

Die Sprachheilarbeit

Fachzeitschrift für Sprachheilpädagogik und Sprachtherapie



Christina Kauschke, Potsdam

Sprache im Spannungsfeld von Erbe und Umwelt

Jörg Mußmann, Hannover

**Sprachtherapie im Museum? – Überlegungen zur inklusiven
Sprachtherapie und schulischen Sprachförderung**

1

2007

52. Jahrgang/Februar 2007

ISSN 0584-9470

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



dgs • Bundesvorsitzender: Gerhard Zupp, Idar-Oberstein
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 • Heide Mackert, Gartenweg 30, 74821 Mosbach,
Tel.: 0 62 61 / 91 73 71, Fax: 0 62 61 / 91 78 64

Bayern:

dgs • Horst Hußnätter, Borkumer Str. 70, 90425 Nürn-
berg, Fax. + Tel.: 09 11 / 34 17 55

dbS • Daniela Kiening, Freibadstr. 3, 85540 Haar

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 • Manfred Düwert, Ferdinandstr. 6, 16556 Borgsdorf,
Tel.: 0 33 03 / 50 11 63

Bremen:

dgs • Prof. Dr. Gerhard Homburg, St. Magnus-Straße 4,
27721 Platjenwerbe, Tel.: 04 21 / 63 18 59

dbS • Christian Boeck, Riesstr. 60A, 27721 Ritterhude,
Tel.: 0 42 92 / 45 50

Hamburg:

dgs • Prof. Dr. Alfons Welling, Universität Hamburg, Se-
danstr. 19, 20146 Hamburg, Tel.: 0 41 31 / 97 04 91

dbS • Ulrike Bunzel-Hinrichsen, Norderquerweg 148,
21037 Hamburg, Tel.: 0 40 / 7 23 83 90

Hessen:

dgs • Käthe Lemp, Arheilger Straße 57, 64287 Darm-
stadt, Tel.: 0 61 51 / 66 49 04

dbS • Barbara Jung, Bahnhofstr. 11, 34497 Korbach,
Tel.: 0 56 31 / 91 36 36

Mecklenburg-Vorpommern:

dgs • Kirsten Diehl, Peter Kalfstr. 4, 18059 Rostock, Tel.:
03 81 / 45 33 77

dbS • Barbara Stoll, Augustenstr. 31A, 18055 Rostock
Tel.: 03 81 / 4 99 74 75

Niedersachsen:

dgs • Andreas Pohl, Lange-Hop-Str. 57, 30559 Hanno-
ver, Tel.: 05 11 / 52 86 90

dbS • Natanja Umbach, Hebbelstr. 1, 30952 Ronneburg,
Tel.: 0 51 09 / 56 25 54

Rheinland:

dgs • Dr. Reiner Bahr, Schule An der Tesche, Tescher
Str. 10, 42327 Wuppertal, Tel.: 02 02 / 5 63 73 27

dbS • Meike Lonczewski, Benrather Schloßallee 10,
40597 Düsseldorf, Tel.: 02 11 / 71 73 20

Rheinland-Pfalz:

dgs • Birgitt Braun, Frühmess 5, 76831 Ilbesheim, Tel.:
0 72 72 / 64 13

dbS • Dorothea Valerius, Helenenstr. 3, 54295 Trier, Tel.:
06 51 / 7 68 22

Saarland:

dgs • Frank Kuphal, Albertstr. 18, 66265 Heusweiler,
Tel.: 0 68 06 / 1 34 76

dbS • Dorothea Valerius, Helenenstr. 3, 54295 Trier, Tel.:
06 51 / 7 68 22

Sachsen:

dgs • Antje Leisner, Rethelstraße 7c, 01139 Dresden,
Tel./Fax: 03 51 / 8 48 29 86

dbS • Katrin Schubert, Rosa-Luxemburg-Str. 25, 01796
Pirna, Tel.: 0 35 01 / 52 87 70

Sachsen-Anhalt:

dgs • Antje Thielebein, Am Mühlenfeld 22, 06188 Plöb-
nitz, Tel.: 03 46 04 / 2 29 30

dbS • Beate Stoye, Ernst-König-Str. 5, 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 • Nicola Schultheis, Schönberger Str. 114, 24148
Kiel, Tel. 04 31 / 72 52 34, Fax 04 31 / 72 52 54

Thüringen:

dgs • Kerstin Lüder, Sundremdaer Str. 37, 07407 Remda,
Tel.: 03 61 / 7 92 12 93

dbS • Katrin Schubert, Rosa-Luxemburg-Str. 25, 01796
Pirna, Tel.: 0 35 01 / 52 87 70

Westfalen-Lippe:

dgs • Hermann Grus, Zur Hünenburg 2, 48691 Vreden,
Tel.: 0 25 64 / 25 60

dbS • Dr. 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

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 dbS-Mitgliederverwaltung:

dbS-Homepage: www.dbS-ev.de

Email-Adresse: info@dbS-ev.de

Herausgeber

Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik e. V. (dgs)

Verlag

BORGSMANN
MEDIA

Edition: verlag modernes lernen Borgmann KG
Schleefstr. 14 • D-44287 Dortmund
Telefon: 02 31/12 80 08, Telefax: 02 31/12 56 40

Anzeigen

Unterlagen bitte an den Verlag senden. Gültig ist
Preisliste Nr. 7/2007. Anzeigenleiter: Gudrun Nucaro
Anzeigen: 02 31/12 80 11, Fax: 02 31/9 12 85 68
Druck: Löer Druck GmbH, Dortmund

Die Sprachheilarbeit

Fachzeitschrift für Sprachbehindertenpädagogik

Redaktion

Prof. Dr. Otto Braun, Zandergasse 10, 78464 Konstanz,
Dr. Uwe Förster, Schieferberg 8, 31840 Hess. Oldendorf,
Dr. Ulrike de Langen-Müller, Mozartstr. 16, 94032 Passau

Mitteilungen der Redaktion

In der *Sprachheilarbeit* werden Beiträge veröffentlicht, die die Auseinandersetzung mit Sprach-, Sprech-, Stimm- und Schluckstörungen vorbringen. Schwerpunkte sind grundlegende und anwendungsbezogene Fragen zu Diagnostik, Förderung, Unterricht, Therapie und Rehabilitation von sprachgestörten Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen.

Die Veröffentlichung von Manuskripten erfolgt als Haupt- oder Magazinbeitrag, je nach Berücksichtigung der in den Autorenrichtlinien festgelegten Qualitätsstandards. Die Begutachtung wird jeweils von zwei Beiratsmitgliedern vorgenommen.

Manuskripte sind unter Beachtung der 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 nicht mit den Ansichten der Deutschen Gesellschaft für Sprachheilpädagogik ev. (dgs), der Redaktion oder des Beirates überein zu stimmen.

Beirat

Dr. paed. Reiner Bahr, Düsseldorf
Prof. Dr. phil. Gerhard Blanken, Erfurt
Theo Borbonus, Essen
Dr. paed. Barbara Giel, Köln
Giselher Gollwitz, Bad Abbach
Prof. Dr. phil. Christina Kauschke, Potsdam
Priv.-Doz. Dr. phil. Ernst G. de Langen, Bad Griesbach/Potsdam
Priv.-Doz. Dr. paed. Ulrike Lütke, Berlin
Prof. Dr. phil. Hans-Joachim Motsch, Köln
Jenny Postler, Potsdam
Prof. Dr. med. Martin Ptok, Hannover
Dr. phil. Susanne Voigt-Zimmermann, Heidelberg
Prof. Dr. phil. Alfons Welling, Hamburg

Erscheinungsweise

Jährlich 6 Hefte: Februar, April, Juni, August, Oktober, Dezember.
(Anzeigenschluss: jeweils am 3. des Vormonats)
(Einsendeschluss für die Rubriken des Magazinteils:
Heft 1-6 jeweils 15.11./15.1./15.3./15.5./15.7./15.9.)

Bezugsbedingungen

Jahresabonnement € 40,00 (sFr 78,00) 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

1

2007

Auf ein Wort

Gerhard Zupp, Mainz _____ 2

Hauptbeiträge

Christina Kauschke, Potsdam

Sprache im Spannungsfeld von Erbe
und Umwelt _____ 4

Magazin

Jörg Mußmann, Hannover

Sprachtherapie im Museum?
Überlegungen zur inklusiven
Sprachtherapie und schulischen
Sprachförderung _____ 17

Gerhard Homburg, Bremen

Spracheheilschule in Bremen
– Thema verfehlt? _____ 23

Aktuelles: dgs – Aktuelles, Informationen, Nachrichten _____ 26

dbs – Beruf und Politik im Verband _____ 27

Persönliches _____ 30

Medien _____ 31

Termine _____ 33

Rückblick _____ 36

Echo _____ 38

Info _____ 38

Hinweise für Autoren _____ 40

Beilagenhinweis: Dieser Ausgabe liegt ein Prospekt der Firma PranaHaus bei. Wir bitten unsere Leser um freundliche Beachtung.

52. Jahrgang/Februar 2007

dgs/dbs

ISSN 0584-9470



Gerhard Zupp, Mainz

Als neu gewählter und noch nicht lange im Amt befindlicher dgs-Bundesvorsitzender glaube ich, ist es notwendig, dass ich mich unseren dgs-Mitgliedern vorstelle. Als ausgebildeter Sprachheillehrer, später dann in der Ausbildung von Sprachheillehrern am Studienseminar als Fachleiter, dann Schulleiter an einer Schule für Geistig- und Körperbehinderte und nun Referent der AQS (Agentur für Qualitätssicherung, Evaluation und Selbstständigkeit von Schulen) in Rheinland-Pfalz war mein berufliches Leben schon sehr abwechslungsreich. Fast 8 Jahre dgs-Landesvorsitz in Rheinland-Pfalz, 4 Jahre Bundesgeschäftsführung und 6 Jahre Messarbeit (didacta-Auftritt unseres Verbandes) zeugen von nicht weniger Abwechslung in meinem verbandlichen Dasein. Seit der Delegiertenversammlung im September in Köln bin ich nun dgs-Bundesvorsitzender. Zunächst möchte ich an dieser Stelle nicht versäumen, Ihnen, den Mitgliedern und Ihren Vertretern, den Delegierten, für das entgegengebrachte Vertrauen zu danken. Danken möchte ich aber auch unserem langjährigen Bundesvorsitzenden Kurt *Bielfeld* und unserem hochverdienten Rechnungsführer Wolfgang *Scheuermann*. Lange Jahre haben sie die Geschicke unseres Verbandes prägend und selbstlos gelenkt.

Wo die dgs in den nächsten Jahren hinsteuern wird, ist sicherlich auch abhängig von den Aufgaben und Fragestellungen, die die Bildungs- und Gesundheitspolitik uns stellen wird.

Die Auswirkungen der Umstrukturierung der wissenschaftlichen Ausbildung hin zu BA- und MA-Studiengängen im

sprachsonderpädagogischen/sprachtherapeutischen Bereich wird hierbei sicher noch lange unsere Aufmerksamkeit fordern, muss doch die Fachlichkeit der akademischen Ausbildung unbedingt uneingeschränkt erhalten bleiben. Sollte die universitäre Ausbildung nicht mehr in der Lage sein, diese Kompetenzen in ausreichendem Maße zu vermitteln, so wird es unsere Aufgabe als Verband sein, „dauerhaft qualifizierende und zertifizierte Fortbildungen anzubieten, vielleicht in der Organisationsform eines Instituts“ (*Bielfeld*, K. SHA 01/06, S.19).

Intensive verbandliche Bemühungen sind auch aus Gründen der in allen Bundesländern immer wieder zur Disposition stehenden „Sprachheilschule“ gar nicht wegzudenken. So wie die KMK-Empfehlungen in den Erlassen und Verordnungen der einzelnen Bundesländer ihre Umsetzung finden sollen, sehen wir für den Bundesvorstand die Aufgabe, in Zusammenarbeit mit dem Hauptvorstand der dgs die Formulierung von länderübergreifenden Leitlinien weiter zu entwickeln. Deshalb bemühen wir uns um eine grundlegende Didaktik der „Sprachheilschule“ oder besser: des „Sprachtherapeutischen Unterrichts“. Viele Versuche sind in den letzten Jahren dazu gestartet worden und ich denke, die Reaktion der dgs auf die Empfehlungen der KMK zum Förderschwerpunkt Sprache von 1998 mit einem entsprechenden Positionspapier (2000) ist der richtige Weg.

Die weitere Verfolgung dieses Anliegens ist allerdings Aufgabe der dgs-Landesgruppen. Die erst kürzlich um-

fänglich geführte Föderalismusdebatte in unserem Lande hat deutlich gemacht, dass wir von einem bundeseinheitlichen Bildungswesen weit entfernt sind. Umso wichtiger ist es, dass sich die Sprachheilpädagoginnen und -pädagogen bei ihrer Arbeit an den Prinzipien des sprachtherapeutischen Unterrichts orientieren und zwar unabhängig von den jeweiligen schulischen Rahmenbedingungen und/oder Organisationsformen. Es ist zweitrangig, ob es sich um die Arbeit in einer Förderschule mit einem (sprachsonderpädagogischen) Förderschwerpunkt, in einem Förderzentrum oder in integrativen Unterrichtsformen handelt – didaktische und methodische „Sprachheilunterrichts- und Beratungskompetenzen“ sind erforderlich!

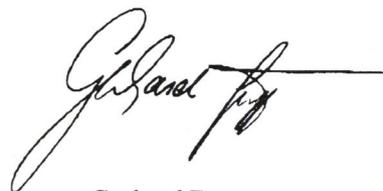
Ein weiteres Augenmerk wird die dgs auf die vielfältigen Bestrebungen der einzelnen Bundesländer hinsichtlich der dort angedachten und zum Teil schon in der Umsetzung befindlichen Sprachstandserfassungen/Sprachstandserhebungen richten. Eine ordentliche, aussagekräftige auf Tests und Beobachtungen gestützte Förderdiagnose bedarf umfassender fachlicher Kompetenzen und Erfahrungen. Die umfangreichen Voraussetzungen für diese wichtige Aufgabe bringen einzig Sprachheilpädagogen und akademisch ausgebildete Sprachtherapeuten mit. Ihre fachliche Kenntnis sollte viel stärker als bisher im Sinne einer „Optimierung der gesundheitlichen Versorgung chronisch kranker und behinderter Menschen“ und im Interesse präventiven Handelns genutzt werden. Auch und nicht zuletzt unter dem Aspekt der Verhinderung

hoher Folgekosten, verursacht durch bisher mangelhaft erstellte Diagnosen oder gar übersehene Förder- und/oder Therapiebedarfe, sollten unsere Kinder uns eine solche Fachlichkeit wert sein, auch wenn sie im ersten Moment teurer erscheint, als andere Wege und Möglichkeiten.

Die Perspektiven für die Weiterentwicklung der schulischen Sprachheilpädagogik sind sicherlich auch von uns als Sprachheilpädagoginnen und -pädago-

gen und unserem Eintreten für die von Sprachbehinderung Betroffenen abhängig. Dazu ist es auch von Bedeutung, dass wir weiterhin intensiv um neue Mitglieder werben, unsere Standpunkte öffentlich darstellen und uns im bildungspolitischen Tagesgeschäft vielleicht noch umfangreicher zu Wort melden als bisher.

Ich werde mich intensiv darum bemühen und bitte Sie dabei um Ihre Unterstützung.



Gerhard Zupp
dgs-Bundesvorsitzender

Referent der Agentur für Qualitätssicherung, Evaluation und Selbstständigkeit von Schulen in Rheinland-Pfalz (AQS) (Mainz)

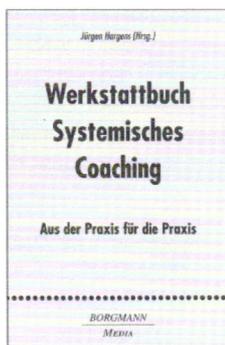
Jürgen Hargens (Hrsg.)

Werkstattbuch Systemisches Coaching Aus der Praxis für die Praxis

Coaches gewähren einen Einblick in ihre Praxis. Sie beschreiben dabei nicht nur, was sie tun, sondern sie erläutern auch, warum sie gerade das tun, was sie tun. So erhalten die LeserInnen einen sehr direkten und unmittelbaren Blick in die systemische Werkstatt – indem sie den Coaches gleichsam über die Schulter schauen, dabei sein und sehen können, was, wie, aus welchen Überlegungen heraus und mit welchen Folgen geschieht.

Die Autoren sind nicht nur erfahrene Coaches, sondern – und das macht dieses Buch so außergewöhnlich – sie arbeiten auch in unterschiedlichen Situationen und Kontexten. Dabei eint die Autoren nicht nur ein respektvolles Verständnis ihrer KundInnen und das Zutrauen in deren Kompetenzen und Ressourcen, sondern auch ihre systemisch-lösungsorientierte Grundüberzeugung, die sie in ihrer jeweils sehr individuell ausgeprägten Eigenart illustrieren.

Jan. 2007, 160 S., Format DIN A5, fester Einband
ISBN 978-3-938187-32-6, Bestell-Nr. 9384, sFr 44,90, € 25,50



Peter Szabó / Insoo Kim Berg

Kurz(zeit)coaching mit Langzeitwirkung

Wirksames Coaching muss weder lang noch kompliziert sein. Die Wirksamkeit des Coaching zeigt sich schließlich einfach darin, dass die KundInnen ihre Ziele so rasch wie möglich erreichen und sie sich dabei selber weiter entwickeln können.

Genau dies zeigen Szabó und Berg in ihrem Buch auf. Sie geleiten die LeserInnen Schritt für Schritt durch den Coaching-Prozess, beschreiben die einzelnen Phasen, zeigen auf, was es zu beachten gilt, demonstrieren an Fallbeispielen, wie es funktioniert und wie Kurz(zeit)coaching und Langzeitwirkung zusammengehen.

Die Autoren sind erfahrene Coaches und ExpertInnen im lösungsorientierten Arbeiten. Dieses Buch ermöglicht einen Blick in ihre Werkstatt und zeigt zugleich, wie Sie als Coach Ihre eigenen Ressourcen und Kompetenzen lösungsorientiert nutzen können, um Ihren KlientInnen optimal hilfreich zu sein.

2006, 192 S., Format DIN A5, fester Einband
ISBN 978-3-938187-29-6, Bestell-Nr. 9382, sFr 50,00, € 29,80



BORGMANN MEDIA



verlag modernes lernen **p** borgmann publishing

Schleefstr. 14 • D-44287 Dortmund • Kostenlose Bestell-Hotline: Tel. 0800 77 22 345 • FAX 0800 77 22 344
Ausführliche Informationen und Bestellen im Internet: www.verlag-modernes-lernen.de



Christina Kauschke, Potsdam

Sprache im Spannungsfeld von Erbe und Umwelt

Das eigentliche Problem lautet also gar nicht, ob Nachahmung oder Spontaneität, sondern inwiefern sich bei der Übernahme, Auswahl und Verarbeitung der von außen angebotenen Formen und Bedeutungen die inneren Tendenzen und Kräfte betätigen (Stern & Stern 1928, 128).

Zusammenfassung

Sprache ist ein komplexes Kommunikationssystem, dessen Erwerb sowohl angeborene speziesspezifische Fähigkeiten als auch die Verfügbarkeit eines ausreichenden und informativen Sprachangebotes voraussetzt. Trotzdem besteht noch Uneinigkeit darüber, welche Rolle genetische Faktoren bzw. Umwelteinflüsse beim Spracherwerb spielen. Das von Chomsky postulierte „poverty-of-stimulus“-Argument führte zu konträren Positionen – dem nativistischen und dem interaktionistischen Ansatz –, die sich lange Zeit eher unvereinbar gegenüberstanden, bevor mit der Formulierung von Emergenzmodellen ein Konsens sowie die Grundlage für eine differenziertere Betrachtungsweise geschaffen wurde. Sprache als spezialisiertes Wissenssystem ist demnach ein Entwicklungsprodukt, das aus dem Zusammenspiel von früh verfügbaren Prädispositionen und bestimmten Umweltfaktoren hervorgeht. In diesem Überblicksartikel werden neuere theoretische Ansätze präsentiert und diskutiert; deren empirische Basis wird anhand aktueller Befunde betrachtet.

Schlüsselwörter: Spracherwerb, poverty-of-stimulus, Input, Sprachangebot, Interaktion, Rekursion, Zwillingsstudien, genetische Studien, FOX P2, Emergenzmodell

Nature versus Nurture in Language Acquisition

Abstract

Language is a complex communicative system, which is based on both species-specific predispositions and the availability of informative linguistic input. Starting from Chomsky's postulated "poverty of stimulus" argument, highly divergent perspectives were developed to explain children's ability to learn language. While nativist theories assumed that the child has considerable linguistic knowledge from the start, interactionist models stressed the interpersonal dimension of communication as a necessary condition of successful language learning. However, inside-out and outside-in theories are not as mutually exclusive as it often appears. It must be considered in detail to what extent the human ability to learn language is guided by an innate component, and which environmental aspects are crucial for which developmental areas. In this article, current theories of language acquisition and their empirical support are reviewed. New emergentist approaches to language acquisition are discussed which acknowledge both genetic and environmental parameters.

Keywords: Language acquisition, poverty-of-stimulus, input, innateness, recursion, nature-nurture, genetic studies, FOX P2, emergentist models

1. Einführung und Ausgangslage

Sprache scheint auf den ersten Blick eine Fähigkeit zu sein, die in der gegebenen Komplexität nur Menschen zu Eigen ist. Ebenso offensichtlich ist, dass die Ausbildung dieser humanspezifischen Fähigkeit nur möglich ist, wenn die sprachlernenden Menschen einer Umgebungssprache ausgesetzt sind. Daher wurde und wird nie bestritten, dass der Spracherwerb auf einer biologischen Basis gegründet, aber ebenso

durch Kontakt mit der Umwelt ange-regt werden muss. Kontrovers wird aber diskutiert, welche Rolle und welches Gewicht anlagebedingten Faktoren auf der einen Seite und dem Sprachangebot der Umwelt auf der anderen Seite zukommt. Kommt das Kind vorgeprägt für Sprache auf die Welt, ausgestattet mit spezifischen Fähigkeiten, die in der menschlichen Entwicklungsgeschichte entstanden sind? Oder lernt es Sprache vorrangig durch Kontakt und Kommunikation mit anderen Sprechern?

Derartige Themen stehen seit langem nicht nur im Zentrum der Spracherwerbsforschung; sie sind als Kernpunkt der Frage nach der Sprachfähigkeit des Menschen Gegenstand der allgemeinen Sprachwissenschaft und darüber hinaus in der umfassenderen Debatte um den Einfluss von Erbe und Umwelt auf die Entwicklung von Individuen von Interesse. Dieser Artikel greift die Frage, wie viel „von innen“ bzw. „von außen“ zur menschlichen Sprachfähigkeit beiträgt, im Lichte aktueller Modellvor-

stellungen und Theorien auf. Sowohl für die Seite der biologischen Ausstattung („nature“) als auch für die Seite der Umwelteinflüsse („nurture“) wird gefragt, welchen spezifischen Beitrag sie zu bestimmten Aspekten des Spracherwerbs macht und inwieweit dieser durch empirische Befunde gestützt wird.

1.1 Das logische Problem des Spracherwerbs

Der Ausgangspunkt der Debatte ist die Frage nach der Lernbarkeit von Sprache als einem hochkomplexen System. Chomsky formulierte das so genannte Argument der Inputarmut (*poverty-of-stimulus*), indem er Platos Überlegung, wie sich Menschen angesichts ihrer eingeschränkten und zufälligen Erfahrungsmöglichkeiten komplexe Wissenssysteme aneignen können, auf den Spracherwerb übertrug (Chomsky 1999). Nach dieser Annahme sind die Daten, die einem Kind zur Verfügung stehen, nicht ausreichend, um den recht schnellen Aufbau sprachlicher Fähigkeiten, insbesondere der grammatischen Kompetenz, zu erklären. Das *poverty-of-stimulus*-Argument umfasst mehrere Aspekte. Unter der qualitativen Unterbestimmtheit wird verstanden, dass Sprachdaten, mit denen das Kind konfrontiert ist, keine Information darüber enthalten, welche abstrakte Struktur hinter den Äußerungen steckt, so dass nicht ohne weiteres klar sei, welche Generalisierungen aus den zufälligen und oft fragmentarischen Belegen abzuleiten sind. So vermittelt der Input in dem folgenden Beispiel aus Keller, Leuninger (1993, 148) zu Subjekt-Objekt-Asymmetrien bei der W-Bewegung nicht eindeutig, welche Bewegungsregeln für die Sprache gelten:

- (1) Ferdi behauptet, dass er ihn gesehen hat.
- (2) a. Wen behauptet Ferdi hat er gesehen?
b. Wer behauptet, Ferdi hat ihn gesehen?
- (3) a. Wen behauptet Ferdi, dass er gesehen hat?
b. * Wer behauptet Ferdi, dass ihn gesehen hat?

Da die Sätze 2a und 2b grammatisch sind, wäre anzunehmen, dass in Analogie zu 2b auch die Möglichkeit 3b erlaubt wäre. Trotzdem können Muttersprachler in Grammatikalitätsurteilen sicher angeben, dass dies nicht der Fall ist. Das sprachliche Wissen scheint hier also über die Inputinformation hinauszugehen. Ein weiterer Punkt, der nach Chomsky zur Inputarmut beiträgt, ist die quantitative Unterbestimmtheit: Da zwangsläufig nur ein Ausschnitt aller möglichen Sätze im Input angeboten wird, sei nicht sichergestellt, dass das Kind stets genügend die Strukturen hört, die es für eine korrekte Generalisierung benötigen würde. Der Input sei somit auch quantitativ unterbestimmt. Darüber hinaus wird auf das Fehlen negativer Evidenz hingewiesen: Das Sprachangebot biete keine Information darüber, was in einer Sprache nicht möglich ist. Aus dem Fehlen von Strukturen könne jedoch nicht geschlossen werden, dass diese Strukturen nicht erlaubt sind. Hinzu komme, dass Eltern selten explizite Korrekturen anwenden, die kindersprachliche Formen eindeutig als falsch kennzeichnen. Selbst wenn sie dies tun, scheint die gewünschte Reaktion darauf oft ausbleiben (Beispiel aus Karmiloff, Karmiloff-Smith 2001, 102):

- (4) K: Daddy goed to work.
M: Yes, that's right, Daddy went to work.
K: Daddy goed to work in car.
M: Yes, Daddy went in his car.
K: Daddy goed his car very fast.
M: (...) Say went to work, not goed, Daddy went to work.
K: Daddy wented to work.

In diesem Beispiel reagiert das Kind zunächst nicht auf die wiederholte Korrektur der *past tense*-Form und beharrt auch in der letztlich erfolgten Überregularisierung auf seinem eigenen Regelsystem.

In einer aktuellen Auseinandersetzung mit dem *poverty-of-stimulus*-Argument kommt McWhinney (2004) zu dem Schluss, dass das dabei ausgebreitete Szenario so nicht zutrefte. Zunächst lasse sich Chomskys Annahme der Fehlerhaftigkeit des Input empirisch nicht

bestätigen, außerdem reiche positive Evidenz aus. Der Lerner, der mit effektiven Lernprozeduren an die Erwerbsaufgabe herangehe, finde im Input eine reichhaltige Datenbasis. Tomassello (2003, 289) misst dem Wert positiver Evidenz noch größere Bedeutung zu und folgert ummissverständlich: „there is no poverty of the stimulus in language acquisition“. Folgt man jedoch zunächst dem Gedanken, dass die Rekonstruktion eines abstrakten grammatischen Systems aus den Inputbelegen nicht ohne weiteres gelingen muss, bleibt die Frage, warum ein Kind dennoch in der Lage ist, Sprache zu erwerben. Hier werden nun konträre Antworten gegeben.

1.2 Nativistische Ansätze

Vertreter des Nativismus begegnen dem Problem mit einer *inside-out*-Annahme: das Kind weiß von Anfang an mehr über Sprache, als es im Input vorfindet (siehe z. B. Chomsky, Lasnik 1993 und Guasti 2004 für einen aktuellen Überblick über den Spracherwerb aus generativer Sicht). Aus der genetisch vorgegebenen Ausstattung reift die sprachliche Kompetenz allmählich heran. Dieser Prozess von innen nach außen ist als biologisch vorprogrammierte Entfaltung sprachlicher Fähigkeiten zu sehen. Die Vorstellungen über die Art des Initialzustandes, der dem Kind mitgegeben ist, haben sich im Laufe der Theoriebildung verändert (siehe Abschnitt 4). In nativistischen Ansätzen ist der Input zwar als Auslöser – so genannter *Trigger* – notwendig, der das Material zur Ableitung der einzelsprachlichen Regularitäten bereitstellt; sprachliche und sonstige Verhaltensweisen der Gesprächspartner des Kindes werden aber kaum als relevant erachtet.

1.3 Interaktionistische Ansätze

Gerade diesen letzten Aspekt betonen Theoriefamilien aus dem interaktionistischen Paradigma (einen Überblick über die Anfänge des interaktionistischen Paradigmas sowie dessen neuere Ausgestaltungen gibt Klann-Delius 1999). Von einer *outside-in*-Annahme ausgehend wird untersucht, wie die

Lernumgebung gestaltet ist, in der sich der Spracherwerbsprozess vollzieht. Es wurde zunächst empirisch nachgewiesen, dass der Input bei weitem nicht so ungrammatisch und ungeordnet ist, wie Chomsky unterstellte. Kinder hören 5000–7000 Äußerungen pro Tag, es gibt also durchaus umfangreiche positive Evidenz, die überwiegend aus wohlgeformten Äußerungen besteht. Das Sprachangebot ist dabei nicht nur organisiert, sondern auch auf das jeweilige Entwicklungsniveau des Kindes abgestimmt. Wie die von Bruner (1987) ausgelösten Studien zur Eltern-Kind-Kommunikation zeigten, bauen die Bezugspersonen ein kommunikatives Unterstützungssystem auf, das eine Rahmenbedingung des Spracherwerbs darstellt. Charakteristika des interaktiven Austausches sind hier als Gerüst zu verstehen, das den Spracherwerb von außen stützt. Auch ohne explizite Vermittlung wenden Eltern zudem korrigierende Rückkopplungsstrategien an, die als indirekte negative Evidenz gewertet werden können. Das folgende Beispiel zeigt Ausschnitte aus der Interaktion einer Mutter mit ihrem 2;6 Jahre alten Kind beim Ansehen eines Bilderbuchs¹:

- (5) K: das rot
M: hm das is rot ja
- (6) K: fährt weg der Mann
M: ja der Mann fährt weg ja
- (7) K: n kok das da is
M: das wird der Kopf
- (8) K: da guckt ein Hund raus
M: nee, das is aber kein Hund, das is n Fuchs soll das sein

Die Sequenzen 4 bis 6 zeigen ein korrekatives *feedback* der Mutter bei kindersprachlichen, typischen Abweichungen von der Zielgrammatik, hier in Bezug auf die fehlende Kopula oder auf die Wortstellung. Explizite Korrekturen finden dagegen eher auf semantischer Ebene statt, sie betreffen nicht die grammatische Wohlgeformtheit, sondern den Wahrheitsgehalt einer Äuße-

rung (Sequenz 7). Befunde zu derartigen elterlichen Kommunikationsstrategien relativieren das *poverty-of-stimulus*-Argument, da sie auf ein kindgerechtes, gut abgestimmtes Sprachangebot hinweisen, das auf subtile Art und Weise auch Informationen über ungrammatische Äußerungen vermittelt. Eine unmittelbare Wirkung dieser kulturspezifischen Form der elterlichen Sprechweise auf den Grammatikerwerb konnte jedoch nicht nachgewiesen werden. Lieven (1994) zeigt darüber hinaus auf, dass die kindgerichtete Sprechweise von Eltern und anderen Bezugspersonen und deren Kommunikationsverhalten gegenüber Kindern in unterschiedlichen Kulturen sehr unterschiedlich gestaltet wird, so dass die oben angeführte indirekte und expandierende Form der Rückkopplung nicht als einzige oder gar optimale Form des Inputs gewertet werden kann. Die ursprünglichen interaktionistischen Ansätze reichten nicht aus, um den Weg zur grammatischen Kompetenz zu erklären. Die Art der Beziehung zwischen dem kindlichen Wissenssystem und den elterlichen Verhaltensweisen blieb zunächst unzureichend spezifiziert (vgl. Klann-Delius 1999).

Eine starke Betonung der Bedeutung des Inputs in aktuellen Spracherwerbstheorien findet sich vor allem in den Arbeiten von Michael Tomasello, der eine sehr enge Bezogenheit des Kindes auf das Sprachangebot der Umwelt postuliert: „quite simply, children hear individual pieces of language and imitate them“ (Tomasello 2000, 10). Für Tomasello ist der Spracherwerb Teil eines generellen kulturellen Lernprozesses, in dem imitatives Lernen eine große Rolle spielt. Als Belege für die enge Anbindung an den Input bezieht sich Tomasello auf Experimente, in denen sich herausstellte, dass Kinder neue Wörter zunächst nur in den konkreten Konstruktionen übernehmen, in denen sie sie gehört haben und diese

nur schwer verändern (Tomasello et al. 1997, Conti-Ramsden, Windfuhr 2002). Frühe Kinderäußerungen lassen sich als itemgebundene Konstruktionen, als „Inseln“ mit geringer Flexibilität beschreiben (Tomasello 1992, 2003). Das Kind hat eine hohe Sensitivität für Inputmuster und zeigt ein konservatives Verhalten hinsichtlich von Veränderungen dieser Muster. Die sprachliche Kompetenz ist in der frühen Erwerbsphase konkret, holistisch und itembasiert, nicht abstrakt und regelgeleitet. Tomasello bezieht hiermit eine klare Gegenposition zu nativistischen Ansätzen. Erstens wird die Rolle des Sprachangebots als wesentlich bedeutender eingeschätzt, zweitens handelt es sich bei den für den Spracherwerb grundlegenden Prozessen der Imitation und der Analogiebildung nicht um sprachspezifische, sondern um übergreifende sozialkognitive Fähigkeiten.

1.4 Überwindung von Extrempositionen

Die oft als fundamental empfundene Dichotomie zwischen *inside-out* und *outside-in* Annahmen basiert nach Meinung von Hirsh-Pasek, Golinkoff (1996) auf einer übertriebenen Darstellung von Extrempositionen, die jedoch nicht gänzlich unvereinbar sind, sondern eher als Punkte auf einem Kontinuum angesiedelt werden sollten:

Both families of theories grant that the child has at least some linguistic sensitivities at the start (if not a full grammar) and is capable of conceptualizing the environment in terms of language-relevant cognitive and social categories (Hirsh-Pasek, Golinkoff 1996, 42).

Mittlerweile besteht ein Konsens darüber, dass man in der *Nature-Nurture*-Frage nicht von einem Entweder-Oder ausgehen kann, denn das Kind braucht Input und es reagiert auf diesen mit bestimmten Prädispositionen. Beide Aspekte sind inhärente Komponenten

¹ Das Beispiel ist einem Transkript entnommen, das im Rahmen eines von der DFG und von der Köhler-Stiftung geförderten Projektes („Die Bedeutung der emotionalen Qualität der Mutter-Kind-Interaktion für den Erwerb der Dialogfähigkeit des Kindes“) an der FU Berlin erstellt wurde.

des Erwerbsprozesses. Jeder heutige Ansatz räumt ein, dass das Kind für Sprache förderliche Voraussetzungen mitbringt – wobei noch fraglich ist, als wie sprachspezifisch und umfassend diese angenommen werden – und dass es die Charakteristika seiner Umgebungssprache verarbeitet und für die Erweiterung seiner sprachlichen Fähigkeiten verwendet. Die Ersetzung des Schlagwortes „nature or nurture“ durch „nature and nurture“ führt damit nur dazu, dass eine Plattitüde die andere ablöst (vgl. *Elman et al.* 1996). Da beide Aspekte offensichtlich eine Rolle spielen und zusammenwirken, ist es notwendig, beide Pole genauer zu überprüfen. Dies geschieht in den beiden folgenden Abschnitten, bevor zuletzt ein Modell diskutiert wird, das beide Anteile in spezifischer Weise integriert.

2. Umwelteinflüsse im Spracherwerb

Die Seite des Sprachangebotes ist direkt beobachtbar und damit empirisch leichter zugänglich. Von Interesse ist, welche Aspekte des Inputs ausschlaggebend sind und wie eng sich das Kind am Input orientiert, d.h. in welchem Maß es sich konservativ oder kreativ (eigendynamischen Gesetzmäßigkeiten folgend) verhält. Entgegen einem globalen Modell, nach dem sich eine fördernde bzw. hemmende Umgebung generell fördernd oder hemmend auf die Entwicklung im Allgemeinen auswirkt, wird meist das Prinzip der „*environmental specificity*“ (*Hoff* 2003) bevorzugt. Dabei beeinflussen bestimmte Aspekte der Umgebung bestimmte Aspekte der Entwicklung. Faktoren, die den Spracherwerb beeinflussen können, sind sozial-pragmatischer Art oder eher datenbezogen.

2.1 Sozial-pragmatische und datenliefernde Inputfaktoren

Unter den sozial-pragmatischen Faktoren wurden die Herstellung gemeinsamer Aufmerksamkeit, die Responsivität der Reaktionen der Bezugspersonen oder die Einbindung von Sprache in

emotional positiv besetzte Interaktionsroutinen untersucht. Interaktion und Konversation werden als besondere soziale Erfahrung angesehen, die sich auf die Sprachentwicklung fördernd auswirkt. Derartige kommunikative Strategien sind besonders in frühen Phasen der Sprachentwicklung wesentlich. Sie wirken sich außerdem auf die Pragmatikentwicklung, d.h. auf konversationelle und diskursive Fähigkeiten aus (*Klann-Delius* 1999). Nach einer umfassenden Studie von *Hoff, Naigles* (2002), die den Einfluss der genannten Faktoren auf die Wortschatzentwicklung untersuchte, konnte allerdings keiner der sozial-pragmatischen Faktoren die Vokabulargröße der Kinder vorhersagen. Hinzu kommt, dass ein Großteil der kindgerichteten Sprache nicht in Phasen gemeinsamer Aufmerksamkeit erfolgt, sodass anzunehmen ist, dass Kinder offensichtlich auch dann vom Sprachangebot lernen, wenn es nicht in unterstützende kommunikative Kontexte eingebettet ist. Daher wird die datenliefernde Funktion des Inputs hervorgehoben. Diese umfasst die Frequenz und Menge der Wörter, die das Kind hört, die syntaktische Komplexität und Vielfalt sowie die Äußerungslänge im Sprachangebot. Empirische Befunde (vgl. *Hoff* 2004) sprechen z. B. dafür, dass sich die Komplexität angebotener Satzstrukturen auf das Verstehen und die Produktion komplexer Sätze bei Kindern auswirkt oder dafür, dass die strukturellen Eigenschaften der Verbverwendung im Input den Verbgebrauch bei Kindern beeinflussen. Datenliefernde Inputeigenschaften sind nicht nur für die Grammatikentwicklung, sondern auch für den Lexikonerwerb von Bedeutung (*Huttenlocher et al.* 1991). In der Studie von *Hoff, Naigles* (2002) standen die lexikalische Reichhaltigkeit und Vielfalt sowie die Äußerungslänge mit der Wortschatzgröße bei Kindern in Zusammenhang. Die förderliche Funktion eines sprachlich komplexen Inputs wurde nicht nur für die elterliche Sprechweise nachgewiesen, sondern auch dann, wenn das Angebot von nicht verwandten Personen wie Lehrern stammt (*Huttenlocher et al.* 2002).

Insgesamt kann gefolgert werden, dass die lexikalische Ausdifferenziertheit und die syntaktische Komplexität des Inputs für den Lexikon- und den Grammatikerwerb relevant sind. Diese Inputmerkmale werden dem Kind durch das Medium der Konversation zugänglich. Die Fähigkeit der Bezugspersonen, eine unterstützende Kommunikationssituation herzustellen, bietet günstige Lernbedingungen; die auslösende Funktion kommt jedoch eher den Dateneigenschaften zu, die innerhalb dieser Situationen angeboten werden. Nach Befunden von *Hart, Risley* (1995) sowie von *Hoff* (2003) korrelieren die individuellen Unterschiede in der Struktur des Sprachangebotes in weiten Teilen mit dem sozioökonomischen Status der inputgebenden Mütter.

2.2 Sprachangebot im Deutschen

Über die Charakteristika der kindgerichteten Sprache im Deutschen ist bislang wenig bekannt. *Kauschke, Klann-Delius* (eingereicht) untersuchten qualitative und quantitative Eigenschaften des kindgerichteten Sprachangebotes bei 32 Mutter-Kind-Paaren, deren Kommunikation im zweiten und dritten Lebensjahr der Kinder aufgenommen wurde (zu den Daten der Kinder siehe *Kauschke* 2000 und *Kauschke, Hofmeister* 2002). Im Vordergrund der Auswertungen standen die Größe und Vielfalt des gesamten Wortschatzes sowie dessen Komposition hinsichtlich grammatischer Kategorien (Wortarten). Um einen spezifischen Inhaltsbereich und damit die semantische Struktur des Lexikons näher zu untersuchen, wurden außerdem die Äußerungen gesondert analysiert, die sich auf innere und mentale Zustände beziehen (*Klann-Delius, Kauschke*, in Vorbereitung, *Kauschke, Klann-Delius* 2006). Einige Ergebnisse dieser Studien sollen das Zusammenspiel zwischen Inputmerkmalen und kindlicher Sprachentwicklung in Bezug auf den Bereich Lexikon/Semantik verdeutlichen.

Setzt man in quantitativer Hinsicht die Wortverwendung von Müttern und Kindern zueinander in Beziehung, so zeigte sich, dass das Sprachangebot erwar-

tungsgemäß wesentlich mehr Wörter enthält als der kindliche Wortschatz, wobei bei Müttern und Kindern die durchschnittliche Anzahl sämtlicher geäußelter Wörter sowie die Anzahl unterschiedlicher Wörter mit zunehmendem Alter der Kinder ansteigen. Während sich im zweiten Lebensjahr keine Korrelationen für die Wortanzahl bei Müttern und Kindern feststellen ließen, fanden sich mit 36 Monaten signifikante Korrelationen. Mit zunehmendem Alter gab es also Entsprechungen hinsichtlich des Wortgebrauchs, d.h. die Kinder nähern sich in Umfang und Ausdifferenzierung ihres Lexikons ihrem Input an. Die meisten Wörter der Kinder und Mütter beziehen sich auf die wahrnehmbare Umwelt, ein Teil

jedoch auch auf innerpsychische und mentale Phänomene. Der Anteil von Wörtern, die sich auf Inneres beziehen, machte bei den Müttern zwischen 7 und 18 Prozent aller geäußerten Wörter aus, bei Kindern stieg dieser Anteil im Verlauf der Entwicklung von 2 auf 9 Prozent. Korrelationen zwischen der Anzahl von innerpsychischen Ausdrücken bei Kindern und Müttern waren erst ab 24 Monaten zu finden. Auch in diesem speziellen semantischen Feld wuchs die Inputannäherung der Kinder somit erst allmählich an. Die festgestellten Korrelationen für die Gesamtzahl von Wörtern im Allgemeinen sowie für innerpsychische Ausdrücke weisen darauf hin, dass sich die kindliche und die mütterliche Wortverwendung nicht von

Beginn an entsprechen, sondern dass sich eine allmähliche Passung vollzieht.

Betrachtet man die Verteilung und Auftretenshäufigkeit von Wortarten bei Kindern und im mütterlichen Input, so differiert diese anfangs stark und gleicht sich dann an. Sämtliche geäußerten Wörter wurden im Hinblick auf ihre Wortartzugehörigkeit kategorisiert; eine Übersicht findet sich in Tabelle 1.

Die Mütter realisierten in jeder Altersstufe des Kindes alle Wortarten in ihrem Sprachangebot, unabhängig davon, ob die jeweilige Wortart beim Kind auftrat. Diese recht konstante Wortartenverteilung der Mütter stand in Kontrast zur ausgeprägten Dynamik der Wortartenentwicklung bei Kindern, die

Wortart	Kategorie umfasst:
Nomen	Personen (Eigennamen) belebte und unbelebte Objekte (Gattungsbegriffe) abstrakte Nomen
Verben	objektbezogene Handlungen nicht objektbezogene Handlungen (Bewegung, Zustand, Ereignis) abstrakte und mentale Verben
Adjektive	Eigenschaften und Merkmale innere Zustände/Qualitäten Zahlwörter, Quantoren
Personal-soziale Wörter	<ul style="list-style-type: none"> • interaktionsregulierend: Kurzantworten (ja/nein) Floskeln und Grüße Geprächssignale (hm) attention getting devices (guck mal) • expressiv: auf das persönliche Erleben bezogen Interjektionen
Onomatopöien	Lautmalerische Äußerungen
Adverbien (bei Müttern)	<ul style="list-style-type: none"> • unflektierbare Wörter, die meist nähere Umstände oder Bestimmungen ausdrücken
Relationale Wörter (bei Kindern)	<ul style="list-style-type: none"> • bei Kindern z.B. Ausdrücke für Auftauchen, Verschwinden
Pronomen	Personalpronomen, Demonstrativpronomen, Possessivpronomen
Funktionswörter	Präpositionen, Konjunktionen, Artikel, Fragewörter, Hilfsverben, Kopulaverben
Partikeln	Modal- und Abtönungspartikeln, Gradpartikeln
Sonstige	nicht klassifizierbare Wörter

Tabelle 1: Klassifizierung von Wortarten bei Müttern und Kindern

charakteristische Verlaufskurven aufwies: eine frühe Dominanz mit einem sukzessiven Rückgang von relationalen und personal-sozialen Wörtern, ein anfänglich starkes, dann abflachendes Nomenwachstum und einen allmählichen Anstieg von Verben und Funktionswörtern (siehe *Kauschke, Hofmeister 2002*). Eine Parallele im Wortartengebrauch bei Müttern und Kindern war hinsichtlich des Rückgangs der so genannten personal-sozialen Wörter zu sehen. Diese interaktiven und expressiven Ausdrücke waren bei Müttern und bei Kindern anfangs stark vertreten und gingen dann im Laufe der Zeit zurück.

Alle Wörter, die sich auf innere Zustände beziehen, wurden gesondert hinsichtlich ihrer Inhaltskategorie bestimmt (Tabelle 2).

In Bezug auf die inhaltliche Zusammensetzung in diesem Feld starteten die Kinder mit wenigen Kategorien, wobei Ausdrücke auf physiologische, körperlich wahrnehmbare Zustände überwogen. Nach und nach differenzierte sich das Vokabular aus und passte sich an die Verteilung der Inhaltskategorien der Mütter an, bis die Verteilung der Inhaltskategorien bei Müttern und Kindern mit drei Jahren sehr ähnlich war.

Partikeln, die eine Perspektive auf den Sachverhalt vermitteln, machten dabei einen großen Teil des Vokabulars für innere Zustände aus, ebenso Wörter aus der Kategorie „Modalität“. Ein deutlich geringerer Anteil entfiel auf die Bereiche „Kognition“ und „Emotion“. Ein Zeichen für eine Feinabstimmung im Sprachangebot der Mütter zeigte sich bei der Betrachtung des referentiellen Bezugs der innerpsychischen Ausdrücke: Mütter bezogen sich überwiegend auf die inneren Zustände ihrer Kinder, sie versetzten sich offensichtlich in die Wünsche und Bedürfnisse der Kinder hinein und verbalisieren diese. Die innerpsychischen Ausdrücke der Kinder waren dagegen anfangs in ihrer Referenz meist unklar, allmählich bezogen sich die Kinder dann auf die eigenen inneren Zustände, auf Objekte und auf die Mütter (*Klann-Delius, Kauschke, in Vorbereitung, Kauschke, Klann-Delius 2006*).

Die empirischen Befunde zur Struktur des Gesamtlexikons und zu den Ausdrücken für innere Zustände lassen zum einen folgern, dass der kindgerichtete Input notwendige datenliefernde Eigenschaften und damit in hohem Maße „good quality positive evidence“ (*Mc-*

Whinney 2004) enthält. Zum anderen deuten qualitative Besonderheiten darauf hin, dass der Input von sozial-pragmatischen Merkmalen gekennzeichnet ist, die eine unterstützende und kommunikationserleichternde Funktion haben. So verwenden Mütter anfangs viele interaktive Wörter, die den Kommunikationsrahmen absichern; sie reduzieren diese interaktionsregulierenden Mittel, wenn sie im Zuge der wachsenden Sprachfähigkeiten nicht mehr notwendig sind. Außerdem sind die Mütter bestrebt, die inneren Zustände der Kinder wahrzunehmen und sprachlich zu spiegeln. Beide Phänomene verweisen auf eine Feinabstimmung an das kindliche Entwicklungsniveau. In Bezug auf die Entwicklungswege der Kinder sprechen die Daten für Reorganisationsprozesse in Bezug auf die Verwendung von Wortarten und auf die Inhaltskategorien bei innerpsychischen Ausdrücken. In beiden Fällen gibt der Input also ein Modellangebot vor, an dem sich Kinder orientieren und das sie mit drei Jahren in groben Zügen erreicht haben. Auf dem Weg durchlaufen sie aber eigendynamische Zwischenschritte, die nicht im Input vorgegeben oder gespiegelt werden. Wie hier durch empirische Belege aus dem Bereich des Lexikons gezeigt wurde, finden Kinder offensichtlich von Anfang an reichhaltige, relevante und auf sie abgestimmte Informationen im sprachlichen Angebot vor. Sie nutzen diesen Input, um sich der Zielsprache zu nähern, ihr Erwerbsverlauf ist somit nicht als reine Imitation oder durchgehend enge Inputgebundenheit zu interpretieren, sondern eher als kreative Verarbeitungsleistung, die darin besteht, Informationen zu extrahieren und weiter zu verwenden.

3. Genetische Faktoren im Spracherwerb

3.1 Gründe für die Annahme angeborener Fähigkeiten

Auch wenn das Sprachangebot wesentlich mehr an quantitativ und qualitativ relevanten Information bereit hält, als

Inhaltskategorie	Kategorie umfasst:
Physiologie, Perzeption	Wahrnehmungen Körperliche Zustände z. B. <i>Hunger haben, schmecken</i>
Emotion	Positive, negative, ambivalente Emotionen z. B. <i>traurig</i>
Modalität	Fähigkeit, Volition, Obligation, Moral z. B. <i>können, sollen, dürfen, richtig/falsch</i>
Kognition	Mentale Zustände z. B. <i>wissen, glauben</i>
Kognitive und modulierende Partikeln	<ul style="list-style-type: none"> • kognitiv: Gewissheit der Aussage z. B. <i>eigentlich, tatsächlich</i> • modulierend: Perspektive auf Sachverhalte z. B. <i>ganz, sehr</i>

Tabelle 2: Klassifizierung von Ausdrücken für innere Zustände bei Müttern und Kindern

das klassische *poverty-of-stimulus*-Argument zugestehen, gehen viele Autoren davon aus, dass der Input allein nicht ausreichen kann, um den Erwerb der menschlichen Sprachfähigkeit zu erklären.

The input alone is nevertheless likely to be insufficient: the complexity of grammar still leaves a substantial gap for the initial state to fill in (*Jackendoff* 2002, 102).

Aus der von *Jackendoff* und anderen (siehe auch *Hoff* 2004) konstatierten „Lücke“ zwischen dem, was der Input erklärt und dem, was das Kind erwirbt, ergibt sich die Frage, in welchem Maße die menschliche Sprachfähigkeit durch eine angeborene Komponente bestimmt wird. Aussagen über diesen Pol der Erbe-Umwelt-Debatte sind schwerer zu gewinnen, da keine direkten Beobachtungen möglich sind. Gründe, die für die Annahme einer angeborenen Ausstattung für Sprache vorgebracht wurden, beruhten daher traditionell oft auf Schlussfolgerungen. Des Weiteren konzentrierten sie sich auf den Erwerb formal-linguistischer Regelkompetenzen (d.h. vor allem auf den Syntaxerwerb). Innerhalb des nativistischen Paradigmas wurde oftmals darauf verwiesen, dass der kindliche Spracherwerb relativ schnell und uniform verlaufe und dass er gegenüber Störfaktoren robust sei. Keine dieser Behauptungen trifft uneingeschränkt zu, keine ist jedoch ganz von der Hand zu weisen. Obwohl im Spracherwerb deutliche individuelle Unterschiede nachgewiesen wurden, die sowohl den zeitlichen Verlauf als auch die Art des Erwerbs betreffen, so bleibt doch festzuhalten, dass bestimmte Meilensteine der Grammatikentwicklung von allen Kindern in einer nicht beliebigen Reihenfolge durchlaufen werden. Den Zeitfaktor betreffend benötigen der Erwerb komplexer morphologischer Paradigmen und der Lexikon-erwerb längere Erwerbsphasen, die ins Jugendalter hineinreichen können. Die wesentlichen syntaktischen Regularitäten der Muttersprache (im Deutschen zum Beispiel die Verbzweitstellung im Aussagesatz) sind jedoch mit etwa drei Jahren aufgebaut (vgl. *Weissenborn*

2000). Die außerdem postulierte Robustheit des Spracherwerbs erweist sich daran, dass die meisten Kinder auch unter ungünstigen Umweltbedingungen Sprache erwerben können. Dieses Argument steht jedoch dem Einwand gegenüber, dass bei 5–8% aller Kinder Störungen der Sprachentwicklung auftreten, die im Kleinkind- und Vorschulalter beginnen und oft bis ins Jugendalter anhalten (*Leonard* 1998). Diese Tatsache könnte wiederum als Argument für eine genetische Komponente herangezogen werden, wenn sich nachweisen ließe, dass Sprachstörungen eindeutig auf eine genetische Ursache zurückzuführen wären, d. h. auf den Defekt eines „Sprachgens“. Die derzeitige Befundlage erlaubt eine solch klare Zuschreibung jedoch nicht (siehe unten).

3.2 Zwillingsstudien

Über diese schlussfolgernde Begründung hinaus bieten genetische Studien direktere Hinweise auf das Vorliegen einer angeborenen Komponente. Diese untersuchen entweder, inwieweit die Variabilität des normalen Sprachverhaltens genetisch bedingt ist oder inwieweit genetische Faktoren als Ursache für Sprachstörungen verantwortlich sind. Methodische Herangehensweisen sind zum einen Zwillingsstudien und Adoptionsstudien, durch die das relative Gewicht von erblichen und umweltbedingten Einflüssen abgeschätzt wird. Die Forschungslage in diesem Feld weist eindeutig darauf hin, dass genetische Faktoren einen substanziellen Einfluss auf sprachliche Fähigkeiten, insbesondere aber auf das Auftreten von Sprachstörungen ausüben (*Stromswold* 2001). Grund für diese Folgerung ist der gut abgesicherte Befund, dass die Konkordanzrate für Sprachstörungen (d.h. das gemeinsame Auftreten einer Störung bei einem Zwillingspaar) bei eineiigen Zwillingen, die über identisches Erbgut verfügen, wesentlich höher ist als bei zweieiigen. Korrelationen, die erlauben, wie stark sprachliche Leistungen bei Zwillingen übereinstimmen, zeigen, dass bei sprachgestörten Zwillingspaaren bis zu zwei Drit-

teln der Varianz in den Sprachleistungen durch genetische Faktoren aufgeklärt wird, während die Übereinstimmung bei ungestörten Zwillingspaaren geringer ist. Die Variabilität im Rahmen normaler Sprachfähigkeiten ist somit ebenfalls zu einem gewissen, wenn auch geringeren Teil, genetisch bedingt. Für den Einfluss genetischer Faktoren auf das Auftreten von Sprachstörungen sprechen auch Befunde, nach denen adoptierte Kinder unabhängig von ihren Umwelt- und Inputbedingungen häufig Sprachstörungen entwickeln, wenn sie sprachgestörte leibliche Verwandte haben. *Stromswold* (2001, 705) wertet daher die Ergebnisse verfügbarer Zwillings- und Adoptionsstudien als Unterstützung der Hypothese, „that language is partly the result of innate predispositions and structures specific to language“. Nach den Ergebnissen einer aktuellen und umfangreichen Zwillingsstudie (*Spinath* et al. 2004) spielen allerdings geteilte Umwelteinflüsse, also die gemeinsame familiäre Umwelt eine große, wenn nicht sogar bedeutendere Rolle. In dieser Studie bestätigte sich zunächst die hohe Konkordanz von Sprachstörungen bei eineiigen Zwillingen (85% gegenüber 52% bei zweieiigen). Die Berechnung der erblichen Faktoren und der Umwelteinflüsse ergab signifikante Einflüsse beider Parameter, wobei sich die Umweltfaktoren deutlich stärker auswirkten als die genetischen. Letztere waren bei Jungen ausgeprägter als bei Mädchen. Allerdings kam den genetischen Faktoren bei den Zwillingspaaren mit sprachlichen Leistungen im unteren Leistungsspektrum wachsende Bedeutung zu, was wiederum für genetische Anteile am Zustandekommen von Sprachstörungen spricht.

Eine weitere Methode zur Aufdeckung genetischer Einflüsse sind Studien zur familiären Aggregation von Sprachstörungen, die darauf hinweisen, dass Sprachstörungen in Familien oft gehäuft auftreten. Bei Personen mit Sprachstörungen gibt es häufiger als bei ungestörten Personen Familienmitglieder und Verwandte, bei denen ebenfalls entsprechende Auffälligkeiten vorlie-

gen. In diesem Zusammenhang wurden insbesondere drei Generationen einer Familie (als „KE-Familie“ bezeichnet) eingehend hinsichtlich ihrer Symptomatik untersucht (Vargha-Khadem 1995). Die zahlreichen betroffenen Mitglieder der Familie zeichneten sich durch grammatische Probleme und vor allem durch eine unzureichende Koordination der Sprechorgane aus, die zu einer schwer verständlichen Aussprache führte. Mit diesen Symptomen waren strukturelle und funktionale neurologische Auffälligkeiten verbunden (Vargha-Khadem 1998, Watkins et al. 2002).

3.3 Genetische Studien

Über die phänotypische Beschreibung der sprachlichen Symptome und die Untersuchung der neuronalen Funktionsweise betroffener Personen hinaus wird in so genannten „linkage“-Studien versucht, Störungen direkt an bestimmte Gene anzubinden. Analysen des Genmaterials der KE-Angehörigen führten dabei zur Entdeckung einer Mutation eines Gens auf dem siebten Chromosom bei besagter sprachgestörter Familie (Lai et al. 2001). Bei diesem „FOXP2“ genannten Gen handelt es sich um ein Steuerungsgen, das die Wirkweise und Aktivität anderer Gene reguliert, die sich wiederum auf das Gehirnwachstum auswirken. Interessanterweise kann dieses Gen, mit geringfügigen Variationen in der genauen Zusammensetzung des Proteins, auch bei Primaten und anderen Spezies nachgewiesen werden. So ist FOXP2 bei Singvögeln in der Phase, in der die Jungvögel ihren artspezifischen Gesang erlernen, wirksam (Teramitsu et al. 2004). Bei Mäusen rief ein manipulierter Defekt dieses Gens motorische Störungen und eine verminderte Produktion von arttypischen Vokalisationen hervor (Shu et al. 2005). Damit scheint FOXP2 eine genetische Grundlage für die Ausführung speziesspezifischer kommunikativer Abläufe darzustellen. Dies impliziert, dass ein Defekt dieses Gens beim Menschen Sprach- bzw. Sprechstörungen bewirken kann. Der bisher aufgedeckte Zusammenhang

besteht insbesondere hinsichtlich der motorischen Kontrolle und kann damit die Probleme bei der schnellen und präzisen Koordination orofazialer Bewegungsabläufe erklären. Ob auch die grammatischen Defizite sprachgestörter Personen auf diese genetische Basis zurückzuführen sind, ist derzeit allerdings noch fraglich (für eine Diskussion der aktuellen Befundlage siehe Bishop 2002 und Vargha-Khadem et al. 2005). Außerdem ist zu bedenken, dass es keine 1:1-Beziehungen zwischen einem genetischen Defekt und einer bestimmten Symptomatik gibt, denn nicht alle Personen mit Sprachstörungen sind von einem genetischen Defekt betroffen. Ebenso wenig liegt bei allen sprachgestörten Personen eine familiäre Disposition, die auf eine genetische Ursache hinweist, vor. Die Postulation eines „Sprachgens“ stellt damit sicherlich eine verfrühte und vereinfachte Schlussfolgerung dar. Im Zuge der neuen linkage-Studien wurde jedoch ein Teil der genetischen Voraussetzung identifiziert, die letztlich in die Komplexität menschlicher Sprache mündet.

4. Modellvorstellungen zur Humanspezifität von Sprache

Angeborene Faktoren für Sprache können angesichts der hier zusammengestellten Befunde keinesfalls ausgeschlossen werden. Damit stellt sich die Frage, welche Modellvorstellungen über die Art der angeborenen Komponente bestehen. Zu unterscheiden ist zwischen der Annahme angeborener Strukturen bzw. Inhalte und der Annahme angeborener Mechanismen. Streng nativistische Ansätze sind strukturorientiert, da sie von angeborenen, sprachspezifischen Wissensstrukturen ausgehen; Elman et al. (1996) sprechen vom repräsentationalen Nativismus. Hier wiederum unterscheiden sich die Vorstellungen darüber, wie reichhaltig und umfassend diese Strukturen sind. Prozessorientierte Modelle dagegen betonen, dass Kinder mit effektiven Mechanismen oder Strategien ausgestattet sind.

4.1 Strukturorientierte nativistische Modelle

Ein Modell, das reichhaltige vorgegebene Strukturen für den Erwerb der Grammatik annimmt, ist das bekannte Prinzipien- und Parameter-Modell des Spracherwerbs, nach dem das Kind mit dem Wissen um universale Prinzipien der Sprache bereits ausgestattet ist, während einzelsprachliche Parameter durch den muttersprachlichen Input fixiert werden (Chomsky, Lasnik 1993).

Auf Seiten nativistischer Ansätze gibt es Bestrebungen, die angenommenen angeborenen Strukturen zu reduzieren, indem die Komplexität der Zielgrammatik und damit auch der Initialzustand minimiert werden. Dieser besteht nicht mehr aus diversen sprachspezifischen und universalen Prinzipien, sondern aus nur noch einem grundlegenden Formalismus, der die Kernkomponente der menschlichen Sprachfähigkeit ausmacht. Nach Hauser, Chomsky, Fitch (2002) ist diese Komponente die Rekursivität der Sprache. In jüngster Zeit ist der Gedanke, die Rekursivität als die humanspezifische Fähigkeit zu betrachten, die letztlich zur Ausbildung von Grammatiken natürlicher Sprachen geführt hat, lebhaft und kontrovers diskutiert worden. Rekursivität oder Rekursion meint nach Hauser et al. (2002) die Fähigkeit, aus einem begrenzten Inventar unendliche Anwendungsmöglichkeiten zu schöpfen. Diese zeigt sich in hierarchisch aufgebauten Symbolkombinationen, die eingebettete Strukturen erlauben. Genau hier liegt der Kern der menschlichen Sprachfähigkeit im engeren Sinne, der so genannten *language faculty narrow*. Von ihr zu unterscheiden ist die *language faculty broad*, die das sensorisch-motorische sowie das konzeptuell-intentionale System enthält. Diese beiden Systeme enthalten physiologische und konzeptuelle Aspekte der Sprache, d.h. Fähigkeit zur Perzeption und Produktion von Lauten und zur Konzeptbildung, die für die sprachliche Kommunikation notwendig, jedoch nicht humanspezifisch sind. Die Verbindung dieser beiden Schnittstellensysteme – und damit die Verbindung zwischen mental repräsen-

tierten Konzepten und artikulierten Sprachlauten – wird durch die *language faculty narrow* mit ihrer rekursiven Qualität vermittelt, hier liegt also ein unendliches Potenzial für die Versprachlichung von Bedeutungen.

In diesem Modell wird die Rekursivität als die wesentliche Eigenschaft menschlicher Sprachen und als die einzige ausschließlich humanspezifische Komponente dargestellt. Einwände gegen diese Konzeption erheben zum Beispiel *Pinker, Jackendoff* (2005), die es zwar ebenfalls für sinnvoll halten, zwischen der Sprachfähigkeit in einem engeren und in einem weiteren Sinne zu unterscheiden, gleichzeitig aber bezweifeln, dass die Rekursivität die einzige Eigenschaft sei, die menschliche Sprachen auszeichne. Dies betreffe alle Ebenen der Sprache, insbesondere aber das Lexikon, dessen Größe und Erwerbgeschwindigkeit weder mit sprachübergreifenden Fähigkeiten zu erklären noch in anderen Spezies in dieser Form zu finden seien. Auch *Hauser et al.* (2002) sehen den Umgang mit Wörtern als humanspezifische Qualität an, zählen das Lexikon jedoch trotzdem nicht zur engen *language faculty*. Außer dem Lexikon finden sich laut *Pinker, Jackendoff* in der Phonologie, aber auch innerhalb der Syntax zahlreiche sprach- und humanspezifische Merkmale, die nicht als rekursiv zu werten seien. *Pinker, Jackendoff* entwickeln damit ein breiteres Verständnis von Sprache. Ein weiterer wesentlicher Unterschied zum Modell von *Hauser et al.* (2002) ist in den unterschiedlichen Annahmen zur Entstehung von Sprache als humanspezifischer Fähigkeit zu sehen. Während *Hauser et al.* vermuten, dass die Rekursion ein eher zufälliges Produkt der Evolution ist, das dann genutzt wurde, um die Schnittstellensysteme aufeinander zu beziehen, argumentieren *Pinker, Jackendoff* dafür, Sprache als evolutionäre Adaptionleistung zu sehen, die zum Zweck der Kommunikation von Menschen entwickelt wurde. Die hier angerissene Kontroverse macht deutlich, dass es erhebliche theoretische Unterschiede im Rahmen nativistischer Mo-

dellvorstellungen über die Natur des vorgegebenen Initialzustandes gibt. Im Zusammenhang mit der Debatte um die Rekursion ist außerdem uneindeutig, ob es sich dabei um eine Struktur oder um einen Mechanismus handelt. *Tracy* (2000), die eine gemäßigte Variante des Nativismus vertritt, spricht von einem „minimalen Strukturformat“, das im *x-bar*-Schema, also einer Formalisierung des rekursiven Prinzips bestehe. Sowohl bei *Hauser et al.* als auch bei *Pinker, Jackendoff* finden sich aber auch die Begriffe Verarbeitungssystem, Verarbeitungsmechanismus oder Operation.

4.2 Prozessorientierte nativistische Modelle

Eine klare Abwendung von Strukturannahmen und Hinwendung zu Prozessen und Mechanismen wird von prozessorientierten nativistischen Modellen eingenommen (*Hirsh-Pasek, Golinkoff* 1996). Diese gehen davon aus, dass Kinder über spezifische Mechanismen zur effizienten Verarbeitung von Sprache verfügen, die auf Inputdaten operieren. Das Postulat des angeborenen Wissens (*innateness*) wird nun abgeschwächt zum Begriff der Verfügbarkeit (*availability*). Das Kind startet danach mit einer bestimmten Ausrichtung oder Veranlagung, die es dazu bringt, bestimmte Informationen aus dem Input gezielt zu suchen und zu nutzen. Diese Prädispositionen zeigen sich vor allem in den erstaunlich ausgeprägten Fähigkeiten der frühen Sprachwahrnehmung im ersten Lebensjahr (für einen Überblick siehe *Jusczyk* 1999). Schon in den ersten Lebenstagen ist eine hohe Sensitivität für Sprache und Stimmen und die Fähigkeit zur Diskriminierung unterschiedlicher Sprachen nachweisbar, im ersten Monat auch die Fähigkeit zur kategorialen Lautwahrnehmung. Ein wesentlicher Schritt, der den Spracherwerb einleitet und ermöglicht, ist die Segmentierung des kontinuierlichen Sprachstroms. Diese Fähigkeit ist notwendig zum Erkennen von Wortgrenzen und damit zum Erkennen der grundlegenden Einheiten der Sprache. Um Wörter zu segmentieren, nutzt das Kind unterschiedliche Hinweisreize, die

der Input bietet, wobei prosodische Informationen zunächst im Vordergrund stehen. Ab 6 Monaten präferieren Kinder das dominante Betonungsmuster der Muttersprache und gelangen so zu einem ersten Anhaltspunkt über mögliche Wortgrenzen. Weitere, etwas später genutzte Informationsquellen sind phonotaktische Regularitäten. Ab 8 Monaten können Kinder hochfrequente Inhalts- und Funktionswörter wieder erkennen und damit auch mental repräsentieren (*Höhle, Weissenborn* 2003). Zwischen 7 und 11 Monaten schreitet die Fähigkeit, verschiedene Hinweise aus dem Input zu integrieren und zur erfolgreichen Segmentierung zu nutzen, voran. Das Erkennen von intonatorisch markierten Phrasengrenzen weist darauf hin, dass prosodische Hinweise auch für die Entdeckung größerer syntaktischer Einheiten herangezogen werden. Ab etwa 14 Monaten werden distributionelle Regelmäßigkeiten wie das gemeinsame Auftreten von Nomen und Artikeln für die syntaktische Klassifizierung genutzt (*Höhle et al.* 2004). Der Ablauf der frühen Sprachwahrnehmung weist darauf hin, dass initial gegebene Prädispositionen spezifizieren, welche Anteile des Sprachangebotes zu welcher Zeit vorrangig verarbeitet werden.

Die in Tabelle 3 (S. 13) grob zusammengefassten experimentellen Befunde aus der Babyforschung haben das Denken über den Initialzustand des Spracherwerbs maßgeblich beeinflusst. Je stärker gezeigt werden kann, dass sprachstrukturelle Regeln mit Hilfe verfügbarer Lernmechanismen aus dem Input abgeleitet werden können, umso geringer wird die Notwendigkeit, diese Regeln als Bestandteile angeborenen sprachstrukturellen Wissens anzunehmen.

4.3 Emergenzmodelle

Nach der Überwindung streng nativistischer bzw. rein interaktionistischer Extrempositionen kristallisieren sich zunehmend Emergenzmodelle heraus (für einen Überblick siehe *Hollich et al.* 2000), die sich als hybride Modelle verstehen und auf der Idee der dynamischen Systeme basieren. Sprache als

Alter	Fähigkeiten der frühen Sprachwahrnehmung
1 Monat	Sensitivität für Sprache und Stimmen (beginnt vorgeburtlich) Fähigkeit zur Unterscheidung verschiedener Sprachen Beginn der kategoriellen Lautwahrnehmung
4 Monate	Erkennung rhythmischer und prosodischer Merkmale der Muttersprache
6 Monate	Präferenz für das dominante Betonungsmuster der Muttersprache
8 Monate	Wiedererkennung hochfrequenter Inhalts- und Funktionswörter
10 Monate	Erkennung von Phrasengrenzen Nutzung phonotaktischer Regularitäten zur Segmentation
14 Monate	Nutzung distributioneller Informationen zur Klassifizierung von Wortarten

Tabelle 3: Fähigkeiten der frühen Sprachwahrnehmung im Überblick

spezialisiertes Wissenssystem ist demnach ein Entwicklungsprodukt, das aus einem Zusammenspiel von kindlichen Fähigkeiten und Umweltfaktoren hervorgeht. Ungestörte Kinder verfügen als Ausgangspunkt über biologisch bedingte Lernmechanismen, mit deren Hilfe sie den sprachlichen Input mit all seinen Hinweisreizen ausschöpfen.

The biases begin the process. Attention to some kind of information is stronger at the outset. These biases, however, do not constitute knowledge in an abstract or explicit sense, and simply start the ball rolling (Hollich et al. 2000, 20).

Der aktive Anteil des Kindes liegt darin, sensitiv für die Inputdaten zu sein und diese so zu nutzen, dass neue Strukturen entstehen. Das erweiterte und veränderte Wissenssystem wirkt dann auf die Verarbeitungsprozesse zurück und ermöglicht es, den Input anders zu verarbeiten und neue Arten von Information zu verwerten. In der altersabhängigen Gewichtung und Nutzung von Inputdaten und in deren Einbindung in das entstehende Sprachsystem liegt die besondere Dynamik und Qualität des Spracherwerbs. Mit diesem Modell ist eine Stärkung der Rolle des Inputs verbunden, da dieser alle notwendigen Daten und Informationen enthält. Zentral ist jedoch das Wechselspiel beider

Anteile: der Kompetenzen des Kindes und der komplementären Reaktionen der input- und modellgebenden Umwelt. Aufgrund dieser Dynamik können neue Fähigkeiten entstehen, die nicht auf den Einfluss eines inneren oder äußeren Parameters allein zurückgeführt werden können. Dies wird durch den Begriff der emergenten Fähigkeit betont.

It is not the child's existing set of competences alone, nor the adult's sensitive framing of those skills, but the task-specific dynamic interaction of all these elements that creates the emergent skill (Fogel, Thelen 1987, 752).

5. Zusammenfassung und Fazit

Die Auseinandersetzung mit den Faktoren Erbe und Umwelt für die Sprachfähigkeit des Menschen (zur Verdeutlichung siehe Schaubild 1 auf Seite 14) hat gezeigt, dass das Angebot und die Anregung aus der Umgebung wesentlich sind, die Komplexität sprachlicher Systeme aber auch deshalb erwerbbar ist, weil eine biologisch vorgegebene Ausstattung den Erwerbsprozess anstößt, lenkt und erleichtert. Wird die starke Dichotomie Erbe *oder* Umwelt aufgegeben, tritt die Frage nach dem Ausmaß und der Art der Umweltfak-

toren und der biologischen Voraussetzung in den Vordergrund. Am Beispiel empirischer Daten zu den Eigenschaften des kindgerichteten Sprachangebotes im Deutschen wurde ausgeführt, dass das Sprachangebot an Kinder reichhaltige Informationen bereithält. Über diese datenliefernden Eigenschaften hinaus gestalten die Bezugspersonen ihr Sprachangebot in einer Weise, die auf das Niveau des Kindes abgestimmt ist und das Gelingen der Kommunikation befördert. Die Eigenschaften der kindgerichteten Sprache für die hier angesprochenen Bereiche wiesen in keiner Weise auf eine vermeintliche Inputarmut, sondern auf ein quantitativ und qualitativ reichhaltiges und anregendes Modell hin.

Inwieweit ist nun die Variabilität individueller sprachlicher Fähigkeiten genetisch reguliert bzw. umweltbedingt? Zwillingsstudien haben gezeigt, dass Umwelteinflüsse und genetische Einflüsse im Spracherwerb zusammenwirken. Die genetische Basis hat jedoch besondere Auswirkungen am unteren Leistungsrand, d.h. gerade Leistungsschwächen sind stärker in erblichen Faktoren begründet als die normale Variabilität des Sprachverhaltens. Für diese Aussage sprechen außerdem übereinstimmende Befunde, nach denen sprachentwicklungsgestörte Kinder meist kein defizitäres oder verarmtes Sprachangebot erhalten, das ihre Auffälligkeiten verursacht (Leonard 1998). Die beiden erwerbsbestimmenden Parameter sind Wechselwirkungen unterworfen, denn Umwelteinflüsse haben unterschiedliche Effekte, je nachdem, wie die genetische Grundlage beschaffen ist. So ist denkbar, dass sich leichtere Inputmängel weniger bei ungestörten Kindern auswirken, aber durchaus negative Konsequenzen für ein Kind mit einer Prädisposition für Sprachstörungen haben. Umgekehrt kann eine günstige und anregende Sprachumwelt das Auftreten einer genetisch (familiär) bedingten Sprachstörung nicht gänzlich verhindern.

Obwohl es unstrittig ist, dass ein biologisch begründeter Initialzustand gegeben ist, beginnt die Kontroverse bei

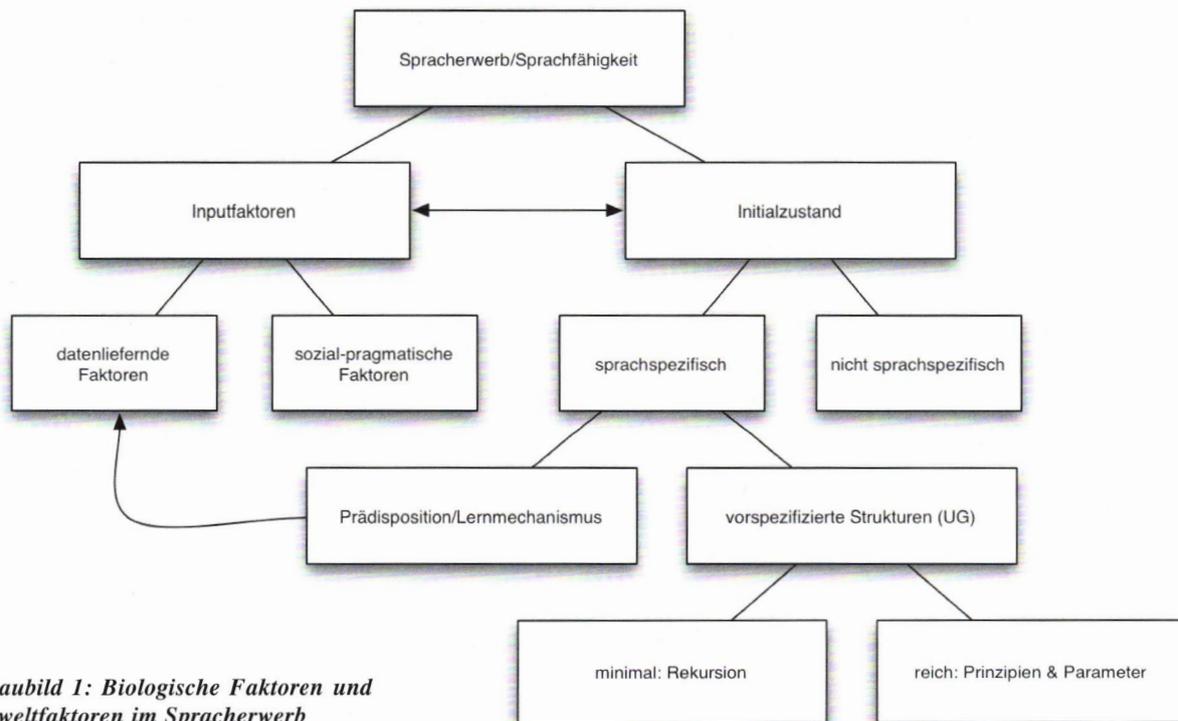


Schaubild 1: Biologische Faktoren und Umweltfaktoren im Spracherwerb

der Spezifizierung dieser Ausstattung. Nativistische Modelle gehen von einer sprachspezifischen biologischen Grundlage aus. Nach dem Konzept der Universalgrammatik ist dies ein vorgegebenes Wissen über Strukturen oder grundlegende Prinzipien von Sprache. Hier wurde das Modell einer reichhaltigen strukturellen Wissensbasis im Sinne von Prinzipien und Parametern von Vorschlägen abgelöst, die die humanspezifische Komponente der Sprachfähigkeit auf die Rekursion beschränken. Prozessorientierte Modelle hingegen, die auf neueren experimentellen Ergebnissen zur frühen Sprachwahrnehmung fußen, beschreiben den Initialzustand als Verfügbarkeit effektiver Lernmechanismen, mit denen der sprachliche Input gezielt verarbeitet wird. In Emergenzmodellen werden diese Prädispositionen für den Spracherwerb und die besonderen Qualitäten des Inputs aufeinander bezogen. Sprachstrukturelles Wissen ist danach ein Produkt, das aus einem dynamischen Wechselspiel von inneren und

äußeren Faktoren hervorgeht und nicht auf einen bestimmenden Faktor reduziert werden kann.

Die menschliche Sprachfähigkeit lässt sich als Fähigkeit beschreiben, ein reiches kombinatorisches System kreativ zu benutzen. Diese Fähigkeit hat sich als evolutionäre Anpassungsleistung herausgebildet und einen Abstraktheitsgrad erreicht, der in anderen Spezies so nicht anzutreffen ist. Dass Kinder dieses Kommunikationssystem übernehmen können, liegt sowohl an ihrer genetischen Ausstattung als auch an der Reichhaltigkeit des angebotenen Sprachmodells. Die verfügbare Voraussetzung besteht in grundlegenden Wahrnehmungsfunktionen und Lernmechanismen, die das Kind befähigen, für die im Input reichlich vorhandenen Hinweise auf sprachsystematische Regularitäten in besonderer Weise sensibel zu sein. Mit Hilfe der vorgefundenen und gezielt angesteuerten Informationen kann sich erstes sprachliches Wissen etablieren. Dieses beeinflusst und steuert

die weitere Aufnahme des Sprachangebotes, so dass sich im Wechselspiel zwischen *inside-out* und *outside-in* ein dynamischer Aufbau sprachlichen Wissens vollziehen kann.

Literatur

Bishop, D. (2002): Putting language genes in perspective. *TRENDS in Genetics* 18 (2), 57-59.

Bruner, J. (1987): *Wie das Kind sprechen lernt*. Bern etc.: Hans Huber.

Chomsky, N. (1999): On the nature, use, and acquisition of language. In: *Ritchie, W.V., Bhatia, T.K.* (Hrsg.): *Handbook of Child Language Acquisition* (33-54). San Diego: Academic Press.

Chomsky, N., Lasnik, H. (1993): The theory of principles and parameters. In: *Jacobs, J., von Stechow, A., Vennemann, T.* (Hrsg.): *Syntax: An International Handbook of Contemporary Research* (506-569). Berlin, New York: Walter de Gruyter.

Conti-Ramsden, G., Windfuhr, K.L. (2002): Productivity with word order and morphology: Comparative look at children

- with SLI and children with normal language abilities. *International Journal of Language & Communication Disorders* 37 (1), 17-30.
- Elman, J.L., Bates, E., Johnson, M.H., Karmiloff-Smith, A., Parisi, D., Plunkett, K. (1996): Rethinking innateness. A connectionist perspective in development. London: Cambridge, MA.
- Fogel, A., Thelen, E. (1987): Development of early expressive and communicative action: Reinterpreting the evidence from a dynamic systems perspective. *Developmental Psychology* 23, 747-761.
- Guasti, M.T. (2004): *Language Acquisition: The Growth of Syntax*. Cambridge: MIT Press.
- Hart, B., Risley, T.R. (1995): Meaningful differences in the everyday experiences of young American children. Baltimore: M.D.
- Hauser, M.D., Chomsky, N., Fitch, W.T. (2002): The Faculty of Language: What is it, who has it, and how did it evolve? *Science* 298, 1569-1579.
- Hirsh-Pasek, K., Michnick Golinkoff, R. (1996): *The origins of grammar*. Cambridge: MIT Press.
- Hoff, E. (2003): The specificity of environmental influence: Socioeconomic status affects early vocabulary development via maternal speech. *Child Development* 74, 1368-1378.
- Hoff, E. (2004): Progress, but not a full solution to the logical problem of language acquisition. *Journal of Child Language* 31, 923-926.
- Hoff, E., Naigles, L. (2002): How children use input to acquire a lexicon. *Child Development* 73(2), 418-433.
- Höhle, B., Weissenborn, J. (2003): German-learning infant's ability to detect unstressed closed-class elements in continuous speech. *Developmental Science* 6, 122-127.
- Höhle, B., Weissenborn, J., Kiefer, D., Schulz, A., Schmitz, M. (2004): Functional elements in infants' speech processing: The role of determiners in the syntactic categorization of lexical elements. *Infancy* 5(3), 341-353.
- Hollich, G.J., Hirsh-Pasek, K., Tucker, M.L., Michnick Golinkoff, R. (2000): The change is afoot: Emergentist thinking in language acquisition. In: *Ander-son, P.B.* (Hrsg.): *Downward Causation*. Aarhus: University Press.
- Huttenlocher, J., Bryk, A., Haight, W., Lyons, T., Seltzer, M. (1991): Early Vocabulary Growth: Relation to Language Input and Gender. *Developmental Psychology* 27 (2), 236-248.
- Huttenlocher, J., Vasilyeva, M., Cymerman, E., Levine, S. (2002): Language input at home and at school: Relation to child syntax. *Cognitive Psychology* 45, 75-93.
- Jackendoff, R. (2002): *Foundations of Language*. Oxford: Oxford University Press.
- Jusczyk, P.W. (1999): Narrowing the distance to language: One step at a time. *Journal of Communication Disorders* 32, 207-222.
- Karmiloff, K., Karmiloff-Smith, A. (2001): *Pathways to language. From fetus to adolescent*. Cambridge etc.: Harvard University Press.
- Kauschke, C. (2000): Der Erwerb des frühkindlichen Lexikons – eine empirische Studie zur Entwicklung des Wortschatzes im Deutschen. Tübingen: Narr.
- Kauschke, C., Hofmeister, C. (2002): Early lexical development in German: A study on vocabulary growth and vocabulary composition during the second and third year of life. *Journal of Child Language* 29, 735-757.
- Kauschke, C. & Klann-Delius, G. (2006): Emotionale Aspekte des Wortlernens. Vortrag beim XXVII. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Sprachheilpädagogik e.V.
- Kauschke, C., Klann-Delius, G. (eingereicht): Characteristics of Maternal Input in Relation to Vocabulary Development in Children learning German.
- Keller, J., Leuninger, H. (1993): *Grammatische Strukturen – kognitive Prozesse*. Tübingen: Narr.
- Klann-Delius, G. (1999): *Spracherwerb*. Stuttgart, Weimar: Metzler.
- Klann-Delius, G., Kauschke, C. (in Vorbereitung): The acquisition of internal state language in German.
- Lai, C.S.L., Fisher, S.E., Vargha-Khadem, F., Monaco, A.P.A. (2001): A forkhead-domain gene is mutated in severe speech and language disorder. *Nature* 413, 519-523.
- Leonard, L.B. (1998): *Children with Specific Language Impairment*. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.
- Lieven, E. (1994): Crosslinguistic and cross-cultural aspects of language addressed to children. In: *Gallaway, C., Richards, B.* (Hrsg.): *Input and interaction in language acquisition* (56-73). Cambridge: Cambridge University Press.
- MacWhinney, B. (2004): A multiple process solution to the logical problem of language acquisition. *Journal of Child Language* 31, 883-914.
- Pinker, S., Jackendoff, R. (2005): The Faculty of Language: What's special about it? *Cognition* 95, 201-236.
- Shu, W., Cho, J.Y., Jiang, Y., Zhang, M., Weisz, D., Elder, G.A., Schmeidler, J., De Gasperi, R., Gama Sosa, M.A., Rabidou, D., Santucci, A.P., Morrissey, E., Buxbaum, J. (2005): Altered ultrasonic vocalization in mice with a disruption in the Foxp2 gene. *Proceedings of the National Academy of Science* 102 (27), 9643-9648.
- Spinath, F., Price, T.S., Dale, P.S., Plomin, R. (2004): The genetic and environmental origins of language disability and ability. *Child Development* 75 (2), 445-454.
- Stern, C., Stern, W. (1928): *Die Kindersprache. Eine psychologische und sprachtheoretische Untersuchung*. (4. Auflage, Nachdruck 1987). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Stromswold, K. (2001): The heritability of language: A review and meta-analysis of twin and adoption studies. *Language* 77, 647-723.
- Teramitsu, I., Kudo, L.C., London, S.E., Geschwind, D.H., White, S.A. (2004): Parallel FoxP1 and FoxP2 expression in songbird and human brain predicts functional interaction. *The Journal of Neuroscience* 24 (13), 3152-3163.
- Tomasello, M. (1992): *First Verbs. A Case Study of Early Grammatical Development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tomasello, M. (2000): Do young children have adult syntactic competence? *Cognition* 74, 209-253.
- Tomasello, M. (2003): *Constructing a language. A usage-based theory of language acquisition*. Cambridge etc.: Harvard University Press.
- Tomasello, M., Akhtar, N., Dodson, K., Rekau, L. (1997): Differential productivity in young children's use of nouns and verbs. *Journal of Child Language* 24, 373-387.
- Tracy, R. (2000): *Sprache und Sprachentwicklung: Was wird erworben? In:*

- Grimm, H. (Hrsg.): Sprachentwicklung (3-40). Göttingen etc: Hogrefe.
- Vargha-Khadem, F., Gadian, D.G., Copp, A., Mishkin, M. (2005): FOXP2 and the neuroanatomy of language. *Nature reviews. Neuroscience* 6 (2), 131-138.
- Vargha-Khadem, F., Watkins, K.E., Alcock, K., Fletcher, P., Passingham, R. (1995): Cognitive and praxic deficits in a large family with a genetically transmitted speech and language disorder. *Proceedings of the National Academy of Sciences USA* 92, 930-933.
- Vargha-Khadem, F., Watkins, K.E., Price, C.J., Ashburner, J., Alcock, K.J., Connelly, A., Frackowiak, R.S.J., Friston, K.J., Pembrey, M.E., Mishkin, M., Gadian, D.G. (1998): Neural basis of an inherited speech and language disorder. *Proceedings of the National Academy of Sciences USA* 95, 12695-12700.
- Watkins, K.E., Vargha-Khadem, F., Ashburner, J., Passingham, R.E., Connelly, A., Friston, K.J., Frackowiak, R.S.J., Mishkin, M., Gadian, D.G. (2002): MRI analysis of an inherited speech and language disorder: Structural brain abnormalities. *Brain* 125, 465-478.
- Weissenborn, J. (2000): Der Erwerb von Syntax und Morphologie. In: Grimm, H. (Hrsg.): Sprachentwicklung (139-167). Göttingen: Hogrefe.
- Ich bedanke mich bei Gisela Klann-Delius für viele hilfreiche Gespräche zum hier behandelten Thema.*

Anschrift des Verfasserin:

Prof. Dr. Christina Kauschke
Universität Potsdam
Institut für Linguistik
Postfach 601553
14415 Potsdam
Telefon: 0331-977 2931
Email: kauschke@ling.uni-potsdam.de



Jörg Mußmann, Hannover

Sprachtherapie im Museum? Überlegungen zur inklusiven Sprachtherapie und schulischen Sprachförderung

Zusammenfassung

Außerschulische Lernorte werden zwar auch von sprachbeeinträchtigten Schülerinnen und Schülern besucht, diese Settings dienen aber ebenso wie in der Regelschule eher unterrichtsbezogenen Inhalten. Dass die originale Realbegegnung mit Lerninhalten in nicht inszenierten Sprachhandlungssituationen außerhalb der Schule für die Sprachtherapie und Kommunikationsförderung Bedeutung haben kann, blieb unberücksichtigt. Dieser Beitrag will theoretisch begründen, dass Sprachtherapie außerhalb der Praxis- und Klassenräume möglich ist. In schulischen Kontexten wird sie damit zu integrativer sonderpädagogischer Arbeit. Für die außerschulische Sprachtherapie soll ein Konzept der inklusiven therapeutischen Assistenz angeregt werden.

1. Der Alltag in der Sprachförderung

Sprachtherapie und schulische Sprachförderung finden in dafür vorgesehenen Einrichtungen und Organisationsformen statt, in der Regel also in Therapieräumen einer Praxis oder in Sprachheilschulen. Lern- und Fördermöglichkeiten in Alltagssituation außerhalb dafür vorgesehener Praxis- oder Klassenräume bleiben jedoch, wie gezeigt wird, ungenutzt. Dies hat sowohl bei der sprachtherapeutischen Heilbehandlung als auch der schulischen Förderung meist organisatorische Gründe. Wie die Therapie diese Orte, ähnlich wie die schulische Sprach- und Kommunikationsförderung im Grundschulalter, nutzen kann, soll dieser Beitrag zeigen. Es sollen Anregungen geboten werden, um die Heilbehandlung, sofern versicherungstechnisch möglich, auch in die natürliche Alltagswelt zu verlagern.

2. Außerschulische Lernorte und natürliche Alltagssituationen

Orte für Aktivitäten außerhalb des Schulgebäudes zum Zwecke des Fachunterrichts werden mit dem Begriff

„Außerschulische Lernorte“ (im Folgenden AL) zusammengefasst. Viele AL stellen natürliche Alltagssituation dar, z.B. öffentliche Einrichtungen wie der Bahnhof oder auch der Supermarkt. Die Natürlichkeit besteht in der nicht für ein spezifisches Lernziel inszenierten Situation. Lernziele ordnen sich der Themenstruktur des jeweiligen Ortes unter. Die Wahl des Ortes wird meist bestimmt durch angestrebte Lernziele. Möglichkeiten der schulischen Sprachförderung sowie der außerschulischen Sprachtherapie werden dabei unterschiedlich oder gar nicht genutzt, wie folgende Ergebnisse einer Befragung zeigen.

3. Befragung von Praktikern zum Thema

Über einen Fragebogen wurden vor den Sommerferien 2004 zunächst 50 hauptverantwortlich arbeitende Lehrerinnen und Lehrer im Primarbereich mit dem Förderschwerpunkt Sprache aus sechs Schulen sowohl aus städtischen wie auch aus ländlichen Gebieten in Niedersachsen um ihre Einschätzung hinsichtlich des allgemeinen und spezifisch sprachförderpädagogischen Nutzens

von AL gebeten. Die Rücklaufquote betrug 54% bei 27 erhaltenen Antworten und 50 postalisch zugeschickten Fragebögen.

Im Sommer 2005 wurden 50 Sprachheilpädagogen und Logopäden in selbständiger Praxis aus städtischen und ländlichen Gebieten in Niedersachsen, Bremen, Hamburg und Schleswig-Holstein auf dem selben Weg befragt (Rücklaufquote 56% bei 28 Antworten). Wegen der unterschiedlichen Auftragsbestimmung der Lehrer und der Sprachtherapeuten und der sich daraus ergebenden divergierenden Zielsetzungen und Methodiken wurden die Befragungen in unterschiedlicher Form vorgenommen.

3.1 Befragung der Lehrerinnen und Lehrer

Erfragt wurde bei den Lehrern u.a. die Häufigkeit der Besuche von AL (Abb. 2). Ausnahmslos alle befragten Lehrkräfte mit dem Förderschwerpunkt Sprache besuchen mit ihren Lerngruppen AL. 50 % der Befragten besuchen AL ein bis zwei Mal im Schuljahr, die andere Hälfte noch häufiger, aber nur knapp 10 % können mehr als vier Besuche einrichten (Abb. 1, S. 18).

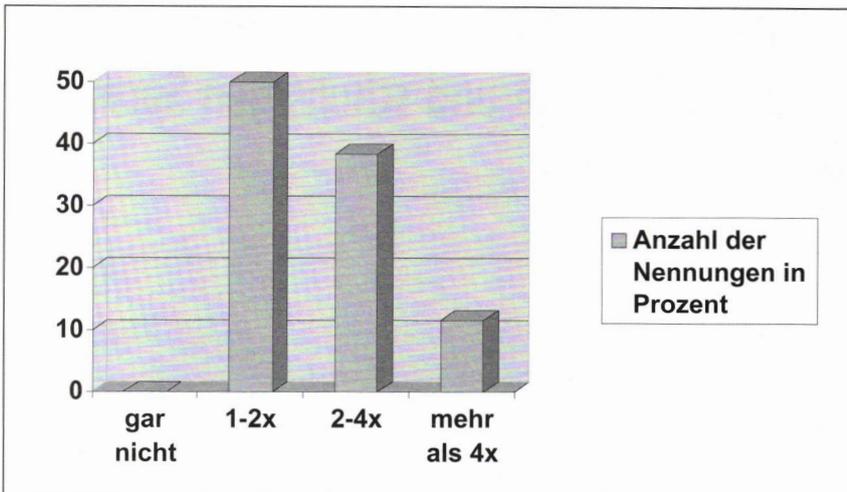


Abb. 1: Häufigkeit der Besuche außerschulischer Lernorte (Lehrer, n = 50)

AL werden überwiegend für bildungsbezogene Unterrichtsarbeit, insbesondere im Kunst- und Sachunterricht, besucht. Alle Befragten wiesen klassischen AL wie Museen, Bauernhöfen, Zoos oder öffentlichen, technischen Einrichtungen wie Wasserwerken einen Bildungswert zu. 31% hielten ihn dabei für sehr hoch, 52% für hoch und 17% schätzten den Nutzen der AL für Unterrichtsziele als gering ein. Im Verhältnis zu den zeitlichen Anteilen des Sach- und Kunstunterrichts in der Grundschule, nach deren Lehrplä-

nen auch beim Förderschwerpunkt Sprache unterrichtet wird, geben diese Zahlen aber Grund zu der Annahme, dass der Besuch von AL immer noch als ein besonderes Ausnahmeereignis im Schulleben betrachtet wird.

Über 60 % der befragten Lehrer schätzten die Chancen der AL für Sprach- und Kommunikationsförderung als hoch ein. Insgesamt wurde der therapie- und förderdidaktische Nutzen der AL im Gegensatz zu den unterrichtsinhaltsbezogenen Zielen aber geringer einge-

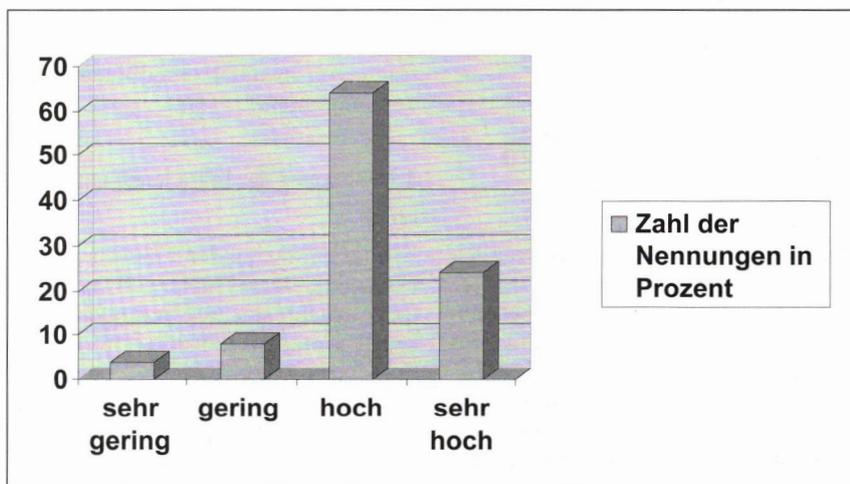


Abb. 2: Einschätzung der Chancen der AL für Sprachförderung/Therapie

schätzt (vgl. Abb. 2). Zwei Aussagen mögen dies verdeutlichen: „Bei AL steht die Sachvermittlung im Vordergrund“, „Kommunikation tritt in den Hintergrund“.

Bei den Begründungen für den relativ hohen Nutzen der AL für Formen der Sprach- und Kommunikationsförderung kamen erwartbare Aussagen – wenn überhaupt Begründungen ausgeführt wurden – , die sich nicht wesentlich von grundsätzlichen didaktischen Forderungen des Deutschunterrichts in der regulären Grundschule und ebenso wenig von selbstverständlichen Zielen der *KMK-Empfehlungen* zum Förderschwerpunkt Sprache unterscheiden. Allen Aussagen scheint die Hypothese zu Grunde zu liegen, durch die originale Begegnung mit den realen Unterrichtsinhalten („durch konkrete Begegnung“, „mit Fachleuten“) sprachsystematische („Wortschatz“, kontextentsprechende Syntax in Folge von „Fragehaltung“, „erzählen“, „beschreiben“, antworten“) sowie kommunikative Fähigkeiten („Meinung äußern“, „sich (...) auf andere Personen einstellen“, „Fragehaltung“) besonders fördern zu können („Sprechschüchternheit überwinden“, „höherer Sprechreiz“) (Abb. 3, S. 19).

3.2 Befragung der Sprachtherapeuten

Da mit Blick auf die rechtlichen Bestimmungen der Heilmittelrichtlinien die Nutzung von natürlichen Alltagssituationen nicht selbstverständlich ist, wurde mit Verweis auf typische Beispiele (Supermarkt, Museum) zunächst grundsätzlich danach gefragt, ob überhaupt Orte außerhalb der Praxisräume zu Therapiezwecken aufgesucht werden. Es zeigt sich, dass mit 12 von 28 Befragten (43%) von einem beträchtlichen Teil der Therapeuten ausschließlich die dafür vorgesehenen Praxisräume für die Heilbehandlung genutzt werden. Die Sprachtherapeuten, die ihre Behandlungsräume verlassen (57%), tun dies dafür umso regelmäßiger: 9 von 16 (32%) Befragten, die ihre Praxis zu sprachtherapeutischen Zwecken verlassen, suchen mehr als vier mal im Kalenderjahr natürliche Alltagssituation auf (Abb. 4, S. 19).

Begründung	Zahl der Nennungen von insgesamt 27 Aussagen
Sprechanlässe schaffen	10x
Förderung der Begriffsbildung / des Wortschatzes	10x
Erlebtes/Erfahrenes kann durch konkrete Begegnung leichter in Sprache gefasst werden	9x
Höherer Sprechanreiz durch AL / hohe Motivation	6x
Sprechscheu wird überwunden	4x
Fragehaltung der Kinder durch Kommunikation mit Fachleuten fördern	2x
weitere Begründungen: <ul style="list-style-type: none"> • Sprachfunktionen erleben (erzählen, beschreiben, fragen, antworten) • Meinung äußern • sich sprachlich auf andere Personen einstellen • Umgang mit Sachbüchern wird interessanter 	alle 1 – 2x

Abb. 3: Begründungen für den Nutzen der AL in der Sprach- und Kommunikationsförderung

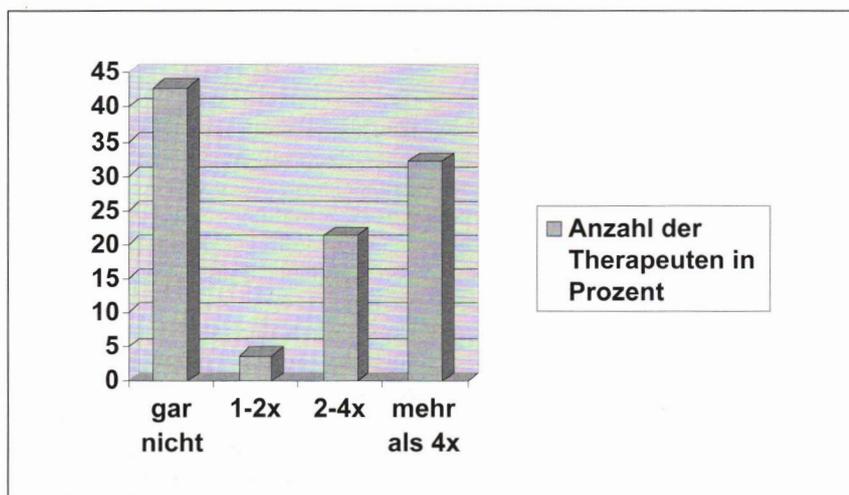


Abb. 4: Häufigkeit der Besuche außerschulischer Lernorte

Die 12 Befragten, die ihre Sprachtherapie ausschließlich in ihren Praxisräumen durchführen, begründeten dies entweder mit nicht erstattungsfähigen Kosten oder mit Hinweis auf die Patienten („... weil ich mit schwer betroffenen Aphasikern arbeite ...“; „... weil es nur bei einer Stottertherapie angebracht ist ...“).

Als genutzte Alltagssituationen wurden zum Großteil Szenen in der Gastronomie oder dem Verkaufshandel angeführt (76%). Der am meisten aufgesuchte Ort

ist das Café oder die Eisdielen (32%), bei den diversen Geschäften sind das Bäckereien, Obst- und Gemüsehändler, Büchergeschäfte und Apotheken (29%). Nur knapp halb so häufig werden sozial komplexere Situationen wie Super- und Wochenmärkte aufgesucht (15%). Wesentlich seltener werden öffentliche Einrichtungen und Plätze aufgesucht (24%). Am häufigsten in dieser Kategorie sind dies Fußgängerzonen oder Stadtparks. Nur sehr selten werden Spielplätze, Bahnhöfe oder Kirchen

aufgesucht. Ausnahmen bei den Nennungen waren das familiäre Umfeld, die Natur („Wald“, „Garten der Praxis“) oder eine Baustelle (Abb. 5, S. 20).

Diese Verteilungen mögen Gründe haben, die sowohl in den Anforderungen der spezifischen Störungssymptomatik als auch den möglichen therapeutischen Ansätzen liegen. Das Café mit dem Format Kunde/Bedienung und deren spezifischen kommunikativen Rollenfunktionen (Bestellung aufgeben) stellen eine prototypische Situation für den so genannten Alltagstransfer dar. Abgesehen davon bestimmt die Auftragslage zwischen Patient und Therapeut weitere Zielsetzungen. Anders als der schulische Bildungsauftrag, der auch am außerschulischen Lernort Rechtsverbindlichkeit besitzt, sind Spaß, Unterhaltung oder Genuss in der therapeutischen Situation nicht nur legitim, sondern vom Patienten evtl. auch erwünscht. Ein weiterer Grund in dieser Verteilung kann im Unterschied der sprachstrukturellen und funktional-kommunikativen Herausforderungen der Situationen liegen. Anders als im Café oder in der Fußgängerzone, wo evtl. noch unerwartet nach der Uhrzeit oder dem Weg gefragt wird, sind im Supermarkt oder im Gemüsehandel,

Kategorie	Anzahl der Nennungen von 28 (Mehrfachnennungen, zusammengefasst)	Einrichtung	Anzahl der Nennungen von 28 (Mehrfachnennungen)
Gastronomie und Verkauf	26	Café	11
		diverse Geschäfte	10
		Supermarkt, Wochenmarkt	5
öffentliche Einrichtungen/ Plätze	8	Straße, Fußgängerzone, Park	4
		Straßenbahn	1
		Spielplatz	1
		Bahnhof	1
		Kirche	1
		Familie	2
		Wald, Garten	1

Abb. 5: Art der AL und Häufigkeit ihrer Nennungen

meist ohne persönlichen Ansprechpartner, eher lexikalisch strukturierte Äußerungen erforderlich. Mit Obst, Gemüse und anderen Konsumgütern werden durch Ober- und Unterbegriffe semantisch-lexikalische Lernbereiche gefordert.

Weiterhin wurden die Sprachtherapeuten nach dem genauen Zweck und einer präzisen Beschreibung der Tätigkeit vor Ort gefragt. Viele gaben an (69%), die Alltagssituation für den so genannten Alltagstransfer meist bei Stotternden zu nutzen. Dies spiegelt sich in der relativ hohen Nennung von Cafés, aber auch, jedoch etwas geringer, weil möglicherweise unkalkulierbarer, von Straßen, Fußgängerzonen und Parkanlagen wider. Andere Zwecke werden für den Besuch natürlicher Alltagssituationen kaum benannt: „Spontansprachanalyse“, „Beziehungssicherung“ oder „Stimmtherapie beim Gehen“ stellen Ausnahmen dar.

Als Erschwernisse für den Besuch oder als Schwierigkeiten vor Ort nannten viele Befragte Ungeduld, Verstehensschwierigkeiten oder respektloses Verhalten der Gesprächspartner (also Be-

dienung, „gestresste, unfreundliche Verkäuferinnen“) (5 von 16 Nennungen), psychische oder soziale Überforderungen der Patienten (5 von 16 Nennungen). Häufiger wurden organisatorische Gründe wie Entfernung, Kosten durch Einkauf oder fehlende behindertengerechte Gebäude genannt (6 von 16 Nennungen).

Als nützlich für die sprachtherapeutische Arbeit an den Orten wurde häufig die höhere Motivation (6 von 16 Nennungen) und der Aspekt der Vielfältigkeit der sprachlich-kommunikativen Anforderungen genannt (5 von 16 Nennungen, z.B. „Modifizierung von Therapiezielen“, „unterschiedliche kommunikative Anforderungssituationen“).

3.3 Vergleich

Ein unmittelbarer Vergleich zwischen der Befragung der niedersächsischen Pädagogen und der Therapeuten ist schwer. Durch den schulischen Bildungsauftrag sowie erzieherische Aufgaben und gänzlich anders gelagerte Auftraggebersituation zwischen Thera-

peut und Patient sowie das erweiterte Altersspektrum der Klientel der Sprachtherapeuten werden andere Anforderungen an Situationen und beteiligte Personen gestellt. Das Aufsuchen von AL verfolgt dabei immer einen Bildungsanspruch.

Hinsichtlich der fachlichen Einschätzung der grundsätzlichen Möglichkeit und Form der Nutzung natürlicher Alltagssituationen zur Förderung sprachlich-kommunikativer Fähigkeiten sind jedoch interessante Ergebnisse festzustellen.

Es zeigt sich, dass Förderschullehrer mit dem Schwerpunkt Sprache im Verhältnis zu den befragten Sprachtherapeuten häufiger natürliche Alltagssituationen aufsuchen, aber überwiegend zur inhaltsbezogenen Fachunterrichtsarbeit. Dabei sehen sie verhältnismäßig geringere sprachlich-kommunikativen Fördermöglichkeiten im Vergleich zum eingeschätzten allgemeinen Bildungswert (vgl. Mußmann 2005, 228-234). Die Pädagogen, die in AL Möglichkeiten der Sprachförderung sehen, nutzen diese außerdem seltener als die Therapeuten, die ihre Praxisräume zur The-

rapie verlassen wollen. Sprachtherapeuten weisen in ihrer Arbeit ausschließlich linguistisch-kommunikative Ziele aus, die sich am diagnostizierten Störungsbild orientieren, durch die Heilmittelrichtlinien kategorisiert sind sowie Dauer und bedingt Therapieform bestimmen. Möglicherweise ergibt sich aus dem solchermaßen geprägten Verständnis der Therapie heraus die Einschätzung einer eher geringen Chance zur Nutzung von Alltagssituationen zu sprachtherapeutischen Zwecken. Im Gegensatz dazu verbinden Pädagogen ihre erzieherische und bildende Tätigkeit eher mit sprachfördernden Elementen und sehen mehr Möglichkeiten dazu in den AL.

Sowohl den Aussagen der Lehrer als auch der Sprachtherapeuten zu den Möglichkeiten der natürlichen Alltagssituationen und AL liegt die Hypothese zu Grunde, durch die originale Konfrontation mit realen Unterrichtsinhalten (z.B. Wasserwerk) und Kommunikationssituationen (z.B. im Café) sprachstrukturelle (also z.B. Wortschatz, Satzbau) als auch kommunikative Fähigkeiten fördern zu können.

4. Sprachförderpädagogische Aspekte der AL

Grundsätzlich können die Aktivitäten an AL durch die Realitätsnähe das Lernen situationsangemessener, sprachhandelnder Teilnahme in unterschiedlichen gesellschaftlichen Kontexten herausfordern. Dies ist z.B. der Fall, wenn sich die Schüler selbstständig mit dem Kauf von Eintrittskarten, Obst oder Briefmarken auseinandersetzen müssen. Das entspricht sowohl den aktuellen Empfehlungen zum Förderschwerpunkt Sprache (1998/2000) der Kultusministerkonferenz der Bundesrepublik Deutschland als auch dem Anspruch des bundesdeutschen SGB IX, § 1 mit der Forderung nach „Selbstbestimmung und Teilhabe am Leben in der Gesellschaft“ von Menschen mit Behinderungen.

Fördermöglichkeiten im Sinne von peer-teaching und peer-modeling (vgl.

Topping 2001) sind bereits durch bestimmte Partnerzusammenstellungen auf dem Weg, die Verteilung bestimmter Aufgaben wie Fahrkartenziehen o.ä. möglich und planbar.

In der therapeutischen Vorbereitung und Planung können bestimmte Kommunikationssituationen und Herausforderungen, z.B. das Aufgeben der Bestellung oder Fragen nach dem Weg, eingeplant und in der Durchführung arrangiert werden, die dann reflektiert durch den Sonderpädagogen oder Sprachtherapeuten modellierend begleitet werden.

5. Möglichkeiten der Sprachförderung im Museum

Neben natürlichen, mehr oder weniger alltäglichen Orten bieten öffentliche Einrichtungen, insbesondere Landes- und Kunstmuseen, auch für Sonderpädagogen so genannte museumspädagogische Dienste an. Diese Angebote richten sich jedoch eher an Schulklassen. Für sprachtherapeutische Arbeit als Heilmittelversorgung bliebe der Museumsbesuch weiterhin semi-privat.

Die museumspädagogische Arbeit lässt sich nach den Kriterien der förderlichen Sozialform und des herausfordernden Mediums unterscheiden (vgl. *Winkler, Scheler* 2000). Museumsrelevante Medien werden in Rollenspielen, Gruppen- oder Einzelarbeiten analysiert, reflektiert und materiell bearbeitet. Dabei werden sprachlich-kognitive und sprachlich-emotionale Entwicklungsbereiche gefordert und gefördert. Die Vorstellung und Versprachlichung vergangener Ereignisse z.B. erfordert den Einsatz spezifischer syntaktisch-morphologischer Satzstrukturen (Präteritum, Perfekt, Plusquamperfekt), die Spielhandlungsplanung fordert Empathie und Kooperationsfähigkeit, aber auch die Rede über Zukünftiges und Mögliches (Syntax des Futur I, II und Konjunktiv I, II).

Es können zwei- wie dreidimensionale Raumerfahrungen ermöglicht werden, die in der Absprache den Präpositionalkasus erfordern (vgl. *detailliert Mußmann* 2005, 228-234).

6. Diskussion und Ausblick: Alltag wird zur Therapie

Was im schulischen Kontext für Lerngruppen immanente Möglichkeiten der Sprachförderung bietet, kann durch den gemeinsamen Besuch beispielsweise einer Kunstausstellung von Patient und Sprachtherapeut ebenso genutzt werden. Vorbereitung, Gesprächsplanung, Werkbetrachtung und Diskussion sowie das nachfolgende Reflexionsgespräch und ggf. gemeinsames ästhetisches Gestalten dazu bieten die eben erwähnten kommunikativen und sprachsystematischen Strukturen, die sprachtherapeutisch gefordert und gefördert werden können. Therapie soll nicht länger in den Alltag transferiert werden, sondern der natürliche Alltag wird zur Therapie. Die Begegnung zwischen Therapeut und Patient wird von Anfang an ohne professionelle Merkmale einer organisierten Therapie gestaltet, ohne die Therapie – aus professioneller Sicht – zu entprofessionalisieren, d.h. Alltagsgestaltung wird zur professionellen Methode, indem sie systematisch und bedarfsorientiert angeboten und vor allem sprachstrukturell und –funktional reflektiert und genutzt wird. Museumspädagogische Angebote, die in der schulischen Unterrichtsplanung etabliert sind, können für die Sprachförderung im Schulalter genutzt werden. *Gollwitz* (2004) demonstriert darüber hinaus, wie durch „kindgerechte Dialoge in natürlichen Handlungssituationen“, wie z.B. Bastelarbeiten oder Zimmer aufräumen, Grammatik im Alltag gefördert werden kann.

Diese Angebote für die außerschulische Sprachtherapie insbesondere für Jugendliche und Erwachsene werden bislang meist nur in der Stotter- oder Aphasitherapie genutzt. *Grote, Mußmann* (2002, 257-265), *Cavalcanti, Mußmann* (2004, 271-277) oder auch *Lürßen, Dücker* (2004, 239-242) haben gezeigt, wie professionelle Begleitung in Aphasiker-Selbsthilfegruppen systematisch den persönlichen Alltag einbindet und therapeutisch nutzbar macht. Für den Bereich der Stottertherapie wurde ein Konzept einer inklusiven, therapeuti-

schen Assistenz im Alltag bereits ausgearbeitet (Oliveira Mußmann 2006).

Der therapeutischen Nutzung alltäglicher Kommunikationssituationen stehen jedoch juristische und organisatorische Bedingungen im Wege, um eine praxisorientierte Diskussion dazu anzuregen. Nicht zuletzt müssen individuelle Voraussetzungen auf Seiten der Klientel gegeben sein, z.B. Mobilität, Bereitschaft unter frustrierenden Bedingungen einer Akutphase bei einer Sprachbeeinträchtigung, um solche Ziele anzustreben. Als Anregung für eine funktional orientierte Sprachtherapie (vgl. z.B. Bindel 1996a; 1996b) dienen diese Überlegungen in jedem Fall.

Literatur

Bindel, R. (1996a): Stottern beim Vorschulkind: Funktionale Theorie und Therapie. Sprache – Stimme – Gehör 20, 1, 32-45.

Bindel, R. et al. (1996b): Sprachganzheitliche Team-Gruppen-Therapie. Sprache – Stimme – Gehör 20, 4, 161-168.

Drave, W., Rimpler, F., Wachtel, P. (2000): Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung: Allgemeine Grundlagen und Förderschwerpunkte (KMK) mit Kommentaren (25-39). Würzburg: Ed. Bentheim, 223-240.

Gollwitz, G. (2004): Grammatik fördern im Alltag. Kindgerechte Dialoge in natürlichen Handlungssituationen. Bad Abbach: Giselher Gollwitz.

Grote, S., Mußmann, J. (2002): Dialog, Kooperation, Begegnung. Die Sprachheilarbeit 47 (6), 257-265.

Cavalcanti, M., Mußmann, J. (2004): Kooperationsprojekt mit einer Aphasiker-Selbsthilfegruppe und der Universität Hannover. L.O.G.O.S Interdisziplinär Nr. 4, 12, 271-277.

Mußmann, J. (2005): Sprach- und Kommunikationsförderung an außerschulischen Lernorten. Zeitschrift für Heilpädagogik 56, 6, 228-234.

Oliveira Mußmann, M. (2006): Therapie des Stotterns durch Restrukturierung des Sprechens und des kommunikativen Verhaltens mit dem Ziel der Rückgewinnung der Spontaneität. Dissertation, Leibniz Universität Hannover.

Topping, K. J. (2001): Peer assisted learning: a practical guide for teachers. Mayfield, PA: Hutchison Company.

Winkler, U., Scheler, K. (2000): Außerschulische Lernorte für Schüler mit Lernbeeinträchtigungen am Beispiel des Museums. Zeitschrift für Heilpädagogik 51, 6, 232-239.

Anschrift des Verfassers:

Jörg Mußmann
Universität Hannover
Institut für Sonderpädagogik
Bismarckstr. 2
30173 Hannover

Jörg Mußmann ist wissenschaftlicher Mitarbeiter und Doktorand am Institut für Sonderpädagogik der Leibniz Universität Hannover, Lehrgebiet Sprachbehindertenpädagogik
joerg.mußmann@ifs.phil.uni-hannover.de

<h2>Therapieprogramme</h2>		<h2>Infos unter www.etverlag.de</h2>	
<p>X UniWort Zur Erlangung von Schrift- und Sprachkompetenz sowie zur Behandlung von LRS- u. Aphasie. 49,90 €</p>		<p>X Wahrnehmung Visuelle Wahrnehmungsdifferenzierung, visuelles u. auditives Gedächtnis- u. Reaktionstraining 59,90 €</p>	
<p>X Hören-Sehen-Schreiben Lesen, Schreiben, Hören, auditives Zuordnen, Erinnern, geeignet für die Aphasietherapie. 49,90 €</p>		<p>X Audio 1 fördert die auditive Unterscheidungsfähigkeit auf Geräusch- und Lautebene, inkl. Richtungshören, 8 Unterprogramme. 70,- €</p>	
<p>X Elektroblicker Leseanlässe für Silben, Wörter, Sätze, fördert Sprachverständnis und Konzentration. 49,90 €</p>		<p>X Wortbaustelle Mit 11 Programmen zur Bearbeitung von Silben, Wortgruppen, Morphemen usw. 47,- €</p>	

das Auto

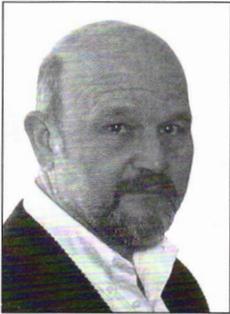
das Aut

★★★★

1. Verbinden
2. Vergleichen
3. Auswählen
4. Puzzle
5. Geisterjagd
6. Reaktionstraining
7. Gleiche Reihen
8. Vervollständigen
9. Bild suchen
A. Erinnern
B. Wo bin ich?

Ich schneide eine Banane.
Ich schneide einen Apfel.
Ich schneide in meinen Finger.
Ich schneide eine Salatgurke.

Aus der Bäckerd wird backen



Gerhard Homburg, Bremen

Sprachheilschule in Bremen – Thema verfehlt?

Vorbemerkung

Bündelung sprachheilpädagogischer Kompetenz für eine kleine Gruppe von Kindern mit dem Vorteil einer erhöhten Dichte der Betreuung und spezifischer Förderung, allerdings verbunden mit dem Nachteil einer Beschulung außerhalb der Stammschule, das war das Argument für Sprachheilklassen und die Sprachheilschule. In Bremen war beides von den Eltern anerkannt und entsprechend nachgefragt, doch sie wurden gegen Elternwille und gegen den Protest des Fachverbandes abgeschafft. Früher war hier das sprachheilpädagogische Förderzentrum Thomas-Mann-Straße überaus erfolgreich tätig. Mit seiner Frühförderung, der ambulanten Betreuung von Kindergärten und Grundschulen, der Vorklasse, seinen ca. 20 Schulklassen der Stufe 1 – 10, der Beratungsstelle und seiner Fortbildungsarbeit nahm es nachhaltig Einfluss. Dieses bundesweit beachtete Kompetenzzentrum sprachheilpädagogischer Qualifikation wurde nach einem Systemwechsel im Jahre 2001 aufgelöst. „Thema verfehlt“ müsste man sagen, denn Bremen kann nicht über die Sprachheilschule berichten, und die Bremer Vision richtet sich allenfalls auf Vergangenes. Doch was ist heute?

1. Das aktuelle Konzept

In Bremen wird seit 2001 auf eine integrierte Förderung in der Grundschule gesetzt. Ehemalige Lehrerinnen und Lehrer der Sprachheilschule sind nun regionalen Förderzentren zugewiesen. Sie werden von dort in Grundschulen geschickt, in denen sie zuständig für alle

behinderten Kinder dieser Schule sind. Sie sind hier in unterschiedlichen Mustern tätig, je nach persönlicher Auffassung: Kleingruppenarbeit, integrativ im Klassenverband, Einzeltherapie sehr selten, Diagnose und Beratung. Für Kenner ist es leicht nachvollziehbar, wie der Arbeitsplatz einer Lehrerin, eines Lehrers aussieht, der in bis zu drei Stammschulen alle auffälligen Kinder zu betreuen hat. Der Vorteil ist die Nähe vor Ort. Es gibt positive Modelle gelingender Kooperation mit Kollegien und einzelnen Grundschullehrern. Nach meinem Eindruck ist die Resonanz aber überwiegend kritisch. Verglichen mit ihrer früheren Effizienz ist die Kollegenschaft nachhaltig frustriert. Dieses auch deshalb, weil dieses System einer stundenweisen Betreuung von Grundschulklassen sich für die Förderung schwer sprachbehinderter Kinder als untauglich erweist. Es ist nichts einzuwenden gegen eine Sprachheilpädagogik vor Ort in Kindergarten und Grundschule. Wo aber die Grenzen dieses Systems, seiner dünnen und unflexiblen pädagogischen Ausstattung erreicht sind, muss die Intensität der Förderung zunehmen, was nur bewirkt werden kann durch eine Bündelung von Kompetenzen.

Integration und *Kooperation* und, wo die Verhältnisse überfordert sind, *zeitweilige Separation* bei intensiver Förderung sollten in gewogenem Maß vorhanden sein. Für schwer sprachbehinderte Kinder Bremens, eben die früheren Schüler der Sprachheilschule, ist diese dritte Ebene entfallen – mit einer regionalen Ausnahme, die nachfolgend von der Lehrerin dieser Klasse, Margret Graf, knapp skizziert wird.

2. Die Sprachheilklass im Bereich eines Förderzentrums im Bremer Westen

„... Im Bremer Westen gibt es seit dem Schuljahr 2000/01 eine jahrgangsübergreifende Sprachheilklass für schulpflichtige Kinder, die mit Beginn ihrer Grundschulzeit einen sehr hohen Förderbedarf im Bereich Sprache haben. Die Schüler kommen aus den fünf umliegenden Grundschulen eines Förderzentrums und werden von einer Sprachheillehrerin nach dem Grundschullehrplan für das 1. und 2. Schuljahr in einer Grundschule unterrichtet. Sie besuchen maximal zwei Jahre die Sprachheilklass und werden anschließend an ihre jeweilige Grundschule zurückgeschult. Die jahrgangsübergreifende Sprachheil-Klass umfasst 12 Schüler, je sechs pro Jahrgang.

Die Stundentafel

Die Schüler/innen haben 22 Stunden Unterricht wöchentlich. Von den vier Unterrichtsstunden pro Tag werden die Schüler drei Stunden jahrgangsübergreifend unterrichtet. Täglich gibt es eine Unterrichtsstunde jahrgangsbezogen, das sind je zwei Stunden Deutsch und Mathematik wöchentlich. Diese Stunden finden entweder in der 1. Schulstunde (8.00 bis 9.00 Uhr) oder mittags (12.00 bis 13.00 Uhr) statt. Bewährt hat sich die Verlängerung der 2. Hofpause auf 30 Minuten bis 12.00 Uhr. Die Kinder haben sich ausgespielt und können danach 60 Minuten intensiv arbeiten. Die Kinder brauchen diese verlängerte Arbeitszeit (statt 45 Minuten), damit sie am nächsten Tag das

Neugelernte in den jahrgangsübergreifenden sogenannten Werkstattstunden für Deutsch bzw. Mathematik möglichst selbstständig umsetzen können.

Jahrgangsübergreifender Unterricht

Der jahrgangsübergreifende Unterricht ist eine gute Möglichkeit, Kinder ihren Fähigkeiten entsprechend zu fördern. Die Schulanfänger übernehmen sehr schnell die vereinbarten Regeln, halten Stillarbeitszeiten ein, orientieren sich an den Zweitklässlern und entwickeln eine hohe Lernmotivation. Die Zweitklässler entwickeln Selbstbewusstsein und Verantwortungsgefühl, kümmern sich um die „Kleinen“, helfen ihnen bei Aufgaben, machen mit ihnen Mathe- und Deutschspiele etc. In der sprachlichen Kommunikation sind sie Vorbild für die Kleinen, verbessern sie, wenn sie etwas nicht richtig aussprechen und sind stolz über all das, was sie schon können. Gerade für sprachauffällige Kinder ist diese Form der Beschulung sehr gut geeignet.

Förderung

Es gibt zurzeit keine individuelle Förderung für die Kinder durch im Stundenplan ausgewiesene Therapiestunden. Die Kinder werden in der Sprachheilklass durch einen an den Förderbedarfen der Kinder ausgerichteten therapieimmanenten Unterricht gefördert, den speziellen Leselehrgang, die gezielte Förderung der Schriftsprachkompetenzen sowie die psychomotorische und rhythmische Förderung der Schüler im Rahmen des regulären Unterrichtes. Mit Beendigung der 2. Klasse müssen die Kinder in die Regelklasse ihrer zuständigen Grundschule wechseln, auch dann, wenn noch ein sehr hoher Sprachförderbedarf besteht. Die Kinder bekommen dann in der Regelklasse eine Stunde Sprachförderung pro Woche durch eine Sprachheillehrerin.

Ausblick

Die positiven Erfahrungen aus der seit dem Jahr 2000 bestehenden Sprachheilklass im Bremer Westen zeigen, dass für die überwiegende Zahl der Schüler nach dem Besuch der Sprachheilklass

se 1/2 kein weiterer sprachheilpädagogischer Förderbedarf bestand.

Deswegen ist zum Schuljahr 2006/07 die Einrichtung weiterer Sprachheilklassen im Land Bremen geplant.“

3. Re-Integrationsklassen

Mit einem personellen Wechsel im Referat ‚Sonderpädagogik‘ in der senatorischen Schulbehörde ist in jüngster Zeit eine realistische Sicht auf das begrenzte Leistungsvermögen dieses integrierten Systems eingetreten. Die Kolleginnen und Kollegen konnten zeigen, dass schwer sprachbehinderte Kinder in dem gegenwärtigen System nicht angemessen versorgt werden können. Einem Beschluss der Bildungsdeputation folgend, wurden zum Schuljahr 2006/07 zwei neue „Re-Integrationsklassen Sprache“ eingerichtet. Dieses auch deshalb, weil in den überregionalen Schulsystemvergleichen Bremer Grundschulen äußerst schlecht abgeschnitten haben, denn die Nicht-Förderung dieser Risikokinder hat sich vorwiegend in äußerst schwachen Leserechtschreib-Leistungen in PISA und IGLU manifestiert.

4. Beratungsstelle

Die sprachheilpädagogische Beratungsstelle in der Schule an der Fritz-Gansberg-Straße ist der einzig noch verbliebene stadtübergreifende Rest der ehemaligen Sprachheilschule an der Thomas-Mann-Straße. Die Aufgaben dieser Beratungsstelle sind:

- Beratung für Lehrer, Eltern und Erzieherinnen in Beratungszentren, in Schulen und in Kindertagesheimen
- Diagnostik: Eingangsdiagnostik, Förderdiagnostik. Da die Feststellung des Sonderpädagogischen Förderbedarfs dem Förderzentrum (FÖZ) vorbehalten ist, erfolgt hier eine vertiefende Diagnostik mit Bericht an das FÖZ und an die zuständige Grundschule sowie die Durchführung weitergehender Untersuchungen

- Vermittlung an logopädische Praxen, an andere therapeutische Einrichtungen und an Ärzte
- Kooperation mit der ambulanten Sprachtherapie: ambulante Förderung in zurzeit vier Grundschulen in additiver Form
- Kooperation mit anderen Beratungsstellen, vorwiegend der Schule für Hörgeschädigte, der Beratungsstelle LRS, Kinderärzten, HNO-Ärzten, Logopäden, Sprachtherapeuten, Kieferorthopäden, Kinderzentren, Kindergärten und Schulen.

Die Beratungsstelle ist insbesondere mit Fragen bei der Einschulung und der damit verbundenen Förderung in Grundschulen befasst. Sie kooperiert eng mit den Sprachheillehrern in Grundschulen und Förderzentren und leistet fachliche Beratung im Hinblick auf die Einschulung und Aufnahme schwer sprachbehinderter Kinder in die neu einzurichtenden Re-Integrationsklassen (s. o.).

In dieser Beratungsstelle an der Fritz-Gansberg-Straße 22, 28213 Bremen (Tel. 0421-361 3412) sind drei Sprachheillehrer/innen mit Teilstellen tätig.

5. S.P.A.T.Z.

Auf der Grundlage des Schulgesetzes von 1994 wurden zum Schuljahr 1999/2000, wie eingangs dargestellt, flächendeckend Förderzentren für die Bereiche L – Lernbehinderung, S – Sprachbehinderung und E – Entwicklungsstörung eingerichtet, die Sprachheilschulen geschlossen und Sprachheillehrerinnen und -lehrer auf die Förderzentren verteilt. Sprachbehinderte Kinder besuchen nun die Regelschule und sollen vor Ort sprachheil- und sonderpädagogisch betreut und gefördert werden. Durch diese schulpolitischen Vorgaben hat sich die sprachheilpädagogische Arbeit mit Kindern sowie die Möglichkeit zu Kooperation, Koordination und fachlichem Austausch unter Sprachheilkolleginnen und -kollegen deutlich verändert. Da diese Entwicklung absehbar war, begann bereits im Jahr 1997 eine Gruppe Bremer Sprachheillehrer/innen über eine Einrichtung nachzu-

denken, um sprachheilpädagogische Kompetenz und fachgerechte Förderung sprachbehinderter Kinder auch unter den neuen Anforderungen der bildungspolitischen Entwicklung sicherzustellen. Mit Unterstützung durch die Schulbehörde und nach Absicherung der Ressourcen konnte das Arbeitszentrum S.P.A.T.Z. im März 1999 seine Eröffnung feiern.

Seine **Zielsetzung** ist

- die Erhaltung der sprachheilpädagogischen Fachkompetenz im Rahmen der Einrichtung von Förderzentren
- Fachberatung und Hilfestellung bei der Förderung behinderter Kinder in der Regelschule und die fachkompetente Förderung sprachbehinderter Schülerinnen und Schüler
- Verzahnung von Grundschule und Sonderpädagogik und Unterstützung des fachlichen Austauschs aller am integrativen Unterricht beteiligten Lehrkräfte
- Vernetzung von sprachheilpädagogischen mit anderen sonderpädagogischen Beratungs-, Förder- und Betreuungseinrichtungen.

Dementsprechend umfasst das S.P.A.T.Z.-Angebot Fachberatung, Fachkonferenzen und Fachaustausch sowie Fortbildung, die in Zusammenarbeit mit dem Landesinstitut für Schule und der dgs-Landesgruppe Bremen organisiert und veranstaltet wird.

Eine besondere Rolle spielt die **Bücherei**. Gleichzeitig mit der Einrichtung des Sprachheilpädagogischen Arbeitszentrums bemühte sich das S.P.A.T.Z.-Team um den Aufbau einer Bücherei als Ort, an dem Lehrerinnen und Lehrer regelmäßig Hilfe und Beratung finden und Fachaustausch kontinuierlich stattfinden kann. Durch die Unterstützung verschiedener Bremer Stadtteilbeiräte konnte der Grundstock für eine kleine Leihbücherei mit fachdidaktisch ausgewählten Büchern, Arbeitshilfen, Unterrichtsmaterialien und Lernspielen für die Förderarbeit in der Regelschule gelegt werden, die allen Interessierten zur Verfügung steht. Inzwischen umfasst der Buchbestand ca. 450 Titel. Er wird durch Einnahmen aus Leihgebüh-

ren kontinuierlich erweitert. Alle Bücher und Materialien zeichnen sich durch hohe Aktualität und Praxisnähe aus. Sie umfassen die wesentlichen Bereiche sprachheilpädagogischer und grundschulspezifischer Fachliteratur (Schriftspracherwerb, Lesen + Schreiben, LRS-Förderung, Wahrnehmungsförderung, Schreibmotorik, Psychomotorik, Verhalten/ Konzentration, Entspannung/Meditation, Diagnostik, Offener Unterricht/Projekte, Lernspiele). Außerdem können Handpuppen, Psychomotorikmaterial und Orffsche Musikinstrumente ausgeliehen werden.

Folgende selbst hergestellte **Materialien** für Unterricht und Förderarbeit sind unter S.P.A.T.Z.-Spezial zu finden:

- Handzeichen & Hilfszeichen zur Unterstützung des Leselehrgangs; kostenloser Download: *Handzeichen.pdf*
- Reimspiel – Lese – Memory – Lotto. Ein vielseitiges Spiel für den Anfangs- und Förderunterricht; Download: *3 in Eins Beschreibung.pdf*
- Reim – Domino zur Förderung der Phonologischen Bewusstheit – Kopiervorlage
- Material-Mappe für den Anfangsunterricht. Spiele, Verse, Kopiervorlagen zur Fortführung des Hexenthemas aus der Schulanfangsbeobachtung; Download: *Material-Mappe Inhaltsverzeichnis.pdf*
- Lauttreues Wortmaterial. Umfangreiche Wörterliste zur Erstellung von Texten für Leseanfänger und für die LRS-Förderung; Download: *Lauttreues Material Beispiel.pdf*

S.P.A.T.Z.-Neuanschaffungen stehen als PDF-Datei zum Download bereit.

Fortbildung

Zusätzlich zu seinen Fortbildungen bietet SPATZ ab Februar 2006 an jedem ersten Donnerstag im Monat einen zweistündigen Workshop ‚Sprachförderung praktisch‘ an. Unter dem Motto ‚Aus der Praxis – für die Praxis‘ sollen in kleinen Arbeitsgruppen Anregungen und Ideen vermittelt und ausgetauscht werden, die unmittelbar in die

tägliche Förder- und Unterrichtsarbeit einfließen können.

Auf dem jährlichen ‚Tag des Sprechens‘ präsentieren das Sprachheilpädagogische Arbeitszentrum S.P.A.T.Z. und die Sprachheilpädagogische Beratungsstelle vielfältige Angebote und Anregungen zur Förderung der Sprache für Kinder und Eltern, Erzieherinnen und Erzieher, Lehrkräfte und alle Interessierten. Die aktuelle Ankündigung zum Fortbildungsprogramm ist jeweils unter <http://www.schule.bremen.de/sbb/PDFs/SPATZ-Programm2006.pdf> zu finden.

Kontakt: S.P.A.T.Z. Sprachheilpädagogisches Arbeitszentrum für Lehrerinnen und Lehrer, Schule an der Stader Straße, Stader Str. 150, 28205 Bremen, Telefon 0421-3613019, eMail: Spatz.bremen@web.de

Aktuelle Ergänzung: Angesichts von Planungen für die Neugestaltung der schülerbezogenen Beratungsdienste scheint die weitere Existenz von S.P.A.T.Z. in der bewährten Form gefährdet.

6. Bilanz

Die Aktivitäten in der Beratungsstelle und S.P.A.T.Z. sind das Verdienst engagierter Kolleginnen und Kollegen, die aus den gegebenen Umständen, getragen durch ihre fachliche Verantwortung, noch etwas gemacht haben, wobei die individuelle Leistung der Kollegen in den Förderzentren und Grundschulen nicht geschmälert werden soll.

Insofern geht der Blick in Bremen nicht nur zurück, sondern über die Oberkante des rückwärts gewandten Spiegels auch ein wenig nach vorn.

Anschrift des Verfassers:

Prof. Dr. Gerhard Homburg
St.-Magnus-Straße 4
27721 Platjenwerbe

dgs – Aktuelles, Informationen, Nachrichten

Liebe Leserinnen und Leser,
am 20. September 2006 wurde ich in der Kölner Delegiertenversammlung zum neuen Pressereferenten der dgs gewählt. Damit trete ich die Nachfolge von Dr. Karla Röhner-Münch an, die Sie an dieser Stelle vier Jahre lang über Aktivitäten in der dgs – vor allem auch über Aktivitäten in den Landesgruppen – auf dem Laufenden gehalten hat. In Kürze werde ich mich mit der Redaktion über die konzeptionelle Ausgestaltung dieser Seiten, aber auch über den gesamten Magazinteil der *Sprachheilarbeit* verständigen. Heute möchte ich Ihnen zunächst ein paar Zahlen, Daten und Fakten zum nun schon einige Monate hinter uns liegenden dgs-Kongress in Köln mitteilen (den ausführlichen Bericht haben Sie ja bereits in der letzten Ausgabe der *Sprachheilarbeit* – Heft 6/2006 – gelesen), Sie zum Besuch der „didacta“ einladen und die ersten Fortbildungen für das Jahr 2007 ankündigen.

Dr. Reiner Bahr

dgs-Kongress in Köln: Zahlen, Daten, Fakten

- Der Kongress hatte genau 1275 Besucherinnen und Besucher.
- Es gab insgesamt 106 Vorträge und Seminare (inkl. Wiederholungen), durchgeführt von 96 Referentinnen und Referenten.
- Die Gäste kamen aus Belgien, Frankreich, Luxemburg, Österreich, der Schweiz, der Tschechischen Republik und aus Deutschland.
- Die Kongresswebseite wurde von Februar 2006 bis vor Kongressbeginn insgesamt ca. 7500-mal aufgerufen.
- Zugriffe zur Webseite erfolgten aus den Ländern der Gäste sowie aus den USA, Großbritannien, Australien, Irland, Liechtenstein, Estland und China.

- Das Kongressgästebuch und die Bildergalerie bleiben noch bis April 2007 geöffnet – schauen Sie also bald vorbei: www.dgskongress-koeln.de

Erlauben Sie mir bitte noch einen Hinweis in eigener Sache: Der Tagungsband ist für alle, die nicht am Kongress teilgenommen haben, auch im Buchhandel oder direkt beim Verlag (www.schulz-kirchner.de) zum Preis von 28,95 € erhältlich: R. Bahr & C. Iven (Hrsg.): *Sprache, Emotion, Bewusstheit. Beiträge zur Sprachtherapie in Schule, Praxis, Klinik.* Idstein 2006, 528 S., ISBN: 3-8248-0324-8.

„didacta“ – der Treffpunkt 2007 in Köln

Die nächste „didacta“ – die größte Bildungsmesse Europas – findet von Dienstag, 27. Februar bis einschließlich Samstag, 3. März 2007 in den Kölner Messehallen statt. Weitere Informationen finden Sie unter www.didacta-koeln.de. Wie jedes Jahr wird die dgs wieder mit ihrem Stand vertreten sein. Wir laden Sie ein, uns am Stand zu besuchen! Wenn Sie als Helferin oder Helfer tätig werden möchten, melden Sie sich bitte per Email beim Vorsitzenden der Landesgruppe Rheinland unter bahr@dgs-rheinland.de.

Fortbildungen der Landesgruppen im Frühjahr 2007

Landesgruppe Baden-Württemberg
13.–14.03.2007

ESGRAF und Kontextoptimierung. Diagnose und Therapie grammatischer Störungen. Grundkurs in Löwenstein/ Heilbronn; Referent: Prof. Dr. H.-J. Motsch

15.–16.03.2007

Kontextoptimierung. Diagnose und Therapie grammatischer Störungen.

Aufbaukurs in Löwenstein/Heilbronn; Referent: Prof. Dr. H.-J. Motsch

Unterlagen und nähere Infos: birgit.traub@t-online.de, Birgit Traub: 07131-562471

Landesgruppe Bayern

05.05.2007

3. Würzburger Sprachheiltag

Thema: Sprachtherapeutischer Unterricht

Detailinformationen unter: www.bayern.dgs-ev.de

Landesgruppe Hessen

02.03.2007, 9.30–16.30 Uhr
Semantisch-lexikalische Störungen bei Kindern und Jugendlichen
Herderschule Darmstadt

max. 40, min. 10 Personen, Teilnahmegebühr 55,- €, dgs-Mitglieder 40,- €, Studierende 10,- €; Referent: Prof. Dr. Christian W. Glück

12.05.2007, 10.00–17.00 Uhr
Spezifische Sprachentwicklungsstörung – Genese, Erscheinungsformen, diagnostische Mittel, Möglichkeiten der Förderung

Helmut-von Bracken-Schule, Gießen; max. 40, min. 10 Personen
Teilnahmegebühr 55,- €, dgs-Mitglieder 40,- €, Studierende 10,- €; Referentin: Dr. Susanne Bartke

Teilnahmemeldung an: clausmhuber@aol.com

Landesgruppe Rheinland

03.03.2007

Frühe Intervention für Kinder mit verzögertem Sprechbeginn
Referentin: Maria Spreen-Rauscher

20.03.2007

Fingerspiele, Bewegungslieder und interkulturelle Spielideen
Referent: Wolfgang Hering

21.04.2007

Auditive Verarbeitungs- und Wahrnehmungsstörungen (AVWS)
Referentin: Dr. Claudia Hammann

21./22.04.2007

Mit großen Handpuppen spielerisch zum Sprechen verführen
Referent: Olaf Möller

Detailinformationen zu allen Veranstaltungen unter
www.dgs-rheinland.de

Landesgruppe Westfalen-Lippe

09.–11. März 2007

TAKTKIN® Ausbildungskurs – Kinder

Referentin: Dipl. Log. Beate Birner-Janusch

10. März 2007

Gesprächsbasierte Kommunikationsdiagnostik bei neurologischen Patienten

Referent: Dr. Matthias Moriz

23.–25. März 2007

TAKTKIN® Aufbauseminar – Kinder

Referentin: Dipl. Log. Beate Birner-Janusch

24./25. März 2007

KIDS – Direkte Therapie mit stotternden Kindern von 2–6 Jahren
Referentin: Dr. Patricia Sandrieser

20./21. April 2007

Die Entdeckung des Sprechens mit McGinnis Mod.

Referentinnen: Renate Eva Meir/
Julia Urban

20./21. April 2007

CI-Versorgung hochgradig hörgeschädigter Kleinkinder – Das Hannoveraner Konzept

Referent: Dr. Bodo Bertram

11./12. Mai 2007

Förderung nicht oder noch nicht sprechender Kinder mit der Gebärden-unterstützten Kommunikation (GuK)

Referentin: Prof. Dr. Etta Wilken

11./12. Mai 2007

Was tun bei LRS (-Gefährdung)?
Referentin: Dr. Karla Röhner-Münch

Veranstalter: „doppelpunkt“ – Fortbildungsinstitut für Sprachheilpädagogik der dgs-Landesgruppe Westfalen-Lippe e.V.

c/o Gabriele Frontzek, Prof.-Haindorf-Straße 17, 59063 Hamm,
Fax: 02381-598955, E-Mail: info@dgs-doppelpunkt.de

Internet einschließlich Möglichkeit zur Online-Anmeldung:
www.dgs-doppelpunkt.de

Hinweis

Hamburger Sprachheilverfahren

7., aktualisierte und erweiterte Auflage

Diese Publikation informiert übersichtlich über Sprachstörungen bei Kindern und Erwachsenen. Die 56 Seiten umfassende Broschüre wurde um das Kapitel „Frühförderung“ erweitert. Die anderen Kapitel wurden auf Grund neuerer Forschungsergebnisse überarbeitet. Das Adressenmaterial wurde aktualisiert und um die Internetadressen erweitert, so dass neueste Hinweise abgerufen werden können. Für Pädagogen, Mediziner, Therapeuten und Betroffene ist diese auch graphisch gelungene Publikation ein wichtiger und informativer Ratgeber, um Hilfen und Ansprechpartner zu finden. Die Broschüre kann gegen Voreinsendung von 1,65 €, am besten in Form von Briefmarken, bezogen werden:

Sprachheilschule
Zitzewitzstraße 51
z. Hd. K. C. Becker
22043 Hamburg

dbS – Beruf und Politik im Verband

Liebe Kolleginnen und Kollegen,

am 2. und 3. Februar 2007 fand im Rahmen der jährlichen Mitgliederversammlung das 8. wissenschaftliche Symposium des dbS im Hotel MARI-TIM in Gelsenkirchen statt – das ist knappe zwei Wochen her, weshalb Sie die Berichte dazu erst in der nächsten Ausgabe der Sprachheilarbeit finden werden – oder schauen Sie mal unter www.dbS-ev.de – da sind wir immer etwas schneller. Lesen Sie aber in dieser Ausgabe Berichte zu den jeweiligen Treffen der Praxisinhaber in Würzburg und der Arbeitnehmer in München,

die uns noch vor Redaktionsschluss erreichen konnten. Bitte beachten Sie auch die Hinweise zur neuen Informationsbroschüre des dbS, die sich mit der Unterscheidung von Sprachförderung und Sprachtherapie befasst. Und wie gewohnt: es gibt noch freie Plätze in interessanten Fortbildungsveranstaltungen.

Ihre Ulrike de Langen-Müller

Kontakt:
Dr. phil. U. de Langen-Müller,
Mozartstr. 16, 94032 Passau
Tel./Fax: 0851-9346361 / 9666974
e-mail: deLangen-Mueller@dbS-ev.de

AOK-Juniorvertrag schockiert Sprachtherapeuten

Bericht vom Praxisinhabertreffen am 04. November 2006 in Würzburg

Der Einladung zu unserem diesjährigen Praxisinhabertreffen waren ca. 35 Praxisinhaber aus dem gesamten Bundesgebiet gefolgt.

Zunächst gab Herr Gerrlich einen Überblick über die in der Gesundheitsreform geplanten Änderungen insbesondere im Heilmittelbereich.

Einen breiten Rahmen nahm die Diskussion über die Richtgrößenproblematik in einigen Bundesländern sowie die Nachricht über das Inkrafttreten des AOK-Juniorvertrages in Niedersachsen ein. Schockiert haben die Teilnehmer des Treffens erfahren, dass dieser Vertrag neben einigen Vorteilen für die teilnehmenden Patienten die Ärzte finanziell belohnt, wenn Sie weniger Heilmittel verordnen. Die an dem Programm teilnehmenden Ärzte erhalten 45% der von Ihnen eingesparten Heilmittelausgaben ausgezahlt. Alle waren sich einig, dass dieser Umgang mit Versicherungsgeldern skandalös ist und die Öffentlichkeit unbedingt darüber informiert werden muss. Der Verband wird bei den verantwortlichen Stellen entsprechend intervenieren und alle rechtlichen Schritte dazu abprüfen.

Ein weiteres Thema der Zusammenkunft war die Vorstellung eines Entwurfes zur Qualitätssicherung von Sprachtherapie in Kindereinrichtungen. Auf Grund eines Antrages in der Mitgliederversammlung im Jahr 2006, der beinhaltet, dass der Verband sich verstärkt darum bemühen soll, dass Sprachtherapien in Kindereinrichtungen für niedergelassene Sprachtherapeuten möglich werden sollen, hat Frau *Schubert* einen Entwurf zur Qualitätssicherung für die Arbeit in Kindereinrichtungen erarbeitet. Die nicht eingehaltene Qualität wird von den Krankenkassen als Hauptgrund benannt, dass Sprachtherapie in Kindereinrichtungen nicht vertraglich ermöglicht werden soll. Die Vorstellung dieses Entwurfes hat zu einer breiten Diskussion geführt, in der sich alle einig waren, dass Qualitätssicherung für diese Art von Therapie unbedingt notwendig ist. Vielmehr beschäftigte die Teilnehmer, ob es überhaupt sinnvoll ist und es unserem therapeutischen Selbstverständnis entspricht, Sprachtherapie in Kindereinrichtungen anzubieten. Dieses Thema wird uns nochmals in der Mitgliederversammlung am 03.02.2007 in Gelsenkirchen beschäftigen.

Weitere Themen der Veranstaltung waren die Umsetzung der Frühfördervereinbarung nach SGB IX und die geplante Einführung der Gesundheitskarte.

Nähere Informationen zu den einzelnen Themen können Sie auch auf der Homepage des dbs abrufen.

Katrin *Schubert*, Beirätin für Praxisinhaber

„Klein, aber fein“

Bericht vom dbs-Arbeitnertag in München

„Klein, aber fein“ – so ließe sich der Arbeitnertag 2006 beschreiben, zu dem die dbs-Arbeitnehmervertretung am 25. November 2006 nach München eingeladen hatte. Rund 40 Teilnehmerinnen verfolgten interessiert die parallel laufenden Workshops der Sprachheilpädagogin Rosemarie *Meyer-Endres* zu rezeptiven Sprachstörungen bei Kindern und des Neurophonetikers Christian *Ledl* zur Dysphagie.

Im Anschluss informierten die dbs-Arbeitnehmervertreter über aktuelle berufspolitische Entwicklungen. Besonders diskutiert wurde dabei der Antrag an die Mitgliederversammlung im Februar 2007, mit dem die Arbeitnehmervertretung erreichen möchte, dass Angestellte in sprachtherapeutischen Praxen keinen Regelungen mehr unterworfen werden, nach denen sie ausgefallene Therapien unbezahlt nacharbeiten müssen. Außerdem wurde der damit zusammenhängende Antrag der Arbeitgeber zur Flexibilisierung der Arbeitszeit vorgestellt. Näheres zum Verlauf der Mitgliederversammlung und zum Ergebnis der Abstimmung über diese Anträge finden Sie auf den dbs-Internetseiten für Arbeitnehmer und in der nächsten *Sprachheilarbeit*.

Der Arbeitnertag 2007 findet am Samstag, 20. Oktober 2007 in Köln statt. Referentinnen werden sein: Dr. Ulrike *Doerr*, Klinische Linguistin u. Susanne *Okreu*, Diplom-Sprachheilpädagogin: „Aphasietherapie – mal ganz praktisch“ sowie Bente *von der Heide*, Patholinguistin: „LRS Modellorientiert – ein Roter Faden für Diagnostik und Therapie“. Information zum Programm und zur Anmeldung finden

Sie ebenfalls auf <http://arbeitnehmer.dbs-ev.de>.

Ralf *Rokitta*, für die Arbeitnehmervertretung

Sprachförderung oder Sprachtherapie – welche Hilfe braucht das Kind?

Neue Infobroschüre des dbs erschienen



Flächendeckende Sprachstandserhebungen, Sprachförderprogramme in Kindertageseinrichtungen, Anregungsarmut als angebliche Verursacherin von Sprachentwicklungsstörungen, Kinderärzte beklagen zu viele Sprachtherapien zu Lasten der GKV, Verordnungsrückgänge bei Sprachentwicklungsstörungen – es gibt so viele Schlagwörter, die in letzter Zeit für Verunsicherung gesorgt haben. Was leistet die Sprachförderung? Wann braucht ein Kind Sprachtherapie? Viele unserer Mitglieder fragten zu Recht nach einer dokumentierten offiziellen Position des dbs. Mit der neuen dbs-Broschüre „Sprachentwicklung ist kein Kinderspiel ...“ liegt sie nun vor.

Die 12-seitige Informationsbroschüre im DIN A 5 Format soll Betroffenen und Entscheidungsträgern helfen, die möglichen Maßnahmen bei und zur Prävention von sprachlichen Auffälligkeiten im Kindesalter zu unterscheiden und Sprachtherapeuten eine offizielle Argumentationsbasis liefern. Denn – so lautet die Botschaft – wir als ausgebildete Spezialisten haben eine Antwort entwickelt: Sprachförderung und Sprachtherapie sind Punkte auf einer Skala – sie haben fließende Übergänge, die

durch Art und Intensität der Intervention bestimmt werden. Sprachstandserhebungen ersetzen nicht die fachärztliche oder fachtherapeutische Untersuchung und Behandlung. Förderbedarf und Therapienotwendigkeit sind nicht synonym zu verwenden.

In inhaltlicher Genauigkeit und übersichtlicher Form werden die Interventionsformen in Beziehung zueinander gesetzt. Klar plädiert der dbs für den Erhalt des wertvollen Neben- und Miteinanders pädagogischer Förder- und spezifischer Sprachtherapiekonzepte unter Anerkennung der jeweiligen Kompetenzen und ihrer Grenzen.

Zu beziehen ist die Broschüre über die dbs-Geschäftsstelle. Einzelhefte können mit frankiertem Rückumschlag (1,45 €), größere Mengen zum Selbstkostenpreis bestellt werden.

UdLM

Daten und Zitate aus Fach- und Tagespresse

Sprachtherapie im Chor? „Chorgesang hilft beim Sprechen lernen.“ Diese und ähnliche Zeilen tickern zurzeit über die Gesundheitsportale des Internet. Die Suche nach der zugrunde liegenden Originalarbeit erfüllte leider nicht die Hoffnung auf eine wesentlich differenziertere Interpretation von Forschungsergebnissen in Bezug auf ihre Anwendbarkeit in der Sprachtherapie. „Making non-fluent aphasics speak: sing along!“ so lautet auch der Titel der Arbeit von *Racette, Bard, Peretz*, publiziert in *Brain* (2006, 129 (10): 2571-2584). Die Forscherinnen berichten von acht hirngeschädigten Patienten „suffering from a variety of speech-disorders as a consequence of a left-hemisphere lesion“. Die Produktion von Versen, Liedern und vertrautem Sprachmaterial gelang im Chor mit anderen gesungen besser als im Chor gesprochen oder alleine gesungen. Der Effekt sei somit nicht auf das reduzierte Sprechtempo oder Schattensprechen zurückzuführen.

Wer sich jetzt mit Forderungen zur Gründung eines Aphasiker-Chors als

Ersatz der Einzeltherapie konfrontiert sieht, dem sei als Argumentationsgrundlage die Analyse der Originalarbeit empfohlen: es scheint um Effekte hinsichtlich der Verständlichkeit, weniger um die bessere Abrufbarkeit von Äußerungen zu gehen. Zudem sei an die wichtige Differenzierung der unterschiedlichen Propositionalität von Sprache erinnert. Diana *Van Lancker* hat dazu 1987 in „Progress in the Psychology of Language“ ein Kontinuum entwickelt, nachzulesen auch in einer deutschen Arbeit von Ernst G. *de Langen* (Basale Mechanismen lautsprachlicher Kommunikation: die Dimension der Propositionalität in der Sprachproduktion. In: *Ohlendorf, Widdig, Malin* (Hg.) Freiburg, Hochschulverlag 1998). Wer jemals mit der altbekannten Melodic Intonation Therapy von *Sparks, Holland* (1976) gearbeitet hat, weiß wie schwer die Erfolge, die Aphasiker mit dem Singen von Begrüßungsformen und sozialen Floskeln erreichen, auf spontansprachliche propositionale Äußerungen übertragbar sind – nicht nur, weil der Chor fehlt.

UdLM

Personal- und Namenwechsel in der dbs-Geschäftsstelle

Bestimmt haben Sie schon mit ihr telefoniert: seit Oktober 2006 ist Frau *Susanne Korditzky* (45) in der Geschäftsstelle des dbs für Sie da. Sie hat den Bereich Mitgliederverwaltung/ Fortbildungen von Frau *Eulert* übernommen, die zwecks beruflicher Neuorientierung den dbs verlassen hat. Frau *Korditzky* ist nach vielen Jahren Tätigkeit für die Deutsche Steinkohle AG und für Thyssen Krupp Industrieservice mit vielfältigen Sekretariats- und Büroerfahrungen für die Arbeit in unserem Verband bestens ausgerüstet.

Für alle, die auch von einem zweiten neuen Namen in der Geschäftsstelle noch überrascht werden: die Justitiarin des dbs ist wie gewohnt für Sie da, jedoch jetzt nach ihrer Heirat unter neuem Namen. Ab sofort ist *Kirsten Weiffen* (geb. *Langge*) auch unter der neuen E-Mail-Adresse weiffen@dbs-ev.de zu erreichen.

dbs-Fortbildungen

In folgenden Fortbildungen sind noch Plätze frei:

- 03.03.2007, Duisburg
Frühe Sprachförderung mit Bilderbüchern, *Stephanie Riehemann*
- 10.03.2007, Dortmund
Behandlung von fazialen und intra-oralen Paresen, *Dr. V. Runge*
- 23./24.03.2007, Weimar (Hochschule f. Musik)
Stimmübungen in der Therapie von Dysphonien und Dysodien, *Dr. S. Voigt-Zimmermann/Martin Ulrich*
- 22.–24.03.2007, Hannover
Frühförderung von sprachentwicklungsauffälligen Kindern, *Dr. K. Weikert & A. Tontsch*
- 23./24.03.2007, Dortmund
Sensorische Integration im Umfeld sprachtherapeutischer Praxis, *Stephanie Kurtenbach*
- 20./21.04.2007, Hannover
Die Bedeutung des Spiels in der Sprachtherapie, *Dr. E. Wildegger-Lack*
- 20./21.04.2007, Jena (Institut für Phoniatrie und Pädaudiologie)
Audiologische Diagnostik bei Sprachentwicklungsstörungen, *Dr. med. P. Schelhorn-Neise*
- 21.04.2007, Duisburg
Kinder mit LKGS-Fehlbildungen: Diagnostik und Therapie, *Sandra Neumann*
- 21.04.2007, Hannover
Globale Aphasie I (Interaktionsaufgaben), *Frank Ostermann*
- 26.–28.04.2007, Hückeswagen
Personale Stimmtherapie, *Theo Strauch*
- 28.04.2007, Frankfurt/M.
Neuropädiatrische Aspekte der Frühförderung, *Dr. med. Jürgen Seeger*

Weitere Informationen zu den oben aufgeführten Seminaren erhalten Sie auf den dbs-Internet-Seiten (www.dbs-

ev.de). Die dbs-Geschäftsstelle (Telefon 02841/988919) steht Ihnen bei Fragen zum Fortbildungsprogramm selbstverständlich auch gerne zur Verfügung.

Immer erreichbar:
www.dbs-ev.de

Persönliches

Nachrufe



Prof. Dr. Anni Kotten-Sederqvist verstorben

Prof. Dr. Pirkko-Anni Kotten-Sederqvist, geboren am 19. Juli 1932 im damals noch finnischen Wiborg, gestorben am 21. Oktober 2006 in München. Lehrstuhlinhaberin für Sprachbehindertenpädagogik an der Ludwig-Maximilians-Universität München von 1974 bis 1997.

Anni Kotten-Sederqvist studierte an der Universität Helsinki Phonetik, Psychologie und Soziologie. Ihre Dissertation verfasste sie zum Thema „Speech Disorders and Sociopreferential Dynamics“ und promovierte zum Dr. phil., der in Finnland aufgrund des Lizentiats als habilitationsäquivalent gilt. Etliche Jahre war sie in Schweden und Norwegen als Sprachtherapeutin und Schulpsychologin tätig und arbeitete bis 1970 als Dozentin am Institut für Pho-

netik der Universität Bergen. Von dort kam sie im Rahmen ihres Forschungsprojektes zu sprachlicher Interferenz bei Mehrsprachigkeit nach Deutschland an die Universität Bonn, wo sie ihren späteren Mann, den Phonetiker Dr. Kurt Kotten, kennen lernte. 1974 wurde sie auf den neu gegründeten Lehrstuhl für Sprachbehindertenpädagogik der Ludwig-Maximilians-Universität München berufen.

Dort legte sie, zusammen mit Walter Dirnberger, den Grundstein der Sprachheilpädagogik in Bayern, woraus sich so etwas wie eine „Münchener Schule“ der Sprachheilpädagogik entwickeln sollte. Schon früh lehrte sie den für die pädagogische und therapeutische Arbeit mit Sprachbehinderten notwendigen und heute sehr modernen Abschied von der ‚pseudoexakten Standarddiagnose‘ zugunsten einer „differenzierten Einzelfallbeschreibung“. Ein Anliegen war ihr, die Deutsche Sprachheilpädagogik an internationale Standards heranzuführen. Auch die langjährige Verankerung der Mehrsprachigkeit als ein originäres Thema der Sprachheilpädagogik am Münchener Lehrstuhl geht auf das Engagement von Frau Prof. Kotten-Sederqvist zurück. Sie holte zahlreiche griechische Studierende nach München, die wiederum führend die sprachtherapeutische Versorgung in Griechenland aufbauten.

Anni Kotten-Sederqvist schuf mit ihrer lebensklugen, humorvollen Art und mit ihrer unnachahmlichen Bescheidenheit, an ihrem Lehrstuhl ein Arbeitsklima, das stets die Eigenständigkeit der Leistungen ihrer Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen würdigte und förderte. So trugen etliche von ihnen, darunter F.-M. Dannenbauer, S. Baumgartner, V. Triarchi-Herrmann und C. Glück, durch ihre langjährige Mitarbeit zum Erfolg des Lehrstuhls bei und wurden zu führenden Vertretern unserer Fachdisziplin.

Dass ihr die Worte von Raimundus Lullus „Nicht kämpfen sondern miteinander reden“ zum Lebensmotto gereichten, haben wir ehemaligen Studierenden und Promovierenden beinahe täglich erlebt: die Tür zu ihrem Arbeitszimmer stand immer offen und unsere

Selbstzweifel und fachlichen Verwirrungen verwandelten sich im Gespräch mit ihr in Tatendrang und Selbstvertrauen. Viele Magister der Sprachbehindertenpädagogik wären ohne Frau Prof. Kotten-Sederqvist nicht da, wo sie heute beruflich stehen. Ja, es gäbe sie nicht einmal, denn der Münchener Magisterstudiengang im sonderpädagogischen Bereich ist einmalig in der deutschen Hochschullandschaft. Anni Kotten-Sederqvist hat uns tatkräftig dabei unterstützt, den Weg in die außerschulische Sprachtherapie zu gehen. Wir danken ihr, dass sie uns den unschätzbaren Freiraum gegeben hat, uns in die unterschiedlichsten Richtungen zu entfalten. Über ihren Tod hinaus können wir dies in Wissenschaft und Praxis an die nächsten Generationen weitergeben. Von ihren 32 Doktoren vertreten viele die Sprachbehindertenpädagogik maßgeblich in Hochschule, Praxis und Berufspolitik.

In ihrem privaten Leben musste Anni Kotten-Sederqvist mit dem frühzeitigen Tod ihres Sohnes und ihrer Tochter die wohl schlimmsten Schicksalsschläge im Leben einer Frau hinnehmen. Sie ertrug dies ebenso wie die gesundheitlichen Belastungen schon in den letzten Jahren vor ihrer Emeritierung im Jahr 1997 mit Standhaftigkeit. Ihrem Mann und ihrer Familie möchten wir im Namen der ehemaligen Doktorandinnen und Doktoranden des Lehrstuhls unser Mitgefühl aussprechen. Wir verneigen uns vor unserer akademischen Lehrerin und werden ihr ein ehrendes Andenken bewahren.

Ulrike de Langen-Müller
Elisabeth Wildegger-Lack

Zum Tode von Prof. Dr. Anni Kotten-Sederqvist

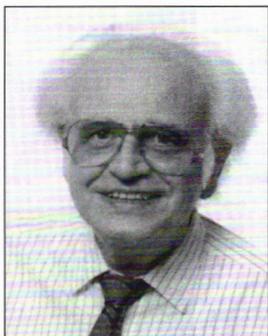
Am 21. Oktober 2006 verstarb im Alter von 74 Jahren Prof. Dr. Anni Kotten-Sederqvist. Sie war von 1974 bis 1997 Lehrstuhlinhaberin für Sprachbehindertenpädagogik an der Ludwig-Maximilians-Universität München. In dieser Zeit – eine ausführliche Würdigung ihres Lebenswerkes erfolgte be-

reits anlässlich ihres 70. Geburtstages (s. Die Sprachheilarbeit, Heft 5/2002, S. 235) – gelang es ihr, über die Förderung des fachlichen Nachwuchses vielfältige Impulse für die Weiterentwicklung des Faches zu geben und vor allem auf die internationale Einbettung zu verweisen. Sie wirkte dabei häufig eher indirekt gemäß dem Lebensmotto „Nicht kämpfen sondern miteinander reden“ (Raimundus Lullus).

Ihre letzten Jahre wurden durch ihre angegriffene Gesundheit überschattet. Doch sie ertrug die damit verbundenen Unannehmlichkeiten mit bewundernswerter Geduld. Unterstützt wurde sie dabei durch ihren Mann, dem unser Mitgefühl gilt. Im Namen der ehemaligen Studierenden, Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des Lehrstuhls möchten wir unsere Hochachtung und Verbundenheit aussprechen.

Manfred Grohnfeldt
Stephan Baumgartner
Friedrich Michael Dannenbauer
Christian W. Glück

Jubiläum



Edmund Westrich – 80 Jahre

Herr Prof. Dr. Edmund Westrich, emeritierter Professor für Sprachbehindertepädagogik an der Johannes-Gutenberg-Universität Mainz von 1971 bis 1993, wurde am 04.01.2007 80 Jahre. In einer der nächsten Ausgaben unserer Zeitschrift wird ein bisher noch nicht veröffentlichter Beitrag von ihm mit dem Titel „Grundsätzliches zum

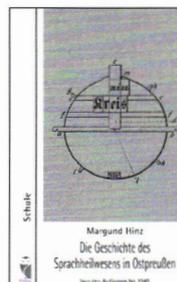
Verständnis der Aphasiker und ihrer Therapie“ erscheinen.

Edmund Westrich ist der Begründer der Mainzer Schule. Für seine pädagogische Sichtweise von Sprache, sprachlichen Beeinträchtigungen und dialogischer Förderung sei ihm zu diesem Anlass recht herzlich gedankt, verbunden mit herzlicher Gratulation zum Geburtstag und allen guten Wünschen für die Zukunft.

Ad multos annos

Dieter Kroppenber

Medien



Margund Hinz: Die Geschichte des Sprachheilwesens in Ostpreußen. Von den Anfängen bis 1945. Berlin: Frieling 2005. ISBN 3-8280-2134-4. 159 Seiten. Euro 8,80.

Die Einleitung entwickelt den Plan des Buches, wobei der Anlass verschwiegen wird, charakterisiert die Arbeit als Dokumentation und skizziert die Quellenlage. Das 1. Kapitel beschreibt Ostpreußen, sein Schul- und Spezialschulwesen. Die historische Entwicklung reicht von 1815 – der Einrichtung Ostpreußens als preußische Provinz – bis zur gegenwärtigen Enklave Königsberg (Kaliningrad). Dann wird das Schulwesen beschrieben, das allerdings – wie auch die späteren Belege – einen deutlichen Schwerpunkt auf Königsberg legt, wo offensichtlich die Quellen am reichlichsten Auskunft geben. Die Informationen sind recht formal und beziehen sich überwiegend auf Anzahl, Dauer und Stundentafel der Schulen sowie Verwaltungsvorschriften und Zu-

gangsbedingungen. Inhalte der Beschulung finden sich nur sporadisch und nur als Themenbereiche. Die Berufungsauctoren werden biografisch ein wenig beleuchtet (so z. B. *Tramtau* und *Bink*, später v. a. *Rogge*). Seit 1878 gibt es in Ostpreußen 4 Taubstummschulen, die aufgezählt und in ihrer besonderen Verfasstheit charakterisiert werden. Seit 1895 sind regelmäßige Untersuchungen der Zöglinge vorgeschrieben, die an der Albertina zu Königsberg vorgenommen werden. 1911 wird ein Gesetz zur Beschulung blinder und taubstummer Kinder erlassen. Die Ausführungsverordnung dazu, die z. B. Artikulationsunterricht im 1. Jahr vorsieht, folgt 1912. Kriegsbedingt setzt die Beschulung zwischen 1914 und 1920 aus, z. T. dienen die Taubstummanstalten als Lazarett. Folgen des Kriegs sind auch sensorische und motorische Aphasien, die auf Hirnverletzungen beruhen und durch heilpädagogische Übungsbehandlung therapiert werden. 1920 entsteht in Ostpreußen eine Spezialschule für Schwerhörige, die dem Unterricht an der Normalschule nicht folgen können und Beobachtungen aus dieser Neugründung werden zusammengetragen. Das Hilfsschulwesen entwickelt sich aus sogenannten Idiotenanstalten, die seit 1865 punktuell gegründet werden. 1885 entsteht die erste Hilfsschule für schwachsinnige Kinder in Königsberg. Emma *Rehs* ist die erste Lehrerin, die dort unterrichtet (seit 1887). Die Bildungseinrichtungen werden zunehmend differenziert und seit 1918 mehren sich Initiativen zur Förderung behinderter Kinder. Auch Fortbildung und Spezialisierung der Lehrer nehmen zu. Dabei fokussiert sich der Blick themenbedingt auf die Sprachstörungen Stottern, Stammeln, Näseln und Aphasie (42), deren Behandlung mit Blick auf die Volksschullehrer popularisiert wird, damit Volksschullehrer mit mehr Kompetenz Sprachstörungen behandeln können. 1933 wird das Gesetz zur Verhütung erbkranken Nachwuchses erlassen, 1935 folgt der Erlass zur Sterilisation von Hilfsschulkindern und viele Hilfsschullehrer lassen sich zur Feststellung der entsprechenden Personen anstiften. Bis 1935 blüht das Hilfsschul-

wesen in Ostpreußen auf, das vor allem Sprachgestörten Einzelunterricht ermöglichen will. Das 2. Kapitel erläutert anhand von regionalen Quellen medizinische Grundlagen, beginnend mit *Lichtheims* Aphasie-theorie (48 ff.) und veranschaulicht durch interessante Fallbeispiele; es folgen Informationen über die Aphasielehre Kurt *Goldsteins*, der auch biografisch vorgestellt wird (58 ff.), über die fotografischen Untersuchungen Ludimar *Hermanns* (60) sowie die medizinischen Untersuchungen von Rudolf *Kafemann* (65), den vor allem Zusammenhänge zwischen Rachenmandelvergrößerungen und Lernschwäche interessieren und der sich auch durch Stottererbehandlung hervortut. Die Entwicklung medizinischer Institutionen im sprachheilphysiologischen und -pädagogischen Bereich ist Thema des letzten Abschnitts, der vor allem die Erweiterung der Albertina im Bereich der Stimm- und Sprachheilkunde beschreibt.

Das 3. Kapitel zeichnet dann konkret die Verbreitung und institutionelle und personelle Unterstützung der Sprachheilpädagogik nach. Zwei Namen hebt die Autorin mit der Schilderung derer Verdienste hervor: Wilhelm August *Fett* (1855–1917) und Paul *Rogge*. Anlaufstelle der Fort- und Weiterbildung ist Berlin und insbesondere die beiden HNO-Ärzte H. *Gutzmann* senior und junior, gleichzeitig leitende Redakteure der medizinisch-pädagogischen Monatsschrift für das gesamte Sprachheilwesen. Schon seit 1894 werden in Königsberg von speziell geschulten Lehrern sprachheilpädagogische Kurse gehalten. Die Vorstellungen zur Stotterbehandlung werden breit referiert und sind – vor dem Hintergrund späterer Theorien – erstaunlich aktuell. Sehr informativ sind Übungsregeln (98–101) und eine Liste der in Königsberg über 45 Jahre fortlaufend angebotenen Sprachheilkurse (103 f.). Der 2. Teil des Kapitels widmet sich dem Sprachheilverrichtungsunterricht an Hilfsschulen, wo z. T. Unterrichtsmaterial detailliert beschrieben wird. Außerschulische Sprachheilarbeit beleuchtet der letzte Abschnitt, der vor allem Einzelschicksale in Erziehungsheimen als Sprachheilfälle

schildert. Das 4. und letzte Kapitel wendet sich der Lehrerbildung im sprachheilpädagogischen Bereich zu. Auch hier geht es wieder um Inhalte und Personen, Lehrpläne und Ausbildungsbedingungen sowie um das seit März 1922 in Königsberg eingerichtete Seminar für Sprechkunde, mit dessen Verbindungen nach Berlin. In der ostpreußischen Lehrerpresse erscheint seit diesem Zeitpunkt in den 20-er und 30-er Jahren eine Fülle sprechkundlicher und sprecherzieherischer Veröffentlichungen. Die Zusammenfassung des Büchleins begründet noch einmal das Schwergewicht (Stotterer- und Stammerbehandlung) und zeichnet die historische Genese der Entwicklung und die institutionelle Auffächerung der sprachheilpädagogischen Arbeit knapp nach. Die Autorin ermutigt zu weiteren historischen Forschungen nach ihrem Muster und lädt durch das wirklich unterhaltsam und anschaulich geschriebene und durch eine Vielzahl von Publikationen erschlossene Buch zur Nachahmung ein. Eine lesenswerte Spezialforschung (teils Medizingeschichte, teils Pädagogikgeschichte, teils Provinzgeschichte, teils Stadtgeschichte), die allerdings miserabel druckgelegt wurde. Allzu oft wird der Leser durch vermeintliche Sperrung angeregt, noch mal nachzulesen, und es stellt sich insgesamt als bloße Schlampigkeit heraus ohne ersichtliche Logik (z. B. 43, 45, 55 f., 64 u. ö.). Für die 2. Auflage böte es sich an, diese Irritationen durch bessere Formatierung zu entfernen und das Literaturverzeichnis (149–159) ein wenig nach Quellen und weiterführender Literatur zu differenzieren.

Eberhard Ockel

Verena Lammer, Michael Kalmar: Wiener Lautprüfverfahren für Türkisch sprechende Kinder (WIELAU-T).

Wien: Verlag Lernen mit Pfiff 2004, ISBN 3-902285-27-3. 32 S. + Testmaterial + CD, Euro 58,27.

Vorbemerkung: Die Konsequenzen einer dreißigjährigen fehlgeleiteten Ausländerpolitik treten in einigen Regio-



nen in erschreckendem Ausmaß zutage. Millionenstädte wie Berlin und Hamburg suchen seit Jahren eigene Wege der (Zweit-)Sprachförderung, doch fundierte Begleitforschung oder gar vergleichende empirische Studien zur Wirksamkeit unterschiedlicher Sprachförderkonzepte fehlen total. Dass die spezifische Fachkompetenz für die Förderung und den Unterricht bei Deutsch als Zweitsprache lernenden Kindern derart krass unterschätzt wird und in den meisten Ausbildungscurricula bis heute keinen angemessenen Platz findet, ist ein schweres wissenschaftliches und bildungspolitisches Versäumnis, von dem auch unsere Zunft betroffen ist. Wenn Praktiker auf das fehlende wissenschaftliche Engagement mit eigenen Vorschlägen antworten, wie das z. B. nach jahrelangen Vorarbeiten mit „Bärenstark“ geschehen war, treten vermeintliche Experten mit derart geharnischter Kritik auf, dass es dem mühsam gewachsenen Pflänzchen ans Leben geht (statt seiner ist nunmehr in Berlin kurz vor der Einschulung „Deutsch Plus“ das verbindliche Prüfmaterial – eine keineswegs bessere Variante, wie Praktiker beteuern. Aber eine seriöse Untersuchung beider Varianten im Vergleich? Fehlannonce!). Umso erfreulicher ist es, auf eine ähnliche Entwicklung hinweisen zu dürfen, der man – so ist zu hoffen – wohl ohne Häme begegnen wird. Schließlich handelt es sich ja „nur“ um ein Lautprüfverfahren für Türkisch sprechende Kinder, während man mit der Sprachstandsmessung „Bärenstark“ den Anspruch erhoben hatte, alle deutschförderbedürftigen Kinder herauszufinden, unabhängig von ihrer Herkunftssprache.

Zur Sache: Auf dem 15. Kongress der ÖGS (vgl. SHA 2/2004, S. 96–97) wurde das „WIELAU-T“ in der Entwurfsversion vorgestellt. Inzwischen ist es erschienen und erzwingt in diesem Rahmen Aufmerksamkeit, damit diejenigen, die mit der Sprach-Frühförderung türkischer Kinder befasst sind, unmittelbaren Anstoß erhalten, es praktisch zu erproben. Der Titel des Prüfmaterials könnte dazu führen, dass seine Einsatzmöglichkeiten allzu eng verstanden und somit unterschätzt werden, denn bei ihm stehen nicht nur die Fragen der Lautbildung bzw. phonologische Probleme im Blickpunkt. Mir scheint, noch wichtiger als das Erfassen der artikulatorischen Entwicklung ist die Möglichkeit, als Nicht-Muttersprachler mit einem nur Türkisch sprechenden Kind „ins Gespräch“ zu kommen und Kontakt zu seiner Sprache aufzubauen. Das „WIELAU-T“ beruht auf einer verblüffend einfachen Idee, aber sie zu realisieren erforderte offensichtlich von beiden Verfassern erhebliche Vorarbeiten. Der Sprachheillehrer Michael *Kalmar* ist bekannt als Fachmann für den Schriftspracherwerb bzw. als Legastheniespezialist, der über viele Jahre im „Schmelztiegel Wien“ Erfahrungen auf dem Gebiet der Integration unter den Bedingungen der Migration gesammelt hat. Die Sprachheilpädagogin Verena *Lammer* studierte zusätzlich Ethnologie und Turkologie, lebte einige Zeit in der Türkei und arbeitet seit langem in der deutschen und türkischen Sprache als Sprachtherapeutin. Worin liegt nun das Besondere dieses Prüfmaterials? Ein aufstellbares Ringklappbuch zeigt mit der einen Seite für das Kind ein farbiges, meist eindeutig zu identifizierendes Foto mit Gegenständen aus dessen Lebenswelt, zu dem es das Wort in seiner Muttersprache nennen soll – ein Bild-Benennungsverfahren also. Für den gegenüber sitzenden Erwachsenen erscheint dazu zeitgleich auf der anderen Seite jeweils das deutsche Wort sowie das türkische Wort in orthographischer Form und in phonetischer Umschrift. In der gleichen Weise werden zusätzlich mögliche Ersatzwörter aufgeführt oder auch Hinweise zu den lexikalisch etwas an-

spruchsvolleren Wörtern gegeben. Diese Auswahl von 31 alltäglichen und drei vergleichsweise ungewöhnlichen Wörtern (Giraffe, Zwerg und Regenbogen) erlaubt vorsichtige Rückschlüsse auf das Sprachentwicklungsniveau in der Muttersprache. Somit eignet sich dieses Verfahren durchaus als Screening für die Hand jener Pädagoginnen und Pädagogen, die über keinerlei Türkisch-Kenntnisse verfügen, aber über die Notwendigkeit spezieller Sprachförderung befinden sollen. Sollten schwere lexikalische Mängel in der Muttersprache festgestellt werden, sind selbstverständlich andere Maßnahmen angezeigt, als wenn sie vorrangig im Bereich der Zweitsprache auftauchen. Die Erklärungen der Verfasser im Begleitmaterial sind glücklicherweise so klar und eindeutig, dass auch Nichtfachleuten der Einsatz des „WIELAU-T“ ermöglicht wird. Besonders hilfreich dürfte es sein, dass im Materialpaket zusätzlich eine CD vorliegt, die zum Einhören in den Wortklang der Prüfwörter dient. Das Spektrum der insgesamt 34 Wörter bildet die typischen Lautstrukturen bzw. die Phonologie des Türkischen ab, so dass auf dieser Basis bei einer genaue-

ren Prüfung zwischen phonetischen und phonologischen Problemen unterschieden werden kann. Dazu wird allerdings die Aufzeichnung über Tonkassette mit der anschließenden Transkription des Gehörten empfohlen. Für eine quantitative Fehler-Analyse werden Richtwerte gegeben, eine qualitative muss jede(r) Prüfende am Vorgefundenen selbst vollziehen.

Resümee: Den o. g. Kongress zum Thema „Sprache(n) Lernen – Chancen und Probleme bei Mehrsprachigkeit ...“ hatte ich seinerzeit als Wegweiser für die Sprachbehindertenpädagogik charakterisiert und darin die Notwendigkeit angesprochen, dass wir Experten für Sprachförderung wohl zukünftig verstärkt als Multiplikatoren in Erscheinung treten müssen. In eben diesem Sinne kann das „WIELAU-T“ empfohlen werden. Es ist ein Material, dessen Einsatz sowohl interessierten Laien als auch Fachleuten reichen Gewinn verspricht, zumal obendrein die äußere Gestaltung und haptische Qualität des Klappbuches unmittelbar erfreuen können.

Dr. Karla Röhner-Münch

Termine

Zehn Jahre Würzburger Aphasie-Tage

Die Würzburger Aphasie-Tage (WAT) feiern Jubiläum. Zum 10. Mal organisiert der Bundesverband für die Rehabilitation der Aphasiker e.V. (BRA) zusammen mit dem Aphasiker-Zentrum Unterfranken (AZU) den Aphasie-Jahreskongress vom 22. Februar bis zum 24. Februar 2007. Aphasie ist eine erworbene Sprachbehinderung nach Verletzung oder Erkrankung des Gehirns. In der deutschen Aphasiebewegung haben sich die WATs fest etabliert. Zahllose Aphasiker, Angehörige, Fachleute und Interessierte fanden in Würzburg Austausch und Begegnung, kompetente Information und umfangreiche Aktivi-

täten sowie kulturelle Highlights. Das wird auch 2007 so sein. Und doch hat das Jubiläum ganz Besonderes zu bieten:

Der Eröffnungsabend findet im festlichen Ambiente des Würzburger Saalbaus Luisengarten statt. Nach den Grußworten und den Einlagen des Aphasikerchors hält Professor Dr. Onur *Güntürkün* (Bochum) den Festvortrag zum Thema „Gehirn und Kreativität“. *Güntürkün* begeisterte im vergangenen Jahrzehnt bereits zweimal die Würzburger Tagungsteilnehmer. Ein anschließender Weinempfang mit umfangreichem Imbiss bietet Gelegenheit zum Austausch. Als Höhepunkt des Abends tritt der Pantomime JOMI auf. Der gehörlose Künstler aus Saarbrücken studierte bei

Marcel *Marceau* in Paris. Seit 1981 arbeitet er als Solopantomime sowie als Dozent für Pantomime und Körpersprache. Bei Musik und Wein lassen die Gäste in Foyer und Lounge den Eröffnungsabend langsam ausklingen.

Die Tagung mit Workshops und Vorträgen findet an den Folgetagen wie gewohnt in den Räumen der Würzburger Fachhochschule (FH), Münzstraße 12, statt. Professor Dr. Walter *Huber*, führende Persönlichkeit der Aphasieforschung, moderiert die Podiumsdiskussion zum Thema „Lebensschicksale – zehn Jahre von Aphasie betroffen“. Aphasiker des Bundesverbandes Aphasie laden zum „musikalischen Geburtstagsstrauß“ mit Musik und Sketchen ein.

Kontaktdaten:

Bundesverband für die Rehabilitation der Aphasiker e.V., Wenzelstraße 19
97084 Würzburg
Tel.: 0931 / 250130-0
Fax: 0931 / 25 01 30-39
Mail: info@aphasiker.de
Web: www.aphasiker.de
www.aphasiker-kinder.de

Anmeldungen zum Kongress unter:
Aphasiker-Zentrum Unterfranken gGmbH
Robert-Kochstraße 36
97080 Würzburg
Tel: 0931/29975-0
Fax: 0931/29975-29
Mail: info@aphasie-unterfranken.de
Web: www.aphasie-unterfranken.de

Für LogopädInnen: 12 Fortbildungspunkte für Teilnahme am gesamten Kongress.

Für Sprachtherapeut/inn/en: 12 Fortbildungspunkte.

Für PsychologInnen/ÄrztInnen: Fortbildungspunkte sind bei der Bayer. Ärztekammer angefragt!

Der Eröffnungsabend kann nur als Paket (Grüßworte, Aphasikerchor, Festvortrag, Auftritt von JOMI sowie von 19.00–20.15 Uhr Speisen und Getränke) gebucht werden. Der Preis beträgt 19,- € pro Person. Die Buchung erfolgt mit der Anmeldung.

13. Kinder- und jugendpsychiatrisches Symposium am Samstag, 10.03.2007 in München

Thema: „**Mehrsprachigkeit: Chancen und Risiken für die Entwicklung der Laut- und Schriftsprache**“

Programm

- 9.30 Einführung**
W. v. *Suchodoletz*, München
- 9.45 Mechanismen des Erst- und Zweitspracherwerbs**
W. *Klein*, Nijmegen
- 10.30 Sprachentwicklungsstörungen im Kontext kindlicher Mehrsprachigkeit**
M. *Rothweiler*, Hamburg
- 11.15 Pause
- 11.45 Sprachdiagnostik bei mehrsprachig aufwachsenden Kindern**
V. *Triarchi-Herrmann*, München
- 12.30 Sprachförderung von mehrsprachig aufwachsenden Kindern**
R. *Tracy*, Mannheim
- 13.15 Mittagspause
- 14.00 Gebärdensprache im bilingualen Spracherwerb**
H. *Leuninger*, Frankfurt a. Main
- 14.45 Zweisprachigkeit und Schulleistungen bei Schülern mit Migrationshintergrund**
D. *Hopf*, Potsdam
- 15.30 Legasthenie im Sprachvergleich und im Fremdsprachenunterricht**
W. v. *Suchodoletz*, München
- ca. 16.15 Ende der Tagung

Allgemeine Informationen

Leitung Prof. Dr. W. v. *Suchodoletz*, Abteilung für Entwicklungsfragen der Klinik für Kinder- und Jugendpsychiatrie, Psychosomatik und Psychotherapie der Ludwig-Maximilians-Universität München

Tagungssekretariat

Frau E. *Maier*, Klinik für Kinder- und Jugendpsychiatrie, Psychosomatik und Psychotherapie, Waltherstr. 23, 80337 München
Fax: 089/5160-5942
Email: sekramb.kjp@lrz.uni-muenchen.de
Anmeldung über Internet (bevorzugt): www.kjp.med.uni-muenchen.de

Tagungsort und Tagungsbüro

Audimax der LMU
Geschwister-Scholl-Platz 1,
80539 München

Teilnahmegebühr: 40,00 €

Teilnahmebescheinigungen

auf Wunsch im Tagungsbüro erhältlich; als Fortbildung beantragt: Ärzte (7 Pkt.), Psychotherapeuten (7 Pkt.), Logopäden (7 Pkt.), Sprachtherapeuten (7 Pkt.), Pädagogen

Anmeldung

Um Anmeldung per Internet (bevorzugt) wird gebeten. Anmeldebestätigungen werden nicht verschickt. Nur wenn eine Teilnahme aus Kapazitätsgründen nicht möglich ist, werden Sie benachrichtigt.

5. Karlsbader Dysphagie Forum

vom 12.04. bis 14.04.2007

Die Weiterentwicklung des dysphagiologischen Diskurses steht im Mittelpunkt des 5. Karlsbader Dysphagie Forums 2007, das vom Karlsbader Schluckzentrum veranstaltet wird. Das internationale Meeting am KKL findet nun bereits zum 5. Mal statt.

Schwerpunktthema ist in 2007:

Strukturierte Praxis & Forschung in der Klinischen Dysphagiologie.

Das Karlsbader Schluckzentrum wird gemeinsam mit Dr. *Tarillion* (Idar-Oberstein) vertreten sein mit dem Vortrag: *Heterogenität des Terminus „Pneumonierate bei Dysphagie nach Schlaganfall“.*

Wir senden Ihnen auf Anfrage gerne eine Broschüre zum Forum zu.

Hinweisen darf ich Sie noch auf die „Einladung zur Teilnahme an einer Stu-

die: Erhebung der Reliabilität für die Deutsche NZIMES-Fassung“: diese Teilnahme wird am Vortag vor Beginn des Karlsbader Dysphagie Forums sein und ist kostenfrei.

Sönke Stanschus, M.A.

Klinischer Linguist (BKL)

Leiter Abt. Logopädie & Koordinator des Karlsbader Schluckzentrums am SRH Klinikum

Karlsbad-Langensteinbach gGmbH

www.karlsbader-schluckzentrum.de

Guttmannstr. 1

76307 Karlsbad

Tel.: 07202 / 61-3508

Fax: 07202 / 61-6151

e-mail: soenke.stanschus@kkl.srh.de

Information zur 6. Stotterkonferenz der Interdisziplinären Vereinigung für Stottertherapie e.V.

Die gesellschaftliche Dimension des Stotterns – Aktuelle Therapiekonzepte für Kinder, Jugendliche und Erwachsene

Am 5.5.2007 veranstaltet die **Interdisziplinäre Vereinigung für Stottertherapie e.V. (ivs)** in der Zeit von 9:00 bis 18:00 ihre **6. Stotterkonferenz** am Berufsförderungswerk in Dortmund-Hacheneu. Im Rahmen der Stotterkonferenz werden u.a. die Themen Stottern und Schule, Mobbing bei Stottern und Stottern bei Migranten als gesellschaftliche Aspekte des Stotterns betrachtet und diskutiert. Des Weiteren wird ein Modellprojekt zur besseren Nutzung von gesellschaftlichen Strukturen beim Thema Stottern aus dem Saarland vorgestellt. Im zweiten Teil der Konferenz werden Therapeutinnen und Therapeuten aktuelle Therapiekonzepte für Kinder, Jugendliche und Erwachsene vorstellen. Die Konferenz wird unterstützt durch die Bundesvereinigung der Stottertselbsthilfe e.V. Informationen und Anmeldung: Über die homepage der ivs unter www.ivs-online.de oder per e-mail unter info@ivs-online oder schriftlich bei ivs-Geschäftsstelle, Erftstr. 1, 50859 Köln. Der Anmeldeschluss ist der 31.3.2007.

Logopädie aktuell – aktuelle Logopädie

Trends und Entwicklungen theoretischer Grundlagen, Diagnostik und Therapie

Alljährlich richtet der **Deutsche Bundesverband für Logopädie e. V. (dbl)** im Juni sein Jahrestagung aus. Unter dem Motto des **36. Jahreskongresses vom 7.–9.6.2007** treffen sich Vertreter der Logopädie, Medizin, Linguistik, Pädagogik und praktizierende LogopädInnen in Karlsruhe.

Das gewählte Motto erlaubt es, alle Bereiche logopädischen Handelns nach Aktuellem zu „durchforsten“. Doch stellte sich nicht nur die Frage „Was ist neu“ sondern vorrangig, was wird der Logopädie Impulse geben, welche Entwicklungen und Trends zeichnen sich ab?

Im Vordergrund steht die Frage nach einer möglichen Früherkennung und frühen Behandlung von **Sprachentwicklungsstörungen**. Sind sie vermeidbar? Diese Frage stellt **Prof. von Suchodoletz** in seinem einführenden Vortrag. Untersuchungen zum Status quo, dem „Sprachstand“, frühem Einsatz von Behandlungsverfahren und daraus resultierenden Ergebnissen in den Niederlanden und in Deutschland tragen zu einem besseren Verständnis der Behandlungsmöglichkeiten bei. Diagnostische Verfahren und Therapiekonzepte, die in der frühen Kindheit die Mitarbeit der Eltern erfordern, runden mit dazugehörigen Elternfragebögen die Thematik ab. Die Diskussion um phonologische Bewusstheit, ihre Behandlungskonzepte und Auswirkungen auf die Lese- und Rechtschreibleistungen wird auch 2007 fortgeführt.

In welchem Ausmaß bildgebende Verfahren und neurophysiologisches Wissen die Therapie der **Sprach- und Sprechstörungen** nach Schlaganfall verändern und prägen, stellt einleitend **Prof. Huber** dar. Die folgenden Vorträge greifen die Thematik auf und vertiefen Fragen der therapeutischen Hilfestellung, der Therapiefrequenz und der

Nutzung moderner Mittel wie PC oder Internet (Teletherapie), greifen Möglichkeiten der Vernetzung und traditionelle Aspekte der Selbsthilfe auf. Logopädische Forschung im Kontext funktionseller Bildgebung und funktioneller Plastizität des Gehirns wird am Freitag präsentiert. Sprechapraktische Symptome stellen an den Praktiker diagnostische wie therapeutische Herausforderungen. Aktuelles theoretisches Wissen und therapeutisches Herangehen werden am Samstag vorgestellt.

Ungewöhnlich – noch – sind Formen der **„unterstützten Kommunikation“ (UK)** für Patienten mit neurogenen Störungen wie Dysarthrie und Aphasie. Hier öffnen sich neue Kommunikationsmöglichkeiten und stellen sich veränderte therapeutische Aufgaben.

Seit einigen Jahren bereits umfasst der Kongress eine Sektion **„Lehre/Lernen“**. Vorgestellt werden 2007 neben akademischen Ausbildungskonzepten, Aspekte des Clinical Reasoning und die Bedeutung präziser Zieldefinition für die Rehabilitation – Themen, die sicherlich nicht nur Lernende/Lehrende betreffen.

Der Kongress, der als **parallele Veranstaltung** von in sich geschlossenen Themenblöcken u. a. zu Kindersprache, Stimmstörungen, Aphasie- und Dysphagietherapie organisiert ist, bietet einen Überblick zum gegenwärtigen Stand der Logopädie und lädt ein zu Diskussion und Gespräch.

Weitere Informationen zu Programm und Teilnahme sind über die dbl-Geschäftsstelle zu erhalten:

dbl Augustinusstr. 11a

50226 Frechen,

Telefon: 02234.37953-29

Telefax: 02234.37953-13

E-Mail: fobi@dbl-ev.de

Internet: <http://www.dbl-ev.de>

A. Nebel (Kiel) Kongress AG Fachprogramm

Schweizer Heilpädagogik-Kongress 2007

3.–5. September 2007,
Unitobler Bern, Call for Papers

Referate, Workshops, Diskussionen, Abendveranstaltungen – der 5. Schweizer Heilpädagogik-Kongress lädt Sie vom 3.–5. September 2007 herzlich an die Unitobler nach Bern ein.

Die drei Tage stehen unter dem Motto **Übergänge** – Übergänge finden im Bildungssystem laufend statt: vom Eintritt in die Volksschule bis zum Übergang ins Erwerbsleben und auch innerhalb des Systems. Übergänge prägen den Lebenslauf jedes Einzelnen, fordern Bildungsinstitutionen und Politik. Durch die Neugestaltung des Finanzausgleichs und der Aufgabenverteilung zwischen Bund und Kantonen (NEA) wird ein Systemwechsel im Sonderschulwesen ausgelöst. Wie werden diese Übergänge organisiert und bewältigt? Welche Bedingungen sind notwendig?

Melden Sie uns Ihren Beitrag – ob Einzelreferate, Workshops oder Film-Video-Beiträge: Wir sind gespannt auf Sie.

Das Formular (Anmeldung eines Kongress-Beitrages) können Sie von unserer Website unter www.szh.ch/kongress herunterladen. Das ausgefüllte Formular senden Sie bitte an folgende E-Mail-Adresse: kongress@szh.ch. Bei Fragen steht Ihnen das SZH-Team gerne zur Verfügung.

Schweizerische Zentralstelle für Heilpädagogik (SZH)
Theaterstrasse 1, CH-6003 Luzern

24. Jahrestagung der Deutschen Gesellschaft für Phoniatrie und Pädaudiologie, Sektion Phoniatrie der Österreichischen Gesellschaft für HNO-Heilkunde, Kopf- und Halschirurgie Schweizerische Gesellschaft für Phoniatrie

Datum:

28. bis 30. September 2007

Ort:

Sozial- und Wirtschaftswissenschaft-

liche Fakultät
Universitätsstr. 15
A-6020 Innsbruck

Hauptthema:

Dreiländertagung D-A-CH

Informationen:

Herr Prof. Dr. med. P. Zorowka
Univ.-Klinik für Hör-, Stimm- und Sprachstörungen, Medizinische Universität Innsbruck
Anichstr. 3
A-6020 Innsbruck/Österreich

Tel. 0043/512/5043218

Fax.0043/512/5043217

E-mail: patrick.zorowka@uibk.ac.at

Wissenschaftliche Leitung:

Herr Prof. Dr. med. E. Kruse Abt. Phoniatrie und Pädaudiologie
Georg-August-Universität Göttingen
Robert-Koch-Str. 40
37075 Göttingen

Schluckstörungen – Grundlagen und neue Entwicklungen in Diagnostik und Rehabilitation 9. Bogenhausener Dysphagietage

Leitung: Dr. med. *Schröter-Morasch*,
Dr. phil. Gudrun *Bartolome*

Termin: 11.–13. Mai 2007

Teilnehmerzahl: begrenzt

Veranstaltungsort: München

Veranstalter: ReHa-Hilfe e.V.

Information: www.dysphagie-bogenhausen.de

Kontakt: Frau *Bräu*, Tel. 089-92702401, E-Mail: phvsmed@kh-bogenhausen.de

Rückblick

Aphasische Kinder und Schule

Martin war 13 Jahre alt, als er seine Sprache verlor. Aphasie – so lautete die Diagnose der Ärzte, als Martin nach einer Operation am Gehirn nicht mehr sprechen konnte. Apha-

sie ist eine Sprachbehinderung, die durch eine Verletzung des Gehirns auftreten kann. Ursachen dafür sind meist Schädel-Hirn-Verletzungen oder Schlaganfälle.

Kindliche Aphasie, das heißt: die bis dahin erworbene Sprache ist gestört bis zur völligen Sprachlosigkeit. Nach der Rehabilitation ist es eine Odyssee für Eltern, eine passende Schulform zu finden.

Sprachlos – welche Schule nimmt mein Kind?

– zu diesem Thema trafen sich erstmals Experten aus dem ganzen Bundesgebiet. Ärzte, Therapeuten und Vertreter von Krankenkassen und Rehabilitationseinrichtungen diskutierten zwei Tage lang, wie betroffene Kinder und deren Eltern bei deren Suche nach einer Schule unterstützt werden können. Organisiert wurde die Tagung von der Stiftung Deutsche Schlaganfall-Hilfe und dem Bundesverband für die Rehabilitation der Aphasiker e.V., unterstützt wurden sie dabei von der ZNS-Hannelore-Kohl Stiftung.

Die Fachleute haben sich konkrete Ziele gesetzt: bis zum nächsten Frühjahr soll ein „Schul-Projekt“ beim Aphasiker-Bundesverband geschaffen werden.

„Manche Eltern sind verzweifelt, denn sie wissen einfach nicht, an welche Schule sie Kinder mit Aphasie schicken können. Eine zentrale Anlaufstelle, die ihnen Auskünfte erteilt und einen Überblick über die Schullandschaft gibt, ist Mangelware. An diesem Punkt wollen wir ansetzen,“ formuliert Christoph *Petschenka* vom Bundesverband für die Rehabilitation der Aphasiker die Ziele des neuen Projekts.

Projekt-Informationen finden Sie unter www.aphasiker-kinder.de. Mehr zum Thema „Kinder und Schlaganfall“ erfahren Sie auf der Website der Stiftung Deutsche Schlaganfall-Hilfe: www.schlaganfall-hilfe.de.

Stephan *Grumbach*
Bundesverband Aphasie
Wenzelstraße 19
97084 Würzburg
grumbach@aphasiker.de

Internationales Arbeitstreffen des IALP-Child Language Committees an der Universität zu Köln

Der Lehrstuhl Pädagogik und Therapie bei Sprech- und Sprachstörungen, Prof. Dr. Roswitha Romonath und die Mitarbeiterinnen Dr. Claudia Wahn, Dr. Bettina Paris und Angela Ullrich, M.A. war mit freundlicher Unterstützung der *dgs* in diesem Sommer Gastgeber des internationalen Arbeitstreffens des Child Language Committees der International Association of Logopedics and Phoniatrics (IALP), zu dem sich renommierte Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler aus den USA, Italien, Israel und Deutschland zum Thema „Applying the ICF for the classification of Child Language Disorders“ in der Domstadt Köln trafen.

Die von der WHO 2001 veröffentlichte ICF (deutsche Version 2005) bietet einen sehr guten Rahmen für die qualitätsorientierte Diagnostikdurchführung, Therapieplanung und -evaluation bei Sprach-, Sprech-, Stimm-,

Schluck- und Kommunikationsstörungen auf individueller Ebene. Weiterhin kann die ICF (2001) zu Ausbildungszwecken, für Interventionsstudien und Qualitätsmanagement auf institutioneller Ebene und für wirtschaftliche Analysen der Sozial- und Krankenversicherung sowie zur Entwicklung von Gesetzesentwürfen auf der sozial-politischen Ebene genutzt werden. Im Unterschied zur ICDH-10 als 1980 veröffentlichtes Vorgängermodell ist die ICF (2001) weniger defizit- als ressourcenorientiert. Das der ICF (2001) zugrunde liegende biopsychosoziale Modell lenkt den Fokus dabei vom Krankheits- auf den Gesundheitszustand des Menschen unter Berücksichtigung der lebensweltlichen Gesamtsituation. Einbezogen werden sowohl die Persönlichkeit des Betroffenen, als auch sein gesamtes soziales Umfeld und die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben.

Leider findet in Deutschland eine adäquate Umsetzung der ICF (2001) insbesondere in der Sprachtherapie von Kindern und Jugendlichen aktuell nur in Ansätzen statt.

Diese Feststellung bildete den Ausgangspunkt für Berichte und äußerst

spannende sowie gewinnbringende Diskussionen der Kommissionsmitglieder und Vertreter ausgewählter Institutionen. Ausgehend von einem Beitrag des Deutschen Bundesverbandes der akademischen Sprachtherapeuten (*dbts*), vertreten durch Frau PD Dr. Martina *Hielscher-Fastabend*, über die aktuelle Situation der Kindersprachtherapie in Deutschland wurden die Ergebnisse einer kürzlich abgeschlossenen Längsschnittstudie, die im Auftrag des *dbts* durchgeführt wurde, vorgestellt. Demnach beginnt die Versorgung mit Sprachtherapie in Deutschland durchschnittlich erst im Alter von 6;8 Jahren, was zu erheblichen negativen Konsequenzen in der psychosozialen Entwicklung und im Lernen führt. Im Anschluss daran präsentierte Frau Dr. Bettina Paris, neue Mitarbeiterin am Lehrstuhl und Inhaberin einer sprachtherapeutischen Praxis, Möglichkeiten und Grenzen bei der praktischen Umsetzung der ICF (2001) in Diagnostik und Therapie am Beispiel ausgewählter Fälle. Als Ergebnis ihrer Darstellung zeigte sich sehr deutlich die Notwendigkeit, zukünftig Modelle für Diagnostik, Therapie und Therapiemethoden unter Berücksichtigung der Aktivitäts- und Partizipationsebene zu entwickeln. Es folgten Beiträge zur Anwendung der ICF auf unterschiedliche Störungsbilder: CCAS (Cognitive Affective Syndrome in Congenital Cerebellar Dysgenesis) von Dr. Alessandro Tavano, Sprachstörung bei prälingual gehörlosen Kindern sowie bei schwerhörigern Kindern von Prof. Dr. Carol Westby sowie Entwicklungsdyslexie (Lese-Rechtschreibstörung) von Prof. Dr. Roswitha Romonath, Dr. Claudia Wahn und Angela Ullrich, M.A. Am Beispiel des CCAS wurde sehr schnell deutlich, dass die Anwendung der ICF (2001) unter Berücksichtigung der neuropsychologischen Klassifikation nur unzureichend sprachpathologische Merkmale des Syndroms erfasst und beschreibt. Damit kristallisierte sich ein ernst zu nehmendes Problem in der interdisziplinären Anwendung der ICF (2001) heraus, das in der Kodierung und Kategorisierung der einzelnen Komponenten liegt. Diese sind oftmals redundant,



Von links nach rechts: Dr. Alessandro Tavano, Dr. Claudia Wahn, Prof. Dr. Annette V. Fox, Prof. Dr. Tanya Gallagher, Prof. Dr. Carol Westby, Dr. Sara Eyal, Prof. Dr. Roswitha Romonath

zu vage oder aber auch zu breit angelegt. Im Hinblick auf die Anwendung der ICF (2001) bei prälingual gehörlosen Kindern sowie bei schwerhörigen Kindern betonte Prof. Dr. Westby den Vorteil und die Möglichkeiten der ICF (2001) für eine konkretere Formulierung therapeutischer Interventionsziele. Der Aspekt der Therapiezielfindung und der strukturierten therapeutischen Intervention bildete auch den Schwerpunkt im Vortrag von Prof. Dr. Romonath, Dr. Claudia Wahn und Angela Ullrich, M.A., über die Anwendung der ICF (2001) auf die Lese-Rechtschreibstörung. Besonders herausgestellt wurde die Bedeutung der Kontextfaktoren einschließlich der Umwelt- und personenbezogenen Faktoren, die in konventionellen Therapiemodellen oftmals nur unzulänglich berücksichtigt werden. Neben Fragen der praktischen Anwendung der ICF (2001) wurden auch Fragen der Anwendung der ICF in der Lehre (Ausbildung) durch Prof. Dr. Annette Fox diskutiert. Die Notwendigkeit der Kodierung (s.o.), die Differenzierung zwischen Aktivität und Teilhabe, die Integration unterschiedlicher Umweltfaktoren sowie die Bedeutung der Kontextfaktoren zur Einschätzung der Gesamtsituation wurden als offene Fragen in den Raum gestellt und in der anschließenden Diskussion erörtert. Die fachlich äußerst ergiebigen Diskussionen mündeten abschließend in einen Konsens der Kommissionsmitglieder, ein Sonderheft zu dieser Thematik im International Journal of Phoniatics, Speech Therapy and Communication Pathology *Folia Phoniatica et Logopaedica* mit den Beiträgen der Tagung herauszugeben, um die internationale Diskussion anzuregen.

Anschrift der Verfasserinnen:

Dr. Claudia Wahn, Angela Ullrich, M.A.,
Prof. Dr. Roswitha Romonath
Universität zu Köln
Heilpädagogisch-Rehabilitationswissenschaftliche Fakultät
Seminar für Sprachbehindertenpädagogik
Klosterstraße 79b
50931 Köln

Echo

„Bachelor und Master: Eine fachliche Chance?“

Hinweis der Redaktion

Die in der Ausgabe 5/06 der SHA auf S. 260 angekündigten Zuschriften zum Beitrag von Stephan Baumgartner „Zur Diskussion: BA und MA: eine fachliche Chance?“ wurden zurückgezogen.

Info

Sprach-Prävention interaktiv

Im Rahmen eines Forschungsprojektes der interkantonalen Hochschule für Heilpädagogik Zürich wurde die Website www.sprachpraevention.ch für den deutschsprachigen Raum aufgeschaltet. Sie versteht sich als eine Kontakt-, Informations- und Austauschstelle für Prävention in der Logopädie. Bestehenden Präventionsprojekten soll eine „Bühne“ geboten und ein Netzwerk von Praktikern aufgebaut werden.

Gesamtrahmen und Intentionen

Das Forschungsprojekt trägt den Namen „PSI“. PSI ist die Abkürzung für „Prävention von Sprachentwicklungsstörungen in pädagogischen Institutionen nach Braun/Steiner“. Das „Label“ steht für

- ein Plädoyer für die Notwendigkeit logopädisch-präventiver Maßnahmen,
- die Empfehlung von Konzepten für Sprachstandserfassung und Sprachförderung.



Die Sprache ist der Kristallisationspunkt der Kognition. In der kindlichen Entwicklung stehen Störungen der Sprache an erster Stelle der Entwicklungsstörungen (vgl. Grimm 1999, Lindlbauer-Eisenach 2001, Thyen 2006). Diese führen zu „Diskontinuitäten der Entwicklungsfahrpläne“ (Dannenbauer 1997) und wirken sich auf die gesamte Persönlichkeits-, Beziehungs-, Schul- und Lernentwicklung aus. Eine Praxis im Sinne „beruhigen – abwarten – nichts tun“ ist aufgrund des heutigen Forschungsstandes nicht zu verantworten. Prävention als Gegenpol zu „abwarten“ bedeutet Erfassung, Beratung, Förderung und Therapie zum richtigen Zeitpunkt.

Intensivierte Bearbeitung des Themas Logopädie und Prävention

Das Forschungsprojekt „PSI“ will grob skizzieren einen Harmonisierungsprozess im Spannungsfeld von Bildung – Sprachbildung Sprachförderung – Sprachtherapie unterstützen.

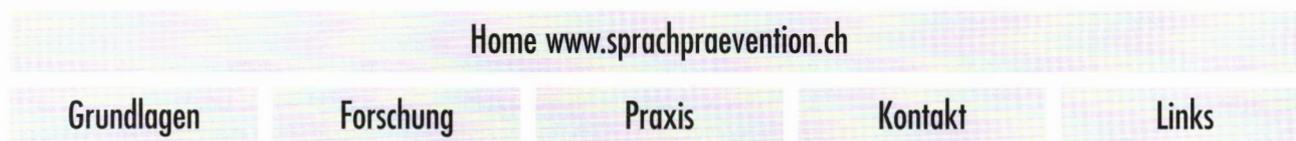
Der Prozess sieht folgende Schritte vor:

1. Risikoeinschätzung (Indikationsklärung für eine Sprachstandserfassung),
2. Sprachstandserfassung (Indikationsklärung für Förderung und/oder Beratung),
3. Fördern und Beraten

Begleitend wird eine interaktive Kontakt- und Informationsstelle für Prävention aufgebaut werden. Das Mittel ist die Schaffung eines virtuellen Forums. Es dient dem Austausch und der Informationsgewinnung (Risiko, Grundlagen Prävention, Möglichkeiten der Erfassung und Massnahmen).

Unter der Adresse www.sprachpraevention.ch wurde ein Informationsportal sowie ein interaktives Austauschforum innerhalb des Themenkreises „Prävention und Logopädie“ bereitgestellt. Angesprochen werden primär Fachpersonen. Ziel ist es, Informationen zu Prävention und Präventionsprojekten im deutschsprachigen Raum zugänglich zu machen.

Die Struktur der Website (sitemap) gestaltet sich wie folgt:



Im Bereich der „Grundlagen“ werden die Themen „Grundgedanken der Prävention“ und „Prävention in der Logopädie“ kompakt bearbeitet. Interessant für viele Nutzer wird eine Vielzahl von Zusammenfassungen über aktuelle und wegweisende Artikel (mit Quellenangaben) in diesem Themenkreis sein. Der Forschungslink wird über die Grundintention sowie die Teilschritte des zugrunde liegenden Forschungsprojektes „PSI“ informieren. Ferner werden abstracts von aktuellen Abschlussarbeiten an der HfH in diesem Themenfeld vorgestellt.

Das Herzstück der Website wird der „Präventionsmarktplatz“ sein. Hier stellen Fachpersonen diverse Umsetzungsprojekte vor. Die Projekte werden mit Merkmalen (Vorschule, Kindergarten, Schule, Erwachsene) gekennzeichnet und können über eine Filterfunktion schnell angewählt werden. Dieser Teil der Website lebt von der Bereitschaft der Fachpersonen, Einblick in ihre Arbeit zu geben und Interessierte an ihren Erfahrungen teilnehmen zu lassen.

Ausblick

Mit www.sprachpraevention.ch hoffen wir, einen Schritt in Richtung Verankerung von Präventionsgedanken im lo-

gopädischen Praxisfeld zu vollziehen. Die Website soll Interessierten einen schnellen Zugang zu Informationen bieten, zu eigenen Projekten ermutigen und letztendlich einen Beitrag zur Professionalisierung des Arbeitsbereiches Prävention in der Logopädie leisten. Der neue Bachelor-Studiengang Logopädie an der HfH Zürich reagiert mit den neu geschaffenen Studienmodulen „Integration und Inklusion“ und „Prävention“ offensiv auf die veränderten Herausforderungen und Erwartungen nicht nur im Zuge von PISA. So titelte *Wendlandt* bereits Anfang der neunziger Jahre in einem Artikel treffend: „Muss das Kind in den Brunnen fallen? – oder der lohnende Weg zur Prävention im logopädischen Berufsalltag“ (1991, 15). Es gibt viel zu tun – pakken wir es (auch präventiv) an!

Literatur

Braun, W. (2005): Aufbau eines Kompetenzzentrums für Prävention und Beratung. Unveröffentlichte Diplomarbeit Hochschule für Heilpädagogik, Zürich.

Dannenbauer, F. M. (2001): Chancen der Frühintervention bei spezifischer Sprachentwicklungsstörung. Die Sprachheilarbeit 46, 103–11.

Dannenbauer, F. M. (2002): Grammatik. In: *Baumgartner, S., Füssenich, I.*

(Hrsg.): Sprachtherapie mit Kindern (105–161). München: Reinhardt.

Grimm, H. (1999): Störungen der Sprachentwicklung. Göttingen: Hogrefe.

Lindlbauer-Eisenach, U. (2001): Der Kinder- und Jugendarzt vor neuen Aufgaben. Kinderärztliche Praxis 3, 178–180.

Schrey-Dern, D. (2006): Sprachfördermaßnahmen in Deutschland: Chancen und Risiken für die Berufsgruppe der Logopäden. Forum Logopädie 45, 12–16.

Steiner, J. (2004): Die Erzieherin als Beraterin der Sprachlichkeit. KiTa aktuell 7/8, 160–165.

Thyen, U. (2002): Bericht über die Untersuchungen des Kinder- und Jugendärztlichen Dienstes in Schleswig-Holstein. Kiel: Ministerium für Soziales, Gesundheit und Verbraucherschutz.

Wendlandt, W. (1991): Muss das Kind in den Brunnen fallen? Forum des Zentralverbandes für Logopädie e. V. 2, 15–18.

PD Dr. Jürgen Steiner
Wolfgang G. Braun
Hochschule für Heilpädagogik,
HfH Fachbereich Logopädie
Schaffhauserstrasse 239
CH-8057 Zürich
sprachpraevention@hfh.ch

Die *Sprachheilarbeit* hat folgende **Struktur**:

- I. Hauptbeiträge
- II. Magazinbeiträge
- III. (Verbands-) Informationen

Ad I. und II. **Haupt- und Magazinbeiträge**

Inhaltliche Aspekte der Manuskript-erstellung

1. Manuskripte können als Grundlagen- oder Übersichtsarbeiten, empirische Studien sowie als Beiträge aus der therapeutischen und (vor-)schulischen Praxis eingereicht werden, deren Strukturierung und Umfang über die Zuordnung zur Kategorie I oder II entscheidet.
2. Ein **Hauptbeitrag** sollte den aktuellen Standards quantitativer und qualitativer Forschungsmethoden entsprechen und folgende Gliederung haben:
 - a.) Titel in deutscher und englischer Sprache
 - b.) Schlüsselwörter / Keywords
 - c.) Zusammenfassung in deutscher und englischer Sprache
 - d.) Einleitung: Fragestellung, Zielsetzung, theoretische Positionierung
 - e.) Ggf. Beschreibung der Auswahlkriterien und Probanden
 - f.) Darstellung der Methode
 - g.) Darstellung der Ergebnisse
 - h.) Diskussion
3. Nur **Hauptbeiträge** werden „**peer-reviewed**“.

Die Gliederungspunkte a, b, c, d, g und h sind grundsätzlich erforderlich. Die Punkte e und f sind bei empirischen Studien und Praxisbeiträgen unabhängig von der Anzahl der Probanden, also auch bei Einzelfallstudien, zwingend.

3. Nur **Hauptbeiträge** werden „**peer-reviewed**“.

Sofern der Autor für seinen Beitrag eine Strukturierung der Arbeit im Sinne der o.g. Kriterien und eine

theoretische Einordnung vornimmt, kann das Manuskript als Hauptbeitrag vorgesehen werden. In der sich anschließenden Begutachtung werden folgende Punkte beurteilt:

Das bearbeitete Thema; die Gliederung; die theoretische Fundierung; die berücksichtigte Literatur; die sprachliche Prägnanz; die Aussagekraft der Abbildungen und der Zusammenfassung; der Praxisbezug; die Darstellung von Methode und Material; die Erläuterung und Interpretation der Ergebnisse; die Diskussion.

Der Autor erhält daraufhin von der Redaktion eine Rückmeldung hinsichtlich der Eignung des Manuskriptes zur Publikation. Ggf. werden Verbesserungsvorschläge unterbreitet.

4. Wird auf eine Struktur im vorgegebenen Sinne bzw. auf die Begutachtung verzichtet, können Beiträge im **Magazinteil** veröffentlicht werden, sofern sie inhaltlich als geeignet erscheinen.

Formale Richtlinien zur Manuskript-erstellung

1. Die Beiträge sollen in der Regel maximal 15 Manuskriptseiten umfassen (1,5 zeilig, Schriftgröße entsprechend Times New Roman 12 Pkt.; einschließlich aller Tabellen, Abbildungen und Literaturverzeichnis). Für reine Textseiten ohne Abbildungen und Tabellen gilt ein Richtwert von max. ca. 5688 Zeichen mit Leerzeichen pro Seite. Manuskripte sind unter Beachtung der neuen Rechtschreibregeln in dreifacher Ausfertigung (sowie mit einer Diskette/CD, der alle Text- und Bildzutaten enthält) an einen der Redakteure zu senden.
2. Jedes Manuskript muss am Ende den Namen und die Postanschrift des Autors enthalten. Darüber hinaus wird um die Zusendung eines

Passbildes (Originalfoto schwarz-weiß) sowie um kurzgefasste Angaben zum persönlichen Arbeitsfeld gebeten.

3. Die Gestaltung der Abbildungen im Text (Diagramme etc.) obliegt dem Autor. Es werden reproduktionsfähige Vorlagen erbeten.
4. Abbildungen und Tabellen müssen durchlaufend nummeriert sein und kurze Überschriften enthalten, die das Verständnis unabhängig vom Text ermöglichen.
5. Der Text soll durch Einfügung von Zwischenüberschriften eine hinreichende Gliederung erfahren. Zur Strukturierung der Kapitel ist eine Dezimalklassifikation (1./1.1./1.2/1.2.1 usw.) zu verwenden.
6. Auf Fußnoten und Anmerkungen sollte möglichst verzichtet werden.
7. Zur besseren Lesbarkeit bittet die Redaktion, auf Schreibweisen wie *PatientIn* oder *Therapeut/in* zu verzichten und sich auf eine Genusmarkierung zu beschränken.
8. Literaturhinweise im Text: Bei Veröffentlichungen eines Autors wird dem Namen im Text das Erscheinungsjahr beige setzt, z.B. (Braun 2002), ggf. mit a, b,..., wenn es sich um verschiedene Beiträge desselben Erscheinungsjahres handeln sollte, z.B.: (Braun 1989 a).
Wörtliche Zitate im Text sind mit der genauen Seitenangabe zu versehen, z.B. (Baumgartner 1998, 245).
9. Im Literaturverzeichnis am Ende des Beitrages muss alle im Text zitierte Literatur belegt sein. Die Reihenfolge der Literaturangaben richtet sich ohne Nummerierung alphabetisch nach dem Anfangsbuchstaben des Autorennamen.
Bei Büchern sind neben dem Verfasser und Titel das Erscheinungsjahr (ggf. mit hochgesetzter Zahl

für die Auflage) sowie der Verlagsort und der Verlag anzugeben, z.B.: *Grohnfeldt, M.* (1996): Lebenslaufstudien und Sprachheilpädagogik. Grundlagen und Beispiele einzelfallorientierten Vorgehens. Dortmund: verlag modernes lernen.

Bei Handbuchartikeln gilt folgendes, z.B.: *Dannenbauer, F.M.* (1999): Grammatik. In: *Baumgartner, S., Füssenich, I.* (Hrsg.): Sprachtherapie mit Kindern (105-161). München: Ernst Reinhardt.

Bei Zeitschriften-Beiträgen sind neben dem Verfasser, das Erscheinungsjahr (in Klammern), der Titel des Beitrages, der Name der Zeitschrift, der Jahrgang sowie die Anfangs- und Schlussseite des Beitrages aufzuführen, z.B.: *Motsch, H.J., Hansen, D.* (1999): COPROF und ESGRAF- Diagnoseverfahren grammatischer Störungen im Vergleich. Die Sprachheilarbeit 44, 151- 162.

- Graphische Mittel, z.B. Unterlegungen sowie textgestalterische Möglichkeiten, sind den Beiträgen einer aktuellen Ausgabe der *Sprachheilarbeit* zu entnehmen oder können bei der Redaktion erfragt werden.
- Eingereichte Beiträge können nur veröffentlicht werden, wenn sie

nicht vorher oder gleichzeitig andernorts erscheinen; den Autoren wird eine entsprechende Erklärung vorgelegt. Eine Gewähr für den Abdruck kann nicht übernommen werden.

- Dem Autor werden je nach Umfang des Beitrages 5 bis 15 Exemplare der *Sprachheilarbeit* geliefert; weitere Hefte sind gegen Kostenerstattung erhältlich und mit der Korrekturrückgabe beim verlag modernes lernen, Dortmund, zu bestellen.

Ad III. (Verbands-)Informationen

Zu den (Verbands-) Informationen gehören z.B. die **dgs- und dbs-Seiten, Informationen aus den Landesgruppen, Hochschulnachrichten, Termine** sowie die im Folgenden näher erläuterten Rubriken:

Die Rubrik **„Therapie-Raum“** dient der Kurzdarstellung von didaktisch-methodischen Konzepten und ihrer Umsetzung in Therapie und Unterricht.

Unter der Rubrik **„Echo“** werden Leserzuschriften publiziert. Für die hier mit den Namen der Autoren gekennzeichneten Beiträge gilt insbesondere, dass sie die unabhängige Meinung der Autoren darstellen und nicht mit den Ansichten der dgs, der Redaktion oder des Beirates übereinstimmen müssen.

In der Rubrik **„Medien“** werden Rezensionen veröffentlicht. Sie sollten

nach folgendem Schema gestaltet werden: z.B.

Sandrieser, P.; Schneider, P. (2004): **Stottern im Kindesalter.** Stuttgart: Thieme. ISBN 313 1184515/696. 198 Seiten. € 32,-.

Nach Eingangsbestätigung durch die Redaktion ist das rezensierte Werk zur Erstellung einer reproduktionsfähigen Vorlage des Titelblattes an den Verlag zu senden. Selbstverständlich erhalten die Rezensenten das Exemplar dann zurück. Das Cover kann aber auch eingescannt und elektronisch als tif-Datei (schwarz-weiß, Auflösung 300 dpi) direkt an den Verlag gesendet werden: info@verlag-modernes-lernen.de

Die Rubrik **„Persönliches“** dient der Würdigung von im Sprachheilwesen verdienten **Persönlichkeiten.**

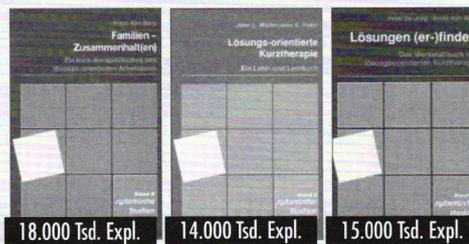
In der Rubrik **„Rückblicke“** kann von Kongressen, Tagungen, Fortbildungen oder sonstigen fachspezifischen Ereignissen berichtet werden. Der Umfang eines „Rückblicks“ sollte 1-2 Manuskriptseiten nicht überschreiten. Insbesondere sind inhaltliche Aspekte (z.B. Referenten, Titel und Verlauf von Workshops, Ergebnisse etc.) von Interesse; Hinweise auf den äußeren Rahmen (z.B. das Beiprogramm) sind zu vernachlässigen.

Systemische Kurztherapie und lösungsorientierte Beratung

Bei uns finden Sie **DIE Grundlagenwerke für die lösungsorientierte Therapie!**

Jetzt den neuen Katalog 2007 anfordern oder online herunterladen, stöbern und bestellen unter:

www.verlag-modernes-lernen.de



BORGMANN MEDIA

verlag modernes lernen borgmann publishing

Schleefstraße 14 • D-44287 Dortmund
Tel. (0231) 12 80 08 • FAX (0231) 12 56 40

Afdh - Erfurt		& 	
Akademie für den Heilmittelbereich - Erfurt Händlerstraße 6 · 99096 Erfurt, Tel.: 03 61 / 6 01 68 42 – Internet: http://www.afdh-erfurt.de – e-Mail: info@afdh-erfurt.de			
Therapie des Stotterns Teil II	Susanne Winkler	23.-25.02.2007	Logo
Manuelle Stimmtherapie – MST I (Anamnese und Diagnostik)	Gabriele Münch	02.-03.03.2007	Logo / Ergo
Therapie des Stotterns Teil III	Susanne Winkler	20.-22.04.2007	Logo
Praxis der SEV-Therapie auf der Basis der SI	Susanne Renk	04.-05.05.2007	Logo / Ergo
Manuelle Stimmtherapie - MST II (Orofacialer Bereich)	Gabriele Münch	13.-14.07.2007	Logo / Ergo
Gesprächsführung und NLP - in der Therapie und Beratung	Susanne Winkler	07.- 09.09.2007	Logo / Ergo
Stimmt's - Integrative Stimmtherapie in Theorie u. Praxis	Evemarie Haupt	21.-22.09.2007	Logo
MODAK – Kommunikative Aphasietherapie	Dr. Luise Lutz	28.-29.09.2007	Logo
Grundkurs Dysphagie (Neurogene Schluckstörungen)	Ulrich Birkmann	05.-06.10.2007	Logo / Ergo
Myofunktionelle Störungen - MFT	M. Schulte-Hötzel	02.-03.11.2007	Logo
Lerntherapie – Lesen und Schreiben fördern mit allen Sinnen	Anke Gielow	24.-25.11.2007	Logo / Ergo

► TRENDS und ENTWICKLUNGEN ►



Logopädie aktuell – aktuelle Logopädie

36. Jahreskongress des dbf vom 7. – 9. Juni 2007 in Karlsruhe

THEMENSCHWERPUNKTE:

Früherkennung

- Früher Therapieeinsatz
- Sprachstand als Vergleichsmaßstab
- Phonologische Bewußtheit und spätere LRS
- LRS erkennen und behandeln

Elternbefragung – Elternberatung

- Wie erfährt man das Wesentliche von den Eltern?
- Therapie bei sehr jungen Kindern mit ihren Eltern

Funktionelle Plastizität nach Schlaganfall

- Funktionelle Bildgebung – Was kann man sehen?
- Was ändert sich durch Übung?
- Evidenz in der Aphasietherapie

Lehre

- Ziele definieren und reflektieren
- Anwendungswissenschaft Logopädie

Weitere Vorträge zu:

- Kindersprache, Aphasie, unterstützte Kommunikation für Erwachsene, Stimmtherapie
- Vorträge zu aktuellen Standards und Methoden
- Aussteller-Produktpräsentationen

Anmelde- und Kongressunterlagen:
Internet: www.dbf-ev.de, E-Mail: info@dbf-ev.de
oder: **Deutscher Bundesverband für Logopädie e.V.**
Augustinusstraße 11a
50226 Frechen
Tel.: 0 22 34/3 79 53 - 29
Fax: 0 22 34/3 79 53 - 13



Deutscher Bundesverband für Logopädie e.V.

Fortbildungsveranstaltung mit Frau Dr. Barbara Zollinger (Schweiz)

Die Entdeckung der Sprache: Entwicklung, Störungen, frühe Erfassung und Therapie

Datum: 8./9.6.2007 in Düsseldorf

Ein „Muss“ für jede/n Therapeuten/in:

Basisausbildung: Lehrgang zur CHRIS®-Technik mit Christine Schenk

Teil 1: 24.–27.11.2007 in NRW · Teil 2–5 in 2008

Anmeldung und weitere Informationen:
isis seminare, Rütterscheider Platz 3, 45130 Essen
Fon: 0201-79870291 · Fax: 0201-79870048
e-mail: mail@isis-seminare.com · www.isis-seminare.com (im Aufbau)

Stimme und Kommunikation Internationale AAP®-Seminare in der Schweiz 7.-14. Juli / 14.-21. Juli / 2.-8. September 2007

Die "Atemrhythmisch Angepasste Phonation" (AAP®) nach Coblenzer/Muhar unterstützt als ganzheitliches und wissenschaftlich gesichertes Konzept Ihre effiziente und zielorientierte Stimmtherapie. **Profitieren Sie für Ihren Beruf und genießen Sie die einzigartige Atmosphäre mit Blick auf den Zürichsee!** Neu: Mit Kinderbetreuung (nur vom 14.-21.7.).

Weitere Informationen/Anmeldung: IVAAP, c/o Boldern, CH-8708 Männedorf (bei Zürich), Tel. 0041 44 921 71 13, office@aap-online.com, www.aap-online.com

BILDEN UND BERATEN

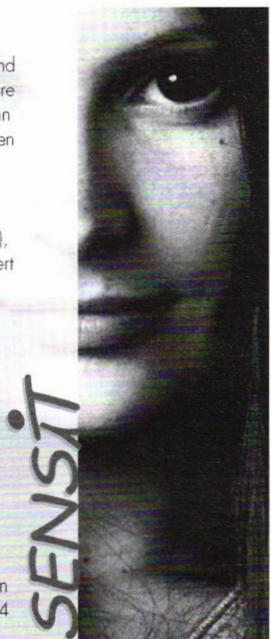
Das wichtigste Instrument der Sprachtherapie sind Sie, die TherapeutInnen selbst: Ihr Know-how, Ihre Professionalität und Ihre Persönlichkeit. Seit zehn Jahren unterstützen wir Ihre Entwicklung mit aktuellen Weiterbildungsangeboten:

● **NLP FÜR SPRACHTHERAPEUTEN/-INNEN**
ab Juni 2007 (3 Blöcke + Testingwochenende), das NLP-Practitioner-Training ist DVNLP-zertifiziert

Block I: 30.06.–05.07.07
Block II: 15.10.–20.10.07
Block III: 10.12.–15.12.07
Testing-VE: 11.01.–13.01.08
Investition: 1750,00 €
zzgl. 25,00 € DVNLP-Siegelgebühr

Mehr Infos finden Sie auf unserer Homepage.
Bildungsschecks werden von uns akzeptiert!
Wir freuen uns auf Sie.

Leitung: Jan Schleghtendal, Dipl.-Psychologe
Otto-Burrmeister-Allee 24 · 45657 Recklinghausen
Tel. 0 23 61/1 73 06 · Fax 0 23 61/1 73 34
kontakt@sensit-info.de · www.sensit-info.de



STIMMIG SEIN - INSTITUT
FÜR GESANG, SPRECHSTIMME & PSYCHE

FORT- UND AUSBILDUNGEN IN DER STIMMIG SEIN-METHODE®
Funktional-psychointegrale Selbstregulation der Stimme
Nächstes Einführungsseminar: 23.-25.03.2007
STIMMIG SEIN - INSTITUT, MAURITIUSSTEINWEG 2,
50676 KÖLN, 0221 - 80 162 80, WWW.STIMMIGSEIN.DE



blindow-gruppe.de



Tel. 03 41 / 6 99 47 24

Fax 03 41 / 6 49 08 34

weiterbildung@blindow-gruppe.de

Anerkannte Weiterbildung in Ihrer Nähe
Friedrichshafen, Hannover, Kassel, Leipzig



Blindow bewegt sich

- AT - MLD - MTT I (KG-Gerät)
- MT - PMR - P.N.F. - RS - u. weitere

für Ihre Zukunft

Stellenangebote

Klinikum der
Universität München
Großhadern-Innenstadt

_____ **LMU**
Ludwig _____
Maximilians-
Universität _____
München _____

**Staatliche Berufsfachschule für Logopädie
am Klinikum der Universität München**

Zur Ergänzung unseres Teams suchen wir
ab sofort

eine Lehrlogopädin/einen Lehrlogopäden

- Vollzeit oder Teilzeit -

für den Fachbereich Kindliche Sprach- und Sprechstörungen.

Die Tätigkeit umfasst den theoretischen und praktischen Unterricht in enger Zusammenarbeit mit der Abteilung für Phoniatrie und Pädaudiologie der Universitäts-HNO-Klinik.

Wir wünschen uns eine/n engagierte/n Kollegin/Kollegen mit mindestens zwei Jahren Berufserfahrung, die/der Freude an der Teamarbeit sowie organisatorischen Aufgaben hat und zur intensiven Zusammenarbeit mit den Studierenden bereit ist.

Die Vergütung erfolgt nach BAT mit allen Sonderleistungen des öffentlichen Dienstes.

Ihre schriftliche Bewerbung richten Sie bitte an:

Frau Dr. med. I. Nejedlo
Leiterin der Berufsfachschule für Logopädie
Pettenkoflerstrasse 4a, 80336 München



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

Anzeigenschluss für Heft 2/2007
ist der 3. März

Stephan Baumgartner / Friedrich Michael Dannenbauer /
Gerhard Homburg / Volker Maihack

Standort: Sprachheilpädagogik



2004, 308 Seiten
Format 16x23cm,
fester Einband,
ISBN 3-8080-0578-5,
Bestell-Nr. 1929,
Euro 21,50

Für eine Zukunft mit sicherem Geländer benötigt die sich rasch wandelnde Sprachheilpädagogik die grundlegende wissenschaftliche Auseinandersetzung mit ihrem fachlichen Profil. Es gilt, ihre Chancen und Probleme in der Theorie wie in der Praxis, ihre disziplinäre Vielfalt und Differenz, über sattem bekannte Meinungen hinaus, deutlich herauszuarbeiten. Es gilt, Schwerpunktverlagerungen, die seit geraumer Zeit Sprachheilpädagoginnen und Sprachheilpädagogen beschäftigen und verunsichern, zu verdeutlichen und als Weg voller Möglichkeiten zu skizzieren. Besondere Bedeutung kommt der Diskussion um das Selbstverständnis der Sprachheilpädagogik als polyintegrative Wissenschaft mit pädagogischem Kern zu. Hiermit sind viele zukunftsweisende Themen verknüpft, die als Herausforderung die gegenwärtige Reflexion bestimmen. Zu denken ist vor allem an die Positionierung in einer Erziehungswissenschaft, für die, abseits pädagogischer Minnesängerei und empiriefindlicher Draperie, therapeutisches Handeln erwünscht ist.

Führende Fachvertreter beziehen Position und zeigen, unter Einarbeitung historischer Leistungen, Entwicklungslinien einer modernen, dynamischen Sprachheilpädagogik auf, die für die Bewältigung von Aufgaben in Prävention, Therapie, Unterricht, Rehabilitation sowie Beratung qualifiziert. Es ist ein unverzichtbares Buch für alle fachlich interessierten Personen, denen die schulische sowie außerschulische Gegenwart und Zukunft einer Sprachheilpädagogik mit nationalem und internationalem Gewicht nicht gleichgültig ist.



verlag modernes lernen

Schleefstr. 14 • D-44287 Dortmund
Tel. (0231) 12 80 08 • FAX (0231) 12 56 40

Hans Schindler / Arist von Schlippe (Hrsg.)

Anwendungsfelder systemischer Praxis

Ein Handbuch

◆ 2005, 352 S., Format 16x23cm, fester Einband, ISBN 3-938187-21-2, Bestell-Nr. 9371, € 24,60

Dieter Krowatschek / Uta Hengst

Mit dem Zauberteppich unterwegs

Entspannung in Schule, Gruppe und Therapie für Kinder und Jugendliche

◆ 2006, 344 S., mit Audio-CD, Format 16x23cm, fester Einband, ISBN 3-938187-12-3, Bestell-Nr. 9355, € 29,80

Jürgen Hargens

„... und mir hat geholfen ...“

Psychotherapeutische Arbeit – was wirkt? Perspektiven und Geschichten der Beteiligten

◆ 2005, 240 S., Format DIN A5, br, ISBN 3-86145-275-8, Bestell-Nr. 8338, € 19,50

Jürgen Hargens

Zu einem Paar gehören mehr als zwei ... oder: So'n paar Probleme

◆ 2005, 96 S., Format 11,5x18,5 cm, fester Einband, ISBN 3-938187-08-5, Bestell-Nr. 9362, € 9,60

Albert Janssens

Entwicklung fördern

Ein Arbeitsbuch für Eltern und Erzieher

◆ 2005, 120 S., Format DIN A5, br, ISBN 3-938187-04-2, Bestell-Nr. 9357, € 15,30

Alexander Trost / Wolfgang Schwarzer (Hrsg.)

Psychiatrie, Psychosomatik und Psychotherapie

für psycho-soziale und pädagogische Berufe

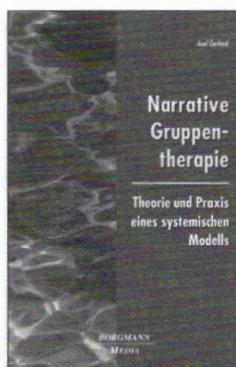
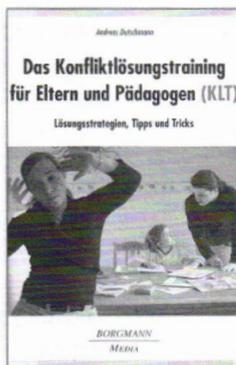
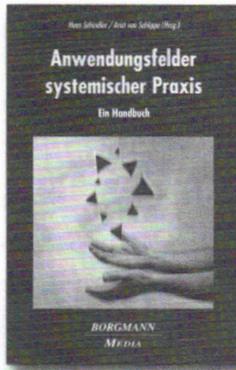
◆ 3., vollständig überarbeitete und erweiterte Aufl. 2005, 544 S., Format 16x23cm, fester Einband, ISBN 3-86145-264-2, Bestell-Nr. 8205, € 25,50

Gitta Hauch

„Der Doktor hat gesagt, es ist psychosomatisch ...“

Kinderpsychosomatik für Eltern, Therapeuten und alle, die neugierig sind

◆ 2004, 136 S., Format DIN A5, fester Einband, ISBN 3-8080-0581-5, Bestell-Nr. 4324, € 19,50



Despina Muth / Detlef Seidel

Strategietraining für Jugendliche – „GET ON!“

Förderung von Motivation und Handeln

◆ 2005, 136 S., Format DIN A4, im Ordner, ISBN 3-86145-280-4, Bestell-Nr. 8341, € 29,80

Peter Szabó / Insoo Kim Berg

Kurz(zeit)coaching mit Langzeitwirkung

◆ 2006, 192 S., Format DIN A5, fester Einband, ISBN 3-938187-29-8, Bestell-Nr. 9382, € 29,80

Andreas Dutschmann

Das Konfliktlösungstraining für Eltern und Pädagogen (KLT)

Lösungsstrategien, Tipps und Tricks

◆ 2005, 288 S., mit Kopiervorlagen für die Eltern, Format 16x23cm, fester Einband, ISBN 3-938187-06-9, Bestell-Nr. 9359, € 26,80

Axel Gerland

Narrative Gruppentherapie

Theorie und Praxis eines systemischen Modells

◆ 2006, 184 S., Format DIN A5, fester Einband, ISBN 3-938187-17-4, Bestell-Nr. 9368, € 24,60

Heinz-Rolf Lückert / Inge Lückert

Leben ohne Angst und Panik

Ursachen und Symptome erkennen, Therapiemöglichkeiten wählen

◆ 2006, 272 S., Format 16x23cm, br, ISBN 3-938187-16-6, Bestell-Nr. 9363, € 19,50

Nancy Sorge / Sandra Schwarze

„Ich esse eure Suppe nicht!“

Systemische Perspektiven magersüchtigen Verhaltens

◆ 2006, 224 S., Format 16x23cm, br, ISBN 3-8080-0590-4, Bestell-Nr. 1305, € 19,50

Bernd Roedel

Praxis der Genogrammarbeit

Die Kunst des banalen Fragens

◆ 5., überarb. Aufl. 2006, 176 S., Format 16x23cm, br, ISBN 3-86145-285-5, Bestell-Nr. 8354, € 19,80

Portofreie Lieferung auf Rechnung!

20 Jahre systemische

Beratung aus Dortmund!

11.107

BORGSMANN MEDIA



verlag modernes lernen



borgsmann publishing

Schleefstr. 14 • D-44287 Dortmund • Kostenlose Bestell-Hotline: Tel. 0800 77 22 345 • FAX 0800 77 22 344

Ausführliche Informationen und Bestellen im Internet: www.verlag-modernes-lernen.de

Dorothea Beigel

Flügel und Wurzeln

Persistierende Restreaktionen frühkindlicher Reflexe und ihre Auswirkungen auf Lernen und Verhalten

◆ 3. Aufl. 2006, 224 S., Format 16x23cm, fester Einband
ISBN 978-3-8080-0535-4, Bestell-Nr. 1154, € 20,40

Jutta Burger-Gartner / Angelika Papillion-Piller / Beate Reinhart

Da sind wir

Sprachförderung für Kinder ab 2 Jahre

◆ 2006, 256 S., Format DIN A4, im Ordner,
ISBN 978-3-8080-0600-9, Bestell-Nr. 1930, € 34,80

Wibke Bein-Wierzbinski

Ein kleine Raupe geht auf Wanderschaft ... und macht viele Bekanntschaften

Neuromotorisches Übungsprogramm für Kinder im Vorschulbereich und in der Grundschule

◆ März 2007, 112 S., Format DIN A4, Ringbindung, ISBN 978-3-8080-0608-5, Bestell-Nr. 1227, € 21,50

Ernst J. Kiphard

Wie weit ist ein Kind entwickelt?

Eine Anleitung zur Entwicklungsüberprüfung

◆ 12. Aufl. 2006, 136 S., Format 16x23cm, Ringbindung, ISBN 978-3-8080-0506-4, Bestell-Nr. 1103, € 16,50

Helga Sinnhuber

Spielmaterial zur Entwicklungsförderung

von der Geburt bis zur Schulreife

◆ 6. Aufl. 2005, 184 S., Format 16x23cm, Ringbindung, ISBN 978-3-8080-0579-8, Bestell-Nr. 1112, € 19,50

Silvia Maaß

Stärken entdecken – Schwächen erkennen

Ein Förderprogramm für Vorschulkinder

◆ 2004, 160 S., Format DIN A4, Ringbindung
ISBN 978-3-8080-0580-4, Bestell-Nr. 1226, € 24,60

Silvia Maaß

Mit Kindern Bilder zaubern

Betrachtungen und Anregungen zum Bildgestalten mit Kindern

◆ 2. Aufl. 2004, 208 S., Format DIN A5, br
ISBN 978-3-8080-0557-6, Bestell-Nr. 1219, € 15,30

Krista Mertens / Ute Wasmund-Bodenstedt

10 Minuten Bewegung

◆ 5. Aufl. 2006, 168 S., 16x23cm, Ringbindung
ISBN 978-3-8080-0575-0, Bestell-Nr. 1126, € 15,30



Wir bringen Lernen in Bewegung® ...

Regina Michael-Hagedorn / Katharina Freiesleben

Kinder unterm Blätterdach

Walderlebnisse planen und gestalten

◆ 2. Aufl. 2003, 136 S., Format DIN A5, br
ISBN 978-3-86145-184-6, Bestell-Nr. 8305, € 18,40

Brigitte Mösch

In Gelassenheit lernen

Körperlichkeit und Beziehungsfähigkeit als Grundlage für integrative Lernprozesse

◆ 2005, 160 S., Format 16x23cm, fester Einband
ISBN 978-3-938187-02-9, Bestell-Nr. 9356, € 20,40

Silke Schönrade

Lernbaum

Poster mit Informationen

◆ 2006, Plakat DIN A3 farbig, 4 S. Infos DIN A4, in Plastikhülle
ISBN 978-3-938187-27-2, Bestell-Nr. 9380, € 12,80

Jutta Bläsius

Gehen auf der Linie

Eine Bewegungsübung nach Maria Montessori

◆ 2006, 128 S., Format 16x23cm, Ringbindung
ISBN 978-3-938187-19-7, Bestell-Nr. 9373, € 15,30

Ursula Kraus

Mit Hand und Fuß über Tisch und Stuhl

Anregungen zu einer bewegten Kindergartenzeit

◆ 2. Aufl. 2002, 72 S., DIN A5, br
ISBN 978-3-8080-0437-1, Bestell-Nr. 1100, € 8,60

Ragnhild A. Oussoren

Kindergarten-Schreibtanze

Das Programm für Kleinkinder ab 2 Jahren

◆ 2006, 160 S., Format 16x23cm, mit Audio-CD (54 Min.), fester Einband
ISBN 978-3-8080-0598-9, Bestell-Nr. 5218, € 29,80

Marion Koneczny

Hunde im Kindergarten

Ein Tierbesuchsprojekt nicht nur für Vorschulkinder –

Praktische Anleitung zur tiergestützten Arbeit

◆ 2006, 112 S., Format 16x23cm, br
ISBN 978-3-938187-26-5, Bestell-Nr. 9379, € 15,30

Hans-Dieter Kempf / Birgit Pfänder

Kindergarten in Bewegung

◆ 2006, 176 S., Format 16x23cm, fester Einband
ISBN 978-3-938187-28-9, Bestell-Nr. 9381, € 21,50

Portofreie Lieferung auf Rechnung

BORGSMANN MEDIA



verlag modernes lernen **b** borgsmann publishing

Schleefstr. 14 • D-44287 Dortmund • Kostenlose Bestell-Hotline: Tel. 0800 77 22 345 • FAX 0800 77 22 344

Ausführliche Informationen und Bestellen im Internet: www.verlag-modernes-lernen.de

Die Sprachheilarbeit

Fachzeitschrift für Sprachheilpädagogik
und Sprachtherapie

verlag modernes lernen Borgmann KG • Schleefstraße 14 • 44287 Dortmund
Postvertriebsstück, DPAG, Entgelt bezahlt

Wir bringen Lernen in Bewegung®

Besuchen Sie uns auf
der didacta in Köln
vom 27.2.-3.3.07,
Halle 7, Stand C15

didacta
die Bildungsmesse



Klaus Miedzinski / Klaus Fischer

Die Neue Bewegungsbaustelle

Lernen mit Kopf, Herz, Hand und Fuß

Modell bewegungsorientierter Entwicklungsförderung

2006, 256 S., farbige Abb., Format 16x23cm, fester Einband

ISBN 978-3-938187-09-8 Bestell-Nr. 9352, € 24,60



Jutta Burger-Gartner / Angelika Papillion-Piller / Beate Reinhart

Da sind wir

Sprachförderung für Kinder ab 2 Jahre

verlag modernes lernen - Dortmund

Jutta Burger-Gartner / Angelika Papillion-Piller / Beate Reinhart

Da sind wir

Sprachförderung für Kinder ab 2 Jahre

2006, 256 S., Format DIN A4, im Ordner

ISBN 978-3-8080-0600-9 Bestell-Nr. 1930, € 31,00
bis 31.3.07, danach € 34,80

Alexander Häfele

„Trau ich mich?“

Abenteuersport in der Turnhalle – Erlebnispädagogische

Persönlichkeitsförderung mit Schülern der Schule für

Geistigbehinderte

Februar 2007, 88 S., farbige Abb., Format 16x23cm, Ringbin-

dung, ISBN 978-3-8080-0611-5 Bestell-Nr. 1228, € 15,80

Semonti Basu / Ana

Kafkes / Rebecca Geist / Gary Kielhofner /

Übersetzung: Andrea Hörning / Maika Wolf

PVQ „Pediatric Volitional Questionnaire“

Eine Methode zur Beobachtung der Handlungsmotivation von
Kindern – Version 2.0

2006, 60 S., Format 16x23cm, Ringbindung

ISBN 978-3-8080-0597-2, Bestell-Nr. 1069, € 15,30

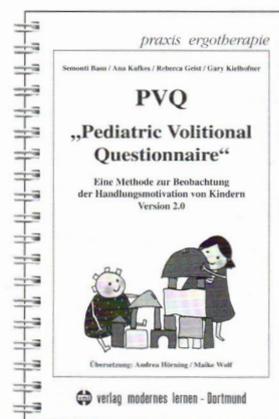
Ragnhild A. Oussoren

Kindergarten-Schreibtanx

Das Programm für Kleinkinder ab 2 Jahren

2006, 160 S., mit Audio-CD, Format 16x23cm, Ringbindung

ISBN 978-3-8080-0598-9 Bestell-Nr. 5218, € 29,80



BORGSMANN MEDIA



verlag modernes lernen **p** borgmann publishing

Schleefstr. 14 • 44287 Dortmund • **Kostenlose Bestell-Hotline: Tel. 0800 77 22 345 • FAX 0800 77 22 344**

Ausführliche Informationen und Bestellen im Internet: www.verlag-modernes-lernen.de