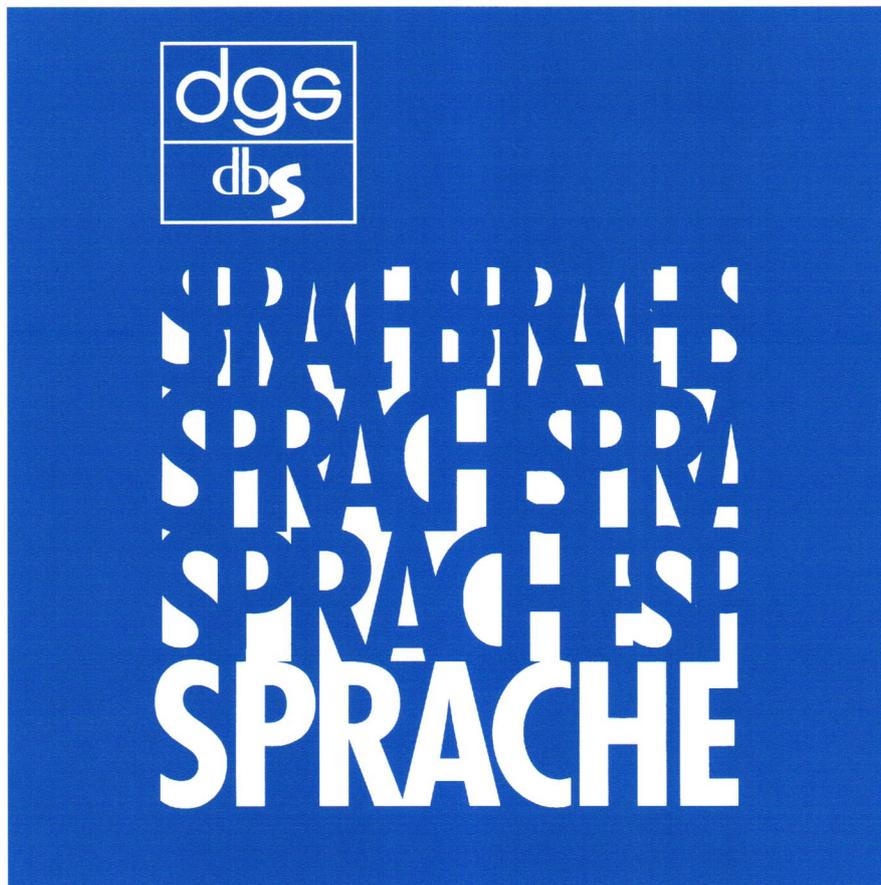


Die Sprachheilarbeit

Fachzeitschrift für Sprachbehindertenpädagogik



Themenheft:

Mehrsprachigkeit

Gastschifftleitung: Prof. Dr. Alfons Welling

1

2004

49. Jahrgang/Februar 2004

ISSN 0584-9470

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



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

Landesgruppen:

Baden-Württemberg:

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

Bayern:

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

Berlin:

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

Brandenburg:

dgs • Michaela Dallmaier, Ringweg 3, 03099 Kolkwitz-
Limberg, Tel.: 03 56 04/ 4 17 77
dbS • 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. 37, 27721 Ritterhude,
Tel.: 0 42 92 / 45 50

Hamburg:

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

Hessen:

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

Mecklenburg-Vorpommern:

dgs • Kirsten Diehl, Peter Kalfstr. 4, 18059 Rostock, Tel.:
03 81 / 45 33 77
dbS • Barbara Stoll, Doberaner Str. 6, 18055 Rostock
Tel.: 03 81 / 4 99 74 75

Niedersachsen:

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

dbS • Stefanie Dickhaut, Peiner Str. 11, 31319 Sehnde,
Tel.: 0 51 38 / 70 27 03

Rheinland:

dgs • Dr. Reiner Bahr, Rethelstr. 157, 40237 Düsseldorf,
Tel./Fax: 02 11 / 68 55 74
dbS • Meike Lonczewski, Benrather Schloßallee 10,
40597 Düsseldorf, Tel.: 02 11 / 71 73 20

Rheinland-Pfalz:

dgs • Klaus Isenbruck, Am Buchbrunnen 14, 55743 Idar-
Oberstein, Tel.: 0 67 84 / 13 34
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, K.-Liebknecht Str. 1, 01796 Pirna,
Tel.: 0 35 01 / 52 87 70

Sachsen-Anhalt:

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

Schleswig-Holstein:

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

Thüringen:

dgs • Jens Baumgärtel, Am Teufelsbett 26, 98617 Uten-
dorf, Tel.: 0 36 93 / 47 90 12
dbS • Katrin Schubert, K.-Liebknecht Str. 1, 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 oder 6 01 01 77 (Schule Bielfeld)
dgs-Homepage: www.dgs-ev.de
Email-Adresse: info@dgs-ev.de

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

Die Sprachheilarbeit

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

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

Anzeigen

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

Die Sprachheilarbeit

Fachzeitschrift für Sprachbehindertenpädagogik

Impressum

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

Redaktion

Prof. Dr. Otto Braun, Humboldt-Universität zu Berlin, Institut für
Rehabilitationswissenschaften, Georgenstr. 36, 10099 Berlin,
Telefon: (030) 7 92 78 67
Dr. Ulrike de Langen-Müller, Mozartstr. 16, 94032 Passau,
Telefon: (0851) 9 34 63 61, Telefax: (0851) 9 66 69 74
Dr. Uwe Förster, Schieferberg 8, 31840 Hess. Oldendorf,
Telefon: (0 51 52) 29 50, Telefax: (0 51 52) 52 87 74

Mitteilungen der Redaktion

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

Beirat

Dr. paed. Reiner Bahr, Düsseldorf
Theo Borbonus, Essen
Dr. phil. Friedrich M. Dannenbauer, München
Dr. paed. Barbara Giel, Köln
Giselher Gollwitz, Bad Abbach
PD Dr. phil. Ernst G. de Langen, Bad Griesbach
Prof. Dr. phil. Hans-Joachim Motsch, Heidelberg
Prof. Dr. med. Martin Ptok, Hannover
Prof. Dr. phil. Alfons Welling, Hamburg

Erscheinungsweise

Jährlich 6 Hefte: Februar, April, Juni, August, Oktober, Dezember.
(Anzeigenschluss: jeweils am 3. des Vormonats)
(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 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 Jahreschluss 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

2004

<i>Annette Kracht, Hamburg</i>		
Die Mehrsprachigkeit im Blick	_____	2
<i>Alfons Welling, Hamburg</i>		
Mehrsprachigkeit und Lehrerbildung in Hamburg: Allgemeine und spezielle Fragestellungen in der ersten bis vierten Phase	_____	4
<i>Annette Kracht, Ruth Lehmann, Alfons Welling, Hamburg</i>		
Professionalisierung der Lehrerbildung im sonderpädagogischen Studienschwerpunkt <i>Sprachliche Beeinträchtigung</i> Ein Praxisprojekt mit Studierenden zur Kooperativen Sprachförderung mehrsprachiger Kinder	_____	11
<i>Solveig Kroffke, Monika Rothweiler, Hamburg</i>		
Sprachmodi im kindlichen Zweitspracherwerb Sprachlicher Kontext und seine Bedeutung für die sprachpädagogische Diagnostik	_____	18
<i>Monika Rothweiler, Solveig Kroffke, Michael Bernreuter, Hamburg</i>		
Grammatikerwerb bei mehrsprachigen Kindern mit einer Spezifischen Sprachentwicklungsstörung: Voraussetzungen und Fragen	_____	25
<i>Aktuelles:</i>	dgs – Aktuelles _____	33
	dbS – Beruf und Politik im Verband _____	33
<i>Termine</i>	_____	34
<i>Rückblick</i>	_____	35
<i>Medien</i>	_____	38
<i>Persönliches</i>	_____	42
<i>Hinweise für Autoren</i>	_____	44
<i>Vorschau</i>	_____	45

49. Jahrgang/Februar 2004

dgs/dbS

ISSN 0584-9470



Annette Kracht, Hamburg

Die Mehrsprachigkeit im Blick

Seit über 100 Jahren gehören mehrsprachige Kinder, Jugendliche und Erwachsene zur Klientel der sprachbehindertenpädagogischen Praxis. Seit Jahrzehnten werden sowohl in der Praxis als auch in der Theoriebildung der Sprachbehindertenpädagogik die Schwierigkeiten, Probleme und Herausforderungen thematisiert, die mit diesem pädagogischen Praxisfeld verbunden sind. In der kritischen Diskussion wird beispielsweise beklagt, es mangle an genügend fundierten Hypothesen zur mehrsprachigen Entwicklung. Für die Sprachdiagnostik, Sprachtherapie und Sprachförderung auf diesem Gebiet sei eine praxisnahe Orientierungsgrundlage nicht in Sicht. Auch stünden bisher kaum geeignete Kriterien für das Erkennen einer genuine Sprachbehinderung im Kontext der *Mehrsprachigkeit* zur Verfügung. Insgesamt besteht der Eindruck, dass dieses Themenfeld aus sprachbehindertenpädagogischer Perspektive eine ganze Reihe ungeklärter Fragen und Problemstellungen bereithält, die in der bisherigen Theoriediskussion nur knapp angesprochen werden. In der Praxis zeigt sich der Mangel beispielsweise darin, dass – wenn auch mit gewissem Unbehagen – vielerorts immer noch die für die monolinguale Praxis konzipierten Prüfverfahren auch für die multilinguale verwendet werden.

In der Tat kann man feststellen: Die Sprachbehindertenpädagogik sollte ihr historisch begründetes enges Selbstverständnis als eine auf *die* Muttersprache ausgerichtete Fachdisziplin neu überdenken und das Themenfeld *Mehrsprachigkeit* als integrativen Bestandteil

ihrer Konzeptionen neu berücksichtigen.

Durch die enge Verbindung von Theorie und Praxis sind die professionell Beteiligten in beiden Bereichen stark gefordert: Der Handlungsdruck und der Wunsch nach Erhalt der Handlungsfähigkeit verlangen Eile und Besonnenheit zugleich, denn die Betroffenen können nicht so lange warten, „bis die Sprachbehindertenpädagogik soweit ist“. Aus diesem Grund erscheint es notwendig, fachliche Problembereiche nicht nur zu benennen, sondern mit einem Blick für die sprachpädagogische Praxis zu bearbeiten und zu konzeptualisieren.

Susanne Zimmermann („Kompetenz nicht gefragt!“, 2/2003) und Theo Borbonus („Wer ist denn hier bärenstark?“, 4/2003) haben im letzten Jahrgang der *Sprachheilarbeit* Folgendes verdeutlicht: Im Zusammenhang mit bildungspolitischen und bildungspraktischen Überlegungen werden sprachbehindertenpädagogische Kompetenzen und Expertisen im Bereich der vorschulischen und schulischen Sprachdiagnostik und Sprachförderung wenig nachgefragt. Hierin kann auch ein Ausdruck fachlicher Distanz der Öffentlichkeit zum gesamten Fachgebiet bei Fragen der Mehrsprachigkeit gesehen werden. Doch es gibt bereits diverse Praxisansätze und Arbeitshypothesen, die für die Sprachbehindertenpädagogik von Interesse sein können, etwa die in der letzten Ausgabe der *Sprachheilarbeit* (5/2003) thematisierte „Interkulturelle Sprachbehindertenpädagogik“. In einzelnen Aufsätzen der

vorliegenden Ausgabe dieser Zeitschrift wird an gegebener Stelle auf einige dort angesprochene Inhalte kritisch Bezug genommen.

Im pädagogischen Praxisgebiet der Sprachförderung stellt Mehrsprachigkeit einen wichtigen Reflexionsbereich dar. Die vielfach geübte Zurückhaltung in der Reflexion der damit verbundenen inhaltlichen Zusammenhänge beruht vermutlich auf dem nur schemenhaft erkennbaren Profil der Sprachbehindertenpädagogik in diesem Aufgabenfeld. Als erziehungswissenschaftliche Subdisziplin muss sie hier der Forderung begegnen, ihre sprachpädagogischen Grundlagen transparent zu machen, um sie künftig in ein sprachpädagogisches Praxisfeld professionell einzubringen. Bisher sehen sich viele Fachkräfte der Praxis nur bedingt in der Lage, zu begründen, ob und in welcher Hinsicht sich Sprachförderung und Sprachtherapie mit ein- und mehrsprachigen Kindern gleichen oder unterscheiden.

Lehrende im sonderpädagogischen Studienschwerpunkt Sprache am Institut für Behindertenpädagogik der Universität Hamburg haben in den vergangenen Jahren einige wichtige Theorie- und Praxisfragen aufgeworfen und hieraus weiter gehende Fragestellungen entwickelt. Entsprechend ist das Thema Mehrsprachigkeit bereits zu einem fachrichtungsübergreifenden Bestandteil des Lehrangebots für alle Studierenden der Sonderpädagogik in Hamburg geworden. Vor diesem Hintergrund haben Fachvertreter der Universität Hamburg die Jahrestagung der *Ständi-*

gen Konferenz der Dozentinnen und Dozenten der Sprachbehindertenpädagogik im Herbst 2002 ausgerichtet.

Das Tagungsthema „Gefährdungen und Störungen mehrsprachiger Entwicklung“ gab Anlass zu interessanten Fachdiskussionen der Beteiligten aus verschiedenen Hochschulen (Hamburg, Marburg, München, Ludwigsburg/Reutlingen). In der vorliegenden Ausgabe der *Sprachheilarbeit* sind einige Beiträge abgedruckt, die dem Institut für Behindertenpädagogik der Universität Hamburg die Möglichkeit geben, aktuelle Forschungsthemen und Praxisprojekte im Themenfeld der Mehrsprachigkeit in einer größeren Öffentlichkeit zur Diskussion zu stellen. Die Beiträge beziehen sich auf unterschiedliche Aspekte des Tagungsthemas und sind entsprechend breit gestreut. Es vereint sie jedoch die „Hamburger Sicht“ auf Mehrsprachigkeit: Sprachpädagogische und spracherwerbstheoretisch ausgerichtete Forschungsfragen in diesem Themenfeld werden gleichgewichtig behandelt und in ihrer Interdependenz betrachtet. Die vorliegende Reihe der Beiträge ist ein Ausweis der Themenstellungen aus der jüngsten Zeit.

In einem ersten Beitrag geht *Welling* auf gegenwärtige Aktivitäten der Reform der Lehrerbildung in Hamburg ein. Der Beitrag erläutert den Zusam-

menhang zwischen der bildungspolitischen Forderung nach einer verbesserten Lehrerbildung und dem fachspezifischen Professionalisierungsanspruch. Gezeigt wird, wie sich für ein sprachpädagogisch motiviertes Konzept mit der Schwerpunktsetzung *Mehrsprachigkeit* ein geeignetes Themenfeld im sonderpädagogischen Studienschwerpunkt *Sprachliche Beeinträchtigung* eröffnet hat. Im zweiten Beitrag stellen *Kracht, Lehmann* und *Welling* dar, wie sich das Projekt „Kooperative Sprachförderung im Vorschulalter unter besonderer Berücksichtigung der Mehrsprachigkeit“ begründet, das im Jahre 2002 in vier Kindertagesstätten in Hamburg-Heimfeld mit Studierenden dieses sonderpädagogischen Studienschwerpunkts realisiert wurde. In diesem Zusammenhang thematisiert der Beitrag insbesondere den Professionalisierungsaspekt der Lehrerbildung im Bereich der Förderung von Mehrsprachigkeit. Im dritten Beitrag beziehen *Kroffke* und *Rothweiler* das soziolinguistische Modell der Sprachmodi nach *Grosjean* auf die diagnostische Praxis im sprachpädagogischen Zusammenhang. Sie zeigen, dass die Berücksichtigung des sprachlichen Kontextes gerade für die Analyse und Bewertung der sprachlichen Kompetenz kindlicher Zweitsprachlerner unabdingbar ist. Kinder verhalten sich schon ab einem sehr frühen Erwerbszeitpunkt ge-

sprächspartneradäquat, so dass eine Missachtung des (Gesprächs-)Rahmens in einer diagnostischen Situation zu einer unangemessenen pathologisierenden Wertung lexikalischer und syntaktischer Mischäußerungen zweisprachiger Kinder führen kann. Abschließend stellen *Rothweiler, Kroffke* und *Bernreuter* das Hamburger DFG-Projekt zum Grammatikerwerb des Deutschen durch türkisch-deutsche Kinder vor. Der Beitrag behandelt die psycholinguistischen und linguistischen Hintergründe für die Fragestellung der Studie und setzt sich dabei kritisch gegen Verfahren ab, die aktuell in der Sprachheilpädagogik zur Diagnostik von Sprachauffälligkeiten bei mehrsprachigen Kindern vorgeschlagen werden.

Anschrift der Verfasserin:

Dr. Annette Kracht
Universität Hamburg
Sedanstraße 19
20146 Hamburg

Dr. Annette Kracht arbeitet als Hochschulassistentin am Fachbereich Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg, Institut für Behindertenpädagogik, im sonderpädagogischen Studienschwerpunkt *Sprachliche Beeinträchtigung*.



Alfons Welling, Hamburg

Mehrsprachigkeit und Lehrerbildung in Hamburg: Allgemeine und spezielle Fragestellungen in der ersten bis vierten Phase

1. Einleitung

Fragen der Lehrerbildung sind eigentlich immer aktuell, da in dem Beruf des Lehrers in besonderer Weise professionstheoretische und professionspraktische Aufgabenbereiche zusammenfließen. Die Tatsache, dass die Lehrerbildung, also alle Phasen der Lehreraus-, -fort- und -weiterbildung, in den letzten Jahren bundesweit wieder neu und heftig diskutiert werden, ist wohl auch in der öffentlichen Reaktion auf die PISA-Studie (*Deutsches PISA-Konsortium* 2001) begründet, deren Erscheinen heute schon fast drei Jahre zurückliegt. Ausgehend von den dort dokumentierten Defiziten einer ganzen Schülergeneration erhielten die verschiedenen erziehungswissenschaftlichen Disziplinen – vorsichtig positiv formuliert – hier vielfältige Impulse für eine Bestandsaufnahme der eigenen Arbeit. Überregionale Fachdebatten gelten seither Fragen der Qualitätsentwicklung und Qualitätsevaluation, Modularisierung der Lehrinhalte, Rahmensteuerung der Lehrerbildung, Kerncurricula der Erziehungswissenschaft, des forschenden Lernens als Habitus, der neuen Bachelor- und Master-Studiengänge sowie der Revision und Synergie der Studiengänge im Rahmen einer phasenübergreifenden Lehrerbildung. Sicher ist, dass die Problemstellungen und Fragen vielfach auch im Zeichen finanzieller Enge artikuliert werden, was jedoch den inhaltlichen Anspruch und das Desiderat von Verbesserungen in keiner Weise beeinflusst: Es geht einfach darum, die Lehrerbildung so zu strukturieren und aus-

zurichten, dass sich der Studienanfänger zu einem handlungskompetenten Berufspraktiker entwickeln kann, zu einem „Profi“ seiner pädagogischen Arbeit.

Nicht anders ist die Perspektive der Lehrerbildungsarbeit in den *sonderpädagogischen* Studien- und Praxisschwerpunkten. In diesem Beitrag wird am Beispiel des Studien- und Förderschwerpunktes *Sprachliche Beeinträchtigung* an der Universität Hamburg dargestellt, wie dort seit einigen Jahren die pädagogischen Professionsfelder *Sprachunterricht* und *Sprachtherapie*, *Beratung* und *Diagnostik* in eine neue Struktur im Rahmen der Lehrerbildung integriert werden, um eine Professionalisierung der unterrichts- und therapedidaktischen Praxis zu gewährleisten. Das Thema *Mehrsprachigkeit* gehört in diesem Zusammenhang zu den wichtigen inhaltlichen Schwerpunkten.

Alle Phasen der Lehreraus-, -fort- und -weiterbildung müssen in ihren wechselseitigen Bezügen gesehen werden – dies forderte der Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten „Gemischten Kommission Lehrerbildung“ mit Fachleuten aus Wissenschaft und Bildungsverwaltung (*Terhart* 2000). Die Schul- und Wissenschaftsbehörde der Freien und Hansestadt Hamburg ließ daraufhin die Situation der Lehrerbildung auf der Basis der dort vorgelegten Empfehlungen untersuchen. Hierzu wurde eine unabhängige, mit externen Expertinnen und Experten besetzte Kommission einberufen, die innerhalb eines Jahres lan-

desspezifische Empfehlungen für eine Reform der Lehrerbildung vorlegen sollte (Hamburger Kommission Lehrerbildung – HKL). Auch dieser Bericht wurde veröffentlicht (*Keuffer/Oelkers* 2001) und lässt deutlich werden, wie wenig koordinativ die an der Lehrerbildung beteiligten Fächer und Teilgebiete ihre Aufgaben bis dahin begriffen hatten, wie beliebig ihre Einzelbeiträge hierzu waren und – im Sinne des Wortes – wie *unverbindlich* zuweilen ihre Zielsetzungen. Die Verantwortlichen in den einzelnen Phasen planten, organisierten und arbeiteten für sich, so die Diagnose der Gutachter. Folglich entwickelten diese den zentralen Neuerungsvorschlag, Lehrerbildung als *zusammenhängendes System* zu verstehen, welches sich aus *vier aufeinander bezogenen Phasen* zusammensetzt und einem gemeinsamen Auftrag unterworfen ist, der fortlaufend abgestimmt werden muss.

Diese gutachterlich mehrfach aufgezeigte Notwendigkeit der Koordination wollten die Beteiligten im Studien- und Förderschwerpunkt *Sprachliche Beeinträchtigung* an der Universität Hamburg mit Leben erfüllen. Es galt, so die dortige Sicht der Zusammenhänge, verschiedene Diskussionsstränge miteinander zu verbinden. Hierzu gehörten selbstverständlich die erwähnten Gutachten, die darauf aufmerksam machten, dass die Lehrer(aus)bildung inhaltlich und organisatorisch zu wünschen übrig ließ; ebenso die Empfehlungen der Konferenz der Kultusminister (KMK) aus den 90er Jahren (vor allem *KMK* 2000), denen nach Einschätzung von Fachleuten die Qualität

einer bildungspolitischen „kopernikanischen Wende“ zugesprochen wird – von der institutionellen zur personalen Perspektive (Bleidick/Rath/Schuck 1995). Und in Folge dieser Dokumente gehörten hierzu sicherlich die „Empfehlungen zum Förderschwerpunkt Sprache“ (KMK 2000/1998) mit ihrem handlungstheoretischen Argumentationsduktus (Schaar 2000; Welling 2000 a).

Im Rückblick wird deutlich, dass die Forderung der bildungspolitischen Instanzen nach einer Verbesserung der Lehrerbildung zunächst orts- und fachspezifische Grundlagenarbeit verlangte. So ging es einerseits darum, über die lokalen, äußeren Bedingungen einer wie auch immer gestalteten besseren „Koordination“ ein genaues Bild zu gewinnen; andererseits mussten die professionstheoretischen und professionspraktischen Grundlagen für eine verbesserte Lehrerbildung geklärt und neu gefasst werden. Hierbei waren die durch die Bildungspolitik veranlassten Bestandsaufnahmen wenig hilfreich, denn sie enthielten naturgemäß keine Analyse sonderpädagogischer resp. erziehungswissenschaftlicher Arbeitsergebnisse.

Nach nunmehr zwei Jahren solcher intensiver Grundlagenarbeit zeigt die Universität Hamburg im sonderpädagogischen Studien- und Praxischwerpunkt *Sprachliche Beeinträchtigung* einen inhaltlich begründeten Zugang zu den Aufgaben der Lehrerbildung mit Lehr- und Lernaktivitäten in einem definierten Theorie- und Praxisfeld. Die hier erprobte neue Struktur ist grundsätzlich auf Synergie angelegt. Neben der Reflexion inhaltlich-fachlicher Neuorientierungen und aktueller Fragestellungen wird hierbei ein wichtiges Augenmerk auf die Berücksichtigung der einzelnen Phasen gelegt, in denen sich Lehrerbildung ausdifferenziert: innerhalb der einzelnen Phasen, also *intraphasisch*, und zwischen den Phasen, also *interphasisch*. Nach der Hamburger Konzeption sind die erste und zweite Phase, die Phasen der *Lehrerausbildung* im engeren Sinne, viel stärker als je aufeinander bezogen

und gehen auseinander hervor. Ziel dieser synergetischen Struktur ist eine Professionalisierung der Lehrerbildung in allen Bereichen und auf Seiten aller Beteiligten. Diese Zielvorgabe fordert mithin auch dazu heraus, die eigene unterrichts- und therapiedidaktische Praxis in die kritische Reflexion hineinzunehmen und in die Gesamtorganisation des Studiengangs und der Studieninhalte zu integrieren. Hier ist – wiederum seitens aller Beteiligten – die oben bereits angesprochene Verbindlichkeit erforderlich, die in einem ausgewählten Schwerpunktbereich intra- und interphasisch hergestellt werden kann.

Der vorliegende Beitrag ist wie folgt gegliedert: Nach dieser Einleitung gilt das zweite Kapitel kurz den Fragen der Lehrerbildungsreform in Hamburg und thematisiert diesen Zusammenhang unter besonderer Berücksichtigung der aktuellen Struktur des Studien- und Praxischwerpunktes *Sprachliche Beeinträchtigung*. Im dritten Kapitel erläutere ich den Begriff von Professionalisierung, der in diesem Kontext zugrunde liegt, ehe ich im vierten Kapitel über die praxisbezogene Konzeptarbeit im Förderschwerpunkt Sprache des neu strukturierten Studiengangs berichte. Strukturelle Bezugspunkte sind hierbei die zweite bis vierte Phase der Lehrer(aus)bildung, thematisch steht der Praxisbezug *Mehrsprachigkeit* im Vordergrund, genauer *Gefährdungen und Störungen mehrsprachiger Entwicklung* als ein Aufgabenbereich, der in Hamburg eine besondere Beachtung erfährt (vgl. die übrigen Beiträge in diesem Heft). Das Resümee stellt wesentliche Aussagen des Beitrags zusammen und beleuchtet die Potenziale der näheren Zukunft.

2. Aspekte und Problemstellungen der Lehrerbildungsreform in Hamburg

Lehrerausbildung thematisieren wir, wenn wir der Frage der Berufsvorbereitung im engeren Sinne nachgehen, die in Hamburg zweiphasig angelegt ist.

So umfasst die erste Phase das erziehungswissenschaftliche Studium an der Universität und die zweite Phase das Referendariat am Staatlichen Studienseminar. Der Begriff *Lehrerbildung* ist weiter gehend; er impliziert den Habitus forschenden Lernens und damit ein Lehrerbild, das von professionsspezifischem, berufslangem Lernen geprägt ist (Hänsel/Huber 1996). Dieser Habitus soll in den ersten beiden Phasen grundgelegt werden. Er mündet in das so genannte „forschende Lernen“, das über das Referendariat hinausgeht und in der dritten, der Berufseingangsphase, sowie in der vierten, der Phase der Fort- und Weiterbildung, zu kultivieren ist.

Die erste Phase der Lehrerausbildung ist die Phase des erziehungswissenschaftlichen Studiums sonderpädagogischer Schwerpunkte an der Universität, möglichst in Einklang mit mehr oder weniger komplexen Forschungsprojekten im Verlaufe des Studiums. Allgemein gesehen gehört es zu den Kennzeichen dieser Phase, dass wissenschaftliche Problemlösungsstrategien mit Bezug auf (vorweggenommene) Schulpraxis sowie Inhalte und Techniken wissenschaftlichen Arbeitens kennen gelernt und zunehmend für eigene Fragestellungen genutzt werden. Die Studierenden sollen in den gewählten Studienschwerpunkten pädagogische Handlungskompetenz erwerben und als Grundlage zielgerichteter Reflexion und begründeter Entscheidungen vor allem bei der Planung, Durchführung und Bewertung von Unterricht weiter entwickeln. Die Einschränkung, dass die erste, universitäre Phase strukturell lediglich in der Lage sei, von allgemeinen Standardsituationen auszugehen, kann nach den bisherigen Erfahrungen mit der reformierten Struktur am sonderpädagogischen Studien- und Praxischwerpunkt *Sprachliche Beeinträchtigung* in dieser Absolutheit zurückgenommen werden: Geleistete Praxisprojekte haben gezeigt, welcher Kompetenzerwerb seitens der Studierenden erfolgen kann, wenn auch eine „Übersetzung“ der Ideale in „belastbare Kompetenz“ der ersten Phase nicht obliegt (Welling/Grümmer/Schulz 2003).

Diese beginnt erst in der zweiten Phase der Lehrerausbildung im Organisationsrahmen des Staatlichen Studienseminars: Die eigene tägliche Schul-, Unterrichts- und Therapiepraxis an Schulen wird – auch im Rahmen der begleitenden Seminare am Studienseminar – zum Gegenstand der Betrachtung, die entwickelten Kompetenzen werden in den Dienst der professionellen Gestaltung und Reflexion der eigenen pädagogischen Praxis gestellt und damit in ihrer Alltagstauglichkeit erprobt, erweitert und gefestigt. Am Ende der zweiten Phase soll eine *Grund- oder Startkompetenz* für professionelles Handeln im Praxisschwerpunkt *Sprache* erreicht sein. Die zweite Phase ist daher eher darauf ausgerichtet, Teilkompetenzen beruflicher Professionalität kennen zu lernen und weiter zu entwickeln. Inwieweit dieser Anspruch verwirklicht werden kann, hängt vielfach auch von der Eigeninitiative und Bereitschaft der Referendarinnen und Referendare ab, ihre Praxiserfahrungen selbstreflexiv zu vertiefen. Dies sollte idealerweise auch unter Rückgriff auf die in der ersten Phase erworbenen theoretischen Kompetenzen geschehen, um hier individuelle und interindividuelle Synergieeffekte zu nutzen.

Mit der dritten Phase folgt lt. Kommissionsbericht die Berufseingangsphase, der künftig eine besondere Beobachtung zuteil werden soll. Zwar gilt die Ausbildung zur Lehrerin/zum Lehrer im eigentlichen Sinne als abgeschlossen, aber es eröffnet sich ein Lernfeld eigener Art: Die Berufsbiografie der Lehrperson ist mit dem spezifischen Erfordernis konfrontiert, die bisher erworbenen professionseigenen Handlungskompetenzen eigenverantwortlich in die Tat umzusetzen. Diese berufsbezogene Praxis im weiteren Sinne, formal mit einer Dauer von drei Jahren bedacht, soll initial ein eigenes Profil erhalten. Der Abschlussbericht der HKL nennt zwei Hauptgesichtspunkte, die für diese Phase zu berücksichtigen sind (*Keuffer/Oelkers* 2001, 39): „Sicherung der Ausbildungseffekte im Berufseingang“ einerseits und „Nutzung der besonderen Motivation der Berufsanfänger“

andererseits. Naturgemäß wirkt sich in dieser Phase eine gelungene Vorbereitung durch die ersten beiden Phasen unmittelbar aus. Probleme wie hoher Zeit- und Stoffdruck, die im damaligen Gutachten in dem Sinne besonders angesprochen werden, als sie etwa die Motivation der Betroffenen gefährden könnten, können vermieden werden, wenn komplexe Handlungsanforderungen bereits aus der Praxisnähe der ersten Phasen vertraut sind.

Die vierte Phase ist die der berufslangen Lehrerfort- und weiterbildung. Diese richtet sich an ausgebildete Lehrerinnen und Lehrer sowie an Funktionsträger, die sich in bestimmten Hinsichten weiter qualifizieren sollen. Hierfür gilt der Leitgedanke, dass Schulentwicklung und Personalentwicklung gekoppelt sind und Qualitätsentwicklung bzw. Qualitätssicherung und schulische Innovation auf diese Weise ineins gehen. Diese Phase liegt in Hamburg hauptsächlich in der Verantwortlichkeit des Instituts für Lehrerfortbildung (IfL). Das Angebot greift Themen auf, die im Zusammenhang mit einer inhaltlichen Neuorientierung der Schulen stehen (z.B. Neue Medien, Schriftsprachentwicklung, Pädagogische Diagnostik) bzw. der Systementwicklung der Schulen dienen (z.B. Schulprogrammentwicklung, Team- und Organisationsentwicklung). Die HKL empfahl 2001, alle lehrerbildenden Fachbereiche in diese Fort- und Weiterbildungsaufgabe einzubeziehen mit der Option, den Habitus des „forschenden Lernens“ der Lehrkräfte für die Zeit des Berufslebens zu fördern.

In dieser Debatte um ein gewandeltes Verständnis von Lehrerbildung – intraphasisch und interphasisch – musste auch die Sonderpädagogik als speziell ausgerichtetes Professionssystem reagieren. Vor diesem Hintergrund wurde in Hamburg innerhalb der Kollegenschaft des sonderpädagogischen Studienschwerpunkts *Sprachliche Beeinträchtigung* seit etwa 1999 eine Reihe von Aktivitäten entfaltet, über die im Folgenden berichtet wird. Dabei spielen sowohl einzelne Verantwortungssträger in den vier Phasen als auch

die Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik (dgs) – Landesgruppe Hamburg – eine führende Rolle (*Welling/Grümmer/Schulz* 2003).

3. Professionalisierung als Ziel der Lehrerbildung im sonderpädagogischen Studienschwerpunkt *Sprachliche Beeinträchtigung* an der Universität Hamburg

Die *Kompetenz zu unterrichten und darüber zu reflektieren* ist zweifellos die allgemeine Zielvorgabe jeglicher Lehrerbildung (*Terhart* 2000). Dies gilt folglich auch für Lehrerinnen und Lehrer in den sonderpädagogischen Förderschwerpunkten und wird so auch in den einzelnen Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung von der Kultusministerkonferenz (KMK) und den zugehörigen Fachkommentaren durchgängig zum Ausdruck gebracht (*Drave/Rumpler/Wachtel* 2000). Der Beruf des Lehrers verlangt insgesamt jedoch ein differenziertes Spektrum von Einzelkompetenzen, in Verbindung mit der Vielzahl von berufspraktischen Aktivitäten und Aufgaben einer professionellen Lehrerpersönlichkeit (*Welling/Schulz/Sturm* 2003).

Bereits 1998 hatte die KMK die Unterrichtskompetenz der Lehrerinnen und Lehrer in besonderer Weise angesprochen (*KMK* 2000/1998, 230ff.). Damals formulierte sie den Kernpunkt der Professionalität von Lehrerinnen und Lehrern im Förderschwerpunkt Sprache durch den Leitgedanken des reflexiven *pädagogischen* Begründungszusammenhangs: Hier war von einem „allgemeinen pädagogischen Rahmenkonzept“ (ebd. 226) oder von einem „pädagogisch-didaktischen Rahmenkonzept“ (ebd. 236) die Rede, in das die Sprachförderung und die Tätigkeit aller im „pädagogischen Handlungsfeld“ (ebd. 235) Beteiligten eingebunden sei.

Als Desiderat der Bildungspolitik ist der Begriff einer konzeptgebundenen pä-

dagogischen Begründung aus heutiger Sicht kritisch zu hinterfragen und unbedingt zu differenzieren.

Hier sind folgende Erkenntniswege von besonderer Bedeutung:

- der Blick auf die historische Entwicklung des Begriffs der Pädagogik im Zusammenhang mit der so genannten Professionalisierungsdebatte (Welling/Kracht 2002; Kracht/Lehmann/Welling, in diesem Heft der *Sprachheilarbeit*),
- die Frage der notwendigen spezifischen sprachpädagogischen Ausrichtung in einem sprachpädagogischen Konzept und
- die fachspezifische sonderpädagogische unterrichts- und therapiedidaktische Reflexionsarbeit (Welling 2000 a).

Im Förderschwerpunkt *Sprache* sind alle Zielrichtungen und Prozesse in einem *sprachpädagogischen* Konzept verankert. Für den Bereich der Mehrsprachigkeit wurde dieses Feld von Kracht (2000) facettenreich dargelegt. Für den sonderpädagogischen Bereich wurden diesbezügliche Aspekte von Welling und Kracht (2002) formuliert (spezifizierend Welling 2000 b). Dort sind auch die sprachpädagogischen Argumentationsmuster und Begründungszusammenhänge nachgezeichnet, wie sie innerhalb der Sprachbehindertenpädagogik und der Sprachdidaktik bereits eine gewisse Tradition haben.

Dieses Konzept erfasst auch die Komplexität der Kompetenzen von Lehrerinnen und Lehrern im Förderschwerpunkt *Sprache*. Zu diesen Kompetenzen gehört nach unserer professionstheoretisch begründeten Forderung auch die Fähigkeit, mikroanalytische Detailkomponenten alltäglichen Sprachgebrauchs von Schülerinnen und Schülern aufzuschlüsseln zu können. Hierzu zählen wir die Fähigkeit,

- die sprachlichen Ressourcen jeglichen Unterrichtsgeschehens in einem sprachpädagogischen und mithin sprachdidaktischen Begründungszusammenhang zu reflektieren und abzuwägen, diese

- didaktisch auf bestimmte Lerngruppen von Kindern und Jugendlichen mit Sprachbehinderung bezogen auszuloten und
- in gemeinsamer Verantwortung mit diesen Betroffenen zielgerichtet im Sinne der Entwicklung sprachlicher Handlungsfähigkeit zu realisieren und zu bewerten (Welling 2004, in Vorbereitung).

Grundlegend theoretisch und reflektierend hat hierauf vor allem die erste Phase der Lehrerausbildung an der Universität vorzubereiten. In der zweiten Phase benötigen die Referendarinnen und Referendare Lernbedingungen, diese im Studium erlangten Kenntnisse, Qualifikationen und Kompetenzen praxisbezogen zu vertiefen und weiter zu entwickeln, *in praxi* anzuwenden und im Rahmen der gezielten Berufsvorbereitung der dritten Phase die inhaltlichen Bereiche dieser Professionalität auszuweiten. Diese Überlegungen werden schließlich auch zu einem zentralen Leitgedanken der Lehrerbildung im Rahmen der Lehrerfort- und Lehrerweiterbildung.

Sprachpädagogisches Ziel im Förderschwerpunkt *Sprache* ist – an welcher schulischen Einrichtung auch immer (ob in der Sprachheilschule, in der Integrationsklasse, in der Integrativen Regelschule oder in einer anderen pädagogischen Institution, in der behinderte oder von Behinderung bedrohte Kinder und Jugendliche sprachlich gefördert werden) – die Ermöglichung und Gewährung *lebensweltlicher sprachlicher Handlungsfähigkeit* der betroffenen Schülerinnen und Schüler. Diesem übergeordneten Ziel sind alle speziellen und spezifischen Tätigkeiten der professionellen Lehrerpersönlichkeit im Förderschwerpunkt *Sprache* untergeordnet. Als essenzielle Aussage muss diese Zielsetzung die Programmatik beherrschen, soll sie in diesem Förderschwerpunkt eine Orientierungsgrundlage für die tägliche Praxis bieten. Dabei ist es nötig, dieses Ziel immer so weit zu konkretisieren und auf die betroffene(n) Lerngruppe(n) bezogen auszulegen, dass seine Verwirklichung in operationalisierbaren Praxisschritten

und -aussagen überschaubar wird. Denn nur dann wird auch das Schulprogramm als Ausdruck eines gemeinsamen Konzepts des Kollegiums einsehbar und behandelbar.

In Hamburg wird seit geraumer Zeit unter dieser professionstheoretischen Prämisse an der Erstellung eines solchen übergreifend abgeleiteten sprachpädagogischen Konzepts gearbeitet. Dieser Prozess ist auf die genannten vier Phasen bezogen und umgreift diese je nach struktureller, schulhistorischer und institutioneller Situation, und zwar mit unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen. Verstärkt wird diese Debatte gegenwärtig im Rahmen der ersten und zweiten Phase der Lehrerausbildung an der Universität Hamburg bzw. im Staatlichen Ausbildungsseminar geführt und koordiniert in die Wege geleitet. Erste Berichte über diese Koordinationspraxis wurden bereits veröffentlicht (Welling/Schulz/Sturm 2003; Welling/Grümmel/Schulz 2003). Dort ist auch unterschieden, was – je nach Funktion – in erster und was in zweiter Phase für die Praxisreflexion im Förderschwerpunkt *Sprache* nahe gelegt ist; auf diese Unterscheidung kann im Rahmen der folgenden Darstellung nicht ausdrücklich eingegangen werden.

Demnach geht es innerhalb einer sprachpädagogischen Kompetenz im Förderschwerpunkt *Sprache* insbesondere um die sprachdidaktische Kompetenz,

- sprachliche Gebrauchsformen bei Kindern und Jugendlichen detailliert zu analysieren,
 - die so gewonnenen Analyseergebnisse im Rahmen einer sprachdidaktischen Analyse und Planung von Unterrichtsprozessen zum sprachlichen Lerngegenstand zu transformieren und
 - in der Gestaltung von Fördersituationen selbst zur Geltung zu bringen;
- sprachliche Förderbedürfnisse von Kindern und Jugendlichen unter Berücksichtigung ihrer Lebenssituation, ihrer sprachlichen Bildung

sowie des Bildungsziels der jeweiligen schulischen Einrichtung, die sie besuchen, zu ergründen,

- diese als Hintergrund der Erschließung von Unterrichtsthematiken didaktisch zu bewerten und
- im Unterrichtsgeschehen lebendig werden zu lassen;
- die Möglichkeiten der koordinativen Verbindung von Unterrichtsgeschehen und sprachtherapeutischem Prozess zu erschließen,
 - diese sprachdidaktisch zu bewerten und
 - professionell in die Tat umzusetzen;
- die Praxis einer „verstehenden Diagnostik“ (Jetter) zu erproben und sprachliche Lerngegenstände und sprachliche Förderbedürfnisse bezogen auf die biografische Entwicklung des jeweiligen Kindes oder Jugendlichen individuell zu deuten,
 - ihre Bedeutung für den Aufbau der jeweiligen personalen Identität des Betroffenen zu erschließen und
 - sprachdidaktische Notwendigkeiten in der Praxis vor allem des Unterrichts, der Sprachtherapie und der Beratung zu realisieren;
- Kenntnisse über ein umfassendes Methodengerüst zu erarbeiten,
 - diese weiter auszubauen und
 - es in der Gestaltung von Praxis-situationen qualifiziert, flexibel und reflexiv nach Maßgabe der jeweiligen Situation und der sprachdidaktischen Zielrichtung einzusetzen.

Wenn die Teilkomponenten in dieser Zusammenstellung auch nicht nach erster und zweiter Ausbildungsphase getrennt aufgeführt werden, so ist doch Folgendes deutlich: Unter Berücksichtigung ihrer unterschiedlichen Funktionen für die beiden Phasen hat der Anspruch an die (zukünftigen) Lehrkräfte das sprachdidaktische Reflexions-

prinzip im Förderschwerpunkt *Sprache* Gültigkeit, dass *Förderbedürfnisse* der betroffenen Kinder und Jugendlichen (unter besonderer Berücksichtigung ihrer Lebenssituation und ihrer sprachlichen Bildungsziele), die *Themen und Gegenstände des Unterrichts* (einschließlich der Unterrichtsziele, -inhalte und -methoden) hinsichtlich ihrer *sprachdidaktischen* Bedeutsamkeit interpretiert werden können. Denn professionelle sprachpädagogische Förderpraxis, an welchem Ort der Professionsausübung auch immer, zeichnet sich durch das besondere inhaltliche Merkmal aus, dass die Kategorien *Sprache* und mithin *sprachliches Handeln der Betroffenen* didaktisch mit besonderem Bedacht reflektiert werden (Welling 2004, in Vorbereitung).

4. Thema Mehrsprachigkeit: Zur praxisbezogenen Konzeptarbeit im Förderschwerpunkt Sprache an der Universität Hamburg

Der Vorstand und die Mitgliederversammlung der Landesgruppe Hamburg der Deutschen Gesellschaft für Sprachheilpädagogik (dgs) setzen sich seit einigen Jahren dafür ein, dass besonders sprachdidaktische Fragen von Unterricht und Therapie innerhalb der sprachbehindertenpädagogischen Arbeitszirkel thematisiert und mit aktuellen bildungstheoretischen und soweit möglich bildungspolitischen Anforderungen in Einklang gebracht werden. Dieses Ziel entspricht Schwerpunktsetzungen in unterrichts- und therapiendidaktischen Arbeitsfeldern innerhalb des Instituts für Behindertenpädagogik am Fachbereich Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg. Hier sind gegenwärtig in Lehre und Forschung diesem sprachpädagogischen Anliegen starke Anteile gewidmet, einschließlich der Erfordernisse einer diesbezüglichen sprachpädagogischen Diagnostik. Überdies organisieren der Fachbereich Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg und das Institut für Lehrerfortbildung (IfL) vermehrt Veranstaltungen, die auf den Fortgang der Leh-

rerbildungsdebatte in der Stadt abzielen (siehe „phasenübergreifende Sozietäten“; Keuffer/Oelkers 2001, 83f.).

Gemäß der oben thematisierten Forderung nach Synergien sind alle Praxis- und Forschungsthemen hier auf die spezifischen Aufgabenzuschreibungen der phasenbezogen organisierten Lehrerbildung ausgerichtet. Grundlage ist auch hier das sprachpädagogische Konzept, dem die Vielfalt der Themen unterliegt. In diesem Heft der *Sprachheilarbeit* werden Teilbereiche des für den sonderpädagogischen Studienschwerpunkt in Hamburg gegenwärtig zentralen Praxisthemas *Mehrsprachigkeit* vorgestellt. Es soll stellvertretend anzeigen, inwieweit hier sprachpädagogische, sprachdidaktische und sprachdiagnostische, auch spracherwerbstheoretische Fragestellungen bearbeitet werden, die letztlich allen Praxisthemen zugrunde liegen.

Mehrsprachigkeit ist hierfür besonders geeignet, da es sich um ein genuin sprachpädagogisches Thema handelt, das Kompetenzen einer pädagogischen Diagnostik in besonderer Weise fordert. Gleichwohl ist Mehrsprachigkeit bis in die Problemstellungen von Detailanalysen ein Thema, das auf der Basis der Mikroanalyse die intensive Beschäftigung mit Sprache und Sprachengebrauch verlangt. Für diesen Arbeitszusammenhang wurde das diagnostische Verfahren der „therapieorientierten grammatischen Analyse“ entwickelt (TOGA; Kracht/Leuoth/Welling 2004, in Vorbereitung).

Als Praxis- und Forschungsthema erhält Mehrsprachigkeit in Hamburg auch deshalb eine besondere Aufmerksamkeit, weil ihr dort eine gesellschafts- und bildungspolitische Relevanz beigemessen wird. Der sonderpädagogische Studienschwerpunkt *Sprachliche Beeinträchtigung* ist hier *sprachpädagogisch* motiviert und gestaltete ein Studien- und Praxisprojekt von Januar bis Juli 2002 zur Förderung der mehrsprachigen Kompetenz von 22 Kindern in vier vorschulischen Einrichtungen im Stadtteil Heimfeld-Nord im Süden Hamburgs. Dieses mit Studierenden des Studienschwerpunktes durchgeführte

Projekt war ein elementarer Baustein der ein Jahr zuvor installierten neuen Studienstruktur und mithin ein Beitrag zur Professionalisierung in der ersten Phase der Lehrerbildung. In der grundsätzlichen Praxisnähe waren gleichermaßen die praxisorientierte Theoriearbeit in der Vorbereitungsphase, die praktische (*sprach*)pädagogische Arbeit vor Ort und die Ausarbeitung und Auswertung des Materials verankert. Konzeptionell stand die kooperative Sprachförderung im Mittelpunkt (Welling/Kracht 2002). Sie versucht auf der Grundlage der Wertorientierungen und Zielsetzungen des Kindes die sprachförderlichen Situationen so sensibel zu gestalten, dass seine kognitive, emotionale, soziale und sprachliche Mitarbeit jederzeit gewährleistet ist und dass Gefährdungen und Störungen der Sprachentwicklung möglichst frühzeitig erkannt werden. Der Gedanke der kooperativen Förderung wurde hier für alle Beteiligten von Bedeutung: Die betroffenen mehrsprachigen Kinder erlebten dieses Konzept in der Weise, als sie herausgefordert waren, die Vielfalt ihrer sprachlichen Muster und die Variabilität ihrer Bedeutungen zu erkunden und dadurch die eigenen Kompetenzen zu erweitern. „Kooperativ“ ist diese Sprachförderung auch, weil sie versucht, an die bereits entwickelten Sprachleistungen und Bedeutungen, die sie für das Kind gewinnen, anzuknüpfen und sie zu einem gemeinsamen „Thema“ in der elementarpädagogisch gestalteten Sprachsituation werden zu lassen. Die beteiligten Studierenden erlebten in der zielgerichteten Teamarbeit den konstruktiven Wert einer Kooperation auf allen Ebenen und konnten individuell Schwerpunkte der eigenen Kompetenzen entwickeln und erweitern.

Das Thema Mehrsprachigkeit hat sich in Hamburg als überaus geeignetes Praxis- und Forschungsthema erwiesen, das seit einigen Jahren nicht nur im Studienschwerpunkt *Sprachliche Beeinträchtigung* deutlich mehr Aufmerksamkeit verdient. Es ist ein Thema für alle, die sich mit entwicklungsgefährdeten Kindern und Jugendlichen beschäftigen. Es ist daher sicher sinnvoll,

die aus sprachpädagogischen Fragestellungen entwickelten Erkenntnisse aus einem auf Synergien bedachten sonderpädagogischen Gesamtstudiengang interdisziplinär zu nutzen und zu diskutieren, um sie in weiteren im Institut für Behindertenpädagogik vertretenen Studienschwerpunkten wirksam werden zu lassen (u.a. Studienschwerpunkt „Lernen“, „Sehen“, „emotionale und soziale Entwicklung“).

5. Resümee

Ziel im sonderpädagogischen Studien- und Praxisschwerpunkt Sprache an der Universität Hamburg ist es, das bildungspolitische Desiderat einer verbesserten Lehrerbildung mit einer zunehmenden Professionalisierung der unterrichts- und therapiedidaktischen Praxis zu verbinden. Seit dem Erscheinen der „Empfehlungen zum Förderschwerpunkt Sprache“ (KMK 2000/1998) haben die Beteiligten kontinuierlich daran gearbeitet, die professionstheoretischen und professionspraktischen Grundlagen im Sinne eines sprachpädagogischen Konzepts zu analysieren, zu entwickeln und neu zu gestalten.

Eine Orientierungsgrundlage bildeten hierbei die Bestandsaufnahmen zur Lehrerbildungsdebatte (Terhart 2000; Keuffer/Oelkers 2001). Sie führten zu folgender Problemstellung: Wie lassen sich Praxisansprüche der Lehrerbildung in den pädagogischen Professionsfeldern Sprachunterricht und Sprachtherapie, Beratung und Diagnostik im sonderpädagogischen Förderschwerpunkt *Sprache* umschreiben und realisieren? Im Ergebnis arbeiten wir seit 2002 mit einer neuen Struktur unseres Studiengangs, wobei die vier Phasen der Lehrerbildung synergetisch vernetzt sind. Naturgemäß bildet hierbei das sprachdidaktische Reflexionsfeld einen Schwerpunkt.

Der 2001 gestartete Reformprozess der Lehrerbildung in Hamburg ist als nötiger Schritt in die richtige Richtung zu werten: Die erste und zweite Phase der Ausbildung erstellen Curricula, in denen Standards, zum Teil verbindliche Inhalte als Kern mit konkreten Zeitkon-

tingenten (im Studienseminar beispielsweise 50% der Seminarzeit) sowie situationsspezifische und individuelle Inhalte als flexible Themen benannt sind. Diese Curricula werden zwischen erster und zweiter Phase abgeglichen, um die Inhalte besser abzustimmen.

Die Verzahnung der zweiten Ausbildungsphase mit den weiteren Phasen der Lehrerbildung erfolgt im ersten Schritt auf institutioneller Ebene durch Zusammenlegung des Studienseminars mit dem Institut für Lehrerfortbildung zu einem „Landesinstitut Lehrerbildung“. An der Profilbildung und inhaltlichen Koordinierung wird gegenwärtig noch gearbeitet.

Der Auftrag für die dritte Phase liegt nicht in der Erstellung einer Art Anschlusscurriculum, sondern in der Bereitstellung bedarfsgerechter und zeitnaher Fortbildungen für die Berufseinsteiger. Dies erscheint umso notwendiger, als im Zuge der administrativen Reform die Referendariatszeit verkürzt worden ist, bei gleichzeitiger Aufrechterhaltung breitgefächelter Ausbildungsinhalte. Begleitet und sicherlich mitbestimmt werden diese Reformen jedoch durch die zeitgleich auferlegten einschneidenden Sparmaßnahmen!

Innerhalb dieses Handlungsrahmens gilt es nun, das Hamburger Reformkonzept der Lehrerbildung im Studien- bzw. Förderschwerpunkt *Sprache* dahingehend voranzutreiben, dass diese eine fachlich qualifizierende Lehrerbildung bleibt, die sich unter den wachsenden Erfordernissen weiter zu entwickeln vermag. Dies kann und muss geschehen über eine Abstimmung der Aufgaben und Inhalte der verschiedenen Phasen, und zwar sowohl auf der übergreifenden Ebene der Allgemein- und Sonderpädagogik, aber auch auf der studien- bzw. förderschwerpunktspezifischen Ebene. Zugleich muss das Reformkonzept – möglicherweise in Form gemeinsamer Arbeitsprojekte – konkrete Auswirkungen haben. So sind Projekte denkbar, die auf alle Phasen der Lehrerbildung bezogen sind, um das gemeinsame Ziel, die Professionalisierung der unterrichts- und therapiedidaktischen Praxis im Studien- und Praxis-

schwerpunkt *Sprache*, zu verwirklichen.

Zusammenfassung

Rückblickend auf wesentliche bildungspolitische Gutachten und Stellungnahmen seit 1998 erläutert der Beitrag den Zusammenhang zwischen der äußeren Forderung nach einer verbesserten Lehrerbildung und dem fachspezifischen Professionalisierungsanspruch. Anhand der Neustrukturierung des sonderpädagogischen Studien- und Praxisschwerpunkts *Sprache* wird veranschaulicht, inwieweit ein sprachpädagogisch motiviertes Konzept hier bereits wirksam werden konnte und mit der Schwerpunktsetzung im Forschungs- und Praxisthema Mehrsprachigkeit ein geeignetes Themenfeld eröffnet hat.

Schlüsselwörter: Lehrerbildung – 4 Phasen der Ausbildung – Professionalisierung und professionelle Fertigkeiten – Mehrsprachigkeit als Aufgabe der Lehrerbildung – forschendes Lernen – sprachdidaktische Kompetenz

Abstract

Multilingualism and Teacher Education in Hamburg: General and particular Questions in Level 1-4

Since 1998 the vocational education of teachers has given reason to some critical reports within education policy. The essay illustrates the demand for an improved education of teachers and the academic approach towards improvement by professionalism. Scholars at the Department of *Language/Special Education* at the University of Hamburg have already restructured the conditions of study according to their focus on language education. They point up how they work, with special regard to Multilingualism as a major subject in their field of study.

Keywords: teacher education – four levels of training – professionalisation and professional skills – multilingualism as a challenge to teacher education and training – learning and researching – competence in language didactics

Literatur

- Bleidick, U., Rath, W., Schuck, K.D. (1995): Die Empfehlungen der Kultusministerkonferenz zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen der Bundesrepublik Deutschland. In: Zeitschrift für Pädagogik 41, 247-264.
- Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich.
- Drave, W., Rumpler, F., Wachtel, P. (Hrsg.) (2000): Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung. Allgemeine Grundlagen und Förderschwerpunkte (KMK) mit Kommentaren. Würzburg: Bentheim.
- Hänsel, D., Huber, L. (Hrsg.) (1996): Lehrerbildung neu denken und gestalten. Weinheim: Beltz.
- Keuffer, J., Oelkers, J. (Hrsg.) (2001): Reform der Lehrerbildung in Hamburg. Abschlussbericht der von der Senatorin für Schule, Jugend und Berufsbildung und der Senatorin für für Wissenschaft und Forschung eingesetzten Hamburger Kommission Lehrerbildung (hrsg. im Auftrag der Senatorinnen und der Kommission). Weinheim: Beltz.
- Konferenz der Kultusminister der Länder in der BRD (KMK) (2000): Empfehlungen zum Förderschwerpunkt Sprache (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 26. Juni 1998). Abdruck in: Drave, W., Rumpler, F., Wachtel, P. (Hrsg.): Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung. Allgemeine Grundlagen und Förderschwerpunkte (KMK) mit Kommentaren (223-240). Würzburg: Bentheim.
- Konferenz der Kultusminister der Länder in der BRD (KMK) (2000): Empfehlungen zur Sonderpädagogischen Förderung in den Schulen in der Bundesrepublik Deutschland (KMK 1994). Abdruck in: Drave, W., Rumpler, F., Wachtel, P. (Hrsg.): Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung. Allgemeine Grundlagen und Förderschwerpunkte (KMK) mit Kommentaren (25-39). Würzburg: Bentheim.
- Kracht, A. (2000): Migration und kindliche Zweisprachigkeit: Interdisziplinarität und Professionalität sprachpädagogischer und sprachbehindertenpädagogischer Praxis. Münster: Waxmann.
- Kracht, A., Leuoht, C., Welling, A. (2004): TOGA – Therapieorientierte grammatische Analyse. Ein Verfahren zur Analyse grammatischer Fähigkeiten bei ein- und mehrsprachigen Kindern (in Vorbereitung).
- Schaar, E. (2000): Empfehlungen zum Förderschwerpunkt Sprache (1998). In: Drave, W., Rumpler, F., Wachtel, P. (Hrsg.): Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung. Allgemeine Grundlagen und Förderschwerpunkte (KMK) (241-249). Würzburg: Bentheim.
- Terhart, E. (Hrsg.) (2000): Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Weinheim: Beltz.
- Welling, A. (2000 a): Förderschwerpunkt Sprache - eine kopernikanische Wende im Kleinen. In: Drave, W., Rumpler, F., Wachtel, P. (Hrsg.): Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung. Allgemeine Grundlagen und Förderschwerpunkte (KMK) mit Kommentaren (251-260). Würzburg: Bentheim.
- Welling, A. (2000 b): Sprachbehinderungen. In: Borchert, J. (Hrsg.): Handbuch der Sonderpädagogischen Psychologie (463-474). Göttingen: Hogrefe.
- Welling, A. (2004): Kooperative Sprachdidaktik als Konzept sprachbehindertenpädagogischer Praxis. In: Grohnfeldt, M. (Hrsg.): Handbuch der Sprachheilpädagogik und Logopädie Band 5: Bildung, Erziehung und Unterricht. München: Kohlhammer (in Vorbereitung).
- Welling, A., Kracht, A. (2002): Sprachpädagogische Professionalisierung der Sprachtherapie – Kooperation als pädagogische Leitidee. In: Arbeitskreis Kooperative Pädagogik (AKoP) e.V. (Hrsg.): Vom Wert der Kooperation - Gedanken zu Bildung und Erziehung (127-158). Frankfurt/M.: Lang.
- Welling, A., Grümmer, C., Schulz, B. (2003): Lehrerbildung und sonderpädagogischer Studien- und Praxisschwerpunkt Sprache: Ein Beitrag zur Professionalisierung der unterrichts- und therapiedidaktischen Praxis. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 54, 194-212.
- Welling, A., Schulz, B., Sturm, T. (2003): Förderschwerpunkt Sprache und Lehrerbildung in Hamburg: Betrachtungen über die erste und zweite Phase. In: Institut für Behindertenpädagogik an der Universität Hamburg (Hrsg.): Bewährtes sichern. Neues gestalten. Zukunft wagen (138-162). Hamburg: Hamburger Buchwerkstatt.

Anschrift des Verfassers:

Universität Hamburg
Sedanstraße 19
20146 Hamburg

Prof. Dr. Alfons Welling leitet den Studienschwerpunkt *Sprachliche Beeinträchtigung* im Fachbereich Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg, Institut für Behindertenpädagogik.



Annette Kracht, Ruth Lehmann, Alfons Welling,
Hamburg

Professionalisierung der Lehrerbildung im sonderpädagogischen Studienschwerpunkt *Sprachliche Beeinträchtigung*

Ein Praxisprojekt mit Studierenden zur Kooperativen Sprachförderung mehrsprachiger Kinder

1. Einleitung

Die 39. Arbeitssitzung der *Ständigen Konferenz der Dozentinnen und Dozenten für Sprachbehindertenpädagogik* vom 31. Oktober bis 2. November 2002 in Hamburg behandelte das Tagungsthema „Gefährdungen und Störungen mehrsprachiger Entwicklung“. In diesem Zusammenhang wurde ein Praxisprojekt vorgestellt, das mit Studierenden des sonderpädagogischen Studienschwerpunkts *Sprachliche Beeinträchtigung* am Fachbereich Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg im ersten Halbjahr 2002 durchgeführt worden war. Dieses Projekt, auf eine Dauer von sechs Monaten angelegt und durch die Autoren dieses Beitrags evaluiert, wurde an anderer Stelle bereits erläutert (Kracht/Lehmann/Welling 2002 a, 2002 b, 2002 c).

Die hochschuldidaktischen Hintergründe für die Durchführung dieses Projekts beziehen sich in erster Linie auf einen zentralen Aspekt der Professionalisierung im Rahmen der ersten Phase der Lehrerausbildung an der Universität Hamburg in dem genannten Studienschwerpunkt (Welling/Kracht 2002; Welling/Grümmer/Schulz 2003). Den

Studierenden sollte während ihres Studiums die Möglichkeit gegeben werden, sich im sprachpädagogischen Praxisfeld *Mehrsprachigkeit* unter Beachtung zugeordneter Theorie-Praxis-Bezüge professionsorientiert auseinanderzusetzen. Dies ist auch der Grund dafür, dass sich der vorliegende Beitrag hauptsächlich unter professionstheoretischen Gesichtspunkten mit dem Projekt befasst. Das Themenfeld der kindlichen Mehrsprachigkeit ist in diesem Zusammenhang exemplarisch.

„Professionalisierung“ ist seit geraumer Zeit zu einer Art Modebegriff geworden, sowohl in der Wissenschafts- als auch in der Alltagssprache. Ziel oder Gegenstand ist der „Profi“: Ein geschätzter, erfolgreicher Experte in der Ausübung einer bestimmten Tätigkeit. Darüber hinaus bleibt dieser Begriff semantisch offen und häufig ohne genaue definitorische Bestimmung, die auch für unser konkretes Themenfeld unabdingbar ist. Wir verbinden den Professionalisierungsgedanken und analog das „Profitum“ mit der erziehungswissenschaftlichen Debatte auf diesem Gebiet und skizzieren im vorliegenden Beitrag, welche Bedeutung diese Kategorie im Rahmen des vor-

gestellten Praxisprojekts gewinnt. Denn erst auf dieser Grundlage wird es möglich, das Verhältnis von Theorie und Praxis in der für das genannte Projekt relevanten Art zu beleuchten. In einem ersten Schritt wird deshalb der von uns zugrunde gelegte Professionalisierungsbegriff vorgestellt (Kapitel 2). Es folgt eine beispielartige Erläuterung des Professionalisierungsgedankens innerhalb dieses Praxisprojekts (Kapitel 3). Hierfür wird das Projekt mit Hinweisen auf einige Konzeptgedanken der Kooperativen Sprachförderung skizziert, um anhand der hier beschriebenen Praxissituation Aspekte sprachdidaktischer und sprachdiagnostischer Reflexionen professioneller Praxis zu erläutern.

Abschließend wird der sprachpädagogische Professionalisierungsgedanke konzeptionsgebunden weiter vertieft (Kapitel 4). *Kooperative Sprachförderung* als Praxiskonzept wird im Hinblick auf den Anspruch des Projekts und das Tagungsthema spezifiziert und in seiner Bedeutung für die Lehrerbildung in den sonderpädagogischen Studienschwerpunkten am Fachbereich Erziehungswissenschaft an der Universität Hamburg umrissen.

2. Der zugrunde gelegte Professionalisierungsbegriff

Der gegenwärtig in der Erziehungswissenschaft diskutierte Professionalisierungsbegriff zeigt eine interessante historische Entwicklung, die wir hier ausgehend von der Diskussion der sechziger und siebziger Jahre verdeutlichen. Einige ihrer markanten Aspekte werden hier im Folgenden ausgewählt, um den aktuellen strukturtheoretisch begründeten Begriff von Professionalisierung zu verdeutlichen (vgl. Welling/Kracht 2002).

2.1 Phasen der Professionalisierungsdebatte in der Erziehungswissenschaft

Mittlerweile liegt eine Reihe gut lesbarer Überblicksdarstellungen vor, die die Entwicklung der so genannten Professionalisierungsdebatte innerhalb der Erziehungswissenschaft nachzeichnen und zusammenfassen (Combe/Helsper 1996; Dewe/Ferchhoff/Radtke 1992; Dlugosch 2003). Auf diese beziehen wir uns, wenn wir die in Frage stehende Entwicklung anhand von drei auseinander hervorgegangenen Phasen umreißen: (a) Institutionalisierung, (b) Wissenschaftsorientierung und (c) Professionalisierung durch Reflexion.

(a) In der erziehungswissenschaftlichen Professionalisierungstheorie wird unter *Institutionalisierung* zunächst die zunehmende Verlagerung von Erziehungs- und Bildungsprozessen in hierfür vorgesehene Einrichtungen und Institutionen verstanden. Danach gilt diejenige Person als eine „professionell arbeitende“ Fachkraft, die ihre Tätigkeit im Rahmen einer Institution wahrnimmt, in Abgrenzung beispielsweise zur erzieherischen Alltagspraxis der Eltern zu Hause. Die hiermit verbundene, häufig unausgesprochene Professionalitätsgarantie der praktisch-pädagogischen Arbeit über die Institution wird jedoch im Laufe der siebziger Jahre des 20. Jahrhunderts als trügerisch entlarvt.

Eine der Konsequenzen hieraus für die Profession der Sprachbehindertenpä-

dagogik lautet seither: Es genügt nicht, an einer Sprachheilschule tätig zu sein, um sprachpädagogische Professionalität auch tatsächlich zu gewährleisten.

(b) Das Kriterium der *Wissenschaftsorientierung* ist das besondere Merkmal der Phase der siebziger Jahre, die im Zeichen der 68er-Generation begann, pädagogischer Arbeit eine neue Bedeutung und Wertschätzung beizumessen. Die Verwissenschaftlichung von pädagogischen Inhalten bzw. die Wissenschaftsorientierung von pädagogischen Berufsbildern zu jener Zeit ist höchst sinnfällig an der Einrichtung universitärer erziehungswissenschaftlicher Studiengänge ablesbar. Die pädagogische Hochschule Lüneburg beispielsweise wurde seinerzeit in eine Universität umgewandelt, und manche Schulpraktiker, die sich mit dem Habitus von „Schulreformern“ seit Ende der sechziger Jahre an der Theoriediskussion didaktischer Fragestellungen beteiligt hatten, begannen nun auf akademischem Niveau „Wissen“ zu erarbeiten.

Die neuen Studiengänge waren auch in dem Sinne innovativ, als sie eine gründliche Bewältigung von Praxisaufgaben in den Blick nahmen, viel genauer als dies zuvor möglich gewesen war. Und obwohl seinerzeit viele Lehrende an den Hochschulen ursprünglich aus der Praxis kamen, besteht seit damals das Problem, die Rückkopplungen von Theorie und Praxis angemessen zu verwirklichen. Dieses Problem ist bis heute eines der prominenten Probleme in der Lehrerbildungsdebatte.

Innerhalb der Sprachbehindertenpädagogik dürfte diese Art von Wissenschaftsorientierung ihren inhaltlichen Ausdruck darin finden, dass in den 1980er Jahren damit begonnen wurde, bestimmte Bezugswissenschaften systematischer als zuvor zu nutzen, vor allem die Sprachwissenschaft und die Psycholinguistik. Hier wird – wie auch in anderen Wissenschaftszweigen – die damalige Schwierigkeit deutlich, die Trennung zwischen dem Fach und seiner Pädagogik souverän wahrzunehmen und aus pädagogischer

bzw. didaktischer Perspektive eigenes zu entwickeln. So wird die „Sprachbehindertenpädagogik“ damals eher „ohne Pädagogik“ diskutiert. Man schaut noch schüchtern auf fachspezifische Erkenntnisse und Methoden, beispielsweise eine differenzierte Korpusanalyse auf der Grundlage spracherwerbstheoretisch fundierter Verfahren, und nimmt sie mit als ein gewolltes und notwendiges Wissen, um in Sprachdiagnostik und Sprachförderung professionell arbeiten zu können. Aber dies reicht keinesfalls, um eine Professionalität *sprachpädagogisch* zu begründen. Anders ausgedrückt: Für eine pädagogische Konzeption ist historisch und aktuell nichts gewonnen, wenn man etwa die (klassische) Medizin durch die Linguistik lediglich ersetzt, ohne eine grundlegende pädagogische Perspektive als Ausgangspunkt.

(c) Für den Professionalisierungsprozess werden die beiden historischen Kriterien der Institutionalisierung und Wissenschaftsorientierung durch eine strukturtheoretisch begründete Auseinandersetzung schließlich überwunden bzw. erweitert. In dieser gegenwärtigen Debatte verweist die Kategorie des *Reflexionswissens* der Professionellen darauf, dass und wie in der pädagogischen Praxis die wissenschaftlich gewonnenen Grundlagen für die Deutung und „stellvertretende Krisenbewältigung“ menschlicher Problemlagen genutzt wird, wie Oevermann (2002) diesen Zusammenhang ausführt. Diese Art zeigt eine gewisse „Logik“ in einer immer wiederkehrenden Regelmäßigkeit: Eine bestimmte Struktur des pädagogischen Handelns wiederholt sich in der Zusammenarbeit mit verschiedenen Personen. Damit ist das ausgedrückt, was Oevermann begrifflich mit „universalistische Regelanwendung bei striktem Fallbezug“ gefasst hat (zit. nach Dewe et al. 1992, 14). Diese „Fallarbeit“ versteht sich als reflexive „Fallrekonstruktion“ (Oevermann 2000) und bedarf einer *konzeptionell* ausgearbeiteten Orientierungsgrundlage, um Bezugskategorien für die Erkundung und Bearbeitung von Praxisaufgaben

zu gewinnen (Welling/Kracht 2002). Eine Konsequenz für die Sprachbehindertenpädagogik lautet: Das pädagogische Konzept der Profession ist eine Bedingung der Möglichkeit professioneller pädagogischer Praxis (so auch das Verständnis der KMK 1994/2000; 1998/2000). In diesem Verständnis von Professionalisierung ist das oben genannte Sprachförderprojekt angelegt: Die Studierenden sollen im Rahmen dieses Praxisprojekts lernen, Situationsbedingungen zu reflektieren und zu gestalten, die eine Weiterentwicklung ihrer reflexiven Handlungskompetenz in einem umschriebenen Gebiet der Sprachförderpraxis erwarten lassen, also im Theorie-Praxis-Feld der Mehrsprachigkeit bei Kindern im Vorschulalter. In dieser Praxis gilt es theoretisch sensibel zu sein für eine angemessene Berücksichtigung der Entwicklungsvoraussetzungen dieser Kinder bezüglich ihrer Mehrsprachigkeit, für die Fragen der Sprachdiagnostik und Sprachförderung, aber auch für mögliche individuelle Gefährdungspotenziale der Entwicklung dieser Kinder.

2.2 Entwicklung einer spezifischen, reflexiven Handlungskompetenz

Was in diesem Zusammenhang unter Handlungskompetenz der Studierenden zu verstehen ist, sei anhand von zwei Anmerkungen angedeutet: Handlungskompetenz ist eine Frage der Nutzbarmachung wissenschaftlichen Wissens für die *Deutung* sprachpädagogisch relevanter menschlicher Problemlagen, Entwicklungs- und Lernaufgaben im Einzelfall. Handlungskompetenz ist also keinesfalls eine Frage von *Anwendung* wissenschaftlichen Wissens auf die Praxis der Arbeit mit dem einzelnen Kind. Dies ist professions-, erkenntnis- und handlungstheoretisch nicht möglich.

Vor diesem Hintergrund ergibt sich für die in diesem Projekt beteiligten Studierenden eine bestimmte Anforderung. Wenn man ihre professionelle Entwicklung als Entwicklung von sich erweiterndem Deutungswissen bestimmt, geht es hier um folgende Aufgabe: Die

Praxiserfahrungen im Bereich *Mehrsprachigkeit* sind

- unter der Bedingung der Institution (Kindertagesstätte; im Folgenden Kita),
- in der Zusammenarbeit mit den Eltern und pädagogischen Fachkräften (Team der Erzieherinnen) und
- in Kooperation mit den aus den Gruppen ausgewählten Kindern

unter Berücksichtigung individueller Lebenssituationen, sprachlicher Biografien und je besonderer Sprachgebrauchsformen unter Bezugnahme auf Theorien, auf wissenschaftliches Wissen also, zu ordnen, praxisbezogen zu deuten (Reflexionswissen) und in Handlungskompetenz (Praxiskönnen) zu überführen.

2.3 Ziele des Sprachförderprojekts: Reflexionswissen erweitern und in Praxiskönnen transformieren

Bedingt durch die Art und die Komplexität von wissenschaftlichem Wissen im gegebenen pädagogischen Praxisfeld *Mehrsprachigkeit* ist es notwendig, den Gegenstand der Betrachtung zu klären und genau zu bestimmen. Eine Engführung der diesbezüglichen Wissensvoraussetzungen ist hierdurch ausdrücklich erwünscht. In diesem Sinne ist der für das Projekt in Frage stehende Gegenstandsbereich *Mehrsprachigkeit* auf drei Wissensbausteine und Reflexionsbereiche beschränkt, die zur Entwicklung einer spezifischen Handlungskompetenz beitragen sollen. Hierzu gehören drei wesentliche Wissensbereiche:

- *Lebenswelt* (erfordert eine sozialwissenschaftliche Grundorientierung)
- *sprachlicher Gegenstand* (erfordert eine psycholinguistische Grundorientierung)
- *sprachliche Handlungsfähigkeit* (erfordert eine handlungstheoretische Grundorientierung)

Diese Wissensbereiche dienen als sprachdidaktische Reflexionskategorien, die einen Zugang zu den Praxisaufgaben eröffnen.

3. Beispielhafte Erläuterung des Professionalisierungsgedankens innerhalb des Praxisprojekts

Der Professionalisierungsgedanke wird im Folgenden anhand eines Praxissegments aus dem Projekt veranschaulicht.

3.1 Einige Eckdaten des Projekts

Es beteiligen sich vier Kindergärten bzw. Kindertagesstätten (Kita) des Stadtteils Hamburg-Heimfeld. In diesen vier Einrichtungen werden Anfang 2002, zum Zeitpunkt des Projektbeginns, vier Kita-Gruppen in einem Umfang von insgesamt etwa 50 bis 150 Kindern halb- bzw. ganztags pädagogisch betreut. Von diesen wachsen 30-50% mehrsprachig auf. Im Rahmen des Projekts werden insgesamt 22 mehrsprachige Kinder im Alter von drei bis sechs Jahren von den Kita-Teams benannt. Insgesamt werden von diesen Kindern elf verschiedene Familiensprachen gesprochen. Hierzu zählen hauptsächlich Türkisch, Russisch und Polnisch.

Die Sprachförderung wird von zwölf Studierenden in Zweiertteams durchgeführt, so dass jeweils eine Person die Sprachförderung hauptverantwortlich trägt und eine zweite eher eine Beobachtungsrolle ausübt. Diese Aufgabenteilung soll dazu beitragen, die Reflexion der geplanten und durchgeführten Praxissituation in Teamform zu gewährleisten. Eine weitere Möglichkeit zu einer angeleiteten Reflexion der Praxiserfahrungen in Bezug auf den spezifischen Gegenstandsbereich *Mehrsprachigkeit* bietet sich den Studierenden im Verlauf ihrer Projektarbeit durch regelmäßige Teilnahme an Begleitseminaren, in denen unter anderem auch Videoaufzeichnungen aus ihrer eigenen Praxis analysiert werden.

3.2 Sprachförderung: Eine Praxissituation

Die Sprachfördersituationen selbst werden überwiegend in Kleingruppen mit mehreren mehrsprachigen Kindern

durchgeführt. In der hier besprochenen Situation sind regelmäßig drei mehrsprachige Kinder zugegen (jeweils fünf Jahre alt), ein türkisch-deutschsprachiges Mädchen Melike, ein russisch-deutschsprachiger Junge Vladimir und ein russisch-deutschsprachiges Mädchen Renata. Vor dem Hintergrund, dass im Kontext der Mehrsprachigkeit das Ziel Kooperativer Sprachförderung prinzipiell in der Erweiterung der zweisprachigen Handlungskompetenz der beteiligten Kinder besteht, wird methodisch in einer der Situationen, über die hier berichtet wird, ein von den Studierenden zweisprachig gestaltetes Bilderwörterbuch eingesetzt. Damit erhalten die beteiligten Kinder Gelegenheit, graphisch und sprachlich Bekanntes wieder zu entdecken, zu vergleichen und sich hierauf im kooperativen und kommunikativen Miteinander zu beziehen.

Renata erzählt der Studierenden von ihrer Mutter und einem Baby. Die Studierende geht hierauf ein, indem sie nach den Anweisungen von Renata ein Baby malt. Während dieses Dialogs gebraucht Renata immer wieder ein bestimmtes russisches Wort (etwa [ga'latska]), welches die Studierende mehrere Male nachzusprechen versucht. Dies gelingt ihr nicht vollends, denn Renata korrigiert wiederholt ihre Aussprache. Offensichtlich ist Renata eine angemessene Aussprache dieses Wortes sehr wichtig. Und so drängt sie die Studierende wiederholt auch zu einer möglichst genauen graphischen Darstellung, gleichsam zur Herstellung einer objektivierbaren gemeinsamen Orientierungsgrundlage für ihre gegenseitigen Vergewisserungen. Hierzu müssen sich die beiden über die Angemessenheit der graphischen und sprachlichen Darstellungen immer wieder verständigen. In dieser Situation beidseitiger Verwirrungen oder bereits angebahnter Verständigungen wird Vladimir nach der Bedeutung des Wortes [ga'latska] im Deutschen gefragt. Er kann dies nicht beantworten. Das Bilderwörterbuch wird zu Hilfe genommen.

Vladimir und Renata suchen beide nach dem passenden Bild zu dem gesuchten Wort. Renata entdeckt es schließlich und zeigt auf das Bild von einem Kinderwagen. Nun fällt es der Studierenden nicht schwer, zu dem Baby-Bild auch den gewünschten Kinderwagen zu malen. Hierbei nennt Renata mehrmals das russische Wort für Kinderwagen und versucht das deutsche Wort nachzusprechen, welches ihr die Studierende vorspricht. Im weiteren Verlauf nimmt Renata das Bilderwörterbuch zur Hand, zeigt auf verschiedene Bilder, wobei die Studierende jeweils aufgefordert ist, diese mit dem entsprechenden russischen und deutschen Wort zu bezeichnen.

3.3 Sprachfördersituation: Reflexion

Eine Reflexion dieser Situation stellt die gewonnenen Erfahrungen und Beobachtungen in den Gesamtrahmen des Konzepts *Kooperative Sprachförderung*. Es werden drei Aspekte beleuchtet:

- (a) Merkmale kooperativer Sprachförderung
 - (b) Anliegen sprachdiagnostischer Reflexion
 - (c) Methodisch gewonnene Erkenntnisse
- (a) Inwiefern ist diese Situation ein sprachdidaktisches Beispiel für die Praxis einer kooperativen Sprachförderung?

Das Anliegen der Studierenden wird deutlich, diese Fördersituation für den gemeinsamen Sprachgebrauch (einschließlich der Berücksichtigung sprachrezeptiver und sprachproduktiver Prozesse) mit den Kindern kooperativ-didaktisch zu gestalten und hierbei den Sprachgebrauch sowohl als Mittel der Kommunikation der Beteiligten als auch als Gegenstand sprachbezogener Reflexionen zugänglich werden zu lassen. Dieses sprachdidaktisch wichtige Situationsmerkmal gründet auf der Voraussetzung, dass sich dieses Kind als Person – wie jedes Kind – mit seiner Umgebung auseinandersetzt und so zu Sprachleistungen herausgefordert ist.

In diesem Kontext bedarf die Fördersituation der kooperativ gestalteten Bedingungen, unter denen sich die Partner um eine „gemeinsame Sache“ bemühen und nach einer „gemeinsamen Sprache“ als Mittel, Ziel und Gegenstand ihrer Verständigungsabsicht suchen. Mit anderen Worten: Die kooperativen Handlungsbedingungen zeigen sich auf jeder Ebene dieses sprachlichen Miteinanders in einer Haltung und Mitverantwortlichkeit für das Handeln des anderen. In dieser Form der Zusammenarbeit spezifiziert sich der kommunikative Austausch zwischen den Beteiligten unter Verwendung bestimmter Sprachformen. Hervorstechende Merkmale dieser Handlungsabläufe sind hier vor allem: Die aktive Integration der Beteiligten in den gemeinsamen Handlungsvollzug, die Abstimmung ihrer individuellen Vorstellungen und Vorhaben bezüglich des Gesamtgeschehens sowie die Orientierung an den gemeinsam verbindlichen Zielvorgaben. Sprachdidaktisch formuliert: „Das solchermaßen kooperative Konzept impliziert in seinem Kern ein handlungstheoretisches Verständnis von menschlichem Sprachgebrauch, dem ein Begriff von sprachlichem Handeln zugrunde liegt, der die Gebrauchsinhalte, Gebrauchsfunktionen und Gebrauchsformen von Sprache als Anliegen gemeinsamer sprachlicher Bildung auszuloten erlaubt“ (Welling 2004, in Vorbereitung).

(b) Auf welchen sprachdiagnostischen Ansatz kommt es in diesem sprachdiagnostischen Zusammenhang an?

Die sprachdiagnostische Aufgabenstellung ergibt sich aus dem sprachdidaktischen Anliegen des hier zugrunde liegenden sprachlichen Förderkonzepts. Man fragt sprachdiagnostisch nach dem, was sprachdidaktisch realisiert werden soll. Konzeptionell gesehen ist die Sprachdidaktik der Sprachdiagnostik also logisch vorgeordnet, indem erstere mögliche Entwicklungsschritte und Zielvorgaben entwickelt. Sprachdiagnostisch kommt es nun darauf an, die Bedingungen der Kooperationsmöglichkeiten und -fähigkeiten der beteiligten Kinder zu ergründen, einerseits um diese in der konkreten Sprach-

fördersituation sprachdidaktisch zur Geltung kommen zu lassen, andererseits um ein mögliches Gefährdungspotenzial der sprachlichen Handlungsfähigkeit der beteiligten Kinder in der zweisprachigen Entwicklung abschätzen zu können.

(c) Nach welchen Erkenntnissen wird sprachdiagnostisch gefragt, um dieses Konzept der Sprachförderung mit den Kindern, deren Angehörigen und den Erzieherinnen zu realisieren?

Die Studierenden sind aufgefordert, durch eine biografische und sprachhandlungsorientierte Analyse methodisch zu erkunden (Ahrbeck/Schuck/Welling 1992), welche Erfahrungen Renata mit dem Gebrauch ihrer Sprachen üblicherweise (also auch außerhalb dieser gegebenen Handlungssituation) macht bzw. gemacht hat, ob und inwieweit sie ihre Kommunikationsbedürfnisse in ihrem Alltag in beiden Sprachen verwirklichen kann und in welcher Art von Situationen dieses gegebenenfalls nicht oder weniger der Fall ist. Sie haben zu erschließen, ob und inwieweit sich hieraus ein Entwicklungsproblem für Renata ergibt, und gegebenenfalls abzuschätzen, inwieweit sich ein Gefährdungspotenzial für die zweisprachige Entwicklung von Renata zeigt. Mithilfe eines Gesprächsleitfadens zur zweisprachigen Entwicklung (Kracht/Leuoth/Welling 2004, in Vorbereitung) werden Eltern und Erzieherinnen zur sprachlich-lebensweltlichen Situation von Renata befragt. Hierbei wird erfasst, wie sich ihre familiären Bedingungen in den ersten Jahren bis zum Eintritt in die Kita und darüber hinaus gegenwärtig sprachlich darstellen. Es wird erkennbar, dass Renatas sprachliche Handlungsfähigkeit im alltäglichen Miteinander seit langem vorwiegend in der russischen Sprache herausgefordert wird. In der Gruppe innerhalb der Kita zeigt sich, dass Renata in sprachlichen Anforderungssituationen zuweilen überfordert scheint. Dies wird durch Beobachtungen der Studierenden in der Gruppe bestätigt. Trotz dieser subjektiven Erfahrungen versucht sie, sich in solchen Situationen immer wieder auch sprachlich zu beteiligen, und zwar auf Deutsch und

Russisch, wenngleich zuweilen auch Situationen beobachtet werden, in denen sie sich sprachlich völlig zurückzieht, vor allem in monolingual deutsch gestalteten Situationen. Dies dürfte als Anzeichen ihres besonderen sprachlichen Förderbedürfnisses gelten, ihre sprachlichen Möglichkeiten in beiden Sprachen in die Gruppenarbeit einzubringen. Herausgefordert ist in diesem Zusammenhang vor allem das Kita-Team mit seinen Möglichkeiten der Sprachförderung innerhalb der Gruppe.

Renatas zweisprachige Handlungskompetenz muss im Alltag der Kita stetig und behutsam herausgefordert und gefördert werden. Diese Entwicklungsaufgabe erfordert eine sprachdidaktisch reflektierte Methodik. In dem obigen Beispiel wird dies von den Studierenden versucht, indem ein Bilderwörterbuch mit russischen Wörtern beschriftet wird. Wenngleich die Studierenden diese Situation nur „monolingual“ meistern können, stellen sie den Wert einer gelingenden zweisprachigen Handlungspraxis von Renata in den Mittelpunkt ihrer Förderarbeit und fordern Renata in ihrer sprachlichen Handlungsfähigkeit zu eigener Aktivität heraus.

4. Professionalisierung und der sonderpädagogische Studienschwerpunkt *Sprachliche Beeinträchtigung* in der Lehrerbildung in Hamburg

Die vorgängige Beschreibung der Praxis und die Praxisreflexion legen offen, worum es bei der Frage der Professionalisierung im sonderpädagogischen Studienschwerpunkt *Sprachliche Beeinträchtigung* geht: Die Studierenden sollen pädagogische Sprachförderkonzepte zur Orientierung für die Sprachförderpraxis genau und reflexiv kennen lernen und sich die hierfür notwendigen sprachsystematischen und spracherwerbstheoretischen Grundlagen in einem modulartig ausgewiesenen Theoriefeld aneignen (hier: Mehr-

sprachigkeit). Sie sind darüber hinaus aufgefordert, vordringliche Praxisaufgaben sprachpädagogisch und sprachbehindertenpädagogisch abzuwägen, zu gewichten und Praxiszugänge zu suchen, deren Aufgabenstellungen entsprechend zu deuten und zu lösen sind (hier: Praxisprojekt Sprachförderung in den Kitas von Hamburg-Heimfeld). Offensichtlich geht es in dieser Sprachförderpraxis nicht um eine bloße *Anwendung* von pädagogischen Kategorien oder etwa von linguistischem Wissen auf die Praxis. Dies hat mit professionellem Handeln und mit dem erziehungswissenschaftlichen Begriff der Professionalität nichts zu tun. „Anwendung“ impliziert etwas Technisches. Vielmehr bedeutet professionelles Handeln und ein erziehungswissenschaftlicher Begriff von Professionalität hier folgende kreative Kompetenz der Studierenden: Reflexionswissen über Sprachentwicklung und Sprachförderung bereits während ihres Studiums so deuten zu lernen, dass es für sprachförderliche Situationsgestaltungen produktiv werden kann. „Produktiv“ wird dieses Wissen dann, wenn die Studierenden von Überlegungen ausgehen, wie in der Zusammenarbeit mit dem Kind in der Fördersituation, mit seinen Angehörigen zu Hause und mit den Bezugspersonen in der Kita seine Themen entwickelt werden, vor allem solche Themen, die im Sinne einer sprachlichen Bildungsrelevanz vielseitig herausfordernd sind – in der Erziehung, Sprachförderung, Beratung und gegebenenfalls auch in der Sprachtherapie.

Dem Wunsch nach Praxiserfahrungen während des Studiums wird hier in besonderer Weise entsprochen: Durch das so in die pädagogische Tat umgesetzte Deutungswissen (hier zum Beispiel im Rahmen der individuellen Förderung von Renata) wird beispielsweise die Abschätzung des Gefährdungspotenzials für die sprachliche Entwicklung eines mehrsprachigen Kindes möglich. Dieserart implizite Theorie-Praxis-Bezüge zu analysieren, das dadurch entstehende Deutungswissen diagnostisch zu nutzen und in der Sprachförderung praktisch wirksam werden zu lassen, macht den eigentlichen Kern des Pro-

Professionalisierungsgedankens in der Lehrerbildung aus. Mit diesem Anspruch werden im sonderpädagogischen Studienschwerpunkt *Sprachliche Beeinträchtigung* an der Universität Hamburg Studienpläne und Studienempfehlungen konzipiert.

Es ist ein hochschuldidaktischer Ansatz, der Versuchen entgegenwirken soll, dem Sprachfördergedanken eine „Pädagogik aufzusetzen“ oder ihn gleichsam von außen zu „pädagogisieren“. Zwar haben diese Versuche eine lange Tradition in der Disziplin der Sprachbehindertenpädagogik, sie stellen aber noch keinen Beitrag zu ihrer pädagogischen Konzeptualisierung dar. Die Sprachheilkunde, auch die Sprachheilpädagogik etwa seit Mitte des vergangenen Jahrhunderts, waren von Anfang an darum bemüht, die Tätigkeit der sprachtherapeutischen Förderung „pädagogisch“ zu begründen oder praktisch zumindest unter dieser Perspektive auszurichten. Für dieses Bemühen war die Sprachheilkunde allerdings denkbar schlecht gerüstet. Denn damals, vor gut einem Jahrhundert (etwa *Gutzmann*²1888, 1889), war sie zu nichts Weiterem in der Lage, als vom Boden einer Sprachphysiologie und Sprachpathologie die „pädagogische Konstituierung“ der Profession zu begründen (*von Knebel/Welling* 2002). Dabei handelte es sich um einen Versuch, zwei völlig verschiedene fachspezifische Ansätze miteinander zu verknüpfen: Physiologie und Pathologie auf der einen, Pädagogik auf der anderen Seite. Das Ergebnis war eigentlich nichts anderes als eine Pädagogik im Gewand medizinisch verstandener „Sprachhygiene“. Bezieht man in diese Überlegungen die dokumentierten Zugänge zum Feld der Mehrsprachigkeit mit ein, dann konnte dabei nichts anderes herauskommen als eine Pathologisierung der beobachteten Phänomene (*Welling* 1998).

Uns liegt nach dem Verständnis unserer fachspezifischen Professionalität daran, neue Fragestellungen zu entwickeln und beantworten zu können. Die vielfach noch unbekanntem Hintergründe sollen nicht in einer Zuschreibung von Krankhaftem weiter vernebelt we-

den, sondern sie sind als Anlass für Anstrengungen zu nehmen, um ein noch in vieler Hinsicht unbekanntes Praxisfeld als Herausforderung an die zu entwickelnde sprachpädagogische Handlungskompetenz zu begreifen. Diese Aufgabe begleitet die gesamte Zeit der Lehrerausbildung und der späteren Berufspraxis und stellt sich bereits in einer frühen Phase des Studiums, nämlich dann, sobald erste theoretische Grundlagenkenntnisse gesichert sind. Nichts anderes heißt sprachpädagogische Professionalisierung in diesem Zusammenhang: Sprachförderung im Reflexionsfeld der Mehrsprachigkeit als eine pädagogische Aufgabenstellung betrachten zu lernen und in die Perspektive des Professionalisierungsbegehrens von zukünftigen Fachkräften im Lehrerberuf zu stellen. Diese Professionalisierung muss von Anfang an in der Perspektive der sprachpädagogischen Detailanalyse gestellt sein. Welcher Ansatz schließlich für die Realisierung dieser Aufgaben gewählt wird, ist eine Frage seiner Leistungsfähigkeit angesichts der spezifischen sprachpädagogischen Problematik. Im vorliegenden Arbeitszusammenhang des Praxisprojekts mit Studierenden ist das Pädagogische der Sprachförderung über die pädagogische Leitidee der Kooperation orientiert und begründet. Auch die Leistungsfähigkeit dieses Ansatzes ist konzeptionell und empirisch weiterhin auf die Probe gestellt (*Welling/Kracht* 2002; *Welling* 2004, in Vorbereitung).

Professionalisierung der Lehrerbildung in diesem sonderpädagogischen Studienschwerpunkt verlangt nach einer professionstheoretischen Bearbeitung des Themas der Mehrsprachigkeit. Die Leitidee der Kooperation mag auch hier dafür gelten, den hohen Anspruch an die Praxis und die Theorie zu verwirklichen. Innerhalb der Sprachbehindertenpädagogik scheinen die theoretischen Grundlagen und aufgabenspezifischen Besonderheiten dieser Disziplin als Pädagogik im Ganzen noch unscharf und in ihren Details in vielen Bereichen ungeklärt (siehe die jüngste Debatte auf der 40. Arbeitssitzung der *Ständigen Konferenz der Dozentinnen und Dozenten für Sprachbehindertenpädagogik*

vom 30. Oktober bis 1. November 2003 in Bremen!). Dies gilt ganz sicher auch für das Gebiet der Mehrsprachigkeit. So hilft es auch hier keinesfalls weiter, die Problematik rein terminologisch lösen zu wollen und vor das Nomen „Sprachförderung“ einfach das Adjektiv „pädagogisch“ zu setzen: Eine voranschreitende Professionalisierung dieser sprachpädagogischen Tätigkeit stellt die Professionstheorie hier vor besondere Aufgaben.

Zusammenfassung

Der sonderpädagogische Studien- und Praxis-schwerpunkt *Sprache* an der Universität Hamburg arbeitet seit einigen Jahren zielgerichtet und koordinativ an der Professionalisierung der Lehrerbildung. Die Phasen der Professionalisierungsdebatte in der Erziehungswissenschaft über die Kernbegriffe Institutionalisierung und Wissenschaftsorientierung münden aktuell in Professionalisierung durch Reflexion. Ein Praxisprojekt zum Thema, das mit Studierenden im ersten Halbjahr 2002 durchgeführt wurde, konnte zur Weiterentwicklung ihrer reflexiven Handlungskompetenz in Fragen der Sprachdiagnostik und Sprachförderung außerordentlich beitragen.

Schlüsselwörter: Lehrerbildung – Professionalisierung und professionelle Fertigkeiten – Mehrsprachigkeit als Problem der Theorie und Praxis – kooperative Sprachförderung als Praxisprojekt – Fallrekonstruktion

Abstract

Professionalisation of Teacher Education in the Field of Speech and Language Development at the Department of Special Education: A practical Project with Students on co-operative Language Support for multi-lingual Children.

The Department of *Language/Special Education* at the Faculty of Education Sciences at the University of Hamburg has thoroughly been working on the question of how to improve the vocational education of teachers. Discussions on this topic focus

upon terms like institutionalisation and scientification and most recently scholars talk about reflexion as part of a teacher's professional attitude. Accordingly a practical project on Multilingualism was carried out in the first term of 2002. The students who took part improved their professional skills with a particular emphasis on reflexion in questions of language diagnostics and language support.

Keywords: teacher education – professionalisation and professional skills – multilingualism as a problem of theory and practice – co-operative language support as a practical project – case study reconstruction

Literatur

- Ahrbeck, B., Schuck, K.D., Welling, A. (1992): Aspekte einer sprachbehindertenpädagogischen Professionalisierung integrativer Praxis. Die Sprachheilarbeit 37, 287-302.
- Combe, A., Helsper, W. (Hrsg.) (1997): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns (1. Aufl. 1996). Frankfurt: Suhrkamp.
- Dewe, B., Ferchhoff, W., Radtke, F.-O. (Hrsg.) (1992): Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern. Opladen: Leske+Budrich.
- Dlugosch, A. (2003): Professionelle Entwicklung und Biografie – Impulse für universitäre Bildungsprozesse im Kontext schulischer Erziehungshilfe. Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gutzmann, A. (1888): Das Stottern und seine gründliche Beseitigung durch ein methodisch und praktisch erprobtes Verfahren (1. Aufl. 1879). Berlin: Staudé.
- Gutzmann, H. (1889): Die Verhütung und Bekämpfung des Stotterns in der Schule. Ein Beitrag zur Schulhygiene. Leipzig: Thieme.
- Knebel, U. von, Welling, A. (2002): „Zum Sprechen anleiten“ – „Sprache vermitteln“ – „Persönlichkeit umerziehen“. Arten und Unarten antagonistischer Kooperation im sprachtherapeutischen Denken des 20. Jahrhunderts. In: *Arbeitskreis Kooperative Pädagogik (AKoP) e.V.* (Hrsg.): Vom Wert der Kooperation - Gedanken zu Bildung und Erziehung (79-126). Frankfurt: Lang.
- Konferenz der Kultusminister (KMK) (1997): Empfehlung der Kultusministerkonferenz zur interkulturellen Bildung und Erziehung in der Schule (Beschluss der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland am 25. Oktober 1996). Abdruck in: Schulverwaltungsblatt in Niedersachsen 49, 62-65.
- Konferenz der Kultusminister der Länder in der BRD (KMK) (2000): Empfehlungen zum Förderschwerpunkt Sprache (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 26. Juni 1998). Abdruck in: Drave, W., Rumpler, F., Wachtel, P. (Hrsg.): Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung. Allgemeine Grundlagen und Förderschwerpunkte (KMK) mit Kommentaren (223-240). Würzburg: Bentheim.
- Konferenz der Kultusminister der Länder in der BRD (KMK) (2000): Empfehlungen zur Sonderpädagogischen Förderung in den Schulen in der Bundesrepublik Deutschland (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 6. Mai 1994). Abdruck in: Drave, W., Rumpler, F., Wachtel, P. (Hrsg.): Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung. Allgemeine Grundlagen und Förderschwerpunkte (KMK) mit Kommentaren (25-39). Würzburg: Bentheim.
- Kracht, A., Lehmann, R., Welling, A. (2002 a): Evaluation eines Praxisprojektes „Kooperative Sprachförderung im Vorschulalter unter besonderer Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit“. Logos interdisziplinär 10, 124.
- Kracht, A., Lehmann, R., Welling, A. (2002 b): Kooperative Sprachförderung im Vorschulalter unter besonderer Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit. Ein Projekt in Einrichtungen im Stadtteil Heimfeld-Nord (Hamburg). Hamburg (Manuskript unveröffentlicht).
- Kracht, A., Lehmann, R., Welling, A. (2002 c): Bericht über das Projekt „Kooperative Sprachförderung im Vorschulalter unter besonderer Berücksichtigung der Mehrsprachigkeit“ (Projektbericht Universität Hamburg; Hamburg 2002b (unveröffentlicht)).
- Kracht, A., Leuoth, C., Welling, A. (2004): TOGA – Therapieorientierte grammatische Analyse. Ein Verfahren zur Analyse grammatischer Fähigkeiten bei ein- und mehrsprachigen Kindern. München (in Vorbereitung).
- Oevermann, U. (1997): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Combe, A., Helsper, W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität (1. Aufl. 1996) (70-182). Frankfurt: Suhrkamp.
- Oevermann, U. (2000): Die Methode der Fallrekonstruktion in der Grundlagenforschung sowie der klinischen und pädagogischen Praxis. In: Kraimer, K. (Hrsg.): Die Fallrekonstruktion (58-156). Frankfurt: Suhrkamp.
- Oevermann, U. (2002): Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisiertheit pädagogischen Handelns. In: Kraul, M., Marotzki, W., Schweppe, C. (Hrsg.): Biographie und Profession (19-63). Heilbrunn: Klinkhardt.
- Welling, A. (1998): Mehrsprachigkeit und Sprachheilpädagogik - die verhängnisvolle Geschichte einer Pathologisierung. In: Gogolin, I., Graap, S.M., List, G. (Hrsg.): Über Mehrsprachigkeit (21-42). Tübingen: Stauffenberg.
- Welling, A. (2004): Kooperative Sprachdidaktik als Konzept sprachbehindertenpädagogischer Praxis. In: Grohfeldt, M. (Hrsg.): Handbuch der Sprachheilpädagogik und Logopädie Band 5: Bildung, Erziehung und Unterricht. Stuttgart: Kohlhammer (in Vorbereitung).
- Welling, A., Grümmer, C., Schulz, B. (2002): Lehrerbildung und sonderpädagogischer Studien- und Praxisschwerpunkt Sprache: Ein Beitrag zur Professionalisierung der unterrichts- und therapiedidaktischen Praxis. Zeitschrift für Heilpädagogik 54, 194-212.
- Welling, A., Kracht, A. (2002): Sprachpädagogische Professionalisierung der Sprachtherapie - Kooperation als pädagogische Leitidee. In: *Arbeitskreis Kooperative Pädagogik (AKoP) e.V.* (Hrsg.): Vom Wert der Kooperation – Gedanken zu Bildung und Erziehung (127-158). Frankfurt: Lang.

Anschrift der Verfasser:

Dr. Annette Kracht arbeitet als Hochschulassistentin am Fachbereich Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg, Institut für Behindertenpädagogik, im sonderpädagogischen Studienschwerpunkt *Sprachliche Beeinträchtigung*.

Ruth Lehmann ist Referendarin am Staatlichen Studienseminar in Hamburg. Prof. Dr. Alfons Welling leitet den Studienschwerpunkt *Sprachliche Beeinträchtigung* am Fachbereich Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg, Institut für Behindertenpädagogik.

Universität Hamburg
Sedanstraße 19
20146 Hamburg



Solveig Kroffke, Monika Rothweiler, Hamburg

Sprachmodi im kindlichen Zweitspracherwerb

Sprachlicher Kontext und seine Bedeutung für die sprachpädagogische Diagnostik

1. Einleitung

Kinder haben das Bedürfnis zu kommunizieren und nutzen die ihnen verfügbaren sprachlichen Möglichkeiten vom Beginn des Zweitspracherwerbs an. Ein wichtiger Aspekt der kommunikativen Situation ist der Sprachmodus im Sinne Grosjeans (vgl. Grosjean 1982, 1996, 2001). Das Konzept Sprachmodus entspringt der Beobachtung, dass sich zweisprachige Personen verschieden verhalten, je nachdem, ob sie sich mit Einsprachigen oder Zweisprachigen unterhalten. Das Modell beschreibt Verhaltensvarianten, die die Anpassung von (zweisprachig) sprachhandelnden Menschen an ihre sprachliche Umgebung zu einem bestimmten Zeitpunkt ausdrücken. Im Folgenden soll gezeigt werden, dass eine Berücksichtigung von Sprachmodi für die Bewertung der Spontansprache kindlicher Zweitsprachlerner unablässig ist. Die Wichtigkeit einer Erfassung von Mischäußerungen für die sprachpädagogische Praxis wird immer wieder betont. Gleichzeitig wird versäumt, dem Sprachpädagogen linguistisch fundierte Handlungshilfen für die Bewertung dieser Mischäußerungen innerhalb des jeweiligen Erhebungskontextes an die Hand zu geben (vgl. Ersoy et al. 2003, Jeuk, 2000, Schlösser, 2001, Wendlandt, 1992). Bezieht man das Modell der Sprachmodi nach Grosjean auf die diagnostische Praxis im sprachpädagogischen Zusammenhang, wird deutlich, dass sprachliche Analysen ohne eine Berücksichtigung des kommunikativen Kontextes zu einer unangemessenen pathologisierenden Wertung lexikalischer und syntaktischer Interferenzen im

kindlichen Zweitspracherwerb führen können (vgl. z. B. Götz 1996, Ünsal 1995, Ünsal/Wendlandt 1991, Jedik 2001).

Zunächst werden drei Untersuchungen, die sich mit Sprachgebrauchsstrategien und ihrer Bedeutung für grammatische Aspekte im Zweitspracherwerb türkischer Kinder beschäftigen, vorgestellt und kritisch hinterfragt. Danach sollen eigene Ergebnisse einer Studie zum Sprachverhalten türkisch-deutscher Kinder im sogenannten „gemischtsprachigen“ und „monolingualen“ Modus vorgestellt werden. Diese Ergebnisse lassen den Schluss zu, dass sich diese Kinder schon ab einem sehr frühen Zeitpunkt im Hinblick auf den Sprachmodus gesprächspartneradäquat verhalten. Einige der beobachteten Besonderheiten im lexikalischen und morphosyntaktischen Bereich lassen sich durch die Verbindung von Strukturanalyse und soziolinguistischem Ansatz auf die Nutzung dieser kommunikativen Kompetenz zurückführen.

2. Zum Begriff der Sprachmodi

Das Modell der Sprachmodi wurde vor allem seit den 1980er Jahren von dem schweizer Bilingualismusforscher Grosjean konkreti-

siert, seine Existenz durch eine Anzahl von Studien wissenschaftlich belegt (vgl. z. B. Grosjean 1982, 1989, Treffers-Daller 1998). Weinreich (1966) belegte als einer der ersten die Beobachtung wissenschaftlich, dass sich das sprachliche Verhalten zweisprachiger Personen nach ihren mono- oder bilingualen Gesprächspartnern (derselben Sprachen) richtet.

Grosjean (1982, 1996, 2001) formuliert sein Modell als ein Kontinuum verschiedener Kommunikationsmodi, zwischen denen der Zweisprachige in seiner Alltagskommunikation hin und her wechseln kann. Ein Sprachmodus ist definiert als Grad der Aktivierung der zwei Sprachen eines Zweisprachigen und der damit zusammenhängenden sprachlichen Mechanismen zu einem bestimmten Zeitpunkt. Abbildung 1 veranschaulicht das Kontinuum der Sprachmodi.

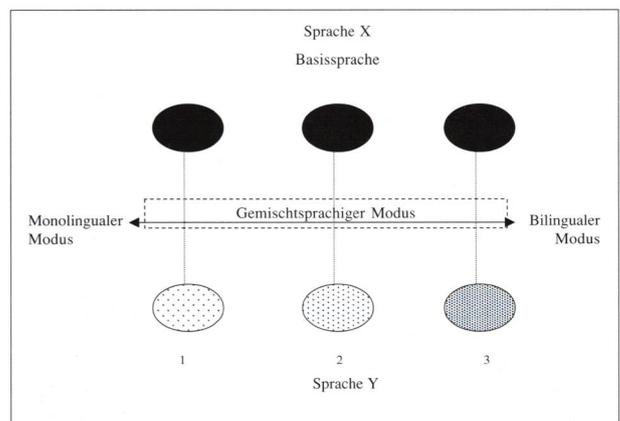


Abbildung 1: Kontinuum der Sprachmodi in Anlehnung an Grosjean (2001, 3)

Auf der linken Seite der Illustration ist der monolinguale, auf der rechten der bilinguale Modus aufgezeichnet. In der Mitte befindet sich das breite Feld des gemischtsprachigen Modus. Die beiden Sprachen X und Y eines Bilingualen sind auf der Vertikalen durch Ovale dargestellt. Ihr Aktivierungsgrad wird durch die Intensität der Färbung angegeben: je dunkler, desto höher der Aktivierungsgrad der jeweiligen Sprache. Der sich daraus ergebende Sprachmodus bestimmt sich durch die Position der miteinander verbundenen Ovale auf der horizontalen Linie, die bilingualen und monolingualen Modus miteinander verbindet. Die Ziffern 1-3 kennzeichnen drei mögliche Positionen auf dem Kontinuum, wobei auf allen drei Positionen Sprache X am stärksten aktiviert ist: sie ist die Basissprache. Die Basissprache dominiert als die die Sprachverarbeitung lenkende Sprache die jeweils aktuelle Sprachgebrauchssituation, unabhängig davon, ob sie die Erst- oder die Zweitsprache (L1, bzw. L2) eines Sprechers ist. Zu keiner Zeit ist eine der beiden Sprachen vollständig deaktiviert. Die Wahl der Basissprache ist u.a. abhängig von Umfeld und Sprachbewusstheit der Sprecher. Ein Kind wird seine Basissprache wählen, je nachdem, ob es zuhause, in einer Institution und/oder im gesellschaftlichen Kontext Sprache(n) gebraucht (vgl. *Caldas/Caron-Caldas 2000, Treffers-Daller 1998*). Es gibt drei verschiedene Sprachmodi, die durch die Gesprächsteilnehmer und ihren sprachlichen Hintergrund (z.B. die Einstellung zu den jeweiligen Sprachen), durch die Situation (körperliche Verfassung, Grad der Formalität und Intimität oder die Anwesenheit monolingualer Sprecher) und durch den beabsichtigten Sprechakt beeinflusst werden können. Ein Wechsel zwischen den Modi kann jederzeit und ohne explizite Ankündigung geschehen. *Grosjean (1982, 1996, 2001)* wählt für das Sprachmischungsverhalten zweisprachiger Menschen verschiedene Definitionen. So werden transferbedingte *Interferenzen*, die auf allen sprachlichen Ebenen vorkommen können, nur für den monolingualen Modus definiert. Andere lexikalische

Abweichungen, wie *Sprachwechsel* und Entlehnungen (*borrowings*) beschränkt er auf den gemischtsprachigen und den bilingualen Modus.

Im monolingualen Modus (MM) kommuniziert eine einsprachige mit einer zweisprachigen Person. Die gemeinsame Sprache ist die Basissprache. Die Nicht-Basissprache ist beim zweisprachigen Sprecher weitgehend deaktiviert. Trotzdem kann es zu Interferenzen kommen, wenn der zweisprachige Sprecher auf das Wissen aus der Nicht-Basissprache zurückgreift. Solche Interferenzen werden besonders auf morphosyntaktischer Ebene als Abweichungen von der Zielstruktur sichtbar und werden von einsprachigen „native speakers“ als „Fehler“ klassifiziert.

Im bilingualen Modus (BM) einigen sich zwei Zweisprachige derselben Sprachen implizit oder explizit auf eine gemeinsame Basissprache, die L1 oder L2 der Sprecher sein kann. Ausschlaggebend ist, dass beide Sprecher beide Sprachen kennen und Sprachwechsel oder lexikalische *borrowings*, d.h. das Einfügen eines einzelnen Lexems aus der Nicht-Basissprache, akzeptieren.

Ein gemischtsprachiger Modus (GM) kann zum Beispiel dann auftreten, wenn sich ein Zweisprachiger mit einem Menschen unterhält, der die erste Sprache X des Bilingualen beherrscht und die zweite Sprache Y in Ansätzen kennt, sodass es zu Sprachwechsel und *borrowings* kommen kann. Gemischtsprachiger Modus ergibt sich auch in Situationen mit mehreren bilingualen Sprechern und einem monolingualen Sprecher, der Sprachmischungen akzeptiert.

Innerhalb einer Gesprächssituation kann sowohl die Basissprache als auch der Sprachstatus verändert werden. Letzteres hieße zum Beispiel, dass der Sprecher in einer türkischen Kommunikationssituation bei Türkisch als Basissprache bliebe, aber vom GM in den MM wechselte.

Im monolingualen Modus ist nur eine Sprache kommunikativ angemessen. Ist die Zweitsprache des mehrsprachigen Sprechers Basissprache, können Abwei-

chungen, also Interferenzen auftreten, die Schlüsse auf das sprachliche System in der Zweitsprache zulassen. Das gilt mit einer gewissen Einschränkung, da die zweitsprachliche Kompetenz nicht direkt zugänglich ist, sondern nur die sprachliche Performanz, die von verschiedenen Variablen beeinflusst wird wie Aufmerksamkeit und Aufregtheit, Motivation und weiteren äußeren Faktoren. Im monolingualen Modus (zum Beispiel mit der Sprachenkonstellation Türkisch-Deutsch) muss der zweisprachige Sprecher davon ausgehen, dass ein Einsprachiger (z. B. ein Deutscher) türkische Wörter, die als *borrowings* in die Basissprache Deutsch eingefügt werden, nicht verstehen kann. Um Missverständnisse zu vermeiden, konzentriert sich der Zweisprachige auf die gemeinsame Sprache und wird – wenn er an die Grenzen seiner sprachlichen Kompetenz kommt – im Gespräch zu Interferenzen neigen, die vor allem auf morphosyntaktischer Ebene sichtbar werden. An dieser Stelle wird deutlich, dass es sich bei den letztgenannten Abweichungen nicht um pathologische Erscheinungen handelt, sondern dass sie Ausdruck eines kreativen Prozesses und sprachlicher Bewusstheit sind (vgl. *Kracht 2001 a, 260*).

In den anderen Modi sind beide Sprachen kommunikativ akzeptabel, so dass Sprachmischungs- und Sprachwechselphänomene zu erwarten sind. Im gemischtsprachigen bzw. bilingualen Modus geben diese Abweichungen nur wenig sichere Hinweise auf die sprachliche Kompetenz der Sprecher. Eine Sprachmischung kann durch eine sprachliche Unsicherheit in der aktuellen Basissprache ausgelöst werden, sie kann aber auch aus kommunikativen oder stilistischen Gründen erfolgen (z.B. in bestimmten Formen von Jugendsprache). In diesen Modi sind Sprachmischungsphänomene als Ausdruck kommunikativer Kompetenz zu werten.

Diese Zusammenhänge zeigen, dass man den Modus bestimmen muss, bevor man versucht, die sprachliche Kompetenz zweisprachiger Sprecher zu be-

werten. Wenn man feststellt, dass eine bilinguale Person sich in einem „deutschen“ Sprachmodus befindet, hat man ihn noch nicht hinsichtlich seiner Position im Kontinuum charakterisiert. Für die Erfassung des sprachlichen Entwicklungsstandes eines Kindes ist besonders zu beachten, dass „ein erhöhter Anteil von Interferenzen im MM nämlich oft damit erklärt werden kann, dass das Kind, welches eine zweite Sprache nach der ersten lernt, diese zweite Sprache noch nicht vollständig erworben hat“ (Grosjean 1996, 173).

3. Zum Stand der Forschung

Jeuk (2000) verbindet psycholinguistische Theorien mit sprachpädagogischen Inhalten und untersucht das Sprachverhalten zweisprachiger türkisch-deutscher Kinder im ersten Kindergartenjahr. In dieser Untersuchung werden Begriffe wie Interferenz, Sprachwechsel, borrowing und Sprachmischung verwendet, teilweise ohne sie für den gegebenen Kontext (es liegt durchgängig ein gemischtsprachiger Modus vor) definitorisch ab- bzw. einzugrenzen. Jeuk ist sich seiner Rolle als mehr oder weniger kompetenter Sprecher des Türkischen bewusst, reflektiert sie aber eindimensional. So stellt er fest, dass es ihm durch die Kenntnis der Erstsprache der Kinder möglich wird, eine vertraute Basis zu schaffen. Er versäumt aber den Umkehrschluss, nämlich dass sein Verhalten auch Auswirkungen auf das Sprach(wechsel)-verhalten der Kinder haben könnte. Da die von ihm vorgenommene Untersuchung von Sprachmischungsphänomenen den Aspekt der Kontextadäquatheit nicht berücksichtigt, könnten Entwicklungsprozesse grammatischer Strukturen unscharf formuliert sein. Man kann vermuten, dass sich die Kinder gegenüber einem monolingualen Sprecher wesentlich früher auf den Gebrauch nur eines sprachlichen Systems beschränkt hätten.

Pfaff (1999) nähert sich in einer Longitudinalstudie mit einem türkisch-deutschen Jungen der Frage, wie sich die Sprachmodi im Zweitspracherwerbs-

prozess entwickeln und untersucht zu diesem Zweck das Sprachwechselverhalten des Kindes. Sie bezieht sich in der Auswertung direkt auf Grosjean (1996) und stellt fest, dass es dem Kind ab einem Alter von 7;02 (64. Kontaktmonat mit der Zweitsprache Deutsch) möglich ist, Sprachwechsel bewusst zu vermeiden. Leider ist die Bestimmung der Sprachmodi ungenau. So sind in der Studie im monolingualen Modus auch bilinguale Personen, wie z. B. die Mutter des Kindes oder Interviewerinnen mit Türkischkenntnissen anwesend, im von ihr bestimmten BM sind auch Monolinguale anwesend, was zu einem GM geführt haben müsste. Man kann annehmen, dass die Konstruktion von Situationen mit echtem monolingualen Modus eine frühere adressatenadäquate Verwendung der Sprachen belegt hätte.

Treffers-Daller (1998) versucht herauszufinden, ob und inwiefern ein Wechsel der jeweiligen Basissprachen im Diskursverhalten bilingualer Personen mit der Sprachenkonstellation Türkisch-Deutsch feststellbar ist. In ihrer Beschäftigung mit erwachsenen „Rückkehrern“ in die Türkei untersucht Treffers-Daller Sprachwechsel und bezieht sich dabei explizit auf Grosjeans Modell der Sprachmodi. Sie untersucht vier Modi, nämlich türkischsprachigen monolingualen und deutschsprachigen Modus sowie türkisch-deutschen bilingualen und deutsch-türkischen bilingualen Modus. Als Nebenprodukt der Untersuchung werden Rückschlüsse auf die grammatische Strukturentwicklung der deutschen Sprache in Deutschland und in der Türkei gezogen.

Treffers-Daller (1998) beobachtet im monolingualen Modus eine hohe Anzahl an Sprachwechselphänomenen. Allerdings war in den Aufnahmen in monolingualen Situationen mindestens eine mehrsprachige Person zusätzlich zum Probanden anwesend. Der zweisprachige Sprecher konnte sich also ermutigt fühlen, zwischen beiden Sprachen zu wechseln, weil er davon ausgehen konnte, dass sein Gesprächspartner beide Sprachen akzeptiert und versteht. Auch hier kann angenommen

werden, dass es bei sorgfältig abgegrenztem monolingualen Modus seltener zu Sprachwechsel, aber häufiger zu morphosyntaktischen Interferenzen gekommen wäre.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die Verfasser der hier vorgestellten Arbeiten in ihren Untersuchungsanlagen sowohl mit monolingualen, bilingualen als auch gemischtsprachigem Modus im Sinne Grosjeans (1982, 1996, 2001) ungenau umgegangen sind. Die Rolle der Umgebungs- und Gesprächspartnersprache wird in ihrer soziolinguistischen Definition unterschiedlich behandelt, so dass die getroffenen Aussagen zu Sprachwechselverhalten und grammatischen Entwicklungslinien kritisch betrachtet werden sollten. Keine der Untersuchungen beschäftigt sich mit Sprachdaten aus dem monolingualen Modus. Die Auswahl der Gesprächspartner, die gewisse Kompetenzen in beiden Sprachen aufweisen, definiert gemischtsprachige Situationen, was durchgängig nicht berücksichtigt wurde.

Eine Reanalyse der vorgestellten Untersuchungen in diesem Sinn könnte eine andere Sichtweise auf grammatische Entwicklungsphänomene ergeben, sodass Rückschlüsse auf eine mögliche positive oder negative morphosyntaktische Entwicklung noch einmal überdacht werden sollten. Eventuell ließen sich so Gemeinsamkeiten von Entwicklungen in dem Modus, der allen drei Untersuchungen zugrunde liegt, nämlich dem gemischtsprachigen Modus, entdecken.

4. Die Studie

4.1 Fragestellung und Untersuchungsanlage

Aus dem bisher Vorgestellten ergibt sich die Frage, ob die Schaffung eines genuinen monolingualen Modus, also die Konstellation „ein Mehrsprachiger kommuniziert mit einem Einsprachigen“ (die wahrscheinlichste Situation in der sprachpädagogischen Praxis), deutliche Auswirkungen auf das Sprachmischungsverhalten und das

Ausmaß an Interferenzen hat. In *Kroffkes Arbeit* (2002) wurde, ausgehend vom Modell der Sprachmodi nach *Grosjean* untersucht, ob und ab welchem Erwerbszeitpunkt sich kindliche Zweitsprachler je nach Modus verschieden verhalten. Im Zentrum standen dabei die Frage nach der Frequenz von Sprachmischungen im monolingualen Modus und die Frage, ob eine gesprächspartneradäquate Vermeidung von lexikalischen Interferenzen im monolingualen Modus häufiger zu grammatisch auffälligen Konstruktionen als im gemischtsprachigen Modus führt.

Für die Untersuchung wurden über einen Zeitraum von sechs bis sieben Monaten bis zu vier Spontansprachproben von einem Mädchen (F.) und zwei Jungen (S., H.) in einer Hamburger Kindertagesstätte erhoben. Es handelt sich um Daten mit Deutsch als Zweitsprache sowohl im monolingualen als

auch im gemischtsprachigen Modus. Leider liegt von F. keine gemischtsprachige Aufnahme im 15. Kontaktmonat Deutsch (KM) vor. Im monolingualen Modus interagierte eine erwachsene monolingual deutschsprachige Person mit dem jeweiligen Kind. In den gemischtsprachigen Situationen waren sowohl diese Gesprächspartnerin als auch türkisch-deutsche und deutschsprachige Freundinnen und Freunde anwesend.

4.2 Ergebnisse

Die Analyse und Interpretation der Daten erfolgt in mehreren Schritten. Zunächst wird der Modus jeder einzelnen Situation bestimmt. In den Kind-Erwachsenen-Interaktionen ist der Modus als deutschsprachig-monolingual zu kennzeichnen. Die Grupsituationen sind deutsch-gemichsprachig. In einem zweiten Schritt wird, getrennt nach den jeweiligen

Modi, das quantitative Verhältnis zielsprachlicher versus nicht-zielsprachlicher Äußerungen erhoben. Als nicht-zielsprachliche Äußerungen werden all jene Äußerungen gefasst, die im monolingualen Modus als Interferenzen und im gemichsprachigen Modus als Sprachwechsel oder borrowings zu werten sind (vgl. Abb. 2 und 3, absolute Zahlen). In einer qualitativen Analyse der Daten fällt es beispielsweise auf, dass alle drei Kinder ausschließlich im monolingualen Modus Sätze mit Verbzweitstellung bilden, obwohl sie die Verbzweitstellung im Hauptsatz des Deutschen bereits erworben haben und in der Regel zielsprachengemäß anwenden. Dieses Phänomen kann als Transfer aus dem Türkischen gewertet werden, der als *grammatische Interferenz* sichtbar wird. So formulieren die Kinder im monolingualen Modus zum Beispiel folgende sprachliche Strukturen:

F15 MM

184 die klebn machen.

H21 MM

86 wieder von das is.

S22 MM

307 ich kleiner machn.

Die *lexikalischen* Abweichungen werden als Sprachwechsel oder borrowings aus der Erstsprache Türkisch sichtbar, da die zugrunde liegende Basissprache des gemichsprachigen Modus Deutsch ist.

F 15 MM

139 von diese *kapak*. (=Deckel).

H21 GM

4 *bütü* (=alles).

S22 GM

14*tamam?*(=einverstanden).

In einem dritten Schritt werden diese Konstruktionen getrennt nach morphosyntaktischer und lexikalischer Auffälligkeit untersucht (vgl. Abb. 4 und 5, S. 22).

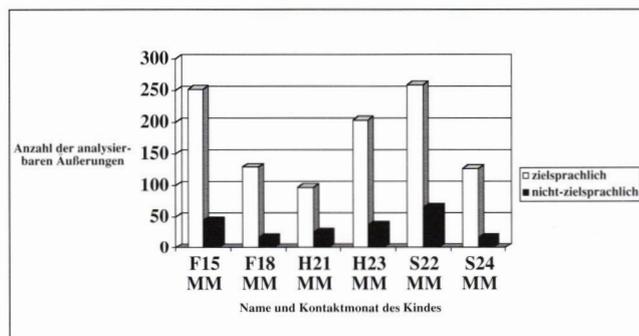


Abbildung 2: Zielsprachliche und nicht-zielsprachliche Äußerungen im monolingualen Modus (MM)

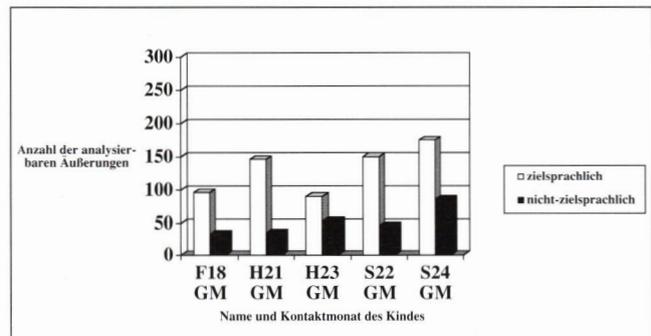


Abbildung 3: Zielsprachliche und nicht-zielsprachliche Äußerungen im gemichsprachigen Modus (GM)

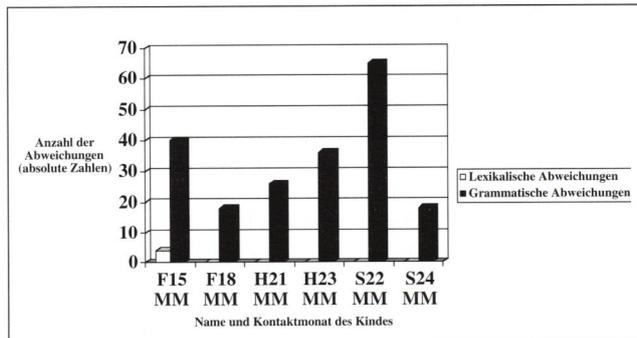


Abbildung 4: Lexikalische und grammatische Abweichungen im monolingualen Modus (MM)

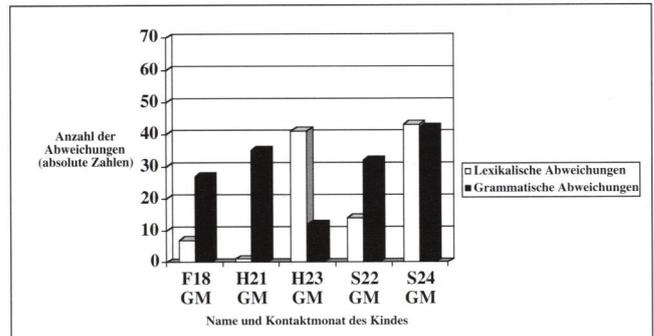


Abbildung 5: Lexikalische und grammatische Abweichungen im gemischt-sprachigen Modus (GM)

Die Ergebnisse des Vergleichs lassen eindeutige Rückschlüsse auf die Bedeutung des sprachlichen Kontexts für das Sprachmischungsverhalten mehrsprachiger Kinder zu. So ist der Anteil nicht-zielsprachlicher Äußerungen im gemischt-sprachigen Modus durchweg größer als im monolingualen Modus (vgl. Abb. 2 und Abb. 3). Zudem wird deutlich, dass nur im gemischt-sprachigen Modus borrowings, d.h. lexikalische Abweichungen auftreten (vgl. Abb. 4 und Abb. 5). Nur zu einem sehr frühen Erwerbszeitpunkt (F15) sind vereinzelte lexikalische Interferenzen im monolingualen Modus dokumentiert (s. Abb. 4). Alle Kinder nutzen die Möglichkeit, im Gespräch mit mehrsprachigen Kommunikationspartnern die Sprachen zu wechseln, um erfolgreich zu kommunizieren (s. Abb. 5). Schon ab dem 18. KM vermeidet F., gegenüber ihrer einsprachigen Gesprächspartnerin lexikalische Elemente aus der anderen Sprache einfließen zu lassen. Weiter wird deutlich, dass die nicht-zielsprachlichen Äußerungen von S. und H. weder bei der ersten noch bei der zweiten Erhebung durch lexikalische Interferenzen gekennzeichnet sind, d.h. 100% ihrer auffälligen Konstruktionen im monolingualen Modus sind morphosyntaktischer Natur. Es ist deutlich sichtbar, dass die Konzentration auf nur eine Sprache (Basissprache) vor allem zu auffälligen grammatischen Formen führt (vgl. Abb. 4).

Resümierend lässt sich festhalten, dass die Kommunikationssituation im Sinne der Modi deutliche Auswirkungen

auf das Sprachmischungsverhalten zweisprachiger Kinder hat, so dass wir daraus schließen können, dass die kommunikativen Anforderungen der unterschiedlichen Modi von zweisprachigen Kindern schon sehr früh beachtet werden. Sprachwechsel und borrowings sind Kennzeichen des gemischt-sprachigen Modus und werden schon früh so eingesetzt. Im monolingualen Modus hingegen werden ab einem frühen Erwerbszeitpunkt lexikalische Interferenzen vermieden. Diese kommunikativ adäquate Konzentration auf das Sprachsystem des Deutschen im monolingualen Modus aber begünstigt die Produktion grammatisch abweichender Konstruktionen, wenn die Anforderungen die jeweils erreichte sprachliche Kompetenz des Zweitsprachlers strapazieren.

5. Schlussfolgerungen für die Praxis

Wenn Sprachdiagnostiker sprachliche Äußerungen zweisprachiger Kinder und Jugendlicher bewerten, werden Sprachwechsel und Interferenzen häufig als besonders zu beachtendes Kennzeichen sprachlichen Unvermögens hervorgehoben (vgl. z. B. Ersoy et al. 2003, Jedik 2001, Götz 1996, Ünsal 1995, 1997, Scherzinger 1995, Schlösser 2001, Ünsal/Wendlandt 1991, Wendlandt 1992).

So stellt Ünsal, selbst zweisprachige türkisch-deutsche Logopädin, in ihrem täglichen Umgang mit zweisprachigen

türkisch-deutschen Kindern eine deutlich erhöhte Frequenz von Sprachmischungen fest (Ünsal 1995, 1997, Ünsal/Wendlandt 1991). Sie postuliert ein Erwerbsmodell, nach dem Sprachmischungen ausschließlich zwischen dem dritten und vierten Lebensjahr als ein natürlicher Erwerbsschritt angesehen werden sollen. Ältere zweisprachige Kinder sollen dazu angehalten werden, ihre sprachlichen Äußerungen zu trennen, weil nur so eine kognitive Sprachentrennung zu gewährleisten sei (Ünsal 1997). Diese Argumentation, basierend auf der veralteten Semilingualismus-Hypothese (vgl. Hansegård 1968, Cummins 1982, 1984) beruht auf einer defizit-orientierten Sicht zweisprachigen Verhaltens. Sprachmischungen, insbesondere Interferenzen, werden als Ausdruck kindlichen Unvermögens gedeutet, zwischen zwei Sprachsystemen zu trennen.

Ünsal (z. B. 1995) als zweisprachige Therapeutin zwingt die bilingualen Kinder in ihrer Praxis, ihre Sprachen nicht zu mischen. Dies ist vor dem Hintergrund eines bilingualen Modus, wie ihn Ünsal (z. B. 1997) in der Kind-Erwachsenen-Situation sprachlich schafft, als problematisch zu bewerten, da sie von den Kindern verlangt, sich ihr gegenüber kommunikativ inadäquat zu verhalten. Aus sprachpädagogischer Sicht ist es problematisch, wenn Sprachtherapeuten künstliche Sprechsituationen schaffen, die das natürliche, adressatenadäquate Sprachverhalten kindlicher Zweitsprachler pathologisieren. Solch ein Vorgehen vernach-

lässigt, dass Sprachmischungen in Gesprächen mehrsprachiger Sprecher gerade Ausdruck kommunikativer Kompetenz sein können. Das Modell der Sprachmodi legt es nahe, solche pädagogisch-therapeutischen Ideen zu überdenken. Kinder, die eine zweite Sprache lernen, sollten sich durch ihre Kommunikationspartner angenommen fühlen. Dies gilt auch in besonderem Maße für den einsprachigen Sprachtherapeuten. Es kann nicht im Sinne eines sprachpädagogischen Handelns sein, dass eine monolinguale Gesprächssituation dahingehend instrumentalisiert wird, dass das zweisprachige Kind in seiner sprachlichen Handlungsfähigkeit eingeschränkt wird (vgl. Kracht 2000, Kracht/Welling 2001).

Es bleibt unklar, worauf Ünsal (1997) ihr Verlaufsmodell kindlicher Zweitsprachentwicklung stützt. Das Modell der Sprachmodi nach Grosjean legt nahe, dass sich bilinguale Personen jederzeit innerhalb des Kontinuums bewegen, und zwar altersunabhängig. Unsere Daten zeigen, dass kindliche Zweitsprachler einen Prozess hin zur Stabilisierung in der Beachtung der Sprachmodi durchlaufen. Sie verwenden ihre Sprachen adressatenadäquat: im monolingualen Modus beschränken sie sich weitgehend auf das Lexikon der Basissprache und produzieren möglicherweise morphosyntaktische Interferenzen. Im bilingualen und gemischt-sprachigen Modus gibt es Sprachwechsel und borrowings.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Sprachmischungen als wesentlicher Bestandteil zweisprachiger Kommunikation anzusehen sind. Sie sind nicht grundsätzlich Ausdruck sprachlichen Unvermögens zweisprachiger Kinder, sondern können als Ausdruck sprachlicher und kommunikativer Kreativität gewertet werden. Kindliche Äußerungen sollten nicht mehr unabhängig von der Kommunikationssituation bewertet werden. Es kann diagnostisch und therapeutisch nicht darum gehen, den Sprachgebrauch eines Kindes isoliert zu betrachten. Vielmehr sollten für die Erhebung des sprachlichen und besonders des grammatischen Entwicklungsstandes eines mehrspra-

chigen Kindes die kindlichen Sprachgebrauchsbedingungen und seine Fähigkeit, sprachlich zu handeln, berücksichtigt werden und für die Sprachförderung im Zentrum sprachpädagogischen Interesses stehen.

Zusammenfassung

Laut aktuellsten Untersuchungen werden immer häufiger Kinder, deren Erstsprache nicht Deutsch ist, als sprachförderbedürftig eingeschätzt. Sprachmischungsphänomene, insbesondere Interferenzen und Sprachwechsel, werden in diesem Zusammenhang als Anzeichen auffälliger Sprachentwicklung gedeutet. In unserem Aufsatz verbinden wir das Modell der Sprachmodi nach Grosjean mit Fragen zur Diagnostik. Wir zeigen, dass eine Berücksichtigung des sprachlichen Kontextes in der Bewertung kindlicher zweisprachlicher Äußerungen eine bedeutende Rolle spielt. Kinder erkennen die sprachlichen Kompetenzen ihrer Gesprächspartner und verwenden ihre Sprachen situationsadäquat. Eine Missachtung des sprachlichen Kontextes kann dazu führen, dass lexikalische und grammatische Phänomene des kindlichen Zweitsprachgebrauchs pathologisiert werden. Wir argumentieren, dass diese Phänomene Ausdruck der pragmatischen Kompetenz und des flexiblen Sprachgebrauchs kindlicher Zweitsprachler sind.

Schlüsselwörter: Früher Zweitspracherwerb – Sprachmodi – Kinder mit besonderem Förderbedarf – Diagnostik bei Spracherwerbsstörungen – Kindergarten – mehrsprachige Kontexte – Sprachmischungsphänomene

Abstract

The Bilinguals's Language Modes in Early Second Language Acquisition – Contexts of Language Use and Diagnosis of Language Disorders

It has been reported in the literature that more and more children learning German as a second language are being diagnosed as having special educational needs. Language mixing phenomena, especially interference

and code-switching, are judged as symptoms of speech and language disorders. In our paper, we discuss problems of assessment in relating them to the sociolinguistic model of *Language Modes* (cf. Grosjean). We show the importance of recognizing how language context and mode influence the assessment of children's speech and language competence in their second language. Children discern their interlocutor's language competence and direct their speech behaviour towards them. Disregarding language context may lead to the misinterpretation of lexical and syntactical code-switching phenomena as pathological. In spite of this we argue that these phenomena demonstrate the children's pragmatic competence in terms of flexible language use in early second language production.

Keywords: Early second language acquisition – language modes – children with special educational needs – diagnosis of speech and language disorders – Kindergarten – multilingual settings – mixing phenomena

Literatur

- Caldas, S., Caron-Caldas, S. (2000): The influence of family, school and community on bilingual preference: Results from a Louisiana/Québec case study. *Applied Psycholinguistics* 21, 365-381.
- Cummins, J. (1982): Die Schwellenniveau- und die Interdependenzhypothese: Erklärungen zum Erfolg zweisprachiger Erziehung. In: Swift, J. (Hrsg.): *Bilinguale und multikulturelle Erziehung* (34-43). Würzburg: Königshausen und Neumann.
- Cummins, J. (1984): Zweisprachigkeit und Schulerfolg. *Die Deutsche Schule* 3, 187-198.
- Ersoy, D., Juditzki, B., Mühlhng, C. et al (2003): Praktische Aspekte der Diagnostik im Arbeitsfeld Mehrsprachigkeit: Das Monheimer Modell. *Die Sprachheilarbeit* 48 (5), 184-193.
- Götz, I. A. (1996): „Willst du wissen, wie das auf Türkisch heißt?“. Zum Umgang mit Zweisprachigkeit in Kindertageseinrichtungen. *Kindergarten heute* 4, 32-35.
- Grosjean, F. (1978): Linguistic structures and performance structures: Studies in pause distribution. In: Dechert, H. W.,

- Raupach, M.* (Eds.): Temporal Variables in Speech. Studies in Honour of Frieda Goldman-Eisler (91-106). Den Haag, Paris, New York: Mouton.
- Grosjean, F.* (1982): Life with two languages: An introduction to bilingualism. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Grosjean, F.* (1989): Neurolinguists, beware! The bilingual is not two monolinguals in one person. *Brain and Language* 36, 3-15.
- Grosjean, F.* (1996): Bilingualismus und Bikulturalismus. Versuch einer Definition. In: *Schneider, H. Hollenweger, J.* (Hrsg.): Mehrsprachigkeit und Fremdsprachigkeit: Arbeit für die Sonderpädagogik? (161-184). Luzern: Edition SZH/SPC.
- Grosjean, F.* (2001): The bilingual's language modes. In: *Nicol, J. E.* (Ed.): One mind, two languages: bilingual language processing (1-22). Oxford: Blackwell Publishers.
- Hansegård, N. E.* (1968): Tvåspråkighet eller halvåspråkighet? Stockholm: Aldus.
- Jedik, L.* (2001): Zweisprachigkeit und Migration. In: *Grohnfeldt, M.* (Hrsg.): Lehrbuch der Sprachheilpädagogik und Logopädie, Bd. 2: Erscheinungsformen und Störungsbilder (138-149) Stuttgart, Berlin, Köln: Kohlhammer.
- Jeuk, S.* (2000): Psycholinguistische Theorien zum Zweitspracherwerb – Ihre Relevanz für die Frühförderung zweisprachiger Migrantenkinder. *Deutsch Lernen* 3, 195-212.
- Kracht, A.* (2000): Migration und kindliche Zweisprachigkeit: Interdisziplinarität und Professionalität sprachpädagogischer und sprachbehindertpädagogischer Praxis. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- Kracht, A.* (2001 a): Mehrsprachigkeit und Sprachentwicklung: Vorbereitende Präzisierungen für eine sprachtherapeutische Konzeptbildung. *L.O.G.O.S. interdisziplinär* 9 (4), 252-263.
- Kracht, A.* (2001 b): Mehrsprachige Kommunikation als ein pädagogischer Ansatzpunkt. Überarbeitetes Manuskript für das 12. Niederösterreichische Kindergartensymposium vom 30.8. bis 1.9. 2001 in St. Pölten.
- Kracht, A.* (2001 c): Sprachtherapie mit mehrsprachigen Kindern: Aspekte der Diagnostik, der Therapie und der Beratung. *VBL Bulletin* 3, S. 4-15.
- Kracht, A., Welling, A.* (1995): Migration und kindliche Zweisprachigkeit: Probleme und Perspektiven der Sprachbehindertenpädagogik. In: *Grohnfeldt, M.* (Hrsg.): Handbuch der Sprachtherapie Bd. 8: Sprachstörungen im Sonderpädagogischen Bezugssystem (396-404) Berlin: Spiess.
- Kracht, A., Welling, A.* (2002): Einleitung-Kooperation als pädagogische Leitidee. In: *Vom Wert der Kooperation: Gedanken zu Bildung und Erziehung* (11-18) Frankfurt am Main, Berlin, Bern et al.: Lang.
- Kroffke, S.* (2002): Sprachmodi im Zweitspracherwerb von Kindern unter Berücksichtigung grammatischer Effekte. Universität Hamburg. Unveröffentlichte Examensarbeit.
- Pfaff, C.* (1999): Changing patterns of language mixing in a bilingual child. In: *Extra, G., Verhoeven, L.* (Eds.): Bilingualism and migration (97-122). Berlin, New York: Mouton de Gruyter.
- Scherzinger, A.* (1995): Kinder und Jugendliche, deren Erstsprache nicht Deutsch ist: Aspekte der Sprachförderung. *Die Sprachheilarbeit* 40, 466-474.
- Schlösser, E.* (2001): Wir verstehen uns gut. Spielerisch Deutsch lernen. Münster: Ökopia.
- Tracy, R., Gawlitzek-Maiwald, I.* (2000): Bilingualismus in der frühen Kindheit. In: *Grimm, H.* (Hrsg.): Sprachentwicklung (495-536). Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe.
- Treffers-Daller, J.* (1998): Variability in code-switching styles: Turkish-German codeswitching patterns. In: *Jacobson, R.* (Ed.): Codeswitching Worldwide (177-198). Berlin, New York: Mouton de Gruyter. (Trends in Linguistics: Studies and Monographs, 106).
- Ünsal, F., Wendlandt, W.* (1991): Doppelte Halbsprachigkeit bei türkischen Migrantenkindern. In: *Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik* (Hrsg.): Behinderung, Pädagogik, Sprache (326-333). Gießen: Tagungsbericht Marburg 1990.
- Ünsal, F.* (1995): Deutsch-türkischer Therapeutendialog. *L.O.G.O.S. interdisziplinär* 3 (1), 4-11.
- Ünsal, F.* (1997): Der Knoten in der doppelten Zunge: Zweisprachigkeit von Migrantenkindern in Deutschland. *Forum Logopädie* 6, 11-14.
- Weinreich, U.* (1966): Language in Contact. Findings and Problems. New York: McGraw Hill.
- Wendlandt, W.* (1992): Grundkenntnisse und Handlungshilfen für den Umgang mit zweisprachig aufwachsenden Kindern in der sprachtherapeutischen Praxis. *Sprache – Stimme – Gehör* 16, 43-47.

Anschrift der Verfasserinnen:

Solveig Kroffke
Sonderforschungsbereich
Mehrsprachigkeit
Universität Hamburg
Max-Brauer-Allee 60
Universität Hamburg
22765 Hamburg

Prof. Dr. Monika Rothweiler
Angewandte Sprachwissenschaft
und Phonetik
Universität Hamburg
Institut für Behindertenpädagogik
FB Erziehungswissenschaft
Universität Hamburg
Sedanstr. 19
20146 Hamburg

Monika Rothweiler ist Psycholinguistin und Professorin für Angewandte Sprachwissenschaft und Phonetik in der Behindertenpädagogik. Ihre Schwerpunkte in Forschung und Lehre sind normaler und gestörter Spracherwerb in den Bereichen Lexikon, Morphologie und Syntax, sowie Grammatik im frühen Zweitspracherwerb. Solveig Kroffke (Sprachbehindertenpädagogin) arbeitet in dem von der DFG geförderten Projekt „Spezifische Sprachentwicklungsstörung und früher L2-Erwerb: Zur Differenzierung von Abweichungen im Grammatikerwerb“ als wissenschaftliche Mitarbeiterin (Kontakt: www.rz.uni-hamburg.de/SFB538; Tel. 040-42838-6423).

Die Sprachheilarbeit

Fachzeitschrift für Sprachbehindertenpädagogik

Redaktion:

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

Dr. Ulrike de Langen-Müller, Mozartstr. 16, 94032 Passau,
Telefon: (0851) 9 34 63 61, Telefax: (0851) 9 66 69 74

Dr. Uwe Förster, Schieferberg 8, 31840 Hess. Oldendorf,
Telefon: (0 51 52) 29 50, Telefax: (0 51 52) 52 87 74

1/2003

<i>Peter Arnoldy, Birgit Traub, Heilbronn</i> „Werkstatt Sprachheilpädagogik“ – Kongress 2004 in Heidelberg –	1/2
<i>Ute Ritterfeld, Magdeburg/Los Angeles</i> Auditive Aufmerksamkeit und Sprachlernen: Explikation eines impliziten Zusammenhangs	1/4
<i>Andreas Mayer, München</i> Möglichkeiten der Sprach- und Kommunikationsförderung im Unterricht mit sprachentwicklungsgestörten Kindern	1/11
Aktuelles: dgs – Mitteilungen	1/22
dbs – Beruf und Politik im Verband	1/25
Medien	1/28
Persönliches	1/31
Termine	1/32
Rückblick	1/33
Echo	1/35
Hinweise für Autoren	1/37

2/2003

<i>Susanne Zimmermann, Heidelberg</i> Kompetenz nicht gefragt!?	2/42
<i>Katja Subellok, Kerstin Bahrfeck, Dortmund</i> „Ich wäre mal Prinzessin Pippi, und du wärst mein Diener ...“ oder Wie kindlichen Widerständen in der (Sprach-)Therapie durch den Einsatz von Fantasienspiel begegnet werden kann	2/44
<i>Angela Ettenreich-Koschinsky, München</i> Bedeutung und Möglichkeiten sprachheilpädagogisch aufbereiteter Laut- und Buchstabenanalysen im Rahmen des Schriftspracherwerbs im Erstunter- richt – aufgezeigt am Beispiel der Laut- und Buchstabenanalyse des Tt	2/53
<i>Frank Herziger, Ravensburg</i> Das Stottertherapie-Sommercamp für Kinder und Jugendliche – eine neue Form der intensiven Stottertherapie hat sich bewährt	2/65

Jahresinhaltsverzeichnis 2003

Jahresinhaltsverzeichnis 2003

<i>Eberhard Ockel, Vechta</i>	
Artikulation – Bloß eine Verstehenshilfe?	2/69
Aktuelles: dgs – Mitteilungen	2/74
dbs – Beruf und Politik im Verband	2/77
Personalia	2/80
Termine	2/80
Rückblick	2/82
Medien	2/84

3/2003

<i>Otto Braun, Berlin</i>	
Zu den Aufgaben der Fachzeitschrift	3/90
<i>Maria Spreen-Rauscher, Köln</i>	
Die „Children's Communication Checklist“ (Bishop 1998) – ein orientierendes Verfahren zur Erfassung kommunikativer Fähigkeiten von Kindern	3/91
<i>Manfred Grohnfeldt, München</i>	
Die Sprachheilschule vor neuen Herausforderungen	
Zum 50-jährigen Bestehen der Sprachheilschule in Dresden	3/105
<i>Brigitte Schulz, Hamburg</i>	
Sprachheilschulen im Gesamtkontext schulischer Förderung – Überlegungen aus Hamburger Perspektive	3/114
<i>Wolfgang Mutzeck, Leipzig</i>	
Kooperative Beratung	
– Wie können mit Eltern, Schülern oder Lehrkräften Probleme geklärt und gelöst werden	3/123
Aktuelles: dgs – Mitteilungen	3/130
dbs – Beruf und Politik im Verband	3/132
Medien	3/133
Termine	3/134
Persönliches	3/135
Mitteilung der Redaktion	3/135

4/2003

<i>Theo Borbonus, Essen</i>	
Wer ist denn hier bärenstark?	
Sprache: beobachten – Bestand erheben – Kompetenz einschätzen – Kenntnisse erfassen – screenen	4/138
<i>Ulrike Lüdtke, Bremen</i>	
Aktuelle Herausforderungen an die Sprachheilpädagogik: Forschung – Praxis – Lehre	
Ein Beitrag zur Einheit des Faches	4/140
<i>Hans-Joachim Motsch; Margit Berg, Heidelberg</i>	
Therapie grammatischer Störungen – Interventionsstudie zur Kontextoptimierung	4/151
<i>Irmgard Kruth, Wuppertal; Inge Thul, Köln</i>	
Kriterien zur Begriffs- und Bildauswahl bei der Anpassung von Anlauttabellen für Schüler mit Spezifischen Spracherwerbsstörungen	4/157

<i>Manfred Flöther, Oldenburg</i> Auditive Verarbeitung und Wahrnehmung als Voraussetzung für den Schriftspracherwerb	4/164
Aktuelles: dgs – Mitteilungen	4/173
dbs – Beruf und Politik im Verband	4/174
Medien	4/176
Termine	4/178
Persönliches	4/179

5/2003

<i>Gerhard Homburg, Bremen</i> Auf der anderen Seite des Wissens	5/182
<i>Derya Ersoy, Barbara Juditzki, Carla Mühling, Monheim; Jürgen Steiner, Kehl; Julia Tölken, Monheim</i> Praktische Aspekte der Diagnostik im Arbeitsfeld Mehrsprachigkeit: Das Monheimer Modell	5/184
<i>Dörte Utecht, Bremen</i> Mehrsprachigkeit – Schlüssel zur Welt, aber nicht zu unseren Schulen?!	5/194
<i>Ulrike Lüdtke, Kirsten Beta, Tina Degenhardt, Bremen</i> „Fremde sind wir uns selbst.“ Interkulturelle Erfahrungen und sprachbehindertenpädagogische Professionalisierung in einer konstruktivistisch orientierten Hochschuldidaktik	5/200
<i>Bodo Frank, Bremen</i> Autismus als erlernte Sprachlosigkeit – Zum Verhältnis von „Natur“, Kultur und Behinderung	5/212
<i>Reiner Bahr, Düsseldorf</i> „Fremde“ Sprache – „fremde“ Kultur Erfahrungen in der Christlichen Deutschen Schule Chiang Mai/Thailand	5/217
Magazin	5/221
Aktuelles	5/227
Termine	5/228
Rückblick	5/229
Medien	5/231

6/2003

<i>Annelie Kotten, Penzberg</i> Gedanken zum Sinn und Nutzen von Förderpreisen	6/238
<i>Karin Reber, Weiden</i> Schriftsprache als Weg und Ziel sprachtherapeutischer Intervention: Metalinguistische Sprachtherapie mit dem Computerprogramm paLABra	6/240
<i>Eva Schimmelpfennig, Bremerhaven</i> Elemente des Neurolinguistischen Programmierens (NLP) in der Stimmtherapie	6/250
<i>Dina Eden, Holzwickede</i> Therapieverlaufsdokumentation von phonetisch-phonologischen Störungen	6/259

Jahresinhaltsverzeichnis 2003

Jahresinhaltsverzeichnis 2003

*Beate Bender-Körper, Hildegund Hochlehnert,
Heidelberg-Neckargemünd*

Elternarbeit im Schulkindergarten

Gruppenkonzept für Eltern spracherwerbsgestörter Kinder

6/268

Aktuelles: dgs – Mitteilungen

6/277

dbs – Beruf und Politik im Verband

6/277

Termine

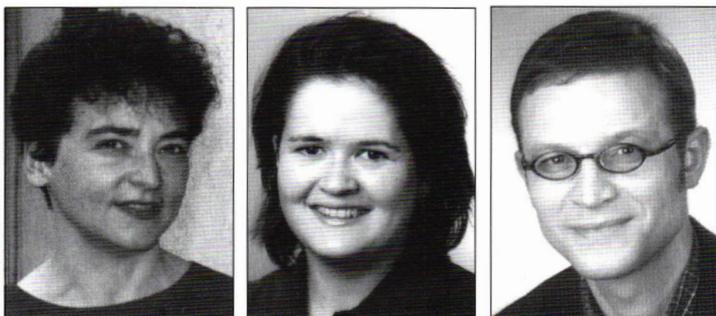
6/278

Rückblick

6/279

Medien

6/280



Monika Rothweiler, Solveig Kroffke,
Michael Bernreuter, Hamburg

Grammatikerwerb bei mehrsprachigen Kindern mit einer Spezifischen Sprachentwicklungsstörung: Voraussetzungen und Fragen

1. Hintergründe

Für mehr als 10% der Kinder in Deutschland ist Deutsch nicht die erste Sprache, die sie erwerben. Die größte Gruppe darunter ist die Gruppe der Kinder mit türkisch-sprachigem Hintergrund. In vielen Kindergärten, Kindertagesstätten (KiTas) und in Schulen in Großstädten und Ballungsgebieten beträgt der Anteil der Kinder mit nicht-deutschem Hintergrund sehr viel mehr als 10%. Die Zahl mehrsprachiger Kinder wächst stetig, eine Beobachtung, die auch aus anderen europäischen Staaten berichtet wird. Die Zahl mehrsprachiger Kinder, die als sprachauffällig gelten, wächst ebenfalls. Auch dies wird aus anderen europäischen Ländern berichtet, z.B. aus Schweden (*Håkansson/Salameh/Nettelbladt* 2003). Zur Frage, ob es sich um einen überproportionalen Anstieg handelt, d.h. ob mehrsprachige Kinder häufiger als sprachentwicklungsauffällig diagnostiziert werden als einsprachige Kinder, liegen bisher keine offiziellen Zahlen vor.

Außer anekdotischen Einzelbeobachtungen gibt es bisher keine wissenschaftlich gesicherten Quellen und Daten darüber, ob, wie und unter welchen Bedingungen mehrsprachige Kinder sprachauffällig werden. Besonders im Hinblick auf die für die Sprachbehindertenpädagogik genuin relevante

Gruppe von Kindern mit einer Spezifischen Sprachentwicklungsstörung ist bisher ungeklärt, wie sich diese Disposition im mehrsprachigen Kind auswirkt, auch wenn das Forschungsdesiderat zu dieser Frage seit Längerem formuliert wird.

Die folgenden Ausführungen beziehen sich auf diese Frage, die im Zentrum unseres Forschungsprojektes steht, das seit Sommer 2002 in Hamburg am Sonderforschungsbereich Mehrsprachigkeit arbeitet. Die komplexe Erwerbskonstellation führt dazu, dass verschiedene Spracherwerbstypen berücksichtigt werden müssen, wie Erst- und Zweitspracherwerb und gestörter Spracherwerb. Da die Definition einer Spezifischen Sprachentwicklungsstörung zwingend zu der Annahme führt, dass sich diese Störung in der Erstsprache und in der Zweitsprache auswirkt, müssen auch Erwerbsstörungen in der Erstsprache, in unserem Fall im Türkischen, thematisiert werden.

Im zweiten Teil des Aufsatzes wird die Projektfrage im Sinn einer psycholinguistischen Fragestellung elaboriert, und im dritten Teil wird das Forschungsdesign des Projektes vorgestellt. Das Forschungsprojekt und auch die weiteren Ausführungen konzentrieren sich auf den Grammatikerwerb als zentralen Bereich einer Spezifischen Sprachentwicklungsstörung.

1.1 Spezifische Sprachentwicklungsstörung im Deutschen

Im Deutschen sind Spezifische Sprachentwicklungsstörungen mittlerweile gut untersucht (s. u.a. *Clahsen* 1988, *Clahsen/Rothweiler* 1993, *Clahsen/Bartke/Göllner* 1997, *Grimm* 1999, 2000, *Hamann/Penner/Lindner* 1998, *Rothweiler* 2001, *Rice/Noll/Grimm* 1997, *Schöler/Fromm/Kany* 1998). Es kann als gesichert gelten, dass die Defizite im morpho-syntaktischen Bereich vor allem Flexive und Funktionswörter betreffen, mit einem Schwerpunkt im Bereich der Subjekt-Verb-Kongruenz- bzw. Finitheits-Markierung und der Kasusmarkierung. Funktionswörter werden häufig ausgelassen; Wortstellungsfehler betreffen vor allem die Verbstellung. Diese Beobachtungen gelten weitgehend unabhängig von verschiedenen Erklärungsansätzen zu Spezifischen Sprachentwicklungsstörungen. Die sprachlichen und auch außersprachlichen Auffälligkeiten bei Kindern mit einer Spezifischen Sprachentwicklungsstörung sollen an dieser Stelle nicht weiter ausgeführt werden; wir verweisen auf die genannte Literatur.

1.2 Grammatikerwerb und Spezifische Sprachentwicklungsstörung im Türkischen

Spezifische Sprachentwicklungsstörungen wirken sich in verschiedenen Spra-

chen unterschiedlich aus (vgl. Fletcher 1999, Leonard 2000). Diese Beobachtung verwundert nicht weiter, wenn man bedenkt, wie unterschiedlich vor allem Sprachen aus verschiedenen Sprachfamilien strukturiert sind. Wenn eine Spezifische Sprachentwicklungsstörung so definiert und erklärt wird, dass dem Spracherwerb zugrunde liegende Erwerbsmechanismen oder -strategien direkt betroffen, also beeinträchtigt sind, dann ergibt sich aus der Interaktion von Sprachstruktur und gestörten Erwerbsalgorithmen die einzelsprachspezifische Ausprägung der Sprachentwicklungsstörung.

Ein für unseren Zusammenhang interessantes Ergebnis ist, dass Kinder mit Spezifischer Sprachentwicklungsstörung im Erwerb von Sprachen mit einer reichhaltigen und regulären Flexionsmorphologie (wie z.B. Italienisch und Hebräisch) bedeutend weniger Probleme haben als im Erwerb flexionsarmer Sprachen wie Englisch (Leonard 1998, 2000: 118ff.). Allerdings ist zu berücksichtigen, dass im Englischen Flexion auch von sprachnormalen Kindern spät beherrscht wird (Paradis/Crago 2000), während andererseits im Türkischen schon zweijährige sprachunauffällige Kinder wesentliche Aspekte des Flexions- und Wortstellungssystems erworben haben (Aksu-Koç/Slobin 1985).

Die Sprachstruktur des Türkischen unterscheidet sich wesentlich von der des Deutschen. Während im Deutschen grammatische Relationen sowohl durch Flexion und Funktionswörter als auch durch Wortstellung ausgedrückt werden, werden sie im Türkischen durch an die unveränderten Wortstämme agglutinierte, also 'angeklebte' Funktionsmorpheme realisiert. In dieser Hinsicht unterscheidet sich das Türkische sehr deutlich vom Deutschen: man denke nur an die Polyfunktionalität des grammatischen Flexivs -n im Deutschen. Die grammatischen Morpheme sind morphologisch regulär und ihre grammatische Bedeutung ist eindeutig. Insgesamt sind die Form-Funktionszusammenhänge im Türkischen eindeutig und transparent.

Die Zahl der an ein einzelnes Wort agglutinierbaren Funktionsmorpheme kann beträchtlich sein, wie aus den Beispielen (1) aus dem Nominal- und (2) aus dem Verbalbereich ersichtlich wird.

- (1) ev -ler -im -de
Haus-PL-POSS:1SG-KAS
„in meinen Häusern“
- (2) giy -in -e -mi -yor -mu -sun?
anzieh -REFL -MOD -NEG -PRÄS -QU -2SG
„Kannst du dich nicht anziehen?“

Im monolingualen Spracherwerb eignen sich Kinder dieses Morphemrepertoire zügig an. Bis zum Alter von zwei Jahren haben sie Kasus- und Possessivendungen sowie kombinierte Morpheme und Genitiv-Possessiv-Kongruenz erworben (Topbaş/Maviş/Başal 1997). Entwicklungsspezifische Fehler treten dabei so gut wie gar nicht auf. Es gibt vereinzelte Kasusfehlmarkierungen, Doppelmarkierungen beim Possessiv sowie Fehler in der Genitiv-Possessiv-Kongruenz (Ekmekçi 1986).

Im Verbalbereich werden sämtliche Tempusmarkierungen bis spätestens 2;6 Jahre erworben (Baykoç-Dönmez/Arı 1992). Über den Erwerb von Personmarkierungen geben nur wenige Einzelfallstudien Einblicke. So berichtet z.B. Aksu-Koç (1997), dass Kinder im Alter von anderthalb Jahren manchmal die Endungen für die erste und zweite Person Singular verwechseln. Mit dem Abschluss des zweiten Lebensjahres sind die Person- und Numerusmarkierungen am Verb im Wesentlichen erworben.

Die zentralen morphologischen Markierungen werden also sehr früh erworben, auf jeden Fall früher als durch monolinguale Kinder im Deutschen. Schwierigkeiten treten im Türkischen erst im weiteren Erwerbsverlauf auf. Der Erwerb und effektive Einsatz der für komplexe Diskursfunktionen erforderlichen kombinierten Tempusendungen kann sich bis zum sechsten Lebensjahr hinziehen, wie auch der Erwerb komplexer Verb-nominalisierungen mit eingebetteten Strukturen, die im Deutschen subordinierten Satzstrukturen entsprechen

(Aksu-Koç/Slobin 1985).

Die hier beschriebenen Besonderheiten der türkischen Grammatik und ihres Erwerbs werfen ein besonderes Licht auf das von Ersoy et al. (2003) vorgeschlagene Vorgehen zur Ermittlung des Sprachentwicklungsstands auf morphosyntaktischer Ebene. Ersoy et al. empfehlen, die grammatische Entwicklung sowohl im Deutschen als auch in der jeweiligen Erstsprache auf der Basis der mittleren Äußerungslänge in Wörtern (MLU-W) zu ermitteln und zu vergleichen. Dieser Vorschlag zeugt von einer geradezu sträflichen Missachtung typologischer Unterschiede zwischen verschiedenen Herkunftssprachen mehrsprachiger Kinder. Für das Türkische beispielsweise ist ausschließlich ein MLU-M, das heißt eine mittlere Äußerungslänge auf der Basis der Morphemzahl als Entwicklungsmaß zulässig. Bedenkt man, dass eine komplexe Satzaussage im Türkischen mit zwei „Wörtern“ ausgedrückt werden kann, dann wird deutlich, dass der Vorschlag, die mittlere Äußerungslänge in Wörtern als Maßstab für den Vergleich der grammatischen Entwicklung zweier Sprachen wie Türkisch und Deutsch zu nutzen, aus linguistischer und psycholinguistischer Sicht inakzeptabel und für eine pädagogisch bzw. therapeutisch relevante Einschätzung der Grammatikentwicklung im Vergleich dieser beiden Sprachen völlig ungeeignet ist. Zur Ausprägung einer Spezifischen Sprachentwicklungsstörung im grammatischen Erwerb des Türkischen gibt es bislang keine Untersuchungen. Im Rahmen unseres Projekts kann nur ein allgemeiner Vergleich mit der ungestörten Sprachentwicklung genutzt werden, um eine sprachliche Entwicklungsauffälligkeit vorläufig zu diagnostizieren. Wir erwarten im Türkischen wegen der hochgradig regulären und transparenten grammatischen Morphologie keine ausgeprägten morphologischen Abweichungen. Eine eindeutige Erwerbshürde für Kinder mit einer Spezifischen Sprachentwicklungsstörung könnten aber die im ungestörten Erwerb spät auftretenden komplexen morphologischen

Formen sein wie z. B. die schon erwähnten Verbnominalisierungen.

Hier ergibt sich allerdings eine Besonderheit im Erwerb des Türkischen in der Migrationssituation (*Boeschoten* 1990, *Herkenrath/Kara Koç* 2002, s.v. *Pfaff* 1991). Auch im ungestörten Erwerb werden komplexe Verbnominalisierungen häufig gar nicht erworben, was auf das Fehlen eines stärker formalisierten Inputs zurückgeführt wird, wie er in schulischen und schriftsprachlichen Kontexten normalerweise auftritt, der aber in der Lebenssituation der Kinder häufig fehlt. Deshalb kann das Fehlen dieser Strukturen nicht als Indiz für eine Spezifische Sprachentwicklungsstörung gedeutet werden. Somit ist zu erwarten, dass die Diagnostik in der Erstsprache Türkisch auch in der nächsten Zukunft noch ein offenes Problem darstellen wird.

1.3 Spezifische Sprachentwicklungsstörung und Mehrsprachigkeit

Seit einigen Jahren werden Abweichungen vom monolingualen Grammatikerwerb im frühen Zweitspracherwerb und bei Spezifischer Sprachentwicklungsstörung miteinander verglichen (z.B. *Håkansson* 2001, *Paradis/Crago* 2000, *Schöler/Ljubečić/Kovačević* 1998). Es deutet sich an, dass grammatische Abweichungen in beiden Erwerbstypen teilweise identisch sind. Außerdem sind oft dieselben grammatischen Strukturbereiche betroffen, wobei Fehlertypen und Fehlerkombinationen jedoch unterschiedlich ausgeprägt sind. Diese Unterschiede sind nicht absolut, sondern relativ, d.h. Fehlertypen sind nur unterschiedlich häufig belegt.

Die ersten Ergebnisse aus unserem Projekt weisen allerdings in eine andere Richtung. *Rothweiler/Kroffke* (2003) finden Evidenz dafür, dass der Erwerb der Satznegation im frühen Zweitspracherwerb mit dem monolingualen Erwerb übereinstimmt, sich aber deutlich vom Erwerb der Satznegation bei monolingualen Kindern mit Spezifischer Sprachentwicklungsstörung unterscheidet. Die beobachteten Unterschiede in den Forschungsergebnissen

könnten sowohl damit zusammenhängen, dass unterschiedliche grammatische Bereiche untersucht wurden als auch mit Unterschieden in den beteiligten Sprachen.

Eine erste Studie zum simultanen Erwerb Französisch-Englisch bei Kindern mit Spezifischer Sprachentwicklungsstörung wird zur Zeit in Kanada erstellt (*Paradis/Crago/Genesee/Rice* 2003). Die Studie konzentriert sich auf den Vergleich von tempusmarkierender und nicht-tempus-markierender Flexion. Die bilingualen Kinder mit Spezifischer Sprachentwicklungsstörung unterscheiden sich nicht von den monolingualen Kindern mit Spezifischer Sprachentwicklungsstörung: die Sprachstörung zeigt sich in beiden Sprachen gleich stark ausgeprägt und in derselben Ausprägungsform bei bi- und bei monolingualen Kindern. Die Autoren schließen daraus, dass die Spracherwerbsstörung durch das simultane Angebot zweier Sprachen nicht verstärkt wird.

Håkansson/Salameh/Nettelbladt (2003) untersuchen den Zweitspracherwerb von sprachauffälligen und sprachunauffälligen Kindern im Alter von vier bis sieben Jahren mit Arabisch als erster und Schwedisch als sehr früher zweiter Sprache (Kontaktbeginn erstes bis drittes Lebensjahr). Monolinguale Kinder mit Spezifischer Sprachentwicklungsstörung folgen denselben Entwicklungsstufen wie sprachunauffällige monolinguale Kinder, aber sie bleiben auf einem niedrigeren Entwicklungsniveau. Das gilt auch für die bilingualen Kinder mit Spezifischer Sprachentwicklungsstörung: sie verhalten sich in beiden Sprachen wie jeweils monolinguale Kinder mit Spezifischer Sprachentwicklungsstörung. Sprachunauffällige bilingualen Kinder verhalten sich zumindest in einer Sprache wie monolinguale sprachnormale Kinder.

Beide Studien zeigen also, dass sich mehrsprachige Kinder mit Spezifischer Sprachentwicklungsstörung im Erwerb grammatischer Formen und Strukturen wie einsprachige Kinder mit Spezifischen Sprachentwicklungsstörungen verhalten. Da sie einen simultanen oder

fast simultanen Zweispracherwerb untersuchen, ist offen, inwieweit diese Ergebnisse auf den frühen Zweitspracherwerb übertragbar sind.

2. Zentrale Fragen

Das Hauptziel des geplanten Projektes ist die Ermittlung von sprachlichen Indikatoren in der Zweitsprache Deutsch, die es erlauben, zwischen Abweichungen vom monolingualen Grammatikerwerb zu unterscheiden, die a) auf eine Spezifische Sprachentwicklungsstörung zurückgehen, oder, die b) auf Interimsgrammatiken im frühen Zweitspracherwerb (L2). Solche Indikatoren können nur ermittelt werden, wenn sich in beiden Erwerbskontexten unterschiedliche Abweichungen vom monolingualen Erwerb herausbilden.

Insgesamt erwarten wir je unterschiedliche Verteilungsmuster von Formen und Strukturen, die vom monolingualen Erstspracherwerb (L1) des Deutschen abweichen, bei

- monolingualen Kindern mit Spezifischer Sprachentwicklungsstörung (Deutsch),
- Kindern mit Türkisch als L1 und Deutsch als früher L2,
- Kindern mit Spezifischer Sprachentwicklungsstörung mit Türkisch als L1 und Deutsch als früher L2.

Kinder mit einer Disposition für eine Spezifische Sprachentwicklungsstörung sollten im Zweitspracherwerb grammatische Abweichungen aus beiden Erwerbskontexten produzieren.

Eine zentrale Arbeitsannahme der Studie ist, dass eine vorliegende Grammatikerwerbsstörung durch den Erwerb einer frühen zweiten Sprache nicht verstärkt wird. Der Beginn des Zweitspracherwerbs muss aber innerhalb der sogenannten „kritischen Phase“ liegen, also möglichst vor Abschluss des fünften Lebensjahres einsetzen (zur Diskussion s. *Bialystok* 2001), da wir annehmen, dass Kindern bis zu diesem Alter grundsätzlich dieselben Erwerbsmechanismen zur Verfügung stehen wie im Erstspracher-

werb. Der Erwerbsverlauf kann vom monolingualen Erwerb abweichen und dennoch zu einer muttersprachlichen Kompetenz führen. Die Abweichungen werden darauf zurückgeführt, dass das Kind in den Erwerb der zweiten Sprache mit einem anderen kognitiven Entwicklungsstand und mit einem generellen Sprachwissen eintritt (was nicht bedeuten muss, dass die Erstsprache einen direkten Einfluss hat).

Als leitend für die Studie ergeben sich die folgenden Fragen:

Entspricht der Grammatikerwerb von Kindern im frühen Zweitspracherwerb dem von monolingualen Kindern?

Gleicht der Grammatikerwerb von Kindern im frühen Zweitspracherwerb dem von erwachsenen Zweitsprachlernern?

Entspricht der Grammatikerwerb von Kindern mit Spezifischer Sprachentwicklungsstörung im frühen Zweitspracherwerb dem von monolingualen Kindern mit Spezifischer Sprachentwicklungsstörung?

Sollte die letztgenannte Frage bejaht werden können, dann gelten die diagnostischen Kriterien, die für die Diagnose einer Spezifischen Sprachentwicklungsstörung genutzt werden, grundsätzlich auch im Erwerb des Deutschen als früher Zweitsprache. Für diagnostische Zwecke nutzbar sind Abweichungen vom monolingualen Grammatikerwerb in den folgenden Konstellationen:

- (1) Der Erwerb einer grammatischen Struktur X erfolgt in Erst- und Zweitspracherwerb gleich und unterscheidet sich vom Erwerb bei einer Spezifischen Sprachentwicklungsstörung (sowohl im Erst- als auch im Zweitspracherwerb).
- (2) Der Erwerb einer grammatischen Struktur X erfolgt unterschiedlich in allen drei Konstellationen (Erst- und Zweitsprache sowie Spezifische Sprachentwicklungsstörung).

Die Studie wird sich auf die Analyse des Erwerbs bestimmter sprachlicher Strukturen konzentrieren, die in der Spracherwerbsforschung als besonders

„verletzlich“ (vulnerable) gelten (Platzack 2001). Es handelt sich dabei um Strukturbereiche, die sich sowohl im Erstspracherwerb als Erwerbshürde als auch bei Vorliegen einer Spezifischen Sprachentwicklungsstörung oder einer Aphasie als störungsanfällig erwiesen haben. Im Deutschen zählen dazu beispielsweise der Erwerb der Verbzweitstellung und der Nebensatzstruktur und damit assoziierte Phänomene wie Finitheit bzw. Subjekt-Verb-Kongruenz, Subjekt-Verb-Inversion, Verbkammer, Subjektauslassung und Negation. So finden sich im Erwerb von Verbzweitstellung und Finitheit qualitative Unterschiede zwischen monolingualen Kindern und Kindern mit Spezifischer Sprachentwicklungsstörung (Clahsen 1988, Clahsen/Bartke/Göllner 1997, Rothweiler/Clahsen 1994). Eine detaillierte Untersuchung zum Erwerb dieses grammatischen Bereichs im frühen Zweitspracherwerb steht noch aus.

3. Das Projektdesign

Aussagekräftige empirische Analysen setzen eine sorgfältige Untersuchungsanlage und -durchführung voraus. Dabei ist es von großer Relevanz, mit homogenen Untersuchungsgruppen zu arbeiten, um Erwerbszusammenhänge identifizieren zu können. Da der grammatische Erwerb im Deutschen in unserer Studie bei allen Kindern ausführlich analysiert und die Entwicklung über ein Jahr in zwei- und vierwöchigem Abstand (bei den älteren Kindern im Abstand von zwei Monaten) dokumentiert wird, sind die Gruppen klein (je 4-8 Kinder). In einem aufwändigen Ersteinschätzungsverfahren unter Einbeziehung der KiTa-Leitung und der Bezugserzieherinnen werden die Kinder für die Studie ausgewählt. Anschließend bewerten die Projektmitarbeiter den aktuellen Sprachstand des jeweiligen Kindes in beiden Sprachen (Deutsch und Türkisch) auf informeller Ebene. Zudem werden möglichst detaillierte Informationen über den sprachlichen Input von der Geburt an bis zum Eintritt in den Kindergarten erhoben. Der sprachliche Input sollte

bis Ende des dritten Lebensjahres in erster Linie Türkisch gewesen sein. Aus der Studie ausgeschlossen werden Kinder, die in den ersten drei Lebensjahren einen relevanten Input in der Sprache Deutsch hatten. Mit den Eltern jedes Kindes wird ein umfangreiches Interview auf Türkisch zu Fragen der sprachlichen und der allgemeinen Entwicklung geführt.

Das hier beschriebene Vorgehen zur Auswahl der Kinder ist aufgrund mangelnder objektiver Verfahren das derzeit einzig mögliche (vgl. Håkansson/Salameh/Nettelbladt 2003, Paradis/Crago/Genessee/Rice 2003).

Die Studie arbeitet mit drei Untersuchungsgruppen. In den ersten beiden Gruppen wird der unauffällige frühe Zweitspracherwerb des Deutschen untersucht (vom Beginn des Deutschkontakts an (3 bis max. 5 Jahre alt) bzw. ab etwa einem Jahr Deutschkontakt (4 bis max. 6 Jahre alt)). Diese Kinder entwickeln sich nach Einschätzung von KiTa-Mitarbeiterinnen, Eltern und Projektmitarbeitern sprachlich unauffällig. In die dritte Gruppe werden Kinder aufgenommen, die im Hinblick auf die morphosyntaktische Entwicklung des Türkischen und des Deutschen als sprachlich auffällig eingestuft werden und ansonsten mit der zweiten Gruppe parallelisiert werden können.

Als ein vorläufiges grammatisches Kriterium für die Einschätzung eines unauffälligen Zweitspracherwerbs werten wir den erfolgreichen Erwerb von Subjekt-Verb-Kongruenz (SVK), Verbkammer und Verbzweitstellung im Hauptsatz bis zum Abschluss des 12. Kontaktmonats. Der Erwerb dieser Strukturen gilt im unauffälligen monolingualen Spracherwerb als entscheidender Schritt auf dem Weg in die deutsche Grammatik (vgl. Tracy 1991, Clahsen 1988, Rothweiler 2002). In Bezug auf den frühen Zweitspracherwerb gibt es einige Befunde, die die Annahme begründen, dass diese Strukturen vor Ablauf des ersten Kontaktjahres erworben werden (Haberzettl 1999, Kroffke 2002).

Kinder der dritten Gruppe haben nach einem Jahr Kontakt mit dem Deutschen SVK, Verbklammer und Zweitstellung des finiten Verbs im Hauptsatz nur eingeschränkt oder gar nicht erworben. Im Türkischen unterscheiden sie sich vor allem durch einen verzögerten und verlangsamen Erwerb im Vergleich zum Erstspracherwerb der Kinder der ersten und zweiten Gruppe. Es handelt sich bei diesen Kindern um sogenannte „late talkers“. Nach Leonard (2000) ist der verzögerte Beginn des Spracherwerbs das bisher einzig zuverlässige Indiz für eine Spezifische Sprachentwicklungsstörung bei mehrsprachigen Kindern.

Jedes Kind wird ein bis eineinhalb Jahre in seiner Zweitsprachentwicklung begleitet. Die Sprachdaten werden als digitale Videoaufnahmen von je 45 Minuten Dauer dokumentiert. Die Aufnahmen des Deutschen werden ausschließlich von deutschen Muttersprachlerinnen ohne Türkischkenntnisse durchgeführt (zur Bedeutung des sprachlichen Modus bei Spontansprachproben siehe Kroffke/Rothweiler in diesem Heft). Bei den Daten handelt es sich sowohl um Spontansprachdaten als auch um elizitierte Daten (zu Negation, Kasus, Plural, Definitheit und zum Sprachverständnis). Die digitalen Videoaufnahmen werden mit Hilfe eines eigenen Computerprogrammes transkribiert und mit einem projekteigenen Analyseprogramm qualitativ und quantitativ analysiert und ausgewertet.

Die Ergebnisse der grammatischen Analyse der Sprachdaten aller drei Gruppen werden miteinander verglichen. Ein weiterer Schwerpunkt des Projektes ist der Vergleich der Projektdaten mit den zu reanalysierenden Daten des Düsseldorfer Dysgrammatisierungprojektes (s. z.B. Clahsen/Rothweiler 1993, Rothweiler/Clahsen 1994). Die Studie ist damit so angelegt, dass sowohl Erkenntnisse zum unauffälligen wie zum gestörten frühen Zweitspracherwerb des Deutschen durch türkischsprechende Kinder zu erwarten sind, als auch Erkenntnisse zur Frage, wie sich eine Spezifische Sprachentwicklungsstörung im Türkischen im Erstspracherwerb ausprägt.

4. Schluss

Crutchley/Conti-Ramsden/Botting (1997) warnen davor, anzunehmen, dass Mehrsprachigkeit die Ausprägung einer Spezifischen Sprachentwicklungsstörung negativ beeinflussen könne (s. auch Keilmann/Zickgraf 1992, Mertens 1996, Kracht 2000). Die Schwierigkeit für die Praxis ist die Einschätzung eines je individuellen sprachlichen Entwicklungsstandes: Welche sprachlichen Besonderheiten sind normale Übergangsphänomene eines Zweitspracherwerbs? Welche sprachlichen Besonderheiten zeigen, dass der Zweitspracherwerb beeinträchtigt ist, weil die notwendigen äußeren Voraussetzungen wie eindeutiger und hinreichender Input, soziales Umfeld usw. für einen ungestörten Spracherwerb nicht gegeben sind? Welche sprachlichen Besonderheiten sind Ausdruck einer Spezifischen Sprachentwicklungsstörung? Selbstverständlich erfordert jede Form eines gestörten Spracherwerbs eine sprachpädagogische Förderung. Eine spezifische Sprachtherapie sollte allerdings auf Kinder mit einer Spezifischen Sprachentwicklungsstörung beschränkt sein.

Für die Diagnose einer Spezifischen Sprachentwicklungsstörung wäre es eigentlich notwendig zu prüfen, wie die Sprachentwicklung in der jeweils anderen Sprache verläuft. Doch dazu fehlt (zur Zeit noch) das diagnostische Instrumentarium, das auf den normalen Spracherwerb der unterschiedlichen Erstsprachen Bezug nimmt.

Es kann keine Lösung sein, „vorhandene, für deutsche monolinguale Kinder konzipierte Verfahren in die jeweilige Zweitsprache“ zu übertragen (Triarchi-Herrmann 2002, 37). Solch ein Vorgehen ist aus linguistischer und spracherwerbstheoretischer Sicht überaus problematisch, wie schon Duncan (1989) hervorgehoben hat. Auch einige andere Vorschläge zur Einschätzung sprachlicher Besonderheiten im Zweitspracherwerb sind wenig überzeugend. So nutzt beispielsweise Jedik (2001) eine linguistisch oberflächliche, kontrastive Analyse der beteiligten Spra-

chen als Bewertungshintergrund – ein Vorgehen, das für die Erklärung von Erwerbsverläufen in der Zweitsprache völlig ungeeignet ist, wie schon Selinker (1972) nachweisen konnte (s. auch Meisel 2000, Kracht 2000; zur Kritik an den genannten Vorschlägen s. auch Rothweiler 2004). So ist unser Credo: Solange die Grundlagen für eine differenzierte Diagnostik im mehrsprachigen Kontext nicht erforscht sind, sollte sich das diagnostische Vorgehen – zumindest vorläufig – auf den Spracherwerb im Deutschen konzentrieren, für den vor allem im Hinblick auf die grammatische Entwicklung ein zuverlässiger Bewertungshintergrund vorliegt (Kracht 2000, Kracht/Rothweiler 2003). Das vorgestellte Forschungsprojekt soll einen Beitrag leisten, die Diagnose einer Spezifischen Sprachentwicklungsstörung in der Zweitsprache zu ermöglichen. Darüber hinaus soll auch die Ausprägung einer Spezifischen Sprachentwicklungsstörung im Erwerb des Türkischen näher bestimmt werden.

Zusammenfassung

In deutschen Schulen und Kindergärten steigt die Zahl der mehrsprachigen Kinder, die als sprachauffällig diagnostiziert werden. Diese Beobachtung führt zu der Forderung nach einem diagnostischen Instrumentarium, um in dieser Gruppe Kinder mit einer Spezifischen Sprachentwicklungsstörung (SSES) zu identifizieren. Ein Problem dabei ist, dass bis heute keine zuverlässigen wissenschaftlichen Ergebnisse zu der Frage vorliegen, wie sich eine SSES in der Sprache von mehrsprachigen Kindern auswirkt. Diese Frage steht im Zentrum unseres Forschungsprojektes zu SSES und Zweitsprachigkeit bei Kindern mit Türkisch als Erstsprache und Deutsch als früher zweiter Sprache. Wir untersuchen den Erwerb des Deutschen als frühe Zweitsprache und vergleichen ihn mit dem Spracherwerb bei SSES-Kindern. Relevant ist weiterhin, dass die Spracherwerbsproblematik dieser Kinder auch in der Erstsprache auftreten sollte, so dass wir auch den Erwerb des Türkischen im Blick haben müssen (s. Abschnitt 1). Im zweiten Abschnitt wird die Projektfragestellung psycholinguistisch

begründet und ausgeführt, und im dritten Abschnitt wird das Projektdesign vorgestellt. Der Artikel endet mit einigen weiterführenden Anmerkungen.

Schlüsselwörter: Früher Zweitspracherwerb – Spezifische Sprachentwicklungsstörung (SSES) – besonderer Förderbedarf – Sprachpathologie – Diagnostik bei Spracherwerbsstörung – Spezifische Sprachentwicklungsstörung im Türkischen – türkischer Spracherwerb

Abstract

Grammar Acquisition in Bilingual Children with Specific Language Impairment: Prerequisites and Questions

In Germany an increasing number of bilingual children in educational institutions are assessed as language disordered. This trend indicates a need for assessment tools to identify bilingual children with specific language impairment (SLI). But, up until now, no reliable results exist on the question of how SLI is manifested in bilingual children. This is the central question of our research project which investigates SLI and second language acquisition in Turkish children acquiring German as an early second language. We are interested in examining, in detail, the acquisition of German as second language as well as impaired language acquisition. As acquisition problems of SLI-children should show up in their first language as well, the paper shortly examines the children's first language development. Next we elaborate the project's aims from a psycholinguistic standpoint, followed by a description of the project's design. We conclude with a comprehensive discussion.

Keywords: Early second language acquisition – specific language impairment (SLI) – special education – speech and language pathology – diagnosis of SLI – SLI in Turkish – acquisition of Turkish

Literatur

- Aksu-Koç, A. A., Slobin, D. I. (1985): The Acquisition of Turkish. In: Slobin, D. I. (ed.): The Cross-Linguistic Study of Language Acquisition (839-880). Hillsdale (NJ): Erlbaum.
- Aksu-Koç, A. (1997): Verb inflections in Turkish: a preliminary analysis of the early stage. In: Dressler, W.U. (ed.): Studies in Pre- and Protomorphology (127-139). Wien: Verlag der Österreichischen Akademie der Wissenschaften.
- Baykoç-Dönmez, N., Ari, M. (1992): 12-30 Aylık Türk Çocuklarında Dilin Kazanılması [Der Spracherwerb bei türkischen Kindern im Alter von 12-30 Monaten] (115-161). Ankara (TR): Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1992, Cilt 8, Sayı 3.
- Bialystok, E. (2001): Bilingualism in Development. Language, Literacy, and Cognition. Cambridge, UK: University Press.
- Boeschoten, H. H. (1990): Acquisition of Turkish by Immigrant Children. A Multiple Case Study of Turkish Children in the Netherlands Aged 4 to 6. Wiesbaden: Harrassowitz.
- Clahsen, H. (1988): Normale und gestörte Kindersprache. Linguistische Untersuchungen zu Syntax und Morphologie. Amsterdam: Benjamins.
- Clahsen, H., Bartke, S., Göllner, S. (1997): Formal features in impaired grammars: a comparison of English and German SLI children. *Journal of Neurolinguistics* 10, 151-171.
- Clahsen, H., Rothweiler, M. (1993): Inflectional rules in children's grammars: Evidence from German participles. In: Booij, G., van Marle, J. (eds.): Yearbook of Morphology 1992 (1-34). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Crutchley, A., Conti-Ramsden, G., Botting, N. (1997): Bilingual children with specific language impairment and standardized assessments: Preliminary findings from a study of children in language units. *International Journal of Bilingualism* 1, 117-134.
- Duncan, D. M. (1989): Theory and practice. In: Duncan, D. M. (ed.): Working with Bilingual Language Disability (3-17). London/New York: Chapman and Hall.
- Ekmekçi, Ö. F. (1986): The Developmental Errors in the Pre-School Turkish Children's Speech. In: Aksu-Koç, A. A., Erguvanlı-Taylan, E. (eds.): Proceedings of the Second Turkish Linguistics Conference, August 9-10, 1984 (249-268). Istanbul (TR): Boğaziçi Üniversitesi Matbaası.
- Ersoy, D., Juditzki, B., Mühling, C., Steiner, J., Tölken, J. (2003): Praktische Aspekte der Diagnostik im Arbeitsfeld Mehrsprachigkeit: Das Monheimer Modell. *Die Sprachheilarbeit* 49, 184-192.
- Fletcher, P. (1999): Specific language impairment. In: Barrett, M. (ed.): The Development of Language (349-372). Hove: Psychology Press.
- Grimm, H. (1999): Störungen der Sprachentwicklung. Göttingen/Bern: Hogrefe.
- Grimm, H. (2000): Entwicklungsdysphasie: Kinder mit spezifischer Sprachstörung. In: Grimm, H. (Hrsg.): Sprachentwicklung (603-640). Göttingen: Hogrefe.
- Haberzettl, S. (1999): Katze Maus essen vs. Katze essen Maus: die L1 als Königs- oder Holzwegbereiter zur L2? Zum Einfluß des L1-Wissens im Erwerb der deutschen Verbstellung durch türkische und russische Kinder. In: Spillmann, O., Warnke, I. (Hrsg.): Internationale Tendenzen der Syntaktik, Semantik und Pragmatik. Akten des 32. Linguistischen Kolloquiums in Kassel 1997 (157-167). Frankfurt a. M.: Linguistik international.
- Håkansson, G. (2001): Tense morphology and verb-second in Swedish L1 children, L2 children and children with SLI. *Bilingualism: Language and Cognition* 4, 85-99.
- Håkansson, G., Salameh, E., Nettelbladt, U. (2003): Measuring language development in bilingual children: Swedish-Arabic children with and without language impairment. *Linguistics* 41, 255-288.
- Hamann, C., Penner, Z., Lindner, K. (1998): German Impaired Grammar: The clause structure revisited. *Language Acquisition* 7, 193-245.
- Herkenrath, A., Karakoç, B. (2002): Zum Erwerb von Verfahren der Subordination bei türkisch-deutsch bilingualen Kindern – Transkripte und quantitative Aspekte. (=AzM Arbeiten zur Mehrsprachigkeit 37, SFB 538 „Mehrsprachigkeit“, Universität Hamburg).
- Jedik, L. (2001): Zweisprachigkeit und Migration. In: Grohfeldt, M. (Hrsg.): Lehrbuch der Sprachheilpädagogik und Logopädie. Bd. 2: Erscheinungsformen und Störungsbilder (138-149). Stuttgart: Kohlhammer.
- Keilmann, A., Zickgraf, M. (1992): Erhöht eine zweisprachige Erziehung die Wahr-

- scheinlichkeit einer Sprachentwicklungsverzögerung? Sprache – Stimme – Gehör 16, 154-155.
- Kracht, A. (2000): Migration und kindliche Zweisprachigkeit. Interdisziplinarität und Professionalität sprachpädagogischer und sprachbehindertenpädagogischer Praxis. Münster: Waxmann.
- Kracht, A., Rothweiler, M. (2003): Diagnostische Fragen zur kindlichen Grammatikentwicklung im Kontext von Mehrsprachigkeit. In: Warzecha, B. (Hrsg.): Heterogenität macht Schule. Beiträge aus sonderpädagogischer und interkultureller Perspektive (189-204). Münster: Waxmann.
- Kracht, A., Welling, A. (1995): Migration und Zweisprachigkeit. Skizzierung eines sprachtherapeutischen Aufgabenfeldes. Die Sprachheilarbeit 40, 75-85.
- Kroffke, S. (2002): Sprachmodi im Zweitspracherwerb von Kindern unter Berücksichtigung grammatischer Effekte. Universität Hamburg. Unveröffentlichte Examensarbeit.
- Kroffke, S., Rothweiler, M. (2004): Sprachmodi im kindlichen Zweitspracherwerb. Sprachlicher Kontext und seine Bedeutung für die sprachpädagogische Diagnostik. Die Sprachheilarbeit 49 (in diesem Heft).
- Leonard, L. (1998): Children with specific language impairment. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.
- Leonard, L. (2000): Specific language impairment across languages. In: Bishop, D., Leonard, L. (eds.): Speech and Language Impairments in Children. Causes, Characteristics, Intervention and Outcome (115-129). Hove: Psychology Press.
- Meisel, J. (2000): On transfer at the initial state of L2 acquisition. In: Riemer, C. (Hrsg.): Kognitive Aspekte des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen: Festschrift für Willis J. Edmondson zum 60. Geburtstag (186-206). Tübingen: Narr.
- Mertens, A. (1996): Diagnose von Sprachbehinderung bei Zweisprachigkeit. Forschungsstand und Praxis am Beispiel des sonderpädagogischen Überprüfungsverfahrens. Frankfurt a.M.: Böhlau.
- Paradis, J., Crago, M. (2000): Tense and temporality: A comparison between children learning a second language and children with SLI. Journal of Speech, Language, and Hearing Research 43, 834-847.
- Paradis, J., Crago, M., Genesee, F., Rice, M. (2003): French-English bilingual children with SLI: How do they compare with their monolingual peers? Journal of Speech, Language, and Hearing Research 46, 113-127.
- Pfaff, C. (1991): Turkish in Contact with German: language maintenance and loss among immigrant children in West Berlin. International Journal of the Sociology of Language 90, 97-129.
- Platzack, C. (2001): The vulnerable C-domain. Brain and Language 77, 364-377.
- Rice, M., Ruff Noll, K., Grimm, H. (1997): An extended optional infinitive stage in German speaking children with specific language impairment. Language Acquisition 6, 255-295.
- Rothweiler, M. (2001): Wortschatz und Störungen des lexikalischen Erwerbs bei spezifisch sprachentwicklungsgestörten Kindern. Heidelberg: Winter.
- Rothweiler, M. (2002): Spracherwerb. In: Meibauer, J., Demske, U., Geilfuß-Wolfgang, J., Pafel, J., Ramers, K.H., Rothweiler, M., Steinbach, M.: Einführung in die germanistische Linguistik (251-293). Stuttgart/Weimar: Metzler.
- Rothweiler, M. (2004): Spezifische Sprachentwicklungsstörung und früher Zweitspracherwerb – Begründende Überlegungen zu einem Forschungsprojekt (erscheint in: VHN – Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete).
- Rothweiler, M., Clahsen, H. (1994): Dissociations in SLI Children's Inflectional Systems. A Study of Participle Inflection and Subject-Verb-Agreement. Scandinavian Journal of Logopedics & Phoniatrics 18, 169-179.
- Rothweiler, M., Kroffke, S. (2003): Same or different? Deviations in grammatical development of German L2- vs. SLI-children. Vortrag im Rahmen des International Colloquium on Linguistic Variation in Bilingual Communication, Acquisition, and Diachronic Change, 16. 18.10.2003, Sonderforschungsbereich Mehrsprachigkeit, Hamburg.
- Schöler, H., Fromm, W., Kany, W. (Hrsg.) (1998): Spezifische Sprachentwicklungsstörung und Sprachlernen. Erscheinungsformen, Verlauf, Folgerungen für Diagnostik und Therapie. Heidelberg: Winter.
- Schöler, H., Ljubečić, M., Kovačević, M. (1998): Eine Störung, zwei Sprachen, verschiedene Fehler? Die Spezifische Sprachentwicklungsstörung im Sprachvergleich. In: Schöler, H., Fromm, W., Kany, W. (Hrsg.): Spezifische Sprachentwicklungsstörung und Sprachlernen. Erscheinungsformen, Verlauf, Folgerungen für Diagnostik und Therapie (251-274). Heidelberg: Winter.
- Selinker, L. (1972): Interlanguage. International Review of Applied Linguistics 10, 209-231.
- Topbaş, S., Maviş, İ., Başal, M. (1997): Acquisition of bound morphemes: Nominal case morphology in Turkish. Proceedings of the 8th International Conference on Turkish Linguistics, August 7-9, 1996, Ankara, TR.
- Tracy, R. (1991): Sprachliche Strukturentwicklung. Linguistische und kognitionspsychologische Aspekte einer Theorie des Erstspracherwerbs. Tübingen: Narr.
- Triarchi-Herrmann, V. (2002): Die Mehrsprachigkeit als Aufgabenfeld der Sprachheilpädagogik. Die Sprachheilarbeit 47, 35-40.

Anschrift der Verfasserinnen und Verfasser:

Prof. Dr. Monika Rothweiler
Institut für Behindertenpädagogik
FB Erziehungswissenschaft
Universität Hamburg
Sedanstr. 19
20146 Hamburg

Solveig Kroffke
Michael Bernreuter
Sonderforschungsbereich
Mehrsprachigkeit
Universität Hamburg
Max-Brauer-Allee 60
22765 Hamburg

Monika Rothweiler ist Psycholinguistin und Professorin für Angewandte Sprachwissenschaft und Phonetik in der Behindertenpädagogik. Ihre Schwerpunkte in Forschung und Lehre sind normaler und gestörter Spracherwerb in den Bereichen Lexikon, Morphologie und Syntax, sowie Grammatik im frühen Zweitspracherwerb. Solveig Kroffke (Sprachbehindertenpädagogin) und Michael Bernreuter (Sprachheillehrer) arbeiten in dem von der DFG geförderten Projekt „Spezifische Sprachentwicklungsstörung und früher L2-Erwerb: Zur Differenzierung von Abweichungen im Grammatikerwerb“ als wissenschaftliche Mitarbeiterin und als wissenschaftlicher Mitarbeiter (Kontakt: www.rz.uni-hamburg.de/SFB538; Tel. 040-42838-6423).

20 Jahre Zeitschrift für systemische Therapie



Das Buch zum Jubiläum:

Jürgen Hargens

Systemische Therapie ... und gut

Ein Lehrstück mit Hägar

2003, 104 S., 47 Hägar Comics, Format DIN A5, fester Einband
ISBN 3-8080-0537-8, Bestell-Nr. 4323, € 15,30

verlag modernes lernen, Hohe Straße 39, 44139 Dortmund
Tel.: 02 31 - 12 80 08, FAX: 02 31 - 12 56 40

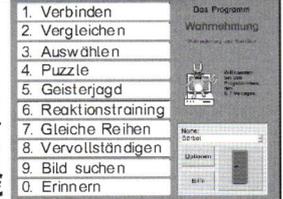
Therapie - Programme www.etverlag.de

Eugen Traeger Verlag Hoher Esch 52 49504 Lotte Tel/Fax: 05404-71858

● **UniWort** editierbares Worttrainings - Programm. Erfolgreiche Übungsmethoden zur LRS-Therapie, zum Schriftspracherwerb, mit Lernkartei. **49,90 €**



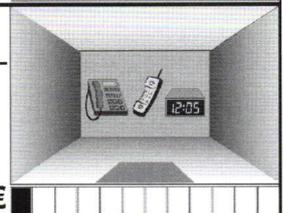
● **Wahrnehmung** visuelle u. auditive Wahrnehmungsdifferenzierung, Gedächtnis- u. Reaktions-training, Hörtest, geeignet zur ADS-Therapie. **51,- €**



● **Hören-Sehen-Schreiben** Schriftsprachtraining mit Bild-Ton-Kombination. Funktionen: Visuelles und auditives Zuordnen, Lesen, Schreiben, Erinnern **49,90 €**



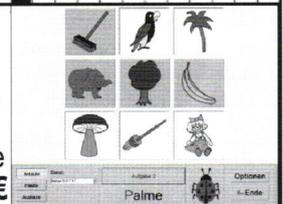
● **Audio 1** fördert die auditive Unterscheidungsfähigkeit auf Geräusch- und Lautebene, inkl. Richtungshören, 8 Unterprogramme. **70,- €**



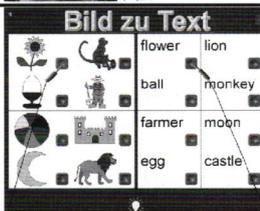
● **Merkfähigkeit und Kognition** Merkfähigkeit steigern, Reihenfolgen ordnen, Kategorien bilden, Logisches Ergänzen, erweiterbar. **49,90 €**



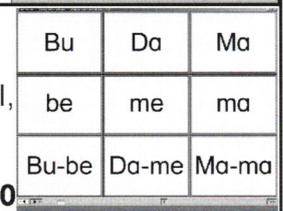
● **Alphabet ABC**, Zahlen, Farben, Bilder, auditiv / visuell einsetzen, ordnen, schreiben. Anlaute- Inlaute- Auslaute bestimmen. **49,90 €**



● **Elektroblinker** für logische Verknüpfungen Text zu Text, Text zu Bild, Sound zu Bild und Text, fördert auf vielfältige Art das Sprachverständnis. **49,90 €**



● **MIMAMO** zur Überprüfung phonologischer Fähigkeiten, Lesefahrstuhl, Hören-Lesen-Schreiben-Training mit wählbaren Silbenkombinationen **49,90 €**



dgs – Aktuelles

Informationshefte über Sprachstörungen

Die Informationsreihe der dgs zu Sprach-, Sprech- und Stimmstörungen läuft inzwischen sehr erfolgreich. Die Broschüren eignen sich sowohl zur Öffentlichkeitsarbeit, als auch zur Unterstützung von Beratung und Therapien. Folgende Hefte sind bereits erschienen:

- Heft 1: Stimmstörungen bei Kindern
- Heft 2: Stimmstörungen bei Jugendlichen und Erwachsenen
- Heft 3: Störungen des Spracherwerbs
- Heft 4: Förderung des Spracherwerbs
- Heft 5: Aphasietherapie
- Heft 6: Myofunktionelle Therapie
- Heft 7: Dysarthrophonie
- Heft 8: Stottern bei Kindern
- Heft 9: Stottern bei Jugendlichen und Erwachsenen (Vorbestellung bereits möglich)

Bestellungen werden nur schriftlich oder per Fax entgegengenommen.

Ein Einzelheft ist gegen eine Schutzgebühr von € 1,- zuzüglich Portokosten unter der unten angegebenen Adresse zu beziehen. Bei größeren Bestellungen wird ein Rabatt gewährt. Fragen Sie bitte bei Interesse nach, wir informieren Sie gerne.

Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik (dgs)
Goldammerstraße 34, 12351 Berlin
Telefon: 030/6616004
Telefax: 030/6616024

Anzeigenschluss 2004

Heft 2/04: 3. März
Heft 3/04: 3. Mai
Heft 4/04: 3. Juli
Heft 5/04: 3. September

Besuchen Sie uns auch
im Internet:

www.verlag-modernes-lernen.de

dbS – Beruf und Politik im Verband

Liebe Leserin, lieber Leser,

am Ende des Jahres 2003 ging manches Gespenst um im Deutschen Gesundheitswesen – eines von denen, die auch uns und unsere sprachbehinderten Patienten betrafen, war das Vorhaben des Gemeinsamen Bundesausschusses von Ärzten und Krankenkassen, noch im Dezember die Richtlinien für die Verordnung von Heilmitteln zu verschärfen. Der Beauftragte der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen, Karl Hermann Haack (SPD), hat empört auf diese Mitteilung reagiert, wie Sie seiner unten abgedruckten Presseerklärung entnehmen können. Auch der dbS hat gemeinsam mit dem dbI eine Stellungnahme auf der Grundlage verschiedener Expertengutachten aus den Bereichen Sprachentwicklungsstörungen, erworbene Sprach- und Sprechstörungen, Stimmstörungen und Dysphagien verfasst. Die endgültige Entscheidung des Bundesausschusses stand bei Redaktionsschluss der *Sprachheilarbeit* noch aus. Mitglieder des dbS werden durch das regelmäßige Rundschreiben ihres Berufsverbandes auf dem Laufenden gehalten und wie immer sollten Sie auch das Internet als Informationsquelle nutzen:

immer erreichbar:
www.dbS-ev.de

Gefahr, im Kürzungsfieber und Gesetzesdschungel zum besonderen Stiefkind der Leistungsträger zu werden, droht der Frühförderung – lesen Sie hierzu die kurze Notiz des Bundesvorsitzenden des dbS.

Da unser beruflicher Alltag aber von dem Bestreben geprägt ist, unseren Patienten die bestmögliche fachliche Versorgung zu bieten, nehmen wir dankbar das umfangreiche und interessante Fortbildungsangebot zur Kenntnis.

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@addcom.de

Patientenmitbestimmung soll unterlaufen werden – Presseerklärung des Bundesbeauftragten für die Belange der Behinderten

Mit großer Empörung hat der Beauftragte der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen, Karl Hermann Haack (SPD), auf die Mitteilung reagiert, dass der Gemeinsame Bundesausschuss von Ärzten und Krankenkassen noch im Dezember dieses Jahres die Richtlinien für die Verordnung von Heilmitteln (z.B. Physiotherapie, Logopädie, Ergotherapie) verschärfen möchte.

„Davon abgesehen, dass Heilmittel nur einen verschwindend kleinen Anteil an den Kosten der Gesetzlichen Krankenversicherung verursachen, wird Missbrauch bereits jetzt durch § 92 der Heilmittelrichtlinien ausgeschlossen“, argumentiert Haack in einer Presseerklärung. Dort ist festgelegt, dass die Versorgung mit Hilfsmitteln „ausreichend, wirtschaftlich und zweckmäßig erfolgen soll“. Haack wandte sich dagegen, dass in Zukunft Langfristverordnungen eingeschränkt, die Therapiepause auf 12 Wochen verlängert und Leistungen für Kinder im Rahmen der Frühförderung ausgeschlossen werden. Da springe einem der medizinische Unsinn regelrecht ins Gesicht, so Haack. Ein Schlaganfallpatient oder Tetraplegiker wäre künftig nach höchstens 40 ergotherapeutischen Anwendungen zu einer mindestens vierteljährlichen Behandlungspause verpflichtet. Dass der Behandlungserfolg dann verpufft ist, und die Arbeit von Patient und Therapeut von vorne begonnen werden muss, liege auf der Hand.

Haack ist besonders deshalb verärgert, weil sich im Gesundheitsmodernisierungsgesetz Bundesregierung und die Fraktionen von SPD, CDU/CSU und Bündnis 90/die Grünen darauf verständigt hatten, Patienten- und Behindertenverbänden in Zukunft ein Antrags- und Mitberatungsrecht im Bundesausschuss und in den Unterausschüssen bei allen versorgungsrele-

vanten Fragen zu geben (§ 140f GMG). Der Behindertenbeauftragte befürchtet, dass über die Köpfe der chronisch kranken und behinderten Menschen hinweg vollendete Tatsachen geschaffen werden sollen. So zeigte die kassenärztliche Vereinigung und Krankenkassen, dass sie einen Konfrontationskurs mit den Betroffenenorganisationen planen. Darüber hinaus setzten sie sich aber auch ganz bewusst und kaltschnäuzig über den erklärten Willen des Gesetzgebers hinweg und düpierten auf die Weise Bundestag und Bundesrat, besonders aber Ministerin Ulla Schmidt.

Sorge um die Frühförderung

von Volker Maihack

Mit großer Sorge betrachten die in der Arbeitsgemeinschaft für Behindertenpädagogik zusammengeschlossenen Fachverbände die Zukunft der Frühförderung in Deutschland.

Die Neuregelung der „Heilmittelrichtlinien“ durch den Bundesausschuss Ärzte Krankenkassen, ohne Beteiligung der Behinderten- und Patientenverbände, führen de facto zu einer Ausgrenzung dringend erforderlicher therapeutischer Leistungen für diejenigen, die am dringendsten Hilfe benötigen. Die Versorgung mit physiotherapeutischer, ergotherapeutischer und logopädischer Leistung wird durch die Schaffung organisatorischer und bürokratischer Hürden gefährdet und im Einzelfall unmöglich.

Belastend wird die Situation im Bereich der Frühförderung außerdem dadurch, dass die Frühförderungsverordnung, die im Bundesgesetzblatt Mitte des Jahres verkündet wurde, in der Folge nicht geklärt Zuständigkeiten der Kostenträger, auf Länderebene nicht, nur zögerlich oder fehlerhaft umgesetzt und interpretiert wird. Die Nichtgewährung von Frühförderung ist in einzelnen Regionen die dramatische Folge. Hier ist die Politik gefordert, den Druck auf die Kostenträger (Krankenkassen und Sozialleistungssysteme) so weit zu erhöhen, dass eine Einigung über die finanziellen Zuständigkeiten für die

Frühförderung endlich zustande kommt.

dbS-Fortbildungen im März, April und Mai 2004

04./05.03.04 in Würzburg: **Diagnose und Therapie bei Störungen der semantischen Entwicklung** Referent: Dr. Christian W. Glück

11./12.03.04 in Hannover: **Grundlagen der Stimmtherapie nach dem Konzept Schlaffhorst-Andersen** Referentin: Margarete Saatweber

12./13.03.04 in Dortmund: **Poltern: Theorie, Diagnostik, Therapie** Referentin: Ulrike Sick

19./20.03.04 in Bad Ems: **Sprachtherapie bei Zustand nach totaler Laryngektomie, Teil 1** Referent: Dr. Axel Kürvers

02./03.04.04 in Magdeburg: **„Wa-wa-was ist das?“ Stottertherapie mit Kindern** Referenten: Bernd Hansen, Dr. Claudia Iven

23./24.04.04 in Bad Ems: **Sprachtherapie bei Zustand nach totaler Laryngektomie, Teil 1** Referent: Dr. Axel Kürvers

24./25.04.04 in Düsseldorf: **Körperarbeit in der Stimmtherapie, Aufbaukurs** Referentin: Petra Simon

30.04./01.05.04 in Hannover: **Modifikations- und Desensibilisierungstechniken: Non-Avoidance-Therapie bei Erwachsenen und Jugendlichen** Referent: Hartmut Zückner

30.04./01.05.04 in Köln: **Aktuelle Beiträge zur Diagnostik und Therapie von Sprechapraxien im Erwachsenenalter** Referentin: Dr. Barbara Giel

07./08.05.04 in Köln: **Elternberatung bei Sprachentwicklungsauffälligkeiten** Referenten: Bernd Hansen, Dr. Claudia Iven

07./08.05.04 in Köln: **Problemfelder im Umgang mit Patienten aus türkischstämmigen Migrantenfamilien**

Referentinnen: Figen Schultz-Ünsal, Petra Wurzel

Alle weiteren Informationen erhalten Sie auf den dbS-Internet-Seiten (www.dbs-ev.de oder im Fortbildungsjahresprogramm des dbS, welches Sie in der Geschäftsstelle anfordern können (Adresse s. S. 2)).

dbS für Arbeitnehmer

Besuchen Sie unsere Informationsseiten im Internet und nutzen Sie das vielfältige Serviceangebot:

www.dbs-ev.de/arbeitnehmer

Termine

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

1/2 Birgit Westenhoff, Alter Merschweg 7, 49477 Ibbenbüren

23./24. April 2004

Der natürliche Grammatikerwerb und kindlicher Dysgrammatismus Referentin: Dr. Silke Kruse

24. April 2004

Sprachtherapie mit älteren Schulkindern und Jugendlichen: Aspekte der Diagnostik, Therapiemotivation, Zieldefinierung und Materialgestaltung Referentin: Barbara Bogner, MA.

14/15. Mai 2004

Modellorientiertes Vorgehen in der Diagnostik und Therapie von Wortverarbeitungsstörungen Referent: Henrik Bartels

15. Mai 2004

Ein neues Wort – ein neuer Klang: Rhythmik und Sprache Referentin: Karin Böert

05. Juni 2004

Systemische Gesprächsführung (Teil II) Referent: Peter Krome

25./26. Juni 2004

Phonologische Störungen im Spracherwerb – Diagnostik und Therapie

Referentin: Saskia Konopatsch

09./10. Juli 2004

Direktes Arbeiten am Stottern im Kindergarten- und Grundschulalter – geht das?

Möglichkeiten der Umsetzung des Non-Avoidance-Ansatzes mit kleinen und größeren Kindern

Referentin: Antje Krüger

10. Juli 2004

TAKTKIN – ein Ansatz zur Behandlung sprechmotorischer Störungen (Übersichtsseminar)

Referentin: Beate Birner-Janusch

06. November 2004

Kinder ohne Sprache

Referentin: Ilse Wagner

06. November 2004

Auditiv-verbale Therapie – ein therapeutischer Ansatz für Kinder mit einer Hörschädigung und deren Eltern

Referentin: Elke-Maria Winkelkötter

10 Jahre KMK-Empfehlungen

Am 5. Mai 2004 jährt sich zum 10. Mal der Zeitpunkt, als die Empfehlungen der Konferenz der Kultusminister (KMK) zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen in der Bundesrepublik Deutschland veröffentlicht wurden. Diese Empfehlungen haben die sonderpädagogische Landschaft wesentlich verändert, der dadurch hervorgerufene Paradigmenwechsel hat zweifelsohne neue Perspektiven für Unterricht und Erziehung behinderter Kinder geschaffen.

Zehn Jahre – dieser Zeitraum soll betrachtet, gewürdigt, kritisch überprüft werden. Hierzu lädt die Bundesarbeitsgemeinschaft Behindertenpädagogik (BAG-B) – als Zusammenschluss der Fachverbände Bund der Hörgeschädigtenpädagogen (BDH), Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik (dgs), Verband der Blinden- und Sehbehindertenpädagogik (VBS) und Verband Son-

derpädagogik (vds) zu einer Veranstaltung am

6. und 7. Mai 2004

ein.

Die Veranstaltung findet in Würzburg statt, an dem Ort, an dem wesentliche Teile der Förderschwerpunkte erarbeitet, diskutiert und formuliert wurden.

Bitte merken Sie sich diesen Termin vor. Nähere Auskünfte erhalten Sie über das Sekretariat der BAG: Ohmstraße 7, 97076 Würzburg, Tel. 0931-24020, Fax 0931-24023, E-Mail vds.fachverband@t-online.de

Deutsche Gesellschaft für therapeutisches Puppenspiel e.V.

Anne Sudbrack, Herderstr. 6, 26689 Augustfehn, Tel. 04489/3194, Fax: 04489/3109, e-mail: anne.sudbrack@t-online.de, web: www.dgtp.de

Das nächste Forum Praxis der *Deutschen Gesellschaft für therapeutisches Puppenspiel e. V.* (DGTP) findet vom **14.05.2004 bis zum 16.05.2004** statt.

Veranstaltungsort: **Pforzheim**

Die Tagung hat das Thema: **„Humor ist, wenn man trotzdem lacht“ – Humor im therapeutischen Puppenspiel**

Das endgültige Programm ist ab Beginn des Jahres 2004 unter der oben angegebenen Adresse zu erhalten.

Rückblick

„Wir müssen in der Mehrsprachigkeit auch Chancen sehen“

CJD Schule Schlaffhorst-Andersen veranstaltete 8. Bad Nenndorfer Therapietag zum Thema **„Migration und Mehrsprachigkeit“**

Mit Dr. Annette Kracht von der Humboldt-Universität Berlin und Dr. Lilli Jedik von der Ludwig-Maximilians-Universität München referierten zum 8. Bad Nenndorfer Therapietag zwei ausgewie-

sene Fachleute vor etwa 90 Tagungsgästen. Frau Dr. Kracht wies darauf hin, dass der Wechsel zwischen zwei Sprachen in bestimmten sozialen Schichten als problematisch angesehen werde, der Gebrauch von Anglizismen in akademischen Diskursen dagegen viel eher gesellschaftlich akzeptiert sei. Der häufig gebrauchte Begriff der „doppelten Halbsprachigkeit“ sehe das Sprechverhalten von Migrantenkindern ausschließlich defizitär; es komme aber gerade darauf an, auch die Potenziale der Mehrsprachigkeit zu erkennen und schon im frühen Kindesalter zu fördern. Diese Aufgabe könne man nicht allein den Grundschullehrerinnen und Erzieherinnen überlassen; hier müssten bereits Sprachfachleute wie Logopäden, Sprachheilpädagogen und Atem-, Sprech- und Stimmlehrer eingesetzt werden. Frau Dr. Jedik berichtete über eine Studie mit russlanddeutschen Migrantenfamilien, die ergeben habe, dass zunächst Vertrauen zwischen Sprachtherapeut/in und Patient/in mit Migrationshintergrund aufgebaut werden müsse. Dabei gelte es, sehr behutsam die durch das sowjetische Gesellschaftssystem verursachte Initiativlosigkeit sowie einen durch Mangel an Aufklärung verwurzelten Aberglauben (z.B. Heilen durch Handauflegen) zu überwinden. Um die monolingualen Sprachtherapeuten in ihrer Arbeit mit mehrsprachigen Kindern zu unterstützen, hat Frau Dr. Jedik einen mehrseitigen Anamnesebogen für zweisprachige Kinder entwickelt. Dieser Anamnesebogen ist bereits in Russisch, Polnisch, Griechisch, Serbokroatisch, Türkisch, Italienisch, Spanisch und Arabisch erhältlich. In den Workshops am Nachmittag stellten Jens Kramer und Jessica Löser von der Universität Hannover weitere Verfahren der Sprach- und Kommunikationsdiagnostik für mehrsprachige Kinder vor. Die Sonderpädagogin Margot Osakwe-Hilscher, Lehrerin und Lehrerausbilderin aus Hannover, gab einen Einblick in den Schulalltag: Wie unterrichten Lehrer in Klassen mit vielen Schülern aus Migrantenfamilien? Kerstin Spangenberg, staatlich geprüfte Atem-, Sprech- und Stimmlehrerin aus Bremen, beleuchtete die Frage: Was brauchen Kinder, damit sie sich aufs

Sprechen in einer ungewohnten Sprache einlassen? Karin *Rozock*, staatlich geprüfte Atem-, Sprech- und Stimmlehrerin aus Hannover, setzte sich mit der Lautbildungsproblematik der deutschen Sprache auseinander, die auch oder gerade dem erwachsenen Lerner große Schwierigkeiten macht. Livinshe *Karunairajan*, Diplompädagogin aus Hamburg mit tamilischem Sozialisationshintergrund, stellte sehr anschaulich dar, dass viele Jugendliche aus Migrantenfamilien heute „heimatlose Wanderer zwischen zwei Welten“ sind. Die Frage allerdings, welche Bedingungen eine Gesellschaft schaffen muss, damit man von einer gelungenen Integration von kulturellen Minderheiten sprechen kann, konnten die Workshopteilnehmer auch nur in Ansätzen beantworten. Der Tag endete musikalisch: In vier Liedern aus „My Fair Lady“ zeigten Schülerinnen der Schule, welche Schwierigkeiten George Bernhard *Shaw* schon vor mehr als 100 Jahren beim Sprechenlernen beobachtet hatte.

Torsten Lindner

Bericht über die Fortbildungstagung „Auditive Verarbeitung und Wahrnehmung im Vorschulalter – Möglichkeiten der Diagnose, Förderung und Therapie“ in Oldenburg

Oldenburg hat sich in den letzten Jahren einen Ruf als „Stadt des Hörens“ erworben: mit dem Hörzentrum, speziellen Studienangeboten in der Universität und der Fachhochschule sowie renommierten Fachmedizinerinnen wird hier interdisziplinär Kompetenz gebündelt. Die niedersächsische dgs-Landesgruppe hatte in Kooperation mit dem Niedersächsischen Landesamt für Zentrale Soziale Aufgaben (NLZSA) in das Landesbildungszentrum für Hörgeschädigte (LBZH) zu einer Fortbildungstagung am 8.11.2003 eingeladen. Neben Sprachheilpädagoginnen aus Praxen und Einrichtungen waren auch Logopädinnen, Ergotherapeutinnen und eine HNO-Ärztin gekommen.

Auf fachlich hohem Niveau wurden in den Referaten und in der gemeinsamen Diskussion Aspekte einer möglichst frühen Erfassung und Intervention erörtert. Dieses Ziel – neben dem Anspruch auf Qualitätssicherung – wurde durch Manfred *Flöther*, Fachberater für Hör- und Sprachgeschädigte (NLZSA), formuliert und in der Moderation und den Beiträgen weiter verfolgt. Grundlage aller Beteiligten war das Konsensus-Papier zu Auditiven Verarbeitungs- und Wahrnehmungsstörungen (AVWS) der Pädaudiologen (siehe www.dgpp.de). *Flöther* wies auch darauf hin, dass, seit einer AVWS-Tagung des NLZSA für Gesundheitsämter in Meppen im Jahre 2000, diese im Rahmen der Einschulungsuntersuchungen Screeningverfahren durchführen und der Bedarf an fachlicher Fortbildung zu diesem Thema seit einigen Jahren deutlich angestiegen ist.

Grundlegende Informationen zur Neurophysiologie und Terminologie bot PD Dr. Arno *Deuse* (Uni Bremen) dar, wobei er unterschiedliche Modelle vorstellte und ihm in einer Übersicht eine neurologische Verortung verschiedener Teilleistungen der Verarbeitung einerseits und der Wahrnehmung andererseits gelang. Er betonte die Bedeutung der neuronalen Regelkreise und erinnerte daran, den Aspekt rezeptiver Sprachstörungen (Sprachverstehen und Sprachverständnis) bei der Beschäftigung mit AVWS nicht aus dem Blick zu verlieren.

Der Oldenburger Pädaudiologe Dr. Rüdiger *Schönfeld* (HNO-Zentrum, Hörzentrum, Fachhochschule) zeigte die derzeitigen medizinischen Möglichkeiten (und Grenzen) in der Diagnose von AVWS auf. Neben bekannten audiometrischen Methoden stellte er besonders die Hörflächenskalierung, akustisch evozierte Potentiale, Mismatch Negativity, Dichotische Tests sowie den „Oldenburger Kinderreimtest“ vor. Er wies auch auf die notwendige Abgrenzung von AVWS zu Aufmerksamkeitsdefiziten und anderen Störungsbildern hin.

Eine die medizinische Diagnostik ergänzende Form der Überprüfung stellte Werner *Behrens* (LBZH Oldenburg)

vor, der im Rahmen seiner pädagogischen Audiometrie eine umfassende Testbatterie einsetzt, die auch im Vorschulalter zu verlässlichen Daten führt. Die besondere Atmosphäre in der Oldenburger Beratungsstelle für pädagogische Audiologie mit ganzheitlicher Sichtweise bietet Kindern Sicherheit und schafft im interdisziplinären Verbund mit anderen Fachleuten für Eltern eine verlässliche Grundlage für die Beratung über weitere Maßnahmen. *Behrens* stellte noch einmal heraus, dass in der Anamnese von Kindern mit diagnostizierter AVWS in der Regel Spracherwerbsstörungen und/oder schallleitungsbedingte Hörprobleme auffallen.

Im Team stellten drei Damen aus sprachheil- und hörgeschädigtenpädagogischer Sichtweise Ansätze zur Behandlung von Kindern mit AVWS vor. Britta *Boelsen* (medizinische Sprachheilpädagogin in einer Ambulanz und im Sprachheilkindergarten Meppen), Steffi *Lindner* (Kindergarten für Hörgeschädigte Meppen) und Bettina *Rink-Ludwig* (Frühförderung und Kindergartenarbeit im LBZH Oldenburg) veranschaulichten die Symptomatik von AVWS-Teilleistungen mit Beispielen aus Verhaltensbeobachtungen und gaben Hinweise für Checklisten, Screeningverfahren und andere Methoden der Förderdiagnostik. Exemplarisch wurde auf gängige Therapiekonzepte in drei Kategorien hingewiesen: übende, metalinguistisch-kompensatorische und akustisch-kompensatorische Verfahren. Da die Heilmittel-Richtlinien für eine spezifische AVWS lediglich 20 Therapieeinheiten vorsehen, ist im Rahmen der Förderdiagnostik immer wieder zu erwägen, ob breitbandige Störungsbilder besser in Sprachheil- oder Hörgeschädigteneinrichtungen zu behandeln und zu fördern sind. Eine gute Vernetzung der Fachleute – wie z.B. in den Regionen Meppen und Oldenburg – begünstigt eine frühe Erfassung und rechtzeitige Behandlung. Leider werden jedoch viele Kinder erst im Schulalter (nach bzw. am Ende der sensiblen Hirnreifungsphasen) mit einer LRS in den Facheinrichtungen vorgestellt.

In den Diskussionen wurde sehr kritisch auf die Praxis der Hörgeräteversorgung bei Kindern mit AVWS eingegangen. Dr. Schönfeld betonte die Verpflichtung zu einer intensiven und kritischen Eingangs- und Verlaufsdiagnostik, da durch Hörgeräte – besonders in den sensiblen Phasen der Vorschulzeit – eine Veränderung der neuronalen Hörentwicklung entsteht. Die Tagung verdeutlichte, wie fruchtbar eine intensive, interdisziplinäre Vernetzung von regionalen Praxen und Einrichtungen mit überregionalen Zentren sein kann: in Oldenburg und Meppen sind die Fachleute hier schon einen guten Schritt vorangekommen. Angeregt wurde eine Fortsetzung der multiprofessionellen Vernetzung sowie eine Verbesserung und Standardisierung von Screening- und Testverfahren. Für den dgs-Landesgruppenvorsitzenden Manfred Backs war die Veranstaltung Bestätigung für die bisherige Ausrichtung des Fachverbandes: im interdisziplinären Netzwerk kann die Sprachheilpädagogik ihr Profil darstellen und vertiefen.

Manfred Flöther

Forum der Sprachheilpädagogik am 18.10.2003 in München

Zum 60. Geburtstag von Dr. Friedrich Michael Dannenbauer
Thema: Spezifische Sprachentwicklungsstörung

Etwa 230 Sprachheilpädagoginnen und -pädagogen, vorwiegend aus Bayern, aber auch aus dem übrigen Deutschland, der Schweiz, Österreich und Griechenland kamen auf Einladung des Lehrstuhls Sprachheilpädagogik unter Leitung von Prof. Dr. Manfred Grohnfeldt zusammen, um mit einer als äußerst gelungen empfundenen Mischung von persönlicher wie beruflich-fachlicher Würdigung diesen besonderen Geburtstag von Dr. Dannenbauer zu feiern.

Die Spezifische Sprachentwicklungsstörung (SSES), die in den vergangenen 20 Jahren Dr. Dannenbauers Forschungsschwerpunkt bildete, stand in

Form von mehreren Vorträgen im Mittelpunkt des Forums.



Zunächst schilderte nach der Begrüßung Prof. Grohnfeldt den bisherigen beruflichen und persönlichen Lebensweg Dr. Dannenbauers, der am 8.9.1943 in Schwäbisch Hall geboren wurde und später in Augsburg seinen Lebensmittelpunkt fand. Nach einigen Jahren der Lehrertätigkeit, dem Aufbaustudium für Gehörlosen-, Schwerhörigen- und Sprachbehindertenpädagogik, sowie der Leitung des Studienseminars für Sprachbehindertenpädagogik im Regierungsbezirk Schwaben wechselte er 1980 an die Ludwig-Maximilians-Universität München zum Lehrstuhl für Sprachbehindertenpädagogik. 1983 erfolgte die Promotion mit der wohl allen Sprachheilpädagogen Deutschlands bekannten Dissertation „Der Entwicklungsdysgrammatismus als spezifische Ausprägungsform der Entwicklungsdysphasie“, die Prof. Grohnfeldt als herausragend und wegweisend im wissenschaftlichen Diskurs der Sprachheilpädagogik würdigte. Das entwicklungsproximale, sich an der kindlichen Entwicklung orientierende Therapiekonzept wurde hier umfassend beschrieben und in späteren Veröffentlichungen immer weiter präzisiert. Dr. Dannenbauer gilt seitdem als Fachmann dieses Gebietes im deutschen Sprachraum, der seine Forschungstätigkeit in den vergangenen Jahren auch noch auf andere Themenstellungen der Sprachheilpädagogik ausweitete.

Im Anschluss an diese Würdigung der beruflichen Aktivitäten Dr. Dannenbauers sprach Prof. Dr. Anni Kotten-Sederqvist ein persönliches Grußwort, in dem sie an diesem Tag einen Mann im Mittelpunkt stehen sah, „der es wahrhaft verdient hat“. Ihre Hauptaufgabe als seine Doktor Mutter sah sie mit dem ihr eigenen trockenen Humor „bei genügend vorhandenem Entwicklungspotenzial im Dabei-Sein und – ohne großes Modellieren – Werden-Lassen“.

Als einer der Höhepunkte wurde von den meisten Gästen dieses Geburtstags-Forums die nun folgende Laudatio von Dr. Stephan Baumgartner empfunden, der ein Loblied sang auf den Freund und Kollegen, den Wissenschaftler, den Kämpfer und den Wachrufer. In seiner humorvollen, metaphernreichen Rede beschrieb er „F. M.“ als leidenschaftlichen Liebhaber des geschriebenen Wortes, der auf die Kraft der Schrift vertraue und dem die Schreibhemmung fremd sei. Infolgedessen habe F. M. die Inhalte der von ihm bevorzugt gelesenen anglo-amerikanischen Fachliteratur auf Karteikarten zusammengefasst, die ihn als sein „portatives Vaterland“ stets begleiteten. In der Verbindung von Fleiß und Genius sei mit der so entstandenen Dissertation gleich der große Wurf geglückt. Mit dem „Entwicklungsproximalen“ sei F. M. der Sprung ins Pantheon der geflügelten Worte gelungen, die Sprachtherapie habe sich radikal verändert und von einer althergebrachten therapeutisch-technischen Seite weit entfernt. Mit herzlichen Wünschen für ein weiterhin reiches inneres und äußeres Leben beschloss Dr. Baumgartner seine Laudatio an einen „Solitär in der Gilde unserer Gelehrten“.

Die nun beginnende Reihe an Fachvorträgen eröffnete Prof. Dr. Sabine Weirner von der Universität Bamberg mit ihrem Vortrag zum Thema „Entwicklungsproximale Sprachförderung aus entwicklungspsychologischer Sicht“. Nach einem kurzen Abriss über die Sprachentwicklung als Entwicklungsaufgabe und die spezifischen Spracherwerbsstörungen als Entwicklungsstörungen referierte sie über den Spracherwerb und dessen Störungen in Verbindung mit der Bedeutung von Umweltsprache und

sprachlichen Interaktionen. Daran schlossen sich die Darstellung von Möglichkeiten der Sprachförderung im normalen und gestörten Spracherwerb sowie im Besonderen der entwicklungsproximalen Therapie an.

Die Regierungsschuldirektorin Dr. Eva Troßbach-Neuner beantwortete die im Thema ihres Vortrages „Entwicklungsproximale Sprachtherapie in der Schule. Geht das?“ gestellte Frage zwar mit „nein“, beschrieb aber zahlreiche Möglichkeiten und Wege zur Realisierung eines sprachtherapeutischen Unterrichts. Des Weiteren gab sie Impulse für die Weiterentwicklung sprachheilpädagogischer Arbeitsbereiche über die Sprachheilschule hinaus, beispielsweise die Prävention, die Vernetzung schulischer und außerschulischer Hilfen zur Sprachförderung, mobile sonderpädagogische Dienste, den kollegialen fachlichen Austausch mit allgemeinen Schulen, Kooperationsklassen sowie sprachheilpädagogische bzw. sonderpädagogische Beratungszentren.

Die Sprachheillehrerinnen Angelika Künzig und Ute Kerner schilderten die „Entwicklungsproximale Sprachtherapie als persönliche Erfahrung“, die sie während ihres Studiums gemacht hatten. Beide betonten den maßgeblichen Einfluss, den dieses therapeutische Vor-

gehen und das ihm zugrunde liegende Menschenbild auf die Entwicklung ihres beruflichen Selbstverständnisses hatten.

Mit einem erst in jüngerer Zeit als bedeutsam erkannten Arbeitsbereich der Sprachheilpädagogik, den „Sprachentwicklungsstörungen im Jugendalter“, befassten sich Prof. Dr. Roswitha Romonath (Universität Köln) unter dem Schwerpunkt „Empirische Befunde und deren theoretische und praktische Einordnung“ sowie Prof. Dr. Detlev Hansen (Universität Würzburg) mit den „diagnostischen und therapeutischen Konsequenzen“. Den Abschluss dieses Themenkomplexes bildeten die Erfahrungen einer Forschungsgruppe an der Sprachheilschule Johanneskirchen, die sich mit sprachentwicklungsgestörten Jugendlichen auseinandersetzte. Dr. Lilli Jedik (Universität München) beschrieb diagnostische Probleme, eine Studentinnengruppe legte Ergebnisse und deren Einordnung vor und Dr. Christian Glück (Universität München) schilderte Ergebnisse mit den Dannenbauer-Pseudowörtern, die er dem „Erfinder“ zum Schluss auf ein T-Shirt gedruckt überreichte.

Musikalisch umrahmt wurde die Veranstaltung von einer studentischen a-cappella-Gruppe und fand einen fulminanten

Abschluss in einer spontan von Regierungsdirketor Erich Weigl (Bayer. Kultusministerium) organisierten und dirigierten Darbietung des Radetzky-Marsches mit verteilten Orff-Instrumenten. Eine zwanzigköpfige Gruppe von StudentInnen versorgte die Gäste mit Kuchen und Getränken. Dr. Dannenbauer bedankte sich für diesen „Tag der Freude“ und meinte, noch lange darüber nachzudenken, wie er das – falls überhaupt – verdient habe. Die Besucher des Forums jedenfalls werden **darüber** sicher nicht nachdenken müssen!

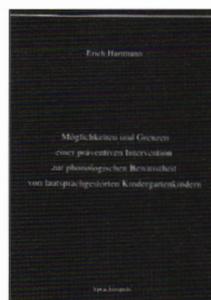
Alle Vorträge sind nachzulesen in:



Grohnfeldt, M. (Hrsg.): Spezifische Sprachentwicklungsstörungen. Festschrift zum 60. Geburtstag von Dr. F. M. Dannenbauer. edition von freisleben. Würzburg 2003. ISBN 3-930268-27-2.

Sabine John, Andreas Mayer

Medien



Erich Hartmann: Möglichkeiten und Grenzen einer präventiven Intervention zur phonologischen Bewusstheit von lautsprachgestörten Kindergartenkindern. Fribourg, CH: Sprachimpuls 2002, ISBN 3-0344-0000-4, 23.- €.

Die phonologische Bewusstheit von Kindern im Vorschulalter als Prädiktorvariable späterer schriftsprachlicher Kompetenz und als Ansatzpunkt eines präventiven Trainings gegen mögliche Leseschwächen ist derzeit in aller Munde. Zwar hat die internationale Forschung unübersehbare Indizien geliefert, dass phonologische Bewusstheit und Verarbeitung in der Tat zentrale Fähigkeiten für einen erfolgreichen Schriftspracherwerb sind, dass sich diese im Vorschulalter durch ein gezieltes Training verbessern lassen und dass sich dadurch positive Effekte für die Leseleistungen bis weit in die Grundschulzeit ergeben. Diese an Zufallsstichproben von Vorschulkindern ge-

wonnenen Erkenntnisse haben eine so hohe Zuversicht ausgelöst, Leseschwierigkeiten verhindern zu können, dass in manchen Bundesländern (z.B. Bayern und Brandenburg) im Gefolge des PISA-Schocks und unter Inkaufnahme einer gewissen Entprofessionalisierung so weit gegangen wird, Kindergärtnerinnen in Crashkursen dazu anzuleiten, entsprechende Risikokinder im Kindergarten zu erfassen und in phonologischer Bewusstheit zu trainieren (z.B. mit dem Würzburger Trainingsprogramm). Natürlich gibt es auch warnende Stimmen, die darauf hinweisen, dass es sich hierbei um ein sehr verkürztes Konzept von Prävention handeln könnte, das für besondere Populationen

womöglich nicht ausreichend sei. Vielleicht kommt es zur rechten Zeit, dass Erich *Hartmann* durch seine vorzügliche Dissertation in den allgemeinen Freudenkelch der phonologischen Bewusstheitseuphorie einige herbe Wermutstropfen fallen lässt und dadurch dringend nötige Diskussionen anstößt. Seine Studie konzentriert sich nämlich auf die besondere Population der Kinder mit Spezifischer Sprachentwicklungsstörung, welche schon auf Grund ihrer eingeschränkten lautsprachlichen Kompetenz einen drastisch erhöhten Anteil (ca. 40-70 %) von Kindern mit ersten, z.T. extremen und persistierenden Schriftsprachstörungen aufweist und daher einer effektiven Prävention in besonderem Maße bedarf. Sollten sich diese Kinder auch noch durch markante Defizite der phonologischen Bewusstheit auszeichnen, so wären sie im Schriftspracherwerb in doppeltem Ausmaß gefährdet. Falls dem so sein sollte, lassen sich ihre Fähigkeiten phonologischer Bewusstheit durch systematisches Training verbessern, und welche Effekte hat dies auf die schriftsprachlichen Kompetenzen bei dieser besonderen Population? Genau diesen Fragen widmet sich *Hartmanns* umfassende Studie.

Ich will hier zunächst die Hauptergebnisse der detailreichen Untersuchungen (leider unter Verzicht auf die meisten Feinheiten) zusammenfassen und anschließend die Eigenschaften hervorheben, die das Buch zu einem herausragenden Beitrag zur Fachwissenschaft und zu einem faszinierenden Leseabenteuer machen. Zuvor muss betont werden, dass Erich *Hartmann*, dem zum Zeitpunkt seiner Untersuchungen noch kein fertiges Trainingsprogramm zur Verfügung stand, die Materialien für die Untersuchung und das Training phonologischer Bewusstheit selbst entwickelt hat. Mit großer Sorgfalt und Kreativität und unter Auswertung nahezu aller einschlägigen Forschungsberichte hat er die Aufgabenstellungen kindgerecht konzipiert, ihre Angemessenheit und ihren Anforderungsgrad durch statistische Kennwerte verdeutlicht. Es ist sehr zu begrüßen, dass dieses exzellente, praxisrelevante Test- und Trainingsma-

terial direkt über den Autor bezogen werden kann (Sprachimpuls, Erich Hartmann, Rue de la Samaritaine 31, CH-1700 Freiburg, sprachimpuls@gmx.ch).

In der ersten großen Teiluntersuchung des Gesamtprojekts ging *Hartmann* der Frage nach, ob und inwieweit sich Vorschulkinder mit Spezifischen Sprachentwicklungsstörungen (SSES) von parallelisierten sprachunauffälligen Kontrollkindern hinsichtlich ihrer phonologischen Bewusstheit sowie ihrer vorschulisch-schriftsprachlichen Kompetenzen (Benennen von Buchstaben und Emblemen, Segmenttreffer beim Wortschreiben) unterscheiden. Obwohl es in beiden Bereichen Überlappungen der Individualergebnisse gab, waren die sprachentwicklungsgestörten Kinder in den Gruppenmittelwerten den Kontrollkindern hoch signifikant unterlegen. Dieses Ergebnis belegt die Tatsache, dass die Mehrzahl der Kinder mit SSES nicht nur auf Grund ihrer allgemeinsprachlichen Beeinträchtigungen, sondern auch auf Grund mangelnder metasprachlicher (metaphonologischer) Fähigkeiten ein enormes Risiko des Scheiterns im Schriftspracherwerb tragen und infolgedessen vorrangig einer präventiven Betreuung bedürfen.

Der erheblich aufwändigere und aufregendere Teil von *Hartmanns* empirischen Untersuchungen besteht in einer Interventionsstudie, die sich der Frage widmet, ob man die phonologische Bewusstheit dieser Kinder trainieren kann und falls dies der Fall ist, welche mittelfristigen Effekte sich dadurch auf den Erwerb schriftsprachlicher Kompetenzen ergeben. Als Design wurde ein doppelter Zwei-Gruppen-Plan gewählt, der Vergleiche ermöglichte zwischen mehr oder weniger beeinträchtigten Kindern mit SSES, welche in die Intervention einbezogen wurden, sowie Kindern mit SSES, die anstatt der Intervention eine anderweitige logopädische Therapie erhielten, und schließlich sprachunauffälligen Kindern ohne Intervention. Alle Probanden waren sorgfältig selektiert und nach möglichst vielen Variablen parallelisiert worden. Das phonologische Bewusstheitstraining wurde in jeweils zwei wöchentli-

chen Einzelsitzungen durch speziell angeleitete und supervidierte Logopädinnen gegen Ende des letzten Kindergartenjahrs durchgeführt (5 Monate). Es umfasste 8 Lerneinheiten von Wörtern und Silben über Alliteration und Reim bis zur Analyse und Synthese von Einzelsegmenten, wobei auch 6 Buchstaben einbezogen wurden.

Die Ergebnisse im ersten Nachtest am Ende des Kindergartenjahrs zeigten, dass sich gegenüber dem Vortest, in dem sich die Kindergruppen kaum unterschieden hatten, die Kinder mit SSES, die an der Intervention teilgenommen hatten, im Vergleich zu den Kontrollgruppen signifikant in der phonologischen Bewusstheit verbessert hatten. Dieses Muster wurde auch bei anspruchsvolleren Transferaufgaben deutlich. Natürlich gab es im Ausmaß der Verbesserung klare individuelle Unterschiede. Die Verbesserungen der vorschulisch-schriftsprachlichen Kompetenzen waren weniger hervorstechend; diesbezüglich gab es nur im zweiten Zwei-Gruppen-Plan signifikante Zuwächse für die Interventionsgruppe. Insgesamt gesehen lassen die Befunde darauf schließen, dass die phonologische Bewusstheit von Kindern mit SSES zumindest im kurzfristigen Zeitrahmen trainierbar ist.

Unerwartete Resultate ergaben sich dagegen beim zweiten Nachtest ca. 4 Monate nach der Einschulung. Zu diesem Zeitpunkt zeigte sich keinerlei Überlegenheit der Interventionsgruppen mehr in der phonologischen Bewusstheit gegenüber den Kontrollgruppen. Letztere waren – wie zuvor im Prätest – tendenziell etwas besser. Hinsichtlich eines Effekts des phonologischen Bewusstheitstrainings auf den Erwerb schriftsprachlicher Kompetenzen waren die Ergebnisse enttäuschend. Die Kinder mit SSES, die an dem Training teilgenommen hatten, unterschieden sich nicht von den Kontrollkindern, die nicht in das Training einbezogen waren. Die besten schriftsprachlichen Leistungen erreichten die sprachunauffälligen Kontrollkinder. Als Prädiktoren der schriftsprachlichen Leistungen konnten die Fortschritte der Lautsynthese und/oder Phonemanalyse (vom

Prä- zum Posttest) lediglich weniger als 20 % der Varianz aufklären. Man kann also schlussfolgern, dass sich das Training der phonologischen Bewusstheit zwar kurzfristig förderlich auswirkte, aber mittelfristig vor allem für den Schriftspracherwerb keinerlei Effekt hatte.

In einer scharfsinnigen Diskussion aller möglichen Faktoren, die auf die Ergebnisse der Studie Einfluss genommen haben könnten, äußert *Hartmann* auch die Auffassung, dass eine Intervention zur phonologischen Bewusstheit, die sich auf das letzte Halbjahr vor der Einschulung beschränkt, zwar bei unausgelesenen Stichproben von Kindergartenkindern einen überdauernden positiven Effekt haben können, dass sie aber bei speziellen Populationen (z.B. bei SSES) nicht ausreichend sein dürfte. Diese Kinder benötigen eine kontinuierliche Prävention, bei der die Schulung der phonologischen Bewusstheit den Leselehrgang begleitet und mit diesem sachlogisch verknüpft wird. Darüber hinaus scheint der Fokus der Prävention allein auf phonologischer Bewusstheit bei solchen Kindern entschieden zu eng zu sein. Zwar bleibt dieser Aufgabenbereich nach wie vor eine wichtige Komponente eines effektiven Präventionsprogramms für sprachentwicklungsgestörte Kinder. Dieses müsste aber weitere Bausteine umfassen, die auf Prozesse und Funktionen abzielen wie morphologische Bewusstheit, lexikalische Elaboration, Geschwindigkeit und Genauigkeit des Wortabrufs, syntaktische Antizipation, Erschließen impliziter Information und vor allem Erweiterung der allgemeinen linguistischen Kompetenz durch *Sprachtherapie*.

Hartmanns Studie besticht durch ihre immense Gründlichkeit. Bis ins Detail sind die Untersuchungsschritte mit Sorgfalt und methodischem *know how* durchgeplant. Die Sachaussagen sind – wo irgend möglich – durch angemessene statistische Prozeduren abgesichert. Dabei wird stets transparent gemacht, aus welchen Gründen welche Verfahren gewählt wurden. Die Anwendung von mathematisch anspruchsvollen Berechnungen (z.B. t-

Tests, Varianzanalysen, multiple Regressionsanalysen) und die sachkundige Kommentierung entsprechender Kennwerte lassen einen Grad der Beherrschung sozialwissenschaftlicher Methoden erkennen, wie er bisher von Vertretern der Sprachheilpädagogik noch nicht demonstriert wurde. Insgesamt gesehen handelt es sich bei dem empirischen Teil der Studie um eine wissenschaftliche Untersuchung von höchstem Niveau.

Nicht weniger überzeugend ist der grundlegende Teil der Arbeit, in dem *Hartmann* die inhaltlichen Aspekte seines Forschungsbereichs sondiert und aufbereitet, so dass sich seine Untersuchungshypothesen mit sachlogischer Konsequenz ergeben. Das Spektrum der thematischen Komponenten, die aufgegriffen und miteinander verknüpft werden, ist ausgesprochen weitstreuend: Basale Prozesse der Schriftsprache, aktuelle Aspekte des Schriftspracherwerbs, phonologische Bewusstheit als Konstrukt bzw. Entwicklungsbereich, metaphonologische Fähigkeiten und Schriftspracherwerb, Zusammenhänge zwischen Spezifischen Sprachentwicklungsstörungen bzw. phonologischen Aussprachestörungen und Schriftspracherwerbsproblemen, Forschungen zur Prävention im Bereich der phonologischen Bewusstheit. Zu all diesen (und weiteren) Teilthemen präsentiert *Hartmann* mit profunder Sachkenntnis und differenziertem Urteil eine enorme Fülle internationalen Forschungsmaterials in ausgewogener Abstimmung von Vollständigkeit und leserfreundlicher Beschränkung auf das Wesentliche. Vor allem durch das Herausarbeiten der Zusammenhänge zwischen diesen thematischen Strängen sowie durch die Klarheit und Präzision des Denkens und der sprachlichen Formulierung gelingt es *Hartmann*, die sachstrukturellen Hintergründe seiner Untersuchung vielseitig und eindringlich zu verdeutlichen.

Die Vorzüge dieses grundlegenden Teils können hier nur summarisch gewürdigt werden. Meines Erachtens handelt es sich um eine derart kompetente Abhandlung, dass sie die Funktion eines vorzüglichen Lehrbuchs erfüllen kann.

Sie bietet Studierenden, akademischen Fachkollegen und Praktikern die Möglichkeit, sich in konzentrierter Form in hochaktuelle Fragestellungen der Prävention von Schriftsprachstörungen einzuarbeiten. Es gibt keine besseren oder aktuelleren Informationsquellen zu den angeschnittenen Sachverhalten. Wie die empirische Untersuchung, so verdeutlicht auch der grundlegende Teil erstaunliche Sachkenntnis, Exaktheit im Detail, Transparenz der Struktur und kommunikativen Stil. Meines Erachtens ist es eines der wichtigsten Bücher der letzten Jahre. Außerdem ist für jeden interessierten Leser Genuss und Gewinn bei der Lektüre garantiert. Man kann dem Verfasser zu dieser grandiosen Leistung nur gratulieren.

Friedrich Michael Dannenbauer

Spiel: „Links oder Rechts? Ähnliche Laute, Minimalpaare & Buchstaben unterscheiden“. Trialogo, Konstanz 2002. Preis des Basisspiels inkl. 1 Kartensatz: 31,80 Euro, mit 4 Kartensätzen 49,90 Euro, ein einzelner Kartensatz: 7,90 Euro, ab 4 Stück: je 6,50 Euro.

Das Basisspiel besteht aus einem Spielplan, Autos und 3 unterschiedlichen Würfeln.

Außerdem gehört ein Kartensatz nach Wahl dazu. Lieferbar sind zur Zeit 19 Kartensätze und zwar jeweils mehrere zu den sprachlichen Bereichen *Ähnliche Laute*, *Phonologische Prozesse*, *Ähnliche Buchstaben*, außerdem auch *Uhrzeiten*, *Zahlen und Mengen* im Bereich *Kennen und Wissen*.

Es kann mit 2-4 Kindern gespielt werden. Auf dem sehr ansprechend gestalteten Spielplan ist eine Landschaft abgebildet mit einer kurvenreichen und verzweigten Straße, die an Wiesen und Bächen vorbei zu Geschäften führt.

Die Fähigkeit, links und rechts unterscheiden zu können, ist zwar ein wichtiges Übungsziel, aber keine Voraussetzung des Spiels. Die Grundidee des Spiels besteht darin, dass das Kind beide Begriffe auf der jeweiligen Karte bzw. beider Talons benennt.

Zum Spielbeginn erhält jeder Spieler ein Auto und 2-4 Einkaufsklötzchen in derselben Farbe.

Dann würfeln alle mit dem 6er-Würfel und platzieren ihre Klötzchen auf den entsprechenden Geschäften auf dem Spielplan. Darauf hin kommt der „Spezialwürfel“ zum Einsatz. Damit kann der Spieler 1 oder 2 Punkte oder eine „Kreuzung“ (besser Gabelung) würfeln. Bei gewürfelter „Kreuzung“ sagt der Spieler, bevor er die Karte zieht: „Links“ / „Rechts“ und benennt das entsprechende Bild darauf.

Beispiel: Im Kartensatz „Ähnliche Laute“ wählt das Kind nicht das Schaf (und geht dann nach links bzw. folgt dem orangefarbenen Pfeil), sondern es wählt den Sack (und geht nach rechts bzw. folgt dem roten Pfeil). Es genügt natürlich auch, dass das Kind den Begriff benennt, in dessen Richtung es weiterziehen möchte.

Wenn ein Kind eine Aufgabe richtig gelöst hat, darf es sich einen „Trolli“ auf seiner Stempelkarte stempeln. Falls es mit seinem Auto ein Geschäft erreicht hat, holt es sein Einkaufsklötzchen ab und erzählt, was es in dem Geschäft gekauft hat.

Beendet ist eine Runde, wenn ein Spieler alle Einkäufe erledigt hat und wieder zu Hause angekommen ist. Über das Spielende (bzw. wer gewonnen hat) sind auch andere Regeln möglich.

Das Spiel hat sich in der Praxis – bisher mit Kindern im 1. und 2. Schuljahr – als außerordentlich motivierend erwiesen. Die Spielregeln sind je nach gewünschter Dauer und Intention ausgesprochen variabel. Dadurch wird es auch nicht so schnell langweilig. Die Pädagogin/Therapeutin kann außerdem wählen zwischen stärkerem Übungs- oder Spielcharakter.

Fazit: ein m.E. sehr anregendes und effizientes Medium für eine vergnügliche Arbeit mit Kindern zur Förderung (Therapie) insbesondere der Artikulation bei Dyslalie und phonologischen Störungen, auch bei Schwierigkeiten im Lesen(lernen) und zur Erweiterung des Wissens.

A. Deuse



LingoPlay – Lernspiele von Vera Gerwalin und Jürgen Cloudt, Illustrationen von Christiane Bremer und Werner Schnater. Köln 1999, <http://www.lingoplay.de>.

Vera Gerwalin und Jürgen Cloudt präsentieren in ihrem Verlag LingoPlay eine Reihe von Kinderspielen für die sprachtherapeutische Intervention und zu deren Ergänzung zu Hause.

Es handelt sich dabei um Lernspiele, die keine sein wollen: Im Vordergrund steht der Spielgedanke, die sprachtherapeutische Intention im Hintergrund kann so durch das Spielen als kindgemäße Form des Handelns implizit erfüllt werden.

Die drei Spielformen – ein Brettspiel „Schatzpiraten“, eine Serie von Bildkartenpaaren mit dem Titel „LingoBingo“ und sechs „LingoMap“-Bastelmappen – sind bunt und sehr ansprechend von Christiane Bremer und Werner Schnater illustriert und qualitativ hochwertig gestaltet.

Zielgruppe dieses Materials sind Kinder ab einem Alter von vier Jahren mit Aussprachestörungen – in erster Linie mit phonetischem Störungsschwerpunkt. Im Wesentlichen leisten die Spiele Hilfestellung bei der Artikulationstherapie in allen drei Förderbereichen: Mundmotorik, auditive Wahrnehmung und Erweiterung phonetischer Kapazitäten, hier insbesondere bei der Lautfestigung. Weitere Förderbereiche sind die visuelle Wahrnehmung, die Merkfähigkeit und die Wortschatzerweiterung.

Am aufwendigsten gestaltet ist das Brettspiel „Schatzpiraten“. In der Welt der Seeräuber geht es darum, verdeckte Schätze zu finden. Die Spielkarten sind so ausgewählt, dass sie nach bestimmten Ziellauten sortiert werden können, deren Transfer in die Spontan-

sprache geübt werden soll. Durch das Angebot von vier Spielvarianten bleibt das Spiel auch bei mehrfacher Anwendung abwechslungsreich und kann an verschiedene Ausgangsniveaus angepasst werden.

Anzumerken ist, dass sich die Ziellaute in unterschiedlichen Wortpositionen und Konsonantenverbindungen finden. Hier wäre eine stärkere Differenzierung bzw. eine größere Auswahl an geeigneten Items wünschenswert, die allerdings zwingend zu einem Widerspruch mit der Arbeit in einem semantischen Feld führt, welche maßgeblich dem Konzept zugrunde liegt, das eben erfreulicherweise den Spielsinnzusammenhang in den Vordergrund stellt.

So ist – aufgrund der hohen Komplexität des Wortmaterials sowie der geringen Anzahl der Items, die einen Ziel laut in einer Wortposition betreffen – die fortgeschrittene Phase der Therapie der primäre Einsatzbereich des Schatzpiraten – Spieles.

Die besonders ansprechende Spielidee von „LingoBingo“ erinnert an eine Kombination aus Memory und Bingo: Zwei Zielworte sind auf jeweils acht Bildpaaren leicht verändert dargestellt. Inhalt des Spieles ist es, durch Aufdecken der Karten die Pärchen zu entdecken und dabei immer wieder den zum Zielwort passenden Laut zu realisieren. Hervorzuheben ist dabei insbesondere, dass die bedeutungsunterscheidende Funktion der zu realisierenden Laute in diesem Spiel gut vermittelt wird. Die Spielformen können dabei leicht variiert werden und dadurch eher rezeptive oder eher produktive Leistungen fördern. Derzeit liegen vier „LingoBingo“-Spiele vor, deren Bildkartenpaare entsprechend der individuellen Anforderungen auch untereinander kombiniert werden können.

Das Spiel besticht durch die Schnelligkeit, den Spielspaß und die grafische und konzeptionelle Klarheit.

Insbesondere zur Ergänzung der Therapie sind die Bastelmappen „LingoMap“ gedacht. Sechs Bastelmappen sind inzwischen erschienen. Während die ersten Mappen als Loseblatt-Sammlung vorliegen, sind die drei letzten

Mappen auf festerem Karton gedruckt und gebunden.

Mit Ausnahme des ersten Heftes – welches ausschließlich mundmotorischen Übungen gewidmet ist – behandeln sie jeweils bestimmte Laute und Lautverbindungen (Mappe 2: /tr/, /dr/, Mappe 3: S-Laute, Mappe 4: /sch/, Mappe 5: /k/ und /g/, Mappe 6: /f/ und /w/). In jeder Mappe finden sich zehn bis elf unterschiedliche Spielideen. Förderziele sind die auditive Wahrnehmung und die Lautfestigung, aber auch Minimalpaarübungen sind enthalten. So wird hier der phonologische Störungsschwerpunkt angesprochen, sei es durch das rezeptive Diskriminieren von Minimalpaaren oder durch die Förderung sprachreflexiver, speziell metaphonologischer Fähigkeiten in einigen Übungen zur auditiven Wahrnehmung.

Zusammen, aber auch einzeln, stellen die drei Spiele aus dem Hause Lingo-Play eine kreative, vielfältige und ansprechende Ergänzung der Fülle des bestehenden Materialangebotes dar und können damit den Spielfundus einer sprachtherapeutischen Praxis sinnvoll erweitern und auffrischen.

Annette Kreuz

Persönliches

Nachruf

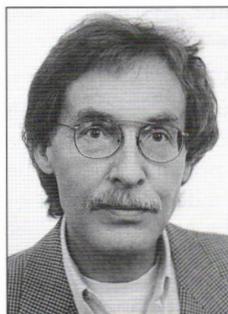
Hans-Dietrich Speth ist tot

Im Alter von 78 Jahren verstarb am 25.04.03 wenige Monate nach einer im September 2002 erlittenen Apoplexie Hans-Dietrich Speth. Er lebte mit seiner Familie seit seiner Pensionierung in seiner Wahlheimat in Moraira/Alicante in Spanien. Hans-Dietrich Speth war nach anfänglicher Tätigkeit im Saarland viele Jahre als Taubstummenlehrer an der Schule für Gehörlose in Münster tätig. Er ist auch in Spanien der dgs als Mitglied treu geblieben und hat stets mit Interesse die Entwicklung der Landesgruppe Westfalen-Lippe verfolgt, deren Vorsitzender er von 1977-1986 gewesen ist. Mit der Fami-

lie Speth trauern alle, die Hans-Dietrich gekannt haben. Die Landesgruppe dankt ihm für seinen Einsatz bei der Wahrnehmung der Interessen sprachbehinderter Menschen.

Landesgruppe Westfalen-Lippe

Dr. Friederich Michael Dannenbauer geehrt



Friedrich Michael Dannenbauer ist zu seinem 60. Geburtstag mit einer Fachtagung zum Thema „Spezifische Sprachentwicklungsstörungen“ geehrt worden (s.a. S. 35ff.). Tagungsort war die Ludwig-Maximilians-Universität München. Die Organisation hatten die Kolleginnen und Kollegen am Lehrstuhl für Sprachheilpädagogik gemeinsam mit Studierenden vorgenommen. Den Laudationes von Manfred Grohnfeldt und Stephan Baumgartner folgten Vorträge zur entwicklungsproximalen Sprachförderung aus entwicklungspsychologischer Sicht (Sabine Weinert) und zur entwicklungsproximalen Sprachtherapie in der Schule (Elisabeth Troßbach-Neuner). Angelika Künzig und Ute Kerner fassten ihre persönlichen Erfahrungen mit der entwicklungsproximalen Sprachtherapie zusammen. Nachmittags wurden empirische Befunde aus Forschungsprojekten zu Sprachentwicklungsstörungen im Jugendalter vorgetragen (Roswitha Romonath; Detlef Hansen; Lilli Jedik; Franziska Schlamp, Nina Schröter, Verena Weber & Andrea Ziegler). Abschließend stellte Christian Glück Konzeptionelles und Empirisches zum verbalen Kurzzeitgedächtnis, zu Dannenbauers Pseudowörtern und zu interin-

dividuellen Differenzen vor.

Frieder Dannenbauer, Akademischer Direktor am Lehrstuhl für Sprachheilpädagogik, hat sich in den letzten Jahrzehnten mit einem wissenschaftlichen Werk, das in der Sprachheilpädagogik seinesgleichen sucht, einen hervorragenden Ruf in der Fachwelt erworben. Er arbeitete in mehreren Großthemen wie

- der Spezifischen Sprachentwicklungsstörung,
- der entwicklungsproximalen Sprachtherapie,
- den sprachwissenschaftlichen Grundlagen der Sprachheilpädagogik,
- der verbalen Entwicklungsdyspraxie,
- den Sprachentwicklungsstörungen im Jugendalter
- die Spezifität der Sprachheilpädagogik heraus.

Sein wissenschaftliches Werk besticht durch Kontinuität, Reflexivität, theoretische Tiefe, Aktualität sowie Genauigkeit. Die Sprachheilpädagogik muss diesem den Status unverzichtbarer Referenz zubilligen.

Es war Frieder Dannenbauer, der bereits mit seiner Dissertation „Entwicklungsdysgrammatismus als spezifische Ausprägungsform der Entwicklungsdysphasie“ einen sprachheilpädagogischen und sprachpathologischen Meilenstein setzte. Er war es, der in den folgenden Jahren die Sprachwissenschaft und die Spracherwerbsforschung in einer bis dahin unbekanntenen Qualität und Quantität in die Sprachheilpädagogik holte.

Die eigene, sowie die angeleitete, mehrmals prämierte empirische Forschungstätigkeit der Studierenden, enthüllt die Sachlage einer innovativen Forschung, die leider nur zum Teil die Öffentlichkeit erreichte. Selbst Frieder Dannenbauers außerordentlicher Fleiß konnte und kann auf Dauer die strukturellen Defizite einer archaisch hierarchisierten Ordinariatenuniversität mit für den akademischen Mittelbau ungleich und ungerecht verteilten Lasten und Ressourcen nicht individuell ausgleichen.

Mit seltener Kompromisslosigkeit arbeitet Frieder *Dannenbauer* rigoros nach wissenschaftlichen Standards. Das wird nicht zuletzt deutlich im Konzept und in der Methode der entwicklungsproximalen Sprachtherapie, die schon deswegen zur sprachheilpädagogischen Identitätsfindung beiträgt, weil sie auch im Kontext erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung reflektierbar ist. Die entwicklungsproximale Sprachtherapie fordert neben der detaillierten Analyse sprachlicher Prozesse, der gezielten sprachlichen Maßnahme sowie dem individuell gesteuerten Selbstmanagement ein hohes Maß an Methodenadaptation und Sensibilität für die Beziehungs- und Störungsdynamik. Sie hat Rollen, Arbeitsweisen und sprachliche Interaktionen von Sprachheilpädagogen radikal verändert.

Die Studierenden sehen sich in Frieder *Dannenbauer* einem Hochschullehrer gegenüber, der sich in einer humanistischen und niemals überheblichen Attitüde den Wissenschaften verpflichtet fühlt. Sie erleben einen authentischen Lehrer und Forscher, der fachliches Know-how souverän beherrscht und der mit geprüftem Wissen sinnvoll und menschenähnlich umgeht.

Seine Kolleginnen und Kollegen erleben einen aufmerksamen und interessierten Zuhörer, einen präzisen Vordenker, der mit kritischen Fragen erstarrtes Denken aufrichtet. Sie begegnen einem Fachmann mit einem ungeheuren Speicher geordneten Wissens. Niemand zweifelt, dass der zweite Teil der Empfehlung Mephistos: „Grau teurer Freund ist alle Theorie/Und grün des Lebens goldener Baum“ für Frieder *Dannenbauer* mindestens so zutreffend wie der erste Teil ist. Nein, dieser Mann buchstabiert das Leben nicht, er lebt es und zieht auch noch Genuss aus kleinen Dingen. Dass das so bleibt, wünschen ihm alle Sprachheilpädagoginnen und Sprachheilpädagogen, die ihm so viel verdanken. (Die Festschrift „Spezifische Sprachentwicklungsstörungen“, von M. *Grohnfeldt* herausgegeben, ist in der edition von freisleben, Würzburg, erschienen).

Stephan Baumgartner

Professor Dr. Werner Orthmann 90 Jahre alt

Am 1. Dezember letzten Jahres feierte Professor *Orthmann* seinen 90. Geburtstag in Wyk auf Föhr. Es entspricht nicht nur höflicher Gepflogenheit und gutem akademischen Brauch, einen verdienstvollen Lehrer, Forscher und Kollegen bei einem solchen Anlass Anerkennung auszusprechen, sondern auch einem kollegialen und persönlichen Bedürfnis, für seine fachwissenschaftlichen Leistungen, seine engagierte akademische Lehrtätigkeit, seine verantwortungsbewusste Betreuung der Studierenden sowie die stets aufgeschlossene Zusammenarbeit mit Kollegen und Mitarbeitern herzlich zu danken.

Ein kurzer schlaglichtartiger Rückblick auf seinen persönlichen und beruflichen Lebensweg zeigt eine überaus bewegte individuelle Biographie und eine außergewöhnlich erfolgreiche Laufbahn als Wissenschaftler: in Berlin geboren, Schulbildung in Saarbrücken, Abitur und Lehrerausbildung in Magdeburg, Studium der Germanistik und Sprechkunde an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, wissenschaftlicher Assistent am dortigen Institut für Sprechkunde, Promotion an der Humboldt-Universität zu Berlin, Dozent an der Pädagogischen Hochschule Kiel, Professor für Pädagogik der Sprachbehinderten an der Pädagogischen Hochschule Rheinland in Köln und schließlich Professor für Phonetik und Sprachheilkunde an der Pädagogischen Hochschule Reutlingen.

Mit dem Namen *Orthmann* sind übergreifende Leitkonzepte für Theorie und Praxis der Sprachheilpädagogik verbunden: Lebensbedeutsamkeit der Sprache und ihrer Störungen, Sprachbehinderung als pädagogische Kategorie, Integrationsmodell zur Erziehung Sprachbehinderter, pyramidenartiger Aufbau des sprachheilpädagogischen Fördersystems, siebendes Funktionsschema der sprachheilpädagogischen Institutionen, Prüfmittel für Lautbildung und Phonemgehör (PLP), Schule als Kommunikationsfeld, Konzept des pädotherapeu-

peutischen Unterrichts und Eigenständigkeit der Sprachheilpädagogik.

Orthmann hat nicht nur zur wissenschaftlichen Fundierung der Sprachheilpädagogik als eigenständiges pädagogisch-therapeutisches Fachgebiet, sondern auch zu dessen inhaltlicher Spezifizierung maßgebliche Beiträge geleistet, die zur konstruktiven Weiterentwicklung angeregt und zu Lösungen von Problemen sprachbehinderter Menschen mitverholfen haben.

Otto Braun

Mitteilung der Redaktion

Liebe Leserinnen und Leser,

zum zweiten Mal erscheint *Die Sprachheilarbeit* zum Thema Mehrsprachigkeit und zum zweiten Mal ist sie nach dem für unsere Fachzeitschrift noch ungewohnten Modell der Gastschriftleitung entstanden. Die Redaktion hofft, dass sie damit dem Wunsch des Leserkreises zum einen nach verstärkter Auseinandersetzung mit diesem Thema und zum anderen nach größerer Beitragsvielfalt und Alltagsrelevanz gerecht wird. Wir bedanken uns sehr herzlich bei unserem Beiratsmitglied Herrn Prof. Dr. Alfons *Welling* (Hamburg) für die kompetente und wegweisende Bearbeitung des Themas zusammen mit seinen Kolleginnen und Kollegen bis hin zur Redaktion dieser Ausgabe.

Des weiteren freut sich die Redaktion mit einer kleinen Neuerung, nämlich der zusätzlichen Abfassung der Abstracts in englischer Sprache, einen weiteren Schritt zur Anpassung der *Sprachheilarbeit* an die formalen Gepflogenheiten internationaler Journals getan zu haben. Mit der Einhaltung internationaler und wissenschaftlicher Standards dieser Art erhofft sich die Redaktion eine breitere Kenntnisnahme der Zeitschrift in der Fachöffentlichkeit und in der Folge auch eine größer werdende Autorenschaft, von der die gesamte Leserschaft nur profitieren könnte.

Ihre Redaktion

Hinweise für Autoren – Richtlinien zur Manuskriptbearbeitung – Stand 1.1.2004 –

Inhaltliche Aspekte der Manuskriptbearbeitung

Die Sprachheilarbeit hat folgende formale Struktur:

I. Hauptbeiträge

II. Magazin

III. (Verbands-)Informationen

Manuskripte können in Form von Übersichtsreferaten, empirischen Studien sowie Praxis- und Weiterbildungsbeiträgen eingereicht werden, deren Umfang und Strukturierung über die Zuordnung zur Kategorie I oder II entscheidet.

ad I. Hauptbeiträge

1. Für die Struktur eines Hauptbeitrages wird folgende Gliederung empfohlen:
 - a) Titel in deutscher und nach Möglichkeit englischer Sprache
 - b) Schlüsselwörter / Keywords
 - c) Zusammenfassung in deutscher und nach Möglichkeit in 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

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.

2. 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 der Darstellung; die Aussagekraft der Abbildungen; die Aussagekraft der Zusammenfassung; der Praxisbezug, die verwendete Methode, die Darstellung des Materials; die Darstellung der Ergebnisse; die Interpretation der Ergebnisse; die Diskussion.

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

3. Beiträge, die auf eine Struktur im vorgegebenen Sinne verzichten, aber inhaltlich als geeignet erachtet werden, können im Magazinteil erscheinen.

Manuskripte, die von vornherein für den Magazinteil vorgesehen sind, unterliegen keiner Begutachtung durch den Beirat.

4. Zu den (Verbands-)Informationen gehören z.B. die dgs- und dbs-Seiten, Informationen aus den Landesgruppen, Medien und Termine.

ad I. und II. Formale Richtlinien zur Manuskripterstellung

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).

Sie sind unter Beachtung der neuen Rechtschreibregeln in dreifacher Ausfertigung (sowie mit einer Diskette/CD, die 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. (4 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.

10. Graphische Mittel, z.B. Unterlegungen sowie textgestalterische

Möglichkeiten, sind den Beiträgen der Hefte seit 1/2000 zu entnehmen.

11. 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.

12. 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

In der Rubrik „Rückblicke“ kann auf Kongresse, Tagungen, Fortbildungen oder sonstige Ereignisse zurückgeblickt werden, die von allgemeinem sprachheilpädagogischen

Interesse sind. Der Umfang eines „Rückblicks“ sollte zwischen einer und zwei Manuskriptseiten liegen. 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.

Vorschau auf die nächste Ausgabe

J. Benecken; C. Spindler: Zur psychosozialen Situation stotternder Schulkinder in Alltagschulen.

K. Bahrfeck; K. Subellok: Hören, was Kinder (nicht) sagen.

A. Grindel: Die Individualpsychologie nach Adler als Baustein einer ganzheitlichen Sprachtherapie.

In Stuttgart werden unter ärztlicher Leitung Spezialkurse durchgeführt:
Fachtherapeut(in) für Kognitives Training
 mit Zertifikat

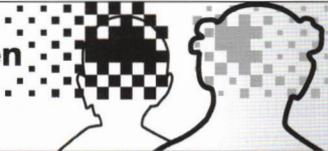


akademie für Gedächtnistraining
 nach Dr. med. F. Stengel

Bitte fordern Sie das Seminarprogramm an!

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

Wie **Hänschen** lernt und **Hans** vergisst



Lernen und Gedächtnis in der Logopädie

33. Jahreskongress des **dbl** vom 10.-12. Juni 2004 in Bielefeld

THEMENSCHWERPUNKTE:

Lernen

- ▶ im Alltag – für den Alltag – „In Vivo“
- ▶ aus neurobiologischer Sicht
- ▶ neue Konzepte der Aphasitherapie
- ▶ Schwierigkeiten und Strategien in der Kindertherapie

Lehre

- ▶ Neurodidaktik – Fachdidaktik

Gedächtnis

- ▶ Funktion und Behandlungsansätze
- ▶ Arbeitsgedächtnis und Spracherwerb
- ▶ Verlust: Sprache und Demenz

Weitere Vorträge zu:

- ▶ Stottern, Kindersprache, Aphasie, Stimmtherapie

Anmelde- und Kongressunterlagen:

Internet: www.dbl-ev.de, E-Mail: info@dbl-ev.de
 oder: **Deutscher Bundesverband für Logopädie e.V.**,
 Augustinusstraße 11a,
 50226 Frechen,
 Tel.: 0 22 34/69 11 53,
 Fax: 0 22 34/96 51 10



STIMMIG SEIN - INSTITUT
 FÜR GESANG & SPRECHSTIMME

FORT- UND AUSBILDUNGEN IN DER STIMMIG SEIN - METHODE®
 Funktional - psychointegrale Selbstregulation der Stimme
 Leitung: Uta Feuerstein, Autorin des Buches "Stimmig sein".
 STIMMIG SEIN - INSTITUT FÜR GESANG & SPRECHSTIMME
 MAURITIUSSTEINWEG 2, 50676 KÖLN, 0221 - 80 162 80, WWW.STIMMIGSEIN.DE

BBS

Bernd-Blindow-Schulen
 in Leipzig
 Anerkannte Fortbildung

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

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

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

Seminar „Phonologie“

Phonologische Betrachtungsweise
 kindlicher Aussprachestörung

Referentin: Dipl. Päd. Sabine Brill

Ort: Oberhausen

April: 23. - 25.04.2004 (3-tägig)
 (inklusive Seminar- und Analysematerial)

Teilnahmegebühr: 140,00 €

Anmeldung: Sabine Brill • Nussbaumweg 91
 47447 Moers • Tel.: 02841 - 88 84 88
 Fax: 02841 - 9 98 42 14 • brill@phonologie-online.de

Hinweis zur Beantwortung von Chiffre-Anzeigen:

1. Versehen Sie den Umschlag mit Ihrem Schreiben mit der angegebenen Chiffre-Nr.
2. Legen Sie diesen Chiffre-Umschlag in einen größeren Umschlag und adressieren diesen an den Verlag.

Nur so wird Ihr Schreiben unverseht und ungeöffnet an den Inserenten weitergeleitet.

Logopädische Seminare Lindlar (LSL) 2004
 - Aus der Praxis für die Praxis -

Dr. M. Vogel: Von der Diagnostik zur gezielten Dysarthrietherapie, 26.-27.03.04, 130,-€

Dr. B. Giel: Systemisch-lösungsorientierte Dysarthrie/Dysarthrophonie Therapie im Erwachsenenalter, Teil I 12.-14.03.04, 240,-€ und Teil II, 26.-27.06.04, 160,-€ (nur gemeinsam buchbar!)

Dipl. Log. B. Birner-Janusch: TAKTKIN - ein Ansatz zur Behandlung sprechmotorischer Störungen, Ausbildungskurs, 22.-24.10.04; 320,-€; TAKTKIN Auffrischer-Tag, 28.08.04, 120,-€

Dipl. Log. R. Bongartz: Pragmatische Aphasitherapie mit der PACE Methode, 24.-25.09.04, 160,-€

C. Ledl: Einf. in d. Diagnostik, Therapie u. Trachealkanülenmanag. neurogener Schluckstörungen, 13.11.04; 100,-€

Weitere Informationen und Anmeldung bei: Förderverein Sprachheilzentrum Oberberg e. V. im Logopädischen Behandlungs- und Rehabilitationszentrum (Leiter Dr. paed. V. Middeldorf), Kamperstr. 17-19, 51789 Lindlar, Tel.: 02266-9060, FAX: 02266-906-88, eMail: logozentrumlindlar@t-online.de, Homepage: www.logozentrumlindlar.de





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

Anzeigenschluss für Heft 2/2004 ist der 3. März

Nettes Team im Herzen des Ruhrgebietes sucht ab sofort oder später eine/n engagierte/n

Diplom Sprachheilpädagogin/en
mit Erfahrung im Bereich Kindertherapie
in Teil- oder Vollzeit
– 8 bis 40 Therapieeinheiten wöchentlich –

Wir bieten:

- sehr gute Ausstattung in moderner Praxis
- eigenen Therapieraum
- flexible Arbeitszeiten
- regelmäßige Teambesprechungen
- Supervision
- alle Störungsbilder
- Unterstützung Ihrer Fortbildungswünsche
- leistungsgerechte, gute Bezahlung

Wir freuen uns auf Ihren Anruf!!!

0234 - 45 24 24 1



Praxis für Logopädie
Ute Hain-Krause & Petra Wittenfeld
Oststraße 11 - 44866 Bochum

Suche für meine Praxis im Münsterland, in bester Lage,
ca. 29 km von Münster entfernt,

Sprachtherapeutin/en

mit Option auf Praxisübernahme (auch zu zweit möglich).
Biete bis dahin Einarbeitung, Unterstützung und Supervision an.
Zuschriften bitte unter Chiffre 040102 an den Verlag.

Für meine Praxis (Zweigstelle, ca. 50 km von Frankfurt/
Main entfernt) suche ich nette/n und engagierte/n

Sprachtherapeutin/en

- Biete:
- Einarbeitung für Berufsanfänger
 - alle Störungsbilder, Spezialisierung möglich
 - selbständiges Arbeiten
 - Supervision

Ich freue mich auf Ihre Bewerbung!

Zuschriften bitte unter Chiffre 040103 an den Verlag.

Für verschiedene Betriebsstätten in unserem Unternehmensverbund suchen wir zum nächstmöglichen Zeitpunkt engagierte

Logopäden/-innen Sprachheilpädagogen/-innen



Standort Krefeld/Niederrhein

Zur Erweiterung eines bestehenden interdisziplinären Teams

Standort Xanten/Niederrhein

Mitwirkung beim Aufbau des Indikationsbereiches Geriatrie

Ihr Aufgabengebiet:

Therapie, Rehabilitation und Förderung von Patienten mit u.a. Aphasien, Dysarthrophonien, Dysphagien, zentralen Lähmungen des orofazialen Systems, Dysphonien und Sprechapraxien

Ihr Profil:

- fundiertes Fachwissen
- Freude am teamorientierten Arbeiten
- Motivation und Flexibilität
- Sinn für die multidisziplinäre Zusammenarbeit

Unser Angebot:

- ein vielseitiges, anspruchsvolles Aufgabengebiet
- leistungsgerechte Bezahlung
- hohe Förderung bei Fortbildungen
- regelmäßige interne Fortbildungen

Die inoges als "Gesellschaft für innovative Unternehmenslösungen" im Gesundheitswesen ist Träger und Gesellschafter von Rehabilitationseinrichtungen und anderen Unternehmungen in Nordrhein-Westfalen und Bayern. Als Unternehmensverbund von verschiedenen, am Gesundheitsmarkt tätigen Gesellschaften zur Bündelung von Know-how und Ressourcen versteht sie sich als Initiator und Schnittstelle von Netzwerken. Kunden sind private und öffentliche Träger u. a. Gesundheitszentren, Kostenträger, Krankenhäuser, niedergelassene Ärzte und Rehabilitationseinrichtungen.

Wenn Sie sich in dem Anforderungsprofil erkennen, würden wir Sie gerne kennen lernen und freuen uns auf Ihre aussagekräftige Bewerbung (mit Lichtbild).

INOGES AG

Gesellschaft für innovative Unternehmenslösungen
Annette Schmitges · Zwergstraße 7 · 47803 Krefeld
Tel. 02151/7685-0 · Fax 02151/7685-76 · E-Mail: info@inoges.de · www.inoges.de

inoges ag 
ein mehr an leben.

Unsere Sprachtherapeutische Praxis sucht ab sofort eine/n

Sprachheilpädagogen/-in bzw. Logopäden/-in

auf Honorarbasis.

Die Tätigkeit ist zunächst auf eine 2-Tage-Woche ausgerichtet (flexible Zeiteinteilung), die Stelle ist jedoch ausbaufähig. Das Patientenklentel umfasst die Behandlung von Kindern (kindliche Sprachentwicklungsstörungen) sowie die Arbeit mit erwachsenen Patienten (z.B. Aphasiker, Stimmpatienten). Die Möglichkeit Hausbesuche mit dem eigenen PKW durchzuführen wäre vorteilhaft.

Wir würden uns über eine schriftliche Bewerbung oder einen Anruf sehr freuen und nähere Details in einem persönlichen Gespräch erläutern.

Sprachtherapeutische Praxisgemeinschaft K. Ziehlke/C. Reikittke GbR

Hauptstr. 28
59439 Holzwickede
Tel. 02301/945123

Nette/r und engagierte/r

Sprachtherapeutin/Sprachtherapeut



gesucht.

Angestellt oder in freier Mitarbeit.

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

Praxis für Sprachtherapie Monika Kruljac

Bethlehemer Straße 2, 50126 Bergheim
Tel. 02271/496112, Fax: 02271/496113
Monika.Kruljac@gmx.de

HfH

Interkantonale Hochschule
für Heilpädagogik Zürich

An der Interkantonalen Hochschule für Heilpädagogik Zürich ist im **Departement Pädagogisch-therapeutische Berufe** per **1. Januar 2005** oder nach Vereinbarung folgende Stelle zu besetzen:

Leiter/in Studiengang Logopädie

Ihr Verantwortungsbereich

Fachliche und organisatorische Leitung des Studiengangs Logopädie; Lehrtätigkeit im Studiengang Logopädie; stellvertretende Leitung des Departements Pädagogisch-therapeutische Berufe; Projektbegleitung und Beratung der Studierenden; Entwicklung einer Konzeption für die zukünftigen BA- und MA-Studiengänge; Vertretung des Studiengangs nach aussen; Qualitätssicherung in der Logopädieausbildung; Teamleitung und Personalführung

Ihr Profil

Ausbildung in Logopädie/Sprachheilpädagogik, abgeschlossenes Hochschulstudium; mehrjährige Berufserfahrung im logopädischen Bereich; fachliche Qualifikation - insbesondere in logopädischer Theoriebildung und Forschung, in interdisziplinären Bezugswissenschaften (v.a. Psycholinguistik, Heilpädagogik), in Spracherwerbsstörungen, in Logopädie und Mehrsprachigkeit; Teamfähigkeit, Sozial- und Führungskompetenz; Lehr- und Forschungserfahrung im Hochschulbereich

Unser Angebot

Eine vielseitige, herausfordernde und entwicklungs-fähige Aufgabe in einem engagierten Team; Möglichkeit zur Tätigkeit im Bereich Forschung, Weiterbildung und Dienstleistungen; Besoldung und Sozialleistungen gemäss ABO der HfH; Verleihung des Professorentitels gemäss den Kriterien der HfH.

Weitere Informationen finden sie unter www.hfh.ch. Nähere Auskünfte erteilt Ihnen gerne Frau S. Amft, Departementsleiterin (Tel. +41 1 317 11 61) oder Frau Dr. B. Kolonko, Dozentin Logopädie (Tel. +41 79 645 22 52). Ihre Bewerbung richten Sie bitte bis zum **15. Mai 2004** an Dr. Urs Strasser, Rektor HfH, Schaffhauserstrasse 239, CH-8057 Zürich.

Jürgen Hargens

Systemische Therapie ... und gut

Ein Lehrstück mit Hägar

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

Sabine Maur-Lambert / Andrea Landgraf

Keine Angst vor der Angst!

Elternratgeber bei Ängsten im Grundschulalter

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

Rolf Balgo / Rolf Werning (Hrsg.)

Lernen und Lernprobleme im systemischen Diskurs

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

Michael Passolt / Veronika Pinter-Theiss

„Ich hab eine Idee ...“

Psychomotorische Praxis planen, gestalten, reflektieren

◆ 2003, 248 S., Format 16x23cm,
fester Einband
ISBN 3-8080-0509-2,
Bestell-Nr. 1195, € 24,60

Dietrich Eggert / Christina Reichenbach / Sandra Bode

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

Theorie und Möglichkeiten der Diagnostik
◆ 2003, 368 S., farbige Gestaltung, Format 16x23cm, fester Einband,
ISBN 3-86145-245-6,
Bestell-Nr. 8566, € 25,50

Nicole Goldstein / Marianne Quast

ABC für die Sinne

Lesen, Schreiben, Rechnen für die Grundschule leicht gemacht

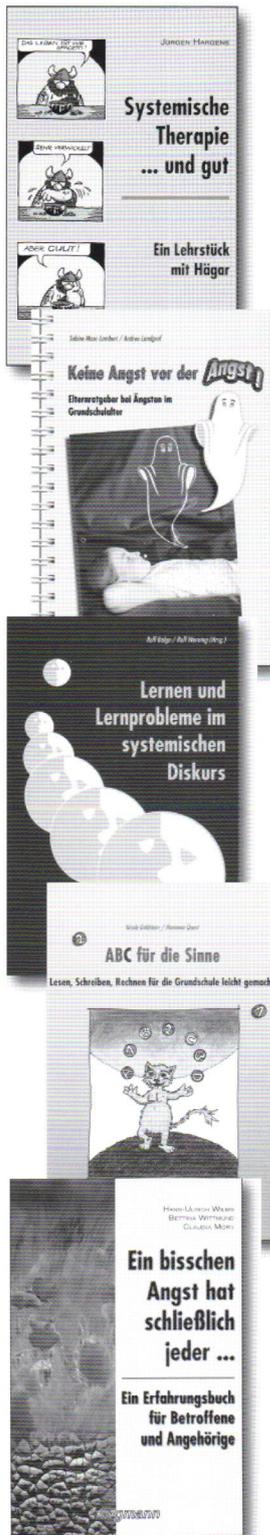
◆ 2003, 164 S., Format DIN A4, im Ordner,
ISBN 3-86145-258-8,
Bestell-Nr. 8330, € 29,80

Kerstin Gebauer

Das bin ich

Gestalten von Körperbildern
(Übungsreihen für Geistigbehinderte, Heft K2)

◆ 2003, 64 S., Format 16x23cm, br,
ISBN 3-8080-0523-8,
Bestell-Nr. 3638, € 10,20



Wir bringen Lernen in Bewegung® ...

Dieter Krowatschek / Uta Hengst

Schokolade für die Seele

Tröstliche Geschichten für Lehrkräfte und Eltern von ADHS-Kindern

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

Helmut Köckenberger / Richard Hammer (Hrsg.)

Psychomotorik – Ansätze und Arbeitsfelder

Ein Lehrbuch

◆ 2004, 584 S., Format 16x23cm, fester Einband
ISBN 3-8080-0501-7, Bestell-Nr. 1194, € 29,80

Stephan Kuntz / Josef Voglsinger (Hrsg.)

Humor, Phantasie und Raum in Pädagogik und Therapie

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

◆ 2004, 232 S., Format 16x23cm, br
ISBN 3-8080-0540-8, Bestell-Nr. 1156, € 21,50

Anja Günther / Melanie Jäger

„Ich sehe den Wald vor lauter Bäumen nicht!“

Fördermöglichkeiten für den Alltag visuell wahrnehmungsgestörter Kinder

◆ 2004, 76 S., mit Lesezeichen, Format 16x23cm, Ringbindung
ISBN 3-8080-0545-9, Bestell-Nr. 1056 € 15,30

Hans-Ulrich Wilms / Bettina Wittmund / Claudia Mory

Ein bisschen Angst hat schließlich jeder ...

Ein Erfahrungsbericht für Betroffene und Angehörige

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

Erich Kasten

Konzentrationsübungen

für die berufliche Wiedereingliederung und als Arbeitsbelastungstraining

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

12/03/1.12.03



verlag modernes lernen *borgmann publishing*

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

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

Die Sprachheilarbeit

Fachzeitschrift für
Sprachbehindertenpädagogik

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

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

Wir bringen Lernen
in Bewegung®



Dietrich Eggert / Christina Reichenbach / Sandra Bode
Das Selbstkonzept Inventar (SKI) für Kinder im Vorschul- und Grundschulalter
Theorie und Möglichkeiten der Diagnostik
2003, 368 S., farbige Abb., Format 16x23cm, fester Einband
ISBN 3-86145-245-6 Bestell-Nr. 8566, € 25,50

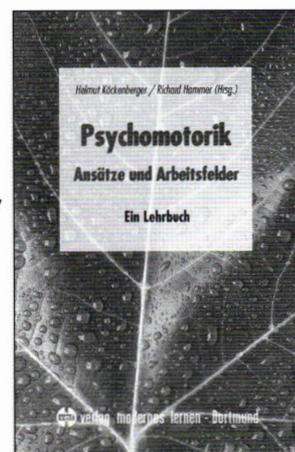
Kerstin Gebauer
Das bin ich
Gestalten von Körperbildern
2003, 64 S., Format 16x23cm, br
ISBN 3-8080-0523-8 Bestell-Nr. 3638, € 10,20

Nicole Goldstein / Marianne Quast
ABC für die Sinne
Lesen, Schreiben, Rechnen für die Grundschule leicht gemacht
2003, 164 S. (über 100 Kopiervorlagen), Format DIN A4, im Ordner
ISBN 3-86145-258-8 Bestell-Nr. 8330, € 29,80

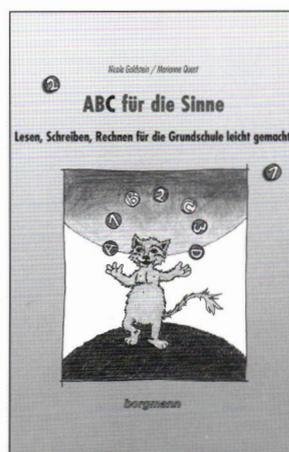


Helmut Köckenberger /
Richard Hammer (Hrsg.)
**Psychomotorik – Ansätze
und Arbeitsfelder**
Ein Lehrbuch
2003, 584 S., Format 16x23cm,
fester Einband, ISBN 3-8080-0501-7
Bestell-Nr. 1194, € 29,80

Stephan Kuntz / Josef Voglsinger
(Hrsg.)
**Humor, Phantasie und
Raum in Pädagogik und
Therapie**
*Zum 80. Geburtstag von Prof. Dr.
Ernst J. Kiphard*
2004, 232 S., Format 16x23cm, fester Einband,
ISBN 3-8080-0540-8 Bestell-Nr. 1156, € 21,50



Michele Noterdaeme / Angela E. Breuer-Schaumann (Hrsg.)
Lesen und Schreiben – Bausteine des Lebens
Ein Übungsprogramm zum Schriftspracherwerb
2003, 256 S. (171 S. Kopiervorlagen), Format DIN A4, im Ordner
ISBN 3-8080-0527-0 Bestell-Nr. 1921, € 40,00



 verlag modernes lernen *borgmann publishing*

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

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