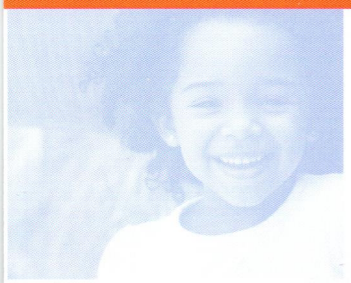
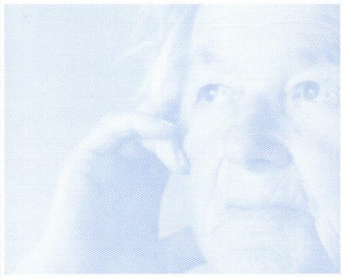
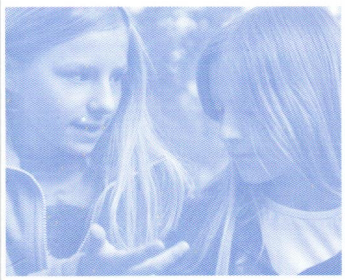
5.09 54. Jahrgang · Oktober 2009 · ISSN 0584-9470

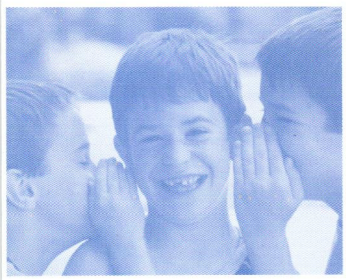
Sprachheilarbeit

Fachzeitschrift für Sprachheilpädagogik und akademische Sprachtherapie









Über den Zusammenhang von Lexikon, Grammatik und Mehrsprachigkeit

Was kann die Spracherwerbsforschung für die Praxis liefern?

Monika Rothweiler

Zur Bedeutsamkeit des kindlichen Wortschatzerwerbs

Kontinuität lexikalischer und grammatischer Fähigkeiten

Claudia Schlesiger

Verbandsnachrichten dgs

50 Jahre dgs-Rheinland, Sprachheilpädagogik in Tansania, Herbsttagung und Mitgliederversammlung

Verbandsnachrichten dbs

Die Berliner Splitter, Kommt die elektronische Gesundheitskarte oder kommt sie nicht?

dgs | dbs

So erreichen Sie die Herausgeber und die Landesgruppen der Verbände:

Geschäftsstellen:

dgs

Bundesvorsitzender: Gerhard Zupp
Goldammerstr. 34, 12351 Berlin
Tel. 030/6616004, Fax 030/6616024
www.dgs-ev.de; info@dgs-ev.de

dbs

Bundesvorsitzender: Dr. Volker Maihack
Goethestr. 16, 47441 Moers
Tel. 02841/988919, Fax 02841/988914
www.dbs-ev.de; info@dbs-ev.de

Landesgruppen:

Bundesland	dgs-Vertreter/-in	dbs-Verterter/-in
Baden-Württemberg	Peter Arnoldy, Heilbronn arnoldy@dgs-ev.de	Heide Mackert, Mosbach mackert@dbs-ev.de
Bayern	Claudia Schmaußer, Freising claudia.schmausser@web.de	Daniela Kiening, Haar kiening @dbs-ev.de
Berlin	Helmut Beek, Berlin helmut.beek@gmx.de	Karsten Brase, Berlin brase@dbs-ev.de
Brandenburg	Michaela Dallmaier, Kolkwitz-Limberg m-s.dallmaier@t-online.de	s. Berlin
Bremen	Prof. Dr. Gerhard Homburg, Platjenwerbe homburg@uni-bremen.de	Christiane Wellmann, Rotenburg wellmann@dbs-ev.de
Hamburg	Prof. Dr. Alfons Welling, Hamburg, wellinga@arcor.de	Ulrike Bunzel-Hinrichsen, Hamburg, Tel.: 040 - 7238390
Hessen	Käthe Lemp, Darmstadt kaethe.lemp@darmstadt.de	Barbara Jung, Korbach jung@dbs-ev.de
Mecklenburg-Vorpommern	Dr. Kirsten Diehl, Rostock kirsten.diehl@uni-rostock.de	Renske-Maria Hubert hubert@dbs-ev.de
Niedersachsen	Geschäftsstelle, Simone Junggebauer, dgs-niedersachsen@dgs-ev.de	Sylvia Schmidt, Vechta schmidt@dbs-ev.de
Rheinland	Heinz-Theo Schaus, Essen theo.schaus@web.de	Dieter Schönhals, Kerpen schoenhals@dbs-ev.de
Rheinland-Pfalz	Birgitt Braun, Wörth am Rhein birgitt_braun@t-online.de	Dorothea Valerius, Trier valerius@dbs-ev.de
Saarland	Anice vom Berg, Blieskastel anice-vom-berg@t-online.de	s. Rheinland-Pfalz
Sachsen	Antje Leisner, Dresden dgs.sachsen@t-online.de	Katrin Schubert, Pirna schubert@dbs-ev.de
Sachsen-Anhalt	Antje Thielebein, Plößnitz antjethielebein@web.de	Beate Stoye, Halle stoye@dbs-ev.de
Schleswig-Holstein	Holger Kaack-Grothmann, Kiel kaack-grothmann@web.de	Nicola Schultheis, Kiel schultheis@dbs-ev.de
Thüringen	Christiane Krause, Henningsleben krause-henningsleben@web.de	s. Sachsen
Westfalen-Lippe	Hermann Grus, Vreden h@grus.de	Dr. Iris Knittel, Hagen knittel@dbs-ev.de

Sprachheilarbeit

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

Layout/graph. Gestaltung
de haar grafikdesign, Köln · Tel.: (0221) 96 43 98 81 · E-Mail: studio@dehaar.de · www.dehaar.de

Verlag
verlag modernes lernen Borgmann GmbH & Co. KG
Ein Unternehmen der InterService BORGMANN® MEDIA-GRUPPE
Schleefstraße 14, D-44287 Dortmund, www.verlag-modernes-lernen.de
Verkauf und Vertrieb: (0180) 5 34 01 30, Fax: (0180) 5 34 01 20
E-Mail: info@verlag-modernes-lernen.de

Anzeigen
Unterlagen bitte an den Verlag senden. Gültige Preisliste: Nr. 10 vom 1.1.2010. Anzeigenleitung: Gudrun Nucaro Anzeigen: (0231) 128011, Telefax: (0231) 9128568, E-Mail: anzeigen@verlag-modernes-lernen.de, Herstellung: Löer Druck GmbH, Dortmund

Sprachheilarbeit
Fachzeitschrift für Sprachheilpädagogik und akademische Sprachtherapie

Redaktion
Prof. Dr. Otto Braun, Konstanz
Dr. Ulrike de Langen-Müller, Passau
Dr. Uwe Förster, Hess. Oldendorf
Prof. Dr. Claudia Iven, Bergheim
Prof. Dr. habil. Ulrike Lüdtke, Hannover
Dr. Matthias Moriz, Olsberg
E-Mail: redaktion@sprachheilarbeit.eu

Mitteilung der Redaktion
In der *Sprachheilarbeit* werden Beiträge veröffentlicht, die die Auseinandersetzung mit Sprach-, Sprech-, Stimm- und Schluckstörungen voranbringen. Schwerpunkte sind grundlegende und anwendungsbezogene Fragen zu Diagnostik, Förderung, Unterricht, Therapie und Rehabilitation von sprachgestörten Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen.
Die Veröffentlichung von Manuskripten erfolgt als Haupt- oder Magazinbeitrag, je nach Berücksichtigung der in den Autorenrichtlinien festgelegten Qualitätsstandards. Die Begutachtung wird jeweils von zwei Beiratsmitgliedern vorgenommen.
Manuskripte sind unter Beachtung der Manuskriptrichtlinien in digitaler Form an redaktion@sprachheilarbeit.eu zu senden. Alle Hinweise für Autoren finden Sie unter www.sprachheilarbeit.eu.
Die in der *Sprachheilarbeit* abgedruckten und mit dem Namen der Autoren gekennzeichneten Artikel stellen deren unabhängige Meinung und Auffassung dar und brauchen nicht mit den Ansichten der Herausgeber, der Redaktion oder des Beirates überein zu stimmen.

Beirat
Die Zunahme an Manuskripten, sowohl hinsichtlich ihrer Zahl als auch ihrer fachlichen Breite, bringt es mit sich, dass derzeit neben dem seit 5/2001 bewährten Beirat immer wieder auch externe Gutachter mit der Beurteilung von Manuskripten betraut werden. Der Beirat der *Sprachheilarbeit* wird deshalb zurzeit noch neu zusammengesetzt und erweitert. Herausgeber und Redaktion bitten um Verständnis.

Erscheinungsweise
Jährlich 6 Hefte: Februar, April, Juni, August, Oktober, Dezember.
(Anzeigenschluss: Heft 1-6 jeweils 5.12./10.2./10.4./10.6./10.8./10.10.)

Bezugsbedingungen
Jahresabonnement € 40,00 (CHF 78,00) einschl. Versandkosten und 7% MWSt.
Für Mitglieder der Deutschen Gesellschaft für Sprachheilpädagogik e.V. (**dgs**) und des Deutschen Bundesverbandes der akademischen Sprachtherapeuten e.V. (**dbs**) ist der Bezug der Zeitschrift im Jahresbeitrag enthalten. Lieferung erfolgt nur an die Hausanschrift (nicht ans Postfach). Für Nichtmitglieder von **dgs** und **dbs**: Bestellungen nur beim Verlag; Abonnements-Abbestellungen müssen mindestens vier Wochen vor Jahresabschluss 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
Der Verlag behält sich das ausschließliche Recht der Verbreitung, Übersetzung und jeglicher Wiedergabe auch von Teilen dieser Zeitschrift durch Nachdruck, Fotokopie, Mikrofilm, Einspeicherung in EDV-Systeme, Funk- und Fernsehaufzeichnungen vor. Der Verlag kann den Beitrag auch online Dritten zugänglich machen (Online-Recht) und auf Datenträgern, z.B. CD-ROMs, verwerten (Offline-Recht). Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar.

Lexikon – Semantik

„Geschrieben steht: ‚Im Anfang war das Wort'" – So beginnt einer der bekanntesten Monologe, der je auf deutschen Bühnen gesprochen wurde: Fausts Bemühen, das griechische Wort „*logos*" ins Deutsche zu übertragen. Nach einigem Hin und Her sieht Faust auf einmal Rat und schreibt getrost: „Im Anfang war die Tat".

Fausts bzw. Goethes Ringen um das rechte Wort zeigt, was es bedeutet, in eine Sprache einzudringen, wie vielschichtig Bedeutungen sind, wie komplex folglich der Erwerb des Lexikons ist, sei es als Erst- oder gar als Zweit-, Dritt- oder x-te Sprache. In dieser *Sprachheilarbeit* finden Sie Artikel, die auf Vorträgen einer Tagung zum Themenkreis Lexikon und Semantik basieren. Diese Tagung fand am 18. und 19.09.2009 anlässlich des 50jährigen Bestehens der dgs-Landesgruppe Rheinland in Köln statt. Die hier zusammengestellten Artikel decken drei Facetten des genannten Themenkreises ab: Den Lexikonerwerb bei Kindern, die Deutsch als zweite Sprache lernen *(Rothweiler)*, die Zusammenhänge zwischen Lexikon, Grammatik und Phonologie bei späten Sprechern *(Schlesiger)* sowie Prinzipien der Didaktik und Methodik der Wortschatzarbeit mit sprachbeeinträchtigten Jugendlichen *(Schlamp-Diekmann)*. Die Artikel nehmen vor allem die *quantitativen* Unterschiede im Auf- und Ausbau des Lexikons in den Blick. Dies ist dem Anspruch der Empirie geschuldet, die sich an messbaren Veränderungen zu orientieren hat. Auf einer tieferen Ebene geht es dabei aber um mehr: Nämlich um die Frage, wie Worte bei Kindern und Jugendlichen so in deren Besitz geraten, dass sie darüber schließlich *sinn*-voll verfügen können.

Michael *Tomasello*, Direktor am Max-Planck-Institut für Evolutionäre Anthropologie in Leipzig, schreibt in seinem sehr lesenswerten Buch "Constructing a language" (2003): „Wortlernen wird oft als mini-linguistische Lektion charakterisiert, vergleichbar mit dem Vokabellernen im Fremdsprachenunterricht, in dem Erwachsene für Kinder auf Objekte zeigen und diese benennen." (S. 43, Übers. R. B.). Im täglichen Leben, so *Tomasello* weiter, machen Kinder ihre Erfahrungen mit Wörtern jedoch im „fortlaufenden Fluss sozialer Interaktion in einem Diskurs, in dem Erwachsene viele verschiedene Typen von Wörtern in vielen verschiedenen Typen von Äußerungen gebrauchen" (ebd.), und nur in seltenen Fällen spielen Eltern mit ihren Kindern das „Zeigen-Benennen-Spiel". Und selbst dort ist alles nicht so einfach, wie es zunächst scheint. Man stelle sich vor, ein Erwachsener zeigt einem Kind ein Spielzeugauto – woher weiß das Kind, ob das ausgesprochene Wort für „Auto", „Spielzeug" oder „Volkswagen" steht (ebd.)? Ja, woher soll das Kind wissen, dass das ausgesprochene Wort sich überhaupt auf den gezeigten Gegenstand bezieht?

Diese Überlegungen bilden die Basis eines sozial-pragmatischen Ansatzes in Bezug auf den Worterwerb. Dabei bindet *Tomasello* das Wortlernen in die anderen kindlichen Aktivitäten der gemeinsamen Aufmerksamkeitsausrichtung („joint attention") und in dessen sonstige kulturelle Lernaktivitäten ein. Das Wortlernen ist fundamental an die kognitive Fähigkeit des Erkennens von Intentionen beim Gegenüber gebunden („intention-reading"). Damit erschließt sich also gleichsam eine Tiefenschicht für die „Wortschatzarbeit" in unseren Therapien und in den Schulen. Die Förderung semantisch-lexikalischen Wissens ist mehr als das Antrainieren von Wörtern. Sie sollte eingebunden sein in lebendige Interaktionen und Kinder und Jugendliche dabei unterstützen, Weltwissen zu erwerben. Nicht mehr, nicht weniger. Wenn Sie dieses bei der Lektüre des vorliegenden Heftes, als dessen Gastherausgeber ich verantwortlich zeichne, stets mit bedenken, werden Sie hier – wie auch die Teilnehmer der Tagung – einen anregenden theoretischen wie praktischen Input finden.

Reiner Bahr

Dr. Reiner Bahr,
Leiter der LVR-Wilhelm-Körber-Schule
in Essen (www.wks-essen.de).

Inhalt 6/2009

Hauptbeiträge

Über den Zusammenhang von Lexikon, Grammatik und Mehrsprachigkeit
Was kann die Spracherwerbsforschung für die Praxis liefern? 246
Monika Rothweiler

Zur Bedeutsamkeit des kindlichen Wortschatzerwerbs
Kontinuität lexikalischer und grammatischer Fähigkeiten 255
Claudia Schlesiger

Magazin

Originalbeiträge

Semantisch-lexikalische Störungen bei Jugendlichen. Störungsbild und Möglichkeiten der schulischen Intervention durch ein mehrdimensionales Modell 263
Franziska Schlamp-Diekmann

Diskussionsforum

Akademische Ausbildungsqualität als Aufgabe der Sprachheilpädagogik für den Bachelor-Studiengang Sprachtherapie 269
Stephan Baumgartner

Therapieraum 278
Daten und Zitate aus Fach- und Tagespresse 279
Echo 280
Medien 281

Mitteilungen 284

Aktuelles
Aktuelles dbs 287
Aktuelles dgs 290
Termine 292

dgs | dbs

www.dgs-ev.de www.dbs-ev.de

Über den Zusammenhang von Lexikon, Grammatik und Mehrsprachigkeit

Was kann die Spracherwerbsforschung für die Praxis liefern?

On the relationship between lexicon, grammar, and multilingualism
What can clinicians gain from child language research?

Monika Rothweiler, Bremen

Zusammenfassung

Theoretischer Hintergrund
Bei einsprachigen Kindern sind Beziehungen zwischen lexikalischem und grammatischem Erwerb belegt. Neben Studien, die einen eher globalen Zusammenhang zwischen Wortschatzumfang und grammatischem Entwicklungsstand feststellen, stehen Ansätze, die erwerbslogische Bezüge zwischen dem Erwerb bestimmter lexikalischer Kategorien (wie dem Verbflexionsparadigma oder subordinierenden Konjunktionen) und bestimmten syntaktischen Phänomenen (Verbzweitstellung oder Nebensatzstruktur) postulieren. Ergänzend wird im vorliegenden Artikel angenommen, dass für den Erwerb des Verbflexionsparadigmas das Verblexikon einen bestimmten Umfang haben muss.

Fragestellung / Ziele
Es stellt sich die Frage, inwieweit Verblexikon, Erwerb des Verbflexionsparadigmas bzw. Subjekt-Verb-Kongruenz (SVK) und Verbzweitstellung auch bei kindlichen Zweitsprachlernern in einem entwicklungslogischen Zusammenhang stehen.

Methode
Die Studie untersucht den Aufbau des Verblexikons bei zwei sukzessiv zweisprachigen Kindern anhand von longitudinalen Spontansprachdaten. Die Ergebnisse werden mit bereits publizierten Ergebnissen zum Erwerb von SVK und Verbzweitstellung bei diesen beiden Kindern in Beziehung gesetzt.

Ergebnisse und Schlussfolgerung
Die Ergebnisse legen nahe, dass – neben einem bereits belegten Zusammenhang im Erwerb von SVK und Verbzweitstellung bei diesen Kindern – der Umfang des Verblexikons für den Erwerb des Verbflexionsparadigmas eine Rolle spielt. Dieses Ergebnis hat Konsequenzen für die sprachpädagogische Förderpraxis.

Schlüsselwörter
Lexikalischer Erwerb, grammatischer Erwerb, Erstspracherwerb, kindlicher Zweitspracherwerb, Sprachförderung bei Mehrsprachigkeit

Abstract

Background
Correlations have been documented between lexical and grammatical acquisition in monolingual children. Some studies prove more general correlations between vocabulary size and grammatical development. Other approaches propose a causal relationship between the acquisition of certain lexical categories (such as the verb inflection paradigm or subordinate conjunctions) and certain syntactic phenomena (the verb second rule or subordinate clause structure). In addition, the present study proposes that the verb lexicon must contain a minimum number of verbs for the acquisition of the verb inflection paradigm.

Aims
The aim of this paper is to investigate the relationship between verb lexicon, acquisition of the verb inflection paradigm, i.e. subject-verb agreement (SVA), and the verb second rule in the language development of early childhood L2 learners.

Method
The study investigates the acquisition of the verb lexicon in two successive bilingual children on the basis of longitudinal spontaneous speech data. The results are considered in relation to results on the acquisition of SVA and verb second placement by these two children which were previously published elsewhere.

Results and Conclusion
The results suggest that the size of the verb lexicon plays a role in the acquisition of the verb inflection paradigm, and is thus connected to the acquisition of SVA and verb placement. This has consequences for language intervention.

Key words
Lexical acquisition, grammatical acquisition, first language acquisition, child second language acquisition, language support for bilingual children

Dieser Beitrag hat das peer-review-Verfahren durchlaufen.

1 Einleitung

Der Zusammenhang von Lexikon und Grammatik bei mehrsprachigen[1] Kindern ist ein bisher wenig untersuchter Bereich. Aus dem monolingualen Erwerb ist bekannt, dass es Beziehungen zwischen dem Erwerb von Lexikon und Grammatik gibt und dass der Erwerb dieser beiden sprachlichen Domänen in einigen Aspekten miteinander interagiert. Es stellt sich die Frage, ob bei mehrsprachigen Kindern Lexikon- und Grammatikerwerb in vergleichbaren Beziehungen zueinander stehen wie bei einsprachigen Kindern. Die zentrale Frage – sowohl für den einsprachigen wie für den mehrsprachigen Erwerb – ist, wie sich die Interaktion von lexikalischem und grammatischem Erwerb gestaltet und auf welche lexikalischen Einheiten und grammatischen Kategorien sie sich bezieht.

1 Der Begriff ‚mehrsprachig' schließt ‚zweisprachig' mit ein, beide Begriffe werden hier alternativ verwendet. Die Ausführungen in diesem Aufsatz beziehen sich in der Regel auf sukzessiv zweisprachige Kinder.

Im Folgenden sollen zunächst relevante Konzepte in Bezug auf Entwicklungszusammenhänge zwischen Lexikon und Grammatik skizziert werden (Abschnitt 2), gefolgt von einer kurzen Zusammenstellung einiger Ergebnisse zum lexikalischen und grammatischen Erwerb bei sukzessiv zweisprachigen Kindern in Abschnitt 3. In Abschnitt 4 wird die Interaktion von lexikalischem und grammatischem Erwerb exemplarisch am Aufbau des Verblexikons und des Erwerbs von Verbflexion und Verbstellung bei zwei türkisch-deutschen Kindern im Erwerb des Deutschen vorgestellt. Die Ergebnisse werden abschließend kurz in Bezug auf die Förderpraxis mit mehrsprachigen Kindern reflektiert (Abschnitt 5).

2 Zum Zusammenhang von Lexikon und Grammatik im monolingualen Spracherwerb

Wortschatz – oder mentales Lexikon – und Grammatik sind zwei sprachliche Domänen, die häufig gerade in der therapeutischen Praxis isoliert voneinander betrachtet werden. Das mentale Lexikon und die Grammatik einer Sprache sind allerdings eng miteinander verknüpft, und im Spracherwerb wirken sich diese Verknüpfungen als Erwerbszusammenhänge aus.

Die folgende Darstellung nimmt vier Typen von Beziehungen zwischen Lexikon- und Grammatikerwerb in den Blick, die in der Spracherwerbsliteratur diskutiert werden: (1) mögliche Zusammenhänge zwischen Lexikonumfang und grammatischer Entwicklung, (2) die Beziehung zwischen lexikalischen Einträgen und Satzbau (*syntactic bootstrapping*), (3) den Aufbau von Flexionsparadigmen und (4) den Zusammenhang zwischen dem Erwerb lexikalischer Kategorien und dem Aufbau der syntaktischen Struktur (*lexical learning*).

Im Abschnitt 3 soll im Hinblick auf den sukzessiven Spracherwerb des Deutschen noch ein weiterer Zusammenhang vorgestellt und illustriert werden, nämlich die Beziehung von lexikalischen Stammvarianten und Flexionsfehlern.

Lexikonumfang und grammatische Entwicklung

Umfangreiche Studien zum Lexikonerwerb zeigen, dass lexikalischer Ausbau und grammatischer Erwerb Hand in Hand gehen (für einen Überblick vgl. Kauschke 2000, Szagun et al. 2006). In ihrer eigenen Studie findet Kauschke (2000), dass frühe lexikalische Leistungen (im Alter von 13 und 21 Monaten) für spätere grammatische Leistungen (im Alter von 36 Monaten) prädiktiv sind. Aus solchen korrelativen Zusammenhängen können allerdings nicht unmittelbar kausale Zusammenhänge abgeleitet werden, worauf auch Kauschke bereits hinweist. Der grammatische Entwicklungsstand zu einem Zeitpunkt X ist nicht deswegen gut oder schlecht, weil der lexikalische Entwicklungsstand zu einem davor liegenden Zeitpunkt Y gut oder schlecht war. Sprachlich erfolgreiche Kinder sind in der Regel sowohl lexikalisch als auch grammatisch erfolgreich, weil die individuellen Voraussetzungen für den Spracherwerb günstig sind[2].

Problematisch sind bei quantitativen Studien dieser Art die Maße und Methoden zur Ermittlung des Wortschatzes und der grammatischen Leistung einerseits und die unspezifische Beziehung, die zwischen Wortschatzleistung und grammatischer Entwicklung angenommen wird andererseits. Zur Ermittlung des Wortschatzes werden häufig normierte Wortschatztests oder Elternfragebögen eingesetzt. Beide Verfahren können einen individuellen Wortschatz nicht erfassen. Wortschatztests ergeben unzuverlässige Ergebnisse, wenn man Leistungen von Kindern aus unterschiedlichen sozio-ökonomischen oder kulturellen (mehrsprachigen) Kontexten miteinander vergleicht, weil diese Kontexte die Zusammensetzung eines individuellen Wortschatzes beeinflussen. Solche Verfahren können aber für eine grobe diagnostische Einschätzung nützlich sein, weil mit ihnen eine relative Leistung im Vergleich zu anderen Kindern erfasst werden kann. Elternfragebögen sind nur begrenzt zuverlässig und ergeben ebenfalls ein unvollständiges Bild. Besser ist die Erhebung des Wortschatzes auf der Basis von Spontansprachproben, allerdings nur wenn diese in Umfang und Kontext vergleichbar sind (s. Kauschke 2000). Aber auch hier kann nie „der Wortschatz" ermittelt werden, sondern nur ein Ausschnitt, der jeweils vom thematischen Kontext, der Situation und anderen Faktoren beeinflusst ist. Ähnliches gilt für die Grammatikmaße, die in dieser Art Studien verwendet werden. Häufig wird der MLU[3] genutzt, der nur ein grobes Maß für die Grammatikentwicklung darstellt. Differenziertere Studien wählen einige grammatische Phänomene zur Überprüfung aus (wie z.B. Szagun et al. 2006), wobei aber diese Auswahl selten durch einen definierten erwerbslogischen Zusammenhang zwischen Lexikon und Grammatik begründet wird. Eine Ausnahme ist die Studie von Marchman & Bates (1994), die von einer spezifischen Beziehung zwischen dem Aufbau und Umfang des Verbwortschatzes und dem Erwerb von Verbmorphologie aus gehen, für die sie eine korrelative Beziehung belegen können.

Von diesen methodischen Problemen abgesehen kann aber festgehalten werden, dass man – da die lexikalische Entwicklung der grammatischen in gewisser Hinsicht voraus geht – aus dem Erfolg in der lexikalischen Entwicklung auf einen späteren Erfolg in der grammatischen Entwicklung schließen kann (vgl. dazu auch Devescovi et al. 2003, Szagun et al. 2006).

Dabei wird im einfachsten Fall der Wortschatzumfang zum Zeitpunkt X mit dem MLU zu einem späteren Zeitpunkt Y in Beziehung gesetzt. Die Ergebnisse sind für prognostische Einschätzungen in der Sprachbehindertenpädagogik von Bedeutung, wie auch die *late talker*-Diskussion belegt (s. Kauschke 2000: 46ff). Kinder mit einer spezifischen Sprachentwicklungsstörung (SSES) sind in der Regel retrospektiv als *late talkers* zu identifizieren. Ein Rückstand in der Wortproduktion im Alter von 24 Monaten ist somit ein wichtiger Indikator für eine problematische Sprachentwicklung und kann auf eine spätere Sprachentwicklungsstörung hinweisen. Die prognostische Zuverlässigkeit ist allerdings begrenzt, denn etwa 50% der als *late talkers* identifizierten Kinder holen den Entwicklungsrückstand bis zum Alter von 36 Monaten auf (*late bloomers*).

Entwicklungslogische Beziehungen zwischen lexikalischem und grammatischem Erwerb sind nur sehr begrenzt aus Korrelationen zwischen Wortschatzumfang und einem generellen Maß für den grammatischen Entwicklungsstand ableitbar. Allerdings gibt es einerseits im Sprachsystem selbst Interaktionen zwischen Lexikon und Grammatik, und andererseits spielen solche Interaktionen in einigen spracherwerbstheoretischen Ansätzen eine Rolle.

2 Individuelle Voraussetzungen beziehen sich sowohl auf das Kind als auch auf seine Umgebung.

3 MLU steht für ‚mean length of utterance'; mittlere Äußerungslänge. MLUw bezieht sich auf Wörter, MLUm auf Morpheme. MLUw-Werte (wie sie für das Deutsche in der Regel berechnet werden) können in den frühen Phasen des Spracherwerbs als Maß für die grammatische Entwicklung genutzt werden, weil sich die grammatische Komplexität zunächst an der Länge der Äußerung festmacht (Ein- bis Dreiwortphase). Je fortgeschrittener die grammatische Entwicklung ist (Wortstellung, Flexion), umso weniger Aussagekraft haben MLU-Werte.

Die Beziehung zwischen dem Erwerb lexikalischer Einträge und dem Satzbau

Die einfachste Feststellung, die man im Hinblick auf einen direkten Zusammenhang von Lexikon und Grammatik im Spracherwerb machen kann, ist, dass eine grammatische Struktur, konkret z.B. ein Satz, mit lexikalischen Elementen gefüllt werden muss, um zu einer sprachlichen Äußerung zu werden. Neben generellen syntaktischen Regularitäten, die die Form eines Satzes im Deutschen festlegen (wie sie sich z.B. im topologischen Feldermodell beschreiben lassen), ergibt sich ein Satzbauplan erst durch die Wahl eines Verbs. Das gewählte Verb legt fest, wieviele Argumente im Satz realisiert sein können oder müssen (Valenz), es legt die semantischen Rollen dieser Argumente fest (Agens oder Patiens usw.) und die Form der syntaktischen Realisierung dieser Argumente (z.B. Nominalphrase im Akkusativ). Diese Informationen gehören zum Lexikoneintrag eines Verbs, sie bilden die Argumentstruktur. Grundsätzlich gehören zu Lexikoneinträgen aller Wörter semantische, syntaktische, morphologische und phonetisch/phonologische Informationen.

Mit anderen Worten: Der Erwerb eines Wortes beinhaltet auch immer den Erwerb grammatischer Information, angefangen mit der Festlegung der Wortartzugehörigkeit. Als *syntactic bootstrapping* wird eine Erwerbsstrategie bezeichnet, die diese Art von Zusammenhang zwischen Lexikon und Grammatik nutzt (Gleitman 1990).

Kinder analysieren, in welchen Kontexten ein Wort vorkommt. Für Verben beispielsweise analysieren sie, mit welchen „Mitspielern" ein Verb in verschiedenen Kontexten auftritt, und sie erschließen daraus die Argumentstruktur des Verbs. Hier werden syntaktische Merkmale als Einstieg in die Verbbedeutung genutzt. Kommt ein Verb als intransitives Verb vor („Der Hund wobelt mit der Katze.") oder als transitives Verb („Das Kind wobelt den Hund."), reagieren schon Kinder im Alter von 2;3 Jahren so, dass sie den ersten Fall als eine Situation mit zwei Akteuren, den zweiten Fall aber als eine Situation mit einem Akteur und einer auf den Hund bezogenen Aktion interpretieren. Damit schließen sie aus relevanten Unterschieden in Zahl und Art der syntaktischen Objekte auf die Argumentstruktur und damit auf Aspekte der Verbsemantik.

Dieses *syntactic bootstrapping* setzt voraus, dass das kindliche Lexikon und die Grammatik bereits Wortarten unterscheiden. Das ist in der ersten Phase des lexikalischen Erwerbs nicht gegeben. Erst wenn das Kind über etwa 50 Wörter produktiv verfügt (50-Wort-Phase; etwa im Alter von 18 Monaten), entdeckt es das *syntaktische Prinzip*. Das bedeutet nichts anderes, als dass Wörter nun zu Zwei- und Dreiwortsätzen zusammen gefügt werden können. Zur gleichen Zeit beginnt der Wortschatzspurt (vgl. dazu Kauschke 2000, Rothweiler 2001). Nach wie vor offen ist die Frage, ob die Entdeckung des *syntaktischen Prinzips* den Wortschatzspurt auslöst, oder ob erst das Lexikon eine bestimmte Minimalgröße haben muss, bevor das Kind Wörter zu größeren Einheiten kombinieren kann (*critical mass*) (vgl. dazu Kauschke 2000: 24). Rothweiler (2001) argumentiert dafür, dass der Schritt in das syntaktische Prinzip mit verschiedenen sprachlichen und kognitiven Entwicklungsfortschritten zusammentrifft, die sich gegenseitig vorantreiben: Ausbau der artikulatorischen Fähigkeiten und damit verbunden Fortschritte in der phonologischen Entwicklung, Entdeckung der Symbol- und referentiellen Funktion von Wörtern und das Erreichen eines Wortschatzumfangs, der für die Entdeckung von Flexiven ausreicht (vgl. auch Szagun et al. 2006). Erst mit dem Erwerb von Funktionselementen, d.h. mit Flexiven und Funktionswörtern als lexikalische Einheiten, gelingt die Identifizierung verschiedener Typen von Inhaltswörtern (Verben und Nomen), denn verbale und nominale Flexion beziehen sich auf verschiedene Wortarten. Artikel beispielsweise treten gemeinsam mit Nomen auf, aber nicht mit Verben (Rothweiler 2001, van Kampen 2005).

Aufbau von Flexionsparadigmen

Die Identifikation von lexikalischen Kategorien (Wortarten) (s.o.) und Flexionsparadigmen gehen Hand in Hand. Um Flexive isolieren und letztendlich Flexionsparadigma aufbauen zu können, müssen flektierte Wörter einerseits mit verschiedenen Flexiven auftreten, andererseits müssen verschiedene Wörter derselben Wortart mit denselben Flexiven vorkommen. Zusätzlich müssen die grammatischen Dimensionen identifiziert werden, die durch ein Paradigma ausgedrückt werden, und die jeweiligen grammatischen Merkmale, die mit einem einzelnen Flexiv kodiert werden. Die folgende Tabelle 1 soll diesen Zusammenhang illustrieren, wobei sie nicht zeigt, in welcher Reihenfolge Kinder das Verbflexionsparadigma aufbauen (vgl. hierzu aber auch Bittner 2000). Um das Flexiv *–t* als relevante Einheit zu isolieren, muss es sowohl in einem Kontrast zu einem anderen Flexiv an demselben Verbstamm vorkommen (*kommt* vs. *kommen*) als auch an mindestens zwei verschiedenen Verbstämmen (*kommt* vs. *malt*).

3. Person	Singular	Plural
Verb 1	er/sie/es komm – t	sie komm – en
Verb 2	er/sie/es mal – t	sie mal – en

Tabelle 1: Kontraste und Dimensionen im Verbflexionsparadigma (Präsens)

Bezogen auf Verben und das Subjekt-Verb-Kongruenz-Paradigma (SVK-Paradigma) im Deutschen heißt das, dass das Kind eine Reihe von Verbformen verschiedener Verben als holistische Einheiten aufgenommen haben muss, um durch den Vergleich dieser Formen sowohl Verbstämme als auch Verbflexive isolieren zu können. Der Aufbau des Verbflexionsparadigmas dann beinhaltet Kontrastbildung und die Identifikation der Merkmalsdimensionen Person und Numerus sowie die schrittweise Zuordnung von Merkmalen (1./2./3.Ps und Sg/Pl) zu Flexiven (vgl. Bittner 2000, Penke 2006, Pinker 1984).

Es ist intuitiv plausibel, dass der Erwerb von Flexionsparadigmen auf der Basis einiger holistisch gespeicherter lexikalischer Einheiten vollzogen wird, die in einen Kontrast zueinander gesetzt werden können.

Marchman & Bates (1994), die einen Zusammenhang zwischen dem Umfang des Verbwortschatzes und dem Erwerb von Verbmorphologie (insbesondere Übergeneralisierungen) finden, nutzen in diesem Zusammenhang den Begriff *critical mass*.

Wie groß allerdings die kritische Masse ist, um als Analysebasis genutzt werden zu können, ist kaum als absolutes Maß zu bestimmen – einerseits wegen des grundsätzlichen Problems, den Lexikonumfang vollständig zu erfassen, andererseits wegen eines logischen Problems.

Wie sich aus der Tabelle 1 ergibt, ist die Menge der Einheiten, die miteinander kontrastiert werden müssen, um Flexive zu isolieren, rechnerisch klein, auf jeden Fall kleiner, als Zahlen, die im Zusammenhang mit kritischen Massen in der Spracherwerbsforschung genannt werden. Recht eindeutig empirisch bestimmt ist nur die kritische Masse des Lexikonumfangs für den Einstieg in das syntaktische Prinzip, die 50-Wort-Grenze, weil es bis dahin noch möglich ist, den kindlichen Wortschatz in seinem Gesamtumfang zu erfassen (vgl. aber die Diskussion dazu, ob dieser Entwicklungsschritt allein auf den Wortschatzumfang zurück geführt werden kann, s.o.). Mit Beginn des

Vokabelspurts (etwa ab dem Alter von 18 Monaten) ist eine vollständige Erfassung des Wortschatzes nicht mehr möglich.

Erwerb lexikalischer Kategorien und Aufbau der syntaktischen Struktur

Nach Clahsen, Eisenbeiß & Penke (1996) wird mit dem Erwerb des letzten Flexivs, nämlich mit dem *-st* für die 2. Ps. Sg., das SVK-Paradigma vervollständigt, und jedes Flexiv, einschließlich des *-n* (das lange Zeit eine Joker-Funktion übernimmt), besetzt nun eindeutig eine Zelle im Paradigma. Damit erhalten alle SVK-Flexive ihre volle Merkmalsspezifikation (Person/Numerus) als Finitheitsmarkierer. Flektierte Verben werden nun durchgängig in die Verbzweitposition im deutschen Hauptsatz gesetzt, in die Position, die für finite Elemente spezifiziert ist. Diese Art des Zusammenhangs zwischen dem Erwerb lexikalischer Kategorien (Verbflexionsparadigma) und syntaktischem Erwerb (Verbzweitstellung) bezieht sich auf eine Subgruppe lexikalischer Einheiten, auf Funktionselemente, die wenig oder keine semantische Information, sondern primär eine grammatische Funktion tragen. Zu diesen Elementen gehören einerseits Funktionswörter wie Präpositionen, Konjunktionen, Pronomen, Artikel und Auxiliare und andererseits Flexive, die grammatische Merkmale wie Person, Numerus, Genus, Kasus, Tempus und Modus markieren.

> Der Erwerb lexikalisch-funktionaler Einheiten, also von Funktionswörtern und Flexiven, hat in vielen Fällen direkte Konsequenzen für den Aufbau der Satzstruktur. Clahsen, Eisenbeiß & Penke (1996) sprechen in diesem Zusammenhang von *lexikalischem Lernen* als Motor für die syntaktische Entwicklung.

Beispiele für diesen Zusammenhang sind der Erwerb der Subjekt-Verb-Kongruenzflexion, mit der der Erwerb der Verbzweitstellung im Deutschen eng verknüpft ist, und der Erwerb der Verbletztstellung im Nebensatz, der eng mit dem Erwerb von subordinierenden Konjunktionen verbunden ist (vgl. Clahsen, Kursawe & Penke 1996, Rothweiler 1993). Als Auslöser für die Etablierung der Verbzweitstellung oder der Nebensatzstruktur werden hier nicht einzelne lexikalische Einheiten oder eine kritische Masse lexikalischer Einheiten gewertet, sondern der Erwerb der lexikalischen Kategorien (Flexionskategorien für Person und Numerus, subordinierende Konjunktionen). Der erwerbslogische Zusammenhang besteht darin, dass der Erwerb der lexikalischen Kategorie die entsprechenden Positionen in der Satzstruktur generiert bzw. deren korrekte Besetzung sicher stellt.

3 Lexikon und Grammatik bei sukzessiv zweisprachigen Kindern

Der Erwerb des Deutschen durch Kinder mit nicht-deutscher Erstsprache wird in den letzten Jahren intensiver erforscht. Der Zusammenhang zwischen lexikalischem und grammatischem Erwerb steht dabei bisher nicht im Vordergrund.

3.1 Lexikalischer Erwerb bei sukzessiv zweisprachigen Kindern

Der lexikalische Erwerb bei sukzessiv mehrsprachigen Kindern startet anders als im Erstspracherwerb, denn diese Kinder wissen, was Wörter sind und welche Funktion Wörter haben. Daraus könnte sich ergeben, dass der lexikalische Erwerb rascher voranschreitet als bei einsprachigen Kindern, so dass sie bis zum Erstsprachniveau aufholen (können). Das scheint bei einigen Kindern tatsächlich der Fall zu sein, allerdings gilt das nicht für die Gruppe insgesamt (Paradis 2007). Immerhin müssen sukzessiv mehrsprachige Kinder für die zweite Sprache einiges neu erwerben, was sie nicht unmittelbar aus der Erstsprache übernehmen können. So können sich Sprachen hinsichtlich der phonetisch-phonologischen Wortgrenzenmarkierungen unterscheiden, die dann für eine zweite Sprache neu erworben werden müssen. Außerdem müssen individuell für jede Sprache die sprachlichen Mittel zur Kodierung grammatischer Funktionen identifiziert werden: Flexive, Funktionswörter, Wortstellung usw..

> Das bedeutet, dass sich die lexikalische Erwerbsaufgabe von zweitsprachlernenden Kindern nicht darauf beschränkt, Wortäquivalente für bereits gelernte Wörter der Erstsprache zu lernen.

Selbst bei Inhaltswörtern geht es nur zum Teil darum, Wortäquivalente zu erwerben. Das gelingt bei konkreten Wörtern wie ‚Kuh'. Eine einfache „Übersetzung" kann aber selbst in diesem Fall scheitern, wenn es darum geht, ob man ‚Kuh' nun in jeder Sprache auch als Schimpfwort verwenden kann. Außerdem erleben zweisprachige Kinder ihre Sprachen in verschiedenen Lebenssituationen, so dass Wortschatz A und Wortschatz B sich zwar überschneiden, aber durchaus auch unterschiedliche Konzeptbereiche abdecken. Der Lexikonaufbau in einer zweiten Sprache beinhaltet also immer auch den Erwerb neuer Wörter und neuer Konzepte.

In Bezug auf den Wortschatzumfang sind (simultan und sukzessiv) mehrsprachige Kinder einsprachigen Kindern unterlegen. In Bezug auf die Familiensprache (Erstsprache) entspricht der Wortschatz dieser Kinder in der Regel monolingualen Normen (zumindest im Kindergarten- und Vorschulalter), aber in der Zweitsprache (Gesellschaftssprache) erreichen sie in standardisierten Tests niedrigere Werte (für Überblicke vgl. Paradis 2007, s. auch Tracy 2007). Wenn die Erstsprache eine Minderheitensprache ist, die in der Schule nicht Unterrichtssprache ist, dann fallen im Schulalter die Wortschatzleistungen auch in der Erstsprache unter einsprachige Normen.

Yusuf, 4;9	Interviewer
ähm ein windpuster	(Fingerabdruck)
	ok und was siehst du auf dem bild/
versperrung	(Verkehrsschild)
	mhm absperrung ist so ähnlich stimmt ich tu das mal hier mit drauf (J. hantiert mit den Karten.) und was ist das/
sch schuhabdrücke	(Fußabdruck)
	genau super das machst du überhaupt ganz toll yusuf du weißt ja schon ganz viel
ähm das ist ein abschließer abgeschlossen dam damit schließt man so was ab	(Schloss)
	richtig ähm jetzt bin ich ganz durcheinander hier (J. kommt mit der Ablage der Karten durcheinander.) und was ist das/
damit fliegt man damit fliegt man irgendwo hin das ist ein schutzhelm	(Helm)

Kasten 1: Transkript Yusuf 4;9

Qualitativ unterscheidet sich der Wortschatz in der Zweitsprache vor allem in den ersten Erwerbsjahren durch eine geringere Ausdifferenzierung.

Die Kinder nutzen mehr allgemeine Wörter. Bei Verben für spezifische Aktionen wie ‚tauchen' wird beispielsweise eine Formulierung wie ‚ins Wasser gehen' verwendet usw., sie setzen Lautmalereien ein (‚und so *pliss* in wasser'), oder sie leihen sich Wörter aus ihrer Erstsprache (*borrowing*). Generell belegen viele Fallbeispiele die große Kreativität mehrsprachiger Kinder, mit der sie mit lexikalischen Lücken umgehen. Sie generieren neue Wörter und nutzen dazu Wortbildungsregeln des Deutschen, sie nutzen Umschreibungen und Funktionsbeschreibungen sowie *borrowings* aus der Erstsprache. Sie sind schnell lexikalisch kompetent, ohne im Wortschatzumfang sofort mit einsprachigen Kindern gleich zu ziehen.

Der obige Transkriptausschnitt[4] (Seite 249) illustriert diese lexikalische Kompetenz. Das Kind ist 4;9 Jahre alt, erwirbt seit dem Eintritt in die Kita Deutsch, d.h. etwa seit 18 Monaten. Das Kind soll Karten benennen, die Begriffe für ein „Polizeispiel" darstellen.

Ob und wann alle zweisprachigen Kinder im Wortschatzumfang mit einsprachigen Kindern gleichziehen, ist nicht geklärt. Da aber auch der Wortschatzumfang zwischen einsprachigen Menschen – Kindern und Erwachsenen – enorm variiert, sind eindeutige Ergebnisse kaum zu erwarten.

3.2 Zusammenhänge zwischen lexikalischem und grammatischem Erwerb bei sukzessiv mehrsprachigen Kindern

In einer aktuellen Studie berichten Simon-Cereijido & Gutiérrez-Clellen (2009) über Interdependenzen in der Entwicklung von Wortschatz und Grammatik bei sukzessiv spanisch-englisch-sprachigen Kindern im Vorschul- und Schulalter. Dazu ermittelten die Autorinnen in kurzen Erzählungen den Wortschatz, den MLU und die Verwendung von Verben mit zwei Objekten und konnten – wie Kauschke (2000) für das Deutsche (s.o.) – zeigen, dass es korrelative Beziehungen zwischen diesen Maßen gibt. Diese Beziehungen sind im Spanischen (also in der Familiensprache) deutlicher ausgeprägt als im Englischen. Wie Marchman et al. (2004) für spanisch-englisch simultan bilinguale Kinder, finden sie, dass diese Beziehung innerhalb der Sprachen besteht, und nur zu einem geringen Maße auch zwischen den beiden Sprachen eines mehrsprachigen Kindes.

Zum grammatischen Erwerb bei sukzessiv mehrsprachigen Kindern gibt es im Hinblick auf den Erwerb der Satzstruktur und den Erwerb des SVK-Flexionsparadigmas Studien, die wie für den Erstspracherwerb den möglichen Zusammenhang des Erwerbs der syntaktischen Struktur (Verbzweitstellung) und des Erwerbs der Verbflexion untersuchen (Chilla 2008, Kroffke & Rothweiler 2006, Prévost 2003, Rothweiler 2006, Thoma & Tracy 2006). Eine zentrale Frage in der Forschung ist hier, ob sich Parallelen zum Erstspracherwerb belegen lassen oder eher Parallelen zum Zweitspracherwerb Erwachsener. Anders als im Erstspracherwerb des Deutschen lässt sich bei erwachsenen Zweitsprachlernern keine Kopplung im Erwerb von Verbstellung und Verbflexion (Finitheit) belegen (Meisel 1997). Dies gilt als ein entscheidender Unterschied zwischen Erst- und Zweitspracherwerb.

Das wichtigste Ergebnis aus den Studien mit Kindern, die Deutsch als zweite Sprache erwerben, ist, dass der Erwerb von Flexion und Verbstellung dem Erstspracherwerb entspricht, wenn der Erwerbsbeginn vor Abschluss des vierten Lebensjahres liegt.

Sowohl Rothweiler (2006) und Chilla (2008) als auch Thoma & Tracy (2006) berichten in diesem Zusammhang zudem, dass der Erwerb sehr rasch vollzogen wird bzw. werden kann: Einige Kinder erwerben SVK und Verbstellung innerhalb von sechs bis acht Monaten Kontakt mit dem Deutschen. Dahingegen treten bei einem späteren Erwerbsbeginn Formen und Strukturen auf (zumindest als Übergangsformen), wie sie auch im Zweitspracherwerb Erwachsener auftreten (Chilla 2008, Kroffke & Rothweiler 2006). D.h. bei Kindern, die erst im fünften Lebensjahr oder später mit dem Erwerb des Deutschen beginnen, gehen der Erwerb von Verbflexion und Verbstellung nicht mehr so eindeutig Hand in Hand wie bei jüngeren Kindern.

Der Übergang von einem typischen Erst- zu einem typischen Zweitspracherwerb ist fließend, d.h. die kindlichen Erwerbsfähigkeiten verschwinden nicht von einem Tag zum anderen, und auch bei einem späteren Erwerbsbeginn können Kinder noch sehr erfolgreich eine zweite Sprache erwerben.

Eine lexikalisch-grammatische Besonderheit im Erwerb von Verbformen zeigt sich in Beispielen wie den folgenden, die aus derselben Sprachaufnahme stammen wie der Transkriptausschnitt im vorangehenden Abschnitt. Das Kind beschreibt eine Bildergeschichte.

da **esst** die katze von dem baum blätter da
weil die die **magt** die **magt** noch was anders
die **magt** katzenfutter
der **haltet** seine augen geschlossen

Kasten 2: Beispielsätze von Yusuf, 4;9

Die markierten Verbformen sind falsch und illustrieren doch zugleich die produktive Verwendung von Verbflexionsregeln. Es geht in allen Beispielen um Verbformen der 3. Ps. Sg.. Das Kind verwendet das korrekte Flexiv für die 3. Ps. Sg., nämlich das Flexiv *-t*. D.h. im Hinblick auf SVK gibt es in diesen Beispielen keine Fehler. Die Fehler liegen auf einer anderen Ebene. Die Formen *esst* und *haltet* zeigen, dass das Kind die markierten Stammvarianten für diese irregulären Verben, also *iss-* und *hält-*, noch nicht erworben hat, oder dass das Kind die Beschränkung, dass nur diese Stammvarianten in 2. und 3. Ps. Sg.-Kontexten auftreten dürfen, noch nicht kennt. Ähnliches gilt für die Form *magt*. Wie in den beiden anderen Beispielen ist eindeutig, dass das Kind die 3. Ps. Sg. markiert und damit SVK. Allerdings beachtet das Kind noch nicht die Sonderregel, die sich auf die Verbgruppe der sogenannten Präteritopräsentia bezieht, zu denen Modalverben und einige andere Verben wie *wissen* gehören. Für diese Verben gilt, dass sie im Präsens flektieren wie das Präteritum irregulärer Verben, d.h. dass in der 3. Ps. Sg. der Stamm unflektiert bleibt (*kann, muss, weiß*), wie auch *sang, gab* oder *ging*. Um diese Regel zu erwerben, muss das Kind die lexikalischen Besonderheiten dieser Verbklasse erkennen. Hier besteht die Verbindung zwischen lexikalischem und grammatischem Erwerb darin, dass sich grammatische Sonderregeln auf lexikalische Subklassen beziehen. Verbformfehler dieser Art kommen auch im Erstspracherwerb vor, scheinen aber im kindlichen Zweitspracherwerb häufiger zu sein. Detaillierte Studien zu dieser Beobachtung stehen noch aus.

4 Verblexikon, SVK und Verbstellung bei sukzessiv zweisprachigen Kindern: zwei Fallstudien

In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, welche Rolle der Aufbau des Verblexikons bei sukzessiv mehrsprachigen Kin-

4 Der Ausschnitt stammt aus einer Seminararbeit von Beke Jantz und Jan-Hendrik Schirmer.

dern spielt. Oder mit anderen Worten: Wie umfangreich muss das Verblexikon sein, damit das Verbflexionsparadigma extrahiert werden kann? Im Erstspracherwerb wird das Verbflexionsparadigma im dritten Lebensjahr erworben. In diesem Alter verfügen Kinder bereits über eine Reihe von transitiven und intransitiven Verben, ebenso über Modalverben (Kauschke 2000, 2007).

Die im Folgenden vorgestellten Daten und Ergebnisse stammen aus einem DFG-Projekt[5], das Sprachentwicklungsstörungen bei türkisch-deutsch sukzessiv zweisprachigen Kindern untersucht. Die hier präsentierten Daten stammen von zwei sprachunauffälligen Kindern aus der Kontrollgruppe. Für beide Kinder ist die Familiensprache Türkisch, und beide Kinder haben erst mit Eintritt in die Kita mit dem Erwerb des Deutschen begonnen: Faruk mit 2;9, Gül mit 3;0.[6] Beide Kinder besuchen die Kita regelmäßig mindestens vier Stunden täglich.

Der Erwerb von SVK und Verbstellung bei Faruk und Gül wurde bereits ausführlich untersucht und dokumentiert (Chilla 2008, Kroffke & Rothweiler 2006, Rothweiler 2006). Die Ergebnisse zeigen, dass bei diesen Kindern der Erwerbsverlauf dem einsprachiger Kinder in den folgenden Aspekten gleicht (vgl. auch 3.2): (1) schon in den ersten Aufnahmen (bei Gül nach zwei Kontaktmonaten, bei Faruk nach drei Kontaktmonaten) werden Verben produziert, (2) schon nach drei (Faruk) bzw. vier (Gül) Kontaktmonaten werden sowohl Sätze mit Verbzweitstellung als auch solche mit Verbletztstellung gebildet, d.h. die Kinder verfügen über zwei Verbpositionen, (3) von Beginn an werden in die vordere Verbposition bevorzugt finite Verben gesetzt, also Modalverben, Formen von *sein* und Verben, die mit *–t* flektiert sind, (4) nicht-finite Verbelemente (Verbpartikeln, Infinitive, nicht-finite Verbstämme) stehen in der Regel in der hinteren Verbposition, (5) nicht-finite Verben stehen nicht in der Verbzweitposition, (6) das Flexiv *–st* ist das letzt-erworbene Flexiv des SVK-Paradigmas, (7) mit Erwerb des vollständigen SVK-Paradigmas wird die ‚generalisierte Verbzweitstellung' genutzt, d.h. neben SVX-Sätzen werden auch Sätze mit vorangestellten Adverbialen und Objekten sowie W-Fragen[7] gebildet, (8) gleichzeitig oder kurze Zeit später treten erste Nebensätze auf.

KM 3:	das wiehert da hände waschen ich schmeiß die
KM 4:	und das ninju nich guck das patakapumpum so mach (patakapumpum = Lautmalerei)
KM 6:	das passt hier schon gelb kommen
KM 8:	jetz wollen die ihn fang' was is in die ecke? hast du keine toilette mehr?
KM 9:	dass die wolke kommt rat ma: wie viele hab ich
KM 10:	nimmst den würfel solln wir nochmal spielen?
KM 12:	wer hat das angemacht?
KM 15:	wenn mein onkel da hm so piekser reingesteckt hat, dann blutet das wann kann ich die holen?

Kasten 3: Beispielsätze von Faruk

KM 3:	gelb finden will schnell eine fehlt?
KM 4:	passt DAS nich
KM 8:	kann das nich ich malen da setzen passt nich
KM 12:	das gehn da kann so machen geht das so ich komme jetz
KM 14:	eine blume machen wir
KM 15:	aber ich hab schon wo is der würfel? grün kommt hier hin
KM 18:	wo steht sie denn? jetz gehs du in gefängnis
KM 23:	wenn ich bei doktor geh

Kasten 4: Beispielsätze von Gül

Die beiden Kinder Faruk und Gül unterscheiden sich im Erwerb allerdings in einer wesentlichen Hinsicht: Faruk ist ein schneller Lerner. Zwischen KM6 und KM8 ‚knackt' Faruk das System, d.h. ab KM8 hat er SVK sicher erworben und produziert ab dieser Aufnahme keine Verbletztstellungssätze mit Infinitiven mehr. Die Satzstruktur ist so weit erworben, dass nun Sätze mit Objektvoranstellung und W-Fragen auftreten. Die Beispielsätze im Kasten 3 illustrieren diese Entwicklung. Die KM-Angaben beziehen sich auf abgeschlossene Kontaktmonate.

Gül hingegen ist eine langsame Lernerin. Erst nach 15 Monaten Kontakt mit dem Deutschen hat sie SVK und die generalisierte Verbzweitstellungstellung erworben. Obwohl der Erwerbsprozess bei ihr etwa doppelt so lange wie bei Faruk dauert, ist auch bei ihr die Parallele zum Erstspracherwerb groß (vgl. die Beispiele im Kasten 4).

Im Folgenden möchte ich der Frage nachgehen, inwieweit sich die Entwicklung des Verblexions bei diesen Kindern unterscheidet. Dazu wurden Spontansprachaufnahmen von beiden Kindern ausgewertet. Die Tabelle 2 gibt einen Überblick über die verwendeten Aufnahmen, über die Zahl der analysierbaren Aufnahmen und den MLUw (s. Fn. 3). Die Spontansprachaufnahmen sind vergleichbar lang (30 bis 45 Minuten). Die Anzahl der berücksichtigten Aufnahmen ist gleich, so dass die Aufnahmen parallelisiert werden können, auch wenn die Kontaktdauer mit dem Deutschen bei einigen Aufnahmezeitpunkten um zwei bis vier Wochen variiert (s. Tabelle 2, die Zahl hinter dem Namen gibt die abgeschlossenen Kontaktmonate an).

Die Tabelle zeigt, dass sich beide Kinder unterschiedlich entwickeln. Der MLU liegt

Name und KM	Gül 3	Gül 4	Gül 5,5	Gül 9	Gül 12	Gül 14	Gül 18	Gül 23,5
Äußerungszahl*	49	36	153	251	135	236	198	193
MLU	1.6	1.3	2.1	1.8	1.6	2.1	2.7	3.1
Name und KM	Faruk 3	Faruk 4	Faruk 6	Faruk 8	Faruk 12	Faruk 14	Faruk 18	Faruk 24
Äußerungszahl*	353	423	513	287	203	368	525	460
MLU	2.1	2.1	2.4	2.6	2.7	2.9	3.4	3.1

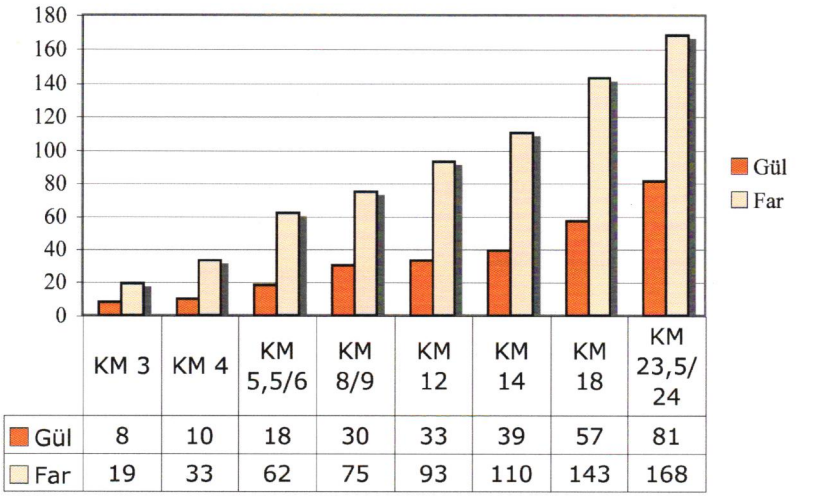
Tabelle 2: Spontansprachaufnahmen von Gül und Faruk – analysierte Äußerungen

*Zahl der analysierten Äußerungen

5 Das Projekt wird im Rahmen des Sonderforschungsbereichs ‚Mehrsprachigkeit' an der Universität Hamburg von der DFG gefördert (SFB 538, E4). Nähere Informationen unter www.uni-hamburg.de/sfb538/.

6 Ausführliche Hintergrundsinformationen zu den beiden Kindern sind in Chilla (2008) zusammen gestellt.

7 Formelhafte W-Fragen treten auch schon früher auf.



	KM 3	KM 4	KM 5,5/6	KM 8/9	KM 12	KM 14	KM 18	KM 23,5/ 24
Gül	8	10	18	30	33	39	57	81
Far	19	33	62	75	93	110	143	168

Diagramm 1: Verbtypes bei Gül und Faruk (kumulativ)

bei Faruk schon nach drei Kontaktmonaten über dem Wert zwei und steigt kontinuierlich an, während der MLU bei Gül erst ab Kontaktmonat 14 eindeutig über den Wert zwei ansteigt. Der Erwerb von SVK und Verbzweitstellung gelingt beiden Kindern etwa mit Erreichen eines MLU von 2.5 (vgl. die farbig hinterlegten Zellen in der Tabelle 2). Auch das Verhalten der beiden Kinder ist verschieden. Während Gül sehr zurückhaltend ist und vor allem in den ersten Aufnahmen sehr wenig spricht, spricht Faruk von Beginn an viel und ist sehr kommunikativ. Das Diagramm 1 illustriert die Zunahme an Verben auf der Basis von Verbtypes[8] in den ausgewerteten Aufnahmen. In diese Zählung gehen alle Modalverben und thematischen Verben ein. Die Berechnung erfolgt kumulativ, d.h. jedes neu hinzu kommende Verbtype wird zu den bereits produzierten addiert.

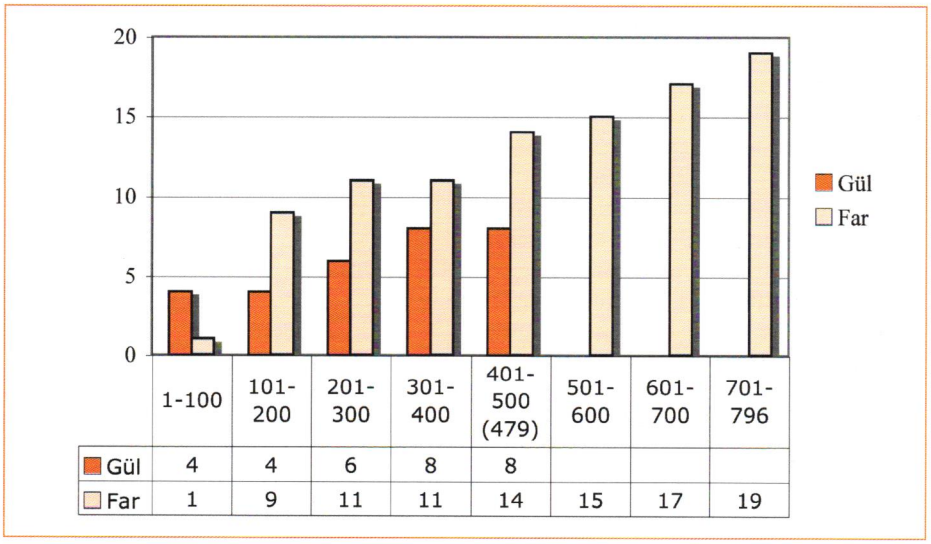
Für beide Kinder gilt, dass der Zuwachs an Verben kontinierlich erfolgt. Während Faruk aber bereits nach drei Kontaktmonaten über 19 verschiedene Verben verfügt, nutzt Gül nach der gleichen Kontaktdauer nur halb so viele Verben, nämlich acht verschiedene Types. Nach einem Jahr Kontakt mit dem Deutschen (KM12) haben beide Kinder ihren Verbwortschatz vervielfacht, Gül verfügt über das Vierfache an Verben, Faruk bereits über fast das Fünffache. Ein weiteres Jahr später hat sich das Bild wenig verändert: Beide Kinder haben ihren Verbwortschatz weiter ausgebaut und verfügen nun über etwa zehnmal so viel Verben wie in der Aufnahme nach drei Kontaktmonaten. Gül hat nicht aufgeholt: Wie zu Beginn produziert sie etwa halb so viele Verbtypes wie Faruk.

Wie in der grammatischen Entwicklung ist Gül also auch im lexikalischen Erwerb deutlich langsamer als Faruk. Faruk vervollständigt sein SVK-Paradigma mit *-st* in KM6, Gül in KM15. Interessant ist, dass die Zahl der hier ausgezählten Verbtypes bei beiden Kindern zum Zeitpunkt des Erwerbs der Subjekt-Verb-Kongruenz deutlich näher beieinander liegt als nach jeweils gleicher Kontaktdauer. Zwischen KM6 und KM8 verwendet Faruk 62 bis 75 Verbtypes (Ø 68,5); zwischen KM14 und KM18 sind bei Gül 39 bis 57 verschiedene Verbtypes (Ø 48) belegt. Hier zeichnet sich ein möglicher Zusammenhang zwischen lexikalischer und grammatischer Entwicklung ab. Wie im Abschnitt 2 ausgeführt wurde, führt der Erwerb des SVK-Paradigmas zur endgültigen Unterscheidung von finiten vs. nicht-finiten Verben und damit zu einer Satzstruktur, die generalisierte Verbzweitstellung ermöglicht.[9] Das gelingt den frühen Zweitsprachlernern genauso wie Erstsprachlernern. Das Modell des *lexikalischen Lernens* nach Clahsen, Eisenbeiß & Penke (1996) sieht den Zusammenhang von Lexikon und Grammatik im Spracherwerb darin, dass der Erwerb bestimmter lexikalischer bzw. funktionaler Kategorien syntaktische Konsequenzen nach sich zieht. Wieviele lexikalische Einzeleinträge erworben sein müssen, um eine lexikalische Kategorie zu etablieren, und darüber eine bestimmte Position in der Satzstruktur, legt dieser Ansatz nicht fest. Für die Entdeckung und Isolierung von Verbflexiven können wir annehmen, dass dies erst gelingen kann, wenn das Kind über eine gewisse Menge an verschiedenen Verbformen verfügt (vgl. Abschnitt 2). Der Erwerb des SVK-Paradigmas erfolgt bei Faruk und Gül mit einem Abstand von mehr als sechs Monaten, allerdings jeweils auf der Basis eines Verbwortschatzes von 40-70 Verben. Erst die Kontrastierung von Verbformen gleicher Stämme mit unterschiedlichen Flexiven einerseits und die Kontrastierung von Verbformen unterschiedlicher Stämme mit gleichen Flexiven andererseits ermöglichen den Aufbau des Verbflexionsparadigmas, die Belegung der Flexive mit Person- und Numerusmerkmalen und damit von SVK.

Der Umfang des Verblexikons von etwa 40-70 Verben, der sich auf der Basis der hier vorgelegten Auswertung für Gül und Faruk zum Zeitpunkt des Erwerbs von SVK und generalisierter Verbzweitstellung belegen lässt, kann nicht als absoluter Wert oder als kritische Masse gewertet werden.

8 Die Auswertung nach Types bedeutet, dass jedes Wort nur einmal gezählt wird, unabhängig davon, wie häufig es verwendet wird (im Gegensatz zu Tokens).

9 Der Zusammenhang ist hier vereinfacht dargestellt, vgl. Clahsen, Eisenbeiß & Penke (1996).



	1-100	101-200	201-300	301-400	401-500 (479)	501-600	601-700	701-796
Gül	4	4	6	8	8			
Far	1	9	11	11	14	15	17	19

Diagramm 2: Verbtypes (kumulativ) in Portionen von je 100 Äußerungen in der Aufnahme KM3

Name und KM	Gül 3	Gül 4	Gül 5,5	Gül 9	Gül 12	Gül 14	Gül 18	Gül 23,5
Äußerungszahl				513		368	418	349
Analys. Äuß.				251		236	198	193
Name und KM	Faruk 3	Faruk 4	Faruk 6	Faruk 8	Faruk 12	Faruk 14	Faruk 18	Faruk 24
Äußerungszahl				541	405			
Analys. Äuß.				287	203			

Tabelle 3: Auswahl von Spontansprachaufnahmen von Gül und Faruk – vergleichbar nach Anzahl der analysierbaren Äußerungen (ca. 200-300)

Eine Auswertung von mehr Aufnahmen in dichteren Zeitintervallen oder die Ermittlung über den gleichen Zeitraum mit weniger Aufnahmen würden schon zu anderen Werten führen. Zudem ist die Verwendung bestimmter Verbtypes nicht nur vom Umfang des Verblexikons abhängig, sondern auch von Kontext und Situation. In Bezug auf Kontext und Situation sind die hier vorgestellten Daten vergleichbar. Aber allein die unterschiedlich große Äußerungsmenge, die diese beiden Kinder in den Aufnahmen produzieren, beeinflusst die Zahl der belegten Verbtypes, auch wenn Vielsprechen weder zwangsläufig zu einem Mehr an Verbtypes in einer Aufnahme führt noch grundsätzlich auf einen größeren Wortschatz schließen lässt. Dieser kritische Punkt, der letztendlich für die Erfassung von lexikalischen Werten auf der Basis von Spontansprachdaten grundsätzlich gilt, lässt sich sehr klar an einer exemplarischen Analyse der Daten beider Kinder aus der ersten Aufnahme (KM3) demonstrieren. Einerseits ist offensichtlich, dass Faruk in dieser Aufnahme mehr als doppelt so viel Verbtypes produziert wie Gül. Andererseits aber produziert Faruk 796 Äußerungen, wovon 353 auswertbar sind, Gül aber nicht nur deutlich weniger, nämlich 479 Äußerungen, sondern vor allem nur 49 analysierbare Äußerungen (vgl. Tabelle 2). Alle anderen Äußerungen in Gül 3 sind einfache *ja/nein*-Antworten, unverständlich oder Türkisch. Wenn man nun auf der Basis der Äußerungen und der Verbtypes berechnet, wieviele Verbtypes die beiden Kinder bezogen auf die Zahl der Äußerungen produzieren, also die Verbtypedichte, dann erhalten wir für Gül einen Wert von 1,7 bezogen auf alle Äußerungen und von 16,3 bezogen auf alle analysierbaren Äußerungen, und für Faruk einen Wert von 2,4 bezogen auf alle Äußerungen und von 5,4 bei den analysierbaren Äußerungen. Hier sind die Werte für Gül auf einmal deutlich besser; bezogen auf die Verbdichte in den analysierbaren Äußerungen schlägt sie Faruk sogar um Längen. Sind also die guten Werte bei Faruk nur ein Artefakt, das sich daraus ergibt, dass er so viel mehr spricht als Gül?

Wenn man in den beiden Aufnahmen Gül 3 und Faruk 3 die Verbtypes pro Teiltranskript in Portionen von je 100 Äußerungen auszählt und kumulativ addiert, ergibt sich daraus das Diagramm 2. Dieses Diagramm illustriert zwei Aspekte: Erstens hat Gül schon nach 400 Äußerungen alle Verbtypes produziert, die in der Gesamtaufnahme von 479 Äußerungen vorkommen. Eine längere Aufnahme würde wahrscheinlich nur zu einem sehr geringen weitereren Anstieg führen. Faruk produziert bis zur 400. Äußerung einerseits bereits deutlich mehr Verbtypes als Gül, aber im weiteren Verlauf der Aufnahme kommen noch mehr Verbtypes hinzu. Die Länge der Aufnahme kann also einen Einfluss auf die Zahl der auftretenden Verbtypes haben, aber in 400-500 Äußerungen produziert Faruk tatsächlich deutlich mehr Verbtypes als Gül.

Aus dieser Auswertung kann man zweierlei schließen: Einerseits macht es Sinn, einen Wert wie Verbtypedichte[10] zu ermitteln; andererseits sollten nur Aufnahmen mit ähnlich großer Äußerungszahl verglichen werden. Das ist bei einer Reihe der hier ausgewerteten Aufnahmen möglich, wie die Tabelle 3 zeigt.

Das Diagramm 3 zeigt, dass Faruk auch auf der Basis vergleichbar vieler analysierbarer Äußerungen in KM8 und KM12 eine größere Zahl von Verbtypes produziert als Gül in KM9 und KM14.

Fazit

Auch wenn man also die Daten mit Vorsicht interpretieren muss, scheinen Umfang des Verbwortschatzes, MLU und Erwerb von SVK/Verbzweitstellung in der Entwicklung miteinander verbunden zu sein. Der Umfang des Verblexikons liegt bei beiden Kindern zum Zeitpunkt des Erwerbs von SVK deutlich näher beieinander als in Aufnahmen nach derselben Kontaktzeit. Diese Beobachtungen sind in dem Modell des *lexikalischen Lernens* von Clahsen, Eisenbeiß & Penke (1996) interpretierbar, vor allem, wenn man ergänzend annimmt, dass die

10 Für den Hinweis auf diese Berechnungsmöglichkeit möchte ich Christina Kauschke danken.

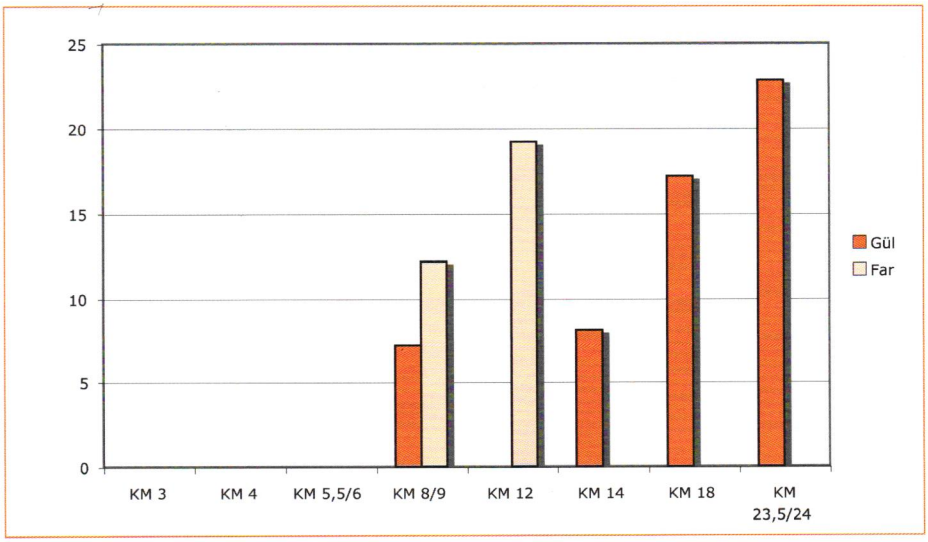


Diagramm 3: Verbtypedichte pro Aufnahme für Aufnahmen von ca. 200-300 analysierbaren Äußerungen

Entschlüsselung des Verbparadigmas nur auf der Basis einer bestimmten (aber schwer bestimmbaren) Menge bereits erworbener Verben und Verbformen gelingen kann.

5 Was kann die Spracherwerbsforschung für die Praxis liefern?

Als Konsequenz für die Förderpraxis ergibt sich aus den Ergebnissen, dass die Förderung des Verbwortschatzes für mehrsprachige Kinder eine relevante Hilfe für den Aufbau des Verbflexionsparadigmas und damit letztendlich auch für den Erwerb der Satzstruktur des Deutschen sein kann.

> Allerdings legen weder die Ergebnisse noch das hier zu Grunde gelegte spracherwerbstheoretische Modell nahe, dass ein erfolgreicher und schneller Grammatikerwerb notwendig an einen großen Verbwortschatz geknüpft ist, wohl aber an einen Verbwortschatz, der auf jeden Fall über zehn Verben hinaus geht.

Wie groß die kritische Masse tatsächlich ist, ist allerdings aus methodischen Gründen nicht als absolute Größe bestimmbar. Der entwicklungslogische Zusammenhang zwischen dem Erwerb von SVK und Verbstellung aber ist auch im frühen Zweitspracherwerb gegeben, so dass vor allem eine früh einsetzende Sprachförderung diesen Aspekt in den Blick nehmen sollte und eine Förderung des Verbwortschatzes unterstützend wirken kann.

Kinder, die im Alter von drei bis vier Jahren oder früher mit dem Erwerb des Deutschen beginnen, können noch Spracherwerbsstrategien nutzen, die im Erstspracherwerb wirksam sind (vgl. Rothweiler 2006, Meisel 2009). Diese Kinder brauchen keinen Grammatikunterricht. Sprachförderung sollte entwicklungsproximal gestaltet sein und über die Auswahl und Strukturierung des sprachlichen Angebots und der sprachlichen Interaktion den Erwerb des Deutschen unterstützen. Dazu gehört vor allem die Förderung des Lexikonaufbaus.

> Für den Erwerb eines umfangreichen Wortschatzes (und der ist unabhängig vom Grammatikerwerb anzustreben) muss das Angebot so gestaltet werden, dass den Kindern nicht nur Worthülsen oder Wortäquivalente vermittelt werden, sondern ihnen müssen Wortinhalte und damit auch kulturspezifisch geprägte Konzepte zugänglich und erfahrbar gemacht werden.

Zugleich muss eine lexikalische Förderung die grammatischen Inhalte von Wörtern (wie Flexionsklassen, Argumentstruktur usw.) einerseits und den Erwerb grammatischer Lexeme (Funktionswörter, Flexionsparadigmen) mit berücksichtigen. Das kann nur mit bewusst und gezielt strukturierter Variation des sprachlichen Angebots gelingen, und dies ist die größte Herausforderung für die sprachpädagogische Praxis.

Literatur

Bittner, D. (2000): Early verb development in one German-speaking child. In Bittner, D., Dressler, W. U. & Kilani-Schoch, M. (eds.): First Verbs: On the Way to Mini-Paradigms. Volume 18 of ZAS Papers in Linguistics. Berlin: ZAS. 21-38.

Clahsen, H., Eisenbeiß, S. & Penke, M. (1996): Lexical learning in early syntactic development. In Clahsen, H. (ed.): Generative Perspectives on Language Acqusition. Empirical Findings, Theoretical Considerations and Crosslinguistic Comparisons. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins. 129-159.

Clahsen, H., Kursawe, C. & Penke, M. (1996): Introducing CP: wh-questions and subordinate clauses in German child language. In Koster, C. & Wijnen, F. (eds.): Proceedings of the Groningen Assembly on Language Acquisition. University of Groningen 1995. Center for Language and Cognition: Groningen. 5-22.

Chilla, S. (2008): Erstsprache, Zweitsprache, Spezifische Sprachentwicklungsstörung? Eine Untersuchung des Erwerbs der deutschen Hauptsatzstruktur durch sukzessiv-bilinguale Kinder mit türkischer Erstsprache. Hamburg: Dr. Kovac.

Devescovi, A., Caselli, A. C., Marchione, D., Reilly, J. & Bates, E. (2003): A Cross-Linguistic Study of the Relationship between Grammar and Lexical Development. Technical Report CND-0301. Project in Cognitive and Neural Development. Center for Research in Language. University of California: San Diego.

Gleitman, L.R. (1990): The structural sources of verb meanings. Language Acquisition 1, 3-55.

Kauschke, C. (2000): Der Erwerb des frühkindlichen Lexikons. Eine empirische Studie zur Entwicklung des Wortschatzes im Deutschen. Tübingen: Narr.

Kauschke, C. (2007): Erwerb und Verarbeitung von Nomen und Verben. Tübingen: Niemeyer.

Kroffke, S. & Rothweiler, M. (2006): Variation im frühen Zweitspracherwerb des Deutschen durch Kinder mit türkischer Erstsprache. In Vliegen, M. (Hg.): Variation in Sprachtheorie und Spracherwerb. Akten des 39. Linguistischen Kolloquiums, Amsterdam. Frankfurt: Peter Lang. 145-153.

Marchman, V. & Bates, E. (1994): Continuity in lexical and morphological development: a test of the critical mass hypothesis. Journal of Child Language 21, 339-366.

Marchman, V., Martínez-Sussman, C. & Dale, P. (2004): The language-specific nature of grammatical development: Evidence from bilingual language learners. Developmental Science 7, 212-224.

Meisel, J. (1997): The acquisition of the syntax of negation in French and German: contrasting first and second language development. Second Language Research 13, 227-263.

Meisel, J. (2009): Second language acquisition in early childhood. Zeitschrift für Sprachwissenschaft 28, 5-34.

Paradis, J. (2007): Second language acquisition in childhood. In Hoff, E. & Shatz, M. (eds.): Handbook of Language Development. Oxford: Blackwell. 387-406.

Penke, M. (2006): Flexion im mentalen Lexikon. Tübingen: Niemeyer.

Pinker, S. (1984): Language Learnability and Language Development. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

Prévost, P. (2003): Truncation and missing inflection in initial child L2 German. Studies in Second Language Acquisition 25, 65-97.

Rothweiler, M. (1993): Der Erwerb von Nebensätzen im Deutschen. Tübingen: Niemeyer.

Rothweiler, M. (2001): Wortschatz und Störungen des lexikalischen Erwerbs bei spezifisch sprachentwicklungsgestörten Kindern. Heidelberg: C. Winter.

Rothweiler, M. (2006): The acquisition of V2 and subordinate clauses in early successive acquisition of German. In Lleó, C. (ed.): Interfaces in Multilingualism: Acquisition, Representation and Processing. Amsterdam: John Benjamins. 91-113.

Simon-Cereijido. G. & Gutiérrez-Clellen, Vera F. (2009): A cross-linguistic and bilingual evaluation of the interdependence between lexical and grammatical domains. Apllied Psycholinguistics 30, 315-337.

Szagun, G., Steinbrink, C., Franik, M. & Stumper, B. (2006): Development of vocabulary and grammar in young German-speaking children assessed with a German language development inventory. First Language 26, 259-280.

Thoma, D. & Tracy, R. (2006): Deutsch als frühe Zweitsprache: zweite Erstsprache? In Ahrenholz, B. (Hg.): Kinder mit Migrationshintergrund. Spracherwerb und Fördermöglichkeiten. Freiburg i.B.: Fillibach. 58-79.

Tracy, R. (2007): Wie Kinder Sprachen lernen. Und wie wir sie dabei unterstützen können. Tübingen: Francke.

van Kampen, J. (2005): Language specific bootstraps for UG categories. International Journal of Bilingualism 9, 253-275.

Korrespondenzadresse

Prof. Dr. Monika Rothweiler
FB 12: Fachbereich Erziehungs- und Bildungswissenschaften – Arbeitsgebiet Inklusive Pädagogik/ Sprachbehindertenpädagogik
Universität Bremen
Postfach 330440, 28334 Bremen
rothweiler@uni-bremen.de

Monika Rothweiler ist Linguistin und Sprachbehindertenpädagogin und arbeitet seit den 1980er Jahren zum kindlichen Spracherwerb (Lexikon und Grammatik) und zu Spracherwerbsdiagnostik. Schwerpunkte: *Erstspracherwerb, SSES, kindliche Mehrsprachigkeit (auch bei SSES) und Spracherwerb bei schwerhörigen Kindern.* Informationen zu Forschungsprojekten unter: www.monika-rothweiler.de.

Zur Bedeutsamkeit des kindlichen Wortschatzerwerbs

Kontinuität lexikalischer und grammatischer Fähigkeiten

On the significance of children's vocabulary acquisition: Continuity of lexical and grammatical abilities

Claudia Schlesiger, Dortmund

Zusammenfassung

Theoretischer Hintergrund

So genannte Bootstrapping-Mechanismen ermöglichen dem Kind, Kompetenzen auf einer Ebene für den Fähigkeitszuwachs auf einer anderen sprachlichen Ebene zu nutzen. Besonders deutlich wird diese Verknüpfung in der empirisch gut belegten Kontinuität von Lexikon und Grammatik. Lexikalisches Bootstrapping und eine kritische lexikalische Masse gelten als Voraussetzung für den nachfolgenden Grammatikerwerb.

Fragestellung/Ziele

Bislang wenig untersucht ist die Frage, ob auch bei zweijährigen Kindern mit zunächst geringem Wortschatzumfang, also bei so genannten Late Talkers, eine Kontinuität von lexikalischen und nachfolgenden grammatischen Fähigkeiten beobachtbar ist.

Methode

Bei 17 deutschsprachigen Late Talkers wird lexikalisches Bootstrapping längsschnittlich im Alter zwischen 2;4 und 3;4 Jahren untersucht. In der umfassenden Sprachdiagnostik wird der Entwicklungsstand auf der lexikalischen, grammatischen und phonologischen Ebene mittels standardisierter Tests und Spontansprachanalysen erhoben.

Ergebnisse

Die Late Talkers zeigen lexikalisches Bootstrapping, jedoch erst kurz vor ihrem dritten Geburtstag. Neben dieser verzögerten Kontinuität zwischen lexikalischer und nachfolgender grammatischer Entwicklung finden sich wesentlich stärkere Zusammenhänge zwischen phonologischer und nachfolgender grammatischer Entwicklung.

Schlussfolgerungen/Diskussion

Die Ergebnisse dieser explorativen Pilotstudie lassen das Fazit für die sprachheilpädagogische Praxis sowie für die Spracherwerbs- und Sprachtherapieforschung zu, dass nicht nur dem Wortschatzumfang sondern auch der Nutzung der Wortform, also den phonologischen (und morphologischen) Fähigkeiten von Late Talkers Bedeutung zukommen sollte. Für die Weiterentwicklung sprachtherapeutischer Frühinterventionskonzepte ist ein besseres Verständnis der Assoziationen zwischen frühkindlichen phonologischen, lexikalischen und grammatischen Fähigkeiten sowie der zugrunde liegenden Erwerbs- und Verarbeitungsmechanismen notwendig.

Schlüsselwörter

Wortschatz, Lexikon, Grammatik, Phonologie, Bootstrapping, Late Talkers, Late Bloomers

Dieser Beitrag hat das peer-review-Verfahren durchlaufen.

Abstract

Theoretical Background

In early language acquisition so-called bootstrapping mechanisms enable the child to use competencies in one field in order to further development in another field. This interdependence is especially evident in the empirically well-documented continuity of lexicon and grammar. Lexical bootstrapping and a critical lexical mass are seen as prerequisites for subsequent grammar development.

Aims

The question arises, if in some toddlers with a small vocabulary, so called late talkers, there is to be found a continuity of lexical and subsequent grammatical abilities.

Method

In a longitudinal study, lexical bootstrapping is followed in 17 German-speaking late talkers from age 2;4 to 3;4. Standardized tests and analyses of spontaneous speech are used for assessment of phonological, lexical and grammatical development.

Results

Late talkers show lexical bootstrapping, but not until shortly before their third birthday. Besides this delayed continuity of lexical and grammatical development there is a markedly higher correlation between phonological and subsequent grammatical abilities. Earlier, around the children's second birthday, there is a strong continuity between phonological abilities.

Conclusions

As an important conclusion for speech/language therapy and research this explorative study shows that not only the size of the early lexicon but also the representation of word form, in other words the phonological (and morphological) capabilities of late talkers is significant. Improvement of early language intervention is dependent on a better understanding of the relationships between phonology, lexicon, and grammar, as well as the underlying language acquisition mechanisms.

Keywords

vocabulary, lexicon, grammar, phonology, bootstrapping, late talkers, late bloomers

Ich danke Isabel Jansen für die Transkription und Codierung der Spontansprachproben und den Gutachtern für ihre konstruktive Kritik.

1 Vom ersten Wort zum ersten Satz

1.1 Wortschatz- und Grammatikentwicklung im Kleinkindalter

Die ersten Worte eines Kindes sind ein bedeutsames Ereignis. Im Durchschnitt mit 18 Monaten, spätestens mit 26 Monaten bei unauffälligem Spracherwerb, produzieren Kinder ihre ersten flexiblen Zweiwortäußerungen (Bates et al. 1995). Die Entwicklungspsychologie betrachtet die Phase zwischen 18 und 24 Monaten als wesentliche Umbruchzeit, das Baby wird zum Kleinkind mit zunehmend zielorientierten Handlungen, bei deren Störung es häufig mit Trotzanfällen reagiert (Rauh 1998). Auch sprachlich durchlaufen Kinder in dieser Phase nicht nur einen Umbruch, sondern zeitgleich mehrere Umbrüche. Der Wortschatz wächst rasch, bei einigen Kindern explosionsartig, und die interne Struktur des Lexikons wird differenzierter (Rothweiler & Kauschke 2007). Erste Wortkombinationen werden produziert (Clahsen 1986) und parallel dazu beginnt auch der Erwerb des phonologischen Systems (Hacker 1999). Das Kind macht in dieser Phase also wesentliche Fortschritte in den Bereichen Lexikon, Semantik, Syntax und Phonologie und orientiert sich vermehrt an sprachlichen Hinweisreizen für das weitere Wortlernen, während sich die direkten Zusammenhänge zwischen kommunikativen sowie konzeptuell-symbolischen und sprachlichen Fähigkeiten allmählich abschwächen (Hoff & Naigles 2002). Mit der Zweiwortphase beginnt der Einstieg in die produktive Grammatik bzw. der Erwerb des syntaktischen Prinzips, d. h. Kinder kombinieren zum ersten Mal einzelne Worte miteinander (Clahsen 1986; Menyuk 2000), ohne allerdings morphologische Markierungen flexibel zu nutzen. Ob die ersten Zweiwortäußerungen parallel oder nach Beginn des Wortschatzspurts auftreten, ist unklar (Dale et al. 2000). Vermutet wird, dass die frühen Sprachwahrnehmungsleistungen des Säuglings die Form der Mehrwortäußerungen mit bestimmen (Weissenborn 2000; Höhle 2005).

Die Entwicklung von Lexikon und Grammatik bei ein- bis dreijährigen Kindern ist eng miteinander assoziiert, es zeigen sich starke Korrelationen zwischen produktiven lexikalischen und zum selben Zeitpunkt gemessenen, aber auch nachfolgenden produktiven grammatischen Fähigkeiten (Bates et al. 1988; Fenson et al. 1994). Diese Assoziation ist besonders stark ausgeprägt im zweiten und dritten Lebensjahr (Dale et al. 2000). Der Umfang des produktiven Wortschatzes im zweiten Lebensjahr gilt in den bisher untersuchten Sprachen, beispielsweise Englisch (Bates et al. 1988; Fenson et al. 1994; Bates et al. 1995), Italienisch (Caselli et al. 1999), Deutsch (Kauschke 2000; Marschik et al. 2005; Szagun et al. 2006) oder Isländisch (Thordardottir et al. 2002), als ein stabiler oder sogar als der stabilste Prädiktor für die Grammatikentwicklung im dritten Lebensjahr. Bei bilingualen Kleinkindern erlaubt die Lexikongröße in einer Sprache genauere Aussagen über die nachfolgende Grammatikentwicklung in dieser Sprache als der allgemeine Entwicklungsstand oder das Ausmaß des Kontakts zur Sprache (Marchman et al. 2004; Conboy & Thal 2006). Die Kontinuität lexikalischer und grammatischer Fähigkeiten ist im zweiten und dritten Lebensjahr wesentlich stärker ausgeprägt als die Assoziation im Bereich Grammatik, gemessen beispielsweise an der mittleren Äußerungslänge im Alter von 20 und 28 Monaten, und auch als die Zusammenhänge zwischen Sprachverstehen und Sprachproduktion (Bates et al. 1988; Fenson et al. 1994).

Während in der Vergangenheit nativistische Spracherwerbstheorien (Chomsky 1965 Orig.; 1969 dt. Übers.) die Modularität von Lexikon und Grammatik als gegeben ansahen und sich den Grammatikerwerb als einen unabhängigen und angeborenen Mechanismus erklärten, zeichnet sich in moderneren linguistischen Theorien die Tendenz ab, lexikalische und semantische Fähigkeiten als eine notwendige Grundlage des Grammatikerwerbs anzuerkennen oder zumindest die Vernetzung beider Ebenen zu betonen (Pinker 1984; Clahsen 1988). Die kognitive Psychologie, die Sprache als allgemeinen informationsverarbeitenden Mechanismus betrachtet, postuliert ebenfalls eine gemeinsame Grundlage von Lexikon und Grammatik (Bates et al. 1988; Dale et al. 2000).

Als zugrunde liegende Erwerbsmechanismen werden unter anderem so genannte „Bootstrapping-Mechanismen" vermutet (Dale et al. 2000; Dionne et al. 2003). „Bootstrap" bedeutet im Englischen „Stiefelschlaufe" und wird häufig in dem Idiom „to pull oneself up by one's bootstraps" verwendet. Eine vergleichbare deutsche Redewendung lautet „sich selbst am eigenen Schopfe hochziehen", also eigene Fähigkeiten für ein Weiterkommen nutzen.

Übertragen auf die Sprachentwicklung ist Bootstrapping ein Erwerbsmechanismus, der auf vorhandenen Fähigkeiten basiert, um die sprachliche Entwicklung oder sprachliches Lernen auf einer anderen Ebene oder in einem anderen Bereich zu ermöglichen (Pinker 1984; Gleitman 1990; Jusczyk 1997).

Nach der Hypothese des lexikalischen Boostrapping ist ein ausreichend großes Lexikon eine notwendige Voraussetzung für den Grammatikerwerb (Bates et al. 1988; 1995; Dale et al. 2000; Dionne et al. 2003). Neben der Hypothese des lexikalischen Bootstrapping, die zunächst in psychologisch orientierten Studien zum Spracherwerb formuliert wird, stehen andere Bootstrapping-Mechanismen bereits seit Jahrzehnten im Fokus auch der linguistischen Diskussion. Die Hypothese des syntaktischen Bootstrapping besagt, dass Kinder syntaktische Hinweise zur Erschließung von Verbbedeutungen nutzen (Gleitman 1990; Naigles 1990). Wahrscheinlich nutzen Kinder unterschiedliche Bootstrapping-Mechanismen in unterschiedlichen Phasen des Spracherwerbs. Empirische Befunde sprechen beispielsweise dafür, dass lexikalisches Bootstrapping eher mit zwei Jahren und syntaktisches Bootstrapping eher mit drei Jahren ausschlaggebend zu sein scheint für die Sprachentwicklung (Dionne et al. 2003).

Wie der Prozess des lexikalischen Bootstrapping im Detail abläuft, ist bislang nicht untersucht worden. Vermutet wird beispielsweise, dass eine kritische lexikalische Masse die Perzeption grammatischer Elemente erst ermöglicht oder dass im Laufe des frühkindlichen Wortschatzaufbaus die syntaktische Komplexität des Wortlernens von Substantiven über Verben hin zu Funktionswörtern zunimmt und so die Kontinuität von Lexikon- und Grammatikerwerb entsteht (Bates et al. 1995; Dale et al. 2000).

Im Folgenden sollen insbesondere Untersuchungen zum lexikalischen Bootstrapping bei sprachunauffälligen Zweijährigen und bei Late Talkers näher erläutert werden. Hier stehen die Assoziationen lexikalischer und grammatischer Fähigkeiten im Vordergrund. Für weitere Erwerbsmechanismen wie das syntaktische, semantische, prosodische oder distributionelle Bootstrapping sei auf die entsprechende Literatur (Naigles 1990, Pinker 1984; Jusczyk 1997; Höhle 2002) verwiesen.

Betrachtet man nicht nur den Lexikonumfang sondern auch die Lexikonkomposition, so ergibt sich im Alter zwischen 16 und 30 Monaten für die Ausdifferenzierung der Wortarten im Englischen folgendes Muster (Bates et al. 1994; 1995): Während bis zu einem Lexikonumfang von 100 Wörtern zunächst Nomen dominieren, nimmt die Verwendung von Verben ab einem Lexikonumfang von 50 bis 200 Wörtern graduell zu und zeigt den stärksten Zuwachs bei einem Lexikonumfang zwischen 100 und 400 Wörtern. Ab einem Lexikonumfang von 400 Wörtern verwenden Kinder zunehmend auch Funktionswörter. Bates et al. (1994, 98) finden für das vom Lexikonumfang abhängige Muster der frühkindlichen Lexikonkomposition folgende einprägsame Formulierung:

„This pattern could be summarized, in fairly traditional terms, as follows: Changes in the composition of the lexicon across this developmental range reflect a shift in emphasis from REFERENCE, to PREDICATION, to GRAMMAR."

Im Deutschen wurde die Wortartenkomposition des frühkindlichen Lexikons bisher nicht in Abhängigkeit des genauen Lexikonumfangs erhoben, sondern in Relation zum zunehmenden Lexikonumfang mit zunehmendem Alter, dargestellt in Tabelle 1. Die aufgeführten empirischen Befunde lassen sich als eine Ausspezifizierung der Hypothese des lexikalischen Bootstrapping auffassen und werden auch als Hypothese der kritischen Masse bezeichnet.

1.2 Lexikalisches Bootstrapping bei Late Talkers

Late Talkers, also späte Sprecher, sind Kinder, die mit 24 Monaten nur über einen unterdurchschnittlichen produktiven Wortschatzumfang verfügen, ohne dass hierfür eine Ursache erkennbar ist. Eine der frühesten und auch bekanntesten Definitionen eines unterdurchschnittlichen Wortschatzes bei Kleinkindern liefert Rescorla (1989, 587):

„A child, who has fewer than 50 productive words and produces no word combinations by the age of 2 is manifesting a conspicuous language delay."

Die meisten internationalen Late-Talker-Studien setzen die zehnte Perzentile als Cut-off-Kriterium für einen unterdurchschnittlichen Wortschatzumfang an (vgl. für das Deutsche Szagun et al. 2009). Im Alter von zwei Jahren unterscheiden sich Late Talkers als Gruppe neben der unterdurchschnittlich langsamen sprachproduktiven Entwicklung auch durch ihre geringeren sprachrezeptiven, konzeptuell-symbolischen und kommunikativen Fähigkeiten von altersparallelisierten Kindern. Ungefähr die Hälfte der Late Talkers entwickelt im Alter von drei Jahren eine umschriebene bzw. spezifische Sprachentwicklungsstörung. Zeigt ein Late Talker zusätzliche Beeinträchtigungen im Sprachverstehen, ist die Ausbildung einer umschriebenen Sprachentwicklungsstörung wahrscheinlicher (Sachse 2007). Late Talkers, die keine umschriebene Sprachentwicklungsstörung ausbilden, werden als Late Bloomers bezeichnet. Im Vorschulalter kann der geringe produktive Wortschatzumfang von den meisten, jedoch nicht von allen Late Talkers aufgeholt werden. Dies trifft nicht auf andere sprachliche Ebenen zu. Die Gruppe der früheren Late Talkers zeigt im Vorschulalter im Durchschnitt signifikant schlechtere grammatische Fähigkeiten und signifikant schlechtere Erzählfähigkeiten als altersparallelisierte Kinder, und im Schulalter fallen sie durch schlechtere Leistungen bei der Reproduktion von Nichtwörtern und auch bei sprachrezeptiven Aufgaben, beispielsweise im sinnentnehmenden Lesen, auf (siehe zusammenfassend Schlesiger 2009).

Die prognostische Aussagekraft des frühen Wortschatzes hat sich sowohl für die durchschnittliche und überdurchschnittlich frühe als auch für die langsame Sprachentwicklung bei zweijährigen Late Talkers mit unterdurchschnittlich geringem Wortschatzumfang bestätigt (Bates et al. 1995; Thal et al. 1997; Kauschke 2000; Rescorla 2005; 2009). Jones Moyle et al (2007) untersuchen die Assoziationen lexikalischer und grammatischer Fähigkeiten von sprachunauffälligen Kindern und Late Talkers im Alter zwischen 2;0 und 5;6 Jahren im Detail. Die sprachunauffälligen Kinder zeigen wie erwartet lexikalisches Bootstrapping im Alter zwischen 2;0 und 3;6 Jahren. Bei den Late Talkers findet sich auch Evidenz für lexikalisches Bootstrapping, jedoch retardiert und prolongiert. Ungeklärt bleibt die Frage, warum sich einige der Late Talkers zu Late Bloomers entwickeln und trotz geringer lexikalischer Fähigkeiten mit zwei Jahren in der nachfolgenden Grammatikentwicklung keine oder nur geringfügige Verzögerungen zeigen. Warum ist hier die Kontinuität von lexikalischer und grammatischer Entwicklung unterbrochen? Ist lexikalisches Bootstrapping bei einem Teil der Late Talkers nicht vorhanden? Spielen vielleicht noch andere Entwicklungsbereiche eine Rolle beim Einstieg in die produktive Grammatik, die ganz besonders auch für Late Talkers, die eine umschriebene Sprachentwicklungsstörung ausbilden, eine Schwierigkeit darstellen? Neben grammatischen Defiziten treten bei umschriebenen Sprachentwicklungsstörungen insbesondere auch phonologische Einschränkungen auf. Zu Assoziationen oder Dissoziationen von phonologischen und nachfolgenden lexikalischen und grammatischen Fähigkeiten bei Late Talkes liegen bislang nur wenige Studien vor. Mirak und Rescorla (1998) finden keine Zusammenhänge zwischen phonetischem Inventar von Late Talkers im Alter von 2;1 Jahren und grammatischen Fähigkeiten (mittlere Äußerungslänge und andere Bereiche) mit 3;0 Jahren. Im Gegensatz dazu weisen Whitehurst et al. (1991) darauf hin, dass der Anteil an konsonantischen Lalläußerungen bei Late Talkers im Alter von 2;3 Jahren mit dem expressiven Sprachentwicklungsstand fünf Monate später korreliert.

Notwendiger produktiver Lexikonumfang	Assoziierte Entwicklung in der produktiven Grammatik
gering	überwiegend personal-soziale und relationale Wörter
größer als zuvor	starker Zuwachs an Nomen
größer als zuvor	stetiger Zuwachs an Verben
200 – 300	Zunahme von Satzkomplexität und Flexionsmorphologie
größer als zuvor	starker Zuwachs an Funktionswörtern

Tabelle 1: Evidenz für die Hypothese der kritischen lexikalischen Masse im Deutschen (nach Kauschke 2000; Szagun et al. 2006)

Auch wenn für das Deutsche erst wenige Studien mit vergleichsweise kleinen Stichproben vorliegen, so ist international gesehen die empirische Evidenz für die Kontinuität von lexikalischer und grammatischer Entwicklung überzeugend.

Variable	Ausprägung
Geschlecht	n = 8 Mädchen n = 9 Jungen
Alter T1 Alter T2 Alter T3	27,71 Monate (Standardabweichung: 1,57) 33,94 Monate (Standardabweichung 1,56) 40,00 Monate (Standardabweichung 2,21)
Schulbildung der Mutter	n = 9 Haupt-, Real- oder kein Schulabschluss n = 7 Fachhochschul- oder Hochschulreife n = 1 keine Angabe (Pflegekind)

Tabelle 2: Soziodemographische Merkmale der Studienteilnehmer (n = 17 Late Talkers)

Da eine genaue Kenntnis der Entwicklung und Assoziationen unterschiedlicher linguistischer Ebenen bei Kindern mit einem Risiko für Sprachentwicklungsstörungen die Grundlage für fundierte Interventionskonzepte bildet, soll eine Studie zum lexikalischen Bootstrapping bei deutschsprachigen Late Talkers im Folgenden beschrieben werden. Dabei wird insbesondere der Frage nachgegangen, ob neben der lexikalischen Entwicklung auch phonologische Fähigkeiten eine Rolle beim Einstieg in die produktive Grammatik spielen.

2 Methode

Die Sprachentwicklung 17 deutschsprachiger Late Talkers wird zu drei Testzeitpunkten (T1 bis T3) im Abstand von sechs Monaten erfasst. Bilingual aufwachsende Kinder, Frühgeborene und Mehrlinge werden ausgeschlossen. Die Late Talkers sind ursprünglich Teilnehmer der Evaluationsstudie zur sprachtherapeutischen Frühintervention von Schlesgier (2009). Die hier vorgestellten Daten stammen von den Kindern, die keine Frühintervention erhalten haben und für die eine phonologische Analyse vorliegt. Die Einschlusskriterien für die Studie sind:

- weniger als 50 Wörter laut dem Elternfragebogen für Zweijährige ELFRA-2 (Grimm & Doil 2000) oder ein T-Wert von weniger als 40 im Untertest zur Wortproduktion im Sprachentwicklungstest für Zweijährige SETK-2 (Grimm 2000)
- kein Hinweis auf Primärbeeinträchtigungen in der Anamnese
- im Lauf-, Handgeschicklichkeits-, Perzeptions-, Sozial- und Selbständigkeitsalter ein Prozentrang von mindestens fünf laut der Münchener funktionellen Entwicklungsdiagnostik MFED (Hellbrügge 1994)
- basale kommunikative und symbolische Fähigkeiten sind beobachtbar.

Soziodemographische Merkmale der Stichprobe sind aus Tabelle 3 ersichtlich. Zur Erhebung der lexikalischen und grammatischen Variablen dienen die in Tabelle 2 dargestellten standardisierten Sprachentwicklungstests sowie für die phonologischen Fähigkeiten zehnminütige Spontansprachproben von Eltern-Kind-Freispielsituationen mit vorgegebenem Spielmaterial (Puppen, Puppenbesteck, -geschirr, -lebensmittel, Tiere, Autos, zwei Handys).

Die Spontansprachproben werden hinsichtlich Konsonanteninventar und Silbenkomplexität ausgewertet, da dies laut Pharr et al. (2000) die Bereiche sind, in denen Late Talkers die deutlichsten phonetischen und phonologischen Verzögerungen aufweisen. In Anlehnung an Stoel-Gammon (1998) wird jede kindliche Äußerung (also interpretierbare Wörter und unverständliches Lautieren) in einer breiten phonetischen Umschrift transkribiert. Eine Pause von einer Sekunde, ein Atemzug oder eine abfallende bzw. bei Fragen steigende Intonation gelten als Äußerungsgrenze. Eine Silbe gilt als komplex, wenn sie mindestens zwei unterschiedliche Konsonanten enthält, also beispielsweise KVK²- oder KKV-Silben. Für die Bestimmung der Silbenkomplexität wird ein Quotient aus der Anzahl komplexer Silben und der Anzahl transkribierter Äußerungen gebildet, um eine Verzerrung der phonologischen Fähigkeiten aufgrund von Schweigsamkeit oder Redefreudigkeit zu vermeiden. (siehe Tabelle 4)

Die untersuchten Entwicklungsverläufe spiegeln die natürliche Sprachentwicklung ohne den Einfluss einer Sprachtherapie wider, da die Kinder zu einem Zeitpunkt (in den Jahren 2005 bis 2006) an der Studie teilnehmen, als noch keine Evidenz für die Effektivität einer sprachtherapeutischen Frühintervention für Late Talkers im deutschsprachigen Raum vorliegt.

Korrelationen lassen keine Rückschlüsse über die Richtung des Zusammenhangs zu. Wenn jedoch longitudinale Korrelationen auftreten, kann gefolgert werden, dass die früher gemessenen Fähigkeiten die spätere Entwicklung beeinflussen (Bortz & Döring 2006; Jones Moyle et al. 2007). Dionne et al. (2003) weisen auf die fehlende Symmetrie longitudinaler Korrelationen hin. Zusammenhänge zwischen Fähigkeit X zu T1 und Fähigkeit Y zu T2 sind nicht die gleichen wie zwischen Fähigkeit Y zu T1 und Fähigkeit X zu T2. Dies erlaubt die Untersuchung bereichsübergreifender longitudinaler Korrelationen.

Testzeitpunkt	Eingesetzte Verfahren	Untertests oder untersuchte Bereiche
T1 und T2	SETK-2 Sprachentwicklungstest für zweijährige Kinder. Diagnose rezeptiver und produktiver Sprachverarbeitungsfähigkeiten (Grimm 2000)	Wortproduktion Satzproduktion (nur T2)
	Spontansprachanalysen von zehnminütigen Eltern-Kind-Freispielsituationen mit vorgegebenem Spielmaterial	Konsonanteninventar Silbenkomplexität
T3	AWST-R Aktiver Wortschatztest für 3- bis 5-jährige Kinder (Revision) (Kiese-Himmel 2005)	Wortproduktion
	SETK 3-5 Sprachentwicklungstest für drei- bis fünfjährige Kinder. Diagnose von Sprachverarbeitungsfähigkeiten und auditiven Gedächtnisleistungen (Grimm 2001)	Morphologische Regelbildung (Plural)

Tabelle 3: Verfahren zur Erhebung der sprachproduktiven Fähigkeiten

3 Ergebnisse

Die Rohwerte der sprachlichen Variablen zu den einzelnen Testzeitpunkten sind in Tabelle 4 aufgeführt. Der Untertest zur Satzproduktion kann aufgrund der fehlenden Motivation der meisten Late Talkers zu T1 nicht durchgeführt werden. Für T3 liegen keine Spontansprachanalysen vor, weshalb hier die phonologische Auswertungen sowie weitere grammatische und lexikalische Auswertungen zurzeit noch nicht mit in die Ergebnisse einfließen.

Von den 17 Late Talkers entwickeln 12 Kinder, also ungefähr drei Viertel der Stichprobe, eine umschriebene Sprachentwicklungsstörung, mit mindestens zwei von vier T-Werten kleiner oder gleich 35 im SETK 3-5 (Grimm 2001). Das verbleibende Viertel, nämlich fünf Kinder, zeigt nur leichte oder keine sprachliche Auffälligkeiten mit maximal einem T-Wert kleiner oder gleich 35. Bemerkenswert ist, dass bei keinem Kind, also auch nicht bei den hier als Late Bloomers klassifizierten Dreijährigen, die Werte des vierten Untertests zum phonologischen Arbeitsgedächtnis im durchschnittlichen Bereich liegen. Alle Late Talkers zeigen mit drei Jahren bei der Reproduktion von Nichtwörtern erhebliche Defizite. Im Durchschnitt erreichen die früheren Late Talkers auch in den anderen Untertests des SETK 3-5 (Grimm 2001) keine altersgerechten Werte, wie aus Tabelle 5 hervorgeht.

Für den AWST-R (Kiese-Himmel 2005) liegen für den dritten Testzeitpunkt (das gilt nicht für T2 und T1) keine aussagekräftigen Ergebnisse in Bezug auf die Altersnorm vor, da die direkte Durchführung im Anschluss an den SETK 3-5 (Grimm 2001) die Konzentration der Dreijährigen überforderte und der Test nach der Hälfte abgebrochen wurde. Dennoch lassen die bis dahin erhobenen Rohwerte Rückschlüsse auf die lexikalischen Fähigkeiten innerhalb der Gruppe der hier untersuchten Kinder zum dritten Testzeitpunkt zu. Da alle Korrelationen ausschließlich anhand der Rohwerte ermittelt wurden, werden die Ergebnisse zu den lexikalischen Fähigkeiten der Kinder zum dritten Testzeitpunkt in die Korrelationsberechnungen mit einbezogen. In den Tabellen 6 und 7 sind die longitudinalen Korrelationen zwischen phonetischen, phonologischen, lexikalischen und grammatischen Fähigkeiten dargestellt, wobei der Schwerpunkt auf der Assoziationen früher lexikalischer, phonetischer und phonologischer Fähigkeiten in Bezug auf die Grammatik zum zweiten und dritten Testzeitpunkt liegt, während die Assoziationen auf der grammatischen Ebene zugunsten der Übersichtlichkeit vernachlässigt werden.

Es ergeben sich signifikante bis hochsignifikante Korrelationen zwischen der Wortproduktion zu T2 und der Grammatikproduktion zu T3, den phonetischen und phonologischen Fähigkeiten zu T1 und T2 sowie den phonetischen und phonologischen Fähigkeiten von T2 und der Grammatikproduktion zu T3.

4 Diskussion

Lexikalisches Bootstrapping bei deutschsprachigen Late Talkers kann – genau wie bei

Untertest	T1	T2	T3
Konsonanteninventar (Spontansprachanalyse)	6,88 (3,31)	11,00 (4,93)	-
Silbenkomplexität (Spontansprachanalyse)	0,17 (0,15)	0,26 (0,21)	-
Wortproduktion (SETK-2)	4,31 (5,23)	10,94 (9,42)	-
Satzproduktion (SETK-2)	-	1,06 (1,14)	-
Wortproduktion (AWST-R)			12,53 (8,60)
Morphologische Regelbildung (SETK 3-5)	-	-	3,69 (5,12)

Tabelle 4: Rohwerte (und Standardabweichungen) für die sprachlichen Variablen im Studienverlauf

Untertest	T-Wert (Standardabweichung)
Satzverstehen	38,12 (10,06)
Enkodieren semantischer Relationen	39.12 (7,87)
Morphologische Regelbildung	35,59 (8,30)
Phonologisches Arbeitsgedächtnis für Nichtwörter	29,76 (1,89)

Tabelle 5: Durchschnittliche T-Werte der Late Talkers zu T3 mit 3;4 Jahren im SETK 3-5

	T1 Wortproduktion	T2 Wortproduktion
T2 Wortproduktion	0,332	-
T2 Grammatikproduktion	0,082	-
T3 Wortproduktion	-	0,510
T3 Grammatikproduktion	-	0,683**

Tabelle 6: Longitudinale Korrelationen lexikalischer und grammatischer Fähigkeiten bei deutschsprachigen Late Talkers

** = $p < 0{,}01$ (einseitig); Spearman-Rho

	T1 Konsonanteninventar	T1 Silbenkomplexität	T2 Konsonanteninventar	T2 Silbenkomplexität
T2 Konsonanteninventar	0,686**	0,555**	-	-
T2 Silbenkomplexität	0,508*	0,461	-	-
T2 Wortproduktion	0,434	0,330	-	-
T2 Grammatikproduktion	0,224	-0,004	-	-
T3 Wortproduktion	-	-	0,301	0,323
T3 Grammatikproduktion	-	-	0,600*	0,782**

Tabelle 7: Longitudinale Korrelationen zwischen phonologischen sowie lexikalischen und grammatischen Fähigkeiten bei deutschsprachigen Late Talkers

* = $p < 0{,}5$; ** = $p < 0{,}01$ (einseitig); Spearman-Rho

englischsprachigen Late Talkers in der Studie von Jones Moyle et al. (2007) – nicht in der ersten Hälfte des dritten Lebensjahres, wohl aber zwischen der zweiten Hälfte des dritten Lebensjahres und dem vierten Lebensjahr nachgewiesen werden.

Die Korrelationen zwischen Wortschatzumfang, gemessen mit dem Sprachentwicklungstest SETK-2 (Grimm 2000) und dem Untertest zur Morphologischen Regelbildung aus dem SETK 3-5 (Grimm 2001) sind hochsignifikant, während sich longitudinal keine Zusammenhänge finden zwischen den Werten aus den lexikalischen Untertests. Dies entspricht ebenfalls den Befunden aus den Longitudinalstudien zu den Sprachentwicklungsverläufen der Late Talkers. Während ein langsamer Wortschatzaufbau von vielen Late Talkers mit drei bis vier Jahren ausgeglichen werden kann, zeigen sich Verzögerungen oder Stagnationen in der Grammatikentwicklung (siehe zusammenfassend Schlesiger 2009).

> Zwischen 2;4 und 2;10 Jahren ergeben sich Korrelationen zwischen dem Konsonanteninventar und der Silbenkomplexität, nicht aber zwischen diesen Fähigkeiten und den nachfolgenden weiteren sprachexpressiven Fähigkeiten auf der lexikalischen und grammatischen Ebene. Erst im Alter zwischen 2;10 und 3;4 Jahren zeigen sich bereichsübergreifende Korrelationen zwischen den phonetischen und phonologischen Fähigkeiten, wiederum gemessen am Konsonanteninventar und der Silbenkomplexität, sowie Lexikon und Grammatik.

Die heterotypische Kontinuität zwischen der Silbenkomplexität im Alter von zwei Jahren und der Fähigkeit zur Pluralbildung, gemessen mit dem Untertest zur morphologischen Regelbildung aus dem SETK 3-5 (Grimm 2001) ist mit r = 0,782 die stärkste Korrelation, die in dieser Studie auftritt. Dies repliziert den Befund von Whitehurst et al. (1991), die auch einen solchen Zusammenhang finden, widerspricht jedoch den Ergebnissen von Mirak und Rescorla (1998). Eine mögliche Erklärung ist, dass in der letztgenannten Studer Abstand zwischen den beiden Testzeitpunkten mit knapp einem Jahr relativ groß war.

Fasst man die Erkenntnisse zusammen, ergibt sich der in Abbildung 1 dargestellte Entwicklungsverlauf.

Sowohl zwischen den phonologischen als auch zwischen den lexikalischen Fähigkeiten am Ende des dritten Lebensjahres besteht eine bereichsübergreifende Kontinuität zu nachfolgenden grammatischen Fähigkeiten

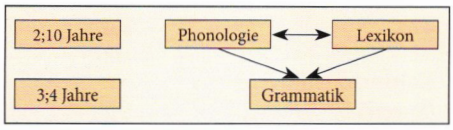


Abbildung 1: Kontinuität sprachexpressiver Fähigkeiten deutschsprachiger Late Talkers

nach dem dritten Geburtstag (mit 3;4 Jahren), wobei die Korrelation zwischen Phonologie und Grammatik am stärksten ist.

Im Ergebnisteil nicht berücksichtigt wurde die ebenfalls signifikante Korrelation zwischen lexikalischen und grammatischen Fähigkeiten im Alter von 2;10 Jahren. Die empirischen Befunde lassen keine Aussage darüber zu, wie die Fähigkeit zur Produktion komplexer Silben die nachfolgende Fähigkeit zur Pluralbildung beeinflusst. Alle Items im Untertest zur morphologischen Regelbildung aus dem SETK 3-5 (Grimm 2001) wurden auch dann als richtig gewertet, wenn das Kind aufgrund phonologischer Prozesse nur wenig komplexe Silben mit einem Konsonanten verwendete, beispielsweise /byba/ anstatt /byça/ für den Plural von „Buch".

Anzumerken ist, dass für den zweiten Posttest (T3) adäquate deutschsprachige Verfahren zur standardisierten Erfassung der grammatischen Entwicklung fehlen; der durchgeführte Untertest überprüft lediglich die Fähigkeit zur Bildung des Plurals. Weitaus wichtigere grammatische Fähigkeiten in diesem Alter, beispielsweise die Verbmorphologie können nicht berücksichtigt werden, was die Aussagekraft der vorliegenden zunächst explorativ angelegten Studie von Assoziationen zwischen Lexikon-, Phonologie- und Grammatikentwicklung einschränkt. Weitere Analysen, beispielsweise anhand von Spontansprachproben, müssen hier in Zukunft ergänzt werden.

5 Implikationen für Praxis und Forschung

5.1 Wortschatzaufbau als Ziel in der Frühintervention für Late Talkers

Seit einigen Jahren findet ein unterdurchschnittlich geringer Wortschatzzuwachs bei zweijährigen Late Talkers als erstes Symptom einer möglichen umschriebenen Sprachentwicklungsstörung zunehmend Beachtung. Auch im deutschsprachigen Raum liegen mittlerweile evaluierte und effektive Konzepte zur sprachtherapeutischen Frühintervention als Sekundärprävention von umschriebenen Sprachentwicklungsstörungen vor, beispielsweise das Heidelberger Elterntraining zur frühen Sprachförderung von Buschmann (2009) oder das Late-Talkers-Therapiekonzept von Schlesiger (2009). Trotz der einmal indirekten und einmal direkten Interventionsform haben beide Konzepte das gleiche Ziel, nämlich den Wortschatzaufbau bei Late Talkers anzuregen. Das Late-Talkers-Therapiekonzept orientiert sich direkt am Spracherwerbsmechanismus des lexikalischen Bootstrapping und der Hypothese der kritischen Masse. Grundannahme ist also, dass Lexikon und Grammatik im frühkindlichen Spracherwerb eng miteinander assoziiert sind und dass erst ein ausreichend großes produktives Lexikon den Einstieg in die produktive Grammatik ermöglicht. Bereits während der Evaluationsstudie und auch in den nachfolgenden Analysen zum lexikalischen Bootstrapping bei Late Talkers trat jedoch die Wichtigkeit der phonologischen Fähigkeiten bei Late Talkers hervor. Beispielsweise war die Aussprache vieler früherer Late Talkers auch mit drei Jahren noch schwer verständlich. Folglich sollte die bislang auf Wortschatz und Grammatik fokussierte sprachtherapeutische Frühintervention auf jeden Fall auch den phonologischen Fähigkeiten mehr Bedeutung zumessen.

Eine wichtige Fragestellung für die Praxis und für weitergehende Interventionsstudien ist, ob bei bestimmten Late Talkers eine zusätzliche Berücksichtigung der phonetischen, prosodischen und phonologischen Entwicklung die Effektivität der sprachtherapeutischen Frühintervention erhöhen kann. Die methodische Umsetzung dieses Interventionsziels ist schwierig, da bekannte Methoden für ältere Kinder mit phonetischen und phonologischen Aussprachestörungen nicht übertragbar sind. Die Studien von Whitehurst et al. (1991) sowie von Girolametto et al. (1996; 1997) liefern Evidenz dafür, dass die Auswahl des Interventionswortschatzes nach Konsonanten, die das Kind bereits beherrscht, den Aufbau des produktiven Lexikons in der Einwortphase erleichtern könnte. Hier wird im Wortschatzaufbau sowohl das Lemma als auch die Wortform berücksichtigt. Voraussetzung ist allerdings, dass das Kind das Wort bereits versteht (Leonard et al. 1982). Genauso denkbar ist jedoch auch, dass die Eltern im Elterntraining von Girolametto et al. (1996; 1997) gelernt haben, verbal responsiver und mehr interpretierend auf die schwer verständlichen Äußerungen ihres Kindes einzugehen, so dass auch die Unterstützung der kommunikativen Ebene hier einen positiven Effekt auf die Redefreudigkeit, den Lexikonaufbau und die phonologische Entwicklung der Late Talkers gehabt haben könnte. Lexikalische und grammatische Fortschritte, die ein Late Talker macht, können nur dann in der Kommunikation ihre Bedeutung entfalten, wenn der Gesprächspartner die geäußer-

ten Worte, Wortkombinationen oder kleinen Sätze auch versteht. Die bislang existierenden Definitionsversuche der sprachlichen Einheit „Wort" müssten in Bezug auf Late Talkers um genau diese Komponente der Verständlichkeit ergänzt werden. Ein Wort ist nur dann ein vollständiges Wort mit kommunikativer Funktion, wenn das Wort auch von mindestens einer Person verstanden wird. Schwer oder nicht verständliche Worte verhindern sowohl eine erfolgreiche Kommunikation als auch ein förderliches Sprachangebot. So lange die Bezugspersonen nicht wissen, was das Kind meint, können sie auf die Intention des Kindes nicht eingehen, die Äußerung des Kindes nicht sprachlich erweitern und kein korrektives Feedback geben. Auch Rescorla & Ratner (1996) sowie Pharr et al. (2000) weisen auf das Problem der Verständlichkeit bei Late Talkers und die dadurch erschwerte Kommunikation sowie die reduzierten Wortlernmöglichkeiten hin.

5.2 Vom Wortschatzaufbau zum Aufbau von Spracherwerbsmechanismen

Für die sprachheilpädagogische Forschung implizieren die Befunde zu der in bestimmten Zeitfenstern auftretenden Kontinuität von lexikalischen und nachfolgenden grammatischen Fähigkeiten bzw. von phonologischen und nachfolgenden grammatischen Fähigkeiten, dass in der Frühinterventionsforschung keinesfalls nur der expressive Wortschatzumfang im Vordergrund stehen sollte. Vielmehr ist der fehlende Wortschatzaufbau als ein Symptom zu deuten, dessen Ursache vielleicht auch in fehlenden Fähigkeiten auf der phonologischen Ebene zu suchen ist. Es gilt zu ergründen, warum Late Talkers ihre ersten Worte nur mit Mühe lernen und es gilt nach innovativen Methoden zu suchen, die nicht am Symptom, also an den fehlenden Worten, sondern an der Ursache, also den unzureichend ausgeprägten Fähigkeiten zum Wortlernen ansetzen. Generell sind bei bereits als Late Talkers klassifizierten Kindern Untersuchungen notwendig, die mehr die kindlichen Spracherwerbsmechanismen und Sprachverarbeitungsfähigkeiten fokussieren. Nach ihrer mehr als zehnjährigen Beobachtung der Sprachentwicklung von Late Talkers mit isoliert expressiven Wortschatzeinschränkungen zieht Rescorla (2005, 469) folgende Schlussfolgerungen:

„Although our late talkers were able to match words to referents, as displayed by their good receptive language skills, they were not able to produce words to label these referents as well as typically developing peers. We speculate that it may have been a weakness in language processing and verbal memory that made it harder for our late-talking toddlers to perceive, store, and retrieve the phonological information that characterizes words. We base this speculation on the fact that one of the largest group differences at age 13 was found in verbal memory."

Erste Studien zum phonologischen Arbeitsgedächtnis bei Late Talkers liegen vor (Grimm 2001; D'Odorico et al. 2007; Sachse 2007) und werden methodisch insbesondere unter Zuhilfenahme moderner Technologie elaboriert. Aktuelle neurophysiologische Untersuchungen, die unabhängig von der Motivation und den artikulatorischen Leistungen der kleinen Kinder sind, geben Hinweise darauf, dass Defizite im phonologischen Arbeitsgedächtnis auch bei zweijährigen Late Talkers auftreten (Sachse 2007). Auch in der Ausprägung der umschriebenen Sprachentwicklungsstörung spielt das phonologische Arbeitsgedächtnis eine Rolle. Defizite im phonologischen Arbeitsgedächtnis werden – neben grammatischen Entwicklungsstörungen – als ein Einschlusskriterium der spezifischen bzw. umschriebenen Sprachentwicklungsstörung diskutiert (Tager-Flusberg & Cooper 1999). Auch wenn Defizite in der Nichtwortreproduktion bei umschriebenen Sprachentwicklungsstörungen und bei Late Talkers bislang keine generellen kausalen Rückschlüsse auf zugrunde liegende Defizite zulassen, so unterstreichen sie dennoch die Rolle phonologischer Fähigkeiten und des phonologischen Arbeitsgedächtnisses in der Ausprägung der umschriebenen Sprachentwicklungsstörung und sind ein stabiles und altersunabhängiges Merkmal, dass bereits bei zweijährigen Late Talkers zu beobachten ist und auch bei den nachfolgend spontansprachlich unauffälligen Late Bloomers persistiert. Zudem werden Defizite im phonologischen Arbeitsgedächtnis auch als eine mögliche Ursache von Lese-Rechtschreibstörungen diskutiert (Hasselhorn et al. 2000; Jansen et al. 2002).

6 Fazit und Ausblick

So lange noch keine evaluierten Methoden zur Beeinflussung bestimmter Spracherwerbsmechanismen und Sprachverarbeitungsfähigkeiten vorliegen, ist für die evidenzbasierte Praxis die Orientierung an den Konzepten wie dem Heidelberger Elterntraining zur frühen Sprachförderung (Buschmann 2009) oder dem Late-Talkers-Therapiekonzept (Schlesiger 2009) empfehlenswert, die eher kompensatorisch das „sprachliche Symptom" beeinflussen. Ob innovative spracherwerbsmechanismus- oder sprachverarbeitungs-orientierte Methoden genauso effektiv oder gar effektiver sind, muss erst noch belegt werden. Die bereits existierenden Konzepte zur sprachtherapeutischen Frühintervention erreichen immerhin, dass die Kontinuität zwischen (fehlenden) lexikalischen und (fehlenden) grammatischen Fähigkeiten zu Gunsten der Late Talkers im positiven Sinne unterbrochen wird, d. h. eine sprachtherapeutische Frühintervention kann den Einstieg in die produktive Grammatik trotz fehlender lexikalischer Basis erleichtern oder erst ermöglichen. Welche Wirkfaktoren und Mechanismen hier tatsächlich eine Rolle spielen, kann beim heutigen Stand der Forschung nicht beantworten werden. Die zunehmend detaillierten empirischen Befunde aus der Spracherwerbsforschung eröffnen hierbei die Chance, die Annahme eines pauschalen Spracherwerbsmechanismus im Sinne der nativistischen Position, aber auch eine allgemeine Interaktionsorientierung zur Erklärung und Förderung des Spracherwerbs zu ersetzen, und zwar durch eine punktuelle Komplexitätsreduzierung, ohne die Gefahr einer Vereinfachung zu vernachlässigen und ohne die teilweise erforderliche Ganzheitlichkeit aus dem Blick zu verlieren. Es gilt also herauszufinden, in welcher Entwicklungsphase welche Fähigkeiten, Hinweise aus der Umwelt und Mechanismen besonders wichtig für die nächsten Schritte in der Sprachentwicklung sind.

Literatur

Bates, E., Bretherton, I. & Snyder, L. (1988): From first words to grammar: Individual differences and dissociable mechanisms. New York: Cambridge University Press.

Bates, E., Dale, P. S. & Thal, D. (1995): Individual differences and their implications for theories of language development. In: Fletcher, P. & MacWhinney, B. (Hrsg.): The handbook of language. Oxford: Blackwell, 96-151.

Bates, E., Marchman, V., Thal, D., Fenson, L., Dale, P., Reznick, S., Reilly, J. & Hartung, J. (1994): Developmental and stylistic variation in the composition of early vocabulary. Journal of child language, 21, 85-124.

Bortz, J. & Döring, N. (2006): Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler. 4., überarb. Aufl., Heidelberg: Springer.

Buschmann, A. (2009): Heidelberger Elterntraining zur frühen Sprachförderung. Trainermanual. München: Elsevier/Urban & Fischer.

Caselli, C., Casadio, P. & Bates, E. (1999): A comparison of the transition from first words to grammar in English and Italian. Journal of child language, 26, 69-111.

Chomsky, N. (1965 Orig., 1969 dt. Übers.): Aspekte der Syntax-Theorie. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Clahsen, H. (1986): Die Profilanalyse. Ein linguistisches Verfahren für die Sprachdiagnostik im Vorschulalter. Berlin: Spiess.

Clahsen, H. (1988): Normale und gestörte Kindersprache. Amsterdam: Benjamins.

Conboy, B. T. & Thal, D. J. (2006): Ties between the lexicon and grammar: Cross-sectional and longitudinal studies of bilingual toddlers. Child development, 77 (3), 712-735.

Dale, P. S., Dionne, G., Eley, T. C. & Plomin, R. (2000): Lexical and grammatical development: A behavioural genetic perspective. Journal of child language, 27, 619-642.

Dionne, G., Dale, P. S., Boivin, M. & Plomin, R. (2003) : Genetic evidence for bidirectional effects of early lexical and grammatical development. Child development, 74 (2), 394-412.

D'Odorico, L., Assenelli, A., Franco, F. & Jacob V. (2007): A follow-up study on Italian late talkers: Development of language, short-term memory, phonological awareness, impulsiveness and attention. Applied psycholinguistics, 28, 157-169.

Fenson, L., Dale, P. S., Reznick, J. S., Bates, E., Thal, D. J. & Pethick, S. J. (1994): Variability in early communicative development. Monographs of the Society for research in child development, serial number 242, volume 59 (5).

Girolametto, L. E., Pearce, P. S. & Weitzmann, E. (1996): Interactive focused stimulation for toddlers with expressive vocabulary delays. Journal of speech and hearing research, 39, 1274 – 1283.

Girolametto, L. E., Pearce, P. S. & Weitzmann, E. (1997): Effects of lexical intervention on the phonology of late talkers. Journal of speech, language, and hearing research, 40, 338-348.

Gleitman, L. (1990): The structural sources of verb meanings. Language acquisition, 1 (1), 3-55.

Grimm, H. & Doil, H. (2000): ELFRA – Elternfragebögen für die Früherkennung von Risikokindern. ELFRA-1 und ELFRA-2. Göttingen: Hogrefe.

Grimm, H. (2000): Sprachentwicklungstest für zweijährige Kinder. Diagnose rezeptiver und produktiver Sprachverarbeitungsfähigkeiten (SETK-2). Göttingen: Hogrefe.

Grimm, H. (2001): Sprachentwicklungstest für drei- bis fünfjährige Kinder. Diagnose von Sprach-verarbeitungsfähigkeiten und auditiven Gedächtnisleistungen (SETK 3-5). Göttingen: Hogrefe.

Hacker, D. (1999): Phonologie. In: Baumgartner, S. & Füssenich, I. (Hrsg.): Sprachtherapie mit Kindern. Grundlagen und Verfahren. 4., völlig überarb. und erw. Aufl., München: Ernst Reinhardt, 13-62.

Hasselhorn, M., Tiffin-Richard, M. C., Woerner, W., Banaschewski, T. & Rothenberger, A. (2000): Spielt der phonetische Speicher des Arbeitsgedächtnisses eine bedeutsame Rolle für die Differentialdiagnose von Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten? Analysen zum „Kunstwörter-Nachsprechen" bei Kindern mit LRS- und /oder HKS-Diagnose. In: Hasselhorn, M., Schneider, W. & Marx, H. (Hrsg.): Diagnostik von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten. Göttingen: Hogrefe, 150-165.

Hellbrügge, T. (1994): Münchener funktionelle Entwicklungsdiagnostik. 2. und 3. Lebensjahr. 4., veränderte Auflage. Schriftenreihe Deutsche Akademie für Entwicklungsrehablititation, Bd. 1. München: Deutsche Akademie für Entwicklungsrehabilitation.

Hoff, E. & Naigles, L. (2002): How children use input to acquire a lexicon. Child development, 73 (2), 418-433.

Höhle, B. (2002): Der Einstieg in die Grammatik. Die Rolle der Phonologie/Syntax-Schnittstelle für Sprachverarbeitung und Spracherwerb. Habilitationsschrift. Freie Universität Berlin.

Höhle, B. (2005): Der Einstieg in die Grammatik: Spracherwerb während des ersten Lebensjahres. Forum Logopädie, 19 (6), 16-21.

Jansen, H., Mannhaupt, G., Marx, H. & Skowronek, H. (2002): Bielefelder Screening zur Früherkennung von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten. 2. überarb. Aufl., Göttingen: Hogrefe.

Jones Moyle, M., Ellis Weismer, S., Evans, J. L. & Lindstrom, M. J. (2007): Longitudinal relationships between lexical and grammatical development in typical and late-talking children. Journal of speech, language, and hearing research, 50, 508-528.

Jusczyk, P. W. (1997): The discovery of spoken language. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.

Kauschke, C. (2000): Der Erwerb des frühkindlichen Lexikons: Eine empirische Studie zur Entwicklung des Wortschatzes im Deutschen. Tübingen: Narr.

Kiese-Himmel, C. (2005): Aktiver Wortschatztest für 3- bis 5-jährige Kinder (Revision) – AWST-R. Göttingen: Beltz Test.

Leonard, L. B., Schwartz, R. G., Chapman, K., Rowan, L. E., Prelock, P. A., Terrel, B., Weiss, A. L. & Messick, C. (1982): Early lexical acquisition in children with specific language impairment. Journal of speech and hearing research, 25, 554-564.

Marschik, P. B., Einspieler, H., Vollmann, R. & Einspieler, C. (2005): Lexikonerwerb im zweiten und dritten Lebensjahr: Wie viel erzählen uns die ersten Wörter. L.O.G.O.S. interdisziplinär, 13 (1), 8-14.

Menyuk, P. (2000): Wichtige Aspekte der lexikalischen und semantischen Entwicklung. In: Grimm, H. (Hrsg.): Sprachentwicklung. Enzyklopädie der Psychologie, CIII, Bd. 3. Göttingen: Hogrefe, 171-192.

Mirak, J. & Rescorla, L. (1998): Phonetic skills and vocabulary size in late talkers: Concurrent and predictive relationships. Applied psycholinguistics, 19, 1-17.

Naigles, L. (1990): Children use syntax to learn verb meanings. Journal of child language, 17, 357-374.

Pharr, A. B., Ratner, N. B. & Rescorla, L. (2000): Syllable structure development of toddlers with expressive specific language impairment. Applied psycholinguistics, 21, 429-449.

Pinker, S. (1984): Language learnability and language development. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

Rauh, H. (1998): Frühe Kindheit. In: Oerter, R. & Montada, L. (Hrsg.): Entwicklungspsychologie. Ein Lehrbuch. 4., korr. Aufl., Weinheim: Psychologie Verlags Union, 167-248.

Rescorla, L. & Ratner, N. B. (1996): Phonetic profiles of toddlers with specific expressive language impairment (SLI-E). Journal of speech and hearing research, 39, 153-165.

Rescorla, L. (1989): The language development survey: A screening tool for delayed language in toddlers. Journal of speech and hearing disorders, 54, 587-599.

Rescorla, L. (2005): Age 13 language and reading outcomes in late-talking toddlers. Journal of speech, language, and hearing research, 48, 459-472.

Rescorla, L. (2009): Age 17 language and reading outcomes in late-talking toddlers. Support for a dimensional perspective on language delay. Journal of speech, language, and hearing research, 52, 16-30.

Rothweiler, M. & Kauschke, C. (2007): Lexikalischer Erwerb. In: Schöler, H. & Welling, A. (Hrsg.): Handbuch Sonderpädagogik, Bd. 1, Sonderpädagogik der Sprache. Göttingen: Hogrefe, 42-57.

Sachse, S. (2007): Neurpsychologische und neurophysiologische Untersuchungen bei Late Talkers im Quer- und Längsschnitt. München: Dr. Hut.

Schlesiger, C. (2009): Sprachtherapeutische Frühintervention für Late Talkers. Eine randomisierte und kontrollierte Studie zur Effektivität eines direkten und kindzentrierten Konzeptes. Idstein: Schulz-Kirchner.

Stoel-Gammon, C. (1989): Prespeech and early speech development of two late talkers. First language, 9, 207-224.

Szagun, G., Steinbrink, C., Franik, M. & Stumper, B. (2006): Development of vocabulary and grammar in young German-speaking children assessed with a German language developoment inventory. First language, 26 (3), 259-280.

Szagun, G., Stumper, B. & Schramm, S. A. (2009): FRAKIS – Fragebogen zur frühkindlichen Sprachentwicklung und FRAKIS-K (Kurzform). Frankfurt: Harcourt Test Services.

Tager-Flusberg, H. & Cooper, J. (1999): Present and future possibilites for defining a phenotype for specific language impairment. Journal of speech, language, and hearing research, 42, 1275-1278.

Thal, D., Bates, E., Goodman, J. & Jahn-Samilo, J. (1997): Continuity of language abilities: An exploratory study of late- and early-talking toddlers. Developmental neuropsychology, 13 (3), 239-273.

Thordardottir, E., Ellis Weismer, S. & Evans, J. (2002). Continuity in lexical and morphological development in Icelandic- and English-speaking 2 years-old. First language, 22, 3-28.

Weissenborn, J. (2000): Der Erwerb von Morphologie und Syntax. In: Grimm, H. (Hrsg.): Sprachentwicklung. Enzyklopädie der Psychologie, CIII, Bd. 3. Göttingen: Hogrefe, 141-169.

Whitehurst, G. J., Smith, M., Fischel, J. E., Arnold, D. S. & Lonigan, C. J. (1991): The continuity of babble and speech in children with specific expressive language delay. Journal of speech and hearing research, 34, 1121-1129.

Korrespondenzadresse

Dr. Claudia Schlesiger
Dipl.-Sprachheilpädagogin und Wissenschaftliche Mitarbeiterin Technische Universität Dortmund
Fakultät Rehabilitationswissenschaften
Emil-Figge-Str. 50, 44221 Dortmund
claudia.schlesiger@tu-dortmund.de

Claudia Schlesiger, Diplom-Sprachheilpädagogin, ist seit 2004 Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Technischen Universität Dortmund, Fakultät Rehabilitationswissenschaften, im Lehrgebiet für Sprach-, Kommunikations- und Hörstörungen. Ihre Schwerpunkte in Forschung, Lehre, Therapie und Weiterbildung sind Spracherwerb und Spracherwerbsstörungen, frühkindlicher Wortschatz- und Lauterwerb, sprachheilpädagogische Diagnostik und sprachtherapeutische Frühintervention.

Semantisch-lexikalische Störungen bei Jugendlichen

Störungsbild und Möglichkeiten der schulischen Intervention durch ein mehrdimensionales Modell

Franziska Schlamp-Diekmann, München

Hintergrund
Bei Kindern sind semantisch-lexikalische Störungen offensichtlich und werden häufig diagnostiziert. Im Jugendalter werden diese Störungen weniger auffällig, so dass eine Intervention scheinbar nicht mehr notwendig ist.

Fragestellung
Ob und in welchem Ausmaß die semantisch-lexikalischen Fähigkeiten doch auch noch im Jugendalter beeinträchtigt sind und wie ein Interventionskonzept für Jugendliche mit semantisch-lexikalischen Störungen aussehen kann, dieser Frage geht der folgende Beitrag nach.

Methodik
36 Jugendliche im Alter von 11;8 bis 17;3 Jahren wurden hinsichtlich semantisch-lexikalischer Störungen, einem Teilsymptom der Spezifischen Sprachentwicklungsstörung, mit qualitativen und quantitativen Testverfahren untersucht.

Ergebnisse
Die Untersuchung zeigt, dass semantisch-lexikalische Defizite bis ins Jugendalter persistieren. Aus den Ergebnissen wird ein mehrdimensionales Interventionsmodell für Jugendliche mit semantisch-lexikalischen Störungen abgeleitet, das zur Umsetzung für den Unterricht in der Schule konzipiert und in der Praxis erprobt ist.

Diskussion
In Anbetracht der Forderung nach Inklusion brauchen immer mehr Lehrer Kompetenzen, die semantisch-lexikalischen Beeinträchtigungen von Jugendlichen zu erkennen, deren Fähigkeiten zu fördern und ihnen zur Integration zu verhelfen.

Schlüsselwörter
Semantisch-lexikalische Störungen, Spezifische Sprachentwicklungsstörung, Jugendalter

Fragestellung

Jugendliche, bei denen im Kindesalter eine stark ausgeprägte Spezifische Sprachentwicklungsstörung (kurz SSES, vgl. Abbildung 1) beobachtet wurde, scheinen diese Störung im Jugendalter oftmals überwunden zu haben, da die Symptome einen hohen Grad an Unauffälligkeit erreicht haben. Doch weist u. a. Dannenbauer (2002) nach, dass unter der Oberfläche vielfältige Defizite persistieren.

Diese zeigen sich u. a. auf der semantisch-lexikalischen Ebene (Botting et al. 2001) und können mit zunehmendem Alter zu weitreichenden Beeinträchtigungen im kommunikativ-pragmatischen Bereich führen (Conti-Ramsden & Botting 2004). Ob und in welcher Weise semantisch-lexikalische Störungen als Teilsymptomatik der SSES bis ins Jugendalter persistieren, dieser Frage ging auch Schlamp-Diekmann (2007) in ihrer Untersuchung von 36 Jugendlichen nach, die in ihrer Kindheit eine SSES zeigten und zum Untersuchungszeitpunkt die 5. bis 9. Jahrgangsstufen einer Hauptschule zur Sprachförderung besuchten. Die Fragestellungen dieser Studie lassen sich folgendermaßen präzisieren:

- *Welches Bild der semantisch-lexikalischen Fähigkeiten zeigt sich im Jugendalter?*
- *Wie kann ein schulisches Interventionsmodell für die Förderung von Jugendlichen mit semantisch-lexikalischen Störungen aussehen?*

Definition Spezifische Sprachentwicklungsstörung:
- Gravierende Defizite im expressiven und/oder rezeptiven Sprachgebrauch
- Im Normalbereich liegende nonverbale Testintelligenz
- Keine weiteren Krankheitsbilder oder Primärbeeinträchtigungen

Abbildung 1: Definition der Spezifischen Sprachentwicklungsstörung (Dannenbauer 2001)

Entwicklungspsychologischer und sprachheilpädagogischer Theorierahmen der Studie

Nach Havighurst (1982) fordert das Jugendalter eine Fülle von *Entwicklungsaufgaben*. Darunter sind kulturell und gesellschaftlich vorgegebene Erwartungen und Anforderungen zu verstehen, die im Lebensabschnitt „Jugend" erfüllt werden müssen. Eine der wichtigsten Entwicklungsaufgaben des Jugendalters ist die Entwicklung von Gleichaltrigenbeziehungen, wodurch Slang und Gruppensprache besonders bedeutsam werden. Zudem müssen Jugendliche im Unterricht hohe sprachliche, kognitive und soziale Anforderungen erfüllen, um die Lernziele des Hauptschullehrplans sowie einen erfolgreichen Schulabschluss zu erreichen mit dem Ziel, die Entwicklungsaufgabe *„Integration in die Erwachsenengesellschaft"* zu bewältigen. Diese Entwicklungsaufgaben stellen hohe Anforderungen an die Sprachentwicklung, speziell der semantisch-lexikalischen Kompetenzen: Die Ausdifferenzierung des Lexikons sowie das Verstehen figurativer Sprache, z. B. Metaphern und sprachlicher Ambiguitäten wie Ironie kennzeichnen diese Phase.

Da die Weiterentwicklung der semantisch-lexikalischen Fähigkeiten im Jugendalter eine herausragende Rolle spielt, war die Ausprägung der SSES auf dieser Ebene ein zentraler Forschungsgegenstand der Studie. Zwar wird die semantisch-lexikalische Ebene hier schwerpunktmäßig betrachtet, doch muss sie als ein Teilbereich des Systems Sprache gesehen werden, das nach Grimm (1998) aus mindestens sieben verschiede-

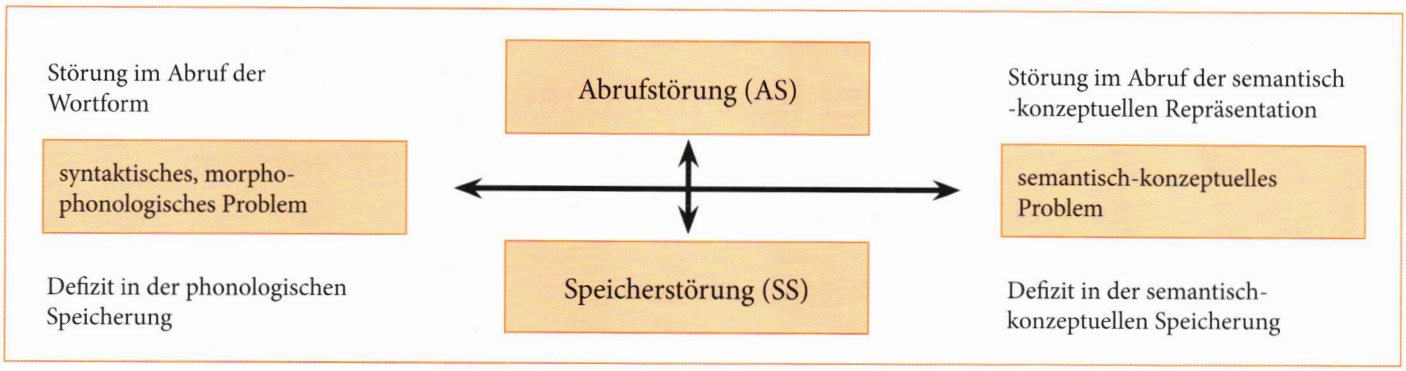


Abbildung 2: Hypothesenfeld zu den funktionellen Ursachen kindlicher Wortfindungsstörungen (Glück 2001, 83)

nen Komponenten besteht. Das komplexe System Sprache wiederum steht in wechselseitigem Zusammenhang mit weiteren Dimensionen des mentalen Systems, nämlich der *kommunikativen, kognitiven und informationsverarbeitenden Dimension*. Diese Dimensionen sind nach Stothard et al. (1998) und Tomblin et al. (1992) bei vielen Jugendlichen mit einer Geschichte von SSES beeinträchtigt. Die detaillierten Zusammenhänge und die Schlussfolgerungen für das Untersuchungsdesign und die Intervention werden im Folgenden erläutert.

Die Dimensionen *Kognition* und *Informationsverarbeitung* müssen vor allem deshalb in Diagnose und Intervention einbezogen werden, da Defizite auf der semantisch-lexikalischen Ebene mit kognitiven und informationsverarbeitenden Beeinträchtigungen zusammenhängen können. So ist bei Kindern mit einer „semantisch-lexikalischen Störung" als Teilsymptomatik der SSES häufig die Organisation des mentalen Lexikons gestört und der Aufbau von Konzepten und Bedeutungen eingeschränkt (Kauschke 1998). Störungen auf dieser Ebene äußern sich u. a. in einer *Wortfindungsstörung*, „bei der es dem Kind häufig und anhaltend nicht altersentsprechend gelingt, eine seiner Äußerungsintention adäquat lexikalisch besetzte, sprachliche Form zu bilden" (Glück 1998 b, 126). Zugrunde liegen kann hier eine Speicher- oder Abrufstörung (Glück 2001; vgl. Abbildung 2).

Auch andere Studien (Lahey & Edwards 1996; Kiese-Himmel & Kruse 1994) stellten bei Kindern und Jugendlichen Wortabrufdefizite fest. Deshalb wurden in der Untersuchung von Schlamp-Diekmann die *Wortabrufgeschwindigkeit* sowie die *Wortabrufgenauigkeit* der Jugendlichen untersucht. Bedenkt man, dass in der Verarbeitung sprachlichen Materials allgemeine Mechanismen der Kognition und Informationsverarbeitung aktiv sind und dass jeder kognitive Prozess im Arbeitsgedächtnis ausreichend Speicherkapazität benötigt, so könnten Wortfindungsstörungen durch eine geringe *Kapazität des phonologischen Arbeitsgedächtnisses*, durch eine eingeschränkte *Zeitverarbeitung* oder durch eine beeinträchtigte *Automatisierung von Wissen* verursacht sein (Glück 1998 b). Neben der kognitiven und informationsverarbeitenden Dimension muss die kommunikative Dimension unabdingbarer Bestandteil von Untersuchung und Intervention sein. Schließlich ist Sprache eines der wichtigsten Mittel zur Kommunikation mit dem sozialen Umfeld. So ist die kommunikative Kompetenz einerseits Voraussetzung, andererseits Mittel und letztlich Ziel von Diagnose und Intervention.

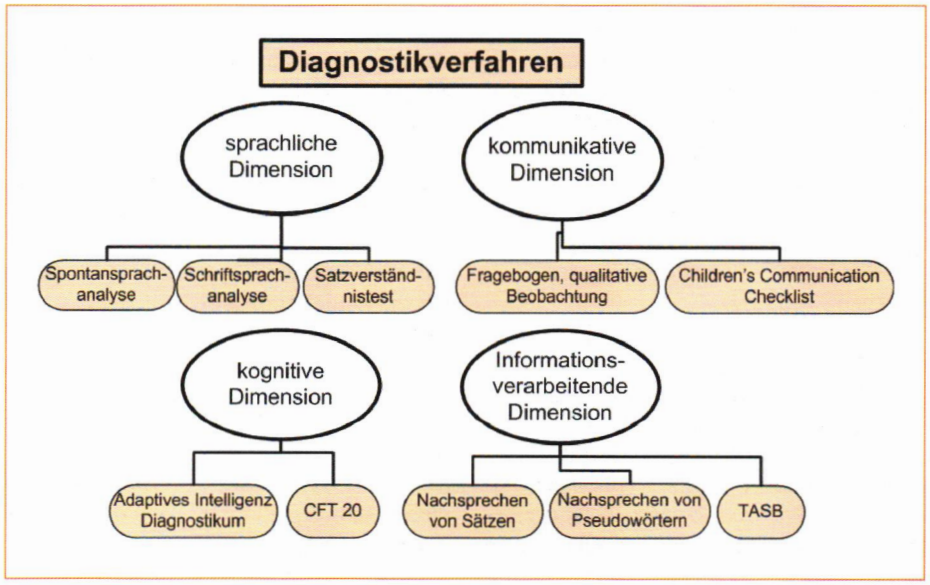


Abbildung 3: Überblick über die verwendeten Diagnostikverfahren

Das Untersuchungsdesign

Aufgrund der aufgezeigten Zusammenhänge zwischen der semantisch-lexikalischen Ebene und den Dimensionen der SSES im Jugendalter wurden für die Untersuchungsgruppe von 36 Jugendlichen mit SSES entsprechende Testverfahren zur Überprüfung der Dimensionen Sprache, Kommunikation, Kognition und Informationsverarbeitung herangezogen, die aus Abbildung 3 zu ersehen sind. Zur Erfassung der semantisch-lexikalischen Fähigkeiten kamen *Spontan- und Schriftsprachanalysen* sowie der *Test zur automatisierten Schnellbenennung* (TASB, Glück 1998 a) zum Einsatz. Als Vergleichsgruppe für den TASB dienten 59 Realschüler und Gymnasiasten.

Ergebnisse der Untersuchung: persistierende Beeinträchtigungen auf der semantisch-lexikalischen Ebene

Die Diagnostik der Studie ergibt ein umfassendes Bild der SSES im Jugendalter. Die folgende Grafik zeigt die Ergebnisse im Überblick. Auffallend ist, dass auch noch im Jugendalter in allen Dimensionen, d. h. Sprache, Kommunikation, Kognition und Informationsverarbeitung Defizite persistieren (vgl. Abbildung 4).

In der sprachlichen Dimension zeigen sich die semantisch-lexikalischen Fähigkeiten stark eingeschränkt. Die Spontansprachanalyse ergab bei den Jugendlichen mit SSES

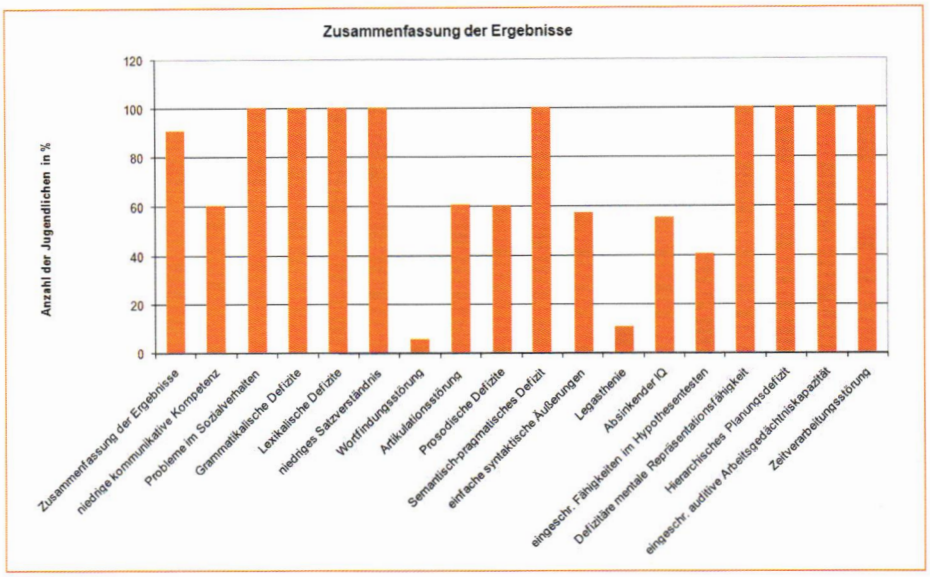


Abbildung 4: Zusammenfassung der Ergebnisse der Untersuchung (Schlamp-Diekmann 2007, 163)

auf Wortebene einen Mittelwert der Type-Token-Relation (TTR) von 0,65, d. h. lediglich knapp über die Hälfte der verwendeten Verben waren unterschiedliche Verben. Von allen Verben waren durchschnittlich 25 % Hilfs- und Modalverben. Dies zeigt die Neigung der sprachbehinderten Jugendlichen, sich auf ein geringes Lexikon von Allzweck-Verben zu beschränken. Auffallend ist auch die geringe Anzahl verwendeter Adjektive, nämlich im Durchschnitt 3,4 Adjektive. In der Schriftsprachanalyse konnten durchschnittlich 2,08 Adjektive ermittelt werden, d. h. die Jugendlichen scheinen bei schriftlichen Anforderungen eine noch einfachere Sprache zu gebrauchen. Die Ergebnisse der Spontan- und Schriftsprachanalysen lassen auf eine geringe Vielfalt des mentalen Lexikons sowie auf einen unzureichenden Aufbau von Konzepten schließen (Kauschke 1998). Im *Test zur automatisierten Schnellbenennung* schnitt die Untersuchungsgruppe (hier n = 29) in allen Subtests statistisch signifikant schlechter ab als die Vergleichsgruppe (vgl. Abbildung 5).

Die Ergebnisse demonstrieren die Persistenz weitreichender Defizite auf der semantisch-lexikalischen Ebene sowie das Fortbestehen der Wortfindungsstörung als Teilsymptomatik der SSES. Damit bestätigen sie die Resultate von Stothard et al. (1998) und Tomblin et al. (1992).

Schulisches mehrdimensionales Interventionsmodell

Die Ergebnisse der Studie führen zu einem Förderkonzept, in dem der Jugendliche mit seinen sprachlichen, kommunikativen, kognitiven und informationsverarbeitenden Stärken und Schwächen, aber auch mit seinen ihn umgebenden Systemen sowie mit der Fähigkeit zu konstruktivistischem Wissenserwerb im Fokus aller schulischer Bemühungen steht. Lernen soll als ein interaktionsbezogenes, kommunikatives Geschehen betrachtet werden. Der Jugendliche leistet die Entwicklungsaufgabe der Weiterentwicklung der Sprache in einem aktiven Prozess weitgehend selbst (vgl. Baumgartner 1997). Diese Sichtweise von Lernprozess und Entwicklung wird dem schulischen Interventionsmodell zugrunde gelegt.

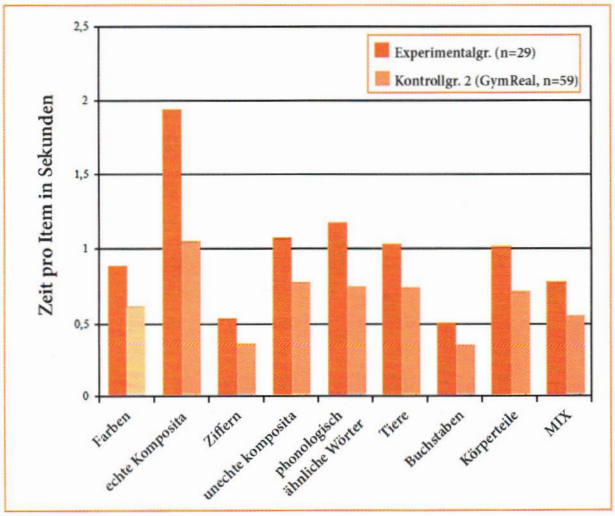


Abbildung 5: Vergleich der Leistungen in den Subtests des TASB zwischen Untersuchungsgruppe und Vergleichsgruppe II (Schlamp-Diekmann 2007, S. 132)

Didaktische Grundlagen des mehrdimensionalen Interventionsmodells: Sechs Prinzipien der Spracherziehung im Zentrum

Eine wichtige Grundlage für die Intervention bilden die didaktischen Prinzipien des Unterrichts für Jugendliche mit SSES (Schlamp-Diekmann 2007). An erster Stelle steht das *Prinzip des sprachtherapeutischen Unterrichts* (Troßbach-Neuner 2003). Relevant ist außerdem das *Prinzip der Förderdiagnostik*, d. h. basierend auf der Diagnose werden die individuellen Förderziele und die geplanten Maßnahmen in einem Förderplan dokumentiert.

Des Weiteren gilt das *Prinzip der Verantwortung*, der Jugendliche muss also selbst Verantwortung für seine sprachliche Entwicklung übernehmen. Zudem muss sich sprachliche Intervention einerseits an die kognitiven Fähigkeiten eines Jugendlichen anpassen, andererseits muss sie diese steigern (*Prinzip der Anpassung an den sozialkognitiven Entwicklungsstand*). Ein weiterer Gesichtspunkt bei der Intervention ist die *Orientierung am Erwachsenen-Lernen.* Der Jugendliche soll in einem selbstgesteuerten Lernprozess zur Selbstkontrolle befähigt werden. Im Sinne eines bewussten Umgangs mit Sprache nutzen die Schüler Strategien zur konstruktiven Weiterarbeit an ihren sprachlichen Fähigkeiten (*Prinzip der Reflexion*).

Bausteine einer mehrdimensionalen Intervention zur Förderung der semantisch-lexikalischen Fähigkeiten

Da wie oben aufgeführt, die semantisch-lexikalischen Kompetenzen immer im Zusammenhang mit den vier Dimensionen Sprache, Kommunikation, Kognition und Informationsverarbeitung stehen, muss auch ein Interventionsmodell mehrdimensional sein. Die Förderung der Fähigkeiten auf der semantisch-lexikalischen Ebene muss folglich alle vier Dimensionen integrativ mit einbeziehen, um das übergreifende Ziel der Steigerung der kommunikativen Kompetenz zu erreichen. Daraus lassen sich vier große Bausteine für eine Intervention ableiten. Die Auflistung von Interventionsbausteinen stellt eine Auswahl dar, deren Komponenten stets miteinander kombiniert werden können und sollen (vgl. Abbildung 6).

Die mehrdimensionale Intervention zur Förderung der semantisch-lexikalischen

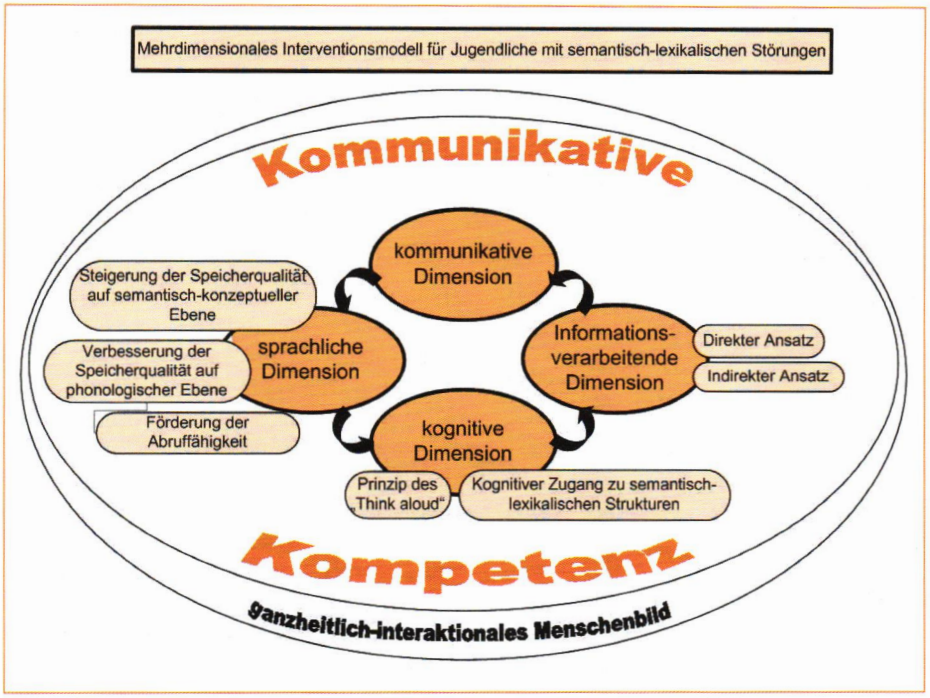


Abbildung 6: Darstellung des mehrdimensionalen Interventionsmodells für Jugendliche mit semantisch-lexikalischen Störungen (modifiziert aus: Schlamp-Diekmann 2007, S. 195)

Fähigkeiten sollte durchgängiges Prinzip im sprachtherapeutischen Unterricht sein. Auf Basis der ausführlichen Diagnostik wird eine Förderplanung erstellt, die je nach individuellem Förderbedarf ausgewählte Bausteine der mehrdimensionalen Intervention enthält.

Baustein 1 – Förderung der sprachlichen Dimension

Zur Ableitung von Förderschwerpunkten aus den Untersuchungsergebnissen wird das in Punkt 2 aufgeführte Modell zu den Ursachen semantisch-lexikalischer Störungen herangezogen (Glück 2000). Die Intervention muss sich einerseits auf die Förderung der phonologischen und semantisch-konzeptuellen Speicherung von Wörtern beziehen, andererseits muss eine Erhöhung der Abruffähigkeit angestrebt werden. Im Folgenden werden ausgewählte Methoden zu diesen Interventionsbereichen erläutert.

Steigerung der Speicherqualität auf semantisch-konzeptueller Ebene durch Vernetzung
Auf semantisch-konzeptueller Ebene findet der Konzeptaufbau in konkreten Handlungssituationen statt, die Beziehungen zwischen den Wortkonzepten herstellen, um eine Vernetzung der Wörter im mentalen Lexikon zu erreichen (Glück 2001). Durch die Einbettung in einen ganzen Satz wird das Wort in einen semantisch sinnvollen Kontext gesetzt. Indem die Jugendlichen regelmäßig Wortbedeutungen erklären, verankern sich diese sicher auf der semantisch-konzeptuellen Ebene. Zudem entwickelt sich bei den Schülern eine Nachfragehaltung, die insbesondere in der Sekundarstufe entsprechend dem Prinzip der Verantwortung immer wichtiger wird.

In der Sekundarstufe werden Schüler mit komplexen Fachbegriffen konfrontiert. Um diese Wörter im mentalen Lexikon zu verankern, bieten sich Übungen an, die Inhalte wie das Spiel „Tabu" enthalten. Für Jugendliche mit semantisch-lexikalischen Störungen stellen die unter den Fachbegriffen stehenden Wörter eine Hilfestellung zur Erklärung der Wörter dar (vgl. Abbildung 7).

Indikator	Säuren
– Nachweis	– sind in Früchten enthalten
– Säuren/Laugen	– Coca Cola
– Versuch	– ätzende Wirkung
– Lackmuspapier	– können gefährlich sein
– Blaukraut	– Ameisen
– Lebensmittel	– Brennnessel

Abbildung 7: Beispiel für das abgeänderte Spiel „Tabu" zur Verankerung schwieriger Fachbegriffe

Eine weitere Möglichkeit zur Steigerung der Speicherqualität ist das Anlegen eines Wortschatzheftes, in das neu gelernte Fachbegriffe aus dem Unterricht (z. B. Mathematik: Addition, Subtraktion, …) thematisch geordnet eingetragen werden. Die Schüler haben so eine stets präsente Nachschlagehilfe, die ihnen die Vernetzung der Fachbegriffe erleichtert.

Verbesserung der Speicherqualität auf phonologischer Ebene durch Strukturierung
Für die Sicherung der phonologischen Repräsentation von Wörtern sind die Wortform sowie die Segmentierung des Wortes relevant. Dies ist vor dem Hintergrund zu sehen, dass die Wortform nach dem „Badewanneneffekt" gespeichert und abgerufen wird, d. h. es besteht eine Prominenz von Wortanfang und Wortende (z. B. ***A***kkusat***iv*** – ***A***djekt***iv***). Folglich sollten bei einer Intervention Wörter mit gleichem Anfang und Ende verknüpft werden, wobei auch der innere Teil eines Wortes durchstrukturiert repräsentiert werden muss (Glück 2001). Hierzu ist eine sprechtechnische und kontrastierende Sicherung neuer Wörter wichtig (vgl. Abbildung 8).

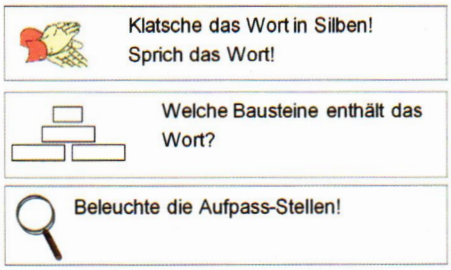


Abbildung 8: Wortkarten für den Unterricht: Speicherung der Wortform

Förderung der Abruffähigkeit durch Automatisierung
Zur Steigerung des Wortabrufes auf phonologischer und semantisch-konzeptueller Ebene spielen zum einen Abrufhilfen (z. B. Wortanfänge, Kontrastierung) eine wichtige Rolle, zum anderen bietet sich ein häufiges Wiederholen in sinnvollen Zusammenhängen an. Beispielsweise kann im Chemieunterricht eine regelmäßige Phase der Versuchsplanung damit begonnen werden, dass sich die Schüler rund um den Versuchstisch versammeln und die Versuchsgegenstände benennen (z. B. Reagenzglas, Petrischale, Pipette …).

Baustein 2 – Förderung der kommunikativen Dimension durch Rollenspiele

Im späteren Berufsleben wird von Jugendlichen erwartet, dass sie sich unabhängig und selbstständig artikulieren können – und dies mit einem reichen Wortschatz und Fachbegriffen. Zur gezielten Förderung semantisch-

lexikalischer Fähigkeiten im kommunikativen Kontext bieten sich beispielsweise an den Englischunterricht angelehnte „Flowcharts" an, die den Schüler dabei unterstützen, einen Dialog zu führen (vgl. Abbildung 9).

Der Chef fragt dich, welche Interessen du hast.
Sage, dass du dich für ... interessierst. (z. B. Musik, Lesen, Technik, Computer)
Der Chef fragt dich, warum du dich für die Stelle bewirbst.
Antworte, dass du im Betriebspraktikum bereits Erfahrung in diesem Bereich machen konntest. Du hast gemerkt, dass deine Stärken hier liegen und dass dich diese Stelle besonders interessiert.

Abbildung 9: Rollenspielkarten für ein Vorstellungsgespräch

Baustein 3 – Förderung der kognitiven Dimension durch den Lernstrategieansatz

Die integrative Förderung der semantisch-lexikalischen sowie kognitiven Fähigkeiten erfolgt durch den Lernstrategieansatz.

Der Lernstrategieansatz: Prinzip des „Think aloud"
Der Lernstrategieansatz betont vor allem den Lernprozess, weniger den Lerninhalt. Jugendliche maximieren mit Hilfe von Strategien die Effizienz ihres Lernens (Larson & McKinley 2003). Speziell im semantisch-lexikalischen Bereich lernen die Jugendlichen nach dem Prinzip des „Think aloud" (Paul 1995), ihren Output metasprachlich zu reflektieren:

- Wie lautet mein Problem? Welches Wort kenne ich nicht? Welches Wort fällt mir nicht ein?
- Wie kann ich mein Problem lösen? Welche Strategien helfen mir?
- Verwende ich meinen Plan? Wie kann ich die Strategien anwenden?
- Wie kann ich meine Lösung (z. B. das gefundene Wort) überprüfen?

Der Lernstrategieansatz: Kognitiver Zugang zu semantisch-lexikalischen Strukturen
Eine Ergänzung zum Prinzip des „Think aloud" sind Strategien, mit deren Hilfe ein kognitiver Zugang zu semantisch-lexikalischen Strukturen geschaffen wird. Angelehnt an das Modell von German (1992) lässt sich eine metasprachliche Intervention bei Wortfindungsstörungen in drei Schritte einteilen: (1) Erlernen von Wortabrufstrategien – (2) Anwendung der Strategien und Reflexion – (3) Kompensationen durch das Umfeld. Im Folgenden werden Beispiele einzelner Schritte des Modells aufgeführt:

1) Erlernen von Wortabrufstrategien
Achte auf den Wortanfang! Anfangslaut, Anfangssilbe oder -Buchstabe wird verwendet, um das Zielwort zu finden.
Stell dir das Wort vor! Man visualisiert den Referent, um das Zielwort zu finden.
Ersetze das Wort! Das gesuchte Wort wird durch Synonyme oder Wörter derselben Kategorie ersetzt.

2) Anwendung der Strategien und Reflexion
Self-Monitoring-Techniken: Die Jugendlichen beobachten sich und ihre Abrufstrategien selbst.
Selbstinstruktions-Techniken: Die Techniken werden in verschiedenen Kontexten eingesetzt.
Identifikation von Kontexten: Die Schüler identifizieren den Einfluss sprachlicher Settings auf ihre Abruffähigkeiten.

3) Kompensationen durch das Umfeld
Personen aus dem Umfeld bieten Modifikationen an, die den Wortabruf erleichtern. Beispielsweise könnte in Schulaufgaben der semantisch-lexikalische Anspruch durch Multiple-Choice Aufgaben reduziert werden.

Baustein 4 – Förderung der informationsverarbeitenden Dimension durch den direkten und indirekten Ansatz

Dem Zusammenhang zwischen semantisch-lexikalischen Defiziten und auditiven Verarbeitungsschwierigkeiten wird das Interventionskonzept gerecht, indem einerseits auf die geringen informationsverarbeitenden Fähigkeiten im Sinne eines *indirekten Ansatzes* Rücksicht genommen wird, indem sie andererseits in einem *direkten Ansatz* weiterentwickelt werden.

Indirekter Ansatz: Kompensatorische Hilfen
Bedenkt man, dass nach dem Modell der Informationsverarbeitung die Verarbeitung und Speicherung von sprachlichem Input im Kurzzeitgedächtnis stattfindet (Grimm 1998), so sind die Konsequenzen für Jugendliche mit eingeschränkter Gedächtniskapazität offensichtlich. Wird die Kapazität des Kurzzeitgedächtnisses überschritten oder ist die Zeitverarbeitung der Jugendlichen defizitär, so müssen die Jugendlichen auf eine „Schlüsselwortinterpretation" des Inhaltes zurückgreifen oder sie können längere Äußerungen nur unvollständig und inkorrekt rezeptiv verarbeiten (Motsch 2004). Als Konsequenz für die Intervention ergibt sich, dass beispielsweise Arbeitsaufträge in kleinere, gut zu verarbeitende Teile paraphrasiert werden und lediglich wenig komplexes Wortmaterial enthalten sollten. Montgomery (2006) stellte zudem fest, dass Kinder mit SSES von einer langsameren verbalen Inputrate profitieren. Insbesondere neue Wörter sollten auch bei Jugendlichen langsam präsentiert werden, so dass sie die sprachlichen Verarbeitungsoperationen vollziehen können.

Direkter Ansatz: Steigerung der auditiven Informationsverarbeitungsfähigkeiten
Im Rahmen eines direkten Ansatzes wird angestrebt, einzelne Aspekte der auditiven Verarbeitung zu erweitern (Kölliker Funk 1994). Das phonologische Arbeitsgedächtnis kann beispielsweise durch die Technik des „verbal rehearsal" trainiert werden, indem das Gehörte oder auch neue Wörter ständig wiederholt werden. Auch das Merken von Zahlenfolgen ist eine Möglichkeit, um die Kurzzeitgedächtniskapazität der Jugendlichen zu erweitern (Glück 2000).

Resümee

Nach der Beschreibung der Untersuchungsergebnisse sowie des daraus abgeleiteten Fördermodells können die eingangs gestellten Fragen beantwortet werden:

Frage 1: Semantisch-lexikalische Defizite auch noch im Jugendalter?
Die Studie zeigt, dass semantisch-lexikalische Defizite im Jugendalter fortbestehen (Schlamp-Diekmann 2007).

Frage 2: Interventionsmodell bei Jugendlichen mit semantisch-lexikalischen Störungen
Die Ausführungen haben gezeigt, dass eine Intervention für Jugendliche mit SSES mehrdimensional sein muss. Das Interventionsmodell mit seinen vier Bausteinen setzt direkt auf den vier Dimensionen der Diagnose auf. Somit geschieht die Förderung theoriegeleitet und wird dem komplexen System Sprache gerecht. Gleichzeitig ist sie die Basis der konkreten individuellen Förderplanung für den täglichen Unterricht von Jugendlichen mit semantisch-lexikalischen Defiziten.

Die kontinuierliche Förderung im Alltagsunterricht bringt den Vorteil mit sich,

- dass fachliche Kompetenz in den jeweiligen Unterrichtsfächern mit einem Kompetenzzuwachs in den vier Dimensionen

Sprache, Kommunikation, Kognition und Informationsverarbeitung einher geht,
- dass die Schule nicht auf Zuweisung zusätzlicher Förderstunden warten muss, und
- dass die Förderung auch ohne großen Material- und Medieneinsatz möglich ist.

Eine sprachliche Förderung dieser Jugendlichen ist als Teil einer Pädagogik zu verstehen, die zu großen Teilen bereits an Hauptschulen zur Sprachförderung umgesetzt wird. Jedoch sollten in Anbetracht der gegenwärtigen und künftigen Vielfalt der Förderorte, an denen Jugendliche mit SSES beschult werden, die Bedürfnisse und Fördermöglichkeiten auch für andere Förderinstitutionen, wie Sonderpädagogische Förderzentren und Regelschulen zugänglich gemacht werden. Der vorliegende Artikel will einen Beitrag dazu leisten.

Mit dem dargestellten mehrdimensionalen Konzept wird angestrebt, ein *negatives Outcome* der Jugendlichen mit SSES zu verhindern. Es soll vermieden werden, dass sich deren Defizite über die gesamte Lebensspanne erstrecken oder dass sie dadurch in eine Lernbehinderung abgleiten (Dannenbauer 2002). Damit diese Jugendlichen ihren Platz in der Gesellschaft finden, müssen sie gefördert werden – und zwar mit einem mehrdimensionalen Ansatz, der ihre Stärken aufgreift und ihre Schwächen berücksichtigt (Schlamp-Diekmann 2007).

Literatur

Baumgartner, S. (1997): Perspektiven einer veränderten Wissensvermittlung in der Sprachheilpädagogik. In: Die Sprachheilarbeit (42), 260-276.

Botting, N.; Faragher, B.; Simkin, Z.; Knox, E. & Conti-Ramsden, Gina (2001): Predicting Pathways of Specific Language Impairment: What Differentiates Good and Poor Outcome? In: Journal of Child Psychology and Psychiatry, 42, 1013-1020.

Conti-Ramsden, G. & Botting, N. (2004): Social Difficulties and Victimization in Children With SLI at 11 Years of Age. In: Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 47, 145-161.

Dannenbauer, F. M. (2001): Spezifische Sprachentwicklungsstörung. In: Grohnfeldt, Manfred (Hrsg.): Lehrbuch der Sprachheilpädagogik und Logopädie. Band 2. Erscheinungsformen und Störungsbilder. Verlag W. Kohlhammer, Stuttgart, Berlin, Köln.

Dannenbauer, F. M.(2002): Spezifische Sprachentwicklungsstörung im Jugendalter. In: Die Sprachheilarbeit, 47.

German, D. J. (1992): Word-finding intervention for children and adolescents. In: Topics in Language Disorders, 13.

Glück, C. W. (1998a): TASB (Test zur automatisierten Schnellbenennung). Experimentalversion 0.1 und 0.2.

Glück, C. W. (1998b): Kindliche Wortfindungsstörungen. In: Baier, H.; Bundschuh, K. & Leonardt, A.(Hrsg.): Münchener Beiträge zur Sonderpädagogik, 19. Peter Lang, Europäischer Verlag der Wissenschaften.

Glück, C. W. (2000): Kindliche Wortfindungsstörungen. Ein Bericht des aktuelle Erkenntnisstandes zu Grundlagen, Diagnostik und Therapie. 2. durchgesehene Auflage. Verlag Peter Lang, Frankfurt am Main, Berlin, Bern, Bruxelles, New York, Wien.

Glück, C. W. (2001): Semantisch-lexikalische Störungen als Teilsymptomatik von Sprachentwicklungsstörungen. In: Grohnfeldt, Manfred (Hrsg.): Lehrbuch der Sprachheilpädagogik und Logopädie, Bd. 2. Kohlhammer Verlag, Stuttgart, Berlin, Köln.

Grimm, H. (1998): Sprachentwicklung – allgemeintheoretisch und differentiell betrachtet. In: Oerter, Rolf & Montada, Leo (Hrsg.): Entwicklungspsychologie. Ein Lehrbuch. Beltz, PsychologieVerlagsUnion, Weinheim, 4. Aufl.

Havighurst, R. J. (1982): Developmental tasks and education. Longman, New York.

Kauschke, C. (1998): Zur Terminologie und Klassifikation bei Sprachentwicklungsstörungen. In: Die Sprachheilarbeit, 43 (1998), 4.

Kiese-Himmel, C. & Kruse, E. (1994): Untersuchungen zum aktiven Wortschatzumfang von 2- bis 5jährigen sprachentwicklungsrückständigen Kindern unter Berücksichtigung sozialer Variablen. In: Sprache, Stimme, Gehör, 18, 168-174.

Kölliker Funk, M. (1994): Sprachverständnisstörungen in der logopädischen Praxis. In: Hollenweger, Judith & Schneider, Hansjakob (Hrsg.): Sprachverstehen beim Kind. Edition SZH, Edition SPC, Luzern.

Lahey, M. & E., Jan (1996): Why Do Children With Specific Language Impairment Name Pictures More Slowly Than Their Peers? In: Journal of Speech and Hearing Research, Volume 39, 1081-1098.

Larson, V. L. & McKinley, N. L. (2003): Communication Solutions for Older Students. Assessment and Intervention Strategies. Thinking Publications, Eau Clair, Wisconsin.

Montgomery, J. W. (2006): Effects of Acoustic Manipulation on the Real-Time Inflectional Processing of Children With Specific Language Impairment. In: Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 49, 1238-1256.

Motsch, H.-J. (2004): Kontextoptimierung. Förderung grammatischer Fähigkeiten in Therapie und Unterricht. Ernst Reinhardt Verlag, München, Basel.

Paul, R. (1995): Language Disorders from Infancy through Adolescence. Assessment and Intervention. Mosby-Year Book, Inc., St. Louis, Missouri.

Romonath, R. (1999): Sprachliche Förderbedürfnisse von Jugendlichen mit einer Sprachgenese in der Regelschule. In: dgs-Landesgruppe Sachsen e.V. (Hrsg.): Sprachheilpädagogik über alle Grenzen – Sprachentwicklung in Bewegung. Edition von freisleben, Rimpar.

Schlamp-Diekmann, F. (2007): Spezifische Sprachentwicklungsstörung im Jugendalter. Störungsbild und Möglichkeiten der schulischen Intervention. Edition Marhold im Wissenschaftsverlag Volker Spiess GmbH, Berlin.

Stothard, S. E.; Snowling, M. J.; Bishop, D. V.M.; Chipchase, Barry B. & Kaplan, C. A. (1998): Language-Impaired Preschoolers: A Follow-Up Into Adolescence. In: Journal of Speech, Language and Hearing Research, Volume 41, 407-418.

Tomblin, B. J.; Freese, P. R. & Records, N. L. (1992): Diagnosing Specific Language Impairment in Adults for the Purpose of Pedigree Analysis. In: Journal of Speech and Hearing Research, Volume 35, 832-843.

Troßbach-Neuner, E. (2003): Entwicklungsproximale Sprachtherapie in der Schule. Geht das? In: Grohnfeldt, M. (Hrsg.): Spezifische Sprachentwicklungsstörungen (54-77). Edition von freisleben, Würzburg.

Korrespondenz

Dr. Franziska Schlamp-Diekmann
Anni-Braun-Schule zur Sprachförderung
Musenbergstr. 32
81929 München
franziska.schlamp@gmx.net
www.anni-braun-schule.de

Franziska Schlamp-Diekmann arbeitet als Sonderschullehrerin an der Anni-Braun-Hauptschule zur Sprachförderung. Als Klassenleitung betreute sie Studienreferendarinnen mit dem Schwerpunkt Sprachheilpädagogik und arbeitete an der sprachheilpädagogischen Beratungsstelle mit.
Momentan hat sie die stellvertretende Seminarleitung für das Fach Sprachheilpädagogik inne. Als Mitglied des Sprachheil-Teams der Regierung von Oberbayern koordiniert sie die Verankerung des Förderschwerpunkts Sprache an den Förderzentren.

Akademische Ausbildungsqualität als Aufgabe der Sprachheilpädagogik für den Bachelor-Studiengang Sprachtherapie

Stephan Baumgartner, München

Die Sprachheilpädagogik ändert sich im Zeitalter von Bologna (Grohnfeldt 2008). Bereits 2004 verweist Giel auf „Chance oder Ausverkauf der akademischen Sprachtherapie" und auf „die raue Wirklichkeit an deutschen Hochschulen..." (218). Baumgartner (2006, 190) stellt wenig später die Frage, „welches substanzielle Neuland einen hoch gelobten Bachelor-Studiengang überhaupt rechtfertigt." Zwei Jahre danach unterstreicht Maihack (2008, 3) die Zukunft der akademischen Sprachtherapie in Deutschland, „weil die Komplexität des Gegenstandes ‚Sprachtherapie/Logopädie' zwingend wissenschaftliche Lehre und Forschung erfordert und unsere Klienten/Patienten Anspruch auf bestmögliche Versorgung haben." Im gleichen Jahr berichtet Grohnfeldt (2008) von der Wahrscheinlichkeit, dass nur wenige Hochschulen die auslaufenden Diplom-Studiengänge durch Bachelor/Master-Studiengänge „Sprachtherapie" ersetzen werden können. Zu hoch seien „... Vorgaben im Hinblick auf eine Krankenkassenzulassung gemäß § 124 SGB V ...." (ebd., 352), die in München mit der Kassenvollzulassung für den BA-Studiengang erreicht worden sind. Grohnfeldt erwähnt, mit Blick auf den dbs, einerseits, dass „die Ausbildungsstandards hoch angesetzt sind und dadurch die Fachspezifität gewährleistet ist" (ebd.), andererseits ist immer wieder die Rede von Minimalstandards, die so niedrig deswegen sind, weil a) die Krankenkassen mehr nicht vorschreiben, b) kaum eine sprachheilpädagogische Ausbildungsstätte in Deutschland dieses Minimum erreicht. Die Frage, die Grohnfeldt mit Bezug auf die ausufernden, fachlich fragwürdigen und mangelhaften Angebote privater Logopädenschulen kritisch an die Logopädie richtet: „Hatte man sich die Akademisierung der Logopädie eigentlich so vorgestellt?" (ebd.) ist eine Frage an das fundamentale Selbstverständnis *aller* akademischen Sprachtherapeuten und ihrer Verbände.

Mittlerweile haben so manche strukturelle, inhaltliche und methodische Webfehler der Planung universitärer Bachelor-Studiengänge sensibel gemacht. Deutlich wurde, dass die Rangfolge aller akademischen Grade beginnend mit dem Bachelor und gefolgt von Magister, Diplom und Master aufsteigend bleibt. Deutlich wurde ferner, dass der BA-Studiengang sich als enges Regelwerk präsentiert und kaum durch Freiräume für unterschiedliche Begabungen und Stärken zu akademischer *Freiheit* und *individuellen Profilierung* motiviert.

Ausbildung

Der Bachelor-Studiengang Sprachtherapie ist eine berufsqualifizierende Ausbildung auf wissenschaftlicher Grundlage. Sprachtherapie ist jetzt Berufswissenschaft. Wie müssen Standards definiert sein, dass Sprachtherapeuten in nur 6 Semestern zu einem vor dem Patienten wie vor sich selbst verantworteten sprachtherapeutischen Allround-Handeln kommen können, das aktuell-wissenschaftlich begründet und reflektiert ist? Denkt man an *learning on the job*, ist dann berufliche Qualität, was z.B. in der Ausbildung von Ärzten, Psychologen oder Sonderpädagogen schon längst erkannt wurde, nicht fundierter in einer *mehrphasigen* Ausbildung erreichbar (Baumgartner, Glück, Reber & Schönauer-Schneider 2008)?

Die Hochschulen müssen bei knappen Ressourcen ein vitales Interesse an Steuerungswissen für Studienreformen und Qualitätssteigerung haben. Bis heute ist nicht geklärt, welche Zusammenhänge zwischen der Qualität des Lehrangebots, den Prüfungsleistungen und der Kompetenzentwicklung Studierender bestehen (vgl. Bodensohn & Schneider 2008). Grohnfeldt (2008, 352) führt zwar unter Berufung auf eine Langzeitstudie (Studenten-survey) die ansteigende „Zufriedenheit der Studierenden (....) im Hinblick auf die Qualität der Betreuung, didaktischen Fähigkeiten der Hochschullehrer und den Alltagsbezug der Veranstaltungen" ins Feld. Die Studie sagt jedoch nichts über spezielle akademische Studiengänge aus. Daher muss nach mehreren Jahren der Ausbildung im sprachheilpädagogischen Studiengang Sprachtherapie die zügige Akkreditierung, Zertifizierung oder interne Evaluation in die Wege geleitet werden. Dabei sollte an prominenter Stelle die Zufriedenheit der Studierenden mit ihrer Ausbildung als Qualitätskriterium stehen (vgl. Dresenkamp & Jäger 2007).

Für ihre Ausbildung benötigen akademische Sprachtherapeuten den Aufgabenverbund von Forschung, Lehre und praktischer Versorgung von Menschen mit Sprach-, Sprech-, Stimm- und Schluckstörungen (Baumgartner 2008).

Zu den Kernkompetenzen, die erworben werden müssen, gehören

- Selbstreflexion als Fähigkeit, sich selbst im aktuellen Handeln (kritisch) wahrnehmen zu können,
- Selbstverantwortung als Fähigkeit, eigenverantwortliche Aufgaben für den gesamten Therapieprozess zu übernehmen und erfolgreich zu bewältigen,
- Soziale Kompetenz als Fähigkeit, sich mit anderen Menschen in unterschiedlichen Situationen situationsgerecht zu verständigen,
- Leadership als Fähigkeit, z.B. anderen Menschen Orientierung zu vermitteln und Vorbild sein zu wollen.

Zur Entfaltung dieser Kernkompetenzen benötigt das BA-Ausbildungssystem ein finanziell und personell aufwendiges *Mentoring*- und *Coaching*-Programm (Schumann 2007, 824). Studierende, die Therapeuten werden, müssen selbst wirklich wertgeschätzt, beachtet und individuell herausgefordert werden. Unter den Bedingunegn beschränkter universitärer Ressourcen, z.B. in Seminaren mit einer Teilnehmerzahl zwischen 40 und 60, geht das nicht.

Akademische Ausbildung ist Selbstformung. Sie setzt nicht lediglich auf die Problematisierung von Alltags- und Rezeptwissen, sondern auf den Rückgriff von logisch oder empirisch geprüften Aussagen. Sie verlangt Ziele wie u.a. Verstehen, Schließen, Urteilen, Begründen, Fragen oder Argumentieren.

Aus der Sicht ehemaliger Absolventinnen des interdisziplinären Bachelorstudiums (Studiengang Logopädie) an der HAWK-Fach-

hochschule Hildesheim liegt das Kompetenzprofil „in einer wissenschaftlich reflektierten Sicht des eigenen therapeutischen Handelns und der Befähigung zum wissenschaftlichen Arbeiten in der Logopädie. Sie verfügen über gute ökonomische Kenntnisse (....) Sie zeigen eine interdisziplinäre Sichtweise und gute kommunikative Fähigkeiten....." (Hahn 2008, 32). Bemängelt wird die explizite Vergütung des höheren akademischen Abschlusses, es „fehlt ein klar definiertes Portfolio akademischer LogopädInnen" (ebd., 33).

Zwischen Lehrenden und Lernenden sollten *best-practice*-Erfahrungen und Beispiele geteilt und vertreten werden. Dafür benötigen Studierende der Sprachtherapie Modelle und Personen, die selbst als *clinical educators*, sprachtherapeutisch tätig sind (Leahy & Walsh 2008, 229). Das ist die beste Voraussetzung, um die Praxis an den Lernort „Hochschule" zu bringen und um die Nachhaltigkeit eines forschungsorientierten *case-based reasoning* (Kollar & Fischer 2008, 55) zu fördern. Wichtige Parameter der klinischen Entscheidungsfindung, wie etwa

- Ethik,
- clinical reasoning,
- Praxiserfahrungen in Forschungswerkstätten,
- Wissen über Gesundheitspolitik, Marketing, Management und Recht,

wären als Pflichtthemen in die Prüfungs- und Studienordnung aufzunehmen. Die Verpflichtung zur *evidenzbasierten* Praxis muss explizit genannt sein.

Qualität gegen Minimalstandards

Qualität ist eine zentrale Kategorie von Sprachtherapie. Sie steht über jedem vordergründigen wissenschaftlichen Firlefanz. Mit *Minimalstandards* sind Hochschulen kein Zukunftsunternehmen. Sie laufen Gefahr, sich selbst durch „Verfachschulung" (Nida-Rümelin) abzubauen. Mit dem Ziel der Vollzulassung durch die Krankenkassen, der Befähigung zur Behandlung aller Sprachstörungen z.B. Aphasien, Dyspraxien, Dysphagien, Stimmstörungen, Redeflussstörungen und Spracherwerbsstörungen in jedem Alter, legt sich ein durchstrukturierter 6-semestriger Studiengang Sprachtherapie selbst die Qualitätsschlinge um den Hals. Weder der akademische Stand z.B. der Ärzte, noch der der Psychologen oder der Klinischen Linguisten ist nach nur 6 Semestern beruflich für die Behandlung von Kranken fachlich qualifiziert. Im europäischen und im internationalen Vergleich reihen sich Hochschulen, die nach nur 6 Semestern Studium der Sprachtherapie die Vollzulassung für alle Sprachstörungen aller Alterklassen ermöglichen, als Schlusslicht ein (Battle 2006, Baumgartner 2006, Leahy et al. 2006). Die Hochschulen selbst wie die Konferenz der Rektoren der Hochschulen ziehen schon längst ernüchtert Bilanz über das auf 6 Semester verkürzte BA-Studium, das, so fürchtet man, zu Akademikern 2. Klasse führt (Nida-Rümelin 2008).

Mit Weitblick wäre der frühe Kniefall vor dem Katalog der Minimalforderungen der Krankenkassen sowie der 6-semestrigen Studienzeit aus hochschulischer Sicht nicht nötig gewesen. Vor allem hätte man von Beginn an Strukturen so verändern müssen, dass

- Lehre, Forschung und Praxis durchgehend Einheit werden,
- mehr Spielraum für das Eigenstudium und die fachliche Schwerpunktsetzung gegeben ist,
- der Stoff nicht mehr frontal durchgepaukt werden muss,
- Lehrende und Lernende durchgehend auf moderne, fächerübergreifende Lernformen umsteigen können,
- die Studierenden weniger geprüft werden statt die Fortsetzung von Schule zu erleben.

> Hochschulen benötigen Standards, die gegenüber nicht-akademischen Ausbildungsstätten die *beste* berufliche Qualität sichern.

Es ist ein riskantes Spiel, wenn Hochschulen faktisch zu Berufsakademien umgebaut werden (Nida-Rümelin 2008). Sie verlieren ihre Glaubwürdigkeit, ihren Status von Elite und Excellenz. Wer sagt, gegessen wird, was die Krankenkassen oder die Verbände auf den Tisch kommen lassen, missversteht die Aufgaben einer Universität in Forschung, Bildung und Lehre gründlich. Wenn früher Vieles zu elitär, zu gründlich, zu wenig praktisch war, ruft dieses nach Verbesserung, aber nicht nach minimalen Standards. Verbesserung spiegelt sich zuerst in der Erleichterung des Übergangs von der Schule ins Studium als Statuspassage mit viel Konfliktpotenzial innerhalb von Entwicklungsaufgaben im Studium (Großmann & Hofmann 2007). Hochschulen übernehmen ausdrücklich die Verantwortung für die Persönlichkeitsbildung der ihnen anvertrauten Studierenden. Ein akademisches Studium ist eine Phase der persönlichen Weiterentwicklung zukünftiger Sprachtherapeuten. Verbesserung bedeutet weiter

- freier Umgang mit breitem Wissen und freie Gestaltung wissenschaftlicher Leistung,
- Anregung und Zeit für exploratives Lernen und fachübergreifenden Diskurs,
- Anerkennung von Wissenserwerb als individuellem Prozess unter Beachtung individueller Stärken und Bedürfnisse
- selbständiges Arbeiten mit Originalität,
- Erzeugen von Neugier sowie zähes Fragen und Suchen,
- auch Aneignung kanonischen Wissens,
- vor allem aber Gründlichkeit und Systematik nicht nur in *einer* Sache kennengelernt zu haben (vgl. Kien & Böttger 2008).

Erfolg gründet sich in Leidenschaft und Freude an der Arbeit. Voraussetzung ist das Einbringen individueller Stärken und Finden von Sinn. Sinn ist der Katalysator für Erfolg. Lernen im Kontext von Sprachtherapie soll heute aktiv, konstruktiv, selbstbestimmt, motiviert, sozial und flexibel sein. Gute Lernaufgaben erfordern den Einsatz neuer Lehr-Lernskripten (Baumgartner 2008). Sie weisen einen für die Sprachtherapie „authentischen Charakter und ein gewisses Ausmaß an Interessantheit auf" (Kollar & Fischer 2008, 51).

Neben den personalen *traits* (überdauernde Persönlichkeitsmerkmale) sind es vorwiegend die interdependenten selbstregulativen *states* (Merkmale, die in der Lehr-Lernsituation aktualisiert werden), die zuverlässige Prädiktoren für die Verbesserung des Lernens abgeben (Winther & Achtenhagen 2008; vgl. Bartels 2006). Der Anspruch an das selbstgesteuerte studentische Lernen erfordert eine auf maximale Unterstützung angelegte hochschulische Lernumgebung, die intensives *coaching*, *social support* und *peer*-Beratung individuell für die Studierenden anbietet.

Zum Beispiel: Redeflussstörungen

Das Beispiel der Redeflussstörungen soll illustrieren, wo Verbesserungen geboten und wie fragwürdig minimale Standards sind. Das Beispiel steht nicht prototypisch für den BA-Studiengang Sprachtherapie, schon gar nicht gegen die hervorragenden Lehr- und Lernleistungen aller Beteiligten. Es steht für einen fundamentalen Systemfehler. Ob sich der Sachverhalt auch auf andere Störungsbilder übertragen lässt, wäre an anderer Stelle zu klären. Der Autor schließt sich dem Anliegen von Motsch (2009) an, „intersubjektiv wahrnehmbare Fehlentwicklungen offen anzusprechen, um in dieser dadurch angestoßenen Diskussion Möglichkeiten positiver Veränderungen auszuloten."

Mit dem Ziel der Kassenvollzulassung ist ein 6-semestriges BA-Studium Sprachtherapie curricular randvoll gefüllt. Für Profilbil-

Sprachheilarbeit

Fachzeitschrift für Sprachheilpädagogik
und akademische Sprachtherapie

Jahresinhaltsverzeichnis 2009

dgs|dbs

Inhalt 1/2009

Auf ein Wort

Erinnern Sie sich? 2

Helmut Beek, Berlin
Antje Leisner, Dresden

Hauptbeiträge

Behandlung von Störungen beim Erwerb der Verbzweitstellungsregel nach dem Patholinguistischen Ansatz: eine Therapiestudie 3

Melanie Watermeyer, Potsdam
Christina Kauschke, Marburg

Magazin

SUBIK: Sprachunterstützende Begleitung im Kindergarten – eine Konzeption strukturierter Sprachförderung für die Frühpädagogik 18

Christiane Wiedemann-Mayer, Oberkirch
Kathrin Maier, Oberkirch

Aktuelles

dbs – Beruf und Politik im Verband 23

Aus der Hochschule 25

Persönliches 26

Termine 29

Rückblicke 34

Medien 35

Ausschreibung 36

Inhalt 2/2009

Auf ein Wort

Spektrum Patholinguistik 38

Michael Wahl, Berlin
Judith Heide, Potsdam
Sandra Hanne, Postdam

Hauptbeiträge

Die Behandlung von Wortabrufstörungen bei Aphasie: Der Vergleich zweier Kompensationsstrategien 39

Franziska Bachmann, Potsdam
Antje Lorenz, Potsdam

Kognitiv orientierte Therapie bei Sprechapraxie: Evaluierung des metrischen Übungsansatzes 50

Kathrin Manz, Berlin
Kathrin Sperlich, Bernau
Ulrike Frank, Potsdam
Nicole Stadie, Potsdam

Magazin

Interview mit Dr. Anne Schulte-Mäter zur Verbalen Entwicklungsdyspraxie 64

Aktuelles

dgs – Aktuelles, Informationen, Nachrichten 67

dbs – Beruf und Politik im Verband 70

Termine 76

Medien 81

Inhalt 3/2009

Auf ein Wort

„Evidenzbasiert, Evaluiert, Randomisiert“
Die Sprachheilarbeit ändert sich 86

Theo Borbonus, Essen

Hauptbeiträge

Das Inventar zur Erfassung der Lesekompetenzen von Erstklässlern (IEL-1) – theoretische Grundlagen sowie empirische Befunde zur Validität 87

Kirsten Diehl, Rostock

Magazin

Dimensionen sprachheilpädagogischen Handelns im Unterricht 108

Andreas Mayer, Köln

Aktuelles

dgs – Aktuelles, Informationen, Nachrichten 121

dbs – Beruf und Politik im Verband 125

Aus der Hochschule 128

Echo 129

Mitteilung der Redaktion 129

Termine 130

Inhalt 4/2009

Auf ein Wort

Sprachheilarbeit 137

Volker Maikack, Moers
Gerhard Zupp, Berlin

Hauptbeiträge

„ein-dei-dei (eins-zwei-drei)“
Diagnostik des phonologischen Arbeitsgedächtnisses bei aussprachegestörten Kindern 138

Christian Glück,
Katharina Obergföll,
Heidelberg

Kindliche Aphasie:
Eine Fallbeschreibung 146

Caroline Schröder,
Nicole Stadie,
Potsdam

Magazin

Der Einfluss der Artikulation auf den Schriftspracherwerb und den Erwerb orthographischer Rechtschreibstrategien 158

Marina Ruß, Zürich/Schweiz

Das Neugeborenen-Hörscreening in Deutschland 168

Barbara Bogner, Heidelberg

Mitteilungen 177

Aktuelles

Aktuelles dbs 179

Aktuelles dgs 183

Termine 186

Inhalt 5/2009

Auf ein Wort

Drei aus Theorie und Praxis gewonnene Ideen, wie man die ethische Zielvorstellung einer inklusiven „Schule für Alle" desavouieren kann 189
Christian W. Glück, Heidelberg

Hauptbeiträge

Sprachliche und adaptive Kompetenzen bei Jungen mit Fragilem-X-Syndrom im frühen Kindesalter 190
Klaus Sarimski, Heidelberg

Sprachentwicklungsdiagnostik bei mehrsprachigen Vorschulkindern: Erfassung der deutschen Zweitsprache mit dem SETK 3-5 197
Doreen Asbrock, Marburg

Magazin

Sprachliche Inhalte – Herzstücke einer elektronischen Kommunikationshilfe 204
Sabine Ell, Köln

Inklusive Bildung braucht exklusive Professionalität – Entwurf für eine ‚Inklusive Sprachheilpädagogik' 212
Christian W. Glück, Jörg Mußmann, Heidelberg/Gießen

Inklusion global. Aufbau des ersten BA-Studienganges ‚Special Needs Education' mit Schwerpunkt ‚Speech and Language Impairment' in Tansania. 220
Ulrike Lüdtke, Hanover

Mitteilungen 231

Aktuelles

Aktuelles dbs 232

Aktuelles dgs 236

Termine 240

Inhalt 6/2009

Auf ein Wort

Lexikon – Semantik 245
Reiner Bahr, Essen

Hauptbeiträge

Über den Zusammenhang von Lexikon, Grammatik und Mehrsprachigkeit: Was kann die Spracherwerbsforschung für die Praxis liefern? 246
Monika Rothweiler, Bremen

Zur Bedeutsamkeit des kindlichen Wortschatzerwerbs: Kontinuität lexikalischer und grammatischer Fähigkeiten 255
Claudia Schlesiger, Dortmund

Magazin

Semantisch-lexikalische Störungen bei Jugendlichen. Störungsbild und Möglichkeiten der schulischen Intervention durch ein mehrdimensionales Modell 263
Franziska Schlamp-Diekmann, München

Akademische Ausbildungsqualität als Aufgabe der Sprachheilpädagogik für den Bachelor-Studiengang Sprachtherapie 269
Stephan Baumgartner, München

Therapieraum 278

Medien 281

Mitteilungen 284

Aktuelles

dbs – Beruf und Politik im Verband 287

dgs – Aktuelles, Informationen, Nachrichten 290

Termine 292

dung bleibt im Pflichtkanon der Prüfungs- und Studienordnung kein Platz. Wenn z.B. für „Stimme" eine 4-semestrige Veranstaltung (2-stündig) angeboten wird und 80 Stunden Praxis verpflichtend sind, dann sind an anderer Stelle, z.B. für „Redeflussstörungen" oder „Beratung", die Ressourcen erschöpft. Für die Komplexstörungen Stottern (Kinder, Jugendliche und Erwachsene, Grundlagen, Beratung, Diagnostik und Therapie) und Poltern (dito) wie für das methodisch und inhaltlich höchst anspruchsvolle „Beraten" verordnet sich eine mit Elite und Exzellenz werbende Hochschule jeweils eine 1-semestrige Veranstaltung (2-stündig). Mutismus, einschließlich der nicht seltenen Symptomatik der (Rede-) Angst entfällt vollständig. Letztendlich entspricht der zeitliche Umfang nicht mehr als einer Kompakt-Veranstaltung am Wochenende. Die Konsequenz in diesem Fall liegt in der Verlagerung der Kernausbildung von der Universität weg in die Praxis und damit so gut wie in die Alleinverantwortung der Praxis für die Ausbildung. Während „Beratung" als Gegenstand der Praktikumsordnung überhaupt nicht in Erscheinung tritt, verpflichtet diese für „Stottern und Poltern" zu insgesamt 50 Stunden Praxis, anteilig die Behandlung von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen, Diagnostik und Therapie sowie komorbide Störungsbilder. Die Praktikumsordnung erlaubt zudem ein *Beobachtungs*praktikum, eine anrechenbare Zeit von 20% auf Vorbereitung, Dokumentation und Nachbereitung. Wie viel Zeit bleibt jetzt noch real für den unmittelbaren Patientenkontakt?

> Bei allem Verständnis für schwierige Ausbildungslagen, wollen stotternde oder polternde Patienten oder Menschen mit Beratungsbedarf nicht auch von bestqualifizierten Sprachtherapeuten versorgt werden?

Gefährdet nicht in dem genannten Fall das magere Lehrangebot, die fehlende Vor- und Nachbearbeitung der Praktika die Einheit von Forschung und Lehre? Reichen Lehr- und Praxisangebot für einen modernen, *wissensbasierten* akademischen Arbeitsmarkt aus, für z.B. die Qualitätsansprüche der Interdisziplinären Vereinigung der Stottertherapeuten e.v. (ivs), für die öffentlich sehr rührige Stotterer-Selbsthilfe e.v. (bvss) und nicht zuletzt für den aufgeklärten Patienten? Von ihrer professionellen Sachkenntnis her erwartet die ivs (Forum Logopädie 2008, 6, 50) viel mehr als das, was in einem sprachheilpädagogischen BA-Studiengang angeboten wird: Die erfahrenen Stottertherapeuten der ivs wissen, wie viel Persönlichkeitsbildung, wie viel emotionale und soziale Kompetenz, wie viel Konfliktmanagement und Leadership sie über die sprachspezifische Fachlichkeit hinaus für ihre Stottertherapie benötigen, alles Studieninhalte, die das BA-Studium explizit nicht einfordert. Im Übrigen verweist die Geschichte der Sprachheilpädagogik selbst darauf, dass die Qualität der Behandlung des Stotterns immer wieder zum Casus Belli ihrer Fachlichkeit wurde (Baumgartner 2004).

Die akademische Glaubwürdigkeit einer Hochschule steht in diesem Beispiel auf dem Prüfstand. Es ist wahrlich kein Geheimnis, dass so manche Berufsfachschule für Logopädie ebenfalls hochwertige Lernumgebungen bereitstellt, ganz zu schweigen von dem Lehrangebot z.B. logopädischer Fachhochschulen. Nein, es darf nicht um kassen- und verbandsdiktierte Mindeststandards gehen, sondern um akademische Qualität, von der auch die Zukunft der wissenschaftlichen Sprachheilpädagogik abhängen wird, die es bedauerlicher Weise „... zu keinem Zeitpunkt geschafft hat, in ihren Studiengängen die internationalen Standards der Ausbildung von sprachtherapeutischem Fachpersonal zu erreichen" (Motsch 2009).

Praxis

Die Verknüpfung von akademischer Qualität und Professionalität verweist auf ein zielgerichtetes, begründetes und nachgewiesen wirksames praktisches Handeln, abhängig von den *traits* und *states* der sprachlichen Lehr- und Lernsituation. Wissenschaftsorientierung und Berufsfeldbezug stehen in einem akademischen Studiengang in besonderer Relation. Nur in den Hochschulen selbst können vertiefte Kenntnisse, wissenschaftliches Arbeiten, grundlegende Fachkompetenzen, ein „Leitfaden für die Praxis" (Hoppe-Graff, Schroeter & Flagmeyer 2008, 373) erworben werden. Theorie und praktische Erfahrung müssen zeitnah in Verbindung stehen. Aus sprachheilpädagogischer Sicht ist im akademischen Studium der Sprachtherapie die Hochschule nicht mehr der Ort, an dem in regelmäßigen Rückkopplungsschleifen die erfahrene Praxis konzeptionell, methodisch oder ethisch bewertet wird (vgl. Galiläer 2008). Studierende müssen ihre praktische Befähigung, d.h. einen großen Anteil ihrer Studienleistung, außerhalb der Universität unter Beweis stellen. Praxis wird dann an der oder durch die Hochschule selbst nicht mehr geprüft. Praxis, die unabhängig und unkontrolliert von der Hochschule tätig ist, muss ohne hochschulischen Support zeitaufwendig die zu analysierenden und zu reflektierenden Vermittlungsprozesse lerninhaltlich, lernstrategisch und lernerfolgreich selbst evaluieren (Eicher & Krauser 2009).

Die berufliche Praxis bestimmen zwangsläufig Alltag, Routine und Handlungsdruck. Praktikerinnen und Praktiker können bei noch so hohen persönlichem Engagement nicht immer z.B.

- dem erwünschten forschenden Blick der Studierenden auf ihre Praxis gerecht werden,
- das fehlende Fachwissen der Studierenden ergänzen,
- relevante Forschungslagen zur Diagnostik und zur Intervention offenlegen,
- Evaluationsstudien benennen und vorstellen,
- modellierte Interventionen zeitaufwendig erklären, die Protokolle der Studierenden lesen und korrigieren,
- modellierte Problemlagen analysieren und alternative Lösungen im Rollenspiel erarbeiten,
- die praktische Arbeit der Studierenden selbst videographieren und gemeinsam auswerten.

Sprachtherapie ist viel mehr als technisch-methodisches Arrangement. Häufig sind Merkmale wie Verstehen, Erklären von Interessendivergenz, Interpretationsabhängigkeit, variierender Erfolg oder kontext- und situationssensibles Vorgehen, unbezahlt und Zeit verschleißend, zu thematisieren.

Grundsätzlich wäre zu bedenken, ob Novizen, die in ihren Praktika immer nur Ausschnitte von Therapie modelliert bekommen oder selbst bearbeiten, oder einem wenig repräsentativen Klientenpool begegnen, kompetent auf die von den Kassen erwartete eigenverantwortlich zu leistende Therapiepraxis zum Besten der Patienten vorbereitet sind. Auch Patienten, von deren Wohl man doch so gerne spricht, erheben Ansprüche: „Patienten fordern Qualität" (Rausch 2008, 44).

Bedauerlich ist, wenn nach dem Prinzip „Masse statt Klasse" und „Vollzulassung statt profilierter Teilzulassung" die Hochschule Bereitschaft und Fähigkeit zur Reflexion der stark heterogenen vorgängigen Praxis vermissen lässt. Mehr noch: Die üblicherweise nachgängige Praxis muss ohne die qualitätsrelevante Grundlagenarbeit, ohne die systematische konzeptionelle und methodisch-instrumentelle diagnostische und therapeutische akademische Vorarbeit auskommen, ohne ein Vor-Denken, schon gar nicht Vor-Üben von Praxis: „The ability to ask meaningful clinical questions, conduct efficient literature searches, critically appraise evidence, and integrate information from multiple external and internal sources may be

some of the most important skills that clinicians develop during their graduate education" (Laing Gillam & Gillam 2008, 212). Was in der angloamerikanischen Praxis als Selbstverständlichkeit Berücksichtigung findet, muss in Deutschland erst erkämpft werden. Mit „Masse statt Klasse" kann die Hochschule, wertvolle Ressourcen verschwendend, den vielfältigen individuellen Begabungen wie auch den Schwierigkeiten der Studierenden nicht gerecht werden (Kien & Böttger 2008).

Ausblick

Man wünscht sich für das BA-Studium ein funktionierendes Studentenlabor „science-live!" als hochschulischer Praxis- und Erfahrungsraum (vgl. Leonhard 2008). Hier könnten Studierende vertieft und repetitiv sprachspezifisches Vorgehen mehrfach mit unterschiedlichen Patienten erleben und selbst praktizieren, um so hinreichende Fachlichkeit zu gewinnen, die sie dann, in einem *zweiten* Schritt, in der *außer*universitären Praxis vertiefen. Die Hochschule selbst hat den systematischen, theoriebezogenen und reflexiven Zugang zur therapeutischen Praxis sicher zu stellen. Sie selbst steht in der Pflicht, authentische klinische Lernkontexte anzubieten, in denen die Studierenden evidenz-basierte Entscheidungen in Assessment und Intervention treffen (Laing Gillam & Gillam 2008). Die Hochschule selbst hat forschungsbezogen „the development of a metacognitive framework from which clinicians can operate" bereitzustellen (Peña & Kiran 2008, 255). Akademisches Wissen dient als nützlicher „Irritator" intuitiven studentischen Handelns (Leonhard 2008, 385). Kooperationsverträge mit außerschulischen Praxen „sind dann eine wertvolle Ergänzung" (Eicher & Krauser 2009).

> Akademische Qualität setzt auf eine wissenschaftsbasierte und durch Praxiserfahrungen habituell geprägte professionelle Kompetenz. Sie setzt auf die für sprachtherapeutische Situationen typische Mehrperspektivität, Komplexität und Offenheit.

Akademische Sprachtherapie ist so zu konzipieren, dass sie auf einem theoretisch und empirisch soliden Fundament steht und in der Beurteilung von Patienten ihren Zweck erfüllt. Bei der Einschätzung ihrer Effektivität gilt die empirische Forschung auch für Ba-Studierende als Königsweg und nicht lästige Pflichtübung. Kompetent kann sich fühlen, wer ein wissenschaftlich geprägtes Studium absolviert hat, und wer in der Lage ist, Sprachtherapie entsprechend ihrer empirisch belegten Wirksamkeit zu beurteilen (Baumgartner 20008, Grosche & Grünke 2008). Warum also nicht Profilbildung und Teilzulassung in und nach 6 Semestern, statt Qualitätsverlust durch Masse mit dem Ziel der Kassenvollzulassung? Ärzte erwerben weder einen Facharzttitel noch die Kassenzulassung im Anschluss an ein langes Studium und Staatsexamen und Psychologen sehen selbst den *Master*-Abschluss lediglich als *Zugangsvoraussetzung* zur daran anschließenden Psychotherapieausbildung. Die akademische Sprachtherapie hat Handlungsbedarf.

Literatur

Bartels, H. (2006): Das therapeutische Handlungsprofil (THAP): Ein neues Instrument zur Bewertung praktischer Prüfungsleistungen. Forum Logopädie, 3, 30-36.

Battle, D. (2006): The education of speech-language pathologists in the United States of America. Folia Phoniatrica et Logopaedica, 58, 7-13.

Baumgartner (2004): Die frühe Pädagogisierung der Sprachheilpädagogik. In: Baumgartner, S., Dannenbauer, F., Homburg, G. & Maihack, V. : Standort: Sprachheilpädagogik. Dortmund: verlag modernes leben, 15-67.

Baumgartner, S. (2006): Zur Diskussion: Bachelor und Master: Eine fachliche Chance? Die Sprachheilarbeit, 4, 190-193.

Baumgartner, S. (2008): Kindersprachtherapie. München: Ernst Reinhardt.

Baumgartner, S., Glück, C., Reber, K. & Schönauer-Schneider, W. (2008): Memorandum zur disziplinären Entwicklung der Sprachheilpädagogik. www.dgs-ev.de

Bodensohn, R. & Schneider, C. (2008): Was nützen Praktika? Evaluation der Block-Praktika im Lehramt – Erträge und offene Fragen nach sechs Jahren. Empirische Pädagogik, 3, 274-304.

Dresenkamp, A. & Jäger, R. (2007): Fragebogen zur Qualitätssicherung in der Psychotherapieausbildung (QuaSiP) – Eine Methode zur Einbeziehung der AusbildungsteilnehmerInnen. Verhaltenstherapie & psychosoziale Praxis, 1, 145-160.

Eicher, I. & Krauser, E. (2009): Die akademische Lehrpraxis als Schnittstelle zwischen Lehre und Forschung. In: Baumgartner, S. & Schönauer-Schneider, W. (Hrsg.): Sprachheilpädagogik im Wandel. Würzburg: edition von freisleben, im Druck.

Galiläer, L. (2008): Qualität durch Verfahren? Überlegungen zum Thema Qualität aus erziehungswissenschaftlicher Sicht. Sonderpädagogische Forschung, 2, 117-130.

Giel, B. (2004): Bologna-Dekret - Chance oder Ausverkauf der akademischen Sprachtherapie? Die Sprachheilarbeit, 5, 218f.

Grohnfeldt, M.(2008): Die Sprachheilpädagogik im Zeitalter von Bologna. Die Sprachheilarbeit, 6, 351-353.

Großmaß, R. & Homann, R. (2007): Übergang ins Studium – Entwicklungsaufgabe und Statuspassage im Spiegel von Beratungserfahrungen. Verhaltenstherapie & psychosoziale Praxis, 4, 799-805.

Grosche, M. & Grünke, M. (2008): Das sonderpädagogische Lehramtsstudium wissenschaftlicher gestalten. Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete, 77, 190-197.

Hahn, V. (2008): Was brachte uns das Studium? Eine Absolventenbefragung des Studienganges für Logopädie der HAWK Hildesheim. Forum Logopädie, 4, 30-33.

Hoppe-Graff, S., Schroeter, R. & Flagmeyer, D. (2008): Universitäre Lehrerausbildung auf dem Prüfstand: Wie beurteilen Referendare das Theorie-Praxis-Problem? Empirische Pädagogik, 3, 353-381.

Kien, G. & Böttger, H. (2008): Kriterien einer exzellenten universitären Lehre. Forschung und Lehre 11, 1-4.

Kollar, I. & Fischer, F. (2008): Was ist eigentlich aus der neuen Lernkultur geworden? Zeitschrift für Pädagogik, 1, 49-62.

Laing Gillam, S. & Gillam, R. (2008): Teaching graduate students to make evidence-based intervention decisions. Topics in Language Disorders, 3, 212-228.

Leahy, M. , Dodd, B., Walsh, I. & Murphy, K. (2006): Education for practice in the UK and Ireland: Implementing problem-based learning. Folia Phoniatrica et Logopaedica, 58, 48-54.

Leahy, M. & Walsh, I. (2008): Talk in interaction in the speech-language pathology clinic. Bringing theory to practice through discourse. Topics in Language Disorders, 3, 229-241.

Leonhard, T. (2008): Zur Entwicklung professioneller Kompetenzen in der Lehrerausbildung. Empirische Pädagogik,3, 382-408.

Maihack, V. (2008): Akademische Sprachtherapie in Deutschland – Mehr Klasse statt viel Masse. Die Sprachheilarbeit, 1, 2f.

Motsch, H.-J.: (2009): Sprachheilpädagogik im Wandel. In: Baumgartner, S. & Schönauer-Schneider, W. (Hrsg.): Sprachheilpädagogik im Wandel. Würzburg: edition von freisleben, im Druck.

Nida-Rümelin, J. (2008): Der Banchelor-Bankrott. Interview mit Martin Thurau. Süddeutsche Zeitung vom 2./3. Oktober, 56.

Peña, E. & Kiran, S. (2008): In defense of cookbooks. From novice to competent clinicians. Topics in Language Disorders, 3, 242-258.

Rausch, M. (2008): Kriterien für Qualität und Transparenz in der Stottertherapie. Forum Logopädie, 3, 44f.

Schumann, W. (2007): Strukturwandel an den Hochschulen – Konsequenzen für die psychosoziale Situation von Studierenden. Verhaltenstherapie und psychosoziale Praxis, 4, 818-827.

Winther, E. & Achtenhagen, F. (2008): Personale traits und selbstregulative states zur Beschreibung von Unterrichtsprozessen. Unterrichtswissenschaft, 3, 255-278.

Verfasser

Dr. Stephan Baumgartner
Akademischer Direktor, Lehrstuhl für Sprachheilpädagogik
Ludwig-Maximilians-Universität München

Stephan Baumgartner ist Akademischer Direktor am Lehrstuhl für Sprachheilpädagogik der LMU München und Leiter der Beratungsstelle Stottern. Arbeitsschwerpunkte: Theorien und Konzepte der Sprachheilpädagogik, Theorien und Konzepte sprachlichen Lernens unter therapeutischen und unterrichtlichen Bedingungen. Derzeit arbeitet er an einem ICF-basierten Konzept adaptiver und problemlösender Stottertherapie.

Diskussionsforum

Liebe Leserinnen und Leser,
den Text von Stephan Baumgartner haben wir zum Anlass für ein Diskussionsforum genommen: Wir haben „Betroffene" der neuen Studienstrukturen gebeten, aus ihrer Sicht einen Kommentar abzugeben. Unserer Bitte sind gefolgt:

- *Julia Rupprecht* und *Severina Laubinger,* zwei studentische Vertreterinnen mit ihrer Innensicht der neuen Ausbildungssituation;
- *Ernst G. de Langen* als Dozent und außeruniversitärer Praxisausbilder sowie potentieller Arbeitgeber der Absolventen;
- *Volker Maihack* als dbs-Vorsitzender und Verhandlungspartner der Krankenkassen;
- *Manfred Grohnfeldt* als Leiter eines Bachelor-Studienganges Sprachtherapie.

Wir hoffen, dass diese mehrperspektivische Betrachtung deutlich macht, wie eng formale Studienstrukturen, wissenschaftliche Ansprüche und berufspraktische Alltagsanforderungen miteinander verknüpft sind und dass sie bei aller berechtigten Kritik die großen Chancen, die in dem „Projekt Sprachtherapiestudium" stecken, nicht vergessen lässt.

Ihre Redaktion

Praxis und Spezialisierung

Ein Kommentar von Julia Rupprecht

Forschung und Lehre finden an der Universität statt und müssen deshalb auch dort GELEBT werden! Es stellt dem Fachgebiet kein gutes Zeugnis aus, wenn man im Zusammenhang mit sprachtherapeutischer Ausbildung an Universitäten von einem „Minimalstandard" spricht. Eine optimale Qualität ist nicht gleichbedeutend mit Quantität oder Kassenvollzulassung! Es sollte die Messlatte und unsere Daseinsberechtigung sein, optimale Qualität in Forschung und Lehre zum Wohle unserer Patienten zu schaffen.

Bologna hat die straffen Zügel an das Bildungs-Zugpferd „Universität" angelegt und so ist es an uns, die akademische Ausbildung mit Inhalten zu füllen.

Es sind ambitionierte und zielstrebige Studenten, die dieses Studium beginnen. Viele Studenten leisten bereits unbezahlte Praktika und nutzen das Lehrangebot der Universität über den geforderten Rahmen hinaus. Auf diese Weise können und sollen wir als Studenten unseren Beitrag zur Qualitätssicherung leisten. Es ist Aufgabe der Universität, dieses Lehrangebot zur Verfügung zu stellen und durch regelmäßige Evaluation die Qualität zu sichern. Es ist die Aufgabe der Studenten, das Lehrangebot mitzugestalten und durch konstruktive Kritik und angeregte Diskussion voranzubringen. Wir Studenten profitieren besonders vom persönlichen Engagement, vom aktuellen Fachwissen und der praxisnahen Erfahrung der Dozenten. Auch der Lehrende selbst kann seinen Unterricht effektiver und nachhaltiger gestalten, indem er sich kritisch hinterfragt und im Diskurs mit den Studenten steht.

Außerdem wäre es sinnvoll, innerhalb des BA-Studiums die Möglichkeit zur Spezialisierung auf einzelne Störungsbilder zu bieten. Auf diese Weise hat der einzelne Student die Chance, sich zeitintensiv auf einen Themenkomplex einzulassen. Denn für einen nachhaltigen Lernprozess ist eines notwendig: ZEIT! Man ist als Student keine Black Box, in die man während des Semesters Wissen gibt und am Ende kommt Wissen zum richtigen Zeitpunkt wieder heraus. Unsere fachliche und menschliche Kompetenz kann sich nur im Diskurs, durch Selbstreflexion und vielseitigen Kontext bilden. Und dies erfordert ZEIT! Wissenschaft gibt den Studenten die Chance auf eigenständige Kreativität und Innovation. Erst dann können wir Wissen vernetzen, eigene Gedanken entwickeln und sind nicht nur Reproduktionsmaschinen.

Der Forderung von Herrn Dr. Baumgartner nach intensivem Kontakt zu den Praktikumstellen können wir als Studenten nur zustimmen. Die praktische Ausbildung kann nicht nach außen in die Praktikumsstellen verlagert werden und deshalb ist mehr Lehrangebot zu konkreten Therapiemethoden an der Universität notwendig. Diese praktisch-therapeutischen Kurse müssen in den universitären Ablauf integriert werden, um Vorbereitung und Nachsorge für Erfahrungen in den Praktika zu gewährleisten. Erst durch gezielte Vorbereitung können Arbeitsabläufe und therapeutische Maßnahmen erfasst, beurteilt und diskutiert werden.

Wir als spätere Therapeuten und Arbeitnehmer sind das Aushängeschild auf dem Arbeitsmarkt für die Qualität universitärer Ausbildung. Wir wollen gute akademische Sprachtherapeuten werden, um das Fachgebiet in Lehre, Forschung und Therapie voranzubringen!

Verfasserin

Julia Rupprecht ist Mitglied der studentischen Vertretung im dbs und Studentin im Studiengang Sprachtherapie in München

Studium als forschungsnahes Fundament

Ein Kommentar von Severina Laubinger

Aus meiner Sicht als Studentin spricht Dr. Baumgartner in seinem Artikel die notwendigen Aspekte einer qualitativ hochwertigen akademischen Ausbildung zwar an, formuliert jedoch keine konkreten Lösungsmöglichkeiten. Ich denke, das Problem der Qualitätssicherung lässt sich zu einem Teil an der Basis lösen. Die Dozenten sichern durch ihr Fachwissen, ihre

praktischen Erfahrungen, ihr Engagement und ihre didaktischen Fähigkeiten den Grundpfeiler einer hochwertigen akademischen Ausbildung. Aus meiner bisherigen Studienerfahrung kann ich ableiten, dass sich Seminare bei gleicher zeitlicher Dauer in Umfang und Qualität des aufbereiteten Lehrstoffes stark unterscheiden können. Aber auch die Eigenverantwortung der Studenten ist entscheidend und sollte in der Diskussion um die Qualitätssicherung nicht außer Acht gelassen werden. Ich habe die Erfahrung gemacht, dass das Studium durchaus den zeitlichen Raum lässt, um über das geforderte Pensum hinaus Vorträge und Seminare zu besuchen oder Praktika zu absolvieren.

Das konkret angesprochene Problem der mangelnden Ausbildung im Bereich der Stottertherapie im Bachelorstudiengang in München zeigt sich mir als Studentin als Problem der Schwerpunktsetzung: Beispielsweise gibt es im Bereich der neurologischen Sprach- und Sprechstörungen etliche Pflichtseminare und Vorlesungen: Neurologie I und II, Klinische Neuropsychologie, Neurolinguistische Aphasiologie, Kommunikationsstörungen bei Aphasie, Therapie und Diagnostik der Aphasie, Zentrale Sprechstörungen I und II, Neurokognitive Kommunikationsstörungen. Welche Ursache die unterschiedliche Vertiefung der Störungsbilder hat, kann ich als Studentin nicht beurteilen. Ich würde mir wünschen, dass das Sprachtherapiestudium die Möglichkeit zur Spezialisierung auf einzelne Störungsbilder bietet, wie es auch in Bachelorstudiengängen anderer Fachrichtungen nach drei Semestern möglich ist. Darüber hinaus fände ich mehr Angebote zu praktischen Therapieverfahren notwendig, um eine bessere Grundlage zur kritischen Reflexion des therapeutischen Vorgehens zu schaffen.

In Zeiten der Studiengebühren ist ein langjähriges Studium leider auch eine Geldfrage geworden. Teure Studienkredite lassen sich mit dem schmalen Gehalt eines Sprachtherapeuten nur schwer zurückzahlen. Meiner Ansicht nach könnte das sechssemestrige Bachelorstudium durch ein Zusatzangebot an Seminaren inhaltlich durchaus noch verdichtet werden. Ein durch die Kassenzulassung ermöglichtes praktisches Arbeiten bereits während des anschließenden Masterstudiengangs macht das längere Studium unter Umständen für mehr Studenten finanzierbar.

Herr Dr. Baumgartner fordert die Vermittlung evidenzbasierter Praxis. Hier stellt sich die Sprachtherapie selbst ein Bein: Wie sollen wissenschaftlich fundierte Methoden vermittelt werden, wenn diese in vielen Bereichen unzureichend vorhanden sind? Dieses Problem macht die wissenschaftliche und forschungsnahe Ausbildung der Studenten für eine zukünftige Lösung unumgänglich.

Ich würde mir wünschen, dass bei der Diskussion um die Gestaltung der akademischen Ausbildung das Interesse der Studenten im Vordergrund steht und nicht mit dem persönlichen Interesse der Verantwortlichen verwechselt wird. Der direkte Informations- und Interessensaustausch aller Beteiligten könnte viel zur Qualitätssteigerung der akademischen Ausbildung beitragen. Eigentlich sollte doch die Kommunikation eine Stärke unseres Fachbereichs darstellen.

Verfasserin

Severina Laubinger ist Mitglied der studentischen Vertretung im dbs und Studentin im Studiengang Sprachtherapie in München.

Inhalte weggespart – Praktikumsstätten baden aus, dass Konsenspapiere nicht umgesetzt wurden

Ein Kommentar von Ernst G. de Langen

Stephan Baumgartner hat einen längst fälligen Beitrag zum BA-Studiengang Sprachtherapie verfasst, in dem er dieses Konstrukt kritisch reflektiert. Die in der Einleitung zitierte Frage „Hatte man sich die Akademisierung der Logopädie eigentlich so vorgestellt", die Grohnfeldt formuliert hat, ist mit ‚nein' zu beantworten. Denn der Etablierung eines Studiengangs Sprachtherapie war ein Meinungsbildungsprozess zum ‚Ausbildungsprofil Sprachtherapie' im Jahr 2000 vorangegangen, an dem sich alle sprachtherapeutischen Berufsverbände im Rahmen der damaligen Konferenz der akademischen Sprachtherapeuten Deutschlands (KaSD) beteiligten, und der zu einem „Konsenspapier zur Schaffung eines einheitlichen Ausbildungsprofil im Bereich Sprachtherapie in Deutschland" führte. Darin war ein Studiengang konzipiert, der acht Semester Regelstudienzeit mit einem darauf folgenden Prüfungssemester umfassen sollte. Grohnfeldts erklärte Absicht war es zunächst, dieses Ausbildungsprofil der KaSD in München 1:1 umzusetzen. Kurz danach kam der Bologna-Prozess auch in Deutschland in Gang, so dass die Aussage von Grohnfeldt (2009), dass „sich auf dieser Grundlage jetzt der Bachelor/Masterstudiengang an der Ludwig-Maximilians-Universität München mit einer Krankenkassenvollzulassung etabliert hat", nur bedingt korrekt ist, denn die Studiendauer bis zum ersten berufsqualifizierenden Hochschulabschluss (BA) wurde im Vergleich zum Konsenspapier der KaSD um ein Drittel verkürzt. Damit ist klar dokumentiert, dass Baumgartner mit seiner Meinung, dass die Ausbildungszeit viel zu kurz ist, nicht alleine steht, denn noch im Jahr 2000 waren alle Berufsverbände einhellig der Meinung, dass neun Semester für eine akademische Vollqualifikation erforderlich sind. Bei der Schaffung neuer BA-Studiengänge in den letzten zehn Jahren hat man es leider versäumt, sich mit diesem Konsenspapier kritisch auseinanderzusetzen, man hat sich nicht einmal die Mühe gemacht, die darin formulierten Standpunkte durch Gegenargumente zu entkräften. Nein, stattdessen ist man willig den (Minimal)Vorgaben der Bildungspolitik und der Krankenkassen gefolgt und hat somit eine Situation geschaffen, die Baumgartner zu Recht kritisiert. Natürlich kann man darüber streiten, wie lange Studierende benötigen, um die von ihm erwähnten Kernkompetenzen zu erwerben. Der Bundesverband Klinische Linguistik schreibt vor, dass klinische Linguisten nach einem neun-semestrigen Vollstudium erst mit einem darauffolgenden einjährigen klinischen Postgraduiertenpraktikum die klinisch erforderliche Vollqualifikation erreichen. Dass es in der Folge Qualitätsunterschiede zwischen einer 6- und 11-semestrigen Ausbildung geben muss, liegt auf der Hand. Auch der durch EU-Richtlinien bedingte Wegfall der Supervisionspflicht während der ersten zwei Jahre der Berufsausübung hätte eigentlich zur einer Verlagerung von mehr praxisorientierten Ausbildungsinhalten in das grundständige Studium führen sollen. Mit der Schaffung des BA-Studiengangs hat man hingegen genau das Gegenteil bewirkt:

Ein Teil der praktischen Ausbildung wird aus Zeitgründen in die Kliniken und Praxen ausgelagert und zwar postgradual. Die Uni spart und Kliniken wie Praxen finanzieren mit einem erheblichen Zeitaufwand die Vervollständigung erforderlicher Kernkompetenzen. Lieber Stephan Baumgartner, vielen Dank für Deinen Beitrag!

Literatur

Grohnfeldt, M. (2009): Die Akademisierung der Logopädie. Bedeutung – Widerstände – Perspektive, L.O.G.O.S. INTERDISZIPLINÄR,17, 3, 209-211.

Verfasser

Priv.-Doz. Dr. Ernst G. de Langen ist Leiter der Abteilung Sprachtherapie in einer Reha-Klinik. Lehrtätigkeit an der Universität Potsdam im Studiengang Patholinguistik, an der Universität Salzburg sowie der Logopädenlehranstalt der Universität München.

Akademische Sprachtherapie als Teil des Gesundheitssystems

Ein Kommentar von Volker Maihack

„Die Sprachheilpädagogik ändert sich im Zeitalter von Bologna" beginnt Baumgartner seinen kritischen Beitrag zum neuen Bachelor-Leben des gelegentlich ebenso kritisch bewerteten Studienfaches (vgl. Motsch 2008 und 2009). Schade, dass sich der Blick auf dieses Fach und seine Aufgaben nicht ebenfalls ändert, zumindest nicht der des so verdienstvollen Münchener Hochschullehrers.

Worum geht es? An deutschen Universitäten werden nicht mehr Sprachheilpädagoginnen und Sprachheilpädagogen für das sprachtherapeutische Arbeitsfeld gezielt qualifiziert und ausgebildet, sondern akademische Sprachtherapeuten mit jeweils unterschiedlichen Studienschwerpunkten. Sie studieren Sprachheilpädagogik, Klinische Linguistik, Patholinguistik oder Klinische Sprechwissenschaft. Die auf Erwerbstätigkeit angelegten Kompetenzprofile der Absolventen werden definiert von fachwissenschaftlichen states of the art und von fachlichen und formalen Kriterien der Krankenkassenverbände („Zulassungsempfehlungen"). Auch vom Machbaren an der Universität. Mit Einführung der BA-Strukturen mussten einheitliche Kriterien für ganz Deutschland und für alle Studiengänge gefunden werden. Deshalb haben in einer vom dbs initiierten Dozentenkonferenz alle Lehrstuhlinhaber, die Sprachtherapeuten ausbilden (s.o.), auch die Fachhochschulprofessoren, aber auch Lehrlogopäden und Vertreter des dbl (Logopädenverband) viele Jahre lang um Minimalstandards gerungen und diese am Ende gefunden. Eine Idee war es, universitäre Expertise zu einzelnen Störungsbildern zu unterstützen und Spezialisierungen nicht geringer zu gewichten als Komplettangebote einzelner Unis oder die Fachschulausbildung der Logopädie. In den anschließenden Gesprächen mit den Krankenkassen wurde dieses mit wissenschaftlich-fachlichem Schwerpunkt ausgestattete Konsenspapier modifiziert. Nicht wegen Bologna, sondern wegen neuer Rechtslagen oder neuer Zuständigkeiten innerhalb dieses Systems. So banal es dem Wissenschaftler erscheinen mag, dieses System „Gesundheit" ist der dominante Arbeitgeber sprachtherapeutischer Hochschulabsolventen und ausschließlich an Fakten interessiert. Details, bezogen auf die Überprüfbarkeit formaler Studieninhalte, werden beckmesserisch bewertet. Dieser Formalismus ist fachwissenschaftlich nicht haltbar, er verkennt die Realität von akademischer Ausbildung, er ignoriert die vergleichbaren europäischen akademischen Ausbildungsprofile, er negiert die individuelle Kompetenz zukünftiger Sprachtherapeuten. Aber er ist im § 124 SGB V Wirklichkeit. In diese Wirklichkeit hinein schreibt Baumgartner und trifft darum mit seiner Fundamentalkritik fast ins Schwarze. Das Meiste, was er anmerkt, kritisiert, fordert, zu bedenken gibt oder schlicht verurteilt ist nachvollziehbar und hat seine Berechtigung. Und nun?

Die akademische Sprachtherapie ist seit langem ein Teil des deutschen Gesundheitssystems – mit all den plagenden Konsequenzen. Manche Vertreter der Sprachheilpädagogik (und nicht nur diese) wünschen sich sehr, dass es anders wäre. Gegen die Sachzwanglogik der Verbände, die Hochschulen zu Berufsakademien degradiere, hat Teumer in der SHA schon 1982 gewettert. Dieses Schreckensszenario hat die EU, mit schlechtem Beispiel voran gehend Deutschland, durch die Bologna-Beschlüsse zum Teil umgesetzt. Wissenschaftler und Funktionäre müssen bezogen auf die akademische Sprachtherapie gemeinsam in der widersprüchlichen Realität ankommen, die Qualität fordert, aber die notwendigen Bedingungen dafür nicht schaffen will. Drei Jahre dauert die Logopädieausbildung – sechs Semester der Bachelor. Das sind die Kennzahlen des von Baumgartner bedauerten niedrigen Benchmarks. Natürlich wäre ein längeres, intensiveres, mehr Lernfreiheiten zulassendes Studium wünschenswert – allein die Gesetzeslage und der Arbeitsmarkt sind nicht so. Die Spezialisierung auf ein, zwei Störungsbilder nach Durchackern der Grundlagen ist sicher eine denkbare, weil sinnvolle Mängelverwaltung in der 6-Semester-Zange des BA. Das ist die maximal mögliche Profilbildung in einem auf Minimalismus ausgelegten universitären Effizienzsystem. Mehr zu ändern ist Aufgabe der Politik, auch der Hochschulpolitik vor Ort – aber die müssen wir gemeinsam überzeugen. Verdammt dicke Bretter, die da zu bohren sind.

Verfasser

Dr. Volker Maihack ist Bundesvorsitzender des dbs. Als Initiator der dbs-Dozentenkonferenz ist er wesentlich u.a. am Zustandekommen der Resolution zur Akademisierung der Sprachtherapie beteiligt.

Studium und Ausbildung von Sprachtherapeutinnen[1] in Deutschland zwischen Wunsch und Wirklichkeit

Ein Kommentar von Manfred Grohnfeldt

„Qualität ist eine zentrale Kategorie von Sprachtherapie" – so mahnt uns Baumgartnerin diesem Heft (S. 270). Dem kann man nicht widersprechen. Die Forderung nach Qualität ist prinzipiell zu begrüßen und uneingeschränkt zu unterstützen. Nur muss

1 Der Häufigkeit entsprechend wird die feminine Form verwendet. Dies schließt in diesem Fall beide Geschlechter ein.

man sich die Frage der Umsetzung stellen, die unter den jeweiligen Bedingungen zu ganz unterschiedlichen Antworten führen kann – in Deutschland ganz anders als beispielsweise in den Vereinigten Staaten (Tesarek 2009). Wenn man es sich wünschen könnte, würde ich mir auch ein (einheitliches!) Studium der Sprachtherapie vorstellen, möglichst zweifach gestuft (Grohnfeldt 2008a), international vergleichbar und anerkannt sowie natürlich in hohem Maße interdisziplinär eingebettet. Nur müssen Wünsche mit einer Wirklichkeit voll von irrealen Widersprüchen konfrontiert werden, um nicht zu unerfüllbaren Forderungen zu mutieren.

Wie sieht die derzeitige Situation in Deutschland aus? Seit der Idee des Bundessprachtherapiegesetzes aus dem Jahr 1999 („Gemeinsames Eckpunktepapier") und der Konferenz der akademischen Sprachtherapeuten Deutschlands (KaSD) vom 27.10.2000 ist rund ein Jahrzehnt vergangen, das die nachhaltigsten Veränderungen der Sprachheilpädagogik seit ihrem Bestehen mit sich brachte. Im Folgenden soll dies über die Dimensionen **Zeit** und **Kontext** erläutert werden, um den damit einhergehenden Strukturwandel in Ansätzen durchschaubar zu machen.

Zeit als Kategorie der Veränderung

Ein kurzer Abriss des Sprachheilwesens in Deutschland verweist auf folgende nicht vorhersehbare Änderungen der Ausbildungssituation und Gesetzesvorgaben:

- Statt einer Vereinheitlichung fand eine einzigartige Diversifikation statt. Anerkannte Studiengänge der Klinischen Linguistik, Patholinguistik und Klinischen Sprechwissenschaft existieren neben dem Diplom- und Magisterstudium der Sprachheilpädagogik, das im Abbau begriffen ist (Motsch 2008, 2009). Maihack (2004a, 16) spricht mit Recht davon, dass das Bundessprachtherapiegesetz zu einer „Vision" geworden ist.
- Mit Wirkung vom 1.5.2003 ist durch das „Gesetz zur Änderung von Fristen und Bezeichnungen im neunten Buch Sozialgesetzbuch und zur Änderung anderer Gesetze" vom 3.4.2003 (BGBI, I 462) die mindestens zweijährige unselbstständige Tätigkeit nach Abschluss des Studiums bzw. der Ausbildung entfallen. Gut gemeinte und begründete Ausbildungskonzepte zu einer zweiten Qualifizierungsphase sind damit (leider!) nicht rechtskonform.
- Die Anzahl der Logopädenschulen hat sich in den letzten 15 Jahren auf jetzt ca. 90 Einrichtungen verdoppelt. Jährlich verlassen ca. 1700 – 1800 Absolventinnen diese Fachschulen und treffen auf einen regional gesättigten Markt. Dagegen gibt es nur ca. 250 Studienabschlüsse der oben genannten akademischen Fachdisziplinen. Am Rande sei daran erinnert: Maihack (2004b, 234) sprach davon, dass jährlich ca. 500 – 1000 Sprachtherapeutinnen in Deutschland benötigt werden. Diese Zahl dürfte angesichts der heutigen Situation eines regionalen Überangebots eher eine Obergrenze darstellen.

Kontext als Ausdruck des Strukturwandels

Die oben genannte zeitliche Dimension ist Ausdruck des gesellschaftlichen Wandels auf unterschiedlichen Ebenen, der Merkmal bildungs- und gesundheitspolitischer Änderungen sowie einer latenten Schwerpunktverlagerung ist:

- Der Anteil der akademischen Absolventinnen im Gesamtsystem der sprachtherapeutischen Berufsgruppen in Deutschland hat sich im letzten Jahrzehnt nahezu halbiert und macht derzeit nur noch ca. 12 – 15% aus. Die Fixierung auf die eigene Sicht und die unbestreitbaren Erfolge in der Forschung dürfen nicht den Blick verstellen für die Realität der ausufernden Logopädenschulen. Wir sollten diese Schwerpunktverlagerung weg vom akademischen Studium (!!) zur Kenntnis nehmen – bei Krankenkassenverhandlungen, aber auch bei den Grenzen zur Änderung anerkannter Studiengänge.
- Aktuell ist eine Modellklausel (BT-Drs. 16/9898) im Deutschen Bundestag beschlossen worden, die eine Erprobung akademischer Studiengänge für die Ausbildung von Physiotherapeutinnen, Ergotherapeutinnen, Logopädinnen und Hebammen bis zum Jahr 2017 vorsieht, wobei 2015 Entscheidungen getroffen werden sollen. Dies ist mit einer weiteren Aufsplitterung der Logopädie in eine Fachschul-, Bachelor- und eventuell Masterausbildung (Rausch 2009a, b) verbunden. Zu fragen ist, welche Widerstände zu erwarten sind (Grohnfeldt 2009) und welche Auswirkungen für das Gesamtsystem des Sprachheilwesens in Deutschland möglich sind.

Diese Beschlusslage ist erst seit kurzem bekannt. Sie könnte jedoch einen wesentlichen Einfluss auf die weitere Entwicklung nehmen. Deutlich höhere Vergütungen sind erst bei einer Akademisierung der Logopädie zu erwarten. Dies könnte jedoch ein zweifaches Schwert für die derzeitige akademische Sprachtherapie werden.

> Es bleibt zu konstatieren, dass sowohl die derzeitige Fachschulausbildung von Logopädinnen als auch die angestrebte Akademisierung mit erheblichen Auswirkungen auf das Gesamtsystem des Sprachheilwesens in Deutschland verbunden sind – und damit auch auf die Sprachheilpädagogik!

- Die Sprachheilpädagogik beschäftigt sich aktuell mit ganz anderen Themen als die akademische Sprachtherapie. Statt um Richtgrößen und Abrechnungsmodalitäten geht es um Förderzentren und jetzt um Fragestellungen der Inklusion. Vor dem Hintergrund der UN-Konvention vom 13.12.2006 (hier: §24, Absatz 2), die in Deutschland zum 1.1.2009 in Kraft getreten ist, ist die Sprachheilpädagogik – und eigentlich auch die Sprachtherapie! – aufgerufen, Antworten im Sinne einer „neuen" Fachlichkeit zu geben. Zu hoffen ist dabei, dass die von Glück & Mußmann (2009, 221) geforderte „exklusive Professionalität" auch zu einer dementsprechenden Umsetzung in den Prüfungs- und Studienordnungen der einzelnen Hochschulen führt. **Derzeit entwickeln sich die Sprachheilpädagogik und akademische Sprachtherapie eher auseinander. Eine Bündelung der Kräfte ist vor allem im Sinne sich ergänzender Fachdisziplinen möglich, aktuell jedoch nicht in Form einer „Einheit".**

Die Studierenden und ihr Studium

Studierende sind zuweilen der beste Spiegel eigener Tätigkeit. Von daher begrüße ich verantwortungsbewusste Rückmeldungen sehr.

ZEIT! Diese Forderung kann ich nur unterstützen. Letztlich sitzen Studierende und Dozenten seit Bologna im gleichen Hamsterrad studienbegleitender Prüfungen, wobei ebenfalls die Studierenden des Lehramtsstudiums sowie des auslaufenden Magisterstudiengangs zu betreuen und zu prüfen sind. Man kann dieses System (derzeit) nicht anhalten, da es Teil eines „Akzelerationszirkels" (Rosa 2005) im gesellschaftlichen Wandel ist (ebenso: Grohnfeldt 2010) und man offensichtlich lernen muss damit umzugehen.

Angesichts eines derartig anspruchsvollen und arbeitsintensiven Studiums wäre es nicht verwunderlich, wenn die Studierenden vor dem Hintergrund des o. g. Strukturwandels verunsichert sind. Zudem sind die Absolventinnen bei ihrem zukünftigen Arbeitgeber, dem deutschen Krankenkassensystem angekommen. Und hier ist die Enttäuschung nachvollziehbar. Die mit dem Eckpunkte-

papier („Bundessprachtherapiegesetz") verbundene Hoffnung auf eine angemessene Vergütung hat sich nicht erfüllt. Das Honorar stagniert auf Logopädinnenniveau und ist 50% niedriger als bei verbeamteten Lehrerinnen! Die Stimmung ist gekippt. Während früher Lehramtsstudierende zusätzlich teilweise ein Magisterstudium absolvierten, schreiben sich jetzt Bachelorstudentinnen nach ihrem Abschluss im Lehramtsstudium ein oder gehen ins Ausland, wo die Verdienstmöglichkeiten deutlich besser sind. Überlegungen zu einer Krankenkassenvoll- bzw. -teilzulassung sollten diesen Gesichtspunkt berücksichtigen. Es ist nicht vermittelbar, nach einem acht- oder zehnsemestrigen Studium nicht mehr zu verdienen als nach einer dreijährigen Fachschulausbildung (Umschulung).

Das Bachelor-Studium selbst ist anspruchsvoll. Es ist als erster berufsqualifizierender Abschluss gedacht und mit den Verbänden dbs und dbl und den Dozierenden in Deutschland sowie den Krankenkassen abgesprochen. Es umfasst 180 ECTS (entsprechend ca. 110 bis 120 SWS) an fachspezifischen Anteilen der Sprachheilpädagogik, Linguistik, Medizin und Psychologie. Dies muss man im Vergleich sehen. Was soll man von einem „nicht abgesprochenen" zweisemestrigen Master-Studiengang halten, der nach einem allgemeinen sechssemestrigen Bachelor-Studiengang der Pädagogik unter dem Schlagwort der Inklusion einen fachspezifischen Anteil von 30 ECTS (und 6 ECTS Wahl) anbietet? Darf man überhaupt noch einen Vergleich zum Studium der Sprachheilpädagogik im Lehramt vornehmen? Dort wurden unter dem Stichwort der Polyvalenz in den meisten Bundesländern die fachspezifischen Anteile auf 20 – 40 SWS (entsprechend 30 – 60 ECTS) reduziert (Ausnahme: Bayern mit 138 ECTS), so dass eine Nivellierung und „Deprofessionalisierung" (Motsch 2008, 2009) beklagt wird. Dagegen sollte sich die Kritik richten. Das ist die Stoßrichtung künftiger Veränderungen.

Noch ein Wort zum Masterstudium. Es ist in Analogie zu den Vorstellungen der KaSD vom 27.10.2000 eine notwendige Ergänzung zum Bachelorstudium. Aufbauend auf einen berufsqualifizierenden Bachelor-Studiengang ist ein Master-Studiengang von vier Semestern (entsprechend 120 ECTS) notwendig, um vertiefte Forschungsprojekte beispielsweise zur Effektivität sprachtherapeutischer Maßnahmen durchführen zu können. An der Ludwig-Maximilians-Universität München sind diese in hohem Maße interdisziplinär in Kooperation mit der Medizin und den Neurowissenschaften und international ausgerichtet (Kooperationsvereinbarungen mit den Universitäten Vancouver und Montreal in Kanada). Von der akademischen Qualifikation her ist beides anzuraten, ein Bachelor- mit einem darauf aufbauenden Master-Studiengang.

Der Blick nach vorne

„Hatte man sich die Akademisierung in der Logopädie eigentlich so vorgestellt?" (Grohnfeldt 2008b, 352). Diese rhetorische Frage kann man eigentlich nur mit „Nein!" beantworten. Die zahlenmäßig ausufernden Logopädenschulen vorwiegend privater Anbieter waren absolut nicht vorhersehbar. Angesichts der derzeitigen Situation Wünsche zu äußern ist nicht nur legitim, sondern zwingend notwendig – nur müssen sich diese Wünsche am Maßstab der Wirklichkeit messen lassen. Der Kommentar von Maihack in diesem Heft zeigt die realistische Einschätzung des Verbandsfunktionärs, der weiß, wovon er spricht und was jeweils möglich ist. Jammern hilft nichts, genauso wenig wie eine Schönfärberei.

Ich persönlich möchte die Forderung von Baumgartner nach Qualität in Studium und Ausbildung gerne aufnehmen und zu kurz-, mittel- und langfristigen Lösungsvarianten auf diesem Wege anregen. Erste Hinweise im Zusammenhang mit einer vertieften Analyse des Verhältnisses von Sprachheilpädagogik und akademischer Sprachheilpädagogik finden sich bei Grohnfeldt (2010). Es stellt sich die anspruchsvolle Aufgabe, kurzfristig mit taktischem Geschick eine Abfolge von Teilzielen zu verfolgen, langfristig jedoch ein übergeordnetes Ziel strategisch nicht aus den Augen zu verlieren. Dazu bedarf es Beharrlichkeit, Weitblick und Augenmaß.

Literatur

Gemeinsames Eckpunktepapier des Deutschen Bundesverbandes für Logopädie e.V. (dbl) und der Deutschen Gesellschaft für Sprachheilpädagogik e.V. (dgs)/AGFAS zur Ausbildung eines wissenschaftlich begründeten Heilberufs „Sprachtherapie" (Bundessprachtherapiegesetz).Die Sprachheilarbeit 44, 176.

Glück, C.W., Mußmann, J. (2009): Inklusive Bildung braucht exklusive Professionalität – Entwurf für eine „inklusive Sprachheilpädagogik". Die Sprachheilarbeit 54, 221 – 228.

Grohnfeldt, M. (2008a): Die Sprachheilpädagogik im internationalen Vergleich. Die Sprachheilarbeit 53, 322 – 323.

Grohnfeldt, M. (2008b): Die Sprachheilpädagogik im Zeitalter von Bologna. Die Sprachheilarbeit 53, 351 – 353.

Grohnfeldt, M. (2009): Die Akademisierung der Logopädie. Bedeutung – Widerstände – Perspektiven. L.O.G.O.S. INTERDISZIPLINÄR 17, 209 – 211.

Grohnfeldt, M. (2010): Sprachheilpädagogik und akademische Sprachtherapie als kooperierende Fachdisziplinen?! Analyse und weiterführende Überlegungen. Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete (VHN) 79.

Maihack, V. (2004a): Diskussionsbeitrag in Grohnfeldt, M., Ritterfeld, U.: Sprachtherapie: Einheit in der Vielfalt? Eine berufspolitische Diskussion um Ausbildungsstandards, Interdisziplinarität und Internationalität. L.O.G.O.S. INTERDISZIPLINÄR 12, 4 – 16.

Maihack, V. (2004b): „Sprachheilpädagogik und Sprachtherapie". Eine kritische Bestandsaufnahme sowie Anregungen zur Konzeptionalisierung des Faches. In: Baumgartner, S., Dannenbauer, F.M., Homburg, G., Maihack, V. (Hrsg.): Standort: Sprachheilpädagogik (199 – 249). Dortmund: verlag modernes lernen.

Motsch, H.J. (2008): Deprofessionalisierung der (Sprach-) Heilpädagogik – internationalisiert, inkompetent, wegrationalisiert. Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete (VHN) 77, 4 – 8.

Motsch, H.J. (2009): Sprachheilpädagogik im Wandel. In: Schönauer – Schneider, W., Baumgartner, S. (Hrsg.): Sprachheilpädagogik im Wandel. Wenn Forschung Praxis verändert. (17 – 40). Rimpar: edition von freisleben.

Rausch, M. (2009a): Schritt in Richtung Akademisierung. Forum Logopädie. Heft 1 (23), 57.

Rausch, M. (2009b): Dreiteilung wirft viele Fragen auf (Antwort der dbl – Präsidentin). Forum Logopädie. Heft 2 (23), 74.

Rosa, H. (2005): Beschleunigung. Die Veränderung der Zeitstrukturen in der Moderne. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Tesarek, A. (2009): Speech and Language Pathology in the USA and Germany: To what extent is it possible to speak of a uniform profession? Unveröffentlichte Magisterarbeit an der Ludwig – Maximilians – Universität München, Lehrstuhl für Sprachheilpädagogik (Sprachtherapie und Förderschwerpunkt Sprache).

Verfasser

Prof. Dr. Manfred Grohnfeldt ist Lehrstuhlinhaber für Sprachheilpädagogik und Sprachtherapie an der Ludwig-Maximilians-Universität München und zusammen mit Prof. Dr. Elisabeth Leiss (Germanistische Linguistik) Leiter des dortigen Studienganges Sprachtherapie.

Therapieraum

Fragen an Eltern eines zweijährigen Kindes (24-36 Mon.)

Theda Hiller

Aus meiner Arbeit mit gerade dreijährigen Kindern mit massiver Sprachentwicklungsverzögerung (SEV, bzw. SES) erwuchs ein Fragebogen für Eltern, aber auch für Kinderärzte und Erzieherinnen, die in der Frühbetreuung tätig sind. Sie können den Fragebogen auch gemeinsam mit den Eltern ausfüllen.

Die Fragen versuchen, die verschiedenen Aspekte der Sprachentwicklung zu umreißen: anhand des Fragebogens lässt sich erkennen, ob das Kind die Bereitschaft zur Kommunikation zeigt, ob Hören und Verstehen gut ausgebildet sind, und welche Formen von Sprachverhalten das Kind bereits entwickelt hat.

Die Fragen sind kurz, einfach und anschaulich gestellt, so dass die Eltern sich kleine Situationen vor Augen führen können, die ihnen helfen, die Fragen angemessen zu beantworten.

Die Kürze des Fragebogens soll eine gemeinsame Beantwortung erleichtern. Ebenso ist denkbar, dass man den Fragebogen den Eltern während der Wartezeit beim Kinderarzt zum Ausfüllen gibt und der Kinderarzt sich vor dem Gespräch schnell einen Überblick über den Stand des zweijährigen Kindes verschaffen kann.

Überlegen Sie kurz, ob folgende Fragen auf Ihr Kind zutreffen:

- Mein Kind spricht mit mir in kleinen Sätzen, die aus 3 – 5 Wörtern bestehen.
- Meistens verstehe ich mein Kind gut.
- Manches / vieles ist grammatisch schon richtig.
- Mein Kind versteht alles, was ich zu ihm sage.
- Es spricht auch mit anderen Menschen und wird weitgehend verstanden.

Wenn Sie bisher immer mit ja antworten konnten, sprechen Sie weiterhin viel mit Ihrem Kind, erklären Sie, schauen Sie gemeinsam Bilderbücher an, begleiten Sie Ihre Handlungen mit Worten, reden Sie beim gemeinsamen Spiel, beim Anziehen, beim Spaziergang ..., so lernt Ihr Kind neue Wörter hinzu und verbessert seine grammatischen Ausdrucksmöglichkeiten durch die einfachen Sätze, die es von Ihnen hört.

Sollten Sie aufgrund der Fragen verunsichert sein, sprechen Sie mit Ihrem Kinderarzt und überlegen Sie gemeinsam mit ihm, ob eine Untersuchung des Gehörs notwendig erscheint. Besprechen Sie auch mit ihm, ob Sie sich konkretere Beratung in einer Frühförderstelle oder bei einer Sprachtherapeutin holen können.

Der Kinderarzt wird Ihnen geeignete Fördermöglichkeiten empfehlen. Er weiß auch, wer sich im Bereich der Frühstförderung am ehesten auskennt und Ihnen Hilfestellung geben kann, wie Sie Ihre Kommunikation mit Ihrem Kind am besten gestalten.

P.S.: Freuen Sie sich, wenn Ihr Kind gerne mit Ihnen zusammen Bilderbücher anschaut und Sie ihm über die Bilder etwas erzählen können – Fernsehen ist für zweijährige Kinder noch völlig ungeeignet.

Konnten Sie nicht alles bejahen, müssen wir genauer hinschauen und hinhören:

Hören und Verstehen von Sprache / Gebrauch von Gesten	**ja**	**nein**
Reagiert Ihr Kind, wenn Sie es beim Namen rufen		
Reagiert es auf ein „nein" von Ihnen, indem es mit der Handlung aufhört oder zu Ihnen schaut		
Schreckt Ihr Kind bei plötzlichem Lärm zusammen		
Versteht Ihr Kind Sie auch aus größerer (5 m) Entfernung		
Versteht es kleine Aufträge und führt sie aus		
Versteht Ihr Kind das meiste von dem, was Sie zu ihm sagen		
Antwortet Ihr Kind mit Gesten, wenn Sie es ansprechen, z. B. Kopfschütteln für nein / Nicken für ja hochgestreckten Zeigefinger für „horch" und gespanntes Gesicht in die Hände klatschen für bitte – bitte		
Zeigt Ihr Kind mit Gesten (da es noch nicht sprechen kann), wenn es etwas haben möchte, z. B. etwas zu trinken, ein Schmusetier o.ä. wenn es auf den Arm genommen werden möchte wenn sich jemand verabschiedet und Sie „winke-winke" o.ä. sagen		
Verständigt sich Ihr Kind mit anderen Gesten, nennen Sie **Beispiele**:		
Hat Ihr Kind weitgehend den Mund geschlossen (statt meistens mit leicht offenem Mund dazusitzen, da es diesen Weg zur Atmung benötigt)		
Zur Sprache selbst	**ja**	**nein**
Ahmt Ihr Kind Geräusche nach vom Telefon, vom Auto, Staubsauger, Bagger...		
Macht Ihr Kind Tierlaute nach wie muh, hühühü, miau, ia, mäh, gagaga...		
Summt Ihr Kind mit, wenn Sie ihm vorsingen		
Spricht es viel vor sich hin, wenn es alleine mit Tieren, Autos oder Puppen spielt – evtl. für Sie unverständlich		
Spricht Ihr Kind einzelne Wörter nach, die es von Ihnen hört?		
Wenn Sie Ihrem Kind einen ganzen Satz sagen, greift es dann einzelne Wörter von dem Satz auf und spricht sie nach		
Spricht Ihr Kind diese einzelnen Wörter gut verständlich aus		
Kann man an der Satzmelodie des Kindes Fragen oder Unmutsäußerungen erkennen		
Probiert es von sich aus neue Wörter, die Sie in der passenden Situation verstehen können, auch wenn es stark vereinfachte Wörter sind wie „ato" = Auto, „beze" = Brezel, „bane" = Banane, „hahe" = Hase, „ate"= Katze		
Nennt Ihr Kind von sich aus einzelne Wörter wie Mama, Papa, da, ja, nein, auf, Ball, hoch, Auto, Eis, Bär, heiß ... **Weitere Wörter:**		
Kommen jeden Tag 3 – 5 neue Wörter hinzu		
Verknüpft Ihr Kind diese Wörter zu kleinen Sätzchen: Papa Auto, Opa bumm, Mama Arm, da Auto, miau weg, sebe male, Ball ne, ää das, haben das, teine (kleines) Auto ..., sodass Sie verstehen können, was Ihr Kind meint. **Es sagt:**		
Was fällt Ihnen zu Ihrem Kind sonst noch Wichtiges ein:		

Name des Kindes: Geb.-Datum: heutiges Datum:

Fragen an Experten aus der Praxis

Annette Reuter, akademische Sprachtherapeutin und Praxisinhaberin aus Lüneburg möchte wissen:

„Wie beurteile ich Fortschritte in der Schriftsprache beim Verfassen freier Texte?“

Wir haben diese Frage an Frau Dr. rer. nat. Dolores Claros-Salinas weitergegeben. Sie ist Fachleiterin der Neurologischen Berufstherapie in den Kliniken Schmieder in Konstanz.

Ihre Forschung richtet sich vor allem auf die Bereiche Konzepte und Evaluation beruflicher Neuro-Rehabilitation, Störungen des Textverstehens und der Textproduktion sowie Akalkulie.

Claros-Salinas: Die Fähigkeit, Texte „frei“ zu schreiben, ist in bestimmten Alltagssituationen, besonders im Kontext von Ausbildung und beruflicher Reintegration gefordert. Ist diese Fähigkeit infolge einer Aphasie oder nicht-aphasischer Sprach- und Kommunikationsstörung beeinträchtigt, können sich für die Rehabilitation spezifische Teilhabeziele ergeben: selbständiges Erledigen der Korrespondenz mit Ämtern, flexibles Formulieren von Bewerbungsschreiben oder Protokollführung bei beruflichen Konferenzen.

Schriftliche Textproduktion erfordert ein komplexes Interagieren sprachlicher (semantisch-lexikalisches, syntaktisches wie graphematisches Wissen) und nicht-sprachlicher Leistungen (Weltwissen, (Arbeits-) Gedächtnis und exekutive Funktionen wie (Vor-)Planung oder angemessene Berücksichtigung des situativen Kontexts). Das Verfassen „freier“ Texte kann dabei durch Aspekte wie Ideenproduktion oder sprachliche Kreativität noch zusätzlich an Komplexität gewinnen.

Die methodischen Schwierigkeiten, Leistung und Leistungsveränderung im Bereich schriftlicher Textproduktion zu erfassen, sind erheblich: Standardisierte diagnostische Instrumente fehlen ebenso wie ausgearbeitete Therapieprogramme.

Zumindest die allgemeine Dynamik der trainierten Leistung sollte durch eine vor und nach der Therapie durchgeführte Untersuchung beurteilbar sein. Mit der Fragestellung, ob für diesen prä-post-Vergleich ein klinisch einfach und zeitökonomisch durchführbares Screening-Verfahren aussagekräftig ist, untersuchten wir je fünf Patienten mit Aphasie bzw. nicht-aphasischen Sprach- und Kommunikationsstörungen (Claros-Salinas & Greitemann, erscheint in Neurolinguistik). Als Screening-Instrument diente das *cookie-theft-picture* der Bostoner Aphasieuntersuchung, das durch spezielle Instruktionen der Aufgabenstellung „schriftliche Textproduktion“ angepasst wurde.

Bewertet wurden allgemein sprachliche Maße wie Textlänge (Anzahl der geschriebenen Wörter), Leistung pro Zeit (Dauer der handschriftlichen Niederschrift in Minuten), semantisch-lexikalische, syntaktische und orthografische Korrektheit ebenso wie textstrukturelle Merkmale wie Kohärenz (Kohärenzverstöße wie Benutzung des bestimmten Artikels ohne klare Referenz), thematische Gliederung der Propositionsfolge (Festlegung thematischer Einheiten und angemessener Gliederungsvarianten), Verhältnis wesentlicher zu unwesentlichen Propositionen (Referenz: Äußerungskorpus US-amerikanischer Hirngesunder, nach Yorkston & Beukelman, 1980) und Vollständigkeit der Beschreibung (Festlegung inhaltlich notwendiger Bilddetails). Trotz dieser begrenzten Bewertungsparameter waren im prä-post-Vergleich Leistungsverbesserungen nachweisbar.

Unabhängig von einem solchen Screening-Verfahren ist es sinnvoll, auch den Fortschritt der trainierten Anforderungen freier Textproduktion zu prüfen. Zu fragen ist, mit welchem Ziel schriftsprachliche oder textstrukturelle Fähigkeiten trainiert werden. Einfache Ratingverfahren (Beeinträchtigung *sehr deutlich, deutlich, mittel, leicht, nicht mehr nachweisbar*), vor und nach Therapie eingesetzt, geben Aufschluss, inwieweit das Zielkriterium erreicht wurde.

Wurden spezifische Hilfen gegeben, kann auch eine zunehmend selbständige Umsetzung bewertet werden. So könnte bei aphasischen Patienten, denen zur Kompensation semantisch-lexikalischer Unsicherheiten die Synonymfunktion der PC-Textverarbeitung oder die Erstellung fachspezifischer Wortlisten vermittelt wurde, der eigenständige Einsatz dieser Hilfen und deren Auswirkung auf eine verbesserte, zügigere schriftliche Textproduktion als Fortschritt beschrieben werden.

Ein wichtiger therapeutischer Ansatz besteht in der Anleitung des Patienten, seinen geschriebenen Text nach unterschiedlichen Kriterien zu kontrollieren:

- Beurteilung lokaler Kohärenz durch Fragen wie „Ist der Übergang zwischen einzelnen Sätzen klar, eindeutig und stimmig?“
- Perspektivwechsel vom Textproduzenten zum -rezipienten durch Fragen wie „Was ist dem Leser bekannt, was kann er wissen?“, „Was ist zu erläutern? Was kann voraussetzungslos eingeführt werden?“
- Abschließende Überprüfung allgemeiner Verständlichkeitsmerkmale: einfache Formulierungen, kurze Darstellung und klare Gliederung.

Auch der Anwendungsgrad solcher Kontrollanalysen trägt zur Bewertung bei, inwieweit das Training freier schriftlicher Textproduktion erfolgreich war.

D. Claros-Salinas@Kliniken-Schmieder.de

Link ins Internet:

Praxis-Leitfaden ICF

(CI) Auf der Homepage der Bundesarbeitsgemeinschaft für Rehabilitation (BAR) steht neben vielen anderen nützlichen Dokumenten auch der ICF-Praxisleitfaden 2 als Download zur Verfügung: Er enthält sowohl grundlegende Informationen zur ICF als auch Anregungen zu ihrer Realisierung in interdisziplinären Neuro-Teams. Darüber hinaus bietet er eine Fülle von Praxisbeispielen aus der Umsetzung der ICF in der neurologischen Rehabilitation.

www.bar-frankfurt.de

Presseschau

Daten und Zitate aus Fach- und Tagespresse

Studie zur Sprachförderung im Kindergarten

(CI) In einer groß angelegten, quantitativen und qualitativen Studie untersuchten die Verfasser bei über 300 Vorschulkindern, welche sprachlichen Voraussetzungen die Kinder mitbringen, welche spracherwerbsfördernden Strategien sie in der Peergroup und im Kontakt mit den Erzieherinnen zeigen und welche sprachfördernden Strategien von den Erziehrinnen angewendet werden. Unter anderem kommen die Autoren zu folgenden Ergebnissen:

- 71% der deutschsprachigen Kinder durchlaufen das Sprachscreening ohne Auffälligkeiten, aber nur 28% der Kinder mit einer anderen Familiensprache.
- Die Kommunikationsfähigkeit in der Peergroup hängt nicht nur von der formalen Sprachbeherrschung ab, sondern entscheidend auch von Interessenslagen und Themen der Interaktion mit der pädagogischen Konsequenz, dass „…eine allein auf sprachstrukturelle Merkmale fokussierte Förderung nicht zu einer direkten Unterstützung sprachlich-kommunikativer Fähigkeiten führen muss." (206)

Obwohl die Erzieherinnen an Trainings, Fortbildungen etc. teilgenommen hatten, konnten keine Hinweise darauf gefunden werden, „… dass pädagogische Fachkräfte die Qualität und Quantität des sprachlichen Inputs entsprechend modifizieren und spezifisch sprachlehrende Strategien einsetzen."

Die Verfasser plädieren folgerichtig für eine wesentlich bessere Ausbildung von Erziehrinen für die Aufgabe der Sprachförderung, und zwar konsequent unter Einbezug von spracherwerbstheoretischem Wissen und sprachdiagnostischen Kompetenzen der Fachleute.

Albers, T., Jungmann, T. & Lindmeier, B. (2009): Sprache und Interaktion im Kindergarten. Zeitschrift für Heilpädagogik 60, 202-212.

Befragung unter Grundschullehrern: Gedankliche Trennung von Name und Person ist nicht einfach

(UF) In einer Studie der Oldenburger Universität wurden Grundschullehrer zu ihren Namensvorlieben befragt, z.B. „Welche Vornamen würden Sie Ihrem Kind auf keinen Fall geben?" Außerdem sollten die Lehrer verschiedene Namen bewerten.

Nach der Sichtung der Antworten von 500 Pädagogen wird festgestellt: Grundschullehrer halten Kinder mit den Namen Kevin, Chantal, Mandy, Justin oder Angelina für weniger leistungsstark, dafür aber verhaltensauffälliger als alle Charlottes, Sophies, Maries, Hannahs, Alexanders, Maximilians, Simons, Lukas' und Jakobs dieses Landes. Schon der Name offenbare nach Lehrermeinung die Herkunft und den sozialen Status eines Kindes. Eine Pädagogin habe gar geschrieben: „Kevin ist kein Name, sondern eine Diagnose."

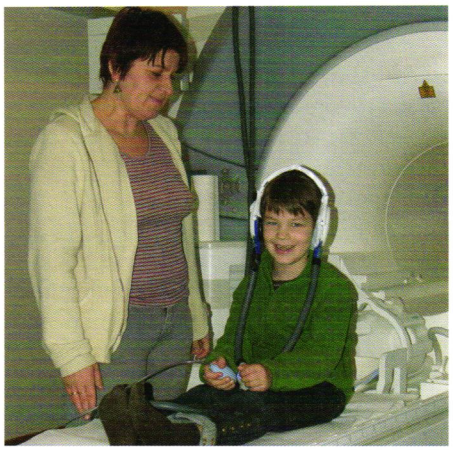
Dies zeige: Grundschullehrer hätten Vorurteile, die sie unbedingt einmal hinterfragen sollten. Die Namensfalle schnappe nämlich bereits zu, sobald der Lehrer die Klassenliste in der Hand halte.

Bei der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft gibt man mit Blick auf die Oldenburger Studie zu bedenken, dass doch gerade Grundschulkinder mit besonders unzeitgemäßen Namen von einer weitaus besseren Förderung profitieren könnten – aus Mitleid der Lehrer sozusagen. Das wiederum würde alle Alexanders, Hannahs und Maries schwer vor den Kopf stoßen. Wir fragen uns zudem, was Pädagoginnen denken, wenn Kevin oder Jacqueline („Jacky") einen Kappazismus haben und aus ihren Namen ein Tewin oder eine Jetti wird?

So oder so: Den Erstellern der Studie, das haben wir schon verstanden, geht es generell um die Bevor- oder Benachteiligung von Kindern aufgrund persönlicher Vorlieben oder Abneigungen ihrer Pädagogen – der Name ist da nur ein Beispiel. Ein wichtiges Anliegen! (SZ vom 18.09.2009/aro/vs)

Teilnehmer für MRT-Studie gesucht: Warum remittiert bei manchen Kindern das Stottern, bei anderen nicht?

(Nicole Neef) Diese Frage beschäftigte schon viele Stotterspezialisten. Weder die Heftigkeit, mit der die ersten Symptome auftreten, noch die Art der Symptome können als Indikatoren genutzt werden, um den Verlauf des Stotterns vorherzusagen. Lediglich Geschlecht und Alter lassen unspezifische Aussagen zu. Derzeit gibt es keinen zuverlässigen Prädiktor der Spontanremission oder der Persistenz, was zu einer erheblichen Verunsicherung und Ratlosigkeit bei Betroffenen, Eltern, Ärzten, Therapeuten und Kostenträgern führt.



Eine Störung der Faserbahnen der weißen Substanz im linken Rolandischen Operculum, einer Hirnregion der sensomotorischen Repräsentation der Artikulationsmuskulatur, ist wahrscheinlich ein Biomarker chronisch idiopathischen Stotterns. (Chang et al. 2008; Sommer et al. 2002; Watkins et al. 2008).

Daher wollen Wissenschaftler der Universität Göttingen Kinder untersuchen, die gerade begonnen haben zu stottern. Mit Hilfe der Magnetresonanz-Tomografie soll ein „biologischer Marker" identifiziert werden, der es ermöglicht, Kinder mit und ohne Remissionspotential zu erkennen. Für diese Untersuchung werben die Göttinger derzeit 3-7-jährige stotternde Kinder, die zu Beginn des Stotterns und nach zwei Jahren untersucht werden.

Sie als Leser der *Sprachheilarbeit* können das Gelingen dieser Studie unterstützen, indem Sie geeignete Familien aufmerksam machen. Teilnehmern werden die Fahrtkosten erstattet und die Kinder erhalten ein Spielzeug. Geeignet sind Kinder, deren Muttersprache Deutsch und deren Hörfähigkeit unauffällig ist. Es sollten keine kognitiven oder neurologischen Schwierigkeiten vorliegen, und die Kinder sollten nicht wesentlich länger als 6 Monate stottern.

Informationen bei Dr. Martin Sommer und Nicole Neef. Tel.: 0551/39-8457 (E-Mail: mrt.goettingen@googlemail.com oder unter: http://www.neurologie.uni-goettingen.de/index.php?inhalt=DTI-Studie

Echo

Meinungen zur neuen Sprachheilarbeit

Nach Erscheinen der „Sprachheilarbeit" 4/09, der ersten Ausgabe mit neuem Layout und verändertem Konzept, haben uns viele von Ihnen ihren Eindruck mitgeteilt. Nach der langen Zeit des Ackerns für unsere neue Fachzeitschrift ist Resonanz natürlich die heiß ersehnte Ernte – deshalb hierfür herzlichen Dank! Einige der Rückmeldungen haben wir stellvertretend für alle an unsere Echo-Pinwand geheftet:

Ein absoluter Gewinn – insbesondere das Bekenntnis zur Vierfarbigkeit. Gratulation!
Titelseitengestaltung super – auch im Sinne der Wiedererkennbarkeit und in Abgrenzung zu „Forum Logopädie" – eine optimale Lösung. Das Innen-Layout könnte mehr Luft gebrauchen, eventuell auch in der Schrift ein paar Punkt mehr, wobei ich gleichzeitig die Beibehaltung des alten Formats sehr gut finde.
Das absolute Highlight aber ist, dass wir studentischen Mitglieder des dbs nun auch die Sprachheilarbeit regelmäßig bekommen. Ein herzliches Dankeschön all' denjenigen, die sich dafür eingesetzt haben!!!!!

Iris Türel, München

Zunächst ein Lob an dieser Stelle, eine Überarbeitung war notwendig, wie mir vor allem jetzt auffällt, da ich die neue SHA vor Augen habe! Sie lädt jetzt zum Stöbern und Blättern ein! Wäre es vielleicht eine Idee, eine Art Kolumne („Gestern, bei uns in der Praxis:..."), einzustellen? Viele ***Grüße und weiter so!*** ***J. Scholz***

Ich bin noch nicht ganz durch mit der neuen SHA, aber mein erster Eindruck ist sehr positiv in jeder Hinsicht.
Deutlich informativer, interessante Fachartikel, prima Aufteilung und informative Rubriken. Nach langer Zeit hatte ich mal wieder das Gefühl, dass sich das Lesen gelohnt hat.
Vielen Dank! ***Susanne Fuchs***

Liebe Kolleginnen und Kollegen,
ein großes Lob zur neuen Sprachheilarbeit; sie hat meine Erwartungen um Längen übertroffen! Zwar ist die Schrift für mein Empfinden ein wenig klein und insgesamt scheint mir die Ausgabe mit den vielen Abbildungen ein bisschen (zu) bunt, aber nach einer so langen Zeit in blau bzw. schwarz-weiß gibt es ja einiges nachzuholen ;o) Also: herzlichen Glückwunsch zu dieser gelungenen Neugestaltung!! ***Oliver Kneidl, Kirn***

Liebe Redaktion,
im Namen des Verbandes für Patholinguistik möchte ich hiermit meine HERZLICHSTEN GLÜCKWÜNSCHE zum ersten gemeinsamen Heft der Sprachheilarbeit übermitteln. Wir freuen uns über die gelungene inhaltliche Zusammenstellung und das schicke neue Layout und sehen mit Spannung den weiteren Heften entgegen.
Herzliche Grüße aus Berlin,
Michael Wahl, 1. Vorsitzender des vpl e. V.

Herzliche Grüße von der Vorstandssitzung der Landesgruppe Sachsen: Die neue Sprachheilarbeit überzeugt uns in Inhalt und Layout. Die Sprachheil-Welt ist bunter und Horizonte werden weiter. Wir freuen uns auf mehr.
Markus Spreer, Felicitas Schmaus, Barbara Kirchner, Marion May, Katrin Phillip, Ute Krause und Antje Leisner

Software für die Praxis www.etverlag.de
E. T. Verlag Tel/Fax: 05404 -71858

UniWort Professionell
Effektive Lernmethoden für intensives einprägen, langfristiges behalten, leicht erweiterbar. **69,90 €**

Laute unterscheiden
Anlaute, Inlaute, Auslaute bestimmen, Buchstaben, Zahlen, Farben, Bilder auditiv/visuell ordnen. **59,90 €**

Hören-Sehen-Schreiben
Schriftsprachtraining für Kinder u. Erwachsene mit Schwächen im auditiven und/oder visuellen Bereich, erweiterbar. **69,90 €**

Audio 1 fördert die auditive Unterscheidungsfähigkeit auf Geräusch-, Laut- und Wortebene, inkl. Richtungshören. **89,90 €**

Sprachkompetenz Neu
Sprachverständnis auf Wort- und Satzebene, Handlungen erfassen und versprachlichen zur Aphasietherapie. **89,90 €**

Merkfähigkeit und Kognition
1. Merkfähigkeit steigern
2. Reihenfolgen ordnen
3. Kategorien bilden
4. Logisches Ergänzen **59,90 €**

Medien

Zweitspracherwerb in der Kita

Eine integrative Sicht auf die sprachliche und kognitive Entwicklung mehrsprachiger Kinder

Schon früh wurde die Arbeit der jungen Wissenschaftlerin mit Preisen und Auszeichnungen gewürdigt, so etwa ihre empirische Diplomarbeit zum Verhältnis von Sprachheilpädagogik und Mehrsprachigkeit, die 2000 vom Deutschen Bundesverband der Sprachheilpädagogik ausgezeichnet wurde.

Ihr Promotionsstipendium der Hans-Böckler-Stiftung ist sehr gut angelegt, hat Frau Lengyel doch auf einer sehr breiten empirischen Basis ihre stringent aufgebauten wissenschaftlichen Theorien überzeugend belegt.

Ausgehend von einem dynamischen Beziehungsgefüge zwischen Kultur und Sprache hat sie, die selber mehrsprachig aufgewachsen ist, die Sprachentwicklung von Kita-Kindern, die mit mehr als einer Sprache konfrontiert wurden, vor dem Hintergrund von Migration untersucht. Die Bildungsbiographien dieser Kinder hat sie in Wechselbeziehungen von Bildungsstatus und Bildungsbeteiligung im Kontext sozialer und kultureller Bedingungen beschrieben.

Grundlage ihrer empirischen Untersuchungen ist ein stringent aufgebautes Theoriegebäude auf der Basis der russischen Schule. Funktional-pragmatisches diskursives Handeln in spielerischen Aneignungsformen sieht sie als Grundlage für die Entwicklung der Sprachhandlungsfähigkeit. Dabei legt sie nicht in erster Linie Wert auf die „Wohlgeformtheit" sondern auf die Wirksamkeit der Äußerungen. Mit Bruner geht es ihr um die Koordination der kommunikativen Absichten von Bezugspersonen und Kind. In diesem Prozess misst Lengyel dem Spiel eine besondere Bedeutung zu, da es die Kinder aus der Kontextverwobenheit über die Kontextlösung zur „Zone der nächsten Entwicklung" im Rollenspiel führt.

Nach dem Aufweis unterschiedlicher Forschungsperspektiven betrachtet Lengyel den frühen Spracherwerb aus einer integrativen Sicht. Dabei legt sie die Relevanz des Ko-Konstruktionsprozesses für den Zweitspracherwerb überzeugend dar. Beachtlich ist die Präzision, mit der die Autorin belegt, dass im mehrsprachigen Modus ein Herüberwechseln der Kinder von einer Sprache in eine andere kein Mangel sein muss, denn die Kommentare oder gar Übersetzungshilfen der Kinder lassen vielmehr auf deren metakommunikative Fähigkeiten schließen.

Hervorheben möchte ich die Systematik der Befunddarstellung, mit der die Autorin die Sprachwerdung der mehrsprachigen Kinder als einen Prozess beschreibt, den sie mit Beispielen aus unterschiedlichen Kita-Einrichtungen belegt.

Das Buch ist allen zu empfehlen, die sich nicht allein auf das eigene „Sprachgefühl" oder auf subjektive Theorien verlassen wollen, sondern die sich genauer mit den vielfältigen Aspekten der Aneignung des Deutschen als Zweitsprache auseinandersetzen möchten. In diesem sprachlich klar gestalteten Buch finden sie hier viele theoriegeleitete Denkanstöße, die durch sorgfältig ausgewählte Belege präzisiert sind.

Auch wenn das BLK-Programm: Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund (FörMig), an dem die Autorin maßgeblich beteiligt war, in diesem Jahr ausläuft, so dürfte ihr Buch sicherlich zu weiteren Forschungsarbeiten motivieren.

Rezension

Drorit Lengyel (2009): Zweitspracherwerb in der Kita. Eine integrative Sicht auf die sprachliche und kognitive Entwicklung mehrsprachiger Kinder. Waxmann: Münster, New York, München, Berlin, 281 S. ISBN: 978-3-8309-2086-1, 29,90 Euro

Verfasserin

Rita Zellerhoff, Düsseldorf

Sprache erleben – Sprache fördern

Praxisbuch für ErzieherInnen

Ein sehr differenziert gegliedertes Buch verfolgt das Anliegen sprachlicher Bildung und Sprachförderung in allen Facetten des Vorschulbereichs. Das Geleitwort betont die vielen Facetten der Bedeutung von Sprache und entsprechend der Förderung. Geballt werden kindliche Bedürfnisse aufgelistet (13 f.). Zum Schluss wird in einem blau unterlegten Kasten die Aussage in Kurzform wiederholt. Das Vorwort beschreibt die Entstehung und dankt den Förderern des Buches. Dann folgen in jeweils feinmaschiger Gliederung die Teilaspekte, die im 1. Abschnitt gebündelt dargestellt werden: Das Vorhaben wird legitimiert, als grundsätzliche Aufgabe von Kindertagesstätten betont – nicht nur als Kompensations- oder Sonderleistung – und die Vernetzung zwischen Eltern, Erziehern und Logopäden gefordert. Zum Schluss wird auf die Querschnittsfunktion von Sprachförderung hingewiesen: kaum eine Maßnahme in Kindertagestätten dient nicht der Sprachförderung. Beklagt werden unsachgemäßer Umgang mit Tests einerseits, aber auch die vereinfachende Änderung von Tests, weil so keine sicheren Ergebnisse über den Sprachstand der getesteten Kinder gewährleistet seien. Jedem Kapitel folgen empfohlene weiterführende Bücher. Jedes Kapitel wird durch eine Kurzfassung seines Inhalts eingeleitet. Sie wird durch eine blaue Klammer eingefasst.

Das 2. Kapitel skizziert exemplarisch ein Sprachförderprogramm mit Bezug auf den Bildungsplan einer Vorschuleinrichtung. Die Ziele dieser Bemühung werden in blauer Schrift herausgehoben: Sprache und Schrift werden in allen Facetten als soziale

Grundqualifikationen nahegebracht. Durch Fragen werden die Aspekte angesprochen und betont, die die Bedeutung von Sprachförderung bedingen. (z.B. Wie werden die Kinder begrüßt?, 27) Angebote und Anregungen aus verschiedenen Bildungsbereichen werden entwickelt und tabellarisch zusammengestellt (30 f.). Die Bereiche spannen sich von auditiver Wahrnehmung bis Schrift und von Musik hören bis Noten kennenlernen. Das setzt sich mit unterschiedlichen Verknüpfungen fort (32 f.). Gruppenerfahrungen sind als Voraussetzung für Sprachförderung wichtig: z.B. Ausflüge, die mit einer Handpuppe begleitet und/oder ausgewertet werden. Am Schluss stehen 3 Lerneinheiten, die zur Veranschaulichung des vorher Beschriebenen und Erörterten dienen (blau unterlegt). Es folgt eine kritische Auswertung und die empfohlene Literatur.

Im 3. Kapitel werden Sprachportfolios erläutert (Spport, 42 ff.), deren Varianten diskutiert, tabellarisch aufgelistet (45) und deren Rahmenbedingungen entwickelt werden. Dann werden methodische Anregungen gegeben, die wieder tabellarisch aufgelistet werden (Fotoserien/Liederbücher/Spielesammlung/Ich-Buch = Tagebuch = Was mir wichtig ist = Buch, 51).

Das 4. Kapitel integriert die Sprachförderung, konzentriert sich auf die Integrationsidee, skizziert Möglichkeiten der Vernetzung mit logopädischen Hilfsangeboten einschließlich Fortbildungsanregungen und Warnungen vor inkompetenten Förderversuchen bei Sprachhemmungen. Auch hier werden (blau unterlegt, 58 ff.) Ideen zur Veranschaulichung und Modelle beschrieben. Vom Rollenspiel bis zum Rhythmusgefühl und der Speicherung reicht der Rahmen. Die empfehlenswerte Literatur wird z.T. mehrfach angegeben.

Das 5. Kapitel legt das Augenmerk auf Handlungsrahmen und Raum, die Sprachförderung begünstigen. Viel Wert wird auf Eigenaktivität des Kindes gelegt und auf Raumarrangements (Nischen, Spiegel ...) für Zerlegen, Lesen, Rollenspiel, Drucken und andere spielerische Vorhaben der Kinder. Dies Werkstattmodell begünstigt auch Übungsanregungen im Mundmotorikbereich, die aufgelistet werden (72 f.). Abschließend wird das kommunikative Modellieren betont (Standardaussprache als Modellangebot durch Erzieher und Kontaktpersonen).

Im 6. Kapitel wird das Problem der fremden Muttersprachen erörtert und deren Bereicherung für die Sprachförderung der Zielsprache betont. Dabei spielt auch das Problem der bildungsfernen Herkunftsfamilie und die schmale Basis im Wortschatz vieler Kinder eine Rolle. Die Muttersprache der Kinder sollte sicht- und hörbar präsent sein (80 ff.), Verse und Lieder (Beispiele S. 84 f.) werden als besonders empfehlenswert bezeichnet. Auch Bilderbücher werden empfohlen und die Zusammenarbeit mit den Eltern.

Das 7. Kapitel problematisiert die Kommunikation und fokussiert deren Förderung in Kindertagesstätten. Die Voraussetzung für das Gelingen der Kommunikation zwischen Kindern und Erwachsenen, aber auch untereinander, werden erläutert und aufgelistet (95). Auch viele Spielideen werden vorgestellt (98 ff.), die der Kommunikationsförderung dienen.

Im 8. Kapitel wird ein wenig Theorie zur Sprachstruktur (phonetisch, linguistisch und graphemisch) zusammengetragen.

Das 9. Kapitel präsentiert und empfiehlt Sprechspiele, die sowohl Sensomotorik als auch Feinmotorik anregen und trainieren; viele gute Beispiele werden aufgelistet und beschrieben (111 ff.): Ein Beispiel „die Wettervorhersage" (118) veranschaulicht überzeugend die Intention, ebenso das Kitzelspiel (120).

Im Kapitel 10 wird über die gezielte Förderung von Wortschatz und Grammatik nachgedacht; es enthält wenig Kommentar und eine Fülle von Übungsanregungen, alle mit hellblau unterlegt (122 ff.). Dabei finde ich das Herausschütteln von Wörtern (in Wortfeldern als Sommer- oder Winterwörter) aus der Stirn eine vorzügliche Idee (128 f.). Auch Gedichte und deren Vertonung spielen in dieser Thematik eine Rolle. Das Kapitel endet mit Erzählanregungen.

Im 11. Kapitel wird wieder Theorie zum Thema „Denken und Sprechen" vorgestellt. Hier wird als Bild vom Entwicklungsfenster gesprochen, das zu ganz bestimmten Entwicklungsabschnitten offen sein muss, um Lernen und damit auch neurologische Fortschritte zu erreichen (136). Im weiteren wird die Bedeutung des Kindergartens, der Vertrauensbildung für die Sprachförderung und der Wiederholungen herausgearbeitet und jeweils anhand von Beispielen veranschaulicht. Den Sinn von Handlungsorientierung bei Sprachlernschritten verdeutlicht ein umfangreiches Rezeptprojekt (143 ff.).

Im 12. Kapitel wird das Hören trainiert und wieder durch eine Menge von blau unterlegten Spielideen veranschaulicht.

Das 13. Kapitel bewegt sich über Zeichen und Symbole auf die Schriftsprache zu. Bei allen einschlägigen Spielen und Anregungen empfehlen die Autorinnen die Hochlautung (besser wäre, sie benutzten den Begriff Standardlautung, weil Mundartsprecher leicht Selbstzweifel befallen, wenn sie diese Empfehlung realisieren sollen) (ab 169). Sprechzeichnen und Buchstaben der Woche werden angeregt. Bedenklich scheint mir, dass hier kein Hinweis auf die Buchstabe-Laut-Unterscheidung erfolgt.

Im 14. Kapitel wird ein Bilderbuch lebendig: Das Vorlesen wird thematisiert und der Rückgang dieser wichtigen häuslichen Sprachfördermethode bedauert (180). Von der Druckwerkstatt bis zum Bücherkoffer werden alle Voraussetzungen angemahnt, die eine positive Einstellung zum Lesen grundlegen. Auch hier wird ein Spiel (blau unterlegt) ausführlich beschrieben, das dem Literacy-Aspekt in doppeltem Sinn zugeordnet ist (Geschichte und Rollenspielidee, 190 ff.).

Das 15. und letzte Kapitel erörtert die Kooperation mit den Eltern (Erziehungs- und Bildungspartnerschaft). Die Möglichkeiten, die aufgezeigt werden, sind überaus vielfältig (195), sie werden daher nur selektiv ausführlich besprochen. Wichtig ist den Autoren die Offenlegung ihres Tuns und motivierende Anregungen für die Eltern (Beispiele 201). Auch hier werden wieder Spiele und Literatur empfohlen.

Im Anhang (206 ff.) wird ein ausführliches Literaturverzeichnis geboten, danach folgt eine Adressenliste, wo gegebenenfalls Beratung zu erwarten ist, gegliedert nach Deutschland, Schweiz und Österreich (212 f.) und den Schluss bildet ein Sachregister, das allerdings keine Hilfe zum Finden der Erklärung des Sachbegriffs anbietet. Ein gut verständlicher, praxisorientierter und lesefreundlicher Ratgeber, dessen einzelne Kapitel auch für sich hilfreich und kompetent für den jeweiligen Themenschwerpunkt Anregungen geben. Für Eltern und Erzieher daher ein empfehlenswertes Buch.

Rezension

Mannhard, Anja/Braun, Wolfgang G.: Sprache erleben – Sprache fördern. Praxisbuch für ErzieherInnen. Mit einem Geleitwort von Armin Krenz und einem Beitrag von Silvia Hüsler, München: Reinhardt 2008, kt., 214 Seiten (ISBN 978-3-497-02029-4)

Verfasser

Eberhard Ockel, Vechta

Aus der Hochschule

Dozentenkonferenz Sprachheilpädagogik

Inklusive Pädagogik spaltet Lehramt Sonderpädagogik

Übereinstimmend forderten die Dozentinnen und Dozenten der Sprachheilpädagogik auf ihrer Tagung im September in Heidelberg für eine gelingende inklusive Schulpraxis die exklusive (nicht exkludierende) Fachlichkeit in der Lehramtsbildung sicherzustellen und sogar auszubauen. Unter den Bedingungen der Inklusion würden die Anforderungen an eine Expertenschaft im Förderbereich Sprache, Sprechen, Redefluss, Stimme eher noch steigen.

In krassem Gegensatz zu dieser Auffassung steht die Entwicklung des ins Lehramt führenden Bachelor-Master-Studiengangs Inklusive Pädagogik der Universität Bremen. Für Absolventen des Master of Education „Inklusive Pädagogik" sieht der Modulplan nur noch 9 CP für einen Förderschwerpunkt, z.B. Sprache, vor. Dem entspricht in den Regeln des ECTS eine Studienleistung vom Umfang von etwas weniger als 1/3 Semester. Das bedeutet, dass der Umfang von (ungefähr umgerechnet in Semesterwochenstunden) 6 SWS (=3 zweistündige Lehrveranstaltungen!) sichergestellt ist für eine systematische Kenntnis der laut- und schriftsprachlichen Phänomene von sprachbezogenen Bildungsbarrieren, deren Genese und Bedingungsgefüge, deren differenzierte Diagnostik und Förderung in Unterricht und Therapie, ganz zu schweigen von fachtheoretischen Reflexionen und notwendigem Grundlagenwissen der fachspezifischen Bezugsdisziplinen. Unter Einbeziehung günstigster Umstände und abhängig vom Engagement der Studierenden sind natürlich auch in weiteren Modulen teilweise fachspezifische Kompetenzen zu erwerben (je ein Modul fachrichtungs-UNspezifische Diagnostik und Didaktik mit auch 9 CP, eine Wahlvertiefung mit 6 CP und ein Abschlussmodul mit Masterthesis von 21 CP).

Der hier gewählte Ansatz zu Despezialisierung ist eine der möglichen Folgerungen aus dem Inklusionsgedanken. Daher passt es durchaus zur Logik, dass sich Absolventen dieses Studienganges erst mit der Wahl eines bestimmten Vorbereitungsdienstes für das Lehramt an allgemeinen Schulen oder für Sonderpädagogik qualifizieren.

Die Anerkennung des Masters „Inklusive Pädagogik" als erstes Staatsexamen für das Lehramt Sonderpädagogik ist derzeit noch auf Bremen beschränkt.

In der praktischen Tätigkeit dieser generalistischen Inklusionspädagoginnen wird rasch die Notwendigkeit zur Hinzuziehung von Sprach-Experten entstehen. Sprachheilpädagoginnen, die sich durch eine hohe fachspezifische Kompetenz auszeichnen, werden dann zu Lösungen beitragen.

Christian W. Glück

Bericht aus der Ständigen Konferenz der Dozentinnen und Dozenten der Sprachbehindertenpädagogik

An der Pädagogischen Hochschule Heidelberg tagte vom 25. – 27. September 2010 die 46. Arbeitstagung der Ständigen Konferenz der Dozentinnen und Dozenten der Sprachbehindertenpädagogik. Unter dem Thema „Sprachbehindertenpädagogik – eine Pädagogik der Vielfalt" wurde mit den Impulsreferaten und deren Diskussion schnell deutlich, dass die Ständige Konferenz in der aktuellen Diskussion um ein inklusives Bildungssystem dringender als je zuvor aufgefordert ist, fachwissenschaftlich Stellung zu beziehen hinsichtlich der Mindeststandards in der Lehrbildung im Förderschwerpunkt Sprache. Während Dr. Stepan Baumgartner dezidiert pädagogische und erziehungswissenschaftliche Grundlegungen in der Sprachheilpädagogik forderte und zur Kooperation mit den anderen spezialisierten Bereichen der Pädagogik und Sonderpädagogik aufrief, konstatierte Prof. Grohnfeldt die sich derzeit systematisch entwickelnde Sprachtherapiewissenschaft neben einer Sprachheilpädagogik. Nach diesen begriffstheoretischen und -politischen Analysen kritisierte Prof. Motsch den mangelnden berufsständigen Einsatz der Ständigen Konferenz, den er angesichts des stetigen Abbaus sprachheilpädagogischer Institutionen für dringend erforderlich sieht. Prof. Glück spannte in seinem zukunftsweisenden Beitrag zwei wesentliche Perspektiven auf: in einem inklusiven System speist die Sprachheilpädagogik zum einen fachspezifische Elemente in das Studium von allgemeinen Pädagogen sowie in die schulische Praxis inklusiver Settings, zum anderen bildet sie fach- und gegenstandsspezialisierte Pädagogen aus, die beratend, kooperativ fördernd und auch sprachtherapierend ihren Einsatz in inklusiven Settings finden. Ein Überblick der vertretenen Studienstätten machte deutlich, dass dies teilweise bereits der Fall ist.

Mit den Vorträgen von Sönke Asmussen, Referent für Sonderschulen im Kultusministerium Baden-Württemberg zum Sachstand der Bildungs- und Beratungsangebote für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich Sprache sowie von Prof. Cholewa zur Frage, welche Evidenzbasierung die Sprachbehindertenpädagogik braucht, wurde schnell deutlich, wo die künftigen Aufgabenbereiche der Studienstätten und der Ständigen Konferenz liegen: es muss dringend eine empirische

Sönke Asmussen, Referent für Sonderschulen im Kultusministerium Baden-Württemberg

Datenlage geschaffen werden zur Wirksamkeit inklusiver Settings hinsichtlich der Schulleistung und Berufsqualifizierung von Schülerinnen und Schülern mit sprach-

Mitglieder der Ständigen Konferenz haben den beschwerlichen „Philosophenweg" in Heidelberg hinter sich (v.li.): Dr. Jörg Mußmann, Prof. Iris Füssenich, Dr. Kirsten Diehl, Dr. Margit Berg, PD Dr. Yvonne Adler, Vera Oelze, Fritz Schlicker, Dr. Stephan Baumgartner, Markus Spreer, Prof. Dr. Hildegard Heidtmann

lichen Beeinträchtigungen. Damit wurde deutlich, dass gerade in einem inklusiven Setting die Bereitstellung exklusiver (nicht exkludierender!) Professionalität auch aus der Sprachheilpädagogik sicher- und bereitgestellt werden muss. Sprachheilpädagogik sei damit nicht zwangsläufig institutionell gebunden, eine institutionelle Konzentration und Koordination ihrer unterstützenden Maßnahmen mache ihre Wirksamkeit aber wahrscheinlicher.

Zwei Arbeitsgruppen zu den Themenbereichen Sprachstandserhebung in den Bundesländern und Sicherung der Mindeststandards in der Lehrerbildung im Förderschwerpunkt Sprache bereiteten Stellungnahmen und Positionspapiere vor, die die fachliche Expertise der Dozentenkonferenz nach außen tragen werden. Zusammen mit der Deutschen Gesellschaft für Sprachheilpädagogik soll als nächster Schritt eine Stellungnahme in die Konferenz der Kultusminister gereicht werden, die die derzeit bestehenden „Ländergemeinsamen, inhaltlichen Anforderungen (…) für die Lehrerbildung" in sprachheilpädagogischer Hinsicht für ein inklusives Bildungssystem spezifizieren und ergänzen muss. So kann der Weg zu einer ‚Inklusiven Sprachheilpädagogik' gelingen.

Die Ständige Konferenz der Dozentinnen und Dozenten der Sprachbehindertenpädagogik will künftig ihre fachwissenschaftlichen Beiträge zur Reflexion und Sicherung sprachheilpädagogischer Professionalität im deutschen Bildungssystem verstärken und dies durch themenbezogene Arbeitsgruppen effizienter gestalten. Die Zusammenarbeit mit der Deutschen Gesellschaft für Sprachheilpädagogik soll durch die gegenseitige Bereitstellung infrastruktureller und personeller Ressourcen intensiviert werden. Soll sollen z.B. Informationen über das Internet sowohl über die virtuellen Präsenzen sowohl der dgs als auch der Ständigen Konferenz verfügbar sein.

Die Ständige Konferenz dankte dem Team des Heidelberger Lehrstuhl, Prof. Glück, Dr. Margit Berg, und Anja Schröder für eine herausragende Organisation, die trotz der großen fachlichen Aufgaben, die auf dieser Arbeitstagung begonnen wurden, ein wissenschaftlicher wie persönlicher Austausch auch im informellem Rahmen im schönen Heidelberg möglich war.

Jörg Mußmann

Abschiedsvorlesung an der Universität Koblenz-Landau

Zur Gemeinsamen Verabschiedung von **Prof. Dr. Dieter Kroppenberg** und **Dr. Reinhard Peter Broich** lud das Institut für Sonderpädagogik der Universität in Landau am 15. Juli.

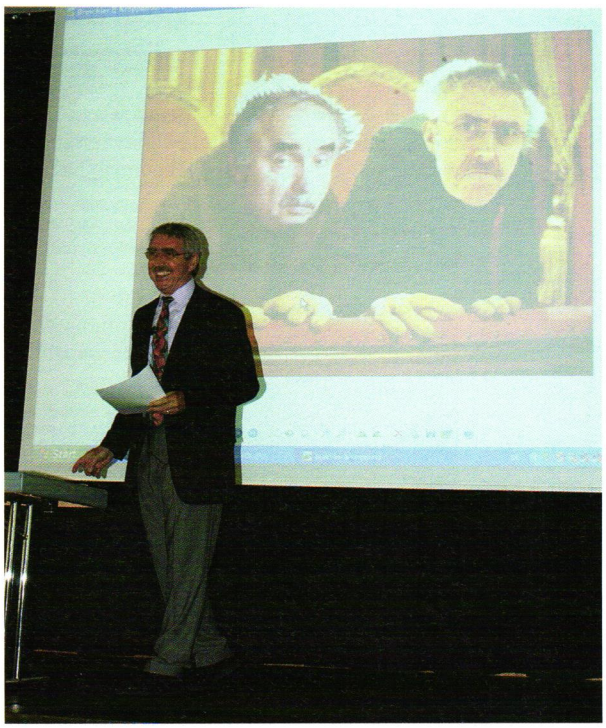
Die beiden Vertreter für Sprachbehindertenpädagogik in Rheinland-Pfalz und langjährigen Mitglieder des dgs Landesverbands empfahlen sich bei ihren Gästen in zwei Abschiedsvorlesungen.

Prof. Dr. Kroppenberg ließ in seinem Vortrag („Ich habe einen Traum…!") Stationen seines beruflichen Werdegangs Revue passieren und verband diese jeweils mit Wünschen für eine bildungspolitische und gesellschaftliche Entwicklung im Sinne einer verbesserten Anerkennung und Teilhabe Sprachbehinderter.

Dr. Peter Broich zeigte in seiner Abschiedsvorlesung („Im Dialog!") nochmals dezidiert wichtige Sichtweisen der von beiden vertretenen Mainzer Schule auf. Bei den Vortragenden wurde dabei immer wieder die enge Verbindung zu dem kürzlich verstorbenen Prof. Dr. Edmund Westrich deutlich, dessen Anliegen sie vertraten und weiterentwickelten.

Verschiedene Vertreter von Universität und Verbänden, darunter auch Gerhard Zupp für die dgs, sprachen den beiden „Ruheständlern" Dankesworte für Ihren engagierten Einsatz im Interesse und zur Förderung sprachbehinderter Menschen aus. Dabei erinnerte der Bundes- und ehemalige Landesvorsitzende auch an ihr Engagement für die Belange der Deutschen Gesellschaft für Sprachheilpädagogik.

Mit einer gemeinsamen humorvollen Vorstellung leiteten Prof. Kroppenberg und Dr. Broich über zum gemütlichen Teil der Veranstaltung, zu dem Sie ihre Gäste herzlich einluden. *Birgitt Braun*



Für Studierende

Angebot für Studieninteressierte

Auf ihrer Dozentenkonferenz haben die VertreterInnen der sprachheilpädagogischen Studienstätten beschlossen, Studieninteressierten im Internet ein verbessertes Informationsangebot anzubieten. Unter www.dozentenkonferenz.de und auf www.dgs-ev.de ist unter der Rubrik „Studium Sprachheilpädagogik" eine interaktive Übersichtskarte mit Grundinformationen zu den Studienstätten aufzurufen.

Neue Datenbank für Stipendien

132 Millionen Euro stehen jährlich für die Förderung begabter Studenten zur Verfügung. Allerdings werden sie zurzeit teils ungerecht verteilt und Studierende an interdisziplinären Schnittstellen haben es möglicherweise schwerer, etwas Passendes zu finden.

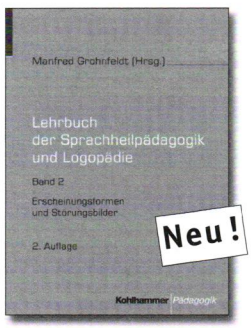
Die Studiengänge der akademischen Sprachtherapie bewegen sich häufig zwischen den Disziplinen Linguistik, Pädagogik und Psychologie und somit auch zwischen den Themen „Gesundheit" und „Bildung". Diese Schnittstellen zeichnen uns aus, gestalten jedoch die Recherche nach einem Arbeitsplatz außerhalb der klinischen Praxis ebenso wie die Recherche nach einem geeigneten Stipendium schwerer. Mit der neuen Internetseite Stipendienlotse will das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) künftig für mehr Transparenz in der deutschen Stipendienlandschaft sorgen. Diese Transparenz ist, wie eine Studie des Hochschul-Informations-Systems (HIS) aktuell zeigt, dringend erforderlich: Derzeit werden die meisten Stipendien an Kinder gut verdienender Akademiker vergeben (vgl. ZEIT, 24. 09. 09). Der dbs möchte auf diesem Weg alle Studierenden über die neue Datenbank informieren und sie ermutigen, sich um eine Unterstützung für Studium, Promotion, Auslandspraktikum o. ä. zu bewerben. Der Stipendienlotse ist eine kontinuierlich betriebene Datenbank, mit der Schülerinnen, Studierende und Nachwuchswissenschaftlerinnen nach dem für sie passenden Stipendium suchen können. Um etwas geeignetes zu finden, schlägt die Redaktion des Stipendienlotsen vor mehrere verwandte Studiengänge anzugeben. Sicher ist es ergänzend zu den oben genannten Disziplinen auch die Lehramtsstudiengänge anzugeben, um auf Stipendien im Bildungssektor zu stoßen.

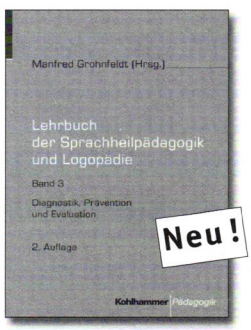
Link: www.stipendienlotse.de

Claudia Iven
(dbs-Beirätin für Hochschule)
und Barbara Kleissendorf
(dbs-Referentin für studentische Angelegenheiten)

Kohlhammer

Wissenschaftlich zur Sprache gebracht





Manfred Grohnfeldt (Hrsg.)

Lehrbuch der Sprachheilpädagogik und Logopädie

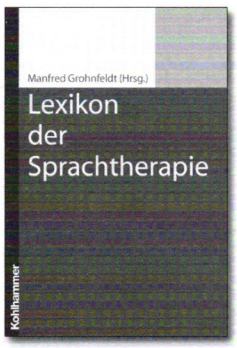
Band 1: Selbstverständnis und theoretische Grundlagen
2. Auflage 2005
360 Seiten. Kart. € 32,–
ISBN 978-3-17-018924-9

Band 2: Erscheinungsformen und Störungsbilder
3. Auflage 2009
396. Seiten. Kart. € 34,90
ISBN 978-3-17-020926-8

Band 3: Diagnostik, Prävention und Evaluation
2. Auflage 2009
404 Seiten. Kart. € 34,90
ISBN 978-3-17-019923-1

Band 4: Beratung, Therapie und Rehabilitation
2003. 421 Seiten. Kart.
€ 30,65
ISBN 978-3-17-016909-8

Band 5: Bildung, Erziehung und Unterricht
2004. 420 Seiten. Kart.
€ 32,–
ISBN 978-3-17-016910-4



Manfred Grohnfeldt (Hrsg.)

Lexikon der Sprachtherapie

2007. 418 Seiten. Fester Einband
€ 45,–
ISBN 978-3-17-018665-1

W. Kohlhammer GmbH · 70549 Stuttgart · Tel. 0711/7863 - 7280 · Fax 0711/7863 - 8430 · www.kohlhammer.de

dbs – Aktuelles, Information, Nachrichten

die berliner splitter: Gesundheitspolitik nach der Wahl

Das folgende Interview mit Dr. Volker Maihack, Bundesvorsitzender des dbs, soll ein wenig Einblick in das „Überraschungspaket Gesundheitspolitik" bieten, das uns die neue Regierung schnürt. Das Interview führte Prof. Dr. Claudia Iven als dbs-Redaktionsmitglied der Sprachheilarbeit.

C. Iven: Seit Jahren bestehen gute dbs-Kontakte zu bisherigen Mitgliedern des Bundestages und Angehörigen des Gesundheitsausschusses. Nach der Wahl sind etliche dieser Kontakte aus dem Parlament verschwunden oder als nunmehr einfache Abgeordnete auf den Rang so genannter „Gesundheitsexperten", d.h. ohne Funktion, zurückgestuft worden. Was bedeutet das für die Arbeit des dbs?

V. Maihack: Die Lobbyarbeit des dbs für die Belange seiner Mitglieder ist natürlich sofort nach der Bundestagswahl, teilweise am Wahlabend direkt, fortgesetzt worden: Die Kontaktpflege zu den zuständigen Politikern geht ja auch dann weiter, wenn man noch nicht so genau weiß, wer genau zukünftig für welche Ressorts zuständig sein wird. Die bekannten Akteure, d.h. die Meinungsmacher und Funktionsträger im Gesundheitswesen, haben auch nicht alle gewechselt, sondern größtenteils ihre Bundestagsmandate behalten können. Zurzeit wissen wir aber tatsächlich noch nicht, wer in der nächsten Legislaturperiode in den für uns relevanten Ausschüssen sitzen wird und ob die bisherigen Gesundheitssprecher der Parteien ihre Ämter behalten werden.

Die guten Kontakte, die der dbs in die Politik hinein hat und auch behalten wird, resultieren auch daraus, dass unser Verband regelmäßig als Gesprächspartner eingeladen wird, wenn es um gesundheitspolitische Diskussionen mit Funktionären, Fachpolitikern und den zuständigen Referenten der Ministerien geht. Dazu gehören z.B. die Einladungen zu „KBV kontrovers", einem mehrmals pro Jahr tagenden Forum der Kassenärztlichen Bundesvereinigung, aber auch gesundheitspolitische Fachgespräche der Parteien, Gesundheitskongresse in den Bundesländern, Konferenzen in der Bundesärztekammer oder auch der Parlamentarische Abend der Bundesarbeitsgemeinschaft Behindertenpädagogik. Ergänzt werden diese Aktivitäten durch die regelmäßigen persönlichen oder Mail-Kontakte zu den jeweiligen Abgeordneten vor Ort, die den dbs schon gut kennen, weil wir immer wieder Anfragen und Informationskampagnen mit den regional und bundesweit bedeutsamen Themen starten.

Dass der dbs gut in die gesundheitspolitischen Debatten eingebunden ist, sieht man auch daran, wie intensiv er am politischen Informationsfluss beteiligt wird. Wichtige Informationen erreichen uns über Internetforen, Newsletter, Mailinglisten, Pressemitteilungen etc. schnell und zuverlässig. All diese Informations- und Gesprächsmöglichkeiten werden, in welcher personellen Zuständigkeit auch immer, sicherlich fortgeführt, so dass die intensiven Berliner Kontakte, die gelegentlich auch bei gemeinsamen Nahrungsaufnahmen gepflegt werden, in neuer politischer Konstellation erhalten bleiben werden.

Zum Zeitpunkt unseres Interviews steht seit wenigen Stunden fest, dass Philipp Rösler von der FDP neuer Gesundheitsminister werden wird. Was sieht der Koalitionsvertrag in der Gesundheitspolitik vor? Gibt es schon Prognosen zu den Gesundheits-Baustellen der neuen Regierung, die auch die Sprachtherapie betreffen könnten?

Um mit dem letzten Teil der Frage zu beginnen, letztlich ist es im Moment noch Kaffeesatz-Leserei, bei der aber langsam erste Muster erkennbar werden. Was man sicher prognostizieren kann, ist eine größere Marktorientierung der Union-FDP-Koalition. Da die Forderung nach Anwendung des Allgemeinen Wettbewerbsrechts auch im Gesundheitsbereich ausdrücklich im Koalitionsvertrag festgeschrieben ist, ergibt sich daraus sicher eine Hinwendung zu differenzierten Vertragsgestaltungen und ein Wiedererstarken der Einzelkassen. Als einen zentralen Effekt erwarte ich dabei, dass z.B. die Ärzterechte gegenüber den Krankenkassen gestärkt werden und die Ärzte dadurch von den leidigen Budgetierungsdiskussionen entlastet werden, so dass sich die immer wieder auftretenden Verordnungsprobleme deutlich verringern

Die Interview-Partner: Dr. Volker Maihack und Prof. Dr. Claudia Iven

Einladung zum
11. Wissenschaftlichen Symposium
des dbs

St-t-tt-ttotttern.

Aktuelle Impulse für Diagnostik, Therapie und Evaluation

29./30. Januar 2010, Halle/Saale

- **Stottern im Spiegel der ICF: ein Update:** Vorträge zur wissenschaftlich begründeten, ICF-basierten Stotter-Diagnostik und Therapie von Prof. Dr. H. S. Johannsen, MRes S. Cook, Dr. B. Hansen, Prof. Dr. C. Iven, Dr. St. Baumgartner
- **Aus der Praxis für die Praxis:** Präsentationen von Therapien mit stotternden Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen von H. Prüß, K. Richardt, G.Thum, I. Mayer
- **Diskussionsforum:** Gelegenheit zum fachlichen Austausch von Referenten und Symposiumsteilnehmern
- **Ausstellung** mit Therapiematerialien, Literatur, Stotterer-Selbsthilfe, Therapeutenverband ivs
- **Posterpräsentation** zum Tagungsthema und freien Forschungsthemen
- Verleihung des **dbs-Förderpreises**

Alle weiteren Informationen zum Programm und zu den Anmeldemöglichkeit unter: www.dbs-ev.de

dbs Deutscher Bundesverband der akademischen Sprachtherapeuten

könnten. Die Überprüfung der Richtgrößensystematik ist ja angekündigt. Insgesamt wird die Arztfixierung des deutschen Gesundheitswesens aber erhalten bleiben, so dass die Chancen für ein emanzipiertes Agieren im System für uns Nicht-Ärzte eher gering bleiben dürften.

Unter der Union-FDP-Regierung wird die Tendenz weg von der zentralen Steuerung und Verteilung und weg von der momentan vorhandenen Vertragsstarrheit gehen. Das könnte für unser Berufsfeld bedeuten, dass beispielsweise die Verhandlungsspielräume für die Therapie in Einrichtungen größer werden, regionalspezifische Verträge geschlossen werden oder bestimmte Therapieformen (Stichwort: Intervalltherapie) ausprobiert werden können. Außerdem ist von beiden Koalitionsparteien eindeutig befürwortet worden, dass mit den Schiedsvereinbarungen nun ein wenig mehr Waffengleichheit von Heilmittelerbringern und Kostenträgern entstanden ist. Wenn die im Koalitionsvertrag bekundete Abkehr von der Grundlohnsummenentwicklung umgesetzt wird, könnten sich auch für uns neue Handlungsspielräume bei den Gebührenverhandlungen ergeben. Auch das ist ein Zeichen der Öffnung bestehender Regularien, allerdings noch recht spekulativ.

Der neue Gesundheitsminister Philipp Rösler, wird von denen, die ihn kennen, und das sind auch einige unserer KollegInnen, als ausgleichend und innovativ geschildert. Geben wir ihm einen Vertrauensvorschuss und hoffen auf eine undogmatische Haltung gegenüber den nicht-ärztlichen Gesundheitsberufen. Um Kompetenz in der Sprachtherapie/Logopädie zu erhalten, müssen Aufstiegsmöglichkeiten und damit einhergehende Vergütungen geschaffen werden. Das wissen, auch durch unsere Informationsarbeit in Berlin, alle Fachpolitiker.

Wenn man die positive Brille aufsetzen möchte, kann daher das Bekenntnis der Koalition zu einem Ausbau der Versorgungsforschung ein Gewinn für uns sein. Denn wer könnte besser als die akademische Sprachtherapie, im Verbund mit den Universitäten, auf bestehendes Know How und die Ressourcen dafür zurückgreifen?

Wenn die sehr engen formalen Grenzen, in denen sich die Sprachtherapie derzeit bewegt, etwas gelockert werden, könnte das auch für die Zulassung und gesetzliche Regelung unserer akademischen Berufsgruppe Erleichterungen bringen?

Beide Parteien der Koalition haben sich im Vorfeld der Wahlen für eine Akademisierung der Heilberufe ausgesprochen. Sie wollen, wie im Koalitionsvertrag formuliert „…die Zukunftsbranche mit mehr als 4 Millionen Beschäftigten und einem explosionsartig ansteigenden Wissen…", und das sind natürlich nicht nur Ärzte, stärken. Union und FDP setzen sich, zumindest auf dem Papier, ganz klar für den Kompetenzzuwachs aller Berufsgruppen ein. Wie das allerdings in der Gemengelage von Gesundheits- und föderaler Bildungspolitik und vor dem Hintergrund der ärztlichen Lobbypolitik ausgestaltet werden kann, ist noch völlig unklar.

Kommen wir mit der neuen Regierung dann dem Ziel eines Bundes-Sprachtherapie-Gesetzes näher, mit dem die Qualifikation der akademischen Sprachtherapeuten festgeschrieben werden könnte?

Im Prinzip ja, weil alle Parteien für eine Akademisierung sind, wie ja auch die Debatte um die modellhafte Öffnung der Berufsgesetze gezeigt hat. In der Modellklausel-Diskussion sind also alle dafür, den akademischen Weg zu gehen, wobei unsere bisherigen konkreten Ansprechpartner allerdings eher in der SPD zu finden waren. Die Kontakte in die FDP sind zu diesem Thema jedoch ebenfalls belastbar. Grundsätzlich glaube ich aber nicht, dass akut neuer Schwung in die Frage des Bundes-Sprachtherapie-Gesetzes kommt, weil die politischen Akteure hierin sicher keinen vorrangigen Handlungsbedarf sehen. Unter Umständen lassen sich aber Stufenmodelle planen und auf den Weg bringen, bei denen einzelne Berufsgruppen andere Leistungsanreize bekommen, je nachdem, wie ihre fachliche Qualifikation ausgestaltet ist.

Der Kassensturz im Gesundheitsfond fördert riesige Defizite zutage – man ruft nach Beitragserhöhungen, Leistungskürzungen, etc. Droht wieder einmal die Gefahr, dass die Heilmittel aus dem Leistungskatalog der GKV fallen?

Die Gefahr halte ich für relativ gering, weil es sich keine Partei leisten kann, die Heilmittel aus dem Kernkatalog der GKV ganz herausnehmen: Der Protest dagegen wäre viel zu groß und laut. Es kann aber zu weiteren Einschränkungen kommen, wie sie ja auch jetzt schon im Heilmittelkatalog angelegt sind, z.B. durch eine Erhöhung von Eigenanteilen. Die Versorgung von Kindern wird aber nicht aus dem GKV-Katalog fallen und auch die Chroniker-Programme werden bestehen bleiben. Sorgen mache ich mir deshalb am meisten um die Versorgung von Jugendlichen und Erwachsenen.

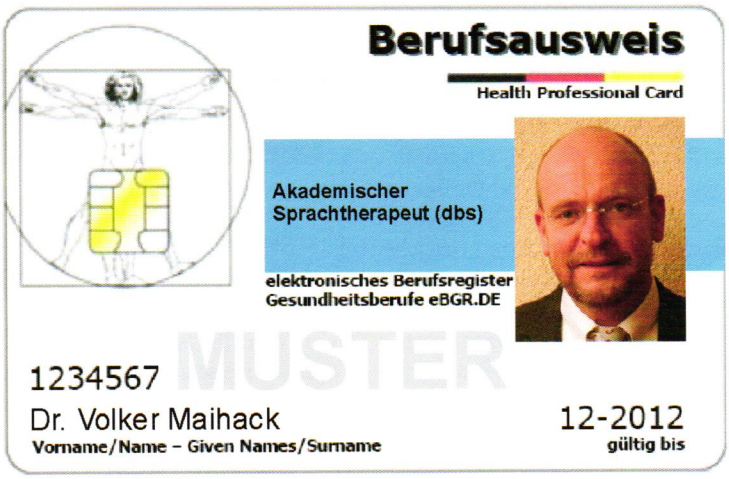
Das Programm der CDU/CSU – FDP steht für einen allgemeinen Versicherungstarif („Kopfpauschale"), der nur noch die Grundversorgung abdeckt und durch individuelle, privat zu zahlende Wahltarife ergänzt werden muss, wenn man andere Risikofaktoren oder Versorgungsansprüche absichern möchte. Wenn dieses System, laut Plan ab 2011, greifen sollte, sind die Heilmittel sicher in der Gefahr, vom jungen, gesunden, (noch) kinderlosen Versicherungskunden nicht gewählt zu werden. Genau so kennen wir das ja bereits jetzt aus der Privaten Krankenversicherung. Bestimmte Heilmittel oder Leistungsumfänge wären dann fakultative Leistungen, die die Kunden der Versicherung nicht mit in ihr Wahlleistungs-Paket holen. Aber auch hier wird die weitere Diskussion um die bevorstehende x-te große Gesundheitsreform zeigen, wohin die Reise geht.

Etwas Positives zum Schluss: Die Koalition hat sich für bundesweite, vergleichbare (!) Sprachstandstest für Vorschulkinder ausgesprochen und bei Problemen die sprachliche Förderung, auch in die Schulzeit hinein, angekündigt. Sowohl von der wissenschaftlichen Begleitung und Konzeptionierung als auch bei der konkreten Umsetzung sollten wir, anders als in manchen Bundesländern, Möglichkeiten der intensiven Einbeziehung finden können.

Kommt die elektronische Gesundheitskarte oder kommt sie nicht?

Die Zukunft der elektronischen Gesundheitskarte ist nach dem Abschluss des Koalitionsvertrags wieder offen.

Die elektronische Gesundheitskarte wird einer möglicherweise existenzgefährdenden Bestandsaufnahme durch die neue Bundesregierung unterzogen. Das ganze Konzept soll neu überprüft und bewertet werden. Danach wird sich erst entscheiden, ob und wenn ja, wie die Karte umgesetzt wird. Angesichts der bereits getätigten Millioneninvestitionen ist ein völliges Scheitern des Projekts jedoch unwahrscheinlich. Auch die LKW-Maut ist schließlich nach jahrelangen Irrungen durchgesetzt worden. Fraglich ist aber, ob es zu einer Einführung der Karte mit ihren geplanten intelligenten Anwendungen wie z.B. e-Rezept, elektronische Patientenakte und Arztbrief, etc. kommen wird. Ohne die neuen Anwendungen wäre die Karte jedoch nur eine neue Variante der alten Karte mit einem bunten Bild des Versicherten.



Für die Heilberufe bedeutet die Einführung der Karte auch die zwingend notwendige Schaffung eines Heilberufsausweises. Nur mit einem solchen Ausweis wird der Zugriff auf die sensiblen Daten des Versicherten möglich sein. Der Heilberufsausweis setzt wiederum eine bundesweite zentrale Registerstelle voraus, die bereits in Bochum geplant ist und länderübergreifend zuständig sein soll.

Für den dbs bedeutet die ständig wechselnde Situation rund um die Einführung von Heilberufsausweis und elektronischer Gesundheitskarte einen hohen Planungsaufwand. Wenn die Karten kommen, müssen sie praktikabel sein und durch die Krankenkassen refinanziert werden. Beide Forderungen müssen ständig in das Bewusstsein der Verantwortlichen gerufen werden. Wie so oft steht der Heilmittelbereich nicht im Fokus der Gesundheitspolitik. Der dbs fordert daher rasche Entscheidungen, die für die Leistungserbringer Planungssicherheit bringen. Ob es dabei zur Einführung der elektronischen Gesundheitskarte tatsächlich kommt, wird darüber fast schon zur Nebensache.

RA Volker Gerrlich
(dbs-Bundesgeschäftsführer)

dgs – Aktuelles, Information, Nachrichten

Aus dem Hauptvorstand

Der Hauptvorstand tagte zum zweiten Mal in diesem Jahr vom 17. – 19. September in Köln-Pulheim und bilanzierte laufende Arbeitsaufträge aus der Delegiertenversammlung. So wurde die Recherche zum Nachteilsausgleich im Ländervergleich weitestgehend abgeschlossen und wird zeitnah, nach Möglichkeit im Rahmen einer Publikation, veröffentlicht.

Als ein Ergebnis des ersten Bundestreffens der Fortbildungsreferenten der Länder am 14.3.09 im Wannseeforum in Berlin wurde angeregt, auf Bundesebene zum nächstmöglichen Zeitpunkt ein Referat für Fortbildungen einzurichten.

Die erweiterte Redaktion der *Sprachheilarbeit* berichtete über weitgehend positive Rückmeldungen zum neuen Erscheinungsbild der Fachzeitschrift und kündigte ein Organigramm der neu zu strukturierenden, internen Arbeitsabläufe an. Maßgeblich als Ergebnis einer Initiative aus der Landesgruppe Bayern stellte die Redaktion weiterhin eine neue praxisorientierte Rubrik in Aussicht (z.B. „Klassenraum" neben „Therapieraum"), die den Bedarf der Leserinnen und Leser aus den schulischen Kontexten weiter berücksichtigen will.

Das Referat für Öffentlichkeitsarbeit rief erneut zur aktiven Beteiligung am SprachHeilWiki auf und stellte dessen neue Präsentation im Internet vor. Weiterhin sollen noch in diesem Jahr den Landesgruppen sowie dem Bundesvorstand Entwürfe für neu überarbeitete Informations-Flyer für die Mitgliederwerbung in den Bundesländern vorgelegt werden.

Im Zusammenhang mit der modernisierten Mitgliederverwaltung setzt der Bundesvorstand auf Ihre Bereitschaft, weitere Daten wie z.B. E-Mail-Adressen zur Verfügung zu stellen, um Sie über das Internet und Informations-Rundmails künftig besser mit aktuellen Verbandnachrichten zu informieren.

Die dgs-Rheinland feierte ihr 50-jähriges Jubiläum mit dem „Dingsda"

Wie das Rheinland feiern und wie die rheinländischen Sprachheilpädagoginnen und Sprachheilpädagogen dies mit Wissenschaft verbinden können, zeigten sie ein weiteres Mal bei ihrem 50-jährigen Jubiläum, zu dem sich knapp 300 Teilnehmerinnen und Teilnehmer anmeldeten. Unter dem Motto "Wir blicken vor und zurück – tagen und feiern" wurde ein ausführlicher Rückblick auf die Geschichte der Landesgruppe vorgenommen. Dass das Jahr 1959 nicht nur die dgs im Rheinland, sondern ebenso das Sandmännchen, die Barbie-Puppe und die sowjetische Mondsonde Lunik 1 hervorbrachten, waren nur einige unterhaltsame wie interessante Rückblicke der Referenten im Maritim-Hotel in Köln. Das umfangreiche Programm mit dem Rahmenthema „Das Dingsda da! – Lexikon – Semantik – semantisch-lexikalische Störungen" wurde am Freitag, den 18. September 2009 von Katharina Probst-Bauer und Theo Schaus mit augenzwinkernden Rückblicken und kritischen Ausblicken eröffnet. Nach den Grußworten des Schirmherren Michael Mertens, LVR-Schul- und Jugenddezernent sowie des ersten Bundesvorsitzenden der dgs, Gerhard Zupp, rissen Theo Borbonus und Claudia Iven die Historie der Landesgruppe anekdotisch und anschaulich auf: Als ein weitreichendes und nachhaltiges Ergebnis der Arbeit konstatierte Theo Borbonus die Beratungen zum Logopädengesetz, vor dessen Inkrafttreten 1978 sich der Vorstand der LG Rheinland intensiv dafür eingesetzt hat, dass nicht-logopädische, also pädagogische Berufsgruppen Berücksichtigung fanden. „Der Erfolg war, dass in die Präambel des Gesetzes ein Passus aufgenommen wurde, der den Sprachheilpädagogen in den Folgejahren massiv geholfen hat, den logopädisch-phoniatrischen Verdrängungsbemühungen zu widerstehen".

Prof. Dr. Gerda Knura (li.) und Prof. Dr. Hans-Joachim Scholz (re.) erhalten die Urkunde über die Verleihung der Ehrenmitgliedschaft durch den Landesvorsitzenden Theo Schaus.

Bis zum Jahr 2002 verzeichnete die Landesgruppe Rheinland ca. 1350 Mitglieder. Zwei frühe Mitglieder begleiteten sie bis heute. Ein großer Höhepunkt des Jubiläums war daher die Verleihung der Ehrenmitgliedschaft an von Frau Prof. Dr. Gerda Knura und Herrn Prof. Dr. Hans-Joachim Scholz. Dr. Reiner Bahr und Manfred Gerling, beide ehemalige Vorsitzende der Landesgruppe und Studierende von Frau Prof. Knura und Herrn Prof. Scholz, hatten zuvor mit sehr bewegenden Worten die herausragenden Persönlichkeiten der Ehrenmitglieder als Hochschullehrer gewürdigt.

Das Programm der Veranstaltung setzte sich bis zum Samstag mit eindrucksvollen Fachbeiträgen von Dr. Claudia Schlesiger (Dortmund) zum Wortschatzerwerb, Prof. Dr. Walter Huber (Aachen) zu Beeinträchtigungen des Benennens bei Aphasie, Dr. Franziska Schlamp-Diekmann (München) zu semantisch-lexikalischen Störungen bei Jugendlichen, Prof. Dr. Monika Rothwei-

Schülerinnen und Schüler singen mit Musikern der Bläck Fööss

Alte Kämpen: Gisela Schönberger, ehemalige Konrektorin der SB-Schule Mettmann und Theo Schaus treffen sich wieder

ler (Bremen) zu Zusammenhängen von Lexikon, Grammatik und Mehrsprachigkeit sowie Prof. Dr. Hans-Joachim Motsch (Köln) zu „verstopften lexikalischen Staubsaugern" fort.

Das Jubiläum schloss mit einem „rheinischen Finale" mit Kafi Biermann, Bömmel Lückerath und Hartmut Priess von den „Bläck Fööss" und Kölner Schülerinnen und Schülern der Sprachheilschule Kopernikusstraße und der Heinrich-Welsch-Schule mit musikalisch einfallsreichem Sprach- und Wortwitz.

Im Großen und Ganzen bot das Jubiläumstreffen auch Gelegenheit für ein Wiedertreffen vieler „alter Kämpen" und einer schnellen Einsicht: *„Mir sprechen hück all dieselve Sproch. Mir han dodurch su vill jewonne."*

Zahlreiche weitere Mitteilungen ...

... und Nachrichten aus den Landesgruppen finden Sie auf deren Internetseiten. Besuchen Sie dafür die Homepage: www.dgs-ev.de.

Gerne können Sie uns für die Rubrik „Aktuelles" eigene Beiträge zusenden, Wir freuen uns!

Kontakt: Dr. Karin Reber & Dr. Jörg Mußmann: sha.aktuelles@dgs-ev.de

dgs international: Sprachheilpädagogik in Tansania

Großzügige Bücherspende an das Sebastian Kolowa University College (Sekuco)/Tansania von Prof. Dr. Gerhard Homburg, Universität Bremen

Als einzige Studienstätte in Ostafrika wird am Sebastian Kolowa University College (Sekuco) in Magamba (Tansania) unter der Leitung von Dr. Anneth Munga seit Oktober 2007 der Studiengang „Special Needs Education" angeboten. Dieser Bachelor-Studiengang umfasst auch den großen Schwerpunkt „Speech and Language Impairment", den Prof. Dr. Ulrike Lüdtke (Hannover) seit dem Herbst 2008 dort aufbaut.

Prof. Dr. Gerhard Homburg, seit vielen Jahren auch Vorsitzender der dgs-Landesgruppe Bremen, übergab als Emeritus der Universität Bremen im März 2009 in Wuppertal große Teile seiner Bibliothek und Mediensammlung an Angelika Veddeler, Leiterin des Referates Internationale Diakonie der Vereinten Evangelischen Mission (VEM) zur Weiterleitung nach Afrika. Anschließend ist er selbst für mehrere Wochen als Gastprofessor am Sekuco tätig gewesen und hat die BA-Studierenden des ersten und zweiten Studienjahres mit Schwerpunkt „Speech and Language Impairment" weiter unterrichtet. Eine weitere Gastprofessur wird im Frühjahr 2010 folgen.

Prof. Gerhard Homburg (li.) übergibt im Beisein von Prof. Ulrike Lüdtke (mi.) große Teile seiner Bibliothek und Mediensammlung an Angelika Veddeler (re.) von der VEM zur Weiterleitung an das Sebastian Kolowa University College (Sekuco) in Magamba (Tansania)

Herbsttagung und Mitgliederversammlung 2009 in Niedersachsen

Am 24.und 25.09.09 fand in Hannover die alle zwei Jahre durchgeführte Herbsttagung zum Thema: „... trotzdem dabei – Sprache und gesellschaftliche Teilhabe" statt. Trotz geringerer Teilnehmerzahlen gegenüber den Vorjahren war die Zufriedenheit der Teilnehmer und Teilnehmerinnen bemerkenswert. Die LG Niedersachsen versuchte, Grenzbereiche der Sprachbehindertenpädagogik auszuloten und konnte dabei erste Erfolge verzeichnen. So gewinnt der Ansatz einer intensiven sprachlichen Förderung im vorschulischen Bereich, aber auch in Förderschulen mit anderen Förderschwerpunkten zunehmend an Bedeutung. Im Rahmen der Herbsttagung fand die Mitgliederversammlung der Landesgruppe Niedersachsen statt, die einige personelle Überraschungen bot. So kehrte als wieder- bzw. neugewählter Landesvorsitzender Andreas Pohl zurück. Angesichts der personellen Schwierigkeiten und der aktuellen Diskussion um das Thema Inklusion ließ er sich von einer erneuten Kandidatur durch Mitglieder der Landesgruppe überzeugen. Als 2. Vorsitzender wurde Olaf Daum, bisher ausschließlich als Webmaster und Serviceadministrator der dgs tätig, gewählt. Rainer Beckmann, Bundesrechnungsführer, wurde als Schriftführer gewählt. Darüber hinaus wurden als Referenten Frau Smits und Frau Roth (Fortbildung), Frau Fischer (Schule), Frau Fricke (Vorschule), Frau Kuse (ambulante Sprachtherapie), Herr Schlüter (Fachberater) und Frau Prof. Dr. Lüdtke (Ausbildung) durch die Mitgliederversammlung gewählt. Neue Geschäftsführerin der Landesgruppe Niedersachsen ist Frau Junggebauer.

Im Rahmen der Herbsttagung wurde Frau Heinle, die seit 34 Jahren nicht nur die Geschicke der LG Niedersachsen dirigierte, in den wohlverdienten Ruhestand verabschiedet. Der dgs-Bundesvorsitzende Gerhard Zupp gab dazu, neben anderen Verabschiedungswünschen, ein kleines musikalisches Ständchen. Die LG bedankt sich dafür.

dbs-Fortbildungen 2010 (Anmeldung unter www.dbs-ev.de)

Fortbildungen

Fobi-Nr.	Datum	Titel	Referent	Ort
Frühförderung und Sprachentwicklungstherapie				
01/2010	06.02.10	Sprachtherapie mit Bilderbüchern	Dr. Stephanie Riehemann	Dortmund
02/2010	26./27.02.10	Semantisch-lexikalische Störungen – Diagnostik und Intervention	Antje Skerra	Köln
03/2010	26./27.02.10	Verbale Entwicklungsdyspraxie und die Assoziationsmethode nach Mc Ginnis	Cornelia Reuß	Hamburg
04/2010	05./06.03.10	Frühe Diagnostik und Therapie im patholinguistischen Ansatz	Jeannine Schwytay	Leipzig
05/2010	16./17.04.10	Sensorische Integration im Umfeld sprachtherapeutischer Praxis – Grundkurs	Dr. Stephanie Kurtenbach	Hannover
06/2010	10./11.12.10	Sensorische Integration im Umfeld sprachtherapeutischer Praxis – Aufbaukurs	Dr. Stephanie Kurtenbach	Hannover
07/2010	17.04.10	Sprachverstehen bei Kindern: Diagnostik und Therapieplanung	Claudia Schlesiger	Duisburg
08/2010	11./12.06.10	SEV-Therapie ganz praktisch	Janina Scholz	Duisburg
09/2010	18./19.06.10	Therapie syntaktischer, phonologischer und phonetischer Störungen bei Kindern ab drei Jahren – Praxisseminar	Dr. Elisabeth Wildegger-Lack	Hannover
10/2010	02./03.07.10	Therapie von Sprachentwicklungsverzögerungen im Grundschulalter	Dr. Elisabeth Wildegger-Lack	Köln
11/2010	03./04.09.10	Der Lautbildungsansatz beim Laut- und Schriftspracherwerb	Dr. Marina Ruß	München
12/2010	03./04.09.10	Grammatische Störungen bei Kindern	J. Schwytay & S. Konopatsch	Hannover
13/2010	03./04.09.10	Phonologische Betrachtungsweise kindlicher Aussprachestörungen	Sabine Brill	Duisburg
14/2010	17./18.09.10	Diagnose und Therapie grammatischer Störungen im Vorschul- und Schulalter	Prof. Dr. H.-J. Motsch	Hannover
15/2010	18.09.10	Phonologische Bewusstheit: Diagnostik, Therapie und Förderung	Annette Poetter	Duisburg
16/2010	15./16.10.10	Diagnostik, Prognose und Intervention bei „Late Talker"	Antje Skerra	Leipzig
17/2010	22./23.10.10	Die Bedeutung des Spiels in der Sprachtherapie sprachentwicklungsverzögerter Kinder zwischen 3 und 13 Jahren	Dr. Elisabeth Wildegger-Lack	Dortmund
18/2010	06.11.10	Berichte schreiben (Schwerpunkt SEV-Therapie) – Ein Praxisseminar	Janina Scholz	Duisburg
19/2010	12./13.11.10	Musik in der Sprachtherapie mit Kindern	Ursula Müller	Köln
20/2010	19./20.11.10	Therapieplanung bei spezifischen Spracherwerbsstörungen: Der patholinguistische Ansatz in der Praxis	Susan Ott	Hamburg
21/2010	03./04.12.10	Sprachtherapeutische Frühintervention für Late Talkers	Claudia Schlesiger	Duisburg
Mehrsprachigkeit				
22/2010	12./13.03.10	Diagnostik, Therapie und Elternberatung bei sprachentwicklungsgestörten mehrsprachigen Kindern	Dr. Lilli Wagner	Köln
23/2010	19./20.03.10	Sprachstandserfassung bei mehrsprachigen Vorschulkindern	Doreen Asbrock	Hannover
24/2010	25./26.06.10	Was tun mit Dragan, Nesibe und Claudio? Sprachtherapie mit mehrsprachigen Kindern	Dr. Stephanie Riehemann	Leipzig
Sprachtherapie bei Hörbehinderungen				
25/2010	22./23.10.10	Grundlagen der Sprachtherapie bei Hörschädigung unter besonderer Berücksichtigung des Cochlea-Implantats (CI)	Barbara Bogner	Würzburg
Mehrfachbehinderung und Unterstützte Kommunikation				
26/2010	20.02.10	„Ich sag's Dir mit den Händen"-Lautsprachunterstützende Gebärden in der Kommunikationsförderung	Petra Klindtworth	Würzburg
27/2010	18.09.10	„Ich sag's Dir mit den Händen"-Lautsprachunterstützende Gebärden in der Kommunikationsförderung	Petra Klindtworth	Leipzig
28/2010	30.04.10	Syndromspezifische Aspekte der Planung sprachtherapeutischer Maßnahmen bei genetischen Syndromen	Prof. Dr. Klaus Sarimski	München
29/2010	29.05.10	Neuropädiatrische Aspekte der Frühförderung	Dr Jürgen Seeger	Köln
30/2010	16./17.07.10	Sprachtherapeutische Förderung bei Kindern mit Down-Syndrom-SF-KiDS	Dr. Barbara Giel	München
31/2010	25.09.10	Der Einsatz elektronischer Kommunikationshilfen in der Unterstützten Kommunikation	Prof. Dr. Jens Boenisch	Uni Köln
32/2010	09.10.10	Sprachförderung in der Unterstützten Kommunikation: Zum Einsatz von Kern- und Randvokabular bei Menschen ohne (verständliche) Lautsprache	Prof. Dr. Jens Boenisch	Köln
Elterntraining				
33/2010	19./20.02.10	„Spielst du mit mir sprechen?" Elterntraining zur Förderung der kindlichen Sprachentwicklung	Dr. Stephanie Kurtenbach	Hannover
34/2010	12./13.11.10	Frühe Interaktive Sprachtherapie mit Elterntraining (FiSchE©): Konkrete Sprachtherapie mit spät sprechenden Kindern - die Bezugspersonen als Co-Therapeuten	Susan Schelten-Cornish	Duisburg
35/2010	03./04.12.10	Aufbaukurs „Frühe Interaktive Sprachtherapie mit Elterntraining (FiSchE©)": Teil A & Teil B	Susan Schelten-Cornish & Hildegard Kaiser-Mantel	Duisburg
Mund-, Ess- und Schlucktherapie				
36/2010	05./06.02.10	Die Funktionelle Dysphagietherapie (FDT) – Grundkurs	Dr. Gudrun Bartolome	München
37/2010	25./26.06.10	Die Funktionelle Dysphagietherapie (FDT) – Grundkurs	Dr. Gudrun Bartolome	München
38/2010	22./23.10.10	Die Funktionelle Dysphagietherapie (FDT) – Aufbaukurs	Dr. Gudrun Bartolome	München
39/2010	19./20.11.10	Die Funktionelle Dysphagietherapie (FDT) – Aufbaukurs	Dr. Gudrun Bartolome	München

Termine

Fortbildungen

Fobi-Nr.	Datum	Titel	Referent	Ort
40/2010	05./06.03.10	Orofaziale Therapie u. Hilfen zum Essen für Kinder m. schweren Behinderungen	Annette Platzdasch	Bremen
41/2010	12./13.03.10	Trachealkanülen-Management	Carolin Fussenegger	Würzburg
42/2010	19./20.02.10	Gekonnt myofunktionelle Störungen diagnostizieren und behandeln	Veronika Struck	Duisburg
43/2010	23./24.04.10	"Schlucken ist Bewegung 2": Atmen, Schlucken und Trachealkanülen	Dr. Ulrike & Katrin Frank	Dortmund
44/2010	09./10.10.10	"Schlucken ist Bewegung" - Interdisziplinäre Behandlungsansätze in der Dysphagietherapie	Dr. Ulrike & Katrin Frank	Bremen
45/2010	28./29.05.10	Pädiatrisches Dysphagiemanagement – Grundkurs	Sophie Frey	Köln
46/2010	05.06.10	Behandlung von fazialen und intra-oralen Paresen in Anlehnung an die Propriozeptive Neuromuskuläre Fazilitation (PNF)	Dr. Volker Runge	Köln
47/2010	18./19.06.10	Apparative Diagnostik bei Dysphagie: Videofluoroskopie und Videoendoskopie	C. Fussenegger & A. Kartmann	München
48/2010	24./25.09.10	F.O.T.T.® zum Kennen Lernen - Einführung in die Behandlung von erworbenen Störungen der oralen Ernährung bei neurologisch erkrankten Patienten	Jürgen Meyer-Königsbüscher	Dortmund
Therapie bei Aphasie, Dysarthrie und Sprechapraxie				
49/2010	19./20.02.10	Sprachliche Beeinträchtigungen bei Patienten mit Demenzen	Barbara Kleissendorf	Köln
50/2010	26./27.03.10	Menschen mit globaler Aphasie: Umgang in Alltag und Therapie	Frank Ostermann	Hannover
51/2010	11./12.06.10	"Hands on" in der Therapie der Dysarthrie und Dysarthrophonie	Petra Simon	Duisburg
52/2010	11./12.06.10	Sprachtherapie bei Morbus Parkinson	Bernd Frittrang	Hannover
53/2010	02./03.07.10	Unterstützter Kommunikation bei Aphasie, Dysarthrie und Sprechapraxie	Dr. Andrea Liehs	Duisburg
54/2010	11.09.10	Aphasie bei Kindern und Jugendlichen - eine Einführung in Theorie und Praxis	Melanie Kubandt	Duisburg
55/2010	13.11.10	Restaphasie – Diagnostik und Therapie	Dr. phil. Petra Jaecks	Dortmund
56/2010	19./20.11.10	MODAK - Kommunikative Aphasietherapie	Dr. Luise Lutz	Dortmund
Therapie bei Stimmstörungen und Laryngektomie				
57/2010	17.-20.03.10	Grundkurs Akzentmethode	Daniela Geier-Bruns	Köln
58/2010	29.9.-2.10.10	Fortsetzungskurs Akzentmethode	Daniela Geier-Bruns	Köln
59/2010	07./08.05.10	Sprachtherapie bei Zustand nach totaler Laryngektomie	Dr. Axel Kürvers	Bad Ems
60/2010	27./28.08.10	Objektive Stimm- und Sprechanalyse	Steffen Glückselig	Dortmund
Therapie bei Redeflussstörungen und Mutismus				
61/2010	16./17.04.10	Therapie des Stotterns bei älteren Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen (Stottermodifikation): Ausbildung nach dem Konzept der Bonner Stottertherapie	Holger Prüß	München
62/2010	30.4.-1.05.10	Stottertherapie für Erwachsene – ein roter Faden für die Praxis	Stefan Siewing	Köln
63/2010	07./08.05.10	Wa-wa-was ist das? Stottertherapie mit Kindern	Prof. Dr. Claudia Iven & Dr. Bernd Hansen	Lübeck-Travemünde
64/2010	29./30.10.10	Wie Bitte?? Poltern!?	Manon Abbink-Spruit	Leipzig
65/2010	05./06.11.10	Stottertherapie mit Kindern: Aufbau- Supervisionsseminar	Prof. C. Iven & Dr. B. Hansen	Hannover
66/2010	03./04.12.10	Selektiver Mutismus bei Kindern und Jugendlichen	PD Dr. Katja Subellok & Prof. Dr. Nitza Katz-Bernstein	Köln
Praxismanagement und Beratungskompetenz				
67/2010	19./20.03.10	Ich bin Chef?! – Führung und Leitung im Kontext von Sprachtherapie	Dr. Barbara Giel & Brigitte Schambe	Köln
68/2010	16./17.04.10	Selbstmanagement für Sprachtherapeuten: Alexander-Technik in der praktischen Anwendung	Birgitta Juchems & Irma Hesz	Köln
69/2010	07./08.05.10	Praxisgründungsseminar 2010	V. Gerrlich & K. Schubert	Bonn
70/2010	02./03.07.10	Einführung in die prozessorientierte Gesprächsführung	Stefan Siewing	Leipzig
71/2010	01./02.10.10	Beratungskompetenzen für den sprachtherapeutischen Alltag	Prof. C. Iven & Dr. B. Hansen	Köln
Praxis-Workshops				
72/2010	05.06.10	Praxis-Workshop – SES	Dr. Jenny von Frankenberg	Berlin
73/2010	22.10.10	Praxis-Workshop – Aphasie	Ralf & Bente von der Heide	Hannover
74/2010	19.03.11	Praxis-Workshop – Stottern	Prof. C. Iven & Dr. B. Hansen	Köln

Weiterbildungen für akademisch ausgebildete Sprachtherapeutinnen & Sprachtherapeuten

Weiterbildungen

Legasthenie und Dyskalkulie			
Kursreihe 4: Modul 1 ab 19.02.10	LRS-Basiskurs mit dbs-Zertifikat (3 Module): Akademischer LRS-Therapeut dbs	Duisburg
Kursreihe 9: Modul 1 ab 19.02.10	Zertifizierter LRS-Kurs nach BVL®-Standard (5 Module): Dyslexietherapeut nach BVL®	Duisburg
Kursreihe 2	Zertifizierte Dyskalkulie-Weiterbildung (5 Module) – Termine werden noch bekannt gegeben	Duisburg

Für alle Fortbildungen und Weiterbildungen erhalten Sie entsprechende Fortbildungspunkte. Weitere Informationen zu den Fortbildungen sowie Anmeldeformulare finden Sie auf unserer Homepage (www.dbs-ev.de) oder fordern Sie unser Fortbildungsverzeichnis an.

Fortbildungsveranstaltungen von dgs und dbs

Datum, Ort	Referent, Thema, Veranstalter
16.01.2010 Gießen	**Dr. med. H. Rosenkötter: Klinische Aspekte der auditiven Verarbeitungs- und Wahrnehmungsstörungen – Wiederholungsveranstaltung** dgs-Landesgruppe Hessen
29./30.01.2010 Halle (Saale)	**dbs-Symposium: St-t-tt-ttotttern.** Aktuelle Impulse für Diagnostik, Therapie und Evaluation dbs-Geschäftsstelle
Jahresübersicht	Bitte beachten Sie die gesonderte Jahresübersicht der dbs-Fortbildungen auf den Seiten 292 - 293 in diesem Heft. Das vollständige Fortbildungsverzeichnis erhalten Sie online unter www.dbs-ev.de oder bei der dbs-Geschäftsstelle
23.01.2010 Köln	**Dr. Claudia Schlesiger: Sprachverstehen bei Kindern: Diagnostik und Therapieplanung** dgs-Landesgruppe Rheinland, Fobi.-Nr.: A1/2010
29./30.01.2010 Köln oder Düsseldorf	**Prof. Dr. Christian W. Glück: Diagnostik und Therapie semantischlexikalischer Fähigkeiten von Grundschulkindern mit dem WWT 6-10** dgs-Landesgruppe Rheinland, Fobi.-Nr.: A2/2010
5./6.02.2010 Köln	**Angela Ullrich: Diagnostik phonologischer Störungen aus der Perspektive nichtlinearer phonologischer Theorien** dgs-Landesgruppe Rheinland, Fobi.-Nr.: A3/2010
19./20.02.2010 Köln	**Dieter Schönhals: Qualifikation Sprache – Grundlagen** dgs-Landesgruppe Rheinland, Fobi.-Nr.: Q1+Q2/2010
19./20. 02.2010	**Margita Händel-Rüdinger: Einführung in das Konzept von Barbara Zollinger** dgs-Landesgruppe Westfalen-Lippe
19./20.02.2010	**Christina Kleinjung: Stimm- und Sprechtraining mit dem AAP®-Konzept** dgs-Landesgruppe Westfalen-Lippe
22.02.2010	**Dr. Hans-Joachim Motsch: Grammatische Störungen: Diagnostik – Therapiephasen im Unterricht; MODUL A: Diagnostik grammatischer Störungen hypothesengeleitet und effizient** dgs-Landesgruppe Baden-Württemberg
22.02.2010	**Prof. Dr. Hans-Joachim Motsch: Grammatische Störungen: Diagnostik – Therapiephasen im Unterricht; MODUL A: Diagnostik grammatischer Störungen hypothesengeleitet und effizient** dgs-Landesgruppe Baden-Württemberg
23./24.02.2010	**Dr. Margit Berg, Dr. Hans-Joachim Motsch: Grammatische Störungen: Diagnostik – Therapiephasen im Unterricht; MODUL B: Therapie grammatischer Störungen im Unterricht (Kontextoptimierung)** dgs-Landesgruppe Baden-Württemberg
26./27.02.2010 Köln	**Dieter Krowatschek: Marburger Konzentrationstraining für Kinder mit AD(H)S – Ausbildung zur Trainerin/ zum Trainer (Zertifikatskurs)** dgs-Landesgruppe Rheinland, Fobi.-Nr.: A4/2010
27.02.2010 Hamburg	**Angelina Ribeiro v. Wersch: Funktionelle Stimmstörungen im Kindesalter Ätiologie – Diagnostik – Therapie – Beratung** dgs-Landesgruppe Hamburg, Fobi.-Nr.: 02-2010
6.03.2010 Köln	**Dr. Franziska Schlamp-Diekmann: Sprachentwicklungsstörungen im Jugendalter – Diagnostik und schulische/therapeutische Intervention** dgs-Landesgruppe Rheinland, Fobi.-Nr.: A5/2010
06.03.2010 Darmstadt	**Prof. Dr. C. W. Glück: Wortschatzförderung im Unterricht und in der Therapie semantisch-lexikalischer Störungen bei Kindern und Jugendlichen** dgs-Landesgruppe Hessen
12./13.03.2010 Köln	**Dr. Andreas Mayer: Schriftsprachlicher Anfangsunterricht bei sprachlich beeinträchtigten Kindern** dgs-Landesgruppe Rheinland, Fobi.-Nr.: A6/2010
13.03.2010 Düsseldorf	**Birgitta Juchems/Irma Hesz : Stimmtherapie und Alexandertechnik (Grundlagen)** dgs-Landesgruppe Rheinland, Fobi.-Nr.: A7/2010
19./20. 03.2010	**Andreas Collings: Dysgrammatismus – (k)ein Problem für die Praxis!** dgs-Landesgruppe Westfalen-Lippe e.V.
20.03.2010	**Meike Otten und Wenke Walther: Prosodie als Therapieschwerpunkt** dgs-Landesgruppe Westfalen-Lippe e.V.
20.03.2010 Köln	**Martina Moskopp / Sabine Wörner: Englisch ab Klasse 1 – ganz praktisch** dgs-Landesgruppe Rheinland, Fobi.-Nr.: A8/2010
26.03.2010 Köln	**Cornelia Reuß Verbale Entwicklungsdyspraxie bei Kindern** dgs-Landesgruppe Rheinland, Fobi.-Nr.: A9/2010

Veranstalter

dbs-Geschäftsstelle, Goethestr. 16, 47441 Moers, Tel.: 02841 – 988919, Fax: 028 41 / 98 89 14, E-Mail: info@dbs-ev.de; Anmeldungen unter www.dbs-ev.de

dgs-Landesgruppe Rheinland, Gaby Krings, Kerpener Str. 146, 50170 Kerpen, Tel./Fax: 02273/604904, E-Mail: zfp-LG_Rheinland@dgs-ev.de

dgs-Landesgruppe Westfalen-Lippe e.V. „doppelpunkt"-Geschäftsstelle Ibbenbüren, c/o Birgit Westenhoff, Alter Merschweg 7, 49477 Ibbenbüren Tel. 05451-15461, info@dgs-doppelpunkt.de, www.dgs-doppelpunkt.de

dgs-Landesgruppen Baden-Württemberg,Hamburg, Hessen, Sachsen-Anhalt, Schleswig-Holstein, usw. Zentrales Fortbildungsportal der dgs: www.dgs-ev.de

DIPLOMA Europäische Hochschule

diploma.de

Fern-Studium

Bachelor
Medizinalfachberufe

Zugangsberufe:

Physiotherapeuten/innen
Ergotherapeuten/innen
Altenpfleger/innen
Krankenschwester/-pfleger
Logopäden/innen u. a.

Doktoratsstudium (Partner Uni)

Ortstarif: 01801 500 555

Ich biete folgenden 2-tägigen **Kurs** in Freiburg an:

Sprache – Körpersprache – Grundfunktionen In Verbindung mit Tanz und Bewegung

Neue Wege in, Logopädie, Sprachheilkunde, Physiotherapie und Kieferorthopädie

Sprache, Bewegung, Form und Haltung bedingen einander und spiegeln den ganzen Menschen wieder. Das Instrumentarium mit dem wir sprechen, uns gestalten, Sicherheit und Selbstbewusstsein vermitteln erstreckt sich von Kopf bis Fuß. Der Körper ist ein geschlossenes Wahrnehmungsgebilde für Sprache und kann Sinn und Sinnlichkeit erfahren.

Kieferanomalien und Sprachstörungen sind dabei häufig Ausdruck einer Störung im Gesamtorganismus und seiner Bewegungsabläufe. Die Funktion macht die Form, sodass die Form auch Dynamik, Vitalität und die Qualität von Atmung, Haltung und Durchgestaltung der Sprechbewegung widerspiegelt.

Der Mensch ist u. a. ein Ausdrucks- und Empfindungswesen, Gefühl und Gedanke werden in Bewegung, Haltung, Gestik und Mimik durch den Gesamtorganismus und seinen formbildenden Kräften umgesetzt. Der ganze Körper wird „verbalisiert".

Aus dem Kursinhalt:

- Wechselbeziehungen zwischen Sprache, Stimme, Haltung, Atmung, Stoffwechsel und innerem Erleben.
- Der Lippen – Mund – Zwerchfell – Beckenboden – Fußsohlenantagonismus.
- Nasenreflex, HWS-Blockierung
- Schulung der Eigen- und Fremdwahrnehmung, des natürlichen Rhythmus, der Bildvorstellung.
- Funktionelles Lauttraining mit dem ganzen Körper.
- Bild-, Erlebnis- und Ausdruckscharakter der Laute.
- Sprachanbahnungshilfen im Bewegungsspiel und durch Eigenerleben.
- In tänzerisch fließender Bewegung erleben wie sich im Körper Physisches, Geistiges und Seelisches treffen. Sie wird zur Schulung der eigenen Ausdruckskraft.

Termin:	**12./13.03.2010**
Ort:	Künstlerisches Therapeutikum, Urachstraße 40 b, 79102 Freiburg
Anmeldung:	Dr. Ingvo Broich, Alte Straße 2 a, 79249 Merzhausen, Tel. 0761-409958
Kosten:	180,– Euro
Bankverbindung:	Sparkasse Freiburg – Nördlicher Breisgau (BLZ 680 501 01) Konto-Nr. 2 031 716

Wirtschafts- und Sozialakademie der Arbeitnehmerkammer Bremen gGmbH wisoak

- **Veranstaltungsort: Bad Zwischenahn**
  - **Beratung im System – Beratung mit dem System**
    Ref. Johannes Faust – vier Seminare kompakt
    800,00 mit KC/ 835,– ohne KC, Ü/Verpf 300,–
    70340F10, Teil 1–4, 12.02.–06.11.2010 – 64 Bildungspunkte
    BITTE SEMINARINHALTE ANFORDERN!
  - **Fortbildung Gedächtnistrainer/in**
    Ref. Margaretha Hunfeld – drei Seminare kompakt, je Dienstag-Samstag
    1300,– mit KC/ 1345,– ohne KC, Ü/Verpf 900,–
    70500F10, Teil 1–3, 23.01.–11.09.2010 – 111 Bildungspunkte
    BITTE SEMINARINHALTE ANFORDERN!
  - **HOT – Der handlungsorientierte Therapieansatz**
    Ref. Marianne Reddemann-Tschaikner
    70230F10, 29.01–30.01.2010, (16 U'S), 250,–, Ü/Verpf 75,–
  - **MODAK 1**
    Ref. Luise Lutz
    70160F10, 12.–13.02.2010, (16 U'S), 250,–, Ü/Verpf 75,–
  - **Stimmt`s? – Integrative Stimmtherapie Grundkurs**
    Ref. Evemarie Haupt
    70130F10, 26.03.–27.03.2010, (16 U'S), 275,–, Ü/Verpf 75,–
- **Veranstaltungsort: Bremen**
  - **Diagnostik und Therapie von Schluckstörungen**
    Ref. Dorothea Hunke
    70030F10, 22.–23.01.2010 (16 U'S), 225,–
  - **Auditive Verarbeitungs- u. Wahrnehmungsstörungen (AVWS) –**
    Ref. Manfred Flöther
    70400F10, 19.–20.02.2010, (16 U'S), 185,–

Anmeldung: Anita Mertsch, Tel. 0421/ 44 99-748
Fax 0421/ 44 99-9 30, a.mertsch@wisoak.de **Bitte Katalog anfordern**

LOGO Seminare

Behandlung von fazialen und intra-oralen Paresen in Anlehnung an die Propriozeptive Neuromuskuläre Fazilitation **(PNF)**

- 27.02.2010 Wiesbaden
- 06.03.2010 Dortmund
- 26.06.2010 Hamburg
- 25.09.2010 Dortmund
- 13.11.2010 Hamburg
- 27.11.2010 Wiesbaden

Diagnostik und Therapie von **Dysarthrien**

- 20.03.2010 Dortmund
- 08.05.2010 Wiesbaden
- 02.10.2010 Hamburg

Einführung in die Diagnostik und Therapie neurogener **Dysphagien**

- 24.04.2010 Dortmund
- 30.10.2010 Hamburg

Seminarleitung Dr. Volker Runge

Videofluoroskopie – standardisierte und zeiteffiziente Durchführung und Auswertung von oro-pharyngealen Schluckstörungen

- 27.–28.11.2010 Dortmund

Seminarleitung Sönke Stanschus, M.A. | Janina Wilmskötter, M. Sc.

Weitere Informationen unter www.logo-seminare.de

Tagungen, Messen und Kongresse

Datum, Ort	Thema, Veranstalter, Ansprechpartner
29./30.01.2010 Halle (Saale)	**dbs-Symposium: St-t-tt-ttotttern.** Aktuelle Impulse für Diagnostik, Therapie und Evaluation
12.02.2010, Bremen	**Lesen – Sprechen – Verstehen** Neue Ansätze in der Sprachförderung von Kindern mit Down-Syndrom kolleg@martinsclub.de, www.martinsclub.de
04.-06.03.2010 Würzburg	**BRA und AZU – Würzburger Aphasie-Tage 2010** erstmals in der Universität Würzburg. www.aphasie-unterfranken.de
11.-13.03.2010 Rostock	**6. Interdisziplinäre Tagung** über Sprachentwicklungsstörungen (ISES 6) www.ews-rostock.de/med
22.-24.04.2010 Brügge/BE	**III. All-European Dyslexia Conference** www.khbo.be/eda-khbo-dyslexiaconference
29.05.2010 Halle/Saale	Jubiläumssymposium Klinische Sprechwissenschaft **20 Jahre DBKS e.V.**, www.dbks-ev.de
17.-19.09.2010 Aachen	**27. Jahrestagung der Deutschen Gesellschaft für Phoniatrie und Pädaudiologie** phoniatrie@ukaachen.de, http://www.dgpp.de/

Das Hör-Sprachzentrum Heidelberg/Neckargemünd, Staatl. Schule für Gehörlose, Schwerhörige und Sprachbehinderte, sucht eine/n Sonderpädagogin/en als

Abt.-Leiterin/er BesGr. A 14

zur Leitung der Sprachheilabteilung.

Dienstort: 69151 Neckargemünd

Die Stadt Neckargemünd liegt nur 10 km von Heidelberg das Neckartal aufwärts an der romantischen Burgenstraße inmitten der Urlaubsregion Naturpark Neckartal-Odenwald und verfügt über eine bemerkenswerte Ausstattung mit sämtlichen Schularten und zahlreichen Sport- und Erholungseinrichtungen.
Für Rückfragen steht der Leiter der Schule, Herr Pferdekämper, unter der Telefon-Nr. 06223/807-111 gerne zur Verfügung.

Hör-Sprachzentrum Heidelberg/Neckargemünd, Schützenhausstr. 34, 69151 Neckargemünd

SPRACHHEIL ZENTRUM CALW

Das Sprachheilzentrum Calw ist eine Heimsonderschule für Sprachbehinderte in freier Trägerschaft mit den Abteilungen Beratungsstelle, Sprachheilambulanz, Sprachheilkindergarten, Internat, Sprachheilschule, Sprach- und Lernförderschule mit Internat und Verwaltung/Wirtschaft.

Im Sprachheilzentrum Calw werden derzeit über 330 Kinder von Sonderschullehrkräften und staatlich anerkannten Erzieher/innen gefördert, 100 Kinder besuchen das Internat.

Die Mitgliederversammlung des Trägervereines „Evangelisches Kinderdorf Stammheim e.V." beabsichtigt, die Stelle des/der

Stellvertretenden Direktors/Direktorin des Sprachheilzentrums Calw

mit Wirkung ab 1.8.2010 neu zu besetzen. Der jetzige Stelleninhaber tritt ab dem 1.8.2010 in die Funktion des Direktors ein.

Eine Beschreibung von Aufgaben, Arbeitsbereichen und Erwartungen ist der ausführlichen Stellenanzeige auf **www.sprachheilzentrum-calw.de** zu entnehmen.

Der/die stellvertretende Direktor/in ist Mitglied des Vorstands des Trägervereins, sodass zu den Aufgaben die enge Zusammenarbeit und Abstimmung mit dem Direktor und dem Wirtschaftsleiter als weiteren Vorstandsmitgliedern sowie die beratende Mitarbeit in den Gremien gehören.

Das Sprachheilzentrum Calw bietet dem/der stellvertretenden Direktor/in

- ein von der Mitarbeiterschaft gelebtes Leitbild als verpflichtende Grundlage allen Handelns
- die konstruktive Zusammenarbeit mit einer engagierten Mitarbeitervertretung
- eine ausgeprägte Kommunikations- und Beteiligungskultur
- die Möglichkeit, auf Leben und Arbeiten in einer Heimsonderschule für Sprachbehinderte in freier Trägerschaft prägend und gestaltend einzuwirken
- bei Bedarf eine Wohnung auf dem Gelände des Sprachheilzentrums Calw
- bei Vorliegen der beamtenrechtlichen Voraussetzungen die einer vergleichbaren Funktionsstelle im öffentlichen Schuldienst entsprechende Vergütung in der Besoldungsstufe A 15

Bitten richten Sie Ihre aussagekräftige Bewerbung bis zum **15.1.2010** an das **Sprachheilzentrum Calw**
Herrn Dr. Helmut Carstens · stellvertr. Direktor
Kinderdorfstraße 27 · 75365 Calw
e-mail: hc@sprachheilzentrum-calw.de
Tel.: 07051/165-103
www.sprachheilzentrum-calw.de

DÜSSELDORFER
AKADEMIE

WEITERBILDUNGS- UND TRAININGSZENTRUM

Auszug Weiterbildungs- und Seminarprogramm 2010

WEITERBILDUNGEN

Titel der Weiterbildung	Beginn	Ustd.	Lehrgangsleitung	Gebühr in Euro
Fachtherapeut Kinder (DA)	05. - 06.02.10	264	Matthias Grimm Dorothee Haak	2980,-
Fachtherapeut Neurologie (DA)	05. - 06.02.10	250	Astrid Friedl	2980,-
Fachtherapeut Stimme (DA)	19. - 20.02.10	196	Uwe Schürmann Harald Panknin	2280,-

SEMINARE

Seminartitel	Termin	Ustd.	Referent	Gebühr in Euro
Mund-, Ess und Trinktherapie (MET) im Kindesalter	22. - 23.01.10	13	Susanne Renk	195,-
Sprachstörungen nach hirnorganischen Erkrankungen	23.01.10	8	Silke Gosch-Callsen	100,-
Therapie von spezifischen Sprachentwicklungsstörungen nach dem pathonlinguistischen Ansatz	05. - 06.02.10	14	Katrin Riederer	165,-
Stimme als Modell - in Unterricht, Training und Therapie Voice Coach Modul I	08. - 11.02.10	32	Uwe Schürmann Harald Pankin	410,-
Praxisseminar „Therapie grammatischer Störungen: Therapieableitung und Fallbeispiele“	12. - 13.02.10	14	Sarah Schiffer-Kuhne	165,-
Kommunikationsförderung und Sprachanbahnung bei Kindern mit allgemeinen Entwicklungsverzögerungen und Behinderungen	12. - 13.02.10	12	Dr. Hildegard Doil	140,-
Qualitätsmanagement in der Praxis	18. - 19.02.10	12	Karen Grosstück	170,-
SIGMA PLUS	20.02.2010	9	Karen Grosstück	125,-
Sprachstörung oder mangelnde Deutschkenntnisse?“ - differenzialdiagnostische Abgrenzung bei Migrantenkindern	05. - 06.03.10	14	Dr. Lilli Wagner	165,-
LRS modellorientiert - der Rote Faden in Diagnostik und Therapie	05. - 06.03.10	15	Bente von der Heide	175,-
Stimme kompakt – Methodenkompetenz Voice Coach Modul II	15. - 18.03.10	32	Uwe Schürmann Harald Panknin	410,-
Kognitive Dysphasien	19. - 20.03.10	14	Dr. Maria-Dorothea Heidler	165,-
Kommunikationsstörungen bei hirnorganischen Erkrankungen	19. - 20.03.10	14	Silke Gosch-Callsen	165,-
Die verbale Entwicklungsdyspraxie	25.03.10	9	Cornelia Reuß	90,-
Aphasie für Wieder- und Neueinsteiger	26. - 27.03.10	14	Andreas Schramm	165,-
Trachealkanülenmanagement und Dysphagie	26. - 27.03.10	14	Regina Lindemann	165,-
Der Non-Avoidance Ansatz in der Therapie mit Jugendlichen und Erwachsenen - Teil I	16. - 17.04.10	17	Susanne Gehrer (ehem. Winkler)	210,-
LEMO - Modellorientierte Aphasiediagnostik und Therapieableitung	16. - 17.04.10	14	Katrin Häfner Jaqueline Stein	165,-
Diagnostik und Therapie bei Kindern mit phonologischen Störungen	16. - 17.04.10	14	Martina Weinrich	165,-
Phonologische Störung und Phonologische Bewusstheit bei Kindern	23. - 24.04.10	16	Katrin Riederer	175,-

Für unsere Seminare und Weiterbildungen erhalten Sie Fortbildungspunkte.
Weitere Informationen über Inhalte und Dozenten erhalten Sie auf unserer Homepage:

www.duesseldorfer-akademie.de

Düsseldorfer Akademie
Weiterbildungs- und Trainingszentrum
Harffstraße 51, 40591 Düsseldorf
Tel. 0211-73 77 96 80
office@duesseldorfer-akademie.de

Sprachheilarbeit

Fachzeitschrift für Sprachheilpädagogik und akademische Sprachtherapie

dgs | dbs

verlag modernes lernen Borgmann GmbH & Co. KG
Schleefstr. 14 · 44287 Dortmund

K 11772

Postvertriebsstück, DPAG, Entgelt bezahlt

Ihre Praxis ist unser Programm!

Nils Neuber
Supermann kann Seilchen springen
Bewegung, Spiel und Sport mit Jungen
Sept. 2009, 192 S., farbige Abb., Format 16x23cm, fester Einband
ISBN 978-3-938187-51-7 Bestell-Nr. 9390, € 21,95

Dieter Krowatschek / Caroline Schmidt
Mit der Fly durch das Jahr
Immerwährender Kalender
Sept. 2009, 28 Blatt, Format 30x30cm (offen 30x60cm), geh
ISBN 978-3-938187-59-3 Bestell-Nr. 9408, € 14,80

Christina Lücking / Christina Reichenbach
Praxis konkret im (Förder-)Schulalltag
Förderung von Kindern mit Förderbedarf in der
- *körperlich-motorischen,*
- *sozial-emotionalen,*
- *sprachlich-kommunikativen und*
- *geistigen Entwicklung*

Sept. 2009, 224 S., Format 16x23cm, fester Einband
ISBN 978-3-8080-0642-9 Bestell-Nr. 3648, € 19,95

Rita Krämer-Stamm
Handbuch psychomotorischer Begriffe
Sept. 2009, 128 S., Format DIN A5, Ringbindung
ISBN 978-3-8080-0653-5 Bestell-Nr. 1239, € 15,30

Ursula Kraus
Spiel-„Turnen“
Psychomotorische Bewegungsstunden für Kindergarten, Schule, integrative Kleingruppen
Nov. 2009, 128 S., farbige Abb., Format DIN A5, Ringbindung
ISBN 978-3-8080-0652-8 Bestell-Nr. 1240, € 15,80

Karin Scholz
Kunst für Kinder
Reise durch die Geschichte der Kunst – Ein Werkbuch für den Elementarbereich
Okt. 2009, 100 S., farbige Abb., Format 23x16cm (Querformat), Ringbindung,
ISBN 978-3-938187-60-9,
Bestell-Nr. 9411, € 17,80

BORGMANN MEDIA

verlag modernes lernen borgmann publishing

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