Jürgen Tesak (Hg.)

An den Grenzen der Logopädie

Jürgen Tesak (Hg.)

An den Grenzen der Logopädie

Das Gesundheitsforum
Schulz-Kirchner Verlag

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über http://dnb.d-nb.de abrufbar.

1. Auflage 2007
ISBN 978-3-8248-0529-7
Alle Rechte vorbehalten
© Schulz-Kirchner Verlag GmbH 2007
Druck und Bindung: Rosch Buch GmbH, Scheßlitz
Printed in Germany

Die Informationen in diesem Buch sind von den VerfasserInnen und dem Verlag sorgfältig erwogen und geprüft, dennoch kann eine Garantie nicht übernommen werden. Eine Haftung der VerfasserInnen bzw. des Verlages und seiner Beauftragten für Personen-, Sach- und Vermögensschäden ist ausgeschlossen.

Inhalt

Vorwort **9**

Susanne Vogt
Zur Rolle von Gesten im Spracherwerb **11**

Einleitung 13
Das Auftauchen früher Gesten 13
Symbolische Gesten 14
Brücke zum Worterwerb 15
Geschichte und Methoden der Gestenforschung im Spracherwerb 15
Mehr als eine Brücke zum Worterwerb 16
Weshalb? 18
Ableitungen für die Prävention und Intervention 19
Literatur 21

Kathrin Schulz
Lebensqualität durch logopädische Therapie? **23**

Einleitung 25
Lebensqualität – Was ist das eigentlich? 26
Der sozialpolitische Begriff von Lebensqualität 26
Die gesundheitsbezogene Lebensqualität 27
Gedanken über mögliche Zusammenhänge zwischen 30
logopädischer Therapie und Lebensqualitätssteigerung 30
Leben in Qualität: Glück 32
Sprache und Sprechen: In der Mitte der menschlichen Existenz 34
Zusammenfassung und Ausblick 35
Abschließende Anmerkung 36
Literatur 37
Internetquellen 38

Kathrin Schulz
Zur Akademisierung von Logopäden und Logopädinnen – Ethische Kompetenz und Therapieerfolg **39**

Einleitung 41
Teil 1: Ethische Kompetenz und Therapieerfolg 44
Ethik 44
Ethische Kompetenz 45
„Ethische Kompetenz“ und „Moralisches Verhalten“ 46
Zusammenhang von Therapieerfolg und ethischer Kompetenz 49
Psychologische Argumente 50
Professionssoziologische Argumente 51
Bildungsethische Gründe 53

Teil 2: Ethische Kompetenz und Hochschulbildung 56
Zusammenfassung und Ausblick 65
Literaturverzeichnis 66
Internetquellen 68

Hester van Wijnen · Hilarion Petzold
Moderne Identitätstheorien und ihre Bedeutung für die Supervision **69**

1 Einführung 71
2 Die Identitätspsychologie von Karl Haußer 76
2.1 Einleitung 76
2.2 Identität als situative Erfahrung 77
2.3 Identität als übersituative Verarbeitung 78
2.4 Identität als motivationale Quelle 80
2.5 Empirisch orientierte Identitätsforschung 82
2.6 Zusammenfassung 84
3 Die Identitätsauffassung von Heiner Keupp 85
3.1 Einleitung 85
3.2 Keupp und Erikson 85
3.3 Die Diskursebenen 86
3.4 Schlüsselfragen der Identitätsarbeit 87
3.5 Konstruktionen der Identitätsarbeit 88
3.6 Die Patchworkidentität 91

3.7 Identität und Gesundheit 91
3.8 Die Bedingungen einer produktiv-kreativen Identitätsarbeit 92
3.9 Zusammenfassung 93
4 Identitätskonzept nach Goffman 94
4.1 Soziale Identität (social identity) 94
4.2 Persönliche Identität (personal identity) 95
4.3 Ich-Identität (ego identity) 96
4.4 Die totale Institution 97
4.5 Zusammenfassung 99
5 Identität in der Integrativen Therapie und Supervision – die Identitätstheorie von Hilarion Petzold 100
5.1 Entwicklungs- und Persönlichkeitstheorie 101
5.2 Soziale, persönliche und narrative Identität 103
5.3 Säulen der Identität – Metaidentität 104
5.3 Zusammenfassung 106
6 Ein Leib-Körper-fundiertes Identitätsmodell von Robert Gugutzer 107
6.1 Einleitung 107
6.2 Das Leib-Körper fundierte Identitätsmodell 107
7 Die Identitätstheorien und die Supervision 109
Literatur 115

Claudia Iven · Jürgen Tesak
Zur Psychodynamik des Stotterns – Eine Diskussion aus verschiedenen Fachperspektiven 123

Diskussionsbeitrag von Jürgen Tesak 127
Diskussionsbeitrag von Heino Mönnich 130
Diskussionsbeitrag von Kathrin Schulz 135
Diskussionsbeitrag von Horst Oertle 140
Diskussionsbeitrag von Patricia Sandrieser 145
Diskussionsbeitrag von Claudia Iven 154
Stellungnahme des Autors Jürg Kollbrunner 160

Vorwort

Der vorliegende Band trägt den Titel „An den Grenzen der Logopädie“ deshalb, weil die Beiträge nicht direkt mit dem genuinen Tun der Logopäd(inn)en, stimm-, sprech-, sprach- und schluckgestörte Personen zu therapieren, zu tun haben, sehr wohl aber mit dem „Drumherum“ logopädischen Handelns in Ausbildung, Studium und Therapie. Was in der Diskussion um die Akademisierung und Verwissenschaftlichung der Logopädie gerne übersehen bzw. sehr eng gesehen wird, ist die Frage des wissenschaftlichen Herangehens an das Thema. Während für die einen der Kern des Akademisierungsprozesses das naturwissenschaftlich fundierte Nachweisen der Effektivität und Effizienz logopädischer Therapie ist, sehen die anderen (zu denen ich mich zähle) die Notwendigkeit, die ganze Palette von Themen und wissenschaftlichen Zugängen aufzubieten, um in der Logopädie voranzukommen. Dazu gehört dann selbstverständlich die Breite wissenschaftlicher Methoden: neben den naturwissenschaftlichen Methoden, welche den Kern der so heftig geforderten „evidenzbasierten Therapie“ bilden, müssen wir genauso sozial- und geisteswissenschaftliche Herangehensweisen bzw. die ganze Breite wissenschaftlicher Methodik nutzen, um entsprechend den Fragestellungen Erkenntnisgewinne zu erreichen. Ebenso muss man sich in der Logopädie auch mit nicht-empirischen, aber dennoch wissenschaftlichen Arbeiten auseinandersetzen, schlussendlich hat jede empirische Arbeit einen Wust von nicht empirisch begründbaren Annahmen hinter sich. Thematisch gibt es zudem viel mehr zu bearbeiten als die reine Therapie und eine schlichte, der Reparatur-Metapher verhaftete Therapieerfolgsmessung. In diesem Sinne sind die vorliegenden Arbeiten ein Beitrag zu einem breiteren Verständnis des Prozesses der „Verwissenschaftlichung“ der Logopädie.

Susanne Vogt beschäftigt sich in ihrem Aufsatz mit der Rolle der Gesten im Spracherwerb. In dieser Arbeit wird deutlich, dass Logopädie sich auch mit den Grundlagen von Kommunikation, Sprache und Spracherwerb befassen muss – und nicht nur mit der Pathologie derselben.

In ihrem ersten Beitrag behandelt Kathrin Schulz die Frage der Lebensqualität und des Glücks im Zusammenhang mit logopädischer Therapie. Sie kommt zu dem Ergebnis, dass man vermuten kann, dass logopädische Therapie zu einer Erhöhung der Lebensqualität und auch zu einem glücklicheren Leben der Klientinnen und Klienten beiträgt, die Bestimmung der relevanten Größen sich aber einer rein naturwissenschaftlichen Be- und Ergründung entzieht.

Schulz behandelt in ihrem zweiten Beitrag zur „Akademisierung der Logopädinnen und Logopäden“ die brisante (und gerne mit dem Argument, deutsche Fachschulausbildungen hätten ohnedies europäisches Hochschulniveau – es fehle halt nur die formale Anerkennung –, verdrängte) Frage, ob die in Deutschland übliche Ansiedelung der Logopädie-Ausbildung an Fachschulen Konsequenzen auf ethische Kompetenz und – damit

verbunden – auf den angestrebten, logopädischen Therapieerfolg hat. Schulz kommt zu einem eindeutigen Schluss: Die Konsequenzen der Fachschulausbildung sind negativ im Vergleich zu einem Studium an einer Hochschule.

Mit „Identität" und „Supervision" befassen sich Hester van Wijnen und Hilarion Petzold. Moderne Identitätstheorien werden dargestellt und auf ihre Bedeutung für die Supervision hin geprüft. Unabhängig von der Einschränkung auf das gegebene Thema ist die Auseinandersetzung mit „Identität" zentral für die Logopädie. Es beginnt mit der „professionellen Identität" einer deutschen Logopädin, die z.B. sicherlich viel zur Skepsis an und Abwehr von Akademisierung und Wissenschaft als genuine Anliegen der (deutschen) Logopädie beiträgt. Darüber hinaus ist es ein Thema, den Begriff im Hinblick auf die sog. „Supervisionen" in der nicht-akademischen Logopädie-Ausbildung zu prüfen, da es kaum eine Hinterfragung von Tätigkeit und Qualifikation auf struktureller oder institutioneller Ebene gibt. „Supervidieren" darf, wer aufgrund Arbeitsvertrag als Lehrlogopädin oder Logopädin dazu eingesetzt wird.

Der Weg von Schülerin und Studentin zur nicht-akademischen oder akademischen Logopädin setzt „Identitätsbildung" voraus, ein komplexer und verschlungener Weg. Schlussendlich haben Logopäd(inn)en sehr oft mit „beschädigten Identitäten" zu tun, wenn Klient(inn)en aufgrund ihrer Stimm-, Sprech-, Sprach- oder Kommunikationsstörung nicht mehr in der Lage sind, ihre prämorbide Identität aufrechtzuerhalten.

Im letzten Beitrag findet eine multidisziplinäre Diskussion über das Buch „Psychodynamik des Stotterns" statt, in dem der Autor Jürg Kollbrunner in teilweise polemischer Weise herkömmliche Wege der Stottertherapie kritisiert. Manche Antworten und Aussagen der beteiligten Diskutanten sind zum Teil für eine sachliche Auseinandersetzung nicht mehr tragbar, das mag an dem Text auffallend sein. Der Diskutant Oertle beispielsweise nennt Kollbrunner einen „Giftzwerg" und einen „hämischen Denunzianten" und fragt an einer Stelle: „Was muss wohl in Kollbrunners Kindheit vorgefallen sein, dass er es in graubärtigem Alter noch nötig hat, sich derart überheblich aufzuführen?" Sandrieser wiederum spricht dem Buch den Status eines Fachbuches ab: es sei „eine Veröffentlichung im Gewande eines Fachbuches", in dem es von „Halbwahrheiten, Vereinfachungen und Falschaussagen wimmelt". Im Beitrag von Sandrieser erkennt man, wie unterschiedliche aber unausgesprochene Verständnisweisen von Wissenschaft verbale Aggressionen erzeugen. Wir drucken die Diskussion mit freundlicher Erlaubnis der Fachzeitschrift „Logos Interdisziplinär" neu ab, aber nur deshalb, weil erstens Kollbrunner auf die Kritiken repliziert hat und zweitens weil ich die Diskussion als illustrativ dafür halte, dass der Weg der deutschen Sprachtherapie/Logopädie zu einem geordneten, reflektierten und sachlichen Diskurs noch ein weiter sein wird. Das Buch Kollbrunners kann ich weiterhin nur empfehlen.

Jürgen Tesak Basel, April 2007

Susanne Vogt

Zur Rolle von Gesten im Spracherwerb

Einleitung

Bevor Kinder um den ersten Geburtstag ihre Umgebung mit den ersten Wörtern beglücken, verfügen sie bereits über Mittel, Einfluss auf ihre Interaktionspartner/-partnerinnen zu nehmen. Auf dem Weg zur differenzierten verbalen Ausdrucksfähigkeit benutzen sie unter anderem Gesten, um ihre Welt zu manipulieren. Diese vorsprachlichen Zeichen scheinen – parallel zur Entwicklung weiterer, z.B. prosodischer, phonologischer und artikulatorischer Fähigkeiten – wesentlich die kommunikative Entwicklung des Kleinkinds mit seinem unbedingten Willen zur Kommunikation voranzutreiben.

Was wird unter Gesten verstanden? Es gibt wohl keine allgemein gültige Definition des Begriffs „Geste". Von McNeill (1992; 78) werden Gesten folgendermaßen beschrieben:

> „All visible movements by the speaker are first differentiated into gestures and non-gestures; the latter comprise self-touching (e.g. stroking the hair) and object-manipulations. The rest are considered gestures and are classified as to type."

Enger gefasst können Gesten als Bewegungen von Teilen des Körpers mit dem Ziel der Kommunikation angesehen werden. Sie wirken dabei sowohl sprachbegleitend wie sprachersetzend. Typische Beispiele sind Winken, Kopfnicken oder Zeigen.
Gesten treten in der Regel ausschließlich beim Sprechen auf, während auf Seiten des Hörers bzw. der Hörerin keine Gestik stattfindet (McNeill 1985; 353). Sie werden vermutlich über Gestenmodelle erlernt und weisen demzufolge gesellschaftliche und kulturelle Unterschiede auf. So steht beispielsweise der hochgereckte Daumen in vielen Ländern für ein bestätigendes „Sehr gut! Prima!", in Deutschland bedeutet es zusätzlich „Eins", während in Japan damit „Fünf" gemeint sind.

Das Auftauchen früher Gesten

Gesten tauchen in der kindlichen Entwicklung schon sehr früh auf. Allerdings stellt es nicht immer eine leichte Aufgabe dar, eine Geste von einer nicht als Geste einzustufenden Bewegung zu unterscheiden bzw. deren symbolischen Hintergrund zu erfassen. In den ersten Lebensmonaten lassen sich gestische Signale beispielsweise in Form rhythmischer und koordinierter Handbewegungen beobachten (Bates & Dick 2002; 295). Allerdings werden diese noch nicht absichtsvoll eingesetzt (Doil 2002; 46). Mit dem 9. Lebensmonat entdeckt das Kleinkind, dass es Einfluss auf das Verhalten der Bezugsperson nehmen kann und nutzt nun gestische Mittel intentional. Dieser Entdeckung folgt ein Entwicklungsprozess, in dessen Verlauf gestische Signale an Anzahl zunehmen, sich verändern und unterschiedliche Funktionen bedienen.

Tabelle 1: Frühe Gesten (in Anlehnung an Doil 2002, nach Bates et al. 1987)

9-12 Monate	Referentielle Gesten 1. Protogesten 2. Zeigegeste (Pointing)	Kontextgebunden: Geste verweist auf einen in der Situation real vorhandenen Referenten
ab 12 Monaten	Symbolische Gesten 1. Ikonische Gesten 2. Abstrakte (konventionelle) Gesten	Kontextunabhängig: Geste repräsentiert den in der Situation nicht obligatorisch vorhandenen Referenten

Referentielle Gesten

In diesem Prozess tauchen zunächst **Protogesten** auf, mit denen das Kind absichtsvoll die Aufmerksamkeit von Erwachsenen steuert. Ziel ist dabei entweder das Erhalten eines begehrten Objekts durch einen deiktischen, d.h. hinweisenden, Blick und eine verkürzte Greifgeste[1] oder die Interaktion mit dem Erwachsenen mittels Zeigen und Geben an sich (Doil 2002). Aus diesen Protogesten entwickelt sich die **Zeigegeste,** die einen Bezug zur Referenz aufweist und dem Benennen, also der Produktion der ersten Wörter, vorausgeht. Dabei zeigt das Kind beispielsweise auf eine Banane und bezeichnet damit, dass es diese haben möchte. Referentielle Gesten verweisen auf einen tatsächlich in der Situation vorhandenen Referenten, sind also fest an den Kontext gebunden. Im obigen Beispiel also stellt die Banane den Referenten dar, dessen Existenz in der Situation obligatorisch ist.

Symbolische Gesten

Etwa ab dem ersten Geburtstag beginnt das Kind, symbolische Gesten zu benutzen. Neben der Produktion der ersten Wörter gilt dies als Meilenstein im Spracherwerb: Das Kind nimmt eine zunehmend größere Distanz zum Referenten ein und nähert sich immer mehr der Funktion von Sprache an. Es verwendet abstraktere Zeichen und kann somit über ein Objekt in Abwesenheit kommunizieren. **Ikonische Gesten** zeigen durch ihre Bildhaftigkeit noch einen nahen Bezug zum Objekt der Kommunikation: Es ist leicht nachvollziehbar, dass beispielsweise das kindliche Öffnen und Schließen des Schnutenmundes auf den Referenten „Fisch" verweist. Hingegen weisen **konventionelle Gesten** wie Winken zum Abschied oder Kopfschütteln für „nein" schon arbiträren, d.h. willkürlichen Charakter auf. So werden die Zeichen zur Kommunikation immer abstrakter, spezifischer und mehr und mehr losgelöst vom Kontext.

1 Dieses Verhalten scheinen auch Primaten zu zeigen (Doil 2002).

Brücke zum Worterwerb

Aufgrund signifikanter Zusammenhänge von Gesten, speziell der Zeigegeste (Pointing), und Sprachleistungen gelten Gesten als Vorbereitung auf den Spracherwerb und besonders als Brücke zum Worterwerb.

Geschichte und Methoden der Gestenforschung im Spracherwerb

Etwa ab 1975 befasste sich die internationale Forschung unter dem Einfluss z.B. Bruners und Piagets und ihren Gedanken über den Spracherwerb mit der Frage der Rolle von Gesten beim sprachlernenden Kind. Langzeitstudien begleiteten Kleinkinder im Alter von zwei bis zwölf Monaten über mehrere Monate in engmaschigen Abständen. Wesentliches und damals bahnbrechendes Ergebnis war die Einsicht, wie eng die Entwicklung von Gesten mit dem Kommunikations- und Spracherwerb verbunden ist:

> „The onset of intentional communication between the ages of 9 and 13 months was marked in part by the emergence of a series of gestures (…) that preceded the appearance of first words." (Volterra et al., in Druck)

Es folgten interkulturelle Studien in Italien und USA, die enge Parallelen zwischen frühen Lautproduktionen und Gestenschemen im Symbolspiel aufzeigten.

> „Taken together, these findings highlightend the remarkable similarities between production in the gestural and the vocal modalities during the first stages of language acquisition." (Volterra et al., in Druck)

Seit den achtziger Jahren befassten sich Studien weltweit mit der Untersuchung der Gesten- und Gebärdenentwicklung bei hörenden und gehörlosen Kindern. Die Erkenntnisse aus der Gebärdensprachforschung lösten neue Fragen in der Betrachtung der Gestenentwicklung hörender Kinder und der zu verwendenden Terminologie und Methodik aus. Unter anderem wurden dazu zwei hörende Kinder hörender Eltern mit zwei gehörlosen Kindern gehörloser Eltern verglichen. Der Vergleich zeigte die gleichen Entwicklungsschritte und -zeiten beim Erwerb von Kommunikation und Sprache, und zwar unabhängig von der Modalität der Sprachrezeption und Sprachproduktion: Während hörende Kinder von der vorsprachlichen gestischen Kommunikation die Modalität hin zur lautsprachlichen Kommunikation wechselten und ihre ersten Wörter äußerten, blieben die gehörlosen – mit Gebärdensprache aufwachsenden – Kinder in der gewohnten Modalität und gebärdeten ihre ersten Äußerungen zum gleichen Zeitpunkt (Caselli 1983).

Ende der achtziger Jahre erschien das MacArthur Communicative Development Inventory (Dale et al. 1989), der inzwischen weltweit adaptierte und eingesetzte Elternfrage-

bogen. Mit ihm wird die kommunikative und linguistische Entwicklung von ein- bzw. zweijährigen Kindern valide und ökonomisch erfasst. Dazu dient eine Liste von ca. 400 bzw. 700 Wörtern und 64 Gesten, deren Verstehen bzw. Produktion die Eltern angeben. Durch diese Art der Datenerhebung kindlicher Fähigkeiten war bzw. ist es möglich, Erkenntnisse aus Langzeitstudien mit einer eher geringen Probandenzahl an Hand großer Stichproben zu überprüfen und Muster in der frühen kommunikativ-linguistischen Entwicklung, in diesem Falle der Gesten, aufzuzeigen.
Neuere Studien widmeten sich daraufhin dem Gebrauch von Gesten bei spät sprechenden Kindern („late talker") und bei Kindern mit atypischem Entwicklungsverlauf, wie z.B. Kinder mit Down-Syndrom und Williams-Beuren Syndrom. Auch das Verhältnis von Input und Output beim Erwerb von Laut- und Zeichensprache war Gegenstand von Untersuchungen.

Zusammenfassung von Studienergebnissen im unauffälligen Erwerb
Einerseits werden Zusammenhänge zwischen der Produktion symbolischer Gesten und dem expressiven Wortschatz festgestellt (Acredolo & Goodwyn 1988), aber es werden auch Zusammenhänge zwischen der Gestenproduktion und dem Wortverständnis beschrieben (Thal & Tobias 1992). Bates und Dick finden für die gleichzeitige Entwicklung von Sprache und Gesten übrigens den bildhaften Ausdruck „All in the family": Kinder, die früh Gesten verwenden, benennen auch früh; außerdem gibt es starke inhaltliche Übereinstimmungen zwischen den Gesten und den Wörtern (2002, 294).
Gesten sind also tatsächlich wesentliche Wegbereiter auf dem Weg des Kindes zur Lautsprache. Sie bieten die Möglichkeit, Bedürfnisse auszudrücken zu einem Zeitpunkt, wo dies lautsprachlich noch nicht möglich ist. Und dieser kommunikativ orientierte Faktor scheint prädiktiv für die weitere linguistisch-kommunikative Entwicklung, denn die Häufigkeit des Gestengebrauchs korreliert signifikant mit dem späteren expressiven Wortschatz (Acredolo & Goodwyn 2000, Camaioni et al.1991 nach Doil 2002, 65).

Mehr als eine Brücke zum Worterwerb
Wenn das Kind nun den Sprung in die Wortproduktion gemeistert hat, ist anzunehmen, dass es mit zunehmendem Erwerb neuer Wörter und damit einhergehender Sicherheit in der sprachlichen Verständigung die Benutzung der Gesten nach und nach unterlässt. Doch diese Annahme kann zumindest zu Beginn des zweiten Lebensjahres nicht bestätigt werden. Zwar wird mit 12 Monaten von Kindern ausgiebig Gebrauch von Gesten gemacht, doch selbst mit 16 Monaten sind die Gesten den Wörtern weiterhin zahlenmäßig überlegen. Volterra et al. (in Druck) beschreiben, dass in Ein-Element-Äußerungen (d.h. das Kind äußert sich durch ein Wort oder durch eine Geste) Gesten erst nach dem 16. Lebensmonat abnehmen und zunehmend durch Wörter ersetzt werden.

Äußert sich das Kind jedoch in Kombinationen von zwei Elementen – und das tut es in Form von Geste-Wort-Kombinationen ungefähr ab 14 Monaten – sind und bleiben Gesten ein wesentlicher Bestandteil dieser Äußerungen und nehmen an Anzahl sogar zu (Özçalişkan & Goldin-Meadow 2005a). Geste-Lautsprach-Kombinationen lassen sich in verstärkende und ergänzende Kombinationen unterscheiden:

– Verstärkende (reinforcing) Kombinationen: Die Geste transportiert dieselbe Information wie die Lautsprache, z.B. wenn das Kind auf einen Keks zeigt und „keks" sagt oder wenn es nickt, während es „ja" sagt.
– Ergänzende (supplementary) Kombinationen: Die Geste vermittelt etwas zusätzlich zur Lautsprache, ergänzt diese also, z.B. wenn das Kind auf einen Keks zeigt und „essen" sagt oder auf das Auto der Mutter zeigt und „Mama" sagt (Özçalişkan & Goldin-Meadow 2005b).

Diese Kombinationen von Geste und Lautsprache zeigen im Zeitraum von 14-18 Monaten unterschiedliche Verläufe. Verstärkende Kombinationen unterliegen einer auffälligen Abnahme; demgegenüber nehmen ergänzende Kombinationen deutlich zu (Özçalişkan & Goldin-Meadow 2004). Dies überrascht kaum, bedenkt man die Zunahme der Äußerungskomplexität: Ergänzende Kombinationen funktionieren schon wie Sätze als Transportmittel für eine Kombination mehrerer Informationen, zu der das Kind rein lautsprachlich in diesem Zeitraum aber noch nicht fähig ist. Volterra et al. (in Druck) gelangen in ihren Studien zu ähnlichen Ergebnissen. Sie vermuten, dass die kindlichen Geste-Wort-Kombinationen drei Funktionen in der Entwicklung der Kommunikation haben. Erstens, in verstärkenden Kombinationen bekräftigt die Geste die beabsichtigte Mitteilung des Kindes, das noch sehr unsicher über sein Verstanden-Werden ist. Zweitens, in ergänzenden Kombinationen löst die Geste die Mehrdeutigkeit des noch recht undifferenzierten lautsprachlichen Items auf. Und schließlich referieren in ergänzenden Kombinationen Geste und Wort auf jeweils unterschiedliche Elemente und das Kind erweitert somit seine beabsichtigte Mitteilung.

Kinder benutzen ab etwa 16 Monaten bereits Wort-Wort-Kombinationen. Diese nehmen kontinuierlich zu und die Kinder erlangen immer mehr Sicherheit im Umgang mit der Lautsprache. Dennoch produzieren sie bis zum 20. Lebensmonat am häufigsten Geste-Wort-Kombinationen, um zwei Elemente zu äußern. Meist beinhalten diese Kombinationen eine Zeigegeste, indem das Kind beispielsweise auf einen Apfel deutet und „essen" oder „haben" sagt. Erst mit 20 Monaten findet ein Wechsel der Modalität hin zur eindeutigen Präferenz von Lautsprache statt und Kinder verwenden ab diesem Zeitpunkt konsistente und rasant zunehmende Zwei-Wort-Äußerungen (Volterra et al., in Druck). Abbildung 1 fasst die Entwicklung der Sprache mit ihren Bestandteilen Gesten („manual components") und Lautsprache („vocal components") zusammen. Sie stellt dar, dass am Beginn der Sprachentwicklung zum Zeitpunkt von 9 Monaten zu einem

überwiegenden Teil über Gesten kommuniziert wird. Die Entwicklung des lautsprachlichen Anteils in Form von Wörtern nimmt kontinuierlich zu und wird der Sprache der Erwachsenen immer ähnlicher. Um den 14. Lebensmonat ergibt sich ein Potenzialausgleich zwischen den Gesten und der Lautsprache, beide transportieren ähnliche Inhalte. Danach nimmt die Anzahl der gesprochenen Wörter zwar rapide zu, aber sie können die Gesten noch nicht vollständig ersetzen. So werden sie gleichzeitig verwendet, bis mit etwa 20 Monaten die Zwei-Wort-Stufe erreicht wird und das Kind sich zunehmend sicherer über Lautsprache ausdrücken kann.

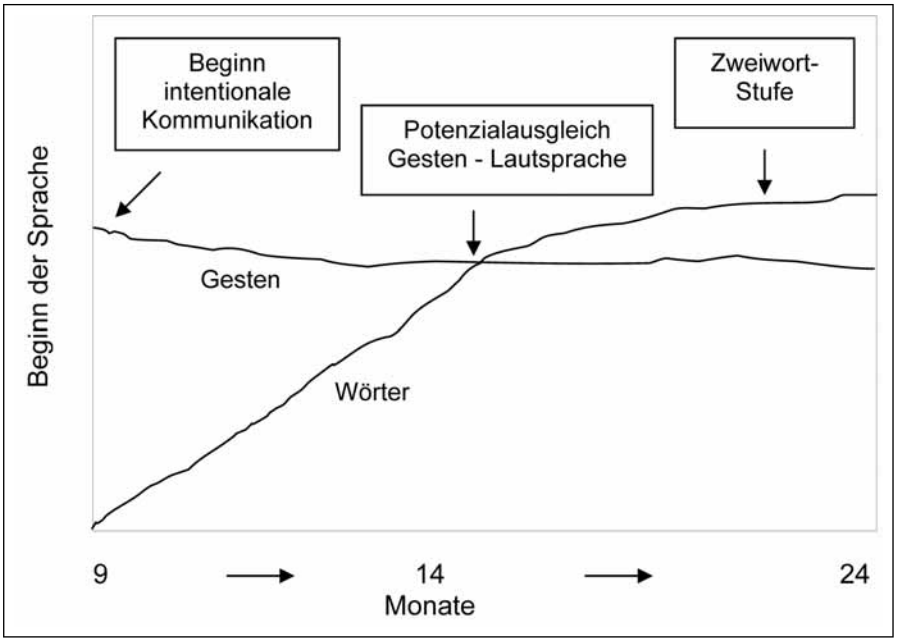

Abbildung 1: Entwicklungsschema Gesten-Wörter (nach Volterra et al., in Druck)

Weshalb?

Gesten dienen dem Kind also nicht nur auf der Stufe der Ein-Item-Äußerungen als Wegbereiter zur Verwendung von Lautsprache, sondern behalten diese Funktion auch zur Entwicklung komplexerer Mitteilungen bei. Sie ebnen den Einstieg in die Grammatikentwicklung und bereiten diese vor, indem das Kind zunächst unterschiedliche Modalitäten für seine Mitteilungsabsicht nutzt, bevor es die Lautsprache eindeutig die Oberhand gewinnt.

Warum gelingt es dem jungen Kind, sich über Gesten, nicht aber über Wörter auszudrücken? Özçalişkan und Goldin-Meadow (2005a) vermuten zunächst, dass dem Kind die

komplexe Phonologie sowie die entsprechende Artikulation der Lautsprache in den ersten eineinhalb Lebensjahren noch nicht zur Verfügung stehen. Außerdem nähmen Gesten, und hier wiederum besonders die Zeigegeste, nur wenig an Gedächtnisleistungen in Anspruch und seien deshalb flexibler und situationsnah gestaltbar. Somit könne das Kind bereits zu einem frühen Zeitpunkt einem Gedanken Ausdruck verleihen, für den es noch keine lautsprachlichen Zeichen habe. Durch das Benutzen von Gesten werde – bei Kindern ebenso wie bei Erwachsenen – die kognitive Anstrengung reduziert und der kreative Akt der (Gedanken- und) Wortfindung erleichtert.

> „Gesturing thus eases the process of speech production, providing speakers – including young speakers at the early stages of language learning – with extra cognitive resources that could enable them to encode, and thus communicate more complex ideas than they can convey in speech on it´s own." (Özçalişkan und Goldin-Meadow, 2005a, 498-499)

In ihren Studien haben Özçalişkan und Goldin-Meadow (2005a) ebenso wie Volterra et al. (in Druck) herausgefunden, dass der Zeitpunkt, an dem Kinder zum ersten Mal ergänzende Kombinationen von Geste und Wort benutzen, prädiktiv für den Zeitpunkt der ersten Zweiwort-Äußerungen ist. Sind Kinder einmal in der Lage, satzähnliche Inhalte über verschiedene Modalitäten auszudrücken, so gelingt ihnen dies sehr bald auch ausschließlich über Lautsprache.

Ableitungen für die Prävention und Intervention

Gesten leisten dem zur Kommunikation hoch motivierten Kleinkind also ungeheure Dienste, frühzeitig Bedürfnisse auszudrücken und sich mitteilen zu können. Acredolo und Goodwyn (2000) nutzten diese Erkenntnisse, um in einer Langzeitstudie herauszufinden, inwieweit die Förderung von Kleinkindern durch Gesten sich auf die Sprachentwicklung auswirkt. Ihre Ergebnisse legen nahe, dass die Förderung tatsächlich positive Auswirkungen hat: Die gestisch geförderten Kinder zeigten bis zum 30. Lebensmonat signifikant bessere Sprachleistungen als die nicht geförderte und sogar als die sprachlich geförderte Kontrollgruppe. Ab dem 3. Geburtstag war der Unterschied dann nicht mehr signifikant. Dies lässt die Autorinnen schließen, dass für eine bestimmte Zeit im Spracherwerb die Verwendung von Gesten die kommunikativ-linguistische Entwicklung erleichtert und optimiert und Kindern möglicherweise einen Vorteil verschafft.

Bedenkt man nun, dass es – je nach Untersuchung werden unterschiedliche Zahlen angegeben – im deutschsprachigen Raum eine Anzahl von 5-20% aller Kinder gibt, denen der Einstieg in den Spracherwerb nur sehr mühsam und verzögert gelingt, so könnten

die oben angeführten Ergebnisse für präventive Maßnahmen und/oder eine Intervention nutzbar gemacht werden.

Im Bereich der Prävention wurde mit der Veröffentlichung und Anwendung der Elternfragebögen für die Früherkennung von Risikokindern (Grimm & Doil 2000) bereits ein Anfang gemacht. Die Elternfragebögen haben als Ziel, im Alter von 12 und 24 Monaten Risikokinder für eine Sprachentwicklungsstörung herauszufinden. Die Variante für die Einjährigen beinhaltet 15 Items zum Verstehen und Produzieren von Gesten, z.B. „Mein Kind zeigt die leeren Hände, um auszudrücken, dass etwas weg ist." Die Fragebögen können z.B. in der kinderärztlichen Praxis Anwendung finden.

Stellt sich bei einem Kind tatsächlich ein Risiko für eine Sprachentwicklungsstörung heraus, so sollte in der logopädischen/sprachtherapeutischen Untersuchung neben der Lautsprache auch die Entwicklung der Gesten erfasst werden. Für die Elternsicht lässt sich dazu der oben erwähnte Elternfragebogen 1 verwenden. Für die freie oder die zielgerichtete Beobachtung durch die Therapeutin lassen sich Kriterien entwickeln, die eine (systematische) Erfassung der Gestenentwicklung ermöglichen. Einen Vorschlag, kindliche kommunikativ-pragmatische Fähigkeiten zu beobachten und zu beschreiben, machen beispielsweise Dohmen und Vogt (2004) mit dem Beobachtungsbogen „Kriterien zur Erfassung pragmatischer Fähigkeiten im Hinblick auf den Lexikonerwerb".

Und schließlich ist der Einsatz eines Gestentrainings bzw. die Förderung der Gestenentwicklung als Wegbereiter zur Sprache speziell für Late-Talker-Kinder denkbar. In der Behandlung von Kindern mit Down-Syndrom oder Williams-Beuren-Syndrom wird mit Gebärden z.B. MAKATON (Siegel 1997) oder GuK (Wilken 2003) recht erfolgreich gearbeitet, um den Kindern den Einstieg in die Lautsprache zu erleichtern. Dass dies auch bei sprachentwicklungsgestörten Kindern ohne Syndrom möglich ist, zeigen Erfahrungen aus der Praxis. Diese auszuwerten scheint der nächste Schritt zu sein.

Literatur

Acredolo, L. & Goodwyn, S. (1988): Symbolic gesturing in normal infants. Child development, 59, 450-466

Acredolo, L. & Goodwyn, S. (2000): Impact of symbolic gesturing on early language development. Journal of Nonverbal Behavior, 24(2), 81-103

Bates, E, & Dick, F. (2002): Language, Gesture and the Developing Brain. Developmental Psychobiology, 40, 293-310

Caselli, M.C. (1983): Communication to language: deaf children´s and hearing children´s development compared. Sign Language Studies, 39, 113-144

Dale, P.S., Bates, E., Reznick, J.S., Morisset, C. (1989): The validity of a parental report instrument of child language at twenty months. Journal of Child Language, 16, 139-429

Dohmen, A., Vogt, S. (2004): Kommunikationsstrategien als Ansatzpunkt zur Förderung semantisch-lexikalischer Fähigkeiten. Forum Logopädie, 6 (18), 14-19

Doil, H. (2002): Die Sprachentwicklung ist der Schlüssel. Inaugural-Dissertation Universität Bielefeld. www.bieson.ub.uni-bielefeld.de/ volltexte/2003/250/pdf/0001.pdf vom 08.12.2005

Grimm, H., Doil, H. (2000): ELFRA - Elternfragebögen für die Früherkennung von Risikokindern. Göttingen: Hogrefe

McNeill, D. (1985): So You Think Gestures Are Nonverbal? Psychological Review , 92, 3, 350-371.

McNeill, D. (1992): Hand and Mind - What Gestures Reveal about Thought. Chicago: The University of Chicago Press

Özçalişkan, S., Goldin-Meadow, S. (2004): When Mothers Do Not Lead Their Children by the Hand. In: Brugos, A., Micciulla, L., Smith, C.E. (Eds.): Proceedings of the 28th Annual Boston University Conference on Language Development. Somerville, MA: Cascadilla Press. 424-435

Özçalişkan, S., Goldin-Meadow, S. (2005a): Do parents lead their children by the hand? Journal of Child Language 32, 481-505

Özçalişkan, S., Goldin-Meadow, S. (2005b): Early gesture-speech combinations as an index of linguistic change. Folienmanuskript zum Vortrag auf dem X. International Congress for the Study of Child Language (IASCL), 25.- 29.7.2005, Berlin

Siegel, G. (1997): Kommunikation mit Händen und Körper. Lautsprachunterstützende Gebärden von MAKATON. Mainz

Thal, D., Tobias, S. (1992): Communicative gestures in children with delayed onset of oral expressive vocabulary. Journal of Speech and Hearing Research, 35, 1281-1289

Volterra, V., Caselli, M.C., Capirci, O., Pizzuto, E. (in Druck): Gesture and the emergence and development of language. Erscheint in: Tomasello, M., Slobin, D. (Eds.): Elizabeth Bates: A Festschrift. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum. Internetzugriff 02.01.2006 unter http://email.eva.mpg.de/~liebal/gesture_workshop/pdf/Volterra.pdf

Wilken, E. (2003): Sprachförderung bei Kindern mit Down-Syndrom. Berlin: Edition Marhold