

ICF bei spezifischen Sprachentwicklungsstörungen

Meja Kölliker Funk

ZUSAMMENFASSUNG. In dem Beitrag werden zwei in der Schweiz in Entwicklung und Erprobung stehende Verfahren zum Beschreiben der Fähigkeiten und des Unterstützungsbedarfs nach ICF vorgestellt. Dabei handelt es sich um das „Schulische Standortgespräch“ und den „webbasierten Förderplaner“. Die Möglichkeit, die spezifische Sprachentwicklungsstörung zu unterschiedlichen Zeitpunkten ihres Verlaufs mit diesen Verfahren zu beschreiben, wird diskutiert. Mögliche Umsetzungen für die logopädische Praxis und Qualitätssicherung werden kritisch beleuchtet und auf offene Fragen wird hingewiesen. Inwieweit damit für die spezifische Sprachentwicklungsstörung ein „Core-Set“ in grafischer Form erstellt werden kann, wird besprochen.

Schlüsselwörter: ICF – Sprachentwicklungsstörung – Schweiz – Core-Set – Qualitätssicherung

Einleitung

Die Übernahme der Klassifikation der ICF (International Classification of Functioning, Disability and Health, WHO, 2001) ist im schweizerischen Gesundheitssystem schon weit fortgeschritten. In Institutionen wie Spitälern, Rehabilitationszentren und Heimen verwenden die verschiedenen Berufsgruppen, insbesondere Ergo- und Physiotherapeutinnen, die ICF. Ebenso wird im Bildungswesen, zu dem größtenteils die logopädische Betreuung von Kindern und Jugendlichen gehört, die Einführung der ICF vorangetrieben.

2007 hat die Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK,) den Auftrag für die Erarbeitung eines standardisierten diagnostischen Verfahrens erteilt. Dieses soll nach den Kriterien der ICF erfolgen und sowohl Fähigkeiten für Aktivitäten und Partizipation als auch Ressourcen der Umweltfaktoren und personbezogenen Faktoren beinhalten. Die Instrumente für dieses webbasierte Verfahren sind in Erarbeitung.

Ende 2009 sollen die Daten der Erprobung gesichtet und die für die Ermittlung des individuellen Bedarfs relevanten Fähigkeiten herausgefiltert werden (Hollenweger & Lienhard, 2008). Somit lässt sich zum jetzigen Zeitpunkt keine erprobte Liste der für die Beschreibung der spezifischen Sprachentwicklungsstörung (SSES) im bio-psycho-sozialen Modell der ICF-relevanten Items vorstellen.

Schulisches Standortgespräch und webbasierter Förderplaner

Die ICF bietet die Möglichkeit, die SSES in ihrer ganzen Komplexität darzustellen. Eine SSES ist Prozess und Ergebnis bio-psycho-sozialer Wechselwirkung. Sie ist kein konstanter Zustand, sondern dynamisch, komplex und mehrdimensional. Die SSES verändert ihre Symptomatik während der Entwicklung des Kindes. Die ICF soll Items für die verschiedenen Aspekte der sprachlichen Auffälligkeiten bereitstellen, ebenso für die Beschreibung der sprachlichen Fähigkeiten in ihren Aktivitäten und den Möglichkeiten der Partizipation (Baumgartner, 2008).

Eine Liste solcher Items findet sich im webbasierten „Förderplaner“, der von der Hochschule für Heilpädagogik Zürich entwickelt wird und auf dem bio-psycho-sozialen Modell der ICF basiert (Förderplaner: <http://www.pulsmesser.ch/wfp/>; Gschwend et al., 2006). Die Items sind nach den einzelnen Berufsgruppen geordnet. Im Folgenden werden für die Codierung der SSES nach der ICF die Items der Logopädie und Heilpädagogischen Früherziehung verwendet. Die Bereiche, denen die Items zugeordnet sind, entsprechen denjenigen des „Schulischen Standortgesprächs“, das in den Schulen des Kantons Zürich 2009 eingeführt wird. Im Schulischen Standortgespräch werden die Fähigkeiten der Schulkinder mit den Eltern und allen beteiligten Lehr- und Fachpersonen besprochen und allfällige Unterstützung bei der Behörde

Dr. Meja Kölliker Funk ist seit 1987 Dozentin an verschiedenen Hochschulen für Sprachentwicklung und Spracherwerbsstörungen. 1996 promovierte sie zum Thema „Grammatisches Wissen eines Kindes mit Spracherwerbsstörungen“. Sie leitete die Ausbildung Logopädie des HPS Zürich von 1992-2001 und ist seit 2009 Dozentin im Studiengang Master of Advanced Studies in Speech and Language Pathology (MAS SLP) der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz. Daneben ist sie wissenschaftliche Mitarbeiterin beim Amt für Sonderschulung und Therapien der Stadt Zürich.



beantragt. Das Schulische Standortgespräch erfüllt die Bedingung der ICF nach einer gemeinsamen Sprache. Die ICF ist in einer neutralen Sprache verfasst und ermöglicht es somit, sowohl Ressourcen als auch Defizite einer Person zu fokussieren. Alle Beteiligten beschreiben für jeden Bereich auf einer Fünferskala Stärken oder Schwächen des Schülers oder der Schülerin. Die Bereiche und die zu beobachtenden und zu bewertenden Fähigkeiten sind in Tabelle 1 aufgelistet.

Es stellt sich die Frage, ob diese 10 Bereiche als Raster benutzt werden können, um ein Core-Set der relevanten Items für die Beschreibung der SSES in der Codierung nach der ICF zu entwickeln. Zur Beantwortung dieser Frage wird die SSES anhand der Items aus dem Förderplaner beschrieben.

Spezifische Sprachentwicklungsstörung (SSES)

Die SSES wird in der bisherigen Klassifikation einerseits mit Ausschluss-symptomen beschrieben, andererseits aufgrund von bestimmten anamnestisch erhobenen Entwicklungsmerkmalen festgestellt. Die Ausschlusskriterien sind: keine sensorischen, neurologischen, emotionalen oder kognitiven Schädigungen (Grimm, 1999; Siegmül-

ler, 2006). Die auffälligen Entwicklungsmerkmale sind: ein verspäteter Spracherwerb, ein verlangsamer Spracherwerb, vor allem ein anfänglich verlangsamer Erwerb des Wortschatzes und in der Vorschulzeit Auffälligkeiten im Erwerb der formalen Sprache, der Grammatik und der Phonologie (Grimm, 1999; Siegmüller, 2006).

Kontextfaktoren bei SSES

Mit der ICF lassen sich festgestellte Fähigkeiten beschreiben. Auch wenn beim Auftreten der SSES den Umweltfaktoren kein Einfluss zugeschrieben wird, ist eine Sprachstörung Ergebnis und Prozess einer bio-psycho-linguo-sozialen Wechselwirkung (Baumgartner, 2008, S. 94). Daraus folgt, dass anamnestische Daten über den Sprachentwicklungsverlauf im Sinne von Risikofaktoren oder Faktoren der persönlichen Ressourcen in die Beschreibung der sprachlichen Fähigkeiten nach der ICF einfließen müssen.

Im Projekt zur Entwicklung standardisierter Verfahren des individuellen Bedarfs werden diese anamnestischen Daten mitberücksichtigt (Hollenweger & Lienhard, 2008). Erhoben werden sowohl Daten nach herkömmlicher Vorgehensweise und Klassifikation als auch Daten für die Beschreibung der Fähigkeiten nach der ICF, wie das in Tabelle 2 dargestellte Raster zeigt.

Zur Erfassung des Kontextes werden die bestehenden unterstützenden Maßnahmen, also die professionelle Betreuung, das familiäre Umfeld und anamnestische Risikofaktoren, mit einbezogen. Hollenweger schreibt dazu: „Bei ganz jungen Kindern etwa werden Risikofaktoren (z.B. Schwangerschaft und Geburt, familiäre Situation) als besonders bedeutsam erachtet, (...) wenn es um die Einschätzung des Bedarfs geht.“ (Hollenweger & Lienhard, 2008, S. 14). Bei der Erfassung des familiären Kontextes werden Aspekte des Familien-Umfeldes erfasst, die im Zusammenhang mit einer Behinderung von Bedeutung sind, wie etwa: Bildungshintergrund und berufliche Tätigkeit der Eltern/Erziehungsberechtigten; Geschwister; Informationen zur familiären Situation; Einschätzung von fördernden und hemmenden Bedingungen im familiären Umfeld.

Fördernde oder hemmende Bedingungen für Kinder mit SSES sind einerseits die Einstellung der Familie zur Sprache (Lieder, Kinderverse, Bücher, verbaler Austausch, Diskussion etc.) und andererseits der Umgang der Familie mit Problemen, hier der SSES. Ritterfeld (2000a, 2000b) beurteilt den Sprachstil von Familien mit Kindern, denen die SSES ihres Kindes bekannt ist, als rigide und wenig sprachför-

■ **Tab. 1: Bereiche des Schulischen Standortgesprächs**

(Hollenweger & Lienhard, 2007, S. 66)

Allgemeines Lernen	Das Kind kann zuhören, zuschauen, hinspüren; aufmerksam sein; sich Verse, Melodien, Bewegungen merken und wiedergeben; Formen benennen, beschreiben und darstellen; durch Spielen Dinge und Beziehungen erkunden; Lösungen finden und umsetzen; Strategien anwenden; planen; üben
Sprachentwicklung und Begriffsbildung	Das Kind kann lautgetreu nachsprechen; den Sinn von Wörtern und Symbolen verstehen; korrekte Sätze bilden; einen altersentsprechenden Wortschatz aufbauen; Sprache dem Sinn entsprechend modulieren (Erst- und Zweitsprache)
Mathematisches Lernen	Das Kind kann zählen; sich in räumlichen Zusammenhängen orientieren (hinten/vorne, oben/unten); Größen und Mengen erfassen sowie nach eigenen oder vorgegebenen Kriterien sortieren; Gesetzmäßigkeiten erkennen; sich im Zahlraum orientieren
Lesen und Schreiben	Die Schülerin/der Schüler kann lesen; laut vorlesen; verstehen, was gelesen wird; korrekt und leserlich schreiben
Umgang mit Anforderungen	Das Kind kann allein oder in der Gruppe eine Aufgabe ausführen; Verantwortung übernehmen; den Tagesablauf einhalten; sich in eine Aufgabe vertiefen; das eigene Verhalten steuern; mit Freude und Frust umgehen
Kommunikation	Das Kind kann verstehen, was andere sagen und ausdrücken (non-verbal und verbal); seine Gedanken so ausdrücken, dass andere diese verstehen (non-verbal und verbal); anderen Menschen Dinge erklären, Gespräche und Diskussionen mit Gleichaltrigen und Erwachsenen führen
Bewegung und Mobilität	Das Kind kann grobmotorische Bewegungsabläufe planen, koordinieren und nachahmen; feinmotorische Bewegungen planen, koordinieren und nachahmen; Zeichen- und Schreibgeräte kontrolliert führen
Für sich selbst sorgen	Das Kind kann Kleider und Schuhe an- und ausziehen; auf die Körperpflege, die Gesundheit und die Ernährung achten; sich vor gefährlichen Situationen schützen; die Einnahme von schädlichen Substanzen vermeiden
Umgang mit Menschen	Das Kind kann mit anderen Menschen Kontakt aufnehmen; Achtung, Wärme, Toleranz entgegenbringen und annehmen; Nähe und Distanz regeln; mit Kritik umgehen; Freunde finden und behalten
Freizeit, Erholung und Gemeinschaft	Das Kind kann am gemeinschaftlichen Leben in Schule, Familie, Nachbarschaft und mit Kameraden teilnehmen; in Spiele und andere Freizeitaktivitäten einbezogen sein; eigene Lieblingsaktivitäten pflegen, sich erholen

■ **Tab. 2: Projekt „Standardisiertes Abklärungsverfahren“** (Hollenweger & Lienhard, 2008)

Hauptseite	<ul style="list-style-type: none"> ● Alter, Geschlecht, Erstsprache(n), ... ● Angaben zur Fragestellung, Angaben zu Informationsquellen
1. Erfassung des Kontextes	<ul style="list-style-type: none"> ● Professionelles Umfeld ● Familiäres Umfeld ● Gesundheitliche Risikofaktoren, kritische Lebensereignisse
2. Erfassung der Funktionsfähigkeit	<ul style="list-style-type: none"> ● Aktivitäten und Partizipation ● Körperfunktionen
3. Kategoriale Erfassung	<ul style="list-style-type: none"> ● Diagnose(n) ● Andere Problembeschreibungen ● IV-Kriterien (bisheriges Klassifikationssystem in der Schweiz aus dem Jahre 1968)
4. Bildungsziele und Bedarf	<ul style="list-style-type: none"> ● Einschätzung der Entwicklungs- und Bildungsziele ● Empfehlung für Entwicklungs- und Bildungskontext ● Zusammenfassung Einschätzung des Bedarfs
5. Realisierung	

■ **Tab. 3: Items zu Kontextfaktoren bei SSES**

<p>Freizeit, Erholung und Gemeinschaft: „Heilpädagogische Früherziehung“ vgl. Gemeinschaftsleben d910</p> <p>Familie</p> <ul style="list-style-type: none"> Das Kind kann im familiären Rahmen seine Wünsche und Bedürfnisse äußern. Das Kind kann in der Familie Anerkennung für eigene Leistungen finden. Das Kind kann im familiären Rahmen seine Meinung äußern. Das Kind kann sich in der Familie Unterstützung holen. Das Kind kann im familiären Leben Freiräume für selbstbestimmte Aktivitäten erfahren. <p>Außerfamiliäre Sozialkontakte</p> <ul style="list-style-type: none"> Das Kind kann Kontakte zu Kindern außerhalb der Familie erleben (z.B. Spielgruppe). 	<p>Freizeit, Erholung und Gemeinschaft: „Logopädie“ vgl. Gemeinschaftsleben d910</p> <p>Familiäres Leben</p> <ul style="list-style-type: none"> Das Kind kann eigene Ideen für Familienaktivitäten einbringen. Das Kind wird durch die Familie bei seinen Aktivitäten angemessen begleitet und unterstützt. Das Kind findet in der Familie Anerkennung und Wertschätzung für seine Persönlichkeit und seine Leistungen. Das Kind hat familiäre Kontakte über die Kernfamilie hinaus. <p>Peergroup</p> <ul style="list-style-type: none"> Das Kind kann sich mit anderen Kindern zu Freizeitaktivitäten verabreden. Das Kind kann mit anderen Kindern telefonieren, um sich zu verabreden.
<p>Für sich selbst sorgen: HFE Auf seine Gesundheit achten d510</p> <ul style="list-style-type: none"> Das Kind kann aktiv Kommunikation oder Interaktion einfordern. 	<p>Für sich selbst sorgen: Logopädie Auf seine Gesundheit achten d510</p> <ul style="list-style-type: none"> Das Kind kann Wünsche angemessen mitteilen.
<p>Umgang mit Menschen: HFE Elementare interpersonelle Aktivitäten d710</p> <ul style="list-style-type: none"> Das Kind kann mit dem Zeigefinger irgendwohin bzw. auf etwas Bestimmtes zeigen und so die Aufmerksamkeit einer Person darauf lenken. 	<p>Umgang mit Menschen: Logopädie Elementare interpersonelle Aktivitäten d710</p> <ul style="list-style-type: none"> Das Kind kann seine Bedürfnisse ausdrücken. Das Kind kann zuhören und auf andere eingehen.

■ **Tab. 4: Zusätzliche Items zu Kontextfaktoren bei SSES**

Sprachfördernde Verhaltensweisen der Bezugsperson	Items zu beobachtbaren Verhaltensweisen
Sprachmenge	<ul style="list-style-type: none"> Die Bezugsperson kann sich täglich 30 Minuten (... Minuten) mit dem Kind unterhalten. Die Bezugsperson erzählt dem Kind täglich eine Geschichte.
Gemeinsame Aufmerksamkeit	<ul style="list-style-type: none"> Die Bezugsperson kann ihren Aufmerksamkeitsfokus auf den Aufmerksamkeitsfokus des Kindes lenken.
Kontingenz	<ul style="list-style-type: none"> Die Bezugsperson kann über Dinge und Situationen sprechen, die aktuell im gemeinsamen Aufmerksamkeitsfokus geschehen.
Redundanz	<ul style="list-style-type: none"> Die Bezugsperson wiederholt eigene an das Kind gerichtete Äußerungen. Die Bezugsperson kann eigene Äußerungen umformulieren. Die Bezugsperson wiederholt und vervollständigt Äußerungen des Kindes.
Fragen stellen	<ul style="list-style-type: none"> Die Bezugsperson stellt dem Kind Fragen, um die Kommunikation zu beginnen.

dernd. Sie beschreibt diesen Kommunikationsstil aufgrund eigener Untersuchungen folgendermaßen:

- Die Bezugsperson vermittelt Sorge und mangelnde Akzeptanz → demotiviert
- Die Bezugsperson reduziert die linguistische Komplexität in Interaktionen → auch wenn dies nicht nötig ist
- Die Bezugsperson reduziert die kognitive Komplexität ihrer Interaktionen → sie unterfordert das Kind

- Die Bezugsperson verfällt in rigiden und weniger sprachfördernden Interaktionsstil → in der falschen Annahme, dadurch fördern zu können

Bezogen auf die Kontextfaktoren der Umwelt sind in der ICF Items erforderlich, die sich auf einen sprachfördernden Kommunikationsstil der Bezugsperson beziehen. Ginsberg (2000) stellt fünf Kommunikationsstile vor, die sich positiv auf die Sprachentwicklung auswirken:

- Sprachmenge:** Die Anzahl der Äußerungen hat positiven Effekt auf die Geschwindigkeit des Syntax- und Lexikon-erwerbs.
- Gemeinsame Aufmerksamkeit:** Äußerungen zu Ereignissen, die in der gemeinsamen Aufmerksamkeit von Mutter und Kind stattfinden, erlauben zuverlässige Aussagen über die Wortschatzentwicklung. Dabei ist es besser, wenn die Mutter der Aufmerksamkeit des Kindes folgt, als wenn sie die Aufmerksamkeit auf etwas zu lenken versucht.
- Redundantes Sprechen:** Das Wiederholen und Umformen eigener Äußerungen der Bezugsperson ergibt eine positive Aussage über die grammatikalische Entwicklung der Kinder.
- Fragen stellen:** Der Sprachstil, der zur Kommunikation anregt, hat positive Auswirkung auf die grammatische Entwicklung.
- Kontingenz:** Das Wiederholen und Umformen der kindlichen Äußerungen zum Thema erweist sich positiv für das Tempo des Syntaxerwerbs und die Größe des Lexikons. Kontingente Äußerungen finden in Situationen gemeinsamer Aufmerksamkeit statt.

Demgegenüber wird festgestellt, dass sich die Anzahl von Anweisungen sogar negativ auf den Spracherwerb auswirkt. Anweisungen sind kurz, ohne neue Information, laden nicht zur Kommunikation ein, verhindern das Auftreten von Fragen und treten nicht in Episoden gemeinsamer Aufmerksamkeit auf (Ginsberg, 2000).

In Tabelle 3 sind die Items aus dem webbasierten Förderplaner aufgelistet, die auf diese Ressourcen der Familie hinweisen. Die Items stammen aus den Bereichen „Freizeit“, „Erholung und Gemeinschaft“, „Umgang mit Menschen“, „Für sich selbst sorgen“ und „Kommunikation“. Es werden die Items erwähnt, die explizit einem der oben erwähnten sprachfördernden Kommunikationsstile zugeordnet werden können oder diesen ermöglichen.

Die ausgewählten Items sind, da sie aus dem webbasierten Förderplaner stammen, als Fähigkeiten des Kindes beschrieben. Hier müssten ergänzende Items formuliert werden, die beobachtbare sprachfördernde Verhaltensweisen der Bezugspersonen beinhalten (Tab. 4). So können für den Spracherwerb relevante Kontextfaktoren als beobachtbare Verhaltensweisen der Bezugspersonen in Items gefasst werden. Bezogen auf die Sprachmenge können die Eltern nach Alltagsgewohnheiten befragt werden.

Um für eine individuelle Förderplanung für Kinder mit SSES und für die Beratung ihrer Bezugspersonen nützliche und notwendige Informationen zu erhalten, sind Items, die Kontextfaktoren betreffen, nötig (Tab. 4). Um die relevanten Items für die Erstellung eines Core-Sets zu bestimmen, bedarf es weiterer Forschung und Überprüfung der wichtigen Kontextfaktoren bei SSES. Dazu wird die evaluierte Erfahrung mit den Elternprogrammen und Evaluation von Frühförderprogrammen zu den relevanten Items führen, die das Core-Set ausmachen werden (Möller, 2006; Tschirner et al., 2007; Kölliker Funk, 2007).

Frühe Entwicklungsmerkmale der SSES

Zu den auffälligen Entwicklungsmerkmalen einer SSES gehört ein verspäteter Spracherwerb. Die im webbasierten Förderplaner beschriebenen kindlichen Fähigkeiten beziehen sich auf einen Ist-Zustand. Es werden die gegenwärtigen Fähigkeiten eines Kindes dargestellt. Symptome aus der Vergangenheit müssen auf andere Art in die Förderplanung einfließen. Um einen verspäteten Sprechbeginn festzustellen, stehen uns drei Möglichkeiten offen:

- Wir können über die Befragung der Bezugspersonen das Alter des Sprechbeginns in Erfahrung bringen und erhalten anamnestiche Daten.
- Bei sehr kleinen Kindern können wir mit einem Elternfragebogen Auskunft über die relevanten sprachlichen Fähigkeiten des Kindes gewinnen und so auf einen verspäteten Sprachbeginn schließen. Daraus kann der Bedarf an präventiven Maßnahmen abgeleitet werden (Sachse, Pecha & Suchodoletz, 2007; Sachse, Saracino & Suchodoletz, 2007; Sachse & Suchodoletz, 2007).
- Wir können Items herstellen, die Zunahme und Auftreten sprachlicher Einheiten beschreiben und so die Sprachkompetenz des Kindes bezogen auf den Sprachentwicklungsstand feststellen. Solche Items finden sich beispielsweise im Förderplaner der Heilpädagogischen Früherziehung für den Wortschatz und das Sprachverstehen (Tab. 5)

Neuere Forschungsergebnisse weisen darauf hin, dass bei Kindern mit SSES schon vor den ersten Worten qualitative Unterschiede in der Lallphase festgestellt werden können und das frühe Lexikon weniger Wortarten umfasst und mehr Passepartout-Wörter enthält (Höhle, 2005; Penner, 2000; Penner et al., 2006). Diese frühen Risikomerkmale

■ Tab. 5: Items früher sprachlicher Fähigkeiten

Wortschatz	Sprachverständnis
<ul style="list-style-type: none"> ● Das Kind kann konstante lautliche Annäherungen (erste Worte) benutzen, z.B. „Ba“ für Ball, ... ● Das Kind kann auf seinen Namen und erste Aufträge reagieren. ● Das Kind kann zwischen zwei und zehn Wörtern in Kindersprache sprechen (wauwau, bebe ...). ● Das Kind kann 20-50 Wörter benutzen (Substantive, Verben, Adjektive, einige Funktionswörter). ● Das Kind kann 50-200 Wörter benutzen. ● Das Kind kann verschiedene, passende Begriffe für Gegenstände benutzen. ● Das Kind kann sich mit treffenden Wörtern ausdrücken. ● Das Kind kann Begriffe umschreiben. ● Das Kind kann neue Wörter in seinen Wortschatz aufnehmen und diese aktiv gebrauchen. ● Das Kind kann zu einem vorgegebenen Wort den Oberbegriff oder entsprechende Unterbegriffe nennen. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Das Kind kann benannte Gegenstände mittels Kopfdrehung suchen. ● Das Kind kann auf seinen Namen und einfache Aufträge reagieren. ● Das Kind kann Dinge holen, wenn es dazu aufgefordert wird. ● Das Kind kann 100-150 Wörter und einfache Aufforderungen und Fragen verstehen. ● Das Kind kann ca. 250 Wörter verstehen. ● Das Kind kann Relationen und Wortordnungen verstehen. ● Das Kind kann komplexe Sätze und Anweisungen verstehen. ● Das Kind kann den Inhalt einer Bilderbuchgeschichte verstehen. ● Das Kind kann den Inhalt einer längeren Geschichte verstehen.

■ Tab. 6: Prosodische Grundfähigkeiten

Auditive Wahrnehmung	Kurzzeitgedächtnis
<ul style="list-style-type: none"> ● Das Kind kann Geräusche von Sprachlauten unterscheiden. ● Das Kind kann inmitten anderer Geräusche für Sprache aufmerksam sein. ● Das Kind kann inmitten anderer Geräusche auf Sprache reagieren. ● Das Kind kann Rhythmen wahrnehmen. ● Das Kind kann Melodien von gesprochener Sprache unterscheiden. ● Das Kind kann einen Rhythmus nachklatschen. ● Das Kind kann auf die Klangfärbung (Prosodie) einer Stimme adäquat reagieren. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Das Kind kann Laute wiederholen. ● Das Kind kann Silben wiederholen. ● Das Kind kann Worte wiederholen.

■ Tab. 7: Ergänzende Items zu den prosodischen Grundfähigkeiten

Wahrnehmung prosodischer Merkmale	Prosodische Merkmale im Lallen
<ul style="list-style-type: none"> ● Das Kind kann Töne nach ihrer Dauer unterscheiden. ● Das Kind kann Silben nach ihrer Dauer unterscheiden. ● Das Kind kann Wörter nach ihrem Betonungsmuster unterscheiden. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Das Kind lallt im prosodischen Grundmuster seiner Muttersprache. ● Das Kind lallt in verschiedenen prosodischen Mustern der Wörter seiner Muttersprache.

betreffen das Entdecken der prosodischen Merkmale der Muttersprache.

Im webbasierten Förderplaner finden sich bei der Logopädie Items der auditiven Wahrnehmungsfähigkeiten und des Kurzzeitgedächtnisses, die prosodische Grundfähigkeiten beinhalten (Tab. 6).

Diese Items beziehen sich eher auf Fähigkeiten der auditiven Wahrnehmung und können die Fähigkeiten der prosodischen Kompetenz

nicht umfassend abbilden. Bezogen auf die Erkenntnisse der Entwicklung der prosodischen Kompetenz werden die in Tabelle 7 aufgeführten Items ergänzt.

Die Ergänzung der Items zur prosodischen Kompetenz basiert auf einem bestimmten Erklärungsmodell der SSES. Dabei wird angenommen, dass Kinder mit SSES bestimmte sprachspezifische Merkmale der Umweltsprache nicht entdecken und darum die sprach-

■ **Tab. 8: Auswirkungen von SSES** (Siegmüller & Bartels 2006, S. 53)

Symptomatik auf der phonologischen und phonetischen Ebene	Symptomatik auf der semantischen und lexikalischen Ebene	Symptomatik auf der syntaktischen und morphologischen Ebene
Störung der Aussprache	Störung der Semantik und des Wortschatzes	Störung der Grammatik
Profile		
● Isolierte Störung	asynchrones Profil	
● Übergreifende Störung	synchrones Profil	
● Übergreifende Störung	asynchrones Profil	

spezifische Beschaffenheit ihrer Muttersprache, wie phonologische und grammatische Strukturen, nicht festlegen können. Nach Schöler (1999) zeigen Menschen mit SSES auch im Erwachsenenalter eine andere, wenig effiziente basale auditive Informationsverarbeitung. Das hier gemeinte Erklärungsmodell der SSES postuliert, dass es die prosodischen Merkmale sind, die diesen Kindern verborgen bleiben. Ihre auditive Informationsverarbeitung beachtet die prosodischen Merkmale, wie Dauer und Rhythmus, zu wenig, um damit das muttersprachliche Betonungsmuster zu erkennen und festzulegen. Die Sichtweise, dass die SSES sprachliche Merkmale betrifft, die sich basal auf das Entdecken und Realisieren bestimmter sprach-

formaler Merkmale auswirken, führt zur Betonung der Wichtigkeit der Items der prosodischen Fähigkeiten. Weitergedacht könnten diese prosodischen Fähigkeiten bei kleinen Kindern das Core-Set der SSES ausmachen (Kölliker Funk, 2009).

Zu den weiteren Merkmalen der SSES zählen ein anfänglich verlangsamter Erwerb des Wortschatzes und in der Vorschulzeit, Auffälligkeiten im Erwerb der formalen Sprache, der Grammatik und der Phonologie. Diese Auffälligkeiten können sich auf eine Sprachebene konzentrieren oder als übergreifende Störung einen verlangsamten, aber sprachentwicklungsnahen Verlauf zeigen oder mehrere Sprachebenen unterschiedlich stark betreffen. Siegmüller (2006, S. 53) klassifiziert spezifische Sprachentwicklungsstörungen ohne organische, mentale und emotionale Schädigungen in drei Auswirkungsebenen (Tab. 8). Diese Unterteilung in die Sprachebenen beruht auf dem hier vorgestellten Erklärungsmodell der SSES.

Späte Entwicklungsmerkmale der SSES

Die Fachstelle Logopädie der Stadt Zürich nimmt dieses Modell als Basis für ihre Protokollbögen des diagnostischen und therapeutischen Prozesses der behandelten Kinder. Die gleichen Kategorien werden sowohl für die Anmeldung, den logopädischen Bericht und die Evaluation des Therapieverlaufs benutzt. Die Daten aller ca. 2 600 Schulkinder der Stadt Zürich, die von einer Logopädin diagnostiziert oder behandelt werden, sind elektronisch erfasst. Da dieses System erst vor drei Jahren eingeführt wurde, werden die ausgewerteten Ergebnisse in ca. zwei Jahren erwartet. Für Kinder mit der Diagnose SSES kann dann das Profil der anfänglichen sprachlichen Fähigkeiten erstellt und mit den sprachlichen Fähigkeiten bei Ende der logopädischen Therapie verglichen werden. Daraus kann ein Core-Set SSES abgeleitet werden, das speziell die sprachlichen Fähigkeiten der Kinder mit SSES umfasst. Gemäß der ICF fehlen dabei die Kontextfaktoren, dafür lässt sich ein Verlauf der Veränderung der sprachlichen Fähigkeiten während des Therapieprozesses darstellen. Dies geschieht mithilfe eines vierstufigen Einschätzungsrasters. Dazu das Beispiel von S., einem fünfjährigen Jungen mit der Diagnose SSES (Tab. 9). Ein Core-Set basierend auf diesem Sprachmodell muss durch Items oder ein anderes Core-Set ergänzt werden, das die Fähigkeiten mit einbezieht, die im Schulischen Standortgespräch und im webbasierten Förderplaner berücksichtigt werden.

■ **Tab. 9: Beispiel S., Therapieprozess**

S. geb. 2003	kann tun --	kann tun -	Kind tut +	Kind tut ++
auditive Wahrnehmung				
Morphologie-Syntax				
Mundmotorik				
Phonetik-Phonologie				
Pragmatik-Kommunikation				
Rede/Redefluss				
Semantik-Lexikon				
Sprachbewusstheit				
Sprachverständnis mündlich				
Stimme/Stimmklang				
taktil-kinästhetische Wahn.				
Text mündlich				
visuelle Wahrnehmung				

S. mit 2 Jahren, anamnestisch	
S. mit 3 Jahren, Kinderspital	
S. mit 4 Jahren, Logopädie	
S. mit 5 Jahren, Logopädie	

Items der SSES im Förderplaner

Im webbasierten Förderplaner ergibt sich für S. ein auf Papier eher unübersichtlicher Fähigkeitskatalog, der in Tabelle 10 abgebildet ist. Der Förderplaner ist zwingend webbasiert, damit die große Anzahl von Fähigkeiten, die mit der Codierung nach der ICF erhoben werden, weiterverarbeitet und ausgewertet werden können. Die Weiterentwicklung des Förderplaners wird zu einheitlichen, d.h. nicht mehr den Berufsgruppen zugeordneten Items führen. Die aufgeschalteten Items sollen alle relevanten Fähigkeiten von Kindern im Schulalter abbilden. Die Entscheidung darüber, welche Items für die SSES relevant sind, wird davon abhängen, wie oft sie von den Nutzerinnen und Nutzern für Kinder mit SSES angeklickt werden. Das werden die Items sein, die ihrem jeweiligen Erklärungsmodell der SSES entsprechen. Wie oben gezeigt, fehlen einige Items, die zu den Merkmalen der SSES gehören. Sie betreffen die Beschreibung des sprachfördernden Verhaltens von Bezugspersonen und grundlegender prosodischer Fähigkeiten.

Tab. 9: Förderplaner für S. im Alter von 5 Jahren

Allgemeines Lernen	
Auditive Wahrnehmung (d115)	S. kann inmitten anderer Geräusche auf Sprache reagieren. S. kann Melodien von gesprochener Sprache unterscheiden. S. kann einen Rhythmus nachklatschen. S. kann auf die Klangfärbung (Prosodie) einer Stimme adäquat reagieren.
Elementares Lernen Kurzzeitgedächtnis (d130)	S. kann Silben wiederholen. S. kann Worte wiederholen.
Elementares Lernen Langzeitgedächtnis (d130)	S. kann zeitlich verzögert eine Wort- oder Zahlenfolge wiedergeben.
Mathematisches Lernen	
Lesen und Schreiben	
Umgang mit Anforderungen	
Selbstständigkeit	S. kann sich Hilfe organisieren.
Selbsteinschätzung	S. kann eigene Stärken benennen.
Flexibilität Kreativität (d240)	S. kann sich auf neue Personen einlassen. S. kann sich auf verschiedene Personen einstellen. S. kann einem anderen Kind altersentsprechende Spielvorschläge machen. S. findet eigene Lösungswege.
Motivation (d240)	S. verfolgt seine eigenen Interessen (beschafft sich Informationen, übt, trainiert, tauscht aus, sucht Gleichinteressierte usw.).
Kommunikation	
Verstehen: Kind als Empfänger gesprochener Mitteilungen (d310)	S. versteht Schlüsselwörter und entnimmt ihnen den Inhalt einer Botschaft. S. versteht Sprache am Telefon. S. versteht Sprache in eindeutigen Kontexten. S. nutzt Kontextinformationen, um Sprache zu verstehen. S. versteht alltagsrelevante Handlungsanweisungen. S. kann einem Gespräch in der Zweiersituation folgen. S. kann verbalen Botschaften Informationen entnehmen.
Sprechen: Kind als Sender (d330)	S. spricht seine Muttersprache. S. äußert sich kontextabhängig. S. begleitet sein Handeln mit Sprechen. S. kann am Telefon sprechen (sich auf einen nicht sichtbaren Gesprächspartner einstellen).
Diskussion (d355)	S. beteiligt sich an Gesprächen in der Zweiersituation. S. beherrscht einfache Regeln wie „zuhören“, „andere nicht unterbrechen“, „an einem geäußerten Gedanken anknüpfen“, „turn taking“.
Non-verbale Kommunikation (d335)	S. setzt Prosodie (Stimmklang) ein, um sich verständlich zu machen. S. reagiert auf prosodische Merkmale.
Bewegung und Mobilität	
Mundmotorik	S. kann eine Schnute machen. S. kann den Unterkiefer gewollt nach rechts/links verschieben. S. kann die Zungenspitze innerhalb des Mundraumes heben oder senken. S. kann den Mund rasch öffnen/schließen. S. Kind hält den Mund geschlossen beim Atmen.
Lateralität	S. bevorzugt bei einhändigen Handlungen eindeutig die linke Hand.

Für sich selbst sorgen	
Pflege der psychischen Gesundheit (d570)	S. kann Bedürfnisse wie Hunger und Durst wahrnehmen und mitteilen. S. kann Grenzen wie Überforderung oder Müdigkeit wahrnehmen und mitteilen.
Alltägliches Wissen/Fähigkeiten (d570)	S. kann Schmerzen lokalisieren und benennen.
Umgang mit Menschen	
Beziehungen leben (d710)	S. kann zu anderen Kindern angemessen Kontakt aufnehmen. S. kann zu Erwachsenen angemessen Kontakt aufnehmen.
Verhalten in Beziehungen (d710)	S. kann sich in andere Menschen einfühlen. S. kann sich für andere Menschen interessieren. S. kann rücksichtsvoll und tolerant sein. S. kann klar „nein“ sagen.
Kooperation/Solidarität (d720)	S. kann in einer Zweisituation mit einem anderen Kind zusammenarbeiten. S. kann in einer Zweisituation mit einem Erwachsenen zusammenarbeiten.
Konfliktverhalten (d720)	S. kann Konflikte wahrnehmen und ansprechen. S. kann sich entschuldigen.
Freizeit, Erholung und Gemeinschaft	
Familiäres Leben (d910)	S. kann gemeinsam mit seiner Familie Aktivitäten unternehmen. S. kann das Familienleben genießen. S. wird durch die Familie bei seinen Aktivitäten angemessen begleitet und unterstützt. S. findet in der Familie Anerkennung und Wertschätzung für seine Persönlichkeit und seine Leistungen. S. hat familiäre Kontakte über die Kernfamilie hinaus (auch zu Großeltern, Onkeln, Tanten, Cousinsen, Cousins).
Peergroup (d920)	S. zeigt Interesse, mit Gleichaltrigen zusammen zu sein. S. spielt mit anderen Kindern draußen. S. kann andere Kinder zu sich einladen.
Gemeinschaftliches Leben (d910)	S. nimmt am gemeinschaftlichen Leben seiner Familie teil. S. nimmt am gemeinschaftlichen Leben seiner Wohnumgebung teil.
Spracherwerb und Begriffsbildung	
Phonologische Bewusstheit	S. kann den Anlaut eines gedehnt gesprochenen Wortes, z.B. „Ooohr“, „liigel“, erkennen. S. kann den Silbenrhythmus eines vorgesprochenen Wortes erkennen und es klatschend nachsprechen.
Lautbildungsfähigkeit	S. kann Lautverbindungen wie Lippen-, Zungen-, Zahn- und Gaumenlaute richtig artikulieren.
Wortschatz	S. kann Verwandtschaftsgrade in seiner Familie bezeichnen. S. kann zu verschiedenen Bildkarten einen entsprechenden Oberbegriff zuordnen, wie z.B. Löffel, Gabel, Messer – Besteck. S. nennt zu einem Thema, wie z.B. Zirkus, 3 dazu passende Begriffe.
Sprache – Verstehen	S. kann grobe Sinnwidrigkeiten erkennen, wie z.B. „Eine Kuh hat nicht zwei Beine, sondern ...“ S. kann einfache Kausalzusammenhänge (Wenn-dann-Beziehungen) erkennen. S. kann eine Bildergeschichte zuordnen. S. kann eine Merkmalsgruppe, wie z.B. Vogel, Hund, Katze,/ Blume, Schlange, Stein, sinnvoll ergänzen. S. kann einen Handlungsauftrag durchführen.
Grammatik	S. kann einen Satz produzieren, in dem das Verb an der richtigen Stelle steht. S. kann zu einem Bild einen korrekten Satz bilden.

Für das Festlegen des Core-Sets der SSES kann nicht allein von der Beschreibung der vorgefundenen Fähigkeiten ausgegangen werden. Das Muster, das die häufigsten bei der SSES bezeichneten Fähigkeiten ergeben, spiegelt die aktuellen individuellen Möglichkeiten und Einschränkungen. Um daraus die Schwerpunkte der Förderung oder Maßnahmen abzuleiten, wird implizit oder explizit ein Erklärungsmodell beigezogen. Für die Professionalität logopädischen Handelns ist es unabdingbar, dass transparent auf das Erklärungsmodell verwiesen wird, um begründete Förderziele und Maßnahmen einzufordern und diese zu überprüfen.

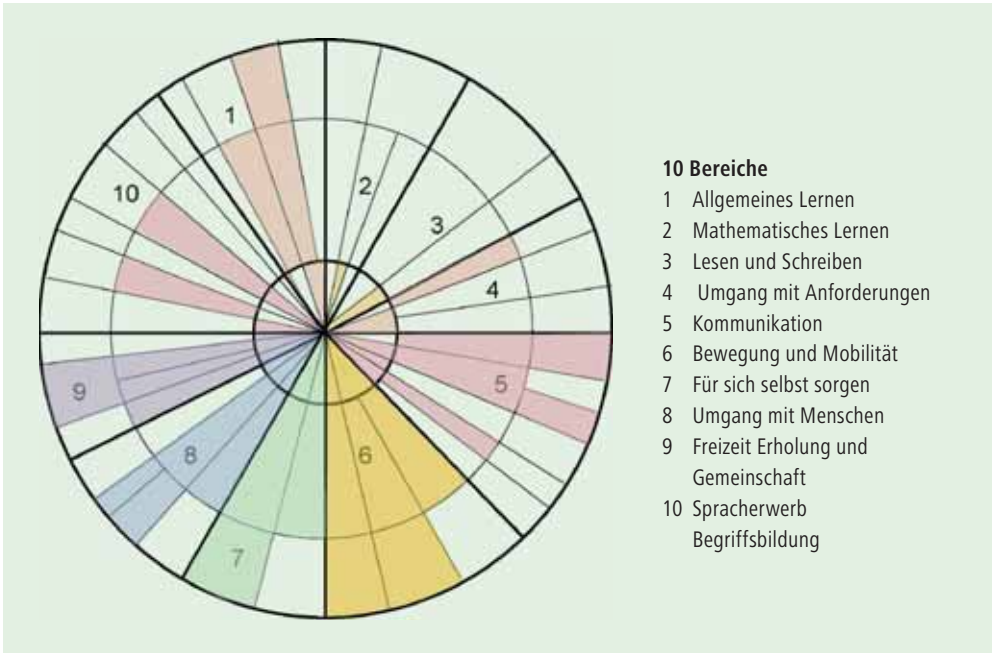
Darstellung der Fähigkeiten bei SSES

Wünschenswert ist es, diese Daten grafisch darzustellen, um die Verteilung der Fähigkeiten in den 10 Bereichen auf einen Blick erkennen zu können. Als mögliche Vorgabe dient das Indikatordiagramm, das von *Kolonko & Seglias* (2008) entwickelt wurde. Sie stellten die von der ICF als relevant abgeleiteten Fähigkeiten von Jugendlichen mit SSES in einem Kreisdiagramm (Abb. 1) dar. So werden individuelle Stärken und Lücken und das Beziehungsgefüge der einzelnen Fähigkeiten und Bereiche sichtbar. Im Indikatordiagramm werden 108 Fähigkeiten vier Bereichen zugeordnet, frühe und Kernkompetenzen befinden sich in der Kreismitte (*Kolonko & Seglias*, 2008; *Kölliker Funk*, 2008).

Ausblick

Sowohl im webbasierten Förderplaner wie auch im Schulischen Standortgespräch werden die Fähigkeiten zur Beschreibung der Ressourcen eines Kindes 10 Bereichen zugeordnet. Das daraus entstehende Core-Set der SSES könnte als Muster im Kreisdiagramm abgebildet werden. Diese Muster zeigen die Entwicklungsmerkmale der SSES und verändern sich mit dem entwicklungsbedingten Ausprägungsschwerpunkt. Auf einen Blick sind die unterstützenden Fähigkeiten anderer Bereiche erkennbar. Die Auswahl der für jeden Bereich relevanten Items zur Darstellung der für die SSES wichtigen Fähigkeiten ist die nächste Forschungsaufgabe. Diese erste Darstellung der Core-Sets der SSES als Kreisdiagramm ist der Ausgangspunkt für die weitere praxisorientierte Umsetzung der Codierung mit der ICF.

■ **Abb. 1: Kreisdiagramm zukünftiger Core-Sets bei SSES**



10 Bereiche

- 1 Allgemeines Lernen
- 2 Mathematisches Lernen
- 3 Lesen und Schreiben
- 4 Umgang mit Anforderungen
- 5 Kommunikation
- 6 Bewegung und Mobilität
- 7 Für sich selbst sorgen
- 8 Umgang mit Menschen
- 9 Freizeit Erholung und Gemeinschaft
- 10 Spracherwerb Begriffsbildung

LITERATUR

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

EDK (Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren). <http://www.edk.ch/dyn/17482.php> (1.2.2009)

Förderplaner. <http://www.pulsmesser.ch/wfp/> (10.1. 2009)

Ginsberg, E. (2000). Soziale Umwelt und Sprachlernen. In: Grimm, H. (Hrsg.), *Sprachentwicklung*. Enzyklopädie der Psychologie. Sprache. Bd. 3 (463-495). Göttingen: Hogrefe

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

Gschwend, R., Lienhard, P. & Steppacher, J. (2006). Webbasierte, interaktive Förderplanung. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik* 12, 28-32, http://www.pulsmesser.ch/wfp/artikel/Artikel_szh.pdf (09.05.09)

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

Hollenweger, J. & Lienhard, P. (2007). *Schulische Standortgespräche*. Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich

Hollenweger, J. & Lienhard, P. (2008). Entwicklung eines standardisierten Abklärungsverfahrens. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik* 14, 10-18

Kölliker Funk, M. (2007). *Auswirkung früher Spracherwerbsstörungen auf die sprachliche Entwicklung und Möglichkeiten einer frühen Intervention* (6-12). Tagungsschrift der Fachtagung „ene, mene, mu, wie sprichst denn du?“ der Jugendwohlfahrt der oberösterreichischen Landesregierung

Kölliker Funk, M. (2008). Die Internationale Klassifikation von Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit (ICF) als Chance. In: Giel, B. & Maihack, V. (Hrsg.), *Sprachtherapie & Mehrfachbehinderung* (81-94). Köln: Prolog

Kölliker Funk, M. (2009). Schnittstellentherapie bei Spracherwerbsstörungen. *Forum Logopädie* 1 (23), 1-4

Kolonko, B. & Seglias, T. (2008). *Jugendliche mit Spracherwerbsstörungen*. Luzern: SZH

Möller, D. (2006). Schritte in den Dialog – Ein Eltern-Kind-Programm für Familien mit sprachentwicklungsverzögerten Kindern. *Forum Logopädie* 1 (20), 20-25

Penner, Z. (2000). Phonologische Entwicklung. Eine Übersicht. In: Grimm, H. (Hrsg.), *Sprachentwicklung. Enzyklopädie der Psychologie. Sprache*. Bd. 3 (105-140) Göttingen: Hogrefe

Penner, Z., Fischer, A. & Krüger, C. (2006). *Von der Silbe zum Wort. Rhythmus und Wortbildung in der Sprachförderung*. Troisdorf: Bildungsverlag Eins

Ritterfeld, U. (2000a). Welchen und wieviel Input braucht das Kind? In: Grimm, H. (Hrsg.), *Sprachentwicklung. Enzyklopädie der Psychologie. Sprache*. Bd. 3 (403-432). Göttingen: Hogrefe

Ritterfeld, U. (2000b). Zur Prävention bei Verdacht auf eine Spracherwerbsstörung: Argumente für eine gezielte Interaktionsschulung der Eltern. *Frühförderung interdisziplinär* 2, 80-87

Sachse, S., Pecha, A. & Suchodoletz, W. v. (2007). Früherkennung von Sprachentwicklungsstörungen. Ist der ELFRA 2 für einen generellen Einsatz bei der U7 zu empfehlen? *Monatsschrift Kinderheilkunde* 2, online publiziert 09.03.06 <http://dx.doi.org./10.1007/s00112-006-1314-7>

Sachse, S., Saracino, M. & Suchodoletz, W. v. (2007). Prognostische Validität des ELFRA-1 bei der Früherkennung von Sprachentwicklungsstörungen. *Klinische Pädiatrie* 1 (219). <http://www.thieme-connect.de/ejournals/abstract/klinpaed/> doi/10.1055/s-2005-836842

Sachse, S. & Suchodoletz, W. v. (2007). Diagnostische Zuverlässigkeit einer Kurzversion des Elternfragebogens ELFRA-2 zur Früherkennung von Sprachentwicklungsverzögerungen. *Klinische Pädiatrie* 2 (219), <http://www.thieme-connect.de/ejournals/abstract/klinpaed/doi/10.1055/s-2006-942174>

Schöler, H. (1999). *IDIS Inventar diagnostischer Informationen bei Sprachauffälligkeiten*. Heidelberg: Schindele

Siegmüller, J. (2006). Sprachentwicklungsstörungen. In: Siegmüller, J. & Bartels, H. (2006), *Leitfaden Sprache Sprechen Stimme Schlucken* (52-54). München: Urban & Fischer

Tschirner, D., Hielscher-Fastabend, M. & Jungmann, T. (2007). Relative Effektivität von Sprachfrühförderung bei zweijährigen Risikokindern: 2 Programme im Vergleich. *Die Sprachheilarbeit* 52, 188-196

WHO (2001). *International Classification of Functioning, Disability and Health*. Genf: World Health Organisation

SUMMARY. ICF and Specific Language Impairment

This contribution presents two approaches of how to describe abilities and special needs according to ICF, called "school site discussion" and "web based support planner". These approaches are being developed and tested in Switzerland. The article discusses possibilities to describe Specific Language Impairment, to make use of this approach within practical experience and quality management. It also points out the question, in how far a core-set for Specific Language Impairment can be graphically presented.

KEY WORDS: ICF – language impairments – Switzerland – core-set – quality management

Autorin

Dr. Meja Kölliker Funk
Rainstrasse 30
CH 8038 Zürich
koelliker@gmx.ch