

Die Sprachheilarbeit

4/98

Auf ein Wort*Regina Schleiff***Hauptbeiträge***Iris Füssenich, Reutlingen*

„Durst habe. Trinke muß“ (Timo, 11 Jahre). Zum
Verhältnis von Mündlichkeit und Schriftlichkeit bei
der Therapie gestörter Kindersprache

167

Magazin*Im Gespräch**Roswitha Romonath, Otto Braun, Gregor Dupuis,
Gerhard Homburg*

Empfehlungen für die Neuordnung des Studiengangs
Lehramt für Sonderpädagogik

hier: Sprachbehindertenpädagogik als vertieft studierte
Fachrichtung

177

Christina Kauschke, Potsdam

Zum Problem der Terminologie und Klassifikation
bei Sprachentwicklungsstörungen

183

Michael G. Mitrovic, Bremen

Einige Anmerkungen zu den Störungen auf phonetisch-
phonologischer Ebene

189

• dgs-Nachrichten • Rezensionen •
Aus-, Fort- und Weiterbildung • Vorschau

43. Jahrgang/August 1998

dgs

ISSN 0584-9470

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

Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik e. V. (dgs)

Bundesvorsitzender: Kurt Bielfeld, Berlin
Anschrift des Geschäftsführenden Vorstandes:
Goldammerstraße 34, 12351 Berlin
Telefon: 030/661 6004
Telefax: 030/661 6024 oder 601 0177 (Schule Bielfeld)

Landesgruppen:

- Baden-Württemberg:*
Peter Arnoldy, Hundsbergstr. 48, 74072 Heilbronn
- Bayern:*
Siegfried Heilmann, Pfarrer-Schwarz-Straße 12,
97525 Schwebheim
- Berlin:*
Thomas Gieseke, Schönwalder Allee 62, 13587 Berlin
- Brandenburg:*
Monika Paucker, Teltower Straße 15,
13597 Berlin
- Bremen:*
Prof. Dr. Gerhard Homburg, St. Magnus-Straße 4,
27721 Platjenwerbe
- Hamburg:*
Brigitte Schulz, Bredstedter Str. 20, 22049 Hamburg
- Hessen:*
Friedrich G. Schlicker, Tielter Str. 16,
64521 Groß Gerau
- Mecklenburg-Vorpommern:*
Dirk Panzner, Steffenshäger Str. 4B,
18209 Reddelich
- Niedersachsen:*
Joachim Rollert, Sauerbruchweg 25,
31535 Neustadt
- Rheinland:*
Manfred Gerling, Antoniusweg 12, 53721 Siegburg
- Rheinland-Pfalz:*
Gerhard Zupp, Am Bollenbach 12,
55743 Idar-Oberstein
- Saarland:*
Frank Kuphal, Kurhofer Str. 5, 66265 Heusweiler
- Sachsen:*
Antje Leisner, Platanenstraße 16, 01129 Dresden
- Sachsen-Anhalt:*
Regina Schleiff, Pölkenstraße 7,
06484 Quedlinburg
- Schleswig-Holstein:*
Holger Kaack-Grothmann, Starnberger Str. 69a,
24146 Kiel
- Thüringen:*
Jens Baumgärtel, Am Teufelsbett 26,
98617 Utendorf
- Westfalen-Lippe:*
Hermann Grus, Zur Hünenburg 2, 48691 Vreden

Verlag, Anzeigenverwaltung und Abonnementbestellungen:



verlag modernes lernen - Dortmund

Borgmann KG - Hohe Straße 39 • D-44139 Dortmund
Telefon (0180) 534 01 30, Telefax: (0180) 534 01 20

Anzeigen:

Unterlagen bitte an den Verlag senden. Gültig ist Preisliste Nr. 3/1997. Anzeigenleiter: Oliver Gossmann.
Anzeigen: 02 31/12 80 11, Fax: 02 31/12 80 09
Druck: Lörer Druck GmbH, Dortmund

Die Sprachheilarbeit, Fachzeitschrift für Sprachbehindertenpädagogik

Impressum

Herausgeber: Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik e. V.

Redaktion:

Prof. Dr. Manfred Grohnfeldt, Universität zu Köln, Klosterstraße 79b, 50931 Köln, Telefon (02 21) 4 70 55 10, Telefax (02 21) 4 70 21 28

Dr. Uwe Förster, Im Nonnenkamp 4, 31840 Hess. Oldendorf, Telefon und Telefax (0 51 52) 29 50

Mitteilungen der Redaktion:

In der Sprachheilarbeit werden Untersuchungen, Abhandlungen und Sammelreferate veröffentlicht, die für die Sprachbehindertenpädagogik relevant sind. Manuskripte sind unter Beachtung der im Heft 1 eines jeden Jahrgangs niedergelegten Richtlinien in zweifacher Ausfertigung an einen der Redakteure zu senden. Die in der Sprachheilarbeit abgedruckten und mit dem Namen der Autoren gekennzeichneten Artikel stellen deren unabhängige Meinung und Auffassung dar und brauchen mit den Ansichten der Deutschen Gesellschaft für Sprachheilpädagogik e. V. (dgs) oder der Redaktion nicht übereinzustimmen.

Erscheinungsweise:

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

Bezugsbedingungen:

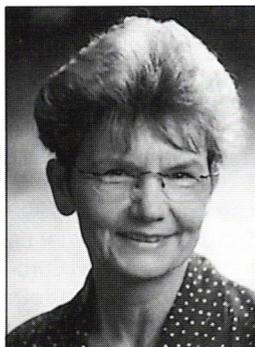
Jahresabonnement DM 68,00 einschl. Versandkosten und 7% MwSt.

Für Mitglieder der Deutschen Gesellschaft für Sprachheilpädagogik e. V. (dgs) ist der Bezug der Zeitschrift im Jahresbeitrag enthalten. Lieferung erfolgt nur an Hausanschrift (nicht ans Postfach). Für Nichtmitglieder der dgs: Bestellungen nur beim Verlag; Abonnements-Abbestellungen müssen mindestens vier Wochen vor Jahresschluß schriftlich beim Verlag vorliegen. Wichtig: Bei Umzug möglichst zuvor die neue und alte Adresse dem Verlag mitteilen.

Der Bezieher erklärt sich damit einverstanden, daß bei Adressenänderungen die Deutsche Post AG, die ihr vorliegende Nachsendungsadresse dem Verlag unaufgefordert mitteilt, damit eine ordnungsgemäße Auslieferung gewährleistet ist.

Copyright:

Die in dieser Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Übersetzung, Nachdruck - auch von Abbildungen -, Vervielfältigungen auf fotomechanischem Wege oder im Magnettonverfahren - auch auszugsweise - bleiben vorbehalten. Von einzelnen Beiträgen oder Teilen von ihnen dürfen nur einzelne Exemplare für den persönlichen und sonstigen eigenen Gebrauch hergestellt werden.



Regina Schleiff

Auf ein Wort

Eine Erörterung in eigener Sache?

„Wie geht das?“, werde ich in letzter Zeit recht häufig gefragt, Landesvorsitzende der dgs in Sachsen-Anhalt und Interessenvertreterin der Agfas-Gruppe im gleichen Land und Praxisinhaberin einer Logopädischen Praxis in Quedlinburg.

- 1.) Diskussion um Umsatzsteuer, berufsrechtliche Anerkennung, Abrechnungsmodalitäten mit Patienten, Krankenkassenverhandlungen über Leistungsgebühren und Rahmenvertrag, Qualitätsmanagements und Qualitätssicherung, Indikationsstellung, Wirtschaftlichkeit und Gesundheitsreform sind die eine Seite, mit der ich mich und viele andere freiberufliche und angestellte Sprachheilpädagogen auseinandersetzen haben.
- 2.) Sprachheilpädagogisches Förderzentrum, Sprachheilpädagogische Beratungsstelle ohne Kinder, Integration, Förderbedarf, KMK-Papier, Sonderpädagogischer Ausbildungsbedarf, Verminderung von „Therapiestunden“, Streichung von Vorklassen an Sprachheilschulen, Einstufung in Gehaltstabellen, Anhäufung von Unterrichtsstunden und Absetzung dieser Stunden in einigen Jahren (siehe Landesbericht von Sachsen-Anhalt) sind die Inhalte, die Sprachheilpädagogen in Schulen und Beratungsstellen bewegen.

Liest der Sprachheilpädagoge, der vor einer 1. Klasse steht, den Abschnitt 1.), so sagt oder denkt er, „ja schön und gut, aber das betrifft ja nicht mich!“

Liest der Sprachheilpädagoge, der nie in einer Schule vor einer Klasse gestanden hat, den Abschnitt 2.), so sagt oder denkt er, „na schön und gut, aber was geht mich das an!“

Wo führt es hin, wenn wir nichts voneinander wissen? Wo führt es hin, wenn im Zuge von Ressourcenknappheit uns von außen Handlungen aufgezwungen werden?

Lapidar gesagt: Es führt erst einmal zu Ergebnissen – sind es aber die Ergebnisse, die wir wollen?

Ergebnisse, die in unserer Satzung unter dem § 2 Abs. „b“ stehen „... Förderung der Interessen von Sprach-, Rede- und Stimmgestörten.“ Ohne Zweifel sind sie (die Ergebnisse) es nicht, doch was ist dann der Grund für dieses Problem?

Nicht immer werden alle in der dgs organisierten Mitglieder über den immensen Arbeitsaufwand des Bundesvorstandes und besonders aktiver Sprachheilpädagogen z.B. in Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen gleich und umfassend informiert. Hier, denke ich, liegen Reserven, die genutzt werden müssen, um nicht Situationen zu schaffen, in denen der Sprachheilpädagoge in der Schule den Sprachheilpädagogen im außerschulischen Bereich nicht mehr versteht und umgekehrt.

Während bisher die Rede von „äußeren“ Bereichen in der Sprachheilpädagogik war, muß ich an dieser Stelle einen anderen Gesichtspunkt nennen: Sprachtherapie als komplexe Persönlichkeitsbildung, Wahrnehmungsprobleme bei Kindern mit verzögerter Sprachentwicklung, Orofaziale Therapie, Sensorische Integrations-therapie usw.

Bei den eben genannten Sachverhalten scheint es einen sofortigen Gleichklang bei Sprachheilpädagogen zu geben. Was ist aber geschehen, daß von Sprachheilpädagogen, die Mitglieder der dgs sind und auch den § 2 der Satzung Absatz „a“ kennen „... die Sprachheilpädagogik zu fördern durch Zusammenschluß aller für die Sprachheilarbeit qualifizierten Personen ...“ Gedanken geäußert werden, eigene Wege zu gehen. Bringt eine Trennung von Berufsgruppen effektivere Arbeit an und mit den uns anvertrauten Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen?

Strukturveränderungen sind unumgänglich, aber nicht unter der Sicht des Auseinanderdriftens von Personengruppen oder ganzer sprachheilpädagogischer Systeme, die professionell in pädagogisch-therapeutischen Bereichen tätig sind.

Strukturveränderungen sollten unter der Sicht des eigenen Verbandes und der in Deutschland tätigen anderen Berufsgruppen gesehen werden, d.h. im Vordergrund muß die flexible Kooperation und nicht die Destruktion stehen. Alle Personen, die unseren Beruf ausüben wollen, sollten die Möglichkeit einer universitären Ausbildung erhalten. Grundvoraussetzung dafür ist ein aktives Zusammengehen aller Berufsgruppen, um in einem vereinten Europa Qualitätssicherung zum Wohle der Betroffenen anbieten zu können.

Warum sollte nicht von der dgs die Initiative zu einem Dachverband in Deutschland aus-

gehen, der in Europa die Standards sprachtherapeutischen Handelns in schulischen und außerschulischen Handlungsfeldern unter der Sicht der „... Problemsituation des Kindes, d.h. die Bedeutung seiner Sprachproblematik für seine Identität und Identitätsentwicklung zum Brennpunkt des therapeutischen Planens und Handelns“ (Prof. O. Braun 1992 Kongreß Würzburg) vertreten könnte? Ist es nicht auch hier ein „Druck“ von außen (Europäische Union), der uns zum Handeln zwingt?!

Schwierigkeiten des Zusammenarbeitens der beteiligten Berufsgruppen können mit Engagement am ehesten bewältigt werden, wenn man nicht müde wird, sich selbst einzubringen und miteinander zu sprechen, um Mißverständnisse und Unstimmigkeiten im Miteinander herauszufinden und sie zu lösen. „Voraussetzung dafür ist die Offenheit für den Anderen und das Bewußtsein oder der Glaube, daß es noch mehr Gemeinsamkeiten gibt, als zunächst sichtbar werden“ (Prof. O. Speck „Kongreßbericht Münster 1996“). Immer noch in eigener Sache? Nein, ganz bestimmt nicht nur!



Regina Schleiff
(dgs-Landesvorsitzende Sachsen-Anhalt)

HAUPTBEITRÄGE



Iris Füssenich, Reutlingen

„Durst habe. Trinke muß“ (Timo, 11 Jahre). Zum Verhältnis von Mündlichkeit und Schriftlichkeit bei der Therapie gestörter Kindersprache¹

Zusammenfassung

Im sprachtherapeutischen Praktikum lernte ich Timo, 11 Jahre, kennen. Seine mündliche Sprache wies einige typische Probleme von dysgrammatisch sprechenden Kindern auf: Er sprach z.B. in der Verbendstellung und ließ notwendige Satzglieder aus. Allerdings hatte er diese Schwierigkeiten in der Schriftsprache nicht. Er formulierte und schrieb korrekte Sätze. Ausgehend von diesem „Fall“ wird der Zusammenhang zwischen mündlicher und schriftlicher Sprache in seiner Bedeutung für die Sprachförderung aufgezeigt und die Berücksichtigung von metasprachlichen Fähigkeiten bei der Sprachtherapie in den Vordergrund gestellt.

0. Problemaufriß

Der 11jährige Timo kommt in die Klasse und sagt zu seiner Lehrerin: „Durst habe. Trinke muß“. Diese Äußerung enthält die typischen Probleme von einigen Kindern mit grammatischen Störungen: Die Verben stehen am Ende der Sätze. Er läßt Subjekte und Objekt aus. Die Äußerung eines 11jährigen Kindes „Durst habe. Trinke muß“ fällt auf. Der Junge ist in seiner Sprachentwicklung hinsichtlich der grammatischen Strukturen auf dem Stand eines 3jährigen. Betrachtet man jedoch seine schriftsprachlichen Leistungen, so zeigt sich ein anderes Bild (Abb. 1). Folgenden Brief, in dem die Mutter nur einige Rechtschreibfehler gemeinsam mit ihm korrigiert hat, hat er mit dem Computer an eine Studentin geschrieben, die ihn sprachtherapeutisch betreut hat. Er formuliert korrekte Sätze, in denen die Verben an der richtigen Stelle stehen, und Auslassungen von Subjekten und Objekten treten nicht auf.

Wenn nun dasselbe Kind, das in der mündlichen Sprache auf dem Niveau eines kleinen Kindes steht, in schriftlicher Sprache seine

Liebe Frau ...

Entschuldige, wenn ich so spät geschrieben habe. Vielen Dank für Ihren Brief. Wir waren in Ungarn im Urlaub. Der Campingplatz war fast leer, weil bei den anderen die Ferien schon vorbei waren. So hatten wir fast keine Kinder zum spielen. Wir haben dann angefangen zu angeln. Da haben wir 9 kleine Fische geangelt. Dann haben wir die Fische zu einem Angler gegeben. Er hat dann die Fische zum Köderfischen genommen.

Viele Grüße
von Timo

Abb. 1: Timo diktiert seiner Mutter einen Brief an seine Sprachtherapeutin.

Sätze wie andere Kinder seines Alters bildet, ist man verwundert. Der Junge scheint die mündliche und die schriftliche Sprache wie zwei verschiedene Sprachsysteme zu beherrschen und wechselt dazwischen wie andere Menschen zwischen Dialekt und Hochsprache. Der Junge beherrscht die grammatischen Strukturen seiner Muttersprache, benutzt sie aber nicht in der mündlichen Sprache, sondern nur beim Schreiben. Im Unterricht der Klasse 4 (Schule für Sprachbehinderte) fällt er nicht auf:

- Er kann lesen und schreiben.
- Er weiß, was ein Prädikat ist und an welcher Stelle es im Satz steht.

¹ Dieser Beitrag ist die überarbeitete Fassung eines Vortrags, den ich am 3.2.1997 an der Ludwig-Maximilians-Universität München gehalten habe.

- Er ist ein guter Schüler und könnte von seinen Leistungen her zur Realschule wechseln. Seine Probleme liegen ausschließlich in der Spontansprache, in der regelmäßig Verständigungsprobleme auftreten. Er wirkt meist gehemmt, und es besteht die Gefahr, daß er kognitiv unterschätzt wird.

Kinder mit Timos sprachlichen Fähigkeiten und Schwierigkeiten scheint es in Theorie und Praxis der Sprachbehindertenpädagogik aus zwei Gründen nicht zu geben. Einerseits gibt es bis auf wenige Ausnahmen kaum Veröffentlichungen über Sprachstörungen älterer Kinder und Jugendlicher (Füssenich 1992, 1997; Haßner 1995; Löffler 1998; Osburg 1998; Romonat 1997) und andererseits ist der Zusammenhang zwischen mündlichen Sprachstörungen und Schriftspracherwerb ein wenig beachtetes Thema in unserem Fach.

1. Zum Verhältnis von Mündlichkeit und Schriftlichkeit

1.1 in der Sprachbehindertenpädagogik

In Lehr- und Lernsituationen in den Schulen für Sprachbehinderte ist es immer noch oft Realität, daß das Lesen- und Schreibenlernen von einer Lehrerin unterrichtet wird, während eine andere für die Therapie zuständig ist. Ebenfalls fehlen z.B. im Bildungsplan der Schule für Sprachbehinderte in Baden-Württemberg in den Ausführungen zu „Die Integration von Unterricht und sprachheilpädagogischen Maßnahmen“ Überlegungen zum erschwerten Schriftspracherwerb von Kindern mit mündlichen Sprachstörungen. Im schulischen Alltag scheinen Therapie und Unterricht als zwei getrennte Bereiche betrachtet zu werden. Im Unterricht beschäftigen sich die LehrerInnen und SchülerInnen mit der gesprochenen Sprache und der Schrift. Die Therapie setzt sich meist nur mit der gestörten mündlichen Sprache auseinander. Beide werden oft als zwei getrennte Bereiche angesehen, die die sprachgestörten Kinder zu verbinden lernen müssen.

Was sagt die Theorie der Sprachbehindertenpädagogik dazu? Bei der Literatursichtung gibt es zwei extreme Positionen: Während Zuckrigl (1964) der Ansicht ist, schriftliche Aufgaben sollten sich an dem Niveau und an den Schwierigkeiten der gesprochenen Spra-

che orientieren, fordert Scholz einen Aufschub beim Schriftspracherwerb, und zwar bis zu dem Zeitpunkt, an dem das Kind die Lautstruktur beherrscht (vgl. Scholz 1981).

Das Thema Mündlichkeit und Schriftlichkeit war in den sechziger bis achtziger Jahren kein Thema der Sprachbehindertenpädagogik (Becker/Sovák ²1975; Führung/Lettmayer/Elstner/Lang ⁸1981; Wurst 1980). Eine andere Tradition gibt es in der Gehörlosenpädagogik (vgl. die zusammenfassenden Darstellungen von Günther 1986; Hogger 1990) und in der Arbeit mit mehrfachbehinderten Kindern (Kegel/Tramitz 1991).

In historischen Texten unseres Faches wird allerdings die Beziehung zwischen Laut- und Schriftsprache diskutiert (Hansen 1929; Rothe 1929; Seeman 1955). Hansen (1929, 54) sieht „das 1. Schuljahr durch den Schreibleseunterricht (als) eine überaus günstige Gelegenheit zur sprachlichen Beeinflussung (an)“. Sprache wird das erste Mal ins Bewußtsein gerückt und gewinnt so eine „selbsteigene Gegenständlichkeit“. Zum Erlernen der geschriebenen Sprache müsse das Individuum Sprache in einzelne Glieder unterteilen.

Erst in letzter Zeit häufen sich die Veröffentlichungen zu dieser Thematik (Crämer/Füssenich/Schumann 1996; Füssenich 1992; Gebhard 1992; Kalkowski 1989; Osburg 1997; Welling 1988). Eine umfassende empirische Untersuchung führt Osburg 1997 über den erschwerten Schriftspracherwerb von aussprachegestörten Kindern durch und zeigt, unter welchen Bedingungen Schrift fördernd bzw. hindernd bei der Überwindung von Aussprachestörungen sein kann. Die wenigen AutorInnen, die sich mit dem Verhältnis von Mündlichkeit und Schriftlichkeit auseinandersetzen, sind sich einig: Schwierigkeiten mit der gesprochenen Sprache können einerseits den Schrifterwerb erschweren, andererseits kann Schrift zur Überwindung von Problemen mit der gesprochenen Sprache genutzt werden (Heinz-Unterberg 1988; Füssenich 1992; Osburg 1998).

Bisher wurde allerdings nicht berücksichtigt, daß es Kinder gibt, die Schriftsprache trotz massiver Probleme mit der mündlichen Sprache erwerben. Ebenfalls wird nicht berücksichtigt, daß einige Kinder, wie z.B. Timo, über zwei unterschiedliche Sprachsysteme

verfügen, die scheinbar nichts miteinander zu tun haben. Dabei stellen sich folgende Fragen:

- Wie können Kinder lernen, diese Systeme miteinander zu verbinden?
- Welche therapeutischen Hilfen gibt es?

Bevor ich auf diese Fragen der Praxis eingehe, möchte ich die Ansätze zum Verhältnis von Mündlichkeit und Schriftlichkeit in der Linguistik und in der Spracherwerbsforschung kurz betrachten und anschließend Konsequenzen für die Therapie ziehen.

Aus historischer Perspektive hat sich das Verhältnis von gesprochener und geschriebener Sprache gewandelt und wird sich auch weiterhin verändern. Die Beziehung kann nie abschließend geklärt werden, da mit der Etablierung neuer Medien auch kulturelle Änderungen einhergehen.

1.2 in der Linguistik und in der Spracherwerbsforschung

Das Verhältnis von Mündlichkeit und Schriftlichkeit hat, durch das von *Günther und Ludwig* herausgegebene Handbuch 'Schrift und Schriftlichkeit' (1994/1996) an Aktualität gewonnen. Dieses Buch gibt einen Überblick über aktuelle Forschungen auf diesem Gebiet. Betrachtet man die Geschichte der Linguistik, läßt sich die Beschäftigung mit der Beziehung zwischen gesprochener und geschriebener Sprache folgenden zwei Positionen zuordnen (vgl. die zusammenfassenden Darstellungen von *Coulmas* 1981; *Knoop* 1993; *Glück* 1987; *Müller* 1990 und *Osburg* 1997): Die abhängigkeits-theoretischen Ansätze ordnen die geschriebene Sprache der gesprochenen Sprache unter und für sie ist Schrift nicht Gegenstand eigener Betrachtung. So ist z. B. für *de Saussure* (1967) die Schrift nur ein Spiegel der Rede. *Bloomfield* (1933) spricht der Schrift sogar den Stellenwert von Sprache ab. Schrift sei keine eigene Sprache, sondern nur eine Form, mündliche Sprache zu visualisieren.

Die Prager Strukturalisten kritisieren als erste diese abhängigkeits-theoretische Position und stellen die Schrift gleichwertig neben die mündliche Sprache. Die autonomietheoretischen und relativierenden Ansätze betrachten die geschriebene Sprache nicht mehr in ihrer sekundären Funktion. *Lurija* (1982) und

Wygotski (1964) sehen die gesprochene und geschriebene Sprache als zwei verschiedene Aspekte von Sprache an, die sich in Aufbau und Funktion unterscheiden. Der Erwerb der Schriftsprache stellt einen Teil der gesamten sprachlichen und kognitiven Entwicklung dar. Bei der Umsetzung der gesprochenen Sprache in Schrift müssen Lernende von bestimmten Charakteristika der mündlichen Sprache absehen und Unterschiede zwischen Laut- und Schriftstruktur reflektieren. Ein Kennzeichen der schriftlichen Sprache ist das Fehlen eines Gesprächspartners. Die Schreibenden richten sich an vorgestellte Gesprächspartner, die Lesenden erhalten keine zusätzlichen Hinweise für das Verstehen. Dies stellt SchreibanfängerInnen vor eine neue Sprachsituation und erfordert eine bewußtere und willkürliche Einstellung zur Sprache. Einen Brief zu schreiben, eine Notiz zu hinterlassen, bedeutet, die Situation gedanklich zu antizipieren und aus der Sicht der LeserInnen zu formulieren. Ein weiteres Kennzeichen der schriftlichen Sprache ist das Fehlen außersprachlicher Ausdrucksmittel wie Gestik, Mimik und Intonation. Damit Inhalte dennoch verständlich sind, müssen schriftsprachliche Formulierungen expliziter sein als lautsprachliche. Unvollständige und abgebrochene Sätze, wie sie in der mündlichen Sprache normal sind, sowie grammatische Unvollständigkeit sind bei schriftsprachlichen Äußerungen unzulässig und führen zu Mißverständnissen. Mit der Schriftsprache erwerben SchreibanfängerInnen eine zweite Symbolstufe von Sprache. Sie müssen lernen, daß sich das Schriftbild von Wörtern nicht ähnelt, wenn sich die bezeichneten Gegenstände ähneln, sondern dann, wenn sie ähnlich klingen: 'Stange' und 'Rohr' sind semantisch ähnliche Gegenstände, aber sie haben lautlich und in der graphischen Form wenig gemeinsam. Andererseits weisen die Wörter 'Stange' und 'Wange' eine formale Ähnlichkeit auf, die aber semantisch nicht vorhanden ist (*Brügelmann* 1983). Die Beziehung zwischen den Phonemen und Graphemen ist äußerst komplex und läßt sich nicht aus den jeweiligen Wortbedeutungen erklären. Kompetente SchreiberInnen unterschätzen oft diese Aufgabe für SchreibanfängerInnen, denn sie hören durch den Filter der Schrift und nehmen nur noch die für

die Verschriftung relevanten Unterschiede wahr.

Um zu schreiben, müssen SchreibanfängerInnen an ihre mündliche Sprache anknüpfen und sie zum Gegenstand der Betrachtung machen. Sich auf die lautliche Qualität der Sprache zu konzentrieren, bedeutet eine neue Anforderung an den Umgang mit Sprache. Erst durch die Schrift werden bestimmte sprachliche Einheiten, wie zum Beispiel Wort- und Satzbegriff, bewußt. Deshalb wird der Schriftspracherwerb als Teil der sprachlich-kognitiven Entwicklung angesehen. Der Schriftspracherwerb stellt also erhebliche Anforderungen an die sprachlich-kognitiven Fähigkeiten von SchreiberInnen. Kinder müssen sich von der subjektiv erlebnisbezogenen Vorstellung über Sprache lösen und ihre Aufmerksamkeit auf formale Aspekte der Sprache lenken. Für Lernende bedeutet dies, daß sie sich bewußt und willkürlich mit ihrer Sprache auseinandersetzen müssen. Diese Fähigkeit entsteht bereits im Kleinkindalter.

In dem Maße, wie dem sprechenlernenden Kind bewußt wird, daß es sprechen lernt, nehmen die Möglichkeiten zu, über Sprache nachzudenken und zu sprechen, und dabei erwirbt es metasprachliche Fähigkeiten. Das Kind spricht vor allem über Sprache, indem es nach Bedeutungen fragt und Kommentare über Personen, Dinge und Ereignisse abgibt. Durch die Auseinandersetzung mit Schrift verändern sich die metasprachlichen Fähigkeiten und entwickeln sich auf einer qualitativ neuen Stufe weiter. Um diese Unterschiede zu berücksichtigen, unterscheidet *Augst* (1977) zwischen Metakommunikation und Extrakommunikation. Durch Metakommunikation sollen Kommunikationsstörungen, die während eines Gesprächs auftreten, behoben werden. Wenn z.B. ein Kind ein Wort nicht versteht, wird es nachfragen und die Kommunikation anschließend fortsetzen. Zur Extrakommunikation gehören Sprechakte, die explizit sprachliche Phänomene thematisieren, ohne daß eine Kommunikationsstörung vorliegt, wie dies z.B. im Grammatikunterricht geschieht. Antwortet ein Kind im Grammatikunterricht auf die Frage „Woher kommt das Wort 'fiel'?“ mit der Antwort: „Wenn man zu schnell läuft“, so

zeigt dieses Kind, daß es bei dieser Frage noch nicht in der Lage ist, auf der Ebene der Extrakommunikation zu antworten *Andresen* (1985).

Die Lehrerin will die Kinder mit ihrer Frage zu der Einsicht führen, daß zwischen den Wörtern 'fallen' und 'fiel' eine Beziehung besteht. Dieses Kind geht nicht auf die formalsprachliche Ebene ein, sondern auf die der nichtsprachlichen Realität, für die das Wort steht. Es hat verstanden: „Woher kommt es, daß jemand fiel?“ Das Wort 'fiel' ist mit der Vorstellung des Fallens untrennbar verknüpft und das geschieht z.B. „wenn man zu schnell läuft“. Die Fähigkeit, außerhalb einer kommunikativen Situation über Sprache zu sprechen, also zur Extrakommunikation, ist an schulische Unterweisung gebunden. Vor allem durch die Schriftvermittlung und den Grammatikunterricht erwerben Kinder diese Fähigkeit. Daß sie erst langsam erworben wird, zeigt die Antwort dieses Kindes.

Die geschriebene Sprache ist eine maximal entfaltete und formal vollendete Sprache. Man kann nichts auslassen, weil das gemeinsame Vorwissen wegfällt, das beim Sprechen durch die Situation gegeben ist. Unter dem Einfluß der geschriebenen Sprache verändert sich die Struktur der mündlichen Sprache. Das Kind lernt beim Lesen- und Schreibenlernen nicht einfach seine bereits voll ausgebildete Sprache in Schriftzeichen umzusetzen, sondern es lernt neue Sprachstrukturen und bildet so mit Hilfe der Schrift seine Sprache voll aus (*Lurija* 1982; *Füssenich* 1997). Das Kleinkind gibt selten extrakommunikative Äußerungen von sich, weil Sprache kein Objekt für es ist, sondern weil es Sprache immer im Kommunikationszusammenhang sieht. Die Schule kann nicht ohne weiteres mit der Extrakommunikation beginnen oder sie explizit beim Lesen- und Schreibenlernen anwenden, sie sollte vielmehr an den metasprachlichen Fragen des vorschulischen Spracherwerbs anknüpfen. Kinder müssen speziell auf den extrakommunikativen Umgang mit Sprache vorbereitet werden. Ihnen muß inhaltlich erst einmal das Phänomen Sprache bewußt werden, d.h. sie müssen sprachliche Einheiten lernen, um über Sprache nachzudenken und sprechen zu können.

2. Zur Bedeutung von metasprachlichen Hilfen bei der Therapie von grammatischen Störungen

Es ist erstaunlich, daß sich Kinder in kurzer Zeit und in einem frühen Alter die Regeln der Grammatik unserer Sprache oft mühelos aneignen. *Clahsen* (1982) hat durch empirische Untersuchungen nachgewiesen, daß normalentwickelte Kinder im dritten Lebensjahr wesentliche grammatische Besonderheiten des Deutschen erworben haben.

Einige Kinder haben Schwierigkeiten beim Erwerb dieser Fähigkeiten, obwohl sie in anderen sprachlichen und nichtsprachlichen Bereichen oft ohne weiteres altersgemäß entwickelt sind. Timo gehört hierzu, wie seine weiteren Äußerungen zeigen:

- „Da grade Ritter werde. Grade Rüstung anziehe.“
- „Jetzt Fahrradprüfung ich hab.“
- „... und dann einmal die Hexe hinten versteckt und dann zu nah hingekommen und dann Jorinde ganz starr gestanden, nicht bewege kanns. Die Jorinde mitgenommen und dann Vogel verwandelt“.

Bei diesen Äußerungen werden die Verben ebenfalls ans Satzende gestellt, zusammengesetzte Verben werden nicht aufgelöst, Subjekte werden manchmal ausgelassen und bei Erzählungen im Perfekt fehlen die Auxiliare. Der Grammatikerwerb dieser Kinder ist oft nicht nur verzögert, sondern weist asynchrone Entwicklungen auf (*Dannenbauer* ³1997), was sich bei Timo ebenfalls beobachten läßt. Er läßt Auxiliare aus, die normalentwickelte Kinder bereits im Alter von ungefähr 2 1/2 Jahren erwerben, verwendet aber andererseits bereits Satzgefüge.

In den letzten 15 Jahren ist intensiv über grammatische Störungen bei Vorschulkindern geforscht worden (*Clahsen* 1982; *Dannenbauer* ³1997; *Füssenich/Heidtmann* 1995; *Hansen* 1996 etc.). Durch den Einfluß neuer Erkenntnisse der Linguistik und Spracherwerbsforschung werden therapeutische Verfahren, die an pattern drill u.ä. erinnern, abgelehnt. Statt dessen werden Kindern Lernmöglichkeiten für sprachliche Strukturen gegeben, die sich stärker am normalen Spracherwerb orientieren. *Dannenbauer* (³1997) spricht vom inszenierten Spracherwerb, d.h. in einer therapeutischen Situation

werden entsprechend den individuellen Voraussetzungen und Interessen des Kindes sprachliche Lernsituationen inszeniert, die dem Kind ermöglichen, selbst sprachliche Regeln zu entdecken und zu übernehmen.

Es wird jedoch nur in einzelnen Veröffentlichungen (*Haffner* 1995; *Dannenbauer* ³1997; *Homburg* 1991) auf die grammatischen Schwierigkeiten von älteren Kindern eingegangen, wobei die Diskussion über alters- und entwicklungsadäquate Therapiemöglichkeiten für diese Kinder erst in den Anfängen steckt. Die Auseinandersetzung mit grammatischen Schwierigkeiten bezieht sich fast ausschließlich auf Störungen der mündlichen Sprache. Eine Ausnahme bilden *Luchsinger/Arnold* (1970), die von grammatischen und syntaktischen Störungen des Sprechens und Schreibens sprechen, und *Crämer/Füssenich/Schumann* (1996) berichten von einer funktionalen Analphabetin, die im Schriftlichen genau die Probleme zeigt, die sie auch mit der Grammatik der mündlichen Sprache hat.

Dannenbauer (³1997) weist darauf hin, daß es bisher keine Untersuchungen über den Therapieerfolg von metasprachlichen Hilfen bei grammatischen Lernprozessen gibt. Bei Schulkindern, die durch Unterricht und Schriftvermittlung bereits eine entsprechende sprachlich-kognitive Stufe erreicht haben und ein Nachdenken über Sprache leisten können, müßten sie aber erfolgreich sein. Der natürliche Grammatikerwerb verläuft weitgehend automatisch ab. Über metakommunikative Äußerungen stößt das Kind auf Auffälligkeiten, Ungereimtheiten und Probleme der alltäglichen Sprachverwendung. Dabei rückt das sprachliche Problem als solches in den Fokus der Aufmerksamkeit. Indem das Kind nachfragt und Regeln bildet, entwickelt es grammatisches Verstehen (*Rank* 1995). Das grammatische Wissen, das es sich bei diesem Prozeß aneignet, kann es nur in der Sprachverwendung aktivieren. In der Schule wird dieses Wissen durch eine grammatische Analyse systematisch rekonstruiert und so auf die Stufe von extrakommunikativen Fähigkeiten gehoben. Das auf diese Weise erworbene Wissen basiert auf einer expliziten Grammatiktheorie und wirkt auf den alltäglichen Sprachgebrauch zurück. Zwischen

grammatischem Verstehen und grammatischer Analyse gibt es viele Übergangs- und Mischformen. Die Fähigkeit zur systematischen Sprachanalyse wird durch ständige Schulung verbessert.

Sprachtherapie, die metasprachliche Hilfen einsetzt, nutzt die Vorteile der geschriebenen Sprache. In der geschriebenen Sprache muß sich das Kind – wie bereits dargestellt – die gesprochene Sprache bewußt machen. *Wygotzki* (1964, 226) schreibt: „Ganz analog dazu ist auch die Tätigkeit des Kindes bei der Bildung eines Satzes in der geschriebenen Sprache aufgebaut. Es muß die Sätze willkürlich zusammensetzen, wie es das lautliche Wort willkürlich und absichtlich aus den einzelnen Buchstaben lautlich reproduziert. Seine Syntax ist in der geschriebenen Sprache ebenso willkürlich wie seine Phonetik.“ Die Analyse der Sprache ermöglicht, die eigene linguistische Ordnung zu reflektieren. *Heinz-Unterberg* (1988) sieht gerade hierin den Vorteil der Schrift, denn nachdem das Kind schriftliche Sätze gesehen und analysiert habe, könne es dieses Prinzip auch auf seine eigene mündliche Sprache übertragen.

Am Beispiel der Förderung von Timo soll genau dieser Lernprozeß gezeigt werden. Die Therapie wurde im Rahmen des sprachtherapeutischen Praktikums von der Studentin Margret *Schäufele* (1996) unter meiner Supervision durchgeführt und von ihr in ihrer wissenschaftlichen Hausarbeit dargestellt.

3. Fallbeispiel: Timo

Weitere Beispiele zeigen die Diskrepanz zwischen Timos mündlicher und schriftlicher Sprache. Ein Bild aus einem Ritterbuch kommentiert er mit folgender mündlicher Äußerung, die ebenfalls seine typischen Probleme mit der Grammatik enthalten: „Da grade Ritter werde. Grade Rüstung anziehe“. Andererseits diktiert er zur selben Zeit folgende Sätze: „Fabian fragt den Martin, ob er mit seinem Pferd reiten darf. Er durfte auch reiten und lernen. Er lernt, die Strohuppe zu treffen“.

Bei den schriftlichen Äußerungen zeigt sich, daß

- jeder Satz korrekt ist,
- Haupt und Nebensätze auftreten,

- Subjekte, Artikel und Präpositionen vorhanden sind und
- Verben an der richtigen Stelle im Satz stehen.

Schäufele (1996) führte die Therapie mit zwei verschiedenen Schwerpunkten durch. In der ersten Phase setzte sie an der Schriftkompetenz des Kindes an und versuchte, diese Fähigkeiten auf die mündliche Sprache zu übertragen. In der zweiten Phase knüpfte sie bei der mündlichen Sprache von Timo an und versuchte, eine Verbesserung der mündlichen Sprache durch Bewußtmachen und Überarbeiten von grammatischen Strukturen zu erreichen.

Der gemeinsame Handlungsrahmen, das Format (*Füssenich/Heidtmann* 1995), setzte sich aus Bildern zusammen, die zu einem Buch über Ritter gehörten. Anhand dieser Bilder, die sie gemeinsam anschauten und besprachen, diktierte Timo der Studentin ihre gemeinsame Rittergeschichte in den Computer, wobei das Diktieren als eine Form des überlegten Formulierens angesehen wird (*Ludwig* 1996). Dieses Thema entsprach Timos Interessen. Folgender kleiner Ausschnitt gibt einen Einblick in ihre Kommunikationsstrukturen:

K: Dann kam sein Rufen ...

E: (schreibt) Dann kam sein Rufen ...
... als Echo ...

K: von den Mauern zurück.

E: (schreibt) als Echo von den Mauern zurück

K: Dann wachten alle auf, nee ... Die Dorfbewohner, nee ... Die Bewohner wachten auf

E: (schreibt) Die Bewohner ...

K: Die Bewohner der Burg standen sofort auf.

E: (schreibt): ... der Burg standen sofort auf.

Der Ablauf der zweiten Phase bestand aus drei Teilen:

1. Reflektieren über Grammatik

Im Unterricht wurde über die syntaktische Funktion des Subjekts und des Prädikats im Satz gesprochen. In der Therapie wurden Subjekte anhand einer Episode aus der Rittergeschichte, bei der mehrere Personen auftraten, bewußt gemacht. Nachdem die Geschichte geschrieben war, wurde ein Teil des Textes ohne Subjekte vorgelegt und Timo

ordnete die Subjekte den Sätzen zu (vgl. Abb. 2).

Ritter Ulrich	war schon zwei Monate von der Burg weg.
Fabian	saß auf der Burgmauer. hielt Ausschau.
Der Wächter	sah jemanden kommen. blies in sein Horn.
Ein fremder Mann	näherte sich der Burg.
Bodo von Raueneck	war ein Raubritter. wollte die Burg überfallen.
Die Burgbewohner	mußten sich verteidigen. ließen das Fallgitter herunter. zogen die Zugbrücke hoch.

Abb. 2: Timo ordnet Subjekte entsprechenden Sätzen zu (Schäufele, 75)

2. Analyse der Erzählsprache von Timo

Da mittlerweile ein Vertrauensverhältnis zwischen den beiden entstanden war, konnte Schäufele auch gemeinsam mit dem Jungen seine mündliche Sprache, die sie mit Toncassette aufgezeichnet und transkribiert hatte, genauer betrachten, und Timo korrigierte seine grammatischen Fehler selbst (vgl. Abb. 3).

3. *Besprechung der Funktion von Auxiliaren*
Zunächst wurden anhand eines Textes die Regeln der beiden Auxiliare 'haben' und 'sein' in Verbindung mit der Perfektbildung erarbeitet. Anhand einer Grafik wurde Timo bewußt gemacht, daß das Partizip unveränderlich ist, das Auxiliar aber entsprechend dem Subjekt verändert werden muß, was an Sätzen geübt wurde.

Welche Fortschritte das Kind in seiner mündlichen Sprache erzielt hat, zeigen die Sprachproben von 12/94 und 7/95 (Abb. 4 und Abb. 5).

„In der darauffolgenden Einzelstunde legte ich Timo das Transkript seiner Äußerungen vor und bat ihn, sie schriftlich so zu ergänzen, daß ich sie verstehen könne. Das Resultat sah folgendermaßen aus:

...

Ham wir noch Fußballplatz gegangen.

Wir *sind* auf den Fußballplatz gegangen.

Und dann gespielt.

Und dann *haben wir* Fußball gespielt.

Und dann auch auf den Spieli.

Und dann *sind wir* auf den Spieli gegangen.

Fange gespielt.

Wir haben Fange gespielt.“

Abb. 3: Timo erweitert seine unverständlichen Äußerungen (Schäufele, 77)

- 1) Kasper reinkommen.
- 2) Und dann zuschauen.
- 3) Und dann auch Marionette.
- 4) Und dann Pferd.
- 5) So nach hinten gegangen und fragt den Ansager, was komme.
- 6) Hinten hingegangen, Bühne.
- 7) Gefragt, Zauberblume.
- 8) Und dann gesagt ja.
- 9) Und dann zurückgetan.
- 10) Des Pferd gesprungen.
- 11) Und dann wieder zurückgetan.
- 12) Den Drachen gekomme.
- 13) Und dann des vorne so Wunderkerze angezündet.
- ...
- 36) Die Jorinde mitgenommen und dann Vogel verwandelt.

Abb. 4: Timo erzählt von einem Theaterbesuch (12/94) (Schäufele, 53/54)

- 1) Zuerst sind wir zur Schule gefahren mit dem Bus.
- 2) Dann hab ich mein Sach hingestellt.
- 3) Und dann waren die anderen da.
- 4) Dann mußten/müßten wir noch eine Besprechung machen.
- 5) Dann haben wir unsere Fahrräder geholt.
- 6) Dann habe ich eingeladen.
- 7) Dann sind wir losgelaufen.
- 8) Und dann sind wir losgefahren.
- 9) Und dann sind wir zu der Ampel gefahren.
- 10) Dann sind wir rüber.
- 11) dann sind wir Gelände gefahren.
- ...

Abb. 5: Timo erzählt von einem Fahrradausflug (7/95) (Schäufele, 80)

Schäufele (1996, S. 81) hält diesen Fortschritt in der unten stehenden Tabelle 1 fest.

4. Schlußbemerkung

Selbstverständlich lassen sich aus nur einem Beispiel keine allgemeinen Schlußfolgerungen für den Erfolg dieses therapeutischen Vorgehens ziehen. Um hier fundierte Aussagen treffen zu können, ist es notwendig, durch weitere Fallstudien empirisch herauszuarbeiten, in welchem Umfang Kinder diese unterschiedlichen Schwierigkeiten und Fähigkeiten aufweisen. Studierende und ich sind gerade dabei, diese fehlende Empirie nachzuholen (Pohl 1997). Andererseits lassen sich aber aus diesem therapeutischen Vorgehen allgemeine Konsequenzen ziehen für eine stärkere Verknüpfung von Therapie und Unterricht. Ein entwicklungsproximaler Therapieansatz, wie er bis jetzt für die Therapie jüngerer Kinder konzipiert ist, muß bei älteren Kindern unter Berücksichtigung der Schriftsprache um den Aspekt Förderung metasprachlicher Fähigkeiten erweitert werden.

	Theaterbericht vom 14.12.1994	Schilderung des Fahrradausflugs am 14.07.1995
	36 Äußerungen davon 27 im Perfekt	36 Äußerungen davon 29 im Perfekt
Auxiliar bei der Perfektbildung vorhanden	kein einziges Mal	21 mal (Es fehlte in den Äußerungen 19, 4, 27-31, 33)
Subjekt vorhanden	14mal	34mal (Es fehlte in den Äußerungen 19 und 24)

Tabelle 1

Literatur:

Andresen, H.: Schriftspracherwerb und die Entstehung von Sprachbewußtheit. Opladen 1985.

Augst, G., Bauer, A., Stein, A.: Grundwortschatz und Ideolekt. Empirische Untersuchung zur semantischen und lexikalischen Struktur des kindlichen Wortschatzes. Tübingen 1977.

Becker, K.-P., Sovák, M.: Lehrbuch der Logopädie. Köln 1975.

Bildungsplan für die Schule für Sprachbehinderte. Kultus und Unterricht. Amtsblatt des Ministeriums für Kultus und Sport Baden-Württemberg. Lehrplanheft 1, 1995.

Bloomfield, L.: Language. New York 1933.

Brügelmann, H.: Kinder auf dem Weg zur Schrift. Eine Fibel für Lehrer und Laien. Konstanz 1983.

Clahsen, H.: Spracherwerb in der frühen Kindheit. Tübingen 1982.

- Coulmas, F.*: Über Schrift. Frankfurt 1981.
- Crämer, C., Füssenich, I., Schumann, G.*: Lese- und Schreibschwierigkeiten im Zusammenhang mit Problemen der gesprochenen Sprache. Die Sprachheilarbeit 1 (1996), 5-21.
- Dannenbauer, F. M.*: Grammatik. In: *Baumgartner, S., Füssenich, K.* (Hrsg.): Sprachtherapie mit Kindern. München 1997, 123-203.
- Führung, M., Lettmayer, O., Elstner, W., Lang, H.*: Die Sprachfehler des Kindes und ihre Beseitigung. Wien 1981.
- Füssenich, I.*: Gut vorbereitet auf den Schriftspracherwerb? Alpha-Rundbrief. Heft 19 (1992), 13-15.
- Füssenich, I.*: Was hat Grundbildung mit Lesen- und Schreibenlernen zu tun? In: *Stark, W., Fitzner, T., Schubert, C.* (Hrsg.): Grundbildung für alle in Schule und Erwachsenenbildung. Eine Fachtagung der Evangelischen Akademie Bad Boll. Stuttgart, Dresden 1997, 58-68.
- Füssenich, I., Heidtmann, H.*: Formate und Korrekturen als zentrale Elemente in der Sprachtherapie: Das Beispiel Mirco. In: *Wagner, K. R.* (Hrsg.): Sprechhandlungs-Erwerb. Essen 1995, 102-122.
- Gebhard, W.*: Die Assoziationsmethode nach McGinnis. Eine therapeutische Alternative bei schweren Sprachentwicklungsstörungen. In: *Kegel, G., Arnold, T., Dahlmeier, K., Schmid, G., Tischer, B.* (Hrsg.): Sprechwissenschaft und Psycholinguistik. Band 5, Beiträge aus Forschung und Praxis. Opladen 1992, 207-231.
- Glück, H.*: Schrift und Schriftlichkeit. Eine sprach- und kulturwissenschaftliche Studie. Stuttgart 1987.
- Günther, K. B.*: Entwicklungs- und sprachpsychologische Begründung der Notwendigkeit spezifischer Methoden für den Erwerb der Schriftsprache. In: *Augst, G.* (Hrsg.): New Trends in Graphemics and Orthography. Berlin, New York 1986, 354-382.
- Günther, H., Ludwig, O.* (Hrsg.): Schrift und Schriftlichkeit. Writing and Its Use. Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung. Band 1 und 2. Frankfurt/Main 1994/1996.
- Haffner, U.*: „Gut reden kann ich.“ Das entwicklungsproximale Konzept in der Praxis – eine Fallstudie. Dortmund 1995.
- Hansen, D.*: Spracherwerb und Dysgrammatismus. München, Basel 1996.
- Hansen, K.*: Die Problematik der Sprachheilschulen in der geschichtlichen Entwicklung. Halle/Saale 1929.
- Heinz-Unterberg, R.*: Zum Verhältnis von schriftlicher und mündlicher Sprache in Schule, Legastheniebetreuung und Sprachtherapie. In: *Kegel, G., Arnold, T., Dahlmeier, K., Schmid, G., Tischer, B.* (Hrsg.): Sprechwissenschaft und Psycholinguistik. Band 2. Beiträge aus Forschung und Praxis. Opladen 1988, 127-217.
- Hogger, B.*: Schrift als therapeutisches Mittel bei Hörgeschädigten. Die Sprachheilarbeit 35 (1990), 251-258.
- Homburg, G.*: Konzepte und Ansatzpunkte der Dysgrammatismustherapie. In: *Grohnfeldt, M.* (Hrsg.): Handbuch der Sprachtherapie, Bd. 4: Störungen der Grammatik. Berlin 1991, 113-143.
- Kalkowski, H.*: Probleme des Schriftspracherwerbs bei sprachbehinderten Kindern. Anregungen und Erfahrungen aus dem Anfangsunterricht. Die Sprachheilarbeit 34 (1989), 279-288.
- Kegel, G., Tramitz, C.*: Olaf-Kind ohne Sprache. Opladen 1991.
- Knoop, U.*: Zum Verhältnis von geschriebener und gesprochener Sprache aus historischer Sicht. In: *Baumann, J., Günther, H., Knoop, U.* (Hrsg.): *homo scribens*. Perspektiven der Schriftlichkeitsforschung. Tübingen 1993, 217-229.
- Ludwig, O.*: Vom diktierenden zum schreibenden Autor. In: *Feilke, H., Portmann, P. R.* (Hrsg.): Schreiben im Umbruch. Schreibforschung und schulisches Schreiben. Stuttgart 1996, 16-28.
- Luchsinger, R., Arnold, G. E.*: Die Sprache und ihre Störungen. Band 2. Wien, New York 1970.
- Löffler, C.*: Dialekt als Ursache von Rechtschreib- und Grammatikfehlern. Erscheint in: *Stoffers, J.* (Hrsg.): Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten in allen Schulformen. Bericht des 3. Nordrhein-Westfälischen Legasthenie-Kongresses in Aachen am 11. März 1997, Aachen 1998.
- Lurija, A. R.*: Sprache und Bewußtsein. Köln 1982.
- Müller, K.*: „Schreib, wie du sprichst!“ Eine Maxime im Spannungsfeld von Mündlichkeit und Schriftlichkeit. Eine historische und systematische Untersuchung. Frankfurt/M. 1990.
- Osburg, C.*: Gesprochene und geschriebene Sprache. Aussprachestörungen und Schriftspracherwerb. Hohengehren 1997.
- Osburg, C.*: Alphabetisierung als Sprachförderung – Schriftspracherwerb bei Menschen mit sprachlichen Beeinträchtigungen. Alpha-Rundbrief, Heft 37 (1998) 28-30.
- Pohl, T.*: Zur Bedeutung der Schriftsprache für Kinder mit Schwierigkeiten beim Erwerb der Grammatik. Unveröffentlichte Wissenschaftliche Hausarbeit. Reutlingen 1997.
- Rank, B.*: Wege zur Grammatik und zum Erzählen. Hohengehren 1995.
- Rothe, K. C.*: Die Umerziehung. Die heilpädagogische Behandlung schwer erziehbarer, entgleister und stotternder Kinder und Jugendlicher. Halle/Saale 1929.

Romonath, R.: Jugendliche mit Sprachbehinderung – „Stiefkinder“ sonderpädagogischer Förderung in Mecklenburg-Vorpommern? Die neue Sonderschule 42 (1997) 1, 23-37.

Saussure de, F.: Grundfragen allgemeiner Sprachwissenschaft. Berlin 1967.

Schäufele, M.: Veränderung der mündlichen Sprache eines elfjährigen Kindes mit grammatischen Störungen. Unveröffentlichte Wissenschaftliche Hausarbeit. Reutlingen 1996.

Scholz, H.-J.: Spracherwerb bei sprachbehinderten Kindern – ein Beitrag zur Didaktik sprachlichen Handelns. Der Sprachheilpädagoge 2 (1981), 2-11.

Seeman, M.: Sprachstörungen bei Kindern. Berlin 1955.

Welling, A.: Aussprachestörungen und Schriftspracherwerb. Aspekte einer didaktischen Perspektive für die Zusammenarbeit von Grundschul- und Sonder-

schullehrern. Sonderschule in Niedersachsen 1988, 54-67.

Wurst, F.: Sprachentwicklungsstörungen und ihre Behandlung. Wien 1980.

Wygotski, L.S.: Denken und Sprechen. Frankfurt/M. 1964.

Zuckrigl, A.: Sprachschwächen. Der Dysgrammatismus als sprachheilpädagogisches Problem. Villingen 1964.

Anschrift der Verfasserin

Dr. phil. Iris Füssenich
Professorin für Sprachbehindertenpädagogik
Fakultät für Sonderpädagogik
Pädagogische Hochschule Ludwigsburg
Postfach 2344
72713 Reutlingen

MAGAZIN

Im Gespräch

Roswitha Romonath, Otto Braun, Gregor Dupuis,
Gerhard Homburg

Empfehlungen für die Neuordnung des Studiengangs Lehramt für Sonderpädagogik hier: Sprachbehindertenpädagogik als vertieft studierte Fachrichtung¹

(Positionspapier zur Vorlage für die KMK AG Sonderpädagogischer Förderbedarf)

Gliederung

1. Vorbemerkungen
2. Ausgangsüberlegungen
3. Grundmodell des Studiengangs Lehramt für Sonderpädagogik mit der Fachrichtung Sprachbehinderten-Pädagogik
4. Inhaltliche Struktur eines sonderpädagogischen Cross-Categorial-Studienblocks (Fachrichtung 1)
5. Inhaltliche Struktur der Fachrichtung Sprachbehindertenpädagogik (Fachrichtung 2)
6. Aufbau und Gliederung der sonderpädagogischen Studienanteile
7. Sonderpädagogische Praktika
8. Leistungsnachweise und Prüfungsvoraussetzungen
9. Prüfungen

1. Vorbemerkungen

Im Herbst 1997 hat sich die Konferenz der Dozentinnen und Dozenten für Sprachbehindertenpädagogik auf ihrer Tagung in Dortmund u.a. mit den gewandelten beruflichen Anforderungen in einer sich verändernden Schule befaßt. Globale und regionale Entwicklungen, bildungspolitische Setzungen, Organisationsentwicklungen im Bereich von Schulen, Sonderschulen und Förderzentren, Elternentscheidungen über den Ort der schulischen Förderung ihrer behinderten Kinder wirken sich auch auf die sprachheilpädagogischen Fördersysteme aus. Die hier tätigen Lehrerinnen und Lehrer müssen sich neuen Aufgaben stellen und über ihre sprachheilpädagogischen Qualifikationen hinaus neue Kompetenzen erwerben.

Auch die Hochschulen müssen auf Veränderungen der beruflichen Realität reagieren und ihre Ausbildungen gewandelten Verhältnissen anpassen. Dieses kommt auch zum Ausdruck in den Empfehlungen der KMK Arbeitsgruppe Sonderpädagogische Förderung zum Förderschwerpunkt Sprache (Entwurf), in denen gefordert wird:

„Die schulische Förderung von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich sprachlichen Handelns erfordert den Einsatz

von fachspezifisch ausgebildeten sonderpädagogischen Lehrkräften. Die Ausbildung der sonderpädagogischen Lehrkräfte muß die Breite und Struktur des gesamten Tätigkeitsfeldes berücksichtigen. Sie muß neben der Fach- und Beratungskompetenz im Förderschwerpunkt Sprache, die notwendige Wissensanteile aus den wesentlichen Bezugswissenschaften sowie Kenntnisse und Handlungswissen hinsichtlich gestörter Schriftspracherwerbs einschließt, auch einen Überblick über den Gesamtbereich der Erziehung und Unterrichtung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf, insbesondere in dem Förderschwerpunkt Lernen und im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung, vermitteln. Die Lehrkräfte müssen befähigt werden, sonderpädagogische Förderung in Erziehung und Unterricht für Schülerinnen und Schüler mit Sonderpädagogischem Förderbedarf an verschiedenen Förderorten und damit in unterschiedlichen pädagogischen Handlungszusammenhängen zu verwirklichen.“

Diese Autorengruppe, Hochschullehrer an den Universitäten Berlin, Rostock, Dortmund und Bremen, macht einen Vorschlag für die schwierige Balance zwischen dem Aufbau einer allgemeinen sonderpädagogischen Grundqualifikation und Beratungskompetenz

- Voraussetzung für einen breiten schulischen Einsatz und dem vertieften Studium der Sprachheilpädagogik
- Voraussetzung für eine umfassende Qualifikation im Förderschwerpunkt Sprache und für eine Anerkennung in außerschulischen Arbeitsfeldern.

Diese Balance wird u.a. erreicht durch eine Begrenzung des Inhaltsfaches auf einen Umfang, der für eine Anerkennung als akademisches Fach ausreicht. Damit wird zugleich der begrenzten Bedeutung des Inhaltsfaches im schulischen Einsatz Rechnung getragen.

Der Hauptvorstand der Deutschen Gesellschaft für Sprachheilpädagogik, dem an dieser Stelle für die Unterstützung der Arbeitsgruppe gedankt wird, hat auf seiner Sitzung in Weimar am 5. bis 7. 3. 1998 diesen Vorschlägen grundsätzlich zugestimmt. Hier wird eine überarbeitete Fassung vorgelegt, die den dort vorgetragenen Bedenken hinsichtlich des übergreifenden Studienblocks Rechnung trägt. Der Cross-Categorial-Studienblock wird als erste Sonderpädagogische Fachrichtung ausgewiesen.

¹ Als vertieft studierte Fachrichtungen sind auch andere sonderpädagogische Fachrichtungen zu denken.

Diese Empfehlungen wurden der KMK – AG Sonderpädagogische Förderung und den Lehrerbildungsreferenten der einzelnen Bundesländer übermittelt. Mit dieser Veröffentlichung werden die Vorschläge auch in der fachlichen Öffentlichkeit zur Diskussion gestellt.

2. Ausgangsüberlegungen

Die Ausgangsüberlegungen, die den Vorschlägen für eine Revision des Studiums zugrunde liegen, werden thesenartig umrissen.

2.1 An die Stelle einer Orientierung an den nach Behinderungskategorien gegliederten sonderpädagogischen Institutionen im Bildungsbereich sollte eine Ausrichtung der Ausbildung auf den Förderbedarf (special needs) von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung treten. Ein Förderbedarf im Bereich sprachlicher Fähigkeiten ist bei Schülerinnen und Schülern mit folgenden Sprachstörungen anzunehmen:

- Sprachentwicklungsstörungen
- Störungen des Schriftspracherwerbs
- Störungen der Rede
- Zentrale und periphere Sprech- und Sprachstörungen
- Stimmstörungen.

Hinzu kommen Kinder und Jugendliche mit Stimm-, Sprech- und Sprachstörungen im Zusammenhang mit

- Hörschädigungen
- geistiger Behinderung
- Beeinträchtigung des Lernens
- Körperbehinderungen
- Verhaltensstörungen.

Eine Ausrichtung des Studiums auf den Förderbedarf aller Schülergruppen im Bereich der Sprache, des Sprechens und der Stimme sowie die zunehmende Komplexität einzelner Sprachörungssyndrome erfordert eine stärkere quantitative und qualitative Gewichtung des sonderpädagogischen Studienanteils als dies bisherige Regelungen in den Prüfungsordnungen der Länder vorsehen. Der zeitliche Rahmen muß sicherstellen, daß neben der Vermittlung von speziellen unterrichtlichen Kompetenzen auch die Entwicklung von Fähigkeiten zur Beratung, Kooperation und zur allgemeinen Förderung und zur Sprachtherapie angemessen berücksichtigt werden können.

2.2 Vielschichtigkeit und Mehrdimensionalität der sprachlichen Förderbedürfnisse und ihre Realisierung in unterschiedlichen schulischen Einrichtungen des Regel- und Sonderschulbereichs machen es notwendig, im Studium sowohl eine breite sonderpädagogische Basiskompetenz als auch vertiefte Kenntnisse und Fähigkeiten in der Fachrichtung Sprachbehindertpädagogik zu vermitteln. Die wissenschaftliche Qualifikation umfaßt daher anstelle einer spezifischen sonderpädagogischen Fachrichtung

eine breite fachrichtungsübergreifende sonderpädagogische Grundqualifikation als 1. Fachrichtung (Cross-Categorical-Studienblock, FR 1) und eine vertieft studierte 2. Fachrichtung (hier: Sprachbehindertpädagogik FR 2). Die bisherige relativ starre Spezialisierung für i.d.R. zwei an den Sonderschulformen ausgerichteten Fachrichtungen hat sich nicht bewährt. Sowohl während des Studiums als auch in der zweiten Ausbildungsphase kommt es zu erheblichen Orientierungsschwierigkeiten und Problemen bei der Qualitätssicherung der diagnostischen und therapeutischen Tätigkeiten und deren Verzahnung mit dem Unterricht in beiden sonderpädagogischen Fachrichtungen. Dies hat zur Folge, daß für eine zunehmende Zahl von Kindern mit komplexen Störungsbildern die erforderlichen Maßnahmen (special needs) zur Vermittlung von Bildungschancen nicht angemessen realisiert werden können. Darüber hinaus gefährdet eine fehlende Eindeutigkeit der Spezialisierungsrichtung die Kooperation und Anerkennung der Kompetenzen von Sonderpädagogen im außerschulischen Bereich.

2.3 Sprachdiagnostik, Sprachtherapie und eine gezielte Unterrichtsmodifikation gehören zu den sprachstörungsspezifischen essentiellen Leistungen eines Bildungssystems, das den Anspruch eines fairen Chancenausgleichs für behinderte und benachteiligte Kinder erhebt. Es ist daher eine zentrale Aufgabe des Studiums, zukünftige Lehrer und Lehrerinnen zu befähigen, diese Tätigkeiten kooperativ in verschiedenartigen Einrichtungen des Regel- und Sonderschulbereichs auszugestalten. Dieses kann aber nur erreicht werden, wenn eine eindeutige fachrichtungsspezifische Schwerpunktbildung während des gesamten Studiums erfolgt. Durch vertiefte Kenntnisse der inhaltlichen und methodischen Grundlagen der Fachrichtung schafft diese Schwerpunktbildung die Grundlage für eine spätere eigenverantwortliche permanente Aktualisierung und Weiterentwicklung der beruflichen Qualifikation und die Evaluierung des eigenen Handelns. Ein „sonderpädagogischer Universalist“, wie er in einigen Bundesländern tendenziell angestrebt wird, wird dagegen kaum in der Lage sein, neue Anforderungen qualifiziert zu realisieren und Anschluß an wissenschaftliche Entwicklungen zu halten.

2.4 Bei der Komplexität der Phänomene im Zusammenhang mit Behinderungen können fachrichtungsspezifische Kenntnisse und Methoden nur ein Teilaspekt der Qualifizierung von Sonderpädagogen bilden. Aus der Vielfalt von Organisationsformen und der Einbindung spezieller Interventionen in ein Bündel von sonderpädagogischen und regelpädagogischen Maßnahmen wie auch Maßnahmen anderer Fachdisziplinen (z.B. Medizin, Psychologie) sind für künftige Lehrerinnen und Lehrer für Sonderpädagogik ebenso erweiterte pädagogische Perspektiven als neue strukturelle Elemente ihrer Qualifikation abzuleiten. Aufgabe dieses Cross-Categorical-Studienblocks (FR 1) ist es, Studierenden Grundkenntnisse

und Handlungskompetenzen zu vermitteln, die über die Grenzen einer Fachrichtung hinausgehen und die zu einer mehrdimensionalen Entwicklungsförderung, zur Kooperation, zur Beratung, zur Bildungsplanung und zum Bildungsmanagement befähigen. Wie in vielen anderen Arbeitsbereichen entfaltet sich die Qualifikation verschiedener spezialisierter Kooperationspartner am besten in Arbeitsgruppen. Voraussetzung dafür ist aber eine gemeinsame Schnittmenge von grundlegenden Kenntnissen und Wissensbeständen.

2.5 Für die Vermittlung der Berufsfähigkeit als Lehrer für Sonderpädagogik mit dem Schwerpunkt Sprachbehindertenpädagogik ist eine reflektierte systematische Verzahnung der theoretischen Studieninhalte mit schulpraktischen und sprachtherapeutischen Studien unverzichtbar. Das erfordert eine planmäßige Einbindung von verschiedenartigen Praktika in den gesamten Studienablauf. Ziel der Verbindung von Theorie und Praxis ist die Förderung eines explorativen Verhaltens gegenüber dem komplexen Unterrichts- und Fördergeschehen bei Kindern und Jugendlichen mit Behinderung sowie Anleitung zu dessen gezielter Reflexion.

Die praktischen Studienanteile umfassen erziehungswissenschaftliche, fachdidaktische und sonderpädagogische Praktika. Die sonderpädagogischen Praktika werden in außerschulischen und schulischen Institutionen mit sprachheilpädagogischen Aufgabenstellungen durchgeführt.

Die mit anderen Lehrkräften gemeinsam zu absolvierenden erziehungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Praktika bilden eine Basis für eine umfassende Orientierung im Bereich Schule und stellen eine Transparenz zu den benachbarten Lehramtsstudiengängen her, die eine zukünftige Kooperation zwischen Regel- und Sonderpädagogen erleichtert. Die Erfahrungen mit Aufgabenstellungen und Unterrichtsabläufen in den Regeleinrichtungen des Bildungswesens bilden neben den sonderpädagogischen Kenntnissen die Voraussetzungen dafür, daß in den sonderpädagogischen Praktika die Erziehung, der Unterricht und die Therapie für Schüler und Schülerinnen mit Sprachstörungen nicht nur unter behinderungsspezifischen Gesichtspunkten erfahren werden, sondern daß sie auch mit Bezug auf die allgemeinen Inhalte und Anforderungen des Bildungssystems reflektiert und analysiert werden.

2.6. Die Reform des sonderpädagogischen Studiengangs erfordert eine klare inhaltliche Strukturierung und eine Spezifizierung von inhaltlichen und methodischen Qualitätsmerkmalen. An die Stelle schematischer Einkürzungen (z.B. im Zusammenhang mit der Umsetzung von „Eckwerteverordnungen“ in einzelnen Bundesländern), die zum Teil mit einer erheblichen Reduzierung der Leistungsnachweise und Prüfungsleistungen verbunden sind, muß ein klarer Aufbau treten, der den Studierenden eine Orientierung über Leistungsstand, Bildungsweg und berufliche Eignung ermöglicht. Eine quantitative Reduzierung von Studienleistungen kann nicht zu einer Straffung der Studienverläufe und der Einhaltung der Regelstudienzeit beitragen. Vielmehr ist dies über eine genaue Definition der inhaltlichen und methodischen Studienanforderungen zu erreichen.

Die wissenschaftliche Qualifikation in der vertieft studierten Fachrichtung muß dem Niveau der fachwissenschaftlichen Qualifikation in Lehramts-Studiengängen für die Sekundarstufe I und II im Unterrichtsfach oder dem Hauptfach eines vergleichbaren berufsqualifizierenden akademischen Abschlusses (Magister, Diplom) entsprechen. Dadurch wird in stärkerem Maße als bisher eine Qualifikationsebene geschaffen, die die Basis für eine weitere wissenschaftliche Laufbahn bilden kann. Auf diesem Wege ist eine Ausbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses in Forschung und Lehre sicherzustellen, die gleichzeitig den Anforderungen wissenschaftlichen Arbeitens entspricht und den erforderlichen Praxisbezug ermöglicht.

3. Grundmodell des Studiengangs Lehramt für Sonderpädagogik mit der Fachrichtung Pädagogik

Der Umfang des Studiums beträgt 160 SWS. Es umfaßt Erziehungswissenschaften, ein Unterrichtsfach, Fachdidaktik und zwei sonderpädagogische Fachrichtungen. Die Regelstudienzeit beträgt neun Semester einschließlich eines Prüfungssemesters. Die sonderpädagogischen Studienanteile bestehen aus einem für alle verbindlichen Cross-Categorical-Studienblock als Fachrichtung 1 (FR 1) und einer vertieft studierten 2. Fachrichtung (FR 2), die aus den an einer Studienstätte angebotenen Fachrichtungen zu wählen ist. Im folgenden wird die Sprachbehindertenpädagogik als FR 2 angenommen.

Quantitative Verteilung der Studienanteile

20 SWS Erziehungswissenschaften	40 SWS Unterrichtsfach einschließlich Fachdidaktik	40 SWS FR 1 Cross-Categorical Studienblock	60 SWS FR 2 Sprachbehindertenpädagogik
------------------------------------	---	--	--

In den weiteren Ausführungen wird nur Bezug genommen auf die sonderpädagogischen Studienanteile (=100 SWS).

4. Inhaltliche Struktur der obligatorischen FR 1 (Cross-Categorical-Studienblock mit 40 SWS)

Modul 1

Sondererziehung und Rehabilitation

- Allgemeine Sonderpädagogik
- Wissenschaftstheorie und Forschungsmethoden
- Ethische Fragestellungen
- Sonderpädagogische Soziologie
- Epidemiologische und statistische Grundlagen

Modul 2

Sonderpädagogik, Psychologie und Psychodiagnostik

- Grundlagen
- ausgewählte Gebiete

Modul 3

Medizinische Grundlagen

- Kinder- und Jugendpsychiatrie
- Neurologie

Modul 4

Übergreifende Handlungskompetenz

- Frühförderung und Elternarbeit
- Beratung und Kooperation
- Arbeitsorganisation und Management in schulischen Einrichtungen
- Musisch-kreative Bereiche
- Rechtliche Grundlagen
- Sprecherziehung/Stimmprüfung

Modul 5

Einführung in 3 weitere sonderpädagogische Fachrichtungen

Sondererziehung und Rehabilitation

- z.B. bei geistiger Behinderung
- z.B. bei Gehörlosigkeit
- z.B. bei Verhaltensstörungen

Die Fachrichtungen sind aus den am Studienort vorhandenen Angeboten zu wählen und sollten jeweils 6 SWS umfassen.

5. Inhaltliche Struktur der gewählten FR 2 (Sprachbehindertenpädagogik mit 60 SWS)

Modul 1

Grundlagen

- Phoniatrie und Pädaudiologie
- Phonetik
- Kognitionswiss. Grundlagen der Sprache und des Spracherwerbs
- Linguistik

Modul 2

Systematik

- Geschichte der Sprachbehindertenpädagogik
- Grundbegriffe/Theorieansätze
- Aufgabenfelder und Handlungsbereiche
- Klassifikation und Deskription der Erscheinungsbilder gestörter Sprache

Modul 3

Handlungskompetenz

- Früherkennung, Prävention, spezifische Elternarbeit
- Konzepte und Verfahren der Diagnostik
- Konzepte und Methoden der Therapie bei
 - Sprachentwicklungsstörungen (phonetische und phonologische Störungen, Dysgrammatismus, semantische und pragmatische Störungen)
 - Störungen des Schriftspracherwerbs
 - Störungen der Rede (Stottern, Poltern, Mutismus)
 - Zentrale und periphere Sprech- und Sprachstörungen (Dysglossie, Aphasie, Dysarthrie, Dyspraxie)
 - Stimmstörungen
 - Stimm-, Sprech- und Sprachstörungen im Zusammenhang mit anderen Behinderungen (z.B. bei Hörschädigungen, geistiger Behinderung)

Modul 4

<p>Sprachtherapeutischer Unterricht</p> <ul style="list-style-type: none"> - Unterrichtsplanung für Lerngruppen mit Sprachstörungen - Konzepte der sprachtherapeutischen Förderung im gemeinsamen Unterricht - Spezifische Problemstellungen des Lehrens und Lernens bei Sprachstörungen (z.B. Schriftspracherwerb) - Unterrichtspraktische Übungen
--

Modul 5

<p>Organisation und Management</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sprachtherapie in unterschiedlichen Organisationsstrukturen - Zusammenarbeit mit anderen Fachdiensten
--

6. Aufbau und Gliederung der sonderpädagogischen Studienanteile

Das Studium der sonderpädagogischen Studienanteile umfaßt insgesamt 100 SWS und gliedert sich in ein Grund- und Hauptstudium. Das Grundstudium wird mit einer Zwischenprüfung, das Hauptstudium mit dem Ersten Staatsexamen abgeschlossen. Beide sonderpädagogischen Fachrichtungen werden neben dem Unterrichtsfach einschließlich Fachdidaktik und den Erziehungswissenschaften sowohl im Grund- als auch im Hauptstudium studiert. Der Schwerpunkt der Fachrichtung 1 (Cross-Categorial-Block) liegt im Grundstudium, der Schwerpunkt der Fachrichtung 2 (vertieft studierte Fachrichtung) im Hauptstudium.

Verteilung der beiden FR im Grund- und Hauptstudium

Grundstudium 50 SWS

30 SWS Cross-Categorial-Block	20 SWS Sprachbehindertenpädagogik
----------------------------------	--------------------------------------

Hauptstudium 50 SWS

10 SWS Cross-Categorial-Block	40 SWS Sprachbehindertenpädagogik
----------------------------------	--------------------------------------

Neben den obligatorischen sonderpädagogischen Lehrveranstaltungen sind den Studierenden Freiräume bei der Wahl von Lehrveranstaltungen und Zeit für selbständiges Arbeiten zu geben, um in beiden Fachrichtungen individuelle Studienschwerpunkte bilden zu können.

7. Sonderpädagogische Praktika

Die praktischen Studienanteile im Lehramtsstudien-gang für Sonderpädagogik umfassen erziehungswissenschaftliche, fachdidaktische und sonderpädagogische Praktika. Die sonderpädagogischen Praktika werden in der vertieft studierten Fachrichtung (FR 2) absolviert. Es werden zwei Praktika über mehrere Wochen mit unterschiedlichen inhaltlichen Akzentuierungen abgeleistet, die aufeinander aufbauen. Für die Fachrichtung Sprachbehindertenpädagogik wird vorgeschlagen:

- *Praktikum 1 mit dem Schwerpunkt Diagnostik und sprachtherapeutische Förderung*
Es wird in schulischen oder außerschulischen Einrichtungen für Sprachbehinderte absolviert. Das Praktikum beinhaltet Hospitationen und supervidierte Erprobungen, diagnostisches und therapeutisches Handeln sowie unterrichtliche Arbeit mit

Gruppen von Sprachbehinderten. Praxisanteile in außerschulischen Tätigkeitsfeldern dienen dazu, Einsichten und Kenntnisse über die institutionelle Breite und die Altersspanne der Sprachrehabilitation zu erlangen.

- *Praktikum 2 mit unterrichtlichem Schwerpunkt*
Es wird an Sonderschulen, Förderzentren oder integrativen Einrichtungen im Elementar-, Primar- und Sekundarbereich durchgeführt. Im Schulpraktikum liegt der Schwerpunkt auf der Beobachtung erzieherischen und didaktischen Handelns unter den Bedingungen von Sprachbehinderung und der Erprobung von sprachtherapeutischem Unterricht. Dabei bieten die Unterrichtsversuche erste Möglichkeiten, sich im angestrebten Beruf zu erproben.

Die Ableistung eines *Sozialpraktikums* wird für diejenigen Studierenden empfohlen, die keine praktischen Kenntnisse der Arbeit sozialer Einrichtungen besitzen, wie dies im Gegensatz dazu bei Absolventen des Zivildienstes oder eines „sozialen Jahres“ der Fall ist. Ziel des Praktikums ist es, die Arbeitsweise von außerschulischen Behinderteneinrichtungen kennenzulernen, die betreuend, präventiv oder intervenierend tätig sind.

8. Leistungsnachweise und Prüfungsvoraussetzungen

Um eine Vergleichbarkeit der Studienanforderungen und der Studieninhalte zwischen Studienfächern und zwischen den Bundesländern zu gewährleisten, werden Empfehlungen für die inhaltlichen Bereiche und die Anzahl der Leistungsbelege gegeben. Die Leistungsbelege gliedern sich in Teilnahme- und Leistungsnachweise. In der *Fachrichtung 1* sind 4 *Teilnahmenachweise* und 7 *Leistungsnachweise* zu er-

bringen. In der *Fachrichtung 2* sind 5 *Teilnahmenachweise* und 10 *Leistungsnachweise* zu erbringen. Die Leistungsnachweise können auf verschiedene Art und Weise, z.B. Klausur, schriftliche Hausarbeit, mündliche Prüfung usw., erbracht werden. Um die inhaltliche Breite der Ausbildung zu sichern, sollte jedes Modul der beiden Fachrichtungen mindestens durch einen Teilnahmenachweis oder einen Leistungsnachweis oder die Zwischenprüfung oder das Staatsexamen belegt werden.

Fachrichtung 1 (Cross-Categorical-Block)

	Teilnahmenachweis	Leistungsnachweis
Allgemeine Sonderpädagogik		1
Sonderpädagogische Soziologie	1	
Epidemiologische und statistische Grundlagen	1	
Psychodiagnostik		1
Allgemeine medizinische Grundlagen (Neurologie, Kinder- und Jugendpsychiatrie)	1	
Frühförderung/Elternarbeit		1
Einführung in 2 weitere Fachrichtungen		2
Einführung in 1 weitere Fachrichtung	1	
Musisch-kreativer Bereich		1
Bereich freier Wahl		1
insgesamt	4	7

Fachrichtung 2 (vertieft studierte Fachrichtung, hier Sprachbehindertenpädagogik)

	Teilnahmenachweis	Leistungsnachweis
Phoniatrie- und Pädaudiologie		1
Klassifikation u. Deskription der Erscheinungsbilder gestörter Sprache	1	
Phonetik		1
Kognitionswissenschaftliche Grundlagen der Sprache u. Spracherwerbs	1	
Aufgabenfelder und Handlungskonzepte	1	
Konzepte u. Verfahren sprachheilpäd. Diagnostik		1
Früherkennung, Prävention u. spezifische Elternarbeit		1
Sprachentwicklungsstörungen		2
Störungen der Rede		1
Weitere Sprachstörungen	1	
Sprach-, Sprech- u. Stimmstörungen im Zusammenhang mit anderen Behinderungen	1	1
Planung u. Unterrichtsanalyse für Lerngruppen/Unterrichtsprakt. Übungen		1
Bereiche freier Wahl		1
insgesamt	5	10

9. Prüfungsleistungen (1. Staatsprüfung)

Die beiden Fachrichtungen (Cross-Categorical-Block FR 1; vertieft studierte sonderpädagogische Fachrichtung FR 2) bilden eigenständige Prüfungsfächer. Die Prüfung jeder Fachrichtung besteht aus einem schriftlichen und einem mündlichen Prüfungsteil.

In der *Fachrichtung 1* bezieht sich die mündliche Prüfung auf ausgewählte Inhalte der Allgemeinen Sonderpädagogik, eine weitere gewählte sonderpädagogische Fachrichtung und auf einen weiteren inhaltlichen Schwerpunkt nach Wahl des Prüfungskandidaten bzw. der Prüfungskandidatin.

In der Arbeit unter Aufsicht werden 3 Themen aus den gleichen Gebieten zur Wahl gestellt. Der Prüfling bearbeitet ein Thema seiner Wahl.

Die *Fachrichtung 2* (hier Sprachbehindertenpädagogik) gliedert sich in einen mündlichen und schriftlichen Prüfungsteil und wird analog zu den Unterrichtsfächern unter den Bedingungen eines vertieft studierten Faches geprüft.

Die *schriftliche Hausarbeit* kann zu einem ausgewählten Thema aus der Fachrichtung 1 (Cross-Categorical-Studienblock) oder der Fachrichtung 2 (hier Sprachbehindertenpädagogik) angefertigt werden.

Kontaktadresse:
Prof. Dr. Gerhard Homburg
Universität Bremen
FB 12
28344 Bremen

Christina Kauschke, Potsdam

Zur Terminologie und Klassifikation bei Sprachentwicklungsstörungen

1. Einleitung

Häring, Schakib-Ekbatan und *Schöler* haben kürzlich (Die Sprachheilarbeit 5/1997) über eine Fragebogenerhebung berichtet, in der 250 Institutionen in Deutschland darüber Auskunft gaben, mit welcher Häufigkeit Sprachentwicklungsauffälligkeiten bei Kindern diagnostiziert und mit welchen Termini die festgestellten Störungen bezeichnet werden. Dabei zeigte sich eine frappierende Variabilität hinsichtlich der Begrifflichkeit, die zur Beschreibung und Klassifikation von Sprachentwicklungsstörungen verwendet wird. Dies ist zum einen sicherlich eine Folge der Heterogenität des Störungsbildes „SES“ mit seinen vielfältigen Ausprägungsformen, zum anderen schlägt sich hier auch die Uneinheitlichkeit der derzeit kursierenden Klassifikationssysteme nieder, die zum Teil aus dem jeweiligen theoretischen Hintergrund der verschiedenen mit Sprachdiagnostik und Sprachtherapie befaßten Berufsgruppen resultiert. Eine Vereinheitlichung der Terminologie und damit auch der mit den Bezeichnun-

gen verbundenen Konzepte wird von den Autor/innen als Desiderat angesehen.

In der Tat macht der Paradigmenwechsel von der medizinischen zur psycho- bzw. patholinguistischen Sicht auf Sprachentwicklungsstörungen ein Überdenken bestehender Begrifflichkeiten notwendig und aktuell (vgl. *Johnston* 1993, *Ellis Weismer* 1993). Ein wesentliches Kennzeichen dieses Umschwunges ist die Abwendung von ätiologisch begründeten Störungsklassifikationen; vielmehr steht eine detaillierte Beschreibung der sprachlichen und nichtsprachlichen Fähigkeiten und Auffälligkeiten sprachentwicklungsgestörter Kinder im Vordergrund. Nach der medizinisch orientierten Sichtweise werden aufgrund spezifischer Symptomkonstellationen Störungsbilder oder Syndrome identifiziert, die einer bestimmten Ursache zugeordnet werden. Da jedoch häufig keine 1:1-Beziehung zwischen Ursache und Symptomatik vorliegt (d.h. gleiche Symptome können bei unterschiedlichen Ursachen auftreten, gleichzeitig ist eine bestimmte Ursache nicht zwangsläufig mit einer homogenen Symptomatik gekoppelt), geht der psycholinguistische Ansatz von heterogenen Störungsbildern aus, die bezogen auf den jeweiligen Einzelfall beschrieben, diagnostiziert und behandelt werden. Für den Umgang mit Sprachentwicklungsstörungen folgt daraus, daß die Einschätzung der Störung über eine linguistisch fundierte Erfassung und Beschreibung der sprachlichen Leistungen jedes Kindes gewonnen wird, daß diese Leistungen mit dem Sprachentwicklungsstand sprachunauffälliger Kinder verglichen werden und daß therapeutische Handlungskonsequenzen nur unter Berücksichtigung aller sprachlichen und nichtsprachlichen Stärken und Schwächen des Kindes sowie mit Bezug zum normalen Prozeß des Spracherwerbs abgeleitet werden können. Eine auf (vermuteten) ätiologischen Kriterien beruhende Klassifikation, wie sie z.B. in der Einteilung „organische, psychische oder funktionale SES“ zum Ausdruck kommt, steht damit dem deskriptiven Charakter des psycholinguistischen Ansatzes entgegen.

Im folgenden möchte ich den Versuch unternehmen, die spezifische Sprachentwicklungsstörung zunächst in das breite Spektrum der Sprachauffälligkeiten im Kindesalter einzuordnen und danach im Kontext der psycho- bzw. patholinguistischen Herangehensweise näher zu bestimmen, wobei die Problematik der unterschiedlichen Bezeichnungen aufgegriffen und diskutiert wird. Die hier verwendete Terminologie basiert auf einem Klassifikationssystem, das in Schaubild 1 (S. 184) verdeutlicht wird.

2. Zur Situierung von spezifischen Sprachentwicklungsstörungen

2.1 Sprachauffälligkeiten im Kindesalter (childhood language disorders)

Sprachauffälligkeiten im Kindesalter können vielfältige Dimensionen der Sprache, des Sprechens, der Stimme und des Redeflusses betreffen. So finden sich auf dieser ersten umfassenden Ebene neben den Stö-

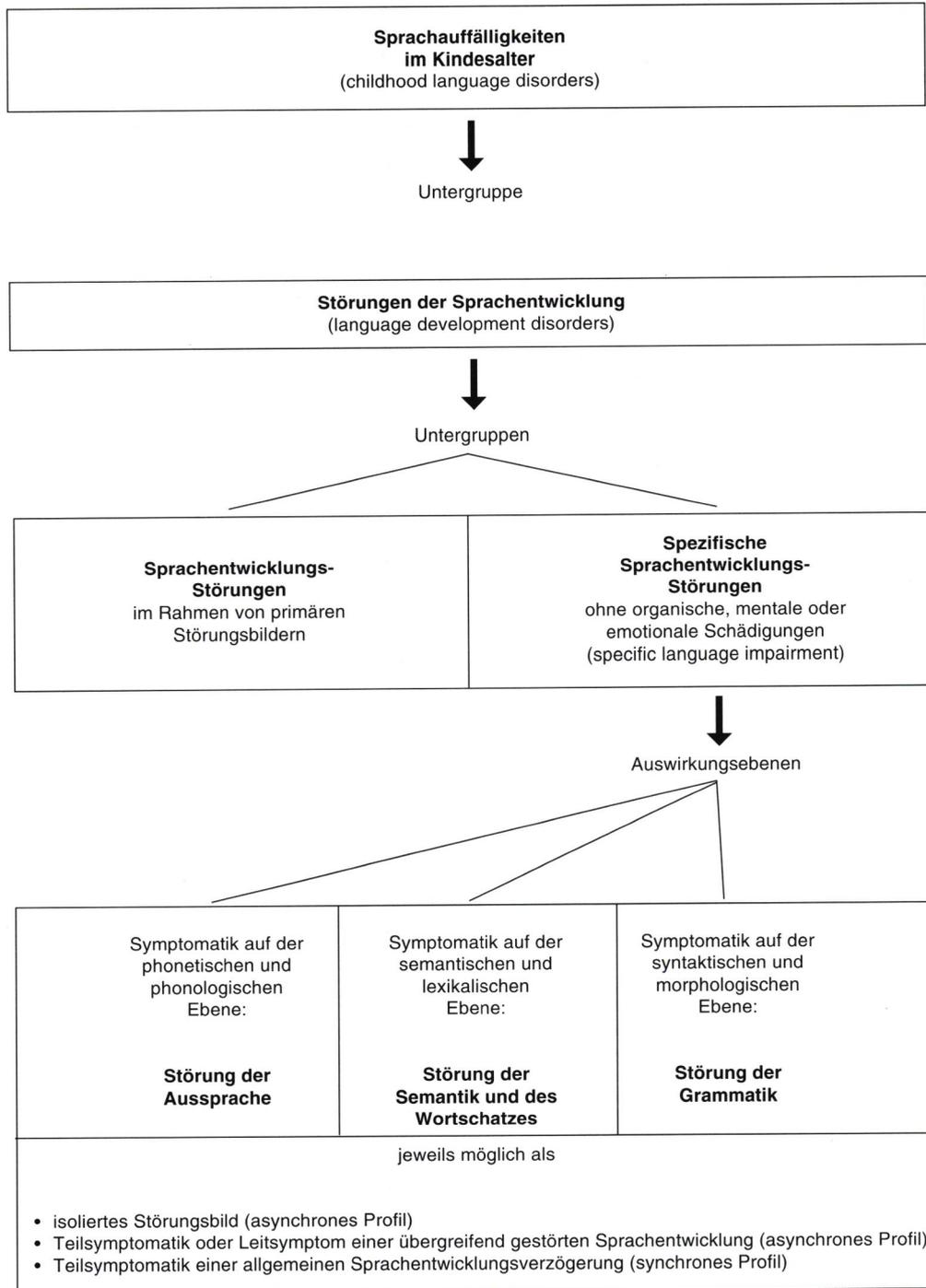


Schaubild 1

rungen der Sprachentwicklung auch Redeflußstörungen (kindliches Stottern und Poltern), Störungen der Kommunikation (z.B. Mutismus oder Kommunikationsstörungen bei Autismus), kindliche Stimmstörungen und Rhinophonien sowie erworbene zentrale Sprach- und Sprechstörungen (wie kindliche Aphasie, Dysarthrophonie oder Apraxie). Diese Störungsbilder können auch in Kombination auftreten (z.B. Sprachentwicklungsstörung und Redeflußstörung).

2.2 Sprachentwicklungsstörungen (language development disorders)

Die Sprachentwicklungsstörungen – als eine Untergruppe aus dem großen Bereich der Sprachauffälligkeiten – werden in einem weiteren Schritt dahingehend differenziert, ob sie als eigenständiges Störungsbild oder im Rahmen anderer primärer Störungs- oder Krankheitsbilder auftreten. Im letzteren Fall sind aufgrund eines primären Defizits Fähigkeiten oder Mechanismen eingeschränkt, die notwendige Voraussetzungen für einen ungestörten Spracherwerbsprozeß darstellen. Auffällige Entwicklungsverläufe auf einer oder mehreren Ebenen des Sprachsystems können im Zusammenhang mit Defekten peripherer Sprechwerkzeuge (z.B. Spaltbildungen, Lähmungen der an der Artikulation beteiligten Nerven), mit sensorischen Beeinträchtigungen (Hör- oder Sehschädigung), mit frühkindlichen Hirnschädigungen, mit kindlichen Psychosen oder mit genetisch bedingten Chromosomenabberationen (z.B. Down-, Williams-, Cri-du-Chat, Noonan-Syndrom) entstehen.

Bei Sprachentwicklungsstörungen im Rahmen von anderen Primärstörungen sollte trotz der bekannten Ätiologie keine eindeutige, allgemeine Prognose über zu erwartende Symptome oder den erreichbaren Sprachentwicklungsstand abgegeben werden, denn individuelle Unterschiede sind auch bei gleicher Primärstörung eher die Regel. Eine differenzierte Beschreibung der Symptomatik auf jeder beeinträchtigten sprachsystematischen Ebene kann und sollte analog zum unten beschriebenen Vorgehen bei spezifischen Sprachentwicklungsstörungen erfolgen. Allerdings muß darüber hinaus das zugrunde liegende Krankheitsbild mit seinen Bedingungen und Auswirkungen auf das Lernverhalten des Kindes berücksichtigt werden.

2.3 Spezifische Sprachentwicklungsstörungen (specific language impairment)

Sprachentwicklungsstörungen können auch als eigenständiges Bild ohne gleichzeitiges Vorliegen von Hörstörungen, mentaler Retardierung oder schwerwiegenden sozial-emotionalen Problemen bei normalem neurologischen Befund auftreten. Diese spezifische Sprachentwicklungsstörung, d.h. eine SES, die nicht in Verbindung mit anderen Krankheitsbildern auftritt, wird ätiologisch nicht weiter bestimmt. Aussagekräftiger als eine Ausschlußdiagnose bzw. eine Negativdefinition („was ist die spezifische SES nicht?“) ist eine psycholinguistisch fundierte deskriptive Erfassung der Symptomatik auf den verschiedenen sprachlichen

Ausprägungsebenen und eine damit verknüpfte Feststellung des Störungsprofils.

Der entsprechende Begriff „specific language impairment“ – „SLI“ – wird im angloamerikanischen Raum in ähnlicher Weise als Terminus für Kinder, die „in jeder Hinsicht außer der Sprache normal erscheinen“ (Lahey 1988, 49) verwendet. Oft wird darauf verwiesen, daß Kinder mit diesem Störungsbild eine sehr heterogene Gruppe mit einer durch erhebliche individuelle Variation gekennzeichneten Symptomatik darstellen. Menyuk (1993) nennt unterschiedliche Kriterien, die zur Diagnose „SLI“ führen können. Unter zeitlichen Gesichtspunkten erfolgt die Feststellung einer globalen Verzögerung der Sprachentwicklung, wenn eine Verzögerung der expressiven Sprachleistungen von einem Jahr oder mehr bzw. der rezeptiven Leistungen von sechs Monaten oder mehr nachgewiesen werden kann. Menyuk zieht jedoch eine Diagnosefindung anhand der Betrachtung einzelner Sprachkomponenten vor:

„Particular aspects of components of language are affected to varying degrees in some dysphasic children whereas other aspects are not“ (Menyuk 1993, 608).

3. Auswirkungsebenen der spezifischen SES

Die Symptome der spezifischen SES werden auf jeder sprachsystematischen Ebene gesondert beschrieben, wobei jeweils die expressive und die rezeptive Dimension betrachtet wird. In der folgenden Aufstellung werden verschiedene Termini aufgeführt, die in der deutsch- und englischsprachigen Literatur zur Bezeichnung von Störungen auf den verschiedenen Ebenen verwendet werden oder wurden. Die selektive Nennung von Symptomen dient dabei lediglich als kurzer Hinweis auf den mit den Termini verknüpften Inhalt.

Ebene Phonologie / Phonetik:

Termini (allgemeine Bezeichnung):

Störungen der Aussprache, speech disorder

- Einschränkungen des Phoneminventars und der Silbenstrukturen
- nicht altersentsprechende phonologische Prozesse
- Probleme der Phonemdifferenzierung

Differenzierung des Störungsschwerpunktes:

- phonologische Störungen: Störungen der Organisation des phonologischen Systems

Termini: *phonological impairment / disorder*

- phonetische Störungen: Störungen der Produktion und/oder Perzeption von Lauten

Termini: *Artikulationsstörungen, Dyslalie, (Stammeln)*

Ebene Lexikon / Semantik

Termini: *Störungen der Semantik und des Wortschatzes*

- unzureichender Aufbau von Konzepten und Bedeutungen
- Störungen der Organisation des mentalen Lexikons (z.B. Aufbau von taxonomischen Strukturen)

- Einschränkungen und fehlende Differenzierung des aktiven und/oder passiven Wortschatzes für verschiedene Wortarten
- Wortfindungs-/Zugriffsstörungen
- eingeschränkte „fast-mapping“-Kapazität

Ebene Syntax / Morphologie

Termini: *Störungen der Grammatik, (kindlicher) Dysgrammatismus, Entwicklungsdysgrammatismus*

- expressive und/oder rezeptive Störungen im syntaktischen Bereich (Satzkomplexität, Konstituentenstruktur, Wortstellung etc.)
- expressive und/oder rezeptive Störungen im morphologischen Bereich (Flexion, Wortbildung etc.)

Ebene Pragmatik

Termini: *particular pragmatic disability, delay in pragmatic development, communicative disorder*

- eingeschränkte kommunikative und dialogische Fähigkeiten (Blickkontakt, turn-taking, Initiative und Response im Dialog etc.)
- eingeschränkte Verfügbarkeit über verschiedene Formen von Sprechakten
- Störungen der Organisation von „narratives“ (Textkohärenz, Informationsstrukturierung)
- Einschränkungen in der Verwendung diskursiver Mittel und bei der Markierung von Kohärenz und Kohäsion im Dialog

Die Einbeziehung der pragmatischen Komponente als Auswirkungsebene einer SES wird dabei unterschiedlich gehandhabt: häufig werden kommunikative, narrative und diskursive Kompetenzen in andere Ebenen mit einbezogen. Im Schaubild 1 erscheint die pragmatische Ebene nicht als eigenständiger Bereich, da basale kommunikative Fähigkeiten als Voraussetzung des Erwerbs sprachsystematischen Wissens auf den einzelnen Ebenen angesehen werden, während elaborierte Diskursfähigkeiten auf fortgeschrittenen lexikalischen und grammatischen Leistungen aufbauen. Pragmatische Aspekte lassen sich nicht von den anderen sprachlichen Ebenen abkoppeln, sondern sind Grundlage und Bestandteil der Anwendung sprachlichen Wissens.

Bei der Eingrenzung der individuellen Ausprägungsform einer spezifischen SES ist es selbstverständlich, daß auf jeder Ebene gesondert Aussagen über expressive und rezeptive Leistungen getroffen werden. Damit erübrigt sich ein Label wie „Sprachverständnisstörung“, das nicht spezifiziert, auf welcher Sprachebene die rezeptiven Einschränkungen bestehen (geht es z.B. um Phonemdifferenzierung, um Wortverständnis, um das Verstehen syntaktischer Strukturen ...?).

Bei der Auswahl und Verwendung bestimmter Termini sollte im Sinne einer eindeutigen Begrifflichkeit eine Vermischung taxonomischer Hierarchieebenen vermieden werden. „Spezifische SES“ (SLI) ist ein Hyperonym, das durch die Beschreibung der Symptomatik auf den jeweiligen Ebenen inhaltlich näher bestimmt wird. Ein spezifischer Begriff wie „Dysgrammatismus“ bezieht sich auf die Symptomatik auf einer einzelnen Ebene und sollte dementsprechend nur

in diesem Zusammenhang benutzt, nicht auf eine höhere Ebene verschoben werden.

4. Profile der spezifischen SES

Eine spezifische SES kann sich also auf eine unterschiedliche Anzahl von Sprachebenen auswirken, wobei auch das Ausmaß der Symptomatik in jedem Bereich variieren kann. Die Frage, wie viele Ebenen wie stark betroffen sind, führt zur Feststellung des Störungsprofils.

Isolierte Störung:

Bei einer isolierten oder selektiven Störung ist eine sprachliche Komponente betroffen, während die Sprachentwicklung auf den anderen Ebenen altersentsprechend verläuft. Ein solches Profil wäre beispielsweise bei einer isoliert erscheinenden phonologischen Störung zu beobachten. Das Sprachsystem als Ganzes entwickelt sich in diesem Fall asynchron oder dysharmonisch.

Sprachentwicklungsverzögerung:

Bei einer synchronen Verzögerung betrifft der Entwicklungsrückstand alle sprachlichen Bereiche in ähnlichem Ausmaß, ohne daß eine Ebene als besonders auffällig herausragt. Bei einem idealtypischen Vorkommen dieses Profils müßte der Sprachentwicklungsstand des Kindes auf allen Ebenen mit dem eines jüngeren, sprachunauffälligen Kindes zu vergleichen sein. In dieser Verwendungsweise ist die Sprachentwicklungsverzögerung als ein mögliches Profil einer spezifischen SES zu werten.¹

Übergreifende Störung der Sprachentwicklung:

Bei einer übergreifenden Störung sind mehrere Ebenen in unterschiedlichem Ausmaß betroffen, wodurch wiederum ein asynchrones Profil entsteht. Die Hauptproblematik der Störung ist dabei auf einer sprachlichen Ebene angesiedelt, aber auch andere Bereiche können Symptome aufweisen. Ein häufig beobachtetes und beschriebenes übergreifendes Störungsprofil liegt bei der Entwicklungsdysphasie (Grimm 1991, 1994, 1995) vor: hier sind die Schwierigkeiten auf der syntaktischen und/oder morphologischen Ebene das Leitsymptom, das mit anderen Störungen (z.B. der Phonologie, des Lexikons, der Semantik) einhergeht. Andere Formen übergreifender Störungsprofile sind ebenso denkbar, etwa eine übergreifende spezifische SES mit der Leitsymptomatik auf der phonologischen

¹ Zu beachten ist, daß im Zusammenhang mit der in den letzten Jahren wachsenden Forschung zur Sprachentwicklung von „Late Talker“-Kindern im angloamerikanischen Raum ähnliche Begriffe auftreten (Oberbegriff: early (developmental) language delay), die jedoch durch eine andere Verwendungsweise gekennzeichnet sind: sie werden für jüngere Kinder (ab zwei Jahren) mit verzögertem Sprechbeginn benutzt und sind häufig auf die expressive Modalität ausgerichtet ((specific) expressive language delay, slow expressive language development).

und weiteren Teilsymptomen auf der grammatischen Ebene.²

5. Störungstypen: Zur Dichotomie SES-SEV

Wie die Umfrage von *Schakib-Ekbatan, Häring* und *Schöler* gezeigt hat, wird die Diagnose „Sprachentwicklungsverzögerung“ im deutschsprachigen Raum etwa zweieinhalb mal so häufig wie die Diagnose „Sprachentwicklungsstörung“ vergeben, wobei der erste Begriff besonders von den sonderpädagogischen Einrichtungen präferiert wird. Die unterschiedlichen Bezeichnungen scheinen dabei weniger voneinander abgrenzbare Konzepte, sondern eher Entscheidungen von Berufsgruppen, Institutionen oder Einzelpersonen für bzw. gegen einen dieser Begriffe widerzuspiegeln. Eine Unterteilung von Störungsbildern ist jedoch nur sinnvoll, wenn sich Kriterien finden lassen, die eine eindeutige Differenzierung zwischen „Verzögerung“ und „Störung“ erlauben. Daher sollen nun zwei Ansätze, die eine theoretische Trennung zwischen verzögerter und gestörter/abweichender Sprachentwicklung befürworten, hinsichtlich ihrer Nützlichkeit für die Klassifikation von Sprachstörungen bei Kindern betrachtet werden.

5.1 Differenzierung aufgrund der Art der Auffälligkeit

Nach *Schaner-Wolles* (1988, 1992) sollte eine aussagekräftige Diagnose neben der Beschreibung des Störungsprofils (synchrone oder asynchrone Beeinträchtigung des Sprachsystems) ebenfalls zu einer Differenzierung verschiedener Störungstypen aufgrund der Art der Auffälligkeit beitragen. Während eine Sprachentwicklungsverzögerung durch eine bloße Verletzung der Altersnorm in einem oder mehreren Bereichen gekennzeichnet ist, läßt sich das sprachliche System eines Kindes mit einer Sprachentwicklungsstörung nicht mit Regeln und Prinzipien erfassen, die für die ungestörte Sprachentwicklung charakteristisch sind. Vielmehr treten qualitative Abweichungen auf, die sich in Strukturen und Fehlerprozessen ohne Parallelerscheinungen aus der normalen Kindersprache manifestieren (*Schaner-Wolles* 1992, 12f).

Das Kriterium „Strukturabweichung“ versus „Zeitverschiebung“ bei der Definition von SES und SEV wirft einige Fragen auf. Zunächst ist die Definition von „Abweichung“ unklar: wird von einer abweichenden Struktur gesprochen, wenn diese in der zu erwerbenden Zielsprache nicht vorkommt, oder wenn sie von universalgrammatischen Prinzipien abweicht? Besonders problematisch erscheint das Auffinden von Abweichungen: von einer Abweichung „ohne Parallelerscheinungen in der normalen Kindersprache“ könnte nur gesprochen werden, wenn kein normalsprechendes Kind dieses Phänomen zeigt, auch nicht in kurzen Übergangsphasen. Dies ist jedoch aufgrund der bestehenden Datenlage zum Spracherwerb des Deutschen empirisch nicht nachzuweisen. Bei auffällig er-

scheinenden Strukturen könnte die vorsichtigeren Vermutung getroffen werden, daß die beobachtete Struktur nach dem bisherigen, empirisch abgesicherten Wissen über den normalen Erstspracherwerb der betreffenden Sprache ungewöhnlich ist und es sich damit um eine eher idiosynkratische Struktur handelt. Dabei ist nicht auszuschließen, daß solche Strukturen trotzdem im Rahmen interindividueller Variation auch im normalen Spracherwerb auftreten; vielleicht so selten oder kurzfristig, daß sie bisher noch nicht beobachtet oder beschrieben werden konnten. Unklar bleibt weiterhin, ab wann von Abweichung gesprochen werden kann (sobald eine ungewöhnliche Struktur einmal auftaucht, wenn sie häufig auftaucht, wenn sie quantitativ korrekte Strukturen überwiegt ...?). Ein reines Abweichungskriterium schließt außerdem die Diagnose „Sprachentwicklungsstörung“ für Kinder mit einem erheblichen Rückstand aus, da das zeitliche Ausmaß der Verzögerung in dieser Dichotomie keine Rolle spielt. Kinder, die eine Stagnation an bestimmten Punkten ihrer Sprachentwicklung zeigen, mit ihren Äußerungen aber im Bereich der „normalen“ Strukturen bleiben, werden danach als „nur“ verzögert eingestuft.

Schöler weist darauf hin, daß die Feststellung gleicher Entwicklungssequenzen und ähnlicher Strukturen bei SES und im normalen Spracherwerb nicht unbedingt impliziert, daß der Spracherwerb von SEV-Kindern nach den gleichen Mechanismen und mittels der gleichen Verarbeitungsprozesse stattfinden muß (*Schöler* 1993, 91). Vergleichbare sprachliche Strukturen könnten danach auf qualitativ unterschiedliche Weise erworben, verarbeitet und produziert werden. Diese Hypothese stützt sich auf Unterschiede im Leistungsmuster verschiedener Gruppen, im Einzelfall lassen sich zugrunde liegende Verarbeitungsprozesse nicht direkt beobachten. Weder das Auftauchen ungewöhnlicher Strukturen noch die Vermutung eines andersartigen Sprachzugangs bietet also ausreichende diagnostische Hinweise für die Zuordnung eines Kindes zu sicher abgrenzbaren Störungsbildern „SEV“ oder „SES“.

Während die Unterscheidung von Störungstypen hinsichtlich der Art der Auffälligkeit für psycholinguistische Forschungsfragen sinnvoll ist, um normale und gestörte Erwerbsprozesse näher zu untersuchen (wie z.B. in *Schaner-Wolles* 1992), ist der Nachweis von Abweichungen in der Spontansprache einzelner Kinder zu diffizil, um bei einer Diagnosestellung im Rahmen eines allgemeinen und klinisch verwendbaren Klassifikationssystems einen eigenen Störungstyp zu konstituieren.

5.2 Definition aufgrund des Profils

Die Differenzierung zwischen einer verzögerten und einer abweichenden Sprachentwicklung wird in anglo-amerikanischen Studien häufig auch mit Bezug zum jeweiligen Störungsprofil vorgenommen. So unterscheidet beispielsweise *Rice* (persönliche Mitteilung, 1996) zwischen „delay“ und „deviance“, wobei es sich

² Ein Kind mit diesem Störungsprofil wird in *Kauschke* (1996) beschrieben.

beim Typ „delay“ um einen synchronen Rückstand auf allen sprachlichen Ebenen und bei „deviance“ um eine asynchrone Entwicklung des Sprachsystems handelt. Die Art oder der Schweregrad der Auffälligkeit ist hier kein ausschlaggebendes Kriterium. Nach dieser Klassifikation müßte ein Kind mit einer isolierten Störung als „abweichend“ (deviant) diagnostiziert werden, selbst wenn die Symptome auf der einzigen betroffenen Ebene als ein Zurückbleiben hinter der Altersnorm zu charakterisieren und alle anderen sprachlichen Fähigkeiten unauffällig wären. Ein Kind mit einer Problematik, die sich synchron auf alle Ebenen auswirkt, wäre „nur“ verzögert (delayed), obwohl mehr Komponenten betroffen sind. Die Feststellung von Störungsprofilen anhand der Untersuchung einzelner Sprachkomponenten ist für eine detaillierte Diagnose unabdingbar, sie scheint aber weniger geeignet als Klassifikations- und Abgrenzungskriterium für die Diagnose „SEV“ oder „SES“.

Da offensichtlich derzeit keine diagnostischen Kriterien zur Verfügung stehen, die SES und SEV als unterschiedliche, aber eindeutige Störungsbilder differenzieren, bietet sich die Auswahl eines einheitlichen Begriffes an. Mit dem Begriff der „Verzögerung“ ist bereits eine inhaltliche Spezifikation vorgegeben: bei einer Verzögerung wird von einem verspäteten Start ausgegangen, jedoch ein „Aufholen“ erwartet. Die umfangreichen Studien zum Spracherwerb bei „late talker“-Kindern, also bei Kindern mit verzögertem Sprechbeginn, belegen, daß etwa die Hälfte dieser Kinder aufholt und den Anschluß an unauffällige gleichaltrige Kinder erreicht, während die andere Hälfte persistierende Sprachprobleme, zum Teil noch weit ins Schulalter hinein, beibehält (Reviews in *Whitehurst/Fischel* 1994 oder *Ellis Weismer et al.* 1994). Insofern erweist sich die prognostische Aussage, die mit dem Terminus „Verzögerung“ nahegelegt wird, in vielen Fällen unzutreffend. Mit dem allgemeineren Begriff der „Störung“ wird dagegen lediglich eine Auffälligkeit konstatiert, die zunächst keine näheren ätiologischen, prognostischen oder anderweitigen Bestimmungen impliziert.

6. Zusammenfassung

Wie das Schaubild verdeutlicht, wird in der hier vorgestellten Klassifikation der Oberbegriff „spezifische Sprachentwicklungsstörung“ für die Kinder gewählt, die ohne deutliche Beeinträchtigungen in anderen Entwicklungsbereichen Auffälligkeiten der Sprachentwicklung zeigen. Zur positiven Bestimmung und näheren Charakterisierung wird besonderer Wert auf die Auswirkungsebenen und das Profil der Störung gelegt, während Schweregrad, ätiologische Faktoren oder der Störungstyp (abweichend versus verzögert) keine diagnostisch abgrenzbaren Subgruppen definieren. Die Diagnose „spezifische SES“ erhält ihre inhaltliche Spezifizierung durch die Beantwortung folgender zentraler Fragen:

- Welche sprachlichen Ebenen sind betroffen?
- Wie ist die Symptomatik auf jeder einzelnen Ebene

zu beschreiben? Dazu werden Einschränkungen und Stärken der rezeptiven und expressiven sprachlichen Fähigkeiten ermittelt und mit Bezug zum ungestörten Spracherwerb eingeschätzt. Eine detaillierte Beschreibung der Auffälligkeiten ersetzt dabei die Angabe von Schweregraden.

- Welches Profil besteht (isolierte oder übergreifende SES, synchrones oder asynchrones Profil)?
- Ergänzende Fragestellungen können hinzukommen, um die Beschreibung des Störungsbildes zu vertiefen und präzisieren:
- Gibt es Asynchronitäten innerhalb einer Komponente („subsystem asynchronies“, vgl. Johnston 1993, 580)?
 - Tauchen idiosynkratisch erscheinende Strukturen auf, die besonders beachtet und verfolgt werden sollen?
 - Bestehen begleitende nichtsprachliche Defizite (z.B. kognitive, perzeptuelle, motorische, sozio-emotionale oder andere Probleme)?

Mit der Bestimmung des Störungsprofils zu einem bestimmten Zeitpunkt ist ein Ausgangspunkt ermittelt, der jedoch Veränderungen im Entwicklungsverlauf unterworfen sein kann. Mit und auch ohne therapeutische Intervention kann sich das Profil und damit der Störungsschwerpunkt verlagern. So kann sich die Leitsymptomatik bei einer übergreifenden Störung auf eine andere Ebene verschieben. Eine Störung auf mehreren Auswirkungsebenen kann sich zu einer isolierten Störung wandeln (vgl. *Scarborough/Dobrich* 1990). Das Störungsprofil muß während des Diagnostik-, Beobachtungs- oder Therapieprozesses fortlaufend unter Berücksichtigung eigendynamischer Veränderungen evaluiert werden.

Durch die Berücksichtigung der oben genannten Faktoren läßt sich die jeweilige individuelle Ausprägung der spezifischen SES bei einem Kind eingrenzen und deskriptiv darstellen. Die umfassende Befunderhebung bietet dann Ansatzpunkte für erste therapierelevante Entscheidungen an. So kann abgeleitet werden, auf welcher sprachlichen Ebene und an welchem Symptom die Intervention einsetzen sollte.

Obwohl keine ätiologische Klassifikation aufgestellt wird, können sich aus der Beschreibung nichtsprachlicher Begleitsymptome weitere Konsequenzen ergeben. Erstens kann im individuellen Fall entschieden werden, ob die nichtsprachlichen Auffälligkeiten von dazu spezialisierten Berufsgruppen weiter untersucht werden sollten bzw. ob gegebenenfalls andere Therapieformen vor, während oder nach der Sprachtherapie anzustreben sind. Auch wenn nichtsprachliche Leistungen kein eigener Gegenstand der sprachtherapeutischen Intervention sind, werden kognitive und perzeptuelle Einschränkungen eines Kindes darüber hinaus auch bei der Gestaltung der Sprachtherapie, zum Beispiel hinsichtlich der Optimierung des Inputs oder der kognitiven Komplexität der Anforderungen, berücksichtigt. *Ellis Weismer* (1993) schlägt dazu vor, ein Handlungsangebot mit möglichst geringen Verarbeitungsanforderungen aufzustellen, so daß das Kind

seine Ressourcen auf die sprachlichen Formen konzentrieren kann.

Die Klassifikation von spezifischen Sprachentwicklungsstörungen nach der hier vorgestellten Systematik bietet nur ein grobes Gerüst an, mit dessen Hilfe die Störung eines Kindes im Einzelfall eingeordnet und unter bestimmten relevanten Gesichtspunkten näher beschrieben werden kann. Einer psycholinguistischen Sichtweise folgend wird dabei mehr Wert auf die Beschreibung als auf die Erklärung der Störung gelegt. Aus diesem Grund erfolgt die Differenzierung sprachentwicklungsgestörter Kinder anhand der Auswirkungsebenen und des Profils und nicht hinsichtlich Abweichungsart oder Ätiologie. Um jede Störung in diesem Sinne zu situieren und zu beschreiben, ist die Verwendung einer reduzierten Anzahl von Termini ausreichend (siehe Schaubild). Eine einheitliche und nachvollziehbare Verwendung der Begriffe scheint nur dann möglich, wenn diese in den Kontext eines Klassifikationssystems gestellt und damit in ihrer Bedeutung spezifiziert und geklärt werden.

Für Gespräche und Anregungen zum Thema und zu diesem Artikel danke ich Julia Siegmüller.

Literatur:

Ellis Weismer, S.: Perceptual and cognitive deficits in children with specific language impairment: Implications for diagnosis and intervention. In: *Grimm, H., Skowronek, H.* (eds.): *Language acquisition problems and reading disorders: Aspects of diagnosis and intervention.* New York 1993, 75-103.

Ellis Weismer, S., Murray-Branch, J., Miller, J.: A Prospective Longitudinal Study of Language Development in Late Talkers. In: *Journal of Speech and Hearing Research* 1994 (37) 852-867.

Grimm, H.: Kognition-Grammatik-Interaktion: Entwicklungspsychologische Interpretationen der Entwicklungsdysphasie. In: *Grohnfeldt, M.* (Hrsg.): *Handbuch der Sprachtherapie Band 4. Störungen der Grammatik.* Berlin 1991, 83-109.

Grimm, H.: Sprachentwicklungsstörung: Diagnose und Konsequenzen für die Therapie. In: *Grimm, H., Weisert, S.* (Hrsg.): *Intervention bei sprachgestörten Kindern.* 1994.

Grimm, H.: Spezifische Störung der Sprachentwicklung. In: *Oerter, R., Montada, L.* (Hrsg.): *Entwicklungspsychologie – Ein Lehrbuch.* Weinheim 1995, 943-953.

Grohnfeldt, M.: *Störungen der Sprachentwicklung.* Berlin 1993.

Häring, M., Schakib-Ekbatan, K., Schöler, H.: Zur Diagnostik und Differentialdiagnostik von Sprachentwicklungsauffälligkeiten. *Die Sprachheilarbeit* 42 (1997), 5, 221-229.

Johnston, J.R.: Definition and Diagnosis of Language Development Disorders. In: *Blanken, G.* et al. (eds.):

Linguistic Disorders and Pathologies: An International Handbook. Berlin 1993, 574-585.

Kauschke, C.: Phonetische und phonologische Aspekte in der Diagnostik und Therapie von Aussprachestörungen. *Die Sprachheilarbeit* 41 (1996) 5, 321-331.

Lahey, M.: *Language disorders and language development.* New York 1988.

Menyuk, P.: Children with Specific Language Impairment: Linguistic Aspects. In: *Blanken, G.* et al. (eds.): *Linguistic Disorders and Pathologies: An International Handbook.* Berlin 1993, 606-625.

Scarborough, H.S., Dobrich, W.: Development of children with early language delay. *Journal of Speech and Hearing Research* 33, 1990, 70-83.

Schaner Wolles, C.: Linguistische Überlegungen zur Diagnostik von Sprachentwicklungsauffälligkeiten. In: *Günther, K.B.* (Hrsg.): *Sprachstörungen. Probleme ihrer Diagnostik bei mentalen Retardierungen, Entwicklungsdysphasien und Aphasien.* Heidelberg 1988, 13-36.

Schaner Wolles, C.: *Spracherwerb trotz Down-Syndrom. Eine vergleichende Studie über die modulare Organisation der Grammatik.* Habilitationsschrift. Wien 1992.

Schöler, H.: Zur spezifischen Sprachentwicklungsstörung. *LOGOS* 2/1993, 84-95.

Whitehurst, G.J., Fischel, J.E.: Practitioner Review: Early Developmental Language Delay: What, if anything, should the clinician do about it? *Journal of Child Psychology and Psychiatry.* 35, 4, 1994, 613-648.

Anschrift der Verfasserin:
Christina Kauschke
Institut für allgemeine Sprachwissenschaft/
Patholinguistik
Postfach 601553
14415 Potsdam

Michael G. Mitrovic, Bremen

Einige Anmerkungen zu den Störungen auf phonetisch-phonologischer Ebene

1. Die Bedeutung der Linguistik für die Sprachheilpädagogik

Bis in unsere Tage definiert sich die Sprachheilpädagogik weitestgehend über medizinisch-pädagogische Herangehensweisen mit der entsprechenden dazugehörigen Terminologie (Stammeln/Dyslalie, Gaumenspaltsprache, SEV, Sigmatismus, Dysgrammatismus usw.).

Eigentümlicherweise fristet die Sprachwissenschaft immer noch ein Schattendasein in diesem Problemkreis. Obwohl selbstverständlich in den Curricula der einschlägigen Ausbildungsgänge angemessen vertreten (Lehramtsstudiengänge, Logopädie, Sprachtherapie), gilt sie als ungeliebtes Fach, deren Wert und Nutzen nur teilweise anerkannt wird. Dies ist eine traurige Feststellung und es fragt sich, wie es dahin kommen konnte, wurden doch die Grundlagen der modernen Kindersprachenforschung und Aphasologie bereits in der ersten Hälfte unseres Jahrhunderts gelegt (Pavlovitch 1920, Stern/Stern 1928, Jakobson 1941).

Sprachliche Phänomene müssen in erster Linie deskriptiv (und in der Pädagogik immer auch präskriptiv) auf rein sprachlicher Ebene dargestellt werden, bevor nähere Aussagen über ihr Verhältnis zu anderen Disziplinen gemacht werden können.

Je nachdem, von welcher Disziplin aus wir uns dem Sprech- und Hörereignis nähern, kommen wir zu unterschiedlichen Akzentsetzungen:

- 1) Die Medizin spricht von einer Dysfunktion bestimmter Bereiche bzw. der Abwesenheit von Fähigkeiten: Dyslalie, Dysgrammatismus, Dysarthrie, Aphasie. Im weiteren Bemühen um eine Ätiologie untersucht sie die anatomischen Anomalien, mit Hilfe derer sie die Defizite auf sprachlicher Ebene zu erklären versucht.
- 2) Die Pädagogik versucht, Individuen mit sprachlichen Defiziten möglichst vollständig in die Kommunikationsstrukturen der „nichtauffälligen“ Norm zu integrieren. Dabei geht es ihr vorwiegend um eine Defizitbeseitigung auf der Grundlage einer Ichstärkung mit angemessenen Verhaltensstrukturen sowie einer genügenden Verständlichkeit sprachlicher Produktionen.
- 3) Die Soziologie untersucht die Bedingungen der ontogenetischen Entwicklung innerhalb der gesellschaftlichen Umgebung sowie deren sprachliche Ausprägungen. Ihr geht es um sprachliche Vorbilder, kommunikative Interaktionsmuster und Sprachstile.
- 4) Die Psychologie versucht, sprachliche Defizite mit frühkindlichen seelischen Vorgängen in Verbindung zu bringen.

Diese Disziplinen können allerdings nur die Funktion von Hilfswissenschaften ausüben, wenn es um die Beschreibung und Bewertung sprachlicher Defizite geht. Selbstverständlich haben sie ihre Bedeutung in der Anamnese und Ätiologie nichtsprachlicher und sprachlicher Störungen und tragen zur inhaltlichen Gewichtung der Therapie entscheidend bei. Allerdings weisen die Begriffe „phonetisch“ und „phonologisch“ auf die linguistische Sichtweise hin.

2. Auch phonetische Störungen führen zu unvollständigen Phonemsystemen

Einen großen Teil der kindlichen Sprachstörungen stellen jene auf Lautebene dar. Sie werden gewöhn-

lich unterschieden in phonetische und phonologische bzw. Sprech- und Sprachstörungen. Bei den phonetischen Störungen sollen lediglich einzelne Laute nicht korrekt produziert werden, während das Phonemsystem ansonsten offensichtlich korrekt antizipiert wird. Bei den phonologischen Störungen kommt es zu vielfältigen Substitutions- und Tilgungsprozessen, die in der Regel ein (völlig) anderes (reduziertes) Phonemsystem entstehen lassen (Hacker 1994, 1996; Scholz 1969, 1974, 1996; Schulte-Schlenker 1996).

Im folgenden wollen wir versuchen, einige Mißverständnisse aufzuklären, um zu einer stringenteren Klassifizierung beizutragen.

- 1) Es ist leicht einzusehen, daß die einfachste Form der Sprachstörung auf lautlicher Ebene die – bezogen auf den Artikulationsmodus und die Artikulationsstelle – nicht korrekte Bildung eines einzelnen Lautes darstellt. Als Beispiel mag der Sigmatismus in all seinen Ausprägungen gelten. Nehmen wir etwa an, die Bildung des Lautes [s] erfolgte ausschließlich interdental, so würde das Phonem /s/ repräsentiert durch [θ] bzw. das Phonem /θ/. Das Phonemsystem entspricht scheinbar weder dem deutschen Standard noch irgendeinem seiner Substandards; die Frikativreihe hätte folgendes Aussehen:

f	θ	x
v	z	j

Vom phonologischen Standpunkt aus dürfen wir jedoch /θ/ als stimmlosen Partner zu /z/ auffassen, es sind dies die einzigen denti-alveolaren Frikative.

Somit wird ersichtlich, daß die Struktur des Systems mit dem Standardsystem identisch ist. Es kommt zu keinen Homonymien, der Hörer muß sich lediglich an einen ihm unbekanntem Laut gewöhnen. Die Verständlichkeit ist dadurch sehr gut. Fast könnte man behaupten, es bestünde keine Therapienotwendigkeit (vgl. hierzu Breckow 1996, 160f.).

Es sei an dieser Stelle angemerkt, daß die deutsche Standardaussprache Homonymien der Art [ra:t] kennt. Dieser Lautfolge entsprechen auf der phonologischen Ebene die Phonemfolgen /ra:d/ und /ra:t/ bzw. /ra:T/ mit dem Archiphonem /T/, welches nach dem Gesetz der Auslautverhärtung automatisch erscheint.

Es stellt sich uns nun die Frage auf neue Art: Gibt es überhaupt ein rein phonetisches Störungsbild? Das müßte derart gelagert sein, daß lediglich ein oder mehrere Laute „nachkorrigiert“ werden, die sich von ihrer Standardartikulation nicht weiter entfernen dürfen, als daß sie immer noch dem Stammphonem (bzw. Stammphon!) zugeordnet würden.

Auf den Sigmatismus bezogen gilt dies für [θ], weil dieser Laut exakt die Stelle im Phonemsystem einnehmen kann, die sonst dem /s/ zukommt. Insofern das Kind die Transformationsregel [s] → [θ] ausnahmslos anwendet sowie als Hörer [s] und [θ] differenziert, können wir sagen: das Phonem /s/ (= Tie-

fenstruktur) wird an der Oberfläche als [ə] realisiert. Gelingt die Lautdifferenzierung zwischen [s] und [ʃ] nicht, müssen wir auch in der Tiefenstruktur von /ə/ ausgehen.

Allerdings reicht es nicht aus, etwa gemäß der Feedback-Theorie nach van Riper/Irwin (1976) über Interesse-Wecken/Eigenhören/Zielsuche/Stabilisation des neuen Lautes diesen einzelnen Laut etwa durch beständiges Üben zu produzieren. Viel wichtiger ist das frühzeitige Integrieren des betreffenden Phonems in das Gesamtsystem (Franke 1996, 9; Sassenroth 1996, 226).

- 2) Etwas anders verhält es sich jedoch bei dem Ersatz des [ʃ] durch das postalatale [ç]. Die Frikativreihe sieht jetzt folgendermaßen aus:

f	s	x
v	z	j

Die Gefahr der Homonymie ist allerdings weiterhin kaum gegeben, die Verständlichkeit relativ gut. Freilich weicht das Phonemsystem vom deutschen Standard ab: es fehlt das Phonem /ʃ/, welches durch die kombinatorische Variante [ç] des Phonems /x/ substituiert wird.

Wie sollen wir nun aber eine solche Störung klassifizieren? Ist es eine rein phonetische Störung oder eine phonetisch-phonologische? Müssen wir überhaupt klassifizieren, was einem „Denken in Ursache-Wirkungszusammenhängen“ (Breckow 1996, 148) natürlich Vorschub leistet, die Komplexität der Störung und den Therapieprozeß jedoch u.U. nicht genügend berücksichtigt.

Insofern das Kind, das eine solche Störung aufweist, den Laut [ʃ] isoliert bzw. onomatopoetisch bilden kann, liegt eine phonologisch motivierte Störung vor. Das gilt aber auch für den Fall, daß dieser Laut angebahnt und gefestigt werden kann, wird doch damit bewiesen, daß das Potential zu seiner Bildung vorhanden gewesen sein muß. Er wurde offensichtlich perzeptiv, nicht aber distinktiv wahrgenommen und deshalb „aussortiert“.

Immer, wenn eine Lücke im Phonemsystem entsteht, unabhängig davon, wie groß diese ist, handelt es sich streng genommen um ein phonologisches Problem. Die bekanntesten Beispiele aus der Praxis sind ja die Substitution einzelner oder mehrerer Laute. Durch die Tilgung oder Substitution dieser Laute entstehen Entstellungen oder Homonyme, d.h. die Verständlichkeit nimmt ab. Auch wenn es oberflächlich betrachtet so aussieht, als beherrsche das Kind lediglich ein, zwei Laute nicht korrekt, darf nicht vergessen werden, daß es ihm offenbar nicht gelingt, das vollständige System zu antizipieren und zu reproduzieren. Wie weit dies in den gesamten Kognitionsprozeß hineinragt, ist im Einzelfall oft schwer zu prüfen. Es darf jedoch vermutet werden, daß die Erkenntnis der fehlerhaften Verwendung zu einer weiteren Verunsicherung der sprachlichen Ausdrucksfähigkeit beiträgt.

Eine Homonymie ist ein untrügliches Zeichen einer phonologischen Störung, weil ein oder mehrere Pho-

neme im Inventar des betreffenden Sprechers fehlen. Ob die Ursachen dieser Störung nun eher im myofunktionellen oder kognitiven Bereich liegen, ist nach unserer Auffassung von untergeordneter Bedeutung. Eine Lautdifferenzierungsschwäche bedingt ja eine eingeschränkte Praxis des Artikulationsapparates – und umgekehrt können trotz myofunktionaler Störung häufig auch zwei ähnlich klingende Laute differenziert und produziert werden.

In diesem Zusammenhang soll noch einmal darauf hingewiesen werden, daß es auch eine scheinbare Homonymie bzw. Lautdifferenzierungsschwäche gibt, bei der in der Tat eine Differenzierung stattfindet, die allerdings derart minimal bzw. unerwartet sein kann, daß sie für ungeübte Ohren nicht existiert: z.B. leichte Aspiration /p / : / ph / für die Stimmbeteiligungskorrelation; Laryngalisierung für konsonantischen Anlaut/ Auslaut; (Fern-)Assimilation usw.

Wenn etwa Dannenbauer die Substitution [b → h] als Ersetzung „durch einen Laut, der weder in Modus noch Artikulationsstelle mit dem Ziellaut übereinstimmt“ wertet (1996, 278), so ließe sich dem entgegenhalten, daß auf die Verschlussphase des [b] „in vielen Fällen ein sehr kurzer und schwacher positiver Rauschimpuls (= Explosion)“ (Neppert/Pétursson 1992, 182f.) folgt, welcher in Analogie zum Hauchlaut bei aspirierten stimmlosen Plosiven anstelle des Verschlusses phonematisiert werden kann. Wir dürfen nicht vergessen, daß vom im Sprachlernprozeß sich befindenden Kinde grundsätzlich jeder artikulatorisch produzierbare und perzeptiv wahrnehmbare Unterschied, der in der Erwachsenensprache zwar vorhanden, aber redundant ist, phonematisiert werden kann.

Bei dem Versuch, die Störungen in der Aussprache in phonetische und phonologische zu differenzieren, müssen einige grundsätzliche Sachverhalte berücksichtigt werden:

1. Die motorische Beherrschung aller Sprachlaute bedeutet nicht automatisch die korrekte Anwendung im Sinne des Phonemsystems sowie der phonologischen Regeln.
2. Störungen der Motorik, d.h. die Unfähigkeit, bestimmte Laute ohne Anleitung oder fremde Hilfe anzubahnen und zu produzieren, müssen nicht notwendigerweise zu einem fehlerhaften Phonemsystem führen.
3. Ersatzlose Tilgung verringert die Anzahl der Phoneme und führt dadurch zu einem fehlerhaften Phonemsystem sowie zu Homonymien.
4. Ein fehlerhafter Laut, der qua Ähnlichkeit in bezug auf Artikulationsort oder -stelle zum ersetzten Laut an allen Korrelationen des letzteren teilhat, gilt als vollwertiger phonologischer Ersatz.

Auf der Wahrnehmungsebene greifen je nach Art der Störung unterschiedliche Prozesse:

- sofern keine zentrale Wahrnehmungsstörung vorliegt, wird der korrekt gebildete Laut sowohl bei phonetischen als auch bei phonologischen Störungen perzeptiv aufgenommen,

- bei phonetischen Störungen wird er korrekt identifiziert, aber artikulatorisch falsch abgespeichert; bei phonologischen Störungen wird der Laut nicht als eigenständige Gestalt (sprich: als Phonem) identifiziert, sondern allenfalls einzelne distinktive Merkmale im Rahmen eines Archiphonems, wenn er nicht überhaupt getilgt wird,
- die Segmentation bei phonetischen Störungen erfolgt – mit Rücksicht auf die artikulatorische Qualitätsminderung des Phons im Vergleich zur Standardaussprache – korrekt; bei den phonologischen Störungen erfolgt die Segmentation des Archiphonems korrekt,
- die Klassifikation des segmentierten Phons führt bei phonetischen Störungen zu standardsprachlichen Phonemsystemen; bei phonologischen Störungen kommt es zu Leerstellen im Phonemsystem,
- bei den phonetischen Störungen gelingt die Distinktion aller Phoneme; bei den phonologischen Störungen gelingt diese Distinktion nur bei einem Teil der Phoneme, dafür können neue, nichtstandardsprachliche Phoneme eingeführt werden, die zu neuen Distinktionen führen.

3. Vom Einzellaut zur gestörten Lautreihe

3.1 Phonetische Störungen

Bis jetzt haben wir uns ausschließlich mit den Störungen einzelner Laute befaßt, ohne zu berücksichtigen, daß meistens ganze Lautreihen betroffen sind. Wir wollten jedoch die grundlegende Problematik darstellen, die für umfangreichere Störungen identisch ist, wie wir noch sehen werden.

Bleibt das Phonemsystem als solches bestehen und ist lediglich die phonetische Realisierung bestimmter Laute nicht regelgerecht (man könnte von einem „Akzent“ des Kindes bzw. von artikulatorischen Eigenheiten sprechen, die man normalerweise jedem Menschen zugesteht), so handelt es sich per definitionem um eine phonetische Störung. Eine solche liegt z.B. bei einer Inter- oder Addentalität der Dentalveolaren (t, d, l, n, s, z) vor:

Zwar sind all diese Laute auffällig in ihrer Produktionsqualität, man wird sich jedoch sehr schnell in dieses „ungewöhnliche“ System hineinören können. Entscheidend ist jedoch, daß nach wie vor alle phonetischen Korrelationen gegeben sind:

p : t : k t : d f : θ θ : ʃ m : n : ŋ
b : d : g θ : ð v : ð n : l n : r

Die Therapie müßte demnach das Hauptaugenmerk auf artikulatorische Übungen legen, ohne allerdings phonematische Differenzierungsübungen zu vernachlässigen. Der Grund liegt auf der Hand: das Ziel jeglicher artikulatorischer Übungselemente ist ja der größtmögliche Abstand eines jeden Phonems zu seinen Nachbarphonemen im Phonemsystem.

Für Sprachen, die eine eigene dentale Phonemreihe in Opposition zu einer alveolaren besitzen (z.B. Eng-

lisch, Arabisch, Spanisch), müssen freilich diese Störungen als phonologisch gewertet werden, weil sie ja zu Homonymien führen.

Damit haben wir einen sehr wichtigen Punkt erwähnt, der in der Literatur bisher vernachlässigt wurde: Genauso wie ein beliebiger Laut von Sprache zu Sprache anders gewertet werden muß, einmal als Phonem, dann als kombinatorische Variante oder gar als inexistent, ebenso wird eine beliebige „Störung“ unterschiedliche Wertungen und Konsequenzen nach sich ziehen. Was in einer Sprache als Störung gilt, ist in einer anderen Norm. So sollen englische Kinder selbstverständlich eine gewisse Interdentalität aufweisen, damit innerhalb der Frikativa die Oppositionen / z : ð / und / s : θ / realisiert werden. Was innerhalb der phonetischen Störungen einer Therapie unterzogen werden soll, hängt immer vom Grad der Exzentrität und Verständlichkeit ab.

Große Aufgaben kommen in diesem Zusammenhang der kontrastiven Sprachheilpädagogik zu, deren Arbeitsgebiet die Sprach- und Sprechstörungen umfaßt, deren Ursachen vorwiegend in einer zwei- oder mehrsprachigen Sozialisation zu suchen sind, worunter auch dialektologische Unterschiede zu verstehen sind. Die Kenntnis der betreffenden Sprache(n) bzw. Varietäten, die neben dem Standarddeutschen benutzt wird (und welches in der Regel die Mutter- oder Herzenssprache ist), ist von großem Vorteil, bei umfangreicheren Störungsbildern für einen optimalen Therapieverlauf unverzichtbar (*Kracht/Welling* 1995).

Wenn z.B. der 4jährige H., der mit seiner bulgarischen Mutter und seinem deutschen Vater aufwächst, fragt: „Wollen wir [ʃ ð ' pi:l ð ŋ]?,“ ist es wertvoll, zu wissen, daß die Kombination / ʃ / + Plosiv / im Bulgarischen nicht existiert und somit der Einschub des Mittelzungenvokals / ð / erfolgt, der obendrein phonematischen Status in dieser Sprache besitzt.

Übrigens wächst H. nicht einmal zweisprachig auf, er steht jedoch unter dem starken Einfluß seiner des Deutschen nicht völlig mächtigen Mutter.

Weitere Beispiele für phonetische Störungen ganzer Phonemreihen sind Aspiration (ph, th, kh, bh, dh, gh...), Laryngalisierung (? im Silbenanlaut oder nach Konsonanten), Vokalrundung bzw. Entrundung, Palatalisierung usw. Es existiert hier ein fließender Übergang zu Nonstandardvarietäten wie Dialektismen, Slang, Ausländer-Pidgin sowie Idiolektismen, der von Fall zu Fall sorgfältig studiert sein will. In den meisten Fällen dürfte kein dringender Bedarf nach therapeutischer Intervention bestehen. Sollte jedoch die Anzahl der betroffenen Phoneme sehr hoch und die allgemeinen Sozialisationsbedingungen ungünstig sein, ist eine Therapie angezeigt.

3.2 Phonologische Störungen

Die allgemeine Domäne der Sprachheilpädagogik stellt zweifellos die Therapie der echten Sprachstörungen (im Gegensatz zu den Sprechstörungen), auf Lautebene der phonologischen, dar, wenn auch gelegentlich umfangreiche Vorübungen auf phonetischer Ebene nötig sind. Durch die häufig vorhandene Laut-

differenzierungsschwäche kommt es zur Produktion von Archiphonemen, sozusagen diffusen Platzhaltern für zwei oder mehrere Laute, deren Artikulationsqualität dem Kinde nicht ausreichend transparent sind, die gleichwohl aber systematischen Charakter aufweisen.

Damit soll jedoch keineswegs „die Bedeutung der Artikulation als Vorbedingung für den Erwerb des ziel-sprachlichen Lautsystems abgeschwächt“ (Kauschke 1996, 322) werden. Vielmehr haben wir es hier mit einem komplexen Wechselverhältnis zu tun: einerseits ist die Artikulationsfähigkeit eines bestimmten Lautes die unabdingbare Voraussetzung für seine Perzeption, andererseits ermöglicht erst die Lautdifferenzierungsfähigkeit die exakte artikulatorische Erarbeitung des Lautes. In diesem Sinne ist eine „sprechmotorische Ungeschicklichkeit“ in der Tat ein Korrelat für „falsches Hören“ (Hacker 1994, 42).

So müssen wir z.B. bei der Vorstellung des Kindes „Markus“ durch Hacker (1996) für anlautende Konsonantengruppen zwei Archiphoneme guttural-lateralen Charakters annehmen, nämlich das stimmhafte / gl / und das stimmlose / kl / (Hacker 1996, 78f.). Dabei ist es völlig unerheblich, daß ein solches „Phonem“ in der deutschen Standardumgangssprache nicht existiert, womöglich keiner lebenden Sprache bekannt ist. Die Segmentierung und Klassifizierung der Lautelemente erfolgt ja nach den jeweiligen perzeptiven und kognitiven Möglichkeiten des Sprache lernenden oder gestörten Kindes.

Gerade an diesem Beispiel wird deutlich, daß phonetisch-phonologische Prozesse im kindlichen System keineswegs zu „Simplifizierungen“ führen müssen, wie es viele Autoren immer wieder behaupten (z.B. v. Knebel 1996, 289; Hacker 1994, 27; Scholz 1996, 70). Vielmehr kommen diese Kinder zu erstaunlich komplizierten und in sich ausbalancierten Phonemsystemen. Einen Laut in immer gleicher Weise und in gleicher Umgebung zu realisieren, als Phon bzw. Phonem also, setzt ein verinnerlichtes System voraus, welches sich erst dann verändern läßt, wenn es aus seiner Balance gebracht wird.

An dieser Stelle ist eine Relativierung des Begriffes „ausbalanciertes System“ angebracht. Das deutsche Standardphonemsystem ist alles andere als ausbalanciert, wenn man es vom streng taxonomischen Standpunkt aus betrachtet. Die Phoneme / h, l, r / bzw. / R / stehen völlig isoliert im System. Die Phoneme / ʃ, j, x / besitzen keinen Stimmbeteiligungspartner. Fünf Artikulationsstellen bei den Frikativen stehen drei bei den Plosiven und Nasalen gegenüber, zwei bei den Affrikaten, je eine bei den Lateral- bzw. intermittierenden Lauten. Sowohl vom diachronen als auch vom synchronen Standpunkt aus betrachtet weist das deutsche Phonemsystem eine Reihe von Asymmetrien auf, die sich in den Dialekten sowie den mittel- und oberdeutschen Interdialekten bzw. Substandardvarietäten noch deutlicher zeigen. Wir dürfen auch nicht vergessen, daß standardisierte Schriftsprachen sich mehr oder weniger als künstliche Gebilde manifestieren.

Für den Spracherwerbsprozeß des Kindes ist nun entscheidend, daß die Tendenz gerade nach ausbalancierten (Teil-)Systemen geht, z.B. Tilgung der extrem isolierten Phoneme / ʃ, j, r, l, h /. denn dadurch entstehen kompaktere Phonemabstände. Gerade am Beginn der Sprachentwicklung ist es kaum möglich, alle Phonembeziehungen simultan anzubahnen und auszubilden. Ein nicht ausbalanciertes System des Kindes ist demnach therapeutisch eher von Vorteil, da es leichter in die gewünschte Richtung auszubauen ist. Eine zeitlich asynchrone sprachliche Entwicklung (Hacker 1994, 40) verstehe ich dagegen als unbalanciert lediglich auf der Zeitachse, wobei die Ursachen dafür u.a. in einer falschen Balance auf phonetisch-phonologischer Ebene zu suchen sind.

Sehr früh schon hat Roman Jakobson in seiner berühmten Arbeit „Kindersprache, Aphasie und allgemeine Lautgesetze“ (Uppsala 1941) das Wirken dieser Mechanismen in seinen Grundzügen dargestellt. Zu recht weist er darauf hin, daß „das Kind aber anfänglich ein und dasselbe Phonem in zwei Varianten (ungeachtet des beträchtlichen Umfangs der Variation)“ benutzen kann, welche im System der Erwachsenen durch zwei distinktive Laute vertreten sind.

Es handelt sich dabei nicht um ein strikt anzuwendendes Schema in der sprachlichen Entwicklung des Kindes, sondern um wahrscheinliche Stadien, wobei das Prinzip der sukzessiven Entfaltung des Phonemsystems auf der Basis binärer Aufspaltungen bestimmter Phonemreihen hervorzuheben ist.

Wenn wir einmal das Vokalsystem unberücksichtigt lassen, so wird meistens als einer der ersten Konsonanten das bilabiale stimmlose / p / erscheinen, welcher auf phonologischer Ebene als unbestimmter Konsonant in Opposition zu der Klasse der Vokale / a, e, i, o, u... / tritt. Da die Vokale des Deutschen im Silbenanlaut mit festem Einsatz [ʔ] gebildet werden, ist die Realisierung dieses Lautes auch für / p / leicht möglich, was sich in der Folge auf jeden weiteren Konsonanten übertragen kann. Streng genommen wäre / p / → [ʔ] auf dieser Ebene eine phonetische Störung. Die Bedeutung dieser Entstellung relativiert sich jedoch durch das insgesamt noch sehr niedrige Niveau.

Im nächsten Schritt spaltet sich das unbestimmte Konsonantenphonem / K / in zwei Reihen auf, in einen unbestimmten oralen Plosiv und ein unbestimmtes nasales (Konsonanten-)Phonem, wobei das orale in der Regel durch [p], das nasale durch [m] repräsentiert wird. Auf dieser Ebene könnte als „Störung“ eine eventuelle Aspiration des oralen Phonems ([ph] wie in vielen deutschen Standard- und Substandardvarianten) auf das nasale übertragen werden, nur daß die Aspiration in diesem Fall vor der nasalalen Verschlussbildung erfolgt [hm], vom rein phonologischen Standpunkt eine durchaus plausible Lösung.

Einen sehr komplexen Schritt stellt die Produktion des ersten Konsonanten mit aktiver Beteiligung der Zungenspitze dar, welcher normalerweise aus der Aufspaltung des oralen Plosivs in eine orale (bi-)labiale

und eine orale dentale (dentialveolare) Reihe erfolgt, [p] vs. [t]. Da die Klassifikation dieser Konsonanten auf der Ebene der distinktiven Merkmale noch sehr vage erfolgt, genau genommen /vorne gebildete orale Konsonanten/ vs. /nicht vorne gebildete Konsonanten/, kann es zu einer Vielzahl an Störungen kommen. Insbesondere im Hinblick auf eine weitere Spaltung in /labial vs. dental vs. velar/ respektive / p / : / t / : / k / kann die aktuelle Produktion des nichtvorderen oralen Konsonanten das hintere / k / vorwegnehmen oder aber verhindern, so daß wir einmal das Archiphonem /K/ für (k,t), im anderen Fall aber /T/ für (k,t) bekommen. Ähnliches kann in der nasalen Reihe /m – n – ŋ/ geschehen.

Schließlich kommt es zur Gegenüberstellung eines unbestimmten Engephonems mit kontinuierlichem Friktionsrauschen und der nichtkontinuierlichen Plosive. Hierbei handelt es sich, was die Bildungsweise als auch das auditive Resultat angeht, um einen fundamentalen Unterschied. Der Plosivlaut ist ein zeitlich sehr kurzes Schallereignis, welches im Grunde nur im Kontrast zum silbenbildenden Vokal oder Sonanten antizipiert wird. Unterscheiden sich die deutschen stimmlosen Plosive nicht allzu sehr im akustischen Sinne, so sorgen doch Aspiration und Variation je nach Lautumgebung für eine gute Distinktion. Die Frikativlaute sind in ihrer Qualität und Quantität sehr viel einheitlicher als die Plosive. Fast alle besitzen mehr oder weniger starke Frequenzanteile über das gesamte Band bis 8000 kHz mit einem Schwerpunkt um 3-4000 kHz (außer / x /). Aufgrund ihrer Quantität stehen sie auch perzeptiv weitaus mehr im Mittelpunkt als die Plosive. Gleichzeitig sind sie wegen ihrer ähnlichen akustischen Eigenschaften schwerer zu differenzieren. Aber damit nicht genug.

Selbst wenn das Kind die Reihe der Verschlußlaute fehlerfrei beherrscht, gibt das noch keinerlei Anhalt für die Rezeption auch der Frikativreihe. Phonologisch betrachtet entsprechen sich zwar beide Reihen folgendermaßen:

labial	dental	palatal	velar
p	t		k
b	d		g
f	s	ʃ	x
v	z	ʒ	

Auf der phonetischen Ebene jedoch ergeben sich verschiedene Nichtparallelitäten, die die Antizipation des Phonemsystems erschweren:

1. Den bilabialen / p, b / stehen die labiodentalen / f, v / gegenüber.
2. Den dentialveolaren / t, d / stehen die postdentalen bis alveolaren / s, z / gegenüber.
3. Die Variationsbreite der normgerechten Artikulation von / k, g / erstreckt sich von der postpalatalen bis zur postvelaren, in Dialekten sogar bis zur uvularen Zone.
4. Den postpalatal-velaren / k, g / steht nur ein unbestimmtes palatal-uvulares Phonem gegenüber,

welches durch die kombinatorischen Varianten [Ç, x] realisiert wird. Eine stimmhafte Entsprechung existiert auf Phonemebene nicht.

5. Das palatale / ʃ / nimmt einen isolierten Platz im Phonemsystem ein. Weder existiert ein palataler Plosivlaut, noch ist die stimmhafte Variante / ʒ / ein vollwertiges Phonem des Deutschen.

Bei der Aneignung des Phonemsystems spielen also in jeder Phase simultan eine ganze Reihe von Prozessen eine wichtige Rolle:

- die Differenzierung verschiedener Laute im Sinne einer Distinktion ihrer Merkmale
- die Klassifizierung ganzer Lautklassen nach Artikulationsort und Modus
- die phonetische Feindifferenzierung innerhalb dieser Klassen
- die Suche und (im Sinne einer „Störung“ oft willkürliche) Zuordnung von Korrelationspartnern zum Zwecke der Balance
- die Phonematisierung der für das individuelle System geeigneten Parameter
- der ständige aufgezwungene Vergleich mit dem System der Erwachsenen.

Auf der Grundlage des so erworbenen und sich weiterhin in Entwicklung befindlichen Phonemsystems kommt es zu syntagmatischen koartikulatorischen Prozessen sowie systemimmanenten phonotaktischen Begrenzungen, welche in der Literatur fälschlicherweise durchweg unter dem Etikett „phonologische Prozesse“ subsumiert werden. Ohne weiter auf diesen Aspekt einzugehen möchten wir darauf hinweisen, daß nicht alle regelhaften Abweichungen automatisch phonologischer Natur sind.

4. Ausblick

Die strikte Trennung phonetischer von phonologischen Störungsanteilen hat für die Sprachtherapie nur untergeordnete Bedeutung. Es handelt sich hier um keine echte Dichotomie, vielmehr ist eine Phonologie ohne Berücksichtigung der einzelnen gesprochenen Laute undenkbar und umgekehrt, die Gesamtheit des phonetischen Inventars ohne phonologische Systematisierung unbrauchbar.

Das bedeutet, daß eine vermeintlich phonetische Störung durchaus ein fehlerhaftes Phonemsystem bedingen kann, wodurch bestimmte phonologische Korrelationen nicht antizipiert werden, so daß eine isolierte Erarbeitung des betreffenden Lautes u.U. nicht ausreicht. Andererseits fehlen gewöhnlich bei vermeintlich phonologischen Störungen einzelne oder mehrere Phoneme, deren phonetische Basis zunächst erarbeitet bzw. deren Abgrenzung zu bereits beherrschten Lauten gewährleistet werden muß. Auch weist die phonologische Störung über koartikulatorische Effekte in Kombination mit phonotaktischen Regeln unmittelbare phonetische Konsequenzen auf.

Mit der einseitigen Ausrichtung auf eine der beiden Störungsarten begibt man sich der Möglichkeit, die Aussprachestörung umfassend zu analysieren, die fehlenden oder falsch gebildeten Laute im Gesamt-

kontext anzubahnen und zu festigen sowie in jedem Fall den Interaktionsaspekt in den Mittelpunkt zu stellen. Denn letztendlich wirkt jeder Laut gleichzeitig auf drei Ebenen: als lautliche Gestalt ist er den menschlichen Perzeptionsorganen zugänglich; als bedeutungsdifferenzierendes Element stiftet er Sinn; als appellativ-expressives Ausdrucksmittel hilft er zwischenmenschliche Bindungen im sozialen Raum zu gestalten.

Selbstverständlich kann der linguistische Bezugsrahmen jederzeit verlassen werden bei Vorliegen von psychosozialen Beweggründen (Sassenroth 1996, 235ff). Auf diese Weise führt immer auch ein Weg zurück zu den Nachbardisziplinen der Sprachheilpädagogik.

Literatur:

- Baumgartner, S., Füssenich, I. (Hrsg.): Sprachtherapie mit Kindern. München/Basel ²1994
- Blanken, G. et al.: Linguistic Disorders and Pathologies. Berlin 1993
- Breckow, J.: Förderung der (auditiven) Wahrnehmung zur Unterstützung der lautsprachlichen Entwicklung aus systemtheoretischer Sicht. In: Grohnfeldt, M. (Hrsg.): Handbuch der Sprachtherapie. Bd. 2. Störungen der Aussprache. Berlin ²1996, 148-166
- Compton, A.: Generative studies of children's phonological disorders. Journal of Speech and Hearing Disorders 35 (1970), 315-339
- Dannenbauer, F.M.: Phonologische Störung: Alter Wein in neuen Schläuchen?. Die Sprachheilarbeit 41 (1996), 275-285
- Franke, U.: Artikulationstheorie bei Vorschulkindern. Diagnostik und Didaktik. München/Basel ⁴1996
- Hacker, D.: Phonologie. In: Baumgartner, S., Füssenich, I. (Hrsg.): Sprachtherapie mit Kindern. München ²1994, 15-79
- Hacker, D.: Fallbericht: Phonologische Störungen. In: Grohnfeldt, M. (Hrsg.): Handbuch der Sprachtherapie. Bd. 2. Störungen der Aussprache. Berlin ²1996, 75-90
- Hartmann, E.: Was leistet die „Minimalpaar-Therapie“ bei aussprachegestörten Kindern? Eine vorläufige Bilanz. Die Sprachheilarbeit 41 (1996), 297-311
- Hoff-Ginsberg, E.: Landmarks in Children's Language Development. In: Blanken, G. et al.: Linguistic Disorders and Pathologies. Berlin 1993, 558-573
- Jäcklein, M.: Screeningverfahren zur Erfassung phonologischer und phonetischer Aussprachestörungen. Die Sprachheilarbeit 41 (1996), 312-321
- Jakobson, R.: Kindersprache, Aphasie und allgemeine Lautgesetze. Selected Writings I. Mouton The Hague, 1971. 328-401 (Erstdruck Uppsala 1941)
- Kauschke, C.: Phonetische und phonologische Aspekte in der Diagnostik und Therapie von Aussprachestörungen. Die Sprachheilarbeit 41 (1996), 321-331
- v. Knebel, U.: Zur Therapierelevanz phonologischer Analysen: Exemplarische Darstellung einer analysegeleiteten Auswahl sprachlicher Lerngegenstände. Die Sprachheilarbeit 41 (1996), 286-296
- Kracht, A., Welling, A.: Migration und kindliche Zweisprachigkeit: Probleme und Perspektiven der Sprachbehindertenpädagogik. In: Grohnfeldt, M. (Hrsg.): Handbuch der Sprachtherapie. Bd. 8. Sprachstörungen im sonderpädagogischen Bezugssystem. Berlin 1995, 365-404
- Neppert, J., Pétursson, M.: Elemente einer akustischen Phonetik. Hamburg ³1992
- Pavlovitch, M.: Le langage enfantin: Acquisition du serbe et du français par un enfant serbe. Paris 1920
- Sassenroth, M.: Kommunikationsfördernde Merkmale einer mehrdimensionalen Therapie von Störungen der Aussprache. In: Grohnfeldt, M. (Hrsg.): Handbuch der Sprachtherapie. Bd. 2. Störungen der Aussprache. Berlin ²1996, 224-244
- Schlenker-Schulte, C., Schulte, K.: Stammlertherapie auf phonetischer Grundlage. In: Grohnfeldt, M. (Hrsg.): Handbuch der Sprachtherapie, Bd. 2. Störungen der Aussprache. Berlin ²1996, 21-61
- Scholz, H.-J.: Die phonologischen Störungen – Konzept, Analyse und Therapie. In: Grohnfeldt, M. (Hrsg.): Handbuch der Sprachtherapie. Bd. 2. Störungen der Aussprache. Berlin ²1996, 62-74
- Stern, C.W.: Die Kindersprache. Leipzig 1928
- van Riper, C., Irwin, J.: Artikulationsstörungen. Berlin 1976

Anschrift des Verfassers:

Michael G. Mitrovic, M.A.
Auf dem Grünen 37
28197 Bremen

dgs – Nachrichten

Bericht des Geschäftsführenden Vorstandes der dgs

Der vorliegende Bericht des Geschäftsführenden Vorstandes (GV) der Deutschen Gesellschaft für Sprachheilpädagogik e.V. (dgs) kann nur einen kurzen gegliederten Überblick über die Aktivitäten dieses Gremiums im Zeitraum von Oktober 1996 bis Mai 1998 (Redaktionsschluß) vermitteln. Erläuterungen und Ergänzungen werden in der Delegiertenversammlung am 30.09.1998 in Dresden gegeben.

1. Schwerpunkte der Vorstandsarbeit

1.1 Schulische Förderung Sprachbehinderter

- Positionspapier *Sprachheilschule*

Ohne den Berichten der einzelnen Landesgruppen vorgreifen zu wollen, kann festgestellt werden, daß in allen Bundesländern die verschiedenen Organisationsformen zur Förderung Sprachbehinderter ausgebaut wurden. Die dgs begrüßt diese Entwicklung, und die Sprachheilpädagogen unterstützen diese Arbeit mit großem Engagement. Der Bestand der Sprachheilschule in diesem System ist in den meisten Bundesländern als gesichert anzusehen. Der Hauptvorstand (HV) der dgs beschäftigte sich intensiv mit dieser Problematik auf seiner Sitzung im März 1997 in Dresden. Aus dieser Arbeit ergab sich ein Positionspapier zur *Weiterentwicklung der Sprachheilschule in einem flexiblen System sonderpädagogischer Förderung*, in welchem die Entwicklung der Sprachheilschule zu einem Sprachheilpädagogischen Zentrum zu einer tragenden Säule in einem Gesamtsystem aufeinander abgestimmter Fördermaßnahmen und Organisationsformen erklärt wird. Die dgs fordert in diesem Papier den Erhalt des spezifisch sprachheilpädagogischen Versorgungssystems und die Sicherung eines qualifizierten therapeutischen Angebots. Eine ständige Weiterentwicklung, beeinflusst durch wissenschaftliche Forschung und bildungspolitische Innovation, wird ausdrücklich begrüßt. Das Primat der fachspezifischen Förderung sollte dabei im Vordergrund stehen, aber von interdisziplinärer Öffnung begleitet werden. Für die Ausbildung von Sprachheilpädagogen wird die Festlegung von Mindeststandards gefordert. (Dieses Positionspapier ist in Heft 3/1997 der *Sprachheilarbeit* veröffentlicht.)

- AG Sprachheilschule

Aufgrund der Vielfalt der Entwicklungen im Bereich der Sprachheilschule in den einzelnen Bundesländern konnte der HV nicht alle Informationen aufnehmen und entsprechend verarbeiten. Daher wurde beschlossen, eine *Arbeitsgruppe Sprachheilschule* mit zunächst sieben Teilnehmern zu gründen. Ihre Aufgabe soll es sein, aktuelle Entwicklungen zu analysieren und den Landesgruppen Informationsmaterial und Arbeitshilfen zuteil werden zu lassen. Die erste Tagung des Gremiums fand im April 1997 in Groß Gerau statt. Die Arbeitsgruppe beschäftigte sich u.a. mit der Organisationsstruktur der Sprachheilschulen in den einzelnen Bundesländern und mit Entwicklungsperspektiven. Im Mittelpunkt der Diskussion stand bei einer Sitzung im März 1998 der Entwurf der *Empfehlungen der Kultusministerkonferenz*, Teil II, welcher der dgs im Januar 1998 zugegangen war. Im Auftrage des HV erarbeitete die AG eine Stellungnahme zum ersten Entwurf der *Empfehlungen zum Förderschwerpunkt Sprache*.

- Entwurf der KMK *Förderschwerpunkt Sprache*

Insgesamt begrüßt die dgs den vorliegenden Entwurf. Sie sieht in ihm eine geeignete Grundlage, die sprachheilpädagogische Förderung von Schülerinnen und Schülern zu verbessern. Im Hinblick auf die besondere Förderung von Kindern mit Sprachstörungen sieht die Arbeitsgruppe jedoch ein entscheidendes Problem: In diesem Entwurf wird nur von *Erziehung und Unter-*

richt gesprochen, nicht von Sprachtherapie oder sprachheilpädagogischer Förderung, sondern nur allgemein von *sprachlicher Förderung*. Es ist verständlich, daß der Begriff *Sprachtherapie* von der KMK-Arbeitsgruppe für den schulischen Bereich nicht gern verwendet wird, weil Abgrenzungsprobleme zum Elementarbereich und zu außerschulischen Anbietern bestehen. Dies darf jedoch nicht dazu führen, daß Ansprüche der Kinder und das eigentliche Arbeitsfeld der Sprachheilpädagogik in den Empfehlungen nicht berücksichtigt werden. Wir haben daher vorgeschlagen, eine Erweiterung der Gliederung vorzunehmen in *Erziehung, Unterricht und Sprachtherapie bzw. spezifische sprachheilpädagogische Förderung*. Diese spezifische sprachheilpädagogische Förderung muß darauf ausgerichtet sein, Abweichungen vom alters- und/oder erwartungsgerechten Sprachgebrauch und seinen dahinterstehenden sprachlichen Regelsystemen in spezifisch strukturierten Kommunikationssituationen zu überwinden, insbesondere dann, wenn durch diese Abweichungen die Persönlichkeitsentwicklung und der Schulerfolg gefährdet sind. Sprachtherapie vermittelt Einsicht in erwartungsüblichen Sprachgebrauch, sichert Übung und Erprobung in Handlungs- und Spielsituationen. Schulische Sprachtherapie überschneidet sich mit Erziehung und Unterricht in vielfältiger Weise.

Abschließend äußerte die AG die Hoffnung, daß diese Anregung in den Entwurf aufgenommen und dieser in absehbarer Zeit durch die Kultusministerkonferenz verabschiedet wird, um die Förderung sprachbehinderter und von Sprachbehinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher in der Bundesrepublik Deutschland auf eine gemeinsame, fachliche Grundlage zu stellen.

1.2 Empfehlungen für die Neuordnung des Studiengangs Lehrer an Sonderschulen

Der HV hat auf Antrag der Dozentenkonferenz beschlossen, eine Arbeitsgruppe von vier Professor/innen finanziell zu unterstützen, die damit beschäftigt war, Empfehlungen für die Neuordnung des Studiengangs Lehrer an Sonderschulen (hier: Sprachbehindertenpädagogik) zu entwerfen. Dieses Papier hat der Hauptvorstand in seiner Sitzung im März 1998 in Weimar diskutiert. Es soll der KMK als Vorlage zugesandt werden und wird auch in diesem Heft der *Sprachheilarbeit* veröffentlicht. Es geht dabei um ein verändertes Grundmodell für die Ausbildung von Sprachheilpädagogen. Es beruht auf dem Gedanken, daß die Vielschichtigkeit und Mehrdimensionalität der sprachlichen Förderbedürfnisse und ihre Realisierung in unterschiedlichen schulischen Einrichtungen des Regel- und Sonderschulbereiches es erfordern, im Studium sowohl eine breite sonderpädagogische Basiskompetenz als auch vertiefte Kenntnisse und Fähigkeiten in der Fachrichtung Sprachbehindertenpädagogik zu vermitteln. Die wissenschaftliche Qualifikation soll daher anstelle zweier spezifischer sonderpädagogischer Fachrichtungen eine breite fachrichtungsübergreifende sonderpädagogische Grundqualifikation und eine vertieft studierte zweite Fachrichtung

umfassen (hier: Sprachbehindertenpädagogik). Dieses Konzept soll den gestiegenen Anforderungen, erweiterten Aufgabenstellungen und notwendigen Innovationen im Bereich sonderpädagogischer Tätigkeit entsprechen. Der Entwurf ist eine Antwort auf die Forderung zur Neuregelung der Ausbildung von Sonderpädagogen, die die Arbeitsgruppe *Sonderpädagogische Förderung der KMK in den Empfehlungen zum Förderschwerpunkt Sprache* vom Dezember 1997 aufgestellt hat.

1.3 Stand der Bearbeitung der Anträge der Delegiertenversammlung Münster 1996

Einziger satzungsändernder Antrag der Delegiertenversammlung in Münster war Antrag 1, der den Wechsel des Vereinssitzes von Hamburg nach Berlin zum Inhalt hatte. Diese Umschreibung ist geschehen; die dgs hat nunmehr ihren Sitz in Berlin. Die folgenden Anträge inhaltlicher Art wurden ebenfalls alle bearbeitet, wenn auch mit unterschiedlicher Intensität und unterschiedlichem Erfolg. Sie können nicht in jedem Fall als erledigt betrachtet werden, da zum Teil längere Bearbeitungszeiten nötig sind und ihre Erfüllung nicht allein vom Fleiß der Gremien der dgs, sondern auch von politischen Entscheidungen abhängig ist.

Sehr zu begrüßen ist in diesem Zusammenhang, daß der Antrag 18, *Streichung von Sprachtherapie*, positiv erledigt werden konnte (siehe Punkt 3, Bericht AGFAS).

Die Anträge 16 und 17, die sich mit der Stimmprüfung und Grundkenntnissen im Bereich der Stimmbildung für Lehramtsstudenten befaßten, sind sehr intensiv bearbeitet worden. Es wurden 69 Studienstätten angeschrieben, die Grundschul-, Sonderschul- und Sek.I-Lehrer ausbilden, um einen Überblick über die Maßnahmen im Hinblick auf Stimmprüfung und Stimmbildung zu erfragen. 48 Studienstätten haben die Anfrage beantwortet. Nur an neun von ihnen gab es das obligatorische Fach Stimmprüfung/Sprecherziehung. Aufgrund dieses Ergebnisses wurden die Universitäten angeschrieben und gebeten, das Fach Stimmprüfung/Sprecherziehung und die Durchführung einer Stimmfunktionsuntersuchung obligatorisch für jeden Lehramtsstudenten einzuführen. Die dgs hat gleichzeitig die Zusammenarbeit bei der Umsetzung dieser Inhalte angeboten.

Auch die *Erstellung von Informationsschriften* (Antrag 15) hat sich inzwischen erfolgreich entwickelt. Wahrscheinlich werden zum Kongreß in Dresden zwei bis drei Hefte der geplanten Reihe vorliegen.

Bezüglich derjenigen Anträge, die vor allen Dingen mit der Problematik der berufsrechtlichen Regelung und der Anerkennung freiberuflich tätiger Sprachheilpädagog/inn/en verbunden waren, wird auf den Bericht der dgs/AGFAS (Punkt 3) verwiesen.

2. Presse- und Öffentlichkeitsarbeit

Die Aktivitäten des Geschäftsführenden Vorstands waren auf eine Darstellung der Aufgaben und Ziele,

mit denen sich der Verband beschäftigt, in der Öffentlichkeit und in den Medien ausgerichtet. Vom Kongreß in Münster beginnend ist eine erfolgreiche Öffentlichkeitsarbeit der dgs festzustellen. Repräsentanten der dgs wurden in Fernsehsendungen zum Bereich Sprachstörungen und Sprachtherapie im ZDF, WDR und MDR interviewt, ebenso in den Zeitschriften *FOCUS* und *Spiegel* sowie in zahlreichen regionalen Zeitungen und Zeitschriften. Vielfach konnten aufgrund dieser Beiträge telefonische und persönliche Beratungen von Betroffenen und Angehörigen durch die Landesgruppen und die Bundesgeschäftsstelle durchgeführt werden. Bei diesen Gesprächen zeigte sich, wie dringend Eltern mündliche und auch schriftliche Informationen zu den Bereichen Sprachentwicklung und Sprachstörungen benötigen.

Die dgs und die AGFAS haben eine Arbeitsgruppe beauftragt, die Neuerstellung zweier Pressemappen vorzunehmen. Sie werden eine gemeinsame Grundgestaltung haben, aber für beide Gruppen spezifische Inhalte aufweisen und sollen erstmals bei der Pressekongress anlässlich des Kongresses in Dresden eingesetzt werden.

Es ist auch darauf hinzuweisen, daß das Presseorgan der Deutschen Gesellschaft für Sprachheilpädagogik, die Fachzeitschrift *Die Sprachheilarbeit*, aktuelle Informationen über Entwicklungen und Tendenzen im Bereich der Sprachheilpädagogik und innerhalb des Verbandes veröffentlicht. Außerdem sind ständig aktuelle Informationen über die Homepage der dgs im Internet abzurufen (s. Punkt 5 dieses Berichtes).

• Aktion *Mehr Zeit für Kinder*

Der Vorstand unterstützte 1997 den Verein *Mehr Zeit für Kinder* in einer breiten Aufklärungskampagne zum Thema *Spracherwerb unter heutigen Sozialisationsbedingungen*, in dem vor allem auf die erschreckende Zunahme von Sprachstörungen hingewiesen wurde. Der Verein führte ein Symposium in Leipzig und eine bundesweite Plakataktion zu diesem Thema durch. Im Herbst erschien ein Buch mit dem Titel „Sprich mit mir“, das viele Anregungen für Eltern, Erzieher u.a. enthält.

3. Bericht von AGFAS zur Situation der freiberuflichen und angestellt-tätigen Sprachheilpädagogen

Im Berichtszeitraum haben sich die Aktivitäten, Anforderungen und Arbeitsfelder der AGFAS beträchtlich erweitert. Die berufspolitische Interessenvertretung der klinisch-therapeutisch tätigen Sprachheilpädagogen machte auch für den Geschäftsführenden Vorstand einen Schwerpunkt seiner Arbeit aus. An dieser Stelle sollen die wesentlichen Punkte der Arbeit der AGFAS dargestellt werden.

Auf der Abschlußveranstaltung des Münsteraner Kongresses verursachte die aus Bonn übermittelte Meldung, daß ab 01.07.1997 Sprachtherapie nicht mehr verordnet werden dürfe, große Aufregung. Die sprach-

therapeutische Versorgung der Bevölkerung und die Existenz tausender Arbeitsplätze war massiv gefährdet. Der intensive Widerstand, die Aufklärung der Politiker, die Einbeziehung der Patienten und der Druck der Öffentlichkeit veranlaßten die Regierungskoalition, dieses Vorhaben vorerst nicht zu verwirklichen. Mit unzähligen Aktionen, Diskussionen, Briefkampagnen, Interviews und Demos war die dgs/AGFAS an diesem Erfolg beteiligt. Erstmals war für ein halbes Jahr AGFAS zum Fulltime-Job geworden.

Nach dem erfolgreichen Start Anfang 1996 wurde unter dem angefallenen Zeit- und Arbeitsdruck beschlossen, im Januar 1997 weitere Arbeitsgruppen einzurichten. Diese AGs sollten ihre Arbeitsfelder selbstständig bearbeiten und merklich der Entlastung der Vorstandstätigkeit dienen. Auf der Mitgliederversammlung 1997 wurde beschlossen, eine AG Mitgliederverwaltung, eine AG Hochschule und eine AG Qualitätssicherung einzurichten.

Insbesondere der Ausbau des Informationsflusses für unsere Mitglieder war Ziel der Rundbriefredaktion. Der Wechsel von zweimaligem zu dreimaligem Erscheinen pro Jahr soll die Fülle anfallender Informationen schneller an die Kolleg/inn/en vermitteln.

Die Vertretung sprachheilpädagogischer Interessen in Gremien des Bundes oder anderer übergeordneter Fachverbände nimmt einen hohen Stellenwert in der AGFAS-Arbeit ein. Nur so kann erkennbar Profil, auch über Fachgrenzen hinaus, gezeigt und die Arbeit vorgestellt werden. Die Posterpräsentation, erste Ergebnisse der AG Qualitätssicherung, auf einem Symposium der Bundesärztekammer im Januar 1998, die Aufnahme in den Bundesausschuß Ärzte – Krankenkassen für den Bereich der Heilmittel, die Teilnahme an der Messe für Rehabilitation Rehab '98 im Oktober 1998 in Frankfurt sind Teilaspekte der anfallenden Arbeit.

Die Vernetzung von Theorie und Praxis ist für den klinisch-therapeutischen Bereich von zentraler Bedeutung. Die Mitgliederversammlung im Januar 1998 in München war erstmals von einem wissenschaftlichen Symposium begleitet. Über 200 Kolleg/inn/en nutzten die Gelegenheit, unter dem Titel *Sprachheilpädagogen in der Forschung: Daten für die Therapie? Vorträge aus dem Umfeld der Universität München und der Praxis auf ihre Verwertbarkeit für ihren eigenen Arbeitsalltag zu überprüfen*. Der Erfolg dieser auch von der überörtlichen Presse aufgenommenen Veranstaltung macht Mut, ein solches Konzept auch in der Zukunft zu wiederholen.

Nie in der zurückliegenden Zeit war und ist die AGFAS organisatorisch, argumentativ, personell und finanziell derart gefordert worden, wie seit dem Herbst 1997. Die massenhaft erhobenen, teilweise mit Vollstreckungsbeschlüssen eingezogenen Umsatzsteuerforderungen durch die Finanzämter, vornehmlich in Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen, bedrohten die Existenzen und Arbeitsplätze. Durch den unermüdeten Einsatz der betreffenden Mitglieder aber war

der AGFAS im Januar 1998 ein großer Erfolg beschieden. In einer Koalition aller Bonner Parteien, die ausnahmslos die Benachteiligung der Sprachheilpädagogen als völlig unakzeptabel ansahen und die hohe Qualität und Qualifikation unserer Arbeit ausdrücklich würdigten, beschlossen am 14. Januar der Finanzausschuß des Deutschen Bundestages und eine Woche später der Petitionsausschuß einstimmig, Lösungen zur Steuergerechtigkeit und zur Gleichbehandlung von Sprachheilpädagogen zu suchen und zu schaffen. Nur einen Monat später setzte Niedersachsen als erstes Bundesland diese Beschlüsse konkret um. Die jahrelange Arbeit unserer niedersächsischen Kolleg/inn/en hatte endlich Erfolg. Am 18. Februar verabschiedete der niedersächsische Landtag ebenfalls einstimmig das „Gesetz über den Beruf des medizinischen Sprachheilpädagogen“. Erstmals in der über hundertjährigen Geschichte unseres Berufes erklärt ein Gesetz Sprachheilpädagogen nun ausdrücklich als qualifiziert für klinische Sprachrehabilitation und Therapie.

Um eine bundeseinheitliche Lösung zu finden, hat die AGFAS in der Folge dieses Beschlusses und im Vorfeld anstehender Beratungen auf Ministerpräsidentenebene die Regierungen aller Länder über den aktuellen Sachstand informiert und zu ihnen Kontakt aufgenommen. Am 18. März beschlossen dann die Ministerpräsidenten auf Initiative Nordrhein-Westfalens, bis zum 01.07.1998 einen Lösungsvorschlag der Fachministerkonferenzen (Finanzen, Gesundheit, Wissenschaft) zur Umsatzsteuerbefreiung der Sprachheilpädagogen vorzulegen. Parallel dazu wird derzeit in Nordrhein-Westfalen nach niedersächsischem Vorbild ein Gesetz zum Beruf des medizinischen Sprachheilpädagogen beraten. Die Präsenz des Themas „Sprachheilpädagogen und Umsatzsteuer“ in den Medien, aber noch wichtiger in den politischen Gremien von Bund und Land, haben dazu geführt, daß zahlreiche prominente Bundespolitiker sehr eindeutig Stellung zugunsten der Sprachheilpädagogen bezogen haben. Hierzu gehören u.a. der Vorsitzende des Finanzausschusses des Deutschen Bundestages, Karl-Ludwig Thiele, FDP, Gerda Hasselfeld von der CSU, Rudolf Scharping, Franz Müntefering und Ingrid Matthäus-Maier seitens der SPD, die finanzpolitischen und sozialpolitischen Sprecher der Grünen sowie viele andere. Eine aus diesen Aktivitäten resultierende positive Folge für unseren Beruf und unseren Verband ist ein deutlicher Solidarisierungseffekt unter den außerschulisch tätigen Sprachheilpädagogen. Insbesondere in Niedersachsen und in Nordrhein-Westfalen gab es zahlreiche Neueintritte in die AGFAS, die sich auf die geschilderten Ereignisse beziehen. Die Studierenden der beiden Universitäten Köln und Dortmund verbinden mit ihrem Eintritt in die AGFAS die Hoffnung auf Sicherung ihrer beruflichen Interessen auch für die Zukunft. Gegenüber der letzten Delegiertenversammlung in Münster 1996 ist die Mitgliederzahl der AGFAS um über ein Drittel angestiegen. Unser Berufsverband hat nun annähernd 1000 Mitglieder.

Ein Problem löst aber auch die gestiegene Mitgliederzahl noch nicht. Die Kostenentwicklung infolge des unerwarteten Aufwandes war enorm. Um Anliegen und Probleme in das Bewußtsein der handelnden und verantwortlichen Politiker und Beamten zu transportieren, war erheblicher Aufwand erforderlich. Im Vorfeld von Entscheidungen, so wie sie gefallen sind, war beispielsweise Medienarbeit äußerst wichtig. So berichteten das *heute-Journal*, *WISO*, *Frontal*, *WDR*, *NDR*, *FOCUS*, *FAZ*, *FR*, *Stuttgarter Nachrichten*, *Handelsblatt*, *Bild-Zeitung*, *WAZ* über die Ereignisse. All dies kostete auch Geld, welches die AGFAS über ihre Beiträge allein nicht erwirtschaften konnte. Durch Sonderumlagen, die 1998 von den Mitgliedern erhoben werden, sowie eine geplante Beitragserhöhung ab 1999, soll den berufspolitischen Erforderlichkeiten Rechnung getragen werden.

Professionalisierung heißt das Stichwort, das die Arbeit der klinisch-therapeutischen Sprachheilpädagogen für die Zukunft kennzeichnen wird und muß, um in einer sich zuspitzenden berufspolitischen Landschaft weiterhin bestehen zu können. Wege dorthin sucht eine von dgs und AGFAS eingerichtete gemeinsame Strukturkommission, die im April 1998 aufgrund eines Hauptvorstandsbeschlusses ihre Arbeit aufgenommen hat.

4. Kooperation mit anderen Verbänden

- ÖGS – Österreichische Gesellschaft für Sprachheilpädagogik

1997 und 1998 fanden wiederum gemeinsame Arbeitstagungen der Österreichischen Gesellschaft für Sprachheilpädagogik und der dgs statt. Im Mai 1997 war das Thema der in München stattfindenden Tagung *Redeflußstörungen bei Kindern und Jugendlichen*. Im Mai 1998 fand diese gemeinsame Tagung in Sonntagberg/Niederösterreich statt und beschäftigte sich mit dem Thema *Behandlungswege bei Autismus und Mutismus*. Die jeweilige Thematik wurde von kompetenten Referenten aus Österreich und Deutschland dargeboten. Die Teilnehmer konnten sehr viele Anregungen aus der Praxis für die Praxis mitnehmen. Besonders soll hervorgehoben werden, daß jede dieser Tagungen sich finanziell selbständig getragen hat.

- BAG Behindertenpädagogik

Bei der Bundesarbeitsgemeinschaft Behindertenpädagogik handelt es sich um ein Gremium, in dem sich der Berufsverband Deutscher Hörgeschädigtenpädagogen, der Verband der Blinden- und Sehbehindertenpädagogen, der Verband deutscher Sonderschulen (Fachverband für Behindertenpädagogik) und die dgs vereinigt haben, um fachrichtungsübergreifend die Interessen behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher zu vertreten. In diesem Zusammenhang fand im Januar 1997 eine Fachveranstaltung unter dem Thema *Gemeinsamer Unterricht – Erfahrungen und Konsequenzen* statt, an dem Fachleute aus dem Bereich der gemeinsamen Beschulung behinderter und nichtbehinderter Kinder ihre Erfah-

rungen darstellten. Es waren Vertreter der Elternverbände, der Kultusministerien, der einzelnen Fachverbände und Kolleg/inn/en aus dem gemeinsamen Unterricht als Referenten vertreten.

Ein weiteres aktuelles Thema ist zur Zeit die Ausbildung von Sonderschullehrern (1. Phase).

- vds – Fachverband für Behindertenpädagogik

Neben der bereits dargestellten Zusammenarbeit in der BAG Behindertenpädagogik wird auch an der Tradition festgehalten, sich gegenseitig zu Fachtagungen und Kongressen einzuladen. Dieses gilt auch für die Mitglieder, daher sei nochmals auf die Regelung hingewiesen, daß alle vds-Mitglieder und dgs-Mitglieder bei den Veranstaltungen des jeweils anderen Verbandes Mitgliedspreise zahlen.

Im November 1997 nahm der Bundesvorsitzende an der Eröffnungsveranstaltung zur 38. Hauptversammlung des vds in Leipzig teil, ebenso am Festakt anlässlich des 100jährigen Bestehens des vds im Mai 1998 in Hannover.

- IALP – Internationale Gesellschaft für Logopädie und Phoniatrie

Seit vielen Jahren nimmt die dgs aktiv an der Arbeit der Internationalen Gesellschaft für Logopädie und Phoniatrie durch die Entsendung von Vertretern in die Gremien und Ausschüsse teil. Nach der Auflösung des Schulkomitees wurden seine Aufgaben dem *Child-Language-Committee* zusätzlich übertragen. Die dgs ist auch hier durch ein Mitglied vertreten. Es zeichnet sich aber ab, daß aufgrund der Mitgliederstruktur Forschungsfragen zum Spracherwerb und zur Diagnostik und Therapie von kindlichen Sprachstörungen im Vordergrund der Arbeit stehen und konkrete schulische Belange nur marginal behandelt werden. Eine Arbeitstagung dieses Ausschusses fand im Juli 1996 in Monterey, USA, statt. Im Mittelpunkt der Diskussionen stand die Diagnostik von Störungen der Laut- und Schriftsprache. Auf dem ASHA-Kongreß in Seattle, USA, im Jahre 1996, bot das Schulkomitee eine erfolgreiche Posterpräsentation von Forschungsergebnissen der Mitglieder.

Der nächste Weltkongreß der IALP, der alle drei Jahre abgehalten wird, findet in diesem Jahr vom 23.-27.08.1998 in Amsterdam statt. Neben klinischen und forschungsrelevanten Vorträgen sind auch Poster- und Videopräsentationen geplant. Die einzelnen Komitees werden Seminare abhalten und reguläre Mitglieder-treffen veranstalten. Auf der Tagesordnung der Mitgliederversammlung, die während des Kongresses stattfindet, steht die Neuwahl eines Vorstandes. Die Vertreterin der dgs wird als stimmberechtigtes Mitglied an der Wahl teilnehmen.

- BIAP – Internationales Büro für Audiophonologie

Die Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik e.V. ist seit 1984 Mitglied beim Internationalen Büro für Audiophonologie. Dieses Büro hat seinen Sitz in Brüssel und ist eine wissenschaftliche Vereinigung von

Fachleuten aus dem Bereich der Audiophonologie (Phoniatler, HNO-Ärzte, Hörgeräteakustiker, Wissenschaftler, Pädagogen, Logopäden usw.). In einer jährlich stattfindenden großen Konvention und einer Minikonvention werden in z.Z. 27 Kommissionen Themen aus dem Bereich der Audiophonologie bearbeitet und als Empfehlungen verabschiedet. Die Empfehlungen werden in französischer Sprache verfaßt und in die einzelnen Landersprachen übersetzt. Sie werden in den Fachzeitschriften der Mitgliedsgesellschaften veröffentlicht, können bei den nationalen Sekretären bestellt werden und sind in Kürze auch dem Internet zu entnehmen.

- KaSD – Konferenz akademischer Sprachtherapeuten Deutschlands

In Nachfolge der Ständigen Konferenz sprachtherapeutischer Berufsgruppen (SKsB) wurde am 08.11.1996 die Konferenz der akademischen Sprachtherapeuten Deutschlands (KaSD) gegründet. Mitgliedsverbände sind neben der dgs der Deutsche Verband klinischer Sprechwissenschaftler (DVKS) und der Bundesverband Klinischer Linguistik (BKL). Die konstituierende Sitzung fand in der Bundesgeschäftsstelle der dgs in Berlin statt.

Im Berichtszeitraum 1996-98 fanden weitere Sitzungen der KaSD an folgenden Terminen statt: 07.03.1997, 29.08.1997, 16.01.1998. Themen waren u.a.: Ausbildungscurricula, Fragen der Qualitätssicherung, Auswirkungen der Gesundheitsreformgesetze, Umsatzsteuer.

- BRA – Bundesverband für die Rehabilitation der Aphasiker

Die Zusammenarbeit zwischen dem BRA und der dgs ist durch einen ständigen Vertreter der dgs abgesichert. Er nahm an den Mitgliederversammlungen des BRA teil. Ebenso nahmen Vertreter der dgs am 3. Internationalen Aphasiekongreß im Januar 1998 in Würzburg teil.

- DGSS – Deutsche Gesellschaft für Sprach- und Stimmheilkunde

Die dgs ist Mitglied im erweiterten Vorstand der Deutschen Gesellschaft für Sprach- und Stimmheilkunde. Sie war somit Mitgestalter der 70. Jubiläumstagung des Verbandes im März 1997 in Münster. Es handelte sich um eine sehr gut besuchte Fachtagung, bei der auch namhafte Vertreter der dgs als Referenten tätig waren. Die nächste Jahrestagung der DGSS ist für den März 1999 in Berlin mit dem Thema *Sprache und Musik* geplant.

- ivs – Interdisziplinäre Vereinigung für Stottertherapie

Der Bundesvorsitzende nahm im Februar 1997 an der 4. ivs-Stottererkonferenz in Darmstadt teil. Es ging um die Auseinandersetzung mit der Problematik Stottern und Schule. Die Rolle der Schule und speziell der Sprachheilschule im Rahmen der Beschulung von Stotternern wird auch 1998 beim ivs zur Diskussion stehen.

- Arbeitsausschuß (AA) *Hör-, Stimm- und Sprachschäden* der Deutschen Vereinigung für die Rehabilitation Behinderter e.V.

Die Sitzungen des Ausschusses finden halbjährlich unter der Leitung von Herrn Prof. Dr. Heinemann in Heidelberg statt.

Schwerpunktt Themen der letzten Sitzungen waren u.a.: Förderung sprachbehinderter Schüler/innen, aktuelle Fragen der Hörgeräteversorgung bei Kindern, Frühförderung hörgeschädigter Kinder.

5. Geschäftsführender Vorstand und Hauptvorstand

Dem Geschäftsführenden Vorstand der Deutschen Gesellschaft für Sprachheilpädagogik e.V. gehören seit der Delegiertenversammlung 1996 in Münster folgende Mitglieder an:

- | | |
|------------------------|--|
| 1. Bundesvorsitzender: | Kurt <i>Bielfeld</i> , Berlin |
| 2. Bundesvorsitzender: | Theo <i>Borbonus</i> , Essen |
| Geschäftsführer: | Volker <i>Maihack</i> , Moers |
| Rechnungsführer: | Wolfgang <i>Scheuermann</i> ,
Coppelnbrügge |
| Schriftführerin: | Veronika <i>Skupio</i> ,
Kesselsdorf |

Im Berichtszeitraum führte der Geschäftsführende Vorstand satzungsgemäß die laufenden Geschäfte der dgs. Hierzu wurden folgende Arbeitstagungen einberufen:

- | | |
|----------------|---------------|
| 08./09.11.1996 | Coppelnbrügge |
| 24.01.1997 | Hannover |
| 27.02.1997 | Dresden |
| 18./19.04.1997 | Berlin |
| 23./24.05.1997 | Coppelnbrügge |
| 22./23.08.1997 | Coppelnbrügge |
| 25.09.1997 | Bad Wiessee |
| 14./15.11.1997 | Coppelnbrügge |
| 24./25.01.1998 | München |
| 05.03.1998 | Weimar |
| 24./25.04.1998 | Coppelnbrügge |

Bis zur Delegiertenversammlung in Dresden sind noch geplant:

- | | |
|----------------|---------|
| 19./20.06.1998 | Köln |
| 28./29.08.1998 | Berlin |
| 29.09.1998 | Dresden |

Vertreter des Landesverbandes, in dessen Bereich die jeweiligen Vorstandssitzungen stattfanden, nahmen, soweit es ihnen möglich war, an diesen Sitzungen teil. Die Tagungen dienten der Bearbeitung und Umsetzung der Anträge der Delegiertenversammlung in Münster sowie der Vorbereitung von Hauptvorstandssitzungen, verschiedener Veranstaltungen und Tagungen, z.B. der XXIII. Arbeitstagung in Dresden und der gemeinsamen Fortbildungsveranstaltungen von ÖGS und dgs, der Vorbereitung der Delegiertenversammlung in Dresden, der Unterstützung der Arbeit der

AGFAS sowie der Umsetzung aller im HV beschlossenen Arbeitsvorhaben.

Der Hauptvorstand tagte im Berichtszeitraum zu folgenden Terminen:

27.02.-01.03.1997	Dresden
25.-27.09.1997	Bad Wiessee
05.-07.03.1998	Weimar

Geplant ist eine Sitzung am 29.09.1998 in Dresden, unmittelbar vor der Delegiertenversammlung. Die Arbeitsfelder des Hauptvorstandes sind selbstverständlich mit denen des Geschäftsführenden Vorstandes identisch und wurden unter Punkt I, Schwerpunkte der Vorstandsarbeit, bereits teilweise dargestellt. Weitere Arbeitsvorhaben sollen kurz angesprochen werden:

- Internet

Seit etwa einem Jahr ist die dgs mit einem eigenen Angebot im Internet präsent. Unter der Internetadresse <http://www.sprachtherapie.de/dgs/> findet man die Homepage mit folgenden Informationen:

dgs	allgemeine Informationen über die dgs (Aufgaben/Angebote/Organe)
AGFAS	allgemeine Informationen über die AGFAS (Tätigkeitsfelder/Aufgaben)
AGFAS-Mitglieder	Informationen, die durch Paßwortschutz nur registrierten AGFAS-Mitgliedern zugänglich sind
Landesgruppen	Mitteilungen aus den dgs-Landesgruppen
Fortbildung	Fortbildungsangebote aller Landesgruppen und des Bundesverbandes
Aktuell	aktuelle Informationen, z.Z. besonders über die berufsrechtliche Situation von Sprachheilpädagogen. Hier finden sich auch Informationen über Aktualisierungen der anderen Seiten.
Links	Verweise zu anderen nicht-kommerziellen Internet-Angeboten mit sprachtherapeutischer Relevanz
Adressen	Adressen der Bundes- und Landesvertreterinnen und -vertreter der dgs und AGFAS
Gästebuch	Möglichkeiten für Besucher der Homepage, öffentliche Kommentare zu hinterlassen

Neben der Homepage gibt es noch die sogenannte Mailingliste. Interessierte, die sich hier eintragen lassen, haben die Möglichkeit, eMails zu schreiben, die automatisch an alle anderen Teilnehmer der Liste verteilt werden. In diese Liste werden z.Z. nur AGFAS-Mitglieder aufgenommen. So ist es möglich, Nachrichten

einfach und schnell zu verteilen. Da die Mitteilungen nicht öffentlich lesbar sind, können auf diese Weise auch interne Informationen verbreitet bzw. Diskussionen geführt werden. Die Einrichtung einer öffentlichen Liste als Diskussionsforum ist ebenfalls geplant.

Die Gestaltung und Aktualisierung des Internet erfolgt bisher ehrenamtlich durch Herrn Rokitta (Hannover), dem an dieser Stelle herzlich für diese Arbeit gedankt wird. Auch der Speicherplatz auf dem sogenannten *Internet-Server* wird kostenlos zur Verfügung gestellt. Es entstehen daher nur geringe Kosten für Telefongebühren. Die Ausstattung der Bundesgeschäftsstelle und der Landesgruppen mit Internet-Anschlüssen ist in Vorbereitung.

- Vorbereitungen für die Arbeits- und Fortbildungstagen 2000 und 2002

Als Tagungsort für den Kongreß im Jahre 2000 wurde Berlin ausgewählt, für das Jahr 2002 Halle. Halle wurde deswegen ausgewählt, weil unser Verband im Jahre 1927 in Halle gegründet wurde. Das anstehende 75jährige Jubiläum der dgs soll durch einen entsprechenden Festakt gewürdigt werden. Die Erstellung einer Festschrift ist geplant.

- Einrichtungen des Sprachheilwesens

Es ist eine Neuauflage des Verzeichnisses *Einrichtungen des Sprachheilwesens* geplant. Zur Hauptvorstandssitzung in Dresden werden entsprechende Bögen zur Datenerhebung ausgegeben. Die Neuauflage wird wahrscheinlich Mitte 1999 erscheinen.

- Geschäftsführung

Die Bundesgeschäftsstelle in Berlin-Neukölln hat sich in den zwei Jahren ihres Bestehens bewährt. Sie ist mit modernen Bürogeräten ausgestattet, so daß sie den vielseitigen Ansprüchen und Aufgaben, die in den letzten Jahren zunehmend an sie gestellt werden, gerecht werden kann. Die Mitgliedsdatei wird vom *verlag modernes lernen*, Dortmund, geführt. Dennoch verbleibt besonders im Bereich der Mitgliederverwaltung noch umfangreiche Arbeit für die Geschäftsstelle (Aufnahmeanträge, Korrespondenz mit den Landesgruppen und dem Verlag). Weitere Schwerpunkte der Arbeit sind die Erstellung von Rundschreiben, Informationen an die Landesgruppen, Einladungen zu Arbeitssitzungen der Bundesgremien, Schreiben zur Erledigung laufender Verbandsangelegenheiten im Zusammenhang mit verschiedenen Arbeitsgegenständen sowie Beantwortung von Anfragen. Häufig handelt es sich um Auskünfte im Bereich der Fort- und Weiterbildung, fachpädagogische Informationen, Literatur- und Adressenvermittlung sowie statistische Angaben. In zunehmendem Maße (auch im Zusammenhang mit der gesteigerten Öffentlichkeitsarbeit) erhält die Geschäftsstelle Anfragen von Eltern, Angehörigen, Betroffenen oder Institutionen.

- Kassenbericht / Mitgliederentwicklung

Der Rechnungsführer der dgs legt der Delegiertenversammlung 1998 in Dresden einen Kassenbericht

über die Rechnungsjahre 1997 und teilweise 1998 vor. Diese Berichte werden den Delegierten mit den Unterlagen für die Delegiertenversammlung zugestellt. Die satzungsgemäß vorgeschriebene Kassenprüfung fand im November 1997 statt. Eine weitere Prüfung der Kasse wird vor der Delegiertenversammlung 1998 erfolgen. Die Prüferinnen werden der Delegiertenversammlung das Ergebnis der Kassenprüfung mitteilen. Die Einnahmen und Ausgaben entsprachen im wesentlichen den Ansätzen des Haushaltsplans. Gemäß der Vorgabe der Delegiertenversammlung 1996 wurde die Anschubfinanzierung für dgs/AGFAS reduziert. Die über diesen Rahmen hinaus gewährte Finanzierung ist in Form eines Kredits erfolgt, der bis zur Delegiertenversammlung 1998 von den AGFAS-Mitgliedern durch eine Sonderzahlung zurückgeführt werden soll. Der Rechnungsführer wird der Delegiertenversammlung die Haushaltsentwürfe für 1999 und das Jahr 2000 vorlegen, über die dann beraten und abgestimmt wird. Die Haushaltslage kann weiterhin als ausgeglichen bezeichnet werden, deshalb wird keine Beitragserhöhung für die dgs in Erwägung gezogen. Die Mitgliederzahl entwickelte sich in den letzten beiden Jahren positiv; im Frühjahr 1998 zählte die dgs annähernd 6100 Mitglieder.

Kurt Bielfeld

1. Bundesvorsitzender

Volker Mähack

Geschäftsführer

Bericht der Redaktion

Die Resonanz auf die Zeitschrift „Die Sprachheilarbeit“ ist in Fachkreisen und der breiten Öffentlichkeit außerordentlich hoch. Mit einer Auflage von 7.000 bis 8.000 Exemplaren pro Heft handelt es sich um ein Publikationsorgan, das im Sprachheilwesen eine weite Verbreitung gefunden hat. Führende Impulse gingen und gehen von dieser Zeitschrift aus. Dennoch – oder vor allem deswegen – plant die Redaktion eine Überarbeitung der konzeptionellen und äußeren Gestaltung. Wenn man etwas Wesentliches erhalten möchte, sollte man es beizeiten verändern. Es ist geplant, in Abstimmung mit dem Hauptvorstand eine evolutionäre Weiterentwicklung vorzunehmen, um ab dem Jahr 2000 die „Sprachheilarbeit“ in neu angepaßter Form den Leserinnen und Lesern zu präsentieren.

Gewisse Sorgen bereitet nach wie vor die Manuskriptlage. Die Zahl der eingehenden Beiträge reicht nicht aus, um einen mittel- bis langfristigen Vorlauf zu sichern. Gerade in der Rubrik „Auf ein Wort“ ist es immer wieder notwendig, daß von Seiten der Redakteure bestimmte Autorinnen und Autoren angesprochen werden. Ebenso ist die Anzahl der eingereichten Erfahrungsberichte aus der Praxis eher gering. Die Gründe dafür sind seit jeher Anlaß für Diskussionen. Die Redaktion möchte auch an dieser Stelle interessierte Leserinnen und Leser zur Mitarbeit ermutigen, damit in der „Sprachheilarbeit“ ein breites Spektrum an Beiträgen aus der Forschung, Bildungspolitik und Praxis repräsentiert werden kann.

Manfred Grohnfeldt

Uwe Förster

Landesgruppe Baden-Württemberg

1. Schulische Förderung

Der Weiterentwicklung der Praxis und den vielfältigen Kooperationsformen von Sonderschulen und allgemeinen Schulen hat der Landtag am 15.12.1997 Rechnung getragen und das Schulgesetz entsprechend ergänzt. Vier Schwerpunkte wurden bei der Neufassung von § 15 des Schulgesetzes „Sonderpädagogische Förderung in Sonderschulen und allgemeinen Schulen“ gesetzt:

- Die bisherige gesetzliche Beschreibung der Aufgaben der Sonderschulen und die Gliederung dieser Schulart hat sich bewährt und wird deshalb beibehalten. Damit wird ein klares Bekenntnis zu dem unverzichtbaren Dienst der Sonderschulen an behinderten Kindern und Jugendlichen abgelegt.
- Im Zusammenwirken der Staatlichen Schulämter mit Schulen, Eltern und Schulträgern können in den allgemeinen Schulen Außenklassen von Sonderschulen eingerichtet werden.
- Im Verfahren zur Feststellung der Sonderschulpflicht eines Kindes ist die Schulaufsichtsbehörde bestrebt, mit den Erziehungsberechtigten Einvernehmen zu erzielen. In Gesprächs- und Arbeitskreisen auf der Ebene der Staatlichen Schulämter, durch Einzelfallberatung, ggf. unter Hinzuziehung weiterer Sachverständiger und durch die Möglichkeit des probeweisen Besuchs der von den Eltern gewünschten Schulart, sollen die notwendigen Entscheidungen in einem größtmöglichen Konsens mit den Eltern getroffen werden.

Die Gesetzesänderung sieht damit allerdings kein generelles (Schul-)Wahlrecht der Eltern vor. Die Mitwirkungsmöglichkeiten der Eltern werden aber ausgeweitet, und die Balance zwischen der elterlichen Mitwirkung und der Letztentscheidung der Schulverwaltung wird gewahrt. Das Wahlrecht gilt insbesondere nicht für Eltern, die ihre Kinder „unbedingt“ in einer Sprachheilschule einschulen wollen. Aufgrund des sonderpädagogischen Fördergutachtens entscheidet nunmehr verstärkt die Schulaufsichtsbehörde den Förderort und lehnt z.B. Elternwünsche ab, wenn vermutet werden kann, daß die allgemeine Schule diesen Förderbedarf decken kann oder legt den Eltern den Besuch einer Förderschule (Schule für Lernbehinderte) nahe. Sonderpädagogische Diagnostik muß zwingend die notwendigen Entscheidungsspielräume für die Verwaltungen lassen. Damit sind in Baden-Württemberg der Schulverwaltung Steuerungsmechanismen an die Hand gegeben, den Bereich der Sprachheilschulen in Grenzen zu halten. Obwohl die Zahl der sprachbehinderten Kinder offensichtlich steigt, sollen die Ressourcen eher eingedämmt werden. Ob sprachbehinderten Kindern mit kooperativen Maßnahmen in der allgemeinen Schule tatsächlich effektiv geholfen werden kann, ist angesichts der Überforderungssituation der allgemeinen Schulen (z.B. große Klassen) in Frage gestellt.

Mit edu medi@ hat das Kultusministerium im Rahmen der Zukunftsoffensive Baden-Württemberg im Herbst 1997 ein Projekt zum Einsatz moderner Informations- und Kommunikationstechnologien in der pädagogischen Förderung Behinderter gestartet.

Der Landesverband der dgs hat dem Ministerium gegenüber seine Enttäuschung darüber geäußert, daß für den bedeutsamen Bereich der Sprachbehindertenpädagogik keine eigenständige Medienberatungsstelle eingerichtet wurde.

2. Außerschulische Förderung

Die Frühförderung sprachbehinderter Kinder als Aufgabe der Schule für Sprachbehinderte (Beratungsstelle für Sprachbehinderte) in Baden-Württemberg hat sich bewährt und soll im Rahmen von multidisziplinären Beratungsstellen ausgebaut bzw. vernetzt werden. Die neu eingerichtete Landesarbeitsstelle Frühförderung hat die Koordination übernommen.

Der Bedarf für diese Frühförderung ist gegeben und scheint zuzunehmen. Die effektive Arbeit hat einen Anstieg der Schülerzahlen an den Schulen für Sprachbehinderte verhindert. Die Zahlen in Baden-Württemberg sind seit 7 Jahren fast konstant.

Zur Zeit werden folgende Problemfelder und Aufgabenstellungen deutlich:

Verbesserung der Früherkennung

Dazu bedarf es

- einer verstärkten interdisziplinären Zusammenarbeit
- einer gezielten Öffentlichkeitsarbeit (auch über Erzieher/innen)
- enger Kontakte zu den Kinderärzten und Kliniken.

Verbesserung der Prävention

- Sensibilisierung von Eltern (da vielfach Ursachen in sozio-kulturellen Bedingungen)
- Sensibilisierung von Ärzten und Erzieher/innen bzw. Fachberater/innen.

3. Ausbildung Hochschule und zweite Phase der Ausbildung

Sprachbehindertenpädagogik wird in Baden-Württemberg an den Pädagogischen Hochschulen in Heidelberg und Ludwigsburg (Fakultät für Sonderpädagogik mit Sitz in Reutlingen) gelehrt.

Vor 1993 konnte längere Zeit Sprachbehindertenpädagogik nur als 4semestriges Aufbaustudium studiert werden. Die Absolventen des Aufbaustudiums (z.B. 1992 in Heidelberg: 20 Hauptfach- und 20 Nebenfachstudenten) reichten nicht aus, um den Bedarf an Sprachheillehrern zu decken. Nach der Einführung des zusätzlichen grundständigen 8semestrigen Studiums nach 1993 schnellten die Studentenzahlen nach oben und konnten nur durch einen fachbezogenen Numerus clausus, der zusätzlich zu dem NC für das Sonderpädagogikstudium notwendig wurde, seit etwa 1994 konstant auf 300 Studenten in Heidelberg und 140 Studenten in Reutlingen gehalten werden. Circa die Hälfte der Studierenden belegen das Fach Sprachbehindertenpädagogik lediglich im Nebenfach.

Es existieren heute folglich 3 unterschiedliche Studienmodelle. Das grundständige Studium bietet als „Verzahnungsmodell“ Sonderpädagogik ab dem 1. Semester. Das grundständige Studium, dessen 1. Phase (4 Semester: u.a. Erziehungswissenschaft, Unterrichtsfach) an anderen Hochschulen Baden-Württembergs studiert wird, führt als „Quereinsteigsmodell“ zu einem 4+4 Studium. Weiterhin ist das Aufbaustudium möglich (ca. 20 % der Studierenden).

Mit dem Entscheid der Landesregierung gegen den Bundestrend zur Beibehaltung der Pädagogischen Hochschulen Mitte der 90er Jahre wurde ein neues Gesetz verabschiedet, das die Pädagogischen Hochschulen in „universitätsähnliche“ Strukturen überführen soll. Erkennbar wird dies u.a. durch die Zuerkennung des Habilitationsrechtes (in Zusammenarbeit mit einer Universität), der Einrichtung von Fakultäts- und Institutsstrukturen sowie durch den Umbau des Lehrkörpers in Richtung Abbau von Professorenstellen zu Gunsten der Ausweitung des Mittelbaues. Angestrebt wird mittelfristig eine Relation Professoren:Mittelbau von 1:2, langfristig von 1:3. Eine der Konsequenzen dieser Veränderung des Lehrkörpers wird eine grundlegende Überarbeitung der Studien- und Prüfungsordnung für das Lehramt an Sonderschulen sein, die derzeit in Angriff genommen wird.

Die hohen Studentenzahlen haben dazu geführt, daß erstmals 1997 nicht mehr alle Sonderpädagogikabsolventen in den Vorbereitungsdienst aufgenommen werden konnten, der nunmehr auch durch einen NC geregelt wird. Bisher sind von dieser Maßnahme die Absolventen der Sprachbehindertenpädagogik verschont geblieben. Mit der Übernahme in den Staatsdienst können zunehmend immer weniger Absolventen der 2. Studienphase rechnen, da die hohen Absolventenzahlen der letzten Jahre den Bedarf bei weitem übersteigen. Dabei stellt die Einstellungspolitik des Ministeriums für Kultur und Sport ein weiteres Ärgernis dar. Nebenfachstudenten der Sprachbehindertenpädagogik werden gleichberechtigt mit Hauptfachstudenten eingestellt: ausschlaggebend ist lediglich die Durchschnittsnote des Studiums. Dies ist um so unverständlicher, da das Nebenfachstudium (43 % des Hauptfachstudiums) keine qualifizierte sprachbehindertenpädagogische Arbeit gewährleisten kann.

4. Aus der Landesgruppe

Auf der Hauptversammlung der Landesgruppe am 15. November 1997 wurde der gesamte Vorstand wiedergewählt.

Folgende Probleme beschäftigen uns in Baden-Württemberg besonders:

Die Praxis des Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württembergs, Kooperationsstunden über die Oberschulämter an die Staatlichen Schulämter in Poolform für alle Sonderschulen zu geben, führt in unserem Lande zu sehr unterschiedlicher Verteilung. Es gibt Sprachheilschulen, die aus dem Kooperationspool überhaupt nicht berücksichtigt werden. Der Vorstand kann bei den in Frage kommenden Schul-

ämtern nur dann intervenieren, wenn ihm ausreichend sichere Informationen vorliegen. Dazu ist der Kontakt und die Absprache mit den Schulen vor Ort notwendig.

Es wurde angeregt, ein Forum für interessierte Sprachheilpädagogen zu bilden, bei dem diese Probleme diskutiert werden können.

Zur effektiveren Durchsetzung von berechtigten Forderungen an Landtag, Ministerium und Schulaufsichtsbehörden soll ein Landeselternverband gegründet werden. Der zukünftige Landeselternverband sollte sich aus Vertretern der Fördervereine und Elternbeiräten der Sprachheilschulen zusammensetzen. Der Vorstand der Landesgruppe wurde beauftragt, die notwendigen Vorarbeiten dazu durchzuführen.

Erfreulich ist die Mitgliederentwicklung. Von den inzwischen 382 Mitgliedern konnten über 80 Neumitglieder in den letzten Jahren meist im Zusammenhang von attraktiven Fortbildungsveranstaltungen gewonnen werden. Als besonders positiv ist die gestiegene Zahl der Studierenden zu nennen.

Schwerpunkt der Fortbildungsveranstaltungen der beiden letzten Jahre war der Themenkreis „Stottern“:

- Vier Wochenendseminare im Zeitraum von Juni '96 bis Juli '97 mit Prof. Dr. Wolfgang *Wendlandt* (Berlin): „Bausteine der Stottertherapie“
- Gastvortrag von Prof. Dr. Wolfgang *Wendlandt*: „Stottern ins Rollen bringen“
- Gastvortrag von Prof. Dr. Hans-Joachim *Motsch* (Heidelberg): „Sprechablaufgestörte Kinder an Sprachheilschulen“

In Zusammenarbeit mit dem vds hat sich das qualitativ hochstehende Fortbildungsangebot der Landesgruppe bewährt und wird von den Teilnehmern sehr gut angenommen.

Peter Arnoldy

Landesgruppe Bayern

1. Schulische Förderung sprachbehinderter Kinder

Die im letzten Bericht zur Delegiertenversammlung 1996 in Münster sich anbahnende Entwicklung im Sonderschulwesen Bayerns setzte sich fort: die Schulen zur individuellen Sprachförderung (früher Sprachheilschulen) verringerten sich in Bayern von ehemals 44 Einrichtungen in den achtziger Jahren über 40 im Schuljahr 1988/89 auf 27 Schulen im laufenden Schuljahr. Diese Entwicklung scheint weiter zu gehen, da das Bayerische Kultusministerium bestrebt ist, landesweit „Sonderpädagogische Förderzentren“ zu errichten, die auch den Förderbedarf sprachbehinderter Kinder abdecken sollen. In diesen Zentren werden vorwiegend Kinder betreut, deren Förderbedarf im Bereich Lernen, Verhalten und Sprache liegt. So ist die Anzahl der Sonderpädagogischen Förderzentren von 1 im Jahre 1988 auf 56 im laufenden Schuljahr ange-

stiegen, während auch die Schulen zur individuellen Lernförderung sich verringerten. Durch den gleichzeitigen Ausbau der sonderpädagogischen Mobilen Dienste wurden mehr Sonderpädagogen an Grund- und Regelschulen eingesetzt und die Kooperation mit diesen Einrichtungen verstärkt. Die Abdeckung des sprachlichen Förderbedarfs soll möglichst wohnortnah in den örtlichen Kindergärten und Schulen erfolgen und eine Einweisung in eine Förderschule soll nur dann noch erfolgen, wenn die vorgeschalteten Maßnahmen nicht mehr ausreichen und/oder die Eltern dies wünschen. Diese Konzeption entspricht im wesentlichen den Vorstellungen der CSU-Fraktion des Bayerischen Landtages und der Landesregierung über eine „integrative schulische Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher“, die im Mai 1998 in den Landtag eingebracht wurde und ihre Schwerpunkte in der Prävention, einem flexibleren Schuleingang mit möglichem individuellem Förderangebot durch differenzierte Hilfen, den Mobilen Sonderpädagogischen Diensten und in der Integration mehr Möglichkeiten durch eine engere Kooperation mit Förderschulen sieht.

Derzeit wird jedoch eine optimalere schulische Förderung sprachbehinderter Kinder in Bayern noch zusätzlich behindert

- durch mangelndes Fachpersonal, weil es zu wenige Sprachheilpädagogen an den Schulen gibt,
- durch Vergeudung von vorhandenen fachpädagogischen Ressourcen wegen unsinnigen und unnötigen Einsatzes vorhandener Sprachheilpädagogen in sprachtherapeutisch weniger relevanten Schulfächern und Jahrgangsstufen,
- durch in den Schulen kaum noch durchgeführte individuelle spezifische Einzelförderungen, die das allgemeine Förderangebot eines unterrichtsimmanenten Sprach- und Sprechangebotes notwendigerweise ergänzen müßten.

Die völlig unzureichende sprachtherapeutische Betreuung von Kindern in Lernbehindertenschulen, die noch zusätzliche Sprachstörungen haben, ist dazu eine weitere Herausforderung für die Sprachheilpädagogik und eröffnet uns neuen Handlungsbedarf. Die stetig hohe und noch anwachsende Zahl an sprachbehinderten Kindern, Experten schätzen den Anteil in den ersten Schülerjahrgängen auf ca. 20 %, und der Ausbau des gesamten Förderangebotes im Bereich der Förderzentren, der Lernbehindertenschulen und der Mobilen Hilfen in Kindergärten und Schulen, erfordert einen vermehrten Einsatz gut ausgebildeter Sprachheilpädagogen, damit die notwendige Fachkompetenz erhalten werden kann. Der Erhalt und ein weiterer Ausbau der interdisziplinären Frühförderung inklusive der Schulvorbereitenden Einrichtungen für Sprachbehinderte macht für die unverzichtbare Arbeit weiteres Fachpersonal mit sprachheilpädagogischen Kenntnissen und Kompetenzen notwendig, damit sich keine Entprofessionalisierung einstellt. Die neue Konzeption eröffnet somit der Sprachheilpädago-

gik auch enorme Chancen für die künftige Entwicklung.

2. Außerschulische Förderung

Die außerschulische Förderung wird in Bayern in zunehmenden Maße auch wieder bedeutsam für die Sprachheilpädagogen. Ungefähr 200 klinisch-therapeutisch tätige Sprachheilpädagogen in Bayern behandeln z.Zt. ca. 20 000 Patienten. Sie tragen damit zu einer wesentlichen Verbesserung der sprachheilpädagogischen Versorgung bei, die immer noch zu lückenhaft ist. Besonders im nordbayerischen Raum bestehen noch große Versorgungsengpässe. Die meisten Sprachheilpädagogen haben sich inzwischen im Berufsverband der dgs/AGFAS organisiert und die AGFAS-Bayern zählt z. Zt. ca. 130 Mitglieder. Davon betreiben ca. 20 % eine eigene Praxis und ca. 60 % arbeiten in Praxen mit als Angestellte oder auf Honorarbasis. Mit der Zulassung für Sprachheilpädagogen durch die Krankenkassen in Bayern gibt es keine Probleme, sofern die BewerberInnen die in den Empfehlungen der Krankenkassen vorgeschriebenen Voraussetzungen, ein abgeschlossenes Studium der Sprachheilpädagogik und mindestens zwei Jahre klinisch-therapeutische Tätigkeit unter Supervision, erfüllen. Eine Reihe von Studierenden hat sich zum Ziel gesetzt, außerschulisch im Bereich der Sprachrehabilitation tätig zu werden. Somit scheint sich die Versorgung zu verbessern.

3. Zur Hochschulsituation

An der Ludwig-Maximilians-Universität München ging zum 1.10.1997 die verdiente Inhaberin des Lehrstuhls für Sprachbehindertenpädagogik, Frau Prof. Dr. Anni *Kotten-Sederqvist*, in den Ruhestand. Der verwaiste einzige Lehrstuhl unseres Fachbereichs in Bayern wird durch Vertretungsprofessor Dr. Friedrich *Dannenbauer* übergangsweise besetzt. In München studieren derzeit über 200 Studenten das Fachgebiet.

An der Universität Würzburg, an der bisher nur eine Erweiterung eines Studiums in Sprachheilpädagogik möglich war, ist durch die Errichtung eines eigenen Lehrstuhls für Sprachbehindertenpädagogik endlich eine weitere Studienstätte in Bayern geschaffen worden, die ein grundständiges Fachstudium ermöglicht. Als Vertretungsprofessor wurde Herr Dr. Stephan *Baumgartner* ernannt, der bisher an den Universitäten in München und Hamburg in diesem Bereich tätig war. Damit haben die intensiven Bemühungen, eine weitere Ausbildungsstätte in Bayern zu errichten, einen erfolgreichen Abschluß gefunden. Das Studium konnte zum Sommersemester 1998 aufgenommen werden.

4. Aktivitäten der Landesgruppe

- Der Mitgliederstand konnte in den letzten beiden Jahren leicht gesteigert werden.
- Die Aktivitäten der landesgruppeneigenen „Fortbildungsakademie“ fanden Ausdruck in mehreren Tagungen in Hausham zu Fragen der Phonologischen Prozesse und den Phonologischen Störungen unter der Leitung von Detlef *Hacker* und Her-

bert *Wilgermein*. Die Arbeitsgruppe entwickelte Hilfen für die praktische Anwendung, die demnächst veröffentlicht werden können.

- Teilnahme am Europäischen Kongreß für Myofunktionelle Therapie: „Schauplatz Mund“ in München (Klinikum Großhadern)
- Teilnahme am wissenschaftlichen Symposium zum Jubiläum der Sonderpädagogik an der Universität München
- Fortbildungsveranstaltungen in Mundmotorik, Kinesiologie, Stotterbehandlung, Stimmtherapie, auditive Diagnostik, neurologische Diagnostik und Therapie sprachlicher Störungen bei Kindern (offen für alle Mitglieder und Interessenten)
- Treffen mit Schulleitern, Seminarrektoren, Vertretern des Lehrstuhls zur Entwicklung von weiterführenden Konzeptionen im Bereich der schulischen Förderung
- Teilnahme an Verbandstagungen des Elternverbandes
- Zusammenarbeit mit anderen Behindertenverbänden Bayerns in einer Arbeitsgemeinschaft
- Ausrichtung der ÖGS-DGS-Tagung in München
- Gespräche mit Politikern, dem Kultusministerium, Regierungsvertretern und Trägern von Sprachheileinrichtungen
- Öffentlichkeitsarbeit in Rundfunk, Fernsehen und überregionalen Presseorganen
- Mitarbeit im Arbeitskreis „Sprachheilschulen“
- Mitarbeit im interdisziplinären Arbeitskreis „Frühförderung in Bayern“
- Förderung der außerschulischen Sprachbehandlung durch Ausrichtung der AGFAS-Mitgliederversammlung mit Symposium in München
- Fortbildungsangebote und Koordinierungsgespräche der AGFAS-Landesgruppe in regelmäßigen Treffen der Gruppe in München
- Mitwirkung an Fachgesprächen über die Zulassung von Sprachheilpädagogen im Gesundheitsministerium in Bonn und bei den Krankenkassenverbänden

Siegfried Heilmann

Landesgruppe Berlin

Die in den beiden letzten Berichten aufgezeigte Entwicklung schulischer Förderung Sprachbehinderter in Berlin hat sich fortgesetzt. Die im Schulgesetz festgeschriebene Integration von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf wurde ausgeweitet. Für das am 27.3.96 geänderte Schulgesetz (§ 10a), das das Wahlrecht der Erziehungsberechtigten bzgl. des Schulortes festgeschrieben hatte, existieren noch immer keine Ausführungsvorschriften (Rechtsverordnung).

Der Bedarf an ausgebildeten Sonderpädagogen ist – auch durch die Ausweitung integrativer Maßnahmen – sehr hoch. Wegen der angespannten Finanzlage wurden jedoch im vergangenen Jahr Kolleginnen und Kollegen nach erfolgreichem 2. Staatsexamen nicht eingestellt, was zu Abwanderungen in andere Bun-

desländer führte. Zur Zeit gelangen Sonderpädagogen durch einen sogenannten Einstellungskorridor ausschließlich mit 2/3-Stellen in den Schuldienst. Die Senatsschulverwaltung hat für das kommende Schuljahr eine Aufstockung der Pflichtstundenzahl um zwei Stunden je Woche für Sonderpädagogen, die nicht älter als 53 Jahre sind, beschlossen. Diese Mehrarbeit soll ab 2003 „abgebummelt“ werden.

Am 10. Februar 1997 wurde ein neuer Vorstand der Landesgruppe gewählt:

1. Vorsitzender: Thomas Gieseke
 2. Vorsitzender: Friedrich Harbrucker
 Schriftführerin: Rita Klein
 Rechnungsführer: Andreas Hoheisel
 Referentin für Aus-, Fort- und Weiterbildung:
 Dr. Fritzi Hoppe

Der Hauptvorstand der dgs hat im März 1998 in Weimar beschlossen, die XXIV. Arbeitstagung in Berlin vom 28.-30.09.2000 durchzuführen. Die Landesgruppe hat folgendes Thema gewählt: „Sprachheilpädagogik im Spannungsfeld von Wissenschaft und Praxis“. Der Veranstaltungsort ist die Humboldt-Universität. Die Eröffnung findet im Französischen Dom statt.

Die Landesgruppe veranstaltete folgende Arbeitstagungen:

11. Juni 1996: „Qualitätssicherung sonderpädagogischer Förderung in Berlin“, eine Podiumsdiskussion der Berliner Verbände für Behindertenpädagogik (dgs, vds, DFGS, BDH) mit Vertretern von Ausbildung und Schulverwaltung
 3. September 1996: Christel Kruse: „Handpuppenspiele im Rahmen der Dysgrammatismustherapie“
 7. November 1996: „Prof. Teumer – der Neue von der Humboldt-Universität stellt sich vor – eine Vorlesung eigener Art“
 16. April 1997: „Sprachheilpädagogische Arbeit in der Ambulanz und in den Beratungsstellen“ – ein Erfahrungsaustausch
 9. Juni 1997: Prof. Dr. Otto Braun: „Umorientierung in der schulischen Stottertherapie“
 17. September 1997: Dr. Fritzi Hoppe: „Van-Riper-Therapie in der Schule!“
 26. November 1997: „Schule für Sprachbehinderte im Gerede“ – Podiumsdiskussion mit Dr. Peter Schulz und Kurt Bielfeld
 17. Februar 1998: Christel Kruse: Erfahrungsbericht zur Einzelintegration stotternder Schüler in der Grundschule und im Gymnasium
 Das Jahresprogramm für 1998 liegt vor und wird auf Wunsch gerne zugeschickt.

Thomas Gieseke

Landesgruppe Brandenburg

1. Zum Stand der Entwicklung der schulischen Förderung sprachbehinderter Kinder

Das Land Brandenburg verfügt über zwei neue gesetzliche Regelungen zur sonderpädagogischen Förderung von Kindern und Jugendlichen.

Mit Beginn des Schuljahres 1996/97 trat das Gesetz über die Schulen im Land Brandenburg in Kraft und ab 1.8.1997 gibt es in Verbindung mit dem Brandenburgischen Schulgesetz die Verordnung über Unterricht und Erziehung mit sonderpädagogischem Förderbedarf (Sonderpädagogik-Verordnung – SopV). Das Schulgesetz schreibt als wesentlichen Grundsatz das Recht auf sonderpädagogische Förderung für Kinder und Jugendliche aller Behinderungsarten fest.

Dem gemeinsamen Unterricht von Schülerinnen und Schülern ohne sonderpädagogischen Förderbedarf und Menschen mit Behinderungen wird der Vorrang gegeben, allerdings müssen entsprechende räumliche, personelle und materielle Voraussetzungen vorhanden sein bzw. geschaffen werden können.

Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die nicht im gemeinsamen Unterricht an einer allgemeinen Schule gefördert werden können oder deren Eltern es wünschen, werden möglichst wohnungsnah in eine Förderschule oder entsprechende Förderklasse aufgenommen.

Über die Aufnahme in eine Fördereinrichtung entscheidet, nach Antrag oder Anhörung der Eltern sowie nach Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs (Feststellungsverfahren) unter Berücksichtigung des Elternwunsches und auf der Grundlage der Bildungsempfehlung, das staatliche Schulamt.

Förderschulen gibt es für alle Behinderungsarten und werden nach Fachrichtungen gegliedert.

Die Förderschulen für Sprachauffällige sind im Bildungsgesetz festgeschrieben.

Das Land Brandenburg verfügt noch über drei dieser Einrichtungen in Cottbus, Frankfurt/Oder und Potsdam. Die Förderschule für Sprachauffällige in Lychen wurde zum Schuljahr 1997/1998 aufgelöst.

Die Schulen führen Klassen in den Jahrgangsstufen 1 bis 6 und bieten auswärtig wohnenden Kindern eine Unterbringung in den Wohnheimen der genannten Förderschulen an.

Diese ganztägig konsequente Sprachförderung findet große Elternakzeptanz und wird weiterhin gewünscht. Mit Beginn des Schuljahres 1997/1998 wurden neue rechtliche Regelungen durch das Bildungs- und Sozialministerium des Landes zur Unterbringung von Schülerinnen und Schülern in Wohnheimen an Förderschulen getroffen.

Die Finanzierung der Kosten wird vom überörtlichen Sozialhilfeträger auf den örtlichen Träger der Sozialhilfe verlagert und von amtlicher Seite erfolgt der Verweis, daß sprachauffällige Schülerinnen und Schüler in der Regel keinen Anspruch auf „stationäre Eingliederungshilfe“ haben (§ 100 Abs. 1 Nr. 1 BSHG).

Aufgrund dieses Erlasses gibt es berechnete Befürchtungen von seiten der Eltern und der Sonderpädagogen, daß wegen der angespannten Haushaltslage der Kommunen der Bestand der Wohnheime sowie der Förderschulen gefährdet ist.

Seit Schuljahresbeginn 1997/1998 bestehen im Land Brandenburg neben den Förderschulen für Sprachauffällige und den „Klassen mit gemeinsamen Unterricht“ erstmals Förderklassen in den Jahrgangsstufen

1 und 2 für sprachauffällige Schüler und Schülerinnen.

In eine Förderklasse werden nach der Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs im Bereich Sprache Kinder aufgenommen, für die eine Förderschule nicht zumutbar erreicht werden kann.

Förderklassen für Sprachauffällige werden mit einer Grundschule oder einer Gesamtschule mit Grundschulteil zusammengefaßt. Die Förderklasse wird von einer Lehrkraft mit einer Ausbildung in einer sonderpädagogischen Fachrichtung Sprachheilpädagogik geleitet.

Die Schülerinnen und Schüler werden nach dem Rahmenplan und der Stundentafel des Bildungsganges der Grundschule unterrichtet.

Zur Zeit gibt es in 7 Kreisen und den 3 kreisfreien Städten des Landes Brandenburg Förderklassen.

Die Sonderpädagogischen Förder- und Beratungsstellen (SpFB), die im Brandenburger Schulgesetz verankert sind, nehmen Aufgaben im gemeinsamen Unterricht wahr und erbringen vorrangig für den schulischen Bereich ein wohnungsnahes sonderpädagogisches Förder- und Beratungsangebot.

Hauptaufgaben dieser Einrichtung sind:

- Beratung von Eltern, Lehrern, Schülern und schulischen sowie außerschulischen Gremien (Kindertagesstätten) zu allen sonderpädagogischen Fragen
- Unterstützende Tätigkeiten zum Feststellungsverfahren für den sonderpädagogischen Förderbedarf
- Präventive Fördermaßnahmen zur Vermeidung von Entwicklungsverzögerungen und behinderungsbedingten Auswirkungen auf das schulische Lernen
- Frühförderung im vorschulischen Bereich für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich des Hörens, Sehens oder der sprachlichen Entwicklung.

Die Aufgaben in den sonderpädagogischen Förder- und Beratungsstellen leisten sonderpädagogisch qualifizierte Lehrkräfte, die eine Zusatzausbildung in einer oder mehreren sonderpädagogischen Fachrichtungen abgeschlossen haben.

Die Lehrkräfte der SpFB werden nach einer Ausschreibung durch das staatliche Schulamt ausgewählt. Gleiches gilt auch für die koordinierende Lehrkraft.

Das Ausschreibungsverfahren findet erstmalig für das Schuljahr 1998/1999 statt.

Für die Tätigkeiten in der SpFB werden Anrechnungstunden gewährt, die den Umfang von jeweils 90 Minuten pro Anrechnungsstunde nachweisen müssen.

Sonderpädagogische Förder- und Beratungsstellen gibt es in Brandenburg in allen 14 Landkreisen sowie in den 4 kreisfreien Städten.

2. Außerschulische Förderung

Die Anzahl der Sprachheilpädagog(inn)en, die sich außerhalb der Schule für die Förderung sprachentwicklungsgestörter Kinder einsetzen, hat in den letzten beiden Jahren zugenommen.

Das Land Brandenburg besitzt zur Zeit 28 freie Niederlassungen.

Erfreulich ist, daß die sprachtherapeutische Versorgung erwachsener Patienten durch den Praxiszuwachs verbessert werden konnte. Das Betreuungsangebot ist jedoch regional sehr unterschiedlich und es gibt in einigen Landkreisen noch große Versorgungslücken.

40 % der frei niedergelassenen Sprachheilpädagog(inn)en sind Mitglieder in der Arbeitsgemeinschaft AGFAS. Frau Dr. *Seemann*, die für Brandenburg als AGFAS-Vertreterin gewählt wurde, zeigt viel Engagement bei ihrer Vorstandstätigkeit. Sie organisiert, gemeinsam mit der Berliner Gruppe, regelmäßige Informations- und Weiterbildungsveranstaltungen. Dieser berufspolitische und fachliche Austausch findet bei den Beteiligten eine gute Resonanz.

Außerschulische Förderangebote für sprachbehinderte Vorschulkinder gibt es im Land Brandenburg noch in Frühförder- und Beratungsstellen, in Sozialpädagogischen Zentren, in Regel- und Integrationskittas sowie in Sprachheilkindergärten.

3. Zur Hochschulsituation

Der Studiengang Sprachbehindertenpädagogik an der Potsdamer Universität besteht seit 1991 und ist auf die besondere schulische Bedarfssituation im Land Brandenburg ausgerichtet (Erziehung von behinderten und nichtbehinderten Schülern/innen im gemeinsamen Unterricht). Die Ausbildung in der Fachrichtung Sprachbehindertenpädagogik befähigt die Absolventen deshalb nicht nur für die Unterrichtsarbeit an allgemeinen Förderschulen für Sprachauffällige, sondern auch für die Sprachförderarbeit bei Schülern mit anderen Primärbehinderungen. Praxiserfahrene Lehrer/innen erwerben im berufsbegleitenden Studium die sprachheilpädagogische Kompetenz und können nach Abschluß ihres Studiums sowohl an unterschiedlichen Förderschulen als auch in integrativen Vorhaben als Spezialisten und Partner bei sprachheilpädagogischem Förderbedarf tätig werden.

Sprachbehindertenpädagogik kann an der Potsdamer Universität ausschließlich im Aufbaustudium im Umfang von 40 SWS studiert werden. Die Studiendauer beträgt vier Semester. In der Regel studieren die immatrikulierten Lehrer/innen zwei sonderpädagogische Fachrichtungen, wobei Sprachbehindertenpädagogik sowohl erste als auch zweite Fachrichtung sein kann. Angesichts der beschränkten Zulassungsmöglichkeit können gegenwärtig jährlich nur 30 Studierende aufgenommen werden.

Sprachbehindertenpädagogik kann außerdem von Magisterstudenten (Erziehungswissenschaften) und Diplomstudenten (Psychologie oder Soziologie) auch als Nebenfach belegt werden.

4. Aktivitäten der Landesgruppe

Ein erfolgreicher Bereich der Arbeit der Landesgruppe sind die Fortbildungsveranstaltungen.

Traditionsgemäß bieten wir gemeinsam mit dem Institut für Sprachbehindertenpädagogik und der Universität Potsdam Fortbildungen für unsere Mitglieder und Studenten an. Herrn Prof. Otto *Dobslaff* sei an

dieser Stelle für seine Hilfe gedankt.

Im Berichtszeitraum weist das Fortbildungsverzeichnis der Brandenburger Landesgruppe 12 Fortbildungsveranstaltungen auf. Die Jahresprogramme beinhalten folgende Themenschwerpunkte:

- Myofunktionelle Therapie
- Lese- und Schreibförderung
- Hilfe für das autistische Kind
- Lippen-Kiefer-Gaumen-Segelspalten
- Psychomotorik und Spiele in der Schule
- Theorie und Therapie des Stotterns

Die dgs-Landesgruppe hat sich auch in den vergangenen zwei Jahren für ihren unermüdbaren Einsatz zum Wohle der Sprachbehinderten öffentliche Anerkennung verschafft.

Sie konnte wichtige bildungspolitische Entscheidungen des Landes Brandenburg mittragen und bei Anhörungen, z.B. zur Ordnung für Sonderpädagogik, ihre Vorschläge einbringen.

In einer von der Landesgruppe organisierten Plenardiskussion am 17.03.1998 zum Thema: „Die sonderpädagogische Förderung sprachbehinderter Kinder in Brandenburg“ nutzte sie die Gelegenheit, ihren Standpunkt zum gegenwärtigen Förder- und Rehabilitationsprozess dieser Gruppe Behinderter zu vertreten.

Als Gäste dieser gelungenen Veranstaltung konnten Vertreter des Bildungs- und Sozialministeriums, Landtagsabgeordnete, Mitglieder von Bildungsausschüssen und des vds sowie Elternvertreter begrüßt werden. Wir danken den Referenten, Herrn Dr. Rudnick, Herrn Dr. Schulz und Herrn Bielfeld, für ihre fachlichen Beiträge.

Die Brandenburger Landesgruppe wird auch weiterhin die Elterninitiative zur Erhaltung der Wohnheime der Förderschulen für Sprachauffällige unterstützen.

Sie setzt sich außerdem für die Festschreibung der „Übergangsregelung“ für diplomierte Vorschulerzieherinnen und Vorschulerzieher in die neue VV für SpFB ein.

In dieser Verwaltungsvorschrift wird festgelegt, daß alle getroffenen Regelungen für Lehrkräfte auch für die mit Stichtag 1. August 1992 eingestellten Diplom-Vorschulerzieherinnen oder Vorschulerzieher entsprechen.

4.1 Mitgliederentwicklung

Der Mitgliederstand der Landesgruppe ist konstant und beträgt 108 Mitglieder.

Monika Paucker

Landesgruppe Bremen

1. Schulische Förderung

Die Situation in Bremen ist aus Sicht der Landesgruppe nach wie vor geprägt durch die Pläne zur Umwandlung von Sonderschulen für Lernbehinderte in regionale für Lern-, Sprach- und Entwicklungsprobleme zuständige Förderzentren. Nach deren Einrichtung in Bremen-Nord, verbunden mit negativen Folgen für die sprachbehinderten Kinder in dieser Region, war die Übertragung auf Bremen-Stadt zunächst angehalten,

was zugleich den Fortbestand eines auf die spezifischen Belange sprachbehinderter Kinder zugeschnittenen Fördersystems bedeutete (vgl. Die Sprachheilarbeit 42 (1997) 4, S. 183).

In letzter Zeit ist jedoch wieder Bewegung in die Sonderschullandschaft Bremens gekommen. In Bremen-West werden im Schuljahr 1998/99 zwei Förderzentren eingerichtet werden, mit der Folge, daß sprachbehinderte Kinder nur in den Grundschulen der Region gefördert werden sollen. Wohnortnahe integrierte Förderung im sprachheilpädagogischen Grundschulunterricht wäre eine positive Alternative zur bestehenden Sprachheilschule. Nur dieser Traum verträgt sich nicht mit der schulischen Realität! Wie gleichlautende Erfahrungen mit solchen LSE-Systemen in Bremen und andernorts belegen, kommen sprachbehinderte Kinder unter solchen Bedingungen nicht zu ihrem Recht. Kraft, Kompetenz und Engagement der Grundschullehrerinnen sind begrenzt. In der Regel erfolgt kein differenzierter Lese-Rechtschreibaufbau. Die ehemals für diese Kinder zuständigen Sprachheilpädagogen werden von anderen Aufgaben absorbiert. Bremische Besonderheit ist, daß für derart nicht bzw. unterversorgte sprachbehinderte Kinder aus einer Förderzentrumsregion der Weg in die Sprachheilschule verschlossen ist und die Eltern in dieser Hinsicht kein Wahlrecht haben. Wie es aus der Behörde heißt, habe man aus den Fehlern gelernt. Diese werden nun immerhin zugegeben. Offen ist derzeit, wie sich diese Einsicht für die sprachbehinderten Kinder dieser Region auszahlen wird. Zwar wird von der Schulverwaltung, von Arbeitsgruppen und in der Lehrerfortbildung das Projekt „Fördern in der Grundschule“ vorgebracht, Teil des Konzepts, die Zuständigkeit der Grundschule qualitativ und quantitativ (z.B. verlässliche Schulzeit von 8.00 und 12.00/13.00 Uhr) zu erweitern. Dieses Vorhaben zielt jedoch auf Grundschüler und nicht auf sprachbehinderte Kinder und deren spezifischen Förderbedarf.

In dem Maße, wie Förderzentren eingerichtet werden sollen, verringert sich perspektivisch der Schülerkreis der bestehenden Sprachheilschule. Diese soll nach den Plänen der Referentin schrumpfen bis auf eine Beratungsstelle, deren Zuständigkeit über Beratungen bei Sprachstörungen (und LRS und Rechenschwäche – ausgestattet mit 81 Lehrerstunden) nicht hinausgehen soll.

Dem Berichtersteller ist kein Sprachheilpädagoge bekannt, der diese gegen den Sachverstand der Experten durchgesetzten Entwicklungen gutheißt. Da praktische Schulpolitik bekanntlich auch eine Frage der Macht ist, reichen gute Argumente allein nicht aus, um etwas zu verändern oder zu verhindern, man muß auch an dem längeren Hebel sitzen. Die Frustration – nicht nur der Bremer Sprachheilpädagogen – sitzt tief. Sie werden in Entwicklungen hineingenötigt, die den Interessen sprachbehinderter Kinder zuwiderlaufen, haben aber z.Zt. keinen wirksamen Hebel, um das zu verhindern. Es lohnt, darüber eine Debatte auf der Delegiertenkonferenz zu führen.

2. Außerschulische Förderung

Außerschulische Förderung erfolgt in Bremen in Integrationsgruppen, in Kindergärten und Horten, vereinzelt in Kliniken, zum überwiegenden Teil in freien Praxen, die mit wenigen Ausnahmen von Logopäden geführt werden. Dieser Bereich ist, abgesehen von dauerhaft knappen Mitteln, nicht problematisch. Mit dem beschriebenen Qualitätsverlust an schulischer sprachheilpädagogischer Förderung geht indes eine Ausweitung dieses Bereichs einher. Die Entwicklung zu Förderzentren wird diesen Effekt noch verstärken.

3. Ausbildung, Hochschule und Zweite Phase der Ausbildung

An der Universität Bremen hat in den vergangenen zwei Jahren eine Gruppe von 14 teilbeurlaubten Lehrerinnen und Lehrern ein Weiterbildungsstudium absolviert, die mit Beginn des Schuljahres 1998/99 ihre Tätigkeit in Sonderschulen und Förderzentren aufnehmen.

Das Studium der Sprachheilpädagogik wird in starkem Maße nachgefragt. Frau Dr. *Rothweiler* hat ihre Tätigkeit im Lehrgebiet Sprachheilpädagogik beendet. Sie ist gegenwärtig als Vertretungsprofessorin für das Gebiet Angewandte Linguistik an der PH Heidelberg tätig.

Da an der Schule Thomas-Mann-Straße nur noch wenige Kinder der Sekundarstufe I unterrichtet werden und die Klassen perspektivisch auslaufen sollen, gibt es für Referendare mit dem Stufenschwerpunkt Sek I nur begrenzte praktische Ausbildungsmöglichkeiten im Unterricht mit sprachbehinderten Schülern. Aus diesem Grunde wird für Lehramtsstudierende der Sprachbehindertenpädagogik die Wahl des Unterrichtsfaches auf die Fächer der Primarstufe begrenzt.

4. Landesgruppenaktivitäten

Bremer Kollegen sind von der Umsatzsteuerproblematik nicht betroffen, und weil an der bildungspolitischen Front relative Ruhe herrschte, blieben die Aktivitäten auf Fortbildungen begrenzt. In Verbindung mit Sitzungen der Landesgruppe haben folgende Veranstaltungen stattgefunden: Zentrale Hörverarbeitung (*Deuse*), Störungen des Lexikons (*Rothweiler*), Förderung von Kindern mit Cochlear Implant (*Martin, Lürssen*).

Da keine Einstellungen in den Schuldienst erfolgen, ältere Kollegen in den Ruhestand gehen und aktive Kollegen im Zuge der Umstrukturierung an andere Sonderschulen versetzt werden, ist die Zahl der Mitglieder der Landesgruppe in den letzten Jahren geschrumpft. Durch die Einwerbung von zahlreichen Studierenden konnte dieser Trend inzwischen umgedreht werden. Das 101. Mitglied, gleichbedeutend mit einem weiteren Platz der Landesgruppe in der Delegiertenversammlung, wurde mit einer Flasche Sekt begrüßt.

Gerhard Homburg

Landesgruppe Hamburg

1. Schulische Förderung

Die Rahmenbedingungen für die schulische Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Förderbedarf im Bereich Sprache werden in Hamburg maßgeblich durch das neue Schulgesetz sowie durch Einsparungen im Bildungsbereich bestimmt:

• Das neue Schulgesetz:

Das am 1.8.97 in Kraft getretene Schulgesetz liefert nun die Rechtsgrundlage für den „Grundsatz der Integration“. Dieser ist seit vielen Jahren politisch gewollt und wird in unterschiedlichen integrativen Beschulungsformen praktiziert. Deren intensive Ausweitung ist z.Zt. nur aufgrund leerer Kassen gestoppt.

Sonderschulen und auch die Sprachheilschule werden weiterhin explizit benannt. Allgemeine Schulen und Sonderschulen sollen, wie zuvor, in enger Zusammenarbeit auf eine Integration der Schüler in den Unterricht der allgemeinen Schule hinwirken. Dabei hat sich das Subsidiaritätsprinzip um eine Stufe erweitert: Kinder und Jugendliche, die in der allgemeinen Schule nicht hinreichend gefördert werden können, sollen nur dann in Sonderschulen aufgenommen werden, wenn eine integrative Förderung nicht realisierbar ist.

• Schülerzahlen, Versorgung und Sparquoten:

Bei gestiegenen Schülergesamtzahlen war der prozentuale Anteil der in der Sprachheilschule beschulten Kinder in den letzten Jahren als Folge der Ausweitung der integrativen Beschulung im Grundschulbereich leicht rückläufig gewesen. Für das kommende Schuljahr sind die Anmeldezahlen wiederum prozentual gestiegen. Ursachen sind die nahezu flächendeckend eingeführte „Verlässliche Halbtagsgrundschule“ mit vielerorts nicht ausreichenden Mitteln zur hinreichenden Förderung aller Kinder, sowie die im Schulgesetz festgelegte Einschulung aller Sechsjährigen. Es ist zu erwarten, daß sich diese Tendenz mit den jüngst veröffentlichten Sparplänen noch verschärfen wird. Trotz dieser Entwicklung ist die Stundenzuweisung auf der des Vorjahres eingefroren worden – eine „Vorab-Sparquote“ bereits eingeschlossen!

Im Schuljahr 1998/99 werden an den sechs Sprachheilschulen mit ihren elf Außenstellen ca. 1.500 Schüler (d.h. weniger als 1 % aller Schüler der allgemeinbildenden Schulen) unterrichtet und gefördert.

Die Beschulung erfolgt in folgenden Organisationsformen:

1. für per Gutachten ausgewiesene Schüler mit Förderbedarf im Bereich Sprache:

1.1 in der Sprachheilschule:

- Schulkindergarten für schulpflichtige, nicht schulreife, sprachbehinderte Kinder;
- Beobachtungsklassen 1-2 für sprachbehinderte Kinder mit umfassendem, zur Einschulung noch unklarem Störungsbild;
- Grundschulklassen 1-4;

- Klassen 5-6 (drei Standorte); Hauptschulzüge (zwei Standorte), ein Realschulzug.

1.2 in der Grundschule:

- Kombinationsklassen 1-4, in denen per Gutachten ausgewiesene sprachbehinderte und nicht sprachbehinderte Kinder wohnortnah gemeinsam beschult werden.

1.3 in der Förderschule:

- Schulversuch: „Förderschule mit Schulversuch zur Lern- und Sprachförderung“:

Seit 1996 läuft dieser Schulversuch an zwei Förderschulen, die mit Sprachheilschulaußenstellen – vornehmlich aus organisatorischen Gründen, aber durchaus auch politisch gewollt – zusammengelegt worden sind. Damit wird das Ziel der regionalen Förderung von Kindern mit Förderbedarf in den Bereichen Sprache und Lernen verfolgt. Aussagen zur Bewährung stehen aus, der Antrag eines Standortes zur Ausweitung des Schulversuches auf die Klassen 3 und 4 wurden abgelehnt, ein Antrag für einen weiteren Standort ist in Bearbeitung.

2) Schüler mit Förderbedarf im Bereich Sprache in der Integrativen Grundschule:

- Schulversuch „Integrative Regelklassen“ (IR-Klassen) an Grundschulen:

Seit 1991 gibt es die integrativen Regelklassen von Klasse 1-4 für Kinder des Einzugsbereiches mit Förderbedarf in den Bereichen Sprache, Verhalten und Lernen („ohne Gutachten“): Hinsichtlich der Beschulung von Kindern mit Förderbedarf im Bereich Sprache sind folgende Kritikpunkte zu benennen: Eine ggf. nötige sprachtherapeutische Förderung ist nur dann möglich, wenn die Fachkompetenz und die Kapazitäten vor Ort verfügbar sind; eine Einschulung in eine Sprachheilschule (und nicht in die zuständige integrative Grundschule) wird ebenso wie eine Umschulung aus einer integrativen Grundschule in eine Sprachheilschule nur in wenigen Ausnahmefällen ermöglicht; die für Sommer 1997 angekündigte Veröffentlichung des mittlerweile existierenden Abschlußberichtes der wissenschaftlichen Begleitung steht weiterhin aus.

- Integrationsklassen:

Die Integrationsklassen dienen nur noch in Ausnahmefällen als Beschulungsort für Kinder mit Förderbedarf im Bereich Sprache, da diese Kinder in IR-Klassen beschult werden sollen.

3) Beratung und (Früh-)Förderung durch die Sprachheilschulen:

- Sprachheilambulanz:

Im Zuge der Sprachambulanz werden – wie in den Jahren zuvor – ca. 4000-5000 Kinder und Jugendliche ambulant in den Beratungsstellen der Sprachheilschulen sowie in ihren Kindertagesheimen, Vor- und Grundschulen und in der Sekundarstufe I gefördert. Der Bedarf ist weiterhin steigend, das verfügbare Stundenkontingent wird dagegen nicht erhöht.

- Beratungsstellen der Sprachheilschule

- diagnostisch-therapeutische Spielgruppen

Zusammenfassend wird deutlich:

- Der derzeitige, unter dem Bedarf liegende Stand der pädagogisch-therapeutischen Versorgung von Kindern und Jugendlichen mit Förderbedarf im Bereich Sprache in Hamburg ist keinesfalls gesichert.
- Die Sprachheilschule als eine für die Sicherung der derzeitigen Qualität der Förderung nötige Institution bleibt in Hamburg umstritten.

Somit bleibt es Aufgabe der dgs, für die Sicherstellung der schulischen Versorgung von Kindern und Jugendlichen mit Förderbedarf im Bereich Sprache einzutreten. Diese Versorgung kann in einem gestuften System einschließlich integrativer Organisationsformen erfolgen, die Sprachheilschule bleibt dabei die bedeutendste Form.

2. Außerschulische Förderung

In der Frage der berufsrechtlichen Anerkennung der ausschließlich außerschulisch tätigen Sprachheilpädagogen als „medizinische Sprachheilpädagogen“ und der damit verbundenen Umsatzsteuerbefreiung ist erfreulicherweise mitzuteilen, daß die GAL eine Gesetzesvorlage analog zu dem niedersächsischen Gesetz erarbeitet und hierbei dgs und AGFAS als Berater einbezieht.

3. Ausbildung in Hochschule und zweiter Phase der Ausbildung

Die dgs freut sich, daß Herr Prof. Alfons *Welling* den Ruf nach Hamburg angenommen hat. Seit dem 1.4.98 ist somit die Zeit der ungewissen Personalsituation für die Fachrichtung Sprachbehindertenpädagogik endlich beendet worden. Auch die Professorenstelle in der Phonetischen Abteilung wird neu besetzt werden.

Erste Schritte für eine gute Zusammenarbeit von Herrn Prof. *Welling* und der dgs sind bereits getan. Die dgs will dazu beitragen, die Zusammenarbeit der Universität mit der 2. und 3. Lehrerausbildungsphase zu intensivieren.

Im Staatlichen Studienseminar ist die Anzahl der in der Fachrichtung Sprachbehindertenpädagogik ausgebildeten Referendare weiterhin hoch. Nahezu alle Referendare leisten ihre einjährige Ausbildungszeit in dieser Fachrichtung in der Sprachheilschule ab, obwohl auch integrative Maßnahmen als Ausbildungsort möglich sind.

Seit dem 1.8.97 sind die Einstellungsbedingungen erheblich verschlechtert worden: Neueingestellte erhalten lediglich befristete „Zwangs“-3/4-Verträge im Angestelltenverhältnis. Dies führt bereits dazu, daß gerade die jungen LehrerInnen die z.Zt. attraktiveren Angebote anderer Bundesländer bevorzugen.

4. Landesgruppenaktivitäten

Die Aktivitäten der Landesgruppe konzentrierten sich im wesentlichen auf drei Bereiche:

4.1 Bildungspolitische Aktivitäten:

• Vor den Bürgerschaftswahlen führte die Landesgruppe im August '97 ein „bildungspolitisches Forum“ mit den schulpolitischen Sprechern der vier großen Parteien zur zukünftigen schulischen Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Förderbedarf im Bereich Sprache durch.

• Die dgs protestierte, neben vielen anderen, heftig gegen die Streichung der Schulaufsichtsstelle für Förder- und Sprachheilschulen. Nun wird diese Stelle wiederbesetzt werden, die Anzahl der für die Sonderschulen zuständigen Schulaufsichtsbeamten wird jedoch von 3 auf 2 Stellen reduziert.

• Im Frühjahr '98 gab es mehrere Veranstaltungen und Sitzungen mit vds, BDH u.a. sowie mit den Gewerkschaften, um in Hamburg erstmalig gemeinsam gegen die massive Sparpolitik des Hamburger Senats im Bildungsbereich aufzutreten (z.B. gegen die „Zwangs-3/4-Verträge“ sowie die vorgesehenen Stundenkürzungen für Differenzierungs- und Fördermaßnahmen im allgemeinen Schulbereich). Diese Kooperation soll fortgesetzt werden.

4.2 Fortbildungen:

Die Landesgruppe führte mehrere Fortbildungen erfolgreich durch:

• November '96: Dr. Friedrich-M. *Dannenbauer*: Dysgrammatisierungstherapie

• September '97: zweitägige Arbeitstagung zu den Bereichen Sprache – Musik – Bewegung

• Februar '98: Dr. Barbara *Zollinger*: Spracherwerbsstörungen im Verlauf

• Mai '98: Henning *Wulff*: Therapie bei Kindern mit LKG-Spalten.

4.3 Arbeitskreis:

Im November 1996 konstituierte sich ein Arbeitskreis von KollegInnen Hamburger Sprachheilschulen, um „über den Tellerrand der eigenen Sprachheilschule“ hinauszublicken und themenbezogen zu arbeiten. Jüngst erstellte der Arbeitskreis ein Papier zur „Schülerschaft der Sprachheilschulen“.

4.4 Mitgliederwerbung:

Dank stetiger Mitgliederwerbung insbesondere innerhalb der Studentenschaft stieg die Mitgliederzahl auf 314 Mitglieder an.

Brigitte Schulz

Landesgruppe Hessen

1. Schulische Förderung

Im vergangenen Sommer verabschiedete das Landesparlament die Novelle des Hessischen Schulgesetzes. Der Vorstand der dgs Hessen hatte sich zuvor in mehreren Gesprächen mit Politikern und im Kultusministerium für den Erhalt der differenzierten Förderung sprachbehinderter Schülerinnen und Schüler einsetzen können. Inzwischen wurden die Ausführungsbestimmungen auch der dgs zur Stellungnahme vorgelegt und beantwortet. Der Vorstand ist der Auffassung, daß in Hessen die Sprachheilarbeit der letzten Jahre

in ihren verschiedenen Einsatzorten der Ambulanzen, der Sprachheilklassen an Grundschulen, sowie der Abteilungen Sprachheilschule und den zentralen Sprachheilschulen mit ihrem Prinzip der Durchgangsschule auch nach der Gesetzesnovelle und der folgenden Verordnung nicht nur weiterhin möglich ist, sondern auch ausgebaut werden kann und soll.

Verunsicherung bei den Sprachheillehrerinnen und Sprachheillehrern bringt die vom HKM beabsichtigte Präsenzzeitregelung für Lehrerinnen und Lehrer an Grundschulen zum Schuljahr 1998/99. Hier hinein fällt auch der Regelungsbedarf für die in den letzten vier bis fünf Jahren entstandenen Abteilungen Sprachheilschule an Grundschulen. Der Vorstand der dgs befaßt sich seit 1997 in einer eigenen Arbeitsgruppe der AbteilungsleiterInnen mit der umfassenden Problematik der neuen Abteilungen und hofft, noch vor Schuljahresbeginn in Verhandlung mit dem Kultusministerium zu einem für die Sprachheillehrerinnen und Sprachheillehrer befriedigenden Ergebnis zu kommen.

2. Außerschulische Förderung

Zusammen mit dem Referenten für die Sprachheilbeauftragten hat der Vorstand neue Gespräche mit der zuständigen Referentin im Ministerium für Jugend, Familie und Gesundheit aufgenommen. Darin wurde vereinbart, wieder eine Tagung der Sprachheilbeauftragten vorzubereiten und ebenso für die Neuauflage der Aufklärungsbroschüre zur kindlichen Sprachentwicklung zu sorgen.

3. Ausbildung

Nach einem Jahr großer Unsicherheiten und vieler Aktivitäten seitens des Marburger Institutes für Sonderpädagogik und seiner Studentenschaft scheint nun zunächst der Standort Uni Marburg zur Sonderschullehrerausbildung gesichert zu sein. Dies wurde auch der dgs in Verhandlungen mit Landtagsabgeordneten mitgeteilt. Es muß nun darum gehen, die Qualität der Ausbildungszweige zukunftsgerecht zu sichern und damit die sonderpädagogische Förderung. Besonders wichtig ist dabei, die Eigenständigkeit der Sprachheilpädagogik wieder in den Vordergrund zu stellen.

4. Aktivitäten der Landesgruppe

Aus der Erkenntnis der letzten Jahre heraus, sonderpädagogische Konzepte (besser: „Strömungen“) werden auch bundesweit umgesetzt, treffen sich auf Anregung des ehemaligen 2. Vorsitzenden Reinhard *van Husen* Schulleiterinnen und Schulleiter aller Sprachheilschulen aus der Rhein-Main-Nahe Region (Hessen und Rheinland-Pfalz) und informieren sich gegenseitig über die Schulsituation und die Entwicklungstendenzen. Zu ähnlichen Treffen (als 'Blick über den Zaun') möchten wir Kolleginnen und Kollegen anderer Bundesländer hiermit anregen.

Dem Vorstand neu gehört Sabine *Wießner-Müller* als Fortbildungsreferentin an. Zusammen mit dem Vorstand hat sie ein neues Fortbildungskonzept entwickelt: Zunächst wird ein Thema ins Zentrum der Fort-

bildung gestellt (aktuell „LRS und SEV“) und zusätzliche Angebote sollen in 'Selbsthilfe' als Abrufangebote angekündigt werden. Hierzu wurden alle Mitglieder aufgerufen, dem Vorstand Angebote und Anfragen zu melden.

Fritz Schlicker

Landesgruppe Mecklenburg-Vorpommern

1. Stand der Entwicklung der vorschulischen und schulischen Förderung

Problematisch erweisen sich nach wie vor Förderangebote für sprachbehinderte Kinder in einigen Landkreisen. Die Anzahl von Sprachheilklassen an Grundschulen bzw. fachübergreifenden Förderzentren reicht noch nicht aus. Ebenso gibt es viel zu wenig ambulante Hilfen für Kinder an Regelschulen.

Im Landesschulbeirat (Gremium aus Fach- und Elternverbänden, Gewerkschaften, Bildungsträgern u.a.) haben wir speziell auf die Problematik der Förderung sprachbehinderter Kinder und deren Auswirkungen hingewiesen.

Ein großes Problem stellt in unserem Bundesland der extreme Geburtenrückgang dar. So müssen nicht wenige Schulen geschlossen werden. Allein in Rostock sank die Zahl der Einschulungen von 1990 (ca. 2500 Kinder) auf ca. 1200 im Jahr 1997! Im Verhältnis zu dieser geringen Schülerzahl ist auf der anderen Seite die Anzahl der diagnostizierten sprachbehinderten Kinder gestiegen. Wie auch in anderen Bundesländern werden Kinder zu spät dem Sprachheilpädagogen vorgestellt bzw. die Kinder verbleiben durch Zurückstellungen in den Kindertagesstätten zu lange dort und kommen dann überaltert und mit komplexen Störungsbildern in eine Fördereinrichtung. Die beiden Sprachheilkindergärten in Schwerin und Rostock, die sonst Wartelisten zu verbuchen hatten, haben jetzt Probleme, ihre Kapazitäten auszulasten. Viele sprachauffällige Kinder verbleiben in Regel- oder integrativen Kindergärten, wo zum Teil Fachpersonal fehlt und spezielle Förderung nicht rechtzeitig und qualifiziert garantiert wird. Von unserer Seite sind deshalb Gespräche mit dem Landesjugendamt und dem Sozialministerium geplant. Auf diesen Sachverhalt hat der 1. Landesvorsitzende bei einem Gespräch mit dem Ministerpräsidenten im Mai '98 eindringlich hingewiesen und unseren Standpunkt dargestellt.

2. AGFAS/Außerschulische Förderung

Unsere kleine AGFAS-Landesgruppe bemüht sich mit dem Vorstand der dgs-Landesgruppe intensiv um die Werbung neuer Mitglieder.

Frau Hubert als AGFAS-Vorsitzende gebührt hier ein besonderer Dank für ihr Engagement und die Fachkompetenz im Interesse dieser Berufsgruppe. Dies erweist sich jedoch genauso kompliziert wie die Organisation von speziellen Fortbildungsangeboten, die für die Arbeit der außerhalb von Schule tätigen Sprachheilpädagogen so wichtig ist. AGFAS und dgs

setzen sich auch weiterhin für einen starken Verband ein, in dem die Interessen und Bedürfnisse aller Mitglieder vertreten werden.

Dies ist mit neuen Strukturen möglich und notwendig. Im Land hat sich die Zahl der freien Praxen auf fast 40 erhöht. Trotzdem gibt es in einigen Landkreisen bzw. Regionen z.T. keine bzw. eine unzureichende sprachtherapeutische Versorgung. Mit dem neu gewählten Vorstand des Logopädenverbandes in Mecklenburg-Vorpommern haben wir Kontakt aufgenommen und wollen z.B. bei Kassenverhandlungen gemeinsam aktiv werden.

3. Ausbildung

Die Ausbildungsrichtung Sprachbehindertenpädagogik an der Universität Rostock unter Leitung von Frau Prof. Dr. Romonath erfreut sich großer Nachfrage. Der Bereich Sprachbehindertenpädagogik hat sich momentan zur größten Fachrichtung im Bereich der Behindertenpädagogik bezüglich der Anzahl der Studierenden entwickelt. Dies kann nur begrüßt werden, da im Land Sprachheilpädagogen dringend gebraucht werden.

Problematisch erweist sich aus unserer Sicht die Gestaltung des Referendariats im Bereich Sprachbehindertenpädagogik. Da die Referendare ihre zweijährige Ausbildung nur am Sprachheilpädagogischen Förderzentrum Rostock durchführen dürfen, ist diese Einrichtung überlastet. An anderen Sprachheileinrichtungen würde man gern Referendare aufnehmen. Dies wird aus Kostengründen jedoch abgelehnt. Ein unhaltbarer Zustand, an deren Veränderung wir weiter arbeiten.

4. Aktivitäten der Landesgruppe

Die vergangenen 2 Jahre standen in unserem Bundesland aus bildungspolitischer Sicht voll im Zeichen der Ausgestaltung des neuen Schulgesetzes und den daraus nachfolgenden Verordnungen und Erlassen. Die dgs-Landesgruppe hat sich bei der Ausarbeitung gemeinsam mit dem VdS aktiv eingebracht. Hauptziel der Regierungskoalition aus SPD und CDU besteht in einer Öffnung der Förderschuleinrichtungen und somit in einer Schwerpunktsetzung im integrativen Bereich. Die Sprachheileinrichtungen haben weiterhin einen festen und wichtigen Platz in unserem Schulsystem. 2 der 3 Sprachheilschulen haben den Status eines Sprachheilpädagogischen Förderzentrums vom Kultusministerium als ein Verbund von Regel- und Förderschuleinrichtungen erhalten (Rostock und Schwerin). Die Neubrandenburger Sprachheilschule befindet sich in der Genehmigungsphase. Ebenso wurde garantiert, daß sprachbehinderte Kinder weiterhin bereits ab dem 5. Lebensjahr eine Vorklasse einer Sprachheileinrichtung besuchen können. Ebenso ist die ganztägige Förderung unserer Schüler auch in Zukunft garantiert.

Fortbildung

Wie bisher koordinieren und kooperieren wir die Fortbildungsveranstaltungen für unsere Mitglieder mit dem VdS und dem Landesinstitut für Schule und Aus-

bildung. Für unsere kleine Landesgruppe mit ca. 105 Mitgliedern wäre dies sonst nicht realisierbar. Höhepunkt war unser 2. Sprachheilpädagogische Tag im November 1997 in Rostock mit über 100 Teilnehmern. Zur Zeit sind wir mit dem VdS bei der Vorbereitung eines Sonderpädagogischen Tages im Herbst dieses Jahres in Güstrow.

Für den Vorstand und besonders für unseren Fortbildungsreferenten Herrn Dr. *Mehlan* erweist es sich zunehmend immer schwieriger, auf die Interessen der Mitglieder zugeschnittene Fortbildungsveranstaltungen zu organisieren. 3 Rundbriefe an unsere Mitglieder mit der Bitte um diesbezügliche Informationen blieben ohne Echo. Das ist schon deprimierend und stimmt nachdenklich.

Trotzdem werden wir uns auch weiterhin um interessante Thematiken und Referenten bemühen.

Dirk Panzner

Landesgruppe Niedersachsen

1. Schulische Förderung

Nach Jahren zahlreicher Neugründungen von Klassen für Sprachbehinderte an Grundschulen stagniert die Entwicklung zur Zeit. Als Ursachen sind Personal- und Raumprobleme, Mittelknappheit bei den Schulträgern neben einer neuen bildungspolitischen Linie des Kultusministeriums anzusehen.

Die sogenannte „Sonderpädagogische Grundversorgung“ (SGV) ist ein Integrationskonzept, das bereits an einigen Standorten in Niedersachsen eingeführt ist. Dabei lösen die beteiligten Sonderschulen – Förderzentren – ihre Grundstufe (Klasse 1 – 4) auf. Alle Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf in den Bereichen Lernen (L), Sprache (S) und Erziehung (E) verbleiben in den Grundschulen. Verbunden mit der SGV werden zusätzliche Sonderschullehrerstellen an den beteiligten Förderzentren eingerichtet. Nach Einführung der „Sonderpädagogischen Grundversorgung“ darf kein Kind mit sonderpädagogischem Förderbedarf in den Bereichen L, S oder E mehr in eine Sonderschule überwiesen werden.

Für die z.T. gerade erst eingerichteten Sprachheilklassen, aber auch für die Sprachheilschulen, bedeutet diese Entwicklung eine existentielle Gefährdung. Ob die bisher in diesen Einrichtungen beschulten und geförderten Schüler und Schülerinnen im neuen System in vergleichbarer Weise gefördert werden können, ist umstritten. In Gesprächen des Vorstandes der dgs mit dem Vertreter des Kultusministeriums wurden fachliche Aspekte für eine Qualitätssicherung der schulischen Versorgung Sprachbehinderter intensiv diskutiert. Diese Diskussion soll fortgesetzt werden.

Eine weitere Form integrativer Beschulung ist die „Kooperationsklasse“. Dabei wird an der allgemeinen Schule eine Klasse eingerichtet, in der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in unterschiedlichen Förderschwerpunkten unterrichtet und erzogen werden.

Bei den Bezirksregierungen werden sogenannte „Integrationsteams“ eingerichtet, die integrative Formen der Förderung (sprach-)behinderter Schülerinnen und Schüler initiieren, koordinieren und unterstützen sollen. Dem Integrationsteam gehören als ständige Mitglieder der Dezernent/die Dezernentin der Bezirksregierung mit der Generalie Integration und der Berater/die Beraterin für Integration an. Das Integrations-team kooperiert eng mit denjenigen, die in einer Region Integrationskonzepte erarbeiten, z.B. Regionaldezernenten, Vertreter des Schulträgers, Förderzentrum.

Für die nähere Zukunft sind in Zusammenarbeit mit dem VdS weitere landesweite Treffen für Lehrkräfte und Schulleitungen aus Sprachheilklassen und Sprachheilschulen geplant. Inhaltliche Schwerpunkte werden die „Sonderpädagogische Grundversorgung“, die Integration Sprachbehinderter sowie die Qualitätssicherung der Arbeit mit Sprachbehinderten sein.

2. Außerschulische Förderung

Bei der ambulanten Sprachtherapie in Niedersachsen steht nach wie vor das Thema „Umsatzsteuer“ im Mittelpunkt. Nach einem Jahr voller intensiver politischer Interventionen durch viele beteiligte dgs/AGFAS-Mitglieder wurde im Februar 1998 im Niedersächsischen Landtag das „Gesetz über die Berufsbezeichnung der Medizinischen Sprachheilpädagoginnen und -pädagogen“ verabschiedet. Hierbei ist es rückwirkend ab 01.01.98 möglich, den genannten Titel zu beantragen. Dem Antrag wird bei allen niedersächsischen Kolleginnen und Kollegen dann – ohne weitere Prüfung – entsprochen, wenn sie mindestens ein Jahr im Land tätig sind. Für alle anderen arbeiten dgs/AGFAS und das Sozialministerium in Niedersachsen eine Regelung aus, die den Erwerb zusätzlicher Kenntnisse im Bereich der medizinischen Sprachtherapie und deren Überprüfung regelt. Durch die Erlangung der Berufsbezeichnung „Medizinischer Sprachheilpädagoge/Medizinische Sprachheilpädagogin“ ist eine berufsrechtliche Regelung geschaffen, die zur Folge hat, daß alle Kolleginnen und Kollegen aus Niedersachsen ab 01.01.1998 von der Umsatzsteuer befreit sind.

Trotz dieses ausgesprochen positiven Ergebnisses konnte bislang noch keine Regelung für die rückwirkenden Zahlungen, die sich auf den Zeitraum vor dem Stichtag beziehen, erreicht werden. Die meisten niedersächsischen Kollegen und Kolleginnen haben bereits bezahlt, die anderen, die zur Umsatzsteuer herangezogen worden sind, stellen Anträge auf Aussetzung der Vollziehung oder Niederschlagung aus sachlichen und/oder persönlichen Billigkeitsgründen. Allerdings wurde diesen Anträgen bislang grundsätzlich nicht entsprochen. Nachdem eine Klage beim Bundesfinanzhof abgewiesen und die Klage beim Bundesverfassungsgericht nicht zur Entscheidung angenommen wurde, finden vor allem Aktivitäten auf politischer Ebene statt, um auch für die rückwirkend zu zahlenden Beträge eine Lösung zu finden.

3. Ausbildung Hochschule und zweite Phase der Ausbildung

Die jetzt gültige neue Verordnung über die Erste Staatsprüfung für das Lehramt an Sonderschulen bringt Veränderungen für die Ausbildungsstruktur:

- Zu studieren sind zwei sonderpädagogische Fächer mit gleichem Anteil von 28 SWS.
- Für das Fach Pädagogik bei Sprachbehinderungen ist zusätzlich ein 6wöchiges Therapiepraktikum notwendig.
- Studieninhalte des Faches gliedern sich auf in die Bereiche: Unterricht – Grundlagen – Diagnostik und Therapie – Beratung und Kooperation.

Bemerkenswert ist, daß seit 10 Jahren eine kontinuierliche und produktive Zusammenarbeit zwischen Studierenden des Faches und der Aphasiker-Selbsthilfegruppe besteht.

Der Schwerpunkt der Forschung bezieht sich zunehmend auf die Perspektive der Interdependenz von sprachlichen, kognitiven, emotionalen und interaktiven Prozessen.

Seit dem 01.11.1997 ist ein viertes Ausbildungsseminar für das Lehramt an Sonderschulen in Lüneburg eingerichtet worden. Hier ist ebenfalls die Fachrichtung Sprachbehindertenpädagogik vertreten. Dadurch bedingt sinkt die Anzahl der Sonderschullehrer-Anwärter in den drei anderen Ausbildungsseminaren bei landesweit gleichen Einstellungszahlen in den Vorbereitungsdienst.

Durch die Einstellung von Sonderschullehrkräften für integrative Maßnahmen in den Grundschulen sind die Ausbildungsseminare gefordert, entsprechende Kompetenzen während der Ausbildungszeit zu vermitteln. Im Ausbildungsseminar Hannover soll eine Arbeitsgemeinschaft „Gemeinsamer Unterricht“ eingerichtet werden, die aus Anwärtern und Fachseminarleitern besteht und entsprechende Möglichkeiten bei den derzeit gültigen rechtlichen Rahmenbedingungen überdenkt.

4. Aktivitäten der Landesgruppe

- Fortbildungen

Die Arbeits- und Fortbildungstagung im Oktober 1997 stand unter dem Motto „Auditive Sprachwahrnehmung und Kommunikation“ mit Referaten über „Störungen der Sprach- und Zeitverarbeitung“ (*Kegele*), „Geschichte des Cochlear Implant“ (*Lehnhardt*), „Medizinische Aspekte der Rehabilitation tauber Kinder“ (*Lenarz*), „Pädagogische Aspekte der Rehabilitation von CI-versorgten Kindern“ (*Bertram*), „Hör- und Sprachverarbeitung auf mehreren Ebenen“ (*Deuse*), „Schwerhörigkeit – auditive Wahrnehmungsstörungen, Auswirkungen auf Sprachentwicklung und Lernen“ (*v. Deuster*), „Stimme und Hörbilder“ (*Nollmeyer*), „Auditive Verarbeitungs- und Wahrnehmungsstörungen aus pädaudiologischer Sicht“ (*Ptok*).

Das Veranstaltungsprogramm für 1998 greift die genannten Themenbereiche auf und vertieft diese mit

den Schwerpunkten „Hörverarbeitung“, „Hören und Stimme“, „Sprachverstehen und Sprachentwicklung“, „Cochlear Implant und Rehabilitation“, „Pädaudiologische Diagnostik“.

Im Hinblick auf die Weiterqualifikation für das Berufsbild „Medizinischer Sprachheilpädagoge/ Medizinische Sprachheilpädagogin“ ist für das folgende Jahr geplant, Fortbildungen mit mehreren Themenschwerpunkten anzubieten.

- Fachberater

Getrieben durch die finanziellen Engpässe der Kommunen, richten sich die Blicke der Politiker in Niedersachsen jetzt verstärkt auf das öffentliche Gesundheitswesen.

Der Niedersächsische Landkreistag fordert vom Land eine Gesetzesvorgabe zur Abschaffung des Schulärztlichen Dienstes. Aus Personalmangel mußten in vielen Landkreisen bereits wesentliche Reihenuntersuchungen reduziert werden, z. B. die Kindergartenuntersuchung ein Jahr vor der Einschulung sowie die im vierten Schuljahr. Schwächen in den Sinnesorganen, der Statomotorik und der Sprache bleiben unerfaßt. Die Erwartung, diese Leistungsschwächen durch Vorstellung beim niedergelassenen Arzt aufzufangen, ist illusorisch. Bei ca. 40 % der betroffenen Kinder werden nach Informationen der niedersächsischen Gesundheitsämter die Vorsorgeuntersuchungen U8 und U9 nicht wahrgenommen.

Bei Leitern der Gesundheitsämter wächst die Scheu, mit Informationen über diese desolante Entwicklung überhaupt an die Öffentlichkeit zu gehen. Sie wollen den Blick von Sparpolitikern nicht verstärkt auf diese Bereiche lenken. Die dgs wird sich bemühen, die entsprechenden Stellen auf diesen Mißstand aufmerksam zu machen.

- Mitgliederentwicklung

Zur Zeit hat die Landesgruppe 939 Mitglieder, davon sind ca. 120 Studenten. Verschiedene Informationsveranstaltungen des Vorstandes an der Universität Hannover unter Beteiligung von Hochschulvertretern hat diese erfreuliche Entwicklung veranlaßt.

- Regionaltreffen, Zusammenarbeit, Klausurtagungen

In den Regionaltreffen – von Regionalobleuten organisiert – werden schwerpunktmäßig schulische und außerschulische Themenbereiche mit allgemeinen bzw. regional bezogenen Inhalten diskutiert. Neben Vorstandsmitgliedern werden inhaltsbezogenen Referenten eingeladen. Einmal im Jahr nehmen die Regionalobleute an einer Vorstandssitzung teil, um dort aktuelle Fragen zu besprechen.

Im jährlichen Rhythmus findet eine Klausurtagung statt, an denen neben dem Vorstand der dgs- Landesgruppe die Regionalobleute, Vertreter der Universität, Lehrkräfte, Schulleitungen, Fachberater und ambulant Tätige teilnehmen. Die beiden letzten Tagungen standen unter den Themenschwerpunkten

„Berufsfelder und Berufsprofil der Sprachheilpädagoginnen und Sprachheilpädagogen im Spannungsfeld aktueller Anforderungen“ und über „Qualitätssicherung im Bereich Schule, Sprachheilkindergarten und Ambulanzen“.

Die regelmäßige – von der dgs-Niedersachsen organisierte – Zusammenarbeit mit dem vds hat bereits eine zweijährige Tradition. Lehrkräfte, Schulleitungen, Vertreter der Bezirksregierung diskutieren aktuelle Themen der schulischen Förderung sprachbehinderter Kinder und Jugendlicher in den verschiedenen Einrichtungen. Diese Zusammenarbeit wird fortgesetzt.

Joachim Rollert

Landesgruppe Rheinland

Der Vorstand begibt sich auf den Weg zu einer dialogischen Mitgliederarbeit. Es sollen Wege beschritten werden, die zu einem intensiven Informationsaustausch und zu einer intensiven Zusammenarbeit zwischen Vorstand und Mitgliedern führen sollen. Schwerpunktthemen der Vorstandsarbeit waren die kritische Begleitung der schulischen Förderung von sprachbehinderten Kindern und Jugendlichen an unterschiedlichen Förderorten sowie die Bearbeitung der Fragenkomplexe, die mit der Bedrohung der Existenz für die Mitglieder zusammenhängen, die in außerschulischen sprachtherapeutischen Arbeitsfeldern beschäftigt sind. Daneben wurden Fragen zur Ausbildung an der Hochschule und in der Referendanzzeit besprochen. Der wichtige Bereich der Fortbildung wurde überwiegend im Alleingang von Birgit *Appelbaum* bearbeitet. Im Folgenden berichten zu diesen Problembereichen Mitglieder des Vorstandes.

1. Schulische Förderung (M. Gerling)

In Nordrhein-Westfalen hat sich ein differenziertes System schulischer Förderung von sprachbehinderten Kindern und Jugendlichen entwickelt.

Grundlage dazu ist das Gesetz zur Weiterentwicklung der sonderpädagogischen Förderung in Schulen vom 24.4.1994. Es erklärt die sonderpädagogische Förderung gleichermaßen zum Auftrag der allgemeinen Schule wie der Sonderschule. In der allgemeinen Schule wird die sonderpädagogische Förderung realisiert durch *Gemeinsamen Unterricht* (GU). Er findet in der Grundschule zielgleich und zieldifferent und in der Sek. I und II nur zielgleich statt. Zum Gemeinsamen Unterricht werden zwei Schulversuche durchgeführt: *Integrative Grundschulklasse* (es handelt sich hierbei um die Integration aller Kinder mit Lern- und Entwicklungsstörungen in die Schulen ihrer Wohnbezirke) und *Gemeinsamer Unterricht* in der Sek. I (zieldifferent).

Entwicklung der Schule für Sprachbehinderte

Durch den Gemeinsamen Unterricht hat sich die Zahl der Kinder und Jugendlichen, die in Sprachheilschulen gefördert werden, nicht verringert. Es besteht im Rheinland mit 25 Schulen im Primarbereich und 4 Schulen im Sek. I Bereich ein flächendeckendes Angebot. Die Sprachheilschulen haben bei den Eltern

eine hohe Akzeptanz. Das Ministerium berichtet, daß das Parallelangebot von GU und von Sprachheilschulen in den nächsten Jahren erhalten bleiben soll.

Eine weitere Organisationsform sonderpädagogischer Förderung bietet die *Sonderpädagogische Fördergruppe*. Sie wird von einer Sonderschullehrkraft geleitet und ist Teil der allgemeinen Schule. Es soll erreicht werden, daß die sonderpädagogische Förderung wohnortnah gewährleistet und gemeinsames Lernen ermöglicht wird. In einer Gruppe können SchülerInnen unterschiedlicher Behinderungsarten und unterschiedlicher Jahrgänge sein. Sonderpädagogische Fördergruppen werden vehement von Gewerkschaften und Verbänden als Rückschritt abgelehnt.

Im Bereich der Sonderschulen findet der Schulversuch *Förderschule* statt. Es soll geklärt werden, wie lernbehinderte, erziehungsschwierige und sprachbehinderte SchülerInnen in einer Sonderschule gemeinsam gefördert werden können. Eine veröffentlichte Zwischenbilanz fällt aus der Sicht der beteiligten Lehrkräfte überwiegend negativ aus.

Vorläufige Bewertung der Sonderpädagogischen Förderung:

Das Ministerium beschreibt in einem Erfahrungsbericht vom 19.3.98 die sonderpädagogische Förderung außerhalb der Schulen für Sprachbehinderte als überwiegend positiv. Zur Arbeitsweise in den Sprachheilschulen wird keine Stellung bezogen. Aus der Sicht der Praktiker leiden alle Formen sprachheilpädagogischer Förderung unter unzureichenden personellen Ressourcen. Nach einer Berechnung des Hauptpersonalrates sind in den letzten Jahren durch verschiedene Maßnahmen insgesamt über 1000 Sonderschullehrerstellen abgebaut worden. Dazu trägt auch die Schüler-Lehrer-Relationsverschlechterung an Schulen für Sprachbehinderte bei. Die Relation an SB Primarschulen ist von 7,9 über 8,7 nach 9,0 verschlechtert worden.

Die Forderungen für alle Organisationsformen sprachheilpädagogischer Förderung lauten: angemessene personelle Ressourcen und intensive Aus-, Fort- und Weiterbildung für alle Lehrkräfte!

2. Zur Situation im außerschulischen Sprachheilwesen (Petra Simon)

Die außerschulische sprachtherapeutische Versorgung ist im Raum Köln aufgrund des dort ansässigen größten Fachbereiches für Sprachbehindertenpädagogik besser als in anderen Gebieten der Landesgruppe, wo Kinder, Jugendliche und erwachsene Patienten fast ausnahmslos auf einen Therapieplatz warten müssen. Die *Wartezeit* beträgt dabei nicht selten ein halbes Jahr, teilweise sogar mehr als ein Jahr. Kindergartenplätze, die eine sprachheilpädagogische Förderung bieten, reichen bei weitem nicht aus. Auch die Kapazitäten der Frühförderzentren, Heilpädagogischen Zentren und Ambulanzen der Kommunen sind völlig ausgelastet. Eine *stationäre Behandlung* ist in einzelnen Fällen in der Landesklinik Bonn im Bereich

Sprachentwicklungsstörungen und Stottern (alle Altersgruppen) möglich.

In den *Akutkrankenhäusern, Rehakliniken* und *Geriatrien* sind es die Auswirkungen der Gesundheitsreform, die sich einschneidend auf die Versorgung der Patienten und auf das Tätigkeitsfeld der Sprachheilpädagogen auswirken: Betten werden gestrichen, Aufenthalte massiv gekürzt, sprachtherapeutische Stellen bleiben (zeitweise) vakant, werden extrem niedrig dotiert und Sprachtherapie wird an einigen Institutionen mit anderen therapeutischen Leistungen als ambulantes Angebot ausgelagert. Festanstellungen gehen auf diesem Weg verloren. *Die Patienten können unter diesen Umständen nicht immer in erforderlichem Maße betreut werden.*

Aus einer ganz anderen Richtung droht dem außerschulischen Sprachheilwesen im Rheinland bzw. in NRW in weitaus gravierenderem Maße Gefahr: Das Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales (MAGS) NRW ist nach den positiven Beschlüssen des Finanzausschusses und Petitionsausschusses des Deutschen Bundestages damit beauftragt, die durch die AGFAS seit langem angestrebte *Umsatzsteuerbefreiung* gesetzlich umzusetzen. Es ergingen vom MAGS daraufhin zwei Erlasse, in denen es heißt, Sprachheilpädagogen dürfen nach dem Dezember '99 nicht mehr in freier Praxis tätig sein – es sei denn, daß sie sich bis zu diesem Datum mit einem Logopädentitel ausgestattet hätten. Was zur Klärung der Umsatzsteuerproblematik beitragen sollte, kommt de facto einem *Berufsverbot für Sprachheilpädagogen* gleich – auch wenn in mündlichen Verhandlungen mittlerweile einiges aus dem Inhalt der Erlasse relativiert worden ist.

Die zuständigen SPD-Politiker in NRW weichen bei der Anwendung der Beschlüsse des Finanz- und Petitionsausschusses des Deutschen Bundestages, die vehement die Umsatzsteuerbefreiung der Sprachheilpädagogen fordern, nicht von ihrem '95 eingeschlagenen Weg (Ableistung einer Logopädenprüfung) ab. Für uns ist damit aus den Bemühungen um die Befreiung von einer allseits als ungerecht erachteten Steuer der Kampf um den Erhalt der Sprachheilpädagogik im Bereich der außerschulischen Sprachtherapie geworden. Der Deutsche Bundestag hat bei Inkrafttreten des Logopädengesetzes ausdrücklich den Wunsch dokumentiert, mit diesem Gesetz keine verwandte Berufsgruppe aus dem Bereich der Sprachtherapie zu verdrängen. Tatsächlich fürchten nun aber hunderte angestellt und selbständig tätige Sprachheilpädagogen und die Studierenden der Sprachbehindertenpädagogik mit dem Ziel des Diplom-Abschlusses um ihre berufliche Zukunft. Eine Regelung ist in den Erlassen des MAGS überhaupt nur für die Sprachheilpädagogen vorgesehen, die ihre Vollzulassung bis zum 31.12.97 erhalten haben.

Für uns ist weder eine Regelung durch das Ablegen einer Logopädenprüfung akzeptabel, noch kann hingenommen werden, daß die Zukunft des Studienganges und die berufliche Existenz der vielen anderen Kollegen nicht bedacht wird. Die Situation ist um so

bizarrer, als das Land Niedersachsen ein Berufsgesetz zum „Medizinischen Sprachheilpädagogen“ verabschiedet hat. Im nordrhein-westfälischen Landtag hat eine entsprechende Gesetzeseingabe durch die CDU keine Mehrheit gefunden.

Um nun doch zu einer bundeseinheitlichen Regelung zu kommen, hat sich parallel zur Länderebene im März '98 die Ministerpräsidentenkonferenz eingeschaltet. Damit haben sich mit unserer Sache die Ministerien für Arbeit, Gesundheit und Finanzen und die Kultusministerien aller 16 Länder zu befassen. Das heißt wiederum, daß es die dringliche Aufgabe der AGFAS ist, die entsprechenden Politiker auf einen ausreichenden Informationsstand zu bringen. Genau das geschieht zur Zeit! Gleichzeitig dürfen die Bemühungen der AGFAS um Verhandlungen im Landtag nicht ruhen, denn die Erlasse sind nach wie vor wirksam, und die Zeit rennt ...

3. Ausbildung (Elisabeth Bories)

Mit Beginn des Sommersemesters gibt es einen Numerus clausus für das Lehramt für Sprachbehindertenpädagogik. Ab Februar 1999 wird es einen NC auch für das Referendariat geben. Es ist von einer deutlichen Reduzierung der Studierendenzahlen im Fach Sprachbehindertenpädagogik auszugehen. Dieses scheint bildungspolitisch gewollt, trotz deutlich gesteigener Nachfragen sprachbehindertenpädagogischer Kompetenz.

Angefragt werden vor allem Hilfen aufgrund häufigerer und umfangreicher sprachstruktureller Schwierigkeiten im Erstlese- und Schreibunterricht, beim Rechtschreiben und freien Schreiben. Dieses überrascht nicht, denn Studien aus dem Vorschulbereich belegen, daß etwa ein Viertel aller Kinder in ihrer Sprachentwicklung verzögert oder gestört sind. Die gegenseitige Abhängigkeit von Spracherwerb und Schriftspracherwerb läßt ohne frühzeitige gezielte sprachliche Förderung Gefahren für den Schulerfolg dieser Kinder befürchten.

Die Aufgaben schulischer Förderung sprachbehinderter Kinder und Jugendlicher sind in Nordrhein-Westfalen in den letzten Jahren vielfältiger geworden und entwickeln sich weiter! Mit den veränderten Lernorten sprachbehinderter Kinder verändern sich auch die Anforderungen an die notwendigen Qualifikationen von Lehrerinnen und Lehrern.

Anders als in den letzten Jahrzehnten, können angehende Lehrerinnen und Lehrer nicht mehr ausschließlich vom Einsatz in der Schule für Sprachbehinderte ausgehen. Ziel der Ausbildung ist es, daß die Sprachbehindertenpädagoginnen und -pädagogen der Zukunft die Möglichkeiten der Eigengestaltung sprachbehindertenpädagogischer Tätigkeit an den verschiedenen Lernorten erkennen und gestalten können.

Dieses ist keine leichte Aufgabe für die Berufsneulinge. Sie sollen diese Möglichkeiten nutzen lernen, bei veränderten bildungspolitischen Konzepten und Vorgaben, leeren öffentlichen Kassen und nur geringen

Möglichkeiten der Einrichtung neuer Stellen, bei stetig wachsenden Anforderungen in der Praxis und angesichts z.Zt. noch übervoller Lehramtsstudiengänge und Studienseminare. Die noch nicht ausreichend für die unterrichtliche Praxis in Didaktik und Methodik konkretisierten Ansprüche verunsichern nordrhein-westfälische Lehramtstudierende im Hinblick auf die Anforderungen ihrer beruflichen Zukunft.

Die Verantwortlichen für die akademische Bildung und die Seminausbildung der 2. Ausbildungsphase stehen ebenfalls vor schwierigen Fragestellungen. Im Rahmen eines Studiums für Sonderpädagogik, welches das Fundament für die sonderpädagogische Tätigkeit unabhängig vom Förderort legen soll, gilt es zugleich, einer fehlverstandenen Generalisierung zu begegnen. Der Gegenstand Sprache, als zentraler Gegenstand der Spezialisierung der Sprachbehindertenpädagogik, muß in Diagnostik und sprachtherapeutischer bildungsprozessorientierter Arbeit erhalten bleiben. Es gilt, ihn auf die zukünftigen Anforderungen, nämlich sprachtherapeutische Kompetenz da zu realisieren, wo sie nachgefragt wird, zu erweitern.

Ein stärkerer Praxisbezug soll in der zweiten Ausbildungsphase durch eine deutliche Schwerpunktverlagerung der Verantwortung von den Studienseminaren auf die Schulen realisiert werden. Dazu wird es neben den verantwortlichen Mentorinnen und Mentoren Lehrerinnen und Lehrer als Koordinatoren von Seminar und Schule geben. Zudem sollen die Lehramtsanwärterinnen und -anwärter ab dem 2. Ausbildungshalbjahr 6 Stunden selbständigen Unterricht erteilen.

4. Fortbildungen (Birgit Appelbaum)

Die Fortbildungen der LG Rheinland erfreuen sich weiterhin großer Beliebtheit. Dieses gilt zunächst für die Mitglieder der Landesgruppe Rheinland, aber auch für Mitglieder aus anderen Landesgruppen. Darüber hinaus steigt das Interesse von (gern gesehenen) Mitgliedern anderer Berufsgruppen, die angebotenen Fortbildungen zu nutzen. Nichtmitglieder zahlen dabei allerdings einen um 50 % höheren Teilnehmerbeitrag als Mitglieder der dgs. Dieses Vorgehen bot bisher eine gute Möglichkeit, neue Mitglieder für die dgs/AGFAS zu werben.

Für das Fortbildungsprogramm 1998 wurde zum ersten Mal ein Themenkreis besonders fokussiert und mehrere Veranstaltungen im Bereich „Stimme“ angeboten. Neben diagnostischen und therapeutischen Inhalten, die die verschiedenen Altersstufen und Störungsbilder der Patientinnen und Patienten betreffen, gab es Erfahrungs- und Austauschmöglichkeiten im Bereich der Stimmbildung, d.h. im Umgang mit der eigenen Stimme. Darüber hinaus wurden zahlreiche Fortbildungsthemen angeboten, die grundsätzlich im therapeutischen und/oder schulischen Alltag von Bedeutung sind.

Viele Veranstaltungen mußten aufgrund der enormen Nachfrage z.T. mehrmals wiederholt werden,

sicherlich eine organisatorische Herausforderung und eine (ehrenamtliche) Aufgabe, die vom Umfang her nicht größer sein dürfte. Dank sowohl an die Referentinnen und Referenten, die immer behilflich waren, organisatorische Hürden zu umschiffen, als auch an die Teilnehmerinnen und Teilnehmer, die geduldig auf weitere Informationen zu einer Veranstaltung warteten und/oder sich auf einen Wartelistenplatz vertrösten ließen. Trotz der zusätzlichen Angebote konnten nicht alle Mitglieder die gewünschten Seminare besuchen; diese Kolleginnen und Kollegen werden bei der Vergabe von Seminarplätzen im nächsten Jahr bevorzugt berücksichtigt.

Weniger Interesse zeichnete sich für die ausschließlich auf schulische Themen orientierten Veranstaltungen ab. Dieses hat sicherlich vielfältige Gründe. KollegInnen aus dem schulischen Arbeitsfeld könnten helfen, dieser Entwicklung entgegenzuwirken. In den Veranstaltungen verteilten die Referentinnen und Referenten „Seminarrückmeldebögen“. Dadurch bot sich den Teilnehmerinnen und Teilnehmern die Möglichkeit, über das besuchte Seminar, die Organisation und/oder die Themen der dgs-Fortbildungen zu reflektieren und bei Bedarf die eigene Meinung zu äußern. Ziel war und ist, das Angebot, die Organisation und die inhaltlichen Schwerpunkte unter Berücksichtigung von Wünschen und Anregungen weiter zu verbessern. Dank also auch an diejenigen, die durch ihre Mithilfe die Vorbereitungen der Fortbildungsveranstaltungen im nächsten Jahr erleichtern!

Landesgruppe Rheinland-Pfalz

1. Schulische Förderung

Besorgniserregend ist im Land im Moment die Situation der Sprachheilschulen. Aufgrund eines Berichtes des Rechnungshofes überlegt das Kultusministerium im Moment Einsparungen im Sonderschulwesen insbesondere im Bereich der Sprachheilschulen. Angedacht sind:

- Erhöhung der Klassenmeßzahlen
- Veränderung der Zumessung der Lehrerwochenstundenzahl u.ä.

Eine Anhörung der verschiedenen Verbände findet im Moment statt. Eine konkrete Beschlußlage liegt allerdings noch nicht vor.

2. Außerschulische Situation/AGFAS

Die AGFAS-Landesgruppe besteht zur Zeit aus 18 Mitgliedern, davon sind 11 Praxisinhaber und sieben Angestellte. Es finden halbjährliche Treffen statt, mit dem Ziel, sich über die aktuelle Berufspolitik auf Bundes- und Landesebene zu informieren sowie sich fachlich auszutauschen. Als Ort der Mitgliedertreffen werden jeweils Arbeitsplätze von den Mitgliedern gewählt, teils freie Praxen, teils Institutionen. Im April '97 wurde die erste Vorsitzende der AGFAS Rheinland-Pfalz, Bettina Oberlack-Werth, sowie deren Vertreterin, Dorothea Valerius, in ihrem Amt bestätigt. Neben dem

Austausch über die aktuelle Berufspolitik versucht die AGFAS, auch der inhaltlichen Ebene mehr Raum zu gewähren:

- verschiedene Materialien zur Diagnostik und Therapie verschiedener Störungsbilder werden gemeinsam zusammengetragen, vorgestellt und diskutiert
- ein Formular für Kurzberichte an die zuweisenden Ärzte ist in Arbeit
- das Kennenlernen der verschiedenen Institutionen und Praxen führt zu einem interessanten Einblick in die rheinland-pfälzischen Möglichkeiten sprachtherapeutischer Arbeit.

Die Zusammenarbeit mit dem dgs-Landesverband gestaltet sich in Rheinland-Pfalz sehr erfreulich. Die seit vielen Jahren bestehenden, halbjährlich stattfindenden dgs-Ag's werden auch von den AGFAS-Mitgliedern gerne besucht. Bei der Themen- und Referentenauswahl wird versucht, sowohl schulische als auch außerschulisch relevante Bereiche abzudecken.

3. Hochschulsituation

Im Bereich der Hochschulen wird die Fachrichtung „Sprachbehindertenpädagogik“ an der Universität Koblenz-Landau, Abteilung Landau, für Lehramts- und für DiplomstudentInnen angeboten. Für den Lehramtsstudiengang besteht ab Wintersemester 1998/99 eine Zulassungsbeschränkung. Als Wahlpflichtfach wird „Sprachbehindertenpädagogik“ im Rahmen des Studienganges Diplom-Pädagogik auch an der Universität Mainz angeboten. An beiden Hochschulen finden regelmäßig Informationsveranstaltungen durch Vorstandsmitglieder der dgs/AGFAS in Rheinland-Pfalz statt.

Die letzte Veranstaltung im Mai diesen Jahres führte zu einem Eintritt von 10 neuen Mitgliedern – ausschließlich StudentInnen. So besteht der dgs-Landesverband z.Zt. aus 210 Mitgliedern.

4. Aktivitäten der Landesgruppe

Im November 1997 fand in der Astrid-Lindgren-Schule, Mainz, die Mitgliederversammlung des Landesverbandes statt. In den Vorstandswahlen wurde der Vorstand für die nächsten zwei Jahre fast vollständig wiedergewählt. Erster Vorsitzender ist weiterhin Gerhard Zupp, zweiter Vorsitzender und Kassenwart Klaus Isenbruck. Birgit Jung stand nicht mehr zur Wahl für den Posten der Schriftführerin. Dafür wurde Belinda Fuchs in dieses Amt gewählt. Dem Vorstand gehören weiter Bettina Oberlack-Werth, Dorothea Valerius (beide Vertreterinnen der AGFAS), Wolfgang Brückmann (Sprachheilschulen), Elisabeth Orth-Jung (Kontakt zu den verschiedenen Verbänden, Studienseminar) und Andrea Düring-Daub (Planung der Fortbildungsveranstaltungen). Neu geschaffen wurde der Posten Pressearbeit, für den Andrea Schlarb gewählt wurde.

Vor der Mitgliederversammlung fand eine von der dgs Rheinland-Pfalz initiierte Podiumsdiskussion unter dem Thema: „Sprachförderung vor dem Aus?“ statt. Eröffnet wurde die Veranstaltung durch einen Vortrag des 2. Bundes-Vorsitzenden der dgs, Theo Borbonus. Wei-

tere Teilnehmer waren Prof. Dr. Manfred Heinemann als Vertreter der medizinischen Seite, Klaus Isenbruck als Vertreter der Sprachheilschulen, Reinhold Marx als Vertreter der stationären Sprachheilbehandlung, Dorothea Valerius als Vertreterin der AGFAS Rheinland-Pfalz und Frieder Bechberger-Derscheidt vom Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung. Es fand eine sehr kontroverse Diskussion statt, an der sich auch das Publikum rege beteiligte.

An Fortbildungen wurden in den vergangenen zwei Jahren von der dgs Rheinland-Pfalz eine Veranstaltung zum Thema Aphasie sowie zwei Veranstaltungen zum Thema NLP – Neurolinguistisches Programmieren angeboten. Da die Teilnahme der Mitglieder eher rückläufig war, wurde überlegt, nur noch eine Veranstaltung im Jahr anzubieten. Das Votum in der Mitgliederversammlung ging jedoch eindeutig in die Richtung, auch in Zukunft zwei Veranstaltungen pro Jahr anzubieten. Die nächste Veranstaltung wird am 11./12. September diesen Jahres in Kleinich stattfinden.

Belinda Fuchs

Landesgruppe Saarland

1. Schulische und vorschulische Förderung sprachbehinderter Kinder

1.1 Vorschulischer Bereich

Im vorschulischen Bereich gibt es im Saarland, wie wohl in allen Bundesländern, die logopädischen Praxen. Die Anzahl derer ist noch gering, so daß es dort häufig zu langen Wartezeiten kommt. Neben den logopädischen Praxen existiert noch die Sprachtherapie in ambulanter Form, dessen Träger die Kreissozialämter sind. Die Organisation obliegt den vom jeweiligen Landkreis bzw. Stadtverband ernannten Kreis-sprachheilbeauftragten. In der ambulanten Sprachtherapie werden z. Zt. 667 Kinder betreut, 256 Kinder sind in Anmeldung. Es sind 68 Sprachheillehrer, 4 Logopädinnen und 1 Diplompädagogin in der ambulanten Betreuung tätig. Leider beträgt die Wartezeit von der Eingangsdiagnostik bis zum Therapiebeginn immer noch 4-6 Monate. Trotz allmählich steigender Zahl der freien logopädischen Praxen ist der Umfang und die Tendenz gleichbleibend.

Eine weniger therapeutische als allgemeine Sprachförderung wird im Rahmen der pädagogischen Frühbetreuung entwicklungsverzögerter Kinder betrieben. Diese liegt in der Trägerschaft der Wohlfahrtsverbände (Lebenshilfe, DPWW, Caritas, AW).

1.2 Schulischer Bereich

Im schulischen Bereich existieren z. Zt. noch 3 dezentralisierte Sprachheilklassen an Grundschulen in enger Kooperation mit diesen.

Im 1. und 2. Schuljahr zahlreicher Grundschulen findet Sprachförderunterricht statt. Diese Betreuung von einzelnen Kindern und Gruppen wird wöchentlich von einem Sprachheillehrer oder einer Sprachheillehrerin an der Grundschule durchgeführt.

Es gibt im Saarland nur eine Sprachheilschule in Sulz-

bach-Neuweiler. In dieser Schule werden z.Zt. 145 Kinder (incl. Kindergarten) von 28 Lehrpersonen betreut. Im Schulkindergarten sind 25 Kinder, im 1. bis 4. Schuljahr sind es 109 Kinder, in den Klassen 5 bis 9 sind es 11 Kinder.

Die Sprachheilschule versteht sich als Durchgangsschule. Sie wird in Halbtagsform geführt und arbeitet vornehmlich in den Bereichen:

1. *Integration:* Die Sprachheilschule begutachtet, spricht im Förderausschuß die Empfehlung aus und betreut als integrative Stützung die Kinder an den Regelschulen.
2. *Beratung:* Es finden im Jahr etwa 600 Beratungen statt. Beteiligt sind die Gesundheitsämter, der Landesarzt für Hör- und Sprachgeschädigte, logopädische Praxen und die Schule selbst. Die vornehmlich Eltern und Frühfördereinrichtungen berät.
3. *Aufnahme in die Schule:* Etwa 60% der Kinder der Schule kommen aus dem 1. Schuljahr und aus den Kindergärten. Nach der Erstellung eines sonderpädagogischen Gutachtens bedarf es der Zustimmung des Förderausschusses und des Landesarztes zur Aufnahme in die Schule bzw. einer integrativen Stützung.

2. Zur Hochschulsituation

Die Universität des Saarlandes bietet keine eigene Sonderschullehrerausbildung an, d.h. die Situation hat sich nicht verändert. Sonderpädagogik wird vornehmlich in Landau als grundständiges Studium genutzt, aber auch in anderen Universitäten in Deutschland. Gleichzeitig besteht weiterhin für saarländische Lehrer und Lehrerinnen die Möglichkeit, in einem dreijährigen Aufbaustudium in Landau berufsbegleitend mit einer wöchentlichen Deputatsermäßigung von 7 Stunden die Qualifikation als Sonderschullehrer/in zu erwerben. Es werden 45 Lehrer/innen (3x15) im Zeitraum von 3 Jahren ausgebildet.

3. Aktivitäten der Landesgruppe

3.1 Fortbildung

Am Samstag, dem 28. Juni 1997, fand in Zusammenarbeit mit der Caritasklinik Saarbrücken das 3. Hör-Sprach-Symposium statt. Die Veranstaltung war gut besucht, die Beiträge der Referenten waren sehr informativ und boten Gelegenheit zu lebhaften Diskussionen. Eine Veranstaltung dieser Art hat ihren Wert auch darin, daß Fachgespräche zwischen Logopäden und Sprachheillehrern stattfinden. Das 4. Symposium in dieser Art fand am 6. Juni 1998 statt und lief unter dem Thema „Legasthenie“.

Am 10. Oktober 1997 fand die Herbsttagung der dgs-Saar in der Gehörlosenschule in Lebach statt. Die Tagung hatte das Thema „Auditive Perzeptionsstörungen“. Der Referent war Herr Dr. *Nikisch* von der Abteilung Phoniatrie und Pädaudiologie der Klinik der Stadt Ludwigshafen.

Es wurde über beide Fortbildungstagungen in der „Sprachheilarbeit“ berichtet.

3.2 Landesverband für Aphasiker

Am 5. Juni 1997 wurde im Saarland ein Landesverband für Aphasiker gegründet. Zahlreiche Mitglieder der dgs-Saar sind auch Mitglied in diesem Landesverband.

3.3 Verhandlungen mit den Krankenkassen

Die Honorarverträge wurden bei den federführenden Kassen fristgerecht gekündigt. Die Vertragsverhandlungen führten zu folgendem Ergebnis: Steigende Ausgaben und sinkende Einnahmen führten zu Beitragserhöhungen. Gleichzeitig besteht die Forderung nach Preissenkung. Die Spitzenverbände, d.h. die höchsten Leistungserbringer, stellen deshalb in ihrem Jahreswirtschaftsbericht die Forderung nach einer Absenkung von 2,2 %. Ebenso bedarf es nach diesem Jahreswirtschaftsbericht einer Angleichung der Schätzwerte von 1993/94/95 mit den Echtwerten, was wiederum eine Absenkung von 0,9 % bedeuten würde. Zusammen würde dies eine Absenkung der Honorierung von rund 3 % bedeuten. Von Seiten der Kassen wurde eine Nichteinforderung und eine Beibehaltung der geltenden Honorare vorgeschlagen; dies ist im Gleichklang mit den anderen Berufsgruppen geschehen. Die dgs-Saar war mit diesem Angebot zufrieden. Es zeigt sich, daß auch eine Nullrunde ein Erfolg sein kann.

3.4 Anschluß an das Internet

Der Vorstand der dgs-Saar hat einem Anschluß an das Internet zugestimmt. Die Vorgehensweise und die Einrichtung sind in der Diskussion, wir rechnen bis Mitte des Jahres mit dem Anschluß.

3.5 Zur Mitgliederentwicklung

Der Mitgliederstand der dgs-Saar beträgt zur Zeit 134 Mitglieder, es ist also festzustellen, daß die Zahl der Mitglieder weiterhin steigend ist.

Frank Kuphal

Landesgruppe Sachsen

1. Schulische Förderung

1.1 Situation der Sprachheilschulen

Seit 1996 gibt es in Sachsen eine Förderschulordnung, in deren Vorbereitung auch unsere Landesgruppe eine Zuarbeit geleistet hat. Als Erfolg betrachten wir, daß durch § 11 die Organisationsform der Förderpädagogischen Beratungsstellen für Sprach- und Stimmgestörte festgeschrieben wurde und damit eine Institution fortbesteht, die in Zeiten zunehmender integrativer Beschulungsformen für sprachauffällige Schulkinder an Bedeutung gewinnen muß. Leider ist es uns bisher noch nicht in ausreichendem Maße gelungen, die Schulaufsicht im Bereich des Oberschulamtes Leipzig für die Notwendigkeit und Sinnhaftigkeit sprachheilpädagogischen Förderunterrichtes zu sensibilisieren und zu ermöglichen, daß die in den Beratungsstellen tätigen Kolleginnen und Kollegen entsprechend ihrer sprachheilpädagogischen Kompetenzen eingesetzt werden (statt als „Lückenbüller“ den all-

gemeinen Unterrichtsausfall an Förderschulen überbrücken zu müssen.) In allen drei Oberschulamtsbereichen Sachsens fanden 1997 zur spezifischen Problematik der förderpädagogischen Beratungsstellen Gesprächsrunden statt, bei denen auch Vertreter unserer Landesgruppe die Gelegenheit hatten, auf bestehende Unzulänglichkeiten hinzuweisen und die Chancen einer erfolgreichen (und ungehinderten) Arbeit der Kolleginnen und Kollegen an Beratungsstellen für die Integration sprachbehinderter Kinder aufzuzeigen. Auf das sichtbare Ergebnis der Gesprächsrunden, einen Runderlaß zur Klärung der besonderen Aufgaben förderpädagogischer Beratungsstellen und einer verbindlichen Einsatzregelung für die dort tätigen Sprachheilpädagoginnen und -pädagogen (herausgegeben durch das Sächsische Staatsministerium für Kultur) warten die Betroffenen leider noch immer ...

Die Situation an den sieben sächsischen Sprachheilschulen (Chemnitz, Chemnitz-Stadt, Dresden, Görlitz, Leipzig, Meißen und Zwickau) ist gekennzeichnet durch eine Zunahme der schweren Sprachentwicklungs- und Wahrnehmungsstörungen bei Schulanfängern. Da die Förderschulordnung derzeit noch nicht formal berücksichtigt, daß sprachauffällige Kinder aufgrund der Spezifik der Behinderung bereits ab Klasse 1 in die Sprachheilschule aufgenommen werden (also kein Schulwechsel stattfindet), ist das in diesem Jahr verordnete Begutachtungsverfahren, welches von der zuständigen Grundschule eingeleitet werden muß (die das betroffene Kind in den seltensten Fällen unter sprachheilpädagogischem Aspekt einschätzen kann), für alle Beteiligten eine zeit- und (porto/telefon-)kostenintensive sowie verwirrende Herausforderung.

Eine Überarbeitung hinsichtlich der praktischen Durchführbarkeit und der Optimierung des „Materialeinsatzes“ ist wünschenswert und wird bei Bedarf jederzeit von unserer Landesgruppe mit entsprechenden Unterstützungen unterstützt.

Die Notwendigkeit für neue Konzepte an Sprachheilschulen ergibt sich desweiteren durch eine wachsende Anzahl von Schülern, die trotz Sprachauffälligkeiten in die Grundschule aufgenommen wurden, dann aber den Erstlese- und Schreibunterricht nicht bewältigen konnten und mit massiven Sprach-, Verhaltens- und Leistungsproblemen in die Sprachheilschule umgeschult wurden. Es ist abzusehen, daß die erfolgreiche Rehabilitation und Integration gerade dieser Kinder in Zukunft nicht in vier Grundschuljahren an einer Sprachheilschule zu bewältigen sind. Die derzeit zwei Sprachheilschulen mit Orientierungs- (Kl. 5/6) und Mittelstufe für ganz Sachsen werden zu wenig, um den Bedarf an sprachheilpädagogischer Förderung (auch und gerade im Bereich der Schriftsprache) auszugleichen.

1.2 Integration sprachauffälliger Kinder an Grundschulen

Die allgemeine Situation an den Grundschulen ist durch drastisch sinkende Kinderzahlen und damit verbundenem Personalabbau gekennzeichnet (Teilzeitverträge wurden von über 90 % der Grundschullehrerinnen und -lehrer unterschrieben). Sprachbehinder-

te Kinder werden häufig, ohne bei der Einschulungsuntersuchung als solche (an)erkannt zu werden, in die Grundschulklassen aufgenommen. Erst bei massiven Verhaltensauffälligkeiten oder Problemen im Lese-Schreiblehrgang werden sie der Förderschule vorgestellt (siehe Sprachheilschulen).

Förderpädagogische Beratungsstellen für Sprach- und Stimmgestörte arbeiten mit Eltern betroffener Kinder zusammen, beraten Grundschulkolleginnen und -kollegen und leisten auf Abordnungsbasis sprachheilpädagogische Förderung für integrierte Kinder im Grundschulalter bzw. betreuen Jugendliche mit einer diagnostizierten LRS in Mittelschulen. Die dgs-Landesgruppe hat im Kultusministerium wiederholt auf die Wichtigkeit dieser Arbeit für den Förderort Grundschule hingewiesen, einen Erlaß zur konkreten Arbeitszeitbemessung und zum Einsatz der Kolleginnen und Kollegen gibt es trotz dieser Bemühungen nicht (siehe förderpädagogische Beratungsstelle).

Eine Integrationsverordnung ist im Sächsischen Staatsministerium für Kultus in Arbeit, bisher jedoch nicht verabschiedet. So gibt es zur Zeit keine verbindlichen Regelungen für Integrationsmaßnahmen, sondern lediglich Fallentscheidungen.

Kooperationsprojekte zwischen Sprachheilschulen und Grundschulen (z.B. in Dresden) arbeiten erfolgreich und stoßen auf große Akzeptanz. Sprachbehinderte Kinder lernen gemeinsam mit Grundschulkindern und werden dabei von Kolleginnen und Kollegen aus der Sprachheilschule unterstützt. Durch die sinkenden Schülerzahlen sind jedoch einige Schulstandorte bedroht, so daß entsprechende Projekte der Zusammenarbeit gefährdet scheinen. Die dgs-Landesgruppe konnte eine Initiative zum Erhalt einer mit der Sprachheilschule Dresden kooperierenden Grundschule unterstützen und damit einen Beitrag zur Fortsetzung der bewährten wohnortnahen sprachheilpädagogischen Arbeit leisten.

Gegenwärtig sieht die dgs-Landesgruppe für die Sicherung der Förderung sprachbehinderter Kinder an Grundschulen drei Aufgaben:

- Unterstützung der Kolleginnen und Kollegen an Förderpädagogischen Beratungsstellen bei deren Bemühungen um einen Erlaß zur Regelung ihres Einsatzes als Sprachheilpädagogen.
- Aktuelle Anfragen zum Stand der Erarbeitung einer „Integrationsverordnung“ durch das Sächsische Staatsministerium für Kultus.
- Unterstützung der kooperativ arbeitenden Grundschulen bei Aktivitäten zur Sicherung ihres Standortes.

Mit der Vorbereitung und Durchführung des dgs-Kongresses 1998 in Dresden werden auch für Grundschulkolleginnen und -kollegen Fortbildungsangebote geschaffen. Die dgs-Landesgruppe erfährt dabei eine gute Unterstützung durch das Sächsische Staatsministerium für Kultus und die Schulaufsicht in Dresden.

2. Situation der Ausbildung/Universität

Seit 1994 gibt es an der Universität Leipzig das Institut für Förderpädagogik mit einem Lehrstuhl für

Sprachheilpädagogik, der von Prof. Dr. Franz-Josef Stachowiak geleitet wird. Die Zahl der grundständig Studierenden ist auf etwa 200 angestiegen.

Zwischen dem Lehrstuhl für Sprachheilpädagogik und der dgs-Landesgruppe besteht eine gute Zusammenarbeit, die sich u.a. auch durch die jährliche Einladung aller dgs-Mitglieder zu einem „Praktikertag“ ausdrückt. Ein gemeinsames Verzeichnis sprachheilpädagogischer Einrichtungen in Sachsen ist gegenwärtig in Arbeit.

Für Lehrerinnen und Lehrer ohne förderpädagogische Ausbildung, die seit Jahren an Sprachheilschulen tätig sind, besteht seit 1996 die Möglichkeit, berufsbegeleitend eine sprachheilpädagogische Ausbildung zu erhalten. Desweiteren kann durch das Studium einer zweiten förderpädagogischen Fachrichtung und einer anschließenden zweijährigen „berufspraktischen Bewährung“ ein tarifrechtlich relevanter Ausbildungsabschluß erreicht werden.

Wenn man allerdings bedenkt, daß die Betroffenen zum Teil seit mehr als zehn Jahren eine erfolgreiche berufspraktische Tätigkeit leisten, Studenten im Praktikum und „Auszubildende“ (= sächsisch für Referendare) in ihren Klassen betreuen und beraten und bereits über ein abgeschlossenes vierjähriges Studium der Pädagogik in Grundschulklassen verfügen, erscheint die o.g. Verfahrensweise besonders im Teil der „berufspraktischen Bewährung“ mehr als fragwürdig.

3. Aktivitäten der Landesgruppe

Im Mittelpunkt der Arbeit der Landesgruppe Sachsen stand und steht die Vorbereitung und Durchführung der XXIII. Arbeits- und Fortbildungstagung unseres Verbandes. Erstmals seit der Gründung 1927 in Halle findet diese Tagung im Osten Deutschlands statt. Unter dem Titel „Sprachheilpädagogik über alle Grenzen – Sprachentwicklung in Bewegung“ laden wir landes- und institutionsübergreifend zu Vorlesungen, Seminaren und Workshops ein, um die neuesten Ergebnisse der Forschung zu Fragen der Sprachentwicklung und ihrer Störungen sowie verschiedenste therapeutische Ansätze und Erfahrungen zur praktischen Sprachentwicklungsförderung vorzustellen und zu diskutieren.

Auch im letzten Arbeitszeitraum fanden die Fortbildungen der dgs-Landesgruppe regen Zuspruch, nicht nur bei unseren Mitgliedern. Wir danken nochmals den Referenten, die mit interessanten Veranstaltungen zum Gelingen beitrugen:

- | | |
|------------|---|
| 7.9.1996 | Prof. <i>Zimpel</i> (Hamburg): „Sprachentwicklung aus der Sicht aktueller Ergebnisse der Hirnforschung und deren pädagogische Konsequenzen“ |
| 26.10.1996 | Henning <i>Wulff</i> (Hamburg): „Diagnose und Behandlung von Kindern mit Lippen-Kiefer-Gaumen-Spalte“ |
| 31.10.1997 | Holger <i>Prüß</i> (Bonn): „Intensivtherapie bei stotternden Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen“ |

- | | |
|-------------|--|
| 7.2.1998 | Claudia <i>Haslauer</i> (Wien): „Atemtechnik-Atemgefühl-Lebensgefühl“ |
| 7.3.1998 | August <i>Bergmann</i> (Hamburg): „Lateralitätsprobleme“ |
| 20.-23.3.98 | Holger <i>Prüß</i> (Bonn): Intensivkurs |
| 16.5.1998 | Regina <i>Kohn</i> (Hamburg): „Mitmachlieder von A bis Z (Improvisation, Liedbegleitung, Entspannung und Bewegung zur Musik in Bezug auf den Leselehrgang mit Hand und Fuß)“ |

Ein Erfolg und ein Zeichen für gute Zusammenarbeit stellte der von VdS und dgs gemeinsam organisierte Fortbildungstag „Sprache – Bewegung – Lernen“ am 19.4.1997 in Chemnitz mit Prof. *Kiphard*, Herrn *Harter*, Frau *Holze* und Frau Dr. *Adler* dar. Auch der in Zusammenarbeit mit der Stotterer-Selbsthilfe Dresden e.V. und der Sprachheilschule Dresden am 14.6.1997 veranstaltete „II. Dresdner Stotterttag“ mit Vorträgen von Herrn A. *Starke* und Herrn U. *Pape* wurde von zahlreichen Betroffenen und Sprachheilpädagogen besucht und löste viele interessante Gespräche aus. Kongreß und Fortbildungen sind für unsere Landesgruppe auch Chancen, in der Öffentlichkeit wirksam zu werden und damit fachliche Heimat für die in einem mittlerweile weit gefächerten und in unterschiedlichsten Trägerschaften befindlichen sprachheilpädagogischen Wirkungsfeldern tätigen Kolleginnen und Kollegen zu sein. Wir freuen uns, daß es in Vorbereitung des Kongresses gelungen ist, auch eine Zusammenarbeit mit dem Sächsischen Staatsministerium für Soziales, Familie und Gesundheit anzubahnen, in dessen Zuständigkeit seit der Novellierung des sächsischen Schulgesetzes auch die sprachheilpädagogische Frühförderung von Vorschulkindern gehört. Möglicherweise gelingt es unserer Landesgruppe dadurch, fachspezifische Hilfen bei der Gestaltung und dem Aufbau neuer Betreuungsformen in den Bereichen Frühförderung und Integration zu geben und mit dafür zu sorgen, daß die uns alle beunruhigende Zunahme von Sprachentwicklungsstörungen bei Kindern im Einschulungsalter aufgehalten werden kann.

Der Vorstand der Landesgruppe Sachsen wurde im Mai diesen Jahres neu gewählt und hat sich für die kommenden Monate viel vorgenommen. Die Arbeit wird uns nicht ausgehen, aber:

Wir freuen uns auf den 1. Oktober 1998 in Dresden.

Antje Leisner

Landesgruppe Sachsen-Anhalt

1. Schulische Situation

Der Grundbestand der drei Sprachheilschulen des Landes scheint vorerst weithin gesichert. Der von uns angestrebte Weg zu kleineren, wohnortnahen Sprachheileinrichtungen in Form von Sprachheilklassen z.B. an Grundschulen ist derzeit politisch nicht durchsetzbar.

Die im Schulgesetz vorgesehene integrative Beschulung ist für sprachgestörte Kinder aus Personal- und Kostengründen nicht realisierbar.

Das an Sprachheilschulen durchgeführte Feststellungsverfahren zur Ermittlung des sonderpädagogischen Förderbedarfs zeigt, daß die Zahl der Schulanfänger mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Förderschwerpunkt Sprache im Vergleich zum Schuljahr 1996/97 nicht geringer geworden ist, obwohl die Zahl der Schulanfänger insgesamt um 50% im Vergleich zum Vorjahr niedriger ist. Im Umkehrschluß bedeutet das eine Verdoppelung der Zahl der Schulanfänger mit gravierenden sprachlichen Auffälligkeiten!

Diese Entwicklungstendenz bereitet uns auf dem Hintergrund des im Lande gültigen Tarifvertrages Sorge für den künftigen sonderpädagogischen Ausbildungsgrad an den Schulen. Dieser liegt heute bei ca. 50%. Da auch die LehrerInnen an den Sprachheilschulen auf der Grundlage des Teilzeitmodells derzeit Stunden ansammeln, die bis zum Jahr 2002 wieder abgesetzt werden müssen, besteht die Gefahr, daß bei nicht rückläufigem sonderpädagogischem Förderbedarf entstehende Personallücken mit LehrerInnen aus den Grund- und Sekundarschulen geschlossen werden.

Der sowieso nicht befriedigende Ausbildungsgrad an den Sprachheilschulen sinkt dann noch weiter. Mit Neueinstellungen von Absolventen für die Sprachheilschulen ist nicht zu rechnen.

Der bundesweit zu beobachtende Trend zur Einschränkung der Möglichkeiten der Sprachheileinrichtungen ist auch in Sachsen-Anhalt zu beobachten. Nur eine der drei Schulen hat bisher die Möglichkeit, Schüler bis zum Schulabschluß zu führen. Es wird vehement daraufhin gearbeitet, auch diese Schulen nach der 6. Klasse enden zu lassen. Es ist prinzipiell richtig, die Kinder so bald als möglich in ihre Heimatschulen zurückzuführen. Dabei können begleitende Maßnahmen den Übergang auch erleichtern. Für eine geringe Anzahl an Schülern ist es aber sinnvoller, auch den Abschluß an der Sprachheilschule erreichen zu können! Diese geringe Zahl ist gleichzeitig aber auch das Verhängnis, wenn es um „Aufwandsberechnungen“ geht.

2. Außerschulische Förderung

Stolz war unsere Landesgruppe einst, den Fortbestand der Beratungsstellen erstritten zu haben. Hier sollte ein Ausbau des Netzes erfolgen. Derzeit sind Bestrebungen erkennbar, die auf den personellen Abbau von Sprachheilpädagogen an Beratungsstellen hindeuten. Waren es 1990 ungefähr 90 Sprachheil- und Hörgeschädigtenpädagogen, die in den Beratungsstellen arbeiteten, so sind es jetzt nur noch ca. 30 Pädagogen dieser Fachrichtung.

Erfreulich zu berichten ist, daß im Gegensatz zur Trennung von Horten und Grundschulen die Horte an den Sprachheilschulen Bestandteil dieser Schule bleiben. Damit können sie weiterhin eine wichtige Aufgabe bei

der Bildung und Erziehung sprachgestörter Kinder übernehmen und nicht nur betreuende Funktion ausüben. Leider gibt es kaum Möglichkeiten, daß die ErzieherInnen, die keine spezielle Ausbildung haben, sonderpädagogische Kompetenz erwerben können.

Die Entwicklungstendenzen in anderen Bundesländern, die Suche nach dem eigenen Profil und die Bemühungen mindestens um die Erhaltung des derzeitigen Angebotes für sprachgestörte Kinder im Land, haben die Sprachheilschule in Halle veranlaßt, sich als „Sprachheilpädagogisches Förderzentrum“ zu profilieren.

Die außerschulische Förderung sprachauffälliger Vorschulkinder erfolgt in unserem Land durch Sprachheilkindergärten und 6 integrative Sprachheilkindergärten.

Die Anzahl der Sprachheilpädagogen, die sich außerhalb der Schule für die Förderung sprachentwicklungsauffälliger Kinder einsetzen, hat in den letzten 2 Jahren zugenommen. Es sind jetzt 19 SprachheilpädagogInnen, die in eigenen sprachtherapeutischen Praxen arbeiten.

3. Hochschulsituation

Sachsen-Anhalt hat eine einzige Ausbildungsstätte für Sprachheilpädagogen an der „Martin-Luther-Universität“ in Halle.

Im laufenden Studienjahr hat es in der Fachrichtung Sprachbehindertenpädagogik an der halleischen Universität eine Reihe erfreulicher Ereignisse gegeben.

Besetzung der Professur/Mitarbeiterstelle

Zum Wintersemesterbeginn 1997/98 konnte die Professur für Sprachbehindertenpädagogik mit Frau Dr. Christa *Schlenker-Schulte* aus Heidelberg besetzt werden.

Gleichzeitig wurde die Forschungsstelle (FST) zur Rehabilitation von Menschen mit kommunikativer Behinderung als Institut der Martin-Luther-Universität unter Leitung von Frau Prof. Dr. *Schlenker-Schulte* eingerichtet. Darüber erfolgt ein eigener Bericht.

Im Moment hoffen wir, daß sich Bewerber für eine Mitarbeiterstelle (Qualifikationsstelle) an unserem Institut bewerben.

Studienmöglichkeiten am Institut für Rehabilitationspädagogik:

1. Lehramt an Sonderschulen mit zwei Sonderschulfachrichtungen und 1 Sekundarschulfach oder 2 Grundschulfächern.
Seit dem Wintersemester 1997/98 haben wir an der Universität für Lehramt an Sonderschulen einen „numerus clausus“.
2. Diplomstudiengang Erziehungswissenschaft mit der Studienrichtung Rehabilitationspädagogik in Verbindung mit anderen Schwerpunktstudienrichtungen. Die Regelstudienzeit beträgt 10 Semester.

3. Magisterstudiengang Rehabilitationspädagogik kann als Haupt- und Nebenfach studiert werden.

4. Aktivitäten der Landesgruppe

Eine der wichtigsten Aktivitäten der Landesgruppe ist die „Einmischung“ der dgs in politische Entscheidungen, besonders in Hinblick auf die Entwicklung der Sprachheilschulen. So wurden Briefe und Positionspapiere mit den Standpunkten der dgs zu Themen wie die Weiterentwicklung der Sprachheilschulen bzw. des gesamten Sprachheilwesens, Probleme der Frühförderung, der Beratungsstellen, aber auch Positionen zu den Kassenverhandlungen verfaßt; auch in diesem Jahr werden wieder persönliche Gespräche mit Vertretern der Kultusministerien und Politiker im Vordergrund stehen.

Wie auch in den vorangegangenen Jahren organisierte die Landesgruppe der dgs im vorigen und in diesem Jahr viele verschiedene Fortbildungsveranstaltungen, welche eine breite Masse von Interessenten in den Schulen, Beratungsstellen, Kindergärten, freien Praxen und Universitäten ansprechen sollten. Ein vorheriges intensives Studium neuester wissenschaftlicher Forschungen besonders im sprachheilpädagogischen Bereich, aber auch prägnanter aktuell-politischer Themen, welche in der heutigen unbeständigen Situation der Sonderschulen immer mehr in den Vordergrund geraten sind, war und ist dabei für alle Mitglieder der Landesgruppe unumgänglich. Als Beispiele einiger sehr erfolgreich verlaufender Fortbildungsveranstaltungen seien genannt:

„Intensiv-Fortbildung-Stottern“ mit Herrn Holger *Prüß* im Juni 1997, die Tagung rund um das Thema „Aphasie“ mit Frau Dr. Luise *Lutz* im Oktober 1997 oder der Kurs „Gesprächsführung bei Eltern sprachauffälliger Kinder“ mit Herrn Prof. Wolfgang *Wendlandt* im Februar und Mai 1998. Ein Höhepunkt dieses Jahres war die Mitgliederversammlung im März 1998 mit der Wahl des Vorstandes und der Delegierten zum Sprachheilkongreß und dem sehr interessanten Vortrag von Herrn Kurt *Biefeld* unter dem Motto „Gibt es für die Sprachheilschule noch Perspektiven?“.

Der Erfolg der II. Herbsttagung im Oktober 1997 und die positive Resonanz der Fortbildungsveranstaltungen hat die Landesgruppe der dgs ermutigt, weitere, vielfältige Einzelveranstaltungen für die nächsten Jahre zu organisieren und anzubieten, so z.B. zu den Themen „Schriftspracherwerb in den Sonderschulen“ oder „Umgang mit konzentrationschwachen, unruhigen, verhaltensauffälligen Kindern“.

Bereits jetzt laufen die Vorbereitungen für den „Sprachheilkongreß 2002“ auf Hochtouren. Im Jahr 2002 feiert die Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik e.V. ihr 75jähriges Bestehen. 1927 wurde die dgs in Halle an der Saale gegründet. Das 75jährige Bestehen der Gesellschaft und das 500jährige Jubiläumsjahr der „Martin-Luther-Universität“ werden als Anlaß genommen, die XXV. Arbeits- und Fortbildungstagung der dgs wieder in Halle durchzuführen.

In der Zusammenarbeit mit dem VdS und Initiativgruppen von Eltern und Selbsthilfegruppen haben wir versucht, die Interessen unserer Mitglieder in vielfältiger Weise zu vertreten.

Der Mitgliederbestand betrug im Mai 1998 128 Mitglieder. In der Agfas-Landesgruppe sind 15 SprachheilpädagogInnen organisiert.

Regina Schleiff

Landesgruppe Schleswig-Holstein

Allgemeines

Wie in anderen Bundesländern sind auch und insbesondere in Schleswig-Holstein in den letzten Jahren erheblich veränderte Rahmenbedingungen wirksam geworden. Gab es vor etwa 10 bis 15 Jahren noch ein vergleichsweise einheitliches Bild des „Sprachheilwesens“ zu verzeichnen, bei dem die Sprachheilschule stark im Mittelpunkt stand und getragen von einem pädagogischen Grundkonsens inhaltliche Entwicklungen einleiten, tragen und voranbringen konnte, hat sich dieser Arbeitsbereich seitdem stark ausdifferenziert. Infolge einer veränderten politischen und pädagogischen Willensbildung sind dafür als ursächliche Faktoren beispielsweise zu nennen

- die verstärkte Verlagerung der Schulgestaltungszuständigkeiten in den Bereich der unteren Schulaufsicht,
- eine neugestaltete Anwärterausbildung,
- veränderte Ausbildungsschwerpunkte an der Universität,
- Bestrebungen nach verstärkter Schulautonomie,
- insgesamt erheblich ausgeweitete integrative und präventive Arbeitsformen,
- umfangreich veränderte rechtliche und organisatorische Grundlagen,
- die erhebliche Verknappung finanzieller Ressourcen bei gleichzeitiger Umsetzung pädagogisch-inhaltlich anspruchsvoller Förderkonzepte.

Aus den obengenannten Gründen haben sich regional erheblich divergierende Förderstrukturen entwickelt, so daß in diesem Bericht landesweit gültige Tatsachen nur in Grundlinien aufgezeigt werden können, die im Einzelfall vor Ort nicht zutreffen müssen.

Für die gesamte Tätigkeit bilden integrative und präventive Aufgabenstellungen rechtlich und in der praktischen Arbeit weiterhin einen besonders betonten Schwerpunkt. Dies drückt sich unter anderem auch durch einen veränderten Zuweisungsmodus aus, der für das ganze Land einheitlich nicht mehr auf der Schülerzahl der eigenen Einrichtung basiert, sondern die Anzahl der in dem jeweiligen Kreis bzw. der kreisfreien Stadt beschulten Schülerinnen und Schüler der allgemeinbildenden Schulen in den Klassen 1 bis 10 als Referenzgröße heranzieht. Da die Förderschulen (früher: Schulen für Lernbehinderte) und Sprachheilschulen eine gemeinsame Zuweisung erhalten, muß jeweils von der unteren Schulaufsicht vor Ort ein

Verteilungsschlüssel für die endgültige Aufteilung gefunden werden. Dieses Verfahren setzt in jedem Jahr ein hohes Maß an Kooperationsbereitschaft voraus und birgt naturgemäß ein Konfliktpotential für die beteiligten Sonderschularten in sich. Dies gilt um so mehr, als die knappen Planstellenressourcen nicht entsprechend dem veränderten und erweiterten Tätigkeitsspektrum angepaßt werden können. Insgesamt existiert in Schleswig-Holstein noch ein vergleichsweise gut ausgebautes Netz an sprachheilpädagogischen Förderangeboten, das in seiner Leistungsfähigkeit erhalten bleiben muß.

1. Schulische Förderung

Für den Bereich der schulischen Förderung gilt, daß das in der Ordnung für Sonderpädagogik beschriebene Aufgabenfeld für Sprachheilpädagoginnen und -pädagogen vermehrt in integrativen und präventiven Arbeitsformen umgesetzt wird.

Für (noch) sieben selbständig arbeitende Sprachheilgrundschulen bedeutet dies, daß zwischen 40 % und 70 % der zur Verfügung stehenden Lehrerwochenstunden außerhalb des eigenen Schulbetriebes geleistet werden. Die integrative Arbeit findet dabei hauptsächlich in Klassen an Grundschulen statt, bei der sprachbeeinträchtigte gemeinsam mit sprachlich unauffälligen Kindern beschult werden (zur Zeit ca. 320 Schülerinnen und Schüler).

In eigenen Klassenverbänden betreuen die Sprachheilgrundschulen daneben noch etwa 660 Schülerinnen und Schüler innerhalb der Schule. Diese Zahl stellt einen deutlichen Rückgang im Vergleich zu unserem Bericht von 1996 dar (1100 Schülerinnen und Schüler) und weist auf die erhebliche Profilveränderung der einzelnen Schulen hin. Bedingt durch die auf die untere Schulaufsicht verlagerte Gestaltungszuständigkeit, die erweiterte Schulautonomie und die veränderte Planstellenzuweisung weicht dabei die Struktur der einzelnen Sprachheilgrundschulen voneinander ab. In der Regel werden noch die Klassenstufen 1 bis 4 angeboten, wobei für die prinzipiell mögliche Bildung der Stufen 3 und 4 ein erhöhter, besonders zu begründender Grad der Beeinträchtigung bei den Kindern Voraussetzung ist. Als Ersatz für die ehemals vorhandenen Sprachheilklassen besteht für die Schulen die Möglichkeit, sogenannte Präventionsgruppen als eine Sonderunterrichtsform vorzuhalten. Die dort betreuten Kinder werden allerdings statistisch nicht bei der Gesamtschülerzahl erfaßt. Wegen der angestrebten wohnortnahen Beschulung der Schülerinnen und Schüler sowie der verbesserten Kooperationsmöglichkeiten mit Grundschulen verfügen die meisten Sprachheilgrundschulen über Außenstellen, die räumlich in Grundschulen angesiedelt sind.

Eine Sprachheilgrundschule in einem Landkreis unterrichtet alle Schülerinnen und Schüler integrativ. Sie verfügt demgemäß nicht mehr über ein eigenes Schulgebäude, eigene Klassenräume oder Elterngremien. Die Staatliche Internatsschule für Sprachbehinderte (Wentorf) betreut weiterhin etwa 100 Schüler aus dem ganzen Land stationär und gliedert sich dazu in zwei-

jährige Eingangsklassen sowie weiterführende Förderklassen. Daneben werden Intensivkurse für extreme Leseversager und Rehabilitationskurse für jugendliche Stotterer und Polterer (ab Klassenstufe 5) sowie eine überregionale sprachheilpädagogische Beratungsstelle angeboten.

Weiterhin bestehen auch an mehreren größeren Grundschulen vollständige Sprachheilgrundschulklassen, die fachlich und organisatorisch an Förderschulen (früher: Schulen für Lernbehinderte) angebunden sind. In ihnen werden etwa 200 Schülerinnen und Schüler (1996: 350) in den Klassenstufen 1 und 2 unterrichtet. Danach erfolgt der Übergang in die Klassenstufe 3 einer Grundschule.

Alle vorgenannten Einrichtungen sind daneben noch als Förderzentren tätig und unterstützen vornehmlich Grundschulen (Information, Beratung, Diagnostik) bei Problemen mit sprachbeeinträchtigten Kindern.

Erhebliche Veränderungen für die schulische Förderung sprachbehinderter Kinder könnte das kurz vor der letzten Lesung im Parlament stehende neue Schulgesetz hervorrufen. Es wird voraussichtlich eine Neustrukturierung der Eingangsphase an der Grundschule enthalten, bei der die Klassenstufen 1 und 2 eine Einheit bilden sollen und von den Kindern je nach Begabung in ein bis drei Jahren durchlaufen werden können. Gleichzeitig wird die Aufnahme aller Schülerinnen und Schüler in die Grundschule festgeschrieben. Die Landesgruppe steht dem Grundanliegen der Neufassung (Verringerung teils überhöhter Zurückstellungszahl, Vermeidung von Fehleinschätzungen bei der Feststellung der Schulreife, begabungsorientierte Verweildauer in der Eingangsphase etc.) positiv gegenüber, sieht aber insbesondere für die integrative Aufnahme aller Schüler die Gefahr, daß wegen der sächlich und personell dafür nicht ausreichenden Ressourcen und einer Vielzahl noch notwendiger Einzelregelungen (Verordnungen, Erlasse) eine angemessene Förderung umfänglich sprachbeeinträchtigter Kinder derzeit nicht gewährleistet werden kann. Angesichts dieser Probleme stellen die Sprachheilgrundschulen (Sprachheilgrundschulklassen) einen frühzeitig einsetzenden, relativ ökonomischen, effektiven und von den Eltern in hohem Maße akzeptierten Förderort dar. In einem flexiblen, auf Integration angelegten Gesamtsystem müssen hier Möglichkeiten für eine zeitlich befristete Phase der Intensivbeschulung in Stammklassen erhalten bleiben, wobei die Ausgestaltung den Schulen vor Ort vorbehalten sein sollte (Planstellenbudgetierung, weitgehende Planungsautonomie etc.). Nach letzten Informationen aus dem Bildungsministerium besteht dort nicht die Absicht, zukünftig alle behinderten Kinder in die Eingangsphase der Grundschule einzuschulen. Die Regelungen des gültigen Schulgesetzes in Bezug auf Sonderschulen sollen unverändert in das neue übernommen werden.

2. Außerschulische Förderung

Der Bericht über außerschulische Förderungsformen wird beschränkt auf die durch die dgs vertretenen Berufsgruppen. In Schleswig-Holstein sind etwa 30

niedergelassene Sprachheilpädagoginnen und Sprachheilpädagogen tätig, die in der AGFAS organisiert sind. Als wichtigstes Problem ist für diese Gruppe die Befreiung von der Umsatzsteuerpflicht zu nennen, das bundesweit nach ersten Erfolgen derzeit wieder unklar ist und dringend im Sinne der Betroffenen geregelt werden muß. In der Zusammenarbeit mit den von Schulen betreuten außerschulischen Förderangeboten sind derzeit keine Schwierigkeiten vorhanden. Vor Ort bestehen Kontakte und fachliche Austauschmöglichkeiten.

Die etwa 120 Sprachheilambulatorien, die organisatorisch und personell an Förderschulen oder an Sprachheilgrundschulen angesiedelt sind, haben im Schuljahr 1996/97 insgesamt ca. 5300 Kinder weitergehend sprachheilpädagogisch versorgt, 6100 Beratungen und 6800 Begutachtungen durchgeführt. Im Sinne der oben angesprochenen verstärkten präventiven Aufgaben ist es erklärtes Ziel, deutlich sprachgestörte Kinder rechtzeitig vor der Einschulung zu rehabilitieren, wobei 50 % bis teilweise 80 % der jeweiligen Ambulanztätigkeit in Kindergärten stattfindet. Bei ca. 23 % der betreuten Kinder wurde eine schwere Störung, bei 40 % eine mittelgradige Beeinträchtigung festgestellt.

In engem Zusammenhang mit der Arbeit in den Kindergärten werden im Rahmen einer Fortbildungsinitiative zur Zeit in 11 Kreisen Erzieherinnen zur Durchführung allgemein sprachfördernder und therapieunterstützender Maßnahmen ausgebildet, wodurch die Arbeit der Ambulanzlehrkräfte noch intensiver und effektiver gestaltet werden soll. Wegen der starken Nachfrage wird die Maßnahme im kommenden Schuljahr fortgeführt.

3. Situation in der Ausbildung

In der ersten Ausbildungsphase ist am Lehrstuhl der „Pädagogik für Sprach- und Kommunikationsstörungen“ (Heidtmann) des Instituts für Heilpädagogik an der Christian-Albrecht-Universität in Kiel bei steigender Nachfrage insbesondere für den Diplomstudiengang eine Konsolidierung eingetreten. Eine unbefristete Mittelbaustelle sowie eine Stelle für abgeordnete Lehrkräfte sind dem Lehrstuhl beigeordnet. Das Institut wird in Kiel verbleiben, obwohl die Lehramtsstudiengänge für Grund-, Haupt- und Sonderschullehrer (Grundstudium) ab dem kommenden Wintersemester insgesamt nach Flensburg verlagert werden.

Als besonderer Schwerpunkt ist hervorzuheben, daß die Studierenden bereits während des Studiums eine zweisemestrige praktische Ausbildungsphase in Sprachheilambulanzen unter Supervision durchlaufen müssen.

Im Bereich der zweiten Ausbildungsphase (Institut für Praxis und Theorie der Schule) für das Lehramt an Sonderschulen kam es wegen der veränderten Ausbildungsordnung in den letzten Jahren zu Schwierigkeiten, die Sprachheilgrundschulen in angemessenem Umfang an der Ausbildung zu beteiligen, weil in der Regel beide sonderpädagogischen Fachrichtungen in zwei Jahren an derselben Ausbildungsschule abzu-

leisten sind. Während an Förderschulen und Schulen für Geistigbehinderte sprachheilpädagogische Ausbildungsanteile vergleichsweise unproblematisch angeboten werden können, ist es für Sprachheilgrundschulen naturgemäß schwieriger, die anderen Fachrichtungen einbeziehen zu können. Durch eine Anpassung der Ausbildungsordnung ist es nun erfreulicherweise wieder möglich, Sprachheilgrundschulen verstärkt in die Ausbildung der Anwärterinnen und Anwärter einzubeziehen. Bedauerlicherweise soll die Anzahl der Ausbildungsplätze allerdings insgesamt nochmals reduziert werden. Die Wartezeit auf einen Ausbildungsplatz kann inzwischen bis zu zwei Jahren betragen, was insbesondere für die Fachrichtungskombination Sprachheilpädagogik und Geistigbehindertenpädagogik zutrifft.

4. Aktivitäten der Landesgruppe

Im Januar 1997 konnte für die Landesgruppe erstmals seit längerer Zeit wieder ein in allen Funktionen besetzter und damit voll arbeitsfähiger Vorstand gebildet werden.

Inzwischen wurden die Mitgliederverwaltung, Kassenführung und Schriftverkehr mit dem Bundesvorstand reorganisiert und aktualisiert.

Es wurde ein neues Informationsblatt („das sprachrohr“) entwickelt und eingeführt.

Eine landesweite Mitgliederbefragung ergab Informationen über die Wünsche der Mitgliedschaft für die Arbeit der Landesgruppe. Die Schwerpunkte sollen insbesondere bei den Fortbildungsangeboten berücksichtigt werden.

Der Vorstand hält Kontakt zum Landesverband Schleswig-Holstein des vds, um bei landesweit anstehenden Entwicklungen zu einer Bündelung der Interessen beizutragen.

Fragen der Aus-, Fort- und Weiterbildung stellen einen weiteren Schwerpunkt dar, um die nötige Fachkompetenz der in der sprachheilpädagogischen Förderung Tätigen zu fördern. Da das Institut Praxis und Theorie der Schule (IPTS) wegen reduzierter Haushaltsmittel nur noch in geringem Umfang in der Lage ist, Fortbildungen anzubieten, erscheint in diesem Bereich eine Zusammenarbeit erfolgversprechend.

Ebenso wird wieder verstärkt mit den Lehrenden unseres Faches an der Universität zusammengearbeitet. Eine vom Landesvorsitzenden gemeinsam mit der Lehrstuhlinhaberin und Herrn Hansen (HPI/Uni Kiel) durchgeführte Presseaktion in einer großen Tageszeitung wurde sehr gut aufgenommen und brachte sprachheilpädagogische Fragen verstärkt ins Gespräch.

Der Vorstand der Landesgruppe beteiligte sich im Mai 1998 am Anhörungsverfahren zum neuen Schulgesetz vor dem Bildungsausschuß des Landtages speziell zu Fragen der geplanten neuen Eingangsphase (vgl. oben).

Die oben dargestellten heterogenen Entwicklungslinien gestalten eine Einflußnahme der Landesgruppe auf Landesebene grundsätzlich schwierig, weil vor Ort viele Ansprechpartner vorhanden sind und ein durch-

gängiger Informationsfluß insofern nicht immer gewährleistet ist. Trotzdem oder deswegen sowie wegen der ausgeprägten Enge des Landesetats hat die Landesgruppe den Kontakt zu den Verantwortlichen im Bildungsministerium gehalten und die dortige Tätigkeit als Fachverband mit der Zielsetzung begleitet, daß Umstrukturierungen und Weiterentwicklungen keine Qualitätsminderungen des sprachheilpädagogischen Angebots verursachen. Erfreulicherweise konnten entsprechende Gespräche recht unkompliziert und in entspannter Atmosphäre durchgeführt werden. Vertreten werden dabei die Fachinteressen aller Mitglieder unabhängig vom Förderort, wobei inhaltliche Fragen zum Förderbedarf sprachauffälliger Kinder und Jugendlicher im Mittelpunkt stehen. Unterstützt wird auch der Erhalt und die regional den Gegebenheiten angepaßte Weiterentwicklung der schulischen sprachheilpädagogischen Fördersysteme.

Ebenso tritt die Landesgruppe für die AGFAS Mitglieder in Schleswig-Holstein bei ihrem Kampf gegen die Umsatzsteuerpflicht für niedergelassene Sprachheilpädagoginnen und -pädagogen ein und hat in dieser Richtung Informationsgespräche mit der zuständigen Referentin im Bildungsministerium geführt.

Mit guter Resonanz wurden zwei Fortbildungsveranstaltungen angeboten –

- G. Gollwitz (Bad Abbach): Wahrnehmung – Bewegung – Sprache,
- Frau Prof. Dr. H. Heidtmann, B. Hansen (Kiel): Sprache lernen und Sprache lehren.

Weitere Fortbildungen sind geplant unter anderem mit Herrn Dr. *Annunziato* und Herrn Prof. Dr. *Welling*. Zuvor wird jedoch eine Veranstaltungsreihe (workshop) mit Herrn B. Hansen (Kiel) zum Thema Sprechunflüssigkeit durchgeführt.

Die Mitgliederzahl hat sich auf einem Niveau von etwa 230 stabilisiert. Austritte sind insbesondere bei Pensionären, Neuaufnahmen häufig bei niedergelassenen Kolleginnen und Kollegen zu verzeichnen.

Holger Kaack-Grothmann

Landesgruppe Thüringen

1. Schulische Förderung

Die Förderung sprachbehinderter Schüler erfolgt in Thüringen gegenwärtig in 4 Förderschulen für Sprachbehinderte, in Regionalen Förderzentren und durch den Mobilen Sonderpädagogischen Dienst.

Der Förderschule für Sprachbehinderte Keilhau steht ein Trägerwechsel bevor, welcher mit Beginn des neuen Schuljahres vollzogen sein soll.

In den Förderzentren, welche einen großen Anteil der sprachauffälligen Schüler betreuen, fehlt es an Sprachheillehrern und speziellen Sprachfördermaßnahmen, so daß eine individuelle Förderung kaum oder gar nicht gewährleistet werden kann. Als besondere Ausnahmen stechen lediglich 2 Förderzentren hervor, die sich aus Sprachheilschulen strukturierten

und einen spezifischen Zweig bewahren konnten. Es scheint, je breiter sich das Angebot und die Vielfalt der Störungsbilder in den Förderzentren und -schulen etabliert, desto höher steigt die Gefahr der Oberflächlichkeit bei Förderintentionen.

Für Thüringen wird das Problem der sinkenden Schülerzahlen allmählich spürbar und mit Konsequenzen erlebbar. Bislang stand das eingeführte Teilzeitmodell noch nicht proportional zur Schülerzahlentwicklung in den Förderschulen. In den nächsten Jahren tangieren die allgemeinen Entwicklungen auch unsere Schullart.

Die Integration soll verstärkt befördert werden. Es bleibt jedoch abzuwarten, ob dieses ministerielle Ziel über Einzelprojekte hinaus wachsen kann. Die hohe Zahl an Quereinsteigern und Meldungen von Kindern mit unterschiedlichen Aneignungsschwierigkeiten beweist, daß die allgemeine Schule recht schnell an ihre Grenzen stößt. So löste die Thüringer Variante zur Veränderung der Einschulung bzw. einer integrativen Eingangsphase heftige Irritationen aus. Die im Stadium des Planens gehandelten „Denkmodelle“ wurden auf die Versuchsebene zurückgefahren.

Mit dem Inkrafttreten des Haushaltssicherungsgesetzes von 1997 wurden die Schulträger der regionalisierten Schulen vor allem vor das Problem der Interaktionsfinanzierung gestellt. Gegenwärtig wird eine Lösung in einem Artikelgesetz zum Förderschul- und Schulfinanzierungsgesetz gesucht.

2. Außerschulische Förderung

Die bislang praktizierte sprachheilpädagogische Frühförderung wurde dem Zugriff der Mobilen Sonderpädagogischen Dienste entzogen und den Frühförderstellen anvertraut. Diese und die Logopädischen Praxen konnten in den letzten Jahren ausgebaut werden, ohne daß sie schon das Versorgungsniveau der alten Bundesländer erreichen können. Gegenwärtig arbeiten 33 Logopäden in 24 Praxen. In vielen Regionen kann jedoch keine sprachtherapeutische Förderung garantiert werden.

Die Mobilen Sonderpädagogischen Dienste, welche aus den Beratungsstellen für Sprach-, Stimm- und Hörgeschädigte gebildet wurden, verloren ihr personelles Übergewicht an Sprachheilpädagogen, so daß zur Zeit in diesem ambulanten Bereich nicht mal mehr 25% tätig sind. Vor dem Hintergrund verstärkter Anforderungserwartungen der allgemeinen Schulen bezüglich der Lern- und Schriftsprachfördermaßnahmen werden immer stärker Sprachförderbemühungen verdrängt.

Thüringen hat nun auch 2 AGFAS-Mitglieder.

3. Ausbildung

Sprachheilpädagogik kann in Thüringen immer noch nicht studiert werden. Die letzten Sprachheilpädagogen kamen 1990 von der Humboldt-Universität. Neben der Nachwuchssorge zeigt sich auch immer wieder, daß bei vielen Strukturprozessen eine wissenschaftliche Begleitung hilfreich wäre.

Gegenwärtig wird ein Rahmenkonzept für die Erziehungswissenschaftliche Fakultät der Universität Erfurt erstellt, in welchem die Sonderpädagogik einen Teil der fachlichen Grundausrüstung bilden wird. Die Feinstruktur bezüglich der Lehrstuhlverteilung soll erst im Laufe dieses Jahres erstellt werden.

Der Landesvorstand hat wiederholt an verschiedenen Stellen die besorgniserregende Ausbildungssituation angemahnt und wird dies auch in Zukunft verstärkt tun müssen.

4. Landesgruppenaktivitäten

Der Vorstand unserer Landesgruppe wurde vor 2 Jahren in einer optimalen Besetzung gewählt und wird sich auch in diesem Jahr zur Wiederwahl stellen.

In dem Berichtszeitraum erfolgten eine Anhörung zum Haushaltssicherungsgesetz vor dem Landtag sowie mehrere Anfragen und Anträge vor allem zur Ausbildungssituation an unterschiedliche Verantwortungsgremien.

Wir haben 3 Positionspapiere erstellt und zur Diskussion gereicht:

- Zur Situation der Sprachbehindertenförderung in Thüringen
- Zur Situation der Frühförderung
- Zu Vorstellungen bezüglich einer veränderten Eingangsphase

Die Mitglieder der Landesgruppe erhalten in loser Folge Rundbriefe mit aktuellen Informationen.

Wir organisierten Fortbildungen und führten am 20.06.98 erstmalig einen Sprachheilpädagogischen Tag durch.

Dabei wurden 3 Themen angeboten:

Frau U. *Haffner*: „Das entwicklungsproximale Konzept in der Praxis“

Herr B. *Schröter*: „Was lehrt uns die Montessori-Pädagogik?“

Herr R. *Püschel*: „Sprache fördern durch Musik und Bewegung“

Die Landesgruppe war im März 1998 Gastgeber für die Hauptversammlung in Weimar. Wir unterstützten das Schuljubiläum in Gera.

Wir bedauern, daß wir in den letzten Jahren viele Mitglieder verloren haben. Die Ursachen und Motive für die Austritte sind unterschiedlich.

Der Nachwuchs bleibt aus, das Rentenalter rückt für viele Kollegen näher, sprachheilpädagogische Handlungsfelder werden entzogen, Teilzeitmodelle greifen und manchmal stehen halt die Tarif- vor den Fachinteressen. Daher würdigen wir jedes Mitglied, das noch unsere Landesgruppe ziert.

Die viele Kleinarbeit (Werbeinitiativen, Pressemitteilungen, Grußschreiben, Präsentationen, Einladungen) bescherte uns zwar eine breitere Kenntnisnahme, jedoch keine neuen Mitglieder.

Jens Baumgärtel

Landesgruppe Westfalen-Lippe

Mitgliederbestand

Die dgs Landesgruppe Westfalen-Lippe hat im Berichtszeitraum weiter einen kontinuierlichen Mitgliederzuwachs auf nunmehr 515 Mitglieder (nach Bereinigung der Mitgliederdatei, Beitragsrückstand, Austritte etc.) zu verzeichnen.

Die Landesgruppe bemüht sich weiter, durch kontinuierliche Werbung, durch fachkompetente Beratung der Mitglieder, durch Bereitstellung berufsqualifizierender Fortbildungsangebote in den Schulen für Sprachbehinderte, in den stationären und teilstationären Einrichtungen, in den freien Praxen den Mitgliederbestand zu erhöhen und damit die Durchsetzungsfähigkeit der fachspezifischen und berufsspezifischen Zielvorstellungen zu verbessern. Erfreulich ist bei den Neuaufnahmen die große Zahl der Studierenden. Sie setzen große Hoffnungen auf neue Impulse durch die dgs bei der Sicherung ihrer Berufsperspektiven. 20 % der Mitglieder gehören gleichzeitig der AGFAS an.

Zur politischen Situation

Die Rahmenbedingungen für die sprachheilpädagogische und therapeutische Arbeit in Bund, Ländern und Gemeinden werden immer enger gesetzt. Es bedarf eines starken Berufsfachverbandes in der zunehmend schärfer werdenden Auseinandersetzung mit konkurrierenden Verbänden. Diese zunehmend schärfere Gangart trifft mehr für die Auseinandersetzungen der Führungsgremien als für die Zusammenarbeit in der Praxis vor Ort zu. Aber auch in der Auseinandersetzung mit den die Entscheidungen treffenden Behörden wird deutlich, daß diese in ihren Entscheidungen immer weniger von fachlichen Aspekten als mehr vom politischen, gesellschaftspolitischen, ideologischen und ökonomischen Denken geleitet werden. Hier gilt es verstärkt, die berechtigten Interessen der Sprachheilpädagogen/innen sowohl im schulischen Bereich als auch in freier Praxis erfolgreich durchzusetzen.

Organisation

Die dgs-Landesgruppe hat auf ihrer Mitgliederversammlung am 25. März 1998 einen neuen Vorstand gewählt:

Aufgrund der in den letzten Jahren geleisteten fachlichen Arbeit, der harmonischen, vertrauensvollen Zusammenarbeit erhielt der gesamte Vorstand erneut durch ein einstimmiges Votum das Vertrauen der Mitgliederversammlung, die mit fast hundert Teilnehmern erfreulich gut besucht war.

1. Vorsitzender: Hermann *Grus*
2. Vorsitzende: Dagmar *Ludwig*
3. Schriftführerin: Doris *Papenkort*
4. Kassenführer: Hermann *Grus*
5. Referentinnen für Fortbildung: Gabriele *Frontzek* und Birgit *Westenhoff*

6. Kassenprüfer: Marlies Nowak und Manfred Wüst
 7. AGFAS-LG: Dagmar Ludwig (Vors.); Herbert Scheiba (stellv. Vors.)

1. Sonderpädagogische Förderung Sprachbehinderter in Nordrhein-Westfalen

1.1 Sprachheilpädagogische Frühförderung erfolgt zur Zeit in den kommunalen Sprachheilambulanzen, in den Heilpädagogischen Tagesstätten, in den Sonderkindergärten, in Sonderschulkindergärten, in klinischen Einrichtungen, in freier Praxis und in den vorschulischen Regeleinrichtungen.

Die restriktiven Bestimmungen nach dem Gesundheitsreformgesetz zeigen weiter ihre negativen Auswirkungen. Pflichtleistungen werden eingeschränkt und freiwillige Leistungen zurückgefahren oder gänzlich gestrichen. Insbesondere im kommunalen Bereich ziehen sich immer mehr die Träger der ambulanten Sprachheilarbeit in den Städten und Kreisen aus ihrer Verantwortung zurück, kündigen die Abkommen zur Abgrenzung der Leistungspflicht mit den Krankenkassen und überlassen Beratung, Diagnose und Therapie allein den Krankenkassen. Damit wird insbesondere die präventive Arbeit der früh- und rechtzeitigen Beratung, Diagnose und Therapie unverantwortlich eingeschränkt.

1.2 Förderung Sprachbehinderter im schulischen Bereich

In Nordrhein-Westfalen können nach dem Inkrafttreten des Gesetzes zur Weiterentwicklung der sonderpädagogischen Förderung in Schulen vom 29. März 1995 behinderte Kinder und Jugendliche grundsätzlich auch in allgemeinen Schulen – und nicht mehr wie bisher nur in Sonderschulen – unterrichtet werden.

Das neue Recht sieht jetzt zwei Grundformen sonderpädagogischer Förderung vor:

- den gemeinsamen Unterricht behinderter und nichtbehinderter Kinder in allgemeinen Schulen sowie
- den Unterricht in der Sonderschule.

Nach dem Gesetz können sprachbehinderte Kinder und Jugendliche sonderpädagogisch gefördert werden in:

- Schulen für Sprachbehinderte
- im gemeinsamen Unterricht
- in einer Sonderschulklasse an der allgemeinen Schule
- in einer integrativen Grundschulklasse
- in einer sonderpädagogischen Fördergruppe
- in einer Sonderschule im organisatorischen und personellen Verbund
- in einer Förderschule (Schulversuch).

Stellungnahme der dgs und Bewertung

- Die Landesgruppe lehnt nicht den gemeinsamen Unterricht ab, sie wehrt sich jedoch entschieden gegen die gegenwärtige Praxis in NRW, die Standards für die sonderpädagogische Förderung so zu senken, daß sprachbehinderten Kindern die

erforderliche Förderung nicht zuteil wird. Es wird immer noch nicht verstanden, daß sonderpädagogische Förderung und Therapie Sprachbehinderter ein Gesamtkonzept darstellt, den ganzen fachkompetenten Sonderpädagogen erfordert und nicht in Teilleistungen Unterricht, Erziehung und Therapie aufgegliedert werden kann.

- Die dgs lehnt weiter *Sonderschulklassen und sonderpädagogische Fördergruppen an allgemeinen Schulen ab*, die sowohl den gemeinsamen Unterricht als auch die spezielle sonderpädagogische Förderung konterkarrieren. Hier versuchen die Schulaufsicht und die Schulträger aus Kostengründen und einer unterstellten größeren Effizienz die bewährten Standards sonderpädagogischer therapeutischer Förderung zu unterlaufen.
- Die dgs-Landesgruppe Westfalen-Lippe fordert unabhängig von den jeweiligen Organisationsformen sonderpädagogischer Förderung den Erhalt des in Sonderschulen erreichten Förderstandards und lehnt jede Minimierung ab.
- Dazu gehört auch die Forderung, daß an Schulen für Sprachbehinderte Leiterinnen und Leiter ohne Ausnahme die Befähigung zum Lehramt für Sonderpädagogik/Sonderschulen mit der ersten Fachrichtung Sondererziehung und Rehabilitation der Sprachbehinderten nachweisen müssen.
- Auch die Lehrkräfte an Schulen sollten möglichst die volle Lehrbefähigung besitzen, um den fachlichen Anspruch zu dokumentieren.
- Die dgs-Landesgruppe Westfalen-Lippe hält weiterhin die Schule für Sprachbehinderte für die geeignete Organisationsform sonderpädagogischer Förderung Sprachbehinderter. Diese muß personell so ausgestattet werden, daß sie die Aufgaben der Beratung, Diagnose und Förderung im Bereich der Frühförderung und im Bereich schulischer Förderung sowohl in ambulanten Diensten als auch in schulischen Einrichtungen wahrnehmen kann.

Das Gesetz zur Weiterentwicklung sonderpädagogischer Förderung und die Verordnung zur Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs werden im Herbst in einer Anhörung im Landtag diskutiert, um den Parlamentariern zu zeigen, welche Änderungen und Ergänzungen sich in der Praxis als notwendig erwiesen haben. U.a. Abschaffung des zu stark formalisierten Verfahrens, Einbeziehen der Schulleitungen der Sonderschulen, Abschaffung der gesplitteten Zuständigkeit in der Verfahrenseinleitung und Entscheidung, bessere Vorbereitung der Lehrkräfte an den Grundschulen.

Der Elternwille muß bei der Wahl des Förderortes eine höhere wenn nicht entscheidende Bedeutung erhalten. Es ist völlig unerklärlich, warum Eltern die Wahl der Schule für Sprachbehinderte für ihre Kinder verwehrt wird, obwohl die Schule für Sprachbehinderte erkennbar über die höchste Elternakzeptanz verfügt. In der in Nordrhein-Westfalen als Schulversuch geführten „Förderschule“ (gem. § 4 SchVG) sollen die Förderschwerpunkte Sprachbehindertepädagogik,

Lernbehindertenpädagogik und Erziehungshilfe zusammengeführt und erprobt werden, wie in einem integrierten Fördersystem die unterschiedlichen Förderspezifika dem Angebot in speziellen Sonderschulen vergleichbar ortsnahe ohne qualitative und quantitative Einbuße verwirklicht werden können.

Die ersten Erfahrungen und Berichte zeigen, daß eine erfolgreiche Arbeit in dieser Organisationsform nur möglich ist, wenn die Größe der Schule eine weitgehende äußere Differenzierung zuläßt. Politisch wird es vor allem darum gehen, „möglichst vielen behinderten Kindern und Jugendlichen wohnortnahe eine ihrem Förderbedarf entsprechende Sonderschule anzubieten“. Der Versuch ist um zwei Jahre verlängert, eine Ausweitung ist vor Abschluß der Versuchssphase nicht vorgesehen.

2. Ausbildung/Personalsituation

Die Schüler-Lehrerstellen-Relation für die Schule für Sprachbehinderte beträgt im Primarbereich 1:8,7 : 1:7,9.

Ausbildungsstätten im Bereich der Sonderpädagogik sind die Universitäten Dortmund und Köln. Das Studium wird sowohl originär (8 Semester) wie auch als Aufbaustudium (4 Semester) ermöglicht. Vor Aufnahme des Studiums ist ein Informationspraktikum (3 Wochen je studierter Fachrichtung) abzuleisten. Nach der Ersten Staatsprüfung ist ein 24monatiger Vorbereitungsdienst an einem Studienseminar für das Lehramt Sonderpädagogik abzuleisten, der mit der zweiten Staatsprüfung abschließt.

Die im Landeshauptauswahl ausgewiesene Planstellenzahl sichert den Förderbedarf nur ungenügend ab. Das gilt insbesondere für den Bereich sonderpädagogischer Förderung in allgemeinen Einrichtungen.

Bewerber mit der ersten Fachrichtung Sondererziehung und Rehabilitation der Sprachbehinderten stehen zur Verfügung, werden jedoch infolge der insgesamt schwierigen Personalsituation in vielen Fällen fachfremd in anderen Sonderschultypen eingesetzt. Für die Tätigkeit in den kommunalen Sprachheilambulanzen, vor allem in ländlichen von den Ausbildungsstätten weit entfernt liegenden Landesteilen, stehen Sprachheilpädagogen nur begrenzt zur Verfügung. Das liegt insbesondere im Vergütungssystem begründet (kein BAT-Vertrag, ausschließlich Honorarbasis-Unterrichtsstundenvergütung).

3. Landesgruppen-Aktivitäten/Fortbildung

Die Landesgruppe veröffentlicht jährliche Fortbildungsprogramme, die allen Kolleginnen und Kollegen sowohl im schulischen als auch im außerschulischen Bereich fachqualifizierte Angebote machen.

Die Fortbildungsangebote werden von Mitgliedern und Nichtmitgliedern, auch über die Grenzen der Landesgruppe hinaus hervorragend angenommen, sind durchweg ausgebucht. Absagen sind erforderlich.

Gabriele *Frontzek* und Birgit *Westenhoff* initiieren, planen und organisieren für die Landesgruppe die jährlichen Fortbildungsangebote und den nun alle 2 Jahre

stattfindenden „Tag der Sprachheilpädagogik“, der mit dem Titel „Von der Frühförderung bis zur Sprachrehabilitation im Alter“ am 22. November 1997 zum ersten Mal und mit mehr als 300 Teilnehmern erfolgreich in Hamm durchgeführt worden ist.

3.1 Fortbildungsakademie

Da Fortbildung und Weiterbildung künftig eine zunehmende Bedeutung für die schulische und therapeutische Arbeit erfahren wird und eine wesentliche Aufgabe der dgs darstellt, muß diese Arbeit sehr hochrangig angesetzt werden.

Die Mitgliederversammlung hat den Vorstand beauftragt, eine Fortbildungs-Akademie der dgs-Landesgruppe Westfalen-Lippe einzurichten und eine entsprechende Erweiterung der Satzung sowie eine Geschäftsordnung auszuarbeiten.

Nach einer dann bereits begonnenen Einlaufphase könnte die Fortbildungs-Akademie dann auf der Mitgliederversammlung 1999 endgültig beschlossen werden.

Gründungsleiterinnen sollten in dieser Aufbauphase Gabriele *Frontzek* und Birgit *Westenhoff* sein, die ihre Erfahrung hier gestaltend einbringen können. Ihre Aufgabe ist es u.a., die Berufung eines Beirates (fachlich, berufspolitisch, Schule, freie Praxis) vorzubereiten.

Die Akademie soll auch Zertifikationen für bestimmte Bereiche aussprechen können. Hier ist eine breite Mitarbeit gefordert.

Die dgs-Landesgruppe Westfalen-Lippe veranstaltet am 08. Mai 1999 den 2. Tag der Sprachheilpädagogik im ÖKO-Zentrum in Hamm mit dem Thema: „Dialog – Psychosoziale Aspekte der Sprachbehinderung im therapeutischen und schulischen Alltag: Beratung Unterricht und Therapie“. *Vorträge * Seminare * Workshops * Aktionen. Alle sind aufgefordert, an der Gestaltung inhaltlich mitzuwirken. Senden Sie Ihre Beiträge an Frau Gabriele *Frontzek*.

3.2 Arbeitsgemeinschaft der freiberuflich und angestellt tätigen Sprachheilpädagogen (AGFAS)

In der Landesgruppe Westfalen-Lippe werden in der AGFAS, deren Vorsitzende die stellvertretende dgs-Vorsitzende Dagmar *Ludwig* ist, die Interessen der freiberuflich und als Angestellte tätigen Sprachheilpädagogen kompetent und wirksam vertreten.

Frau *Ludwig* ist bei der Einrichtung eigener Praxen zuständig und hat die Voraussetzungen zu prüfen. Sie hat sich in den vergangenen Jahren mit hohem Einsatz gegen die diskriminierende Besteuerungspraxis (Umsatzsteuer) gewehrt und die Schließung zahlreicher sprachtherapeutischer Praxen durch ihre Intervention zu verhindern sich bemüht. Der Kampf geht weiter, die letzte Entscheidung steht noch aus.

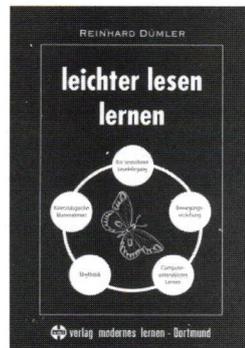
Gegen diese eklatante Ungleichbehandlung der Sprachheilpädagogen hat die dgs-Landesgruppe aufschärfste interveniert und entsprechende Aktivitäten im politischen Raum eingeleitet.

Die dgs-Landesgruppe dankt allen Mitgliedern für die Unterstützung in den abgelaufenen Jahren, sie dankt dem Bundesvorsitzenden und dem Hauptvorstand für gute Zusammenarbeit und hofft, daß es gemeinsam gelingen wird, mit einer immer stärker werdenden dgs in einer gemeinsamen Arbeit der Sprachheilpädagoginnen aus Schulen, in freier Praxis, in kommunalen

Ambulanzen, in stationären und teilstationären Einrichtungen die anstehenden Schwierigkeiten zu bewältigen. Nur gemeinsam sind wir stark. Die dgs-Landesgruppe Westfalen-Lippe wird ihren Beitrag dazu leisten.

Hermann Grus

Rezensionen



Reinhard Dümler: leichter lesen lernen
verlag modernes lernen – Dortmund 1996. 136 S.,
36,00 DM.

Das vorliegende Buch ist von einem Praktiker für Praktiker geschrieben. Es ist wohlthuend ehrlich. Es beschreibt Methoden, die der Autor in seiner täglichen Arbeit verwendet und als recht nützlich ansieht, den Lernprozeß bei seinen Schülern zu unterstützen. Die Sprache des Buches ist schlicht und aussagekräftig. Ich habe den Eindruck, daß der Autor nicht Gelehrsamkeit verbreiten will, sondern die Lehrerin, den Lehrer in der Grundschule ansprechen möchte, weil er ein Anliegen hat, von dem er überzeugt ist, daß es sehr wichtig für die Lernvorgänge am Anfang einer Schullaufbahn ist.

Jeder, der schon einmal eine erste Klasse unterrichtet hat, der für diese Klasse einen Leselehrgang ausfinden mußte oder durfte, weiß, wie wichtig diese erste Begegnung mit der Kulturtechnik des Lesens und des Schreibens ist und wieviel davon abhängt, daß den Schülern hier Freude am Lernen als ungeschriebenes weiteres Lernfach vermittelt wird. Der Autor begründet seine Entscheidung für zwei Methoden, die er anwendet, aus seiner Erfahrung in der Arbeit. Er verwendet den Leselehrgang „Lesen durch Schreiben“ von Jürgen Reichen und Kinesiologie.

Zum Lehrgang nach Reichen braucht wohl nicht mehr viel gesagt zu werden; die Methode hat sich vielfach bewährt, wenngleich sie auch einige Tücken enthält. Sie bietet auch schwachen Schülern sehr schnell die Möglichkeit an, eigene Gedanken nicht nur zu äußern, sondern auch niederzuschreiben. Und um eine solche Anstrengung besser bewältigen zu können, soll-

te das Schulkind von seiner inneren Organisation her integriert sein. Dazu ist es wünschenswert, daß der Schüler seine Lateralitätsdominanzen erfährt und damit umzugehen lernt.

Der Autor beschreibt, wie er zur Kinesiologie gekommen ist. Sehr dankenswert erscheinen mir dabei jene Sätze, die ausdrücken, wie kritisch er dieser Methode begegnet ist. Er fordert den Leser auch auf, eine ähnlich kritische Position einzunehmen, damit er sich wirklich mit der Methode auseinandersetzt, ehe er beginnt, sie anzuwenden. Er drückt auch aus, daß die Methode, so fremd sie zunächst wirken mag, so sehr sie nach „Zauberei“ aussehen mag, so ungläubig und erstaunt man zuerst darauf reagiert, durchaus geeignet ist, Kindern mit Lernschwierigkeiten effizient zu helfen. Er betont aber, und das erscheint mir besonders wichtig, daß Kinesiologie kein Allheilmittel ist, sondern einen Zugang schafft, über den man die Lernprobleme angehen kann.

Die Auswahl an Aussagen aus der Kinesiologie, die der Autor in diesem Buch macht, ist in zweierlei Hinsicht gut getroffen:

- Er sagt so wenig, daß auch ein Leser, der noch nie mit solchen Arbeitsweisen in Berührung gekommen ist, dennoch eine klare Vorstellung erreichen kann, was bezweckt werden soll.
- Er sagt so viel, daß die Neugier auf weiteres Wissen aus diesem Bereich geweckt wird und beschreibt auch, wie er solches Wissen erworben hat.

Damit „verleitet“ er die Leser, sich weiter mit der Kinesiologie zu beschäftigen. Er trägt damit auch dazu bei, daß diese Methode auf eine sachliche Basis gestellt und nicht mehr als etwas Obskures, Suspektes angesehen wird. Er bringt auch zum Ausdruck, daß er selber von dieser Methode überzeugt ist und sie so effizient findet, daß er sie an andere Kollegen als eine wesentliche Bereicherung und Hilfe in der täglichen Arbeit weitergeben möchte.

Zum Schluß noch ein persönliches Wort: Es scheint so, daß ich den Autor durch einen Vortrag so intensiv mit der Kinesiologie in Berührung gebracht habe, daß er weitermachen wollte. Mich freut es, auf diesem Weg eine Rückmeldung über einen vor langer Zeit gehaltenen Vortrag zu bekommen und zugleich die Auswirkung zu erfahren. Auch ich verwende Kinesiologie in der täglichen Arbeit.

August Bergmann

Aus-, Fort- und Weiterbildung

„Von der Alphabetisierung zur Leseförderung – Lesen in Schule, Weiterbildung und Gesellschaft“

Eine Fachtagung von Mittwoch, 7. Oktober 1998 bis Freitag, 9. Oktober 1998 in der Evangelischen Akademie Bad Boll

In der schulischen und außerschulischen Pädagogik gibt es verschiedene Leseförderkonzepte. Nicht umsonst steht deshalb im Rahmen der diesjährigen Boller Fachtagung zu Alphabetisierung und Grundbildung das Thema Lesen im Mittelpunkt.

Die Fachtagung will die Bedeutung des Lesens im Alltag, in der Schule und in der Weiterbildung in den Mittelpunkt stellen. Dabei werden biographische, historische und bildungspolitische Aspekte des Lesens ebenso wie Lesenlernen und „Interesse am Lesen wecken“ im Mittelpunkt stehen. Wie Kinder, Jugendliche und Erwachsene, die mit der Schrift Schwierigkeiten haben, Lesen lernen und das Interesse am Lesen entwickeln, wird ebenfalls im Rahmen von Vorträgen und Arbeitsgruppen aufgezeigt.

Das ausführliche Tagungsprogramm kann angefordert werden bei: Evangelische Akademie Bad Boll (Jugend und Arbeitswelt)

Werner Stark/Brigitte Alt
73087 Bad Boll
Telefon: 07164-79312
Fax: 07164-79440

Der Verband Deutscher Sonderschulen – Fachverband für Behindertenpädagogik – ist 100 Jahre

Vor 100 Jahren wurde in Hannover der 'Verband der Hilfsschulen Deutschlands', der sich nach dem 2. Weltkrieg in 'Verband Deutscher Sonderschulen e.V. – Fachverband für Behindertenpädagogik' umbenannte, gegründet. Zentrales Anliegen des Fachverbandes für Behindertenpädagogik ist es, sich für die Belange behinderter und benachteiligter Kinder und Jugendlicher in Gesellschaft, Schule und Beruf einzusetzen, für ihre gleichberechtigte Teilhabe am Leben in der Gesellschaft Partei zu ergreifen und sich für die Durchsetzung dieses Rechtes zu engagieren. Heute hat der vds mit seinen 16 Landesverbänden über 12.000 Mitglieder.

100 Jahre Verbandsgeschichte umfassen z.B. den Ausbau des Hilfsschulwesens, die Auflösung des Verbandes 1933 im Rahmen nationalsozialistischer Gleichschaltung, den Neuanfang in der Nachkriegszeit, Ausbau und Ausdifferenzierung des Sonderschulwesens, den Wandel des Verbandes in seinem Verhältnis zur Forderung nach schulischer Integration. Die Geschichte des Verbandes ist auch geprägt von verbandspolitischen Auseinandersetzungen, Diskontinuitäten und Brüchen. Sie ist zugleich Spiegel der Ge-

schichte der Heilpädagogik in diesem Jahrhundert. Zugleich erscheint die Festschrift „Erfolg – Niedergang – Neuanfang“ im Reinhardt-Verlag München, die das Spektrum der pädagogischen Förderung behinderter Kinder und Jugendlicher sowie die vielfältigen Aufgaben und Aktivitäten des Fachverbandes in diesem Zeitraum dokumentiert.

Zum 100jährigen Bestehen des Verbandes fand vom 7. bis 9. Mai in Hannover der 'Sonderpädagogische Kongreß 1998' statt, der ein umfangreiches Programm zu den historischen Entwicklungen, gegenwärtigen Problembereichen und zukunftsweisenden Perspektiven im Rahmen des Tätigkeitsfeldes für Menschen mit Behinderungen und Benachteiligungen aufwies.

3. Bogenhausener Fortbildungstage über: Schluckstörungen – Diagnostik und Rehabilitation

Theoretische Grundlagen: Neuroanatomie – Physiologie – Pathophysiologie – interdisziplinäre Diagnostik und Therapie

Praxis für Ärzte: endoskopische Befunderhebung und Beurteilung, Bewertung der radiologischen Befunde
Praxis für Therapeuten: klinische Eingangsuntersuchung, praktische Übungen zur funktionellen Therapie (FDT), Therapieplanung

Termin: 23. und 24. Oktober 1998, jeweils 9.00 – 18.00 Uhr

Teilnehmerzahl: begrenzt

Teilnehmergebühr: DM 440.

Veranstaltungsort: Städt. Krankenhaus München Bogenhausen

Veranstalter: Abt. Phys. Med. Rehab., CA Dr. M. Gademski und Abt. Neuropsych., CA Prof. Dr. G. Goldenberg, Städt. Krankenhaus München Bogenhausen
Seminarleitung und Organisation: Dr. med. Heidrun Schröter-Morasch, Ärztin für HNO-Krankheiten, Phoniatrie und Pädaudiologie, Gudrun Bartolome, Sprachheilpädagogin

Information, Programmzusendung: Fr. Bräu, Sekr. Abt. Phys Med Rehab, Städtisches Krankenhaus München Bogenhausen, Engelschalkingerstr. 77, 81925 München, Tel: 089-9270-2401, Fax: 089-9270-2115

dgs-Landesgruppe Sachsen-Anhalt

Achtung – Terminänderung

1. „Schriftspracherwerb in der Sonderschule“

Referentin: Dr. Tatjana Kolberg

Ort: SHS-Halle

Zeit: 12.09.98

2. „Konzentrationsschwäche, Unruhe, verhaltensauffällige, hyperaktive Kinder in der Sonderschule – Ursachen und Möglichkeiten der Einflußnahme und Förderung dieser Kinder“

Referent: Prof. Dr. Otto Braun

Ort: SHS-Halle

Zeit: 24.10.98

3. „Neue Methoden der therapeutischen Arbeit mit dem LKGS-Kind“

Referentin: Diplom-Logopädin
Bianca Specht – Salzburg
Ort: Logopädische Praxis – Frau Regina
Schleiff – Quedlinburg
Zeit: 13.11 – 14.11.98

„Helping stuttering pupils“

Die ELSA (The European League of Stuttering Associations) veranstaltete im Februar des Jahres in Dublin ein internationales Symposium zu diesem Thema.

StottererSelbsthilfegruppen aus 13 verschiedenen Ländern Europas trugen ihre Arbeitsansätze und aktuellen Aktionen in diesem Bereich vor. Es liegen viele Broschüren, Merkblätter und Adresshinweise für Schüler, Eltern und Lehrer bereit. Um den Kontakt zu den betroffenen Lehrern und Schülern zu finden, wurden Besuche in Schulen durchgeführt. Als sehr ergiebig für alle Seiten schien eine Aktion aus Schweden, in der eine Betroffene ein halbes Jahr lang durch Klassen ging und über das Stottern sprach.

Teilnehmende Therapeuten und Pädagogen stellten fest, daß durchgängig in den Europäischen Staaten das Thema Stottern in der Ausbildung von den in diesem Bereich Tätigen nicht oder nur in geringem Maße erwähnt wird. Einig waren sich alle Sprecher darin, daß ein Bewußtsein (Awareness) für das Phänomen Stottern bei den Lehrern geschaffen werden müsse, um auch versteckte Stotterer und solche mit Vermeidungsverhalten in ihren Problemen erkennen zu können. Da vermutlich nicht jeder Lehrer einen stotternden Schüler im Laufe seines Berufslebens begegnen wird, sich also keine Routine einstellen kann, entwickelte z.B. das „Stuttering Information Center of Denmark“ eine Informationsmappe, die für jede Lehrbücherei an Dänemarks Schulen gedacht ist. Hier kann sich der Lehrer im konkreten Fall mit Informationen und weiterführenden Adressen versorgen.

Wissenschaftliche Untersuchungen über die Situation stotternder SchülerInnen waren den Teilnehmern nicht bekannt. Somit fehlte es auch an gesicherten Erkenntnissen darüber, in welcher Weise einem stotternden Schüler am besten begegnet werden kann. Die Vortragenden waren sich jedoch einig, daß ein offenes Gespräch mit den Betroffenen bereits viele Ängste auf beiden Seiten (Schüler als auch Lehrer) abbauen kann. Individuelle Absprachen für den Ablauf des Unterrichts folgen meist aus diesen Gesprächen.

Durch einen Beitrag einer betroffenen Lehrerin wurde deutlich, daß das methodisch-didaktische Handeln eines Pädagogen vielfältigen Überlegungen und situativen Faktoren unterliegt. Der stotternde Schüler ist stets Mitglied einer gesamten Lerngruppe und kann natürlich nicht nur unter dem Aspekt Stottern gesehen werden.

Als eine gelungene Lösung, stotternden Jugendlichen den Schulalltag zu erleichtern, wurde von allen Teilnehmern der Beitrag eines Gesamtschullehrers aus

Deutschland gesehen. Er bietet seit Jahren einen Kurs „Stottern“ an seiner Schule an, der ein Forum für betroffene und nichtbetroffene SchülerInnen ist, sich mit anderen auszutauschen, sich zu informieren und gemeinsame Projekte anzugehen.

Während der zwei Tage lernten die Teilnehmer viele Aktionen kennen, die verhindern sollen, daß stotternde SchülerInnen ähnlich negative Erfahrungen machen, wie viele Teilnehmer in ihrer eigenen Schulzeit. Auf der anderen Seite sind die Möglichkeiten und Notwendigkeiten, aktiv zu werden, ungezählt.

Mit vielen Anregungen und Ideen, die Mut zur Eigeninitiative machen, gingen die Teilnehmer auseinander.

(Info-Material sendet Ihnen gerne zu: Bundesvereinigung Stotterer-Selbsthilfe e.V., Gereonswall 112, 50670 Köln, Tel. 0221/13911 06-07)

Almut Kochan

25. Bundeskongreß der Stotterer-Selbsthilfe vom 09. bis 11.10.1998 in Berlin

Vom 09. bis zum 11. Oktober dieses Jahres findet in Berlin der 25. Bundeskongreß der Stotterer-Selbsthilfe statt. Schirmherrin ist die Berliner Senatorin für Gesundheit und Soziales, Frau *Hübner*. Der Kongreß steht unter dem Motto „Stottern – kein Grund zum Schweigen“.

Seit über einem Vierteljahrhundert engagiert sich die Stotterer-Selbsthilfe-Bewegung für die Belange stotternder Menschen. In Deutschland existieren über 80 Selbsthilfegruppen, die in 7 Landesverbänden organisiert sind. Als Dachorganisation fungiert die Bundesvereinigung Stotterer-Selbsthilfe in Köln mit mehr als 1.500 Mitgliedern.

Der jährlich stattfindende Bundeskongreß bildet ein Forum für den Erfahrungsaustausch zwischen Betroffenen und Therapeuten, Fachvorträge, Veranstaltung von Workshops und Podiumsdiskussionen und nicht zuletzt der persönlichen Begegnung. Im Rahmen von Arbeitskreisen und Informationsveranstaltungen werden unter Mitwirkung namhafter Experten alle Facetten des komplexen Phänomens Stottern diskutiert. Themenschwerpunkte des Kongresses sind Stottern bei Kindern und Jugendlichen sowie die Probleme ausländischer, insbesondere türkischer Stotterer. Es finden Arbeitskreise unter Leitung türkischsprachiger Logopäden statt. Zum Thema Stottern und Schule wird mit Unterstützung Berliner Sprachheilschulen ein spezielles Jugendseminar angeboten.

Das Programm des Kongresses mit Anmeldeformular sowie weitere Informationen sind zu erhalten bei der

Stotterer-Selbsthilfe Berlin e.V.
c/o C. Pogoda
Lindenallee 18a
12587 Berlin

Internet: <http://members.aol.com/shgberlin>
eMail: shgberlin@aol.com

Sprachheilpädagogik im „3. Reich“ – Zeitzeugen gesucht!

Im Rahmen des Forschungsprojektes „Lehren und lernen an Sprachheilschulen im Nationalsozialismus“ unter der Leitung von Dr. Inge K. Krämer-Kiliç beschäftigen sich Studenten der Universität Hamburg mit der Frage, wie der Alltag an Sprachheilschulen in der Zeit des Nationalsozialismus aussah.

Für genaue Nachforschung werden dringend Zeitzeugen gesucht, die 1930-1945 Schüler oder Lehrer in Sprachheilklassen bzw. Sprachheilkursen waren oder aus zweiter Hand über Erfahrungen aus dieser Zeit berichten können.

Wer meint, den Studenten bei ihrer Forschungsarbeit helfen zu können, melde sich bitte unter Tel.: 040 / 41 35 15 74.

Vorschau

W. Angerstein et al.: Zur Häufigkeit von Lautbildungsfehlern bei sehgeschädigten Schülern.

S. Baumgartner: Wissenschaftliche Sprachheilpädagogik und die Qualitätssicherung professionellen sprachtherapeutischen Handelns.

F.M. Dannenbauer: Vom Einfluß der linguistischen Forschung auf das Verständnis kindlicher Aussprachestörungen.

H. Kaiser-Mantel: Sprachheilpädagogische Diagnostik bei 3-4 jährigen Kindern: Eine objektiv-systematische Beurteilung oder eine subjektiv-intuitive Momentaufnahme?

B. Bimüller: Sprachtherapie in der beruflichen Bildung bei hör- und sprachbehinderten Jugendlichen.

U. de Langen-Müller, B. Genal: Systematische Angehörigenarbeit in der neurologischen Rehabilitation – eine interdisziplinäre Aufgabe.

G. Bartolome: Methoden der funktionellen Dysphagie-therapie (FDT) und deren Effektivität.

Reinhard Dümmler

leichter lesen lernen

Ein stressfreier Leselehrgang

In diesem Buch beschreibt der Autor, wie er selbst seinen Schülern (die noch dazu wegen jeweils individueller Probleme eine sonderpädagogische Diagnose- und Förderklasse besuchen) das Lesen beibringt: Durch die Methoden der Kinesiologie werden die Lernvoraussetzungen verbessert. Der stressfreie Leselehrgang „Lesen durch Schreiben“ erlaubt es den Schülern selbstgesteuert, mit individueller Lerngeschwindigkeit das Lesen zu erlernen. Dem Training von Wahrnehmung und Motorik kommt eine besondere Gewichtung zu. Die Schreiberziehung wird an den individuellen Bedürfnissen der Klasse ausgerichtet. Zur Unterstützung des Lernens werden Computer eingesetzt.

1996, 140 S., Format 16x23cm, br

ISBN 3-8080-0376-6 Bestell-Nr. 1908, DM/sFr 36,00, ÖS 270,-

Portofreie Lieferung auf Rechnung durch:



verlag modernes lernen *borgmann publishing*

Hohe Straße 39 • 44139 Dortmund • Tel.: (0180) 534 01 30 • FAX: (0180) 534 01 20

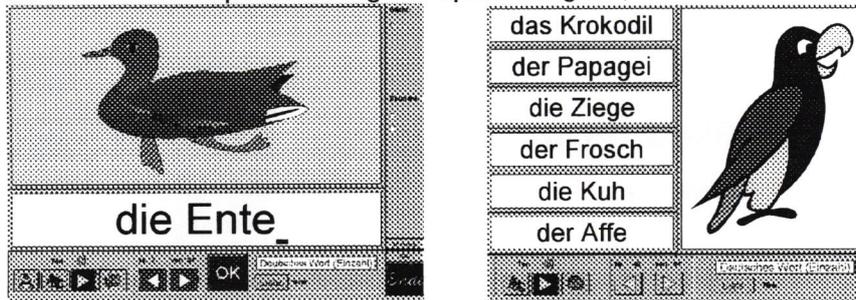


Software für die Praxis lauffähig unter DOS und Windows

- **Wahrnehmung** 15 Programme, Wahrnehmungsdifferenzierung, Reaktions- und Gedächtnistraining, Kombinations- und Koordinationsübungen. **98,90 DM**
- **Universelles Worttraining** Förderprogramm zum Schriftspracherwerb und zur Legasthenietherapie, editierbar, Lernkartei, Zeugnis, große Schrift. **89,70 DM**
- **Diktattrainer** Diktate, Lückentexte, Groß-/Kleinschreibung, Schreibmaschinenkurs, Sätze zusammenstellen (Sinnerfassung), erweiterbar. **89,70 DM**
- **Alphabet** 11 Trainingsprogramme rund um das Alphabet. Buchstabenvergleich, Gedächtnistraining, bis zum Zusammenstellen erster Wörter. **89,70 DM**
- **Lesen+Schreiben** Vom Konsonant-Vokal-Silben Lesen, Silben verknüpfen, bis zum Zusammenstellen von Sätzen, inkl. Gleitzeile, erweiterbar. **89,70 DM**
- **Bild - Wort PRO** Finde das Wort zum Bild. Lesen und Schreiben lernen mit großen Bildern, 10 Programme, erweiterbar. **98,90 DM**
- **Wortbaustelle** zur Bearbeitung von Silben, Signalgruppen, Wortbausteinen, 11 Programme mit Elektroblicker- und Greifspiel, erweiterbar. **89,70 DM**
- **Intelligenztrainer** Viele Übungen zur optischen Differenzierung und Logik, Muster legen, Vorder-/Hintergrund, 3D-Wahrnehmung, erweiterbar. **138,00 DM**

Multimediaprogramme: CD-Laufwerk u. Stereo-Soundkarte erforderlich.

- **Hören-Sehen-Schreiben 1000 Sounds, 1000 Bilder**, erweiterbar.
Multimediales Schriftsprachtraining mit Sprachausgabe, Geräuschen u. Bildern.



für Erwachsene u. Kinder mit Schwächen im auditiven und/od. visuellen Bereich. inkl. Soundmemory für auditives u. Bildmemory für visuelles Gedächtnistraining, individuelle Programmeinstellungen möglich, Druck- u. Schreibrift. **98,90 DM**

- **AUDIO I** Training der auditiven Diskrimination auf Geräusch- und Lautebene, Laut-/Bild-Zuordnung, Reihenfolgen bestimmen, Richtungshören, Figurgrundwahrnehmung (Störgeräusche zuschaltbar), erweiterbar. **138,00 DM**

Arbeitsvorlagen selbst erstellen mit Windows Textverarbeitungen

- **Hauptwörter-Fonts (TrueType-Fonts)** Preis: 39,10 DM
350 Bilder zu den Bereichen: Körperteile, Kleidung, Nahrung, Tiere und Sachen.



- **Tunwörter-Fonts** Lesen und Schreiben mit Bildern Preis: 39,10 DM



E. T. Verlag Hoher Esch 52 49504 Lotte Tel./Fax.: 05404-71858

PC-Programm „UK-Dynamo“,
seinerzeit von der Uni Köln entwickelt,
incl. Handbuch zu kaufen gesucht.

Angebote bitte an
K.-O. Müller, Heide 10, 51545 Waldbröl

**Richtig sprechen
heißt vor allem
richtig hören
und
richtig verstehen**

Zentrales Hören wirksam trainieren!

MediTECH 
Electronic GmbH

Auf dem großen Kampe 35 ☒ 30900 Wedemark
Telefon: 05130 - 79770 ☎ Fax: 05130 - 79763

Bitte schicken Sie mir

- Das Buch zur Zentralen Wahrnehmung:
"Was Hänschen nicht hört" F. Warnke (39,80 DM)
 Seminartermine mit **FRED WARNKE**
 Ihre aktuelle Erzeugnisübersicht

Name: _____
Straße: _____
PLZ+Ort: _____
Telefon: _____

Hier hätte
Ihre Anzeige
stehen können!
Tel.: 02 31 / 12 80 11

**Anzeigenschluß
für Heft 5/98
ist der 3. Sept. 1998**

Der neue Katalog von ProLog

**200 Produkte
für die
Sprachtherapie**

**Videos, Spiele,
CD-ROM, Arbeits-
materialien,
Kopiervorlagen, Bilder
und Bücher
für die Bereiche:**

- Diagnostik
- Sprachentwicklungs-
störungen
- Legasthenie
- Aphasie
- Wahrnehmungsförderung
- Gedächtnis

**Kostenlose Anforderung
des Katalogs unter:**

02 28 / 31 87 25

P R O L O G
S C H M I D & E N D E R

**Gesellschaft für sprach-
therapeutische Hilfsmittel**

Weißenburgstraße 42
53175 Bonn
Telefax 02 28 / 31 87 26

E-Mail: prolog@t-online.de

*Geriatric ohne Logopädie ist wie
ein Fisch in zu seichtem Wasser.
Er lebt zwar, aber schwimmen
kann er nicht.*

Deshalb suchen wir für unsere geriatrischen Patienten, deren Dysarthrien, Aphasien und Dysphagien allzu schnell auf die leichte Schulter genommen werden:

Logopädinnen / Logopäden

Wir wünschen uns engagierte MitarbeiterInnen, denen es Spaß macht im Team mit anderen zusammenzuarbeiten und trotzdem selbständig Entscheidungen zu treffen. Wir würden uns freuen, wenn Sie bereits Berufserfahrung haben. Wenn Sie erst beginnen, soll das aber kein Hinderungsgrund sein. Vielleicht haben Sie auch schon Erfahrungen mit älteren Menschen sammeln können, was für Ihre Arbeit bei uns von Vorteil wäre.

Natürlich bieten auch wir Ihnen etwas und zwar:

- Einen modern ausgestatteten Arbeitsplatz an einer neuerbauten geriatrischen Rehabilitationsklinik (100 Beh.-Plätze).
- Arbeit in einem interdisziplinären Team.
- Zeit für individuelle Betreuung Ihrer Patienten.
- Interne und externe Fortbildung mit Unterstützung durch unser Haus.
- Eigene Gestaltungsmöglichkeiten an einer neuen Einrichtung.
- Ein staatlich gefördertes Modellprojekt mit gesicherter Zukunft.
- Eine Vergütung, die nach Qualifikation, Leistung und Berufserfahrung gestaltet werden kann.
- Moderne und kostengünstige Mitarbeiterappartements.

Haben wir Ihr Interesse geweckt? Dann bewerben Sie sich doch einfach mit Ihren kompletten Unterlagen bei der

Geriatrizentrum Neuburg gem. GmbH
Personalabteilung
Bahnhofstr. B 107
86633 Neuburg



Für weitere Auskünfte steht Ihnen unser Chefarzt Herr Dr. Siegel gerne zur Verfügung
(Tel.: 0 84 31/5 80 - 250)

Sprachtherapeutische Praxis Marita Rick-Engels
sucht wegen Praxiserweiterung ab sofort oder zu
späterem Eintritt

Sprachtherapeut/in

in Teilzeit- oder Vollzeitbeschäftigung.

Ihre Bewerbung richten Sie bitte an:

Sprachtherapeutische Praxis Marita Rick-Engels
Neustraße 78, 50374 Erftstadt Gymnich
(ca. 20 Autominuten von Köln entfernt)
Tel. 02235 - 5290

Sprachtherapeutische Praxis in Hagen sucht für 1/99
engagierten/-e Mitarbeiter/-in

- * feste Anstellung in Anlehnung an BAT,
bzw. Honorartätigkeit
- * Behandlung aller Störungsbilder
- * enge Zusammenarbeit mit ergotherapeutischer
Praxis

Tel.: 02331/21115, Fax: 02331/21190

Wir suchen baldmöglichst eine/einen

Sprachtherapeutin/ Sprachtherapeuten

mit Berufserfahrung zur selbständigen
Mitarbeit in unserer Praxis in Dinslaken.

Infos unter

Tel.: 02064/770 200

Fax.: 02064/770 201

Bernd-Blindow-Schulen

Für unsere Berufsfachschulen in Leipzig
und Hannover/Langenhagen suchen
wir ab sofort oder für später
haupt- u. nebeberuflich



**Logopäden/innen und
Phoniatere/innen als Lehrkräfte.**

Bitte senden Sie Ihre Bewerbung an unser
Zentralsekretariat: Herminenstr. 17f,
Postfach 12 10, 31666 Bückeburg

Telefon: 0 57 22 / 9 50 50

Kinderzentrum für Frühförderung und Sozialpädiatrie in Göllheim,
Donnersbergkreis/Rheinland-Pfalz und Außenstelle in Alzey/Rheinhesen

sucht ab sofort oder zum nächstmöglichen Zeitpunkt:

**1 Logopäden(in) oder
Sprachheilpädagogin(en)**

Das Aufgabengebiet umfaßt die ambulante logopädische Diagnostik und Behandlung sprachbehinderter und sprachentwicklungsgestörter Kinder im Vorschul- und Schulalter, sowie die Beratung und Anleitung von Eltern und Erziehern.

Wir erwarten motivierte Mitarbeit im interdisziplinären Team von Arzt, Psychologe, Pädagogen und Therapeuten der verschiedenen Fachrichtungen, sowie Engagement im Sinne einer ganzheitlichen Förderung.

Unser Konzept beinhaltet neben der Behandlung des Kindes, regelmäßige Fach- und Fallbesprechungen.

Wir bieten eine Vergütung analog der Bestimmungen des BAT bzw., bei entsprechender Qualifikation, übertarifliche Vergütung, sowie Möglichkeiten der externen Fort- und Weiterbildung.

Bewerbungen mit Lichtbild senden Sie bitte an:

Heilpäd.-Therapeutisches Kinderzentrum, Jahnstr. 2, 67307 Göllheim
Tel.: 06351/6400 + 44600.

Wir suchen ab sofort

eine **Sprachtherapeutin**

Schwerpunkt Stimmtherapie, gerne auch stundenweise.

Wenn Sie

- Ihre Berufserfahrung engagiert einbringen oder erwerben möchten
- die Möglichkeit reizt, in einem großen Team von Kolleginnen (Sprachheilpädagoginnen und Logopäden) Impulse zu geben und auch selbst offen für Anregungen sind
- fachliche Anforderungen motivieren
- den Arbeitsalltag selbst gestalten möchten und Zeiten für interne und externe Fortbildung, Vor- und Nachbereitung, Team- und Therapiebesprechungen als feste Bestandteile der Arbeitszeit schätzen
- ein Wohnumfeld am Niederrhein, mit exzellenter Anbindung an die umliegenden Großstädte interessiert (z.B. Köln: eine Stunde Fahrtzeit mit dem Auto)
- eine betreute Einarbeitungsphase, sowie eine diesem Anforderungsprofil entsprechende übertarifliche Vergütung zu Recht erwarten,

dann geben Sie uns bitte die Gelegenheit, Sie in einem persönlichen Gespräch kennenzulernen.

Praxis für Sprachtherapie,
Volker Maihack, Goethestr. 16, 47441 Moers, Tel. 0 28 41 / 9 88 98

Zur Erweiterung unserer sprachtherapeutischen Abteilung suchen wir

Sprachtherapeut/in Logopäde/-in

für die Behandlung von Aphasien, Dysarthrien und Dysphonien bei Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen.

Unsere Einrichtung ist ein überregionales Rehabilitationskrankenhaus für Patienten mit neurologisch/neurochirurgischen Erkrankungen nach Schädel-Hirn-Verletzungen. Die Nachsorge wird von einem Team aus Ärzten, Psychologen, Therapeuten und erfahrenen Pflegekräften durchgeführt.

Die Vergütung erfolgt in Anlehnung an den BAT mit zusätzlichen Sozialleistungen. Hessisch Oldendorf liegt im Wesertal nahe der Kreisstadt Hameln.

**Neurologische Klinik
Greitstr. 18-28
31840 Hessisch Oldendorf**

Wir suchen für den Sprachheilkindergarten sowie extern in integrativen Kindertagesstätten zum nächstmöglichen Zeitpunkt:

1 Sprachtherapeutin

oder Logopädin

oder Atem-, Stimm- und Sprechtherapeutin (38,5 Std./Wo.)

Wir bieten: Vergütung nach BAT, Zusatzversorgung, vielseitiges, verantwortungsvolles Aufgabengebiet mit viel Gestaltungsfreiraum in einem interdisziplinären Team.

Walsrode ist ein attraktiver Anziehungspunkt am Rande der Lüneburger Heide mit vielen Freizeitmöglichkeiten. Sämtliche Schulzweige sind am Ort vorhanden.

Bitte richten Sie Ihre aussagefähige Bewerbung an folgende Adresse:



Lebenshilfe für Behinderte,
Kreisvereinigung Fallingbostal e.V.
von-Stoltzenberg-Str. 11
29664 Walsrode.

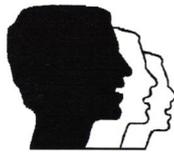
Wir suchen ab August 1998 zur Erweiterung unseres Teams eine(n) diplomierte(n) Logopädin(en) für eine 2/3 Stelle (26,40 Std.).

Das Arbeitsgebiet umfaßt die logopädische Diagnostik und Therapie aller neurologischen Krankheitsbilder.

Unser Team besteht aus Logopäden, Ergotherapeuten, Physiotherapeuten und einem Neuropsychologen, das die Patienten interdisziplinär betreut.

Schriftliche Bewerbungen (Lebenslauf, Paßfoto, Zeugniskopien) erbeten an:

**Leitung der Therapie
Dipl. PT Ellen Quirbach
LKH Hochzirl
A-6170 Zirl**



STIMMHEILZENTRUM BAD RAPPENAU GMBH i. Gr.

Mit uns in die Zukunft! ↗

als LehrlogopädInnen/LogopädInnen

in unserer Rehabilitationsklinik sowie Logopädenlehranstalt.

Wir arbeiten in einem Team von ÄrztInnen, LogopädInnen, Stimm- und SprachtherapeutInnen, PsychologInnen, Pflegekräften, Ergo- wie PhysiotherapeutInnen und SozialarbeiterInnen im **gesamten Spektrum der Phoniatrie/Logopädie** zur kommunikativen Rehabilitation unserer 92 stationären und ambulanten Patienten. Ab November 1998 erweitert sich ferner unser Aufgabenbereich durch die Inbetriebnahme unserer Logopädenlehranstalt.

Unsere Schwerpunkte:

- funktionell, psychisch und neurologisch bedingte Stimm-, Sprach- und Sprechstörungen
- Anschlussheilbehandlungen nach Tumorerkrankungen (Pharynx - Larynx)
- Durchführung ambulanter Sprachtherapie

Wir erwarten: Engagement für unser psychosomatisch orientiertes rehabilitatives Konzept und Teambereitschaft.

Für diesen interessanten und verantwortungsvollen Tätigkeitsbereich bieten wir Ihnen außer einer angemessenen Vergütung sowie den üblichen Sozialleistungen:

- interne Fortbildungen
- moderne Arbeitsplätze
- günstige Mitarbeiterverpflegung
- Mithilfe bei der Wohnraumbeschaffung

Für telefonische Auskünfte steht Ihnen Herr Chefarzt Dr. Dreiner unter der Telefonnummer 07264/88-603 zur Verfügung. Ihre Bewerbung richten Sie bitte schriftlich mit den üblichen Unterlagen an uns:

STIMMHEILZENTRUM
Bad Rapp nau GmbH i. Gr.
Salinenstr. 26
74906 Bad Rapp nau

Alexandra Klever • Praxis für Logopädie & Ergotherapie sucht

Sprachheilpädagogen/in oder Logopäden/in

(Vollzeit, Teilzeit, Übernahme einzelner Therapiestunden, Schwangerschaftsvertretung etc.)

Wir sind ein Team aus Sprachheilpädagoginnen, Logopäden/innen, Atem-, Sprech- und Stimmlehrerinnen und Ergotherapeutinnen

Wir bieten interdisziplinäre Zusammenarbeit, Supervision, variable Stundenzahl, leistungsorientierte Bezahlung und Teambesprechungen.

Bei Interesse bitte melden unter: (0212) 24 82 40 oder
(0172) 24 43 236

Integrative Kindertagesstätte „Villa Löwenzahn“

sucht LogopädIn/SprachtherapeutIn

zum 13.08.98 für 19,25 Std. wöchl. Arbeitszeit im Rahmen einer Schwangerschaftsvertretung für drei Jahre (Vergütung: in Anlehnung BAT) zur sprachtherapeutischen integrativen Förderung von fünf behinderten Kindern.

Bewerbungsunterlagen bitte an:

Villa Löwenzahn, Pestalozziweg 17, 51503 Rösrath,
Tel. 02205/9007611.

Der **neue** **Katalog** von **ProLog**

200 Produkte für die **Sprachtherapie**

**Videos, Spiele,
CD-ROM, Arbeits-
materialien,
Kopiervorlagen, Bilder
und Bücher
für die Bereiche:**

- **Diagnostik**
- **Sprachentwicklungs-
störungen**
- **Legasthenie**
- **Aphasie**
- **Wahrnehmungsförderung**
- **Gedächtnis**

**Kostenlose Anforderung
des Katalogs unter:**

02 28/31 87 25

P R O L O G

S C H M I D & E N D E R

**Gesellschaft für sprach-
therapeutische Hilfsmittel**

Weißenburgstraße 42

53175 Bonn

Telefax 02 28/31 87 26

E-Mail: prolog@t-online.de

Für unsere logopädische Ambulanz in der **Heilpädagogischen Hilfe in Quakenbrück** suchen wir zum nächstmöglichen Zeitpunkt

eine(n) **Logopädin(en)**

oder

eine(n) **Sprachheilpädagogin(en)**

oder

eine(n) **Atem-, Stimm- und
Sprechtherapeutin(en)**

mit entsprechender Kassenzulassung.

Ihr Aufgabengebiet umfaßt die selbständige Diagnostik und Behandlung von Sprech- Sprach- und Stimmstörungen aller Altersgruppen sowie Ihre aktive Mitarbeit beim weiteren Ausbau der ambulanten logopädischen Versorgung der Stadt Quakenbrück und Umgebung.

Als gesuchte Fachkraft werden Sie Mitglied eines interdisziplinären Teams. Als regionales Hilfeangebot ist in der Heilpädagogischen Hilfe in Quakenbrück neben der logopädischen Ambulanz eine Früherkennungs- und Frühförderstelle, eine physiotherapeutische Ambulanz, ein heilpädagogischer Kindergarten, ein Sznoeselenzentrum sowie eine Beratungsstelle „Eltern beraten Eltern“ integriert.

Die historisch reizvolle Stadt Quakenbrück liegt im nördlichen Landkreis Osnabrück.

Wir bieten eine Vergütung in Anlehnung an den BAT. Die Stelle umfaßt 38,5 Std./Wo.

Schwerbehinderte werden bei gleicher Eignung bevorzugt eingestellt.

Wir freuen uns auf Ihre Bewerbung. Diese richten Sie bitte bis zum 31.08.98 an den

**Verein für Heilpädagogische Hilfe
Bersenbrück e.V.**

Herrn Schmidt - Personalabteilung

Robert-Bosch-Str. 3-7, 49593 Bersenbrück



Die Lebenshilfe Ostallgäu sucht ab sofort / später

Leit. Logopäden/in

Logopäden/in oder Sprachheillehrer/in

nach Kaufbeuren im Allgäu / 45000 Einw.

In unserer Therapieabteilung arbeiten Sie mit Krankengymnasten, Ergotherapeuten und allen päd. Berufsgruppen zusammen. Arbeitsbereich: Frühförderung, Förderkindergarten, Tagesstätte.

Infos unter 08341 / 9003-0. Bewerbungen an Lebenshilfe-87600 Kaufbeuren-Irseer Str. 3

Lateraltraining • Hochtontraining

Mikrofon
Handliches Trainings-
gerät als Lateral- oder
Hochtontrainer

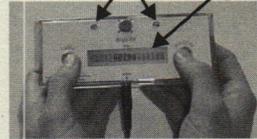
Anschluß für Kopfhörer,
Mikrofon und CD-Player

**Auditives Feed-
back System mit
Sprache/Musik**

Lateral-Trainer, Best.Nr.: AT 16 C
Hochton-Trainer, Best.Nr.: HT 10 CM
je 245,- DM (ohne Kopfhörer, mit Mikrofon)

Ordnungsschwellentraining

visuelle Reize Anzeigefeld (1-999 ms)



auditive Reize (Kopfhörer)

**Auditiv/Visuell-motorisches
Feedback**

Brain-Fit Easy, Best. Nr.: OT 70
149,- DM mit Kopfhörer und
Batterien

AUDIVA

Institut für Hören und Bewegen

S. Minning, Dipl.
Logopädin, Gartenstr. 15
D 79541 Lörrach
Tel: 07621 - 949 172
Fax: 07621 - 949 173
http://www.audiva.de

NEU: Heft zur 2. Arbeitstagung 97
NEU: Lesetraining: Nordqvist: „Ein
Feuerwerk für den Fuchs“

Seminar: „Phonologie“
**Phonologische Betrachtungsweise
kindlicher Aussprachestörung**

Referentin: Dipl. Päd. Sabine Brill (Lennertz)

- 3-tägig, 30.10., 31.10., 01.11.98
- Kamp-Lintfort (Nähe Moers/Duisburg)
- Teilnahmegebühr: 200,00 DM
(inklusive Seminar- und Analysematerial)

Anmeldung: Sabine Brill • Von-Büllingen-Str. 46b
47495 Rheinberg • Tel./Fax: 0 28 43 - 160 160

Kurse „Myofunktionelle Therapie“

30./31.10.98 MFT-Kurs, Teil 2 in Berlin
(nur für Teilnehmer von Teil 1)

06./07.11.98 MFT-Kurs, Teil 1 in Tübingen

20./21.11.98 MFT-Kurs, Teil 2 in Tübingen
(nur für Teilnehmer von Teil 1)

Leitung u. Anmeldung: Anita M. Kittel,
Logopädin, Karlstr. 16, 72764 Reutlingen

Literatur: A.M. Kittel „Myofunktionelle Therapie“
ISBN 3-8248-0400-X

Landesgruppenvorsitzende der AGFAS

Bundesvorsitzender: Volker Maihack, Moers

Anschrift der Geschäftsstelle:

AGFAS, Goethestraße 16, 47441 Moers

Adresse für die Mitgliederverwaltung der AGFAS:

Karin Grambow, Mauritiusstr. 3, 10365 Berlin;

Tel.: 0 30 - 5 54 16 42

Fax.: 0 30 - 5 54 16 43

Landesgruppen:

Baden-Württemberg: Eva-Maria von Netzer,
Tel.: 0 77 51/43 03 und 55 45
(zu den Geschäftszeiten)

Bayern: Dr. Elisabeth Wildegger-Lack
Tel.: 0 81 41/3 37 18, Fax: 0 81 41/3 37 56
(Mo u. Do 8.00-9.00 Uhr)

Berlin: Manfred Düwert
Tel.: 0 33 03/50 11 63

Brandenburg: Dr. Eva Seemann
Tel.: 03 37 48/70 00 00

Bremen: Sabine Beckmann (kommissarisch)
Tel: 05 11/46 34 31(Do 20.00-21.00 Uhr)

Hamburg: Ulrike Bunzel-Hinrichsen
Tel.: 0 40/7 23 33 90

Hessen: Barbara Jung
Tel.: 0 56 31/91 36 36 Fax: 0 56 31/6 19 05
(Di u. Do 18.00-18.30 Uhr)

Mecklenburg-Vorpommern: Renske-Maria Hubert
Tel.: 0 38 21/81 44 51 (Di. 9-10 u. 14-15 Uhr)

Niedersachsen: Sabine Beckmann
Tel.: 05 11/46 34 31 (Di 18.00-20.00 Uhr)

Rheinland: Michael Bülhoff
Tel.: 02 08/2 62 32, Fax: 02 08/2 76 27
(Mo, Di, Do, Fr 7.00-8.00 Uhr)

Rheinland-Pfalz: Bettina Oberlack-Werth
Tel.: 0 26 54/16 00 (Mi 18.00-21.00 Uhr)

Saarland: Marianne Jochum
Tel.: 0 68 25/21 03 (Mi 13.00-14.00)

Sachsen: Brigitte Schmidt
Tel.: 03 51/4 01 67 63 (Di 18.00-20.00 Uhr)

Sachsen-Anhalt: Regina Schleiff
Tel.: 0 39 46/70 63 35 (Fr. 11-12 Uhr)

Schleswig-Holstein: Ilona Bauer
Tel.: 0 43 47/38 93 (Mi 10.00-11.00 Uhr)

Thüringen: Karin Grambow
Tel. u. Fax: 0 30/9 33 30 89 (Mo 15.00-18.00 Uhr)

Westfalen-Lippe: Dagmar Ludwig
Tel.: 0 52 22/5 85 90 (Mi u. Do 8.00-8.30 Uhr)

Ansprechpartner für die Belange der Angestellten sind:

Birgit Appelbaum, Tel.: 0 28 41/50 29 88
(7.00-7.30 u. abends nach 21.00 Uhr)

Petra Simon, Tel.: 02 21/1 70 34 21
(7.30-8.00 Uhr u. 19.30-20.30 Uhr)

verlag modernes lernen • Hohe Str. 39
44139 Dortmund

#000 000627
KUNDEN-NR: 002 083 110711
KURT BIELFELD
DCS

GOLDAMMERSTR. 34
12351 BERLIN



Detektiv Langohr

Inkl. Mehrwertsteuer & Versand.
99,- DM



Geräusche

Übungsset zur Förderung der auditiven Wahrnehmung

Mit diesem Übungsset (Version 1.3) stehen Ihnen unzählige Spiele zur Förderung der auditiven Wahrnehmung auf Geräuschebene zur Verfügung.

Die mitgelieferte CD beinhaltet sowohl Übungen für den Einsatz in einem normalen CD-Player als auch Spiele für den PC. Ob Sie nur eine Möglichkeit oder beide Medien nutzen wollen, bleibt Ihnen überlassen.

Das Übungsset besteht aus einer CD, 24 Bildkarten, einer Sammelbildkarte mit 12 weiteren Abbildungen und einem umfangreichen Begleitbuch mit praxisnahen Spielvorschlägen.

In verschiedenen Schwierigkeitsstufen können die Unterscheidung von Minimalpaaren, die Merkspanne (Reihenfolge-Hören), die Zuordnung von Geräuschen zu Bildern sowie das Richtungshören gefördert werden.

Alle Geräusche bestechen durch beste Tonqualität und zeichnen sich durch eine gute Assoziierbarkeit aus.



Normale CD (Audio-Teil)

- 36 Geräusche in bester Klangqualität
- Bildmaterial zu jedem Geräusch
- 88 Übungen (direkt anwählbar)
- Eigene Übungen zusammenstellbar

CD-ROM (Multimedia-Teil)

- 72 Geräusche + ca. 100 Variationen
- Große Auswahl an Spielen
- Spielvariationen mit und ohne Bilder
- Zahlreiche Schwierigkeitsabstufungen
- Individuelle Einstellungsmöglichkeiten



Für
Computer
&
CD-Player

PC-Anforderungen: Pentium-PC, multisessionfähiges CD-ROM, 16-Bit-Soundk.

Wir sind uns sicher, daß DETEKTIV LANGOHR Ihnen und vor allem den Kindern viel Freude bereiten wird - deshalb stehen wir zu unserem 14-tägigen Rückgaberecht (Sie zahlen lediglich das Rückporto).

TRIALOGO

Triologo Verlag • Pf. 102117 • D-78421 Konstanz • Tel 07531/91230 • Fax 07531/91232