

Die Sprachheilarbeit

Fachzeitschrift für Sprachbehindertenpädagogik



Ulrike M. Lüdtke, Berlin

Emotion und Sprache:

Neurowissenschaftliche und linguistische Relationen

Annette Kracht, Hamburg

Der „kindliche Dysgrammatismus“ –

Entwicklungslinien sprachtherapeutischer Konzeptualisierung.

Ein Rückblick anlässlich „50 Jahre Sprachheilarbeit“

4

2006

51. Jahrgang/August 2006

ISSN 0584-9470

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



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

Landesgruppen:

Baden-Württemberg:

dgs • Peter Arnoldy, Schillerstr. 3-7, 74072 Heilbronn,
Fax: 0 71 31 / 56 24 75
dbS • Heide Mackert, Gartenweg 30, 74821 Mosbach,
Tel.: 0 62 61 / 91 73 71, Fax: 0 62 61 / 91 78 64

Bayern:

dgs • Horst Hußnätter, Borkumer Str. 70, 90425 Nürn-
berg, Fax. + Tel.: 09 11 / 34 17 55
dbS • Daniela Kiening, Freibadstr. 3, 85540 Haar

Berlin:

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

Brandenburg:

dgs • Michaela Dallmaier, Ringweg 3, 03099 Kolkwitz-
Limberg, Tel.: 03 56 04 / 4 17 77
dbS • Manfred Düwert, Ferdinandstr. 6, 16556 Borgsdorf,
Tel.: 0 33 03 / 50 11 63

Bremen:

dgs • Prof. Dr. Gerhard Homburg, St. Magnus-Straße 4,
27721 Platjenwerbe, Tel.: 04 21 / 63 18 59
dbS • Christian Boeck, Riesstr. 60A, 27721 Ritterhude,
Tel.: 0 42 92 / 45 50

Hamburg:

dgs • *kommissarisch*: Prof. Dr. Alfons Welling, Universi-
tät Hamburg, Sedanstr. 19, 20146 Hamburg, Tel.: 0 41
31 / 97 04 91
dbS • Ulrike Bunzel-Hinrichsen, Norderquerweg 148,
21037 Hamburg, Tel.: 0 40 / 7 23 83 90

Hessen:

dgs • Käthe Lemp, Arheilger Straße 57, 64287 Darm-
stadt, Tel.: 0 61 51 / 66 49 04
dbS • Barbara Jung, Bahnhofstr. 11, 34497 Korbach,
Tel.: 0 56 31 / 91 36 36

Mecklenburg-Vorpommern:

dgs • Kirsten Diehl, Peter Kalfstr. 4, 18059 Rostock, Tel.:
03 81 / 45 33 77
dbS • Barbara Stoll, Augustenstr. 31A, 18055 Rostock
Tel.: 03 81 / 4 99 74 75

Niedersachsen:

dgs • Andreas Pohl, Lange-Hop-Str. 57, 30559 Hanno-
ver, Tel.: 05 11 / 52 86 90

dbS • Natanja Umbach, Hebbelstr. 1, 30952 Ronneburg,
Tel.: 0 51 09 / 56 25 54

Rheinland:

dgs • Dr. Reiner Bahr, Schule An der Tesche, Tescher
Str. 10, 42327 Wuppertal, Tel.: 02 02 / 5 63 73 27
dbS • Meike Lonczewski, Benrather Schloßallee 10,
40597 Düsseldorf, Tel.: 02 11 / 71 73 20

Rheinland-Pfalz:

dgs • Birgitt Braun, Frühmess 5, 76831 Ilbesheim, Tel.:
0 72 72 / 64 13
dbS • Dorothea Valerius, Helenenstr. 3, 54295 Trier, Tel.:
06 51 / 7 68 22

Saarland:

dgs • Frank Kuphal, Albertstr. 18, 66265 Heusweiler,
Tel.: 0 68 06 / 1 34 76
dbS • Dorothea Valerius, Helenenstr. 3, 54295 Trier, Tel.:
06 51 / 7 68 22

Sachsen:

dgs • Antje Leisner, Rethelstraße 7c, 01139 Dresden,
Tel./Fax: 03 51 / 8 48 29 86
dbS • Katrin Schubert, Rosa-Luxemburg-Str. 25, 01796
Pirna, Tel.: 0 35 01 / 52 87 70

Sachsen-Anhalt:

dgs • Antje Thielebein, Am Mühlenfeld 22, 06188 Plöß-
nitz, Tel.: 03 46 04 / 2 29 30
dbS • Beate Stoye, Ernst-König-Str. 5, 06108 Halle, Tel.:
03 45 / 5 32 39 11

Schleswig-Holstein:

dgs • Holger Kaack-Grothmann, Starnberger Str. 69a,
24146 Kiel, Tel.: 04 31 / 78 34 28
dbS • Nicola Schultheis, Schönberger Str. 114, 24148
Kiel, Tel. 04 31 / 72 52 34, Fax 04 31 / 72 52 54

Thüringen:

dgs • Kerstin Lüder, Sundremdaer Str. 37, 07407 Remda,
Tel.: 03 61 / 7 92 12 93
dbS • Katrin Schubert, Rosa-Luxemburg-Str. 25, 01796
Pirna, Tel.: 0 35 01 / 52 87 70

Westfalen-Lippe:

dgs • Hermann Grus, Zur Hünenburg 2, 48691 Vreden,
Tel.: 0 25 64 / 25 60
dbS • Dr. Iris Knittel, Elberfelderstr. 68, 58095 Hagen,
Tel.: 0 23 31 / 2 11 15

Geschäftsstellen:

dgs
Goldammerstraße 34, 12351 Berlin
Telefon: 0 30 / 6 61 60 04 oder 60 25 92 83
Telefax: 0 30 / 6 61 60 24
dgs-Homepage: www.dgs-ev.de
Email-Adresse: info@dgs-ev.de

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

Herausgeber

Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik e. V. (dgs)

Verlag

BORGSMANN
MEDIA

Edition: **verlag modernes lernen Borgmann KG**
Hohe Straße 39 • D-44139 Dortmund
Telefon: 02 31/12 80 08, Telefax: 02 31/12 56 40

Anzeigen

Unterlagen bitte an den Verlag senden. Gültig ist
Preisliste Nr. 6/2004. Anzeigenleiter: Gudrun Nucaro
Anzeigen: 02 31/12 80 11, Fax: 02 31/9 12 85 68
Druck: Löer Druck GmbH, Dortmund

Die Sprachheilarbeit

Fachzeitschrift für Sprachbehindertenpädagogik

Redaktion

Prof. Dr. Otto Braun, Zandergasse 10, 78464 Konstanz,
Dr. Uwe Förster, Schieferberg 8, 31840 Hess. Oldendorf,
Dr. Ulrike de Langen-Müller, Mozartstr. 16, 94032 Passau

Mitteilungen der Redaktion

In der *Sprachheilarbeit* werden Beiträge veröffentlicht, die die Auseinandersetzung mit Sprach-, Sprech-, Stimm- und Schluckstörungen voranbringen. Schwerpunkte sind grundlegende und anwendungsbezogene Fragen zu Diagnostik, Förderung, Unterricht, Therapie und Rehabilitation von sprachgestörten Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen.

Die Veröffentlichung von Manuskripten erfolgt als Haupt- oder Magazinbeitrag, je nach Berücksichtigung der in den Autorenrichtlinien festgelegten Qualitätsstandards. Die Begutachtung wird jeweils von zwei Beiratsmitgliedern vorgenommen.

Manuskripte sind unter Beachtung der im Heft 1 eines jeden Jahrgangs niedergelegten Richtlinien in dreifacher Ausfertigung an einen der Redakteure zu senden. Die in der *Sprachheilarbeit* abgedruckten und mit dem Namen der Autoren gekennzeichneten Artikel stellen deren unabhängige Meinung und Auffassung dar und brauchen nicht mit den Ansichten der Deutschen Gesellschaft für Sprachheilpädagogik ev. (dgs), der Redaktion oder des Beirates überein zu stimmen.

Beirat

Dr. paed. Reiner Bahr, Düsseldorf
Prof. Dr. phil. Gerhard Blanken, Erfurt
Theo Borbonus, Essen
Dr. paed. Barbara Giel, Köln
Giselher Gollwitz, Bad Abbach
Prof. Dr. phil. Christina Kauschke, Potsdam
Priv.-Doz. Dr. phil. Ernst G. de Langen, Bad Griesbach/Potsdam
Priv.-Doz. Dr. paed. Ulrike Lüdtkke, Berlin
Prof. Dr. phil. Hans-Joachim Motsch, Köln
Jenny Postler, Potsdam
Prof. Dr. med. Martin Ptok, Hannover
Dr. phil. Susanne Voigt-Zimmermann, Heidelberg
Prof. Dr. phil. Alfons Welling, Hamburg

Erscheinungsweise

Jährlich 6 Hefte: Februar, April, Juni, August, Oktober, Dezember.
(Anzeigenschluss: jeweils am 3. des Vormonats)
(Einsendeschluss für die Rubriken des Magazinteils:
Heft 1-6 jeweils 15.11./15.1./15.3./15.5./15.7./15.9.)

Bezugsbedingungen

Jahresabonnement € 40,00 einschl. Versandkosten und 7% MwSt.

Für Mitglieder der Deutschen Gesellschaft für Sprachheilpädagogik e.V. (dgs) ist der Bezug der Zeitschrift im Jahresbeitrag enthalten. Lieferung erfolgt nur an Hausanschrift (nicht ans Postfach). Für Nichtmitglieder der dgs: Bestellungen nur beim Verlag; Abonnements-Abbestellungen müssen mindestens vier Wochen vor 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.

Inhalt

4

2006

Auf ein Wort

Reiner Bahr, Düsseldorf
Sprache – Emotion – Bewusstheit _____ **158**

Hauptbeiträge

Ulrike M. Lüdtkke, Berlin
Emotion und Sprache:
Neurowissenschaftliche und
linguistische Relationen _____ **160**

Annette Kracht, Hamburg
Der ‚kindliche Dysgrammatismus‘ –
Entwicklungslinien sprachtherapeutischer
Konzeptualisierung. Ein Rückblick
anlässlich „50 Jahre Sprachheilarbeit“ _____ **176**

Magazin

Beate Westphal, Poppendorf
„Schule am Alten Markt“
Das Sprachheilpädagogische Förder-
zentrum Rostock – nach dem Konzept
einer Vollen Halbtagsschule mit Hort _____ **183**

Manfred Grohnfeldt, München;
Gerhard Homburg, Bremen
Empfehlungen für das Bachelor-/
Master-Studium: Lehramt für den
Förderschwerpunkt Sprache
(Sprachheillehrer) _____ **186**

Stephan Baumgartner
Zur Diskussion: Bachelor und Master:
Eine fachliche Chance? _____ **190**

Aktuelles: dgs – Aktuelles, Informationen, Nachrichten _____ **194**
dbs – Beruf und Politik im Verband _____ **219**
Ausschreibung _____ **221**
Termine _____ **222**
Rückblick _____ **222**
Pressemitteilung _____ **223**

51. Jahrgang/August 2006

dgs/dbs

ISSN 0584-9470



Reiner Bahr, Düsseldorf

Sprache – Emotion – Bewusstheit

Vorbemerkungen zum XXVII. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Sprachheilpädagogik e. V. (dgs)

Das vorliegende Heft der *Sprachheilarbeit* möchte Sie auf den bevorstehenden Kongress der dgs einstimmen. Der Kongress findet vom 21.–23. September 2006 in Köln statt (vgl. www.dgskongress-koeln.de sowie Programmübersicht in Heft 1/2006 dieser Zeitschrift) und steht unter dem Thema „Sprache – Emotion – Bewusstheit“. In diesem Leitartikel „Auf ein Wort“ möchte ich insbesondere das Thema und seine Entstehung erläutern. Daher sei lediglich kurz vorweg geschickt, dass sich im Magazinteil des Heftes die Berichte der Landesgruppen befinden; diese Berichte sind Grundlage für die traditionell am Vortag des Kongressbeginns stattfindende Delegiertenversammlung, die einer Bestandsaufnahme und der Perspektivenentwicklung für die dgs dient. Die Kölner Delegiertenversammlung verspricht insofern besonders interessant zu werden, als mindestens zwei langjährige Mitglieder des Geschäftsführenden Vorstands, die die Verbandsarbeit nachhaltig und mit größtem Engagement über nahezu 20 Jahre mit geprägt haben – der 1. Bundesvorsitzende Kurt *Bielfeld* und der Rechnungsführer Wolfgang *Scheuermann* – nicht wieder für ihre Ämter kandidieren werden. Mit der Neubesetzung dieser Ämter werden gewiss Weichen für die Zukunft der dgs gestellt.

Wird der Kongress auch Weichen für die fachpädagogische Arbeit stellen können? Jeder Veranstalter erhofft sich zumindest Impulse, die fachlich so nachhaltig sind, dass in historischer Perspektive vielleicht eines Tages gesagt wird: „Spätestens seit ... wissen

wir, dass ...“ – auf den bevorstehenden Kongress gemünzt also z. B.: „Spätestens seit Köln 2006 ist doch bekannt, dass das ‚Primat der äußeren sprachlichen Form‘ (*Lüdtke* in diesem Heft) zu ergänzen ist durch Überlegungen zur Bedeutung des intersubjektiven, emotionalen Lernens in der Sprachentwicklung.“ Die Betonung des letzten Satzes liegt selbstverständlich auf dem einleitenden Adverb „spätestens“, denn Überlegungen zum Zusammenhang von Sprache bzw. Sprachentwicklung, Emotion und der Bedeutung des intersubjektiven Bezugs beim Lernen, hat es durchaus schon früher (s. u.) gegeben.

Blicken wir zunächst sehr weit zurück und klammern wir die „Sprache“ noch aus, so finden wir bereits im 1. Band des „Magazins zur Erfahrungsseelenkunde“ im Jahr 1783 bei Karl Philipp *Moritz* folgenden Gedanken:

„Die allerersten Eindrücke, welche wir in unsrer frühesten Kindheit bekommen, sind gewiß nicht so unwichtig, daß sie nicht vorzüglich bemerkt zu werden verdienten. Diese Eindrücke machen doch gewissermaßen die Grundlage aller folgenden aus; sie mischen sich oft unmerklich unter unsre übrigen Ideen, und geben denselben eine Richtung, die sie sonst vielleicht nicht würden genommen haben.“

Moritz' Gedanken waren zu ihrer Zeit insoweit äußerst modern, als bis dato die Bedeutung der Kindheit als Thema einer, noch dazu erfahrungswissenschaftlich begründeten Psychologie, keinesfalls anerkannt war. Eine wirk-

lich revolutionäre Sicht auf die Bedeutung kindlichen Erlebens verschaffte uns freilich erst mehr als 100 Jahre später die Psychoanalyse Sigmund *Freuds*.

Das Thema des diesjährigen dgs-Kongresses erwuchs in der ersten Planungsphase nicht auf der Grundlage historisch derart weit ausholender Überlegungen. Neben meiner eigenen fachlichen Biografie, die ich in den neunziger Jahren insbesondere in Darstellungen zur Bedeutung des kindlichen Spiels in der Sprachentwicklung und in der Sprachtherapie unter anderem auch in dieser Zeitschrift dokumentiert habe, spielte vorrangig die Beobachtung eine Rolle, dass vor allem die Neurowissenschaften in den vergangenen 10 Jahren anscheinend bahnbrechende Ergebnisse vorlegen konnten – Ergebnisse, die auch unser Selbstverständnis vom Spracherwerb, vor allem aber unser Selbstverständnis von der Gestaltung sprachlicher Lernprozesse in Therapie und Unterricht berühren. Durch neue, rechnergesteuerte, bildgebende Verfahren wurden bislang kaum für möglich gehaltene Einblicke in das menschliche Gehirn realisiert. Die Neurowissenschaften können heute das Zusammenspiel verschiedener Hirnareale darstellen, sodass erkennbar wird, wo sich kognitive Funktionen wie Sprachverstehen, das Erkennen von Bildern, Musikverarbeitung, Handlungsplanung, Gedächtnisprozesse und das Erleben von Emotionen gewissermaßen „abspielen“ (vgl. „Das Manifest“, eine Bestandsaufnahme führender deutschsprachiger Neurowissenschaftler zum Stand ihrer Forschung in

der Zeitschrift „Gehirn und Geist“, Heft 6/2004). Mit diesen beiden Ausgangspunkten – dem Blick in die eigene Berufsbiografie sowie auf ein aktuell dominierendes wissenschaftliches Forschungsinteresse – sprang der Funke auf das Kongressvorbereitungsteam über, sodass das Thema „Sprache – Emotion – Bewusstheit“ rasch auf breite Zustimmung in unserer Landesgruppe und auch im Hauptvorstand der dgs stieß.

Richten wir nun den Blick auf das eigene Fach, so ist einigen vielleicht noch der Vortrag „Sprache und Emotion“, gehalten von Gerhard Homburg auf dem XXIII. dgs-Kongress 1998 in Dresden, in Erinnerung. Die Beschäftigung mit der Emotionalität des Kindes hatte bis dahin – vor allem aus tiefenpsychologischer Sicht – in unserem Fach nur bei wenigen Autorinnen einen zentralen Platz (z. B. bei Nitza Katz-Bernstein sowie bei Barbara Zollinger und ihren Mitarbeiterinnen). Homburg wies darauf hin, dass es zwar durchaus ein sprachheilpädagogisches Handlungswissen in Bezug auf Emotionen gab (Emotionen etwa als Mit-Ursachen bei Stottern und Mutismus, als belastende Begleiterscheinungen bei Aphasien, als Bedingung bei der Steuerung von Lernprozessen), musste jedoch feststellen, dass das Verhältnis von Emotion und Sprache keinesfalls schon systematisch bearbeitet wurde und dass viele Einsichten noch unverbunden nebeneinander standen. Er selbst legte in Dresden ein Schichtenmodell des Ausdrucks von Emotionen vor, das unter anderem die Bedeutung der körpergebundenen Prozesse des emotionalen Ausdrucks in der Sprache hervorhob. Ohne bewusstes Zutun des Sprechers kommt seine emotionale Verfassung in Stimme, Aussprache und Atmung zum Ausdruck. Schaut man auf die Themen, die den dgs-Kongress in Köln 2006 dominieren werden, so scheint sich bezüglich dieses Ausdruckkanals ein Schwerpunkt in der praxisbezogenen Beschäftigung mit dem Zusammenhang von Sprache und Emotionen abzuzeichnen. Überdies gibt es aber zwischenzeitlich Fortschritte auch in Bezug auf die seinerzeit von Homburg angemahnte Systematik, also in der Theoriebildung. Dazu hat das an

seinem Lehrstuhl an der Universität Bremen von Ulrike Lüdtke durchgeführte Habilitations- und Forschungsprojekt „Sprache und Emotion“ maßgeblich beigetragen. Einige ihrer zentralen Forschungsergebnisse werden in Köln vorgetragen und finden sich auch im Hauptbeitrag des vorliegenden Heftes wieder. Lüdtke gelingt darin die Synopse aus einerseits neurowissenschaftlichen Erkenntnissen (dass nämlich, knapp gesagt, die Entwicklung kognitiver Fähigkeiten durch frühkindliche, auch schon intrauterin erfahrene Emotionen auf dem Weg der intersubjektiven Spiegelung beeinflusst wird) und andererseits linguistischen Bezügen, die weit über den engen Horizont strukturlinguistischer Ansätze hinausgehen, indem z. B. auch Semiotik und psychoanalytische Sprachwissenschaft mit berücksichtigt werden. Am Ende steht eine neue Sicht auf den Spracherwerb überhaupt sowie in der Folge auf das sprachliche Lehren und Lernen.

In meinen bisherigen Ausführungen blieb die Komponente „Bewusstheit“ als Teil des Kongressthemas noch ausgespart. Der Begriff „Bewusstheit“ verweist für sich genommen auf die Fähigkeit des Menschen, erkennen zu können, was in ihm vorgeht, dass er also z. B. wissen kann, dass er etwas weiß oder auch nicht weiß. Mehrmals wurde in der Kongressvorbereitungsphase an verschiedenen Stellen das Thema fälschlicherweise als „Sprache – Emotion – Bewusstheit“ wiedergegeben. Daher möchte ich zur Klärung anhand des Beispiels, das Moshé Feldenkrais in seinem Buch „Bewusstheit durch Bewegung“ (1996, 78, Original 1967) gibt, den Unterschied verdeutlichen:

„Obwohl in unserem Sprachgebrauch die Grenzen nicht klar sind, besteht zwischen Bewußtsein und Bewußtheit ein wesentlicher Unterschied. Ich kann bei vollem Bewußtsein die Treppe meines Hauses hinaufgehen und doch nicht wissen, wie viele Stufen ich hinaufgegangen bin. Um herauszufinden, wie viele es sind, werde ich zum Beispiel ein zweites Mal über die Treppe gehen, meine Aufmerksamkeit dabei auf das lenken, was ich

tue, mir gleichsam zuhören und die Stufen zählen. Bewußtheit ist Bewußtsein und das Erkennen dessen, was im Bewußtsein vor sich geht, oder das Erkennen dessen, was in uns vor sich geht, während wir bei Bewußtsein sind“.

Im Englischen ist diese Unterscheidung deutlicher zu spüren; wir übersetzen „Bewusstheit“ als „consciousness“ und „Bewusstheit“ als „awareness“. Auf dem dgs-Kongress 2006 wird sich die Komponente „Bewusstheit“ vor allem – aber nicht ausschließlich – in Veranstaltungen zum Schriftspracherwerb spiegeln, wo seit einigen Jahren insbesondere der Aufbau so genannter „phonologischer Bewusstheit“ eine zentrale Rolle spielt. Keinesfalls aber steht „Bewusstheit“ beziehungslos neben der Komponente „Emotion“, denn gerade in der Auseinandersetzung mit der Bedeutung von Emotionen beim sprachlichen Lernen dürfte eine Bewusstheit für Erlebens- und Gestaltungsmomente im sprachlichen Lernprozess entstehen. Angesprochen sind dabei nicht allein die Kinder, Jugendlichen und Erwachsenen, denen die sprachheilpädagogische Arbeit dienen möchte, sondern auch die Lehrenden selbst, die in der Auseinandersetzung mit ihrem emotionalen Erleben Wege zur Bewältigung ihrer – oftmals belastenden – professionellen Aufgaben finden können.

Wir – das Kongressvorbereitungsteam der dgs-Landesgruppe Rheinland und ich – freuen uns darauf, Sie im September 2006 in Köln zu begrüßen.

Reiner Bahr

Dr. Reiner Bahr ist stellv. Leiter einer Förderschule mit dem Förderschwerpunkt Sprache sowie 1. Vorsitzender der dgs-Landesgruppe Rheinland



Ulrike M. Lüdtke, Berlin

Emotion und Sprache: Neurowissenschaftliche und linguistische Relationen

Zusammenfassung

Diese Arbeit gibt eine Übersicht über den neuesten Forschungsstand zum Zusammenhang von Emotion und Sprache. Dies erscheint notwendig, da eine Integrationswissenschaft wie die Sprachbehindertenpädagogik – will sie hinsichtlich ihres interdisziplinären Aufgabenbereichs international anschlussfähig sein – die aktuell in ihren Bezugsdisziplinen vorliegenden Erkenntnisse rezipieren, evaluieren und adaptieren muss. Mittels einer Zusammenfassung neurowissenschaftlicher und linguistischer Forschungserkenntnisse zur Relation Emotion – Sprache wird deshalb über zentrale Thesen z.B. zur Neurobiologie frühkindlicher Kommunikationsentwicklung informiert, Konzepte z.B. die „Intrinsic Motive Formation“ (IMF) vorgestellt, und Hauptverbindungsstellen z.B. zwischen emotionaler Markiertheit und Konstruktion sprachlicher Zeichen herausgearbeitet. Als Konsequenz aus der sich hierin abzeichnenden engen Verbindung beider Domänen wird abschließend auf das sprachdidaktische Modell der „Relationalen Didaktik“ verwiesen, welches die Emotionen als primären Organisator sprachlicher Lehr-Lern-Prozesse anerkennt und sie zur Verbesserung der professionellen Sprachförderung in Therapie und Unterricht integriert.

Schlüsselwörter: relationale Emotionen, Gehirnentwicklung, Neurobiologie der frühen Kommunikation, Spiegelmechanismen, Sprachentwicklung, kindliche Intersubjektivität, emotionale Narrative, emotionale Markiertheit, relationale Sprachdidaktik

Emotion and Language: Neuroscientific and Linguistic Relations

Abstract

This article reviews the current state of research on the relationship between emotion and language. This appears necessary, since speech and language rehabilitation as an integrating science must absorb, evaluate and adopt the new findings available in its reference disciplines in order to maintain its international standards regarding its interdisciplinary field of activity. With a summary of neuroscientific and linguistic research results on the relationship between emotion and language, information is therefore provided on central theories (e.g. regarding the neurobiology of early communication development) concepts are presented (e.g. the „Intrinsic Motive Formation“ (IMF) and connections are developed (e.g. the connection between emotional markedness and the construction of language signs). In conclusion, the didactic model of „Relational Language Didactics“ is introduced as a consequence of the emergent strong relationship between these domains. This uses the relevance of emotions as the primary regulator of language-specific learning-teaching processes for improving the professional language learning support in therapy and school contexts.

Keywords: relational emotions, brain development, neurobiology of early communication, mirror mechanisms, language development, infant intersubjectivity, emotional narratives, emotional markedness, relational language didactics

1. Einleitung und Methode

Im Gegensatz zur fachlichen Praxis hat die Nichtbeachtung der komplexen Zusammenhänge von Emotion und Sprache in der sprachbehindertenpädagogischen Theorie eine lange Tradition, welche durch die derzeitige einseitige Orientierung an der Kognitiven Linguistik noch gefestigt wird (zur grundsätzlichen Kritik vgl. Homburg 1999, 2003 und Lüdtke 2002b, 2005,

2006b, die natürlich psychologisch orientierte Ansätze wie z.B. Katz-Bernstein (2003) hiervon ausnehmen). Angesichts der rapide anwachsenden und mittlerweile fast unübersehbaren Zahl an internationalen Forschungsarbeiten, die zu diesem Thema aus wichtigen anderen Bezugsdisziplinen vorliegen, ist meines Erachtens eine Positionierung mit einem derartigen „blinden Fleck“ für ein Fach nicht haltbar, das sich historisch wie aktuell als Integra-

tionswissenschaft definiert (vgl. Grohnfeldt/Ritterfeld²2005).

Diese Übersichtsarbeit hat deshalb zwei Anliegen:

1. durch eine pointierte Zusammenfassung der Relationen zwischen Emotion und Sprache die Leserinnen und Leser zunächst über den aktuellen Forschungsstand in den Neurowissenschaften wie in der Linguistik zu informieren und dabei mögliche in-

terdisziplinäre Querverbindungen aufzuzeigen (vgl. 2-3); und

2. abschließend einen Vorschlag zu unterbreiten, wie diese hoch relevanten Erkenntnisse innerhalb der eigenen sprachheilpädagogischen Theoriebildung berücksichtigt und insbesondere in die Didaktiktheorie von Therapie und Unterricht perspektivisch integriert werden könnten (vgl. 4).

2. Forschungsergebnisse

2.1 Neurowissenschaftliche Forschungsergebnisse

Recherchieren wir im breiten Fachgebiet der Neurowissenschaften nach aktuellen Forschungsergebnissen zum Zusammenhang von Emotion und Sprache, so ist es keinesfalls so, dass hierzu explizite, konsistente und kontinuierliche Resultate vorliegen. Die Erkenntnislage stellt sich uns vielmehr wie ein gerade begonnenes Puzzle dar, aus dem sich erst durch kohäsiven Blick ein noch implizites, im Werden befindliches Erklärungsmuster abzuzeichnen beginnt. Die nachfolgende Darstellung bündelt deshalb die Datenfülle nach vier sich herauskristallisierenden Hauptverbindungslineien, wobei die möglichen Verknüpfungen der beiden Domänen immer schärfer und damit detaillierter fokussiert werden.

2.1.1 Die Verbindung von Emotion und Kognition

Erste ganz grundsätzliche und übergeordnete Hinweise auf ein Zusammenspiel von Emotion und Kognition kommen aus der neurowissenschaftlichen und neuropsychologischen Emotionsforschung. Ein Resultat findet sich da-

bei in allen Arbeiten wieder (vgl. u.a. Borod 2000; Dalgleish/Power 1999; Damasio 2000, 2005; Gainotti 2001; Lane/Nadel 2002; LeDoux 1998, 2000; Panksepp 1998, 2003):

Emotionale und kognitive Prozesse sind engstens miteinander verbunden.

Die klassische dualistische Trennung von Kognition und Emotion, z.B. die cartesianische Vorstellung eines „emotionsfreien Geistes“, scheint somit auf Basis dieser neurowissenschaftlichen Forschung widerlegt zu sein.

2.1.2 Die Verbindung von emotionalen Erfahrungen und kognitiver Entwicklung

Einen sehr viel konkreteren und zum Teil durch experimentelle Studien nachgewiesenen Zusammenhang liefert die Neurobiologie, speziell die neurobiologische Erforschung der kindlichen Entwicklung (vgl. u.a. Bock/Braun 2004; Braun/Helmeke 2004; Cicchetti 2002; Joseph 1999; Nelson/Luciana 2001; Schore 1994, 2003; Siegel 1999; Trevarthen 2001b, 2004a):

Frühkindliche Emotionen beeinflussen die funktionelle Ausdifferenzierung des Gehirns und die Entwicklung kognitiver Fähigkeiten.

Dies lässt den Schluss zu, dass die Lernbereitschaft wie die Lernprozesse eines Kindes in viel stärkerem Maße vom sozio-emotionalen Kontext abhängig sind, als bisher angenommen.

2.1.3 Die Verbindung von kommunizierten Emotionen und Sprachentwicklung

Konzentriert man die Suche nach möglichen Verbindungsstücken zwischen

Emotion und Sprache auf die Sprachentwicklung als Teil der Entwicklung sozialer Kognition, so führt eine nun schon etwas ältere Forschungssensation – die Entdeckung der Spiegelneuronen¹ (*mirror neurons*; Rizzolatti et al. 1996) – mittlerweile zu nachhaltigen Konsequenzen. Neben den ursprünglichen Hinweisen auf die Spiegelung von Handlungen als Ursprung der phylo- und ontogenetischen Sprachentwicklung (Rizzolatti/Arbib 1998) bildet sich in den jüngsten Weiterentwicklungen dieser Theorie folgende These heraus (vgl. u.a. Akhtar/Tomasello 1998; Bråten 1998; Gallese et al. 2004; Hari/Nishitani 2004; Stamenov/Gallese 2002; Trevarthen 1993, 2004c, 2005; Trevarthen/Aitken 2001; Weigand 2002):

Die intersubjektive Spiegelung von Emotionen ist ein bzw. der wesentliche Organisator der kommunikativ-sprachlichen Entwicklung des Kindes.

Die entwicklungstheoretische Verlagerung von individueller zu sozialer Kognition verweist somit auch auf eine Ergänzung der individuell-kognitivistischen durch intersubjektive Spracherwerbtheorien (vgl. 2.2.4).

2.1.4 Die Verbindung von intentionaler Emotionsübermittlung und angeborener Kommunikations-erwartung

Verfolgt man die skizzierte Bedeutsamkeit des emotionalen Austausches für die Sprachentwicklung weiter, so gelangt man zum Kern neurowissenschaftlich fundierter Erklärungszusammenhänge über die Verbindung von Emotion und Sprache: der „*Innate Intersubjectivity Theory*“, dargelegt und sich in weiterer Ausdifferenzierung befindend durch die Gruppe um Trevarthen (vgl. u.a. Bråten 1998; Kugiumutzakis 1998; Nagy/Molnár 2004; Reddy 2005; Trevarthen 1998, 1999, 2001a, 2004b; Trevarthen/Aitken 2001, Trevarthen et al. 2006). Die Hauptthese, die nachfolgend aufgrund ihrer Relevanz für sprachheilpädagogisch organisierte Lehr-Lern-Prozesse näher erläutert werden soll, lautet hier:

¹ Spiegelneuronen (*mirror neurons*) sind eine bestimmte Klasse visuomotorischer Neurone, die ursprünglich bei Affen in einem bestimmten Bereich (F5) ihres ventralen prämotorischen Cortex entdeckt wurden. Sie sind durch das funktionelle Charakteristikum definiert, dass sie sowohl aktiv werden, wenn der Affe selbst eine bestimmte Handlung ausführt, als auch, wenn er ein anderes Individuum (Affe oder Mensch) beobachtet, wie es diese Handlung ausführt. Bildgebende Verfahren liefern in jüngsten Studien Hinweise auf die Existenz eines ähnlichen Spiegel-Systems (*mirror-system*) für die Repräsentation beobachteter Handlungen im Menschen. Besonders interessant ist, dass die Beobachtung bedeutungsvoller Handlungen („*meaningful actions*“) die sog. Broca-Region (Brodmann Areal 44 und teilweise 45) aktiviert. (vgl. Stamenov/Gallese 2002)

Die Fähigkeit von Neugeborenen, relationale Emotionen zu „spiegeln“ bzw. intentional zu kommunizieren, wird durch die angeborene neurobiologische Bereitschaft der IMF (*Intrinsic Motive Formation*) und des EMS (*Emotional Motor System*) gewährleistet. Die kindliche Antizipation eines emotional antwortenden Anderen ist dadurch pränatal psychophysiologisch angelegt.

Als ersten Teilaspekt dieses Ansatzes konzeptualisiert *Trevarthen* die IMF (*Intrinsic Motive Formation*) als neurophysiologisches Substrat, von dem der Prozess, sozial-relationale Emotionen wie z.B. Zuneigung, Stolz, Besorgt-

(Interneuronen der *Formatio reticularis*) und limbischen Komponenten der IMF (Vernetzung von Hippocampus, Gyrus cinguli, Corpus mamillare, Fornix und Septum mit der Amygdala, Thalamus und Hypothalamus, den Basalganglien sowie dem somatosensorischen und präfrontalen wie orbito-frontalen Cortex) und beeinflussen mittels neuromodularer Systeme (noradrenerge, dopaminerge und serotonerge Projektionen) kortikale Aktivität (vgl.² Abb. 1).

Außerordentlich wichtig für das weitere Verständnis dieser Theorie ist, dass angenommen wird, dass sich die IMF gemeinsam mit dem EMS bereits sehr früh im Embryo herausbildet (vgl. Abb. 2) und so auf die pränatale Anla-

Das EMS (*Emotional Motor System*), als zweiter Aspekt der *Innate Intersubjectivity Theory*, hat im Kommunikationsprozess die Funktion, Informationen über die von der IMF intern generierten *motive states* in äußerlich wahrnehmbaren Emotionsausdruck zu vermitteln: und zwar in Form sog. „*emotional displays*“ in Mimik, Gestik und Stimme, welche z.B. in Form von Lächeln oder Zeigen innere Zustände, Absichten und Intentionen Anderen, speziell der Mutter, signalisieren. Dies geschieht, indem die IMF das EMS, welches die Fasern und Kerne der Hirnnerven 1-12³ und assoziierte somatosensorische Systeme umfasst, mittels neurochemischer Regulation moduliert.

Die kommunikative Kompetenz eines gerade geborenen Babys, eigene Motive und Emotionen zu formulieren, auszudrücken und mitzuteilen, emotional anerkennende Antworten zu provozieren, neue Motive und Emotionen im Anderen zu erkennen, sie zu imitieren und zu beantworten und ein rhythmisches Wechselspiel von dynamischem emotionalem Austausch aufrechtzuerhalten, wird in diesem Ansatz keinesfalls als unerklärliches „Wunder der Natur“ betrachtet. Das Bedürfnis nach intersubjektiver Übermittlung von Gefühlen wie Freude, Neugier, Angst wird vielmehr als der primärer, soziale Entwicklungsorganisator des Gehirn-

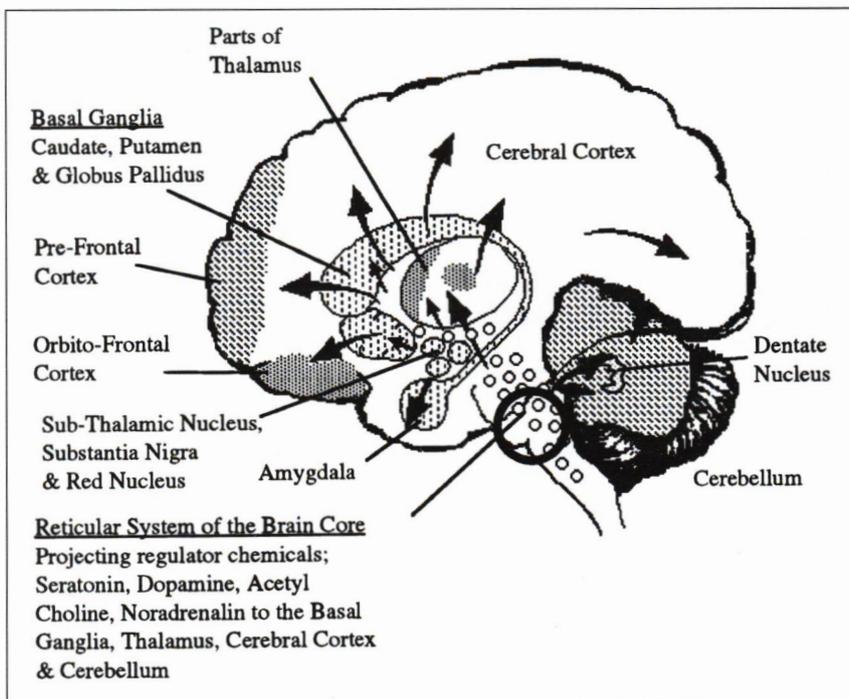


Abb. 1: Die retikulären und limbischen Komponenten der IMF mit ihren neurochemischen Projektionssystemen als psychobiologische Prädisposition für die interne Generierung von Motiven und Emotionen im Kommunikationsprozess (aus: *Trevarthen/Aitken 2001, 22*)

heit zu kommunizieren, durch die primär interne Generierung von sog. „*motive-states*“ angetrieben wird. Diese *motive-states* entstehen durch komplexe und dynamische neurochemische Regulationsprozesse in den retikulären

ge eines sozialen Ichs verweist, welches den intersubjektiven emotionalen Austausch mit seinen primären Bezugspersonen braucht, ihn erwartet und für eine positive Entwicklung zutiefst von ihm abhängig ist.

² Ich danke Prof. Colwyn *Trevarthen*, Department of Psychology, University of Edinburgh, U.K., für den hoch interessanten Aufenthalt an seinem Institut und die schnelle und unkomplizierte Abdruckgenehmigung der Abbildungen 1-3.

³ Nach *Trevarthen* (vgl. 2001b, ²2004a) hat sich die selbstregulatorische Primärfunktion der Hirnnerven (*cranial nerves*) evolutionär in eine intersubjektive, kommunikationsregulierende Sekundärfunktion gewandelt: z.B. Funktionswandlung beim N. oculomotorius (III), N. trochlearis (IV) und N. abducens (VI) von der Augenbewegung zum emotionstransportierenden Blickaustausch (inklusive Tränen), beim N. glossopharyngeus (IX), N. vagus (X) und N. hypoglossus von der Zungen-, Pharynx- und Larynxversorgung zum stimmlichen und lautlichen Emotionsausdruck.

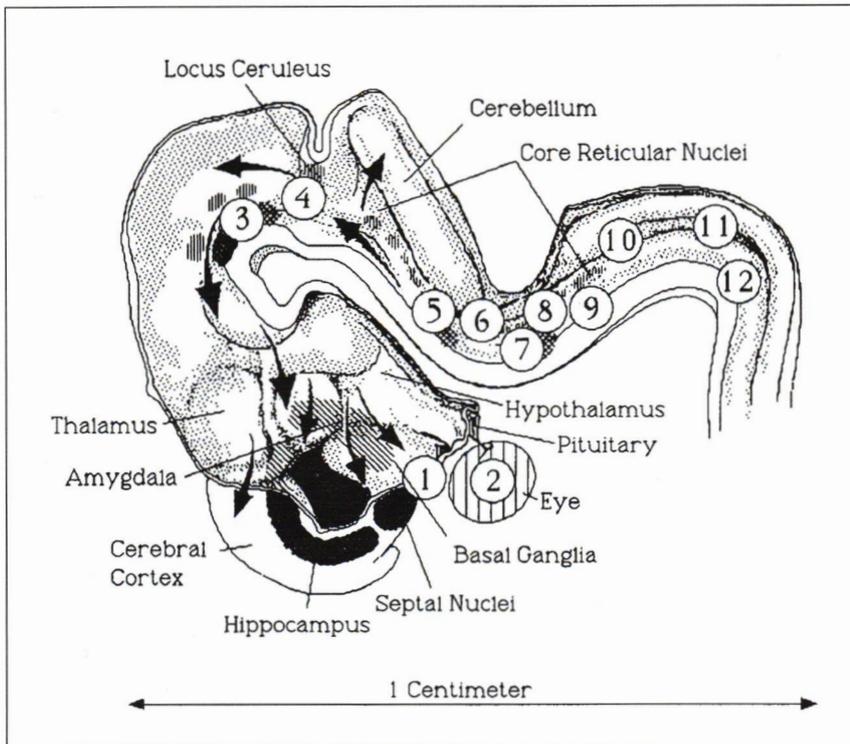


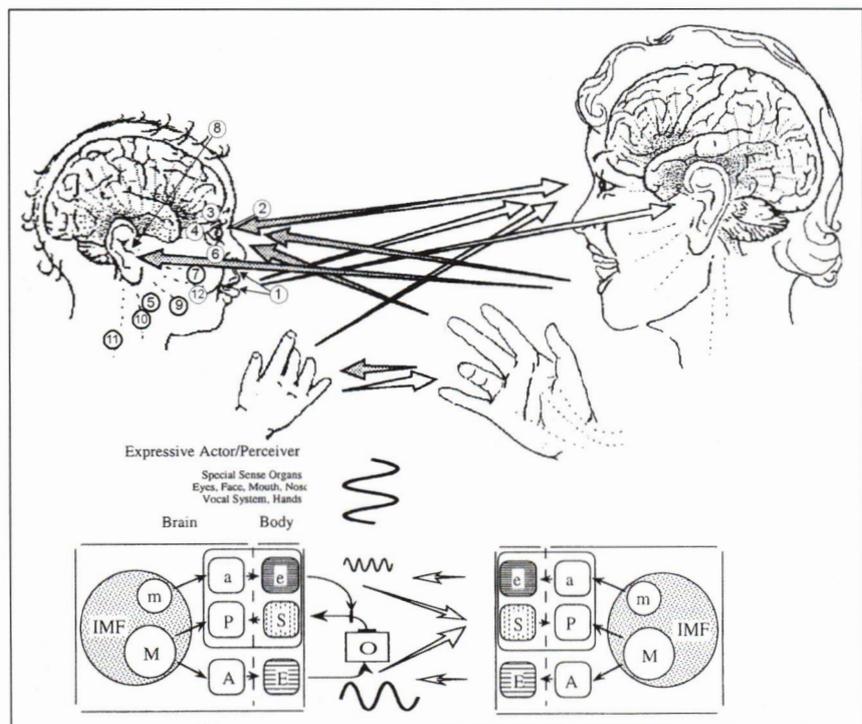
Abb. 2: Das Gehirn eines sieben Wochen alten Embryos mit bereits erkennbaren Strukturen der IMF (u.a. Formatio reticularis, Amygdala, Hippocampus) und des EMS (u.a. Hirnnervenkerne 1-12, assoziierte sensomotorische Fasern, Sinnesorgane) sowie Projektionssystemen in Richtung der noch sehr rudimentären neocortikalen Regionen (aus: Trevarthen 2001b, 871)

wachstums wie des damit zusammenhängenden kognitiven Lernzuwachses angesehen – und zwar nicht erst postnatal durch äußere Stimulierung ange regt, sondern „innate“, im Zusammen spiel mit vokalen und propriozeptiven Stimuli der Mutter, von den ersten Schwangerschaftswochen an (vgl. Abb. 7a).

Gemeinsam mit dem EMS reguliert die IMF jedoch nach Trevarthen nicht nur im Embryo die Anlage und Reifung neocortikaler „proto-maps“, sondern auch im Neugeborenen dessen kortikale Ausdifferenzierung (vgl. Ähnlichkeiten zu 2.1.2). Aufbauend auf der dargestellten pränatalen psychobiologischen Prädisposition manifestiert sich deshalb die intersubjektive Kommunikation von Emotionen postnatal als Austausch ganzer emotional-kommunikativer Erzäh lungen, sog. *Narrative*. Über die sich so im Laufe der Zeit etablierenden längerfristigen emotional-kommunikativen Erzählstrukturen, -muster und -rhyth men konstituiert sich dabei vor allem zwischen Mutter und Baby eine emo tional-narrative Dyade (vgl. Abb. 3). Nach Trevarthen ist diese eine psycho biologische Dyade, welche er u.a. mit

Verweis auf Schore (1994) und Pank sepp (1998, 2003) konkret als *reziproke Psychobiologie* spezifischer neuro chemischer Parameter versteht. Der hierdurch psychophysiologisch zwi

Abb. 3: Das von der IMF aktivierte [m] und koordinierte [M] EMS mit den mo torischen Kernen [a] und efferenten Ak tivitäten [e] der kommunikationsrelevan ten Sinnesorgane [Nr. 1-12 Versorgungs gebiete der jeweiligen Hirnnerven, vgl. Abb. 2] und ihnen zugehörigen Wahrneh mungsafferenzen [S+P]. Postnatale Man ifestation der psychobiologischen Prä disposition für den mimischen, gestischen und vokalen Ausdruck (Bewegungsplan nung und -ausführung [A/E]) von Moti ven und Emotionen innerhalb einer emo tional-narrativen Dyade (modifiziert nach: Aitken/Trevarthen 1997, 661/662)



schen Mutter und Kind entstehende gemeinsame Raum ist nach *Trevarthen*⁴ jedoch kein primär auf Schutz und emotionale Sicherheit ausgerichteter Bindungsraum im Sinne *Bowlbys* (1958, 1978), sondern ein Entwicklungsraum, in dem die durch „*brain-brain-conversation*“ etablierte Intersubjektivität dem kulturellen Lernen und damit vor allem auch dem Erlernen der verbalen Sprache dient (Abb. 3).

2.2 Linguistische Forschungsergebnisse

Forschen wir als zweites in der Linguistik nach Erkenntnissen über den Zusammenhang von Emotion und Sprache, so ergibt sich ein ganz anderes Bild. Um hier fündig zu werden, müssen wir den Blick nicht fokussieren, sondern weiten, um jenseits des derzeit in der Sprachbehindertenpädagogik rezipierten, und für diese Fragestellung viel zu begrenzenden linguistischen Horizontes vielfältige und facettenreiche Erklärungsansätze zu entdecken: z.B. poststrukturalistische Linguistik, Soziolinguistik, Textlinguistik, psychoanalytische Sprachtheorie, Semiotik, Semiolinguistik und Semiogenese. Interessant ist, dass die Erkenntnis Spuren dabei weit in die Vergangenheit zurückführen und dabei deutlich wird, dass wegweisende Forscher wie *Saussure* (in *Starobinski* 1971), *Jakobson* (1960), *Vygotskij* (1996) und *Chomsky* (1966) das Phänomen Sprache nie allein auf seine kognitiven Aspekte reduzierten, sondern immer auch um die emotive Seite wussten.

2.2.1 Die Verbindung von Emotionen und sprachlicher Oberflächenstruktur

Schon die antike Philosophie erforschte, wie Gefühle nicht nur mittels Sprache explizit denotativ bezeichnet werden, sondern sie auch durch unzählige rhetorische Stilmittel implizit konnotativ

⁴ Zur ausführlichen Kritik *Trevarthens* an den emotionstheoretischen Prämissen in *Bowlbys* Bindungstheorie vgl. weiterführend u.a. *Trevarthen* (2001).

⁵ Ich danke meiner studentischen Mitarbeiterin Katharina *Schmidt* für diese Zusammenstellung.

ausgedrückt werden können, um damit, auch zum Teil gezielt, beim Zuhörer Gefühle auszulösen. Dieser Zusammenhang von Emotion und Sprache – bzw. umfassender von Emotion und Signifikation (Zeichengebung) – wurde von drei klassischen Disziplinen weiterverfolgt und vertieft: der Erkenntnistheorie, speziell dem logischen Positivismus, die sich mit der Natur „wahrer“ und „falscher“ Aussagen beschäftigte (vgl. u.a. *Carnap* 1935); der Linguistik und Semiotik, die eine senderbezogene expressive Ausdrucks- und eine empfängerbezogene konative Appellfunktion identifizierten (vgl. u.a. *Bühler* 1934, *Jakobson* 1960); und die psychoanalytische Sprachwissenschaft, die die Markiertheit sprachlicher *Oberflächenstrukturen* – den „*Phänotext*“ (*Kristeva* 2002a) – mit unbewussten affektiven Spuren untersuchte. Gemeinsamer Nenner all dieser Strömungen ist die Erkenntnis (vgl. u.a. *Konstantinidou* 1997):

Sprache und Emotion sind innerhalb der Oberflächenstruktur der Signifikation eng miteinander verbunden, da Gefühle in den Signifikationsmitteln zweifach repräsentiert sein können: in einem emotionalen oder in einem emotiven linguistischen Modus.

Nachfolgende aktuelle Sammlung⁵ von im Unterricht, in Musik aber auch in Werbung zu hörender oder lesender Jugendsprache (Abb. 4) analysiert die emotive Durchdringung der einzelnen Sprachebenen (phonetisch-phonologisch, morphologisch, lexikalisch-semantisch, syntaktisch, pragmatisch) – eine Expressivität, die aus soziolinguistischer Perspektive (vgl. *Dittmar* 1997) auf die Funktion verweist, als Heranwachsender personale Identität über *sprachliche Identität* zu gewinnen und zu zeigen (Abb. 4).

2.2.2 Die Verbindung von Emotionen und sprachlicher Tiefenstruktur

Ist die emotive Markiertheit der manifesten sprachlichen Oberfläche noch relativ offensichtlich, so liegen die Wirkungszusammenhänge der Emotio-

nen innerhalb der sprachlichen *Tiefenstruktur* – dem flüchtigen und unsichtbaren Signifikationsprozess – weitestgehend im Dunklen. Neben der Psychoanalyse, die die Tiefendimension des „*Genotextes*“ im Sinne eines semiotischen Raumes affektiv geladener Sinnproduktion konzeptualisiert (vgl. *Kristeva* 2002b), dessen Triebspuren sich nach Durchlaufen einer Zensur in den erwähnten Phänotext einschreiben, trägt insbesondere das informationstheoretische Emotionsmodell *Simonovs* zur Erhellung folgenden Zusammenhanges bei:

Sprache und Emotion sind innerhalb der Tiefenstruktur des Signifikationsprozesses eng miteinander verbunden, da die motivational-intentional und intersubjektiv übermittelten Bedeutungen immer auch emotional geladene Informationsanteile enthalten.

Ausgehend von der Definition, dass Emotion das Ergebnis eines Informationsabgleichs zwischen vorhandener und notwendiger Information zur Befriedigung eines aktuellen Bedürfnisses ist (mit je positivem oder negativem Emotions-Resultat), arbeitete *Simonov* (1986, 1991) zunächst die emotional regulierte Interdependenz aller an einer Handlung beteiligten funktionellen Einheiten heraus.

Adaptiert man nun *Simonovs* allgemein formuliertes Modell (vgl. Abb. 5) auf die Sprachhandlung bzw. mit *Kristeva* (2002b) auf die „*Signifikationspraxis*“ als Tätigkeit des Bedeutens mittels sprachlicher Zeichen und bezieht zugleich die Erwartung eines emotional bestätigenden Anderen (vgl. *Trevarthen* 2.1.4) mit ein, dann könnte ein Modell des inneren prozessualen Zusammenhangs von Emotionen und Sprache – oder genauer: von relationalen Emotionen und sprachlichen Bedeutungskonstruktionen – wie folgt angedacht werden (Abb. 5).

2.2.3 Die Verbindung von emotionaler Markiertheit und Zeichengenesen

Einen anderen Zusammenhang zwischen Emotion und Sprache, als den der

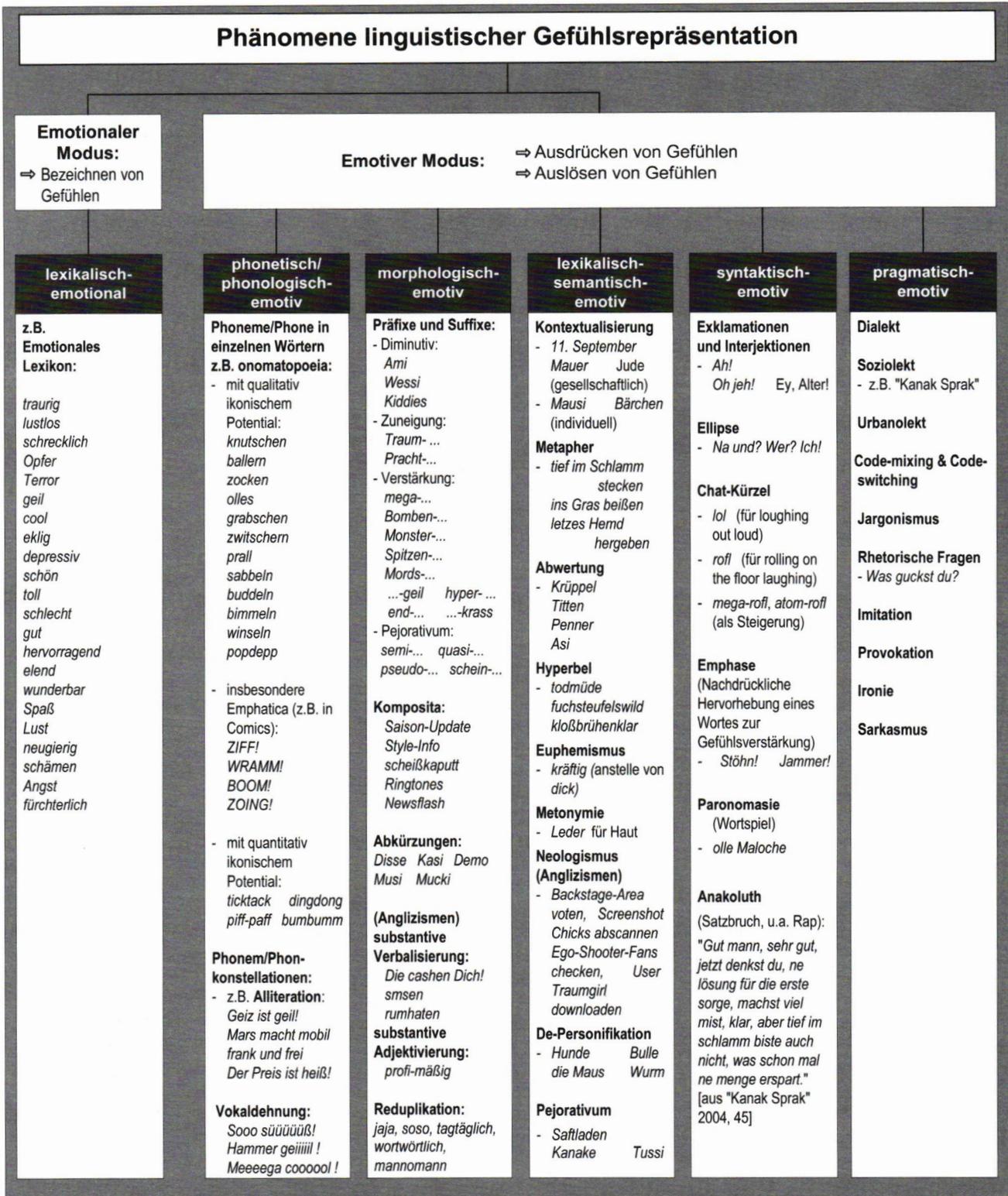


Abb. 4: Die emotive Durchdringung der sprachlichen Oberflächenstruktur anhand von Beispielen aus der Jugendsprache

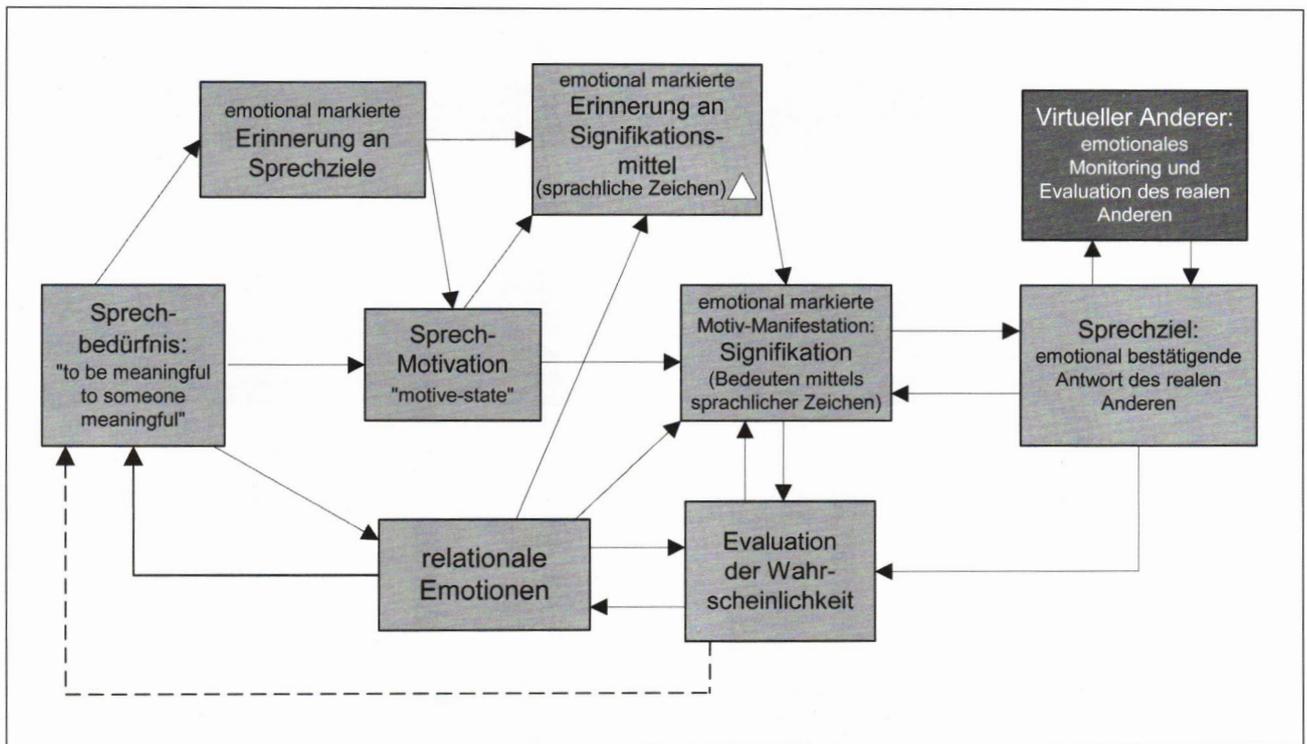


Abb. 5: Die emotionale Regulation der sprachlichen Tiefenstruktur des Signifikationsprozesses (modifizierte Darstellung von Simonov 1986, Abb. 4)

bisherigen synchronen Betrachtung von sprachlicher Oberflächen- und Tiefenstruktur, eröffnet die diachrone, evolutionäre Forschungsperspektive. Die übergreifende These der *Semiogenese*, das heißt der Zeichenentwicklung unabhängig von spezifischen „Sprach“-Codes, lautet (vgl. u.a. Peirce 1931-58, 2000; Ruthrof 2000; Trevarthen 1990):

Im Entwicklungsverlauf nimmt sukzessive die emotionale Markiertheit der sprachlichen Zeichenträger ab und ihr Abstraktionsgrad zu.

Gemäß der triadischen Zeichentheorie von Peirce (2000) konstituiert sich jedes Sprachzeichen aus der Interdependenz von mentaler Zeichenbedeutung (korrespondiert mit dem Saussureschen Signifikat), mentaler oder realer Zeichenreferenz und materiellem Zeichenträger (korrespondiert mit dem Saussureschen Signifikant). Wie nachfolgende Synopse darstellt (vgl. Abb. 6), gibt es drei Zeichenkategorien, deren Grad an emotionaler Markiertheit sich

aufgrund unterschiedlicher Relationen zum Referenzobjekt unterscheidet: das „*Ikón*“ mit einer sehr großen emotionalen Markiertheit des Zeichenträgers aufgrund einer motivierten Ähnlichkeitsrelation („*Mimesis*“) zum Referenzobjekt, der „*Index*“ mit einer geringen emotionalen Markiertheit des Zeichenträgers aufgrund einer Kausalitätsrelation zum Bezugsobjekt, und das „*Symbol*“ ohne jegliche emotionale Markiertheit aufgrund einer willkürlichen Arbitraritätsrelation zum denotierten Objekt. Im bereits erwähnten Signifikationsprozess (vgl. 2.2.2), bzw. in der „*Semiose*“ (Peirce), kann nun bei der Überführung eines Sprechbedürfnisses und einer Sprechmotivation in manifeste, wahrnehmbare Sprache die Wahl des Zeichenträgers bei identischer Zeichenbedeutung und Zeichenreferenz variieren, – und damit der Grad seiner emotionalen Markiertheit. *Semiose*, Bedeuten durch Zeichengenerierung, ist in dieser evolutionären Perspektive – und das macht sie pädagogisch-didaktisch so interessant –

aber immer *historisch*, denn Zeichen „wachsen“ (Peirce), sie entstehen aus entwicklungsgeschichtlich früheren Zeichen, und zwar phylo- wie ontogenetisch (vgl. 2.2.4). Abbildung 6 veranschaulicht diese *Trajektorie* im Sinne eines raum-zeitlichen Entwicklungsverlaufes exemplarisch anhand der transkulturellen Entwicklung der Schrift, wobei auch der Grad der emotionalen Beteiligung bei der Zeicheninterpretation – also dem Lesen – abnimmt (Abb. 6).

2.2.4 Die Verbindung von emotional-kognitiver Entwicklung und Sprachentwicklung

Die Übertragung dieser evolutionären Forschungsperspektive auf die kindliche Sprachentwicklung zeigt, dass hier eine Parallele zwischen Phylo- und Ontogenese angenommen werden kann, denn der Weg führt von unmittelbaren, emotional durchdrungenen zu kognitiv erlernten, symbolisch-abstrakten Signifikationsprozessen (vgl. Bloom²2002), wobei der dynamische Austausch intentionaler Bedeutungen zu Beginn von

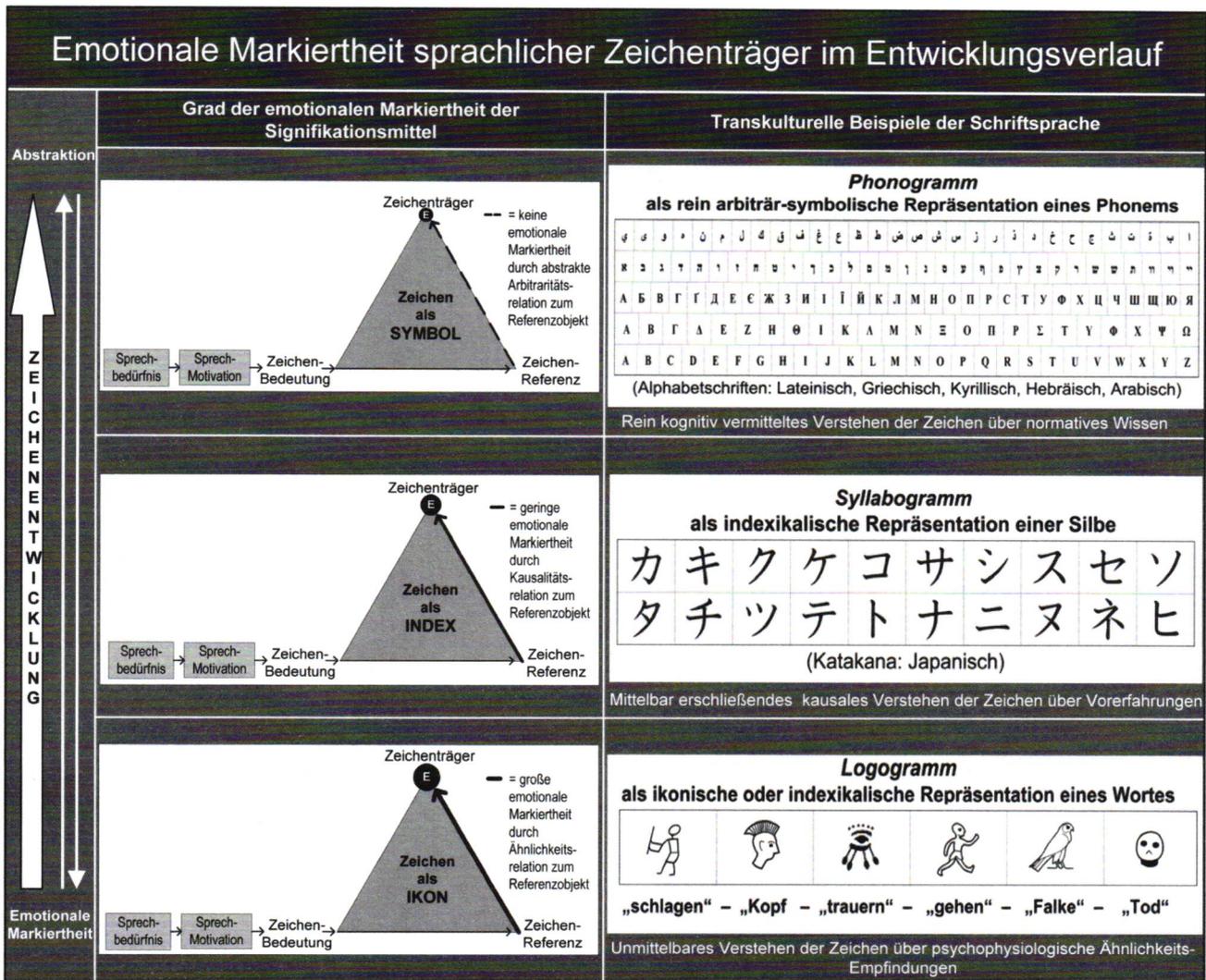


Abb. 6: Die semiogenetische Trajektorie von emotiver Ikonizität zu emotionsfreier Symbolizität am Beispiel phylogenetischer schriftsprachlicher Entwicklungsniveaus

einem intersemiotischen, später von einem zunehmend rein linguistischen Zeichenrepertoire intersubjektiv vermittelt wird. Insgesamt heißt dies:

Die kindliche Sprachentwicklung durchläuft eine Trajektorie vom Primat der intersubjektiven, emotionalen Regulation zum Primat individueller kognitiver Kontrolle und „Autonomie“.

Dieser Verlauf soll nachfolgend am Beispiel von vier exemplarischen Entwicklungsstadien knapp skizziert werden. Bereits intrauterin kommuniziert der Fötus mit der Mutter aktiv, motiviert

und intentional – z.B. mittels Bewegungen oder Lageveränderungen. Der intersubjektive Austausch von emotional bedeutsamen Narrativen, der hier als sog. „basale Intersubjektivität“ die Sprachentwicklung leitet (vgl. Abb. 8), stellt sich zwischen den Subjekten über ein gemeinsames inneres Referenzobjekt her: das jeweilige, aber verbundene psychophysiologische Körperselbst (vgl. Abb. 7a, sowie die Annahme einer psychobiologischen Dyade 2.1.4). Die Kommunikation ist vornehmlich eine ikonische Kommunikation, denn die motorischen Bewegungen des Kindes als semiotische Zeichen- bzw. Be-

deutungsträger sind unmittelbar durchdrungen von archaischen emotionalen Spuren z.B. des Wohl- oder Missbefindens (vgl. Konzeption des EMS, 2.1.4). Das ikonisch vermittelte intersubjektive Bedeutungs-attunement (Rommetveit 1998, Verhagen 2005), d.h. der Abstimmungsprozess zwischen Mutter und Kind über die kommunizierte Bedeutung dieser motorisch-propriozeptiven Zeichen, findet in dynamischer Konstruktion, Verhandlung und Validierung der intentionalen Bedeutung statt. Hierbei nähert speziell die Mutter über permanente Monitoring- und Evaluationsprozesse des „Virtuellen Selbst“ (VS)

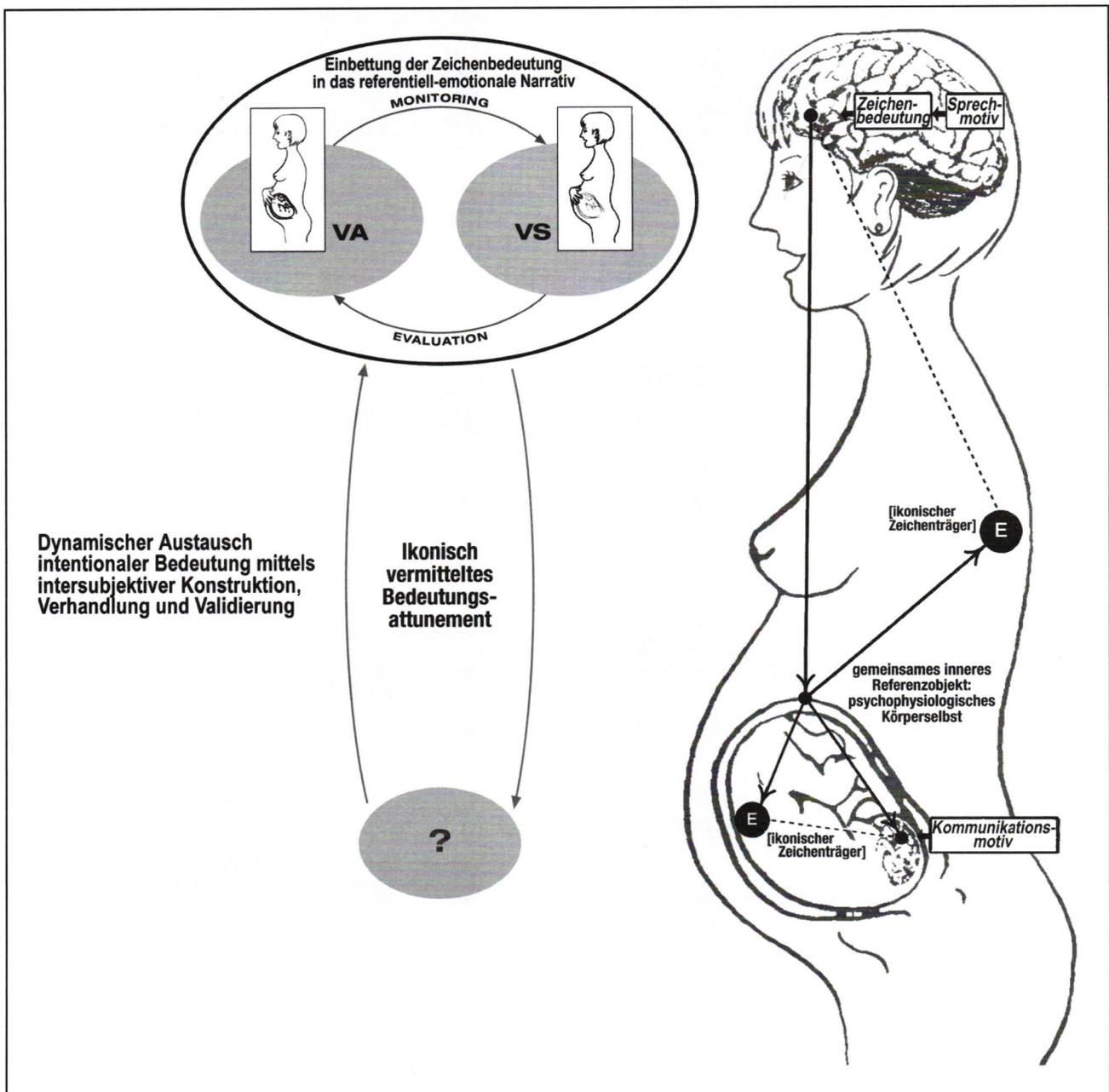


Abb. 7a: Emotional-kognitive und sprachliche Entwicklung des Kindes auf der pränatalen Stufe basaler Intersubjektivität: Austausch von intersubjektiv konstruierten Bedeutungen und Narrativen mittels eines semiotischen, ikonischen Zeichenrepertoires, welches die dominierende emotionale Regulation der Kommunikation durch starke emotionale Spuren ungebrochen widerspiegelt (VS=Viruelles Selbst, VA=Virtueller Anderer).

und des „Virtuellen Anderen“ (VA) (Bräten 1998, Trevarthen 2004b; vgl. Abb. 5) die mentale Repräsentation der eigenen Zeichenbedeutung (~Wohlbe-finden) an die des Kindes (~Wohlbe-finden) an. Eine „Sinnentnahme“, ein „Verstehen“ der Mutter vollzieht sich

dabei stets in Bezug zur Einbettung der Repräsentationen in das gemeinsam erlebte referentiell-emotionale Narrativ, z.B. Spazieren gehen (Abb. 7a).

Nach der Geburt setzt das Neugebore-ne diese intentionale Kommunikation

mit einem viel größeren Ausdrucks und Wahrnehmungsrepertoire fort: auditiv, visuell, taktil. Der intersubjektive Bedeutungsaustausch, der hier nach Tre-varthen (2001a) als sog. „primäre Inter-subjektivität“ die Sprachentwicklung leitet (vgl. Abb. 8), stellt sich nun zwi-

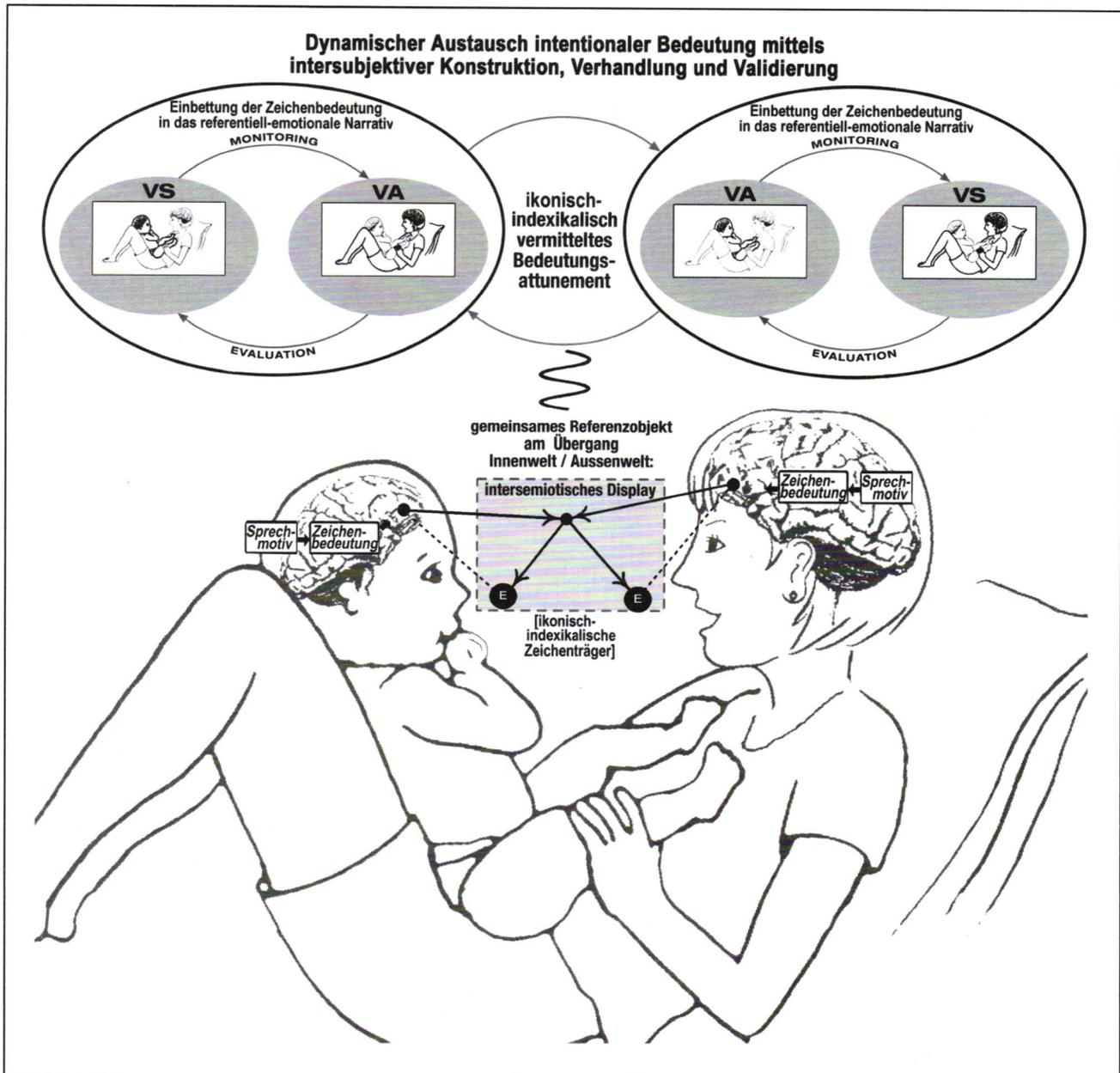


Abb. 7b: Emotional-kognitive und sprachliche Entwicklung des Neugeborenen auf der Stufe primärer Intersubjektivität: Austausch von intersubjektiv konstruierten Bedeutungen und Narrativen mittels eines breit gefächerten intersemiotisch-prälinguistischen, ikonisch-indexikalischen Zeichenrepertoires, welches die immer noch sehr dominante emotionale Regulation der Kommunikation durch deutliche emotionale Spuren anzeigt.

schen den Subjekten über ein gemeinsames *peripheres* Referenzobjekt her, welches den Übergang Innenwelt/Außenwelt vermittelt: das wechselseitige *intersemiotische* Display aus Mimik, Gestik, Stimme, Lauten und Blicken (vgl. Abb. 7b). Das Bedeutungs-attu-

nement zwischen Mutter und Kind, ist hier als erste Weiterentwicklung *ikonisch-indexikalisch* vermittelt, denn bezogen auf das referierte stimmlich-mimisch-gestische Display des Anderen können die Zeichenträger sowohl ähnlich – z.B. in mimetischer Imitati-

on eines Lächelns –, als auch indizierend sein – z.B. bei einem fragenden oder herausfordernden Blick (Abb. 7b).

Um das 1. Lebensjahr vollzieht sich im Zuge zunehmender kognitiver Kontrolle mit dem Erscheinen der ersten Pro-

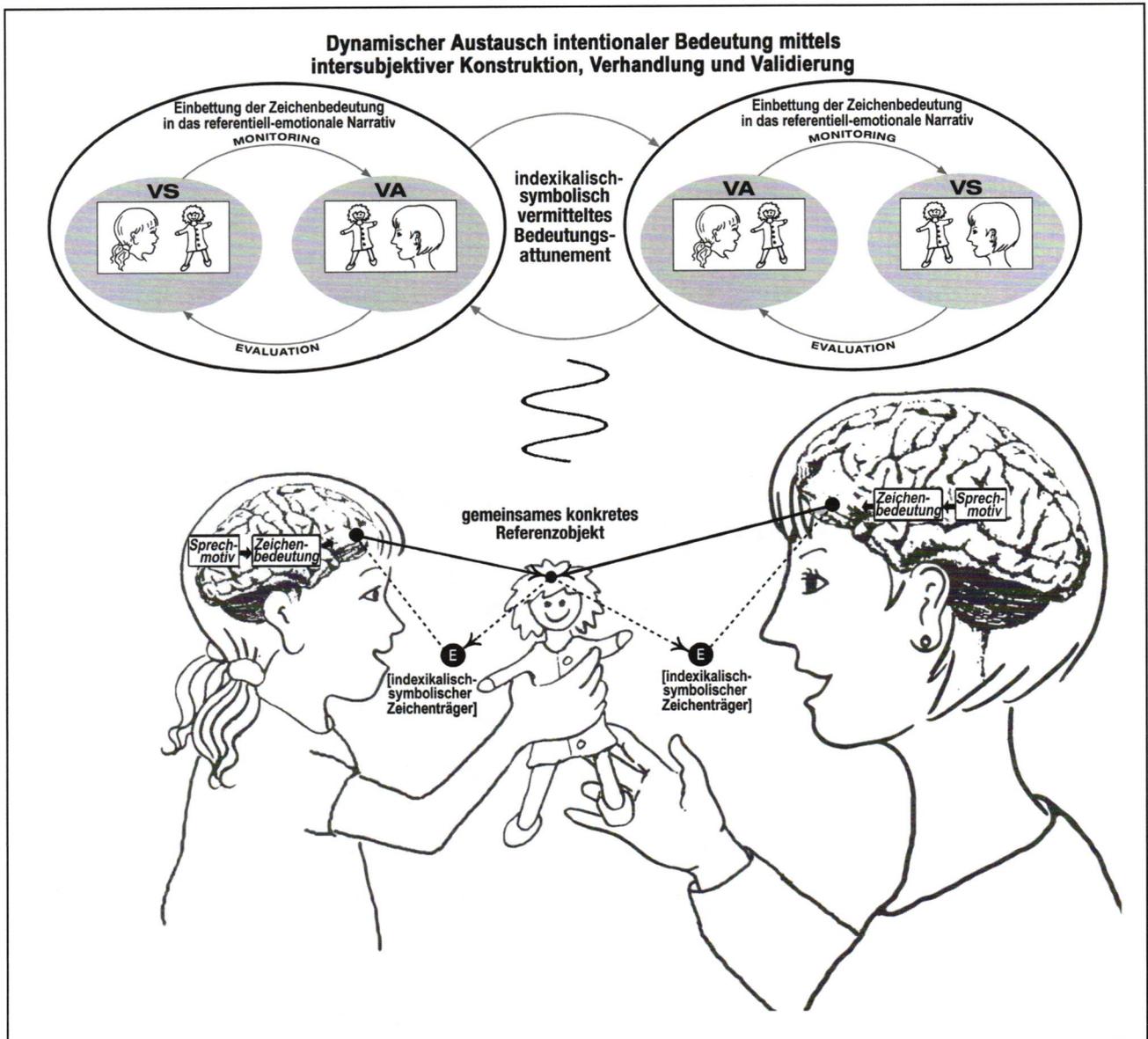


Abb. 7c: Emotional-kognitive und sprachliche Entwicklung des Kindes um das 1. Lebensjahr auf der Stufe sekundärer Intersubjektivität: Austausch von intersubjektiv konstruierten Bedeutungen und Narrativen mittels eines sich fokussierenden protolin-guistischen, indexikalisch-symbolischen Zeichenrepertoires, welches die zunehmende kognitive Kontrolle der Kommunikation durch deutlich abnehmende emotionale Spuren anzeigt.

to-Wörter wie „mama“, „papa“ oder „dada“ der Übergang von der prälin-guistisch-semiotischen zur *protolin-guistischen* Entwicklung. Der intersubjektive Bedeutungsaustausch, der hier nach *Trevarthen* (ebd.) als sog. „sekundäre Intersubjektivität“ zunehmend die

Sprachentwicklung leitet (vgl. Abb. 8), stellt sich nun zwischen den Subjekten über ein gemeinsames *konkretes* Referenzobjekt her – z.B. wie hier eine Puppe –, welche in komplexe Spielhandlungen eingebunden ist (vgl. Abb. 7c). Das Bedeutungs-attunement zwi-

schen Mutter und Kind ist hier primär *symbolisch* vermittelt, denn der verbale Zeichenträger – z.B. das Wort „Püppi“ – ist bis auf wenige indexikalische Begleit-Spuren wie z.B. das Diminutiv-Suffix oder die Lautmalerei (vgl. Abb. 4) arbiträr, d.h. aufgrund von

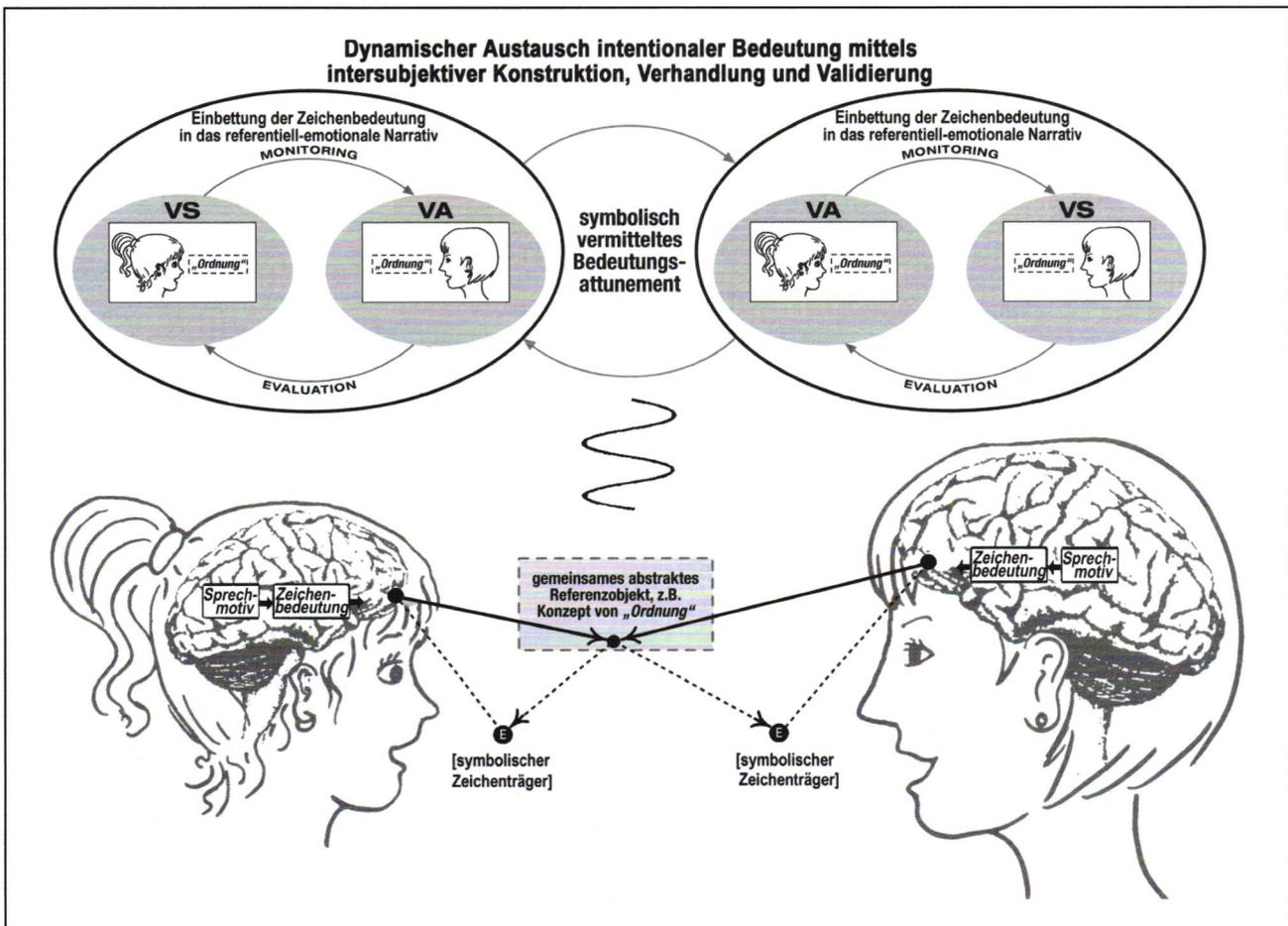


Abb. 7d: Emotional-kognitive und sprachliche Entwicklung des Kindes um das 4. Lebensjahr auf der Stufe tertiärer Intersubjektivität: Austausch von intersubjektiv konstruierten Bedeutungen und Narrativen mittels eines rein linguistischen, symbolischen Zeichenrepertoires, welches auf die etablierte kognitive Kontrolle der Kommunikation durch die Abwesenheit emotionaler Spuren verweist.

Konventionen und ohne emotionale Markiertheit, mit dem Referenzgegenstand verbunden (Abb. 7c).

Den End- bzw. Höhepunkt erreicht die spezifisch linguistische Sprachentwicklung im Kontext etablierter kognitiver Kontrolle nach ca. 4 Jahren. Die Intersubjektivität, die in Anlehnung an *Trevarthen* als „tertiäre Intersubjektivität“ hier die Konstruktion komplexer linguistischer Gefüge leitet (vgl. Abb. 8), stellt sich jetzt zwischen den Subjekten über ein gemeinsames *abstraktes* Referenzobjekt her – z.B. wie hier das Konzept von „Ordnung“ (vgl. Abb. 7d). Das Bedeutungs-attunement zwischen

Mutter und Kind ist hier ausschließlich *symbolisch* vermittelt, denn der rein verbale Zeichenträger – z.B. das Wort „Ordnung“ in komplexen morphologisch-syntaktischen Verknüpfungen – ist nur noch arbiträr, d.h. rein aufgrund von Konventionen und ohne direkte emotionale Markiertheit, mit dem abstrakten Referenzgegenstand verbunden, wobei es natürlich z.B. familiär konnotierte, lexikalisch-emotive Emotionspuren enthalten kann (vgl. Abb. 4) (Abb. 7d).

Auf eine Besonderheit der ontogenetischen Semiogenese sei abschließend zusammenfassend hingewiesen: Die

Entwicklung von einem archaisch-intersemiotischen zu einem elaborierten, linguistischen Zeichenrepertoire. Die damit verbundene sukzessive Zunahme der kognitiv vermittelten Lernabhängigkeit und Kulturspezifität sprachlicher Zeichen verweist auf die sprachdidaktische Relevanz, die diese Erkenntnisse für sprachheilpädagogisch organisierte Lehr-Lern-Prozesse hat (vgl. 4), insbesondere im Kontext von Mehrsprachigkeit, kognitiv-emotionalen Beeinträchtigungen und sozioökonomisch beeinflussten Sprachentwicklungsverzögerungen.

3. Synopse: Intersubjektivität als primärer Organisator der Sprachentwicklung

In der Darstellung der aktuellen neurowissenschaftlichen und linguistischen Forschungsergebnisse zum Zusammenhang von Emotion und Sprache waren bereits einige Querverbindungen zwischen den beiden Forschungsdisziplinen aufgezeigt worden. Versucht man diese Hinweise in einer abschließenden Betrachtung zusammenzufassen, so ist meines Erachtens ein vielschichtiges Muster einer sehr engen Relation zwischen Emotion und Sprache erkennbar. Dieses Muster entsteht durch ein übergeordnetes, integrierendes Phänomen: die „Intersubjektivität“, welche sowohl in den neurowissenschaftlichen wie in

den linguistischen Arbeiten emergent wurde.

Konkretisieren wir dies erneut auf den auch für die Sprachbehindertenpädagogik wichtigen Bereich des Spracherwerbs, so ließe sich meiner Ansicht nach eine neue „intersubjektive Sprachentwicklungstheorie“ andeuten (Lüdtke 2005a, 2006a), in der jede Form der Zeichengebung (Signifikation) als Motiv-Manifestation angesehen (vgl. Abb. 5) und Sprachentwicklung somit als ein primär intersubjektiver Prozess aufgefasst wird, in welchem das Kind vermittelt über relationale Emotionen lernt, wie es *Bedeutungen* auf allen linguistischen Ebenen (phonetisch-phonologisch, morphologisch, lexikalisch-semantisch, syntaktisch, pragmatisch) konstruiert, mittels adäquater Zeichen austauscht und validiert mental reprä-

sentiert (vgl. Abb. 8). In allen Phasen der Sprachentwicklung, die durch Veränderungen der entwicklungsleitenden relationalen Motive und Emotionen („*transition of motive-states*“ Trevarthen u.a. 2001a) ineinander überführt werden, gilt als übergeordnetes Prinzip:

Konstruktion, Austausch und Validierung emotional geladener Bedeutungen und ganzer Narrative sind die primären, intersubjektiven Regulatoren der neurobiologischen wie der semiolinguistischen Entwicklung des Kindes.

Auf zwei theoretische Besonderheiten, die eine derartige Konzeptualisierung gegenüber der sprachheilpädagogischen Rezeption klassischer Sprachentwick-



Abb. 8: Der Zusammenhang von Emotion und Sprache am Beispiel einer intersubjektiven Theorie der Sprachentwicklung

lungstheorien (z.B. nativistisch, kognitivistisch, interaktionistisch etc.) mit sich bringt, sei kurz verwiesen (vgl. Abb. 8): Erstens wird die Sprachentwicklung als „semiolinguistisches Kontinuum“ betrachtet und damit die breite Forschungstradition im Sinne von Peirce, Saussure, Cassirer, Jakobson, Bühler aufgegriffen, die Sprache nicht logozentristisch reduzieren (vgl. Nöth 2000); und zweitens sind nicht die Geburt oder die sog. „Einwort-Äußerungen“, sondern in psychoanalytischer Perspektive die „Thesis“ der wesentliche Meilenstein symbolischer Kommunikationsfähigkeit, da diese die affektiv-semiotischen Quellen der Sprache unter die Kontrolle der „symbolischen Ordnung“ („symbolic order“ Kristeva 2002b) bringt (Abb. 8).

4. Perspektiven: Relationale Sprachdidaktik

Kehren wir nun zur eigenen sprachheilpädagogischen Theoriebildung zurück, so soll abschließend als Schlussfolgerung aus dieser pointierten Zusammenfassung der engen Relationen zwischen Emotion und Sprache skizziert werden, wie diese hoch relevanten Erkenntnisse berücksichtigt und insbesondere in die Didaktiktheorie von Therapie und Unterricht integriert werden könnten. In der Sprachdidaktiktheorie geht es zentral um die Kernfrage, was als primärer didaktischer Organisator sprachlichen Lehrens und Lernens angesehen werden kann. Die Antwort hierauf ist natürlich abhängig von der jeweiligen Konzeption der hierin einfließenden Spracherwerbtheorie. Betrachtet man übersichtsartig die wichtigsten Sprachentwicklungstheorien⁶ unter dem Aspekt, welche Impulse aus ihnen für die klassische Sprachdidaktik rezipiert werden, so stellt sich die Situation arg verkürzt wie folgt dar:

⁶ Mit Ausnahme Katz-Bernsteins (2003) werden meines Erachtens die psychoanalytischen Sprachentwicklungstheorien überhaupt nicht in der sprachbehindertenpädagogischen Didaktiktheorie rezipiert.

- aus den *nativistischen* Theorien wird sprachdidaktisch das Primat der sprachlichen und meist auch der intellektuellen *Vorraussetzungen* rezipiert,
- aus den *Lerntheorien* das Primat der *Form*,
- aus den *kognitiven* Theorien das Primat des referentiellen *Inhalts*, also der Semantik, sowie der *metalinguistischen* Fähigkeiten, und
- aus den *Interaktionstheorien* das Primat der *Pragmatik*.

In Weiterführung der bisherigen Darlegung halte ich es deshalb für unumgänglich, eine neurowissenschaftlich wie semiolinguistisch konzipierte intersubjektive Theorie sprachlichen Lernens auszuarbeiten (vgl. 3) und aus ihr ein entsprechendes sprachdidaktisches Primat der intersubjektiven Bedeutung abzuleiten. Eine derartige Priorisierung ist bereits konzeptuell vorbereitet im Modell der „Relationalen Didaktik“ (Lüdtke 2002a, 2004a, 2004b, 2005a, 2006a-c), welche ihren Schwerpunkt auf die intersubjektive, bedeutungskonstruierende Rolle der Emotionen legt, und entsprechend im sprachlichen Lehr-Lern-Prozess die Unterstützung durch einen professionellen emotionalen Kontext betont. Dies wäre meines Erachtens perspektivisch gesehen notwendig, um das Primat der äußeren sprachlichen Form, das immer noch oder schon wieder z.B. als „Input“, „Intake“ oder sprachlichen „Zielstrukturen“ und „Trigger-Konzentrat“ in der sprachbehindertenpädagogischen Unterrichts- und Therapedidaktik vorherrscht, durch ein Primat des intersubjektiven, überindividuellen *Sinns* zu ergänzen.

Literatur

- Aitken, K., Trevarthen, C. (1997): Self/Other Organization in Human Psychological Development. *Development and Psychopathology* 9, 653-677.
- Akhtar, N., Tomasello, M. (1998): Intersubjectivity in early language learning and use. In: Bråten, S. (Ed.): *Intersubjective communication and emotion in early ontogeny* (316-335). Cambridge: Cambridge University Press.
- Bloom, L. (2002): The transition from infancy to language. *Acquiring the po-*

wer of expression. Cambridge: Cambridge University Press.

- Borod, J. (Ed.) (2000): *The neuropsychology of emotion*. Oxford, New York: Oxford University Press.
- Bowlby, J. (1958): The nature of the child's tie to his mother. *International Journal of Psychoanalysis* 38, 1-23.
- Bowlby, J. (1978): Attachment theory and its therapeutic implications. In: Fein-stein, S.C., Giovacchini, P.L. (Eds.): *Adolescent psychiatry: Developmental and clinical studies*. Chicago: University of Chicago Press.
- Bråten, S. (Ed.) (1998): *Intersubjective communication and emotion in early ontogeny*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Braun, K., Helmeke, C. (2004): Neurobiologische Grundlagen der Bindung aus der tierexperimentellen Forschung. In: Ahnert, L. (Hrsg.): *Ursprünge und Frühentwicklungen von Bindungsbeziehungen*. München: Reinhardt.
- Bühler, K. (1999 i.O. 1934): *Sprachtheorie*. Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Carnap, R. (1935): *Philosophy and Logical Syntax*. London: Kegan.
- Chomsky, N. (1966): *Cartesian Linguistics: A Chapter in the History of Rationalist Thought*. New York: Harper & Row.
- Cicchetti, D. (2002): The impact of social experience on neurobiological systems: illustration from a constructivist view of child maltreatment. *Cognitive Development* 17, 1407-1428.
- Dalgleish, T., Power, M. (Eds.) (1999): *Handbook of Cognition and Emotion*. Chichester: Wiley.
- Damasio, A. (2000): *The feeling of what happens: Body and emotion in the making of consciousness*. New York: Vintage.
- Damasio, A. (2005): *Descartes' Error: Emotion, reason and the human brain*. London: Penguin Books.
- DiPietro, J. A., Irizarry, R. A., Costigan, K. A., Gurewitsch, E. D. (2004): The psychophysiology of the maternal-foetal relationship. *Psychophysiology* 41, 510-520.
- Dittmar, N. (1997): *Grundlagen der Soziolinguistik*. Tübingen: Niemeyer.
- Gainotti, G. (Ed.) (2001): *Handbook of neuropsychology, Vol. 5: Emotional behavior and its disorders*. Amsterdam: Elsevier.

- Gallese, V., Keysers, C., Rizzolatti, G. (2004): A unifying view of the basis of social cognition. *Trends in Cognitive Sciences* 8, 9, 396-403.
- Gratier, M. (2003): Expressive timing and interactional synchrony between mothers and infants: Cultural similarities, cultural differences, and the immigration experience. *Cognitive Development* 18, 533-554.
- Grohnfeldt, M., Ritterfeld, U. (2005): Grundlagen der Sprachheilpädagogik und Logopädie. In: Grohnfeldt, M. (Hrsg.): *Lehrbuch der Sprachheilpädagogik und Logopädie*. Bd. 1: Selbstverständnis und theoretische Grundlagen (15-46). Stuttgart: Kohlhammer.
- Hari, R., Nishitani, N. (2004): From viewing of movement to imitation and understanding of other persons' acts: MEG studies of the human mirror-neuron system. In: Kanwisher, N., Duncan, J. (Eds.): *Functional neuroimaging of visual cognition. Attention and performance XX* (463-479). Oxford: Oxford University Press.
- Homburg, G. (1999): Sprache und Emotion. In: *dgs-Landesgruppe Sachsen e.V.* (Hrsg.): *Sprachheilpädagogik über alle Grenzen – Sprachentwicklung in Bewegung*. Kongressbericht der XXIII. Arbeits- und Fortbildungstagung der Deutschen Gesellschaft für Sprachheilpädagogik e.V. vom 1.-3. Oktober 1998 in Dresden (107-117). Würzburg: von freisleben.
- Homburg, G. (2003): Auf der anderen Seite des Wissens. *Die Sprachheilarbeit* 48 (5) 185-187.
- Jakobson, R. (1960): Linguistics and Poetics. In: Sebeok, T.A. (Ed.): *Style in Language* (350-377). Cambridge: MIT Press.
- Joseph, R. (1999): Environmental influences on neural plasticity, the limbic system, emotional development & attachment. *Child Psychiatry and Human Development* 29, 187-203.
- Katz-Bernstein, N. (2003): Therapie aus pädagogisch-psychologischer Sicht. In: Grohnfeldt, M. (Hrsg.): *Lehrbuch der Sprachheilpädagogik und Logopädie*. Bd. 4: Beratung, Therapie und Rehabilitation (66-90). Stuttgart: Kohlhammer.
- Konstantinidou, M. (1997): Sprache und Gefühl. Semiotische und andere Aspekte einer Relation. *Papiere zur Textlinguistik*. Bd. 71. Hamburg: Buske.
- Kristeva, J. (2002a): Desire in Language. In: Oliver, K. (Ed.): *The Portable Kristeva. European Perspectives: A Series in Social Thought & Cultural Criticism* (93-115). New York: Columbia University Press.
- Kristeva, J. (2002b): Revolution in Poetic Language. In: Oliver, K. (Ed.): *The Portable Kristeva. European Perspectives: A Series in Social Thought & Cultural Criticism* (27-92). New York: Columbia University Press.
- Kugiumutzakis, G. (1998): Neonatal imitation in the intersubjective companion space. In: Bråten, S. (Ed.): *Intersubjective communication and emotion in early ontogeny* (63-88). Cambridge: Cambridge University Press.
- Lane, R., Nadel, L. (Eds.) (2002): *Cognitive neuroscience of emotion*. Oxford: Oxford University Press.
- LeDoux, J.E. (1998): *The emotional brain. The mysterious underpinnings of emotional life*. London: Weidenfeld & Nicolson.
- LeDoux, J. E. (2000): Emotion circuits in the brain. *Annual Review of Neuroscience* 23, 155-184.
- Lüdtke, U. (2002a): Die Sprache der Gefühle – Gefühle in der Sprache. Kommunikation und Regulation von Emotionen in Therapie und Unterricht. In: Kolberg, T., Otto, K., Wahn, C. (Hrsg.): *Phänomen Sprache. Laut- und Schriftsprachstörungen unter veränderten Kommunikationsbedingungen* (394-404). Rimpf: von freisleben.
- Lüdtke, U. (2002b): Emotionales Erleben als Gegenstand sprachheilpädagogischer Forschung. In: Steiner, J. (Hrsg.): *„Von Aphasie mitbetroffen“*. Zum Erleben von Angehörigen aphasiabetroffener Menschen (120-156). Zell: Steiner.
- Lüdtke, U. (2004a): Emotionen im Unterricht. Theorie und Praxis einer Relationalen Didaktik im Förderschwerpunkt Sprache. In: Grohnfeldt, M. (Hrsg.): *Lehrbuch der Sprachheilpädagogik und Logopädie*, Bd. 5: Bildung, Erziehung und Unterricht (106-126). Stuttgart: Kohlhammer.
- Lüdtke, U. (2004b): Emotionen in Therapie und Unterricht – Grundlagen einer Relationalen Didaktik. In: Lüdtke, U. (Hrsg.): *Fokus: MENSCH. Subjektzentrierte Unterrichts- und Therapiemodelle in der Sprachbehindertenpädagogik* (187-201). Würzburg: von freisleben.
- Lüdtke, U. (2005): Sprache und Emotion: Vom Logos zum Dialog. Zur Konstruktion einer Relationalen Theorie der Sprachbehindertenpädagogik: Erkenntnistheorie – Sprachtheorie – Didaktiktheorie. Unveröffentlichte Habilitationsschrift, Bremen: Universität Bremen.
- Lüdtke, U. (2006a): Learning how to mean: Semi-linguistic aspects of intersubjective communication. In: Frank, B., Marwick, H. (Eds.) (in prep.): *Psychological, sociological and linguistic aspects of intersubjectivity in early childhood*.
- Lüdtke, U. (2006b): Sprache und Emotion: Linguistische, neurowissenschaftliche und didaktische Zusammenhänge. In: Bahr, R., Iven, C. (Hrsg.): *Sprache – Emotion – Bewusstheit. Beiträge zur Sprachtherapie in Schule, Praxis, Klinik* (17-26). Idstein: Schulz-Kirchner.
- Lüdtke, U. (2006c): „Unterricht“ als intersubjektive Konstruktion: Zur emotionalen Regulation sprachlicher Lehr-Lern-Prozesse an der Schnittstelle von Individuellem, Sozialem und Kulturellem. Theoretische Grundlagen einer Relationalen Didaktik im Förderschwerpunkt Sprache. In: Kolberg, T. (Hrsg.): *Festschrift zur Emeritierung von Prof. Braun*. Stuttgart: Kohlhammer (im Druck).
- Nadel, J., Tremblay-Leveau, H. (1999): Early perception of social contingencies and interpersonal intentionality: Dyadic and triadic paradigms. In: Rochat, P. (Ed.): *Early social cognition: Understanding others in the first months of life* (189-212). Mahwah, New York: Lawrence Erlbaum.
- Nagy, E., Molnár, P. (2004): Homo imitans or homo provocans? Human imprinting model of neonatal imitation. *Infant Behaviour and Development* 27, 54-63.
- Nelson, C. A., Luciana, M. (Eds.) (2001): *Handbook of developmental cognitive neuroscience*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Nöth, W. (2000): *Handbuch der Semiotik*. Stuttgart: Metzler.
- Oster, H. (2005): The repertoire of infant facial expressions: an ontogenetic perspective. In: Nadel, J., Muir, D. (Eds.): *Emotional development* (261-292). Oxford: Oxford University Press.
- Panksepp, J. (1998): *Affective neuroscience. The foundations of human and animal emotions*. Oxford: Oxford University Press.
- Panksepp, J. (2003): At the interface of the affective, behavioral, and cognitive neurosciences: Decoding the emotional feelings of the brain. *Brain Cognition* 52, 4-14.

- Peirce, C.S. (1931-58): Collected Writings (8 vols.). (Eds.: Hartshorne, C., Weiss, P., Burks, A.W.). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Peirce, C.S. (2000): Semiotische Schriften, in 3 Bde. Frankfurt: Suhrkamp.
- Reddy, V. (2005): Feeling shy and showing off: self-conscious emotions during face-to-face interactions with live and 'virtual' adults. In: Nadel, J., Muir, D. (Eds.): Emotional development (183-204). Oxford: Oxford University Press.
- Rizzolatti, G., Fadiga, L., Fogassi, L., Gallesse, V. (1996): Premotor cortex and the recognition of motor actions. *Cognitive Brain Research* 3, 131-141.
- Rizzolatti, G., Arbib, M. (1998): Language within our grasp. *Trends in Neurosciences* 21, 188-194.
- Rommetveit, R. (1998): Intersubjective attunement and linguistically mediated meaning in discourse. In: Bråten, S. (Ed.) (1998): Intersubjective communication and emotion in early ontogeny (354-371). Cambridge: Cambridge University Press.
- Ruthrof, H. (2000): The body in language. London: Cassell.
- Schore, A. N. (1994): Affect regulation and the origin of the self: The neurobiology of emotional development. Hillsdale, New York: Erlbaum.
- Siegel, D. (1999): The developing mind: Toward a neurobiology of interpersonal experience. New York: Guilford Press.
- Simonov, P. (1986): The emotional brain. Physiology, neuroanatomy, psychology, and emotion. New York: Plenum Press.
- Simonov, P. (1991): The motivated brain. A neurophysiological analysis of human behavior. Philadelphia: Gordon and Breach.
- Stamenov, M., Gallese, V. (Eds.) (2002): Mirror neurons and the evolution of brain and language. Amsterdam: John Benjamins.
- Starobinski, J. (1971): Les mots sous les mots: les anagrammes de F. de Saussure. Paris: Gallimard.
- Trevarthen, C. (1990): Signs before speech. In: Sebeok, T. A., Umiker-Sebeok, J. (Eds.): The semiotic web (689-755). Berlin, New York, Amsterdam: Mouton de Gruyter.
- Trevarthen, C. (1993): The function of emotions in early infant communication and development. In: Nadel, J., Camaioni L. (Eds.): New perspectives in early communicative development (48-81). London: Routledge.
- Trevarthen, C. (1998): The concept and foundations of infant intersubjectivity. In: Bråten, S. (Ed.): Intersubjective communication and emotion in early ontogeny (15-46). Cambridge: Cambridge University Press.
- Trevarthen, C. (1999): Intersubjectivity. In: Wilson, R., Keil, F. (Eds.): The MIT encyclopedia of cognitive sciences (413-416). Cambridge MA: MIT Press.
- Trevarthen, C. (2001a): Intrinsic motives for companionship in understanding: Their origin, development and significance for infant mental health. *International Journal of Infant Mental Health* 22, 95-131.
- Trevarthen, C. (2001b): The neurobiology of early communication: Intersubjective regulations in human brain development. In: Kalverboer, A. F., Gramsbergen, A. (Eds.): Handbook on brain and behavior in human development (841-882). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Trevarthen, C. (2004a): Brain development. In: Gregory, R. L. (Ed.): Oxford companion to the mind (116-127). Oxford, New York: Oxford University Press.
- Trevarthen, C. (2004b): How infants learn how to mean. In: Tokoro, M., Steels, L. (Eds.): A learning zone of one's own. (SONY Future of Learning Series) (37-69). Amsterdam: IOS Press.
- Trevarthen, C. (2004c): Language development: Mechanisms in the brain. In: Adelman, G., Smith, B. H. (Eds.): Encyclopedia of neuroscience (with CD-ROM). Amsterdam: Elsevier Science.
- Trevarthen, C. (2005): Action and emotion in development of the human self, its sociability and cultural intelligence: Why infants have feelings like ours. In: Nadel, J., Muir, D. (Eds.): Emotional development (61-91). Oxford: Oxford University Press.
- Trevarthen, C., Aitken, K. J. (2001): Infant intersubjectivity: Research, theory, and clinical applications: Annual Research Review. *Journal of Child Psychology, Psychiatry & Allied Disciplines* 42, 13-48.
- Trevarthen, C., Aitken, K. J., Vandekerckhove, M., Delafield-Butt, J., Nagy, E. (2006): Collaborative regulations of vitality in early childhood: Stress in intimate relationships and postnatal psychopathology. In: Cicchetti, D., Cohen, H. (Eds.): *Developmental Psychopathology*. Wileys.
- Tronick, E. Z. (2005): "Why is connection with others so critical? The formation of dyadic states of consciousness: Coherence governed selection and the co-creation of meaning out of messy meaning making." In: Nadel, J., Muir, D. (Eds.): Emotional development (293-315). Oxford: Oxford University Press.
- Tucker, D. M. (2001): Motivated anatomy: A core-and-shell model of corticolimbic architecture. In: Gainotti, G. (Ed.): Handbook of neuropsychology, Vol. 5: Emotional behavior and its disorders. Amsterdam: Elsevier.
- Tucker, D. M., Derryberry, D., Luu, P. (2000): Anatomy and physiology of human emotion: Vertical integration of brainstem, limbic, and cortical systems. In: Borod, J. (Ed.): The neuropsychology of emotion (56-79). Oxford, New York: Oxford University Press.
- Verhagen, A. (2005): Constructions of intersubjectivity: Discourse, syntax and cognition. Oxford: Oxford University Press.
- Vygotskij, L. (1996): Die Lehre von den Emotionen. Eine psychologiehistorische Untersuchung. Fortschritte der Psychologie Bd. 19, Münster: LIT.
- Weigand, E. (1998): Emotions in dialogue. In: Cmejrková, S. et al. (Eds.): Dialoganalysis VI. Proceedings of the 6th International Congress on Dialogue Analysis, Prague 1996 (35-48). Tübingen.
- Weigand, E. (2002): Constitutive features of human dialogic interaction: Mirror neurons and what they tell us about human abilities. In: Stamenov, M., Gallese, V. (Eds.): Mirror neurons and the evolution of brain and language (229-248). Amsterdam: John Benjamins.

Anschrift der Verfasserin:

PD Dr. Ulrike M. Lütcke
 Humboldt-Universität Berlin
 Philosophische Fakultät IV
 Institut für Rehabilitationswissenschaften
 Abteilung Sprachbehindertenpädagogik
 Georgenstr. 36
 10117 Berlin
 luedtkeu@cms.hu-berlin.de



Annette Kracht, Hamburg

Der ‚kindliche Dysgrammatismus‘ – Entwicklungslinien sprachtherapeutischer Konzeptualisierung. Ein Rückblick anlässlich „50 Jahre Sprachheilarbeit“

Zusammenfassung

Störungen der grammatischen Entwicklung stellen einen zentralen Bereich innerhalb der allgemeinen und spezifischen Sprachentwicklungsstörung dar. Zentrale Entwicklungslinien des begrifflichen Wandels dieser Störung sowie Veränderungen und Differenzierungen in den therapeutischen Ansätzen werden diskutiert.

Schlüsselwörter: Störungen der grammatischen Entwicklung, Begriffswandel, Therapieansätze, kindliche Mehrsprachigkeit

Abstract

Impairments of grammar development represent an important area of general and specific impairments of language development. The understanding and definitions of impairments have been changing for decades: some significant modifications of concepts and therapy approaches are discussed.

Keywords: Impairments of grammar development, modification of concepts, therapy approaches, multilingual children

Einleitung

‚Kindlicher Dysgrammatismus‘ ist nach wie vor, so die hier zu Grunde gelegte Annahme, die in der sprachtherapeutischen Praxis am weitesten verbreitete Bezeichnung für die Störung der grammatischen Entwicklung. Der Titel des Beitrages nimmt diesen Begriff auf, wengleich er bereits in einem ersten Bearbeitungsschritt aufzuzeigen versucht, dass es in der Geschichte und auch gegenwärtig eine ganze Reihe von Begriffen und unterschiedlichen Begriffsverständnissen dieser Störung und ihrer therapeutischen Ansätze gibt. Diese werden im Folgenden als Konzeptualisierung bezeichnet (1). Der ‚kindliche Dysgrammatismus‘ kann neben Stottern (vgl. *Schoor* 2006) und der

Aussprachestörung (*Wildegger-Lack* 2006) als ein zentraler Störungsbereich der kindlichen Sprach- und Kommunikationsentwicklung betrachtet werden, dem jedoch im Vergleich zu den beiden genannten Bereichen erst in der jüngeren Zeit eine intensive wissenschaftliche Aufmerksamkeit zuteil wurde. Noch 1987 spricht *Dannenbauer* von der „impliziten Therapiekonzeption“ in der sprachtherapeutischen Arbeit mit grammatisch auffälligen Kindern. Auf die Grundprobleme dieser Sprachtherapie im Sinne einer impliziten Konzeption wird in einem zweiten Schritt näher Bezug genommen (2). Die Schwerpunktsetzung des Beitrages in der Therapie wird im Weiteren beibehalten (3). Die expliziten Therapieansätze zeigen in beeindruckender Art und Weise, wie es in einer hier relativ kurzen Zeit von gut zwei Jahrzehnten im deutschsprachigen Raum zu einer Diversifikation sprachtherapeutischer Ansätze gekommen ist.

Wurde das Themenfeld traditionell auf die einsprachige Entwicklung des Kindes bezogen, so zeigen sich auch in Bezug auf den ‚kindlichen Dysgrammatismus‘ im Kontext von Mehrsprachigkeit seit einigen Jahren Forschungsaktivitäten, die kurz benannt werden sollen (4). Der Beitrag schließt mit einer zusammenfassenden Diskussion (5).

1. Konzeptualisierungen von ‚Störung‘

Gut hundert Jahre ist es her, dass mit der Schrift zum „Agrammatismus infantilis“ von *Albert Liebmann* (1901) auf die Notwendigkeit der Berücksichtigung von grammatischen Störungen im Verlauf der kindlichen Sprachentwicklung aufmerksam gemacht wurde. Dieser Hervorhebung zur damaligen Zeit muss eine wichtige heuristische Bedeutung beigemessen werden, da es nun darum ging, Kindersprache von Erwachsenensprache auch in ihrer

¹ Überarbeitetes Vortragsmanuskript zum 10. Bad Nenndorfer Therapietag am 5. November 2005: „Diagnostik und Therapie grammatischer Entwicklungsstörungen“

grammatischen Ausprägungsform abzugrenzen. Leider, so ist vom heutigen fachwissenschaftlichen Standpunkt mit der grundlegenden historischen Aufarbeitung von *Dannenbauer* (1983) festzustellen, hat die begriffliche Unterscheidung von *Liebmann* zu einer Orientierung an Schweregraden des kindlichen Dysgrammatismus geführt, die, ohne dass sie empirisch abgesichert worden wären, weit in das zwanzigste Jahrhundert reichte. Das mag unter anderem damit zusammenhängen, dass die Forschung und Theoriebildung zu diesem Untersuchungsgegenstand im deutschsprachigen Raum spät einsetzte. So fordert zum Beispiel *Scholz* erst Ende der 1970er Jahre (1978, 1981), den Grammatikbegriff zu klären, der dem Begriff von Dysgrammatismus zu Grunde liegt. Er verweist als einer der ersten auf den notwendigen psycholinguistischen Bezug der Sprachbehindertenpädagogik und verwendet in diesem Zusammenhang den Begriff des Entwicklungsdysgrammatismus. *Dannenbauer* (1983) nimmt diesen Begriff kurze Zeit später auf und kennzeichnet ihn – mit Bezug auf sprachpsychologische Arbeiten von *Grimm/Kaltenbacher* (u. a. 1982) – als „spezifische Ausprägungsform der Entwicklungsdysphasie“. Retrospektiv betrachtet ist es *Dannenbauer* mit seiner Monografie zum Entwicklungsdysgrammatismus gelungen, die Störung der grammatischen Entwicklung auf ein konzeptionelles Fundament zu stellen, das inhaltlich verbindlich ist. Es bezieht sich systematisch auf sprachpsychologische und psycholinguistische Forschungsergebnisse des deutschsprachigen und angloamerikanischen Sprachraums. Damit deutet sich eine Neuorientierung im Bezugswissen der Sprachbehindertenpädagogik an, die durch eine Hinwendung zur Sprachpsychologie und Psycholinguistik gekennzeichnet ist. Mit dem Begriff der Entwicklungsdysphasie wird auf die Gruppe von Kindern verwiesen, die „neurologische Dysfunktionen“ in der Sprachverarbeitung (*Dannenbauer* 1983, 163) zeigen, welche nicht hinreichend durch andere Beeinträchtigungen erklärt werden können (z. B. durch eine geistige Behin-

derung oder Hörbeeinträchtigung). Der Begriff der Entwicklungsdysphasie setzte sich jedoch in den folgenden Jahren im deutschen Sprachraum nicht durch. Vor allem in den 1990er Jahren wird parallel der Begriff ‚kindlicher Dysgrammatismus‘ verwendet. Dieser verweist auf neue Forschungsaktivitäten (*Clahsen, Kegel, Schöler* 1989; *Schöler, Dalbert, Schäle* 1991). Unklar erscheint nach wie vor, ob der ‚kindliche Dysgrammatismus‘ eine isolierte Sprachentwicklungsstörung meint oder eher im Rahmen einer komplexen Störung der Sprachentwicklung aufzufassen ist. Ende der 1990er Jahre tritt ein weiterer Differenzierungsschritt ein: Wiederum mit Bezug auf anglo-amerikanische Quellen setzt sich die Bezeichnung ‚Spezifische Sprachentwicklungsstörung (SSES)‘ durch, in Anlehnung an die Bezeichnung Specific Language Impairment (SLI; vgl. u. a. *Leonard* 1998). *Grimm* (1999) kennzeichnet die Störung durch ihre primäre Natur, die sich durch keine sensorischen, neurologischen, emotionalen und geistigen Behinderungen hinreichend erklären lasse (vgl. auch grundlegend *Schöler, Fromm, Kany* 1998). Hinzu kommen weitere Charakteristika, wie z. B. verspäteter Sprachbeginn. Darüber hinaus werden Störungen der Sprachentwicklung angenommen, die nicht primärer Natur sind, sondern auf weiteren außer- und intraindividuellen Bedingungen beruhen. Die Störung der grammatischen Entwicklung ist vor diesem Hintergrund eine Ausprägung der Sprachentwicklungsstörung. *Motsch* (2002) verweist überdies mit dem Begriff „grammatische Störungen“ auf einen diagnostischen, praxisbezogenen Begründungszusammenhang. Oft sei es nicht möglich, die von einer grammatischen Störung betroffenen Kinder eindeutig verschiedenen Subgruppen zuzuordnen. Daher favorisiert er einen Oberbegriff, der die Ausprägung der Störung im grammatischen Bereich aufnimmt und an der Feststellung der erreichten morphologischen und syntaktischen Fähigkeiten orientiert ist sowie an den möglichen Verursachungsmomenten. *Kracht/Welling* (2001) sowie *Welling* (1999) verwei-

sen mit dem Begriff ‚grammatische Entwicklungsstörung‘ gleichfalls auf eine sprachbereichsspezifische Betrachtung, darüber hinaus auf die Gesamtentwicklung des Kindes in seiner Lebenswelt im Gesamtrahmen der pädagogischen Förderung.

Der Weg zur Konstruktion einer Störungstheorie zum ‚kindlichen Dysgrammatismus‘ kann vor dem dargestellten Rekonstruktionshintergrund als steiniger Weg betrachtet werden. Dennoch ist die derzeitige Konzeptualisierung vor allem durch die so genannte ‚psycholinguistische Wende‘ innerhalb der Sprachbehindertenpädagogik als international anschlussfähig zu bezeichnen. Dieses Potential sollte zukünftig für empirische Forschungsfragen genutzt werden, die auch zur pädagogischen Profilbildung beitragen können.

Vergleichbar mit den Schwierigkeiten der Konzeptualisierung von Störung gab es auch in der Konstruktion von Therapieansätzen anfängliche Schwierigkeiten der Disziplin. Stellvertretend für eine systematische Analyse diesbezüglicher Entwicklungslinien wird die Problematik anhand der Kategorie ‚implizite Sprachtherapie‘ kurz skizziert.

2. Anfänge impliziter sprachtherapeutischer Konzeptualisierung

Vor dem Hintergrund einer kritischen Diskussion sprachheilkundlich geprägter sprachtherapeutischer Praxis, die jedoch in ihrer tatsächlichen Ausprägung nicht systematisch erforscht ist, beschreibt *Dannenbauer* (1987) Merkmale einer impliziten Konzeption der Sprachtherapie. Diese Praxis sei zwar kritikwürdig, aber eben nicht völlig konzeptionslos: „Diese Konzeption wurde im einzelnen weder theoretisch formuliert noch begründet, sondern resultiert vor allem aus der Tradition der therapeutischen Arbeit selbst, einem vermeintlichen Erfahrungswissen und teils vorwissenschaftlichen Annahmen über die Prozesse des sprachlichen Lernens“ (ebd. 144).

Im Einzelnen hält *Dannenbauer* (ebd.

144 ff.) folgende Kennzeichnungen für diskussionswürdig:

1. „Die Sprachtherapie erscheint im wesentlichen als eine Übungstherapie“, die sich auf das Einsprechen von Satzmustern und Analogiebildung bezieht.
2. Von Anfang an steht das Sprechen und Üben in ganzen Sätzen im Vordergrund. Übungen unterhalb der Satzebene kommen kaum vor.
3. Die Anordnung der Therapieziele erfolgt nach dem Kriterium ‚vom Einfachen zum Komplexen‘ in Anlehnung an eine Schul- bzw. Dudengrammatik.
4. Es dominiert ein referentiell-sympraktischer Sprachgebrauch durch das Üben von Deklarativsätzen im Aktiv.
5. Die Sprachproduktion erfolgt häufig ausgegliedert aus einem für das Kind relevanten linguistischen und interaktionalen Kontext.
6. Es besteht eine relative Unabhängigkeit von Therapie und Diagnostik.
7. Variationen dieser allgemeinen Konzeption mit Bezug auf das einzelne Kind bestehen vor allem in der Auswahl unterschiedlicher Spiele und Materialien.

Dannenbauer selbst trägt im Laufe der 1990er Jahre dazu bei, dass das von ihm 1987 im selben Beitrag geforderte Prinzip „der konsequenten Individualisierung der Sprachtherapie“ weiter verfolgt und im Rahmen eines expliziten, wissenschaftlich fundierten Ansatzes der Sprachtherapie auf den Begriff gebracht wird.

3. Wissenschaftliche Konzeptualisierung der Sprachtherapie – eine Skizze

Die im Folgenden in Unterkapiteln skizzierten Therapieansätze verdeutlichen, dass innerhalb einer relativ kurzen Zeit eine beachtliche Differenzierung in den sprachtherapeutischen Zugängen entwickelt worden ist. Die Darstellung beschränkt sich im Wesentlichen auf die konzeptuellen Eckpunkte von Ansätzen innerhalb der Sprachbehindertenpädagogik.

3.1 Entwicklungsproximale Sprachtherapie (*Dannenbauer*)

„Grundlinien“ eines der kindlichen Entwicklung angenäherten sprachtherapeutischen Ansatzes entwirft *Dannenbauer* (1983). Zentraler Ausgangspunkt des Ansatzes ist die Annahme eines primär temporär und nicht strukturell abweichenden Grammatikerwerbs der betreffenden Kinder. „Im Mittelpunkt stand die Annahme, dass der Entwicklungsdysgrammatismus eine Störung darstellt, die durch generell verlangsamte, teilweise auch stockende, inkonstante und undifferenzierte grammatische Lernprozesse charakterisiert ist (...)“ (ebd. 270).

Vor diesem störungstheoretischen Hintergrund des Entwicklungsdysgrammatismus ist die Sprachtherapie grundsätzlich durch eine Fundierung „von unten“ gekennzeichnet (ebd. 325).

„Auf jeden Fall muß gewährleistet werden, dass die jeweilige grammatische Zielstruktur pragmatisch und semantisch fundiert ist und in einem kindgerechten, sinnvollen Sprachgebrauch angebildet, verwendet und stabilisiert wird.“ (ebd.) Diese Fundierung „von unten“ geht im Verlauf der weiteren Veröffentlichungen in eine „Logik der entwicklungsproximalen Sprachtherapie“ über (vgl. *Dannenbauer* 1999). Diese Logik bestehe im Gegensatz zum Aufbau einer künstlichen Übungssprache darin, „die kindliche Sprachentwicklung selbst in Gang zu bringen, indem in dialogischen Vermittlungssituationen über rezeptive Verarbeitung und produktiven Gebrauch von nach entwicklungslogischen Gesichtspunkten ausgewählten Zielformen innere Repräsentationen der relevanten Merkmale angebahnt werden sollen, die genügend stabil und aktivierbar sind, um möglichst unmittelbar in die spontane und funktionale Sprachverwendung eingehen zu können“ (ebd. 137).

Als Methode, die in derartigen Interaktionssequenzen variabel und individuell gebraucht werden kann, fungiert das Modellieren von so genannten „Zielstrukturen“. Sie sollen durch eine am unauffälligen Grammatikerwerb orientierte Diagnostik für jedes Kind

individuell klar herausgearbeitet werden. So sei es möglich, durch (a) den kindlichen Äußerungen vorausgehende Sprachmodelle und/oder durch (b) den kindlichen Äußerungen nachfolgende Sprachmodelle, die grammatische Struktur, die dem kindlichen Sprachgebrauch zu Grunde liegt, unter therapeutischen Bedingungen auf ein entwicklungslogisch höheres Niveau zu heben. Dabei ist das Modellieren im Unterschied zum alltäglichen Modellieren des Erwachsenen in der Interaktion mit kleinen Kindern durch hohe Intensität, Kontrastivität der modellierten sprachlichen Strukturen und Wiederholung gekennzeichnet. Voraussetzung für den therapeutischen Gebrauch sei die Qualifizierung des Therapeuten/der Therapeutin als Kooperationspartner/in und die sprachanalytisch klar herausgearbeitete Struktur des sprachlichen Lernziels (vgl. *Dannenbauer* 1984, 1991, 1994, 1999).

Mit der Fokussierung auf den Entwicklungsgedanken in der Sprachtherapie, durch den sich das Kind in seinen Voraussetzungen und Möglichkeiten Ernst genommen fühlen soll, im Unterschied zu ‚künstlich‘ hergestellten therapeutischen Einheiten, die primär auf eine Störung fixiert sind, ist *Dannenbauer* ein nachhaltiger Perspektivenwechsel in der Sprachtherapie gelungen. Nachhaltig insofern, als dass das Prinzip des an die kindliche Entwicklung angenäherten und entwicklungstheoretisch fundierten sprachtherapeutischen Arbeitens mit Kindern zu einem Qualitätskriterium avanciert. Belege dafür finden sich u. a. in Quellen, die sich nicht auf den ‚kindlichen Dysgrammatismus‘ beziehen (vgl. z. B. *Rothweiler* 2001, 365 ff.).

3.2 Der ökolinguopädische Ansatz (*Homburg*)

Unter Berücksichtigung entwicklungsproximaler Maßgaben (in sensu *Dannenbauer*) stellt *Homburg* (1991) einen sprachtherapeutischen Ansatz zur Diskussion, der mit Nachdruck auf die sprachtherapeutischen Anforderungen im Kontext des Dysgrammatismus verweist. Sie begründen sich in besonde-

rem Maße in der Abstraktheit des grammatischen Systems, das als therapeutischer Lerngegenstand für das Kind fungiert. „Diese Abstraktheit macht Grammatiklernen und die Dysgrammatismustherapie so schwer. Grammatisches Lernen ist dem äußeren Zugriff des Dysgrammatismustherapeuten verschlossen“ (ebd. 115). Vor diesem Hintergrund entwirft *Homburg* die Dysgrammatismustherapie als eine ökolinguopädagogische Entscheidungs- und Handlungssituation. „Sie ist ‚öko‘, weil sie auf ein Fließgleichgewicht von Forderungen und Wohlbefinden, von Strukturzentriertheit und Kommunikationszentriertheit gerichtet ist. Sie ist ‚linguo‘, weil sie auf die ganze Sprache (und nicht nur auf den Logos) gerichtet ist. Sie ist ‚päd(agog)isch‘, weil sie erziehungswissenschaftliche Methoden der Lern- und Verhaltenssteuerung anwendet“ (ebd. 115). Im Rahmen von weiteren Explikationen differenziert *Homburg* die Entscheidungs- und Handlungsfelder zunächst in eine „unspezifische Therapie“, die auf Vigilanz, sensomotorische Integration, Aktivität und kognitive Funktionen zielt (ebd. 120 ff.). In einem zweiten Schritt skizziert er „Planungsgrundsätze der spezifischen Therapie“: Entwicklungsnähe, Strukturzentriertheit, Aufbau sprachlichen Wissens, Kommunikationszentrierung und ökologische Ausgewogenheit (ebd. 124 ff.). Mit dieser Reflexion auf therapeutische Erfordernisse im Bereich der gestörten grammatischen Entwicklung skizziert *Homburg* ein komplexes Bedingungsgefüge, das auch durch das Prinzip der Entwicklungsproximalität gekennzeichnet ist, aber nicht nur. Damit ist dieser Ansatz nicht leicht auf den Begriff zu bringen.

3.3 Psycholinguistische Sprachtherapie (*Hansen*)

Vor dem Hintergrund einer kritischen Diskussion der ‚Therapiegeschichte‘ im Bereich des ‚kindlichen Dysgrammatismus‘ verweist *Hansen* (1996) auf die nicht zu unterschätzende Leistung *Dannenbauers*, einen Therapieansatz entwickelt zu haben, der „den Ansprüchen einer wissenschaftlich begründeten

Praxis entspricht“ (ebd. 111). Dennoch hält *Hansen* es für sinnvoll, einen abgrenzbaren weiteren Therapieansatz zu entwickeln. Zwar sind die Bezugspunkte der Sprachtherapie mit dysgrammatisch sprechenden Kindern (vgl. Abb. 1 ebd. 114) denen von *Homburg* und *Dannenbauer* vergleichbar. Ein wesentlicher Unterschied ist jedoch in der psycholinguistischen Engführung zu erkennen, die sich vornehmlich in der Priorisierung der Universalgrammatik (in sensu *Chomsky*) als Beschreibungs- und Erklärungsrahmen begründet. Das ermöglicht im engeren Sinne Abstraktionen von der personalen Situation des Kindes. „Im Zentrum dieses Modells der Sprachtherapie mit dysgrammatisch sprechenden Kindern steht die Vermittlung sprachlicher Strukturen und Regeln. Auf diesen Punkt konzentriert sich die sprachtherapeutische Arbeit; und auch Bemühungen, die sich im Rahmen der Therapie auf allgemeinere oder nicht-sprachliche Voraussetzungen und Bedingungen beziehen, sind teleologisch auf diesen zentralen Aspekt der Arbeit ausgerichtet“ (ebd. 113 f.). Die sprachlichen Lernziele des Kindes seien durch eine detaillierte linguistische Analyse zu erschließen und im therapeutischen Setting vor allem durch den auf Zielstrukturen bezogenen Einsatz des Modellierens zu vermitteln.

Hansen legt mit seinem Ansatz ein consequent psycholinguistisch-universalgrammatisch begründetes Modell von Sprachtherapie vor, in dem vornehmlich die Bereiche Berücksichtigung finden, die psycholinguistisch im Sinne des Erklärungsansatzes zu begründen sind. Nicht mehr und nicht weniger kann als Anspruch dieses Ansatzes formuliert werden.

3.4 Kontextoptimierung (*Motsch*)

„Auf den Stärken vorhandener Therapiezugänge aufbauen und ihre Schwächen meiden“ kann als das Credo von *Motsch* (2002a, 2004) angesehen werden, hier zur Entwicklung eines sprachtherapeutischen Ansatzes der Kontextoptimierung. Unter Kontext versteht *Motsch* die grammatische Zielstruktur, den situativen und sprachlichen Kontext der Sprachstrukturverwendung und

die Hilfen zum Erlernen der Sprachstruktur. Kontextoptimierung zielt auf diese „planbaren Komponenten des Kontextes“ (ebd. 84). Sie so zu verändern, dass „Blockaden im grammatischen Lernen beseitigt werden und sich der danach erfolgende grammatische Lernprozess intensiviert“ (ebd.). Prinzipien dieser Kontextoptimierung sind die Ursachenorientierung (vor allem auditive Aufmerksamkeit, phonematische Diskriminationsfähigkeit, phonologische Bewusstheit), der sprachliche Modalitätenwechsel (Rezeption, Produktion, Reflexion) und Ressourcenorientierung (dem Kind angemessener situativer Kontext, fokussierende Gespräche, wahrnehmbare Strukturangebote, handlungsmäßige Erfahrungen, Schrift) (ebd. 92 ff.). Die sprachlichen Zielstrukturen in der Sprachtherapie sind bestimmt durch die Diagnose mit dem Verfahren „Evozierte Sprachdiagnose grammatischer Fähigkeiten“ (ESGRAF, *Motsch* 1999). Sie beziehen sich primär auf die dort festgelegten Strukturen der Verbzweitstellung und Subjekt-Verb-Kongruenz, der Kasusmarkierung sowie der Verbendstellung in Nebensätzen.

Vor diesem Hintergrund wird, durch ein großes Spektrum von konkreten Spielvorschlägen angereichert, vor allem versucht, die primäre Produktionsorientierung des entwicklungsproximalen Ansatzes und die methodische Schwerpunktsetzung auf das Modellieren zu überwinden. Der Unterricht findet explizite Berücksichtigung. Die Ursachenorientierung, der Einsatz von Pattern und die diagnostische und therapeutische Orientierung an der Verbendstellung in Nebensatzstrukturen haben fachwissenschaftlich zu einer kontroversen Diskussion geführt (vgl. Diskussionsforum 2005). Es erscheint zukünftig zumindest hilfreich, u. a. das Kriterium der Abstraktheit resp. Konkretheit eines Ansatzes nicht im Hinblick auf seine wissenschaftliche Erklärungsstärke heranzuziehen. Wissenschaftlicher Anspruch und Praktikabilität sind Kriterien, die unterschiedlichen Erkenntniszusammenhängen zu verdanken sind: dem der Wissenschaft und dem der Praxis. Beide Ansprüche sollten in

der Analyse und Diskussion unterschieden werden.

3.5 Patholinguistischer Ansatz zur sprachtherapeutischen Intervention bei Schulkindern (Sieg Müller)

Dieser Ansatz birgt vor allem in Bezug auf den fortgeschrittenen gestörten Grammatikerwerb Aspekte, die berücksichtigt werden sollten. Vor dem Hintergrund der Stagnationsannahme bei SSES geht Sieg Müller (2003) vorwiegend auf die nicht vollständig erworbene Verbzweitstellung bei älteren Kindern ein sowie auf weitere Therapieinhalte im Bereich der Syntax und Morphologie, die nach einer „therapierten V2 noch als Therapieziel angegangen werden können“ (ebd. 37). Die Flexibilisierung von Satzstrukturen wird beispielhaft erläutert. An diesem Punkt setzt Sieg Müller an, wenn sie aus patholinguistischer sowie praktisch-therapeutischer Perspektive den ausschließlichen Gebrauch von Modellierungstechniken kritisiert. „Es ist ein hoher Anspruch, von der Therapeutin/dem Therapeuten zu verlangen, in der Handlungssituation mit dem Kind jederzeit über die eigene Sprachproduktion zu reflektieren, sie *on-line* zu analysieren und sie so zu modifizieren, dass die Zielstruktur möglichst relevant im Input erscheint. Im Hinblick auf die Flexibilisierung von Satzstrukturen erscheint dies gänzlich unmöglich“ (ebd. 38, Hervorh. i. Orig.). In Verbindung mit dieser Kritik diskutiert Sieg Müller das metasprachliche Arbeiten, das das sprachliche Problem in das Bewusstsein des Kindes hebt und es zur aktiven Mitarbeit anregt. Darüber hinaus verweist sie auf das Kontrastieren als eine weitere Methode innerhalb des patholinguistischen Ansatzes. Durch sie bestehe die Möglichkeit, dem Kind verschiedene Varianten der Satzstruktur bewusst zu machen. Kind und Therapeut/Therapeutin begegneten sich auf einer Diskussionsebene, „die ein metasprachliches Gespräch über die Unterschiede der beiden kontrastierten Strukturen möglich macht“ (ebd. 39). Damit es zu einer „Stabilisierung der automatischen syntaktischen Verarbeitung“ komme, verweist Sieg Müller auf

die Notwendigkeit freier Situationen mit modellierendem Sprachgebrauch des Therapeuten/der Therapeutin im weiteren Therapieverlauf (ebd.). Besonders die methodische Verfeinerung im Rahmen des Kontrastierens scheint eine sinnvolle Spezifizierung für Schulkinder darzustellen. Vergleichbare didaktisch-methodische Entwicklungen sind auch in der Sprachdidaktik auszumachen. Beispielsweise wird im Rahmen des gesteuerten Zweitspracherwerbs auf der Grundlage einer Didaktik der Mehrsprachigkeit von einer konfrontativen Beschäftigung mit den beteiligten Sprachen ausgegangen (Kracht 2000, 282).

3.6 Kooperative Sprachtherapie (Welling; Kracht/Welling)

Die Kooperative Sprachtherapie ist ein expliziter Ansatz pädagogischer Sprachtherapie, der von Welling (1998, 2004) auf der Grundlage der Kooperativen Pädagogik und Kooperativen Didaktik ausgearbeitet wurde. Damit stellt sich die Kooperative Sprachtherapie als ein übergeordnetes Therapiekonzept dar, das im Rahmen des ‚kindlichen Dysgrammatismus‘ unter einer spezifischen Fragestellung verwirklicht werden kann (Kracht/Welling 2001). Die therapedidaktischen Planungs- und Analyseaspekte sind hier durch konzeptgebundene Kriterien inhaltlich festgelegt. Diese konzeptgebundenen Begriffe im Allgemeinen (z. B. Kindbild, Theorie der Sprachentwicklung, Sprachstörungsbegriff) bestimmen die Therapedidaktik im Speziellen. Die Kooperation ist die zentrale übergeordnete pädagogische Interaktionsform, die das therapeutische Handeln mit dem Kind leitet. Kooperation fungiert als pädagogische Leitidee, auch in der Sprachtherapie. Therapeutische Zusammenarbeit wird damit als pädagogische Praxis bestimmt. Vor dem Hintergrund eines entwicklungstheoretisch fundierten, analytisch und interpretatorisch herausgearbeiteten grammatischen Therapieziels für ein Kind (vgl. Kracht/Leuoth/Welling i. Vorb.) vollzieht sich die therapedidaktische Konstruktion. Anhand der Kategorie ‚Thematik‘ wird beispielsweise überdacht, durch wel-

chen Handlungsbereich sich Kind und Therapeut/Therapeutin mit dem sprachlichen Lerngegenstand auseinandersetzen. Die ‚Therapiemethodik‘ stellt ein Ensemble von Verfahrensweisen dar, mit denen die therapeutischen Zielsetzungen zur Geltung gebracht werden. Die Modellierungstechniken haben im Bereich der Therapiehandlungen bei grammatischer Entwicklungsstörung einen zentralen Stellenwert.

„Insofern stellt dieser therapedidaktische Ansatz eine Art theoretischer Transmissionsrahmen von sprachtherapeutischer und sprachpädagogischer Praxis dar: Er impliziert ein Bild vom Kind, definiert seine sprachliche Entwicklung und Störung handlungstheoretisch, ist in der Lage, seinen sprachlichen Strukturbereichen (hier: der Grammatik) bis ins Detail gehend einen Ort didaktischer Reflexion zuzuweisen“ (Kracht/Welling 2001, 534).

Zusammenfassend bleibt festzuhalten, dass sich das Konzept ‚Kooperative Sprachtherapie‘ als ein pädagogischer Interpretationsrahmen auch für die grammatische Entwicklungsstörung eignet. Dieses pädagogische Förderkonzept ist an der sprachlichen Handlungsfähigkeit des Kindes orientiert. Die grammatische Entwicklung und die grammatische Entwicklungsstörung stellen sich damit als Teilbereiche der Gesamtentwicklung des Kindes dar, die es im Rahmen der personalen Entwicklung zu berücksichtigen gilt.

4. Die grammatische Entwicklungsstörung im Kontext kindlicher Mehrsprachigkeit

Die Auseinandersetzung mit der Entwicklungsaufgabe der kindlichen Mehrsprachigkeit hat die Sprachbehindertenpädagogik seit den 1970er Jahren vor eine Fülle von zu klärenden Fragen gestellt. Die Auseinandersetzung mit störungstheoretischen, aber auch diagnostischen, therapeutischen und unterrichtlichen Fragen hat offensichtlich werden lassen, dass die Disziplin in ihrem Selbstverständnis bis dahin monolingual orientiert war. Fragen der Mehrsprachigkeit wurden nie im Grundsatz geklärt, sondern eher marginalisiert. Diese Art der Auseinandersetzung hat

sich im Laufe der 1990er Jahre verändert, zunehmend systematisch werden seither Fragen der kindlichen Mehrsprachigkeit bearbeitet (vgl. für einen Überblick *Kracht* 2000, 2003, 2003a).

Der Bereich der grammatischen Entwicklungsstörung wird aktuell durch drei Erklärungsansätze bestimmt. Sie beziehen sich auf die SSES, die Stagnation und die Interferenz. In einer vorläufigen Arbeitsdefinition der grammatischen Entwicklungsstörung im Kontext kindlicher Mehrsprachigkeit wird allen drei Ansätzen Rechnung getragen, da sie unterschiedliche Aspekte der Störung thematisieren.

Sie kann sich in der Erstsprache und/oder Zweitsprache zeigen und als Stagnation in Erscheinung treten. Der Stagnationsbegriff steht den kindlichen Voraussetzungen und der sprachlichen Problemlage entsprechend in unterschiedlichen Begründungszusammenhängen: Tritt die Störung in der Erstsprache auf, gibt es Hinweise auf eine SSES in Verbindung mit einem verspäteten Sprachbeginn in der Erstsprache. Tritt sie nur in der Zweitsprache auf, gibt es Hinweise auf eine nur zweitspracherwerbsbedingte Stagnation. Darüber hinaus kann sie auch durch einen lang anhaltenden sprachlichen Transfer bedingt sein.

Für alle Erklärungsperspektiven sind im deutschsprachigen Raum Forschungsprojekte notwendig, um zukünftig Auffälligkeiten in der Zweitsprache im Vergleich zu Deutsch als Erstsprache von Störungen der grammatischen Entwicklung abgrenzen zu können. Einen viel versprechenden Ansatz für die SSES zeigt das Forschungsprojekt von *Monika Rothweiler* im Sonderforschungsbereich ‚Mehrsprachigkeit‘ an der Universität Hamburg auf. Mit der thematischen Schwerpunktsetzung „SSES und früher L2-Erwerb: Zur Differenzierung von Abweichungen im Grammatikerwerb“ wird im Rahmen dieses Projektes nach Indikatoren für eine Unterscheidung geforscht.

5. Zusammenfassende Diskussion

Die hier erläuterten Entwicklungslinien im Themenfeld des ‚kindlichen Dys-

grammatismus‘ sollten verdeutlichen, dass Störungstheorien, Diagnostik und Therapieansätze zunehmend in einem begründeten interdependenten Verhältnis zueinander stehen. Konnte *Dannenbauer* noch 1987 Merkmale einer impliziten Konzeption kritisch diskutieren, so ist mittlerweile von einer großen Breite wissenschaftlich begründeter und damit expliziter Therapieansätze auszugehen. Diese Ansätze wird es in der theoretischen Reinform in der Praxis nicht geben. Denn, so zeigt uns die Wissensverwendungsforschung, die Professionellen in der Praxis haben eigene Kriterien, um wissenschaftliches Wissen für ihr Professionswissen zu nutzen. Das ist ihr gutes Recht und auch eine Notwendigkeit, um in der alltäglichen Arbeit handlungsfähig zu sein. Dennoch sollten beide Seiten, Wissenschaft und Praxis, sich stärker aufeinander beziehen. Dies setzt voraus, dass der eine vom anderen weiß. Dieser Beitrag ist darauf ausgerichtet, die wissenschaftliche Perspektive und die mit ihr verbundene sprachtherapeutische Konzeptualisierung zu verdeutlichen. Was fehlt, ist das Wissen um die aktuelle Gestaltung der Praxis. Inwieweit nehmen praktisch tätige Sprachtherapeuten/Sprachtherapeutinnen Anteil an aktuellen wissenschaftlichen Entwicklungslinien, arbeiten mit neuen Erkenntnissen und entwickeln sie weiter? Diese Seite der Konzeptualisierung ist nach wie vor nicht berücksichtigt und wenig bekannt. Hier liegt parallel zur fortschreitenden wissenschaftlichen Konzeptualisierung im Themenfeld des ‚kindlichen Dysgrammatismus‘ eine wichtige Forschungsaufgabe begründet.

Literatur

- Clahsen, H., Kegel, J., Schöler, H.* (1989): Bericht zur Tagung „Dysgrammatismus“ bei der Werner-Reimers-Stiftung. In: *Kegel, G., Arnhold, T., Dahlmeier, K., Schmid, G., Tischer, B.* (Hrsg.): *Sprechwissenschaft und Psycholinguistik* 3 (177–196). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Dannenbauer, F. M.* (1983): Der Entwicklungsdysgrammatismus als spezifische

Ausprägungsform der Entwicklungsdysphasie. Birkach/Berlin/ München: Lademwig-Verlag.

- Dannenbauer, F. M.* (1984): Techniken des Modellierens in einer entwicklungsproximalen Therapie für dysgrammatisch sprechende Vorschulkinder. *Der Sprachheilpädagoge* 16, 35–49.
- Dannenbauer, F. M.* (1987): Anmerkungen zur Frage der Sprachtherapie mit dysgrammatisch sprechenden Kindern. In: *Füssenich, I., Gläß, B.* (Hrsg.): *Dysgrammatismus* (142–165). Heidelberg: Edition Schindele.
- Dannenbauer, F. M.* (1991): Vom Unsinn der Satzmusterübungen in der Dysgrammatismustherapie. *Die Sprachheilarbeit* 36, 202–209.
- Dannenbauer, F. M.* (1994): Zur Praxis der entwicklungsproximalen Intervention. In: *Grimm, H., Weinert, S.* (Hrsg.): *Intervention bei sprachgestörten Kindern. Voraussetzungen, Möglichkeiten und Grenzen* (83–104). Stuttgart/ Jena: Gustav Fischer Verlag.
- Dannenbauer, F. M.* (1999): Grammatik. In: *Baumgartner, S., Füssenich, I.* (Hrsg.): *Sprachtherapie mit Kindern* (105–161). München: UTB für Wissenschaft.
- Dannenbauer, F. M., Künzig, A.* (1991): Aspekte der entwicklungsproximalen Sprachtherapie und des Therapeutenverhaltens bei entwicklungsdysphasischen Kindern. In: *Grohnfeldt, M.* (Hrsg.): *Handbuch der Sprachtherapie. Band 4: Störungen der Grammatik* (167–190). Berlin: Marhold Edition.
- Diskussionsforum* (2005): Kontextoptimierung. *Die Sprachheilarbeit* 50, 20 – 33.
- Grimm, H., Kaltenbacher, E.* (1982): Die Dysphasie als noch wenig verstandene Entwicklungsstörung: Sprach- und kognitionspsychologische Überlegungen und erste empirische Ergebnisse. *Frühförderung konkret* 1, 97–112.
- Grimm, H.* (1999): Störungen der Sprachentwicklung. Grundlagen – Ursachen – Diagnose – Intervention – Prävention. Göttingen: Hogrefe.
- Hansen, D.* (1996): *Spracherwerb und Dysgrammatismus*. München / Basel: UTB für Wissenschaft.
- Homburg, G.* (1981): Methodische Überlegungen zur therapeutischen Arbeit mit dysgrammatisch sprechenden Kindern. *Die Sprachheilarbeit* 26, 267–281.

- Homburg, G. (1991): Konzepte und Ansatzpunkte der Dysgrammatismustherapie. In: *Grohnfeldt, M.* (Hrsg.): Handbuch der Sprachtherapie. Band 4: Störungen der Grammatik (113–143). Berlin: Marhold Edition.
- Kauschke, C., Siegmüller, J. (2002): Patholinguistische Diagnostik bei Sprachentwicklungsstörungen. München: Urban & Fischer Verlag.
- Kracht, A. (2000): Migration und kindliche Zweisprachigkeit. Interdisziplinarität und Professionalität sprachpädagogischer und sprachbehindertenpädagogischer Praxis. Münster: Waxmann Verlag.
- Kracht, A. (2003): Sprachtherapie und Beratung im Kontext kindlicher Mehrsprachigkeit. In: *Grohnfeldt, M.* (Hrsg.): Lehrbuch der Sprachheilpädagogik und Logopädie. Band 4: Beratung, Therapie und Rehabilitation (202–209). Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Kracht, A. (2003a): Gefährdung und Behinderung mehrsprachiger Entwicklung – Historische und aktuelle Konzeptualisierungen. In: *Österreichische Gesellschaft für Sprachheilpädagogik (ÖGS)* (Hrsg.): Sprache(n) lernen. Chancen und Probleme bei Mehrsprachigkeit, Interkulturalität und Fremdspracherwerb (85–96). Würzburg: edition von freileben.
- Kracht, A., Welling, A. (2001): Pädagogische Professionalität in der Sprachtherapie. Therapedidaktik am Beispiel ‚grammatische Entwicklungsstörung‘. In: *Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik (dgs)* e. V. – LG Berlin (Hrsg.): Sprachheilpädagogik im Spannungsfeld von Wissenschaft und Praxis (527–537). dgs – Kongress vom 28.–30.9. 2000 in Berlin. Würzburg: edition von freileben.
- Kracht, A., Leuoth, C., Welling, A. (i. Vorb.): Therapieorientierte grammatische Analyse (TOGA). Ein Verfahren zur Analyse grammatischer Fähigkeiten ein- und mehrsprachiger Kinder im Deutschen als Erst- und Zweitsprache.
- Leonard, L. (1998): Children with specific language impairment. Cambridge: MIT Press.
- Liebmann, A. (1901): Agrammatismus infantilis. Archiv für Psychiatrie und Nervenkrankheiten 1901, 240–252.
- Motsch, H.-J. (1999): ESRGRAF – Testmanual. Evozierte Sprachdiagnose grammatischer Fähigkeiten. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Motsch, H.-J. (2002): Grammatische Störungen. In: *Grohnfeldt, M.* (Hrsg.): Lehrbuch der Sprachheilpädagogik und Logopädie. Band 3: Diagnostik, Prävention und Evaluation (160–171). Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Motsch, H.-J. (2002a): Effektivitätssteigerung durch Kontextoptimierung in der Therapie spezifischer Sprachentwicklungsstörungen. In: *von Suchodoletz, W.* (Hrsg.): Therapie von Sprachentwicklungsstörungen. Anspruch und Wirklichkeit (83–105). Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Motsch, H.-J. unter Mitarbeit von Margit Berg (2004): Kontextoptimierung. Förderung grammatischer Fähigkeiten in Therapie und Unterricht. München: Reinhardt Verlag.
- Rothweiler, M. (2001): Wortschatz und Störungen des lexikalischen Erwerbs bei spezifisch sprachentwicklungsgestörten Kindern. Heidelberg: Universitätsverlag C. Winter.
- Scholz, H.-J. (1978): Einige psycholinguistische Bemerkungen zum Entwicklungsdysgrammatismus. In: *Peuser, G.* (Hrsg.): Brennpunkte der Patholinguistik (275–287). München: Fink Verlag.
- Scholz, H.-J. (1981): Zum Grammatikbegriff im Konzept des Entwicklungsdysgrammatismus. Der Sprachheilpädagoge 13, 34–44.
- Schöler, H. (1993): Zur Spezifischen Sprachentwicklungsstörung. Ein Zwischenbericht aus dem „Heidelberger Dysgrammatismus“-Projekt. L.O.G.O.S. interdisziplinär 1, 84–96.
- Schöler, H., Dalbert, C., Schüle, H. (1991): Neuere Forschungsergebnisse zum kindlichen Dysgrammatismus. In: *Grohnfeldt, M.* (Hrsg.): Handbuch der Sprachtherapie. Bd. 4: Störungen der Grammatik (54–82). Berlin: Edition Marhold.
- Schöler, H., Fromm, W., Kany, W. (Hrsg.) (1998): Spezifische Sprachentwicklungsstörung und Sprachlernen. Erscheinungsformen, Verlauf, Folgerungen für Diagnostik und Therapie. Heidelberg: Edition Schindele.
- Schoor, U.: Stottern (2006): Meinungsvielfalt und Beweisnöte von Anfang an. Die Sprachheilarbeit 51, 31–40.
- Siegmüller, J. (2003): Sprachtherapeutische Intervention bei Störungen auf der grammatischen Ebene bei Schulkindern – Beispiele für Therapieableitungen und –inhalte. L.O.G.O.S. interdisziplinär 11, 36–42.
- Welling, A. (1998): Sprachliches Handeln und Bewegungshandeln: Ein Praxiskonzept Kooperativer Sprachtherapie mit Kindern. In: *Frühwirth, I., Meixner, F.* (Hrsg.): Sprache und Bewegung (23–42). Wien: Verlag Jugend und Volk.
- Welling, A. (1999): Sprachbehindertenpädagogik. In: *Bleidick, U.* (Hrsg.): Einführung in die Behindertenpädagogik (85–141). Stuttgart/ Berlin: Kohlhammer Verlag.
- Welling, A. (2004): Kooperative Sprachdidaktik als Konzept sprachbehindertenpädagogischer Praxis. In: *Grohnfeldt, M.* (Hrsg.): Lehrbuch der Sprachheilpädagogik und Logopädie. Band 5: Bildung, Erziehung und Unterricht (127–146.). Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Welling, A., Kracht, A. (2002): Spachpädagogische Professionalisierung der Sprachtherapie. Kooperation als pädagogische Leitidee. In: *Arbeitskreis Kooperative Pädagogik (AKoP)* e.V. (Hrsg.): Vom Wert der Kooperation. Gedanken zu Bildung und Erziehung (127–158). Frankfurt/M.: Peter Lang Verlag.
- Wildegger-Lack, E. (2006): Aussprachestörungen im Wandel der Zeit. Historischer Rückblick auf 50 Jahre Aussprachestörungen in Deutschland. Die Sprachheilarbeit 51, 68–74.

Anschrift der Verfasserin:

Dr. Annette Kracht
 Universität Hamburg
 Fakultät 4, Sektion 2
 Abteilung Sprachbehindertenpädagogik
 Sedanstraße 19
 20146 Hamburg
kracht@erzwiss.uni-hamburg.de

Studium der Erziehungswissenschaft an der Universität Hannover, pädagogische Mitarbeiterin in einem Migrationszentrum, freiberufliche Sprachheilpädagogin in sprachtherapeutischer Praxis, Wissenschaftliche Mitarbeiterin an den Universitäten Hannover und Hamburg, Vertretungsprofessuren im Fach Sprachbehindertenpädagogik an der Universität Würzburg und der Humboldt Universität zu Berlin, z. Zt. Wissenschaftliche Assistentin an der Universität Hamburg in der Abteilung Sprachbehindertenpädagogik



Beate Westphal, Poppendorf

„Schule am Alten Markt“

Das Sprachheilpädagogische Förderzentrum Rostock – nach dem Konzept einer Vollen Halbtagschule mit Hort

Institution Sprachheilschule: Mecklenburg-Vorpommern

armut, die es den Heranwachsenden erschwert, sich auf natürliche Weise in

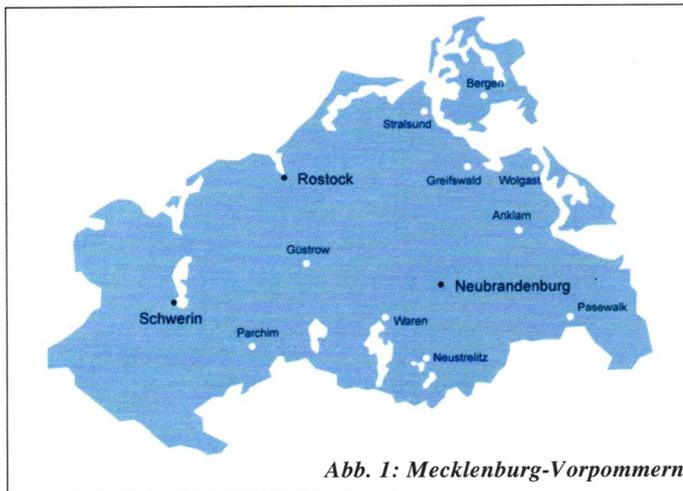


Abb. 1: Mecklenburg-Vorpommern

Amtliche Bezeichnungen:

Sprachheilpädagogisches Förderzentrum / Sprachheilgrundschulklasse

Standorte: 3 Sprachheilpädagogische Förderzentren (Rostock, Schwerin, Neubrandenburg)

10 Sprachheilgrundschulklassen (Greifswald, Stralsund, Anklam, Wolgast, Bergen, Neustrelitz, Waren, Pasewalk, Parchim, Güstrow)

Vorwort

„Man muss das Unmögliche versuchen, um das Mögliche zu erreichen“ (Hermann Hesse).

Immer wieder erfahren wir in Überprüfungsverfahren mit sprachgestörten Kindern, wie wichtig die frühe Intervention für eine Minderung und Überwindung sprachlicher Auffälligkeiten ist. Leider führen gesellschaftliche Veränderungen, insbesondere im Medienbereich, zunehmend zu einer Sprach-

armut, die es den Heranwachsenden erschwert, sich auf natürliche Weise in ihrer sprachlichen Handlungskompetenz zu entwickeln. Um so dramatischer wird es für Kinder, die mit einer sprachlichen Störung den kommunikativen Anforderungen der Gesellschaft begegnen. Auch die Tatsache, dass

Kinder in unterschiedlichen Lebensverhältnissen aufwachsen, regionale, soziale, familiäre und kulturelle Faktoren in hohem Maße ihre Sozialisation beeinflussen, erfordert ein Umdenken in unserer didaktisch/methodischen Arbeit sowie in der Organisation der Rahmenbedingungen für die pädagogische Einflussnahme.

WER wir sind

Wer sich auf historischem Pfad durch die östliche Altstadt Rostocks begibt, kommt unweigerlich an uns vorbei. Seit über 150 Jahren wird im Schulgebäude am Alten Markt gelehrt. Seit August 2000 ist es nun das Sprachheilpädagogische Förderzentrum. Als Gebäude bietet es großzügige Räumlichkeiten, jedoch fehlen eine Turnhalle sowie genügend Außenfläche für Spiel, Spaß und Bewegung.

Zur Zeit lernen am Sprachheilpädagogischen Förderzentrum 298 Schüler in



Schule (Vorderansicht)



Seitenansicht mit Blick zur Petrikirche

26 Klassen (Vorklasse bis 4. Klasse). Davon lernen sieben Klassen in der Außenstelle im Stadtteil Lichtenhagen und eine Klasse im Stadtteil Reutershagen, um so eine wohnortnahe Beschulung zu ermöglichen.

Das Pädagogenkollektiv setzt sich aus 35 Lehrerinnen und Lehrer (Durchschnittsalter 40 Jahre) und 12 PmsA (Personal mit sonderpädagogischer Aufgabenstellung) zusammen. Sechs staatlich anerkannte Erzieherinnen arbeiten im Hort des Fördervereins der Sprachheilschule e.V.

Mit WEM wir zusammen arbeiten

Die Abb. 2 zeigt, dass sich das Sprachheilpädagogische Förderzentrum nur als

Ganzes aus den einzelnen Verbundschulen und der Sprachheilschule als Schaltzentrale versteht. Dabei fungiert die Sprachheilschule als Hauptkoordinator für alle sprachheilpädagogischen Maßnahmen in der Stadt und der Region. Um die vielfältigen Aufgaben in einer hohen Qualität umzusetzen, arbeiten drei Koordinatoren in den Schwerpunktbereichen

- Früherfassung / Frühförderung
- Integrationsmaßnahmen
- Lese-Rechtschreibproblematik.

WAS unsere Arbeit ausmacht

Die Volle Halbtagschule ist das neue pädagogische Rahmenkonzept, das unsere Arbeit bestimmt. Es ermöglicht die aufeinander abgestimmte und miteinander verbundene Bildung, Förderung und Erziehung der uns anvertrauten Kinder. Das Konzept basiert auf praktizierten und erprobten Formen der Sonderschularbeit mit dem Förderungsschwerpunkt Sprache und ist so angelegt, dass bewährte Unterrichtsformen fortgeführt werden können. Es lässt aber auch den Pädagogen ausreichend Freiheit, um vor allem offene Formen des Unterrichts zu praktizieren. Wichtiges Element ist dabei die Unterrichtsbegleitung durch das Personal mit sonderpädagogischer Aufgabenstellung (PmsA

sind staatlich anerkannte Erzieher mit Zertifikat zur Förderung sprachgestörter Kinder). Nicht zuletzt durch die damit gewährleistete Doppelbesetzung kann handlungsorientierte Förderung entsprechend den Förderplänen realisiert werden.

Neben der regelschulbezogenen Vermittlung von Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten hat das Sprachheilpädagogische Förderzentrum die Aufgabe, jeden Schüler und jede Schülerin in der sprachlichen Kommunikation in Wort und Schrift sowie in den basalen Voraussetzungen zu fördern. Durch den Abbau seiner/ihrer Sprachbehinderung, was mit dem Aufbau eines tragfähigen Lern- und Sozialverhaltens verbunden ist, soll jedem Kind der Übergang in die Regelschule ermöglicht werden (Durchgangsschule).

Wichtiger Bestandteil unserer Arbeit ist und bleibt die Frühförderung in der Vorklasse sowie in den Klassenstufen 1 und 2. Deshalb soll vor allem in den ersten Jahrgangsstufen in Doppelbesetzung gearbeitet werden. Der Klassenlehrer unterrichtet in diesen Klassen die Hauptfächer und wird dabei durch das Personal mit sonderpädagogischer Aufgabenstellung unterstützt. Eine frühzeitige intensive, individuelle Förderung in den Bereichen Sprache, Motorik, Sozialverhalten und Wahrnehmung wird so gewährleistet.

In Klassenstufe 3 und 4 kann dieses Klassenlehrerprinzip nicht aufrecht erhalten werden. Durch die ambulante Arbeit in den Diagnoseförderklassen an Grundschulen und im Gemeinsamen Unterricht an weiterführenden Regelschulen steht der Klassenlehrer zu einem Großteil seiner Stunden nicht der Sprachheilschule zur Verfügung. Die Folge ist der zunehmende Fachlehrereinsatz zu Ungunsten der Organisation von Lernblöcken, wie wir sie in Klassenstufe 1 und 2 favorisieren.

Organisationsformen

Folgende Strukturen nutzen wir für unsere sonderpädagogische Arbeit:

- (A) Vorklasse
- (B) Sprachheilklassen 1-4
- (C) Langzeitklassen (Klasse 1 in zwei Jahren)
- (D) LRS- Kursklasse
- (E) LRS- Klasse 2 und 3
- (F) Gemeinsamer Unterricht an Grund- und Gesamtschulen.

Volle Halbtagschule

Mit dem Konzept einer Vollen Halbtagschule geben wir den Eltern die Absicherung einer klaren und einheitlichen Lernzeit für ihre Kinder. Gleichzeitig steht dem Pädagogen mehr Zeit für das Zusammenspiel von **Lernen, Erziehen und Fördern** zur Verfügung. Durch die Doppelbesetzung ist eine optimale Differenzierung in dieser Trilogie möglich. Die Umstrukturierung der Unterrichtszeiten in Lernblöcke (90 min) ermöglicht eine bessere Realisierung neuer Methoden im offenen Lernen.

Für das Kollegium bedeutet die Volle Halbtagschule die noch stärkere Verflechtung der Arbeit von Lehrern und PmsA. Diese Intensivierung wird durch gemeinsame Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung erreicht. Das erfordert zwar mehr Zeit und Aufwand, doch der wird durch die erfolgreiche Arbeit mit den Kindern voll gerechtfertigt. Wir haben den drei Forderungen nach Bildung, Erziehung und sprachheilpädagogischer Arbeit nach-



Abb. 2: Struktur des Sprachheilpädagogischen Förderzentrums (SFZ)

zukommen. Dafür sind ein strukturierter zeitlicher Rahmen, eine intensiv genutzte Zeit in der Arbeit mit den Kindern und bei uns selbst Flexibilität für Veränderungen und Neues unverzichtbar.

Die Schule ist an Schultagen von 7.30 Uhr bis 14.00 Uhr geöffnet. Mit der Schaffung eines gleitenden Schulanfangs von 7.30 Uhr bis 7.45 Uhr und einem anschließenden obligatorischen Angebot zur sprachlichen Förderung bis 8.00 Uhr erhalten die Kinder die Möglichkeit einer behüteten Anlaufzeit in den Schulalltag. Ebenso gibt die Ausklangphase von 13.35 Uhr bis 14.00 Uhr den Kindern Gelegenheit, den Schulalltag ohne Hektik zu beenden. Darin sehen wir eine Möglichkeit, aggressives Verhalten und Gewaltbereitschaft abzubauen. Es entsteht zusätzlich Zeit für individuelle Zuwendung. Die Kinder erhalten Raum und Zeit, entspannt zu kommunizieren. Bis 14.00 Uhr verlassen dann alle Schüler das Schulgebäude bzw. wechseln in den Hort.

auch die Minderung psychosozialer Sekundärsymptome.

Bei allen Kindern wird der LRS-Förderbedarf durch den Förderausschuss der Hansestadt Rostock erhoben. Dieser richtet sich nach den Vorgaben des Erlasses des Kultusministeriums des Landes MV zur Förderung von Schülern mit Lese-Rechtschreibproblemen und/oder einer förmlich anerkannten Legasthenie.

In der Praxis haben sich Methodenkombinationen bewährt, die unter Beachtung des Stufenmodells nach Valtin

- den lautsprachlichen Ansatz (*Dummer-Smoch*)
 - sprachtherapeutische Elemente (*Kossow, Breuer-Weuffen*)
 - lerntherapeutische Strategien (*Weigt*) und
 - unterstützende Elemente aus der Mototherapie/ Sensorische Integration (*Ayres*)
- berücksichtigen.

ziplinären Team ist sie direkt an der Universitätsklinik für Mund-, Kiefer- und Plastische Gesichtschirurgie tätig.

Vernetzung verschiedener Erziehungsbereiche

Auch wir beobachten an unserer Schule schon in den unteren Grundschulklassen sprachgestörte Kinder mit massiven Verhaltensauffälligkeiten. Die Komplexität der Störungen in der Sprache, im emotionalen und sozialen Bereich sowie im Lernen erfordert auch ein Umdenken in der sonderpädagogischen Arbeit. Es wird eine Vernetzung der verschiedenen Erziehungsbereiche angestrebt. Dabei ist uns die gleichberechtigte Kommunikation aller am Erziehungsprozess Beteiligten wichtig, um so dem Kind bestmöglich gerecht zu werden. Schließlich steht es im Mittelpunkt all' unserer Bemühungen.

Hort

Über den Förderverein unserer Schule wurde vor zwei Jahren der Hort eingerichtet. Er befindet sich im Schulgebäude. Nach dem Grundsatz der „Offenen Hortarbeit“ werden die Kinder hier nach einem eigenständigen familienunterstützenden Erziehungs- und Bildungsauftrag betreut. In großzügig gestalteten Räumen haben sie Gelegenheit, einem phantasievollen Spiel nachzugehen. Aufgabe des Hortes ist es, durch niveauroffene und attraktive Freizeitangebote die Sprechfreude weiter zu entwickeln und zu fördern.

Ausblick

Den oben skizzierten Weg der Einheit von Lernen, Erziehen und Fördern wollen wir auch künftig beschreiten. Erinnerung sei an das Zitat im Vorwort: In unserer täglichen Arbeit mit dem sprachgestörten Kind versuchen wir „das Unmögliche, um das Mögliche zu erreichen“.

Anschrift der Verfasserin:

Beate Westphal
Am Mühlbachtal 25, 18184 Poppendorf

Zeitlicher Ablauf

7.30 Uhr Öffnung der Schule

7.45 Uhr Morgenkreis:

8.00-9.45 Uhr 1. Lernblock:

bis 10.05 Uhr 1. Spielpause:

10.05- 11.35 Uhr 2. Lernblock:

11.35- 12.05 Uhr 2. Spielpause:

12.05- 13.35 Uhr 3. Lernblock:

bis 14.00 Uhr Ausklangphase:

sprachheilpädagogisches Angebot
individuelle Frühstückspause, vorwiegend
Hauptfächer
im Freien
Fach-/Förderunterricht
im Freien, Mittag
Fach-/Förderunterricht, Mittag, Zeit der
Stille, Arbeitsgemeinschaften
Mittag, Spiel im Freien

Tab. 1: Zeitlicher Ablauf eines Schultags an der Vollen Halbtagsschule

LRS

An unserer Schule werden Schüler mit Schwierigkeiten im Schriftspracherwerb in den klassischen, seit den 70-er Jahren etablierten LRS-Klassen in den Klassenstufen 2 und 3 gefördert, wenn sie an ihren Grundschulen keinen erfolgreichen Zugang zum Lesen- und/oder Schreibenlernen gefunden haben. In Mecklenburg-Vorpommern besteht seit 1995 darüber hinaus auch die Möglichkeit der Frühförderung von Kindern mit Problemen im Schriftspracherwerb. Das Ziel dieser schon nach dem 1. Schuljahr beginnenden Intensivförderung ist neben der Verbesserung der Lese- und Rechtschreibkompetenzen

LRS-spezifische Förderung bedeutet für das Kind, aktiv und strategiegeleitet am individuellen Lernfortschritt zu arbeiten, eigene Stärken wahrzunehmen und Energie zur Kompensation der LRS zu entwickeln. Schulpraktische Beobachtungen haben gezeigt, dass viel Geduld und Durchhaltevermögen nötig sind, denn Erfolge stellen sich nicht sofort und dann nicht immer dauerhaft ein.

Spezialambulanz für LKGS

Die spezielle Förderung von Kindern mit Lippen-Kiefer-Gaumenspalten bzw. erheblichen Zahn- und Kieferanomalien wird durch eine Pädagogin unseres Förderzentrums realisiert. In einem interdis-

Manfred Grohnfeldt, München; Gerhard Homburg, Bremen

Empfehlungen für das Bachelor-/Master-Studium: Lehramt für den Förderschwerpunkt Sprache (Sprachheillehrer)*

1. Ausgangsüberlegungen

Im letzten Jahrzehnt haben sich in der Sprachheilpädagogik erhebliche Veränderungen des Arbeitsfeldes und der Institutionalisierung ergeben. Dies vollzog sich vor dem Wandel der gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, die ihren Ausdruck in den Empfehlungen der Kultusministerkonferenz vom 06. Mai 1994 und vom 26. Juni 1998 (hier: Förderschwerpunkt Sprache) finden. Gleichzeitig erfolgten Veränderungen sowie ein erheblicher Ausbau im System der im außerschulischen Bereich tätigen sprachtherapeutischen Berufsgruppen.

Diese Empfehlungen zum Lehramtsstudium für den Förderschwerpunkt Sprache leiten sich ab aus den Förderbedürfnissen sprachbehinderter und sprachentwicklungsgefährdeter Kinder. Sie dienen so der Sicherstellung ihrer schulischen Förderung und Therapie durch entsprechend ausgebildete Lehrerinnen und Lehrer.

Die Einführung von Bachelor-/Master-Studiengängen im Lehramt soll zum Anlass genommen werden, um (erneut) die Fachspezifität des Lehrers für den Förderschwerpunkt Sprache/Sprachheillehrer (LeFöS/SprHL) zu erarbeiten. Dieses ist auch deshalb geboten, weil in einigen Bundesländern im Zuge dieser Ba-/Ma-Umstrukturierung der Umfang und die Differenziertheit des Studiums der Sprachbehindertenpädagogik in Frage steht. Auch mitbedingt durch die Krise der öffentlichen Haushalte zielen die Wünsche der Personalplaner eher auf einen vielfältig einsetzbaren sonderpädagogischen Einheits-

lehrer als auf einen in seinem Spezialgebiet Förderschwerpunkt Sprache gut ausgewiesenen Fachmann für die Förderung/Therapie, Erziehung und den Unterricht sprachbehinderter Kinder.

Zielsetzung dieses Papiers ist, ausgehend von der aktuellen Situation

- die notwendigen Kompetenzen und Mindeststandards zu bestimmen,
- Möglichkeiten der Umsetzung in der Aus- und Fortbildung zu diskutieren,
- zu fragen, welchen Stellenwert hier die Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik e.V. (dgs) einnehmen kann.

2. Kompetenzprofil

Die Kompetenz des Lehrers für den Förderschwerpunkt Sprache, des Sprachheillehrers, wird hier in zwei Achsen beschrieben:

- Wie bestimmt sich der fachliche Gegenstand?
- In welchen Handlungsweisen manifestiert sich seine Kompetenz?

2.1 Gegenstandsdimensionen

Die Tätigkeit des LeFöS/SprHL ist darauf gerichtet, bei Kindern mit dem Förderbedarf im Bereich der Sprache deren Gefährdungen und Behinderungen der Kommunikation in Laut- und Schriftsprache durch geeignete pädagogisch-therapeutische Fördermaßnahmen entgegen zu wirken.

Diese Gefährdungen und Behinderungen zeigen sich

- im Hörverstehen, Sprechen, Lesen und Schreiben (Modalitäten)
- in Wortschatz, Aussprache, Gramma-

tik und Ausdruck (sprachliche Prozessebenen).

Sie beeinträchtigen den Sprachgebrauch dieser Kinder derart, dass

- sie in erheblichem Maße von der Altersnorm abweichen (können),
- die Kinder sich dadurch belastet fühlen,
- ihr Austausch mit ihren Kommunikationspartnern beeinträchtigt ist,
- ein erhebliches Risiko für die Persönlichkeitsentwicklung und den Schulerfolg besteht.

Sprechen und Sprache sind integrative Komplexleistungen, in denen u.a. Sprachwahrnehmung, insbesondere Selbst- und Fremdwahrnehmung, Gedanken, Gedächtnis, Gefühle, Ausdrucksbewegungen, insbesondere Sprech- bzw. Schreibbewegungen, zusammen wirken, um eine Botschaft zu verstehen und zu vermitteln. Beeinträchtigungen in diesen sprachtragen den Leistungen wirken sich unmittelbar auf den Sprachgebrauch, also auf die sprachspezifischen Leistungen wie Sprachverstehen, Sprechen, Lesen und Schreiben aus. Dieses ist umso wahrscheinlicher, je schwerwiegender diese Beeinträchtigungen sind.

Man muss aber auch damit rechnen, dass sich keine organischen und/oder sozialen Ursachen finden, die Sprachentwicklung aber dennoch beeinträchtigt ist – in der Fachsprache spezifische Sprachentwicklungsstörung (SSES) genannt.

Bleibt eine spezifische Förderung aus, drohen negative Folgen

- für die Verständigung,
- den Kulturerwerb, insbesondere das Lesen- und Schreiblernen,
- das Denken und Empfinden,
- das sprachlich vermittelte Handeln,
- die Identität.

* Im Namen des Hauptvorstandes der Deutschen Gesellschaft für Sprachheilpädagogik e.V. (dgs) auf der Sitzung am 10.3.2006 in Cottbus.

Die Kompetenz von LeFös/SprHL umfasst also

- den Aufbau und die Sicherung von sprachtragenden Funktionen wie Wahrnehmung, Sprachwahrnehmung, kognitive Verarbeitung, emotionale Regulation, Ausdrucks- und Sprechmotorik
- den Aufbau und die Sicherung von sprachspezifischen Leistungen in den Modalitäten Sprache verstehen, Sprechen, Lesen, Schreiben und in Wortschatz, Aussprache, mündlichem und schriftlichem Ausdruck und der Grammatik und
- die Beseitigung der Folgen für Verständigung, Kulturerwerb, Denken und Empfinden, Handeln und Identität bei leicht bis zu schwerst sprachgestörten Kindern, möglicherweise in Verbindung mit weiteren komplexen Behinderungen des Wahrnehmens, Lernens, Bewegens und Verhaltens.

2.2 Handlungsdimensionen

Fachliche Intervention

Die vorgenannten kindbezogenen Aufgaben erfordern profunde Kenntnisse im Bereich

- der Prävention,
- der Diagnostik und der Ermittlung der personellen, sachlichen und institutionell bedingten Lernausgangslage,
- der Therapie und Förderung,
- des sprachtherapeutischen Unterrichts,
- der sprachtherapeutischen Erziehung.

Fachliche Kommunikation

Neben diesen kindzentrierten Handlungskompetenzen müssen LeFös/SprHL auch über mittelbare Kompetenzen verfügen

- in der Beratung von Kindern, Eltern, Lehrern, Kindergärtnerinnen, von Institutionen, der Öffentlichkeit
- als wirkungsvoller Multiplikator, was in Zeiten knapper Gelder und des Mangels an Spezialisten besonders wichtig ist!

Die folgende Abbildung 3 fasst die Kernkompetenzen von LeFös/SprHL noch einmal zusammen.

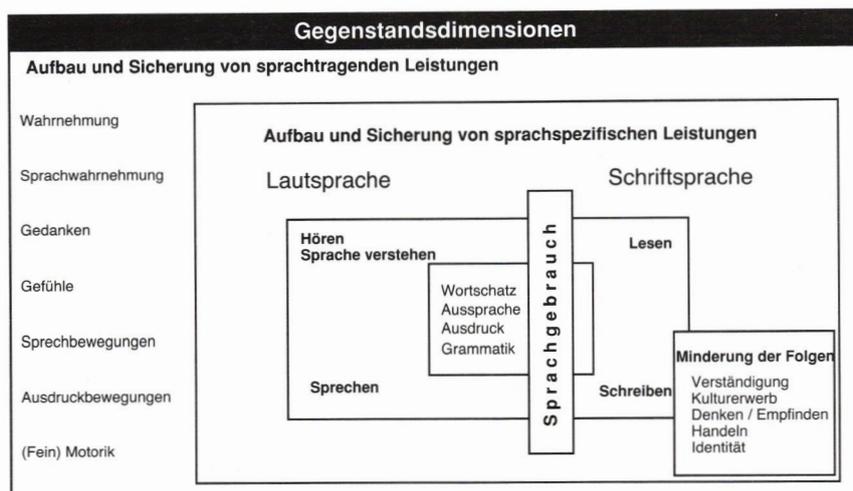


Abb. 1: Gegenstandsdimensionen

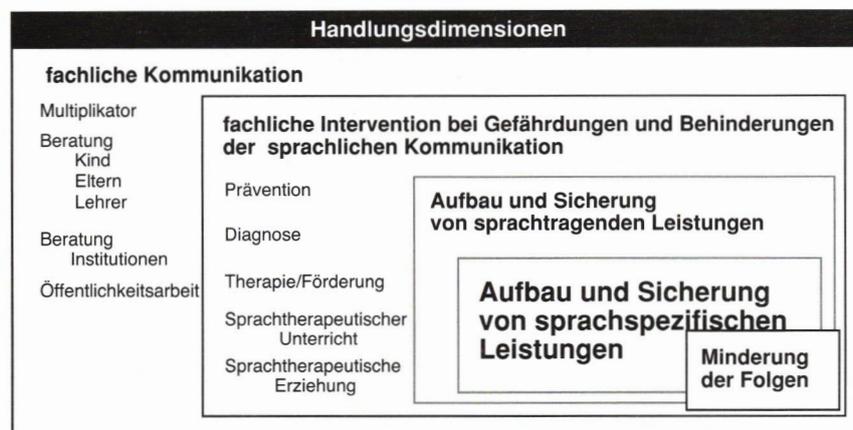


Abb. 2: Handlungsdimensionen

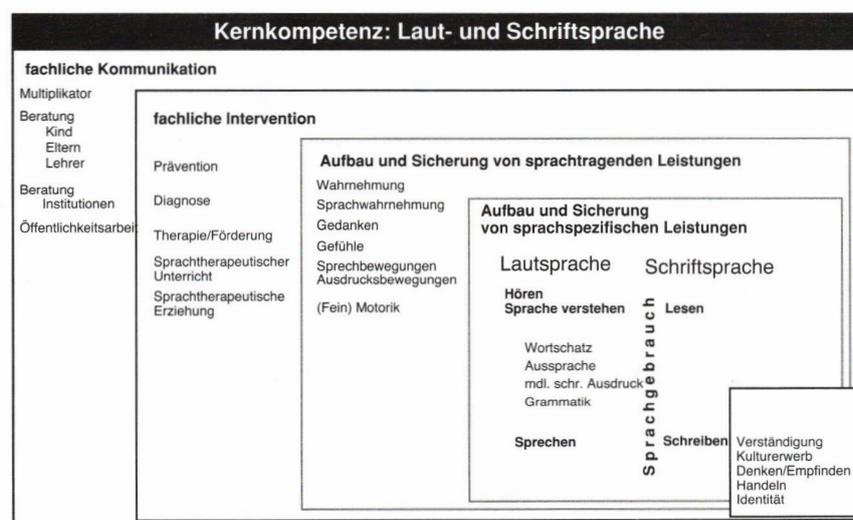


Abb. 3: Kernkompetenz Laut- und Schriftsprache

3. Ausbildung / Studium

Ausgangspunkt sind folgende Fragen:

1. Was müssen die Absolventinnen und Absolventen des Lehramtsstudiums im Förderschwerpunkt Sprache heute können, um den veränderten Anforderungen zu entsprechen?
2. Warum legt die dgs nach 1991 und 1998 erneut Empfehlungen für das Studium vor?

Über den eingangs angedeuteten Anlass hinaus – Einführung von Ba-/Ma-Abschlüssen, Wunsch nach sonderpädagogischem Einheitslehrer – geschieht dieses aus folgenden Gründen: Im Schulalter auftretende Sprachstörungen zeigen im Vergleich zu früher immer komplexere Ausprägungen, die zu 80 % im Zusammenhang mit Sprachentwicklungsstörungen auftreten.

Gleichzeitig muss der Realität in den Hochschulen entsprochen werden. Im Gefolge der Einführung von Ba-/Ma-Studiengängen führen in vielen Bundesländern verordnete übergreifende Grundentscheidungen zur Studienstruktur zu einer Absenkung der Studienanteile für die Studienrichtung Sprachbehindertenpädagogik von bisher 40 bis 46 SWS auf nur noch 16 bis 30 SWS (Grohnfeldt 2005). Nur noch in Bayern sind die ehemals geforderten 80 SWS fachspezifischer Studienanteile (Grohnfeldt/Homburg/Teumer 1991) realisierbar. Parallel dazu kann sich die Lehre an den meisten Universitäten auf immer weniger Professoren- und Mitarbeiterstellen stützen.

Es ist also Realismus geboten! Von daher soll an dieser Stelle folgende Empfehlung genannt werden:

Die Ausbildung von Sprachheillehrern konzentriert sich auf weniger Störungsbilder. Diese aber sind zwingend vorgeschrieben.

Dementsprechend muss an allen Ausbildungsstätten für Sprachheilpädagogik ein Curriculum an **Kernkompetenzen** angeboten werden, das nach einem allgemeinen Überblick zu Sprach-, Sprech- und Stimmstörungen sich auf die Bereiche

- Aussprachestörungen
- Sprachentwicklungsstörungen
- Schriftsprachstörungen und die spezifische fachliche Intervention in der Form von
- Prävention, Diagnose, Therapie/Förderung, Sprachtherapeutischem Unterricht und Sprachtherapeutischer Erziehung in Theorie und Praxis konzentriert.

Darüber hinaus sind je nach Universität **Erweiterungskompetenzen 1** und **2** aus dem verbleibenden Spektrum an Erscheinungsformen und Störungsbildern (u. a. Aphasie, Dysarthrophonie, Sprechapraxie, Dysphonie, Rhinophonie, Dysphagie und Laryngektomie) zu wählen, wobei Stottern in der Erweiterungskompetenz 1 dringend empfohlen wird.

der sonderpädagogischen und sprachtherapeutischen Berufsgruppen neu akzentuiert, die sich in der Tendenz bereits als real existierende Wirklichkeit abgezeichnet hat. Im Hinblick auf das Selbstverständnis der Sprachheilpädagogik als übergreifende Fachdisziplin ergeben sich dadurch für den schulischen und außerschulischen Zweig spezifische, letztlich kumulativ ergänzende Aufgabenfelder.

4. Bedeutung für die fachspezifische Professionalisierung im Förderschwerpunkt Sprache

Es ist zu erwarten, dass vor dem Hintergrund der Pflicht zur Fortbildung

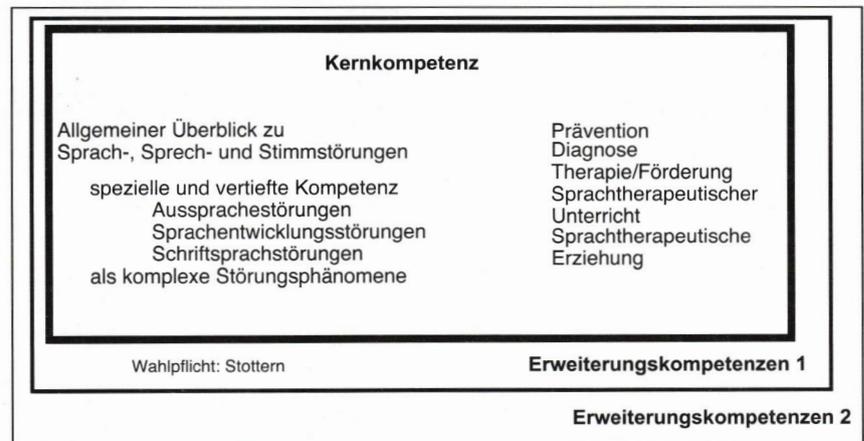


Abbildung 4: Kompetenzprofil

Das Konzept nimmt dadurch in vielen Fällen von der Idee der „Volluniversität“ für Sprachheilpädagogik Abstand, die den Anspruch erhebt, auch im Lehramt für die anderen klinischen Störungsbilder ausbilden zu wollen.

Je nach Universität wird es dadurch zu verschiedenartigen **Profilbildungen** und unterschiedlich weit gefassten Ausbildungskonzepten kommen. Im Zusammenhang damit stehen Möglichkeiten der Spezialisierung und Weiterqualifizierung, die einen hohen Qualitätsstandard sicherstellen.

Damit werden bestimmte Merkmale und Ansprüche des Lehramtsstudiums der Sprachheilpädagogik im Kontext

dieser Bereich weiter an Bedeutung gewinnen wird.

Dies bezieht sich auf

- die Intensivierung bestehender Maßnahmen in den einzelnen Landesgruppen der dgs bei sich abzeichnenden Fortbildungsverpflichtungen für Lehrkräfte,
- Kompensations- und Erweiterungsmaßnahmen zur 1. und 2. Phase der Ausbildung bei einer besseren Vernetzung als bisher.

Die dgs kann hier in besonderem Maße tätig werden, indem sie eine/n **Fortbildungsbeauftragte/n** ernennt, die/der die Maßnahmen koordiniert (evt.

auch im Sinne eines Fortbildungsinstituts). Weiterhin ist an die Möglichkeit der **Zertifizierung** gedacht, deren Anerkennung durch die Ministerien sicherzustellen ist.

Die damit verbundene **Professionalisierung** ist von gegenseitigem Interesse der Universitäten und der dgs. Im Hinblick auf die Umsetzung durch die Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik e.V. (dgs) ist es notwendig, neben der Wahl einer/s Fortbildungsreferentin/en je nach Bundesland und Landesgruppe der dgs regionale Experten zur konkreten Verhandlung mit den Ministerien und örtlichen Funktionsträgern zu benennen. Die Verfasser des Beitrags stehen dabei hilfreich zur Seite.

Literatur

Grohnfeldt, M. (2005): Zur Einführung von Bachelor-/Master-Studiengängen im Lehramt. Situationsbeschreibung und mögliche Auswirkung für die Sprachheilpädagogik. Die Sprachheilarbeit 50, 322–324.

Grohnfeldt, M., Homburg, G., Teumer, J. (1991): Empfehlungen für das Studium der Sprachheilpädagogik. Die Sprachheilarbeit 36, 118–124.

Homburg, G., Braun, O., Füssenich, I., Hansen, D., Motsch, H. J. (1995): Leitlinien zur spezifisch-pädagogischen Förderung von Menschen mit Sprachbehinderung. Die Sprachheilarbeit 40, 315–319.

Homburg, G. (2003) Berufsbild: Sonder-

schullehrer für den Förderschwerpunkt Sprache – als Positionspapier der dgs vom HV beschlossen. Die Sprachheilarbeit 48, 5 (2003), 221–224.

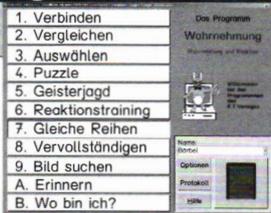
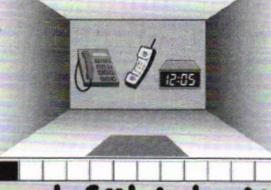
Romonath, R., Braun, O., Dupuis, G., Homburg, G. (1998): Empfehlungen für die Neuordnung des Studiengangs Lehramt für Sonderpädagogik; hier: Sprachheilpädagogik als vertiefte Fachrichtung. Die Sprachheilarbeit 43, 177–183.

Anschrift der Verfasser:

Prof. Dr. Manfred Grohnfeldt
Ludwig-Maximilians-Universität München
Leopoldstr. 13, 80802 München

Prof. Dr. Gerhard Homburg
Universität Bremen
Postfach 330440, 28334 Bremen

Förderprogramme Eugen Traeger Verlag Tel/Fax: 05404 -71858
www.etverlag.de

<p>Lesen Sprechen Schreiben</p> <p>X UniWort Große Hilfe beim Schreiben lernen, mit Blitzwort, Fehlbuchstabe, Abschreiben, Greifspiel, bestens geeignet zur LRS-Therapie. 49,90 €</p>	<p>das Auto</p> <p>das Aut</p>	<p>X Wahrnehmung</p> <p>Visuelle Wahrnehmungsdifferenzierung, visuelles u. auditives Gedächtnis- und Reaktionstraining, Hörtest, Puzzles. 59,90 €</p>	
<p>X Hören-Sehen-Schreiben</p> <p>Alle wichtigen Funktionen: Lesen, Schreiben, Hören, auditives Zuordnen, Erinnern, geeignet für die Aphasietherapie. 49,90 €</p>	<p>sich käm</p>	<p>X Audio 1 fördert die auditive Unterscheidungsfähigkeit auf Geräusch- und Lautebene, inkl. Richtungshören, 8 Unterprogramme. 70,- €</p>	
<p>X Elektrobliker</p> <p>Zuordnungsspiele, Leseanlässe für Silben, Wörter, Sätze, fördert Sprachverständnis u. Konzentration. 49,90 €</p>	<p>Weißt du es?</p> <p>Sabine hält eine Waffel. Sabine leckt ein Eis. Sabine pustet auf den Lutscher. Sabine singt ein Lied.</p>	<p>X ADS - Trainer 69,90 €</p> <p>Eingeübt werden verstärktes Wahrnehmen von Aufgabenstellung und Strategien für planvolles Problemlösen.</p>	
<p>X Wortbaustelle</p> <p>zur Bearbeitung von Silben, Wortgruppen, kreativer Umgang mit Wörtern. 47,00 €</p>	<p>der Ankleideraum</p> <p>der An-klei-</p>	<p>X Merkfähigkeit und Kognition 49,90 €</p> <p>1. Merkfähigkeit steigern 2. Reihenfolgen ordnen 3. Kategorien bilden 4. Logisches Ergänzen</p>	

Stephan Baumgartner

Zur Diskussion: Bachelor und Master: Eine fachliche Chance?

Es führt kein Weg mehr zurück: In den nächsten Jahren werden an allen deutschen Hochschulen durchgängig Bachelor- und Master-Studiengänge eingeführt. Die Sprachheilpädagogik zahlt mit der Verabschiedung des Diploms, des Magisters und in Teilen auch der alten Lehramtsprüfungen ihren Tribut an einen einheitlichen europäischen Hochschulraum mit einheitlichen, vergleichbaren Studienabschlüssen bis zum Jahre 2010. Sie wird sich die damit verbundenen strukturellen Probleme wie die Erhöhung der Akademikerquote, die Verringerung der Studienabbrucherquote und das jüngere Alter der Absolventen zu eigen machen. Knüpft man über die Quantität von Akademikern hinaus Hoffnungen an deren Qualität, wird die Sprachheilpädagogik vor allem Fragen, die die qualifizierende Ausbildung in Sprachtherapie und Sprachförderung sowie die Eigenständigkeit des Berufsstandes aufwerfen, zu beantworten und anfallende Problemlösungen zu verantworten haben.

(Selbst-)Erfahrungen

In München bietet der Lehrstuhl für Sprachheilpädagogik in Kooperation mit dem Lehrstuhl für Germanistische Linguistik des Departments für Germanistik, Komparatistik, Nordistik seit 3 Semestern neben Magister und Lehramt „Sonderpädagogik“ den Bachelor-Studiengang „Sprachtherapie“ an. Für Letzteren exportiert die Sprachheilpädagogik Lehre aus ihrer Fakultät in die federführende Fakultät für Sprach- und Literaturwissenschaft. Das Bachelor-Studium war epochal als berufsqualifizierend, durchstrukturiert, interdisziplinär, modularisiert und an internationale Standards gebunden angekündigt worden. „Insgesamt handelt es sich um einen Studiengang, der bei einer Bündelung und Vernetzung der Fächer grundsätzlich auf Spitzenleistungen in Forschung und Lehre im internationalen Wettbewerb ausgerichtet ist“, so

Grohnfeldt im Mitteilungsblatt der dgs-Landesgruppe Bayern (2004, 2, 19 f.). Abseits der Offizialhymnik blieben bislang die Lehr- und Forschungsressourcen für die Sprachheilpädagogik so gut wie unverändert. Alte (Magister und Lehramt) und neue Studienabschlüsse (Bachelor und Master) laufen parallel. Unter dem Strich müssen mehr Studierende ausgebildet und, weil kontinuierlich semesterbegleitend oder -abschließend Lernfortschritte zu überprüfen sind, wesentlich mehr Prüfungsleistungen erbracht werden. Mangels zusätzlicher Ressourcen überzieht die Sprachheilpädagogik fast ausnahmslos alle drei Studiengänge trotz differenter Zielperspektiven und Lernmotivationen im Gießkannenprinzip gleichförmig mit ihrem Lehrangebot. Der Bachelor-Studiengang läuft im Großen und Ganzen im Fahrwasser der 25 bis 30 Jahre alten Lehramts/Magister-Prüfungs- und Studienordnungen. Es fragt sich also, welches *substanzielle* Neuland einen hochgelobten Bachelor-Studiengang überhaupt rechtfertigt (Baumgartner 2004). Wie will man mit einer solchen deutschen, administrativ top-down diktierten Besonderheit international konkurrieren, wenn zudem die Mittel, dem neuen Studiengang eigene, profilierende und qualifizierende sprachheilpädagogische Veranstaltungen anzubieten, beschränkt sind?

Momentan erinnert das Bachelor-Curriculum an einen formalen Schattenriss. Die ausführliche curriculare Ausarbeitung von Ausbildungszielen und -inhalten, das Vermessen modularer Gewichtungen, die gründliche, pragmatische Entschlackung von Studieninhalten steht aus, obwohl angesichts der geforderten Berufsqualifikation Teile der klassischen Lehrinhalte überholt und daher nicht notwendig sind. Eine universitäre Sprachheilpädagogik, die in neuen Studiengängen zulässt, dass Studierende gerade an identitätsstiftenden (heil-)pädagogischen und (lern-)psychologischen Grundlagen vorbeistudie-

ren – einige Zeilen unterstrichen, ein Skript überflogen, im Schnellgang geprüft, macht 2 Leistungspunkte – verliert an fachlichem Schwergewicht. Die fachliches Selbstbewusstsein fördernde Strategie darf doch hier, wie an anderen Studienstätten auch, nicht „vorwärts nach unten“ sein?

Über zwei Kernfächer, Linguistik und Sprachheilpädagogik, entwickeln die Bachelor-Studierenden, intensiver als Studierende in der Vergangenheit, *bipolare* mentale Strukturen, deren Integration maßgeblich von der durchstrukturierten und inhaltlich durchgeflochtenen Kooperation beider Fachdisziplinen abhängig sein wird. Dennoch könnten neue Denk- und Handlungsstrukturen günstige Auswirkungen auf ein fachliches Selbstverständnis in der Zukunft haben und ihren Teil dazu beitragen, die Sprachheilpädagogik vor fachlichem Fundamentalismus zu bewahren.

Taktisch-theatralisch ist noch nicht wissenschaftlich fundiert. Rhetorische Dehnübungen ersetzen die fehlende inhaltliche Arbeit bezüglich der Lehre, der Ausbildungsziele oder der außeruniversitären Praxis nicht. Drei Semester Lehr- und Prüfungserfahrung mit Bachelor-Studierenden sprechen für die These, dass Worthülsen und formale Regelungen auf dem Papier von der inhaltlichen Feinarbeit auf der Basis disziplinärer Interaktion nicht entbinden, und die Sprachheilpädagogik einen langen Atem bei der Überwindung brüchiger Kommunikationsstränge innerhalb der sonderpädagogischen Fachgrenzen, zwischen den Fachvertretern der an der Ausbildung beteiligten Fakultäten, sowie zwischen Hochschule und außerschulischer Praxis benötigt.

Fachlich Position beziehen

Neue Studiengänge sind, man denke an die Vergangenheit, verbindliche Formelwerke für Dekaden. Wer daran ar-

beitet, legt folglich für lange Zeit mit fest, ob und wie die Sprachheilpädagogik aus ihrer derzeitigen (sonder-)pädagogischen Randposition herauszuführen und in ihrer Zugehörigkeit zur (Sonder-/Allgemein)Pädagogik wie zu anderen Disziplinen neu und intensiver zu positionieren ist (Baumgartner/Dannenbauer/Homburg/Maihack 2004). Nur gemeinsam kann die Sonderpädagogik, besonders dann, wenn sie international Bedeutung gewinnen will, das Störungs- und Interventionswissen generieren, nach dem ihre berufliche Praxis verlangt. In der Sprachheilpädagogik seit langem gehegtes interdisziplinäres Wunschenken könnte über die Pflicht zur Etablierung neuer Studiengänge ein gutes Stück der Realität näher kommen, und z.B. die theoretisch wie praktisch allseits bekannte Unterricht/Therapie-Dualismusproblematik in Zukunft befriedigender als bisher gelöst werden. Die Sprachheilpädagogik könnte lehrstuhl- und departmentübergreifend gemeinsam mit Medizin, Linguistik oder Psychologie ordnende und zukunftsweisende Ideen für überzeugende Curricula erstellen, diese mit detaillierten Lehrinhalten modularisieren und Arbeitsanforderungen, Praxisleistung und Endqualifikation präzisieren.

Nicht wenige Sprachheilpädagoginnen und Sprachheilpädagogen haben schon lange wahrgenommen, dass die strukturellen, sachlichen und personellen Gegebenheiten ihrer Fachdisziplin zu einem, den Einzelnen häufig überfordernden, fachpolyintegrativen Denken und Handeln führen. Sie fühlen sich z.B. zu wenig auf den Umgang mit heterogenen Lerngruppen oder komplexen individuellen Störungslagen vorbereitet. Das Hochhalten künstlich gezogener fachlicher Grenzen, der Anspruch an eine exklusive Fachspezifität, die sich auf mindestens 3 so gewaltige Lehr-, Forschungs- und Praxisgebiete wie

- Sprachpathologie,
- Sprachförderung und
- Sprachtherapie

bezieht, läuft in eine selbstreferentielle Leere, für die insbesondere der schmale empirische, objektwissen-

schaftliche Output, auf den unsere Nachbardisziplinen so großen Wert legen, spricht. Bachelor- und Master-Studiengänge bieten die Chance, aus zu engen fachlichen Korsetts auszubrechen und Varianten zu entwickeln, die ein eher geistes/sozialwissenschaftliches Fach mit den eher naturwissenschaftlich „harten“ Fächern Linguistik, Medizin, Neuropsychologie oder Verhaltenswissenschaft kombinieren.

Die statische Säulen-Sonderpädagogik mit ihren fachlichen Zaunkönigreichen ist bei aller Hochachtung vor den wissenschaftlichen Einzelleistungen strukturell und innovativ am Ende. „Zwar haben sich Strukturen und Methoden in der Behindertenpädagogik verändert, dennoch scheint ein grundlegender Wandel der Sichtweisen in den Köpfen noch nicht vollzogen“ (Terfloh 2005, 30). Sprachheilpädagogen realisieren im Kontext von Schule Unterricht und Beratung in Bezug auf Kinder und Jugendliche, deren Lernmerkmale schon lange nicht mehr in die kategoriale Fachlichkeit der wissenschaftlich bereinigten Lehrbuch-Sprachheilpädagogik passen, etwa Migrantenkinder, Risikoschüler mit sozialer und sprachlicher Vernachlässigung, leistungs- und schulverweigernde Kinder und Jugendliche, Schüler mit schwierigen Lernausgangslagen oder Anpassungsproblemen, mit auffälliger sozialer und emotionaler, geistiger, körperlicher und motorischer Entwicklung, mit komorbiden Störungsbildern wie Aufmerksamkeitsstörungen oder spezifischen Lernstörungen (Opp/Kullig/Puhr 2005).

(Sonder-) pädagogische Lagerbildung steht gegen planerische Elastizität und verbaut bessere Zukunftsentwürfe für sich rasch ändernde schulische und außerschulische Realitäten im Bereich eines wissenschaftlich ausgewiesenen integrativen und interdisziplinären Fachgebiets „Förderpädagogik“ mit den vernetzten Schwerpunkten Lernen, Sprache, Sehen, Hören, geistige, körperliche, emotionale und soziale Entwicklung.

Gemeinsam mit allen Sparten der (Sonder-)Pädagogik hat die Sprachheilpäd-

agogik als Wissenschaft das Bestehende nicht in meditativer Stille zu repräsentieren. Sie hat den Auftrag, gleichsam aus den vielen positiv erarbeiteten Lagen heraus, Anlauf zur Bewältigung der real gegebenen Ausbildungsprobleme zu nehmen. Die Modularisierung des Lehramtsstudiums im Förderschwerpunkt Sprache zwingt die disziplinär getrennte Sonderpädagogik endlich zur Durchmusterung ihres aktuellen Gebrauchswertes und zur Vornahme einer sorgfältigen Ertragsermittlung. Wem nützen die alten fachlichen Hohlformen, durch die Längstdurchdachtes in schier unversiegbarer Verdünnung rinnt? Entspricht das nicht bewahrender Konzeptlosigkeit? Wem nützt z.B. der neue Begriffsstempel der „Rehabilitations-, Präventions- und Integrationsforschung“ mit der sich ein ehemaliges Institut für Sonderpädagogik heute schmückt, wenn für das Neue ein bewegendes Strategiekonzept zur Überwindung der alten fachlichen Infrastruktur nicht nachgeliefert wird?

Die Modularisierung der zukünftigen Sonderpädagogenausbildung muss von fachlichen und überfachlichen *Kompetenzen* ausgehen, die Pädagogen schulisch und außerschulisch berufsqualifizierend benötigen, um dann auf dieser Basis interdisziplinäre akademische Fachgebiete, z.B. in Form einer „Förderpädagogik“, zu entwickeln. Eine Zukunftspädagogik der Integration, Kooperation, Prävention und Rehabilitation braucht veränderte Handlungskonzepte und viel mehr Praxis für elementares *Handlungsstraining*. Die gesamte Pädagogik steht im Rahmen der Curriculumentwicklung in der Pflicht

- über offenere, integrativere und kooperativere Ausbildungsstrukturen nachzudenken,
- Lehren und Lernen als wissenschaftlichen Gegenstand evaluierbarer zu machen,
- gegenüber früher den Anteil übender und supervidiert Praxis massiv zu erhöhen und
- als gemeinsames Projekt die klinische Ausrichtung *aller* ihrer Disziplinen voranzutreiben.

Zukunftsorientiert würden Allgemeinpädagogik und Sonderpädagogik im Ausbildungssektor grundlegend neue Qualitäten in den Aspekten Normalisierung, Selbstbestimmung, Inklusion und Kooperation erwirken (*Terfloth* 2005, 30). Verstärkt müssen die Hochschulen strukturell und inhaltlich umsetzen, dass zwischen verschiedenen Behinderungen ebenso ein Kontinuum verläuft wie zwischen Behinderung und Nichtbehinderung.

Neue Kompetenzschwerpunkte liegen in Beratung, Diagnostik und Therapie, der Optimierung des Lehrens und Lernens im Bereich der Mikromethodik, im starken Austausch von Theorie und Praxis. Ein Studium der Sprachheilpädagogik, das unterrichtlich/therapeutisch für den Beruf qualifiziert, muss verstärkt

- den Praxisraum der Lehre erweitern,
- auf studienintegrierte Praktika zurückgreifen,
- kontinuierlich Fallberichte zum Lehrgegenstand machen,
- Kompetenz in Diagnostik, Beratung und Therapie praktisch prüfen,
- professionelle Kommunikationsfähigkeit üben,
- Konfliktlösungsstrategien trainieren,
- supervidiert Fachberatung führen lassen,
- ausreichend Reflexionsraum in (heil-)pädagogischen, psychologischen und medizinischen Grundlagen bereitstellen,
- komplexes, polyintegratives Störungs- und Behandlungswissen quer in den vernetzten Fachdisziplinen organisieren,
- sachgemäße und leistungsfähige Evaluationen mit und ohne Note

bewerbstelligen.

Neue, modularisierte Curricula sollen den Studierenden der Sprachheilpädagogik die Ausbildung in fachübergreifender Diagnostik und in der sprachlichen Förderung *aller* Kinder mit sprachlichem Förderbedarf garantieren. Sie unterstreichen die spezielle fachliche

che Dienstleistung der Sprachheilpädagogik für den *Gesamtbereich* der Erziehung, der Bildung und des Unterrichts. Sie sind Grundlage für die Vermittlung fächerübergreifender Kompetenzen zur Bewältigung individueller komplexer Störungs- und Problemlagen.

Modularisierung

Bachelor- und Master-Studiengänge bedürfen bekanntlich der Modularisierung. Module sind fachübergreifende Zusammenfassungen von Stoffgebieten zu thematisch in sich abgeschlossenen und standardisiert zu prüfenden Einheiten. Formale Beschriftungen allein, machen aus einem Modul nicht mehr als „eine bloße Geisterwelt ohne Materie“ (*Schopenhauer*). Kein effektiver Studiengang geht mit den pauschalisierten Angaben einer „guten Papierform“ exklusiv an den Start.

Was jetzt ansteht, macht *Sisyphos* bei der Überwindung klassischer universitärer Fach- und Administrationsstrukturen glücklich: Module müssen am runden Tisch mit operationalisierbaren Inhalten gefüllt werden. Man denke z.B. an für das zukünftige Lehramt strukturierte Makromodule wie

- Basiskompetenzen,
- sonderpädagogisch-didaktische Kompetenzen,
- Methodenkompetenzen, oder
- sonderpädagogische, universitär begleitete Praxistätigkeit (vgl. Lehramtstudium Sonderpädagogik, Universität zu Köln; *Erbring* 2005).

Klinisch-sprachtherapeutische Ausbildung ist nur um den Preis funktionierender Interdisziplinarität zu gewinnen. Ansonsten betreibt die Sprachheilpädagogik wie bisher in München, die überfachliche Modularisierung als *Addition* der alten Lehrinhalte, die weder kommuniziert noch standardisiert sind und für die zudem die ECTS-Punktevergabe (Leistungspunkte nach EU-Standard) im Modus der persönlichen Vorlieben und Fähigkeiten der Prüfer erfolgt. Kein Wunder, wenn auch in München schon lange nicht mehr die

Rede von einem standardisierten ECTS-Leistungspunktesystem die Rede ist. Leistungspunkte, die ohne die Grundlage operationalisierter Curricula beliebig gewichtet sind, gestatten aber die gegenseitige Anerkennung bereits innerhalb von Deutschland nicht. *Grohnfeldt* (2005) beschrieb kürzlich den momentanen uneinheitlichen Stand der Konzeptualisierung zukünftiger Bachelor-Studiengänge in Deutschland. Er verwies auf den geringen Grad ihrer Vergleichbarkeit und prophezeite Schwierigkeiten bei der gegenseitigen Anerkennung von Studienleistungen.

Bonsai-Therapeuten nach sechs Semestern?

Die Vorgabe an den Bachelor, aus Studierenden in 6 Semestern klinisch kompetente und eigenverantwortlich tätige Sprachtherapeuten werden zu lassen, wiegt schwer. Müssen nicht mit sechs Semestern zu niedrige akademische Anforderungen in der Öffentlichkeit den Eindruck von „Bonsai-Therapeuten“ (*Alpers* 2006, 207) mit sich bringen? Sollte der Bachelor gegenüber einer Berufsqualifikation nicht mehr als eine Qualifikationsstufe garantieren? Ganze 20 Semesterwochenstunden sind in München für die außeruniversitäre Praxis vorgesehen. Und welcher Personenkreis qualifiziert diese supervidierte klinische Praxis?

Korpjaakko-Huuhka, Fachvertreterin für Finnland, hat im Forum Logopädie (2005, 1, 36) ein unmissverständliches Bekenntnis gegen den berufsqualifizierenden Bachelor-Abschluss abgelegt: „Die mangelnde klinisch-therapeutische Kompetenz ist neben der unzureichenden wissenschaftlichen Qualifikation der Grund, warum der BA-Logopäde nicht für eine Berufsqualifikation ausreicht“. Finnlands Leistungen für das Bildungswesen sind Sprachheilpädagogen von PISA her wohl bekannt. Der Bachelor-Abschluss kann nicht mehr als eine berufsqualifizierende Ausbildungsstufe sein und erst das Master-Studium fordert, „sich mit der konkreten Durchführung von Diagnostik und Therapie (auch wissen-

schaftlich) auseinanderzusetzen und eigenverantwortlich im Rahmen eines interdisziplinären Teams zu arbeiten“ (ebd.).

Sind Medizin und Psychologie mit ihren klinischen und therapeutischen Anteilen auch weitsichtiger? Unsere Nachbardisziplin Psychologie enthüllt für die zukünftige Ausbildung in Psychotherapie klare Perspektiven: Für die Vermittlung der Kernkompetenzen eines Psychologen/Psychotherapeuten sind mehr als 6 Semester nötig und folglich ein konsekutiver Studiengang mit Bachelor of Science und Master of Science die eindeutige, auch gegenüber der Medizin wettbewerbswirksame notwendige Antwort. Der folgende Satz muss akademische Sprachheilpädagoginnen und -pädagogen aufhorchen lassen: „Gerade für einen späteren Angehörigen eines Heilberufes in einem Fach, das sich derzeit noch rasant weiterentwickelt und bisher wie auch zukünftig den Anspruch auf Wissenschaftlichkeit erhebt und erheben soll, ist eine vertiefte wissenschaftliche Qualifikation unumgänglich, wie sie nur das aufbauende Masterstudium ermöglicht“ (Positionspapier der Deutschen Gesellschaft für Verhaltenstherapie und psychosoziale Praxis 2006, 1, Suppl. 1, 49; vgl. Alpers 2006). Mehr noch: Der Masterabschluss selbst ist erst *Zugangsvoraussetzung* zur weiteren Psychotherapieausbildung. War und ist es nicht sinnvoll, dass Klinische Linguisten *nach* dem Magisterabschluss, *postgraduiert*, ihre klinische Ausbildung absolvieren?

Ob Lehramt oder Sprachtherapie: Neue Bachelor/Master-Studiengänge könnten Anlass geben, über mehrphasige Ausbildungsprofile nachzudenken und gerade in der Lehrerausbildung endlich

das zu realisieren, was seit Jahrzehnten gefordert wurde, nämlich eine lückenlose, integrative, nach und nach Berufskompetenz aufbauende Verzahnung mehrerer berufsvorbereitender und berufsbegleitender Ausbildungsabschnitte. Erfolg verspricht die Vernetzung von Institutionen und Organisationen im hochschulischen, schulischen und außerschulischen Feld.

Klartext

Es wird die Sprachheilpädagogik international vergleichbare Anstrengungen kosten, aus Worthülsen inhaltsbezogene und messbare Studienmerkmale zu konstruieren. Allem verbalen Internationalismus zuwider, bleibt der Bachelor ein konfliktreiches, unzulängliches Konstrukt, dem gegenüber es quer durch die Hochschulen nicht an geflüsterten boshaften Anmerkungen fehlt. Schönfärberei an vielen Stellen, Fortschreiben konservativer Ausbildungsmodelle, universitärer Oberflächenputz, unter dem das Denken das alte bleibt. So recht wagt man sich wohl nach vielen Jahren des strukturellen Stillstands nicht als sicherer Schwimmer in freier fließende akademische Gewässer.

Wenn Resultat neuer Bachelor-Studiengänge nicht endlich die durchgreifende strukturelle Reform der Ausbildung, nicht endlich die pragmatische Entschlackung von Lehrinhalten für eine berufliche Qualifizierung ist, und die weitere Verschulung des Studiums lediglich zu dem führt, was der ehemalige Bundes-Kulturminister *Nida-Rümelin* als die „Verfachhochschulung“ der Universitäten bezeichnet, so braucht die Sprachheilpädagogik ohne Not eine Studienreform nicht wirklich. Sie hat

im Übrigen vielleicht ein ganz klein wenig die Chance, sich in der Kenntnis der europäischen Universitätsidee, in der sich das *Bildungs- und Wissenschaftsprinzip gegen die Ausbildungsorientierung* durchsetzte, mit eigenen Vorstellungen von Lern- und Wertekultur in Konkurrenz zum angloamerikanischen Bachelor-Pragmatismus, der vorwiegend an Gebrauchswissen, das sich rechnet, interessiert ist, zu begeben.

Literatur

- Alpers, G. (2006): Bachelor und Master kommen – aber wie und wann? Verhaltenstherapie und psychosoziale Praxis, 1, 205–217.
- Baumgartner, S. (2004): Jetzt, nie oder wie? Die Sprachheilpädagogik im Gewirbel der universitären Sonderpädagogik. Sonderpädagogik in Bayern, 4, 217–228.
- Baumgartner, S., Dannenbauer, F., Homburg, G., Maihack, V. (2004): Standort: Sprachheilpädagogik. Dortmund: verlag modernes lernen.
- Erbring, S. (2005): Wissen und Können. Behinderte, 2, 36–42.
- Grohnfeldt, M. (2005): Zur Einführung von Bachelor-/Master-Studiengängen im Lehramt. Die Sprachheilarbeit 6, 322–324.
- Opp, G., Kulig, W., Pühr, K. (2005): Einführung in die Sonderpädagogik. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Terfloh, K. (2005): Universitäres Lernen von der Zukunft her. Behinderte 2, 28–34.

Anschrift des Verfassers:

Dr. Stephan Baumgartner
Carl-Orff-Weg 9
82284 Grafrath

Bericht des Geschäftsführenden Vorstandes der dgs

Der vorliegende Bericht des Geschäftsführenden Vorstands (GV) der Deutschen Gesellschaft für Sprachheilpädagogik e.V. (dgs) kann nur einen kurzen gegliederten Überblick über die Aktivitäten dieses Gremiums im Zeitraum von Oktober 2004 bis Mai 2006 (Redaktionschluss) vermitteln. Erläuterungen und Ergänzungen werden in der Delegiertenversammlung am 20.09.2006 in Köln gegeben.

Inhaltliche Schwerpunkte der Verbandsarbeit

➤ **Positionspapier der dgs zur flexiblen Schuleingangsphase**

Die flexible Schuleingangsphase ist seit 2002 ein aktuelles Thema in den Delegiertenversammlungen der dgs. Sie ist inzwischen bundesweit in den Grundschulen und damit auch in den Sprachheilschulen verwirklicht worden. Die Umsetzung dieser KMK-Vereinbarung erfolgte in den einzelnen Bundesländern unterschiedlich. Eine bedauerliche Ausnahme bildet das Land Brandenburg. Hier sind Schulanfänger mit Förderbedarf im Bereich Sprache eindeutig benachteiligt, weil die Sprachheilschulen keine 1. und 2. Klassen einrichten dürfen.

Die dgs hatte von der Delegiertenversammlung 2004 den Auftrag, die notwendigen Standards in dieser Organisationsform zu beschreiben, um eine erfolgreiche Arbeit mit sprachbehinderten Kindern zu sichern. Aus diesem Grunde diskutierte der HV der dgs am 25.02.05 in Düsseldorf ein vorliegendes Arbeitspapier, welches von Frau *Dallmaier* (LG Brandenburg) und Herrn *Hempel* (LG Sachsen) erstellt worden war. Ergebnis dieser Diskussion ist ein Positionspapier der dgs zur flexiblen Eingangsstufe, welches in der „Sprachheilarbeit“ 4/2005 veröffentlicht wurde. Dieses Papier soll den Landesgruppen der dgs bei ihren Gesprä-

chen mit den zuständigen Schulbehörden als Argumentationshilfe dienen.

➤ **Gestaltung der neuen Studiengänge (Bachelor und Masterabschlüsse)**

Die Anträge 7 und 8 der DV in Heidelberg beauftragten den HV der dgs, Sorge zu tragen, dass in den neuen Bachelor- und Masterstudiengängen die dringend notwendige Fachspezifität erhalten bleibt und die Qualifikation zum Sprachheilpädagogen nur über ein zweijähriges Masterstudium führt. Um diese Ansprüche mit Nachdruck umsetzen zu können, hatten die Delegierten in Heidelberg der Einsetzung eines Referenten für Hochschulfragen in der Person von Herrn Prof. *Grohnfeldt* zugestimmt.

Auf der HV-Sitzung am 23.09.05 in Bad Wiessee hat der Referent eine Synopse über den aktuellen Stand bei der Einführung von Ba- und Ma-Studiengängen der einzelnen Bundesländer vorgestellt. Es wurde deutlich, dass die augenblicklich existierenden Modelle sehr unterschiedlich sind (beispielsweise führt das Land Berlin statt eines zweijährigen nur ein einjähriges Masterstudium ein). Außerdem wurde deutlich, dass die fachspezifische Ausbildung immer stärker zugunsten der Ausbildung eines nivellierten Einheitslehrers aufgegeben wird.

Um diesen Entwicklungen entgegenzuwirken, hat der HV die Hochschullehrer Prof. *Grohnfeldt* und Prof. *Homburg* damit beauftragt, Mindeststandards für die Ausbildung von Sprachheillehrerinnen und -lehrern zu formulieren. Dieses Diskussionspapier wurde dem HV der dgs in seiner Sitzung am 10. März 2006 in Cottbus vorgelegt und nach ausführlicher Diskussion zu einem Grundsatzpapier der dgs mit dem Titel „Empfehlungen für das Bachelor/Master-Studium: Lehramt für den Förder-schwerpunkt Sprache (Sprachheillehrer)“ erklärt. Es wird in diesem Heft der „Sprachheilarbeit“ veröffentlicht. Es soll als Argumentationshilfe bei den zuständigen Ministerien und Universi-

täten dienen. Wegen seiner grundsätzlichen Bedeutung für unseren gesamten Berufsstand möchte der HV der dgs dieses Papier mit den Delegierten diskutieren, um es anschließend durch die Delegiertenversammlung als Positionspapier der dgs in Ausbildungsfragen beschließen zu lassen.

➤ **Zertifizierung von Fort- und Weiterbildung**

Im Bundesland Hessen wurde ein Modell zur Lehrerfortbildung eingerichtet, nach welchem alle Lehrerinnen und Lehrer gehalten sind, ihrer Fortbildungspflicht durch Ansammeln einer bestimmten Punktezahl (150 Punkte in drei Jahren) nachzukommen. Zahlreiche Fortbildungsanbieter (auch die dgs Hessen) haben sich daraufhin beim Institut für Qualitätsentwicklung (IQ) akkreditieren lassen, wodurch für die einzelnen Fortbildungsseminare Teilnahmebescheinigungen mit Punkten ausgegeben werden können.

Der HV der dgs beobachtet dieses System aufmerksam. Es ist geplant, bundesweit eine verbandseigene Fort- und Weiterbildungseinrichtung aufzubauen. Aus diesem Grund wurde eine Initiative der BAG Behindertenpädagogik gestartet, die zur Akkreditierung der vier Mitgliedsverbände durch die Kultusministerkonferenz führen soll.

➤ **Untersuchung über Sprachstörungen im Vorschulalter**

Die Delegiertenversammlung 2002 in Halle hatte den Hauptvorstand beauftragt, alle notwendigen Maßnahmen einzuleiten, um eine empirische Untersuchung mit wissenschaftlicher Begleitung zum Sprachstatus von drei- bis fünfjährigen Kindern in Deutschland durchzuführen. Ziel dieser Untersuchung sollte es sein, neue verlässliche Daten zum Förderbedarf bei Vorschulkindern zu sammeln. Im Februar 2003 fasste der Hauptvorstand (HV) der dgs den Beschluss, Frau *Walter*, eine Doktorandin der Universität München, bei der Durchführung ihrer Untersuchung mit dem Titel „Studie zur Erfassung von

Kindern mit Sprachstörungen im Alter von drei bis fünf Jahren“ finanziell zu unterstützen. Als Gegenleistung wird Frau *Walter* der dgs die Ergebnisse ihrer Arbeit zur Veröffentlichung zur Verfügung stellen. Sie wird die dgs bei ihren Veröffentlichungen als Sponsor bzw. Förderer nennen. Die Datenerhebung wurde Ende 2005 abgeschlossen. Erste Ergebnisse wurden dem HV vorgestellt. Im Herbst 2006 soll die abschließende Darstellung dieser Untersuchung in der „Sprachheilarbeit“ erfolgen. Dann wird es der dgs möglich sein, auf der Basis verlässlicher Daten Aussagen über die Notwendigkeit der Frühförderung sprachgestörter Kinder zu treffen.

➤ Gemeinnützigkeit

Alle drei Jahre muss die dgs rückwirkend die Befreiung von der Körperschaftsteuer beantragen. Dazu sind die Kassen- und Geschäftsberichte beim Finanzamt für Körperschaften in Berlin-Reinickendorf einzureichen. Im Mai 2005 wurde der entsprechende Antrag gestellt und im Juni 2005 wurde die dgs von der Körperschaftsteuer für die Jahre 2002, 2003 und 2004 rückwirkend freigestellt, das bedeutet gleichzeitig, dass die dgs den Status der Gemeinnützigkeit behält.

➤ Bearbeitungsstand der Anträge der DV 2004 in Heidelberg

Die Bearbeitung der Anträge der DV 2004 ist bei den vier satzungsändernden Anträgen abgeschlossen. Die neu gefasste Satzung wurde im Februar 2005 vom Amtsgericht Berlin-Charlottenburg anerkannt. Die Satzung erhielt ein neues Layout und liegt neu gedruckt vor. Sie kann von den Landesgruppen in der Bundesgeschäftsstelle angefordert werden.

Der Bearbeitungsstand der inhaltlichen Anträge (Schuleingangsphase, Zertifizierung und Ba/Ma-Studiengänge) wurde bereits dargestellt. Der Antrag 10 „Leitbild der dgs“, Antragsteller LG Niedersachsen, wurde vom HV bereits auf der Sitzung 2/05 diskutiert, konnte aber aufgrund der sich abzeichnenden personellen und konzeptionellen Veränderungen im GV nicht abschließend bearbeitet werden.

Geschäftsführender Vorstand und Hauptvorstand

Dem Geschäftsführenden Vorstand der Deutschen Gesellschaft für Sprachheilpädagogik gehören seit der Delegiertenversammlung 2004 in Heidelberg folgende Mitglieder an:

1. Bundesvorsitzender
Kurt *Bielfeld*, Berlin
2. Bundesvorsitzender
Friedrich *Schlicker*, Darmstadt

Geschäftsführerin
Sabine *Fenk*, Berlin

Rechnungsführer
Wolfgang *Scheuermann*, Copenbrügge

Schriftführerin
Veronika *Skupio*, Dresden

1. Vorsitzender des dbs
Dr. Volker *Maihack*, Köln

Im Berichtszeitraum führte der Geschäftsführende Vorstand (GV) satzungsgemäß die laufenden Geschäfte der dgs. Hierzu wurden folgende Arbeitssitzungen durchgeführt:

26/27.11.2004	Bamberg
21./22.01.2005	Würzburg
24.02.2005	Düsseldorf
18./19.03.2005	Fulda
27/28.05.2005	Hildesheim
26./27.08.2005	Cottbus
22.09.2005	Bad Wiessee
25./26.11.2005	Bamberg
20./21.01.2006	Potsdam
09.03.2006	Cottbus
12./13.05.2006	Berlin

Bis zur Delegiertenversammlung in Köln sind noch geplant:

09./10.06.2006	Darmstadt
28./29.07.2006	Dresden
19.09.2006	Köln

Die Vertreter der Landesverbände, in deren 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 von Heidelberg, der Vorbereitung von

Hauptvorstandssitzungen, sowie anderer Veranstaltungen und Tagungen, z. B. dem XXVII. Kongress in Köln, den gemeinsamen Arbeitstagungen von ÖGS und dgs, den parlamentarischen Abenden der BAG Behindertenpädagogik, der Koordination, der Zusammenarbeit mit dem dbs und anderen Verbänden, der Vorbereitung der Delegiertenversammlung in Köln und der Umsetzung aller im HV beschlossenen Arbeitsvorhaben.

Für die personelle Zusammensetzung des GV zeichnen sich für die DV in Köln erhebliche Veränderungen ab. Im November 2005 haben der 1. Bundesvorsitzende, der Rechnungsführer – beide nach 20-jähriger Tätigkeit in ihren Ämtern – sowie die Geschäftsführerin erklärt, dass sie für eine Wiederwahl in Köln nicht mehr zur Verfügung stehen.

Der Hauptvorstand tagte im Berichtszeitraum an folgenden Terminen:

24.–26.02.2005	Düsseldorf
22.–24.09.2005	Bad Wiessee
09.–11.03.2006	Cottbus

Geplant ist eine weitere Sitzung am 19.09.2006 in Köln, unmittelbar vor der Delegiertenversammlung. Die Arbeitsbereiche des Hauptvorstandes sind selbstverständlich identisch mit denen des Geschäftsführenden Vorstandes und den im Bericht dargestellten inhaltlichen Schwerpunkten der Verbandsarbeit.

Weitere Arbeitsvorhaben sollen noch kurz angesprochen werden:

➤ Vorbereitung für den Kongress 2008

Der XXVIII. Kongress der dgs findet vom 28. bis 30.09.2008 in Cottbus in den Räumen der Universität statt. Das Tagungsthema lautet „Sprache als Brücke von Mensch zu Mensch“. Der Hauptvorstand konnte in seiner Sitzung in Cottbus erfreut zur Kenntnis nehmen, dass die Landesgruppe Brandenburg sich schon intensiv mit den Vorbereitungen beschäftigt.

➤ Zukünftige GV-Arbeit und Bundesgeschäftsstelle

Die Bundesgeschäftsstelle (BGS) befindet sich in Berlin, dem Wohnort des

ersten Bundesvorsitzenden und der Geschäftsführerin. Durch die personellen Veränderungen im GV bedingt, muss in den Folgejahren geprüft werden, ob ein Umzug der Bundesgeschäftsstelle notwendig wird. Der HV hat beschlossen, die BGS zunächst in Berlin zu belassen, weil Herr *Bielfeld* sich bereit erklärt hat, auch ohne Funktionen die BGS zunächst zu führen, bis vom neuen GV ein alternatives Konzept erarbeitet wurde. Die Landesgruppe Rheinland hatte den Vorschlag unterbreitet, für die Geschäftsführung einen hauptamtlichen Mitarbeiter einzustellen. Aus finanziellen Erwägungen (erhebliche Beitragserhöhung) folgte der HV dieser Anregung nicht.

Traditionell bestehen die Aufgaben der Geschäftsstelle in der Beantwortung von Anfragen, Erstellung von Rundschreiben zur Information an die Landesgruppen, Einladungen zu den Arbeitssitzungen der Bundesgremien sowie Schreiben zur Erledigung aktueller Verbandsangelegenheiten im Zusammenhang mit verschiedenen Arbeitsgegenständen. Unsere bewährte Bürokräft, Frau *Wöllnitz*, steht weiterhin an zwei Tagen in der Woche mit je vier Stunden zur Verfügung, so dass feste Telefonsprechzeiten für unsere Mitglieder jeweils am Montag und Donnerstag angeboten werden können. Der Versand aller verbandsinternen Papiere und Mitteilungen läuft inzwischen per E-mail, so dass erhebliche Portokosten eingespart werden.

Die Aufnahme neuer Mitglieder erfolgt weiterhin über die Bundesgeschäftsstelle. Die Mitgliederdatei führt der „verlag modernes lernen“ in Dortmund. Auch hier können die Landesgruppen über das Internet jederzeit ihre Mitgliederliste mit dem Verlag abstimmen.

Zur Situation der klinisch/therapeutisch tätigen Sprachheilpädagogen

Verfasser: Dr. V. *Maihack* (Vorsitzender des dbs)

Vorbemerkung: Mit Rechenschaftsberichten verhält es sich wohl ähnlich wie mit Neujahrsansprachen – sie sind eine eher lästige Pflicht für die, die sie verfassen, und sie verschwinden meist

ungehört oder ungelesen im Strom täglicher Informationsflut. Daher mal ehrlich, liebe Leserin und lieber Leser der *Sprachheilarbeit*, würden Sie irritiert mit der Lektüre innehalten, weil sie es bemerken, wenn auf den folgenden Seiten der Text des letzten Rechenschaftsberichtes von 2004, lediglich modifiziert um aktuelle Daten, erschiene? Zumal der Autor selber dem scheinbar stets gleichen Rhythmus von Auf- und Abwärtrends im Handlungsfeld der akademischen Sprachtherapeuten folgt, besser folgen muss, und beim Vergleich zum Vorgängerbericht und dem Vor-Vorgängerbericht und dem davor ... als roten Faden zwei Tendenzen erkennt, die auch diesen Berichtszeitraum prägen: Die Entwicklung des dbs verläuft positiv, professionell und durchaus erfolgreich; die Entwicklung im Arbeitsbereich der akademischen Sprachtherapeuten, dem Gesundheitswesen, verläuft negativ, unstrukturiert und absolut belastend. Wenn Ihnen diese Information ausreicht, können Sie nun weiterblättern, möchten Sie mehr erfahren, müssen Sie weiterlesen.

Der Berichtszeitraum umfasst die verbandspolitischen Aktivitäten des Deutschen Bundesverbandes der akademischen Sprachtherapeuten (dbs) vom Frühjahr 2004 bis zum Mai 2006. In Kurzform und in Stichworten sollen die Geschehnisse im Handlungsbereich des dbs, wie in der Vergangenheit, in einzelne Bereiche gegliedert werden: a) gesundheitspolitische und Krankenkassen-spezifische Entwicklungen, b) berufspolitische und fachwissenschaftliche Aktivitäten, c) verbandsinterne Entwicklungen.

a): Gesundheitspolitische und Krankenkassen-spezifische Entwicklungen

Erstmals seit der Umsatzsteuerrückfrage der 90er Jahre erleben Sprachtherapeuten in einzelnen Bundesländern konkrete Existenzbedrohungen. Praxis-schließungen, Entlassungen von Mitarbeitern und Anmeldung von Kurzarbeit vor allem in Nordrhein-Westfalen, aber auch in Schleswig-Holstein, sind die Folgen der zum 1.1.2006 eingeführten Richtgrößen in einzelnen Bezirken der Kassenärztlichen Vereinigungen

(KV). Besonders im KV Bezirk Nordrhein, in dem ca. 1/4 der dbs-Mitglieder wohnen und arbeiten, verordnen Kinderärzte und HNO-Ärzte unter dem Hinweis auf mögliche Kostenbelastungen durch Regressansprüche an den einzelnen Arzt kaum oder gar keine Sprachtherapien mehr. Auch wenn spätestens seit März 2006 durch Nachverhandlungen mit den Krankenkassen selbst rein theoretische Regressbedingungen für den Arzt formal ausgeschlossen sind (es wurden sogenannte Praxisbesonderheiten vereinbart), hat sich die Situation nicht entspannt. Dramatisch ist dies besonders für einzelne Patienten, denen trotz eindeutiger medizinischer Indikationen notwendige Therapien nicht mehr verordnet werden. Umsatzrückgänge von bis zu 70% in einzelnen Regionen bedrohen die wirtschaftliche Existenz unserer Kollegen. Hier werfen künftige Ereignisse einer gefürchteten großkoalitionären Gesundheitsreform ihre Schatten voraus. Die Ärzteschaft befürchtet einen Angriff auf ihre Zuständigkeiten und die Erhöhung wirtschaftlichen Drucks. In einer zunehmenden Wagenburgmentalität betrachten sie die sie umgebende Gesundheitswelt als potentielle Gegnerschaft und dazu gehören dann eben auch die Verordnung von Therapien einfordern Patienten. Viel Porzellan wurde in den letzten Monaten zerschlagen und anfängliche Sympathien für manche Forderungen der Mediziner haben sich in Unverständnis über die Durchsetzungsstrategien gewandelt.

Der Umgangston ist scharf geworden und da der dbs und die in ihm organisierten akademischen Sprachtherapeuten sich nicht als weisungsgebundener Empfänger ärztlicher Allmachtsphantasien verstehen, führen wir in den letzten Wochen auch inhaltliche Auseinandersetzungen deutlich pointierter als in der Vergangenheit. Ein intensiver Briefwechsel des dbs-Vorsitzenden mit dem Präsidenten der Kinderärzte Deutschlands liefert entsprechendes Zeugnis ab (nachzulesen im Mitgliederbereich der dbs-Homepage).

Dass Kassenverhandlungen in diesen Zeiten schwer zu führen sind, ist evident, und jetzt könnte der Textblock

sämtlicher Rechenschaftsberichte der vergangenen 12 Jahre folgen. Hingewiesen sei daher nur auf unverständliche Verzögerungen bei der Umsetzung der Fortbildungsverpflichtungen für Sprachtherapeuten und der Blockadehaltung einiger Landeskassen, überhaupt Verhandlungen zu führen.

b): berufspolitische und fachwissenschaftliche Aktivitäten

In diesen Berichtszeitraum fällt die Information über einen der Höhepunkte fachwissenschaftlicher und berufspolitischer Aktivitäten seit Verbandsgründung.

Am 21./22. Oktober 2005 haben sämtliche Lehrstuhlinhaber der Universitäten und der Fachhochschulen die Sprachtherapeuten auf akademischem Niveau ausbilden, sowie Vertreter der staatlichen Logopädenlehranstalten, auf Einladung des dbs und des dbl zum zweitenmal in Hannover getagt. Ziel war die Einigung auf ein bundeseinheitliches Kerncurriculum zur Ausbildung von akademischen Sprachtherapeuten/Logopäden. Dies ist nach intensivster Vorarbeit in den zurückliegenden Jahren gelungen, und wir sind als Verband stolz darauf, nicht nur die Plattform für diese inhaltlichen Harmonisierungsaktivitäten von Sprachheilpädagogen, Klinischen Linguisten, Patholinguisten, Klinischen Sprechwissenschaftlern und Logopäden gestellt zu haben, sondern treibende Kraft dieses teilweise zähen Prozesses gewesen zu sein. Mit einer gemeinsam verfassten Resolution der Lehrenden und der Verbände (s. SHA 1/2006) haben wir uns an die Bundes- und Landespolitik gewandt, um die Novellierung des bestehenden und die bundesdeutschen Realitäten nicht mehr widerspiegelnden Logopädengesetzes zu erreichen. Alle an diesem Diskussions- und Abstimmungsprozess Beteiligten stimmen darin überein, dass zukünftig ausschließlich ein akademischer Abschluss (BA und/oder MA) qualifizierend für den Beruf des Sprachtherapeuten/Logopäden sein soll. Zahlreiche in der Folge dieser Resolution geführte Gespräche mit Berliner Fachpolitikern (Gesundheits-, Bildungs- und Europaausschuss) aller Fraktionen ver-

deutlichen, wie dick die Bretter noch sind, die zu bohren dbs und dbl gemeinsam aufgerufen sind.

Die Durchführung unseres jährlichen wissenschaftlichen Symposiums – 2005 in Bochum zum Thema Stimmtherapie unter der Verantwortung der Klinischen Sprechwissenschaftler und im Januar 2006 zum Themenkomplex Aphasitherapie unter der Regie der Patholinguisten – gehört zum festen Bestandteil der fachlichen Arbeit. Die jeweils über 400 Teilnehmer belegen das rege Interesse an aktuellen Forschungsergebnissen und Therapiestudien. Die Tagungsbände erfreuen sich über die Teilnehmer-schaft hinaus großer Beliebtheit und erscheinen z.T. bereits in der 3. Auflage.

Hinweise auf die sonstigen, durchaus zahlreichen berufspolitischen und fachwissenschaftlichen Aktivitäten des dbs finden Sie in dem mehrmals jährlich erscheinenden INFO-Schreiben oder auf der Homepage des dbs unter www.dbs-ev.de

c): verbandsinterne Entwicklungen

Ein wichtiges Kriterium für das Wohlergehen und die Perspektive eines Verbandes ist die Mitgliederentwicklung. Der dbs freut sich, dass auch in den zurückliegenden 2 Jahren ein Mitgliederzuwachs von rund 10% festzustellen ist. Mit aktuell ca. 2700 Mitgliedern und einer weiter fortgesetzten Professionalisierung in der Geschäftsstelle ist der dbs in seinem Handlungs-bereich gut aufgestellt. Die verbandsinterne Zusammenarbeit der einzelnen Berufsgruppen der akademischen Sprachtherapeuten verläuft erwähnenswert reibungsarm und hilft aus Sicht aller Beteiligten nachhaltig und alternativlos, die langfristige Zukunftsfähigkeit unseres spezifischen Arbeitsfeldes zu sichern.

Intensive und regelmäßige Kontakte zu Selbsthilfe- und Betroffenenorganisationen, zu anderen Verbänden, in die politischen Bereiche und Zuständigkeiten von Bund und Ländern und in die fachwissenschaftliche Umgebung des engeren und weiteren Umfeldes erfordern zeitliche und personelle Ressourcen, die allerdings leider nicht immer

ausreichend zur Verfügung stehen.

Die interne und externe Vermittlung unserer Anliegen, auch Öffentlichkeitsarbeit genannt, gelingt uns hingegen zunehmend zeitnäher, professioneller und wirksamer. Die Sammlung von über 30 Zeitschriften- und Zeitung-artikeln, die Beteiligung an Fernseh- oder Radiosendungen und die Hintergrundinformation für so manchen Journalisten allein seit Beginn dieses Jahres, mögen dies dokumentieren. Insbesondere die intensive Nutzung unserer Homepage als Informations- und Diskussionsforum schafft einen kurzen, vor allem schnellen Draht, zu unseren Mitgliedern und die positiven Rückmeldungen, bspw. zu unserer Informationspolitik beim Richtgrößenstreit in NRW und S.-H., machen uns Mut, diese Wege weiter zu gehen und noch intensiver zu nutzen.

Die letzte Mitgliederversammlung in Potsdam hat beschlossen, einen Förderverein zu gründen, der ausschließlich fachwissenschaftliche Anliegen unterstützen soll. Mit freiwilligen Beiträgen und Spenden wollen die dbs-Mitglieder therapie-relevante Forschungsarbeiten der Universitäten, von Forschungsinstituten oder von Nachwuchswissenschaftlern finanziell unterstützen oder initiieren. Darüber hinaus könnten hier Mittel für Hochschulen zur Verfügung gestellt werden, notwendige Lehraufträge oder Praktikumsaufgaben trotz Mittelkürzungen und Personalabbau an den Universitäten sicherzustellen, um die Zukunft der akademischen Ausbildungen über die Umbruchphase der Neustrukturierung von Ba/Ma-Studiengängen hinweg zu stützen.

Die Zusammenarbeit zwischen dgs und dbs erweist sich nach Unterzeichnung des Kooperationsvertrages in allen Landesverbänden und auf der Bundesebene aus unserer Sicht bis auf kleine Ausnahmen als völlig unproblematisch und problemlösungsorientiert. Insbesondere die integrierende Arbeit des Bundesvorsitzenden der dgs, der regelmäßig an den dbs – Gremiensitzungen teilnimmt, hat daran einen verdienstvollen Anteil. So sollte und so kann es lange weitergehen.

Selbstverständlich bleibt dieser Bericht lückenhaft und zu Teilen aphoristisch. Der dbs freut sich jedoch aufrichtig, wenn Sie das Interesse an seiner Arbeit durch Nachfragen, auch kritischer, dokumentieren und dazu den direkten Kontakt zur Geschäftsstelle oder die Aussprache auf der Mitgliederversammlung der dgs in Köln nutzen.

Zusammenarbeit der dgs mit anderen Verbänden

Die dgs kooperiert mit vielen Verbänden, die im weitesten Sinne im Bereich der Sprachrehabilitation tätig sind, und unterstützt die Arbeit von Vereinigungen Betroffener und Selbsthilfeverbänden. Diese Zusammenarbeit soll an einigen Beispielen exemplarisch dargestellt werden.

► BAG Behindertenpädagogik

Die Bundesarbeitsgemeinschaft Behindertenpädagogik (BAG) ist der Zusammenschluss folgender Verbände: Berufsverband der Deutschen Hörgeschädigtenpädagogen (BDH), Verband der Blinden- und Sehbehindertenpädagogen (VBS), Verband Sonderpädagogik (vds) und dgs. Momentan führt der vds die Geschäfte. In den gemeinsamen Sitzungen werden bundesweite Entwicklungen und Trends im Bereich der Sonderpädagogik diskutiert und notwendige Maßnahmen koordiniert.

Eine feste Institution in der Verbandsarbeit wurde inzwischen der mehrmals veranstaltete 'Parlamentarische Abend', zu dem die BAG in guter Tradition Politiker aus dem Bundestag alljährlich zum Tag des Behinderten einlädt. Auch wenn die Resonanz unterschiedlich ist – der Termin muss sehr genau mit den Sitzungen und Themen des Parlaments abgestimmt sein – sind alljährlich zuständige Vertreter aus Regierung und Parlament zu den Abenden erschienen. Die dgs und ihre Partnerverbände konnten ihre Anliegen zur Situation der Behinderten und zu deren Förderung vortragen und gewannen dabei zunehmend den Eindruck, auch verstanden zu werden. Hier wurde von unserer Seite insbesondere darauf hingewiesen, dass auf eine qualifizierte schulische sprachheilpädagogische Förderung nicht verzichtet

werden darf. Eine Voraussetzung dafür ist ein bundesweites Angebot einer qualifizierten Sprachheillehrerausbildung.

► Internationales Büro für Audiophonologie (biap)

Der Vertreter der dgs im biap ist Herr *Kuphal*, dgs-Landesgruppenvorsitzender im Saarland. Er ist gleichzeitig stellvertretender Generalsekretär des biap. Neben den Verwaltungstätigkeiten, die mit diesem Amt verbunden sind, arbeitet er aktiv in der Kommission 08 (Konventionen), im Exekutivkomitee und im Verwaltungsrat sowie in den Kommissionen 06 (Hörgeräte), 20 (Sprache), 24 (Früherkennung von Sprachstörungen) und 30 (AVWS) mit.

In der Kommission 06 wurde die Empfehlung 06/9 (Informationen an den Patienten vor der Hörgeräteanpassung) verabschiedet. Während der 41. Konvention vom 27. April bis zum 1. Mai 2006 in Innsbruck wurde die Empfehlung 06/10 (Elektroakustische Hilfen in Kindergarten und Schule) fertig gestellt, während der nächsten Mini-Konvention im November 2006 in Paris wird am Entwurf des dazu gehörigen Anhangs weitergearbeitet, die Empfehlung selbst wird während der nächsten Konvention verabschiedet.

Die Kommission 20 erarbeitet augenblicklich die Empfehlung 20/6, die den Abschluss eines umfassenden Kataloges von Sprachtests und deren Bewertungen beinhaltet. Die Kommission 24 beschäftigt sich mit der Erfassung von frühen Warnzeichen in der Sprachentwicklung, die auf eine schwere Entwicklungsbehinderung hinweisen. Hier sind verschiedene Aufgabebereiche an die Mitglieder verteilt.

In der Kommission wurden in einer längeren Arbeitssitzung von Dr. *Demanéz* (Belgien) verschiedene Testverfahren und deren Korrelationen vorgestellt und die neusten Forschungsergebnisse zur AVWS dargelegt.

Neben den Arbeiten innerhalb der Kommissionen hat Herr *Kuphal* die Aufgabe übernommen, sämtliche Korrespondenz (Briefe, Bulletins, Empfehlungsentwürfe, Empfehlungen und Anhänge) zu übersetzen. Dies geschieht in Abstimmung

mit dem deutschen Komitee, welches zweimal im Jahr in Friedberg tagt. Weitere Aktivitäten gelten den Neugründungen von Audiophonologischen Komitees in den Ländern Luxemburg, Österreich und Tschechien.

► Deutsche Gesellschaft für Sprach- und Stimmheilkunde (DGSS)

Die dgs ist in dem Dachverband DGSS ständiges Mitglied. Die DGSS versteht sich als Dachorganisation deutschsprachiger Gesellschaften und Verbände, die sich wissenschaftlich, diagnostisch, therapeutisch, rehabilitationspädagogisch mit Stimmgebung, Sprechen, Sprache (einschließlich Schriftsprache) und Schlucken beschäftigen oder eine Prophylaxe betreiben (Auszug aus der Satzung der DGSS). Herr Prof. *Schönweiler* ist der amtierende Präsident der DGSS.

Der Bundesvorsitzende, Herr *Bielfeld*, hat die dgs bis zum April 2005 innerhalb der DGSS vertreten, danach hat die Schriftführerin, Frau *Skupio*, dieses Amt übernommen.

Im Jahr 2005 feierte die DGSS ihr 80. Jubiläum seit ihrer Gründung. Anlässlich ihres Jubiläums fand in Berlin vom 22.–24.04. 2005 der 74. Kongress der DGSS mit dem Thema: „Sprache, Stimme und Emotionen“ statt. Der Bundesvorsitzende, Herr *Bielfeld*, war Kongresspräsident und hat gemeinsam mit der Geschäftsführerin, Frau *Fenk*, den Kongress organisiert. Zeitgleich zum Kongress fand eine Posterausstellung statt, in der sich die vertretenen Fachgesellschaften darstellen konnten. Der 2. Bundesvorsitzende, Herr *Schlicker*, hat für die dgs das Poster entworfen. Die Bundesgeschäftsstelle wurde von der dgs als Tagungsbüro zur Verfügung gestellt.

Die DGSS gibt seit Januar 2006 ein Informationsblatt „DGSS-Newsletter“ heraus, in welchem auch die assoziierten Fachgesellschaften veröffentlichen können, so auch die dgs-Landesgruppen. Das Informationsblatt wurde von der DGSS für die Mitglieder als Informationsforum geschaffen und erscheint zweimal im Jahr. Der Verband hat seit Januar 2006 eine Geschäftsstelle mit Sitz in Basel.

Innerhalb der DGSS haben sich Fachgruppen gebildet, die spezielle Themen bearbeiten, so u.a. die Thematik "Interdisziplinäre Behandlung kindlicher Dysphonien". Der nächste DGSS-Kongress findet in Salzburg vom 20.–22.04.2007 mit dem Thema: „Sprache Stimme-Lebensalter“ statt.

➤ Internationale Gesellschaft für Logopädie und Phoniatrie (IALP)

Im Spätsommer 2004 fand während des XXVI. Weltkongresses (29.8.–2.9.2004) der International Association of Logopedics and Phoniatrics (IALP) in Brisbane turnusmäßig auch die Delegiertenversammlung statt. Als Delegierte der dgs nahm Frau Prof. *Romonath* teil. Sie wurde von der Delegiertenversammlung erneut als board member für die Amtsperiode 2004-2007 bestätigt. Zur neuen Präsidentin wurde Prof. *Dolores Battle* aus den USA gewählt, die Prof. *Harm Schutte* aus den Niederlanden ablöste. Die erste Arbeitstagung des neuen Vorstandes fand vom 28.–30.10.2005 in Turin (Italien) statt. Schwerpunkte der Beratungen waren das heutige Selbstverständnis der IALP und ihre Kooperation mit Weltverbänden, wie die WHO und die UNESCO, sowie mit ihren Nationalen Mitgliedsverbänden. Auch die wünschenswerte Erhöhung der individuellen Mitgliederzahlen wurde thematisiert. Beschlossen wurde eine Befragung der Mitglieder, um ihre Vorstellung über die Zusammenarbeit zu erheben und auf dieser Basis die zukünftige Arbeit der IALP auszugestalten. Hervorgehoben wurde auch die Bedeutung der unterschiedlichen Arbeitsgruppen (Committees) für die internationale Zusammenarbeit im Bereich von Sprachtherapie und Phoniatrie.

In Vorbereitung ist eine von Prof. R. *Romonath* organisierte Arbeitssitzung des Child Language Committees in Köln, das von der dgs gefördert wird. Im Mittelpunkt der Tagung steht die Auseinandersetzung mit kindlichen Sprachstörungen aus der Perspektive der Internationalen Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit (ICF 2001). Diese neue Klassifikation der WHO fand eine hohe Akzeptanz im Bereich der Sprachreha-

bilitation bei Erwachsenen. Weltweit besteht aber ein Diskussionsdefizit im Bereich der kindlichen Sprachstörungen. Es ist geplant, die Arbeitsergebnisse zu veröffentlichen.

Der nächste Weltkongress der IALP findet vom 5.8.–9.8.2007 in Kopenhagen statt.

➤ Logopädische Gesellschaft Milos Sovak (LSMS)

Die tschechische logopädische Gesellschaft *Milos Sovak* nahm im Frühjahr 2005 erste Kontakte mit der dgs auf. Daraufhin wurde die Vorsitzende der LSMS, Frau *Voldrichova*, zur HV-Sitzung im September 2005 in Bad Wiessee eingeladen. Sie stellte dort die Aufgaben und Ziele ihrer Gesellschaft und die Organisation der Logopädie in Tschechien vor. LSMS und dgs erklärten weiterhin, dass sie eine Kooperation vor allem auf Tagungen und Kongressen wünschen. Aus diesem Grunde nahm der erste Bundesvorsitzende der dgs an dem Internationalen Logopäden-Kongress im Dezember 2005 an der Karls-Universität in Prag teil und stellte in seinem Vortrag die Ziele und Aufgaben der dgs und das deutsche Sprachheilwesen vor. Frau *Voldrichova* wird auf dem dgs-Kongress in Köln ebenfalls ein Referat halten.

➤ Österreichische Gesellschaft für Sprachheilpädagogik (ÖGS)

Traditionell sind die Kontakte zwischen der ÖGS und der dgs sowohl auf der Vorstandsebene als auch auf der Mitglieder-ebene freundschaftlich und die Zusammenarbeit sehr erfolgreich. So fanden im Berichtszeitraum zwei gemeinsame Fachtagungen statt. Im Mai 2005 befassten sich die Teilnehmer in Schloss Hirschberg/Bayern mit dem Thema „Spracherwerb“. Im Oktober 05 fand in Alpbach/Tirol der 16. Kongress der ÖGS statt. Er befasste sich mit aktuellen Tendenzen und Ansätzen in der sprachheilpädagogischen Arbeit. Es gab viele deutsche Teilnehmer und Referenten. Im April 06 fand die nächste gemeinsame Fachtagung von ÖGS und dgs in Seitenstetten/Österreich statt. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer befassten sich mit dem Thema „Hörstörungen“.

➤ Ständige Dozentenkonferenz für Sprachbehindertenpädagogik

Diesem Gremium gehören die meisten Lehrenden der deutschen, österreichischen und schweizer Hochschulen aus dem Bereich Sprachbehindertenpädagogik an. Der Bundesvorsitzende der dgs ist als Gast ständiger Teilnehmer.

Die 41. Arbeitssitzung dieses Gremiums fand im Oktober 2004 in Wien statt. Sie hatte das Thema „Phänomen Stimme“. In der vorausgegangenen Mitgliederversammlung sollte eigentlich ein neuer Vorstand gewählt werden. Da die Versammlung nicht beschlussfähig war, beauftragte sie den bisherigen Vorsitzenden, Herrn Professor *Homburg* und seine Stellvertreterin, Frau Professor *Romonath*, mit der Weiterführung der Geschäfte.

Die folgende Mitgliederversammlung, die mit der 42. Arbeitstagung im September 2005 in Reutlingen verbunden wurde, wählte dann Frau Professor *Füssenich*, Reutlingen, und Frau Professor *Heidtmann*, Kiel, zu neuen Vorsitzenden.

Öffentlichkeitsarbeit

➤ dgs-Medien und Werbung

Je mehr Mitglieder unser Fachverband hat, desto größer ist sein Einfluss. Deshalb waren wir wieder bestrebt, unsere Repräsentation in der Öffentlichkeit zu verstärken. Zum einen wurden die Werbemittel optimiert und zum anderen der Darstellungsraum erweitert. Gelegenheiten wie Fortbildungsveranstaltungen regional und überregional, die Bildungsmessen, Kongresse oder berufspolitische und fachwissenschaftliche Kontakte wurden genutzt, um auf die dgs aufmerksam zu machen. Nachdem in der letzten Legislaturperiode alle Materialien eine einheitliche Form- und Farbgestaltung erhalten hatten, wurde in Zusammenarbeit mit unserer bewährten Druckerei das Logo für alle Landesgruppen über die dgs-Internetseite abrufbar erstellt. Anlässlich des DGSS-Kongresses in Berlin entwickelte der GV ein großes und inhaltreiches Poster über die dgs. Der Schwerpunkt lag bei einer möglichst umfangreichen Darstellung unseres Verbandes.

➤ Informationshefte

In der Bundesgeschäftsstelle unverändert stark nachgefragt werden weiterhin die Informationshefte. Die neuen Hefte 9: „Stottern bei Jugendlichen und Erwachsenen“ und 10: „Gestörter Schriftspracherwerb“ werden besonders häufig von Betroffenen und Pädagogen gewünscht. Das Heft 11: „Dysphagien“ schließt die Reihe der Infohefte ab. Mit diesem Projekt wurde ein wichtiger Beitrag geleistet, um als Fachverband und Interessenvertretung von Menschen mit sprachlichen Beeinträchtigungen die Öffentlichkeit detailliert aber verständlich über „Sprache“ zu informieren. Besonders Erzieherinnen von vorschulischen Einrichtungen schätzen darüber hinaus das biap-Faltblatt „Hin zur Sprache“.

➤ Zusammenarbeit GV und Presse-Referentin

Die Formen der schulischen sprachlichen Förderung in der Bundesrepublik werden immer variantenreicher. Förderzentren, Sprachheilschulen, Sprachheilklassen oder integrative Förderung existieren nebeneinander oder in manchen Bundesländern ausschließlich in einer Organisationsform. Dabei gibt es keine einheitlich verwendeten Begriffe für die Förderform und deren Konzepte. Grund und Anlass, eine Artikelreihe über „die Schulen zur sprachlichen Förderung – eine Institution im Wandel“ in der Sprachheilarbeit zu initiieren. Die Artikelserie, die einen aktuellen Überblick über die schulische Förderung von Kindern mit sonderpädagogischen För-

derbedarf geben soll, wurde von den jeweiligen Landesgruppen mit großem Engagement begleitet. Sie begann mit Heft 4 in 2005 und wird voraussichtlich Anfang 2007 ihren Abschluss finden. Im Anschluss erhoffen wir uns eine breite öffentliche Diskussion in unserer Fachzeitschrift.

➤ Aktivitäten der dgs auf der didacta in Stuttgart (2005) und in Hannover (2006)

Seit nunmehr sechs Jahren ist die dgs regelmäßig mit einem eigenen Informationsstand auf der alljährlichen Bildungsmesse, der „didacta“, vertreten. Dabei hat sich durch den kontinuierlichen und engagierten Einsatz des früheren Bundesgeschäftsführers, Gerhard Zupp, der „Auftritt“ unseres Verbandes von Messe zu Messe weiterentwickelt. So wurden spezielle Plakate im Hinblick auf den Informationsauftrag, der Aufklärung über Sprachentwicklungsstörungen und der Arbeit des Verbandes entworfen und die Wahl des Standortes auf den riesigen Messegeländen wurde zielgruppenbezogener. In den letzten Jahren bieten wir unsere Informationen stets im Messehallenbereich „Kindergarten und Vorschule“ an. Hier treffen die Standbetreuer auf reges Interesse, führen zahlreiche Gespräche, beraten, stellen den Verband dar und werben auch neue Mitglieder.

Jeweils die Landesgruppe, in deren Bereich dann die didacta stattfindet, unterstützt aktiv sämtliche anfallenden Arbeiten von Aufbau über Standbetreu-

ung und Abbau. Dies waren bei den letzten zwei Messen die Landesgruppen Baden-Württemberg und Niedersachsen. Aus der Erfahrung der qualifizierten Mitarbeit der Kolleginnen und Kollegen regte der 2. Bundesvorsitzende, Fritz Schlicker, an, zukünftig noch ausführlichere Präsentationen aus der Region z.B. durch Flyer und Broschüren über sprachheilpädagogische Arbeit vor Ort anzubieten. Allen Landesgruppen sei an dieser Stelle für ihre Mitarbeit gedankt.

Kassenbericht/Mitgliederentwicklung

Der Rechnungsführer der dgs legt der Delegiertenversammlung 2006 in Köln einen Kassenbericht über die Rechnungsjahre 2005 und teilweise über 2006 vor. Diese Berichte werden den Delegierten mit den Unterlagen für die Delegiertenversammlung zugestellt. Die satzungsgemäß vorgeschriebene Kassenprüfung fand am 19. November 2005 statt. Eine weitere Kassenprüfung wird Anfang September 2006 erfolgen. Die Kassenprüfer werden auf der Delegiertenversammlung den Kassenprüfungsbericht vortragen.

Der Haushaltsplan für das Rechnungsjahr 2005 zeigte zwar bei den Einnahmen noch einige Einbußen, diese sind aber durch noch ausstehende Einnahmen für 2005 gedeckt. Die Einkünfte aus Mitgliedsbeiträgen entsprachen den Erwartungen, da im Haushaltsplan die veränderte Mitgliederentwicklung richtig eingeschätzt wurde. Es traten mehr Mitglieder aus, als neue dazu ge-

Reihe von Informationsheften über Sprachstörungen

Die Informationsreihe der dgs zu Sprach-, Sprech- und Stimmstörungen ist in den zurückliegenden Jahren sehr erfolgreich gelaufen. Die Broschüren eignen sich sowohl zur Öffentlichkeitsarbeit als auch zur Unterstützung von Beratung und Therapien. Folgende Hefte werden angeboten:

Heft 1: Stimmstörungen bei Kindern	Heft 7: Dysarthrie / Dysarthrophonie
Heft 2: Stimmstörungen bei Jugendlichen und Erwachsenen	Heft 8: Stottern bei Kindern
Heft 3: Störungen des Spracherwerbs	Heft 9: Stottern bei Jugendlichen und Erwachsenen
Heft 4: Förderung des Spracherwerbs	Heft 10: Gestörter Schriftspracherwerb
Heft 5: Aphasie	Heft 11: Dysphagien
Heft 6: Myofunktionelle Störungen	

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

Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik (dgs), Goldammerstraße 34, 12351 Berlin
Telefon: 030 / 6616 004 • Telefax: 030 / 6616 024

wonnen werden konnten. Die meisten neuen Mitglieder sind Studierende, die ermäßigte Beiträge zahlen. Die Zinserträge sind bei der allgemeinen Niedrigzinslage auf dem Spar- und Festgeldsektor gering. Aber sonstige Einkünfte zum Beispiel aus der Schutzgebühr für die Elterninformationsbrochüren konnten gesteigert werden.

Bei den Ausgaben wurde der Haushaltsplan eingehalten, oder es konnten Mehrausgaben in einem Bereich durch Einsparungen in einem anderen

ausgeglichen werden. Im Saldo zeigt sich zwar ein Defizit, dies ist aber dadurch ausgeglichen, dass Vorleistungen für 2006 zu Buche schlagen. Auch für das laufende Haushaltsjahr ist mit geringeren Einnahmen zu rechnen, weil die Mitgliederzahlen weiter sinken. Dementsprechend müssen die Haushaltsansätze möglichst unterschritten werden.

Im Jahr 2004 hatte die dgs 6225 Mitglieder, 2005 waren es noch 6045 und für das Rechnungsjahr 2006 wird die

Mitgliederzahl auf 5950 sinken. Es treten überwiegend Mitglieder aus, die in den Ruhestand gehen. Erfreulich dagegen ist, dass viele Studentinnen und Studenten in die dgs eintreten. Auffällig ist, dass Bundesländer, die keine Ausbildungsstätte haben, weniger Neuzugänge verzeichnen.

Kurt Bielfeld

1. Bundesvorsitzender

Sabine Fenk

Bundesgeschäftsführerin

Bericht der Redaktion

Auch im Berichtszeitraum 2004-2006 hat die Redaktion ihr Engagement für eine Fachzeitschrift mit ausgeprägtem inner-interdisziplinärem Profil, die für alle sprachtherapeutischen Berufsgruppen als Publikationsorgan attraktiv sein will, fortgesetzt. Im Mittelpunkt der Bemühungen stand der vom HV formulierte Anspruch, die *Sprachheilarbeit* möge Bindeglied zwischen den nunmehr formal getrennten Verbänden dgs und dbs sein, also Fachzeitschrift für Sprachheillehrer und akademische Sprachtherapeuten. Verwirklicht wurde dieser Anspruch durch die Veröffentlichung von Artikeln zur Theorie und Praxis der sprachlichen Einzel- und Gruppenförderung in Schule, Praxis und Klinik.

Eine zentrale Grundlage, die dieses erst ermöglichte, war die vertrauensvolle Zusammenarbeit von Redaktion und Beirat. Und so fand im Juni 2005 die 2. Sitzung des nunmehr erweiterten Gremiums statt.

Unter anderem wurden dort folgende Punkte angesprochen:

- Der Zeitschrift wird eine „Identifikationsfunktion“ im Zusammenwirken der verschiedenen Fachdisziplinen zugeschrieben.
- Die Schärfung ihres Profils – auch gegenüber anderen Fachzeitschriften – wird empfohlen.
- Es wird hervorgehoben, dass die Zielgruppe aus akademisch ausgebildeten Sprachtherapeuten und Sprachheillehrern besteht, so dass die Qualitätsstandards entsprechend hoch angesetzt werden dürfen.

Daraus ergibt sich die Anhebung der Qualität durch Beiträge renommierter Autoren, um das Angebot für die Leser zu verbes-

sern. Und schließlich ist die Autorengewinnung wiederum umso leichter, je höher das Ansehen der Fachzeitschrift ist.

- Es wird gewünscht, die fachlichen und personellen Veränderungen im Beirat auch im äußeren Erscheinungsbild der *Sprachheilarbeit* kenntlich zu machen durch:
 - a.) Eine Änderung des Textes im Impressum.
 - b.) Die Änderung des Untertitels.

Zu a.) Die Textänderung wurde erstmals im Heft 6/05 vorgenommen. Darin wird u.a. zum Ausdruck gebracht, dass in der SHA Beiträge veröffentlicht werden, die die intradisziplinäre Auseinandersetzung mit Sprach-, Sprech-, Stimm- und Schluckstörungen voranbringen, wobei Schwerpunkte grundlegende und anwendungsbezogene Fragen zu Diagnostik, Unterricht, Therapie und Rehabilitation von sprachgestörten Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen sind. Zu b.) Der HV der dgs wird auf der Delegiertenversammlung in Köln den Antrag stellen, den bisherigen Untertitel (Fachzeitschrift für Sprachbehindertenpädagogik) zu ändern in: „Fachzeitschrift für Sprachheilpädagogik und Sprachtherapie“. Damit soll sich, wie bereits im Impressum geschehen, die sprachspezifische Breite der Zeitschrift auch im äußeren Erscheinungsbild widerspiegeln.

Neben der Veröffentlichung unaufgefordert eingereichter Manuskripte war die *Sprachheilarbeit* im Berichtszeitraum Schauplatz für folgende Themenhefte und Diskussionsforen:

6/04 Themenheft: Evaluation in der Aphasiotherapie

1/05 Diskussionsforum: Kontextoptimierung

3/05 Themenheft: Fremdsprachenlernen (Gastredaktion: Prof. Dr. Iris Füssenich)

5/05 Veröffentlichung der mit dem dbs-Förderpreis prämierten Arbeiten

6/05 Themenheft: Intervention bei Sprachentwicklungsstörungen: Sprachförderprogramme in der Gruppe oder störungsspezifische Einzeltherapie?

1/06 Jubiläumshft: 50 Jahre Sprachheilarbeit

3/06 Themenheft Stimme (Gastredaktion: Dr. Susanne Voigt-Zimmermann)

Außerdem begann mit der Ausgabe 4/05 die Serie „Schulen zur sprachlichen Förderung – eine Institution im Wandel“, herausgegeben von Dr. Karla Röhner-Münch und Sabine Fenk. Auch der Jubiläumsjahrgang 2006 begann mit einer neuen Serie, die mit einem Beitrag in jeder Ausgabe den inhaltlichen und methodischen Wandel in den vergangenen 50 Jahren in Hinblick auf ein Störungsbild (Stottern, Aussprachstörungen, Stimmtherapie, Dysgrammatismus, Aphasie) analysiert.

So lieferte die *Sprachheilarbeit* auch 2004-2006 der Leserschaft wieder eine breite Inhalts- und Argumentationsbasis für die Auseinandersetzung mit aktuellen Themen der Sprachförderung, -therapie und -rehabilitation. Und am Ende bleibt der Redaktion wieder der optimistische Aufruf an alle Leser und Leserinnen: mögen sie einen Weg der Mitarbeit finden, das Profil der *Sprachheilarbeit* weiter zu schärfen und die Einheit des Faches Sprachförderung und -therapie zu stärken. Unser herzlicher Dank gilt allen Autorinnen, Autoren und Beiratsmitgliedern, die durch eine Gastschriftleitung, die Einsendung von Manuskripten oder deren Begutachtung die *Sprachheilarbeit* mit gestaltet haben.

Berichte der Landesgruppen

Landesgruppe Baden-Württemberg

(von Peter Arnoldy)

Mitgliederentwicklung 2004-2006

Vergleichbar mit den zurückliegenden Jahren hat die Landesgruppe auch in diesem Jahr einen leichten Rückgang zu verzeichnen. Aktueller Mitgliederstand: 439. Wie aus den Kündigungsschreiben zu entnehmen war, haben die Austritte nichts mit der Qualität der Arbeit der Landesgruppe zu tun. Die meisten Kündigungen sind auf altersbedingte Pensionierungen oder Wechsel der Tätigkeitsbereiche von Kollegen zurückzuführen. Anträge auf Mitgliedschaft wurden vor allem während unserer Fortbildungsveranstaltungen gestellt, da die Teilnehmerbeiträge für Mitglieder deutlich niedriger waren. Im Rahmen der im Herbst 2005 durchgeführten „Sprach-Heil-Bronner Tage“ beantragten 14 Personen eine Neumitgliedschaft. Auch das Interesse von Studenten und Referendaren an hochwertigen Fortbildungsangeboten und wissenschaftlich fundierten Artikeln in der „Sprachheilarbeit“ ist deutlich größer geworden. Zurzeit gehören unserer Landesgruppe 28 Studenten und Referendare an.

Aktivitäten der Landesgruppe

Im November 2005 fanden zum dritten Mal die über die Landesgrenzen hinaus beliebten „Sprach-Heil-Bronner Tage“ statt. Die zweitägige Fortbildungsveranstaltung, die für alle dgs-Mitglieder kostenfrei zu besuchen ist, fand wieder höchsten Anklang und war darüber hinaus mit vielen externen Gästen komplett ausgebucht. Referentinnen wie Prof. 'in Dr. Claudia Osburg, Dr. Birgit Klose, Prof. 'in Dr. Hannelore Grimm, der ZAW-Arbeitskreis um Dr. Rosenkötter und das Team der Schlossparkschule Pforzheim boten für jede/n Teilnehmer/in höchst interessante Anregungen und Erkenntnisse. Der Programmschwerpunkt lag auf der frühen Diagnose und Förderung sprachentwicklungsgestörter Kinder und fand im Vortrag von H. Grimm „Frühes Erkennen statt spätes Erfassen“ seinen

Höhepunkt. Zu diesem Vortrag waren alle Kinderärzte, Kinderpsychotherapeuten und Kinderpsychologen der Region eingeladen, die das Angebot zahlreich annahmen und mit großer Resonanz in den Stadt- und Landkreis Heilbronn trugen. Nicht zuletzt trugen die wie immer angenehme Atmosphäre und die engagierte Bewirtung durch Schülerinnen und Schüler der Gebrüder-Grimm-Schule zum Gelingen der Tagung bei. So wurde Heilbronn wieder einmal zum „Mekka der Sprachheilpädagogen“ (*Heilbronner Stimme* vom 26. 11. 2005) und die Landesgruppe bestärkt, ihre erfolgreiche Fortbildungsarbeit fortzusetzen. Daneben gibt es mehrtägige, intensive Fortbildungsveranstaltungen im Tagungshaus in Löwenstein. Dem Grundkurs zu „ES-GRAF und Kontextoptimierung“ von und mit Prof. Dr. Motsch folgen im März 2007 ein weiterer Grundkurs und ein Aufbaukurs.

Aus den Hochschulen

Die Situation im Bereich der beiden Hochschulstandorte Heidelberg und Ludwigsburg (bzw. Reutlingen) ist weiterhin gekennzeichnet durch hohe und steigende Studentenzahlen in der Sprachbehindertenpädagogik (ca. 500) bei z. T. gleichzeitigem Abbau von Lehrstellen (Heidelberg), in Reutlingen nicht. Ob jedoch Studierenden eine Stelle an einer Schule für Sprachbehinderte angeboten werden kann, ist fraglich. Studierende mit sprachtherapeutischer und sprachdidaktischer Kompetenz sind auch an anderen (Sonder-)Schulen sehr gefragt. Bildungspolitisch ist das Thema Sprachförderung ein wichtiges Thema in zahlreichen schulischen und außerschulischen Institutionen, wie z.B. Migrantenförderung in Kindertageseinrichtungen.

Frau Cordula Löffler (Reutlingen) hat eine Professur erhalten. Herr Hans-Joachim Motsch hat Heidelberg 2004 verlassen und eine Professur in Köln angenommen. Seit 2005 ist seine Stelle in Heidelberg durch Herrn Christian W. Glück wieder besetzt. Weitere personelle Veränderungen werden in diesem Jahr folgen: Herr Lothar Werner (Heidelberg) und Herr Udo Schoor (Reutlingen) treten in den Ruhestand.

Aus der Schule

Zu Beginn des Schuljahres 2005/06 ist in Baden-Württemberg ein neues Arbeitszeitmodell für Lehrkräfte in Kraft getreten. Es wird von einer Jahresarbeitszeit von 1804 Zeitstunden ausgegangen. Durchschnittlich 85 Prozent der Arbeitszeit umfassen Aufgaben im Zusammenhang mit dem Unterricht, 15 Prozent sonstige pädagogische Aufgaben. Variationsmöglichkeiten gibt es bei den jeweiligen Deputaten der Lehrkräfte, jeweils innerhalb einer Schule: Es darf, festgelegt durch die Schulleitung, um bis zu zwei Wochenstunden nach oben oder unten abgewichen werden, wobei das Gesamtbudget einer Schule nicht verändert werden darf. Außerdem wurden so genannte Kooperationszeiten eingeführt, die in Form von im Voraus durch die Schulleitung festgelegten Zeitfenstern dazu genutzt werden sollen, die Teamarbeit und Qualität der Schulen weiterzuentwickeln. Im Zuge der Umsetzung der neuen Bildungspläne für die Grundschulen haben die Zweitklässler erstmals Diagnosearbeiten zu schreiben. Nach der Notenbildungsverordnung ist für die Schülerinnen und Schüler der Schulen für Sprachbehinderte die Teilnahme nicht verpflichtend. Es wird den Schulen empfohlen, die Diagnosearbeiten als Möglichkeiten zur Orientierung zu sehen und mit ihnen entsprechend umzugehen.

Mit dem aktuellen Organisationserlass wird versucht, durch die Einführung eines Zeitfaktors für „Ganztagesgruppen“ objektivere Kriterien zur Erfassung benötigter Unterrichtsstunden zur Ganztagesförderung sprachbehinderter Kinder zu erhalten. Je Ganztagesgruppe sind pro Ganztagesbetreuungstag zwei Stunden einzusetzen. Es bleibt abzuwarten, welche Konsequenzen aus den so erhaltenen Informationen das Kultusministerium zieht.

Aus dem außerschulischen Bereich

Zur Situation an den Sonderschulseminaren in Baden-Württemberg: Aufgrund der weiterhin steigenden und anhaltend hohen Anwärterzahlen in der Hauptfachrichtung Sprachbehindertenpädagogik und einer Verdoppelung in der 2. Fachrichtung sind alle 3 Seminarstandorte und die Ausbildungsschulen ausgelastet. Die

Ausbildungsschulen unterstützen die Seminare sehr gut. Auch bei den notwendigen Vollzeit- und Teilabordnungen von besonders qualifizierten SonderschullehrerInnen zeigt sich, dass den Schulen eine kompetente Ausbildung wichtig ist. Seit 1. Februar 2005 gibt es die dezentrale Ausbildungsstätte im oberschwäbischen Meckenbeuren. Sprachbehindertenpädagogik wird neben 4 anderen Fachrichtungen ebenfalls angeboten. Das Sprachheilzentrum Ravensburg mit den dazugehörigen Schulen und die Hör-Sprachzentren in Wilhelmsdorf und Altshausen betreuen unsere LehramtsanwärterInnen (LAA). Die veränderte Prüfungsordnung ist seit 3 Jahren in Kraft. Dabei ist die Eigenverantwortlichkeit der LAA gestiegen, was sich in den Ausbildungsplangesprächen, Wahl der Seminare und im Sonderpädagogischen Handlungsfeld (SHF) sehr positiv abbildet. Das neue Element der SHF fördert die Selbstverantwortlichkeit, die Eigeninitiative und – im Hinblick auf die Berufssituation – die Profilbildung der LAA.

Besonderes

Internetadressen für weitere Informationen:

Homepage der Landesgruppe:

www.dgs-sprachheilbronn.de ;

Bildungsplanreform:

www.bildungsstandards-bw.de und

www.km-bw.de ;

Ausbildung der Lehramtsanwärter/Innen:

www.seminar-stegen.de ;

Hochschulen: www.ph-ludwigsburg.de

u. www.ph-heidelberg.de

Landesgruppe Bayern

(von Horst Hußnätter)

Aktivitäten der Landesgruppe

Der Landesverband richtete die HV der dgs in Bad Wiessee vom 22.09.–24.09.05 aus. Unter anderem wurde dort ein Beschluss gefasst, eine Kommission zur Erarbeitung und Neustrukturierung des GV der dgs zu bilden. Das Zustandekommen und die Zusammensetzung dieser Kommission wurde vom bayerischen Vorstand als satzungswidrig angemahnt. Deshalb veranlasste die LG Bayern, die Neustruk-

turierung des GV in einer besonderen Zusammenkunft der Landesvorsitzenden in Würzburg Ende Januar 2006 intern zu diskutieren und Vorlagen für die HV in Cottbus zu erarbeiten.

Des Weiteren war die Landesgruppe Ende November 2005 wieder Gastgeber für den GV in Bamberg.

Auf der Frühjahrstagung 06 in München wurde der **Karl-Heil-Preis** an Andre Grandl für seine Hausarbeit mit dem Titel „Die Überprüfung des Marburger Rechtschreibtrainings hinsichtlich seiner Effizienz beim Einsatz im Unterricht meiner Diagnose- und Förderklasse 2“ verliehen.

Unsere Fortbildungsaktivitäten für das Jahr 2005/06

- Frühjahrstagung März 05: F. Dannenbauer: Probleme der ätiologischen Forschung bei spezifischer Sprachentwicklungsstörung
- Juni 05: Ausrichtung der Fachtagung ÖGS/dgs in Hirschberg
- Herbsttagung Oktober 05: Renate Csellich-Ruso: Sprachanbahnung durch gezielte Bewegungsförderung
- Frühjahrstagung April 06: Ministerialrat Erich Weigl: Weiterentwicklung im Förderschwerpunkt Sprache
- 2. Würzburger Sprachheiltag: Zum Thema „Sprachverständnisstörungen“ referierten:
Prof. Dr. Detlef Hansen: Zum Erlernen und Beherrschen von Wörtern
Dr. Werner Gebhard / Claudia Zenger: Sprachverständnisstörungen – Diagnostik und Therapie
Barbara Dörffel / Regine Jagob: Schulische Interventionsmöglichkeiten bei Sprachverständnisstörungen im Grundschulalter
Horst und Bernd Hußnätter: Sprachverarbeitungs- und Sprachverständnisstörungen im Jugendalter. Diagnostische Möglichkeiten mit dem Sprachscreening SprScr.

Aus den Hochschulen

An der Ludwig-Maximilians-Universität München fand am 11. Juni 2005 unter der Leitung von Prof. Dr. Manfred Grohnfeldt das Forum der Sprachheilpädagogik statt. Das Thema der Veranstaltung galt

der Mehrsprachigkeit als sprachheilpädagogische Aufgabenstellung. Dabei wurde herausgestellt, dass Mehrsprachigkeit zu einer umfassend geänderten sprachlichen, kulturellen und psychosozialen Gesamtsituation führt, die dementsprechend komplexe Ansätze in der Diagnostik und sprachheilpädagogischen Intervention notwendig macht. In der sehr gut besuchten Veranstaltung wurde Frau Dr. Triarchi-Herrmann anlässlich ihrer 20-jährigen Mitarbeit am Lehrstuhl für Sprachheilpädagogik geehrt. Die Vorträge wurden in einem Sammelband veröffentlicht, der in der *edition von freisleben* erschienen ist.

An den beiden Universitäten konnte die Landesgruppe zusammen mit dem dbS erfolgreich Informationsveranstaltungen durchführen.

Für die schulpraktische Ausbildung der Studienreferendare im Fachbereich Sprache gibt es acht Seminare für Sprachbehindertenpädagogik, zwei in Oberbayern und je ein Seminar in den restlichen sechs Regierungsbezirken. In den Seminaren werden neben den Studienreferendaren im Fachbereich Sprache auch sogenannte Erweiterer mit einem anderen Hauptfachbereich, z.B. Lern-, Körper-, Verhaltensbehindertenpädagogik, etc. ausgebildet. Diese Referendare erhalten für die zweite Lehramtsprüfung Bonuspunkte, unabhängig davon, ob sie die Prüfungen im Fachbereich Sprache erfolgreich absolvieren. In der Praxis gelten sie an den Schulen nach ihrer II. Lehramtsprüfung als Fachleute für Fragen aus der Sprachbehindertenpädagogik, so gezählt und gewertet wie die Absolventen mit dem Hauptfach Sprachbehindertenpädagogik.

Aus der Schule

Schulentwicklung, schulische Förderung 2005/06

In drei Gesprächen des Vorstandes mit dem KM und mit Fachvertretern des Landtages (schulpolitischer Ausschuss) über die Umsetzung des bayerischen Erziehungs- und Unterrichtsgesetzes (BayEUG) 2004/05 wurden unsere Anliegen angehört und bei den dargestellten Missständen Abhilfe versprochen. Änderungen folgten bis heute nicht. Vielmehr ist

man weiterhin bestrebt, die bestehenden Sprachheilschulen in Bayern bis auf wenige Zentren (Würzburg, Bamberg, Ingolstadt, Nürnberg und München) abzuschaffen bzw. in Sonderpädagogische Förderzentren – auch gegen den Widerstand der Eltern – umzuwidmen.

Derzeit gibt es noch 14 Sprachheilschulen von ehemals 42.

In einem weiteren Gespräch des Vorstandes mit dem KM im Januar 2006 wurden erneut die Befürchtungen der dgs vorgebracht, dass die fachspezifische Förderung der sprachbehinderten Kinder und Jugendlichen im institutionellen schulischen Angebot zu kurz komme. Man einigte sich darauf, dass die fachspezifische Förderung Prinzip bleiben müsse und für die Feststellung des Förderbedarfes und des Förderortes unentbehrlich sei. Das BayEUG bilde dabei den Rahmen für eine qualifizierte Förderung der sprachbehinderten Kinder und Jugendlichen. Nach Meinung des KM solle für die sprachbehinderten Kinder und Jugendlichen der bestgeeignete Förderort gewählt werden. Man gestand ein, dass diese Auswahl noch immer an regionalen Gegebenheiten und an mangelnder Vernetzung der schulischen Institutionen scheitere. Nachdem in Bayern das Sonderpädagogische Förderzentrum die beherrschende Sonderschulform für die Förderung lern-, sprachbehinderter und verhaltensgestörter Kinder und Jugendlicher ist, ist der Modellversuch „Sonderpädagogisches Förderzentrum unter besonderer Betonung des Förderschwerpunktes Sprache“, der ab September 2006 in München beginnen soll, als Neuorientierung für die derzeit noch bestehenden 14 Sprachheilschulen anzusehen. Unsere hartnäckigen Bemühungen um die qualifizierte Förderung der Sprachbehinderten einerseits und die erfolgreiche Zusammenarbeit mit den Universitäten München und Würzburg andererseits machten diese Neuorientierung möglich.

Landesgruppe Berlin

(von Helmut Beek)

Mitgliederentwicklung

Austritte wurden in der Regel mit dem Ausscheiden aus dem Berufsleben be-

gründet. Neuzugänge sind hauptsächlich von Studenten und Referendaren zu verzeichnen.

2006 - 240 Mitglieder

2005 - 247 Mitglieder

2004 - 263 Mitglieder

Aktivitäten der Landesgruppe 2005/2006

Zum Jahreswechsel hat die dgs-Berlin ihren Webseitenauftritt im Vorstand konzipiert und im Frühjahr unter: www.dgs-ev-berlin.de ins Netz gestellt. Regelmäßige Rundbriefe ergänzen dieses Informationsangebot und sollen die Anbindung der Mitglieder an die Aktivitäten der dgs-Berlin erhöhen.

Im vergangenen Jahr 2005 lag der Schwerpunkt der angebotenen Arbeitstagen im Bereich der praktischen Umsetzung zu Fragen der Ausgestaltung der veränderten Schulanfangsphase. Schwerpunkte der Veranstaltungen in 2006 sind die Bereiche Frühförderung, veränderte Formen der Leistungsermittlung und Bewertung und der Bereich Stottern:

7.3.05

„Das Sprachlernetagebuch als Beobachtungsinstrument für die Lernentwicklung des einzelnen Kindes“.

Die Dokumentationsvorlage des Sprachlernprozesses für alle Grundschulen wurde von den Autorinnen Fr. Pieler und Fr. Jacob (LISUM-Berlin) vorgestellt und hinsichtlich sprachheilpädagogischer Fragestellungen diskutiert.

28.5.05

„Lesen heißt Denken“

Dr. Jürgen Reichen (Basel) forderte mit seinem Arbeitskonzept des Schriftspracherwerbs und selbst gesteuerter Lernprozesse zur Diskussion und Stellungnahme heraus. Diese ganztägige Veranstaltung brachte ca. 100 Teilnehmer aus den unterschiedlichsten pädagogischen Arbeitsbereichen mit Grundanliegen der dgs in Kontakt.

22.8.05 und 21.10.–23.10.05

„Gut bei Stimme“ – mit Leichtigkeit sprechen mit Mitteln der Feldenkraismethode Dieser Wochenendworkshop war in erster Linie der eigenen Stimme im professionellen Einsatz im Beruf gewidmet.

19.9.05

„Mit Lucy und Willi geht alles besser“ praktische Anleitung zum Handpuppenspiel in der pädagogischen Praxis“

3.2.06

Das Konzept: „Kon-lab“- neue Wege der sprachlichen Frühförderung, Vortrag Fr. Hüttner (Uni Potsdam)

20.3.06

„AUDIOLOG“ - das Programm zur Therapie der auditiven Wahrnehmungs- und Diskriminationsstörungen, Hr. Düwert (Berlin)

3.4.06

Die „L-Box“- Leistungsbeurteilung im Fach Deutsch, Fr. Hattendorf/Fr. Hoppe (Berlin): Workshop

8.5.06

„Mit Lucie und Willi geht alles besser“ - Puppenspielerseminar Teil II, Hr. Goertler (Hannover):

29.6.06

„Gut bei Stimme“- der Körper als Resonator für mühelose Stimmgebung, Dr. Kwiatkowski (Berlin)

28.8.06

„sports of speaking“ - „Ich stottere nicht mehr - na und?!“ Training des Zwerchfells und der Mentalität in Anlehnung an die Kido-Methode und Festigung der Symptomfreiheit nach dem McGuire-System (Hr. Schöfisch)

Aus den Hochschulen

Humboldt-Universität zu Berlin, Philosophische Fakultät IV, Institut für Rehabilitationswissenschaften, Georgenstr. 36, 10117 Berlin

Die Leiterin der Abteilung, Frau PD Dr. paed. Ulrike M. Lüdtke, ist auch im Sommersemester 2006 weiterhin Gastprofessorin. Die Suche nach einer Nachfolge für den emeritierten Prof. Otto Braun ist noch nicht abgeschlossen. Die Diskussionen über die Modularisierung der Studiengänge mit den Abschlüssen BA/MA und den angedachten „Sonderweg Berlin“ mit seinem verkürzten Ausbildungsgang halten unvermindert an und sind nicht abgeschlossen.

Aus der Schule

Die 10 Berliner Schulen (Förderzentren) mit dem Förderschwerpunkt „Sprache“ bereiten sich auf die Umsetzung der flexiblen Eingangsstufe unterschiedlich vor; einige Schulen bevorzugen eine Jahrgangsmischung der 1./2. Klasse, andere eine Jahrgangsmischung der 1./2./3. Klassen. Die landesweiten 11 Beratungsstellen werden in einigen Berliner Bezirken umstrukturiert und enger mit den Förderzentren vernetzt.

Aus dem außerschulischen Bereich

Es gibt in Berlin acht Praxisinhaber und 16 Angestellte.

Besonderes

Die Senatsverwaltung Berlin arbeitet z.Zt. an neuen Leistungsvereinbarungen im Bereich Kinder- und Jugendhilfe. So wird z.B. die Integrative Lerntherapie zur außerschulischen Förderung von Kindern und Jugendlichen mit umschriebenen Entwicklungsstörungen im Bereich des schulischen Lernens (LRS/Dyskalkulie) voraussichtlich als eigenständige Förderform erhalten bleiben.

Landesgruppe Brandenburg

(von Michaela Dallmaier)

Mitgliederentwicklung

September 2004 – September 2006

Die Zahl der Mitglieder ist in Brandenburg weiter rückläufig (2004 - 100 Mitglieder, 2006 ca. 80). Neuaufnahmen können altersbedingte Austritte nicht ausgleichen. Da es keinen Studiengang der Sonderpädagogik an der Universität Potsdam gibt, fehlt hier vor allem der fachliche Nachwuchs für den Fachverband.

Aktivitäten der Landesgruppe

Bereits zum 3. Mal führten wir den „Brandenburger Sprachheiltag“ durch. Das Thema „Lese- u. Rechtschreibschwierigkeiten – ein unvermeidliches Phänomen“ fand unter Sonderpädagogen und Lehrern eine große Resonanz. Die Landesgruppe bewarb sich um den 28. Kongress der dgs 2008 und möchte ihn mit dem Rahmenthema „Sprache als Brücke von Mensch zu Mensch“ gestal-

ten. Als Landesgruppe möchten wir vor allem die fachliche Heimat von Sprachheilpädagogen sein und uns für die Anerkennung auf Landesebene einsetzen. Es gab mehrere Versuche, mit dem zuständigen Minister ins Gespräch zu kommen. Brandenburg geht neue Wege in der Betreuung von sprachauffälligen Kindern. Die Zahl von Kindern mit sprachlichen Auffälligkeiten vor der Einschulung liegt landesweit inzwischen bei durchschnittlich über 20 %.

„Wir wissen, dass die Sprache der Schlüssel für den individuellen Bildungserfolg ist. Deshalb ist es ein Kernstück sozialer Gerechtigkeit, alle Kinder in ihrer sprachlichen Entwicklung in der Kita zu fördern und mitzuhelfen, bestehende Entwicklungsrückstände auszugleichen“ (Bildungsminister Holger Rupprecht). So werden zum kommenden Schuljahr erstmals Sprachstandshebungen ein Jahr vor Einschulung für alle Kinder Pflicht. Kita-Personal wird speziell geschult, um sprachlich mit den Kindern zu arbeiten und Defizite auszugleichen.

Aus den Hochschulen

Die Universität Potsdam hat bereits 2002 den Bereich Sonderpädagogik geschlossen. Es gibt eine Kooperation zwischen der Universität Potsdam, dem Bildungsministerium und dem An-Institut WIB (Weiterqualifizierung im Bildungsbe- reich) der Universität, berufsbegleitend (vier Semester) und teilnehmerfinanziert ein Ergänzungs- bzw. Erweiterungsstudium zu absolvieren. BA- und MA-Abschlüsse sind in Brandenburg nicht möglich. Außerdem gibt es für jährlich 30 Pädagogen Brandenburgs die Möglichkeit, an der Humboldt-Universität zu Berlin ebenfalls einen berufsbegleitenden Studiengang Sonderpädagogik zu belegen.

Aus der Schule

In Brandenburg wird besonders auf den gemeinsamen Unterricht gesetzt. Nach der Sonderpädagogikverordnung (2005) und dem Feststellungsverfahren zum sonderpädagogischen Förderbedarf (2005) wird angestrebt, Kinder zunächst in der

Flexiblen Eingangsphase (FLEX) zu beschulen. In der förderdiagnostischen Langzeitbeobachtung soll bei Bedarf der geeignete Förderort festgelegt werden. Eine Einschulung in die Förderschule für Sprachauffällige ist möglich. Die drei Sprachheilschulen (Cottbus, Frankfurt/Oder, Potsdam) befinden sich aber in einem Umprofilierungsprozess. Hier werden verschiedene Modelle erprobt, so die Kooperation bzw. Fusion mit Grundschulen, die bei Bedarf eigenständige Sprachheilklassen führen oder inklusive Klassen bilden. In einigen Landkreisen gibt es an Grundschulen Sprachheilklassen 1 und 2. Jeder Schulamtsbezirk verfügt über eine Sonderpädagogische Förder- und Beratungsstelle, in der alle Fachrichtungen durch Sonderpädagogen vertreten sind.

Aus dem außerschulischen Bereich

Es gibt 76 Praxen in freier Niederlassung. Hier sind 27 Sprachheilpädagogen mit Diplomabschluss der Humboldt-Universität zu Berlin und Logopädenanerkennung (Niederlassungsbedingung), 2 Sprechwissenschaftler, 1 Sprachheillehrer (UNI Köln) sowie 46 Absolventen der Logopäden-Schulen tätig. Die dbs-Landesgruppen Berlin / Brandenburg haben sich bereits 2004 zu einer LG zusammengeschlossen.

Besonderes

Mit der Beendigung des 27. dgs-Kongresses in Köln übernimmt die Landesgruppe den Staffelposten der Vorbereitung, um 2008 ein guter Gastgeber zu sein. Wir würden uns freuen, wenn Sie uns dann mit Ihrer Teilnahme unterstützen.

Landesgruppe Bremen

(von Gerhard Homburg)

Mitgliederentwicklung

September 2004 – September 2006

Die Mitgliederentwicklung ist weiter rückläufig. Die wegen Erreichens der Altersgrenze und wegen veränderter Arbeitsbedingungen ausscheidenden Kolleginnen und Kollegen können nicht mehr in gleichem Umfang durch Neueintritte von Studierenden, Absolventinnen und

neu Hinzugezogenen ausgeglichen werden.

Aktivitäten der Landesgruppe

Öffentlichkeitsarbeit:

Durch persönliche Beratung zu Fragen der Versorgung sprachbehinderter Kinder, zur zuständigen Schule, zu Literatur, Medien und Fortbildungsmöglichkeiten und durch den Versand von Broschüren leistet die Landesgruppe fachliche Aufklärung für unterschiedliche Teile der bremischen Bevölkerung.

Fort- und Weiterbildung:

Ein besonderer Schwerpunkt bestand wiederum in der Fortbildung. Das Sprachheilpädagogische Arbeitszentrum für Lehrerinnen und Lehrer S.P.A.T.Z organisiert die Fortbildungen, an denen sich die Landesgruppe finanziell, organisatorisch und durch ihre Mitglieder in Fachvorträgen, Workshops und dergleichen beteiligt.

Aus den Hochschulen

Universität Bremen

War dieser Teil des Berichtes in den vergangenen Jahren stets von positiven Nachrichten gekennzeichnet, muss nun eher von Sorge und Ungewissheit berichtet werden.

Nach dem Ausscheiden von Prof. Dr. *Homburg* wurde dessen Stelle ausgeschrieben und die Berufungskommission hat die Dreier-Liste dem Senator zur Berufung vorgelegt. In dieses laufende Verfahren platzte ein genereller Berufungsstopp für alle Hochschulen des Landes Bremen, wovon an der Universität ca. 50 Berufungsverfahren betroffen sind. Der Grund: Es dürfen nur solche Stellen wieder besetzt werden, die auch im Hochschulentwicklungsplan VI abgedeckt sind. Der Hochschulentwicklungsplan VI soll die Finanzierung der bremischen Hochschulen von 2009 bis 2015 sichern. Wie gemeinhin bekannt ist, besteht in Bremen eine Haushalts-Notlage, weshalb Bremen auch vor dem Bundesverfassungsgericht auf Bundesergänzungszuweisungen für überregional wahrgenommene Aufgaben wie Hafenlasten, Weltraumforschung und dergleichen klagt. Weil der Ausgang dieses Verfahrens ungewiss ist, stellt sich die bremische Poli-

tik auf eine Zeit ohne Zuweisungen des Bundes ein. Deswegen wird auch die Universität Bremen nicht von Sparzwängen freigestellt, obwohl diese für mehr Einwohner sorgt, für mehr Arbeitsplätze, für Drittmittel und an der Exzellenzinitiative beteiligt ist. Dennoch – auch hier muss gespart werden.

Deshalb steht der Studiengang Behindertenpädagogik insgesamt gegenwärtig auf dem Prüfstand. Damit ist zur Zeit der Abgabe dieses Berichts ungewiss, ob die Stelle *Ex-Homburg* je wieder besetzt wird, oder ob der erfolgreiche Studiengang Behindertenpädagogik auslaufen wird. Dann werden in vier bis fünf Semestern die letzten Studierenden diese Studienstätte mit einem Abschluss verlassen haben.

Da für den Abschluss Bachelor die nötigen personellen Ressourcen fehlen, sollte ohnehin nur noch ein Master-Abschluss in Behindertenpädagogik angeboten werden – vorausgesetzt die Stelle *Ex-Homburg* wird wieder besetzt. Denkbar ist aber auch, dass die Behindertenpädagogik nur Zusatzleistungen im Rahmen der übrigen Studienangebote übernimmt und keinen eigenen Abschluss mehr anbietet.

Möglicherweise kann auf der Delegiertenkonferenz in Köln Genaueres berichtet werden. Bis zur Klärung dieser Fragen werden die Geschäfte des Lehrgebiets Sprachbehindertenpädagogik von Prof. Dr. *G. Homburg* geführt. Frau PD Dr. *U. Lüdtke* ist derzeit für die Wahrnehmung einer Vertretungsprofessur an der Humboldt-Universität Berlin beurlaubt.

Aus der Schule

Nach der Auflösung der Sprachheilschule wurde an dieser Stelle in den vergangenen Jahren stets über die unbefriedigende Versorgung sprachbehinderter Schülerinnen und Schüler im Rahmen von Förderzentren und über das schlechte Abschneiden des Landes Bremen im PISA-Vergleich berichtet. Nun gibt es hier Bewegung.

Als Antwort auf die unzureichende Versorgung schwer sprachbehinderter Schülerinnen und Schüler in der Grundschule werden drei „Re-Integrations-Klassen“ (!!) eingerichtet. In diesen dezentralen

Klassen sollen die Kinder des Schulbezirks zusammengefasst werden, bei denen ohne eine besondere Betreuung der Schulerfolg, vor allem der Erfolg des Lese- und Rechtschreiberwerbs, am schwersten gefährdet ist. Diese Klassen werden mit Beginn des Schuljahres 2006/07 eingerichtet.

Daneben erfolgt für Grundschülerinnen und Grundschüler mit Förderbedarf im Bereich der Sprache weiterhin eine integrierte Versorgung durch Kolleginnen und Kollegen aus den regionalen Förderzentren.

Aus dem außerschulischen Bereich

Es besteht weiterhin eine problemlose Zusammenarbeit zwischen dgs-Bremen und dbs-Bremen, was sich auch in einer Vertretung des dbs im bremischen Landesvorstand durch *Christian Boeck* und *Dr. Uta Lürßen* niederschlägt.

In Bremen sind im Rahmen des dbs 9 Praxisinhaber organisiert, wovon 5 in der Stadt Bremen niedergelassen sind und 4 in Niedersachsen, die zusammen 9 angestellte Mitglieder haben.

Landesgruppe Hamburg

(von *Alfons Welling*)

Mitgliederentwicklung

September 2004 – September 2006

Die Landesgruppe Hamburg zählt 324 Mitglieder (Tendenz: in etwa gleichbleibend).

Aktivitäten der Landesgruppe

Im Frühjahr 2004 wurde der amtierende Landesvorstand im Rahmen einer ordentlichen Mitgliederversammlung für ein weiteres Jahr gewählt. Ab 2005 blieb das Amt des Vorsitzes vakant; Frau *Brigitte Schulz* trat nicht wieder zur Wahl an. Für weitere Vorstandsaufgaben innerhalb der Landesgruppe stellte sich eine Reihe von Kolleginnen und Kollegen zur Verfügung, so dass die Kontinuität der Vorstandsarbeit gewährleistet werden konnte. Ab Herbst 2005 bekleidet Prof. Dr. *Alfons Welling* das Amt des 1. Vorsitzenden der Landesgruppe Hamburg, zunächst kommissarisch, dann im Mai 2006 im Rahmen einer ordentlichen Versammlung von den Mitgliedern der Landesgruppe einstimmig zum Vorsitzenden gewählt.

Im Berichtszeitraum 2004 bis 2006 erstrecken sich die Aktivitäten der Landesgruppe vornehmlich auf zwei Felder, erstens auf die Begleitung der administrativen Initiative des politischen Senats zur Einrichtung von „Diagnose- und Förderklassen“ im Primärbereich. Mittlerweile wurde diese Initiative politisch zurückgefahren, so dass gegenwärtig zwei Einheiten dieser „Diagnose- und Förderklassen“ im Rahmen eines Pilotprojektes im Organisationsrahmen von Förderschulen realisiert werden (Schule Bindfeldweg, Anne-Frank-Schule). Die Sorge der Landesgruppe besteht vor allem darin, dass der Förderschwerpunkt *Sprache* (KMK 1998) in seiner didaktischen Spezialität nicht genügend beachtet wird.

Zweitens hat die Freie und Hansestadt Hamburg (Amt für Bildung) in einem weiteren politischen Schulprojekt ein „neues Sprachförderkonzept“ ins Leben gerufen (Senatsdrucksache vom 17.06.2005). Es sieht zum Schuljahr 2005/06 für die Vorschulklassen und für die allgemein bildenden Schulen schulische Sprachförderung im Rahmen einer „integrativen und additiven Sprachförderung“ vor. Für diese bedarfsorientierten Maßnahmen der Sprachförderung werden Ressourcen ab dem Schuljahr 2006/07 für die Dauer von zwei Jahren zugewiesen.

Schließlich standen ebenfalls Fortbildungsbedürfnisse von Verbandsmitgliedern im Vordergrund. 2004/05: „Kindliche Stimmstörungen – ignorieren oder behandeln“ (S. *Gauerke*), „Phonologische Bewusstheit: Bedeutung, Diagnostik und Förderung“ (Dr. P. *Marx*), „Spezifische Sprachentwicklungsstörungen und Mehrsprachigkeit“ (S. *Kroffke*, Prof. Dr. M. *Rothweiler*). 2005/06: „Beratungskompetenz fördern – Beratungsgespräche kompetent gestalten“ (I. *Meyer-Klemm*), „Graphomotorik – der Weg zum Malen- und Schreibenlernen“ (A.-C. *Loose*).

Aus den Hochschulen

Der politische Senat der Freien und Hansestadt Hamburg hat der Universität Hamburg bis 2012 eine Art Gewährleistungssicherheit in ihrem Bestand gegeben. Vorgesehen ist u.a. die Verabschie-

dung eines Struktur- und Entwicklungsplans der Universität Hamburg, über den insbesondere eine Stärkung von Mittelbaustellen bei gleichzeitiger Reduzierung von Professorenstellen angestrebt wird. Die Folgen dieser Politik lassen sich vor allem ablesen an der drohenden Reduzierung von Studienschwerpunkten und -fächern. Diese Umstrukturierung hat zu neuen Zuordnungen ganzer Fachbereiche und Institute geführt, was an den Namensgebungen ablesbar ist: „Fakultät für Erziehungswissenschaft, Psychologie und Bewegungswissenschaft“. Eine Untergliederung in *Sektionen* vereint ehemals relativ eigenständige Institute zum Beispiel in „Schulpädagogik, Sozialpädagogik, Behindertenpädagogik und Pädagogische Psychologie“. Im Zuge der parallelisierten Einrichtung von BA- und MA-Studiengängen (Bachelor und Master) ist der Bestand des Studienschwerpunktes *Sprache* im sonderpädagogischen Spektrum zurzeit noch nicht gesichert.

Aus der Schule

Der Bestand an sechs existierenden Sprachheilschulen (mit ihren diversen Nebenstellen) in Hamburg ist gegenwärtig nicht gefährdet. Inwieweit die zu erwartete Einrichtung von „Diagnose- und Förderklassen“ (siehe weiter oben) an diesem Sachverhalt etwas ändern wird, ist gegenwärtig nicht abzusehen. Diese sechs Einrichtungen besuchen gegenwärtig insgesamt 1.400 Schülerinnen und Schüler.

Aus dem außerschulischen Bereich

Im außerschulischen Bereich sind gegenwärtig 13 Mitglieder in eigener Praxis berufstätig

Landesgruppe Hessen

(von *Käthe Lemp*)

Mitgliederentwicklung 2004–2006

Die Mitgliederentwicklung ist mit derzeit 429 Mitgliedern relativ stabil. Austritte, die aufgrund von Pensionierungen stattfanden, konnten durch Neueintritte gut ausgeglichen werden.

Aktivitäten der Landesgruppe

Das dgs-Positionspapier ist endgültig verabschiedet worden und kann auf der

Internetseite www.dgs-hessen.de eingesehen werden. Im schulischen Bereich liegen die Hauptaktivitäten darin, die Konsequenzen aus der neuen hessischen Schulgesetzgebung zu ziehen. Hier steht, in Zusammenarbeit mit anderen sonderpädagogischen Fachverbänden, die Verankerung und Sicherung der sonderpädagogischen/hier sprachheilpädagogischen Aus- und Fortbildung bei den maßgeblichen Stellen im Vordergrund. Die dgs ist als Fortbildungsinstitution beim Hessischen Institut für Qualitätsentwicklung zertifiziert, alle von ihr angebotenen Fortbildungsveranstaltungen werden akkreditiert und können so für die Teilnehmerinnen und Teilnehmer für ihr Fortbildungsportfolio bepunktet werden. Der Schwerpunkt der in letzter Zeit und in Zukunft stattfindenden Fortbildungen liegt in der unterrichtsimmanenten Förderung im semantisch-lexikalischen und syntaktisch-morphologischen Bereich und in der Stimmbildung. Die bereits bestehenden Arbeitskreise Vorklassenarbeit an Sprachheilschulen, Hauptschulabschlussprüfungen, Schul- und Abteilungsleitung, Sprachheilbeauftragte und Sprachheilklassen tagen im Sinne kollegialen Informationsaustauschs.

Aus der Hochschule

Seit dem Wintersemester 2005/06 wird der Studiengang L5 Lehramt an Förderschulen an der Universität Gießen entsprechend der Gesetzesvorlage modularisiert angeboten. Er umfasst inklusive Prüfungssemester 9 Semester, Abschluss Staatsexamen. An der Uni Gießen existieren zwei unterschiedliche Studienordnungen für eine hohe Zahl an Studierenden. 457 Studierende sind für die Fachrichtung Sprachheilpädagogik eingeschrieben. Dies führt zu organisatorischen und kapazitären Problemen. Weiterhin besteht die Möglichkeit, Sprachheilpädagogik für den außerschulischen Bereich als Zusatzdiplomstudium zu studieren, was sehr stark nachgefragt wird. Hier lassen sich keine Zahlen nennen, da sich die Studierenden nicht gesondert immatrikulieren müssen. Ein Master-Studiengang „Sprachtherapie“ liegt vor und wird im Jahr 2007 akkreditiert werden. Sprachheilpädagogische Inhalte gehen auch in

den Bachelor-Studiengang „Bildung und Förderung in der Kindheit“ ein.

Aus der Schule

Derzeit gibt es in Hessen 4 bis zur 9. bzw. 10. Klasse, 4 bis zur Klasse 6 und 10 bis zur 4. Klasse ausgebaute Sprachheilschulen bzw. Sprachheilschul-Abteilungen. Daneben ergänzen 170 Sprachheilklassen, angegliedert an Grundschulen, die sprachheilpädagogische Förderung. Diese Institutionen zeichnen sich durch einen hohen Qualitätsstandard aus und genießen hohe Akzeptanz bei den Eltern. Steigende Schülerzahlen führen in einigen Schulen zu Kapazitätsproblemen, welche nur bedingt durch kooperative Maßnahmen mit der allgemeinen Schule gelöst werden können. Einige Sprachheilschulen wurden als sonderpädagogische Förder- und Beratungszentren eingerichtet. Diese präventive Arbeit wird als Unterstützungssystem positiv angenommen. Neben der Qualifizierung der Schülerinnen und Schüler für die in Hessen eingeführte Hauptschulabschlussprüfung unter Berücksichtigung sprachheilpädagogischer Aspekte ist die Ausweitung der frühzeitigen Sprachförderung in den Vorklassen der Sprachheilschulen mit dem Ziel der frühestmöglichen Rückschulung Schwerpunkt der Arbeit. Die in Hessen für das Schuljahr beschlossene Unterrichtsgarantie-plus führt auch in den Sprachheilschulen zu intensiven Diskussionen über die Umsetzung von Vertretungskonzepten. Aus sprachheilpädagogischer Sicht muss dabei die fachliche Kompetenz der Vertretungskräfte gesichert sein. Die bereits seit einigen Jahren sich in Arbeit befindlichen Richtlinien zur sprachheilpädagogischen Förderung werden in den nächsten Monaten aus dem Hessischen Kultusministerium erwartet.

Aus dem außerschulischen Bereich

Die dbs-Landesgruppe hat z. Zt. 75 Mitglieder, 30 von ihnen selbstständige Praxisinhaber. Die angestellten Sprachheilpädagogen arbeiten entweder in Kliniken oder in freien Praxen. Ende des letzten Jahres konnte endlich ein Rahmenvertrag mit den Primärkassen abgeschlossen werden. Zwar konnten nicht alle Probleme

befriedigend gelöst werden (z.B. die Unterbrechungsregelung bei Verordnungen), jedoch gibt der Rahmenvertrag den niedergelassenen Therapeuten ein Stück Rechtssicherheit. Um für die sprachauffälligen Kinder und Jugendlichen eine bessere Vernetzung zu erreichen, arbeiten dbs und dgs verstärkt an gemeinsamen Programmen.

Besonderes

In Zusammenarbeit mit dem Hessischen Sozialministerium und der dgs-Hessen wurde im Jahr 2003 eine repräsentative Erfassung und Überprüfung der sprachlichen Kompetenzen von Kindern mit deutscher Muttersprache, von Kindern mit Migrationshintergrund und Deutsch im Zweitspracherwerb im Alter 4–4,5 Jahren durchgeführt. Insgesamt konnten 759 Kinder aus 89 Kindertagesstätten miteinbezogen werden. Die Überprüfung wurde von den zuständigen Sprachheilbeauftragten mit dem „Marburger Sprach-Screening (MSS)“ von *Holler-Zittlau, Dux, Berger* durchgeführt. Die Ergebnisse sind sehr vielfältig und zeigen deutliche Hinweise auf Verschiebung in Richtung Sprachauffälligkeiten auf mehreren Sprachebenen. Die ausführlichen Ergebnisse können unter www.dgs-hessen.de eingesehen werden. Bei der Zweituntersuchung hat sich deutlich gezeigt, dass die frühzeitige Überprüfung und die nachfolgende sprachheilpädagogische bzw. logopädische Betreuung sich nachhaltig vorteilhaft ausgewirkt haben. Die genauen Ergebnisse werden demnächst vom HSM veröffentlicht.

Landesgruppe Mecklenburg-Vorpommern

(von Kirsten Diehl)

Mitgliederentwicklung 2002-2004

Die Landesgruppe M-V stellt sich in der Mitgliederentwicklung ganz gegen den allgemeinen Abwärtstrend – mit einem Zuwachs von 26 Mitgliedern 2005 gehört die LG M-V zu den wenigen Landesgruppen mit steigenden Mitgliederzahlen. Bei einer Verteilung von 32 noch in der Ausbildung befindlichen und 86 ordentlichen Mitgliedern kann sich M-V als Nordlicht präsentieren. Dennoch bleibt bedauerlich,

dass sich die Kollegen der Sprachheilpädagogischen Förderzentren in Schwerin und Neubrandenburg in ihrer Mitgliedschaft sehr zurück halten. Die meisten Mitglieder zählen wir aus dem Sprachheilpädagogischen Förderzentrum Rostock und der Universität Rostock.

Aktivitäten der Landesgruppe

Mit dem im Herbst 2003 neu gewählten Vorstand hat sich eine engagierte Gruppe gebildet.

Die vom Vorstand neu gegründete Beratungsstelle der dgs und des dbs wird sehr gut angenommen. Monatlich finden Beratungen für Eltern und Angehörige von sprachgestörten Kindern und Jugendlichen statt. An dieser Stelle möchte ich allen KollegInnen, die ehrenamtlich an der Organisation sowie der Durchführung der Beratungen beteiligt sind, recht herzlich für ihr Engagement danken.

Im Herbst 2005 fand der sechste Sprachheilpädagogische Tag statt. Mit einer breiten Palette an Vorträgen und Workshops zum Thema „Frühe sprachliche Förderung im Kontext eines komplexen Störungsbildes und sich verändernden Rahmenbedingungen“ hatten mehr als 120 Gäste die Gelegenheit, sich fachlich auszutauschen.

Auf dem Gebiet der Weiterbildung bleibt der Sprachheilpädagogische Tag der Höhepunkt. Die Resonanz auf die Bemühungen des Vorstandes, kleinere, aber häufiger stattfindende Weiterbildungen zu organisieren, war bislang bescheiden. Hier ist weiterhin darüber nachzudenken, wie wir mit geringen finanziellen Mitteln dennoch interessante Angebote finden. Zeiten, in denen Referenten für „ein kleines Taschengeld“ eine Aufwandsentschädigung erhalten, sind vorbei, kostenfreie Weiterbildungsangebote für Mitglieder können wir uns in Zukunft wohl auch nicht mehr leisten.

Seit der letzten Wahl im Herbst 2005 haben wir mit dem Aufgabenschwerpunkt für Weiterbildung ein weiteres Vorstandsmitglied gewählt. In angemessenem Abstand bieten wir Veranstaltungen mit dem Thema: „Vorstellung von neueren Testverfahren im Grund- und Förderschulbereich“ an.

Sehr aktiv zeigte sich der Vorstand bei

den langwierigen Bemühungen, den Lehrstuhl für Sprachheilpädagogik zu besetzen. In einem Gespräch Ende des Jahres 2004 mit dem damaligen Rektor der Universität, Prof. *Wendel*, dem damaligen Dekan der Philosophischen Fakultät, Prof. *Sucharowski*, dem Bundesvorsitzenden der dgs, Herrn *Bielfeld*, sowie der Landesvorsitzenden der dgs M-V, Kirsten *Diehl*, wurde seitens der Uni signalisiert, dass der Lehrstuhl nicht den Sparzwängen unterliegt. Die Stelle wurde zwar nicht wie ursprünglich vorgesehen mit einer ordentlichen Professur besetzt, wird aber derzeit und bis zum Sommersemester 2007 durch Frau PD Dr. *Adler* vertreten.

Mindestens zweimal im Jahr erscheint die eigene kleine Fachzeitschrift der LG M-V „LandesInterna“. Als Informationsportal bietet sie uns die Möglichkeit, alle Mitglieder im Flächenland M-V zu erreichen; gleichzeitig bietet sie den Mitgliedern eine Möglichkeit des Austausches zu aktuellen Fragen fachlicher Art, was allerdings noch viel zu wenig genutzt wird.

Aus den Hochschulen

Aus verschiedenen Gründen (Sparzwang, Umstrukturierungsmaßnahmen in BA/MA Studiengänge, Maßgaben seitens der Uni) sah sich das Professorium des Institutes für Sonderpädagogische Entwicklungsförderung und Rehabilitation an der Philosophischen Fakultät aufgefordert, bei der Neuausschreibung des Lehrstuhles für Sprachbehindertenpädagogik zum Wintersemester 2007 neue Profile zu setzen. Es bleibt abzuwarten, ob sich mit dem Schwerpunkt Frühförderung, Etablierung eines forschungsbasierten Masterstudienganges und Sprachbehindertenpädagogik ein(e) geeignete(r) KandidatIn findet, der die – schon auf wesentliche Kernkompetenzen reduzierten – Inhalte (entsprechend der Empfehlungen für das BA/MA Studium von *Grohnfeldt / Homburg*) in der Ausbildung der Sprachheilpädagogen fachlich qualifiziert lehren wird. Nach wie vor wird und sollen in Rostock Sprachheillehrer ausgebildet werden. Die Maßgaben für das Lehramt von Seiten des Landes sind bei aller Profilbildung auch weiterhin zu erfüllen.

Aus der Schule

Die Veränderungen in den schulischen Konzepten der Förderzentren, bedingt durch die radikalen Kürzungen insbesondere im Stellenbereich des Personals mit sonderpädagogischen Aufgabenstellungen (Landesgruppenbericht 2004), konnten in den drei Sprachheilpädagogischen Förderzentren in Rostock, Schwerin und Neubrandenburg gut umgesetzt werden. Mit fast 25% sprachauffälligen Kindern im Vorschulbereich liegt es auf der Hand, wie wichtig die Frühförderung sprachauffälliger Kinder ist. Den Überlegungen, auch in M-V die Flexible Eingangsphase einzuführen, (Modellprojekte laufen) stehen wir kritisch gegenüber. Das für den Vorschulbereich entworfene Bildungscurriculum mit 5 Entwicklungsbeirichen für 5 bis 6-Jährige greift entwicklungsbedingt zu spät und reicht ohne Qualifizierung der Erzieherinnen nicht aus.

Im Land gibt es 76 LRS-Klassen und 62 Sprachheilgrundschulklassen an 10 Standorten. Dennoch ist eine ausreichende Versorgung in den ländlichen Regionen nicht gegeben.

Aus dem außerschulischen Bereich

Im Land gibt es über 100 sprachtherapeutische Praxen. Auf der Homepage unserer LG ist ein Verzeichnis der Logopädischen Praxen, der Ausbildungsstätten und Sprachheilkindergärten (Sprachheilführer M-V) zu finden.

Landesgruppe Niedersachsen

(von *Andreas Pohl*)

Mitgliederentwicklung

Die Mitgliederzahlen bewegen sich dem allgemeinen Trend entsprechend etwas rückläufig, so dass zur Zeit ca. 800 Mitglieder der Landesgruppe angehören. Gegenwärtig wird der Versuch unternommen, durch eine verstärkte Präsenz in der Universität Hannover sowie in den vier Studienseminaren für Sonderpädagogik (Hannover, Wolfenbüttel, Lüneburg und Osnabrück) neue Mitglieder zu werben.

Seit Oktober 2005 gibt es einen auf vielen Positionen neu besetzten Landesvorstand. Es ist erstmalig gelungen, ein aus-

gewogenes Verhältnis zwischen weiblichen und männlichen Vorstandsmitgliedern herzustellen. Außerdem ist der Vorstand aufgrund der beruflichen Herkunft der Vorstandsmitglieder in den Bereichen Ausbildung, Therapie und Schule gut besetzt. Ein/e Referent/-in für vorschulische Einrichtungen wird demnächst dem Vorstand angehören.

Aktivitäten der Landesgruppe

Spezifische Landesaktivitäten betrafen die Ausbildung von Multiplikatoren zur Fortbildung von Erziehern und Erzieherinnen sowie Grundschulkollegen zwecks Förderung von Kindern nichtdeutscher Muttersprache im Rahmen der niedersächsischen Sprachförderung vor der Einschulung. Geplant sind weitere Aktivitäten im Sinne einer „Sprachheilpädagogischen Landkarte“ für Niedersachsen und regionale Aktivitäten zur Bedeutung von Sprachförderung und Sprachentwicklung. Die Fortbildungsangebote der Landesgruppe Niedersachsen werden in der Regel positiv bewertet und berücksichtigen das aktuelle Anforderungsprofil.

Aus den Hochschulen

Im Hochschulbereich (Prof. *Bindel*, Universität Hannover) findet mittlerweile eine Kooperation mit der logopädischen Ausbildung (Prof. *Ptok*, Med. Hochschule) statt. In der Fragestellung um die Bachelor-Master-Ausbildung verbleibt allerdings die berufliche Relevanz eines Bachelor-Abschlusses unklar.

Aus der Schule

Im schulischen Bereich ist vor allem die Einführung der Eigenverantwortlichen Schule und die damit verbundenen rechtlichen Rahmenbedingungen u.a. die Schulinspektion als wesentliches Ereignis anzusehen. Diese Änderung im niedersächsischen Schulgesetz betrifft natürlich alle Schulformen und muss in seinen spezifischen Auswirkungen auf die Förderschule Schwerpunkt Sprache (u.a. Sponsoring) erst abgewartet werden. Gleichzeitig mit dieser Gesetzesänderung werden demnächst die gültigen Rahmenrichtlinien aufgehoben und durch ein schulspezifisches Kerncurriculum er-

setzt. Hierbei ist jede Schule aufgefordert – selbstverständlich in einem festgelegten Rahmen –, eigene Profile und Inhalte für den Unterricht der Schulen eigenverantwortlich zu bestimmen. Dies mag sehr wohl eine Chance für die niedersächsischen Förderschulen Schwerpunkt Sprache sein.

Aus dem außerschulischen Bereich

Im außerschulischen Bereich ist die Situation mit regionalen Unterschieden ausgeglichen, allerdings ist eine Zunahme von sprachtherapeutischen Praxen zu beobachten, was mit der Ausweitung der Ausbildungsplätze von Logopäden zusammenhängt (genaue Zahlen liegen nicht vor). Die Stellensituation ist unausgewogen, da es zur Zeit mehr Angebote als Bewerber gibt.

Besonderes

Als möglicherweise bedeutsam auch für die gesamtdeutsche Begriffsentwicklung erscheint der Landesgruppe Niedersachsen der inflationäre und durch die Bürokratie unreflektierte Begriff der Sprachförderung. Mittlerweile scheinen selbst Kinderärzte nicht mehr zwischen der Sprachförderung (im Sinne der Förderung von Migrantenkindern), Sprachtherapie und Sprachbehindertenpädagogik (im Sinne schulischer Förderung) unterscheiden zu können. Durch die durchaus wohl gemeinte und sinnvolle Förderung im vorschulischen Alter vermischen sich diese Begriffe. Eine Stellungnahme der dgs zur Begriffsklärung scheint notwendig, zumal Niedersachsen anderen Bundesländern als Vorbild erscheint.

Landesgruppe Rheinland

(von Reiner Bahr)

Mitgliederentwicklung

September 2004 – September 2006

Die Landesgruppe Rheinland hat zurzeit 1152 Mitglieder. Damit ist die Anzahl der Mitglieder gegenüber dem letzten Bericht im Jahr 2004 um 100 Personen zurückgegangen. Gründe für diesen Rückgang liegen im Ausscheiden von Sprachheilpädagogen aus dem aktiven Berufsleben und in der nicht mehr nötigen Doppelmitgliedschaft dgs/db.

Aktivitäten der Landesgruppe

Die LG-Rheinland veröffentlicht ihre Aktivitäten zwei- bis dreimal jährlich in einem Rundbrief. Die Internetpräsenz wurde professionalisiert (www.dgs-rheinland.de). Jährlich erscheint ein Fortbildungsverzeichnis mit jeweils gut 20 Veranstaltungen. Überdies findet einmal jährlich eine Mitgliederversammlung mit daran angeschlossenem Fachvortrag statt. Im Berichtszeitraum kamen die Themen „Sprachheilpädagogisches Zentrum“ (Referenten: Prof. Dr. Walter Huber und Gunter Neef) sowie „Auditive Verarbeitungs- und Wahrnehmungsstörungen“ (Referentin: Dr. Claudia Hammann) zur Sprache.

Mitglieder des Vorstands der LG Rheinland haben sich in verschiedenen Arbeitsgruppen engagiert. In einer regelmäßigen AG, die vom Verband Sonderpädagogik (vds) verantwortlich geleitet wird, wurde beispielsweise eine Handreichung erarbeitet, die dabei hilft, zwischen Kindern zu unterscheiden, die einer Sprachtherapie bedürfen und solchen, für die die vorschulische Sprachförderung hinreichend ist. Diese AG hat des Weiteren an der sprachheilspezifischen Umsetzung der Primarstufenrichtlinien gearbeitet. Die Landesgruppe unterstützt den Elternverband sprachbeeinträchtigter Kinder und Jugendlicher in NRW (www.sprachbehinderungen.de). Mitglieder des Vorstands haben im Berichtszeitraum repräsentative Termine wahrgenommen (z. B.: Jahresversammlung des vds) und Gespräche mit den für die Förderschulen zuständigen Personen im Düsseldorfer Bildungsministerium geführt.

Aus den Hochschulen

Sprachbehindertenpädagogik wird im Bereich der LG Rheinland an der Universität zu Köln studiert. Das Fach wird grundsätzlich gleichrangig neben Lernbehindertenpädagogik absolviert. Mit den Lehrstuhlinhabern für Sprachbehindertenpädagogik, Frau Prof. Dr. Romonath und Herrn Prof. Dr. Motsch, besteht regelmäßiger Kontakt. Frau Riehemann, Mitarbeiterin am Lehrstuhl von Prof. Dr. Motsch, ist Mitglied im Landesvorstand. In den Ruhestand wurde Herr AOR Dr.

Berthold Neumann verabschiedet. Er hat über 20 Jahre lang in Köln gelehrt und wurde für sein Engagement in einem Rundbrief der Landesgruppe gewürdigt. Die Stelle von Herrn Dr. Neumann konnte bislang nicht wieder besetzt werden.

Aus der Schule

Der Wechsel der Landesregierung hat zu einigen Veränderungen im Schulbereich geführt. Die „Verordnung zur Feststellung sonderpädagogischen Förderbedarfs“ (VO-SF) wurde ersetzt durch die „Ausbildungsordnung sonderpädagogische Förderung“ (AO-SF). Der Begriff „Sonderschule“ wurde flächendeckend durch „Förderschule“ ersetzt; Sprachheilschulen heißen nun offiziell „Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt Sprache“. Die fünfjährige Grundschulzeit an den Förderschulen Sprache blieb erhalten (vorgeschaltete Eingangsklasse); sie kann nun sogar sechs Jahre dauern, da für den Primarbereich mit dem neuen Schulgesetz auch die „Flexible Schuleingangsphase“ eingeführt wurde, d. h. zur Erreichung der Ziele von Klasse 2 kann Kindern auch drei Jahre Zeit gegeben werden, wobei die Eingangsklasse nicht auf die Flexible Eingangsphase angerechnet wird.

Die neue Landesregierung wird das Einschulungsalter schrittweise senken (der Stichtag wird jährlich um einen Monat vorverlegt, bis alle Kinder, die in einem Kalenderjahr das 6. Lebensjahr vollenden, in diesem Jahr schulpflichtig werden). Somit wird die Zahl 5-jähriger Kinder in den Schulen ansteigen, was von den Kolleginnen und Kollegen eine noch stärkere Orientierung an den Prinzipien einer (ehemals) vorschulischen Sprachförderung und -therapie nötig machen wird.

Die Landesregierung legt Wert auf eine möglichst frühzeitige Erfassung sprachauffälliger Kinder. Nach Einschätzung der LG Rheinland liegt dabei das Augenmerk aber in erster Linie auf Kindern mit Migrationshintergrund. Das Verfahren zur Erfassung sowie die gegebenenfalls angebotene Förderung sind in den Gemeinden nicht einheitlich. Aus schulischer Sicht hat die Einführung von Sprachstandsfeststellungen bisher nicht

zu einem Rückgang förderschulbedürftiger, sprachlich beeinträchtigter Kinder geführt. Die Kinder, die zur Feststellung sonderpädagogischen Förderbedarfs gemeldet werden, haben oftmals bereits zwei bis drei Jahre lang Sprachtherapie erhalten, die wegen der Komplexität der Störung jedoch nicht zu einem nachhaltigen Erfolg geführt hat. Eine direkte Anmeldung dieser Kinder in den Förderschulen Sprache ist nicht mehr möglich; die Meldung erfolgt stets über die Grundschule.

Aus dem außerschulischen Bereich

Der Vorstand der LG Rheinland ist stets über den Stand der Diskussion in den sprachheilpädagogischen Praxen informiert. Frau *Maas* nimmt als dbs-Vertreterin regelmäßig an den Sitzungen des Landesvorstands teil. Insbesondere zu Beginn des Jahres 2006 gab es gerade im Rheinland erheblich zurückgehende Verordnungszahlen für Sprachtherapie; dieses ist zurückzuführen auf die Einführung von Richtgrößen für den Bereich Heilmittel durch die kassenärztliche Vereinigung Nordrhein. Der dbs-Bundesverband sowie die dbs-Gruppe NRW haben bereits interveniert, und es ist zwischenzeitlich eine leichte Entspannung eingetreten. Die Verunsicherung in den Praxen ist jedoch nach wie vor groß.

Besonderes

Die LG-Rheinland hat den dags-Kongress Köln 2006 vorbereitet. Neben den Vorstandsmitgliedern haben gut 20 engagierte Kolleginnen und Kollegen daran mitgewirkt.

Landesgruppe Rheinland-Pfalz

(von *Oliver Kneidl*)

Mitgliederentwicklung

Die Mitgliederzahlen der Landesgruppe liegen seit Jahren stabil bei etwa 195. Altersbedingte Kündigungen und die Neuaufnahmen von Studierenden und LAA halten sich in etwa die Waage.

Aktivitäten der Landesgruppe

Im November 2005 wurde im Rahmen der Mitgliederversammlung in Mainz der neue Landesvorstand gewählt: Birgitt

Braun (1. Vorsitzende), Wolfgang *Brückmann* (2. Vorsitzender), Oliver *Kneidl* (Geschäftsführung), Kerstin *Nau* (Kassenführung), Doris *Bott* (Schule), Annelore *Holdenried* (Hochschule) und Elisabeth *Orth-Jung* (Fortbildung).

Dr. Peter *Broich* vom Institut für Sonderpädagogik der Universität Koblenz-Landau dankte dem ausgeschiedenen Vorsitzenden Klaus *Isenbruck* im Namen der Landesgruppe auf humorvolle Weise für sein langjähriges Engagement.

Im Anschluss an die Mitgliederversammlung fand eine Podiumsdiskussion mit VertreterInnen der Aufsichts- und Dienstleistungsdirektion Neustadt / Weinstraße, des Caritas-Verbandes, des dbs, des Sprachheilzentrums Meisenheim sowie der Klinik für Kommunikationsstörungen Mainz zum Thema „Sprachförderung für alle – Bildung von Anfang an“, statt. Unter der Moderation des 2. Bundesvorsitzenden der dags, Fritz *Schlicker*, erhielten die interessierten Gäste u.a. Informationen zu Planung und Umsetzung der landesweiten Sprachförderprogramme für KiTas.

Die praxisorientierte 35. dags-AG zum Thema „Förderung grammatischer Fähigkeiten sprachverwundelter Kinder auf der Grundlage des Konzepts der ‚Kontextoptimierung‘ nach *MOTSCH*“ mit Dr. Margit *Berg*, PH Heidelberg, fand im Juli 2005 auf der Eberburg bei Bad Kreuznach statt. Für Herbst 2006 ist eine eintägige Veranstaltung zum Thema „Schriftspracherwerb und Sprachbeeinträchtigung“ geplant.

Aus den Hochschulen

Das Wissenschaftsministerium in RLP hat ein reformiertes Lehrerbildungskonzept erarbeitet, das u.a. folgende Kernelemente enthält:

An den Universitäten wurden Zentren für Lehrerbildung eingerichtet, in denen VertreterInnen der jeweiligen Hochschule und der Studienseminare zusammenarbeiten. Hierdurch soll von Beginn an eine engere Kooperation zwischen den Ausbildungsphasen erlangt werden. Das gestufte Studium gliedert sich in das Bachelor-Studium (drei Jahre mit schulartübergreifenden und mit schulartbezogenen Studieninhalten) sowie das schulart-

spezifische Master-Studium (drei Semester für das Lehramt an Sonderschulen). Der Vorbereitungsdienst kann sich durch Anrechnung schulpraktischer Ausbildung während des Studiums auf 12 Monate verkürzen.

Aus der Schule

Im Hinblick auf die Stärkung der Sprachkompetenz im vorschulischen Bereich und auf die Förderung von Kindern mit Migrationshintergrund gibt es Gesetzesänderungen im Kindertagesstättengesetz, im Kinder- und Jugendhilfegesetz und im Schulgesetz. Interessant ist die Neuregelung des Übergangs vom Kindergarten in die Schule. Mit Hilfe eines standardisierten Verfahrens soll die in den Kindertagesstätten von Erzieherinnen durchgeführte Sprachbeobachtung verstärkt und durch eine Überprüfung des Sprachstandes für alle Kinder zu Beginn des letzten Kindergartenjahres ergänzt werden. Die Teilnahme an den von den Kindertagesstätten angebotenen Sprachfördermaßnahmen ist für die erfassten Kinder verpflichtend.

Die Ausgestaltung des Konzeptes zur Sprachförderung in Kindertagesstätten und in Grundschulen liegt in deren Verantwortung. Die SFS haben die Möglichkeit, bei der Konzeptentwicklung im Rahmen einer Kooperation beratend und unterstützend mitzuwirken.

Der Schwerpunkt der schulischen Förderung wird vermehrt in den Anfangsunterricht gelegt. So können viele Schüler bereits nach der 2. Klasse zur Grundschule wechseln. Der Besuch einer 3. bzw. 4. Klasse an der SFS ist bei entsprechendem Förderbedarf weiterhin möglich. Dies erscheint in Anbetracht der oben beschriebenen Entwicklungen noch so lange wichtig, bis in den Grundschulen eine kompetente Weiterbetreuung gewährleistet werden kann. Die Rückmeldungen aus den Grundschulen zeigen, dass diese zurzeit noch mit der Aufgabe überfordert sind.

Zur außerschulischen Situation – dbs Landesgruppe

Der dbs (Deutscher Bundesverband der akademischen Sprachtherapeuten e.V.)

hat in der Landesgruppe Rheinland-Pfalz/Saarland zurzeit 63 Mitglieder (57 Diplom-Pädagogen, 5 Klinische Linguisten, 1 klin. Sprechwissenschaftler). Bei den Wahlen im November 2005 wurde der bisherige Landesvorstand in seinem Amt bestätigt: Dorothea *Valerius* (1. Vorsitzende), Oliver *Kneidl* (Stellvertreter), Heike *Heymann* (Arbeitnehmervertretung) und Dr. Heiko *Rodenwaldt* (Vertreter der Praxisinhaber). Das nächste Landesgruppentreffen findet am 25.11.2006 in Landau statt. Dazu sind auch Interessierte, die (noch) kein dbs-Mitglied sind, herzlich eingeladen.

Landesgruppe Saarland

(von Frank Kuphal)

Mitgliederentwicklung 2004-2006

Leider ist die Zahl der Mitglieder auch in der Landesgruppe Saarland zurück gegangen, Ursache dafür ist der Eintritt vieler Mitglieder in den Ruhestand trotz des ermäßigten Ruhestandsbeitrages. Einige Mitglieder haben auch ihren Austritt erklärt, nachdem sie ihre Arbeit in der ambulanten Sprachtherapie beendet haben. Zurzeit hat die Landesgruppe Saarland 87 Mitglieder.

Aktivitäten der Landesgruppe

Die Landesgruppe sieht ihre vornehmliche Aufgabe in der Fortbildung von Kolleginnen und Kollegen aus dem direkten Fachbereich „Sprachheilpädagogik“ und auch aus Fachbereichen, die diesen tangieren.

Die Frühjahrsfortbildung 2005 hatte zum Thema: „Lese-Rechtschreib-Schwäche – Was Lehrer und Eltern wissen sollten“. Die Herbstfortbildung 2005 stellte die Frage, ob Kinder mit Migrationshintergrund eine Zielgruppe der Sprachheilpädagogik ist. Wegen sehr schwierig verlaufendem Umbau der Vorstandsbesetzung und wegen des dgs-Arbeitskongresses im Herbst fanden im Jahre 2004 keine Fortbildungen statt.

Im Herbst 2006 findet zusammen mit dem vds-Saarland über das Landesinstitut für Pädagogik und Medien ein „Tag der Sprache“ statt, in welchem verschiedene Themen der Sprachheilpädagogik angesprochen werden.

Aus der Schule

Es gibt im Saarland eine Sprachheilschule in Sulzbach-Neuweiler. Mit Herrn Erich *Schwarz* hat die Schule eine neue Leitung, die Zusammenarbeit mit der dgs-Saarland ist als ausgezeichnet zu beschreiben. Es werden 193 Kinder von 29 Lehrer/innen in 19 Klassen unterrichtet. Die Klassen setzen sich zusammen aus 3 Schulkindergartengruppen, 5 ersten Klassen, 4 zweiten Klassen, 3 dritten Klassen, 1 vierten Klasse und einer fünften Klasse, einer sechsten Klasse und einer Kombiklasse 7/8. Lehrer und Lehrerinnen der Schule werden in Integrationsmaßnahmen eingebunden und sind intensiv beratend in Schulen und außerhalb tätig. Etwa 250 Überprüfungen auf sonderpädagogischen Förderbedarf im Bereich Sprache werden von der Sprachheilschule in jedem Jahr durchgeführt.

Wegen der guten nachbarschaftlichen Beziehungen dieser Schule und des ganzen Landes zu Frankreich wird als Fremdsprache französisch unterrichtet. Alle Informationen zu dieser Schule können auch der eigenen homepage entnommen werden.

Sprachförderung erfahren Kinder im Saarland immer noch durch den Sprachförderunterricht in Schulkindergärten und in 1. Klassen. Außerdem existieren an einigen zentral gelegenen Grundschulen integrative Sonderklassen.

In der Ruth-Schaumann-Schule für Gehörlose und Schwerhörige in Lebach werden im Schulkindergarten auch Kinder mit AVWS gefördert.

Aus dem außerschulischen Bereich

Die im Saarland weiterhin durchgeführte ambulante Sprachtherapie, hauptsächlich für Kinder im Kindergartenalter, wird vornehmlich von Sprachheillehrern durchgeführt. Diese ambulante Sprachtherapie ist von hoher Qualität gekennzeichnet und wird stark frequentiert. Erwähnenswert sind die Selbsthilfegruppen und ihre wichtige Arbeit im Saarland. Es haben Aphasiker, Apoplektiker, Kehlkopflose, Schwerhörige, Gehörlose, Cochlear-Implant-Träger und Stotterer regionale und überregionale Selbsthilfegruppen gebildet. Selbsthilfegruppen im

Saarland werden durch die „Kontakt- und Informationsstelle für Selbsthilfe im Saarland – KISS“, Kaiserstr. 10 in 66111 Saarbrücken koordiniert (Tel.: 0681/375738 und 375739).

Besonderes

Initiiert durch Herrn Dr. *Kremer*, hat die saarländische Sektion der Gesellschaft für Sprache und Kommunikation (pro voce) zusammen mit der dgs, dem vds, dem Logopädenverband und der Selbsthilfegruppe Stottern eine Initiative Stottern gegründet, deren positive Auswirkungen jetzt schon im Frühstadium erkennbar sind und großen Anklang findet. Der Sender SR3 hat in einem längeren Beitrag mit Zuschauerfragen darüber berichtet und die Reaktionen von Kindergärten, Schulen und Privatleuten sind zahlreich.

Landesgruppe Sachsen

(von Antje Leisner)

Mitgliederentwicklung 2004-2006

Die Mitgliederzahl der Landesgruppe ist mit 160 relativ konstant geblieben.

Aktivitäten der Landesgruppe

Als fachliches Unterstützungssystem für Sprachheilpädagogen organisierte unsere LG am 23.08.05 am Förderzentrum Sprachheilschule Leipzig einen „Tag der Sprachheilarbeit“ als Schuljahresauftakt. Damit schufen wir einerseits die Möglichkeit für einen fruchtbringenden Erfahrungsaustausch zwischen den Sprachheilschulen, andererseits unterstützen wir die schulinterne Lehrerfortbildung in den einzelnen Kollegien in Bezug auf die schulpolitischen Veränderungen. Inhaltlich wurde zu folgenden Themen gearbeitet: Integration sprachbehinderter Kinder: Lutz *Kleinschmidt*/Dr. Steffi *Tollkühn*; Veränderte Schuleingangsphase in Sachsen: Petra *Kräge*/Heike *Böhm*; Neuer Lehrplan in Sachsen: Anne *Volkmann*/Kerstin *Reiner*; Frühförderung sprachbehinderter Kinder: Uwe *Hempel*/Karin *Heberer*; Förderpädagogische Beratungsstellen an Sprachheilschulen: Doris *Stankewitz* / Elisabeth *Calaminus* / Kristina *Funk*; Englischunterricht mit sprachbehinderten Kindern: Martina *Seidel*/Dörte

Schubert/Antje Leisner. Die Arbeitsergebnisse wurden in einer Publikation zusammengefasst und stehen seit Dezember 2005 in Schulen und Regionalschulämtern zur Verfügung. Mit dieser Dokumentation unserer Arbeit wird Sprachheilschule in Sachsen „öffentlich“ und befindet sich, wie in unserer Fachzeitschrift „Die Sprachheilarbeit“ angeregt, auf einem guten Weg. Im Ergebnis dieser Veranstaltung organisierte das SMK Sachsen gemeinsam mit der dgs an der Sächsischen Akademie für Lehrerfortbildung für Kollegen aller Schularten ein Symposium zur sächsischen Schulentwicklung mit dem Titel „*Unterrichtsimmanente Sprachheilarbeit im Spannungsfeld zwischen Lehrplan der Grund- und Mittelschulen und sonderpädagogischem Förderbedarf*“, das am 24. und 25.03.06 ganz im Zeichen von Sprache und Lernen stand und folgendes Programm bot: Prof. Dr. Otto Dobschlaff: Prozessimmanente Förderung von Kindern mit Schulmutismus; Gisela Gollwitz: Basiskonzepte einer Sonderpädagogischen Förderung in Klassen und Gruppen; Marcus Spreer: Diagnostische Erfassung von Sprachleistungen; Uwe Hempel: Elternarbeit und Beratung; Annett Zilger: Erstleselehrgang am FZ Sprache Dresden, Cornelia Michalski/Elke Proksch: Lernen lernen. Wir freuten uns besonders über den Besuch der Vorsitzenden unserer benachbarter LG und das Grußwort des dgs-Bundesvorsitzenden Kurt Bielfeld. Das Interesse von Teilnehmern aus Grund- und Mittelschulen an dieser Fortbildung zeigte: Mittlerweile ist die pädagogische Arbeit mit sprachbehinderten Kindern nicht mehr ausschließliche Aufgabe von Förderschulen sondern im Rahmen von Integrationsmaßnahmen in Sachsen an Allgemeinen Schulen ebenfalls Schulalltag. Die dabei entstehenden Probleme können am besten gelöst werden, wenn sich Fachkompetenzen aus Förder- und Regelschulbereich ergänzen und pädagogische Maßnahmen sinnvoll aufeinander abgestimmt werden. Hieraus ergeben sich neue Aufgaben für unsere Landesgruppe. Weitere Fortbildungsveranstaltungen waren: Umgang mit sprachauffälligen Kindern-Fallbesprechung (Dr. W. Wildfeuer); Morphemtraining als Beitrag zu

mehr sprachlicher Sicherheit (K. Kleinmann); Diagnostikverfahren zur Ermittlung der Lernausgangslage (A. Volkmann, P. Kräge; H. Böhm) und diagnostische Verfahren (Dr. S. Tollkühn). Die bereits seit 2003 organisierten Foren zu verschiedenen Fachthemen fanden ihre Fortsetzung in den Bereichen Schuleingangsdiagnostik und Englischunterricht. Für Mitarbeiter der FBS organisierten wir die Foren: Neue Förderschulordnung, Vorstellung Handbuch der Förderdiagnostik (Uwe Hempel), Integration sprachbehinderter Schüler (Lutz Kleinschmidt). Zur Festigung der Strukturen des Beratungsstellensystems wurde der Entwurf einer Tätigkeitsbeschreibung für Mitarbeiter von FBS erarbeitet, welcher zur Zeit in der LG besprochen wird.

Aus den Hochschulen

Der Lehrstuhl für Sprachheilpädagogik an der Universität Leipzig wird seit 2004 durch Herrn Prof. Dr. Otto Dobschlaff geleitet. Neben der grundständigen Ausbildung von Studenten findet eine Fortsetzung der berufsbegleitenden Weiterbildung für Kollegen aus Förderschulen statt.

Aus der Schule

Mit den Veränderungen des Schulgesetzes und der Lehrpläne kamen in diesem Berichtszeitraum auch neue Herausforderungen auf die Förderzentren Sprache und Sprachheilschulen zu. Unter anderem wird die „verbesserte Schuleingangsphase“ auch an Sprachheilschulen praktiziert, um sprachbehinderten Schülern eine optimale Entwicklung von allgemeinen Lernvoraussetzungen und kommunikativen Kompetenzen zu ermöglichen. Im Gegensatz zu manch anderem Bundesland werden dadurch bei uns wertvolle Zeitfenster für Förderung und Sprachentwicklung genutzt, die sonderpädagogische Arbeit unterstützt und mit Sicherheit viele individuelle Schulkarrieren positiv gestaltet.

Die Integration Sprachbehinderter erfolgt leider immer noch auf Kosten der Förderschulen, die größtenteils ohne nennenswerte Stundenzuweisungen die Beratung Allgemeiner Schulen und den sprachtherapeutischen Unterricht über-

nehmen. Dabei kommt den FBS eine entscheidende Rolle zu, die hoffentlich in den nächsten Jahren durch entsprechende Zuweisung von Stunden auch ihre schulpolitische Anerkennung findet. Hier ist die dgs mit den Entscheidungsträgern weiter im Gespräch. Die Diagnostik sonderpädagogischen Förderbedarfs erfolgt landesweit nach einheitlichen Richtlinien, die in einem „Handbuch der Förderdiagnostik in Sachsen“ dargestellt sind. Damit konnte die Qualität der förderpädagogischen Gutachten erheblich verbessert werden. Dies gilt auch für die daraus resultierenden individuellen Förderpläne. Die in Sachsen existierenden Sprachheileinrichtungen sind ein fester Bestandteil in der Schullandschaft und Partner bei der Ausbildung angehender Sprachheilpädagogen.

Aus dem außerschulischen Bereich

Im Rahmen der Arbeitsgruppe „Frühförderung“ organisierte die dgs einen regelmäßigen Erfahrungsaustausch zwischen den Leitern verschiedener heilpädagogischer Vorschuleinrichtungen. Durch das Kindertagesstättengesetz und die Kooperationsvereinbarung zwischen SMS und SMK ist ein wesentlicher Schritt zur Verbesserung vorschulischer Förderung und der Schuleingangsphase für Sprachbehinderte getan.

Besonderes

... oder Selbstverständliches: In Sachsen erfolgt eine enge Zusammenarbeit mit dem dgs, die auch durch die Teilnahme von Katrin Schubert an den Vorstandssitzungen effektiv gestaltet wird. Am 20.05.06 wurde in Chemnitz neu gewählt: Herzlichen Glückwunsch an Kristina Funk, Heike Böhm, Karin Heberer, Steffi Tollkühn, Anke Steiniger, Marion Mai, Sabine Gärtner, Barbara Kirchner, Felicitas Schmaus, Antje Leisner.

Landesgruppe Sachsen-Anhalt

(von Antje Thielebein)

Mitgliederentwicklung Oktober 2004 – September 2006

Die Mitgliederzahlen sind im Berichtszeitraum rückläufig.

Die meisten Kündigungen sind auf altersbedingtes Ausscheiden zurückzuführen. Vielfältige Werbemaßnahmen in ganz unterschiedlichen Einrichtungen führten leider nicht zum Erfolg. Viele Studenten, aber auch Kolleginnen und Kollegen halten den Eintritt in einen Fachverband für nicht erforderlich. Die Zahl der Landesgruppenmitglieder bewegt sich im Moment bei 105. Im folgenden Jahr ist es leicht möglich, dass die Zahl der Landesmitglieder unter 100 rutscht. Neueintritte gleichen Abgänge nicht mehr aus. Dies hängt auch damit zusammen, dass ausgebildetes Fachpersonal in andere Bundesländer diffundiert.

Aktivitäten der Landesgruppe

Der Landesgruppe Sachsen-Anhalt ist es wichtig, alle in unserem Fachgebiet arbeitenden Personen zusammenzuführen und sie zu einer kompetenten Zusammenarbeit zu ermuntern. Wir sind es leid, im Einzelkampf oft die Verlierer zu sein. Es wird inzwischen von uns versucht, als Multiplikatoren zu fungieren. Wir sind mutiger geworden. In unsere Arbeit beziehen wir zunehmend mehr andere Verbände und politische Plattformen ein. So konnten wir mit der Hilfe vieler Verbände und Verbündeten erreichen, dass in der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg die Professur für Körperbehindertenpädagogik erhalten bleibt. In einem fokussierenden Brief an das Kultusministerium und den Landtag haben wir die Situation der Sektion Körperbehindertenpädagogik und deren Schnittstellen mit der Sprachbehindertenpädagogik klar beschrieben. Daraufhin erhielten wir positiven Bescheid von beiden hier genannten Institutionen.

Das diesjährige Feststellungsverfahren für sonderpädagogischen Förderbedarf „Sprache“ hat uns wieder gezeigt, dass zu viele Kinder mit Sprachauffälligkeiten im schulfähigen Alter existent sind. Dies muss endlich wirkliche Beachtung in der Politik finden. Deshalb sind wir dabei, eine große Koalition zu bilden. Es muss erreicht werden, dass alle an der Bildung der Kinder Beteiligten sich auch wirklich dafür zuständig fühlen. Die Probleme werden immer nur hin und her geschoben. Geld für sprachliche Frühförde-

rung muss sinnvoller ausgegeben werden. So wäre es denkbar, dass dgs, dbs, vds, Verband der Grundschulpädagogen, Legasthenieverband, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Krankenkassenverband, Förderschulen für Sprachentwicklung, Bürgermeisterin, Vertreter des Kultus- und Sozialministeriums sich an einen Tisch setzen und eine andere Strukturierung und Umsetzung diskutieren. Dies ist unser größtes angestrebtes Ziel in diesem und im nächsten Jahr. Es muss doch möglich sein, ein System zu entwickeln, in dem unsere Kinder früher Hilfe beim richtigen Sprechenlernen bekommen.

In dem zurückliegenden Zeitraum wurden viele Informationsveranstaltungen in ganz unterschiedlichen Institutionen durchgeführt. Dadurch sind viele Verknüpfungspunkte geschaffen worden, die immer fester geschnürt werden. Lebhafter gestalten sich die Kontakte und die Zusammenarbeit mit den angrenzenden Bundesländern. Um Qualität und Quantität der Fortbildungen zu steigern, sollen diese öfter gemeinsam organisiert und durchgeführt werden.

Die Annäherung an den dbs ist geglückt und wird in Zukunft enger. Informationsveranstaltungen wurden schon gemeinsam durchgeführt.

Einmal jährlich wurde die Jahresmitgliederversammlung gestaltet, die mit einer Fortbildung gekoppelt war. Fortbildungen werden regelmäßig angeboten.

Die Satzung der Landesgruppe wurde modernisiert und den veränderten Bedingungen angepasst. Mitglieder der Landesgruppe wurden zweimal im Jahr mit einem Mitgliederbrief informiert.

Erfolgreich war auch die Neugestaltung unserer Internetseite, die nun auch direkt unter <http://sachsen-anhalt.dgs-ev.de> zu erreichen ist.

Aus den Hochschulen

Auch die Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg ist in den Homogenisierungsprozess der Europäischen Bildungssysteme eingebunden. Seit dem vergangenen Jahr wird für das „Lehramt an Förderschulen“ ausgebildet. Es änderte sich also die Bezeichnung des Abschlusses. Inwieweit die veränderte Berufsbezeich-

nung auch inhaltlich modifiziert wird, weiß heute noch niemand zu sagen.

Fakt ist aber, dass ab Wintersemester ein modularisiertes Studium vorgehalten werden wird. An der Strukturierung des BA/MA – Studiums wird im Moment mit Hochdruck gearbeitet.

Der berufsbegleitende Studiengang für Sprachheilpädagogik läuft aus. Es ist nicht vorgesehen, dass er neu belebt wird. Neu und besonders hervorzuheben, ist die Einrichtung eines Ambulatoriums, welches in naher Zukunft seine Tätigkeit aufnehmen wird. Das Ambulatorium wird die Studierenden um viele Praxisanteile bereichern. Unter Supervision werden Studierende Therapien gestalten und somit Theorie und Praxis verbinden können.

Aus der Schule

Es gibt in Sachsen-Anhalt nach wie vor drei Förderschulen für Sprachentwicklung. Zwei sind seit dem Schuljahr 2005/2006 in Förderzentren integriert worden. Verschiedene Förderschulen, Grundschulen, Sekundarschulen und Gymnasien bilden einen kooperativen Verbund. Nach dem neuen Schulgesetz, welches seit August 2005 verbindlich ist, werden Kinder im Alter von 6 Jahren eingeschult. Kinder mit gravierenden Sprachauffälligkeiten erhalten die Möglichkeit, in einer Förderschule für Sprachentwicklung besult zu werden. Die flexible Eingangsphase ist inzwischen ein fester Bestandteil in den Förderschulen für Sprachentwicklung.

Der Bedarf ist sehr hoch. Fachpersonal steht noch immer nicht in ausreichender Anzahl zur Verfügung. Grundschul- und Sekundarschullehrer, die durch Schulschließungen- und Fusionierungen übrig bleiben, werden in die Förderschulen abgeordnet. Ist die Abordnung abgelaufen, gehen diese Lehrer wieder zurück in andere Schulen. Das erschwert es, ein kontinuierliches Qualitätsmanagement aufzubauen. Ein wachsendes Arbeitsfeld stellt sich in der Betreuung sprachauffälliger Kinder im „Gemeinsamen Unterricht“ dar. Auch hier sind die Voraussetzungen nicht optimal. Eine Wochenstunde sonderpädagogische Begleitung ist zu wenig.

Die Beratungsstellen, die nun Teil des ambulanten und mobilen Dienstes der jeweiligen Förderzentren geworden sind, versuchen ihre bisherigen Aufgaben so gut wie möglich zu erfüllen. Bei wachsender Zahl von auffälligen Schülern und immer weniger Stundenzuteilungen für diese Einrichtung (innerhalb von 2 Jahren wurden die Stunden um 2/3 gekürzt), bricht der Teil der Frühförderung nun völlig weg. Es müssen in Zukunft neue Wege überlegt werden, die unsere Kinder frühzeitig auffangen und ihnen den Weg in die Gesellschaft öffnen.

Aus dem außerschulischen Bereich

Es gibt in Sachsen-Anhalt drei Logopädischen Schulen. In der Regel wird jeweils eine Klasse geführt. Die Klassenstärke beläuft sich auf etwa 15 – 20 Studierende. Die angrenzende Stadt Leipzig in Sachsen hat zwei Logopädischen Schulen. Von dort wird Halle regelmäßig mit Logopäden, die in Leipzig ihren Abschluss erreicht haben, überflutet.

80 sprachtherapeutische Praxen existieren in Sachsen-Anhalt. Das Einzugsgebiet entscheidet über die Anzahl der Mitarbeiter.

Landesgruppe Schleswig-Holstein

(von Holger Kaack-Grothmann)

Mitgliederentwicklung 2004-2006

Der Mitgliederstand ist von etwa 220 im Jahr 2004 auf 213 im Frühjahr 2006 weiter zurückgegangen. Trotz ständiger Neuaufnahmen können die erhöhten Pensionierungszahlen der Lehrkräfte, Auswirkungen veränderter Tätigkeits- und Organisationsstrukturen sowie einer veränderten Situation an der Hochschule (Relation Lehramt/Diplom) noch nicht ausgeglichen werden.

Aktivitäten der Landesgruppe

Unverändert lag ein wesentlicher Schwerpunkt der Aktivitäten wiederum in der Durchführung von Fortbildungen, durch die sowohl außerschulische als auch Mitglieder in Schulen angesprochen wurden. Im Hinblick auf die bundesweit erkennbare Tendenz zur Fortbildungspflicht und der damit verbundenen Zertifizierungsnotwendigkeit wird dieser

Bereich auch weiter als zentral wichtig angesehen. Unsere Angebote wurden weiter sehr gut angenommen und mussten mehrfach wiederholt angeboten werden. Die Nennung einiger Themen deutet die inhaltliche Vielfalt an: „Feldenkreis für Sprachheilpädagogen“, „Auditive Verarbeitungs- und Wahrnehmungsstörungen“, „Frühdiagnostik zur Prävention von Sprachstörungen“, „INPP-Förderprogramm für Gruppen im Vorschul- bzw. Schulalter zur Verbesserung der motorischen und sensomotorischen Koordination“, „Elternberatung bei Sprachauffälligkeiten“.

Trotz mehrfacher Neubesetzung des zuständigen Referats in kurzer Folge wurde zu den zuständigen Referentinnen/Referenten Kontakt gehalten. Es bestand in letzter Zeit insbesondere Klärungsbedarf hinsichtlich der praktischen Umsetzung des integrativen Sprachförderkonzepts in Schleswig-Holstein, hier insbesondere hinsichtlich der Differenzierung einer speziellen sprachheilpädagogischen von einer allgemeinen Sprachförderung. Die Landesgruppe gibt in unregelmäßigen Abständen die Informationsschrift „das sprach@ohr“ heraus.

Aus den Hochschulen

Die im letzten Bericht angekündigte Verlegung des Heilpädagogischen Instituts der Universität Kiel an die Universität Flensburg und damit des Lehrstuhles für Menschen mit Sprach- und Kommunikationsstörungen ist formell vollzogen (Frau Prof. Dr. H. Heidtmann, Herr Dr. B. Hansen, eine Abordnungsstelle). Am Ende des Sommersemesters 2006 wird der letzte vollständige Examensjahrgang in Kiel offiziell verabschiedet. Die Anzahl der Studierenden steigt derzeit tendenziell an. Die Ausbildungskonzepte zu den Bachelor- und Masterstudiengängen sind teilweise verabschiedet oder befinden sich in der Beratungs- bzw. Akkreditierungsphase.

Aus der Schule

Die Entwicklungslinien des letzten Berichtes gelten unverändert weiter. Mit verstärktem Gewicht beinhaltet schulische Förderung neben Unterricht überwiegend integrative und präventive Auf-

gaben in der Förderzentrumsarbeit. Derzeit arbeiten noch fünf eigenständige Sprachheilgrundschulen präventiv im vorschulischen Bereich (Kindertagesstätten, Ambulanzen), unterrichten in wenigen stationären Klassen (meist Klassenstufe 1-2) und oft integrativ in Regelgrundschulen. Die Schülerzahl an Sprachheilgrundschulen selbst ist dementsprechend weiter zurückgegangen. Dabei haben die Schulen örtlich unterschiedliche inhaltliche und strukturelle Schwerpunkte gesetzt und befinden sich teils noch in Umstrukturierungsprozessen. Die Sprachheilgrundschule Kiel bietet beispielsweise derzeit nur noch eine einzige „Sprachheilklasse“ an. An einigen Standorten arbeiten unter regionalen Gesichtspunkten fachrichtungsübergreifende Förderzentren (Sprachheilgrundschulen / Förderschulen) mit entsprechenden Arbeitsteilungen.

Unverändert besteht eine Sprachheilgrundschule als „Schule ohne Schüler“ (Kreis Rendsburg), nimmt die Staatliche Internatsschule für Sprachbehinderte (Wentorf) für befristete Zeiträume schwer sprachgestörte Kinder in teilstationärer oder stationärer Form auf. Auch fachlich und organisatorisch an Förderschulen angebundene Sprachheilgrundschulklassen bestehen weiterhin in verschiedenen Kreisen des Landes an größeren Grundschulen (Klassenstufen 1 – 2). Wichtig: Der Entwurf des neuen Schleswig-Holsteinischen Schulgesetzes sieht keine Sonderschulen mehr vor, sondern weist nur noch Förderzentren aus, die jeweils Schwerpunkte (z.B. „Sprache“) anbieten.

Aus dem außerschulischen Bereich

Durch das integrative Sprachförderkonzept in Schleswig-Holstein wird eine Verzahnung schulischer und außerschulischer Strukturen umgesetzt. Im Rahmen des Präventionsauftrages (Rehabilitation vor der Einschulung) erbringen Sprachheillehrkräfte im Elementarbereich flächendeckend spezielle sprachheilpädagogische Angebote innerhalb eines Netzwerkes, dessen regionalen Mittelpunkt jeweils die an Förderzentren angebotenen Ambulanzen bilden (etwa 120 Ambulanzen; ca. 9120 Kinder jähr-

lich erfasst). Die Lehrkräfte arbeiten vor Ort mit Erzieherinnen in Kindertageseinrichtungen, Eltern, Ärzten etc. zusammen. Adressaten sind Kinder mit therapiebedürftigen Sprachstörungen (Förderzentrumsarbeit). Mit erheblich aufgestockten personellen Ressourcen bilden Sprachheillehrkräfte Erzieherinnen und Erzieher in seit 1996 durchgeführten Fortbildungen in allgemein sprachfördernden Maßnahmen fort (bisher 4000 Teilnehmerinnen). Nach dem Einbezug der phonologischen Bewusstheit (2001) wird nun schwerpunktmäßig auch die Sprachförderung bei Kindern nichtdeutscher Erstsprache angeboten. Dazu gehören ebenfalls Sprachstandseinschätzungen, die bei Bedarf im Rahmen der vorgezogenen Schulanfängeruntersuchungen eingesetzt werden sollen und dann zu Sprachintensivförderungen in Kindertagesstätten oder Grundschulen führen können (SPRINT). Zusätzlich wird an allen Fachschulen für Sozialpädagogik verbindlich das „Ausbildungsmodul Sprachförderung“ durchlaufen. Einzelheiten: www.lernnetz-sh.de/foerdesprache

Landesgruppe Thüringen

(von Kerstin Lüder)

Mitgliederentwicklung Sept. 2004 – Sept. 2006

In Thüringen ging die Anzahl der Mitglieder in den letzten Jahren kontinuierlich zurück. Dies liegt unter anderem daran, dass in Thüringen seit vielen Jahren keine Sprachheilpädagogen ausgebildet werden und somit der Altersdurchschnitt der Sprachheilpädagogen steigt. Einige Mitglieder beklagten des Weiteren die geringen Aktivitäten des Vorstandes der Landesgruppe Thüringen in Bezug auf Fortbildungen in den letzten Jahren. Im März 2006 zählte die Landesgruppe 48 Mitglieder.

Aktivitäten der Landesgruppe

Im April 2005 wurde während der Sprachheiltage in Keilhau ein neuer Vorstand gewählt. Seit dieser Zeit bemüht sich die Landesgruppe um die Einrichtung eines Lehrstuhls für den Förderschwerpunkt Sprache an einer Universität in Thüringen. Außerdem wurden drei

Rundbriefe an die Mitglieder verteilt, um den Kontakt zu diesen zu erreichen. Die Website wurde aktualisiert. Aktuelles, Historisches und Fachliches sowie Inhalte der Verbandsarbeit sind hier für alle Mitglieder und Nicht-Mitglieder nachzulesen.

Für das Jahr 2006 sind eine Mitgliederversammlung und drei Fortbildungen geplant. Außerdem kooperierte die dgs Thüringen bei der Durchführung von zwei Fortbildungen des Thillm Thüringen („Sprache fördern“) und einer Veranstaltung des vds Thüringen („Förderschultag“).

Der intensive Kontakt zu den Landesgruppen Sachsen und Sachsen-Anhalt soll durch enge Zusammenarbeit und gemeinsame Fortbildungen ausgebaut werden.

Aus den Hochschulen

Das Land Thüringen ist Träger von neun Hochschulen: der wiedergegründeten Universität Erfurt, einer Technischen Universität in Ilmenau, einer klassischen Volluniversität in Jena, der Bauhaus-Universität in Weimar, der Hochschule für Musik in Weimar und den vier Fachhochschulen mit den Standorten Erfurt, Jena, Nordhausen und Schmalkalden.

Darüber hinaus gibt es als Bildungseinrichtung des tertiären Bereiches die Berufsakademie Thüringen mit den Standorten Eisenach und Gera.

Für die Sprachheilpädagogik hat sich die Situation nicht geändert. Auch im Sommersemester 2006 gibt es in Thüringen, trotz dringenden Bedarfs und ständigen Nachfragen, keine Ausbildung.

Aus der Schule

In Thüringen gibt es 4 Förderzentren mit dem Förderschwerpunkt Sprache: die staatlichen Förderzentren Erfurt, Meiningen und Weimar und die private Fröbelschule in Keilhau. Außerdem bieten einige Staatliche Förderzentren neben den Schwerpunkten Lernen, emotionale und soziale Erziehung auch Sprache an. Aufgrund der Ausbildungssituation kann jedoch nur auf wenige ausgebildete Pädagogen zurückgegriffen werden.

Das Förderzentrum Erfurt feierte 2005 seinen 55. Geburtstag und die Freie Frö-

belschule beging im Mai 2006 Jubiläum zum 50-jährigen Bestehen der Sprachheilschule.

Aus dem außerschulischen Bereich

Im Land Thüringen gibt es einige logopädische Praxen, die in enger Kooperation mit den Schulen und Kindertageseinrichtungen tätig sind.

Viele private Träger, wie z.B. das LOS bieten Förderung und Nachhilfe im Förderschwerpunkt Sprache an. Die Förderzentren des Landes sind angehalten, eine umfassende Förderung im Ganztags-schulbetrieb zu gewährleisten.

Landesgruppe Westfalen-Lippe

(von Hermann Grus)

Mitgliederentwicklung 2004–2006

Mitgliederstand: 659; davon : Studierende: 161; 68 Neuaufnahmen, 78 Austritte (Pensionierung, Aufgabenwechsel, Landesgruppenwechsel). Die LG stellt 10 Delegierte (fast 10 %) auf der Delegiertenversammlung.

Aktivitäten der Landesgruppe

Das Kurhaus Bad Hamm ist neuer Standort der dgs-Landesgruppe und für das Fortbildungsinstitut „Doppelpunkt“ neuer Ort der Begegnung. Mit dem neuen Tagungs-ort ist das Ambiente noch einmal gesteigert und hat die ohnehin vorhandene Zustimmung der Tagungsteilnehmer zu den inhaltlichen und organisatorischen Rahmenbedingungen bei den Fortbildungsveranstaltungen noch erhöht und bietet den Teilnehmern eine begegnungsfreudige und angenehme Tagungsatmosphäre. Der Tag „der Sprachheilpädagogik 2005“ in Hamm war erneut ein voller Erfolg.

Vorstandswahl am 18.03.2006: Hermann Grus (Vorsitzender); Gabriele Frontzek (Stellvertreterin), H. Grus und Birgit Westenhoff (Kassenführung und Geschäftsstellen); Stefanie Höpfner (Schriftführerin); Gabriele Frontzek, Birgit Westenhoff (Fortbildungsreferentinnen); Klemens Spanke (Stellvertreter Fortbildung); Dr. Iris Knittel (dbs-LG).

Im Internet: <http://www.dgs-westfalen-lippe.de>: Aktualisierte Stellungnahmen der LG zu vereinsinternen und schulpolitischen Entwicklungen.

Aus den Hochschulen

Ausbildungsstätten in NRW: Universität Dortmund; Universität zu Köln. Seit 2005/2006 wird in Dortmund das Lehramtsstudium in einem gestuften Bachelor/Master strukturiert. Lehramt Sonderpädagogik: Bachelor of Arts. Das Lehramt für Sonderpädagogik berechtigt zum Erteilen von Unterricht an Förderschulen (Sonderschulen) oder an Regelschulen mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Der Zugangsweg zum Lehramt SP führt über ein dreijähriges Bachelorstudium (BrP), an den der Master in der Studienrichtung Lehramt an Sonderschulen angeschlossen wird. Für dieses Lehramt müssen zwei sonderpädagogische Fachrichtungen studiert werden, davon ist obligatorisch der Förderschwerpunkt Lernen zu studieren. Zudem sind zwei Unterrichtsfächer zu studieren, davon ist obligatorisch Deutsch oder Mathematik als eines der Fächer zu wählen. Das Masterstudium hat eine Regelstudienzeit von 2 Jahren, 66 Semesterwochenstunden und 120 Credits. Bachelor: rehabilitationswissenschaftliches Profil – Anschlussmöglichkeiten: Master of Ed.: Lehramt SP/Master Rehabilitationspädagogik.

Es ist sorgfältig zu prüfen, ob die Umstellung des Lehramtsstudiums auf Bachelor und Masterstudiengänge für das Lehramtsstudium geeignet ist. Die für das Studium verbindlich vorgeschriebene 1. Fachrichtung Lernbehindertenpädagogik oder Erziehungshilfe verdrängt die Fachrichtung Sprachbehindertenpädagogik an die zweite Stelle, was wiederum mit fachlicher Einbuße verbunden ist. Wir stellen bedauernd fest, dass in der Lehrerbildung die fachspezifische Qualität immer mehr zurückgenommen wird und nur noch die spätere Stellenbesetzung an Schulen im Blickfeld steht. Diese Entfachlichung setzt sich in der zweiten Phase fort, in der Lehramtsanwärter oft fachrichtungsfremd zugewiesen werden.

Aus der Schule

Schulen für Sprachbehinderte in NRW: 71; Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf insgesamt: 12.587; In Schulen für SB 10.684 = 84,8%; Im GU

1446 = 11,5%; In Fördergruppe: 10 = 0,08%

Aktuelle schulpolitische Entwicklungen und Entscheidungen in NRW – Ein neues Landesschulgesetz tritt zum 01.08.2006 in Kraft und regelt u. a.: Recht auf individuelle Förderung; verpflichtende, sprachfördernde Maßnahmen vor der Einschulung, Vorziehen des Einschulungsalters; Flexible Schuleingangsphase, Lernstudios zur zusätzlichen Förderung anstatt Schulkindergarten. Förderschulen bleiben eine wichtige Säule der Förderung, Bildung und Erziehung im gegliederten Schulwesen. Sie sollen weiterentwickelt werden in Richtung sonderpädagogische Förder- oder Kompetenzzentren, die subsidiär für Kinder und Jugendliche mit besonderem Förderbedarf Beratung, Diagnose und Förderung möglichst wohnungsnah anbieten.

Außerschulischer Bereich

Einen pädagogischen Förder- oder Therapiebedarf für das einzelne Kind im frühen Alter feststellen zu lassen, bleibt der Initiative der Eltern überlassen. Behandlungen erfolgen unter den durch das GRG eingeschränkten Bedingungen in den freien Praxen durch Sprachheilpädagogen und Logopäden. Insgesamt ist die Förderung sprachbehinderter Kinder im vorschulischen Bereich so eingeschränkt, dass Kinder mit Kommunikationsstörungen mit all den sprachlichen Defiziten in eine Schule eingeschult werden, die auf die pädagogische Förderung dieser Kinder und auf therapeutische Maßnahmen in keiner Weise eingestellt ist. <http://www.dgs-westfalen-lippe.de>

Besonderes

Die Zusammenarbeit mit dem dbs ist durch die Präsenz der Vorsitzenden der LG des dbs im Vorstand gesichert. Diese Gemeinsamkeit haben wir auf dieser Ebene realisiert, ohne die jeweiligen berufstätigkeitsspezifischen Aspekte außer Acht zu lassen.

Aufgabe ist es, vor allem die Elternschaft mit ins Boot zu nehmen. Mit den Eltern und den Schulen, mit den Schulleiterinnen und Schulleitern, mit den Lehrerinnen und Lehrern, mit den Sprachheilpä-

dagogen in freier Praxis, in teilstationären und stationären Einrichtungen gilt es, die für die kommunikationsgestörten Menschen verhängnisvolle Entwicklungen in der Gesundheits- und Schulpolitik zu stoppen.

Fortbildungsangebote der dgs-Landesgruppen

Baden-Württemberg

ESGRAF und Kontextoptimierung
Diagnose und Therapie grammatischer Störungen

Grundkurs vom 13.–14.03.2007 in Löwenstein/Heilbronn;

Referent: Prof. Dr. H.-J. Motsch

Kontextoptimierung

Diagnose und Therapie grammatischer Störungen

Aufbaukurs vom 15.–16.03.2007 in Löwenstein/Heilbronn

Referent: Prof. Dr. H.-J. Motsch

Unterlagen und nähere Infos:

birgit.traub@t-online.de

Birgit Traub: 07131-562471

Berlin

„sports of speaking“ – „Ich stottere nicht mehr – na und?!“ Training des Zwerchfells und der Mentalität in Anlehnung an die Kido-Methode und Festigung der Symptomfreiheit nach dem MCGuire-System
Mo., 28. August 2006 (17:00–20:00 Uhr) Helen-Keller-Schule; Referent: Herr Schöffisch

Gut bei Stimme – Wochenendseminar

Fr.–So., 27.–29. Oktober 2006, Wannsee-Forum, Referent: Dr. Kwiatkowski

Ausführliche Beschreibungen erfolgen zeitnah; nähere Informationen über dgs-Landesgruppe / Helmut Beek

Brandenburg

Das Lidcombe-Programm – ein Therapieverfahren zur Behandlung frühkindlichen Stotterns

Sa. 18. November 2006 (9:00–12:00 Uhr) in Potsdam;

Referentin: Prof. F. Hoppe; Tagungsbeitrag € 15, Nichtmitglieder € 20, erm. € 15.

Rheinland

Strukturierung und Visualisierung im sonderpädagogischen und therapeutischen Alltag nach dem TEACCH-Konzept

Fr. 18. / Sa. 19. August 2006 (Fr. 12:00–16:00 Uhr/ Sa. 9:00–15:00) in Köln;

Referentin: Dorothee *Kloeckner*; begrenzte Teilnehmerzahl; Tagungsbeitrag € 120, Nichtmitgl. € 145, erm. € 105

Möglichkeiten und Grenzen der Diagnostik und Therapie bei kindlichen Dysphonien

Fr. 25. / Sa. 26. August 2006 (Fr. 15:00–18:00 Uhr/ Sa. 10:00–17:00) in Dormagen; Referentin: Birgit *Appelbaum*; Tagungsbeitrag € 110, Nichtmitgl. € 145, erm. € 95

„Zum Sprechen gehören Zwei!“ Frühe interaktive Therapie für Kinder mit Sprachentwicklungsverzögerungen

Sa. 30. September (10:00–17:00 Uhr) in Köln; Referentin: Maria *Spreen-Rauscher*; Tagungsbeitrag € 65, Nichtmitgl. € 85, erm. € 55

TAKTKIN – ein Ansatz zur Behandlung sprechmotorischer Störungen (Ausbildungskurs mit Zertifikat)

Fr. 06. bis So. 08. Oktober 2006 (jeweils 9:00–17:00 Uhr); Referentin: Beate *Birner-Janusch*; begrenzte Teilnehmerzahl; Tagungsbeitrag € 260, Nichtmitgl. € 290, erm. € 230

Sprachtherapie mit Bilderbüchern in Schule und Praxis

Sa. 21. Oktober 2006 (9:30–17:00 Uhr) in Köln; Referentin: Stefanie *Riehemann*; Tagungsbeitrag € 65, Nichtmitgl. € 85, erm. € 55

Effektiv kommunizieren in kniffligen Gesprächssituationen

Sa. 28. Oktober 2006 (9:30–17:30 Uhr) in Köln; Referentin: Bettina *Banse*; begrenzte Teilnehmerzahl; Tagungsbeitrag € 95, Nichtmitgl. € 105, erm. € 85

Diagnostik des Sprachverstehens bei (spezifischer) Sprachentwicklungsstörung

Sa. 04. November 2006 (10:00–18:00 Uhr) in Köln; Referentin: Claudia *Schlesiger*; Tagungsbeitrag € 85, Nichtmitgl. € 105, erm. € 75

Stimme und Feldenkrais

Fr. 10. / Sa. 11. November 2006 (Fr. / Sa. 10:00–16:00 Uhr) in Düsseldorf; Referentin: Petra *Simon*; Tagungsbeitrag € 110, Nichtmitgl. € 145, erm. € 95

Kinder mit LKGS-Fehlbildung: Diagnostik und Therapie

Fr. 17. / Sa. 18. November 2006 (Fr. / Sa. 10:00–17:00 Uhr) in Köln; Referentin: Sandra *Neumann*; Tagungsbeitrag € 120, Nichtmitgl. € 145, erm. € 105

Kunterbunt geht's rund um Nase und Mund; Spiele und Übungen zum Training der Nasenatmung und der Sprechwerkzeuge

Sa. 25. November 2006 (Sa. 10:00–17:00 Uhr) in Köln; Referentin: Veronika *Struck*; Tagungsbeitrag € 65, Nichtmitgl. € 85, erm. € 55

Anmeldungen und Rückfragen bitte über: appelbaum@dgs-rheinland.de

Westfalen-Lippe

Rechenschwäche – was tun? Eine Einführung in Diagnostik und Therapieansätze bei Rechenschwäche/ Dyskalkulie

Fr. 18./ Sa. 19. August 2006 (Fr. 16:00–20:00 Uhr/ Sa. 10:00–17:00 Uhr); Referentin: Karin Elke *Krüll*

Auch wer nicht sprechen kann, hat was zu sagen. Unterstützte Kommunikation für „Nichtsprechende“ – ein Einführungs-Zertifikatskurs nach ISAAC-Standard

Sa. 19. August/ Sa. 18. November 2006 jeweils von 10:00–17:00 Uhr (beide Veranstaltungstage bilden eine Einheit und können nicht einzeln gebucht werden!); Referentinnen: Prof. Bärbel *Weid-Goldschmidt*/ Miriam *Thiemann*/ Nadine *Diekmann*

Ansätze der Sprachtherapie bei Morbus Parkinson

Sa. 28. Oktober 2006 (9:30–17:00 Uhr); Referent: Bernd *Frittrang*

Myofunktionelle Störungen näher betrachtet – Ursachen, Diagnose und Therapie

Sa. 28. Oktober 2006 (10:00–17:00 Uhr); Referentin: Veronika *Struck*

Prävention von Stimmstörungen in Call Centern

Sa. 18. November 2006 (10:00–17:30 Uhr); Referentin: Anja *Sportelli*

Alle Veranstaltungen finden im Kurhaus Bad Hamm, Ostenallee 87 in 59071 Hamm statt. (Änderungen vorbehalten) Ausführliche Veranstaltungsinformationen sind zu beziehen über die „doppelpunkt“- Geschäftsstelle Hamm - www.dgs-doppelpunkt.de oder über E-Mail: info@dgs-doppelpunkt.de

dbs – Beruf und Politik im Verband

Liebe Kolleginnen und Kollegen,

ein Gespenst geht um im Land der Sprachtherapie und es hat sich seit der letzten Ausgabe der *Sprachheilarbeit* noch nicht verscheuchen lassen. Eher scheint es sein Gruselterrain allmählich auszuweiten. Es klappert weiter mit Richtgrößen, erschreckt die Pädiatern und legt damit auch uns Sprachtherapeuten an die Kette (vgl. *dbs – Beruf und Politik im Verband*, SHA 3/06 S. 142). Jede Meldung über Tausende von Fördergeldern, die seit den Ergebnissen der internationalen Bildungsstudien in etlichen Bundesländern im kommunalen Kindertagesstättenbereich für Sprachförderprojekte locker gemacht werden, scheint die Verordnungszurückhaltung der Kinderärzte noch zu verstärken: da sind sie doch in den richtigen Händen, die aus Anrengungsarmut entstandenen Sprachentwicklungsstörungen!! Vergessen scheint oft der Konsens über Sprachentwicklungsstörungen als behandlungsbedürftige Entwicklungsstörung. Das Portemonnaie bestimmt die Definitionen und damit die Schicksale.

Immer wieder fordern Mitglieder, aber auch Kostenträger aus besonders betroffenen Bundesländern, den *dbs* dazu auf, Position zu beziehen und Kriterien zur Verfügung zu stellen, die festlegen, wann ein sprachauffälliges Kind mit Sprachförderprogrammen im Kindergarten ausreichend versorgt ist und wann es eine spezifische Sprachtherapie benötigt. Dies ist keine einfache Aufgabe. Sie erinnern sich vielleicht, dass in der Sprachbehindertenpädagogik seit Jahrzehnten um die Abgrenzung von Auffälligkeit, Störung und Behinderung gestritten wird. Und auch die Frage, ob Pädagogen Sprachentwicklung fördern oder Sprachstörungen therapieren, erhitzt immer wieder die akademischen Gemüter. Wir sind aus sehr eindrücklichen Gründen gezwungen, hier endlich zu einem Konsens zu kommen oder aber Kosten- und Entscheidungsträger vom Nutzen des deutschen Pluralismus in Sachen Sprachtherapie und Sprachförderkonzepte nachhaltig zu überzeugen.

Der *dbs* wird Stellung beziehen. Wir stehen im ständigen Austausch mit Wissenschaftlern, Ärzten und Therapeuten. Wir wollen zu konsensfähigen Diagnostik- bzw. Screeningkriterien kommen und die Frage klären, ob Sprachförderung und Sprachtherapie nur nebeneinander, vielleicht sogar gegeneinander oder doch miteinander organisierbar und finanzierbar sind. Der *dbs* wird Ihnen demnächst für Ihre Arbeit vor Ort und in den Landesgruppen ein entsprechendes Grundsatzpapier zur Verfügung stellen. Mit besonderer Spannung erwarten wir deshalb auch das VII. wissenschaftliche Symposium des *dbs*, das sich am 2./3. Februar 2007 in Gelsenkirchen genau diesem Thema widmen wird.

Auch für die angestellten Kolleginnen und Kollegen in den neurologischen Reha-Kliniken hatte die Klamottenkiste etwas zu bieten: Eine Werbekampagne der forschenden Pharmafirmen verunsicherte Aphasiepatienten und -therapeuten, weil der Einsatz von Medikamenten in der Rehabilitation von Schlaganfallpatienten irreführend beworben wurde. Wir sahen uns davon zu einer fachlichen Stellungnahme veranlasst, die Sie in dieser Ausgabe zur Kenntnis nehmen können. In verkürzter Form geht auch eine gemeinsame Pressemitteilung von uns (*dbs*), dem Bundesverband für Logopädie (*dbl*) und dem Bundesverband für die Rehabilitation der Aphasiker (*BRA*) auf diese Problematik ein. Auf etlichen Internet-Portalen war sie einzusehen, aber Sie finden sie immer noch unter www.dbs-ev.de.

Bitte beachten Sie auch wieder unsere Fortbildungshinweise. Ich freue mich auf Ihre Anregungen für die nächste Ausgabe der *Sprachheilarbeit* und auf ein Wiedersehen auf dem *dgs*-Kongress in Köln.

Kontakt:
Dr. phil. U. de Langen-Müller,
Mozartstr. 16, 94032 Passau,
Tel./Fax: 0851-9346361 / 9666974
e-mail: deLangen-Mueller@dbs-ev.de

Tabletten gegen Aphasie?

Von Ulrike de Langen-Müller

„Forschung ist die beste Medizin“ steht in gut lesbaren weißen Lettern auf einem knallroten T-Shirt – getragen von einem Betroffenen, der einen Schlaganfall überlebt hat. „Dass ich überhaupt wieder sprechen kann, verdanke ich Medikamenten“, wird er zitiert. Eine farbige Anzeige, 9x13cm groß, gleich neben der Schlagzeile, zwar nicht einer der besten, aber doch einer der meist gelesenen Tageszeitungen in Deutschland. Dieselbe Botschaft der forschenden Pharma-Unternehmen hören und sehen wir zurzeit in einem 20-Sekunden-Spot zur Bestzeit im Fernsehen. Sie ist richtig. Denn sie bedeutet: In der Frühbehandlung des Schlaganfalls werden heute pharmakologische Substanzen eingesetzt, wodurch die Überlebensraten erheblich gestiegen sind. Auch der Erholungsverlauf nach intrazerebralen Durchblutungsstörungen kann medikamentös positiv beeinflusst werden. Thrombolytische Substanzen stellen den Blutfluss in unterversorgten Hirnarealen wieder her, neuroprotektive Wirkfaktoren minimieren den zerebralen Zelltod, Pharmakotherapie verstärkt Nervenzellwachstum und erhöht Neurotransmitterkonzentrationen. Die Wahrscheinlichkeit, einen Schlaganfall zu überleben und ihn mit geringeren motorischen, sprachlich-kognitiven und emotionalen Einschränkungen zu bewältigen, ist in den letzten Jahren dank medizinischer und pharmazeutischer Forschung erheblich gestiegen. Nur, wer die Intensivstation oder eine der hoch spezialisierten Frühbehandlungseinrichtungen, sogenannte „Stroke-Units“, lebend und mit gutem Restitutionspotential wieder verlässt, hat überhaupt eine Chance, wieder sprechen zu lernen. Da gilt kein Aber, nur Respekt.

Und doch: die Werbung suggeriert noch etwas anderes, denn hoffende Aphasie-Patienten und skeptische Sprachtherapeuten fragen nach. Gibt es Tabletten gegen Aphasie? Und da heißt die

Antwort leider: Nein. Was es gibt, sind pharmakologische Substanzen wie z.B. Piracetam, Piribedil, Selegiline, Bromocriptin, d-Amphetamine und Dextran 40, deren Einfluss auf die Erholung und Rehabilitation nach einem apoplektischen Insult auch in Bezug auf die sprachliche Restitution untersucht wurde. Die Versuchsgruppe, die verwendete Methode und die verabreichte Substanz sind dabei von entscheidender Bedeutung für das Ergebnis und die Aussagekraft einer Untersuchung.

So berichten z.B. *McNeil et al.* (*Aphasiology* 11, 4, 1997) von einer multiplen-Baseline-Studie mit zwei Aphasiepatienten. Diese erhielten im systematischen Wechsel eine lexikalisch-semantiche Therapie mit bzw. ohne Placebo- bzw. Medikamentengabe (d-Amphetamine und Selegiline). Es zeigte sich, dass die reine Placebo- oder Pharmako-Therapie keine sprachlichen Verbesserungen bewirkte, sondern beobachtete sprachliche Lern- und Langzeiteffekte auf die Wirkung der beschriebenen lexikalisch-semantiche Therapie zurückzuführen waren. Eine Meta-Analyse von *Greener et al.* (*The Cochrane Library*, 4, 2003) erbrachte, dass von den 52 analysierten Studien diejenigen eine positive medikamentöse Beeinflussung sprachlicher Parameter fanden, in denen Piracetam verwendet wurde. Keine Aussagen waren aber dahingehend möglich, ob die medikamentöse Behandlung effektiver ist als die sprachtherapeutische. *Huber et al.* (*Arch. Phys. Med. Rehabil.*, 78, 1997) führten mit 66 Patienten mit unterschiedlicher Form und Schwere von Aphasie eine placebokontrollierte Doppelblind-Studie mit Parallelgruppen-Design durch. Untersucht wurde, ob sich Sprachfunktionen, gemessen mit dem AAT, unter Piracetam in Kombination mit intensiver sprachtherapeutischer Behandlung stärker verbessern als unter Sprachtherapie allein. *Huber* und Kollegen fanden in der Gruppe, die das Medikament erhielt, einen Trend in Richtung Besserung für alle Subtests des AAT, der für die „Gesamtbeurteilung“ der Aphasie und im Untertest Schriftsprache statistisch signifikant war. Die Autoren folgern aus

ihrer Studie, dass Piracetam bei Patienten in intensiver sprachtherapeutischer Behandlung einen unterstützenden, positiven Einfluss auf die Besserung von Aphasien zu besitzen scheint. *Kessler et al.* (*Stroke*, 31, 2000) bestätigen diese Befunde. Im Rahmen einer PET und MRI-kontrollierten Studie mit 24 Aphasiepatienten konnten auch sie zeigen, dass Piracetam die Spracherholung unter Sprachtherapie fördert und dieser Effekt mit einer spezifischen Blutflussaktivierungserhöhung in der linken Sprachregion einhergeht. Eine besondere Wirkung auf die sprachlichen Leistungen scheint Bromocriptin zu haben, wenn es bei einer transcortikal-motorischen Aphasie verabreicht wird. *Schmidt / Uhlmann* (*Sprache Stimme Gehör*, 23, 1999) beschreiben eine Patientin mit einer schweren Aphasie sowie einer ideomotorischen Apraxie und einer deutlich reduzierten Antriebslage, die im klinischen Spontanverlauf zunächst ein deutlich verbessertes Sprachverständnis mit nahezu intaktem Nachsprechen, aber deutlich reduzierter Spontansprache zeigte. Nach Bromocriptin-Gabe war innerhalb von zwei Tagen eine deutliche Verbesserung ihrer Spontansprache zu beobachten und in einer Kontrolluntersuchung 5 Monate später zeigte die Patientin keine aphasischen Auffälligkeiten mehr. Die Wirkung führen die Autoren aber nicht auf einen Reorganisationseffekt der sprachverarbeitenden Systeme zurück, sondern auf eine Modulation der Hemmung, Erregung und Bahnung der thalamo-cortikalen Interaktion. Das heißt, die transcortikal-motorische Aphasie wird als Sprachakinesie, als Sprachantriebshemmung, interpretiert. Pharmakologisch ausgedrückt, verbessert die Gabe des Dopa-Agonisten Bromocriptin offensichtlich die Dopaminmangelsituation in der thalamo-cortikalen Schleife und somit die Sprachproduktion.

Zusammenfassend lässt sich also sagen, dass die Kombination geeigneter pharmakologisch wirksamer Substanzen, insbesondere Piracetam, mit intensiver Sprachtherapie, die Restitution sprachlicher Leistungen deutlich verbessert. Als Wirkmechanismus ist die Regula-

tion der Hemmung, Erregung und Bahnung in den cortikalen und subcortikalen sprachverarbeitenden Zentren anzunehmen, nicht aber deren linguistische Reorganisation. Nach dem derzeitigen Stand der Forschung kann also eine Pharmakotherapie eine traditionelle Sprachtherapie nicht ersetzen, wohl aber deren Effektivität erhöhen.

Besucht man die oben erwähnte Werbekampagne im Internet unter www.die-forschenden-pharma-unternehmen.de findet man unter >mehr lesen dann auch die differenziertere Version: „Vor 17 Jahren erlitt Friedrich Müller einen Schlaganfall. Zunächst konnte er weder sprechen noch laufen. Krankengymnastik, Logopädie und Medikamente haben ihn wieder fit gemacht. Er kann zwar nicht mehr arbeiten, fährt aber wieder Auto und Fahrrad und kann wieder sprechen.“ Was die Werbeaktion betrifft, können wir nur neidisch auf beste Werbefläche und Sendezeit schauen und hoffen, dass die Verbandskasse irgendwann mal für ein blaues T-Shirt reicht: ... auch Sprachtherapie ist eine gute Medizin... denn die Wirkung macht der Mensch.

Anmerkung: Wer mehr zum aktuellen Stand der Forschung in Bezug auf die Evaluation von Aphasietherapie an sich wissen will, findet dazu z. B. eine Übersicht in dem Themenheft 6/04 der Sprachheilarbeit und im neuesten Tagungsband zum letzten dbs-Symposium „Aphasietherapie zeigt Wirkung“ (erscheint demnächst bei PROLOG). Außerdem veranstaltet die Gesellschaft für Aphasieforschung und -behandlung (GAB, www.aphasiegesellschaft.de) jährlich eine Tagung, auf der man sich über die neuesten Forschungsergebnisse in Deutschland und seinen Nachbarländern informieren kann.

dbs-Fortbildungen

In folgenden dbs-Fortbildungen sind noch Plätze frei:

- 07.–09.09.2006, Köln
Frühförderung von sprachentwicklungsauffälligen Kindern,
Dr. K. Weikert & A. Tontsch

- 16.09.2006, Dortmund
Behandlung von fazialen und intra-oralen Paresen,
Dr. V. Runge
- 06/07.10.2006, Dortmund
Kinder mit LKGS-Fehlbildungen: Diagnostik und Therapie,
Sandra Neumann
- 06./07.10.2006, Leipzig
Diagnose und Therapie bei berufsbedingten Dysphonien,
Regine Werner
- 12–14.10.2006, Hannover
Aphasiediagnostik und -therapie,
Sven Drechsler & Hendrik Dreißig
- 20/21.10.2006, Hannover
Aufbau- und Supervisionsseminar: Spracherwerbsstörungen*,
Dr. E. Wildegger-Lack
- 21.10.2006, Dortmund
Globale Aphasie (II): Alltag & Beschäftigung,
Frank Ostermann
- 27./28.10.2006, Würzburg
Aufbau- und Supervisionsseminar: Zentrale Sprach- und Sprechstörungen*,
Falke Schwarz
- 27.128.10.2006, Köln
Myofunktionelle Störungen: Diagnose und Therapie,
M. Tillmanns-Karus & K. Thörmer
- 03./04.11.2006, Leipzig
Beratung in der Sprachtherapie,
Dr. B. Hansen & Prof. Dr. C. Iven
- 03/04.11.2006, Berlin
Patholinguistische Diagnostik,
Jeannine Gies
- 04.11.2006, Dortmund
Behandlung von fazialen und intra-oralen Paresen,
Dr. V. Runge
- 04.11.2006, Köln
Frühförderung mit Bilderbüchern,
Stephanie Riehemann
- 10/11.2006, München
Funktionelle Dysphagietherapie Aufbaukurs,
Dr. G. Bartolome
- 10./11.11.2006, Frankfurt/Main
Stotter-Intensivtherapie mit Kin-

dern und Jugendlichen,
Susanne Rosenberger

- 17./18.11.2006, Hannover
Diagnostik mit LEMO,
Astrid Schröder
- 17./18.11.2006, Hannover
Semantisch lexikalische Störungen bei Kindern,
Saskia Konopatsch
- 23–25.11.2006, Hannover
Methodenseminar SES-Therapie,
Dr. Wildegger-Lack
- 24./25.11.2006, Dortmund
F.O.T.T.,
Jürgen Meyer-Königsbüscher
- 01/02.12.2006, Greifswald
Stimmidiagnostik,
R. Evans, U. Gonnermann & U. Sievert

* Diese Seminare sind ausschließlich dbS-Mitgliedern vorbehalten.

Weitere Informationen zu den oben aufgeführten Seminaren erhalten Sie auf den dbS-Internet-Seiten (www.dbs-ev.de). Die dbS-Geschäftsstelle (Telefon 02841/988919) steht Ihnen bei Fragen zum Fortbildungsprogramm selbstverständlich auch gerne zur Verfügung.

Immer erreichbar:
www.dbs-ev.de

Fortbildung der dbS-Landesgruppe Mecklenburg-Vorpommern

LEHRERSTIMME – Spezifik, Gefahren, Verantwortung, Prävention, Selbsterfahrung
Termin: Freitag, 3. November 2006, 14 bis 17 Uhr
Ort: Rostock, Sprachheilpäd. Förderzentrum, Alter Markt
Referentin: Dr. phil. Susanne Voigt-Zimmermann, Heidelberg
Anmeldung: bis 15.09.2006 bei Barbara Stoll unter BN.Stoll@infocity.de oder 0381/4997475
Teilnehmergebühr: dbS- und dGS-Mitglieder frei, Nichtmitglieder 20,- Euro

dbS – Ausschreibung

dbS-Förderpreis 2006

In diesem Jahr schreibt der Deutsche Bundesverband der akademischen Sprachtherapeuten zum vierten Mal den

Förderpreis für Nachwuchswissenschaftler/innen

aus.

Der Preis wird an Absolvent/inn/en von Studiengängen der akademischen Sprachtherapie vergeben, also an Sprachheilpädagog/inn/en, Klinische Linguist/inn/en, Klinische Sprechwissenschaftler/inn/en oder Diplom-Patholinguist/inn/en, die mit ihrer Abschlussarbeit einen praxisnahen Beitrag zur aktuellen Therapie- und Diagnoseforschung geleistet haben,

**Der 1. Preis ist mit € 500,-
der 2. Preis mit € 300,- und
der 3. Preis mit € 200,- dotiert.**

Die Preise werden im Rahmen der dbS-Mitgliederversammlung am 02./03.02.2007 in Gelsenkirchen verliehen. Die Preisträger stellen dort ihre Arbeiten in Kurzreferaten vor, die anschließend durch den dbS veröffentlicht werden.

Die Arbeiten können von Professorinnen und Professoren von Wissenschaftlichen Mitarbeiter/inn/en und Assistent/inn/en in den Fächern der akademischen Sprachtherapie sowie von den Absolvent/inn/en selbst eingereicht werden.

Jeder eingereichten Arbeit sind folgende Unterlagen beizufügen:

- eine maximal zweiseitige Zusammenfassung, die die Fragestellung, die Forschungsmethodik und die Ergebnisse verdeutlicht
- eine Begutachtung oder Stellungnahme der Universität, aus der die Preiswürdigkeit der Arbeit hervorgeht
- vollständige Adressenangaben der Verfasserin/des Verfassers sowie eine Erklärung zur Bereitschaft, die preisgekrönte Arbeit am 02/03.02.2007 vorzustellen.

Bitte reichen Sie die Arbeiten **bis zum 1.11.2006** in der Geschäftsstelle des dbS

ein. Über die Vergabe des Förderpreises entscheidet eine Jury aus Hochschulvertretern, Angehörigen des Gesundheitswesens und dem dbs-Vorstand.

Wir freuen uns auf Ihre Arbeiten und auf die Gelegenheit diese der Fachöffentlichkeit vorstellen zu können.

Termine

XVII. Bad Griesbacher Fachgespräche der akademischen Sprachtherapeuten

– Aufruf zur Vortragsanmeldung –

1. / 2. Dezember 2006 im Klinikum Passauer Wolf, Bad Griesbach i. Rottal

Die Bad Griesbacher Fachgespräche bieten ein Forum, auf dem theoretische Grundlagen und praktische Probleme der Sprachtherapie mit Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen diskutiert werden können. Der Austausch im kleineren Fachkreis steht dabei im Vordergrund. Deshalb sollen neben dem eingeladenen Hauptreferat und den supervidierten Gruppenarbeiten, die Vorträge aus dem Teilnehmerkreis viel Raum einnehmen. Wir bitten interessierte Referent/inn/en, Beiträge aus ihrem Arbeitsbereich anzumelden. Die Referate müssen nicht in Beziehung zum Hauptreferat stehen, sondern es sind vielfältige Inhalte denkbar. Zum Beispiel:

- Übersichtsreferate
- Therapiekonzepte und -evaluationen
- Fallbeispiele und Gruppenstudien
- Vorstellung von Diagnose-, Therapie- und Dokumentationsmaterial
- Schnittpunkte zwischen Sprachtherapie und sprachheilpädagogischem Unterricht

Einsendeschluss für Vortragsanmeldungen ist der 27. September 2006.

Hauptreferat

MODAK – kommunikative Aphasietherapie. Hintergrundinformationen zu einem ganzheitlichen Therapiekonzept.

Dr. Luise *Lutz*, Klinische Linguistin (BKL) Praxis für Aphasietherapie, Hamburg

Themen der supervidierten Gruppenarbeiten sind noch in Vorbereitung und weitere Vorträge aus dem Teilnehmerkreis.

Referenten zahlen keinen Tagungsbeitrag. Die Teilnehmerzahl ist begrenzt. Anmeldeschluss für Teilnehmer ohne Referat ist der 20. November 2006.

Information und Vortragsanmeldung bei:

Dr. Ulrike *de Langen-Müller* oder Frau Luise *Horsch*, Klinikum Passauer Wolf, Bgm.-Hartl-Platz 1, 94086 Bad Griesbach, Tel.: 08532-274618 oder 274615, Email: udelangen@k-pw.de

Grazer Stimmtage

24.–25. 11.2006 Graz/Österreich (Austria)

Auskunft:

Prof. Dr. med. Gerhard *Friedrich*
HNO-Univ.-Klinik Graz
Klinische Abteilung für Phoniatrie
Auenbruggerplatz 26/28
8036 Graz
Österreich
Tel.: +43 316 3852579
Fax: +43 316 3853549
phoniatrie.hno@meduni-graz.at
<http://www-meduni-graz.at/phoniatrie>

Inhalte:

- Physiologische Grundlagen von Stimme, Sprechen, Gesang und Schlucken
- Gesundheit und Stimme
- Diagnostik und Therapie von Schluckstörungen
- Organische Stimmstörungen und deren Behandlung
- Sprecherstimme, Sängerstimme

11. Bad Nenndorfer Therapietag; Samstag 11. November 2006

Pädagogische Diagnostik bei Sprach-, Sprech- und Stimmstörungen als Grundlage für eine fundierte Therapieplanung

Hauptreferate:

Ulrich *von Knebel*, Lüneburg: Pädagogische Diagnostik im Förderschwerpunkt Sprache – Was heißt da „pädagogisch“? Versuch einer Bestimmung aus erziehungswissenschaftlicher Sicht.

Katrin *Trappe*, Oldenburg: Pädagogische Diagnostik im systemischen Kontext – Ideen für die Praxis.

In der anschließenden Workshop-Phase werden durch weitere Referenten Übertragungen auf den praktischen Alltag hergestellt. Im Zentrum steht dabei die Anwendung pädagogischer Diagnostik unter anderem für die Arbeitsbereiche Störungen der Wortbedeutungsentwicklung, Aphasie, Stottern, Mutismus und der Stimme.

Anmeldung und Informationen:

CJD Schule Schlawffhorst-Andersen Bad Nenndorf, Bornstraße 20, 31542 Bad Nenndorf, Telefon (0 57 23) 94 18-0, Telefax (0 57 23) 94 18-18, e-mail: cjd.schule@schlawffhorst-andersen.de

Tagungsleitung:

Dipl.-Päd. Jens *Kramer*

Nähere Informationen unter:

www.cjd.schlawffhorst-andersen.de

Rückblick

2. Würzburger Sprachheiltag

Die **Landesgruppe Bayern** der Deutschen Gesellschaft für Sprachheilpädagogik veranstaltete in Zusammenarbeit mit dem **Lehrstuhl für Sprachheilpädagogik Würzburg** am 20.5.06 den 2. Würzburger Sprachheiltag.

Thema:

Sprachverständnisstörungen

Der Erste Vorsitzende der Landesgruppe, Horst *Hußnätter*, konnte über 100 Teilnehmer in Würzburg begrüßen. Als Moderatorin führte Inka *Denkler* durch die Veranstaltung.

Vorträge:

Prof. Dr. Detlef *M. Hansen*:

„Zum Erlernen und Beherrschen von Wörtern“

Dr. Werner *Gebhard* / Claudia *Zenger*:
„Sprachverständnisstörungen – Dia-

agnostik und Therapie“ (Schwerpunkt Grundschulalter mit Ausblicken in Vorschul- und Jugendalter)

Barbara Dörffel / Regine Jagob:
„Schulische Interventionsmöglichkeiten bei Sprachverständnisstörungen im Grundschulalter“

Horst Hußnätter:
„Sprachverarbeitungs- und Sprachverständnisstörungen im Jugendalter. Diagnostische Möglichkeiten mit dem Sprachscreening SprScT“

Um das leibliche Wohl der Gäste kümmerte sich eine Gruppe von Studentinnen, die leckere Kleinigkeiten und Getränke bereitstellte.

Mehr über die Veranstaltung im nächsten **Mitteilungsblatt** der Landesgruppe Bayern und auf der Homepage der Landesgruppe: www.bayern.dgs-ev.de

R. Dümler

Pressemitteilung

Sprachförderung für mehr Gerechtigkeit und Chancengleichheit

Grund- und Hauptschule Ostheim und Logopädienschule des EMK fördern in einem gemeinsamen Sprachprojekt mehrsprachige Kinder

Das beste Integrationsrezept heißt immer noch: Deutsch – möglichst früh, möglichst viel. Wie das gehen kann,

zeigt das Projekt „Sprachförderung mehrsprachiger Kinder in der 2. Klassenstufe“ an der Grund- und Hauptschule im Stuttgarter Stadtteil Ostheim. Dort sind von 648 Schülern 500 Einwandererkinder. Der größte Teil der Eltern aus 78 Nationen lebt im eigenen Kulturkreis. Meist kann nur der Vater etwas Deutsch, die Mutter spricht nur in ihrer Muttersprache.

In diesem Projekt unterstützen Studierende des Euro-Medizinal-Kollegs (EMK), einer Berufsfachsschule für Logopädie in Stuttgart, die individuelle sprachliche Entwicklung der Zweitklässler/innen. Fünf bis sechs Kinder aus jeder der vier Parallelklassen erhalten jede Woche in einer 1:1-Betreuung Sprachförderung. Die Studierenden spielen Geschichten mit den Schülerinnen und Schülern, üben mit Wortschatzkisten und achten genau auf jedes einzelne Kind. „Die Kinder sollen kompetent mit ihren Schwächen umgehen lernen, ihre Lücken nicht verdecken und nachfragen, wenn sie etwas nicht verstehen und systematisch sprachliches Wissen erwerben.“ Dieses Ziel ist der Lehrlogopädin Melanie Berg und stellvertretenden Leiterin des EMK ganz wichtig. Auch die Schulleiterin Gudrun Greth betont: „Die Kinder fühlen sich in der Sprachförderung wichtig und brauchen sich für nichts zu schämen.“

Das Projekt ist auf unterschiedliche Weise im Schulleben vernetzt: Bevor im neuen Schuljahr das Projekt in die sechste Runde geht, veranstalten die Studierenden dieses Durchlaufs den Elternabend für das kommende Schuljahr. Den Müttern der geförderten Kinder wird ein Deutschkurs mit Kinderbetreu-

ung in der Schule angeboten. Und die Mitschülerinnen und Mitschüler werden am Schuljahresende zu einem Fest eingeladen, an dem die Projektkinder in Auszügen den Inhalt der Sprachförderung vorstellen.

Als Fazit schreibt die Logopädin Berg im Projektbericht: „Insgesamt ist das Projekt ein Schritt in die richtige Richtung, wenn es darum geht, interdisziplinär zusammen zu arbeiten, Wissen unterschiedlicher Fachrichtungen zu nutzen und Formen zu finden, auf die immer komplexeren Probleme in der Arbeit mit den Kindern angemessen zu reagieren.“ Und dass dies möglich ist, wird in der engen Zusammenarbeit mit den Klassenlehrerinnen deutlich.

Grund- und Hauptschule Ostheim mit Werkrealschule
Landhausstr. 115 + 117
70190 Stuttgart
ghs@ostheim.schule-bwl.de

Euro Medizinal Kolleg Stuttgart
(EMK), Kronenstraße 43
70174 Stuttgart
www.stuttgart-eso.de
berg.melanie@emk.stuttgart.eso.de

Ansprechpartnerinnen:

Gudrun Greth, GHS Ostheim
Tel.: 0711 261918
Melanie Berg, EMK,
Tel.: 0711 22879-72
Maria Jeggle, PR-Referentin,
Tel.: 0711 352048

In Stuttgart werden unter ärztlicher Leitung Spezialkurse durchgeführt:

Fachtherapeut(in) für Kognitives Training mit Zertifikat

akademie für Gedächtnistraining nach Dr. med. F. Stengel

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

Bitte fordern Sie das Seminarprogramm an!

Kurs „Myofunktionelle Therapie“
Leitung: Anita M. Kittel, Logopädin

Reutlingen	30.10. – 01.11.06 (3-tägiges Gesamtprogramm)
Reutlingen	02.10.06 Arbeit mit den Übungsblocks (für Teilnehmer eines früheren Kurses von A. Kittel)

Anmeldungen an: Anita Kittel, Praxis für Logopädie, Karlstr. 16, 72764 Reutlingen, Fax: 07121-320955 oder online: www.anitakittel.de

BBS Bernd-Blindow-Schulen

Für den Ausbau unserer Logopädienschule in Friedrichshafen suchen wir als Dozenten

- **Ärzte/innen**
- **Logopäden/innen**

für die Fächer
HNO / Phoniatrie / Logopädie

Allmannsweiler Str. 104, 88046 Friedrichshafen
z. Hd. Herrn Dr. Blindow, Telefon: 0 75 41 / 5 01 20

Anke Nienkerke-Springer

Präsent sein

**Vertreten Sie Ihr Anliegen glaubwürdig und wirkungsvoll
Trainingsprogramm für überzeugendes Sprechen**

2004, Audio-CD, 50 Min., Booklet 16 S., Jewelcase, ISBN 3-8080-0566-1, Bestell-Nr. 1925, € 19,80

„Das Thema ‘Wie präsentiere ich (mich) richtig?’ scheint in den letzten Jahrzehnten hinlänglich abgearbeitet worden zu sein. Dennoch ist die Herangehensweise der Autorin sowie die Umsetzung überzeugend. Diese Art von Auseinandersetzung und Selbsttraining kann man mögen oder nicht. Trifft der erste Fall zu und Sie sind bereit, den Vorschlägen der Autorin und der Anleitung der Sprecherin zu folgen, dann ist die Chance jedoch recht hoch, dass diese CD Sie bei den Anforderungen eines sprecherischen Berufsalltags unterstützt und Sie in vielerlei Hinsicht von ihr profitieren können.“
Katharina Rosenberger, mitSPRACHE (A)

„Insgesamt hat mich die CD überzeugt. Die einzelnen Übungseinheiten sind gut nachzuvollziehen und mit eindrucksvollen Beispielen unterlegt.“ Michaela Felsner, www.ergotherapie.de

„Die CD enthält verschiedene gut nachvollziehbare Übungen für Atem, Stimmgebung, Körperhaltung und Ausdruck zur Vorbereitung auf das öffentliche Sprechen. Anhand von Beispielen wird dem Hörer dabei eindrucksvoll vor Augen geführt, wie derselbe Text je nach Betonung unterschiedliche Wirkung erzielen kann. Für all jene, deren Stimme von Berufs wegen täglich stark beansprucht wird, sind die Tipps zur Stimmhygiene am Ende der CD besonders wertvoll. Empfehlenswert ist die CD, deren Übungen durch ein ausführliches Booklet noch ergänzt werden, nicht nur für Menschen, die sich auf Präsentationen und öffentliche Reden vorbereiten. Auch für Pädagogen eröffnet sie Möglichkeiten, wie sie an ihrer Lehrersprache arbeiten und diese lebendiger gestalten können.“ B. Lensch, www.lehrerbibliothek.de



BORGSMANN MEDIA

verlag modernes lernen *borgmann publishing*

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

Leseproben und ausführliche Informationen im Internet: www.verlag-modernes-lernen.de

Schriftspracherwerb Sprachtherapie Logopädie

Ragnhild Oussoren

Kindergarten-Schreibtanze

Das Programm für Kleinkinder ab 2 Jahren
 ♦ Dez. 2006, 156 S., Format 16x23cm, mit Audio-CD, Ringbindung, ISBN 3-8080-0598-X, Bestell-Nr. 5218, € 27,80 bis 30.11.06, danach € 29,80

Beate Bender-Körper / Hildegund Hochlehner **Elternzentriertes Konzept zur Förderung des Spracherwerbs**

Handbuch zur Durchführung von Elternworkshops
 ♦ 2006, 124 S., Format DIN A4, Ringbindung, ISBN 3-938187-18-2, Bestell-Nr. 9369, € 21,50

Jutta Burger-Gartner /
 Angelika Papillion-Piller /
 Beate Reinhart

Da sind wir

Sprachförderung für Kinder ab 2 Jahre
 ♦ Nov. 2006, 240 S., Format DIN A4, im Ordner, ISBN 3-8080-0600-5, Bestell-Nr. 1930, € 31,00 bis 31.3.07, danach € 34,80

Jutta Burger-Gartner / Dolores Heber **Auditive Verarbeitungs- und Wahrnehmungsleistungen bei Vorschulkindern**

Diagnostik und Therapie
 ♦ 2003, 204 S., Format DIN A4, im Ordner, ISBN 3-8080-0530-0, Bestell-Nr. 1923, € 34,80

Iris Adams / Veronika Struck /
 Monika Tillmanns-Karus

Kunterbunt rund um den Mund

Materialsammlung für die mundmotorische Übungsbehandlung
 ♦ 7. Aufl. 2003, 152 S., Format 17x24cm, Ringbindung, ISBN 3-8080-0428-2, Bestell-Nr. 1905, € 22,50

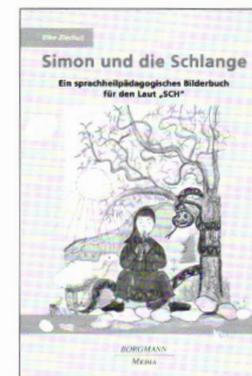
Barbara Giel / Monika Tillmanns-Karus **Kölner Diagnostikbogen für Myofunktionelle Störungen**

♦ Neuausgabe 2004, 32 S. (7 S. Formular-Kopier-
 vorlagen), Format DIN A4, Ringbindung
 ISBN 3-8080-0556-4, Bestell-Nr. 1924, € 15,30

Barbara Giel (Hrsg.)

Dokumentationsbögen Sprachtherapie

♦ 2005, 126 S., Format DIN A4, mit 24 Formularen
 im PDF-Format auf CD-ROM, im Ordner
 ISBN 3-8080-0567-X, Bestell-Nr. 1926, € 39,00



Anna Fischer-Olm

„... und dann hat die Erzieherin zu mir gesagt“

Wie Eltern die Sprachentwicklung ihres Kindes unterstützen können
 ♦ 2006, 88 S., Format DIN A5, br
 ISBN 3-938187-03-4, Bestell-Nr. 9354, € 15,30

Anna Fischer-Olm

Mit schöner Sprache durch das Jahr

Ein multisensorieller, sprachfördernder Lehrgang für Kindergarten, Vorschule und Grundstufe
 ♦ 2003, 176 S., Format DIN A4, Ringbindung
 ISBN 3-86145-243-X, Bestell-Nr. 8187, € 21,50

Andreas Nickisch /

Dolores Heber / Jutta Burger-Gartner

Auditive Verarbeitungs- und Wahrnehmungsstörungen bei Schulkindern

♦ 2., verb. Aufl. 2002, 208 S. (davon 81 S. Kopier-
 vorlagen), Format DIN A4, Ordner,
 ISBN 3-8080-0516-5, Bestell-Nr. 1915, € 34,80

Anke Nienkerke-Springer / Wolfgang Beudels

Komm, wir spielen Sprache

Handbuch zur psychomotorischen Förderung von Sprache und Stimme
 ♦ 2. Aufl. 2003, 256 S., farbige Fotos, Format 16x23cm, fester Einband, ISBN 3-86145-208-1, Bestell-Nr. 8133, € 22,50

Elke Zierhut

Simon und die Schlange

Eine sprachheilpädagogische Geschichte für das Phonem „SCH“
 Handbuch für Lautanbahnung, Silbentraining, Worttraining und Phonologische Bewusstheit
 ♦ 2006, 96 S., Format DIN A4, Ringbindung
 ISBN 3-938187-22-0, Bestell-Nr. 9365, € 21,80

Elke Zierhut

Simon und die Schlange

Ein sprachheilpädagogisches Bilderbuch für den Laut „SCH“
 Illustrationen: Monika Bachmann-Wagner
 ♦ 2006, 28 S., 10 farbige Bildgeschichten, Format DIN A4, fester Einband
 ISBN 3-938187-23-9, Bestell-Nr. 9374, € 15,30

BORGSMANN MEDIA



verlag modernes lernen *p borgsmann publishing*

Hohe Straße 39 • D-44139 Dortmund • Tel. (0231) 12 80 08 • FAX (0231) 12 56 40
 Leseproben und ausführliche Informationen im Internet: www.verlag-modernes-lernen.de

Die Sprachheilarbeit

Fachzeitschrift für
Sprachbehindertenpädagogik

verlag modernes lernen Borgmann KG • Hohe Str. 39 • 44139 Dortmund
Postvertriebsstück, DPAG, Entgelt bezahlt

Plappersack!®



Ein Basisspiel voller Ideen ...

Plappersack! ist flexibel einsetzbar und erweiterbar. Den **Lerninhalt** des Spieles legen Sie ganz einfach durch den **verwendeten Kartensatz** fest. Wählen Sie aus derzeit **16 Kartensätzen** zu verschiedenen **Lauten** bzw. **Themenbereichen**. TRIALOGO wird das Angebot an Kartensätzen ständig ausbauen.

Bei diesem Spiel steht der **Spaß am Sprechen** im Vordergrund. Je nach therapeutischem Ziel kann Plappersack! zur **Festigung eines erarbeiteten Lautes** oder zur Übertragung anderer in der Therapie erworbener Fähigkeiten auf die **Spontansprache** eingesetzt werden.

Mit drei Sonderwürfeln kann außerdem die Arbeit am **Stottern** bzw. an **Redeflussstörungen** spielerisch unterstützt werden.

... Situationsbilder mit 1001 Möglichkeiten.

Wem fällt am meisten zu den witzigen Situationsbildern ein? Je mehr Details oder Sätze die Spieler nennen bzw. sprechen, desto mehr Spielsteine dürfen sie sich aus dem Plappersack nehmen. Plappersack! ist sehr einfach zu spielen und wird trotzdem nicht langweilig. Dafür sorgt allein die Ausstattung mit ihrer Mischung aus farbenfrohen Details und eindeutiger Funktionalität. Das bloße Einstecken der gewonnenen Spielsteine in die knallbunten Ablagedreiecke macht Kindern bereits Spaß und motiviert sie!

Ein Knaller, vor allem auch bei sprachlich zurückhaltenderen Kindern, ist der große Holzwürfel für Stimm- und Sprechvariationen. Wer möchte nicht gerne mal „schnell wie eine Rakete“, „tief wie ein Bär“ oder „laut wie ein Löwe“ sprechen ...



Preise (inkl. 16% Mehrwertsteuer):

Basisspiel (o. Karten): 22,80 €

Kartensätze (je): 7,70 €

Übersicht Kartensätze (je 24 XXL-Karten):

Laute: SCH, S, R, K, F, TR/DR, CH1, L, KR/GR, G

Themen: Humor 1, Humor 2, Mein Körper, Tagesablauf, Fahrzeuge, Wikinger



Karten-Originalgröße (79 x 120 mm)
Premium-Qualität & folienkaschiert

Mehr Infos und 7% Rabatt im Internet:

www.trialogo.de

TRIALOGO-Hotline werktags 8:00 bis 12:00 Uhr: 0800-8742564 (D) bzw. 0049-7531-128360 (Ausl.). Versandkostenfrei ab 50 €.

Spontansprache • Redefluss • Stottern