

**Memorandum zur disziplinären Entwicklung der
Sprachheilpädagogik**

Gliederung:

1.	Vorbemerkung.....	1
2.	Ausgangslage:	2
1.1.	Die erschöpfte Sprachheilpädagogik.....	2
1.2.	Disziplinärer Umbruch.....	3
1.3.	Sprachtherapie und Sprachtherapiewissenschaft.....	5
1.4.	Krise der Hochschule	6
1.5.	Die disziplinäre Zukunft fordert fachliches Update	6
3.	Gegenstand, Aufgaben und Ziele zukünftiger Sprachheilpädagogik	7
1.6.	Gegenstand der Sprachheilpädagogik	7
1.7.	Sprachheilpädagogik ist spezialisierte Sonderpädagogik	9
1.8.	Inklusion als fachübergreifende Aufgabe.....	10
1.9.	Sprachheilpädagogen sind spezialisierte Sonderpädagogen	11
1.10.	Entwicklung sonderpädagogischer Kompetenz	12
1.11.	Spezielle Förderung als sonderpädagogische Tätigkeit	13
1.12.	Sprachheilpädagogischer Unterricht	15
1.13.	Reform der Ausbildung	17
4.	Schluss/Zusammenfassung.....	19

1. Vorbemerkung

Aus verschiedenen Gründen befindet sich das Bildungswesen in einem großen Veränderungsprozess (Bevölkerungsentwicklung, Arbeitsmarktanforderungen, Bildungsberichterstattung, Inklusionsbewegung u.a.m.). Rasant verändert sich mit ihm die Sprachheilpädagogik. In diesen Veränderungsprozess hinein Impulse zu setzen, ist Anliegen dieses Papiers. Im Vordergrund sollen Ansatzpunkte für eine konstruktive Fortentwicklung der Sprachheilpädagogik stehen, die wir für betonungs-

¹ Baumgartner, S., Glück, C. W., Reber, K. & Schönauer-Schneider, W. (2008). Memorandum zur disziplinären Entwicklung der Sprachheilpädagogik: - Ankündigung und Kurzfassung, Langfassung unter www.sprachdiagnostik.de. *Die Sprachheilarbeit* (4).

oder zumindest diskussionswürdig erachten und kein Beklagen ungünstiger Entwicklungen, auch wenn dieses Papier hiermit beginnt.

2. Ausgangslage

2.1 Die erschöpfte Sprachheilpädagogik

In Feststellungen und Fragen wie

- "Sprachheilpädagogik als Geschichte" (Grohnfeldt),
- "Sprachheilpädagogik zwischen Sein und Nichtsein" (Rosenberger 2007, 68),
- "angestaubter Ruf" der Sprachheilschulen - "Schadensbegrenzung im Sinne der sprachbehinderten Schülerinnen und Schüler" (Fenk & Röhner-Münch 2005, 160),
- "Ausbildung von Sprachheilpädagogen in Deutschland. Die babylonische Verwirrung" (.....) Ist die Sprachheilpädagogik überhaupt noch ein Fach?" (Grohnfeldt 2008),
- "Deprofessionalisierung der (Sprach-)Heilpädagogik - internationalisiert, inkompetent, wegrationalisiert" (Motsch 2008, 4),
- "Die Pädagogisierung der Sprachheilpädagogik im System der Erziehungswissenschaft ist mangelhaft" (Baumgartner 2004, 102),
- "Hurra wir leben noch - Bericht von einer aussterbenden, doch sehr lebendigen Spezies" (Schatz 2007, 52),
- "Es besteht die Gefahr, dass sich die akademische Sprachbehindertenpädagogik an Hochschulen und in den schulischen und außerschulischen Handlungsfeldern verabschiedet wird" (Motsch 2008, 10),

drücken Sprachheilpädagoginnen und Sprachheilpädagogen, die engagiert die Stimme erheben, Besorgnis, Verletztheit, Kritik und Nachdenklichkeit aus. Selbst wenn die Einschätzung einzelnen Person nicht repräsentativ oder auch falsch sein sollte: Vielmehr als um die Verbreitung von Untergangstimmung geht es hier um Bewusstsein und Wachsamkeit gegenüber einer seit Jahren schwelenden disziplinären Krise. Zu offensichtlich ist, dass das klassische, über so viele Jahrzehnte gewachsene schulische und außerschulische Identitätsgefüge der Sprachheilpädagogik wankt. Krisen und Zweifel sind in einer Fachwissenschaft normal und nicht verwerflich. Krisenzeiten sind die besten Zeiten für anstehende Reformen. Verständigung, Zusammenarbeit, Auseinandersetzung, diskursive Prüfung erschließen die guten wissenschaftlichen Projekte.

Was seit langem nachhaltig stört, sind Abwehrhaltungen, aus welchen bewussten und unbewussten Reminiszenzen sie auch immer resultieren, die in Fachgremien und auf Fachtagungen (selbst)kritische Standortbestimmungen und engagierte Diskussionen verhindern. Hektische Betriebsamkeit um die idealisierte Sprachheilschule herum, lässt eher an ein Hamsterrad denken, als an unausweichliche Reform. Selbst dort, wo strategische Entwürfe für die fachliche Zukunft der Sprachheilpädagogik angedacht wurden (z.B. Baumgartner, Dannenbauer, Homburg und Maihack 2004) fehlt es an ablehnender wie an

zustimmender Resonanz. Die Sprachheilpädagogik streitet noch nicht einmal mehr über unterschiedliche Zielvorstellungen. Sie hat einfach keine mehr, folgt man z.B. den vielen Anfragen von Grohnfeldt (2008), denen auf der Antwortseite Leerstellen folgen.

2.2 *Disziplinärer Umbruch*

Seit Jahren vollzieht die Sprachheilpädagogik einen Umbruch, der mit veränderten wissenschaftlichen Erkenntnissen genauso zu tun hat, wie mit den bekannten Verwerfungen in der Bildungs- und Gesundheitspolitik, den hochschulischen Reformen, der Neupositionierung von Verbänden, neuen Arbeitsformen und Kooperationsverhältnissen in der sprachheilpädagogischen Praxis und aktuellen fachlichen Entwicklungen in der Regel/ Sonderpädagogik. Das sind viele Bedingungen, die in die fachliche Substanz der Sprachheilpädagogik greifen und für die diese nicht durchweg mitverantwortlich ist.

Die Binnendifferenzierung der Sprachheilpädagogik explodierte in den vergangenen Jahrzehnten zwischen dem Anspruch, für alle Sprachstörungen bei allen Altersgruppen und in beinahe allen Handlungsfeldern methodenvielfältig zuständig sein zu wollen.

Disziplinär steht das überfordernde Prinzip der Polyintegrativität nach wie vor an der Stelle einer arbeitsteiligen Transdisziplinarität. Mit Transdisziplinarität ist im Sinne echter Interdisziplinarität konzipierende und praktische Fachlichkeit gemeint, die sich Disziplinen unabhängig und kooperativ, das eigene fachliche Profil einbringend definiert und klärt.

Die heutigen Ausdifferenzierungen der Sonderpädagogik haben sich teilweise genauso überlebt, wie das Denken in einfachen selektiven Kategorien. Die Ausdifferenzierungen waren zum Teil strukturnotwendige Folgen der unzulänglichen Wahrnehmung genuiner Aufgaben der Normalpädagogik.

Seit Jahren tut sich die Reform der Sonderpädagogik im Kontext ständischer, selektiver, entmündigender, starrer, staatlicher verordneter Monokulturen, verbissen verteidigter z.B. dreigliedriger Schulsysteme, die gegen Vielgliedrigkeit und Lehr- und Lernautonomie stehen, schwer.

Die Erwartungen an Reformen übersteigen die Möglichkeiten der Sonderpädagogik, wenn Bildungs- und Therapiekosten gekürzt, ressourcen- und personalsparend gelehrt werden muss, Dokumentations- und Verwaltungstätigkeit die Zeit für intensives Lehren und Lernen beschränkt wird und damit dessen Qualität abnimmt. Der Reformwille erlahmt, wenn vordergründig pädagogisch argumentiert wird, hintergründig aber der Finanzminister lächelt. Dabei haben die Schulen schon viel geleistet und sich zum Teil erkämpft: in Schulentwicklungsprozessen Schulprofile und Schulcurricula erarbeitet, in der Mittelbewirtschaftung und in der Personalauswahl erste Teilselbstständigkeiten erhalten.

Qualitätskontrolle, Qualitätsentwicklung und Qualitätsmanagement in Forschung, Lehre und Praxis, kurzum Evaluation mit dem Ziel von "best practice", ist neben erfreulichen Einzelentwicklungen auch deutlich als sprachheilpädagogisches Defizit zu verbuchen.

Die Sprachheilpädagogik verbräuchelt sich zwischen ihrem Anspruch, normative und hermeneutische Disziplin, empirische Verhaltenswissenschaft sowie Wissenschaft auf der Basis der Systemtheorien und des Konstruktivismus sein zu wollen. Die Bürde der stark divergierenden Ziel-, Aufgaben- und Sachstrukturen einer ausufernd differentiellen Wissenschaft und Praxis wiegt schwer.

Die Kontur der Fachgrenze zerläuft. In ebensolchen expansiven Prozessen übernehmen Nachbarwissenschaften Aufgaben der Sprachheilpädagogik in Theorie und Praxis. In der Gegenbewegung lassen egoistische Besonderung und Abschottung im Dienste fachlicher Profilbildung, weniger in der Praxis als an den Hochschulen, auch Anzeichen fachlicher Isolation erkennen. Sonderpädagogische Kleindisziplinen, die heute überleben wollen, brauchen starke Fachprofile und die starke fachliche Vernetzung mit anderen Disziplinen.

Das "Kerngeschäft Sprachtherapie" hat fachlich Kräfte gebündelt, die an anderer Stelle, z.B. der Konzeptionalisierung und Evaluierung des sprachheilpädagogischen Unterrichts fehlten und fehlen. Die Kristallisationspunkte spezieller Didaktik und spezieller Unterrichtsmethodik verdienen aus verhaltenswissenschaftlicher Warte immer noch das Urteil "vorläufig, hypothetisch, vorwissenschaftlich". Zielsetzungen und Aufgabenstellungen begründeten Sprachheilpädagogen viel zu lange normativ oder anhand praktischen Erfahrungswissens und sehr viel weniger mit empirisch-analytisch gewonnenen Erkenntnissen. Im Banne der pädagogischen Beschwörungsformel der "Unmöglichkeit von Gebrauchsanweisungen" fehlt es der gesamten Sonderpädagogik nach wie vor an gesichertem Veränderungs- und Handlungswissen. Erst ganz langsam nimmt das "Phantom des sprachtherapeutischen Unterrichts" (Dannenbauer) neue Gestalt an (Schönauer-Schneider 2007, 13) und gewinnen "spezifische sprachheilpädagogische Maßnahmen im Unterricht" (Mayer 2007, 8) an wissenschaftlichem Format. Im Verbund der Regel- und Sonderpädagogik sind die Defizite der Sprachheilpädagogik nicht von ihr allein zu verantworten. Es mag tröstlich sein, wenn Odom et al. (2005, 135, zit. Grünke 2007, 77) die sonderpädagogische Forschung gar als "the hardest of the hardest-to-do sciences" bezeichnen (vgl. Kanter 2007).

Die an Schulen administrativ verordnete "Förderung" führt zur "schleichenden Nivellierung fachlicher Qualität in der Schulpraxis (...) Sprachtherapie ist tot, es lebe die Sprachförderung" (Motsch 2008, 7). Solange der Begriff der Förderung mit Deprofessionalisierungstendenzen verbunden ist, wird eine chancenorientierte Lesart des Begriffs Durchsetzungsprobleme haben. Ein Verständnis von Förderung, das die Gesamtheit aller Maßnahmen umfasst, die am individuell festgestellten Förderbedarf orientiert zu einer verbesserten Teilhabe des Kindes führen, zwingt Sprachheilpädagogen zu einer Tätigkeit, die besondere, überfachliche Kompetenzen erfordert. Diese müssen vielfach und vielerorts nach der Methode von Trial und Error ohne Modellbezug individuell selbst erworben werden. Fachkollegen schwärmen im verbandspolitisch teilweise erwünschten vorauseilendem Gehorsam von der "...Erhaltung des hohen Standards sonderpädagogischer Förderung..." (Völker 2007, 369) und bleiben gleichzeitig den Nachweis deren Effektivität schuldig. Die

Konsequenz aus einer begrifflich und sachlich nicht immer nachvollziehbaren Eskalation der Streitfrage "Sind Förderung und Therapie strikt voneinander zu trennen?" (Siegmüller et al 2007, 91) läuft auf einen fachlich lähmenden Identitätsverlust hinaus.

2.3 *Sprachtherapie und Sprachtherapiewissenschaft*

Der Begriff „Sprachtherapie“ entfaltet sich mittlerweile mindestens dreifach. Sprachtherapie ist:

- wissenschaftliche Fachdisziplin, die sich auch unabhängig von Sprachheilpädagogik entwickelt (Sprachtherapiewissenschaft)
- administrativer Terminus des Sozialgesetzbuches für die Zuteilung von Ressourcen des Gesundheitswesens bei vorliegenden Krankheiten und Entwicklungsstörungen (Sprachtherapie als Heilmittel)
- eine besondere Handlungsform, in der professionsgebunden beim Vorliegen spezieller, sprachlicher und kommunikativer Entwicklungsbedürfnisse in speziell gestalteten Interaktionen besondere Methoden der Entwicklungsunterstützung zum Einsatz kommen (Sprachtherapie als Interventionsform).

Im Sektor der Sprachtherapie besteht für die Sprachheilpädagogik die Gefahr, den Anschluss an die Wissensgenerierung und den Forschungoutput der Klinischen Linguisten, Patholinguisten, Akademischen Logopäden und Klinischen Sprechwissenschaftler zu verlieren.

Die Akademische Logopädie holt fachlich massiv auf. Im Oktober 2007 beendeten Logopäden bereits an 15 (!) Hoch- bzw. Fachhochschulen in integrativ oder additiv angelegten Studiengängen ihre berufsqualifizierende fachschulische Ausbildung mit einem Studium, das zum logopädischen Bachelor-, Master- oder Diplom führte (Forum Logopädie - Rubrik "Beruf und Verband - 2008, 1, 42). Die Gesundheitsminister der Länder einigt seit Sommer 2007 der Beschluss zukünftiger logopädischer Hochschulausbildungen (ebd.). Konflikträchtig werden vermehrt akademische Sprachtherapeuten in den bereits mit nicht akademisch ausgebildeten, preisgünstig arbeitende Logopäden gesättigten Sprachtherapiemarkt drängen.

Die Sprachheilpädagogik selbst hat sich in ihrem außerschulischem Ast als spezialisierte Sprachtherapiewissenschaft vor allem mangels klinischer Ausbildung an den Hochschulen eher verschwommen, idealisierend und ohne Standards uneinheitlich und zufällig national und international dargestellt. Dass die Praxis diesen Mangel spürt und auf spezifische Bedürfnisse in unsicherer Weise mit unspezifischen Konzepten reagiert, ist eine Folge, die die derzeitige Krise beschleunigt.

Zweifel an der klinisch-sprachtherapeutischen Fachlichkeit der Sprachheilpädagogik gelten auch für die sprachheilpädagogischen Lehramtsstudiengänge, die in eng geführten, ministeriellen Vorgaben von Studien- und Prüfungsordnungen die Handlungsform Sprachtherapie nur vereinzelt vermitteln können.

2.4 Krise der Hochschule

Die Hochschulen erleben derzeit die unumkehrbare Kulturrevolution eines hohlen Spektakels von "Leuchttürmen", "Exzellenz", "Effizienz", "Fastfood-Forschung", "Projektmanagement", "Zielvereinbarung", "Modularität" und "berufsqualifizierendem polyvalentem Bachelor".

Verdiente und wegweisende sprachheilpädagogische Gestalter der letzten 30 Jahre verabschieden sich an den Hochschulen, den Schulen und in der Administration. Die mit dem Wechsel der Generationen verbundene personelle Fluktuation ist mit Bedingung für die labilen fachlichen Verhältnisse der Sprachheilpädagogik der Gegenwart. Die nachrückende Generation füllt allmählich das entstehende Vakuum mit ihren neuen fachlichen Ideen und Zielen, ihrer anderen fachlichen Kompetenz sowie ihrer erfrischenden mentalen, emotionalen und kollegialen Unverbrauchtheit und Leidenschaft.. Sie beginnt, die empirische Forschung ernster zu nehmen als ihre Vorgänger.

Die momentan stark divergierenden Lehramts/Sprachtherapie-Studiengänge werden mit Nachdruck an praktikablen Problemlösungen mit Blick auf z.B. Polyvalenz und Modularisierung, Kern- und Erweiterungskompetenzen sowie qualitative und quantitative Standards arbeiten müssen (vgl. Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften 2004).

An diesen mit zu gestalten, wäre genuine Aufgabe der Ständigen Konferenz der Dozentinnen und Dozenten der Sprachheilpädagogik, deren Diskurs zur eigenen, fachlichen Positionierung unter dem Diktum der föderalistischen Vielfalt nahezu vollständig verstummt.

2.5 Die disziplinäre Zukunft fordert fachliches Update

Ihre "splendid isolation" (Romonath) hat der Sprachheilpädagogik auch innerhalb der Sonderpädagogik nicht gut getan. Zu lange hat die Sprachheilpädagogik ihren Gegenstand aus fachlichen und praktischen Kontexten herausgelöst solipsistisch bearbeitet. Verantwortete Selbstbehauptung und Profilierung gegenüber den Nachbarwissenschaften und den Nachbarprofessionen gingen Hand in Hand mit narzisstischer Selbstverkenning, vor allem bezüglich der grundlagenwissenschaftlichen und objektwissenschaftlichen Leistung. Anerkennenswert ist das mittlerweile reiche praktische Erfahrungswissen der Sprachheilpädagogen. Es bildet eine hervorragende Basis, um notwendige evaluative Prozesse in Gang zu setzen.

Will die Sprachheilpädagogik fachlich neben anderen sonderpädagogischen Fachrichtungen überleben, muss sie, wie diese, ihre "Future Tools" auf den Tisch legen und Beweise für ihre "Updateability" erbringen. Ohne den Rest der Sonderpädagogik bleibt die Sprachheilpädagogik ein bildungspolitischer Zwerg, Spielball föderaler und administrativer Zufallsinteressen.

In Tagen gesellschaftlicher Umbrüche und bildungspolitischer Neuorientierungen braucht jede Fachwissenschaft in ihrem eigenen Interesse überlebensnotwendig

- (Selbst)Kontrolle,
- öffentliche Diskussion,
- übergreifende und vorausschauende Ideen,
- ein hohes Maß an Identitätsarbeit, zudem
- die systematische Überprüfung ihrer Strukturen, Ziele oder Inhalte.

"Future Values" müssen explizit gemacht, Innovationsbereitschaft honoriert werden. Sprachheilpädagoginnen und Sprachheilpädagogen erwarten die nachhaltige Optimierung der Performance ihrer Fachwissenschaft. Sie erwarten eine straffe, ziel- und aufgabenbewusste innere Führung in allen Gremien und auf allen Fachebenen mit erkennbarer positiver Wirkung nach außen.

Sprachheilpädagogen wünschen sich zudem eine Verbands- und Fachzeitschrift, in deren Profil sie sich und ihre partikulären Interessen und Wünsche wiederfinden.

Die folgenden Überlegungen sind dem Update der Sprachheilpädagogik gewidmet, einer Wissenschaft, die nicht "no future", sondern eine Zukunft mit positivem Image haben soll, eine Wissenschaft, die

- sich (neu) positioniert,
- fachliches Grenzmanagement betreibt und Grenzen selbstbewusst und realistisch setzt,
- explizit an fachlichen Schlüsselkompetenzen weiterfeilt,
- sich einerseits profiliert, andererseits souverän und leistungsbereit mit anderen Wissenschaften in Netzwerken kooperiert,
- in wechselnden Konfigurationen auf flexible Arbeits- und Versorgungsstrukturen eingeht.

3. Gegenstand, Aufgaben und Ziele zukünftiger Sprachheilpädagogik

3.1 *Gegenstand der Sprachheilpädagogik*

Die Sprachheilpädagogik hat ihren disziplinären Ort im schulischen und außerschulischen Gesamtsystem von Bildung und Erziehung. Damit ist ihr Evaluationsbereich definiert. Sprachheilpädagogik ist Bildungswissenschaft. "Die Bildungswissenschaften umfassen die wissenschaftlichen Disziplinen, die sich mit Bildungs- und Erziehungsprozessen, mit Bildungssystemen sowie deren Rahmenbedingungen auseinandersetzen (Standards für die Lehrerbildung 2004, 1).

Im Sinne des ICF-Konzepts der funktionalen Gesundheit begreift Sprachheilpädagogik als ihren Gegenstand und Auftrag die nicht-funktionale, behindernde Situationen von Personen sowie deren positive Veränderung, wenn

sprachliche und kommunikative Aktivitäten beeinträchtigt sind und die Teilhabe an Lebensbereichen der Bildung eingeschränkt ist. Zur Erfassung und Veränderung der behindernden Situation werden Person- und Umweltmerkmale einbezogen.

Alle sprachheilpädagogischen Maßnahmen sind pragmatisch und im Zusammenhang erziehungswissenschaftlicher Theorie/Konzept/Modellbildung als (spezielle) pädagogische Maßnahmen zu bezeichnen. Die Sonderpädagogik "nimmt ihren Ausgangspunkt an Lern- und Entwicklungsprozessen, die unter erschwerten Bedingungen verlaufen und/oder in eine Krise geraten sind. Sie stellt damit ein Unterstützungssystem für die Allgemeine Pädagogik dar" (Katzenbach & Schröder 2007, 208).

Zentrales Handlungsfeld der Sprachheilpädagogik war, ist und wird weiterhin die Institution Schule in ihrer Gesamtheit und mit allen ihren assoziierten Aufgaben im Bereich von z.B. Sonderpädagogischem Dienst, Vorschule, Frühbereich, allgemeiner Schule und Beratung. Die Realisierung der sprachheilpädagogischen Förderung ist, sofern Qualitätsstandards erfüllt sind, nicht an einen bestimmten Lernort gebunden. Die Rolle spezialisierter Organisationsformen wie Sprachheilschulen/Klassen/Kurse als die am besten geeigneten Lernort, ist an den Lernbedürfnissen und Lernergebnissen der dort unterrichteten/geförderten/therapierten Personen diagnostisch festzumachen (Knebel & Schuck 2007, 498).

Sprachheilpädagogische Handlungsfelder sind im genannten System z.B. Prävention, Frühförderung, spezielle Förderung, Beratung, Kooperation, Unterricht, Therapie und Rehabilitation, Fortbildung und Koordination.

Die wissenschaftliche Entwicklung der Sprachheilpädagogik setzt eine erkennbare Theorie/Konzeptbildung voraus, die sprachliches Lehren und Lernen an den Orten, an denen Sprachheilpädagogen tätig sind, beschreibend und erklärend abzubilden in der Lage ist. Sprachheilpädagogik hat in ihrem Zuständigkeitsbereich transdisziplinär Grundlagenforschung zu betreiben.

Sprachheilpädagogische Dienstleistungen sind eine Variante des in Deutschland stark divergierenden professionellen Versorgungssystems für die positive Veränderung von Störungen der Sprache, der Kommunikation, des Sprechens, des Schluckens und der Stimme. Als weitere Komponente des Gesamtversorgungssystems hat die im Gesundheitssystem operierende Sprachtherapie einen nicht primär auf Bildung und Erziehung ausgerichteten Gegenstandsbereich. Auch wenn es deutliche Schnittmengen gibt, so haben doch Sprachheilpädagogik und Sprachtherapiewissenschaft als autonome Disziplinen ihre jeweils spezifischen

- Erkenntnisse,
- Wissens- und Kompetenzbereiche,
- Arbeitsfelder,
- systematischen fachwissenschaftlichen Bezüge,
- praktischen Ansätze (Baumgartner 2008).

Sprachheilpädagogische Dienstleistungen sind eingebunden in die

- Sicherstellung des allgemeinen Bildungserfolges (z.B. Kompensation bei Sprachverstehensstörungen),
- Sicherstellung des Bildungserfolges in der muttersprachlichen Kompetenz,
- Sicherstellung des Bildungserfolges bei Besonderheiten der geistigen und körperlich Strukturen und Funktionen (z.B. Dysarthrie),
- Sicherstellung des Bildungserfolges bei stark ungünstigen oder mangelnden positiven Umwelteinflüssen (z.B. geringe literale Erfahrung im Elternhaus).

So wie die institutionalisierte Sprachtherapie neben der Sprachheilschule bestand und besteht, ist und wird die Sprachtherapiewissenschaft ein eigenständiges akademisches Fach und Nachbarwissenschaft der Sprachheilpädagogik. In welchen Funktionen und in welchem Kooperationsmodus diese eigenständig konturierten Wissenschaften interagieren, wird die Zukunft zeigen.

Sprachtherapie als spezielle Handlungsform ist als Aufgabe im Segment der sonderpädagogischen Versorgung von dafür qualifizierten Sprachheilpädagogen oder – allerdings unter Verzicht auf die Synergien mit Bildungsaufgaben - von externen Sprachtherapeuten in geeigneten Settings an unterschiedlichen Förderorten nach fachlicher Indikation zu erbringen. Zu diesen Settings gehören neben der Individualtherapie, die Kleingruppe und auch der sprachheilpädagogische Unterricht.

Qualifiziertes sprachliches Lehren und Lernen ist für Sprachheilpädagogen mit herkömmlichen pädagogischen und didaktischen Mitteln allein nicht zu bewältigen. Sie müssen dazu auch sprachtherapeutisch orientiert vorgehen. Die Handlungsform des Therapierens wird im Kontext aller sonderpädagogischen Fördermaßnahmen eingeordnet und muss im Kontext von Schule problemlos akzeptiert werden. Es ist nicht das Verschulden der Sprachheilpädagogik, wenn bis heute das Verhältnis von Erziehung, Unterricht und Therapie in der (Sonder)Pädagogik "immer wieder Anlass zu Kontroversen, ohne dass bis heute eine wirkliche Klärung erfolgt wäre" (Vernooij 2007, 234), gibt (Baumgartner 2004). Sprachheilpädagogen müssen sich auch zukünftig zu Sprachtherapeuten qualifizieren können, sofern diese Qualifizierung den Standards akademischer Sprachtherapeuten (dbs) entspricht.

3.2 Sprachheilpädagogik ist spezialisierte Sonderpädagogik

Die Sprachheilpädagogik ist Teildisziplin der Pädagogik und darin der Sonderpädagogik. Begriffe wie z.B. Behindertenpädagogik, Heilpädagogik, Sonderpädagogik, Sprachbehinderung oder Sprachstörung sollen hier mit Kanter (2007, 39) pragmatisch "als parallele Varianten für die Varianten eines mehr oder weniger gleichen Arbeitsgebietes bezeichnet werden...".

Mit der Mehrheit der Gesamtdisziplin Sonderpädagogik in den deutschsprachigen Ländern teilt die Sprachheilpädagogik die Ansicht, ihren Gegenstand bzw. ihre Aufgabe mit den Erziehungs- und Bildungsmöglichkeiten für diejenigen Menschen zu

erforschen und zu realisieren, "deren Entwicklung aus verschiedenen Gründen behindert verläuft...." (Kanter 2007, 41).

Die Sprachheilpädagogik trägt als Sonderpädagogik offensiv zur Öffnung eines historisch gewachsenen kategorialen Denkens und Handelns bei. Leitbilder sind erfolgreiche deutsche Konzepte und Modelleinrichtungen, wie auch international erfolgreiche Varianten. Sie teilt arbeitserleichternd die allgemeinpädagogische/sonderpädagogische Theorie- und Konzeptbildung z.B. mit Blick auf Erziehung, Unterricht, Inklusion, Normativität, Deskriptivität oder Wissenschaftlichkeit.

Die Sonderpädagogik muss als transdisziplinäre Wissenschaft nach Jahrzehnten der innerdisziplinären Isolation, des ängstlichen und egoistischen Zauderns an ihrer qualifizierenden Zusammenarbeit erkennbar sein. Sie verpflichtet sich explizit, das jeweilige fachliche Wissen und Können für die Anregungen aus den anderen sonderpädagogischen Fachdisziplinen wechselseitig zu öffnen.

Die Sonderpädagogik erarbeitet ihr Basiswissen für alle und schafft eine modellhafte Praxis, die für die vertiefte Einblicknahme in die praktischen Arbeitsweisen der jeweils anderen sonderpädagogischen Professionen sorgt. Das relationale Wissen der Sprachheilpädagogik trägt viel zur Integration der gesamten Sonderpädagogik bei, wenn Sprachheilpädagogen es angemessen systematisieren, theoretisch weiterentwickeln, empirisch erden und seine Validität auch im interdisziplinären Dialog auf den Prüfstand stellen.

Die grundlegende Reform der Sonderpädagogik setzt eine "umfassende Perspektive (voraus), die sowohl das Individuum als auch die Organisation und die Gesellschaft in ihre Analyse mit einbezieht..." (Kriwet 2005, 203).

Die weitgehende Abstinenz der Sprachheilpädagogik gegenüber dem Thema "Pädagogik/Erziehungswissenschaft" kann im Auftrieb der gesamten Erziehungswissenschaft gebremst werden, wenn diese sich jetzt endlich an die notwendige Überarbeitung ihrer Aufgaben, ihrer fachlichen Grenzen, ihrer Ziele und Grundstrukturen am runden Tisch wagt.

Darüber hinaus wäre eine wirklich weitreichende Perspektive, die sinnhafte Eigenständigkeit der Pädagogik grundsätzlich anzuzweifeln und diese nach angloamerikanischem Vorbild in einem interdisziplinären Gefüge aus z.B. Teilgebieten der Entwicklungspsychologie, der Lern-, Denk- und Motivationspsychologie, des Wissensmanagements, der Pädiatrie, der Philosophie oder der Ökonomie neu zu platzieren. Die altersbedingte Neubesetzung vieler Lehrstühle in den kommenden Jahren bietet dazu die einmalige Chance.

3.3 Inklusion als fachübergreifende Aufgabe

Die Sprachheilpädagogik macht sich für Inklusion stark, also für strukturelle und institutionelle Veränderungen, die den Lernbedürfnissen und Entwicklungsmöglichkeiten jedes Menschen innerhalb eines gemeinsamen Ganzen angemessen Rechnung tragen.

Die Berücksichtigung verschiedener Heterogenitätsdimensionen wie z.B. der multikulturelle Hintergrund sprachlicher Lerner wurde genauso wie die konsequente Individualisierung des sprachlichen Lernens oder die wachsende Akzeptanz der Devise "Die Experten zu den Kindern und nicht die Kinder zu den Experten" (Katzenbach & Schröder 2007, 208) von der Sprachheilpädagogik in den letzten Jahren als fachlich zu lösende Aufgabe bearbeitet.

Ohne Profilbildung keine Inklusion! Inklusion braucht fachliche Profilbildung, die die Komplexität des fachlichen Wissens und seiner Anwendung in der Praxis reduziert.

Allein Spezialisierung erhöht die Passgenauigkeit des sprachlichen Lernangebots für das lernende Individuum und die lernende Gruppe. Allein über Spezialisierung kann die Sonderpädagogik Lern- und Situationskomplexität reduzieren, die eine angemessene, verantwortbare pädagogische Handlungsfähigkeit gegenüber dem lernenden Individuum verhindert.

Fördergruppen, -klassen und -schulen sind institutioneller Bestandteil profilierter und spezialisierter Fachlichkeit.

Diese Fachlichkeit bringt sich mit ihrer profilierten Perspektive ein in den kooperativen Prozess der gesamtheitlichen Lern- und Entwicklungsbegleitung der Kinder und Jugendlichen.

Sonderpädagogische Förderung ist im ursprünglichen Sinne als individuelle, dekategorisierende und lernortoffene Förderung in den örtlichen Gegebenheiten zu konzipieren. Separierte Beschulung ist nur dann die bessere Variante, wenn die Beweislage sie als beste Form der Förderung sachlich, fachlich und faktisch sichert.

3.4 Sprachheilpädagogen sind spezialisierte Sonderpädagogen

Sprachheilpädagogen sind spezialisierte Sonderpädagogen/akademische Förderschulpädagogen mit dem Förderschwerpunkt "Sprache".

Sprachheilpädagogen sind für den spezifischen Phänomenbereich "Sprache/Kommunikation (Erwerb und Störung)" im Kontext der Gesamtentwicklung der betroffenen Person zuständig. Sie sind akademisch qualifizierte Fachleute für das sprachliche Lehren und Lernen unter erschwerten Erwerbsbedingungen.

Sprachheilpädagogen organisieren qualitativ hochwertiges sprachliches Lernen im System von Bildung und Erziehung für *alle* Personen mit sprachlichem Förderbedarf. Sie erbringen Dienstleistungen an *allen* sonderpädagogisch relevanten Orten, z.B. in Form von Beratung, Prävention, Unterricht, Therapie. Ihre Qualifikationen zielen u.a.

- auf die Fähigkeit zur Mehrebenenförderung (Lernen/Sprache/Verhalten/Emotion) sowie
- auf die Wahrnehmung und Feststellung der Komplexität gestörten sprachlichen Lernens einerseits sowie Wahrnehmung und Feststellung der Gesundheit/Fähigkeit/Normalität als Lernausgangslage andererseits.

Spezielle Aufgaben umschließen (auch im Sinne der ICF):

- Bestimmung der gesamten Problemlage des sprachlichen und kommunikativen Lernens; Erhebung der aktuellen Symptomatik (Förderbedarf)
- Feststellung
 - der geistigen und zum Teil körperlichen Funktionen und Strukturen
 - der Aktivitäten (=sprachlich-kommunikative Leistungen und Leistungsfähigkeit)
 - der Teilhabe an den personrelevanten Lebensbereichen (Partizipation)
 - der inneren und äußeren Einflüsse
 - der Wechselwirkungen der genannten Aspekte (horizontale und vertikale Problemanalyse; Erhebung von Ressourcen; Mehrebenendiagnostik; Mehrpersonendiagnostik)
- Methoden der Einflussnahme auf die genannten Bereiche.

Sprachheilpädagogen erwerben gesichertes spezifisches Handlungs- und Veränderungswissen. Sie

- orientieren sich an Sprachstörungstheorien, Spracherwerbtheorien sowie Lehr- und Lerntheorien,
- lehren konzeptgebunden, zielorientiert, fall- und situationsbezogen,
- kennen die sprachdiagnostischen und sprachtherapeutischen Konzepten/Methoden/Techniken, die sie zur Erfüllung ihrer fachlichen Aufgaben benötigen,
- werden der Komplexität von Entwicklung, von Lehren und Lernen, von Normalität und Störung gerecht,
- reduzieren Komplexität durch Spezialisierung,
- steigern die Transparenz, Effektivität und Effizienz ihrer Tätigkeit bei größtmöglicher Bemühung um Hilfe zur Selbsthilfe, ganzheitlicher Qualifizierung des und der Lerner, Achtsamkeit gegenüber persönlicher Autonomie.

3.5 Entwicklung sonderpädagogischer Kompetenz

Sonderpädagogen müssen zum einen allein oder im Team dazu befähigt sein, mehrdimensional, systematisch, planvoll und kontrolliert die Lehr- und Lernprozesse in Gang zu setzen, die ein Individuum oder eine Gruppe zur erfolgreichen Veränderung seiner sprachlich und kommunikativ beeinträchtigten Situation zu führen. Dazu bedarf es, auch im internationalen Vergleich, des Aufbrechens veralteter institutioneller Arrangements und des Ausbaus fachübergreifender Arbeitsansätze in allen sonderpädagogischen Handlungsfeldern.

Zum anderen muss es in der Zukunft Sonderpädagogen geben, die in ihrem Wissen und dessen Anwendung so *spezialisiert* sind, dass sie in Kooperation mit Regelpädagogen und Sonderpädagogen zeitweise oder auch dauerhaft mit speziellen Methoden blockiertes, stagnierendes, sprachliches und kommunikatives Lernen positiv verändern.

Der Sonderpädagoge der Zukunft steht viel mehr als in der fach- und arbeitsteiligen Sonderpädagogik der Vergangenheit und Gegenwart in der Pflicht, Kompetenzen zu erwerben für

- den Umgang mit komplexen Lehr- und Lernproblemlagen, mit Zufällen und mit Irritationen,
- Flexibilität, Improvisation und gegenwartsorientierte Präsenz,
- polymethodisches Arbeiten,
- die sorgfältige Beobachtung und Anleitung personen- und gruppenbezogener Prozesse des Lernens in wechselnden Lehr- und Lernarrangements,
- die situativ gekonnte Wahrnehmung der Mikroebene bedürfnisgesteuerten sprachlichen Lehrens- und Lernens,
- bedeutungsvolles Kommunizieren mit intersubjektiver, supervidierter (sonder)pädagogischer Sensibilität in der Verfolgung fachlicher Ziele,
- störungsbezogene und fähigkeitsbezogene Vorgehensweisen,
- die Feststellung der gestörten Strukturen/Funktionen und die Wechselwirkungen mit Aktivitäten und Ressourcen im Sinne der ICF,
- die aktive und permanente Kontrolle des Lernfortschrittes,
- den Aufbau motivierender standardisierter und nicht-standardisierter Lernkontexte.

Solche Kompetenzen erfordern die transdisziplinäre Qualifizierungsoffensive der Sonderpädagogik, die nicht mehr kategorial oder institutionell, sondern im Sinne fortschrittlicher Integrationsmaßnahmen für Menschen mit Benachteiligungen/ Behinderungen/ Störungen personenbezogenen denkt und handelt sowie pass- und anspruchsgenaue Angebote schafft. Damit verbindet sich der transdisziplinäre Aufbau entsprechender Frühwarn- und Hilffsysteme einschließlich ihrer Vernetzung.

Die transdisziplinäre Qualifizierungsoffensive garantiert die weitere Entwicklung aller Formen partnerschaftlicher und partizipativer Fachlichkeit. Ohne sie gibt es keinen Fortschritt z.B. im gezielten Umgang mit *allen* komplexen sprachlichen und kommunikativen Lehr- und Lernsituationen im gesamten Bildungs- und Erziehungswesen, für das die Sprachheilpädagogik zuständig ist.

Sprachheilpädagogen arbeiten nach den Standards der sonderpädagogischen Förderung des vds (2007, 2008) in einem flexiblen, Versorgungssystem, in dem der Experte, angepasst an den Lernbedürfnissen und -fähigkeiten des Individuums bzw. der Gruppe (peer-learning), zum Lerner geht und nicht der Lerner zum Experten.

3.6 *Spezielle Förderung als sonderpädagogische Tätigkeit*

Der bildungspolitisch erwünschten und administrativ diktierten "Förderung" kann sich die Sprachheilpädagogik im sonderpädagogischen Verbund nicht länger entziehen. Zudem ist "Förderung" schon längst zum terminologischen Kuckucksei in der Sonderpädagogik geworden, dessen wissenschaftlicher Kontext kaum noch jemand bereit ist, abzuklopfen (Baumgartner 2006).

Betrachtet man die derzeitige Situation positiv, so erlaubt die begriffliche und inhaltliche Offenheit des Gegenstands "Förderung" der Sprachheilpädagogik die Implementierung ihrer eigenen fachlichen Vorstellungen und Wünsche zu dem, was "Förderung" ist.

Sonderpädagogische Förderung ist *spezielle Förderung*. Spezielle Förderung ist akademische Tätigkeit im Kontext von Bildung und Erziehung. "Spezielle Förderung" ist Oberbegriff für die Menge aller Handlungsformen und Methoden, mit denen Lernen und Entwicklung von Sonderpädagogen gezielt, planvoll und kontrolliert positiv verändert wird (Glück 2007, 155).

Was spezielle Förderung betrifft, erarbeitet die Sonderpädagogik einen begriffssicheren, international vergleichbaren Terminologie-Raum. Ob darin auf den Begriff der Sprachtherapie verzichtet werden kann und es ausreicht, die Tätigkeit der Sprachtherapie als "Variante der speziellen Förderung" zu bezeichnen, sollte im Kontext der Vereinheitlichung der sonderpädagogischen Begriffsbildung diskutiert werden. Die "therapeutische" Dimension der Sprachheilpädagogik ist, im Vergleich zu anderen sonderpädagogischen Fachrichtungen, Ergebnis besonderer historischer Bedingungen. Sie hat ihren Teil zur fachlichen Identität der Sprachheilpädagogik als auch zu ihrer fachlichen Isolation beigetragen.

Im Kontext von Förderung ist Sprachheilpädagogik die Theorie und Praxis der gesamten, *speziellen Förderung* des Lernens von Menschen mit sprachlichen und kommunikativen Beeinträchtigungen über die gesamte Lebensspanne.

"Spezieller Förderbedarf" resultiert aus der Differenz von zu erreichender Kompetenz (Aktivität) und gegebener Lern/Entwicklungsausgangslage (Strukturen und Funktionen) unter Berücksichtigung innerer und äußerer Ressourcen (positiv und negativ wirkende Umwelteinflüsse auf Aktivität und Partizipation, vgl. ICF). Spezieller Förderbedarf entsteht dann, wenn diese Differenz nicht durch die vorhandenen Ressourcen ausreichend ausgeglichen werden kann, und der Lerner und/oder sein Umfeld zusätzliche Ressourcen benötigt bzw. benötigen.

Spezielle Förderung räumt dem Auftrag der Entwicklung bestmöglicher Interventionsformen und deren Evaluation Priorität ein. Wie der evaluierte Stand der Diagnose-Förderklassen befürchten lässt, bewirkt die administrativ verordnete nominale Form "Förderung" allein keine positiven Aspekte. "Notwendig sind entsprechend Rahmenbedingungen", (die) "heute allerdings kaum noch vorzufinden sind" (Ellinger & Koch 2007, 87).

Spezielle Förderung setzt, neben sachangemessener quantitativer und qualitativer Lehr-Lerndiagnostik, pädagogisch bedeutsame Ziel- und Wertentscheidungen voraus, die sich in der Auswahl der Aktivitäten äußern. Leitlinien geben Hilfen für Entscheidungsprozesse und regeln evidenzbasiertes Vorgehen.

Die Tätigkeit des speziellen Förderns muss in einem akademischen Sinne auf qualitativ hochwertiges Lehren und Lernen bezogen sein (Wember 2007). Standards der speziellen Förderung qualifizieren die schulische Tätigkeit Sonderpädagogen.

Standards zu setzen heißt, "festzulegen, wie ein Objekt oder eine Dienstleistung hergestellt werden oder aussehen oder funktionieren sollte" (Standards der sonderpädagogischen Förderung 2007, 75).

Dem sprachlichen Lehren und Lernen in *Gruppen* (peer-learning; Lernpartnerschaften) ist endlich, ob stärker gelenkt oder eher offen, wissenschaftlich gesichert, der Nimbus des Nicht- oder Geringfunktionierens gegenüber der Einzelförderung/Individualtherapie zu nehmen. Die Sprache und Kommunikation erwerbende Gruppe stellt eine ernstzunehmende Ressource dar (Baumgartner 2008; Hofmann 2007).

Ein Vorteil des bildungspolitischen und administrativen Diktums der "Förderung" ist, dass die Sprachheilpädagogik viel konsequenter als bisher ihr besonderes Know-how im gesamten sonderpädagogischen, allgemeinpädagogischen und grundschulpädagogischen Bildungs- und Erziehungssystem einsetzt und damit von der Prävention über die Kooperation bis hin zur Rehabilitation mit ihrer spezifischen Kompetenz wahrgenommen wird.

So wird das sprachheilpädagogische Kompetenzangebot Teil der integrativen Sprachförderkonzepte. Modellhaft enthält es in Schleswig-Holstein sechs Bausteine:

- Sprachförderung und Einschätzung der Sprachkompetenz in den Kindertageseinrichtungen,
- Vorgezogene Sprachintensivförderung zwischen Schulanmeldung und Einschulung
- Klassen- und Schulen zur Sprachförderung
- Sprachheilverfahren in den Altersstufen 3-6,
- Fortbildung für Erzieherinnen sowie Lehrkräfte
- zentrale Beratungsinstanz (Borbonus 2007, 191).

Derart erweiterte Aufgabenbereiche sind ohne verstärkte Kooperation und Ressourcenzuweisung nicht umzusetzen. Stärker subsidiär agierende Ansätze definieren die Schnittstellen zwischen allgemeinem und sonderpädagogischem System und entwickeln Methoden der kooperativen Förderplanung. Das baden-württembergische Konzept vom „Schulanfang auf neuen Wegen“ etabliert hierzu Runde Tische unter Beteiligung von Vertretern der Kindergärten, Grundschulen, Gesundheitsämter und eben auch der Frühförder- und Beratungsstellen der Schulen für Sprachbehinderte.

3.7 Sprachheilpädagogischer Unterricht

Sprachheilpädagogischer Unterricht ist

- sprach(lern)theoretisch begründet,
- diagnosegeleitet,
- an den sprachlichen Lernvoraussetzungen der Schüler adaptiert und
- vom Primat der Spracherlernprozesse geprägt (Reber 2007; Schönauer-Schneider 2007).

Die sprachheilpädagogische Unterrichtsforschung tritt in diesen Tagen nach 100 Jahren Dornröschenschlaf erstmals mit aussagefähigen, systematisch gewonnenen Daten an die Öffentlichkeit (Ruppert & Schönauer-Schneider 2008). Sie belegen die Spezifität sprachheilpädagogischer Methodik im Unterricht. Die Wirkungskette zwischen dem sprachlichen Lehrerhandeln und dem sprachlichen Schülerlernen wird methodisch geprüft (Baumgartner 2008, 258).

Zwischen sprachheilpädagogischem Unterricht und Unterricht an der Regelschule bestehen beobachtbare Unterschiede. Sprachspezifisch angelegter Unterricht, also sprachliches und kommunikatives Lehren und Lernen in einer störungsheterogenen Gruppe ist unter gleichzeitiger Vermittlung von Bildungsinhalten leistungsfähig.

Adaptiver Unterricht ist "gegenwärtig das wissenschaftlich fundierteste und didaktisch aussichtsreichste Konzept..." (ebd., 18). Deswegen sollen Sprachheilpädagogen adaptive Lehrkompetenz als das personenzentrierte Zusammenspiel zwischen

- Sachkompetenz,
- diagnostischer Kompetenz,
- didaktischer Kompetenz,
- Managementkompetenz zur Klassenführung

erwerben.

Adaptive Lehrkompetenz ist die Fähigkeit der Lehrperson, die individuellen Unterschiede einer heterogenen Schülerschaft zu beachten und dabei gezielt und gegenwartsorientiert zu (re)agieren (Rogalla & Vogt 2008). Adaptives Lehren trägt u.a. folgende Merkmale:

- Situationsorientierung
- Fallorientierung
- Problemlösungsstrategien
- Projektorganisation des Lernens
- biographisch-reflexive Ansätze
- Kontextoptimierung (vgl. Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften 2004, 5).

Neben der adaptiven *Lehrkompetenz* erfordert Spezialisierung den Erwerb der wichtigen adaptiven *Handlungskompetenz* nach sprachtherapeutischen/ psychotherapeutischen Vorbildern (Baumgartner 2008).

Der Erwerb adaptiver Lehr- und Handlungskompetenz erfordert in allen Phasen der Lehrerbildung ein starkes fachspezifisches Coaching das über die Ausrichtung auf die fachlichen und fachdidaktischen Inhalte des Unterrichts hinaus den Lehr- und Lernprozess direkt am Ort des Geschehens fokussiert.

Sprachheilpädagogischer Unterricht entwickelt konsequent seine Stärken als natürlicher Kontext für sprachliche Intervention. Er wird für Schüler mit Spracherwerbsstörungen zunehmend erfolgreich nutzbar, weil Sprachheilpädagogen (auch beratend) ihre methodische Tätigkeit gezielt auf ein definiertes sprachliches Lernziel hin ausrichten.

Kommentar [cwg1]: Ich bin dagegen, dass ein Unterricht der GS-Lehrerin, der ein paar in der Beratung gewonnene Aspekte enthält, dann shp U ist

Unterricht bietet den sozialen Raum der sonderpädagogischen Beziehungsentwicklung, den interaktionalen Raum für sprachlich-kommunikatives Handeln und den sachlichen Kontext für handlungsorientiertes Lernen. Daher bietet Unterricht eine Vielzahl fördernder und therapeutischer Möglichkeiten:

- Die zu erarbeitenden Unterrichtsinhalte selbst entsprechen sowohl den allgemeinen Bildungszielen als auch den Förderzielen (einiger) Kinder (therapieimmanenter Unterricht).
- Die zu erarbeitenden Unterrichtsinhalte enthalten in ihrer Sach- und Erkenntnisstruktur Elemente, an denen fördernd oder therapierend angeknüpft werden kann (therapieintegrierender Unterricht).
- Förderziele bestimmen primär und zumindest phasenhaft den Inhalt und die Methodik des Unterrichts (therapieintegrierende Unterrichtsphasen).
- Verschiedene Sozialformen im Unterricht ermöglichen unterschiedliche, auf die Förderziele abstimmbare Lernarrangements von der sprachlichen Arbeit im Plenum bis hin zur 1:1-Situation zwischen Kind und Lehrkraft

3.8 *Sprachheilschule*

Die Sprachheilschule (Schule für Sprachbehinderte, Schule zur Sprachförderung) entwickelt ein differenziertes nach innen und außen wirksames Angebot. Sie bildet den fachlichen Nukleus für innerfachliche und transdisziplinäre Professionalisierung. Sie koordiniert sprachheilpädagogische Dienstleistungen und bündelt Kräfte für Supervision und Evaluation.

In intensiver Zusammenarbeit mit Partnern bietet die Sprachheilschule dynamische, komplexe und vor allem verlässliche Förderformen an. Der Sprachheilschule stehen die genannten unterrichtlichen und auch unterrichtsergänzenden Maßnahmen (an individuellen Förderzielen orientierte Gruppen- und Einzelarbeit) zur Verfügung, um eine die ganze Person und Situation umfassende, positive Beeinflussung zu erreichen. Dies gelingt aufbauend auf der umfassenden Beschreibung der Problemsituation durch die kooperative Förderplanung, die die Eltern und die Schülerin/den Schüler selbst mit einbezieht. So kann ein komplexes Förderangebot gestaltet werden, das in seinem Kern die Möglichkeiten der Sprachheilschule nutzt, diese aber eben nicht nur additiv, sondern interaktiv und integrativ wirksam werden lässt. In dem, gerade in den unteren Klassenstufen, möglichst wenige Bezugspersonen dieses vielfältige Angebot gestalten, wird einer Vereinzelung der Angebote entgegengewirkt. In der Integration von allgemeinen Bildungszielen und Förderzielen und durch die hohe inhaltliche Intensität sowie zeitliche Ausdehnung entstehen Entwicklungsanregungen, die für die Sprachheilschule typisch sind und zu ihrer großen Akzeptanz bei den Eltern beigetragen haben.

3.9 *Reform der Ausbildung*

Die Studierenden der Sonderpädagogik benötigen für ihre fachliche und berufliche Qualifizierung eine besondere Befähigung. Sie erwerben sonderpädagogische Kompetenzen in einer mehrphasigen, berufsqualifizierenden Ausbildung. Die dafür

notwendigen Strukturen der Vernetzung sind zu schaffen. Das Verhältnis "zwischen universitärer und stärker berufspraktisch ausgerichteter Ausbildung ist so zu koordinieren, dass insgesamt ein systematischer, kumulativer Erfahrungs- und Kompetenzaufbau erreicht wird" (Standards für die Lehrerbildung 2004, 4).

Die Lerneffekte der Berufseingangsphase steigen erst dann dauerhaft, wenn die Angebote zum Weiterlernen, zur Supervision und Beratung nachhaltig zunehmen.

Studienseminare sind mit verantwortlich für die Einbindung akademischer Wissensbestände der ersten Ausbildungsphase. Planen Wissenschaftler Untersuchungen mit größerer Praxisrelevanz, suchen Lehrkräfte gezielter nach Forschungsergebnisse in Fachzeitschriften und nutzen sie erfolgreich für den Unterricht. Kooperative Projektseminare von Hochschule und Studienseminar haben auch die gemeinsame Publikation zum Ziel.

An die Stelle von "Wirkungshoffnungen" (Terhart) gehört die Überprüfung der Wirksamkeit von Ausbildung und praktischem Handeln in allen sonderpädagogischen Handlungsfeldern.

Die Lehrerfortbildung benötigt "ein konzeptionelles Fundament, das mit den beiden vorhergehenden Phasen inhaltlich und strukturell eng vernetzt ist" (Tietz 2007, 395).

Das derzeit die sonderpädagogische Ausbildung an den Hochschulen beherrschende Zwei-Fachrichtungen-Modell soll ein konsekutives 2-Phasen-Modell ablösen:

- Phase 1: Grundlagen der Sonderpädagogik sowie Grundlagen des Förderbedarf bei komplexen Problemlagen bis hin zur Schwer- und Schwerstbehinderung
- Phase 2: Sonderpädagogische Spezifizierung z.B. in den Bereichen Sprache, Lernen oder soziale/emotionale Entwicklung, bei weiter denkbaren Differenzierung z.B. für spezielle Altersgruppen, spezielle Einrichtungen, spezielles Management

Reiser (2007, 96) schlägt ein Modell mit einem "major-Fach" Sonderpädagogik und einem "minor- Fach", einem Unterrichtsfach, oder einer außerschulischen Schwerpunktsetzung vor.

Kommentar [cwg2]: cwg: würde ich gar nicht einbeziehen. Außerschulische Sprachheilpädagogik ist doch v.a. Sprachtherapie

Die Phase 1 könnte zeitlich beschränkt sein und vertiefend an Phase 2 vorbei weiterlaufen. Beide Phasen haben berufsqualifizierende hohe Praxisanteile. Ort der Praxis ist die Hochschule sowie qualifizierte und an Leitlinien gebundene Kooperationseinrichtungen. Fachübergreifende Schlüsselqualifikationen, problembasiertes Lernen, Methodenkompetenz, Teamarbeit, Sozialkompetenz, die Entwicklung persönlicher Fähigkeiten sind genauso fachlicher Inhalt, wie der Erwerb der Fähigkeit zum adaptiven Vorgehen. Die praktische Ausbildung unter Supervision ist zu bewerten.

Alle Ausbildungsteile sind curricular vernetzt, und besonders das Angebot der einzelnen Fachdidaktiken auf die speziellen Belange der Sonderpädagogik abzustimmen.

Die Studierenden müssen als Lerner "wertgeschätzt, beachtet und individuell herausgefordert werden" (Tretter & Wittrock 2008, 64). Die Ausbildung setzt, anders als bisher, eine umfassende Dialogstruktur voraus, die Autonomie, Persönlichkeit und Partizipation der Studierenden fördert.

Erst viel mehr Tutorien, Mentoring und Coaching garantieren das, was akademisch befähigte Sonderpädagogen auszeichnet: Selbstreflexion, Selbstverantwortung, soziale Kompetenz und Leadership (Schumann 2007). Studierende verdienen als Lerner mehr Aufmerksamkeit und im Sinne ökonomischen und für die Praxis nachhaltigen Lernens viel mehr reformierende Anstrengung. Die Mängel der neuen Bachelorstudiengänge erzwingen die Überarbeitung inhaltlicher, struktureller und methodisch-didaktischer "Webfehler" (ebd.).

4. Schluss/Zusammenfassung/nächste Schritte

In der Konzentration auf die Bildungsrelevanz der sprachlich-kommunikativen Problemlagen wird Sprachheilpädagogik zum profilierten und kompetenten Partner im intradisziplinären Dialog der Sonderpädagogik. Ihr Profil schärft und verdeutlicht sie, indem sie der empirischen Forschung und Publikation einen breiteren Raum gibt.

Literatur

- Baumgartner, S. (2004): Sprachheilpädagogik ist Pädagogik und mehr. In: Baumgartner, S., Dannenbauer, F., Homburg, G. & Maihack, V.: Standort: Sprachheilpädagogik. Dortmund: verlag modernes lernen, 99-199.
- Baumgartner, S. (2006): Sprachtherapie und Sprachförderung im Unterricht: Kritische Analyse und Konzeptbildung. Die Sprachheilarbeit, 6, 268-277.
- Baumgartner, S. (2008): Kindersprachtherapie. München: Ernst Reinhardt.
- Baumgartner, S., Dannenbauer, F., Homburg, G. & Maihack, V. (2004): Standort: Sprachheilpädagogik. Dortmund: verlag modernes lernen.
- Borbonus, T. (2007): Sprachförderkonzepte in Deutschland - Hat Sprachtherapie eine Chance? In: de Langen-Müller, U. & Maihack, V. (Hrsg.): Früh genug - aber wie? Köln: ProLog, 188-195.
- Ellinger, S. & Koch, K. (2007): Flexible Schuleingangsphase für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Zeitschrift für Heilpädagogik, 3, 82-90.
- Fenk, S. & Röhner-Münch, K. (2005): Schulen zu sprachlichen Förderung - Institution im Wandel? Die Sprachheilarbeit, 4, 160.
- Glück, C. (2007): Intervention bei semantisch-lexikalischen Störungen im Kindesalter: Was können Sprachförderung und Sprachtherapie leisten? In: de Langen-Müller, U. & Maihack, V. (Hrsg.): Früh genug - aber wie? Köln: ProLog, 151-162.
- Grohnfeldt, M. (2008): Divergierende Strukturen des Sprachheilwesens in Deutschland. Die Sprachheilarbeit, im Druck.
- Grohnfeldt, M./ Schönauer-Schneider, W. (2007): Sprachheilpädagogische Aspekte des Unterrichts an unterschiedlichen Förderorten. In: Heimlich, U./ Wember, F. (Hrsg.): Didaktik des Unterrichts im Förderschwerpunkt Lernen. Ein Handbuch für Studium und Praxis. Stuttgart: Kohlhammer, 240-252.

- Grünke, M. (2007): "An ihren Methoden sollt ihr sie erkennen". In: Mutzeck, W. & Popp, K. (Hrsg.): Professionalisierung von Sonderpädagogen. Weinheim: Beltz, 71-86.
- Hofmann, C. (2007): Wie aus Unterrichtsstunden Therapieeinheiten werden - Zur Therapeutisierung des pädagogischen Alltags. Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbardisziplinen, 76, 278-284.
- Kanter, G. (2007): Gegenstand und Aufgaben einer Pädagogik und Psychologie bei Beeinträchtigungen der Lernens. In: Walter, J. & Wember, F. (Hrsg.): Sonderpädagogik des Lernens, Bd., 2. Göttingen: Hogrefe, 33-63.
- Katzenbach, D. & Schroeder, J. (2007): "Ohne Angst verschieden sein können" Über Inklusion und ihre Machbarkeit. Zeitschrift für Heilpädagogik, 6, 202-213.
- Von Knebel, U. & Schuck, K. (2007): Diagnostik und Differenzialdiagnostik: Klassifikation, Methoden und Probleme. Allgemeine Fragestellungen. In: Schöler, H. & Welling, A. (Hrsg.): Sonderpädagogik der Sprache, Bd. 1. Göttingen: Hogrefe, 475-505.
- Kriwet, I. (2005): Zum historischen Wandel theoretischer Ansätze in der Sonderpädagogik: von der Separation zur Inklusion. In: Horster, D., Hoyningen-Süess, C. & Liesen, S. (Hrsg.): Sonderpädagogische Professionalität. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaft.
- Mayer, A. (2007): Realisierung spezifischer sprachheilpädagogischer Maßnahmen im Unterricht, dargestellt am Beispiel der dialogischen Bilderbuchbetrachtung. Sonderpädagogik in Bayern, 3, 8-13.
- Motsch, H.-J. (2008): Deprofessionalisierung der (Sprach-)Heilpädagogik - internationalisiert, inkompetent, wegrationalisiert. Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbardisziplinen, 77, 4-10.
- Reber, K. (2007): Sprachheilpädagogischer Rechtschreibunterricht. In: dgs - Landesgruppe Bayern (Hrsg.): Sprachheilpädagogischer Unterricht. Rimpf: edition von freisleben, 56-65.
- Reiser, H. (2007): Konsekutive Studiengänge der Sonderpädagogik in ihren Auswirkungen auf die Profession. In: Mutzeck, W. & Popp, K. (Hrsg.): Professionalisierung von Sonderpädagogen. Weinheim: Beltz, 87-101.
- Rogalla, M. & Vogt, F. (2008): Förderung adaptiver Lehrkompetenz: eine Interventionsstudie. Unterrichtswissenschaft, 1, 15-36.
- Rosenberger, K. (2007): Sprachheilpädagogik zwischen Sein und Nichtsein. Mit Sprache, 3, 68-73.
- Ruppert, I. & Schönauer-Schneider, W. (2008): Unterscheidet sich sprachheilpädagogischer Unterricht vom Unterricht der Allgemeinen Schule? Die Sprachheilarbeit, im Druck.
- Schatz, E. (2007): Hurra wir leben noch - Bericht von einer aussterbenden, doch sehr lebendigen Spezies. Sonderpädagogik in Bayern, 3, 52-54.
- Schönauer-Schneider, W. (2007): Miteinander oder losgelöst? Sprachheilpädagogischer Unterricht im Spannungsfeld von Theorie und Praxis. In: dgs - Landesgruppe Bayern (Hrsg.): Sprachheilpädagogischer Unterricht. Rimpf: edition von freisleben, 9-17.
- Schumann, W. (2007): Strukturwandel an den Hochschulen - Konsequenzen für die psychosoziale Situation von Studierenden. Verhaltenstherapie und psychosoziale Praxis, 4, 817-827.
- Siegmüller, J., Fröhling, A., Gies, J., Herrmann, H., Konopatsch, S. & Pötter, G. (2007): Sprachförderung als grundsätzliches Begleitelement im Kindergartenalltag. Logos Interdisziplinär, 2, 84-96.

- Standards der sonderpädagogischen Förderung. Verband Sonderpädagogik e.V. (2007). Zeitschrift für Heilpädagogik, 2, 75-79.
- Standards der sonderpädagogischen Förderung als Maßstab für die Praxis - verabschiedet auf der Hauptversammlung 2007 in Potsdam - (2008). Zeitschrift für Heilpädagogik, 2, 42-60.
- Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften (2004). Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland.
- Tietz, W. (2007): Kompetenzschwerpunkte in der zweiten und dritten Phase der Lehrerbildung. In: Heimlich, U. & Wember, F. (Hrsg.): Didaktik des Unterrichts im Förderschwerpunkt Lernen. Stuttgart: Kohlhammer, 394-408.
- Tretter, T. & Wittrock, M. (2008): Bildung und Ausbildung im Sonderpädagogikstudium. Vierteljahrszeitschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbarwissenschaften, 77, 61-66.
- Vernooij, M. (2007): Therapeutisch orientierter Sonderunterricht (TOS) bei Schülern mit Verhaltensauffälligkeiten. In: Mutzeck, W. & Popp, K. (Hrsg.): Professionalisierung von Sonderpädagogen. Weinheim: Beltz, 232-250.
- Völker, R. (2007): Bildungspolitische Entwicklungen. Zeitschrift für Heilpädagogik, 10, 369-371.
- Wember, F. (2007): Qualitätsanalyse und Standards der sonderpädagogischen Förderung. Zeitschrift für Heilpädagogik, 10, 417-426.