



Ulrike Lüdtke, Kirsten Beta,
Tina Degenhardt, Bremen¹

„Fremde sind wir uns selbst.“²

Interkulturelle Erfahrungen und sprachbehindertenpädagogische Professionalisierung in einer konstruktivistisch orientierten Hochschuldidaktik

1. Fachlicher Hintergrund, Fragestellung und Methodik

In den schulischen und außerschulischen sprachbehindertenpädagogischen Praxisfeldern wird es derzeit aufgrund der zunehmenden Tragweite postmoderner gesellschaftspolitischer Veränderungen immer dringlicher, sich mit den vielfältigen „Gefährdungen und Störungen mehrsprachiger Entwicklung“ zu befassen (vgl. u.a. *Tagungsprogramm Dozentenkonferenz* 2002). Unseres Erachtens benötigen Sprachbehindertenpädagoginnen³ zur professionellen Lösung dieser komplexen fachlichen Herausforderungen einerseits auf *sprachwissenschaftlicher* Ebene problemspezifisches linguistisches Wissen, z. B. über den grammatikalischen Entwicklungszusammenhang von L1- und L2-Erwerb, andererseits auf *pädagogischer* Ebene eine umfassende interkulturelle Kompetenz, die auf die personalen und sozialen Rahmenbedingungen der Sprachlichkeit, wie z.B. Migration oder Asylaufenthalt, in welche die jeweiligen Störungsphänomene eingebettet sind, bezogen ist – Wissen und Kompetenz, die *beide* von heutigen Berufsanfängerinnen bereits während ihrer universitären Ausbildung im Studienschwerpunkt Sprachbehindertenpädagogik erworben werden sollten.

Da die linguistische bzw. linguistisch orientierte sprachbehindertenpädagogi-

sche Forschung derzeit dabei ist, immer mehr wichtige Erkenntnisse zum Problemkreis mehrsprachiger Entwicklung bereitzustellen (vgl. *Rothweiler* 2003), und durch langjährige Grundlagenarbeit zugleich ein hohes Bewusstsein für deren anwendungsbezogene Notwendigkeit geschaffen worden ist (vgl. u.a. *Kracht* 2000, 2003), wird dieses Wissen – wie eine Recherche in den Vorlesungsverzeichnissen der sprachbehindertenpädagogischen Studienschwerpunkte der deutschsprachigen Universitäten zwischen 2000 und 2003 gezeigt hat – auch an immer mehr Studienstätten vermittelt (vgl. u.a. Universität Hamburg: *Kracht* SS 01-WS 02/03, Universität zu Köln: *Lengyel* SS 03, LMU München: *Triarachi-Herrmann* WS 01/02-SS 03). Im Bereich der sprachbezogenen interkulturellen Kompetenz sieht die Ausbildungslage jedoch ganz anders aus, denn wie die Durchsicht der Studienangebote ebenfalls ergeben hat, mangelt es an nahezu allen Studienstätten der Sprachbehindertenpädagogik an entsprechenden Ausbildungsangeboten – was vielleicht daran liegen mag, dass es in unserem Fach bislang diesbezüglich noch keine eigenständig profilierte, pädagogisch orientierte Forschung gibt. Dies ist bedauerlich, steht es doch ganz im Gegensatz zu Tendenzen innerhalb der Allgemeinen Erziehungswissenschaft, welche den Themenkreis der *Interkulturellen Kompetenz* in all seinen Schattierungen, speziell im

Primarbereich, bereits seit langem als einen wichtigen und praxisrelevanten Forschungsschwerpunkt ausgemacht hat (vgl. u.a. *Prengel* 1995, *Gogolin/Nauck* 2000, *Wagner et al.* 2000, *Auernheimer* 2002, *Gehring et al.* 2002) und deshalb den Erwerb dieser Kompetenz speziell in der Lehrerbildung der ersten wie zweiten Phase durch vielfältige Ausbildungskonzepte zu verankern sucht (vgl. *Bezirksregierung Düsseldorf* 2001). Geradezu bedenklich scheint dieses Versäumnis sogar, wenn man den Bogen noch weiter spannt: Ausgehend von den Wirtschaftswissenschaften als Ursprungsort (vgl. u.a. *Böhm-Tettelbach/Wichmann* 1994, *Ingelfinger* 1995, *Herbrand* 2000) hat sich – von uns scheinbar unbemerkt – in unserer Bezugsdisziplin Psychologie ein wichtiger Forschungstrend entwickelt, der die interkulturelle Kompetenz in den unterschiedlichsten Kontexten the-

¹ In diesem gemeinsamen Text wurden die theoretischen Teile von *U. Lüdtke*, der dokumentarische Teil (3.1 und 3.2) von *K. Beta* und *T. Degenhardt* verfasst.

² Dieses gleichnamige Buch von *Julia Kristeva* (1990), Professorin für Linguistik an der *Université Paris VII Denis Diderot*, war und ist außerordentlich richtungweisend für unseren Erkenntnisprozess.

³ Im Text wird aus Gründen der besseren Lesbarkeit immer die weibliche Sprachform benutzt, die jedoch für beide Geschlechter steht.

matisiert, und zwar von der Beratung (vgl. Heimannsberg/Schmidt-Lellek 2000, Pavkovic 2001) über die Kinderpsychotherapie (vgl. Friese 1999) bis hin zur Psychotherapie mit Migranten (vgl. Tuna 1998).

In den letzten Jahren wurden jedoch vereinzelt Stimmen laut, die – mit je unterschiedlichen Akzenten – auf die dringend notwendige Einbeziehung der interkulturellen Kompetenz in die sprachbehindertenpädagogische Lehre verweisen:

- Jonach/Röhner-Münch (2000, 355) fordern dabei z.B. solch grundlegende Elemente wie: „Kenntnisse im interkulturellen Handlungsbereich (z.B. Unterschiede in der sprachlichen Entwicklung, im sozialen Miteinander), Anleitung zu sozialer Interaktion und Wahrnehmungssensibilisierung im interkulturellen Umfeld, Förderung der Fähigkeiten zu verbaler und nonverbaler Kommunikation im Zusammenhang mit der Kompetenzentwicklung im Hinblick auf die eigene sprachliche Gestaltungskraft und kritische Wahrnehmung der kindlichen Sprache (Modellperson), Absolvieren von Praktika im interkulturellen Umfeld zum Einüben selbständiger Handlungen auf diesem Gebiet und damit der Erwerb elementarer Sach-, Sozial- und kommunikativer Kompetenz für interkulturelles Handeln“.
- Lengyel (2002, 203) unterstreicht für die Arbeit mit zweisprachigen Kindern: „Zusätzlich wichtig, nicht nur für die Diagnostik, sondern auch für den gesamten therapeutischen Prozess, scheint die ‚Erlangung interkultureller Handlungskompetenz‘ ... ebenso wie eine gewisse Sensibilität und Einfühlungsvermögen gegenüber ‚dem Anderen‘ (Wright / Sherrard 1994) sowie das Hinterfragen seiner eigenen Interaktionsformen und Verhaltensweisen als speziell dieser Kultur zugehörig.“ Und sie konstatiert zugleich: „Das bisher genannte Vorgehen erfordert zusätzliche Kompetenzen auf Seiten der Sprachtherapeuten, die sie innerhalb ihrer Ausbildung so nicht erhalten (...)“.
- Kracht (2003) arbeitet aus der anglo-amerikanischen Fachdiskussion zur kindlichen Mehrsprachigkeit als ein wichtiges Element eines professio-

nell-sprachtherapeutischen Umgangs einen „aufgeklärten Ethnozentrismus bei allen Professionellen, die mit ethnischen und sprachlichen Minderheiten zusammenarbeiten“ heraus (ebd. 206-208). Sie unterstreicht zugleich, dass derartige Haltungen nur in „Prozessen der Professionalisierung“ von der Theorie in die Praxis vermittelbar sind: „Damit ist ein Bildungsprozess angesprochen, der schon im Studium und der Ausbildung beginnen muss – im Sinne der Professionalisierung akademischer Bildung von Sprachtherapeutinnen und Sprachtherapeuten“ (ebd. 210).

All diesen Forderungen können wir uns vorbehaltlos anschließen. Es stellt sich aber dennoch die wichtige Frage:

Wie können sprachbehindertenpädagogische Professionalisierungsprozesse im Bereich der interkulturellen Kompetenz konkret initiiert, reflektiert und integriert werden?

Diese Fragestellung, die primär auf dem hochschuldidaktischen Aspekt liegt, soll im Folgenden näher behandelt werden, indem die Ergebnisse von drei methodischen Schritten präsentiert werden, denen wir uns in unserem Erkenntnisprozess bedient haben: Erstens die Darlegung der hochschuldidaktischen Konzeptentwicklung im sprachbehindertenpädagogischen Ausbildungsbereich der Interkulturellen Kompetenz (vgl. 2), zweitens zwei Prozessdokumentationen von Studentinnen der Sprachbehindertenpädagogik im Lehramts- bzw. Diplomstudien-gang (vgl. 3) und drittens die Erweiterung des Ausbildungskonzeptes im Sinne einer generellen Übertragbarkeit auf den gesamten universitären Professionalisierungsrahmen (vgl. 4). Die Ausführung schließt, indem die Überlegungen zum sprachbehindertenpädagogischen Arbeitsfeld der Mehrsprachigkeit mit Bezug auf Chomsky (2003) in einen größeren Kontext gestellt werden, nämlich die noch zu bestimmende Interdisziplinarität von Linguistik, Pädagogik und Politik (vgl. 5).

Da die gesamte Bearbeitung dieser Fragestellung innerhalb des übergeordneten Lehr- und Forschungsprojektes *Emotion und Sprache* stattfand, haben wir uns hier für eine Darstellungsweise entschieden, die konzeptionelle Elemente nur skizziert,

um dem „Originalton“, d.h. dem tatsächlichen Verlauf der emotionalen Auf- und Ab-Bewegungen des Professionalisierungsprozesses adäquat Raum zu geben. Dies tun wir deshalb, weil wir einen Erkenntnisansatz favorisieren, der auch die Gefühle der Forscherinnen und Lernerinnen, sowie deren Bewusstmachung und Reflektion als außerordentlich bedeutsame Erkenntnisinstrumente wertschätzt (vgl. Lüdtke 2002 a/b, 2003; Homburg/Lüdtke 2003). Wir tun dies methodisch zugleich, um auch die Leserinnen und Leser zum Miterleben einzuladen.

2. Konzeptentwicklung: Komponenten einer Hochschuldidaktik im sprachbehindertenpädagogischen Ausbildungsbereich der Interkulturellen Kompetenz

„Mit dem anderen, mit dem Fremden leben konfrontiert uns mit der Frage, ob es möglich ist, ein anderer zu sein. Es geht nicht einfach – im humanistischen Sinn – um unsere Fähigkeit, den anderen zu akzeptieren, sondern darum, an seiner Stelle zu sein und das heißt, sich als anderer zu sich selbst zu denken und zu verhalten.“ (Kristeva 1990, 23)

Die Auseinandersetzung mit dem überaus komplexen Phänomen des Zusammenhangs von *Emotion und Sprache* führte uns an einen Punkt, an dem wir begannen, uns der Kulturabhängigkeit des Sprachbegriffs, des Sprachstörungsbegriffs und der sprachtherapeutischen Konzeptionen und Haltungen mehr und mehr bewusst zu werden (vgl. Lüdtke⁴ 2003, Abb. 3) – ein Prozess, in dessen Verlauf als Konsequenz der theoretischen Auseinandersetzungen die Idee geboren wurde, zwecks erster Anbahnung einer sprachbehindertenpädagogischen interkulturellen Kompetenz eine Studienrei-

⁴ Ich möchte mich im Rahmen dieses Beitrages ganz herzlich bei Herrn Prof. Dr. em. H.-J. Scholz bedanken, der mich durch eine Studienreise in den Iran, u. a. an die *University of Social Welfare & Rehabilitation Sciences Tehran*, für den interkulturellen Dialog in der Sprachbehindertenpädagogik inspiriert hat.

se nach Indien durchzuführen, als Beispiel eines östlichen, von vielen Kulturepochen, Religionen und pädagogischen Reformern geprägten Landes. Diese Konkretisierung resultierte daher, dass wir auch erkannten, dass zum Verlassen einer kulturdeterminierten sprachtherapeutischen Haltung und damit zum schrittweisen Aufbau einer interkulturell orientierten Grundhaltung rein kognitives Fachwissen, z.B. Literaturstudium, nicht ausreicht, sondern wir uns intersubjektiven interkulturellen Erfahrungen aussetzen müssen, um – konstruktivistisch gedacht – auch unsere emotionalen Anteile zu erschüttern, zu hinterfragen und möglicherweise zu erweitern.

In diese hochschuldidaktische Konzeption zur Initiierung, Reflektion und Integration sprachbehindertenpädagogischer Professionalisierungsprozesse im Bereich der Interkulturellen Kompetenz flossen u.a. folgende theoretischen Komponenten ein, welche hier in Form von zusammenfassenden Arbeitshypothesen skizziert werden:

- Das Ziel des Projektes – die Verbesserung unserer Fachlichkeit im Bereich der interkulturellen Sach-, Beziehungs- und Kommunikationskompetenz – legitimiert sich dadurch, dass wir als Lehrerinnen und Therapeutinnen individuelle Verantwortung dafür übernehmen müssen, dass wir dominanzkulturelle Machtstrukturen aktueller gesellschaftspolitischer Szenarien zwar nicht eliminieren, aber als ihre institutionellen Repräsentantinnen die in ihnen transportierten Wert- und Normvorstellungen analysieren, hinterfragen und in der sprachbehindertenpädagogischen Arbeit mit mehrsprachigen Menschen ein Stück weit überwinden können (vgl. u.a. Epstein 2000, Wagner et al. 2000, Warzecha 2000, Gogolin 2002a, Chomsky 2003).
- Um diesem Ziel näher zu kommen, müssen wir uns der wichtigen Aufgabe stellen, unseren ethnozentristischen und monolingualen Habitus – z.B. als Einsatz unseres sprachlichen Kapitals der „Zielsprache“ Deutsch in der Kommunikation mit „Fremden“ – zu erkennen und schrittweise zu verändern, denn er ist wesentlicher Bestandteil der kulturell bedingten Ausgrenzung von Partizipation im

Kontext von Mehrsprachigkeit (vgl. u.a. Bourdieu 1977, 1983, 2002³; Baumann 2000; Epstein 2000; Gogolin/Nauck 2000; Gogolin 2002b).

- Damit verschränkt müssen wir als weitere Aufgabe uns einem Verständnis bezüglich der kulturellen Verankerung jeder Sprache und jedes Sprechenden annähern, wozu u.a. Einsichten in die kulturell variierenden Standards, Strategien und Bedeutungskontexte verbaler wie nonverbaler Kommunikation gewonnen werden müssen (vgl. u.a. Kristeva 1989, Ladmiral/Lipiansky 2000, Losche 2000, Kimmmerle 2002, Thomas 2002).
- Beide Aufgabenkomplexe können nur angegangen werden, wenn wir unsere subjektiven Theorien über den professionellen Umgang mit sprachlich-kultureller Heterogenität gerade auch durch dialogische Validierung in Kommunikationssituationen mit „fremden“ Menschen in deren kulturellem Umfeld überprüfen, da meist nur ein radikaler und zwingender Perspektivenwechsel – wir sind plötzlich die „Fremden“ – tiefgreifende, identitätsrelevante Dekonstruktionsprozesse initiiert (vgl. u.a. Markowetz 2000; Merz-Atalik 2001; Reich ³2000, 2002).
- Zugleich vollzieht sich interkulturell orientiertes Lernen permanent innerhalb der intersubjektiv-rekursiven Dynamik aus reflektierendem und integrierendem Selbst- und Fremdverstehen, welche stets um die Achse der Auseinandersetzung mit den eigenen Gefühlen der erlebten „Befremdung“ kreist – ein koevolutiver Lernkontext, in dem auch die Lehrenden ohne Sonderrollen und Privilegien einbezogen sind (vgl. u.a. Niedecken 1998, Reich ³2000, Albrecht 2001, Chodorow 2001, Homburg/Lüdtke 2003).

Vor diesem theoretischen Hintergrund folgen nun zwei studentische Prozessdokumentationen, die tatsächlich erlebte individuelle Grenzsituationen unter dem Aspekt der Dekonstruktion, Rekonstruktion und Konstruktion ethnozentristischer Habiti versuchen zu schildern und zu reflektieren. Wie existentiell die Entscheidung zu einer derartigen Reise in die äußere wie innere „Fremde“ sein kann, spürten wir jedoch schon „Zuhause“, als sich kurz vor Reisebeginn der 11. September

ereignete, der Kaschmir-Konflikt eskalierte und ein Attentat vor dem Parlamentsgebäude in New Delhi viele Tote forderte. Nie vermutete Gefühle und emotionale Konflikte mussten vom Einzelnen und der Gruppe dahingehend durchlebt werden, wie unter solch außerordentlichen Bedingungen nun in diesem Versuch einer interkulturellen Auseinandersetzung die ethisch „richtige“ Entscheidung – also im vermeintlich „sicheren“ Zuhause bleiben oder sich in die „gefährliche“ Fremde wagen – zu treffen sei. Kleinste Schritte im Bemühen um sprachbehindertenpädagogische Professionalisierung und Konfrontation mit den Ereignissen der Weltpolitik – in diese ungewohnte fachliche Spannweite fanden wir uns plötzlich gestellt (vgl. 5).

3. Prozessdokumentationen

„Auf befremdliche Weise ist der Fremde in uns selbst: Er ist die verborgene Seite unserer Identität, der Raum, der unsere Bleibe zunichte macht, die Zeit, in der das Einverständnis und die Sympathie zugrunde gehen.“ (Kristeva 1990, 11)

Die nachfolgenden studentischen Prozessdokumentationen basieren auf interkulturellen Erfahrungen, die während unserer vierwöchigen Studienreise in Indien gesammelt wurden, welche für die beteiligten indischen Institutionen und uns unter dem Leitmotiv „East-West-Dialogues in Special Education“ stand⁵. Die erste Dokumentation von Kirsten Beta, Studentin im Diplomstudiengang, bezieht sich auf eine Praktikumssituation im Kinderheim der *Mother Theresa Mission* in Kalkutta (vgl. 3.1), die zweite von Tina Degenhardt, Studentin im Lehramtsstudiengang, auf eine Studieneinheit an der *Bihar Yoga Bharati University* in Munger (vgl. 3.2).

Die Reflektion des Erlebten orientierte sich in der Supervision an verschiedenen Analyseebenen, so dass die nachfolgenden Texte einer Gliederung in je 6 Abschnitte folgen:

⁵ Wir danken an dieser Stelle ganz herzlich folgenden pädagogischen Institutionen für ihre Gastfreundschaft: *The Mother's International School* (New Delhi), *Bihar Yoga Bharati* (Munger), *Missionaries of Charity* (Kolkata).

1. Auf der Ebene der Dekonstruktion wird zunächst das *Zerstören* der individuellen pädagogischen Illusionen geschildert, wie es aus der Konfrontation mit der „Fremdheit“ Indiens resultierte. Das möglichst ungefilterte und ungeschönte spontan-emotionale Erleben der Kommunikationsversuche im Sinne von äußeren wie inneren „Grenzerfahrungen“ steht hier im Vordergrund (vgl. 3.1.1; 3.2.1).
2. Anschließend wird aus der Perspektive einer beginnenden Rekonstruktion versucht der Frage nachzugehen, wo eine *Resonanz* zwischen der äußeren und der inneren „Fremdheit“ besteht. Dazu wird in der sich ausbildenden professionellen Identität nach emotionalen Strukturen und Mechanismen gesucht, die durch ihre „Vertrautheit“ Sicherheit zu vermitteln scheinen (vgl. 3.1.2; 3.2.2).
3. Um die rekonstruierende Perspektive zu vertiefen folgt daraufhin über die bewussteren Wahrnehmung der eigenen „westlichen“ *Maßstäbe* der Versuch zu verstehen, wie ein Teil der erlebten „Befremdung“ aus der eigenen kulturell determinierten Beobachterposition entsteht (vgl. 3.1.3; 3.2.3).
4. Danach wird diese erste Rekonstruktion abgerundet, indem eine weitere Annäherung an die Kommunikationssituation durch eine zweite „innere“ Rekonstruktion der „östlichen“ *Perspektive* der je „Anderen“ versucht wird (vgl. 3.1.4; 3.2.4).
5. Als nächstes wird auf der Ebene der Konstruktion daran gearbeitet, durch kleinste Schritte einer *Perspektivenübernahme* die langfristig angestrebte interkulturelle Kompetenz zu entwickeln. Wie allmählich „Abgrenzungen“ unterbleiben, eigene „Begrenzungen“ sich auflösen und bisherige „Kommunikationsbarrieren“ im Sich-Einlassen überschritten werden, wird hier beobachtet und beschrieben (vgl. 3.1.5; 3.2.5).
6. Zum Schluss wird im Sinne der individuellen Professionalisierung nach Möglichkeiten eines *Transfers* gesucht, indem analysiert wird, welche Bedeutungen die Erfahrungen, die durch das Eintauchen in eine „fremde“ Kultur gewonnen wurden, für die „eigene“ sprachbehindertenpädagogi-

sche Praxis – z. B. im Kontext von Mehrsprachigkeit – haben können (vgl. 3.1.6; 3.2.6).

3.1 Sprachbehindertenpädagogische Identitätsbildung: Zur Balancierung von emotionaler „Nähe“ und „Distanz“ in interkulturell geprägten Therapiekontexten

3.1.1 Das Kinderheim als Schock

Wir fahren durch immer enger werdende Gassen, bis die Fahrradrickschas gerade noch zwischen den auf der Straße ausgebreiteten Waren, den Menschen, Häuserwänden und Abflussgräben hindurchpassen. Dann stehen wir vor einem für die Gegend auffallend großen Haus, dem Kinderheim der „Mutter Theresa Mission“. Wir werden eine Treppe hochgeschickt, in einen Raum, wo drei indische Frauen mit dem Baden, Wickeln und Anziehen von 10 Kleinkindern beschäftigt sind. Dazwischen laufen noch genauso viele größere Kinder herum, die das morgendliche Waschen schon hinter sich haben. Mir sticht zunächst die Umgebung ins Auge: kleine metallene Gitterbetten mit abblättrender blauer Farbe, nur Matratzen, keine Kissen oder Decken, nichts „Persönliches“. Boden, Decke, Wände, alles aus Beton und nur die nötigsten Möbel sind vorhanden. In einem Schrank sehe ich etwas Spielzeug liegen: einen Ball, ein grünes Auto mit drei Rädern, einige bunte Plastikbecher. Ein Rutschauto – Modell „Bobby-Car“ – ist mit einem Seil so an der Wand festgebunden, dass die Kinder damit nur einen Bewegungsradius von etwa einem Meter haben. Die materielle Ausstattung wirkt trostlos, überhaupt nicht kindgerecht und anregend.

Nachdem ich mich etwas umgesehen habe, beobachte ich das Waschen der Kinder: Die Kleinen sitzen nebeneinander auf einer Bank, davor steht eine große Wanne. Eine der Frauen ist damit beschäftigt, die Kinder zu waschen: Ausziehen, Wasser über den Kopf gießen, Einseifen (spätestens jetzt fängt jedes Kind an zu weinen), wieder Wasser über den Kopf gießen, eine milchige Flüssigkeit gegen Läuse wird in den Haaren verteilt, fertig! – Nächstes ... Die Mitarbeiterin versorgt ruhig und routiniert ein Kind nach dem anderen – aber ohne ein Lächeln oder eine freundliche Geste. Es

wird wenig gesprochen, die kurzen Bemerkungen zu den Kindern, die ich nicht verstehen kann, klingen für mich ziemlich barsch. Nach dem Abtrocknen ziehe ich ein kleines Mädchen an, nehme es auf den Arm, wo es sich sofort ankuhselt. Viele der Kinder zeigen uns unmissverständlich, dass sie auf den Arm genommen werden wollen und scheinen ein großes Verlangen nach körperlicher und emotionaler Nähe zu haben.

Der Umgang der Mitarbeiterinnen mit den Kindern scheint mir geprägt durch Routine, Distanz und Strenge. Die Kinder werden körperlich gut versorgt – gewaschen, frische Kleidung, saubere Umgebung, gutes Essen – aber mir fehlt die emotionale Zuwendung an die Kinder so sehr! Ein Lächeln, spielerischer Umgang, gutes Zureden beim Waschen – dafür scheint keine Zeit und keine Kapazität und vielleicht auch kein Gefühl der Notwendigkeit vorhanden zu sein. Mir erscheinen die Frauen konzentriert auf ihre Tätigkeiten, z.B. das Waschen, aber nicht auf das jeweilige Kind zu sein. Das Fehlen emotionaler Wärme und individueller Zuwendung und Ansprache der Kinder wiegt in meinen Augen viel schwerer als die materielle Armut, in der die Kinder leben. Ich würde mich am liebsten in eine Ecke verkriechen und heulen.

Ich muss an die bettelnden Kinder an den Bahnhöfen denken. Wäre das die Alternative für diese Kinder, wenn es das Kinderheim der Mutter Theresa Mission nicht gäbe? Unsere Ankunft in Agra, ganz am Anfang unserer Reise, ist mir noch deutlich in Erinnerung: Wir steigen aus dem Zug und sammeln uns mit unserem riesigen Gepäckhaufen erstmal auf dem Bahnsteig. Als Gruppe von Westlerinnen fallen wir natürlich auf, werden von den Umstehenden gemustert und bestaunt. Zwei bettelnde Kinder, das eine noch klein und auf dem Arm des etwas größeren, machen außerdem bei uns ihre Runde. Vor jeder von uns bleiben sie stehen, schauen uns groß an, beide Kinder strecken bittend die Hand entgegen, machen eine Geste des Essens und warten. Eine von uns holt zwei Bananen aus ihrem Rucksack und reicht jedem Kind eine. Die Bananen werden sofort aufgegessen. Wie diese beiden Kinder sich alleine und selbstständig auf dem Bahnhof bewegen und sich das größere um das kleinere

re Kind kümmerte, dieses auf seinem Arm herum trug, hat mich besonders berührt. Meine eigenen beiden Kinder könnten etwa im selben Alter sein. Die Vorstellung, dass meine Kinder dort gemeinsam betteln müssten, finde ich fürchterlich, und damit einhergehend empfinde ich eine große Traurigkeit für diese indischen Kinder, deren Leben so unglaublich hart ist.



Abb. 1: Kind in einem Slum von Kalkutta⁶

3.1.2 Das Kinderheim als Schmerz

Tränen, Erschütterung und Mitleid, das sind meine hervorstechenden Gefühle, mit denen ich auf die für mich neue und verunsichernde Realität der Lebensverhältnisse vieler indischer Kinder reagiere. Andere Exkursionsteilnehmerinnen verhalten sich anders, sind eher wütend bis aggressiv. Rückblickend erkenne ich an meiner emotionalen Reaktionsweise viel „Typisches“, d.h. mir gut bekannte Verhaltensweisen, die nicht in Indien aufgrund der fremden Eindrücke neu entstanden sind, sondern die Teil meiner Persönlichkeit waren und sind. Zum Verständnis tiefer liegender persönlicher

Strukturen stellt sich für mich in diesem Kontext die Frage: Warum berühren mich die Lebensverhältnisse der indischen Kinder besonders stark?

Auf der Suche nach einer für mich schlüssigen Erklärung stoße ich auf Fragen bzw. Probleme, mit denen ich mich auch in ganz anderen Situationen – beispielsweise während meiner sprachtherapeutischen Praktika zu Hause – auseinander gesetzt habe. Der in meinen Augen zutiefst mechanistische Umgang der Mitarbeiterinnen des Kinderheims mit den Kindern knüpft damit an meine momentane persönliche Suche nach einem allen Beteiligten gerecht werdenden Umgang mit Kindern in einer professionellen sprachtherapeutischen Situation an. Mein Anspruch ist dabei auch hier beeinflusst durch meine Perspektive als Mutter, was vielleicht dazu beiträgt, einen idealistisch überhöhten und damit eher unprofessionellen Umgang mit Kindern zu erwarten. Dies sehe ich im Zusammenhang mit einer unsicheren Abgrenzung zwischen meinen Ansprüchen an mich als Mutter und an mich als zukünftige Sprachtherapeutin.

3.1.3 Das Kinderheim als Problem

Obwohl mir klar ist, dass die materiellen, sozialen und kulturellen Verhältnisse in Indien und Deutschland grundverschieden sind, so vergleiche ich anfangs doch das Gesehene mit meiner Lebenswelt. Es sind in erster Linie meine persönlichen Maßstäbe, auf deren Grundlage ich die Situation beurteile: z. B. mit dem Badespaß zu Hause, wo Papa neben der Wanne sitzt, während die Kinder planschen, und den unendlich vielen Ablenkungsmanövern, damit unsere Tochter das Haare waschen ohne Tränen übersteht; z. B. mit der Ausstattung und dem Alltag deutscher Kindergärten mit mehreren thematischen Spielecken, jahreszeitlich passenden Dekorationen, Stuhlkreis mit gemeinsamen Liedern, Spielen und Erzählen. Und überhaupt: Kinderheime sind für mich unter pädagogischen Gesichtspunkten überholte Institutionen.

3.1.4 Das Kinderheim als Chance

Während die Kleinen in ihren Gitterbetten sitzend frühstücken, erzählt uns eine Ordensschwester ein bisschen über das Schicksal der Kinder: Etwa die Hälfte der

Kinder habe noch einen oder beide Elternteil(e), die sich aus verschiedenen Gründen nicht selber um ihre Kinder kümmern könnten, aber diese alle ein bis zwei Wochen besuchten: Eine Mutter sei schon alt und bettele, bei einem anderen müsse sich die Mutter um das neugeborene Geschwisterkind kümmern, das nächste Kind sei nur vorübergehend da, solange es krank sei Außerdem erzählt uns die Schwester über die schweren Behinderungen eines Kindes und die damit zusammenhängenden Probleme bei der täglichen Versorgung, z.B. beim Essen. Die Schwester berichtet uns ganz sachlich, ohne irgendetwas in Frage zu stellen oder zu problematisieren. Wie die anderen Mitarbeiterinnen scheint sie mir sehr distanziert den Kindern gegenüber. Ich frage mich: Ist das Verhalten dieser Inderinnen denn tatsächlich geprägt von emotionaler Distanz und der Konzentration auf die körperliche Versorgung der Kinder? Oder bin ich aufgrund meiner „westlichen“ Maßstäbe nicht in der Lage, die emotionale Nähe zwischen Mitarbeiterinnen und Kindern wahrzunehmen? Verhalten sich die Frauen aufgrund meiner Gegenwart vielleicht ganz anders als sonst? Oder besteht tatsächlich eine emotionale Distanz zwischen den Frauen und den Kindern und „schützen“ sich die Mitarbeiterinnen auf diese Weise, um die Arbeit im Kinderheim auf Dauer durchführen zu können?

3.1.5 Das Kinderheim als Privileg

Durch die Erzählungen der Ordensschwester gelingt es mir zum ersten Mal, ein Stückweit deren Perspektive einzunehmen und das Kinderheim nicht mehr anhand meiner kulturell und sozial geprägten Erwartungen zu erleben, sondern vor den historischen, kulturellen und sozialen Hintergründen Kalkuttas. Nicht mehr meine Kinder zu Hause, sondern die hungernden, bettelnden Kinder an den großen Bahnhöfen Indiens sind der Maßstab, und ich beginne nachzuvollziehen, dass unter diesem Gesichtspunkt die Aufnahme in das Kinderheim der Mutter Theresa Mission auch als Privileg angesehen werden kann.

Diese Perspektive der „Fremden“ ermöglicht es mir, auch die positiven Seiten des Kinderheims – geschützte Umgebung, gutes Essen, saubere Kleidung etc. – zu sehen, und die für mich negativen Aspekte

⁶ Für die Bereitstellung und Bearbeitung der Fotos danken wir Miriam Hofinga, Prof. Dr. Gerhard Homburg, Elke Pomije und Clarissa Schneider.



Abb. 2: Mittagessen im Kinderheim der Mutter Theresa Mission in Kalkutta

treten darüber eher in den Hintergrund. Der Kloß im Hals kann sich lösen, meine Stimmung hebt sich und ich bin in der Lage, mich auf die Kontaktversuche der Kinder einzulassen und dem Verhalten der Frauen ein Stück weit Verständnis entgegenzubringen. Die unmittelbare Erschütterung durch die erste Konfrontation weicht allmählich einem Verständnis für beide Seiten: Ich sehe das Kinderheim einerseits als eine Einrichtung mit geringer individueller Zuwendung und anrengungsarmer Umgebung und andererseits als eine positive Institution, die den Kindern bessere Zukunftschancen eröffnet, indem sie ihnen ein Leben auf der Straße erspart und ihnen eine Schulbildung ermöglicht. Somit tragen die Erfahrungen der für mich fremden, indischen Kultur dazu bei, meine kulturell geprägten Erwartungen und Beurteilungsmaßstäbe kritisch zu hinterfragen und die Relativität des eigenen Blickwinkels zu beachten.

3.1.6 Das Kinderheim als Impuls

In Indien habe ich erlebt, wie mich meine starke emotionale Beteiligung in meiner Handlungs- und Urteilsfähigkeit eingeschränkt hat. Im Gegensatz zu meinem subjektiven Erleben nahm ich die Mitarbeiterinnen des Kinderheims als emotional sehr distanziert wahr. Ähnliche Be-

obachtungen machte ich auch in meiner bisherigen sprachtherapeutischen Praxis, wo ich häufig den Eindruck hatte, dass das therapeutische Geschehen durch eine geringe emotionale Beteiligung der Therapeuten gehemmt wurde. Für das Kind bzw. den Klienten haben beide Verhaltensweisen ähnliche Folgen: Um ein sehr distanziertes Verhältnis aufrecht zu halten unterdrücke ich meine Emotionen, „zeige nichts von mir“, bin dadurch aber auch unfähig, die Bedürfnisse des Anderen zu erspüren. Im Fall der extremen emotionalen Nähe verliere ich die Kontrolle über meine Emotionen und „zeige zu viel von mir“, so dass mich die eigenen Emotionen daran hindern, die Gefühle des Anderen wahrzunehmen.

Für die sprachtherapeutische Arbeit mit zweisprachigen Kindern fordert Lengyel (2002, 203) u.a. „Sensibilität und Einfühlungsvermögen gegenüber dem Anderen“. Dieser Kompetenz bedarf es genauso bei der Sprachtherapie mit mehrsprachigen Erwachsenen. Das erfordert seitens der Therapeuten eine ausgewogene Balancierung von emotionaler Nähe und emotionaler Distanz gegenüber den Klienten. Ich bin sicher, dass die in Indien gesammelten Erfahrungen in mein Bemühen um eine professionelle Beziehungsgestaltung in der Sprachtherapie, besonders gegenüber mehrsprachigen Menschen anderer kultureller Herkunft, einfließen werden und somit bedeutsam sind für meine Identitätsentwicklung als angehende Sprachheilpädagogin.

3.2 Sprachbehindertenpädagogische Identitätsbildung: Zur Balancierung von „Freiheit“ und „Disziplin“ in interkulturell geprägten Unterrichtskontexten

3.2.1 Die Yoga-Universität als Gefängnis

Total erschöpft, aber voller freudiger Erwartungen, treffen wir am späten Vormittag, nach einer langen Zugfahrt und mit ca. 7 Stunden Verspätung am Bahnhof von Munger in Bihar ein. Kofferträger reißen uns unser Gepäck mit all den Sachspenden fast aus den Händen, um es in Form von hohen, bedenklich schwankenden Türmen auf ihren Köpfen zum Bahnhofsausgang zu balancieren, wo es auf und in Jeeps verladen wird. Wir quetschen uns dazu und fahren in rasantem Tempo in Richtung „Bihar Yoga Bharati University“ – wie immer begleitet von ohren-

betäubenden Hupkonzerten. An den Rändern der von unzähligen Schlaglöchern übersäten Straßen sehen wir noch mehr Dreck, Elend und Armut als bisher. Überall riecht es nach Abgasen, Müll, Räucherstäbchen, Schweiß und Fäkalien. Toiletten, Kanalisation und Müllabfuhr gibt es hier nicht. Der Gestank raubt einem den Atem. Der Verkehr ist chaotisch – fast lebensgefährlich. Auch Militärfahrzeuge sehen wir hier, im ärmsten Bundesstaat Indiens, immer wieder. Die düster drein blickenden Soldaten tragen stolz ihre schweren Maschinengewehre zur Schau und wirken bedrohlich und unberechenbar auf mich. Rechts und links der Fahrbahn tummeln sich Frauen, Kinder, Händler, Bettler und die allgegenwärtigen heiligen Kühe. Mit Waren aller Art beladene Karren versinken im Matsch und vor den zahllosen Wellblechhütten und Verschlägen aus Plastikplanen sitzen Betelnuss kauende Männer. Ich frage mich, wie viele dieser Menschen trotz all des Drecks und der erbärmlichen Umstände immer noch lachen können?

Nach etwa 40 Minuten erreichen wir unser Ziel – die erste Yoga-Universität Indiens. Als sich das Eingangstor des von mächtigen Mauern umgebenen Campus hinter uns schließt, bleiben all der Lärm, der Dreck und die Armut draußen. Wir sind sicher: an einem Ort der Ruhe, in einer eigenartig „fremden“ und „heilen“ Welt. Der Weg, der uns zum Hauptgebäude der Universität führt, ist gerade gefegt worden. Auf den gepflegten Rasenflächen rechts und links davon, sitzen vereinzelt barfußige Personen, die sich in ihre Bücher oder sich selbst zu vertiefen scheinen – ihre Schuhe stehen ordentlich aufgereiht am Rand der Wiese. Auch im Inneren des Gebäudes ist es unglaublich sauber. Man könnte vom Fußboden essen. Die Stille, die hier herrscht, ist ungewohnt und erscheint mir irgendwie unwirklich. Während wir auf weitere Instruktionen warten, beobachte ich die Menschen, die einzeln oder in kleinen Grüppchen geschäftig und manchmal auch leise plaudernd an uns vorbei gehen. Ein paar „Westler“ – viele Inder. Ich werfe einen kurzen Blick auf das Schwarze Brett, an dem auch unser Programm für die nächsten fünf Tage hängt: 5.00 – 6.15 Unterricht: Yoga Asanas; 6.30 – 7.00 Frühstück; 8.00 – 11.00 „Karma Yoga“ (Gebäude und Wege fegen, Waschräume und Toiletten reinigen,

Küchendienst etc.); 11.00 – 11.30 Mittagessen; 12.30 – 13.30 Vorlesung; 13.30 – 14.00 Tee; 14.00 – 15.00 Unterricht: Atemtechniken und Tiefenentspannung; 15.00 – 16.00 Bibliothek; 16.00 – 17.00 Gartenarbeit; 17.00 – 18.00 Abendessen; 18.00 – 19.00 Abendprogramm: „Kirtan“ (gemeinschaftliches Singen) – eine Tagesstruktur, bei der zu beachten ist, dass bei allen Mahlzeiten, dem „Karma Yoga“, sowie zwischen 18.00 und 6.00 Uhr geschwiegen werden sollte. Zwar hatte ich damit gerechnet, dass unser Aufenthalt hier recht anstrengend werden und die Tage hier sehr früh beginnen würden – aber ich hatte nicht gedacht, dass wir ein so straffes Programm ohne jegliche Freizeit haben würden ... Als wir dann auch noch die Nachricht erhalten, dass das Verlassen des Geländes nicht erwünscht, E-mails gar nicht und Telefonieren nur zu „unmöglichen“ Zeiten möglich sei, macht sich in mir Unmut breit – und zwar nicht allmählich, sondern plötzlich und mit erschreckender Intensität. Ich fühle mich eingesperrt, völlig von der Außenwelt abgeschnitten, um meine Freiheit betrogen, total bevormundet – ich will auf der Stelle weg ... und das alles, wo ich mich doch so sehr auf diesen Aufenthalt hier gefreut habe! Warum all diese unsinnigen Vorschriften und Regelungen?! 13.30 Uhr – den Tee lasse ich „ausfallen“, die Vorlesungen beginnen erst



Abb. 3: Blick aus dem Studentenwohnheim der Universität

morgen und auf Gartenarbeit kann ich sehr gut verzichten! Meine Laune und all meine Motivation schwinden dahin! Todmüde und „muffelig“ schlafe ich bald nach dem Abendessen ein. In der Nacht wird es bitter kalt – Kältewelle in Indien!

Am nächsten Morgen – um 4.30 Uhr – fällt das Aufstehen unendlich schwer. Alles ist dunkel, kalt und klamm – das Wasser in der Dusche eisig! Wie soll man denn da Yoga machen?! Zum ersten Mal habe ich das Gefühl, dass ich nach Hause will ... in meine vertraute Umgebung, zu meinen Freunden. Ich möchte aufstehen, frühstücken und telefonieren wie und wann ich will. Beim Essen möchte ich mich unterhalten und ich habe das Gefühl, auf einmal ganz viel Zeit für mich zu brauchen ... Richtig schlecht gelaunt bin ich und es fällt mir sehr schwer, mich auf das Leben hier in der Yoga-Universität einzulassen, die Angebote anzunehmen.

3.2.2 Die Yoga-Universität als Grenze

Wie so oft, wenn etwas neu, „fremd“ und unbekannt ist, wenn ich das ganze Ausmaß einer Situation nicht überschauen kann oder den Sinn und Zweck nicht sehe, lasse ich lieber gar nichts an mich heran, schotte mich ab – Selbstschutz! Ich frage mich, warum Menschen freiwillig hierher kommen! Aber wovor muss ich mich denn hier überhaupt schützen? Eigentlich ist es hier doch wirklich nicht gefährlich. Im Gegenteil: Alles ist bis ins kleinste Detail bestens organisiert und wir werden auch gut versorgt.

Ich versuche dahinter zu kommen, warum ich gerade in dieser Situation mit Trotz und Rückzug in mich selbst reagiere. Es ist fast so, als wäre ich innerhalb meiner eigens errichteten Schutzmauern gefangen – ich lasse nichts mehr an mich heran, was mich verletzen könnte, kann aber die Grenzen nicht überschreiten! Geht es denn wirklich nur um die neue ungewohnte Umgebung oder die vielen Vorschriften? Oder hat meine Reaktion vielleicht etwas damit zu tun, dass ich mir alles ganz anders vorgestellt, erhofft habe? Handelt es sich also um eine Art Trotzreaktion oder könnten meine Ängste daher rühren, dass ich befürchte, dieser Situation nicht gerecht zu werden? Die hier gestellten Anforderungen nicht zu meistern? Wenn ich ganz ehrlich bin,

ist es nicht so, dass mir solche Gefühle neu wären. Schon oft bin ich mit ihnen konfrontiert worden. Ich könnte mir daher durchaus vorstellen, dass die Ursachen und Gründe dafür unter anderem in der Art, wie ich aufgewachsen und erzogen worden bin, liegen könnten. Erfolg in Schule, Beruf und privatem Umfeld werden ja in unserer Gesellschaft und auch in meiner Familie mehr als groß geschrieben ...

3.2.3 Die Yoga-Universität als Fessel

Während ich alles, was ich hier sehe und tue bzw. tun muss kritisch hinterfrage – immer auf der Suche nach dem eigentlichen Sinn –, scheinen die Menschen, die hier schon länger leben, die zahlreichen Vorschriften und Verhaltensregeln ohne Murren zu übernehmen und „blindlings“ zu befolgen. Viele „Westler“ legen dabei eine zum Teil übertriebene Disziplin an den Tag, die mir fremd, teilweise sogar etwas unheimlich erscheint. Einige scheinen bei allem, was sie tun zu „meditieren“ – beim Essen vor jedem Bissen; beim Gehen vor jedem Schritt; im Gespräch vor jeder Antwort. Irgendwie wirkt das alles etwas aufgesetzt oder gekünstelt.

3.2.4 Die Yoga-Universität als Struktur

Je länger ich das Leben auf dem Campus betrachte, fällt mir auf, dass die indischen Studenten damit irgendwie natürlicher umzugehen scheinen.



Abb. 4: Indische Studentinnen bei einem Festakt in der Bihar Yoga Bharati University

In kleinen Grüppchen schlendern sie plaudernd über das Gelände – meist mit diesem offenen, ehrlichen und entspannten Lächeln im Gesicht, das so ansteckend wirkt. Sie erscheinen mir so authentisch. Doch woran mag das liegen? Etwa daran, dass sie es nicht anders kennen?

Schließlich wird ihre Kultur ja auch von unzähligen, für uns nur sehr schwer durchschaubaren Regelungen und Verhaltensvorschriften bestimmt. Hat das vielleicht auch etwas mit dem zwar offiziell abgeschafften, aber im indischen Alltag auch für uns überall präsenten Kastensystem zu tun?

3.2.5 Die Yoga-Universität als Freiheit

Allmählich fange ich an, das universitäre System und die Vorgänge zu durchschauen. Die vielen Regeln und Vorschriften machen auf einmal einen Sinn – mehr noch – ich empfinde vieles gar nicht mehr als Einschränkung – eher als Vorschlag oder Bitte! Man wird auch nicht „ausgeschimpft“ oder böse angeschaut, wenn man sich einmal nicht an etwas hält. Es wird eher vorgelebt, „wie es richtig ist“. Ich beginne, in den Rhythmus der hiesigen Lebensart einzutauchen, die festen Strukturen ohne unnötige Ablenkung von außen als Möglichkeit zu sehen, sich auf das Wesentliche – sich selbst – zu konzentrieren: Wie erlebe ich mich selbst – auch in Situationen, die mir fremd oder unheimlich sind? Wie kann ich es aushalten, unter so derart einfachen Bedingungen zu leben – Kälte, Hunger, Müdigkeit zu ertragen? Auch wenn ich dem Leben hier in vielen Punkten doch recht kritisch gegenüberstehe und mir nicht vorstellen kann, hier ein ganzes Jahr zu studieren, so verändert sich meine Grundhaltung doch sehr: Der anfängliche Missmut weicht Offenheit, Interesse und etwas mehr Verständnis und Toleranz.

3.2.6 Die Yoga-Universität als Weg

Plötzlich kommt mir ein Gedanke: Könnte ich diese Situation nicht mit den ersten Tagen der Kinder in der Schule vergleichen? Vergleichen ist hier vielleicht nicht ganz das richtige Wort, aber für die Schulanfänger sind die ersten Schultage ebenso ein Eintauchen in eine „neue Welt“, wie für mich der Aufenthalt an der Yoga-Universität und der damit verbundenen Konfrontation mit der indischen Kultur. Auch die Kinder haben ja individuell verschiedene Vorstellungen und freudige Erwartungen an die Schule, welche allerdings anfangs auch oft enttäuscht werden. Bestimmt haben einige auch Angst, den Anforderungen nicht zu genügen oder sich in der Kindergruppe nicht behaupten zu können. Die Schüler werden mit ihnen zuerst sinnlos erschein-

enden Vorschriften und Ritualen konfrontiert, die das Leben in der Klasse regeln sollen. Viele von ihnen werden sich fragen, warum sie nicht einfach aufstehen und im Raum herumlaufen können, warum sie immer nur dann reden dürfen, wenn sie sich gemeldet haben etc.

Hinzu kommt, dass der Schulanfang für viele Kinder anderer kultureller Herkunft oder für Kinder, die in unserer Kultur am sozialen Rand leben, die erste „wirkliche“ Konfrontation mit unserer Kultur und deren Mittelschichtnormen ist! Solche Kinder finden sich auf einmal in einer fremden Welt wieder – außerhalb des gewohnten Raumes ihrer Familie, außerhalb ihrer vertrauten Kultur. Fehlende oder unzureichende Deutschkenntnisse erschweren die Kommunikation innerhalb der Klasse noch zusätzlich. Doch nach einiger Zeit in der neuen Welt der Schule werden die Kinder, oder wenigstens die meisten von ihnen, die vielen „fremden“ Verhaltensvorschriften gar nicht mehr als solche empfinden – man könnte dann eher von Spielregeln sprechen. Bei manchen Kindern kann dieser Prozess allerdings auch etwas länger dauern – je nach individueller Entwicklung, kultureller und sozialer Herkunft sowie Persönlichkeitsstruktur. Wenn ich nun daran denke, wie es mir in den ersten Tagen in der Yoga-Universität ergangen ist, habe ich plötzlich das Gefühl, mich viel besser in diese Kinder hineinversetzen zu können. Durch das Erleben und anschließende Reflektieren meiner Gefühle in der Situation erkenne ich, dass ich ihnen Zeit und Raum geben muss, um sich in einer so befremdlichen Situation, wie dem Eintritt in die Schule, zurecht zu finden und Vertrauen in Lehrkräfte, Mitschüler und nicht zuletzt sich selbst zu gewinnen. Dazu erscheint es mir notwendig, dass Emotionen wie Ängste, Aggressionen, Traurigkeit und Freude in der Schule zugelassen, erlebt und reflektiert werden – und zwar sowohl von den Schülern als auch von den Lehrkräften.

Zusammenfassend kann ich sagen, dass mich die Eindrücke dieser Studienreise nach Indien und der damit verbundene interkulturelle Vergleich in meinem Denken über kulturelle, soziale und pädagogische Prozesse stark beeinflusst haben. Zwar nicht *direkt*, aber auf einer Art „indirektem Weg“ – derart, dass aus dem Nachdenken über das „Fremde“, das

Nachdenken über das „Eigene“ hervorging (vgl. Albrecht 2001). Somit glaube ich einen großen Nutzen für meine persönliche Entwicklung sowie meine pädagogische Praxis als zukünftige Sonderschullehrerin im Primarbereich zu sehen – mit „fremden“, unerwarteten Verhaltensweisen offener, toleranter und ein Stück weit gelassener umgehen zu können.

4. Konzepterweiterung: Elemente und Konturen einer „Identitätsrelevanten Hochschuldidaktik“

Gefängnis, Grenze, Fessel, Struktur, Freiheit, Weg ...

Schock, Schmerz, Problem, Privileg, Chance, Impuls ...

Die eingangs formulierte Fragestellung – nämlich: Wie können sprachbehindertenpädagogische Professionalisierungsprozesse im Bereich der Interkulturellen Kompetenz konkret initiiert, reflektiert und integriert werden – kann nun ein Stück weit beantwortet werden, indem wir drei zentrale hochschuldidaktische Elemente vorstellen (4.1-4.3), die durch eine Evaluation und Abstraktion dieser und weiterer studentischer Prozessdokumentationen erarbeitet wurden, und die – wenn man ihr Veränderungspotential weiterdenkt – mögliche Konturen einer „Identitätsrelevanten Hochschuldidaktik“ skizzieren (4.4).

4.1 Veränderte erkenntnistheoretische Grundlage: Intersubjektive Bildungserfahrungen in der relationalen Matrix des sprachbehindertenpädagogischen Möglichkeitsraumes

Sprachbehindertenpädagogische Lehr-Lern-Prozesse vollziehen sich in einem intersubjektiven Raum, dessen Matrix maßgeblich durch die individuelle, die sozio-ökonomische und die kulturell-religiöse Dimension aufgespannt wird, und dessen vergangene wie gegenwärtige „Wahrheit“ gemeinsam ausgehandelt und dessen mögliche Zukunft gemeinsam konstruiert ist.

Erkenntnistheoretisch verschiebt sich mit einer derartigen Auffassung die sprach-

behindertenpädagogische Grundhaltung von einer positivistischen zu einer konstruktivistischen Perspektive (vgl. v. Foster⁵2000, Reich³2000, Lüdtke 2003), denn der naiv realistische Glaube an eine wahre, anfassbar-substantielle „Realität“ wird als vermeintlicher Schein erkannt und die bewusstseins- und beobachter-abhängige Erkenntnisgewinnung insbesondere für unterrichts- bzw. therapiedidaktische Analyse- und Planungsprozesse betont: Die Realität – z. B. der Schüler oder der Patient – ist nicht für-sich-seiend, immanent und objektiv abbildbar, sondern alle Realitätsmerkmale – z. B. seine Sprachstörungen im Kontext von Mehrsprachigkeit – sind nur durch die *Relation* zu anderen Merkmalen – hier: z. B. zu den kulturell determinierten Bewertungsmaßstäben der gesellschaftlich wie institutionell verankerten Lehrerin oder Therapeutin – konstruiert und existent (vgl. Bourdieu 1977, 2002³).

Die hochschuldidaktische Relevanz, die sich daraus für die sprachbehindertenpädagogische Lehre ergibt, ist, dass eine Didaktiktheorie der Intersubjektivität und Relationalität nicht mehr mit einer rationalistischen Lerntheorie vereinbar ist, welche die Steuerungs- und Herrschaftsfunktion des Intellekts aufwertet und die vermeintliche „Verwirrung“ und „Überflutung“ durch die Gefühle abwertet. Sie sucht stattdessen vielmehr die Wertschätzung des emotionalen Erlebens (vgl. Lüdtke 2002b, Reich 2002) aller an sprachbehindertenpädagogischen Lehr-Lern-Prozessen Beteiligten theoretisch zu verankern sowie der Reflektion von verdrängten Inhalten und unbewussten Prozessen – z. B. die Abwehr der Angst vor dem „Fremden“ – theoretische Instrumente bereitzustellen (vgl. Kristeva 1990, Niedecken 1998, Chodorow 2001).

4.2 Veränderte Zielbestimmung: Sprachbehindertenpädagogische Identitätsbildung durch rekursiv konstruierte Professionalisierungsprozesse

Die sprachbehindertenpädagogischen Praxisfelder sind in Zeiten der Postmoderne durch zunehmende Heterogenität gekennzeichnet – die vielfältigen Gefährdungen und Störungen mehrsprachiger Entwicklung sind hierfür nur ein aktuelles Beispiel. Unsicherheiten bezüglich der hier „richtigen“ sprachbehindertenpädagogischen Vorgehensweise und damit

einhergehend auch eine erlebte Verunsicherung des sprachbehindertenpädagogischen „Erfolgs“ erschüttern immer wieder das fachliche Selbstbewusstsein der einzelnen Lehrerinnen und Therapeutinnen, die sich oftmals durch Forderungen nach „Achtung der Differenz des Anderen“, „Anerkennung von Pluralität“, „multikultureller und multilingualer Lerngestaltung“ in einer „Pädagogik der Vielfalt“ etc. zusätzlich unter Druck gesetzt fühlen. Individuelle Strategien zur Bewältigung von Heterogenität in sprachbehindertenpädagogischen Settings versuchen deshalb häufig, erlebte Momente von „Befremdung“ zu verbannen, da nicht genug professionelle Ressourcen als verfügbar erlebt werden, die im Umgang mit emotionalen Turbulenzen, Inkonsistenzen und Diskontinuitäten wirkungsvoll einsetzbar erscheinen.

Derartigen Verschiebungen innerhalb der schulischen wie außerschulischen Praxisfelder muss sich eine Hochschuldidaktik im Studienschwerpunkt Sprachbehindertenpädagogik konsequent stellen. Dies kann sie tun, indem sie das Ziel universitärer Lehre nicht mehr außenorientiert als fachlichen Wissenserwerb, sondern innenorientiert als professionelle Identitätsbildung bestimmt, denn nur eine fachliche Identität – basierend auf erlebter Sach-, Beziehungs- und Kommunikationskompetenz – kann der einzelnen Sprachbehindertenpädagogin diejenige innere Kontinuität und Konsistenz verleihen, die sie durch Halt gebende emotionale Identifizierung in der Auseinandersetzung mit der äußerlich empfundenen Instabilität stärkt (vgl. Markowetz 2000, Lüdtke 2003).

Diese professionelle sprachbehindertenpädagogische Identität konstruiert sich rekursiv und intersubjektiv als eine trans-situative Balancierung und Integration identitätskonstitutiver Merkmale – wie z. B. das der interkulturellen Kompetenz – und enthält durch die allmähliche Entwicklung eines professionellen *Selbstkonzepts* und eines *Selbstwertgefühls* kognitive wie emotionale Anteile (vgl. Markowetz 2000). Sie kann hochschuldidaktisch ermöglicht werden, indem den Studierenden für ihre beginnende Professionalisierung vielfältige Prozesse der Dekonstruktion, Rekonstruktion und Konstruktion zur Verfügung gestellt werden, die individuell Identitätsrelevanz besit-

zen. Eine innen- und identitätsorientierte Zielbestimmung – im Sinne einer Balance zwischen personaler *Einzigartigkeit* und zugleich fachlicher *Zugehörigkeit* – ist somit der Kern einer hochschuldidaktischen Vermittlung sprachbehindertenpädagogischer Kompetenzen an der Schnittstelle von Individuellem, Sozialem und Kulturellem. Sie ergibt sich aus einem hochschuldidaktischen Paradigma, welches Erkenntnis als Konstruktion und die Zielrichtung eines fachlichen Professionalisierungsprozesses als selbstorganisiert und viabel begreift (vgl. Reich 2002).

4.3 Verändertes didaktisches Selbstverständnis der Hochschullehrerinnen: Kontextunterstützung durch triangulierte Koevolution

Derartige fachliche Professionalisierungsprozesse können hochschuldidaktisch jedoch nur dann selbstorganisiert verlaufen, wenn die Hochschullehrenden sich von ihrer hierarchischen Rolle als „Steuerermann“ didaktischer Wissensvermittlung zumindest ein Stückweit verabschieden und es stattdessen wagen, sich in ein koevolutives Verhältnis zu den Studierenden zu begeben. Lerntheoretisch betrachtet wandelt sich dann das Verständnis studentischer Professionalisierung vom Lernzuwachs mittels klassischen Wissensinputs zur Wissenskonstruktion innerhalb unterstützender Lernkontexte (vgl. Fischer/Yan 2002; Reich 2000³, 2002). Ein derartig verändertes didaktisches Selbstverständnis der „Lehrenden“ macht jedoch nicht an der Dyade Hochschullehrerin-Studierende halt, sondern schließt in einem triangulären Verhältnis immer auch die Menschen, die von unterschiedlichsten sprachlichen Beeinträchtigungen betroffen sind, mit ein – ein theoretischer Schritt, durch den der Entpersonalisierung der Betroffenen zu „Störungsbildern“ konsequent eine Absage erteilt wird (vgl. Lüdtke 2003). Bezogen auf den sprachbehindertenpädagogischen Ausbildungsbereich der Interkulturellen Kompetenz bedeutet dies, dass die identitätsrelevanten Erfahrungen, die Studierende wie Lehrende in einem „fremden“ Kontext machen, zwar immer durch die Begegnung mit dem „Fremden“ initiiert werden, dass sie aber erst dann zu einer sprachbehindertenpädagogischen Handlungskompetenz werden, wenn sie

einerseits dahingehend reflektiert werden, dass bestimmte Aspekte des „Fremden“ häufig den verdrängten Schatten unserer Identität symbolisieren, und wenn sie andererseits in den weiteren Versuchen einer interkulturellen Auseinandersetzung „dialogisch validiert“ (Markowetz 2000) werden. Nur so entsteht ein therapeutisches oder unterrichtliches Feld, in dem jeder stets Lehrer und Lerner zugleich ist, und das für alle Beteiligten als Möglichkeitsraum – im Sinne Winnicotts – wirken kann (vgl. Kristeva 1990, Chodorow 2001).

4.4 Perspektiven: Was gewinnen wir durch diese hochschuldidaktischen Veränderungen?

Obige drei Elemente beinhalten ein Veränderungspotential, welches – wenn man sie weiterdenkt – mögliche „Konturen“ einer „Identitätsrelevanten Hochschuldidaktik“ skizzieren (Termini in Anlehnung an Markowetz 2000, 171). Eine derartige sprachbehindertenpädagogische Hochschuldidaktik:

- hat nicht allein die Übermittlung von allgemeingültigem Fachwissen, sondern die Bildung einer individuellen, professionellen sprachbehindertenpädagogischen Identität zum Ziel;
- ist einem lebenslangen Selbstbildungsideal verpflichtet, das identitätsrelevante Bildungserfahrungen der Sprachbehindertenpädagoginnen gegenüber einem verbindlichen Kanon an sprachbehindertenpädagogischen Bildungsgütern priorisiert;
- favorisiert eine konstruktivistisch orientierte Lehr-Lern-Kultur, welche betont, dass sprachbehindertenpädagogische Lerninhalte und Wissensnetze konstruktive, selbstorganisierte Leistungen und nicht transportierbare, einseitig vermittelbare Wissensbestände sind;
- begnügt sich nicht mit dem Anbieten eines Konglomerats von sprachbehindertenpädagogischen Behandlungstechnologien, sondern stellt anregende Lernumgebungen und -situationen bereit, in denen das sprachbehindertenpädagogische „Handwerkszeug“ permanent der rekursiven Dekonstruktion, Rekonstruktion und Konstruktion unterzogen wird;

- initiiert, reflektiert und integriert sprachbehindertenpädagogische Professionalisierungsprozesse, da sie so die Bildung fachlicher Sach-, Beziehungs- und Kommunikationskompetenz als tragende Basis der individuellen beruflichen Identität unterstützt;
- lehrt durch die Hinwendung zu den sprachlich beeinträchtigten Menschen in der intersubjektiven Nähe des sprachbehindertenpädagogischen Möglichkeitsraumes, statt durch das Lehren von sprachlichen Störungsbildern, eine verdinglichende Distanz zu den „Lerngegenständen“ aufzubauen;
- basiert auf einem professionellen Selbstverständnis, in dem die Hochschullehrenden sich von der hierarchischen Rolle des „Steuermanns“ verabschiedet haben und sich im koevolutiven Kontext erproben;
- begegnet dementsprechend den Gefühlen aller an sprachlichen Lehr-Lern-Prozessen Beteiligten nicht mit Abwehr, sondern mit Wertschätzung.

5. Zwischen Dominanzkultur und Universalien: Zum Verhältnis von Linguistik, Pädagogik und Politik im sprachbehindertenpädagogischen Aufgabenbereich der Mehrsprachigkeit

Der sprachbehindertenpädagogische Aufgabenbereich der Mehrsprachigkeit liegt an der Schnittstelle von Linguistik, Pädagogik und Politik. Alle Disziplinen sind zuständig und alle übernehmen ihren Teil der Verantwortung – meist jedoch jede nur für sich, was vielleicht daran liegen mag, dass die Zuständigkeitsbereiche von lexikalischer Forschung und Schulpolitik auf den ersten Blick fast so weit auseinander zu liegen scheinen, wie die Generative Grammatik und der 11. September. Mit Eröffnung dieser Spannweite kommen wir jedoch zu der Frage, die Noam Chomsky kürzlich in einem seiner berühmten *Post-9/11-Interviews* gestellt wurde, nämlich was die Verbindung zwischen seiner linguistischen und seiner politischen Arbeit sei?

Seine Antwort lautete, dass es keine direkte, sondern nur eine indirekte Verbin-

dung gebe, welche von der Existenz menschlicher Universalien – und zwar sprachlicher wie moralischer – herrühre. Er betonte hierbei, dass diese dem menschlichen Geist zugrundeliegenden Prinzipien ein kreatives Freiheitspotenzial darstellen, welche jeden Einzelnen in jeder neuen Situation vor die Entscheidung stellen, sich ihnen gemäß zu verhalten. Im Hinblick auf das Zusammenleben der Menschen könne nur durch diese Übernahme individueller Verantwortung seinem Hauptkritikpunkt – nämlich dem Messen mit zweierlei Maß, je nachdem ob „wir“ oder „die Anderen“ die Verbrechen begehen, – etwas entgegengesetzt werden, und nur damit sei der soziale Wandel in Reichweite (vgl. Chomsky 2003).

Als Sprachbehindertenpädagoginnen bauen wir deshalb in diesem Sinne auf die Integrationskraft der Bezugsdisziplin Pädagogik, denn sie hat z.B. in Form sozial gelebter interkultureller Kompetenz das Potenzial, vermittelndes „indirektes“ Bindeglied zwischen den Polen von Linguistik und Politik zu sein – und zwar zum Wohle derjenigen Menschen, die mehrere Sprachen sprechen.

„Als Symptom, dass gerade das ‚wir‘ problematisch, vielleicht sogar unmöglich macht, entsteht der Fremde, wenn in mir das Bewusstsein meiner Differenz auftaucht, und er hört auf zu bestehen, wenn wir uns alle als Fremde erkennen, widerspenstig gegen Bindungen und Gemeinschaften“ (Kristeva 1990, 11).

Zusammenfassung

Ausgangspunkt dieses Beitrages ist die Beobachtung, dass es trotz zunehmenden Interesses der Sprachbehindertenpädagogik am komplexen Aufgabengebiet der Mehrsprachigkeit bislang an der dringend notwendigen Einbeziehung der Interkulturellen Kompetenz in die universitäre Lehre mangelt. Um diese Ausbildungslücke zu füllen, wird zunächst ein konstruktivistisch orientiertes hochschuldidaktisches Konzept skizziert, das beabsichtigt, sprachbehindertenpädagogische Professionalisierungsprozesse im Bereich der sprachbezogenen interkulturellen Kompetenz zu initiieren, zu reflektieren und zu integrieren.

Anschließend wird seine konkrete Durchführung anhand zweier studentischer Prozessdokumentationen veranschaulicht und nachvollziehbar gemacht. Als Ergebnis werden abschließend drei zentrale hochschuldidaktische Elemente vorgestellt, die durch eine Evaluation und Abstraktion dieser Konzepterprobung erarbeitet wurden, und die – erweitert und übertragen auf den gesamten fachlichen Professionalisierungsrahmen – mögliche, zu diskutierende Konturen einer „Identitätsrelevanten Hochschuldidaktik“ skizzieren.

Literatur

- Albrecht, F. (2001): „Inwieweit können wir irgendetwas Praktisches vom Studium fremder Kulturen lernen?“ Reichweiten und Grenzen des interkulturellen Vergleichs in der Heilpädagogik. Zeitschrift für Heilpädagogik 5, 194-199.
- Auernheimer, G. (Hrsg.) (2002): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. Opladen: Leske + Budrich.
- Baumann, Z. (2000): Vom Nutzen der Soziologie. Frankfurt: Suhrkamp.
- Bezirksregierung Düsseldorf (2001): Interkulturelles Lernen als Aufgabe der Hauptseminararbeit. Tagungsprogramm der Fortbildungsveranstaltung für Leiterinnen und Leiter von Hauptseminaren. 17.12.-18.12.2001, Wermelskirchen.
- Böhm-Tettelbach P., Wichmann D. (1994): Interkulturelle Kompetenz: Internationale Personal- und Organisationsentwicklung in der Deutschen Aerospace AG am Beispiel Eurocopter Deutschland. In: Hofman, L.-M., Regnet, E. (Hrsg.): Innovative Weiterbildungskonzepte. Trends, Inhalte und Methoden der Personalentwicklung in Unternehmen. Psychologie für das Personalmanagement, Band 4. Göttingen: Verlag für Angewandte Psychologie.
- Bourdieu, P. (1977): The Economics of Linguistic Exchanges. Social Science Information 16, 6, 645-668.
- Bourdieu, P. (1983): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Kreckel, R. (Hrsg.): Politische Soziologie der sozialen Ungleichheit. 183-198. Frankfurt: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (2002³): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt: Suhrkamp.
- Chodorow, N. (2001): Die Macht der Gefühle. Subjekt und Bedeutung in Psychoanalyse, Geschlecht und Kultur. Stuttgart: Kohlhammer.
- Chomsky, N. (2003): Power and Terror. Post-9/11 Talks and Interviews. New York: Seven Stories Press.
- Epstein, N. (2000): Herrschaftsdenken und Selbstkritik in der Dominanzkultur. Perspektiven interkultureller Pädagogik. Frankfurt/M.: IKO.
- Fischer, K., Yan, Z. (2002): The Development of Dynamic Skill Theory. In: Lewkowicz, D., Lickliter, R. (Eds.): Conceptions of Development. Lessons from the Laboratory (279-312). New York: Psychology Press.
- Foerster, H. v.: (2000): Entdecken oder Erfinden. Wie lässt sich Verstehen verstehen? In: Gumin, H., Meier, H. (Hrsg.): Einführung in den Konstruktivismus (41-88). München: Piper.
- Friese, P. (1999): Interkulturelle Kompetenz in der Kinderpsychotherapie. In: Borg-Laufs, M. (Hrsg.): Lehrbuch der Verhaltenstherapie mit Kindern und Jugendlichen. Band 1: Grundlagen (423-445). Tübingen: DGVT Deutsche Gesellschaft für Verhaltenstherapie.
- Gehring, W., Stiersdorfer, K., Volkman, L. (Hrsg.) (2002): Interkulturelle Kompetenz. Konzepte und Praxis des Unterrichts. Tübingen: Narr.
- Gogolin I. (2002a): Grenzüberschreitung. Bedingung pädagogischen Handelns in Übergangsgesellschaften. In: Achtenhagen, F., Gogolin, I. (Hrsg.): Bildung und Erziehung in Übergangsgesellschaften. Beiträge zum 17. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (21 – 29). Opladen: Leske + Budrich.
- Gogolin I. (2002b): Sprachlich-kulturelle Differenz und Chancengleichheit – (un)versöhnlich in staatlichen Bildungssystemen? In: Lohmann, I., Rilling, R. (Hrsg.): Die verkaufte Bildung. Kritik und Kontroversen zur Kommerzialisierung von Schule, Weiterbildung, Erziehung und Wissenschaft (153 – 168). Opladen Leske + Budrich.
- Gogolin, I., Nauck, B. (Hrsg.) (2000): Migration, gesellschaftliche Differenzierung und Bildung. Opladen: Leske + Budrich.
- Heimannsberg, B., Schmidt-Lellek, C. (Hrsg.) (2000): Interkulturelle Beratung und Mediation. Konzepte, Erfahrungen, Perspektiven. Köln: Edition Humanistische Psychologie.
- Herbrand, F. (2000): Interkulturelle Kompetenz. Wettbewerbsvorteil in einer globalisierenden Wirtschaft. Bern: Haupt.
- Homburg, G., Lüdtke, U. (2003): Zur Komplexität sprachtherapeutischen Handelns. Sprachheilpädagogische Therapitheorie: Die Kunst der Balance in einem dreidimensionalen theoretischen Raum. In: Grohnfeldt, M. (Hrsg.): Lehrbuch der Sprachheilpädagogik und Logopädie, Band 4 (114-133). Stuttgart: Kohlhammer.
- Ingelfinger, T. (1995): Interkulturelle Kompetenz als Notwendigkeit der Internationalisierung. Das Wissen um Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Kulturen als Wettbewerbsfaktor. Marktforschung & Management 39 (3), 103-106.
- Jonach, I., Röhner-Münch, K. (2000): Interkulturelle Handlungskompetenz – auch für Sonderpädagogen? Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete 3, 349-356.
- Kimmerle, H. (2002): Interkulturelle Philosophie zur Einführung. Hamburg: Junius.
- Kracht, A. (2000): Migration und kindliche Zweisprachigkeit. Interdisziplinarität und Professionalität sprachpädagogischer und sprachbehindertenpädagogischer Praxis. Münster: Waxmann.
- Kracht, A. (2003): Sprachtherapie und Beratung im Kontext kindlicher Mehrsprachigkeit. In: Grohnfeldt, M. (Hrsg.): Lehrbuch der Sprachheilpädagogik und Logopädie. Band 4 (202-210). Stuttgart: Kohlhammer.
- Kristeva, J. (1989): Language the Unknown. An Initiation into Linguistics. New York: Columbia University Press.
- Kristeva, J. (1990): Fremde sind wir uns selbst. Frankfurt: Suhrkamp.
- Ladmiral, J.-R., Lipiansky, E. (2000): Interkulturelle Kommunikation. Zur Dynamik mehrsprachiger Gruppen. Frankfurt/M.: Campus.
- Lengyel, D. (2002): Möglichkeiten und Grenzen eines diagnostischen Vorgehens bei zweisprachigen Kindern. In: Grohnfeldt, M. (Hrsg.): Lehrbuch der

- Sprachheilpädagogik und Logopädie. Band 3 (197-204). Stuttgart: Kohlhammer.
- Losche, H. (2000): Interkulturelle Kommunikation. Augsburg: ZIEL.
- 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). Rimpar: 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 Verlag.
- Lüdtke, U. (2003): Aktuelle Herausforderungen an die Sprachheilpädagogik: Forschung – Praxis – Lehre. Ein Beitrag zur Einheit des Faches. Die Sprachheilarbeit 4, 140-149.
- Merz-Atalik, K. (2001): Interkulturelle Pädagogik in Integrationsklassen. Subjektive Theorien von Lehrern im gemeinsamen Unterricht von Kindern mit und ohne Behinderungen. Opladen: Leske + Budrich.
- Markowitz, R. (2000): Identitätsentwicklung und Pubertät – über den Umgang mit Krisen und identitätsrelevanten Erfahrungen von Jugendlichen mit einer Behinderung. Behindertenpädagogik 39, 136-174.
- Niedecken, D. (1998): Namenlos: Geistig Behinderte verstehen. Berlin: Luchterhand.
- Pavkovic, G. (2001): Interkulturelle Kompetenz in der Erziehungsberatung. In: Menne, K., Hundsalz, A. (Hrsg.): Jahrbuch für Erziehungsberatung. Band 4 (175-192). Weinheim: Juventa.
- Prengel, A. (1995): Pädagogik der Vielfalt. Schule und Gesellschaft 2. Opladen: Leske + Budrich.
- Reich, K. (2000): Systemisch-konstruktivistische Pädagogik. Einführung in Grundlagen einer interaktionistisch-konstruktivistischen Pädagogik. Neuwied: Luchterhand.
- Reich, K. (2002): Konstruktivistische Didaktik. Lehren und Lernen aus interaktionistischer Sicht. Neuwied: Luchterhand.
- Rothweiler, M. (2003): Spezifische Sprachentwicklungsstörung und früher L2-Erwerb: Zur Differenzierung von Abweichungen im Grammatikerwerb (DFG-Teilprojekt E4). www.erzwiss.uni-hamburg.de/personal/Rothweiler/sfb.htm.
- Ständige Konferenz der Dozentinnen und Dozenten für Sprachbehindertenpädagogik (2002): Gefährdungen und Störungen mehrsprachiger Entwicklung. Tagungsprogramm der 39. Arbeitssitzung. 31.10.-2.11.2002, Universität Hamburg.
- Thomas, A. (Hrsg.) (2002): Handbuch Interkulturelle Kommunikation und Kooperation. Grundlagen und Praxisfelder. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Tuna, S. (1998): Psychotherapie im interkulturellen Kontext. Beziehungsaufbau und Beziehungsstörungen in der Psychotherapie mit Migranten. In: Heise, T. (Hrsg.): Transkulturelle Psychotherapie. Hilfen im ärztlichen und therapeutischen Umgang mit ausländischen Mitbürgern. Das transkulturelle Psychoforum, Band 4 (49-56). Berlin: VWB Verlag für Wissenschaft und Bildung.
- Vorlesungsverzeichnis der Universität Hamburg (2003): www.erzwiss.uni-hamburg.de/KVV.
- Vorlesungsverzeichnis der Universität zu Köln (2003): www.uni-koeln.de/hp-fak/informationen/kvv.
- Vorlesungsverzeichnis der Ludwig-Maximilians-Universität München (2003): <http://webinfo.campus.lmu.de>.
- Wagner, U., Van Dick, R., Petzel, T., Aurnheimer, G., Sommer, G. (2000): Der Umgang von Lehrerinnen und Lehrern mit interkulturellen Problemsituationen: Die Bedeutung von ethnischen Einstellungen. Psychologie in Erziehung und Unterricht 47, 46-65.
- Warzecha, B. (2002): Die kulturelle Herausforderung: Dialog und Differenz. In: Warzecha, B. (Hrsg.): Zur Relevanz des Dialogs in Erziehungswissenschaft, Behindertenpädagogik, Beratung und Therapie (251-260). Münster: LIT.

Anschrift der Verfasserinnen:

Dr. Ulrike Lüdtke (Projektleitung)
Kirsten Beta und Tina Degenhardt
(Studentische Mitarbeiterinnen)
Universität Bremen

Fachbereich 12 Bildungs- und Erziehungswissenschaften
Institut für Behindertenpädagogik
Sportturm
Postfach 33 04 40
28334 Bremen

Das dieser Arbeit zugrunde liegende Vorhaben „Emotion und Sprache“ wurde mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung/DAAD (FKZ 222-out-I-14-03-ind-do) und mit Mitteln der Universität Bremen für besondere Reformvorhaben in der Lehre (Sachmittel 121-0031) sowie für Exkursionen (Projekt 9345) gefördert. Wir danken insbesondere der Konrektorin für Internationales, Prof. Dr. Broeck, der Dekanin und dem Dekan, Prof. Dr. Pixa-Kettner und Prof. Dr. Kretschmann, sowie der Verwaltung des FB 12.