

Die Sprachheilarbeit

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

Verlag, Anzeigenverwaltung und Abonnementbestellungen:
verlag modernes lernen borgmann publishing GmbH & Co. KG
Hohe Straße 39 • D-44139 Dortmund
Telefon (0180) 534 01 30, Telefax: (0180) 534 01 20

Anzeigen

Unterlagen bitte an den Verlag senden. Gültig ist
Preisliste Nr. 4/2000. Anzeigenleiter: Gudrun Nucaro, Jasmin Borgmann.
Anzeigen: 02 31/12 80 11, Fax: 02 31/9 12 85 68
Druck: Löer Druck GmbH, Dortmund

Die Sprachheilarbeit

Fachzeitschrift für Sprachbehindertenpädagogik

Impressum

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

Redaktion

Prof. Dr. Otto Braun, Humboldt-Universität zu Berlin, Institut für
Rehabilitationswissenschaften, Georgenstr. 36, 10099 Berlin,
Telefon: (030) 7 92 78 67

Dr. Ulrike de Langen-Müller, Mozartstr. 16, 94032 Passau,
Telefon: (0851) 9 34 63 61, Telefax: (0851) 9 66 69 74

Dr. Uwe Förster, Schieferberg 8, 31840 Hess. Oldendorf,
Telefon: (0 51 52) 29 50, Telefax: (0 51 52) 52 87 74

Mitteilungen der Redaktion

In der Sprachheilarbeit werden Untersuchungen, Abhandlungen und Sammelreferate veröffentlicht, die für die Sprachbehindertenpädagogik bedeutsam sind. Die Veröffentlichungen sollen dem Informationsstand und -bedarf der Leser angemessen sein. Praxisbeiträge sind ebenso relevant wie theoretische Abhandlungen. Für beide gilt, dass sie in ihrer Bearbeitung aktuell bzw. originell, methodisch überzeugend, sprachlich prägnant und klar gegliedert sein müssen. Gemäß dem üblichen Standard wird für die Diskussion von Ergebnissen und Schlussfolgerungen die Berücksichtigung der relevanten Autoren bzw. Arbeiten erwartet. Die wissenschaftlichen Qualitätsstandards gelten nicht für kurze Mitteilungen aus der Praxis, die unter der Rubrik Echo oder im Magazinteil der Zeitschrift veröffentlicht werden. Manuskripte sind unter Beachtung der im Heft 1 eines jeden Jahrgangs niedergelegten Richtlinien in dreifacher Ausfertigung an einen der Redakteure zu senden. Die in der Sprachheilarbeit abgedruckten und mit dem Namen der Autoren gekennzeichneten Artikel stellen deren unabhängige Meinung und Auffassung dar und brauchen mit den Ansichten der Deutschen Gesellschaft für Sprachheilpädagogik e. V. (dgs) oder der Redaktion nicht übereinzustimmen.

Beirat

Dr. paed. Reiner Bahr, Düsseldorf

Theo Borbonus, Essen

Dr. phil. Friedrich M. Dannenbauer, München

Dr. paed. Barbara Giel, Köln

Giselher Gollwitz, Bad Abbach

PD Dr. phil. Ernst G. de Langen, Bad Griesbach

Prof. Dr. phil. Hans-Joachim Motsch, Heidelberg

Prof. Dr. med. Martin Ptok, Hannover

Prof. Dr. phil. Alfons Welling, Hamburg

Erscheinungsweise

Jährlich 6 Hefte: Februar, April, Juni, August, Oktober, Dezember.

(Anzeigenschluss: jeweils am 3. des Vormonats)

(Redaktionsschluss für den Magazinteil:

Heft 1-6 jeweils 15.11./15.1./15.3./15.5./15.7./15.9.)

Bezugsbedingungen

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

Für Mitglieder der Deutschen Gesellschaft für Sprachheilpädagogik e.V. (dgs) ist der Bezug der Zeitschrift im Jahresbeitrag enthalten. Lieferung erfolgt nur an Hausanschrift (nicht ans Postfach). Für Nichtmitglieder der dgs: Bestellungen nur beim Verlag; Abonnements-Abbestellungen müssen mindestens vier Wochen vor Jahresschluss schriftlich beim Verlag vorliegen. Wichtig: Bei Umzug möglichst zuvor die neue und alte Adresse dem Verlag mitteilen. Der Bezieher erklärt sich damit einverstanden, dass bei Adressenänderungen die Deutsche Post AG die ihr vorliegende Nachsendungsadresse dem Verlag unaufgefordert mitteilt, damit eine ordnungsgemäße Auslieferung gewährleistet ist.

Copyright

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

Impressum/Inhalt

Inhalt

4

2003

Theo Borbonus, Essen

Wer ist denn hier bärenstark?

Sprache: beobachten – Bestand erheben –
Kompetenz einschätzen – Kenntnisse
erfassen – screenen _____

138

Ulrike Lüdtke, Bremen

Aktuelle Herausforderungen an die
Sprachheilpädagogik: Forschung – Praxis –
Lehre

Ein Beitrag zur Einheit des Faches _____

140

Hans-Joachim Motsch; Margit Berg, Heidelberg

Therapie grammatischer Störungen –
Interventionsstudie zur
Kontextoptimierung _____

151

Irmgard Kruth, Wuppertal; Inge Thul, Köln

Kriterien zur Begriffs- und Bildauswahl bei
der Anpassung von Anlauttabellen für
Schüler mit Spezifischen
Spracherwerbsstörungen _____

157

Manfred Flöther, Oldenburg

Auditive Verarbeitung und Wahrnehmung
als Voraussetzung für den
Schriftspracherwerb _____

164

Aktuelles: dgs – Mitteilungen _____ 173

 dbs – Beruf und Politik im Verband _____ 174

Medien _____ 176

Termine _____ 178

Persönliches _____ 179

Vorschau _____ 180

48. Jahrgang/August 2003

dgs/dbs

ISSN 0584-9470



Ulrike Lüdtke, Universität Bremen

Aktuelle Herausforderungen an die Sprachheilpädagogik: Forschung – Praxis – Lehre

Ein Beitrag zur Einheit des Faches¹

1. Problemstellung und Methodik

Die Sprachheilpädagogik ist in den letzten Jahren großen Transformationsprozessen ausgesetzt. Dies stimmt – aber kann man überhaupt noch von „der Sprachheilpädagogik“ sprechen? In ihren drei Kernbereichen Forschung, Praxis und Lehre scheint eine zunehmende *Fragmentierung* des Faches um sich zu greifen, wozu meines Erachtens folgende langfristige Entwicklungen beitragen:

- In der sprachheilpädagogischen Forschung fördert die unzureichende *aktive* Partizipation an internationalen Diskursen eine *Segmentierung* in Teilwissen, ohne dass größere Bestrebungen erkennbar wären, bereits vorhandene und äußerst wichtige Forschungsteile zu einer vereinheitlichten Theoriebildung zusammenzuführen.
- In der sprachheilpädagogischen Praxis führen die aktuellen Profilierungsbemühungen der außerschulischen Sprachheilpädagogik sowie ihre neuen berufspolitischen Koalitionen zunächst zu einer *Desintegration* der bisherigen historisch gewachsenen fachlichen Gemeinsamkeit.
- Und in der sprachheilpädagogischen Lehre bewirkt ein postmodernes Denken vieler an Ausbildung Beteiligten die *Dislozierung* der Beziehungen von Lehrenden, Lernenden und Lerngegenstand sowie die Entleerung der universitären Inhalte von ihrem Bildungsgehalt im klassisch-humanistischen Sinn.

Diesen kurz angedeuteten Bruchlinien innerhalb der Sprachheilpädagogik soll in diesem Beitrag nachgegangen werden, um Möglichkeiten aufzuzeigen, wie etwaige Risse gekittet und ein Auseinanderbrechen einzelner Teile verhindert werden könnten. Es wird dabei von mir eindeutig eine Position der *Kohärenz* vertreten, denn die Einheit des Faches, im Sinne der Beheimatung einer pluralistischen fachlichen Landschaft unter einem „Dach“, ist notwendig, um:

1. *Orientierung* nach außen zu geben,
2. *Identifikation* nach innen zu ermöglichen, und
3. *Durchsetzungsfähigkeit* in hochschul-, bildungs- und berufspolitischen Kursbestimmungen zu gewährleisten.

Diese Positionierung geschieht unter der Prämisse, dass die kohäsive Kraft dabei vom *gemeinsamen* Gegenstand der sprachlichen Lehr-/Lernprozesse ausgeht, welcher sich erst *nachgeordnet* in verschiedenartigen organisatorischen Anwendungsbezügen facettenhaft entfaltet.

Das methodische Vorgehen ist im folgenden konstruktivistisch orientiert, indem die drei fachlichen Kernbereiche aus je drei Beobachterperspektiven (vgl. Reich ³2000) beleuchtet werden, um einen rekursiven Spannungsbogen aufzubauen:

- Die erste Beobachterperspektive ist die *Rekonstruktion*. Hier geht es darum, derzeitige Tendenzen des Faches anhand einer Analyse aktueller Quellen zu entdecken (vgl. 2.1, 3.1, 4.1).

- Die zweite Beobachterperspektive ist die *Dekonstruktion*. Hier sollen die skizzierten Tendenzen verstört werden, indem die in ihnen angelegten Herausforderungen in Form zentraler Thesen pointiert herausgearbeitet werden (vgl. 2.2, 3.2, 4.2). Dies geschieht methodisch unter Verwendung von Bildzitatens als emotionselizitierende Metaphern (vgl. Reich ³2000, 18 ff.), um auch die Gefühle der Beteiligten, welche in Veränderungsprozessen immer eine hemmende oder vorantreibende Rolle spielen, anzusprechen und bewusst zu machen.
- Die dritte Beobachterperspektive ist abschließend die *Konstruktion*. Hier werden als Angebot und Diskussionsgrundlage für die fachliche Weiterentwicklung eigene Antworten mittels kurzer Impulse präsentiert (vgl. 2.3, 3.3, 4.3).

2. Aktuelle Herausforderungen an die sprachheilpädagogische Forschung

2.1 Tendenz: Verharren des Faches im Wissenschaftsverständnis der Moderne

Im ersten großen Aufgabenfeld des Faches – der Forschung – scheint eine Hauptursache für die Segmentierung in Teilwissen die nicht ausreichende, aktive Partizipation an internationalen Diskursen zu sein (vgl. zum internationalen Anschluss u.a. die derzeitige Dis-

¹ Ich danke insbesondere Herrn Prof. Dr. G. Homburg, Universität Bremen, für die intensive fachliche Diskussion des Themas.

Aktuelle Herausforderungen an die Sprachheilpädagogik

kussion von Steiner 2002). Woran lässt sich dies erkennen? Was müsste geschehen? Und wie könnte dies konkret aussehen?

Aus der Perspektive der Rekonstruktion betrachtet, hilft beim Entdecken von momentanen Tendenzen innerhalb der sprachheilpädagogischen Forschung eine Analyse von Braun (2002, 48): „Offenkundig zeichnet sich im Kontext des allgemeinen Wandels zum postmodernen Wissenschaftsverständnis durch die konstruktivistischen Perspektiven ein sich veränderndes Selbstverständnis der Sprachheilpädagogik in ihrer Theoriebildung und in ihren Handlungsfeldern ab. ... Dennoch scheint sich ein eindeutiger paradigmatischer Wandel im Sinne einer völligen Hinwendung zur konstruktivistischen Theoriebildung und subjektivistischen Praxisgestaltung nicht vollzogen zu haben.“

Die hier angedeutete Tendenz lautet prägnant formuliert:

In der Sprachheilpädagogik hat sich kein eindeutiger Wechsel zum postmodernen Wissenschaftsverständnis vollzogen. Das Fach verharrt vielmehr im wissenschaftstheoretischen Paradigma der Moderne.

Dieses Verharren des Faches in einem Paradigma, welches international bereits als überholt gilt, lässt sich an zwei Phänomenen innerhalb der Forschungslandschaft festmachen, welche vor dem Hintergrund des allgemeinen Wandels von Paradigmata im Sinne Kuhns (2001) verstehbar werden (vgl. die Pfeile in der stark vereinfachenden Darstellung der Abb. 1):

1. Eine Gruppe von Forschern – vornehmlich *linguistischer* Ausrichtung – versucht, sich vom teilweise „rückständigen“ Fach abzugrenzen und statt „spekulativem“ Denken „exakte“, objektive, empirisch ausgerichtete Forschung zu etablieren.
2. Eine andere Gruppe von Forschern – vornehmlich *pädagogischer* Orientierung – versucht hingegen, den methodenstrengen „mechanistischen Objektivismus“ durch „ganz-

heitliche Subjektorientierung“ zu überwinden.

Wesentlich an den Phänomenen ist, dass sich trotz ihrer Polarisierung ein wirklicher paradigmatischer Wandel zu einer konstruktivistischen Perspektive bei *beiden* Gruppen keinesfalls vollzogen hat. Der Versuch einer Überwindung *muss* vielmehr unvollständig bleiben, da sowohl die erkenntnistheoretischen Grundkategorien einer postmodernen Wissenschaftsauffassung – wie z.B. die Relativität der sog. „Wahrheit“ –, als auch eine adäquate Methodologie, welche die Beteiligung des Forschers – speziell seiner Gefühle – geradezu verlangt (wie z.B. in der Ethnometologie, vgl. Devereux 1967 und Nachfolger wie Rosaldo 1989, Ogden 1994, Briggs 1998), nicht wirklich vom Fach wahrgenommen, diskutiert und integriert werden.

2.2 Herausforderung: Ankunft in der Postmoderne

Aus der zweiten Beobachterperspektive – der Dekonstruktion – wird aus den gerade skizzierten Tendenzen die implizite Herausforderung an die sprachheilpädagogische Forschung ableitbar, welche anhand einer Metapher nachhaltig verdeutlicht werden soll (vgl. Abb. 2).

Der Titel, wie auch die dargestellte Szene, verweisen in pointierter Weise auf meine erste Kernthese, die lautet:

Die sprachheilpädagogische Forschung ist herausgefordert, die wissenschaftstheoretische Ankunft in der Postmoderne einzuleiten.

So wie sich in den Gesichtern der Ehefrau, der Kinder, der Mutter und des Personals die plötzliche Ankunft des

Paradigma	„spekulatives“ Denken	←1 „exakte“ Wissenschaft 2→	„relationale“ Wissenschaft
Ära	Antike - Mythen - Glaube - Tradierung - Konservierung - Metaphysik	Moderne - Wahrheit - Vernunft - Aufklärung - Fortschritt - Rationalität	Postmoderne - Relativität - Beliebigkeit - Pluralität - Heterogenität - Verdrängtes
Erkenntnistheoretischer Begründungsansatz	Klassische Perspektive subjektive Erkennbarkeit der Welt	Positivistische Perspektive objektive Erkennbarkeit der Welt	Konstruktivistische Perspektive relative Erkennbarkeit der Welt
Methoden der Erkenntnisgewinnung	Zusammenhangsvermutungen Individuelle Spekulation	empirisch-analytische Methodologie Aufdeckung allgemeingültiger Gesetzmäßigkeiten z. B. mittels Verifikation und Falsifikation	subjekttheoretisch-systemische Methodologie Beteiligung des Beobachters und Unschärfe (<i>fuzziness</i>) von Wahrnehmungen

Abb. 1: Einordnung von sprachheilpädagogischen Verharrungstendenzen in den allgemeinen Wandel von Paradigmata in der Wissenschaftstheorie



Abb. 2.: „They did not Expect Him.“ Ilya Repin 1884, in: Iovleva 1986, 129

verbannten Rebells in unterschiedlichsten emotionalen Schattierungen widerspiegelt, so ist auch die sprachheilpädagogische Forschung aufgefordert, die wissenschaftstheoretischen Implikationen eines neuen Paradigmas in ihren vielfältigen Forschungsaktivitäten zu reflektieren.

Konkret bedeutet dies, dass sie in ihrer Gesamtheit aufgefordert ist:

1. postmoderne Ansätze und konstruktivistische Perspektiven in ihre Theoriebildung zu integrieren,
2. vor diesem Hintergrund Dekonstruktionen und Neuorientierungen ihrer zentralen fachlichen Kategorien durchzuführen, und
3. ihre Methodologie unter Einbeziehung der ForscherInnen subjekttheoretisch-systemisch auszurichten (vgl. beispielhaft Niedecken 1998).

Ein Anschluss an internationale interdisziplinäre Diskurse wäre damit möglich.

2.3 Impuls: Sprachheilpädagogischer Paradigmenwechsel am Beispiel des Sprachbegriffs

Als Angebot für eine fachliche Weiterentwicklung im Sinne einer paradigmatischen Umorientierung werde ich nun eine Neuformulierung des Sprachbegriffs vorstellen, welche auf der Unterscheidung von modernem und postmodernem Wissenschaftsverständnis basiert (vgl. Abb. 3). Verfolgt man diese generelle Unterscheidung bis hinein in die Sprachwissenschaft, als derzeit maßgeblichster Bezugsdisziplin der Sprachheilpädagogik, so findet man hier – ebenfalls stark vereinfachend – das Äquivalent von einerseits strukturalistischen, andererseits z.B. poststrukturalistischen Ansätzen, welche an dieser Stelle als erster Schritt einer Überwindung *kognitivistischer* Sprachbetrachtung gewürdigt werden und natürlich in einem größeren Rahmen durch aktuelle neurowissenschaftliche Erkenntnisse (u.a. Aitken & Trevarthen

1997, Schore 2001, Fischer & Yan 2002) im Sinne einer „relationalen Sprachtheorie“ (Lüdtke 2002) ergänzt werden müssten. Bezogen auf die zentrale Kategorie des Sprachbegriffs spiegeln sich beide Perspektiven zunächst in der Terminologie wider:

- *Logos* – wie er auch im Begriff der Logopädie vorkommt – verweist auf die rationale Ordnung der Welt, wie sie durch das Wort geschaffen ist – vgl. in der Bibel: „Am Anfang war das Wort.“
- *Rhizom* – ein Begriff von Deleuze und Guattari (1977) – ist eine metaphorische Anlehnung an einen organischen Terminus, welcher ein unregelmäßiges, chaotisches, unübersichtliches Wurzelgeflecht bezeichnet.

Der Unterschied dieser beiden Sichtweisen – nämlich Sprache als objektiv erkennbare „strukturierte Ordnung“, und Sprache als nur relativ beobachtbares „dynamisches Chaos“ (im Sinne der Chaostheorie) – kann anhand einer exemplarischen Gegenüberstellung einiger Elemente näher erläutert werden (vgl. Abb. 3):

- Der klassische sprachtheoretische Ansatz gründet u.a. in *de Saussures* Gedanken der Sprache als System binärer Oppositionen und seiner dyadischen Zeichenkonstruktion aus Signifikant und Signifikat. Er ist dadurch „hierarchisch-axiologisch“ (Derrida 1983) konzipiert, denn er basiert auf der Einheitlichkeit eines strukturierten sprachlichen Prinzips mit einem Zentrum und hiervon abgeleiteten Gegensatzpaaren, die auf den verschiedenen sprachlichen Ebenen – z.B. Phoneme, Morpheme – jeweils markiert werden.

Diese Vorstellung wird durch die dekonstruierenden Ansätze des linguistischen bzw. semiotischen Poststrukturalismus revolutioniert, die ein dezentriertes sprachliches Prinzip annehmen, welches auf der Theorie von der „Abwesenheit eines transzendentalen Signifikats“ beruht. Sie vertreten stattdessen eine permanente Signifikation zwischen

Aktuelle Herausforderungen an die Sprachheilpädagogik

Paradigma	„exakte“ Wissenschaft	„relationale“ Wissenschaft
Ära	Moderne	Postmoderne
Erkenntnis- theoretischer Begründungs- ansatz	Positivistische Perspektive objektive Erkennbarkeit der Welt	Konstruktivistische Perspektive relative Erkennbarkeit der Welt
Sprach- wissenschaft	Strukturalistische Ansätze	z.B. Poststrukturalistische Ansätze
Sprachbegriff	Logos	Rhizom
	- Struktur, Ordnung	- Dynamik, Chaos
	- Regelhaftigkeiten	- Eigengesetzlichkeiten
	- Signifikate	- Signifikationspraktiken des Subjektes
	- Einheitlichkeit eines strukturierten Prinzips mit einem Zentrum	- Dezentrierung und unaufhörliches Spiel von Differenzen
	- binäre Terminologie	- ambivalente Terminologie
	- bereinigte Symbolik	- Materialität des Zeichens
	- <i>symbolic order</i>	- Semiotik, Chora, Genotext
Sprachstörungen- begriff		
Konzept der Sprachtherapie	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; display: inline-block;"> Überwindung von: - Ethnozentrismus - Logozentrismus - Phonozentrismus </div>	

Abb. 3: Sprachheilpädagogischer Paradigmenwechsel am Beispiel des Sprachbegriffs

den Signifikanten, welche sich in Form eines unaufhörlichen Spiels von „Differenzen“ (u.a. *Derrida* 1983, *Deleuze* 1992a) permanent selbst überwinden.

- Der Sicht von Sprache als System von „Regelhaftigkeiten“, welche in der Annahme der Homogenität einer Sprachgemeinschaft gründet, steht die Auffassung von Sprache als Konglomerat von „Eigengesetzlichkeiten“ gegenüber, die sich aus dem Postulat der sprachlichen Einzigartigkeit und der Variationsbreite

des Individuums herleitet (u.a. *Deleuze* 1992b).

- In historisch-kultureller Betrachtung wird Sprache einerseits als eine durch die patriarchalischen Gesetze des klassischen Abendlandes etablierte, rein geistige „*symbolic order*“ aufgefasst, in der sich die cartesianische Dualität von Körper und Geist sowie die reine Logik *Kants* widerspiegelt. Andererseits kann Sprache aber auch – wie in vielen außereuropäischen, nicht-monotheistischen Kul-

turen – als ein das Feminine, den Körper, die Gefühle und das Unbewusste einschließendes „semiotisches System“ verstanden werden (u.a. *Kristeva* 1980, 1998; *Ruthrof* 2000, *Chodorow* 2001).

- Aus der klassischen Perspektive ist Sprache auf der Ebene der „Signifikate“ zu untersuchen, das heißt als abstrakte mentale Repräsentationen der *langue* (*de Saussure*) bzw. der *Kompetenz* (*Chomsky*). Aus der poststrukturalistischen Perspektive betrachtet liegt die Aufmerksamkeit der Forschung auf den dialogischen „Signifikationspraktiken“ eines interagierenden Subjektes (u.a. *Kristeva* 1986, *Friedrich* 1993, *Mandelker* 1994), das heißt auf der Ebene der konkreten, variierenden „Produktionsprozesse“ (*Kristeva*) der *parole* bzw. der *Performanz*.

Die Kritik, die die poststrukturalistische Sprachwissenschaft an der strukturalistischen Linguistik macht, wird in der Literatur in drei Schlagwörtern zusammengefasst (vgl. u.a. *Dosse* 1999): *Ethnozentrismus* als Vorrangigkeit der eigenen, in diesem Falle der abendländisch-christlichen kulturellen Sicht; *Logozentrismus* als Vorrangigkeit des Logos, der Vernunft, des Wortes vor dem Pathos, dem Gefühl, dem Sinnlichen der Sprache; und *Phonozentrismus* als Vorrangigkeit des Gesprochenen vor dem Geschriebenen. Für viele aktuelle und richtungsweisende Forschungsgebiete der Sprachheilpädagogik (vgl. u.a. *Kracht* 2000, *Nienkerke-Springer* 2000, *Osburg* 2000) könnte dies unterstützend sein bei:

- einer Überwindung ethnozentristischer Aspekte des Sprachbegriffs z.B. im Hinblick auf *Migration* und *Mehrsprachigkeit*;
- einer Überwindung logozentristischer Aspekte z.B. im Hinblick auf *körper- und emotionsorientierte systemische Therapieansätze*;
- und einer Überwindung phonozentristischer Aspekte z.B. im Hinblick auf *Schriftspracherwerb* und *Lesekompetenz*.

3. Aktuelle Herausforderungen an die sprachheilpädagogische Praxis

3.1 Tendenz: Trennung von schulischer und außerschulischer Sprachheilpädagogik

Im zweiten großen Aufgabenfeld unseres Faches – der sprachheilpädagogischen Praxis – scheinen bei oberflächlicher Betrachtung die Hauptursachen für die wahrzunehmende Desintegration der historisch gewachsenen Gemeinsamkeit der Sprachheilpädagogik in den aktuellen Profilierungsbemühungen der außerschulischen Fachvertreter und ihren neuen berufspolitischen Koalitionen ausgemacht werden zu können. Stimmen diese Beobachtungen? Welche Herausforderungen stellen sich dadurch? Und welche Konzepte bieten Hilfestellung bei einer Lösung des Problems?

Schaut man als erstes aus der rekonstruierenden Beobachterperspektive auf die schulische und außerschulische Praxis unseres Faches, so entdeckt man in den zum Teil öffentlich geführten Diskussionen der Berufs- bzw. Fachverbände Hinweise auf ein Auseinanderdriften aufgrund divergierender Interessen und Motivationen:

- Logopäden bieten sich z.B. als Mittel zur „Steigerung der Effizienz“ von Schulbildung an. Vor dem Hintergrund der PISA-Studie, welche ja an den Tag gebracht habe, wie mangelhaft die Lesekompetenz deutscher Schüler sei, schreiben sie: „Die Anstellung von Logopäden an Grund- und Sonderschulen stellt nicht nur eine Qualitätsverbesserung von Schule dar. Mit dem schulischen Einsatz von Logopäden könnte für das Land eventuell sogar ein Einspareffekt verbunden sein. So könnten statt der häufig überlasteten (und teuren) Grund- und Sonderschullehrer LogopädInnen den Bereich spezielle intensive Sprachförderung übernehmen. ... Dieser gewisse Einspareffekt wäre auch in integrativen Schulen oder Sonderschulen beim Einsatz für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf

im Bereich Sprache gegeben“ (Brief des Bundesvorstandes des *dbl* an die Senatsverwaltung Berlin vom 11. Februar 2002, S. 2, Punkt 3).

- Logopäden und Diplom-Sprachheilpädagogen schließen sich zu einer Arbeitsgemeinschaft zusammen, deren Ziele ein „gemeinsames Berufsprofil“ und dessen „politische Umsetzung“ sind (Kooperationsvereinbarung des *dbl* und des *dfs* vom 17. April 2002).
- Vertreter der schulischen Sprachheilpädagogik werden hingegen von Schulärzten auf öffentlichen *dgs*-Sitzungen gefragt, ob sie eigentlich „PISA-relevant“ seien. Zudem wird ihnen geraten, schnellstens ein „Profil der Nützlichkeit“ zu entwickeln, damit die Effizienz ihrer schulischen Maßnahmen bezüglich des „Politikums *Sprache*“ deutlich werde: „Sie haben beste Chancen für eine Renaissance, wenn Sie nicht verschlafen, was gerade läuft!“ (Mitschrift auf der Fachsitzung der *dgs-Bremen* vom 17. Juni 2002)

Die übergeordnete Tendenz, die nicht nur in diesen drei Quellen ablesbar ist, lautet:

Die Trennung von schulischer und außerschulischer Sprachheilpädagogik steht bevor.

Zugespielt vor dem Hintergrund der PISA-Studie wird die Unterschiedlichkeit beider „Partner“ im Moment deutlich sichtbar durch einerseits starke *Professionalisierungsbestrebungen* im außerschulischen Bereich (vgl. *Homburg et al.* 2000) und andererseits bereits Jahre währende *Deprofessionalisierungstendenzen* im schulischen Bereich (vgl. *Grohnfeldt/Romonath* 2000, 271).

Weitere Faktoren, die die Abkopplung der beiden sprachheilpädagogischen Handlungsfelder vorantreiben, sind:

1. die Ausweitung der Aufgabenfelder des Diplom-Sprachheilpädagogen in den schulischen Bereich,
2. der Trend zum akademischen Sprachtherapeuten, und
3. die Orientierung am US-amerikanischen Vorbild eines einheitlichen Berufsbildes im Zuge einer zunehmenden Internationalisierung.

3.2 Herausforderung: Einheit in der Vielfalt

Die aktuellen Herausforderungen an die sprachheilpädagogische Praxis, wie sie sich hiervon ableiten lassen, lassen sich erneut am besten durch Verwendung einer Metapher pointieren (vgl. Abb. 4).



Abb. 4: „Boy with Bulls.“ Mikhail Greco 1966, in: Iovleva 1986, 282

Die Symbolik des Gemäldes verweist in prägnanter Weise auf meine zweite Kernthese, welche lautet:

Die sprachheilpädagogische Praxis steht vor der Herausforderung, Einheit in der Vielfalt herzustellen.

So wie der Junge die beiden großen, starken Tiere durch die Seile zusammenhält und vereint, so ist die Sprachheilpädagogik durch die bestehenden Separierungs-Tendenzen aufgefordert, bei organisatorisch-institutioneller Vielfalt die Einheit des Faches über das gemeinsame, *verbindende* Spezifikum sprachlicher Lehr-/Lernprozesse (wieder?) herzustellen; denn ein weiteres Voranschreiten der schulischen und außerschulischen Kräfte in unterschiedliche Richtungen droht den fachlichen Gegenstand zu zerreißen.

Das Gesamtfach sollte deshalb von *beiden* Seiten her dringend daran arbeiten z.B.:

1. Kollaboration in der Qualitätsentwicklung zu etablieren, und
2. Kooperationen in der Bildungs- und Berufspolitik aufzubauen.

Zu beiden Punkten ist – leider – zu sagen, dass die schulische Sprachheilpädagogik der außerschulischen weit hinterherhinkt und demnach bei *tiefergehender* Betrachtung die Ursachen für die Desintegration auch *hier* zu suchen sind. Sie ist deshalb zu zwei Maßnahmen dringend aufgefordert. Erstens sollte sie in der Qualitätsdiskussion die diesbezüglichen Initiativen des außerschulischen Bereiches wertschätzen. In ihren Aufholbemühungen sollte sie jedoch nicht die gleichen Fehler machen, die sich aufgrund von gesundheitspolitischen Vorgaben außerschulisch zuweilen abzeichnen scheinen: nämlich einen Verlust der pädagogischen Grundwerte an die Ökonomie. Es darf meines Erachtens keine Diskussion darüber geben, ob eine pädagogische nicht einer ökonomischen Grundhaltung vorzuziehen sei, sondern die schulische Sprachheilpädagogik muss lernen, strategische Fenster zur Bildungs- und Finanzpolitik zu öffnen – eine Herausforderung, der nach meiner Überzeu-

gung nur mit einer *immensen Initiierung von Schulbegleitforschung* speziell hinsichtlich der empirischen *Evaluations* des sog. „*sprachtherapeutischen Unterrichts*“ – Stichwort: Ergebnisqualität – begegnet werden kann.

Bezüglich des zweiten Punktes – dem Aufbau von Kooperationen und Vernetzungen in der Bildungs- und Berufspolitik – ist die schulische Sprachheilpädagogik dringend aufgefordert, neue fachliche Zuständigkeiten, gegen die sie sich in ihrem historischen Selbstverständnis häufig gewehrt hat, zu etablieren und bestehende Anfänge weiter zu integrieren, so u.a.:

1. hinsichtlich des vorschulischen Bereiches die Kooperation mit der Frühpädagogik;
2. hinsichtlich der basalen Entwicklungsförderung sowie hinsichtlich sog. „bildungsferner“ Familien die Kooperation mit den anderen sonderpädagogischen „Fachrichtungen“; und
3. in diesem Zusammenhang auch die Öffnung für sprachliche Syndrome mit kognitiven Beeinträchtigungen, wie z.B. die in Deutschland nicht hinreichend rezipierte *Language Learning Disability* (LLD) (vgl. ASHA 1982, Lüdtke & Bahr 2002a) sowie für Methoden wie z.B. die Unterstützte Kommunikation.

3.3 Impuls: Verstärkte Professionalisierung des schulischen Berufsfeldes durch Weiterentwicklung der dortigen Prozessqualität

Aus der Perspektive meiner eigenen Konstruktionen lautet die Antwort auf die beschriebenen Herausforderungen: Deprofessionalisierungstendenzen im schulischen Bereich müssen gestoppt werden, denn eine Neuorientierung der Praxis ist – siehe das Bild mit den beiden Stieren – nur bei zwei *gleich* starken Kräften möglich. Deshalb ist die Professionalisierung im schulischen Berufsfeld dringend zu forcieren.

Als Impuls zur Aufhebung qualitativer Diskrepanzen haben wir deshalb der schulischen Praxis gerade ein Konzept zur Entwicklung von sprachheilpädago-

gischer Prozessqualität bereitgestellt. Sein besonderes Merkmal ist, dass es auf der dreidimensionalen Struktur der menschlichen Funktionsfähigkeit von Körper, Aktivität und Partizipation basiert, welche von der WHO als internationaler Konsens vertreten wird (vgl. Lüdtke & Bahr 2002b).

Als kleiner Einblick in unser Modell fasst Abbildung 5 grafisch zusammen, anhand welcher Kriterien die Arbeit von LehrerInnen im Förderschwerpunkt Sprache qualitativ beurteilt werden kann. Konkret: Ihre professionellen Alltagshandlungen zur Förderung der *körperlichen Ressourcen* eines bestimmten sprachbeeinträchtigten Schülers basieren z.B. auf ihren Kenntnissen seiner Sprachebenen, seiner Sprechorgane, seiner Emotionalität, seines Gedächtnisses, seiner Kognition, seiner Aufmerksamkeit, seiner Motorik und seiner Sensorik (vgl. vertikale Achse). Ihre Arbeit im Bereich der *Aktivitätsressourcen* dieses Kindes kann z.B. anhand ihrer Kenntnis seines Sprachgebrauchs und seiner sprachlichen und sprachfreien Lernaktivitäten beschrieben werden, sowie an ihrer Beherrschung nonverbaler Kommunikationsmittel, ihrer Sensibilität für Gefühlsausdruck, ihrer Entwicklung von Problemlösungsaktivitäten, ihrem Einbezug von Bewegungsaktivitäten und ihrer Kenntnis seiner Orientierung und Organisation (vgl. horizontale Achse). Und die Qualitätskriterien der Partizipationsdimension dienen zur Operationalisierung derjenigen schulischen Prozesse, die die LehrerInnen zur Förderung der *Partizipationsressourcen* dieses Schülers initiieren, also z.B. ihre Zusammenarbeit mit seinen Eltern, ihr Einbezug seiner Peers, ihre Nutzung von Medien, ihre Kooperation mit Förderinstitutionen, ihre Kenntnis seiner ökonomischen Lebensbedingungen, ihre Nutzbarmachung von Bildungsressourcen, ihre Berücksichtigung seines soziokulturellen Umfeldes, ihre Vermittlung von Werten (vgl. diagonale Achse).

Die gemeinsam mit LehrerInnen, SchulleiterInnen und FachleiterInnen entwickelten Qualitätskriterien sind in allen 3 WHO-Dimensionen standardisiert beschrieben worden und damit

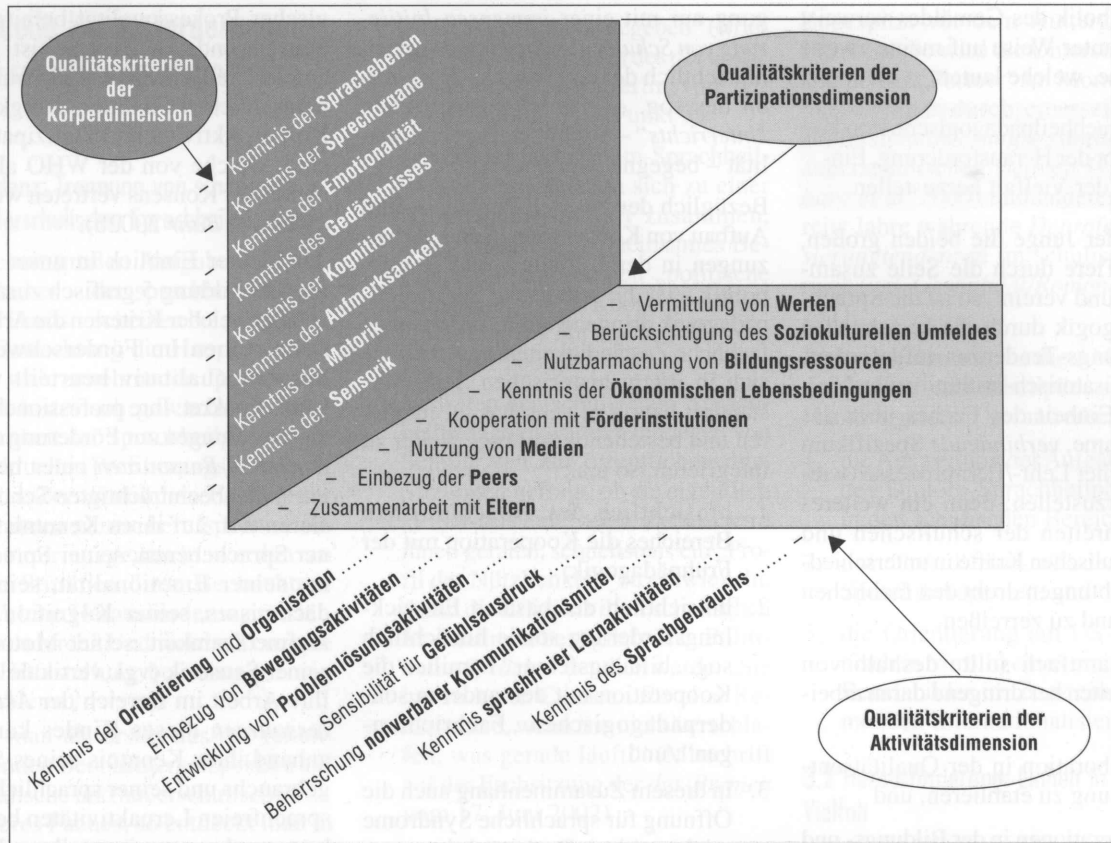


Abb. 5: Dimensionsspezifisches Kriterienmodell für die Entwicklung sprachheilpädagogischer Standards im Bereich der Prozessqualität (Lüdtke / Bahr 2002b)

einer Qualitätskontrolle und -verbesserung zugänglich. Dieses Kriterienmodell könnte deshalb in zweifacher Hinsicht interessant werden: Zum einen ist es auch bei unterschiedlich organisierten schulischen Kontexten international evaluierbar, zum anderen kann es zugleich als inhaltliche und strukturelle Leitlinie einer universitären Ausbildung zum Sprachheilpädagogen fungieren – auch für die Diplom- bzw. Masterstudiengänge.

4. Aktuelle Herausforderungen an die sprachheilpädagogische Lehre

4.1 Tendenz: Ver(f[ach])schulung des „Bildungsbegriffes“

Im dritten großen Aufgabenfeld unseres Faches – der sprachheilpädagogischen

Lehre – hat es derzeit den Anschein, als ob ein postmoderner Zeitgeist vieler an Ausbildung Beteiligten, die *Dislozierung* der Beziehung von Lehrenden, Lernenden und Lerngegenstand und die *Entleerung* der universitären Inhalte von ihrem humanistischen Bildungsgehalt mehr und mehr vorantreibt. Dieser Zeitgeist ist fundiert in einem Abstandnehmen von der Geschichte, einer verschlossen erlebten Zukunft sowie einer (erneuten) Anknüpfung an einen Biologismus und spiegelt sich in einer verstärkten Ökonomisierung der Bildung – im Sinne von Bildungsressourcen und Humankapital – wider. Was sind die Auswirkungen dieser Tendenz? Gibt es auch Gegenbewegungen? Wie könnten Kompromisse aussehen?

Als erstes Corpus, welches im Sinne der Rekonstruktion dabei hilft, die derzeitigen Tendenzen in der Hochschul-

lehre zu entdecken, bietet sich ein Artikel zur Krise der akademischen Lehrerbildung aus der „Zeit“ an, mit dem Titel: *Raus aus der Uni!*: „Die Freiheit der akademischen Lehre an der Universität führt in vielen Fächern zur Beliebigkeit. Jeder lehrt, was er will. ... Die Forderung, die Lehrerbildung vom Kopf auf die Füße zu stellen und der Praxis endlich den Rang einzuräumen, den eine zukunftsfähige Lehrerausbildung braucht, ist richtig, aber im Kontext der Universität illusionär. ... Wer Zentren der Lehrerbildung will, muss die Lehrerausbildung von den Universitäten abkoppeln, muss Pädagogische Hochschulen fordern, An einer solchen wissenschaftlichen Pädagogischen Hochschule könnte zum Beispiel – was an keiner Universität praktiziert wird – ein für alle Lehramtsstudiengänge verbindliches Kerncurriculum durchgesetzt werden, ...“ (Janssen 23. Mai 2002).

Die Tendenz, die hier für die allgemeine Lehrerbildung offen ausgesprochen wird, und die sich genau so auch für die Ausbildung von Sprachheilpädagogen im Lehramts- und Diplomstudien-gang abzeichnet, ist durch zwei Faktoren gekennzeichnet:

1. eine Ver(fach)schulung des humboldtschen „Bildungsbegriffes“, welche
2. einhergeht mit einer Reduktion der Aus-Bildungs- bzw. Lernkultur auf eine „curriculumstheoretische Vermittlungsdidaktik“ (Siebert 1999).

In den beiden maßgeblichen Argumentationssträngen, die dieser Tendenz unterliegen, erfolgt – wie bereits in der Praxis – eine Verquickung von traditionellen, internen Krisenherden des Faches mit einem neuartigen, externen Internationalisierungsdruck:

- einerseits die althergebrachte Aufforderung an die Universität, mehr praxisbezogen und berufsorientiert auszubilden;
- andererseits die Notwendigkeit, sich europäischen Zertifizierungsmaßstäben und der Umstellung auf Bachelor- & Master-Studiengänge mit Modularisierung anzupassen.

Aber es gibt auch Stimmen gegen eine „Tendenz der Verflachsung“ (Beck): „Ermutigen wir doch zu eigenen Projekten mit relevanten Fragen, mit forschendem Lernen in persönlicher Verantwortung; streiten wir gegen die curricularisierende Verplanung des Studiums – also gegen die allseitig verdummende Gefolgschaftsmentalität, ... Die unzeitgemäß erscheinenden Ansprüche der Bildung (incl. der in ihr mitbegriffenen fachlichen Qualifikationen) sind hoch. Aber darunter gibt es keine *Universität*, die diesen Namen verdient. Es geht heute mehr denn je um die Realisierung akademischer Freiheit in der Suche nach Erkenntnis und der Charakterbildung. Sie ist seit der Akademie Platons (und dann um 1820 neuformuliert durch dessen Übersetzer Schleiermacher) ein noch immer einzulösendes Versprechen“ (Beck et al. 12. 06. 2002, 8).

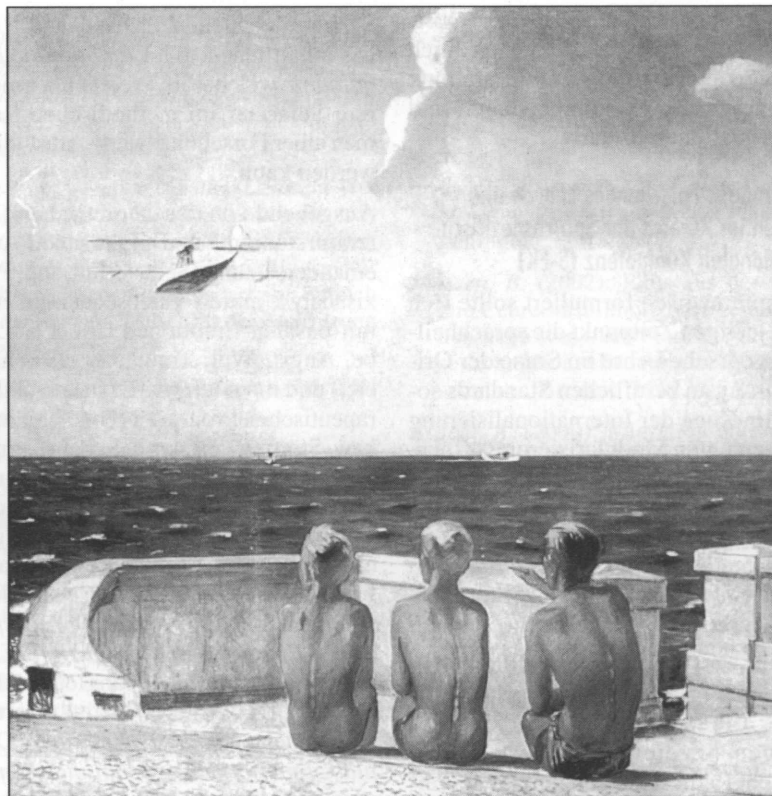


Abb. 6.: „Future Pilots.“ Alexander Deineka 1938, in: Iovleva 1986, 239

4.2 Herausforderung: Aus-Bildung als professionelle Identitätskonstruktion

Die Metapher, die ich deshalb unter dem Aspekt der Dekonstruktion zur Hinterfragung der skizzierten Tendenzen gewählt habe, illustriert die aktuelle Herausforderung (vgl. Abb 6).

Das Bild pointiert in Titel und Szenerie meine dritte Kernthese, die lautet:

Die sprachheilpädagogische Lehre ist herausgefordert, Bildung als professionelle Identitätskonstruktion zu ermöglichen.

So wie die drei Jungen eine Vision des Fliegens vor Augen haben und sie hieraus den Wunsch, die Kraft und die Fähigkeiten entwickeln, später einmal Pilot zu sein, so ist die universitäre Lehre aufgefordert, den angehenden SprachheilpädagogInnen Inhalte und Methoden zur Heraus-Bildung einer fachspezifischen Professionalität zur Verfügung zu stellen, die auch die Persönlichkeit – insbesondere die Bezie-

hungsseite – einbezieht (vgl. Reich 2000, 2002). Im einzelnen bedeutet dies:

1. Die sprachheilpädagogische Lehre ist auf der Ebene des *Bildungsbegriffes* aufgefordert, sich auf das Akademische der Aus-Bildung zu besinnen. Sie braucht dazu ein Bildungsideal, welches im Sinne eines lebenslangen Selbstbildungsideals *Bildungserfahrungen* gegenüber einem verbindlichen Kanon an *Bildungsgütern* priorisiert.
2. Sie braucht damit korrespondierend auf der Ebene der *Hochschuldidaktik* eine konstruktivistisch orientierte Lernkultur, welche betont, dass Lerninhalte und Wissensnetze *konstruktive Leistungen* und nicht transportierbare, *vermittelbare Wissensbestände* sind.
3. Zudem darf sie sich auf der Ebene der *Hochschulmethodik* nicht mit dem Erwerb von „Behandlungstechnologien“ (Niedecken 1998) begnü-

gen, sondern sie muss das selbstgesteuerte forschende Lernen durch die Bereitstellung und Gestaltung anregender Lernumgebungen und -situationen fördern.

4.3 Impuls: Forschendes Lehren und Lernen im Bereich der Sprachspezifisch-Emotionalen Kompetenz (S-EK)

Programmatisch formuliert sollte sich zum jetzigen Zeitpunkt die sprachheilpädagogische Lehre im Sinne der Orientierung an beruflichen Standards sowie im Zuge der Internationalisierung der geplanten Modularisierung öffnen. Zugleich braucht sie auch Praxisnähe. Aber das Wissenschaftliche der Ausbildung darf hierbei nicht durch didaktisch-methodische Verkürzungen im Sinne einer Verschulung und Störungsbild-Lehre verloren gehen.

Was aber ist das Wissenschaftliche? Ich würde es als Suche nach fachspezifischer Erkenntnis durch Forschendes Lernen bezeichnen. Diese Suche braucht Raum, Zeit und vor allem Freiheit. Sie wird unserer Erfahrung nach u.a. vorangetrieben durch:

- das Sich-Einlassen auf die von einer Sprachstörung betroffenen Menschen, ihre Angehörigen, ihr Umfeld und ihre Geschichte,
- die Aneignung von Fachwissen,
- die Dekonstruktion, Rekonstruktion und Konstruktion von sprachtherapeutischem „Handwerkszeug“,
- den Erwerb von inhaltlicher und methodischer Transferkompetenz, und
- die gemeinsame Entwicklungsarbeit an der eigenen Persönlichkeit im unterstützenden Kontext der Studierenden.

Sie kulminiert in der Ausbildung einer professionellen sprachheilpädagogischen Identität durch Etablierung einer selbstreflexiven Haltung und dem Üben von Rekursion im Dialog (vgl. *Homburg/Lüdtke* 2003, 130).

Um diese Ausführungen zu konkretisieren, möchte ich abschließend ein Teilergebnis unseres Bremer Lehr- und Forschungsprojektes „Emotion und

Sprache“ vorstellen. Es handelt sich um das inhaltliche Modul *Emotionale Regulation*, welches im Projekt über mehrere Semester im methodischen Rahmen einer Forschungswerkstatt studiert werden kann.

Ausgehend von der theoretischen (Literaturstudium) und praktischen Auseinandersetzung (Selbsterfahrung, Praxisanalyse mittels Videosequenzen etc.) mit basalen Emotionen (Freude, Liebe, Angst, Wut, Trauer, Ekel, Scham etc.) und ihrer Wirkweise in sprachtherapeutischen Prozessen (Unterstützung bzw. Störung von sprachlichem Lernen in Unterricht und Therapie), wurde gemeinsam mit den Studierenden des Lehramts- und Diplomstudienganges eine Fülle professioneller emotionaler Fähigkeiten erarbeitet. Diese sind kristallisiert im Konzept der *Sprachspezifisch-Emotionalen Kompetenz (S-EK)*, welches sich an den im angloamerikanischen Diskurs stark diskutierten Komponenten, wie z.B. *Emotional Display*, *Emotional Dissemblance*, *Emotional Monitoring*, *Emotional Management* usw. orientiert.

Modulartig organisiert umfasst es die Ausbildung der angehenden SprachheilpädagogInnen in acht Kompetenzbereichen (vgl. für Details u.a. *Lüdtke* 2002):

MODUL: Emotionale Regulation.	
Das Konzept der Sprachspezifisch - Emotionalen Kompetenz (S-EK) (LÜDTKE 2002)	
1	Emotionale Bewusstheit
2	Emotionale Responsivität
3	Signifikation von Emotionen
4	Emotionale Dissimulation
5	Emotionale Dialogizität
6	Emotionale Autonomie
7	Emotionale Fazilitation der Sprachlernprozesse bei verschiedenen sprachlichen Beeinträchtigungen
8	Vermittlung emotionaler Selbstregulation an sprachbehinderte Kinder, Jugendliche und Erwachsene

Abb. 7: Konzept der Sprachspezifisch-Emotionalen Kompetenz (S-EK) (Lüdtke 2002)

Interessant ist, dass die Erarbeitung dieses Konzeptes studentische Forschung und universitäre Lehre verbunden hat. Zudem sind alle acht Kompetenzbereiche im Hinblick auf die geforderte Qualität im *Beruf* standardisierbar. Der anfangs in Frage gestellte Kreis der fachlichen Einheit schließt sich also hier.

5. Ausblick

„A man looked under a lamp post for his lost keys. When asked where he thought he had lost them he said he wasn't sure, but he was looking under the light because it was much easier to see things there“ (Trevarthen et al. 1998, 9).

Anfangs war dargelegt worden (vgl. 1), dass die in diesem Beitrag ausgeführte fachliche Positionierung unter der Prämisse geschieht, dass die kohäsive Kraft vom gemeinsamen Gegenstand sprachlicher Lehr-/Lernprozesse ausgeht. Abschließend soll dieses Primat noch einmal betont werden, denn solange das Selbstverständnis des Faches lediglich anhand äußerer Gerüste – z.B. in Form von Störungsbildsystematiken oder institutionellen Anwendungsbezügen – versucht Halt und Zusammenhalt zu finden, kann es leicht auseinander brechen. Nur wenn in einem interdisziplinären Verbund von Forschung, Praxis und Lehre dieser *sprachspezifische* Gegenstand auch zentral ist und nicht auf Nebenschauplätze verdrängt wird, kann *innere* durch *inhaltliche* Gemeinsamkeit entstehen.

Zusammenfassung

Ausgangspunkt des Beitrags ist die Beobachtung, dass „die Sprachheilpädagogik“ in ihren zentralen fachlichen Bereichen Forschung, Praxis und Lehre zunehmend auseinander zu brechen scheint. Um diesem Prozess entgegenzusteuern, werden aus drei verschiedenen Beobachterperspektiven derzeitige desintegrative Tendenzen des Faches aufgedeckt (Rekonstruktion), implizite Herausforderungen durch Verstörung ihrer Grundannahmen

aufgezeigt (Dekonstruktion) und eigene Impulse im Sinne eines Plädoyers für fachliche Kohärenz präsentiert (Konstruktion).

Ergebnis dieser Diskussion ist, dass im Fach die kohäsive Kraft nicht von berufspolitischen Nebenschauplätzen, sondern nur vom gemeinsamen Gegenstand sprachlicher Lehr-/Lern-Prozesse ausgehen kann. Und nur wenn in einer gemeinsamen Anstrengung der schulischen und außerschulischen Sprachheilpädagogik dieser Gegenstand wieder zentral wird, kann innere durch inhaltliche Gemeinsamkeit entstehen.

Literatur

- Aitken, K./Trevorthen, C. (1997): Self/other organization in human psychological development. *Development and Psychopathology* 9, 653-677.
- ASHA (*American Speech-Language-Hearing Association*) (1982): Language Learning Disorders. Position Statement. Asha 24, 937-944.
- Beck, J., Ubbelohde, R., Vinnai, G. (2002): Krise der Lehrerbildung. Hilft die curriculare Verplanung des Studiums der Erziehungswissenschaft? Positionspapier zum geplanten Kerncurriculum Erziehungswissenschaft (Lehrerbildung) im FB 12 der Universität Bremen, 12.06.2002. <http://www.erziehungswissenschaft.uni-bremen.de/kc/erklarung.pdf>.
- Braun, O. (2002): Selbstverständnis förderdiagnostischen Vorgehens. In: Grohnfeldt, M. (Hrsg.): *Lehrbuch der Sprachheilpädagogik und Logopädie*, Band 3 (29-62). Stuttgart: Kohlhammer.
- Briggs, J. (1998): *Inuit Morality Play: The Emotional Education of a Three Year Old*. New Haven: Yale University Press.
- Chodorow, N. (2001): Die Macht der Gefühle. Subjekt und Bedeutung in Psychoanalyse, Geschlecht und Kultur. Stuttgart: Kohlhammer.
- dbl Bundesvorstand (*Deutscher Bundesverband für Logopädie e.V.*) (2002): Angebot für einen logopädischen Beitrag zur Steigerung der Effizienz in Grund- und Sonderschulen. Brief an die Senatsverwaltung für Schule, Jugend und Sport des Landes Berlin vom 11.02.2002.
- dbl Bundesvorstand (*Deutscher Bundesverband für Logopädie e.V.*) & dbs Bundesvorstand (*Deutscher Bundesverband der Sprachheilpädagogen e.V.*) (2002): Vereinbarung vom 17.04.2002 in Frechen-Königsdorf.
- dgs Landesgruppe Bremen (*Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik e.V.*) (2002): Perspektiven für die Förderung von Schülerinnen und Schülern mit besonderem Förderbedarf im Bereich der Sprache. Mitschrift der Fachsitzung vom 17.06.2002.
- Deleuze, G. (1992a): *Differenz und Wiederholung*. München: Fink.
- Deleuze, G. (1992b): *Woran erkennt man den Strukturalismus?* Berlin: Merve.
- Deleuze, G. & Guattari, F. (1977): *Rhizom*. Berlin: Merve.
- Derrida, J. (1983): *Grammatologie*. Frankfurt a. M.: suhrkamp.
- Devereux, G. (1967): *From Anxiety to Method in the Behavioral Science*. Paris: Editions Mouton.
- Dosse, F. (1999): *Geschichte des Strukturalismus*. Bd. I: Das Feld des Zeichens. 1945-1966. Bd. II: Die Zeichen der Zeit. 1967-1991. Frankfurt a. M.: Fischer.
- Edelman, G.M./Tononi, G. (2000): *A Universe of Consciousness. How Matter Becomes Imagination*. New York: Basic Books.
- 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.
- Friedrich, J. (1993): *Der Gehalt der Sprachform. Paradigmen von Bakhtin bis Vygotskij*. Berlin: Akademie Verlag.
- Grohnfeldt, M., Romonath, R. (2000): Sprachheilpädagogik und Logopädie im internationalen Vergleich. In: Grohnfeldt, M. (Hrsg.): *Lehrbuch der Sprachheilpädagogik und Logopädie*, Band 1 (251-273). Stuttgart: Kohlhammer.
- Homburg, G., Iven, C., Maihack, V. (Hrsg.) (2000): *Qualitätsmanagement in der Sprachtherapie. Kontrollmechanismus oder Kompetenzgewinn*. Köln: ProLog.
- Homburg, G./Lüdtke, U. (2003): *Zur Komplexität sprachtherapeutischen Handelns*. Sprachheilpädagogische Therapietheorie: Die Kunst der Balance in einem dreidimensionalen theoretischen Raum. In: Grohnfeldt, M. (Hrsg.): *Lehrbuch der Sprachheilpädagogik und Logopädie*, Band 4 (114-133). Stuttgart: Kohlhammer.
- Iovleva, L. (1986): *The Tretyakov Gallery Moscow. Russian and Soviet Painting*. Leningrad: Aurora.
- Janssen, B. (2002): Raus aus der Uni! Die Lehrerbildung darf keine Nebensache sein – ein Plädoyer für wissenschaftliche Pädagogische Hochschulen. *Die Zeit*, 22, 23.05.2002.
- Kracht, A. (2000): *Migration und kindliche Zweisprachigkeit. Interdisziplinarität und Professionalität sprachpädagogischer und sprachbehindertenpädagogischer Praxis*. Berlin: Waxmann.
- Kristeva, J. (1980): *Desire in Language*. New York: Columbia University Press.
- Kristeva, J. (1986): The System and the Speaking Subject. In: Moi, T. (ed.): *The Kristeva Reader*. New York: Columbia University Press.
- Kristeva, J. (1998): The Subject in Process. In: French, P. & Lack, R.-F. (eds.): *The Tel Quel Reader* (133-178). London: Routledge.
- Kuhn, T. (2001): *Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Lüdtke, U. (2002) 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*. Kongressband der 25. Arbeits- und Fortbildungstagung der dgs. Rimpf: Ed. Freisleben.
- Lüdtke, U. & Bahr, R. (2002a): *Verstehende Diagnostik individueller Sprachentwicklungsprozesse: Außen- und Innensichten*. In: Grohnfeldt, M. (Hrsg.): *Lehrbuch der Sprachheilpädagogik und Logopädie*, Band 3 (129-147). Stuttgart: Kohlhammer.
- Lüdtke, U. & Bahr, R. (2002b): *Förderschwerpunkt Sprache: Kriterien und Standards zur Entwicklung schulischer Prozessqualität*. *Zeitschrift für Heilpädagogik* 6, 236-243.

Lüdtke: Aktuelle Herausforderungen

- Mandelker, A. (1994): Semiotizing the Sphere: Organicist Theory in Lotman, Bakhtin, and Vernadsky. In: PMLA May, 385-396.
- Niedecken, D. (1998): Namenlos: Geistig Behinderte verstehen. Berlin: Luchterhand.
- Nienkerke-Springer, A. (2000): Die Kinderstimme – Ein systemischer Förderansatz. Berlin: Luchterhand.
- Ogden, T. (1994): Subjects of Analysis. Northvale: Jason Aronson.
- Osburg, C. (2000): Gesprochene und geschriebene Sprache. Aussprachestörungen und Schriftspracherwerb. Hohengehren: Schneider.
- 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.
- Rosaldo, R. (1989): Grief and a Headhunter's Rage. In Culture and Truth: The Remaking of Social Analysis. Boston: Beacon.
- Ruthrof, H. (2000): The Body in Language. New York: Cassell.
- Schore, A. (2001): The Effects of a Secure Attachment Relationship on Right Brain Development, Affect Regulation, and Infant Mental Health. Infant Mental Health Journal 22, 7-66.
- Siebert, H. (1999): Pädagogischer Konstruktivismus. Eine Bilanz der Konstruktivismusdiskussion für die Bildungspraxis. Neuwied: Luchterhand.
- Steiner, J. (2002): Theorie der Sprachtherapie und wissenschaftliches Selbstverständnis. Mit einer Metaanalyse ausgewählter deutscher Fachzeitschriften. In: L.O.G.O.S. interdisziplinär 4, 244-250.
- Trevarthen, C. et al. (1998): Children with Autism. Diagnosis and Interventions to Meet their Needs. London: Jessica Kingsley.

Anschrift der Verfasserin:

Dr. Ulrike Lüdtke
Universität Bremen
Fachbereich 12 Bildungs- und Erziehungswissenschaften
Institut für Behindertenpädagogik und Integration
Sportturm
Postfach 33 04 40
28334 Bremen

Repräsentatives Ärztehaus in attraktiver Laufflage der Fußgängerzone von 51465 Bergisch Gladbach
Praxisräume/Büroflächen zu vermieten, 162 qm
Gesamtfläche, Teilung in ca. 100 qm und ca. 62 qm möglich,
öffentliche Tiefgarage unmittelbar hinter dem Haus, Fahrstuhl im Haus, ebenerdig, provisionsfrei vom Eigentümer

Tel.: 0172 - 2413447



Verlag Giselher Gollwitz
1983-2003

Ab August 2003 erscheint als

Jubiläumsbuch
das neue Praxisbuch!

Grammatik fördern im Alltag

Kindgerechte Dialoge in natürlichen Handlungssituationen



Giselher Gollwitz

Der Therapieraum als die „kleine Welt des Kindes“, in der Brote belegt, Getränke hergestellt, Schuhe geputzt, Federmäppchen aus- und eingeräumt und viele Alltagstätigkeiten verrichtet werden. Die Sprachförderung geschieht hierbei in zwingenden und gezielten Dialogen, die auch neue Perspektiven für den Klassenunterricht setzen.

Ein ganz besonderes Buch – die konsequente Umsetzung des Tätigkeitsmodells – ein aktueller fachlicher Ansatz –

ein Buch, auf das man nicht verzichten kann!

Subskriptionspreis: 10 Euro
(bei Vorbestellungen bis zum 15.10.03),
danach 17 Euro

Zusätzlich zum Jubiläumsangebot:
Jedes mitbestellte andere Fachbuch aus dem Verlag ist im Preis um 10 % reduziert!!!
(bis 15.10.03)

Es kann ab sofort bestellt werden!

Pädagogischer Fachverlag Giselher Gollwitz
Kanalstraße 12 - 93077 Bad Abbach
Tel. 09405 - 2500 / Fax 09405 - 4879
E-Mail: Gollwitz-Verlag@t-online.de