

rung in der Logopädie tut Not. Es gilt im Prozess des Wandels zu bleiben und diesen konstruktiv und verantwortungsbewusst zu gestalten“ (ENGELL 1999, 40).

In den einzelnen Kapiteln haben die Autorin und der Autor den Versuch unternommen, zwei Fachdisziplinen historisch zu betrachten und ein Resümee zu ziehen.

Gemeinsame Wurzeln

Sprachheilpädagogik und Logopädie haben gemeinsame Wurzeln in der Medizin und in der Taubstummepädagogik. Doch die jungen Disziplinen streben schon bald nach Eigenständigkeit und Vervollkommnung. Hoffnungsvoll verläuft die Entwicklung sowohl für die Sprachheilpädagogik als auch für die Logopädie bis 1933. Mit der Machtergreifung der Nationalsozialisten werden diese Hoffnungen jedoch abrupt zerstört. Nach 1945 findet ein mühevoller Aufbau statt; im Laufe der Jahre können sich beide Professionen etablieren. Nun ist die Zeit reif für eine Neuorientierung, besonders im Hinblick auf die europäische Integration.

Einheitliches
klinisch-therapeutisches
Berufsprofil

In Deutschland gibt es eine ganze Reihe von Berufsgruppen, die sich mit Störungen der Sprache, des Sprechens, der Stimme und des Schluckens beschäftigen. Sinnvoll wäre eine Vereinheitlichung des Berufsprofils der Sprachtherapie/Logopädie.

Dabei sollte eine eigenständige wissenschaftlich fundierte praxisbezogene Berufsausbildung zum Sprachtherapeuten bzw. zum Sprechtherapeuten erfolgen, die nur durch ein wissenschaftliches Hochschulstudium garantiert werden kann.

Orientieren sollte sich die klinisch-therapeutische Sprachtherapie/Logopädie an internationalen Standards, wie sie das CPLOL (Comité Permanent de Liaison des Orthophonistes/Logopédes) und die IACPC (International Organisation for Logopedics and Phoniatrics) vorgeben.

Die wissenschaftlich begründete Lehrerbildung in der sonderpädagogischen Fachrichtung Sprachheilpädagogik/Sprachbehindertenpädagogik hat sich ebenfalls an den internationalen Standards auszurichten, zum einen an den Standards der klinischen Sprachtherapie/Logopädie, zum anderen an den erziehungswissenschaftlichen Standards der spezifisch sonderpädagogischen Förderung.

Pädagogik

Ulrike Lüdtke und Reiner Bahr

1 Vergangenheit und Gegenwart

Die Pädagogik der Sprachbehinderten als integrierende Kraft

Schon immer gab es Menschen, die als sprachlich beeinträchtigt galten, und schon immer gab es auch andere Menschen, die versuchten, durch therapeutische Übungen, Behandlungen, Operationen oder mechanische Hilfsmittel die Betroffenen auf vielfältige Weise zu unterstützen, sie zu heilen – rundum: ihnen zu helfen. Basisqualifikationen, die ein Mensch brauchte, um die Sprachlichkeit eines anderen Menschen fördern zu können, waren dabei – unabhängig von seiner professionellen Zugehörigkeit – von jeher zweifach: nämlich die Verknüpfung von sprachspezifischen Fachkenntnissen mit einer pädagogischen Grundhaltung.

Das Bestreben, diese Förderangebote aus einer genuin *pädagogisch* verwurzelten wissenschaftlichen Haltung heraus zu begründen, aufzubauen, durchzuführen und zu reflektieren, ist unter historischem Blickwinkel noch recht neu, da die Anfänge des Faches primär medizinisch geprägt waren (vgl. u.a. GUTZMANN 1912). Wegweisend für die inhaltliche und parallel dazu auch organisatorische Konstituierung der traditionellen Sprachbehindertenpädagogik in den letzten 20 Jahren des vorigen Jahrhunderts waren neben HOMBURGS „Pädagogik der Sprachbehinderten“ (1978) die Gedanken KNURAS (1980). Aufbauend auf der pädagogischen Pionierarbeit HANSENS (1929) und ORTHMANNNS (1977) skizzierte sie die vornehmlichen Aufgaben dieser neu gegründeten sonderpädagogischen Fachrichtung in bis zum heutigen Tage relevanter Weise, indem sie den *sprachbehinderten Menschen* zum Mittelpunkt ihrer Betrachtungen machte. Zentrales Anliegen war ihr dabei, ihn als in seiner Persönlichkeits- und Sozialentwicklung, in der Ausformung und Ausnutzung seiner Lern- und Leistungsfähigkeit sowie in seinen umfassenden Lebensbezügen beeinträchtigt und deshalb in besonderer Weise erziehungsbedürftig zu verstehen.

Betrachtet man nun die Publikationen, die seit dieser sprachbehindertenpädagogischen Gegenstandsbestimmung erschienen sind, so stellt man mit Verwunderung fest, dass außer LÜDTKES anthropologischer Grundlegung der Sprachbehindertenpädagogik (1998) *explizit* pädagogische Themen lange Zeit relativ selten zur Sprache kamen. Inhalte, die die sprachheilpädagogische Welt bewegten, kreisten vielmehr überwiegend um linguistische, didaktisch-methodische oder spezifisch sprachtherapeutisch-pragmatische Fragestellungen. Erst die von der allgemeinen Schulpädagogik „herüberschwappende“ und nun durch PISA primär bildungspolitisch gefärbte Diskussion über Qualitätssicherung und -entwicklung (vgl. LÜDTKE & BAHR 2002, BAUMGARTNER & GIEL in diesem Band) sowie die Herausforderungen durch konkurrierende Fachdisziplinen im außerschulischen Bereich, machen derzeit ein erneutes

Verknüpfung von
Fachkenntnissen und
pädagogischer
Grundhaltung

Sprachbehinderten-
pädagogik

Sprachbehinderter Mensch

Funktionen der Theoriebildung

Überdenken genuin sprachheilpädagogischer Positionen und eine damit einhergehende Besinnung auf die pädagogischen Wurzeln dieser Wissenschaft unumgänglich (vgl. DOZENTENKONFERENZ *Sprachbehindertenpädagogik* 2004). Denn dieser Druck zwingt zu einer erneuten wissenschaftlichen Standortbestimmung (vgl. BAUMGARTNER ET AL. 2004), welche im Sinne einer weiterzuentwickelnden sprachheilpädagogischen Theoriebildung endlich wieder praxis-kritische und praxis-leitende Funktionen erfüllen muss.

Die bis vor kurzem stattfindende Vernachlässigung des pädagogischen Kerns scheint historisch betrachtet zweifach begründet zu sein: Der Werdegang der Sprachheilpädagogik als Wissenschaft ist zum einen gekennzeichnet durch Phasen mit *Profilierungsbemühungen* sowie einem Ringen um eigenständige Positionen und zum anderen durch Phasen von *Identitätsverlust* durch Überanpassung und Vereinzelung. Dieser Umstand ist unseres Erachtens dadurch bedingt, dass sich die Sprachbehindertenpädagogik traditionell zum einen als *Teildisziplin* der Pädagogik bzw. Erziehungswissenschaft versteht, sie zum anderen aber als *Integrationswissenschaft* in starkem Ausmaß die Erkenntnisse ihrer Nachbardisziplinen wie Psychologie, Soziologie und vor allem der Medizin sowie der Linguistik adaptiert. Erst in letzter Zeit wird wieder betont, dass eine „Pädagogisierung“ die integrierende, identitätsstiftende Kraft des Faches sein könnte (BAUMGARTNER 2004).

Grundpositionen der Pädagogik im sozio-historischen Kontext

Interdisziplinäre Bezüge

Die Pädagogik ist eine der ältesten und wichtigsten Bezugsdisziplinen der Sprachbehindertenpädagogik. Für ein Verständnis ihrer weitreichenden Einflüsse auf unser Fach halten wir es deshalb für unabdingbar, ihre Standortbestimmungen und ihre Richtungswechsel in ihrem historischen Verlauf zu kennen und zu beachten.

Die folgende Übersicht skizziert deshalb in starker Vereinfachung, wie die zentralen Grundpositionen der Pädagogik und Didaktik wissenschaftstheoretisch verankert sind und wie diese mit einer gewissen zeitlichen Verzögerung innerhalb der Sprachheilpädagogik – vornehmlich in ihren didaktischen Modellbildungen – rezipiert wurden (vgl. VON KNEBEL 2004, BRAUN 2004).

- Als erster nachhaltiger Versuch, Sprachheilpädagogik genuin pädagogisch zu fassen, kann ROTHES Konzeptansatz der „Umerziehung“ gelten: „Umerziehung ist die zielbewusste, planmäßig die ganze Persönlichkeit von allen Seiten erfassende Umprägung eines Menschen“ (1929, 9). ROTHE strebte damit an, den „ganzen Menschen“ zu erfassen, d.h. im Sinne eines hermeneutischen Wissenschaftsverständnisses (DILTHEY 1890) auch das Verborgene, nicht unmittelbar als Symptom Wahrnehmbare in die Therapie und den Unterricht einzu beziehen. WESTRICH (1971, 1974) hat später die Sichtverschiebung vom Symptom auf dessen Träger akribisch weitergeführt.
- Prägend in den 1970er Jahren war jedoch die Vorherrschaft des empirisch-analytischen Wissenschaftsverständnisses; programmatisch dafür ist der Titel des Werks von BREZINKA: „Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft“ (1971). Entsprechend der dominierenden kri-

Kritischer Materialismus

Hermeneutik

tisch-rationalistischen Erkenntnistheorie (POPPER 1966) sollte demnach nicht das Verborgene, sondern die unmittelbar beobachtbaren Erfahrungstatsachen – die allein zu allgemein gültigen, nachprüfbar oder widerlegbaren Aussagen führen – die pädagogische Praxis bestimmen. In der Sprachheilpädagogik zeigte sich dieser Wandel besonders in Anknüpfungen an das Didaktik-Modell der so genannten „Berliner Schule“ (HEIMANN, OTTO, SCHULZ 1965). Neben dem bis heute maßgeblichen Konzept des „Sprachtherapeutischen Unterrichts“ (BRAUN 1980) setzte dabei ORTHMANN (1977) beispielsweise auf die Operationalisierung der pädagogisch relevanten Behinderungsdaten in „Pädotherapeutische Aspekte“, die sich als spezifische Trainingsformen im Unterricht niederschlagen sollten.

- Parallel dazu etablierte sich, begleitet von heftigen Studentenunruhen Ende der 1960er Jahre, die Kritische Theorie der „Frankfurter Schule“ (ADORNO 1967, HABERMAS 1979, HORKHEIMER 1979), deren zentrales Anliegen die Aufdeckung gesellschaftlicher Herrschaftsverhältnisse war. Ganz im Gegensatz zur Durchsetzungskraft der Kritischen Erziehungswissenschaft (KLAFKI 1976) und der ihr zugehörigen Kritisch-konstruktiven Didaktik (KLAFKI 1980) in der allgemeinen Pädagogik hat sich zwar ihr „emanzipatorisches Erkenntnisinteresse“ kaum in der Sprachheilpädagogik niedergeschlagen, doch die Versuche, dem Unterricht in der Schule für Sprachbehinderte eine kommunikationstheoretische Basis zu geben (z.B. durch das Einbeziehen von Rollenspielen bei KELLER 1973 oder durch die Berücksichtigung der „Sprechakttheorie“ bei HORSCH & WERNER 1982), weisen auf eine Abkehr von der „Subjektzentrierung“ zum kommunikativ handelnden, gesellschaftlich eingebundenen Menschen hin.
- In den 1980er Jahren des 20. Jahrhunderts gewann die Tätigkeits-theorie, deren Ursprünge maßgeblich im Dialektischen Materialismus (MARX 1883, ENGELS 1972, BLOCH 1963) sowie in der sowjetischen Psychologie zu finden sind (VYGOTSKIJ 1972, LEONTEV 1979, GALPERIN 1969), erheblichen Einfluss in der Pädagogik (gesellschaftskritische Reformansätze z.B. FREIRE 1973, FREINET 1973, BERNFELD 1967) und Didaktik (Ansätze dialektischer Unterrichtstheorie, z.B. KLINGBERG 1982; „Handlungsorientierter Unterricht“, z.B. GUDJONS 1986). In die Sprachheilpädagogik der BRD wurde dieses Selbstverständnis durch die umfangreiche Monographie „Die Pädagogik der Sprachbehinderten“ von HOMBURG (1978) eingebracht; in der DDR definierten etwa zeitgleich BECKER & AUTORENKOLLEKTIV Rehabilitationspädagogik „als Wissenschaft von der sozialistischen Bildung und Erziehung physisch-psychisch Geschädigter unter dem Aspekt der Rehabilitation“ (1979, 161). Auch WEIGTS umfangreiches Werk „Grundlagen der Sprachbehindertendidaktik“ (1997) ist dem rehabilitationspädagogischen Selbstverständnis der (inzwischen ehemaligen) DDR zuzurechnen.
- Ausgangspunkt für WELLINGS Ansatz der „Kooperativen Sprachdidaktik“ (1995, 2004) ist u.a. die genetische Erkenntnistheorie PIAGETS, in die entsprechend die Kategorie des sprachlichen Handelns integriert wird. In Anlehnung an die Kooperative Pädagogik (JETTER 1985) und die Kooperative Didaktik (AEBLI 1983, SCHÖNBERGER

Kritische Theorie

Dialektischer Materialismus

Genetischer Materialismus

1987) steht hier die sprachliche Handlungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler im Mittelpunkt der Unterrichtsplanung, die im Zusammenhang mit deren biografischen Erfahrungen aufzuschlüsseln ist. In Abgrenzung vom administrativ zugeschriebenen Förderbedarf rückt als Konsequenz das Förderbedürfnis in den Vordergrund.

Sprachheilpädagogisch relevante Grundpositionen der Pädagogik im Überblick			
Wissenschaftstheoretische Bezugspunkte	Pädagogische Positionen	Didaktische Modelle	Sprachheilpädagogische Rezeption
<ul style="list-style-type: none"> • Hermeneutik (DILTHEY) • Phänomenologie (HUSSERL) 	<ul style="list-style-type: none"> • Geisteswissenschaftliche Pädagogik (BOLLNOW, FLITNER, NOHL, MOOR, HAEBERLIN) 	<ul style="list-style-type: none"> • Bildungstheoretische Didaktik (KLAFFKI) 	<ul style="list-style-type: none"> • Heilpädagogischer Konzeptansatz: „Umerziehung“ (ROTHE) • Erziehung zur Sprachlichkeit/Dialogisches Lernen (WESTRICH)
<ul style="list-style-type: none"> • Kritischer Rationalismus (POPPER) 	<ul style="list-style-type: none"> • Kritisch-rationale (empirische) Erziehungswissenschaft (ROTH, BREZINKA) 	<ul style="list-style-type: none"> • Lerntheoretische Didaktik (HEIMANN/OTTO/SCHULZ) • Lernzielorientierte Didaktik (MÖLLER) • Kybernetische Didaktik (VON CUBE) 	<ul style="list-style-type: none"> • Therapiemananz des Unterrichts (WERNER) • Pädotherapeutischer Unterricht (ORTHMANN) • Lernprozessorientierung (KNURA) • Sprachtherapeutischer Unterricht (BRAUN)
<ul style="list-style-type: none"> • Kritische Theorie (ADORNO, HABERMAS, HORKHEIMER) 	<ul style="list-style-type: none"> • Kritische Erziehungswissenschaft (KLAFFKI) 	<ul style="list-style-type: none"> • Kritisch-konstruktive Didaktik (KLAFFKI) • Kommunikative Didaktik (SCHÄFER/SCHALLER) 	<ul style="list-style-type: none"> • Kommunikationstheoretische Orientierungen (KELLER, HORSCH/WERNER, HEIDTMANN)
<ul style="list-style-type: none"> • Dialektischer Materialismus (MARX, ENGELS, BLOCH) 	<ul style="list-style-type: none"> • Marxistische Pädagogik (MAKARENKO) • Kulturhistorisch-tätigkeitstheoretische Pädagogik (VYGOTSKIJ, LEONTEV, GALPERIN) • Gesellschaftskritische Reformpädagogik (FREIRE, FREINET, BERNFELD) 	<ul style="list-style-type: none"> • Ansätze dialektischer Unterrichtstheorie (KLINGBERG) • Handlungsorientierter Unterricht (GUDJONS) 	<ul style="list-style-type: none"> • Rehabilitationspädagogik: sozialistische Bildung und Erziehung (BECKER & AUTORENKOLLEKTIV) • Rehabilitative Spracherziehung/ Sprachbehindertendidaktische Prinzipien (WEIGT) • Handlungsorientierte Didaktik (HOMBURG) • Pädotherapeutische Handlungsangebote (HOLTZ)
<ul style="list-style-type: none"> • Genetischer Strukturalismus (PIAGET) 	<ul style="list-style-type: none"> • Kooperative Pädagogik (JETTER, SCHÖNBERGER) 	<ul style="list-style-type: none"> • Kooperative Didaktik (AEBLI) 	<ul style="list-style-type: none"> • Kooperative Sprachdidaktik (WELLING)
<ul style="list-style-type: none"> • Systemtheorie und Konstruktivismus (PRIGOGINE, VON FOERSTER) 	<ul style="list-style-type: none"> • Systemisch-konstruktivistische Pädagogik (REICH) 	<ul style="list-style-type: none"> • Konstruktivistische Didaktik (REICH) 	<ul style="list-style-type: none"> • Konstruktivistische Didaktik (BAHR, LÜDTKE/BAHR) • Relationale Didaktik (LÜDTKE)

Abb. 1: Sprachpädagogisch relevante Grundpositionen der Pädagogik im Überblick

- Dass sich Lernen nicht auf die Reproduktion vorhandener Wissensbestände reduzieren lässt, sondern im Wechselspiel zwischen innerer Konstruktion und Instruktion durch die Umwelt geschieht, ist ein zentraler Gedanke der konstruktivistischen Pädagogik und Didaktik (REICH 2000, 2002). Ausgehend von einem Verständnis der kindlichen Sprachentwicklung als „koevolutiv-selbstorganisiertem Konstruktionsprozess“ (LÜDTKE & BAHR 2002a, 138) erweitert BAHR (2003) den Ansatz des klassischen „sprachtherapeutischen Unterrichts“ um konstruktivistische Ideen, indem er sprachliches Lernen als aktiven Aneignungsprozess der Lernenden näher bestimmt und darüber hin-

Systemtheorie und Konstruktivismus

aus die Lehrpersonen als zentrale Bestimmungsgröße herausstellt. LÜDTKE (2004) vertieft diese Impulse, indem sie in ihrer Theorie einer Relationalen Didaktik für Therapie und Unterricht die systemisch-konstruktivistischen Grundgedanken in die Sprachtheorie einbezieht und speziell die intersubjektive Bedeutung der Emotionen für die gemeinsame Konstruktion sprachlicher Repräsentationen betont.

Pädagogische Kernfragen jenseits von Zeitgeist und Menschenbildern

Natürlich unterliegt die wissenschaftliche Sprachheilpädagogik durch diese Einflüsse spezifischen *Zeitgeistströmungen* und damit einhergehenden *Menschenbildern*, die, wie GROHNFELDT (1989) herausgearbeitet hat, in den einzelnen Epochen die verschiedenen Modelle von Sprachtherapie und sprachtherapeutischem Unterricht nachhaltig bis in die praktische Umsetzung hinein bestimmen.

Ob der Sprachheilpädagoge sich nun jedoch als „Steuermann“, „Begleiter“ oder als „Konstrukteur“ versteht, ob er die „Korrektur isolierter sprachlicher Defizite mit Hilfe einer Lernübungsbehandlung anstrebt“ oder „der professionell-kommunikativen Beziehungsgestaltung in selbsttätig handelnder Auseinandersetzung mit der Umwelt“ größte Bedeutung zuspricht, ist aus übergeordneter *wissenschaftstheoretischer Perspektive* jedoch nur Kennzeichen für die jeweilige Vorherrschaft eines bestimmten *Paradigmas* (KUHN 1976) und somit ein Beweis für den „normalen“ Verlauf einer Wissenschaft.

Paradigma

Die Dominanz bestimmter pädagogischer Denk- und Handlungsmuster sind somit der Zeit unterliegende *Oberflächenstrukturen* (WILBER 1991), die jedoch auf überdauernde, zeitlose und damit die einzelnen Positionen verbindende *Tiefenstrukturen* überprüft werden können. Indem wir im Folgenden den theoretischen Blick auf das lenken, was jenseits von spezifischen Einflüssen eines Zeitgeistes oder eines Menschenbildes liegt, möchten wir einen Beitrag dazu leisten, den komplexen praktischen Anforderungen der Gegenwart gerecht zu werden.

Oberflächen- und Tiefenstrukturen

Damit die Theoriebildung sich in diesem Sinne ihrer aktuellen Aufgabe stellen kann, adäquate Handlungsmodelle für die sprachheilpädagogische und logopädische Praxis – und zwar in ihren Feldern *Frühförderinrichtungen, Schulen, Praxen, Kliniken und Ambulanzen* – anzubieten, werden wir im Anschluss versuchen, sieben bedeutsame pädagogische Fragen zu beantworten:

- Welche spezifisch pädagogischen Momente konstituieren die *Sprachheilpädagogin*? (2.1)
- Welche spezifisch pädagogischen Momente konstituieren den *von einer Sprachstörung betroffenen Menschen*? (2.2)
- Wie findet überhaupt *sprachliches Lernen* statt? (3.1)
- Welches wissenschaftlich fundierte Konzept *professionell organisierter Lernens* könnte eine tragfähige Basis für spezifisch sprachliches Lernen liefern? (3.2)
- Welche *Lernbedürfnisse* bringt der sprachlich beeinträchtigte Mensch in den Lernprozess ein? (3.3)
- Welche Rolle spielen die *Lehrenden* im Sprachlernprozess? (3.4)

Hierzu werden in den folgenden Kapiteln einige pädagogische Tiefenstrukturen, die elementare *Konstituenten von sprachspezifischer Bildung und Erziehung* darstellen, herauskristallisiert (2). Sie werden anschließend in ihrer praktischen Relevanz für die *Gestaltung sprachlicher Lehr- und Lernprozesse* spezifiziert (3). In einem letzten Schritt wollen wir einen kurzen Blick in die Zukunft wagen, der als Impuls für eine *Professionalisierung im Arbeitsfeld sprachlicher Beeinträchtigungen* gelten mag (4). Zu diesem Arbeitsfeld gehören Sprachheilpädagoginnen wie Logopädinnen gleichermaßen.

2 Bilden und Erziehen

Zentrale Kategorien

Wir beginnen mit unseren Erörterungen, indem wir innerhalb des großen Bereichs der Pädagogik unseren Blick zunächst auf die Kategorien des *Bildens* und des *Erziehens* richten. Wir stellen diese Betrachtung vor die Auseinandersetzung mit den Kategorien des Lernens und Lehrens (vgl. 3), weil Bilden und Erziehen meist aus zunächst „unsichtbaren“ Aspekten wie abstrakten Bildungszielen und inneren Erziehungshaltungen bestehen, die sich dann erst in den Bereichen des Lernens und Lehrens z.B. in Lernumgebungen und Lehrmitteln für alle Beteiligten sichtbar manifestieren.

Gesellschaftliche Werte

Historisch betrachtet können die Fragen des Bildens und Erziehens, welche den pädagogischen Hintergrund für daraus erwachsende Lern- und Lehraktivitäten bilden, nie ohne die Berücksichtigung der gesamtgesellschaftlichen Situation – politisch, ökonomisch, ethisch – beantwortet werden. Denn bei allen hier inhaltlich zu bestimmenden Teilaspekten – z.B. der Festlegung und Füllung von Bildungs- und Erziehungszielen, -inhalten, -stilen und -mitteln – handelt es sich immer um *normative* Werte, die eine wie auch immer geartete pädagogische Richtung vorgeben.

Zwar schwankt auch die Fachgeschichte der „Pädagogik“ bzw. der „Erziehungswissenschaft“ zwischen Zeiten, die stark von einem einheitlich vorgegebenen Bildungsideal geprägt waren, wie der Antike und der Aufklärung, und Epochen pluralistisch orientierter Gesellschaftssysteme, wie der Moderne, die inhaltliche Leitziele letztlich nur als Mindestübereinstimmung durch den Rückbezug auf das jeweilige Grundgesetz und die jeweilige Verfassung definieren. Die Fragen jedoch, die sich jede einzelne Pädagogin tagtäglich stellen muss, sind und bleiben schon seit Jahrtausenden dieselben:

- Was ist Bildung?
- Welche Bildungsziele sollen verfolgt werden?
- Welche Bildungsinhalte möchte bzw. muss ich vermitteln?
- Wohin erziehe ich?
- Wie erziehe ich? Welchen Erziehungsstil wende ich an? Welcher passt zu mir?
- Welche Erziehungsmittel sind angemessen für dieses Kind, diesen Jugendlichen, diesen Erwachsenen in dieser konkreten Situation?

Individuelle
Auseinandersetzung

Natürlich müssen in unserem Fach all diese generellen Fragen *sprachheilpädagogisch* spezifiziert werden – und zwar zum einen aus Perspektive der Sprachheilpädagogin (2.1), zum anderen aus Perspektive des sprachlich beeinträchtigten Menschen (2.2). Wir hoffen hierzu im Folgenden einige Denkanstöße für eine eigene Meinungs-Bildung geben zu können.

2.1 Der sprachheilpädagogisch tätige Mensch

Welche spezifisch pädagogischen Momente konstituieren die Sprachheilpädagogin?

Im gängigen fachwissenschaftlichen Gebrauch ist stets von der „Sprachtherapeutin“ bzw. „Logopädin“, von der „Sprachheillehrerin“ bzw. „Förderlehrerin“, oder aber als Oberbegriff von der „Sprachheilpädagogin“ die Rede. In einer pädagogisch ausgerichteten Betrachtung halten wir es deshalb für außerordentlich wichtig, sich bewusst zu machen, dass sich hinter diesen objektivierenden und vereinheitlichenden Begriffen sehr unterschiedliche Menschen befinden, die in ihrem beruflichen Lebensbereich sprachheilpädagogisch tätig sind, und die die eingangs gestellten Fragen nach dem Was und Wie von Bildung und Erziehung höchst individuell beantworten und mit Leben erfüllen. Welches sind aber neben linguistischen oder medizinischen Sachkenntnissen die spezifisch *pädagogischen* Momente, die aufgrund ihrer Konstituierung und Verankerung im *Menschen* dazu führen, dass zwar bestimmte sprachtherapeutische Übungen sehr gut am Computer durchgeführt werden können, aber Bildung und Erziehung sprachbeeinträchtigter Menschen *immer* an die einzigartige Person der Lehrerin oder Therapeutin und deren pädagogische Haltungen und Fähigkeiten gebunden bleiben?

Unseres Erachtens konstituiert sich das pädagogische Subjekt bzw. die Pädagogin vor allem in der Auseinandersetzung mit den großen pädagogischen Themen, die sie in jedem sprachheilpädagogischen Bildungs- und Erziehungsprozess zirkulär durchlaufen und deren innere Spannungsfelder sie aushalten, subjektiv balancieren und immer wieder neu in ein harmonisches Gleichgewicht überführen muss.

Auftrag und Verantwortung

Am Anfang eines jeden professionell initiierten, sprachlichen Lehr-Lern-Prozesses steht der sog. *Bildungsauftrag* – und zwar zunächst unabhängig von inhaltlich konkretisierten bildungs- oder gesundheitspolitischen Einflussnahmen. Der Auftrag, einen sprachbeeinträchtigten Menschen zu bilden, entsteht bei der Sprachheilpädagogin aus der Erkenntnis, bei ihrem Gegenüber eine Kluft zwischen ungenutzten sprachlichen Ressourcen und vorhandenen, aber brachliegenden sprachlichen Möglichkeiten und Potentialen zu erkennen, und der daraus erwachsenden pädagogischen *Aufgabe*, diese Entwicklungslücke überbrücken zu helfen. Die Subjektkonstituierung der Sprachheilpädagogin resultiert hier aus der Spannung, durch die Annahme dieser Aufgabe als an *sie* gerichteten

Konstituierung im
Menschen

Bildungsauftrag

Bildungsauftrag zugleich die Verantwortung für sein Gelingen bzw. Scheitern zu übernehmen.

Die eingangs skizzierten pädagogischen Positionen bieten hinsichtlich dieses Spannungsfeldes ganz unterschiedliche, historisch bedingte Standpunkte an.

Die normativ ausgerichtete Schweizer Heilpädagogik beschrieb diese pädagogische Konstituente klassisch als Relation zwischen dem „Aufgegebenen“ und dem „Verheißenen“ (MOOR 1960), eine Anschauung, die betonte, dass die Pädagogin angesichts ihrer pädagogischen Entwicklungsaufgabe in die umfassende berufliche Verantwortung gestellt sei, mit all ihren personalen Möglichkeiten dem sprachlich beeinträchtigten Menschen zur Ausschöpfung seiner „verheißungsvollen“ Möglichkeiten zu verhelfen.

Entsprechend den veränderten gesellschaftlichen Kontextbedingungen ist der Pädagogin in den heutigen, eher konstruktivistisch orientierten pädagogischen Positionen diese Macht, aber auch Last der alleinigen Entwicklungsverantwortung genommen, da es zwar ihre Aufgabe bleibt, sprachliche „Entwicklungsanstöße“ bzw. „Lernperturbationen“ (REICH 2002) zu initiieren, die Realisierung weiterentwickelter sprachlicher Konstruktionen aber verstärkt in der „Selbstorganisation“ und damit in der pädagogischen Selbstverantwortung des sprachlich beeinträchtigten Menschen gesehen wird.

Jenseits solch unterschiedlicher Positionierungen muss die Sprachheilpädagogin sich beim permanenten Ausloten, in welchem Verhältnis die Verantwortung für die Erfüllung des Bildungsauftrages bei ihr und/oder auch beim sprachbeeinträchtigten Menschen liegt, immer wieder mit folgenden Fragen auseinandersetzen:

- *Inwieweit kann, darf und muss ich die Verantwortung für diesen konkreten Bildungs- und Erziehungsprozess übernehmen? Wo fängt dabei die Eigenverantwortung des Schülers oder Patienten an?*
- *Gehört diese spezielle Verantwortlichkeit überhaupt zu meinem Bildungsauftrag? Oder gehe ich zu weit?*
- *Ist der sprachbeeinträchtigte Mensch überhaupt mit diesem Bildungsauftrag einverstanden? Oder entzieht er sich vermeintlich der Verantwortung, weil er mir diesen Auftrag eigentlich nie erteilt hat?*
- *Habe ich angemessene Angebote gemacht, in denen wir Auftrag und Verantwortlichkeiten gemeinsam klären und vereinbaren konnten? Oder arbeite ich „auf eigene Faust“?*

Ziele und Wagnisse

Begründet durch den Bildungsauftrag erfolgt in der anschließenden Phase des Bildungs- und Erziehungsprozesses die Festlegung sprachspezifischer *Bildungsziele* – und zwar stets normativ durchsetzt vom jeweiligen bildungs- und gesundheitspolitischen Kontext. Die Sprachheilpädagogin unternimmt diese Zielaufstellung, um ihrem Bildungsauftrag einen Rahmen und eine Richtung vorzugeben, und vor allem um einen zeitlichen

Fremdverantwortung

Selbstverantwortung

Bildungsziele

und inhaltlichen Endpunkt zu definieren, an dem die pädagogische Einflussnahme auf den sprachlichen Lehr-Lern-Prozess überprüfbar abgeschlossen ist und sie sich selbst überflüssig gemacht hat.

Das pädagogische Subjekt konstituiert sich in diesem Zusammenhang aus der Spannung, zum einen in der Verantwortung für die punktuell vorgegebene Zielerreichung zu stehen, zum anderen aber während des langen, mit vielen Hürden und Unwägbarkeiten versehenen Lernweges die permanente Unsicherheit aushalten zu müssen, dass jeder Bildungsprozess ein personales *Wagnis* ist, das unter Umständen nicht nur sachliche Zielverfehlung, sondern auch menschliches Scheitern impliziert.

Auch zu dieser pädagogischen Konstituente geben die verschiedenen historischen Strömungen ganz unterschiedliche Denkipulse.

Die existentialistische Pädagogik vertrat eine sehr individualistische Position, denn sie beschrieb die pädagogische Erfahrung des „Scheiterns“ als eine „existentielle Grenzerfahrung“ (BOLLNOW 1959), da diese den Sinn des pädagogischen Handelns sowohl zutiefst erschüttern als ihn auch durch eine Reifung zwischen „Formung“ und „Bewährung“ an der Erziehungswirklichkeit überhaupt erst hervorbringen kann.

Die konstruktivistische Pädagogik vertritt derzeit einen mehr gesamtgesellschaftlichen Ansatz, indem sie die rasante Zunahme von „biographischen Wagnissen“ (REICH 2000), „Brüchen“ und Scheitern als Kennzeichen der Postmoderne charakterisiert – ein Existenzdruck, der innerhalb der pädagogischen Lebenswelt freiheitliches Handeln zerstören, aber auch herbeiführen kann.

Jenseits dieser epochenspezifischen Ansätze muss die Sprachheilpädagogin sich – gerade auch in der permanenten Zielüberprüfung während des Referendardienstes – immer wieder neu mit folgenden Fragen auseinandersetzen:

- *Habe ich mein Bildungsziel verfehlt? Bin ich hier in meiner sprachheilpädagogischen Tätigkeit gescheitert? Welchen Einfluss hat das auf meine Person?*
- *Habe ich bei diesem Schüler oder diesem Patienten zu viel oder zu wenig gewagt?*
- *Waren meine sprachlichen Ziele von Anfang an zum Scheitern verurteilt?*
- *Habe ich den Mut und das Vertrauen, es in dieser Klasse noch einmal zu wagen?*
- *Sehe ich noch einen Sinn darin, es bei diesem Menschen mit den gleichen sprachlichen bzw. sprachheilpädagogischen Zielen weiter zu versuchen?*

Inhalte und Beziehungen

Eng mit den Zielvorgaben verbunden schließt sich innerhalb des Bildungs- und Erziehungsprozesses die Bestimmung der *Bildungsinhalte* an, wobei speziell die in der Schule tätige Sprachheilpädagogin vor der ganz besonders komplexen und schwierigen Aufgabe steht, die sprachlichen mit den fachlichen Lerninhalten zu verknüpfen.

Individuelles Wagnis

Epochale Brüchigkeit

Neben diesem klassischen sprachheilpädagogischen Anspruch an einen „therapieimmanenten“ Unterricht konstituiert sich hier die pädagogische Dimension der Lehrerinnen- und Therapeutinnenpersönlichkeit aus der Spannung, dass die Sprachheilpädagogin im Rahmen ihrer Gestaltung sprachspezifischer Lehr-Lern-Prozesse nicht nur dieser zweifachen inhaltlichen Anforderung gerecht zu werden versucht, sondern sie „daneben“ auch noch zu jedem einzelnen Patienten, zu jedem einzelnen Schüler, sowie der Klassengemeinschaft, den Angehörigen und den vielen Fachkolleginnen insgesamt eine Beziehungsqualität aufbauen muss, die jeweils so gut ist, dass sie die gesamten Höhen und Tiefen des sprachheilpädagogischen Bildungsprozesses trägt.

Diese Dichotomie von Inhalten und Beziehungen innerhalb des sprachlichen Lerngeschehens wurde von der sprachheilpädagogischen Theoriebildung stets höchst unterschiedlich bewertet, wobei im historischen Verlauf u.a. folgende Spitzen von Pendelbewegungen erkennbar sind: Betonte ROTHE (1929) zu Beginn der Fachgeschichte in seinem Ansatz der „Umerziehung“ zunächst den sprachheilpädagogischen Beziehungsaufbau, indem er sich z.B. in einem ganzen Kapitel Gedanken über den „Weg zum Herzen“ des „renitenten“ Kindes machte, so wurde in den folgenden Jahrzehnten der Fokus zunehmend in Richtung der sprachlichen Lerninhalte verschoben. Damit schlug man eine Richtung ein, die mehr und mehr zu einer Reduzierung der ursprünglichen „anthropogenen“ Gesamtheit des Schülers (BRAUN 1980) auf seine „sprachlichen Lernvoraussetzungen“ (BRAUN 2004) im Sinne einer exakten Analyse seiner Sprachkompetenz auf einzelnen linguistischen Systemebenen führte – eine vermeintliche Sachlastigkeit, die die Didaktiktheorie in jüngster Zeit in eine erneute Thematisierung der personalen Ebene, speziell hinsichtlich der Abhängigkeit sprachspezifischer Lernprozesse vom „emotionalen Kontext“ (LÜDTKE 2004) umschlagen lässt.

Jenseits dieses theoretischen Wechselspiels zwischen „Inhalts- und Beziehungsdidaktiken“ (REICH 2002) sollte sich jede Sprachheilpädagogin zur Erarbeitung eines eigenen Standpunktes fragen:

- *Kann ich die interdependente Verschränkung von Inhalts- und Beziehungsebene speziell für das Erlernen sprachspezifischer Bildungsinhalte nutzen?*
- *Sind in meiner Gestaltung sprachheilpädagogischer Bildungs- und Erziehungsprozesse beide Ebenen adäquat ausgewogen? Oder ist mein Vorgehen zu sehr sach- oder zu sehr beziehungsorientiert?*
- *Besitze ich sowohl genügend Inhalts-, als auch genügend Beziehungskompetenz? Oder spiegeln mir meine Schüler, Patienten oder Kollegen, dass ich in einem Bereich an der Professionalisierung meiner Kompetenzen arbeiten muss?*

Wirklichkeit und Wahrnehmung

Feingühlig pädagogische Reflexionen über den Bildungsauftrag, die Bildungsziele und die Bildungsinhalte laufen aber ins Leere, wenn sie sich nicht an der „rauen“ *Erziehungswirklichkeit* der sprachheilpädago-

Erziehungswirklichkeit

gischen Arbeitsfelder bewahren. Um hier stets eine Passungsfähigkeit herstellen zu können, braucht die Lehrerin oder Therapeutin als Voraussetzung ihres sprachheilpädagogischen Handelns und Gestaltens die hochkomplexe Kompetenz zur genauen Beobachtung.

Die Subjektkonstituierung der Sprachheilpädagogin ergibt sich in diesem Kontext aus der permanenten Spannung, dass sich bei ihren Beobachtungen des Bildungs- und Erziehungsprozesses stets ihre Subjekthaftigkeit in den Weg zur fachlich geforderten objektiven Erkenntnis stellt und sich so ihre individuelle *Wahrnehmung* der Erziehungswirklichkeit stark, und damit häufig auch konflikthaft, von denen ihrer Schüler, ihrer Patienten und ihrer Kollegen oder Ausbilder unterscheiden kann.

Auch zu diesem Spannungsfeld von subjektiv gefärbter Wahrnehmung und objektiver Erkenntnis im Bildungsprozess bieten die großen pädagogischen Strömungen ganz unterschiedliche Denktraditionen an, die von ihren jeweiligen wissenschaftstheoretischen Bezugspunkten (vgl. Abb. 1) maßgeblich beeinflusst sind.

Die für die heutige sprachheilpädagogisch-didaktische Praxis wohl immer noch relevanteste Position ist die kritisch-rationale Erziehungswissenschaft (ROTH 1957, BREZINKA 1975). Mit ihren erkenntnistheoretischen Wurzeln im Positivismus (POPPER 1966) geht sie davon aus, dass die Erziehungswirklichkeit objektiv erkennbar ist und allein sie zur Grundlage eines empirisch orientierten Unterrichts gemacht werden muss – eine rationalistische Orientierung, die sich in Unterrichtsplanungen im Förderschwerpunkt Sprache z.B. an der Kategorie „beobachtetes Schülerverhalten“ oder in von der Lehrerin nach der objektiven Analyse des „sprachlichen Förderbedarfs“ festgelegten und überprüfbareren „sprachlichen Zielstrukturen“ zu finden ist.

Einen Gegenpol hierzu bildet die systemisch-konstruktivistische Pädagogik (REICH 2000), die aufgrund ihrer erkenntnistheoretischen Verankerung im Konstruktivismus die subjektive Konstruiertheit der „Beobachtungswirklichkeit“ betont. Unterrichtsvorbereitung verändert sich durch diese Prämisse dahingehend, dass die sprachheilpädagogischen Beobachtungswirklichkeiten – z.B. Vermutungen zum Bedingungskontext einer sprachlichen Beeinträchtigung – immer als nicht-objektivierbar anerkannt werden und deshalb in Unterrichtsentwürfen die eigene Beobachtungsperspektive immer als solche reflektiert und transparent gemacht werden muss (LÜDTKE 2004).

Auch in diesem Spannungsfeld, das zwar hochwissenschaftlich anmutet, aber höchst praxiswirksame Konsequenzen auf den sprachspezifischen Bildungs- und Erziehungsprozess hat, muss die Sprachheilpädagogin deshalb ihren eigenen erkenntnistheoretischen Standpunkt u.a. wie folgt hinterfragen:

- *Für wie „wirklich“ halte ich meine Beobachtung der Erziehungswirklichkeit? Bin ich mir bewusst, dass jeder Beteiligte sie ganz unterschiedlich wahrnehmen kann?*
- *Verständige ich mich genug mit meinen Schülern oder Patienten über ihre Sicht der Dinge? Oder präsentiere ich meine Sichtweise als einzig Richtige?*

Objektive Erkenntnis

Subjektive Wahrnehmung

– Inwieweit kann ich mich – auch wenn ich mich um Empathie und Perspektivenübernahme bemühe – in die Wirklichkeit eines von Mutismus, Laryngektomie oder Aphasie etc. betroffenen Menschen überhaupt hineinversetzen? Oder inwieweit sind meiner Erkenntnis durch die Bedingungen meiner eigenen Lebenswelt Grenzen gesetzt?

2.2 Der sprachlich beeinträchtigte Mensch

Welche spezifisch pädagogischen Momente konstituieren den von einer Sprachstörung betroffenen Menschen?

Für den anderen am Bildungs- und Erziehungsprozess beteiligten Menschen haben sich die verwendeten Fachtermini im Laufe der Geschichte stark gewandelt. War zu Beginn – die ganze Person umfassend – vom „Sprachgestörten“ bzw. „Sprachbehinderten“ die Rede (vgl. KNURA 1980, HOMBURG 1978), so spricht man heute im korrekten bildungspolitischen Sprachgebrauch z.B. vom „Schüler mit einem spezifischen Förderbedarf im Bereich der Sprache“. In unserer pädagogisch ausgerichteten Betrachtung möchten wir im Folgenden betonen, dass jenseits dieser Zeitgeist-abhängigen Umetikettierungen ganz spezifisch *pädagogische* Momente existieren, die aufgrund ihrer Konstituierung und Verankerung im *Menschen* dazu führen, dass einzelne Sprachstörungen zwar medizinisch und linguistisch analysiert werden können, aber die Bildung und Erziehung des sprachbeeinträchtigten Menschen immer seine gesamte *Person* pädagogisch umfassen muss. Welche pädagogischen Konstituenten bringt nun der von einer Sprachstörung betroffene Mensch in den Bildungs- und Erziehungsprozess ein? Nachfolgend seien vier wesentliche, konstitutive Momente beschrieben.

Bildsamkeit und Bereitschaft

Das erste spezifisch pädagogische Moment, das jeder Mensch in einen Bildungs- und Erziehungsprozess einbringt, ist seine sog. *Bildsamkeit*. Spezifiziert man dieses große, klassische Thema auf unser Fach, so ist unter der Bildsamkeit eines sprachbeeinträchtigten Menschen ganz grundsätzlich seine anthropologisch verankerte und soziokulturell beeinflusste Ausgangsdisposition für sprachspezifische Lernprozesse zu verstehen – und zwar zunächst unabhängig von Art, Umfang und Dauer seiner Sprachstörung.

Die Subjektkonstituierung des sprachbeeinträchtigten Menschen resultiert hier aus der pädagogischen Spannung, dass im Bildungs- und Erziehungsprozess die im *Bildungsauftrag* (vgl. 2.1) enthaltene Bildungsabsicht der Pädagogin insofern mit der Bildsamkeit des sprachbeeinträchtigten Menschen zusammen treffen muss, als dass aus seiner Disposition auch tatsächlich eine *Bildungsbereitschaft* und damit ein Bildungs- und Lernwille wird. Die pädagogische Erörterung dieser Thematik hebt an dieser Konstituierung hervor, dass sich dieses Zusammenspiel eben nicht an

Konstituierung im Menschen

Bildsamkeit

Bildungsbereitschaft

Lerncomputern, sondern – in geisteswissenschaftlicher Terminologie (vgl. Abb. 1) – nur am personalen Wechselverhältnis von „Anruf“ und „Aufbruch“ (MOOR 1965) innerhalb des „pädagogischen Bezugs“ (NOHL 1963) oder des „pädagogischen Verhältnisses“ (ebd.) entfalten kann. Angesichts der sehr positiv aufgenommenen Neuerscheinung „Kinder brauchen Erziehung“ (AHRBECK 2004) stimmt es nachdenklich, dass sich die sprachheilpädagogische Theoriebildung im Laufe ihrer Geschichte doch in ganz unterschiedlicher Intensität mit dieser Konstituente beschäftigt. So schrieb KNURA zur Spezifität des Faches (1980, 5): „Im Brennpunkt ihres Interesses steht nicht allein die entwicklungsverzögerte bzw. gestörte Sprache, sondern der durch sie in seinen Lebensbezügen beeinträchtigte, in seiner Persönlichkeits- und Sozialentwicklung gefährdete oder behinderte und deshalb in besonderer Weise erziehungsbedürftige Mensch.“ Doch obwohl daraufhin die „Sprachbehindertenpädagogik“ in langen Zeiten ihrer Konsolidierung als sonder(schul)pädagogische Teildisziplin gerade aus dieser „Bildsamkeit“ (ORTHMANN 1977) und „Erziehungsbedürftigkeit“ (KNURA 1980) des *Sprachbehinderten* begründet wurde, so wird das Fach heute in Zeiten des Versuchs, es als „Sprachtherapiewissenschaft“ (BAUMGARTNER *et al.* 2004) verstärkt *sprachtherapeutisch* zu orientieren, aus einer Fokussierung auf die *Sprachstörung an sich* legitimiert.

Von diesen fachtheoretischen bzw. fachpolitischen Richtungswechseln abgesehen muss sich die Sprachheilpädagogin jedoch spätestens bei der Blockierung ihrer Bildungsabsicht durch eine nicht vorhandene Bildungsbereitschaft des sprachbeeinträchtigten Menschen mit folgenden Fragen auseinandersetzen:

- *Kommen meine Bildungsbemühungen bei meinem Schüler bzw. meinem Patienten wirklich an? Oder erreichen sie ihn gar nicht?*
- *Was kann ich tun, um seine Bereitschaft zur Mitarbeit herzustellen? Oder welche Lernblockaden muss ich zunächst auflösen?*
- *Muss ich mit meinen Bildungsabsichten zunächst im nicht-sprachlichen, z.B. erzieherischen Bereich ansetzen? Oder kann ich gleich an der Sprache beginnen?*

Bedarf und Bedürfnis

Das zweite und zu Unrecht meist ausschließlich im Vordergrund stehende Moment, das der sprachbeeinträchtige Mensch in den Bildungs- und Erziehungsprozess einbringt, ist sein *Bildungsbedarf* bzw. sein sprachlicher Förderbedarf. Diese Konstituente bedarf selbst einer ausführlichen fachlichen Reflexion, denn es ist unseres Erachtens eine pädagogische Illusion, davon auszugehen, dass der Bedarf an Bildung, der dem sprachbeeinträchtigten Menschen z.B. beim „Verfahren zur Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs“ von *außen* institutionell zugeschrieben wird, sich mit dem *Bedürfnis nach Bildung*, das er selbst *innen* empfindet, deckt.

Der subjektkonstituierende pädagogische Grundwiderspruch besteht hier darin, dass sich Bedarf und Bedürfnis häufig in einer Diskrepanz befinden

Fachtheoretische Richtungswechsel

Bildungsbedarf

und dass in jeder neuen Einzelsituation der gemeinsam mit den *Bildungszielen* (2.1) gesellschaftlich definierte sprachliche Lernbedarf mit dem personimmanenten sprachlichen Lernbedürfnis in eine sensible pädagogische Deckung überführt werden muss.

Diese Kontroverse zwischen einer Orientierung am äußeren Bildungsbedarf oder am inneren Bildungsbedürfnis wurde in den wichtigen pädagogischen Grundpositionen – und damit auch in der Sprachbehindertenpädagogik – sehr unterschiedlich behandelt (vgl. Abb. 1).

Bedarfsorientierung

Höhepunkt eines Primats der Bedarfsorientierung war Ende der 1970er Jahre die Lernzielorientierte Didaktik (z.B. MÖLLER 1989) mit ihren akribischen Lernzieltaxonomien. Übrig geblieben und wieder belebt ist die nach PISA erneut modern gewordene Lernzielüberprüfung, die auch in der Sprachbehindertenpädagogik die dadurch mehr methodisch als pädagogisch geführte Qualitätsdiskussion dominiert.

Bedürfnisorientierung

Neben den mittlerweile historisch anmutenden anti-autoritären Strömungen der Reformpädagogik ist derzeit die auch sprachheilpädagogisch rezipierte konstruktivistische Pädagogik und Didaktik (LÜDTKE & BAHN 2002a, BAHN 2003) Höhepunkt eines Primats der Bedürfnisorientierung, denn sie betont aufgrund ihrer Kernthese der „Viabilität“ (Voss 1999), dass einzig und allein das gelernt wird, was dem Bedürfnis des Menschen entspricht, was für seine Lebensbewältigung – und damit auch für seine sprachliche Lebensbewältigung – viabel, d.h. passend, brauchbar, funktional ist.

In diesem thematischen Kontext muss demnach von der Sprachheilpädagogin hinterfragt werden:

- Darf und kann ich sprachheilpädagogisch tätig werden, wenn beim sprachbeeinträchtigten Menschen trotz eines festgestellten Förderbedarfes gar kein inneres Bedürfnis nach sprachlicher Entwicklung vorhanden ist? Oder ist meine „Hilfe“ bzw. „Zuwendung“ vielleicht gar nicht gewollt?
- Wo hört eine Förderpädagogik auf? Und wo fängt die Projektion meines Helfer-Bedürfnisses an?
- Stehen staatliche oder elterliche Bildungsziele bzw. „Bildungsbedürfnisse“ über denen des Kindes mit „sprachlichem Förderbedarf“? Oder wie kann und muss ich gesellschaftliche Ansprüche – z.B. orientiert an der Sprachgemeinschaft – mit den Intentionen des Schülers oder Patienten in Übereinstimmung bringen?

Norm und Freiheit

Sprachlichkeit

Die dritte durch den sprachbeeinträchtigten Menschen in den Bildungs- und Erziehungsprozess eingebrachte pädagogische Konstituente ist seine *Sprachlichkeit* – ein anthropologischer Begriff, mit dem wir die allein dem Menschen vorbehaltene Fähigkeit des „In-Sprache-Seins“ bezeichnen (vgl. 3.1), und mit dem wir den Unterschied zum linguistischen Begriff der *Sprache* im Sinne von „langue“ und „parole“ (SAUSSURE 1916) bzw. „Kompetenz“ und „Performanz“ (CHOMSKY 1965) etc. verdeutlichen wollen.

Sprache

Nach anthropologischem Verständnis gehört die Sprachlichkeit zu den fundamentalsten Existentialen des menschlichen „Daseins“ (HEIDEGGER 1926). Sprachlichkeit als universeller Seins-Aspekt impliziert dabei zum einen das Merkmal der *Freiheit*, da sie den Sprecher von Zeit, Raum sowie seinen Instinkten unabhängig machen kann. Zugleich beinhaltet sie jedoch auch das noch näher auszuführende Merkmal der *Teilhabe*: und zwar im „Mitsein mit anderen“ (ebd. 118).

Linguistik

Nach linguistischer Auffassung ist Sprache demgegenüber ein System sozial bedingter, d.h. durch die Konventionen und *Normen* einer Sprachgemeinschaft definierter differentieller Zeichen (SAUSSURE 1916), oder z.B. ein System von *Regeln* zur Generierung grammatischer Strukturen und Phrasen (CHOMSKY 1965).

Pädagogisch konstitutiv werden diese beiden Betrachtungsebenen, da der sprachbeeinträchtigte Mensch durch den sprachlichen Bildungs- und Erziehungsprozess in das Spannungsfeld von anthropologischer und linguistischer Sprachauffassung gestellt wird. Denn, da durch die Sprachheilpädagogin sprachliche *Bildungsinhalte* (2.1) an ihn herangetragen werden, lokalisiert sich in ihm die angedeutete klassische Antinomie von sprachlicher *Freiheit* und sprachlicher *Norm*.

Da die Sprachtherapeutin bzw. Sprachheillehrerin in jedem sprachspezifischen Bildungs- und Erziehungsprozess an der Entstehung, aber auch an der Bewältigung dieses intrapersonalen Konfliktes beteiligt ist, muss sie sich u.a. fragen:

- Empfndet mein Schüler oder Patient eigentlich seine Sprache als „un-normal“? Oder erlebt er sich trotz seiner Sprachstörung als sprachlich frei?
- Kann ich diesem Menschen seine sprachliche Freiheit zurückgeben, gerade indem ich ihn darin unterstütze, seine Sprache entsprechend den Normen unserer Sprachgemeinschaft zu „verbessern“?
- Reflektiere ich die sprachlichen und gesellschaftlichen Normen, die ich z.B. durch sprachliche „Zielstrukturen“ an meine Schüler mit einer nicht-deutschen Muttersprache herantrage? Oder transportiere ich durch die Be- und Zuschreibung einer sprachlichen „Auffälligkeit“, „Abweichung“ oder „Störung“ nicht nur sprachlich-kulturelle Teilhabe-Möglichkeiten, sondern auch ihre Grenzen?

Isolation und Partizipation

Das letzte zu reflektierende pädagogische Moment, das für den sprachbeeinträchtigten Menschen im Bildungs- und Erziehungsprozess konstitutiv wird, ist seine sprachliche *Partizipation*. Wie bereits angedeutet beinhaltet das Phänomen Sprache ontologisch das Moment der *Teilhabe*, und zugleich zielt – in aktueller Terminologie – der gesellschaftliche Bildungsauftrag auf Partizipation der Schüler und Patienten.

Sprachliche Teilhabe

Die pädagogisch konstitutive Wirksamkeit ergibt sich in diesem Kontext daraus, dass der sprachbeeinträchtigte Mensch nicht nur durch die Kon-

frontation mit der *Erziehungswirklichkeit* (2.1), sondern vor allem mit der umgebenden gesellschaftlichen Wirklichkeit unter Umständen in der Spannung stehen kann, zwar partizipieren zu wollen, aber trotz der Bildungsbemühungen faktisch *isoliert* und nicht integriert zu sein.

Wie mit dem Problem einer derartigen „Zieldiskrepanz“ fachlich adäquat umzugehen sei, wurde innerhalb der Pädagogik sehr zeitabhängig diskutiert.

Zielorientierung

Im Diskurs der „Moderne“ mit ihrer recht stabilen und Sicherheit vermittelnden Erziehungswirklichkeit orientierten sich auch die pädagogischen Zielvorstellungen zuversichtlich am gesamtgesellschaftlichen Fortschritt. Innerhalb der Sprachbehindertenpädagogik wurde dementsprechend unter Partizipation die Herstellung linguistischer Homogenität verstanden – beispielhaft hier die Konzeption der klassischen „Sprachheilschule“ als Durchgangsschule –, wobei man bei einer unerwartet auftretenden Nicht-Erreichung sprachlicher Lernziele leider häufig mit Ausgrenzung der Betroffenen aus der eigenen fachlichen Zuständigkeit – z.B. die Überweisungen in die „LB-Schule“ (Schule für Lernbehinderte) – reagierte.

Zielvision

Im Diskurs der heutigen „Postmoderne“, deren Anfänge bereits in der Kritischen Theorie zu finden sind (vgl. Abb. 1), greifen die Zielreflexionen vermehrt die instabile, heterogene und brüchige Erziehungswirklichkeit auf und integrieren auch das Erschüttern und Versagen von Zielvisionen. Dieses gesamtgesellschaftliche Vorenthalten von individuellen Partizipationschancen – z.B. für Schüler der Sekundarstufe I auf dem Arbeitsmarkt – wird in der sprachbehindertenpädagogischen Zieldebatte erst ganz allmählich reflektiert, indem man sich z.B. mit Störungsbildern beschäftigt, die kein großes Heilungspotential aufweisen, z.B. der Demenz (STEINER 2001), oder aber indem man die sprachliche Zielperspektive von einer normorientierten Außenanpassung in Richtung einer identitätsorientierten Innenanpassung (LÜDTKE 2004) modifiziert.

Bevor wir uns mit den konkreteren Prozessen des Lehrens und Lernens von Sprache befassen (3), wollen wir darauf hinweisen, dass die Sprachheilpädagogin dementsprechend immer auch über die Möglichkeiten und Grenzen von Partizipation und damit auch über die eigenen Konzeptionen von sprachspezifischer Bildbarkeit (2.1) nachdenken muss:

- Was mache ich, wenn es in meiner Therapie nicht mehr „aufwärts“ oder nicht mehr „voran“ geht? Wie gehe ich mit Rückschlägen oder stagnierendem Lernen um?
- Kann ich professionell damit umgehen, wenn mein laryngektomierter Patient an einem Rezidiv stirbt, meine Patientin mit Aphasie einen zweiten Schlaganfall erleidet oder mein stotternder Schüler keine Lehrstelle bekommt? Oder verdränge ich Stillstände, Rückschritte und Abbauprozesse?
- Welche Ressourcen brauche ich, um in einer sich verändernden Berufswirklichkeit die Freude an meiner Tätigkeit zu erhalten?

3 Lernen und Lehren

Traditionellerweise wird die Diskussion um Fragen des Lernens und Lehrens in der deutschsprachigen Fachliteratur unter der Bezeichnung *Didaktik* geführt. Die Herkunft dieses Begriffes vom griechischen Verb *didaskain* (d.h. *lehren*) deutet darauf hin, dass es in diesem Zusammenhang immer in erster Linie um die Planung und Steuerung des Lernprozesses durch *Lehrende* ging. Im Zentrum der Lehrbemühungen kann einerseits die möglichst genaue Analyse des Lehrstoffes stehen, andererseits können sie bei den Voraussetzungen der Lernenden anknüpfen. Merkmale der Lernenden wurden beispielsweise als sog. „anthropogene Voraussetzungen“ in der lerntheoretischen Didaktik der Berliner Schule (HEIMANN, OTTO, SCHULZ 1965) berücksichtigt, jedoch fragte diese Analyse nicht nach individuellen *Lernbedürfnissen* wie beispielsweise die Kooperative Didaktik. Die Lehrpersonen schließlich als Menschen mit Empfindungen und Vorlieben, mit Vorurteilen und subjektiv adaptierten Theorien werden erst in jüngerer Zeit als eigene didaktisch relevante Größen betrachtet (BAHR 2003, LÜDTKE 2004). Aus unserer in diesem Beitrag entwickelten Sicht werden damit Unzulänglichkeiten offenbar, die es gerade deswegen bewusst zu machen gilt, weil auch heute noch in nahezu allen Ausbildungsverhältnissen ein Primat des (fremdgesteuerten) Lehrens über das (selbstfindende) Lernen vorherrscht. Dies zeigt sich in der Schule im traditionellen Frontalunterricht, dessen Qualitäten in Bezug auf einzelne Lehrinhalte hier aber nicht in Abrede gestellt werden sollen. Selbstfindendes Lernen benötigt eine große Methodenvielfalt und verlangt von der Lehrerin/Therapeutin die Auseinandersetzung mit einem veränderten Selbstverständnis (Wechsel von der Rolle der Übermittlerin von Wissen zur Lernanregerin). In jüngerer Zeit wird verstärkt auf die Bedeutung einer Erweiterung des Methodenrepertoires hingewiesen und zumindest in Sonderschulen werden nach unseren Beobachtungen bereitstellende, das autonome Lernen fördernde Angebote („offene Unterrichtsformen“, z.B. Freiarbeit, Wochenplan, Werkstattarbeit, vgl. WIECHMANN 1999) auch berücksichtigt. Darin finden sich vielfach Einflüsse der Reformpädagogik der zwanziger Jahre des 20. Jahrhunderts wieder. Analog zu den Ausführungen in Kapitel 2 soll hier nun nach einigen zentralen Merkmalen gefragt werden, die Impulse für das alltägliche sprachfördernde Handeln in Therapie und Unterricht geben wollen.

Didaktik

Methodenvielfalt

Reformpädagogik

3.1 Sprachliches Lernen allgemein

Wie findet überhaupt sprachliches Lernen statt?

Im Sinne der in Kapitel 2 eingenommenen pädagogischen Orientierung beziehen wir uns im Folgenden nicht auf Ansätze, die sich mit der Entwicklung sprachstruktureller Kenntnisse und Fertigkeiten beschäftigen (siehe dazu den Beitrag von DANNENBAUER in diesem Band), sondern stellen einige Überlegungen zur *Sprachlichkeit des Menschen* an. So

Sprachlichkeit

gesehen erfolgt hier ein Brückenschlag vom konstruktivistischen zum phänomenologisch-hermeneutischen Wissenschaftsverständnis. Wir finden darin einen passenden Bezugspunkt für die sprachheilspezifischen Aspekte von Bilden und Erziehen, Lernen und Lehren.

Freiheit und Struktur

Ausgangspunkt ist hier die Feststellung, dass nur der Mensch die Fähigkeit besitzt, über Sprache reflektieren zu können. Er hat darüber hinaus sogar die Fähigkeit, über die Reflexion selber wieder reflektieren zu können. Sprachlichkeit als Status ist eine spezifisch menschliche Kategorie; mit ihrem Besitz haben wir einerseits die Möglichkeit, uns durch Benutzung konventionell festgelegter, spezifischer Zeichen mündlich wie schriftlich zu *verständigen*, und andererseits *wissen* wir darüber hinaus, dass wir eine Sprache haben. Wie ist das möglich? Und warum beginnt ein Kind überhaupt um die Vollendung des ersten Lebensjahres herum, Wörter zu gebrauchen, die von seinem Umfeld als sinnvoll angesehen werden? Wie also kommt sprachliches Lernen als Prozess in Gang?

Sprachdisposition

Beantworten lassen sich diese Fragen, wenn man dem Menschen eine organische Sprachdisposition unterstellt. Wir gehen davon aus, dass die Sprachfähigkeit dem Menschen angeboren ist. Anscheinend erreicht das Kind im Verlauf des ersten Lebensjahres einen Reifezustand, der es zu einer Sprachbereitschaft führt, die zunehmend Struktur annimmt. LENNEBERG (1972, 457) hat in diesem Zusammenhang von einem „Prozess der Aktualisierung“ gesprochen: Latente Struktur wird in realisierte Struktur transformiert. Dabei wirken Natur und Kultur zusammen, d.h., der von Natur aus sprachbegabte Mensch muss mit Sprache in Berührung kommen oder anders: Nur in der Gesellschaft von Menschen entfalten sich die biologischen Voraussetzungen zur Sprache, wobei natürlich nicht einzelne konkrete Worte oder grammatische Regeln einer bestimmten Sprache angeboren sind, sondern die universelle Sprachfähigkeit. Das Erstaunliche der menschlichen Sprachfähigkeit besteht darin, dass dadurch kognitive und kommunikative Leistungen vermittelt ein und desselben Systems möglich sind, mit anderen Worten: Durch Sprache wird Wissen repräsentiert, das durch die einzelsprachlich verschiedenen Regeln der Kombination von Lauten, Wörtern und Sätzen weiter gegeben werden kann (vgl. TRABANT 1998).

Sprachfähigkeit

Es erscheint sinnvoll, Motive anzunehmen, die das Kind dazu bewegen, mit dem Sprachgebrauch zu beginnen. Bei zunehmender biologischer Reifung, einher gehend mit der zunehmenden Ausdifferenzierung sinnlicher Wahrnehmungen, merkt es, dass seine Bezugspersonen sich ihm immer und immer wieder auch sprachlich zuwenden. Offenbar kann diese Art der Zuwendung schon bald verstanden werden und zwar lange bevor die eigenen Produktionen denjenigen der Erwachsenen entsprechen. Im Kind erwachen offenbar allmählich Beweggründe, sich ebenfalls dieses Mediums zu bedienen. Dabei spielt die wechselseitige Hinwendung zum Sprechenden gegenüber und zu den bezeichneten Dingen eine ebenso zentrale Rolle wie das Hören und das Hinhören (vgl. BUTZKAMM & BUTZKAMM 2004, ZOLLINGER 2004). Überdies ist die Bedeutung emotionaler Qualitäten in diesem Zusammenhang nicht zu unterschät-

zen. Mit anderen Worten: Ohne Zuwendung, ohne Blickkontakt und ohne die gemeinsame Ausrichtung der Aufmerksamkeit auf das, was mit Sprache bezeichnet wird, ist Spracherwerb nicht denkbar. Diese Ausführungen dürfen allerdings nicht dahingehend missverstanden werden, dass blinde und gehörlose Menschen keine Sprache entwickeln könnten: Sie bedienen sich teilweise anderer Sinneskanäle – taktiler (Blinde) und visueller (Gehörlose) – mit deren Hilfe sie geordnete sprachliche Zusammenhänge herstellen.

Zuwendung

Die Sprachlichkeit des Menschen führt also dazu, dass Menschen Wissen repräsentieren und sich vermittlels zunehmender Strukturausbildung verständigen können. Damit geht nun etwas ganz Einzigartiges einher: Sprache nämlich versetzt den Menschen in den Zustand der Freiheit. Sie macht ihn unabhängig von Instinkten, lässt ihn weltoffen werden und bringt ihn in die Lage, Erfahrungen dauerhaft zu bewahren. Im Gegensatz zum Tier kann der Mensch über das Gestern und das Morgen sprechen. Er kann über Orte Mitteilungen machen, selbst wenn er sich gerade nicht dort befindet. Sprache macht den Menschen also zeitlich und räumlich unabhängig. Dieses Merkmal von Sprachlichkeit ist, genauso wie die oben erwähnten Leistungen der Sprachfähigkeit, universell, das heißt, es ist völlig unabhängig von der jeweiligen Primärsprache („Muttersprache“), die ein Mensch spricht. Die Primärsprache bildet lediglich die Norm ab, an die ein Sprache erwerbender Mensch sich in seinen Produktionen zunehmend anpasst. Diese Norm ist überindividuell, also jeweils gültig für eine Sprachgemeinschaft.

Freiheit

Einzelsprachen sind in einem ständigen Wandel begriffen, vor allem hinsichtlich ihres Wortschatzes. So benutzen wir heute Wörter, die noch vor wenigen Jahren niemand kannte. Bei solchen Wörtern handelt es sich sehr häufig um Übernahmen und Neubildungen aus anderen Sprachen (z.B. „online“, „Email“), aber auch um Erfindungen, die nicht selten suggestiv beschönigende Wirkung haben sollen (z.B. „Solidaritätszuschlag“ für eine bestimmte Form der Steuererhöhung). Solche sprachlichen Veränderungen deuten auf ein weiteres Freiheitspotential einer Sprache und ihrer Benutzerinnen hin. Dieses Freiheitspotential zeigt sich insbesondere auf der Ebene des Wortschatzes: Hier kann die einzelne Person bis zu einem gewissen Grade selbst bestimmen, welche Besonderheiten sie übernehmen möchte und welche nicht. Im Syntaktischen ist sie hingegen weitgehend an die Strukturen der Primärsprache gebunden. Offenbar bedarf es eindeutiger syntaktischer Bedingungen, um die Vieldeutigkeit der Wörter im Gleichgewicht zu halten (vgl. MESSELKEN 1968); nur dichterische Freiheit lässt hier Ausnahmen zu, die interpretiert werden müssen, um verstanden werden zu können.

Primärsprache

Sprachwandel

Aus diesen Gedankengängen lässt sich nun unmittelbar eine zentrale Aufgabe der Sprachheilpädagogin und Logopädin ableiten: Sie ist diejenige, die sich der Herausforderung stellt, Impulse zur Auslösung von Freiheit unter Beachtung der strukturellen sprachlichen Bedingungen zu geben.

Aufgrund unserer Erklärungen zur Sprachlichkeit des Menschen ergeben sich auch Ansatzpunkte für das Verstehen beeinträchtigter Sprachlichkeit. Die bisherigen Erklärungen folgten im Wesentlichen einem nativistischen Grundverständnis, ohne bisher andere Sichtweisen des Spracher-

werbs zu berücksichtigen. Gleichwohl halten wir solche anderen Sichtweisen, namentlich Gedanken zur Bedeutung von Interaktionen (z.B. BRUNER 1987) und zur kognitiven Repräsentation (s.u.), für wichtig, denn das nativistische Verständnis allein beantwortet die pragmatische Frage danach, *wie* denn nun der junge Mensch in die Sprache hinein wächst, im Grunde nicht. Um nun einer Beantwortung dieser Frage näher zu kommen, beziehen wir uns im Folgenden auf den kognitivistischen Erklärungsansatz des Spracherwerbs.

Symbol und Repräsentation

Kognitivistischer Erklärungsansatz

Der kognitivistische Erklärungsansatz fußt in den Forschungen PIAGETS (1969) zur Entwicklung der Symbolfunktion beim Kind: Dieser Theorie zufolge lernt das Kind bereits im Säuglingsalter durch senso-motorische Funktionsspiele, seine Handlungen zu koordinieren und die Objekte, mit denen es umgeht, in Beziehung zueinander und zu sich selbst zu setzen. Bereits der Säugling konstruiert seine Wirklichkeit; es entstehen Strukturen auf der Grundlage einer unauflösbaren Wechselwirkung von Subjekt und Objekt, von Handlung und materieller Erfahrung. Die sog. Symbolfunktion taucht erstmals in der zweiten Hälfte der senso-motorischen Entwicklungsphase, etwa ab dem 10. Lebensmonat, auf: Sie lässt sich daran erkennen, dass das Kind nun eine Vorstellung von Objekten hat, die nicht unmittelbar präsent sind, mit anderen Worten: Das Kind weiß, dass etwas weiter existiert, auch wenn es nicht mehr in seinem Gesichtsfeld vorhanden ist (sog. Objektpermanenz). Spracherwerb – so die Theorie PIAGETS – ist nun dem Erwerb dieser Symbolfunktion untergeordnet, denn ein Begriff kann erst dann zielgerichtet vom Kind verwendet werden, wenn es eine Vorstellung, eine Repräsentation des damit Bezeichneten erworben hat. Auch hier zeigt sich, wie oben bereits heraus gearbeitet, dass Spracherwerb letztlich zweierlei bedeutet: den Erwerb sprachlichen Wissens und den Erwerb der Fähigkeit, dieses Wissen unabhängig von Zeit und Raum kommunizieren zu können, und zwar unter Anwendung spezifischer Regeln, die das Kind allmählich auf der Grundlage seiner biologischen Ausstattung und unter Einfluss seiner mit ihm sprechenden Bezugspersonen erfindet. Die entwickelte Sprache, so AHRBECK, SCHUCK und WELLING (1992, 290), ist „als individuelles, mehr oder weniger veränderbares Produkt der konstruierenden Aktivität des Kindes, das in der Auseinandersetzung mit der sprachlichen Umwelt steht, anzusehen“.

Symbolfunktion

Sinn

Diese Sichtweise hat erheblichen Einfluss darauf, wie wir als Lehrende sprachliches Lernen pädagogisch fördern können. Sie unterstellt nämlich, dass der Sprachlernprozess zum einen an die aktive Person-Umwelt-Auseinandersetzung gebunden ist und zum anderen eine Verwendungsdimension beinhaltet, der zufolge stets ein sinnvoller Sprachgebrauch angestrebt wird. Wir unterstellen, dass dieses Grundprinzip als allgemein menschliches Charakteristikum sprachlichen Lernens und sprachlichen Gebrauchs bei Personen mit sprachlichen Beeinträchtigungen nicht anders ist als bei Personen ohne derartige Auffälligkeiten. Wenn wir als Pädagoginnen diese Prämisse für uns akzeptieren, kann daraus letztlich nur folgen, dass die Unterstützung sprachlichen Lernens vernünftig nur

als Anregung zu sprachlichem Wissenserwerb in für die Betroffenen subjektiv sinnvollen Situationen unter Beachtung kommunikativer Bedingungen anzulegen ist. Übergeordnetes Ziel ist dabei das Ermöglichen von Verständigung.

3.2 Professionell organisiertes sprachliches Lernen

Welches wissenschaftlich fundierte Konzept professionell organisierten Lernens könnte eine tragfähige Basis für spezifisch sprachliches Lernen liefern?

Sprachheilpädagoginnen und Logopädinnen greifen mit ihrer Tätigkeit in einen an sich natürlich verlaufenden Prozess ein. Ihre Aktivitäten sind in einem professionellen Rahmen organisiert und somit nicht wesensgleich mit denjenigen, die Eltern und andere Bezugspersonen von sprachlich beeinträchtigten Menschen ausüben. Die Professionalität ist Herausforderung und Begrenzung zugleich, denn die Rahmenbedingungen von Sprachtherapie und Unterricht lassen eine *dauerhafte* Einflussnahme nicht zu. Die Möglichkeiten sprachheilpädagogischer und logopädischer Tätigkeit sind also zeitlich begrenzt und beruhen auf einer Beziehungsgestaltung, die deutlich mehr Distanz aufweist (und aus unserer Sicht auch aufweisen sollte) als diejenige zwischen Kindern und Eltern oder – etwa im Falle von Aphasien – als diejenige zwischen Ehepartnern. Somit ergibt sich die Verpflichtung, der Intervention eine wohl begründete, wissenschaftlich fundierte Basis zu verschaffen.

Eine solche Basis für professionell organisiertes sprachliches Lernen, gleich ob in therapeutischen oder in unterrichtlichen Handlungsfeldern, finden wir in den pädagogischen und didaktischen Ausgestaltungen der Systemtheorie und des Konstruktivismus (vgl. BAHR 2000, 2003; LÜDTKE 2004 a und b).

Was bedeutet es, systemisch und konstruktivistisch zu denken, und welche Konsequenzen folgen daraus für professionell organisiertes sprachliches Lernen?

Selbstorganisation und Anstoß

Zunächst ist festzustellen, dass die beiden Denkmodelle – das systemische und das konstruktivistische – miteinander verwandt sind. Die konstruktivistische Philosophie bildet dabei die erkenntnistheoretische Grundlage systemischen Denkens (vgl. VON SCHLIPPE & SCHWEITZER 2003). Eine zentrale Frage der *Systemtheorie* war ursprünglich diejenige nach der Aufrechterhaltung von Gleichgewicht (Homöostase) in technischen Zusammenhängen, konkretisiert in Überlegungen dazu, wie ein Ist-Zustand durch Zuführung von Information (Feedback) in einen Soll-Zustand überführt werden kann. Dieser Prozess wurde, auch in seiner Anwendung im Bereich lebender Systeme (insbesondere in der Familientherapie), als

Distanz

Systemtheorie

von außen plan- und steuerbar angesehen. In Bezug auf den Schulunterricht gipfelte diese Sichtweise in der Ausformulierung einer systemtheoretischen bzw. kybernetischen Didaktik (KÖNIG & RIEDEL 1971, VON CUBE 1965, siehe Abb. 1), die den Lernprozess als in jeder Hinsicht konstruier- und damit auch als kontrollierbar darstellte, so dass im Grunde artifizielle Konstrukte entstanden, denen der Blick auf den konkreten, lernenden Menschen verloren gegangen war (BÖNSCH 1996, 88).

Selbstorganisation

Mit zunehmender Kritik an den mit der systemischen Position einhergehenden normativen Vorstellungen über das, was funktional, was „gut“ sei, geriet nun die *Selbstorganisation* (Autopoiese) von Systemen in das Zentrum der Aufmerksamkeit; mit anderen Worten: Der inneren, autonomen „Selbstorganisationslogik“ lebender Systeme, ihrer operationalen Geschlossenheit wurde verstärkt Beachtung geschenkt und die Grenzen einer Einflussnahme von außen wurden anerkannt. Therapeuten verstanden sich nicht mehr als diejenigen, die die Macht haben, Veränderungen in Systemen Schritt für Schritt vorher zu planen, sondern als diejenigen, die ein System anstoßen oder auch „verstören“ können, damit es sich selbst neu organisiert (vgl. VON SCHLIPPE & SCHWEITZER).

Neuorganisation

Beobachterin

Therapeutinnen und Lehrerinnen, die in diesem Sinne systemisch denken, finden sich damit explizit in der Rolle von *Beobachterinnen* lebender Systeme wieder. Als solche bestimmen sie letztlich auch, was sie als System betrachten wollen (z.B. eine Familie, eine Schulklasse, ein Kollegium, eine einzelne Person), wo sie Grenzen zwischen Systemen sehen und welche Regeln sie in den beobachteten Systemen erkennen. In jedem Falle schließt systemisches Denken die Überzeugung mit ein, dass Menschen zwar auf andere Systeme einwirken, diese sich aber nur autonom regulieren können und dies auch tatsächlich tun. Dahinter steht die erkenntnistheoretische Idee des *Konstruktivismus*, die nun erläutert werden soll.

Konstruktivismus

Wechselwirkungen

Der Mensch schafft sich seine Wirklichkeit selbst, indem er eine Anpassung von Wissen und Wirklichkeit vornimmt. Wirklichkeit ist in diesem Sinne abhängig von dem, was subjektiv als passend erfunden wird, sie entsteht aufgrund individueller Erfahrungen der Wechselwirkungen zwischen dem erkennenden Subjekt und seiner Umwelt. Neue Strukturen entstehen dadurch, dass Unterscheidungen vorgenommen werden, d.h., Lernen findet immer dann statt, wenn etwas als neu – im Unterschied zum bereits vorhandenen Wissen – aktiv vom lebenden Organismus angenommen wird. Wirklichkeit kann aus konstruktivistischer Sicht nicht „objektiv“ sein, weil es eben individuell sehr unterschiedliche Wege zum Erkennen gibt.

Wirklichkeitskonstruktion

Beziehen wir diese Grundidee auf den Umgang mit sprachlich beeinträchtigten Menschen, so ergibt sich eine Sichtweise, wonach ich als professionelle Sprachheilpädagogin und Logopädin mein Gegenüber zunächst einmal in seiner Sprachlichkeit so anzunehmen habe, wie es ist, denn sein individuelles Sprachvermögen ist Ergebnis seiner sprachlichen Wirklichkeitskonstruktion. Diese weicht zwar von meiner eigenen ab, ist aber als solche nicht „richtiger“ oder „falscher“, sondern schlichtweg „anders“ als meine. Ein Problem entsteht nun überhaupt erst dadurch, dass das, was wir als Sprachbeeinträchtigung benennen, mit beeinträch-

tigtem gegenseitigem Verstehen einher geht und somit Auswirkungen auf die Bewältigung der sozialen, gesellschaftlich determinierten Anforderungen hat.

In der praxisorientierten Ausgestaltung der vorgestellten Theorien zeichnet sich die Tendenz ab, dass das rein *konstruktivistische* Denken sich eher im Bereich von Unterricht und Schulentwicklung zu etablieren scheint (z.B. BARSCH 1998, KRÜSSEL 1998, REICH 2002, VOSS 1999), während Therapie und Beratung eher *systemtheoretisch* begründet werden (siehe dazu die fundierende Darstellung von VON SCHLIPPE & SCHWEITZER 2003 sowie mit expliziten Bezügen zur Sprachtherapie z.B. GROHNFELDT 1995). Konstruktivismus und Systemtheorie werden aber keinesfalls immer deutlich voneinander abgegrenzt; in der pädagogischen Übernahme dieser Theorien scheint sich eine Durchdringung der damit grundlegend verbundenen Gedanken durchzusetzen (z.B. REICH 2002).

Angewandt auf den Gegenstandsbereich organisierten sprachlichen Lernens ergibt sich nunmehr die Schlussfolgerung, dass Sprachheilpädagoginnen und Logopädinnen in der Gestaltung von Unterricht und Sprachtherapie die Aufgabe übernehmen,

- den Sprachlernprozess eher horizontal als vertikal zu organisieren und
- Lernbedingungen zu schaffen, die den Einzelnen wie der Gruppe Anstöße geben, das bereits vorhandene sprachliche Wissen um Neues anzureichern, um es auf der Grundlage erkannter Unterschiede neu zu ordnen.

Wenn Sprachheilpädagoginnen und Logopädinnen nach dem hier entwickelten Verständnis zunächst Beobachterinnen sich autonom entwickelnder, sinn-voll handelnder Systeme sind, können sie sich bei ihrer Tätigkeit an folgender Leitfrage orientieren: *Welche sprachlichen Anstöße benötigen die mir anvertrauten Personen, um etwas sprachlich Neues als für sich bedeutsam erkennen zu können?* Diese Frage ist insofern eine *pädagogische Frage*, als sie ein bestimmtes Verhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden impliziert, nämlich das Verhältnis zwischen Ich und Du, das die Achtung vor dem Individuum pointiert, und sie ist eine auf *Sprachförderung* bezogene pädagogische Frage, weil sie *sprachliches Lernen* ins Zentrum der Aufmerksamkeit rückt.

Anstöße

3.3 Perspektive der Lernenden

Welche Lernbedürfnisse bringt der sprachlich beeinträchtigte Mensch in den Lernprozess ein?

Nachdem oben bereits das natürliche Hineinwachsen eines Menschen in die Sprache dargestellt wurde, geht es hier ausschließlich um die an sich künstlichen Situationen sprachlichen Lernens in professionell bestimmten Zusammenhängen. Kinder wie Erwachsene, die als sprachlich förderbedürftig gelten, sind zumeist über einen längeren Zeitraum hinweg auffällig. Ihre jeweils aktuelle Sprachlichkeit steht mithin in einem Kontext erfahrungsabhängigen So-Geworden-Seins. Ein als sprachbeein-

So-Geworden-Sein

Therapieresistenz

trächtig geltendes Kind etwa dürfte durchaus erlebt haben, dass es trotz seiner normabweichenden sprachlichen Eigengesetzlichkeiten verstanden wird und kommunikativ erfolgreich sein kann. Zu seinem Erfahrungsschatz dürften aber zugleich Erlebnisse des Widerstands in der Begegnung mit anderen Menschen zählen: Ich werde verbessert, zur Wiederholung angehalten, nicht oder missverstanden. Dabei beziehen sich die Verbesserungsbestrebungen in aller Regel auf die sprachlichen und sprecherischen Fähigkeiten (also auf strukturelle Aspekte der Sprache und deren wahrnehmbare Umsetzung) bzw. im schulischen Kontext auch auf die Schriftsprache und den Schreibprozess. Lehrende – Eltern, Erzieherinnen, Lehrerinnen, Therapeutinnen – halten es für selbstverständlich, dass ein Kind bereit ist, die angebotenen Korrekturen anzunehmen und sprechen von „Therapieresistenz“, wenn sie im Entwicklungsprozess Verzögerungen und Stagnationen beobachten, die ihren normativ bestimmten Erwartungen nicht entsprechen. Aber ist es aus Sicht des Kindes so selbstverständlich, sich zu „verbessern“?

Bedürfnis und Anspruch

Aus pädagogischer Sicht befindet sich der sprachlich beeinträchtigte Mensch in der paradoxen Situation, gleichzeitig sich einerseits seinen individuellen Bedürfnissen gemäß entwickeln zu wollen und andererseits von außen gesetzten Ansprüchen genügen zu sollen. Dieser Grundwiderspruch pädagogischen Denkens, der sich als Gratwanderung zwischen Wachsenlassen und Eingreifen pointieren lässt, ist innerhalb der Sprachheilpädagogik und Logopädie prinzipiell nicht auflösbar. Die Anerkennung der intra- und interindividuell variablen Bedürfnisse des sprachlich beeinträchtigten Menschen bleibt jedoch dessen ungeachtet eine pädagogische Forderung, vermittelt derer sich jeglicher von außen zugeschriebene Bedarf relativiert (vgl. den Ansatz der „Kooperativen Didaktik“, WELLING 2004 und oben, Kap. 2.2)

Welche Lernbedürfnisse hat der sprachlich beeinträchtigte Mensch?

Modelle

Zunächst ist festzuhalten, dass Antworten auf eine solche Frage im Grunde Vermutungen sind, weil wir als Lehrende uns in aller Regel an Modellen orientieren. Wir gehen in der Regel von der Wissenschaftlichkeit von Modellen aus, d.h., wir unterstellen, dass Modelle bis zu einem gewissen Grade objektiv „wahr“ sind. Aus konstruktivistischer Perspektive handelt es sich bei Modellen aber im Grunde um generalisierte Vereinfachungen wissenschaftlich konstruierter Wirklichkeit. In der Sprachheilpädagogik und Logopädie ziehen wir beispielsweise psychologische Entwicklungstheorien und linguistisch belegte Sprachentwicklungsverläufe als Norm heran. Wir stellen uns vor, andere Menschen damit tatsächlich abbilden, ihr Wesen beschreiben und Aussagen darüber, wer oder was sie sind, machen zu können. Solche Aussagen sind aber letztlich Imaginationen, Vorstellungen (vgl. REICH 2000). Sie sind hilfreich und im Interesse einer wissenschaftlichen Profilierung wohl unverzichtbar, jedoch sollten wir anerkennen, dass professionelle Alltagserfah-

Alltagserfahrungen

Norm

rungen, die den Prozess persönlicher Besinnung durchlaufen haben, im Interesse unserer pädagogischen Handlungsfähigkeit ebenso wertvoll sind.

Grundsätzlich sind die Bedürfnisse sprachlich beeinträchtigter Menschen zunächst keine anderen als diejenigen von Menschen ohne besondere Auffälligkeiten. Das individuelle Begehren ist unter anderem gekennzeichnet durch den Wunsch nach Akzeptanz, Anerkennung, körperlichem und emotionalem Wohlbefinden, nach Autonomie, Entwicklung, Selbstaussdruck und Verstanden-Werden. Der sprachlich beeinträchtigte Mensch wünscht sich dementsprechend zu allererst die Befriedigung dieser Bedürfnisse; spezifisch sprachliche Hilfe erwartet er erst dann, wenn sich bei ihm selbst ein „Störungsbewusstsein“ eingestellt hat, wenn also der Druck normativer Erwartungen so stark (geworden) ist, dass er diesen für sich selbst als lebensbedeutsam angenommen hat. Das ist beispielsweise bei Menschen mit Aphasien oder mit ausgeprägter Stotterersymptomatik viel eher der Fall als etwa bei Kindern mit spezifischen Sprachentwicklungsstörungen. Immer dann, wenn trotz sorgfältiger Planung von Unterricht und Therapie sich Lernfortschritte nicht oder nach Empfinden der Lehrenden zu langsam zeigen, beklagen sich diese, dass den Betroffenen die nötige Einsicht fehle, dass die Metaebene der sprachlichen Reflexion nicht nutzbar gemacht werden könne. Die Neigung, solche Feststellungen durch nachgehende Konstruktionen neuer Problemkategorien („Wahrnehmungsstörung“, „eingeschränkte Merkfähigkeit“, „Hyperaktivität“ etc.) zu rationalisieren, ist verständlich, sollte aber aus pädagogischer Sicht um einen verstehenden Zugang zum sprachlich beeinträchtigten Menschen erweitert werden. Ist ein sprachentwicklungsverzögertes Kind wirklich in der Lage, unseren Abstraktionen zu folgen? Ist es nicht allzu verständlich, dass aus Sicht des Kindes bei der „Kuh“ das Maul „vorne“ ist und nicht etwa das „k“? Hat das Kind vielleicht bestimmte häusliche Erfahrungen oder Alltagskonflikte zu verarbeiten, die es daran hindern, gerade in diesem Moment offen zu sein für sprachliches Lernen?

Sprachlich Lernende werden immer dann Fortschritte machen, wenn sie im Lernprozess einen Sinn erkennen können, wenn sie Motive (Beweggründe) haben, die im sprachlichen Miteinander Sinn machen. Sprache wird benutzt, weil man und wenn man anderen etwas zu sagen hat. Der Sog des Mitteilen-Wollens fördert den sprachlichen Austausch, d.h., den Sprachlernenden ist der Gebrauch und die Bedeutung wichtiger als die Struktur. Sie vermögen in aller Regel selbst zu bestimmen, wann sie wem etwas mitteilen möchten und greifen dabei auf die ihnen verfügbaren kommunikativen und sprachstrukturellen Mittel zurück. Ihnen diese in ihrer korrekten Form plausibel zu machen, ist Aufgabe der Lehrenden. Damit die Formen angenommen werden können, benötigen die Lernenden Anker, mit denen sie neue Strukturen festmachen können. Dabei ist zu bedenken, dass immer schon eine Basis, ein Gerüst von Konzepten und Begriffen vorhanden ist. Diese gilt es zu erkennen und nutzbar zu machen, wobei anzuerkennen ist, dass die Grundlagen im Einzelfalle sehr verschieden sind. So benötigt ein Kind mit einer autismusartigen, tiefgreifenden Entwicklungsstörung vielleicht den Blickkontakt als ersten Anker, um seinen bisher in erster Linie selbstbezogenen Welthorizont

Begehren

Motive

Anker

zu erweitern, während der Schülerin mit abweichendem phonologischen Regelsystem Elemente der Schriftsprache zu phonologischen Aha-Erlebnissen verhelfen können. Ein drittes Kind schließlich, dem die normgerechte Artikulation des s-Lautes nicht gelingt, vermag vielleicht der bildgestützte Hinweis auf die angemessene Zungenlage als Anker zu genügen. Diese Beispiele sollen darauf hinweisen, dass je nach Lernvoraussetzung sowohl kommunikative (Blickkontakt herstellen, Fragen stellen, Erzählen, um etwas Bitten etc.) als auch sprachstrukturelle als auch sprecherische Fähigkeiten Gegenstand des Lernens in sprachheilpädagogischen und logopädischen Zusammenhängen sind.

Lernfähigkeit

Das zuvor benutzte Bild des Ankers, den die Lernenden brauchen, um neue Formen für sich annehmen zu können, ist auch dann passend, wenn man Lernen im übergeordneten Kontext lebenslanger Entwicklung betrachtet. Es geht bei Sprachtherapie und sprachförderndem Unterricht ja keinesfalls bloß um Einzelereignisse, die den Lernenden kurzfristig zu sprachlich-kommunikativen Erfolgserlebnissen verhelfen wollen, sondern letztlich auch um ihre Lernfähigkeit im Allgemeinen. Spätestens mit dem Eintritt in die Schule beginnt für ein Kind das Kreisen um den Ausgleich zwischen der Befriedigung individueller Bedürfnisse und gesellschaftlichen, institutionell herangetragenen Anforderungen. Möglicherweise wird einem Kind in der Schule erstmals bewusst, dass zwischen seiner bisher erworbenen Sprache und derjenigen, die nun von ihm erwartet wird, ein Unterschied besteht. Die Anker, die es nun benötigt, beziehen sich auf die in erster Linie sprachlich vermittelten Bildungsinhalte und auf Strategien zu deren Aneignung. Viele Kinder mit Sprachbeeinträchtigungen haben Erschwernisse auch im schulischen Lernen. Lern-Anker können und sollen den Kindern selbstverständlich zugeworfen werden, jedoch werden sie erst dann halten, wenn das Kind sie auch festzurren kann. Im Idealfalle schafft es sich seine Anker selbst, indem es sich als konstruktiv lernend erfährt, um dabei zunehmend unabhängiger von der Lehre zu werden. Das wird in erster Linie dann gelingen, wenn die Lehrenden sich flexibel in der Ausgestaltung ihrer vielfältigen Aufgaben zeigen, wenn sie personale Bedürfnisse und gesellschaftliche Ansprüche in ein ausgeglichenes Verhältnis bringen.

3.4 Perspektive der Lehrenden

Welche Rolle spielen die Lehrenden im Sprachlernprozess?

Die Lehrenden wurden im vorliegenden Text bereits mehrfach erwähnt und hinsichtlich ihrer besonderen Aufgaben, die sie als Sprachheilpädagoginnen und Logopädinnen zu erfüllen haben, näher gekennzeichnet. In diesem Abschnitt sollen sie nun in den Vordergrund der Betrachtung gerückt werden (vgl. dazu auch HOMBURG & LÜDTKE 2003 und LÜDTKE 2004).

Aufgaben

Lehrende sind es gewohnt, zu diagnostizieren und zu planen, zu steuern, Impulse zu geben, Medien bereit zu stellen, zu helfen, zu beraten, zu kooperieren. Letztlich sind sie überdies gefordert, im gesamtgesellschaftlichen Zusammenhang auch zu innovieren und somit Entwicklungen mit

zu initiieren. Lehrende waren und sind immer auch selber Lernende, denn bevor Lehrende lehren dürfen, müssen sie von Lehrenden das Lehren lernen. Nach den obigen Überlegungen zum Konstruktivismus stellt sich jedoch die Frage, ob man als Ausbilderin von Sprachheilpädagoginnen und Logopädinnen das Lehren überhaupt sinnvoll lehren kann, wenn doch Lernende sich ihr Wissen individuell erfinden. Umgekehrt bedeutet diese Frage: Kann ich als Lernende (z.B. als Leserin dieses Lehrbuchs) überhaupt erwarten, eine gültige, verbindliche Lehre zu bekommen, wenn sich meine spätere Handlungskompetenz letztlich erst aus der konstruierenden Verarbeitung meiner subjektiv gemachten Erfahrungen ergibt?

Welche Konsequenzen ergeben sich unter konstruktivistischen Vorzeichen für das Selbstverständnis der Lehrenden in sprachfördernden Zusammenhängen?

Instruktion und Konstruktion

Wenn – wie oben ausgeführt – eine übergeordnete Aufgabe von Sprachheilpädagoginnen und Logopädinnen darin besteht, mit der Förderung sprachlich beeinträchtigter Menschen diesen Freiheit zu geben, indem man ihnen hilft, sich in ihrer Sprachlichkeit zu entwickeln, taucht zunächst ein fundamentales pädagogisches Problem auf: „Wie ist ein kausales Einwirken auf Freiheit überhaupt zu denken?“ (KRÜSSEL, 1998, 106). Versteht man den Menschen grundsätzlich als autonomes und autonom lernendes Wesen, wird man sich zunächst jeder Forderung nach gezielter Instruktion entgegen stellen. Nun besteht die Legitimation des professionell sprachfördernd wirkenden Menschen (wie etwa die des Arztes auch) aber gerade darin, dass er konkrete und wenn möglich auch schnelle, wirksame, ökonomische Hilfe geben kann. Tatsächlich spricht die Erfahrung, dass Lernende durch mehr oder weniger direkte Anweisungen etwas bei Lernenden „bewirken“ können, für ihre Rolle als Instruktionen gebendes Modell. Andererseits stellen erfahrene Praktikerinnen aber auch fest, dass sie längst nicht immer so wirken, wie geplant, dass es anscheinend deutliche Grenzen der Wirksamkeit geben kann. Woran liegt das? Warum gibt es Misserfolge im sprachlichen Lerngeschehen? Beim Versuch, diese Fragen zu beantworten, kommt man nicht darum herum, auch die eigene Methodik in Frage zu stellen. Eine Lösung bei Misserfolgen könnte z.B. darin bestehen, die Wirksamkeit einer direkten Intervention beim jeweiligen Gegenüber zu bezweifeln und sich der konstruktivistischen Annahme zuzuwenden, wonach Lernende immer nur das in ihren Wissenshorizont aufnehmen können, was jeweils individuell bedeutsam und passend für sie ist. Ein Lernender, so KRÜSSEL (ebd., 109), „bildet nicht in linearer Weise Repräsentationen des Dargebotenen, sondern gestaltet fortwährend Eigenes“. Wendet man diese Sicht beispielsweise auf die Therapie mit dysgrammatisch sprechenden Kindern an, so stößt diese schnell an ihre Grenzen, wenn die Betroffenen ausschließlich Sätze „richtig“ wiederholen sollen. Kinder, die dysgrammatisch sprechen, benötigen vielmehr Impulse, die es ihnen ermöglichen,

Legitimation

Misserfolge

Teile ihres grammatischen Systems neu zu organisieren, etwa dadurch, dass ihnen Unterschiede bewusst werden (vgl. dazu MOTSCH' Ansatz der „Kontextoptimierung“, 2004).

Der Wissenserwerb von Lernenden kann phasenweise durchaus auch sinnvoll gesteuert werden (s.o.), nämlich dann, wenn über gezielte Vorgaben, z.B. im Rahmen der myofunktionellen Therapie, eine schnelle, sichere und dauerhafte Annahme des „Lernstoffes“ erfolgen kann. Wie der Wissenserwerb erfolgt, ob eher gelenkt oder eher autonom, ist abhängig von der Form der intendierten Wissens-„vermittlung“ durch die Lehrenden. Sie zeigt sich im Methodenrepertoire, auf das sie gemäß ihrem persönlichen Selbstverständnis zurückgreifen (vgl. BAHR 2003).

Motivation und Bewusstheit

Bereits 1957 wies ROTH in seiner Psychologie des Lehrens und Lernens auf die Bedeutung der Motivation für den Lernprozess hin. In unserem Zusammenhang bedeutet Motivation, dass Lehrende Lernende dabei unterstützen, Motive für sich zu entdecken, die beispielsweise das Lernen einer phonologischen Unterscheidung subjektiv bedeutsam machen. Solch ein Motiv kann etwa dadurch entstehen, dass die Verwendung eines Phonems zu einem Missverständnis führt. Wenn z.B. ein Schüler freudig erzählt, er verkleide sich zu Karneval als „Panther“, die Lehrerin daraufhin fragt, ob er dann auch ein richtiges Fell habe und der Schüler schließlich antwortet, nein, er habe eine Weste und eine „taputte Hose“ an, so wird erst im weiteren Dialog klar, dass hier offenbar ein „Punker“ zu Karneval erscheinen wird (Quelle des Beispiels: TE WILDT 1998, vgl. BAHR 2000). Das Motiv, das Phonem /k/ zukünftig passend zu verwenden, entsteht dadurch, dass der Schüler genau den Vorteil der Vermeidung zukünftiger Missverständnisse für sich zu erkennen lernt. Es kann also durchaus Aufgabe in der Sprachtherapie und im Unterricht sein, kleine Missverständnisse absichtlich zu provozieren, wobei selbstverständlich die Verwendung des je anderen Lautes sogleich als Alternative anzubieten ist. ERTMER & ERTMER (1998) schlagen vor, das Kind dahingehend schon von Anfang an an der Therapieplanung zu beteiligen, als es selber festlegen soll, bei welchen Wörtern und in welchen Situationen es noch den „alten“ und schon den „neuen“ Laut verwenden möchte (man beachte den Verzicht auf eine Unterteilung in „richtig“ und „falsch“). Neben der Aktualisierung von Motiven besteht die Aufgabe der Lehrenden in der Folge in einer Erhöhung der Bewusstheit für die Anwendung des entsprechenden Phonems. Dies kann durch Fragen geschehen, die deutlich machen, dass man als Lehrende die Lernende sehr ernst in ihrem Bemühen um eine Angleichung nimmt: Wann ist es schwierig für dich, den neuen Laut anzuwenden? Was machst du, wenn du etwas behalten willst? Neben den weithin bekannten Spielformen (insbesondere mit Minimalpaaren) bieten sich dann kleine Präsentationen zur Anwendung des neuen Lautes in geplanten, überschaubaren Kontexten an (z.B. den Eltern oder Klassenkameraden einen Witz erzählen, ein kleines Gedicht vortragen). Darüber hinaus weisen ERTMER & ERTMER auf die modellierende Bedeutung der Sprache hin. Gemeint ist damit nicht allein die Vorbildfunktion der Lehrenden, sondern insbesondere auch die Möglich-

Motive

Missverständnis

Bewusstheit

keit der Lernenden, sich selbst Modell sein zu können: Wenn sie ihre alten und neuen Sprachverwendungen auf Ton- oder Videokassette hören, lernen sie die Angemessenheit der Verwendung einzuschätzen. Alle genannten Schritte dienen insbesondere der Ausbildung einer metasprachlichen Bewusstheit. Sie zielt auf die überlegte Einschätzung, Planung und Steuerung der Sprachverwendung.

Im Alltag dürften sich der sprachliche Hintergrund und der Verlauf einer Therapie selten so schlicht und geradlinig darstellen wie hier idealtypisch und exemplarisch vorgestellt. Deutlich gemacht werden sollte, was es heißt, sein Gegenüber als aktiv beteiligte, den Lernprozess mit steuernde Lernerin anzusehen. Diese Haltung ist in konkretes Handeln umzusetzen, das sich in unterschiedlichen Handlungsfeldern und Organisationsformen realisiert (vgl. BORBONUS & MAIHACK in diesem Band).

Diagnostik, Therapie und Unterricht

Wir greifen an dieser Stelle die traditionellen Handlungsfelder Diagnostik, Therapie und Unterricht exemplarisch heraus, um die pädagogische Sicht zum Abschluss des 3. Kapitels zu pointieren. In Bezug auf das Diagnostizieren ergibt sich in diesem Zusammenhang insbesondere die Frage nach der Art und nach der Auswertung des Erkannten. Ohne Zweifel gehört die möglichst genaue Rekonstruktion vorhandener sprachlicher und außersprachlicher Gegebenheiten an den Beginn der professionellen pädagogischen Einflussnahme (z.B. Spontansprachdiagnostik, Verhaltensbeobachtung). Diese Rekonstruktion unterliegt – und dessen sollte ich mir stets bewusst sein – Kategorien, die als solche immer Abstraktionen darstellen (s.o.). Aus pädagogischer Sicht interessiert vor allem auch die Frage, welche Auswirkungen die festgestellten sprachlichen Abweichungen im zwischenmenschlichen Umgang haben. Dieser Umgang bezieht sich einerseits auf das individuelle, alltägliche Lebensumfeld des sprachlich beeinträchtigten Menschen: Wird er verstanden? Muss er mit Stigmatisierungen leben? Zeigt er Flucht- oder Vermeidungstendenzen? Wie gut bewältigt er seine Lebenssituation? Andererseits wirken sich die Abweichungen auch auf den Umgang der Sprachheilpädagogin oder Logopädin mit dem sprachbeeinträchtigten Menschen aus: Je nach eigenem Standort, gegebenen Sachzwängen und persönlicher Betroffenheit wird sie entweder eher auf eine schnelle, instruktionale Korrektur oder eher auf einen längeren Entwicklungsprozess setzen. Als Pädagogin wird sie ihre Diagnostik aber in jedem Falle auch an der Frage nach vorhandenen Ressourcen orientieren, bei deren Beantwortung sie sich selbst genauso mit einbezieht wie das Umfeld: Welche sprachlichen Fähigkeiten kann die sprachbeeinträchtigte Person nutzen? Welche Hilfen können Bezugspersonen geben? Welche spezifischen Kompetenzen bringe ich als Sprachheilpädagogin bzw. Logopädin ein? Diagnostik wird nach diesem Verständnis zur Zustands- und in der Folge zur Prozessbeschreibung sowohl normorientierter Leistungsfähigkeiten als auch subjektiv erlebter Bedürfnisse, Beschränkungen, Kapazitäten und Fortschritte. Diagnostik ist in diesem Sinne eine sich stets verändernde Einschätzung (dynamic assessment, vgl. MERRITT & CULATTA 1998).

Rekonstruktion

Abstraktionen

Ressourcen

Mehrperspektivität	<i>Therapie</i> und <i>Unterricht</i> schließlich fordern die Lehrenden nicht allein in Bezug auf ihre fachlichen Kompetenzen im Sinne vorhandener inhaltlicher und methodischer Kenntnisse heraus, sondern versetzen sie als Pädagoginnen in die <i>mehrperspektivische</i> Rolle von Beobachterinnen hinein. Mehrperspektivisch meint, dass sich Beobachtung nicht ausschließlich auf die Lernenden zu richten hat, sondern genauso auf einen selbst, damit das Atmosphärische, das die Gesamtheit der professionellen Beziehung bestimmt, erfasst werden kann (vgl. 2). Gerade die Besinnung auf das, was atmosphärisch stimmig ist, aber auch auf das, was als störender Einfluss empfunden wird, vermag Aufschluss über Stagnationen und notwendig werdende Änderungen im sprachlichen Lernprozess zu geben.
Authentizität	Gefordert ist hiermit Authentizität, womit zum Ausdruck gebracht wird, dass sprachlich Lehrende unseres Erachtens nur dann erfolgreich tätig sein können, wenn sie zu sich und ihrem Handeln stehen. Die tiefgehende Beschäftigung mit möglichst vielen Konstituenten in der Lehr-Lern-Beziehung wird dabei hilfreich sein. Diese Lehr-Lern-Beziehung wird stark von Emotionen beeinflusst (siehe den Ansatz der Relationalen Didaktik, Abb. 1); sie konstituiert sich aber auch auf der Basis genauer Sachkenntnisse. Diese beziehen sich auf die jeweiligen sprachlichen Gegebenheiten und im Unterricht überdies auf die Inhalte, die den Schülerinnen angeboten werden. Authentizität und Sachkompetenz verhelfen den Lehrenden zu Sicherheit und Empathie.
Emotionen	
Sachkompetenz	

4 Sicherung und Entwicklung

Integration	Im vorliegenden Beitrag wird Sprachförderung als <i>gemeinsame</i> Aufgabe von Sprachheilpädagoginnen und Logopädinnen begründet. Tatsächlich jedoch bestehen nach wie vor durchaus Unterschiede in den jeweiligen Aufgabenstellungen: So sieht sich die Sprachheilpädagogik heute mit der verstärkten Forderung nach integrativer Beschulung „sprachbehinderter“ Kinder und deren Umsetzung in unterschiedlichen Organisationsformen („Förderorten“) konfrontiert. Und mit dem Streben nach Qualitätssicherung sowohl in sprachtherapeutischen als auch in schulischen Handlungsfeldern geht in den letzten Jahren eine Neubesinnung auf die Zielgruppe und die Methodik sprachheilpädagogischen Handelns einher. So wie es für die Logopädie selbstverständlich ist, dass ihre Zuständigkeit im Bereich sprachlicher Beeinträchtigungen jedweder Herkunft angesiedelt ist, wird sich die Sprachheilpädagogik als eine Spezialdisziplin zu profilieren haben, deren Gegenstand sprachliches Lernen nicht allein dort ist, wo Menschen außer der sprachlichen keine dominante andere „Behinderung“ aufweisen. Eine zentrale Aufgabe der Sprachheilpädagogik ist die Entwicklung von Modellen für den Umgang mit sprachbeeinträchtigten Menschen, egal an welchem Förderort sie sich befinden und auf welcher Ursache die sprachliche Beeinträchtigung jeweils beruhen mag. Damit müssten auch Denkrichtungen zugelassen werden, die gewisse Einseitigkeiten – wie sie sich in der Konzeption der Sprachheilschule als Durchgangsschule mit Grundschulrichtlinien oder Effizienz- und Effek-
Zuständigkeit	

tivitätsbeweisen der Sprachtherapie äußern – etwas ausgleichen könnten. Diese Modelle werden sich zu bewähren haben in

- sprachtherapeutischen Settings (1:1-Verhältnis von Therapeut und Kind oder Kleingruppe),
- unterrichtlichen Settings mit Menschen, die verschiedenartige Sprachbeeinträchtigungen aufweisen (traditionelle Sprachheilschule),
- unterrichtlichen Settings mit „Behinderten“, deren Lernerschwernisse unter anderem in einem Zusammenhang mit sprachlichen Beeinträchtigungen stehen (prinzipiell in jeder Sonderschulform vorkommend) und in
- unterrichtlichen Settings mit Regelschülerinnen, die gemeinsam mit „Behinderten“ lernen (sog. Gemeinsamer Unterricht bzw. inclusive settings).

Die genuin pädagogische Begründung des Gegenstandsbereiches stellt eine Herausforderung nicht allein für die Sprachheilpädagogik, sondern auch für die Logopädie dar. Eine zentrale Forderung der Zeit kreist dabei um die Begriffe der Qualitätssicherung und der Qualitätsentwicklung (vgl. BAUMGARTNER & GIEL in diesem Band sowie LÜDTKE & BAHR 2002b). Aus pädagogischer Sicht stellt sich mit dieser Forderung insbesondere die Frage nach der Qualifikation der *Menschen*, die professionell sprachfördernd arbeiten. Während der Erwerb von grundlegenden Kenntnissen in dieser Hinsicht nahe liegt und hier nicht weiter ausgeführt werden soll, gehört unseres Erachtens die permanente Auseinandersetzung mit sich selbst unverzichtbar in einen qualitätsbetonten Ausbildungskanon. Pädagogische Sicherung und Entwicklung bedeutet, zukünftigen Sprachheilpädagoginnen und Logopädinnen Möglichkeiten der Selbsterfahrung und Besinnung zu eröffnen. Dazu gehört die Auseinandersetzung mit den individuellen Bedingungen des So-Geworden-Seins genauso wie diejenige mit der aktuellen Selbstwahrnehmung in übergeordneten gesellschaftlichen Zusammenhängen und in der Begegnung mit Menschen im unmittelbaren Umgang (vgl. dazu den Ansatz des interkulturellen Lernens in der Hochschuldidaktik bei LÜDTKE ET AL. 2003). Lehrerinnen und Therapeutinnen werden sich, genauso wie deren Ausbilderinnen in den unterschiedlichen Ausbildungsstätten (Hochschulen wie Logopädenlehranstalten) darüber Klarheit zu verschaffen haben, welche Orientierung sie in Bezug auf den Wissenserwerb einnehmen können und wollen, ob sie sich als Übermittlerinnen von Wissen, als Unterstützerinnen beim Lernen und/oder als gleichberechtigte Mit-Lernerinnen sehen (vgl. BRODY 1998).

Die dem Menschen zur Verfügung stehende Sprache reicht im Grunde nicht aus, um die Komplexität menschlicher Beziehungen zu beschreiben. Folglich sind wir uns bewusst darüber, dass Bilden, Erziehen, Lehren und Lernen, welche hier zu zentralen Kategorien des Pädagogischen im Kontext sprachheilpädagogischer und logopädischer Tätigkeit erhoben wurden, immer nur elementhaft und somit punktuell erfasst werden können. Blicken wir in die Zukunft, so werden wir diese Kategorien in einen Zusammenhang mit den Anforderungen einer Informationsgesellschaft stellen müssen. Wir nehmen wahr, dass beispielsweise das Internet innerhalb kürzester Zeit zu einem Medium geworden ist, das uns bisher

Qualifikation

Informationsgesellschaft

Wissenstransfer

ungeahnte Möglichkeiten des Wissenstransfers eröffnet hat. Die virtuelle Welt wird für Lehrende und Lernende zu einem essentiellen Lebensbestandteil werden. Um die darin liegenden Chancen nutzen zu können, wird *die Lernfähigkeit selbst* immer stärker in das Zentrum der Aufmerksamkeit rücken. Es wird eine zentrale Aufgabe für Pädagoginnen sein, Menschen dazu zu befähigen, Informationen in Wissen umwandeln zu können, um auf der Grundlage exemplarisch erworbener Kenntnisse immer umfangreichere Vernetzungen herstellen zu können – so wie die Leserinnen dieses Beitrags dessen Inhalt mit den Inhalten der anderen Beiträge des Lehrbuches und mit ihrem sonstigen Wissen vernetzen müssen, um zumindest eine ungefähre Vorstellung von der Komplexität des Aufgabenfeldes Sprachheilpädagogik/Logopädie zu bekommen.

Sprach

Friedri

1

Die Fache
Sprechen
wissensch
grenzten
enorme F
men einsch
schränkur
den Ausfü
die Sprach
station er
des abstra
Menschen

2

2.1 F

Zunächst
doppelte
kleinsten
aus klein
Sprache -
sind abstr
tare versch
sche hat
gebildet v
Schnalzl
- keinen

2.1.1 I

Zu den S
die an der
MANN & L
und ihre
gnal und
Verarbeit