



Katharina Rosenberger, Wien

Problemzonen im Institutionalierungsprozess der österreichischen Sprachheilpädagogik

Zusammenfassung

Der Institutionalierungsprozess und die Integration der Sprachheilpädagogik in das österreichische Pflichtschulwesen werden skizziert und die Probleme in der Professionalisierungsentwicklung aufgezeigt. Diese begründen sich hauptsächlich in der festgeschriebenen Verknüpfung der Sprachheilpädagogik mit einem schulischen Lehramt sowie daraus resultierend mit der Verortung der Ausbildung als Zusatz-Lehrgang an Pädagogischen Akademien (ab Oktober 2007: Pädagogische Hochschulen) – und damit bisher einer größtenteils applikativen Ausrichtung und Marginalisierung der wissenschaftlichen Fachentwicklung.

1. Einleitung

In den letzten Jahren fand das Thema Professionalisierung Eingang in die Diskurse der Sonderpädagogik (vgl. etwa Lindmeier 2000, Moser 2003 oder Horster/Hoyningen-Süess/Liesen 2005). Dabei geht es um Themen wie beispielsweise die Anerkennung der Sonderpädagogik als eigenständiges wissenschaftliches Fach, ihre Abgrenzung zu anderen Disziplinen und generell um das Qualifikationsprofil von SonderpädagogInnen. Solche Diskussionspunkte sind immer auch mit Fragen der Konzeption der einschlägigen Ausbildung, die immerzu gefordert ist, einerseits Theorievermittlung zu leisten und andererseits der sonderpädagogischen Praxis durch die Heranbildung sonderpädagogisch kompetenter AbsolventInnen Rechnung zu tragen, verbunden.

Die Professionalisierungsdebatte ist auch an der Sprachheilpädagogik nicht vorbeigegangen. Sie – als Teilgebiet der Sonderpädagogik – sieht sich zum gegenwärtigen Zeitpunkt wieder besonders der Aufgabe gegenübergestellt, ihre Rahmen, Inhalte und Legitimation neu zu überdenken und zu argumentieren (vgl. dazu Welling/Kracht 2002, Baumgartner u.a. 2004, Baumgartner 2005, Rosenberger 2005). Dabei bestehen Unterschiede in der Konzeption der Sprachheilpädagogik in Österreich

zu der in Deutschland. Im folgenden Beitrag wird die österreichische Situation dargestellt und erläutert.

2. Diskussion: Sprachheilpädagogik in Österreich

2.1 Zur Geschichte am Beispiel Wien

Die Sprachheilpädagogik in Österreich hat – wie die in Deutschland – eine jahrzehntelange Tradition. Schon 1895 erfolgte in Wien durch die Schulbehörden der erste Schritt zur Betreuung sprachgestörter (wie es damals hieß), schulpflichtiger Kinder. Der Schwerpunkt lag damals auf der „Behandlung schwerer Fälle von Stottern“, der Kurs wurde für „stotternde Waisenhausknaben in Wien“ eingerichtet. Im selben Jahr fand die erste Konferenz der dafür speziell ausgebildeten zwanzig LehrerInnen statt. Bis zur Einführung amtlicher Sprachheilkurse für Schulkinder dauerte es aber noch zwei Jahre. Diese Kurse wurden bis zum Beginn des Ersten Weltkriegs fortgeführt. Der Plan, sprachgestörte Kinder einer Altersstufe zu sammeln und diese in einer Sonderklasse zusammen zu führen, wurde 1912/1913 verwirklicht, als mit Kindern aus vier ersten Volksschulklassen eine eigene „Sonderklasse für sprachgestörte Kinder“ eröffnet wurde.

Nach dem Kriegsende wurde durch die Schulbehörde infolge der damals einsetzenden Schulreform unter Otto Glöckel die Frage der Betreuung schulpflichtiger sprachbeeinträchtigter Kinder neu aufgegriffen. Der Ausbau von Sonderklassen und Heilkursen wurde erneut angestrebt. Im Mai 1921 wurden in Wien acht Heilkurse für sprachgestörte Kinder errichtet, im Oktober desselben Jahres kam es zur Eröffnung von fünf Sonderklassen für sprachgestörte Knaben und Mädchen. Der erste provisorische Leiter dieser neu gegründeten Sonderschule, Karl Cornelius Rothe, hielt ferner mit dem Arzt Emil Fröschels für die dreizehn Lehrkräfte einen Ausbildungskurs ab. Eine spezielle Prüfung für das Lehramt an der Sonderschule für sprachgestörte Kinder gab es durch die Verordnung des Bundesministeriums für Unterricht erstmals 1923. In den darauf folgenden Jahren kam es zu einem Anwachsen der Sonderklassen und Sprachheilkurse. Es entstand ein dichtes Netz von Sprachheileinrichtungen, welches das gesamte Wiener Stadtgebiet umfasste. 1926/27 wurden schon fast 1000 Kinder in Klassen oder Kursen betreut. In den 1930er Jahren wurden allerdings zunehmend Lehrpersonen aus dem Stand der Sprachheilschule abgezogen, ein dritter Ausbildungskurs nicht mehr genehmigt. Infolgedessen verringerte sich die Zahl der Klassen. Auch die

Hoffnungen, Sonderklassen für die dritte und vierte Schulstufe anbieten zu können sowie ein eigenes Gebäude zu beziehen, erfüllten sich nicht. Die Zahl der betreuten SchülerInnen sank kontinuierlich, bis schließlich 1944 der letzte Sprachheilkurs geschlossen werden musste.

Der Wiederaufbau des Wiener Schulwesens nach dem Zweiten Weltkrieg leitete einen neuen Abschnitt in der Entwicklung der Sprachheilkurse und -klassen ein. Das gesamte Sonderschulwesen, insbesondere aber die Sonderschule für sprachgestörte Kinder, konnte wieder an die alte Bedeutung anknüpfen. Die Wiener Sprachheilschule wurde als vierklassige Volksschule mit drei Standorten in Wien geführt; in einem Dreijahresintervall wurden an allen Wiener Pflichtschulen Sprachheilkurse angeboten.

In den folgenden Jahren etablierte sich die Wiener Sprachheilschule zu einer international anerkannten Institution, die fachspezifische theoretische und praktische Ansätze entwickelte und durchsetzte. So erstellten Wiener SprachheillehrerInnen einschlägige Arbeitsmaterialien und Praxismodelle einer kindorientierten Sprachförderung, die auch außerhalb der Wiener Sprachheilschule weite Verbreitung fanden.

In den 1970er Jahren wurde die Betreuung von Sprachheilkursen an anderen Sonderschulen ausgebaut. Nachdem zuerst nur die Körperbehinderten-, Hörbehinderten- und Sehbehindertenschulen sowie das Blindeninstitut betreut wurden, konnten bald alle SchülerInnen der Allgemeinen Sonderschulen, der Sonderschulen für schwerstbehinderte und verhaltensauffällige Kinder erfasst werden. Als in den 1980er Jahren die Integrationsbewegung erstmals für integrierenden Unterricht von behinderten Kindern eintrat, suchte auch die Wiener Sprachheilschule diesen pädagogischen Forderungen mit neuen Konzepten nachzukommen. Mitte der 1990er Jahre bot sie neben 14 Sprachheilklassen und über 250 Sprachheilkursen auch erste Integrationsklassen mit sprachheilpädagogischem Schwerpunkt an. Sukzessive

wurde dann dieses erfolgreiche, integrative Unterrichtsmodell ausgebaut. Heute hat die Wiener Sprachheilschule mit ca. 150 LehrerInnen den größten Lehrkörper aller österreichischen Pflichtschulen. SprachheillehrerInnen fördern in speziellen Integrationsklassen und Sprachheilkursen jährlich derzeit ca. 3500 sprachauffällige SchülerInnen. Aufgrund fiskalischer Kürzungen im Bildungsbereich können derzeit allerdings jährlich fast 3000 Kinder weniger betreut werden als noch vor vier Jahren. Jene flächendeckende Betreuung, durch die bis zum Jahr 2001 alle Wiener Volks- und Sonderschulen versorgt werden konnten (mindestens an einem Vormittag pro Woche ein/e Sprachheillehrer/in an der Schule), ist daher vordringlichstes Anliegen dieser sonderpädagogischen Einrichtung des Stadtschulrats für Wien.

Die hundertjährige Tradition sowie die lange Institutionalisierung und Integration der Sprachheilpädagogik im österreichischen Pflichtschulwesen ändert allerdings nichts an ihrer Prekärität und hohen Abhängigkeit vom (fiskal-)politischen Willen, so dass immer wieder um ihre Berechtigung gekämpft werden muss. Verstärkt wird diese Situation durch die mitunter unscharfe Abklärung zur Logopädie und durch das Entstehen neuer Ausbildungen, welche mit ähnlichem Curriculum in den Berufssektor Sprach- und Kommunikationsförderung vordringen. Die Sprachheilpädagogik ist aufgefordert, die Überschneidungen und Differenzen zu anderen verwandten Ausbildungsangeboten und Berufsfeldern (insbesondere der Logopädie, die eine gleichsam lange, aber anders verlaufende Berufsbzw. Professionalisierungsgeschichte aufweist) zu klären und strategische Maßnahmen zu ihrer eigenen Existenzsicherung zu ergreifen.

2.2 Ausbildung und Berufsfeld

Die Ausbildung und institutionelle Verankerung von sprachtherapeutischen Berufsgruppen in Europa ist sehr unterschiedlich (vgl. *Grohnfeldt* 2005). Im Wesentlichen herrschen drei Grund-

orientierungen vor: die verhaltenswissenschaftliche Ausrichtung in Bachelor-/Master-Studiengängen meist nach angloamerikanischem Vorbild, die medizinische Ausrichtung wie etwa bei LogopädInnen und die pädagogisch zentrierte Ausrichtung. Letztere gibt es übergreifend an pädagogischen Akademien bzw. Hochschulen oder in Lehrgangsstudien für den schulischen Bereich (z. B. in Österreich) bzw. Diplom- bzw. Magisterstudien für den außerschulischen Bereich (z. B. in Deutschland).

Ebenso unterscheidet sich das Arbeitsfeld. Während beispielsweise in Deutschland HauptfachstudentInnen der Sprachbehindertenpädagogik in Schulen wie auch als SprachtherapeutInnen im Angestelltenverhältnis (an Kliniken, in ärztlichen Praxen) oder freiberuflich arbeiten können und ihre Leistungen von den Krankenkassen analog zu denen der LogopädInnen anerkannt werden, ist das Arbeitsfeld der österreichischen SprachheilpädagogInnen ausschließlich an Pflichtschulen gebunden. Das bedeutet auch, dass ihr Arbeitsfeld nicht wie in Deutschland alle Altersstufen (Kleinkinder bis Erwachsene) umfasst. Österreichische SprachheilpädagogInnen sind in erster Linie SprachheillehrerInnen und haben daher so wie alle anderen LehrerInnen einen gesetzlich festgelegten Unterrichts- und Erziehungsauftrag. Die Beschränkung auf den schulischen Bereich bestand allerdings nicht immer. In einem Erlass aus dem Jahre 1965 wurde ausdrücklich darauf hingewiesen, dass nach Absolvierung der notwendigen Ausbildung die sprachheilpädagogische Tätigkeit zwar hauptsächlich für den Bereich der pädagogischen Einrichtungen vorgesehen ist, jedoch auch außerschulisch ausgeübt werden kann (Erl. d. BM. f. soz. Verwaltung, Zl. V-15.984-27/Ja/65). Inwieweit dies auch heute noch zutrifft, ist juristisch noch zu beleuchten, zumal kürzlich einzelne SprachheilpädagogInnen, die freiberuflich ihre Dienstleistungen anbieten wollten, mit Klagedrohungen von Seiten des Berufsverbands der LogopädInnen konfrontiert wurden.

Die Ausbildung und Prüfung von SprachheillehrerInnen ist in Österreich – wie oben erwähnt – seit 1923 gesetzlich geregelt. „Zunächst gab es amtliche Prüfungsordnungen nur für den Bereich der Erziehungseinrichtungen (Schule und Kindergarten). Sie stammen aus der Zeit, in der die Altmeister der Logopädie und Phoniatrie *Fröschels* und *Rothe* die Wiener logopädische Schule aufbauten. Die Ausbildung zum Sprachheilpädagogen war jahrzehntelang das einzige Fachstudium dieser Richtung in Österreich, dessen erfolgreicher Abschluss durch ein staatsgültiges Zeugnis bescheinigt wurde“ (*Elstner* 1969, 51). SonderschullehrerInnen konnten durch ein Studium an der Pädagogischen Akademie eine Zusatzqualifikation für Sprachheilpädagogik erwerben. Diese Qualifikation wurde nicht immer gleich benannt. Das anfängliche „Lehramt für Volksschulen für sprachgestörte Kinder“ wurde später in „Lehramt für Logopädie“ umbenannt. In den 1980er Jahren hieß es „Erweiterungsstudium“, ab Mitte der 1990er Jahre „Zusatzstudium für Sprachheilpädagogik“. Ab dem Jahr 2000 wurde gemäß der Bologna-Deklaration die Ausbildung österreichweit harmonisiert und als „Akademielehrgang für Sprachheilpädagogik“ geführt. Es muss allerdings auch festgehalten werden, dass im Zuge der Umgestaltung der österreichischen Pädagogischen Akademien in Pädagogische Hochschulen die Existenz des Studienlehrgangs Sprachheilpädagogik nur mehr auf wackeligen Füßen steht. Die Ausbildung ist nirgendwo fix verankert, sondern soll „nur mehr bei Bedarf“ autonom von jeder Pädagogischen Hochschule als Lehrgang bzw. Hochschullehrgang genehmigt und angeboten werden (vgl. dazu *Rosenberger* 2007). Der derzeit noch gültige Lehrplan der Pädagogischen Akademien umfasst, österreichweit gleich, 60 ECTS, was sich – abhängig von der jeweiligen Akademie – in etwa 40-50 Semesterwochenstunden ergibt. Diese Fachausbildung baut auf einer pädagogischen Grundausbildung auf, die entweder durch das Studium für das Sonderschullehramt ab-

gedeckt wird oder durch ein propädeutisches sonderpädagogisches Studium für VolksschullehrerInnen erworben werden muss. Das angestrebte Qualifikationsprofil des bis September 2007 noch gültigen „Akademielehrgangs für Sprachheilpädagogik“ beschreibt dezidiert rein schulische Aufgabenfelder: Sprachheilklassen, Integrationsklassen mit sprachheilpädagogischem Schwerpunkt, Volksschulen mit sprachheilpädagogischem Schwerpunkt bzw. die ambulante Betreuung Sprachbehinderter im Sprachheilkurs (vgl. beispielsweise: Studienkommission an der Pädagogischen Akademie der Erzdiözese Wien-Strebersdorf: Studienplan des Akademielehrganges Sprachheilpädagogik. 2001, Nr. 5, 2). Vorschläge für neue Curricula eines Hochschullehrgangs Sprachheilpädagogik werden derzeit gerade ausgearbeitet und bei den jeweiligen Pädagogischen Hochschulen eingereicht.

2.3 Wo ist die Wissenschaft?

Die Disziplin Sprachheilpädagogik wird in Österreich an den Ausbildungsstätten (Pädagogische Akademien bzw. ab Oktober 2007 Pädagogische Hochschulen) hauptsächlich als ein praktisches, anwendungsorientiertes Fach angeboten. Dies hängt damit zusammen, dass das Studium der Sprachheilpädagogik, wie schon oben angesprochen, nur als Zusatzstudium für PflichtschullehrerInnen zugänglich ist, deren Ausbildungen bis dato jedoch als nicht-akademisches Studium geführt werden. Diese relative Wissenschaftsferne impliziert diverse Nachteile. Sprachheilpädagogik als Wissenschaftsdisziplin, das heißt als ein Bereich, wo Forschung mit Theoriebildung kontinuierlich und systematisch betrieben wird, wird hierzulande nicht gepflegt. Ein Grund dafür sind die fehlenden Forschungsressourcen, da Lehrende für das Gebiet der Sprachheilpädagogik an Pädagogischen Akademien (bzw. Pädagogischen Hochschulen) eine sehr viel höhere Lehrverpflichtung als Lehrende an Universitäten und keinen Forschungsauftrag haben. Dieser Mangel wird gelegentlich durch das überdurch-

schnittliche Engagement von Einzelpersonen kompensiert, die neue Ideen und Ansätze entwickeln und sie durch Veröffentlichungen und Vorträge einem breiteren Fachpublikum vorstellen. Forschungsergebnisse und eine Publikationsdichte, wie sie in anderen Ländern erreicht werden, sind in Österreich aber unter der aktuellen Ressourcenzuteilung kaum möglich.

Ein weiterer Grund ist, dass die Sprachheilpädagogik/Sprachbehindertenpädagogik in Österreich auf universitärer Ebene kaum existent ist. Sie wird im hiesigen universitären Lehrangebot nur marginal durch vereinzelte Lehrveranstaltungen (zum Beispiel an der Universität Wien) von externen LektorInnen vertreten, deren Vorlesungen oder Seminare allerdings jedes Jahr erneut genehmigt werden müssen und keineswegs gesichert sind. (Generell ist die universitäre Sonder- und Heilpädagogik in Österreich nicht gerade üppig bestückt. Findet sich zwar eine Ordentliche Professur für Sonder- und Heilpädagogik in Wien (vgl. *Brezinka* 2000, 806 ff.) und eine Stelle für Integrationspädagogik in Graz, so ist dies im Vergleich mit anderen europäischen Staaten sehr dürftig).

Die Notwendigkeit einer intensiven Theoriebildung und empirisch-systematischen Forschung ist aber nicht nur für die Weiterentwicklung des Faches wichtig, sondern auch für die Ausübung des Berufes als PraktikerIn: „Begründet wird das eigene Handeln unter Bezug auf eine Berufswissenschaft, die als Ergänzung und Korrektiv der persönlichen Berufserfahrung unerlässlich ist“ (*Bauer* 2005, 81). Die traditionell konstruierte Dichotomie von Theorie und Praxis ist in diesem Sinn für die Formation des Berufswissens und der Frage des „professionellen Handelns“ unsinnig wie auch unproduktiv.

2.4 Problemzone „Professionelles Handeln“

Für die vorliegende Erörterung ist weniger interessant, was begriffstheoretisch unter Profession verstanden wird,

ob es sich bei Sprachheilpädagogik um einen „Beruf“ oder eine „Profession“ (oder um einen „professionalisierten Dienstleistungsberuf“ vgl. *Bauer* 2005, 81) handelt, sondern darum, ob SprachheilpädagogInnen (in Österreich) aufgrund ihrer arbeitsrechtlichen und berufspragmatischen Situation (Ausbildung, Berufsbilder, Wirkungs- und Aufgabenbereich, Rahmenbedingungen, Fortbildung, Entwicklungsaussichten und Karriereoptionen etc.) überhaupt die Möglichkeit finden, eine (sprachheil-)pädagogische Professionalität zu entwickeln. Was ist nun aber unter „pädagogischer Professionalität“ zu verstehen? „Pädagogisch professionell handelt eine Person, die gezielt ein berufliches Selbst aufbaut, das sich an berufstypischen Werten orientiert. Sie ist sich eines umfassenden pädagogischen Handlungsrepertoires zur Bewältigung von Arbeitsaufgaben sicher, kann sich mit sich selbst (innerlich) und anderen Angehörigen der Berufsgruppe Pädagogen in einer nicht-alltäglichen Berufssprache verständigen, ihre Handlungen aus einem empirisch-wissenschaftlichen Habitus heraus unter Bezug auf eine Berufswissenschaft begründen und übernimmt persönlich die Verantwortung für Handlungsfolgen in ihrem Einflussbereich“ (*Bauer* 2005, 81). Die genannten Komponenten (Entwicklung eines professionellen Selbst, berufstypische Werte, Ziele, Motivationslagen sowie Handlungsrepertoires, Berufssprache, Kooperation mit anderen dieses Berufes, wissenschaftliche Basis der Berufsausübung, Autonomie und Verantwortung) haben sich auch in der empirischen Forschung als besonders relevant nachweisen lassen (vgl. *Bauer, Kopka, Brindt* 1999). Sie können ohne weiteres auch auf die Sonderpädagogik und da wiederum auf den speziellen Bereich der Sprachheilpädagogik übertragen werden, wobei die diagnostischen Kompetenzen hier wohl im Vergleich zur „allgemeinen“ pädagogischen Professionalität noch eine bedeutendere Rolle spielen. So stellt *Moser* (2005, 39) fest, dass „diagnostische Kompetenzen gegenwärtig zum zentralen, auch Institutionen unabhängigen Profil sonderpäd-

agogischer Professionalität gezählt werden“.

Die wissenschaftliche Theoriebildung, die Forschung und die Qualität der Ausbildung allein, wie auch immer sie gestaltet sind, reichen allerdings nicht zur Entwicklung einer professionellen Kompetenz aus. Ebenso ist die Tatsache, in einem bestimmten Beruf tätig zu sein, nicht unbedingt verbunden mit einer Zunahme von Fähigkeiten und Fertigkeiten. Eine Weiterentwicklung ist nur dann möglich, wenn die Ausübung und Erfahrung Einzelner auch in einen professionellen Diskurs eingebettet wird. *Wenger* (1998) führt für jene Gemeinschaften, die kollektiv geteilte Praktiken haben, den Begriff der „Communities of Practice“ (s.h. auch *Markowitsch* 2001, 53) ein. In ihnen erproben die Angehörigen ihr Wissen und Können, setzen sich mit sich selbst und den KollegInnen, dem theoretischen Wissensstand und den Erfordernissen ihres Praxisfelds auseinander und entwickeln dadurch im Zuge eines „situierten Lernens“ (*Lave, Wenger* 1991) ihre professionelle Kompetenz weiter. Im Konzept der Praxisgemeinschaft finden wir eine Verknüpfung von Individuum und Gesellschaft, deren Aufdeckung und Aufarbeitung: Schule ist nicht nur die Summe aus den Handelnden, nämlich vor allem der LehrerInnen und SchülerInnen (s.h. beispielsweise *Fend* 2006, 150 ff.). LehrerInnen (und SchülerInnen) agieren in einer Institution, das heißt einer sozialen Ordnung. Deren Strukturen wirken handlungsleitend und sinngebend. Lehren wie auch Lernen wird hiermit also nicht als individueller Vorgang verstanden, sondern als sozialer. Damit untrennbar verbunden ist die Entwicklung einer kollektiven Berufsidentität (vgl. auch *Dlogusch* 2005, 44 ff.).

Was die Sprachheilpädagogik bzw. ihre Professionalisierung betrifft, wird nun klar, wie wichtig es ist, dass SprachheillehrerInnen Rahmenbedingungen schaffen, die es ihnen erlauben, nicht nur in der direkten Arbeit mit den Kindern Engagement zu entfalten, sondern auch auf eine Berufsgemeinschaft zurückgreifen können, die ihnen Aus-

tausch und lebenslanges Lernen ermöglicht und auf diese Weise „professionellen Halt“ gibt. Die momentane soziale Realität scheint davon jedoch recht weit entfernt zu sein, werden doch in einigen österreichischen Bundesländern viele SprachheillehrerInnen als Klassen- bzw. StützlehrerInnen abseits von sprachheilpädagogischen Aufgaben eingesetzt und können daher nur wenige Stunden für Sprachheilarbeit nützen. In manchen Bundesländern sind Vollzeit-SprachheillehrerInnen überhaupt eine verschwindende Minderheit.

Das Berufsbild der österreichischen SprachheillehrerInnen scheint unter den gegenwärtigen Bedingungen fragil und nicht sehr widerstandsfähig zu sein. So haben sie, wie eine Umfrage an der Wiener Sprachheilschule gezeigt hat (*Rosenberger* 2004), häufig das Gefühl, in ihrer Arbeit von schulinternen und -externen Beteiligten nicht genug wahrgenommen und geschätzt zu werden. Der Grad der Anerkennung hängt jedoch auch eng mit dem Bekanntheitsgrad zusammen. Hier sind eindeutig Defizite festzustellen. Oft müssen SprachheilpädagogInnen auf das verwandte und institutionell zeitlich später etablierte (siehe oben) Gebiet der Logopädie verweisen, um ihre Arbeit Fachfremden erklären zu können. („Wir sind so etwas Ähnliches wie LogopädInnen ...“) LogopädInnen kennt fast jeder, SprachheillehrerInnen fast niemand. Generell muss es also der Berufsgruppe der SprachheilpädagogInnen gelingen, den sozialen Nutzen ihrer Leistung überzeugend zu kommunizieren und die dafür gesellschaftliche Anerkennung zu erhöhen.

Die Gründe für die Schwierigkeiten der Sprachheilpädagogik, ihre Leistungen als einen für die Gesellschaft wichtigen Beitrag herauszustreichen, liegen schließlich auch in der Tatsache, dass sie über kaum institutionalisierte Fürsprecher verfügt. Bis auf die Österreichische Gesellschaft für Sprachheilpädagogik (ÖGS) und ihre Landesgruppen, die allesamt von engagierten Ehrenamtlichen aus der Berufsgruppe betrieben werden, gibt es (abgesehen von einigen Personen der Schulaufsicht)

eigentlich kein anderes Forum, das sich dezidiert für die Belange der Sprachheilpädagogik einsetzt. So bleibt es den Sprachheilschulen meist selbst überlassen, für ihre Tätigkeit Öffentlichkeitsarbeit zu betreiben – eine Arbeit, die ohne genügende humane und finanzielle Ressourcen gemacht werden muss.

3. Zusammenfassung

Professionalisierung ist ein steter Prozess, der immer wieder durch neue Impulse oder die Notwendigkeit einer Anpassung an neue Gegebenheiten vorangetrieben wird. Sowohl im deutschen wie auch im österreichischen Feld der Sprachheilpädagogik zeigt sich seit einiger Zeit die verstärkte Notwendigkeit einer aktualisierten Standortbestimmung und Reflexion über das Berufsbild und die Berufskultur. Die Entfaltung einer Berufskultur (vgl. Terhart 1996, 452) beruht sowohl auf der historisch-gesellschaftlichen Basis des Tätigkeitsfeldes (kollektiver Aspekt) wie auch auf der berufsbiographischen Entwicklung der Handelnden (subjektbezogener Aspekt).

Der vorliegende Beitrag beleuchtet vor allem aus einer soziologisch-institutionstheoretischen Perspektive die spezifische Problemlage, die im österreichischen Professionalisierungsprozess der Sprachheilpädagogik zum Tragen kommt. Diese resultiert zum Teil aus der Anbindung an das öffentliche Schulwesen, das der Sprachheilpädagogik auf der einen Seite zwar die institutionelle Legitimation verschafft, sie aber auf der anderen auch in Abhängigkeit vom jeweilig vorherrschenden politischen Willen bringt. Ein weiterer Faktor ist die Organisation der Ausbildung als nicht-akademischer, auf die Praxis zielender Lehrgang und damit zusammenhängend das Fehlen eines wissenschaftlichen Auftrags und Personals sowie jeglicher Ressourcen für Forschung.

Literatur

Bauer, K.-O. (2005): Pädagogische Basis-kompetenzen. Weinheim: Juventa Verlag.

Bauer, K.-O., Kopka, A., /Brindt, S. (1999): Pädagogische Professionalität und Lehrerarbeit. Weinheim/München: Juventa.

Baumgartner, St. u.a. (2004): Standort: Sprachheilpädagogik. Dortmund: verlag modernes lernen.

Baumgartner, St. (2005): Zur sprachheilpädagogischen Identität am Beginn des 21. Jahrhunderts. In: Meixner, F., Rosenberger, K. (Hrsg.): Sprachheilpädagogik up to date (25-49). Wien: Lernen mit Pfiff.

Bezinka, W. (2000): Pädagogik in Österreich. Bd. 1. Wien: Verlag der österreichischen Akademie der Wissenschaften.

Dlogusch, A. (2005): Professionelle Entwicklung in sonderpädagogischen Kontexten. In: Horster, D.; Hoyningen-Süess, U. und Liesen, Ch. (Hrsg.): Sonderpädagogische Professionalität (27-51). Wiesbaden: VS Verlag.

Elstner, W. (1969): Die Ausbildung von Sprachheillehrern bzw. Logopäden in Österreich. *der sprachheilpädagoge* 4/ 69, 51-53.

Fend, H. (2006): Neue Theorie der Schule. Wiesbaden: VS Verlag.

Grohnfeldt, M. (2005): Sprachheilpädagogik und Logopädie in Europa. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete* 2, 145-152.

Horster, D., Hoyningen-Süess, U., Liesen, C. (Hrsg.) (2005): Sonderpädagogische Professionalität. Wiesbaden: VS Verlag.

Lave, J., Wenger, E. (1991): *Situated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

Lindmeier, Ch. (2000): Heilpädagogische Professionalität. *Sonderpädagogik* 3, 166-180.

Markowitsch, J. (2001): *Praktisches akademisches Wissen*. Wien: WUV-Universitätsverlag.

Moser, V. (2003): Konstruktion und Kritik. *Sonderpädagogik als Disziplin*. Opladen: Leske + Budrich.

Moser, V. (2005): Diagnostische Kompetenz als sonderpädagogisches Professionsmerkmal. In: Moser, V., Stechow, E. von (Hrsg.): *Lernstands- und Entwicklungsdiagnosen* (29-41). Bad Heilbrunn:

Klinkhardt.

Oser, F. (1998): *Ethos – Die Vermenschlichung des Erfolgs. Zur Psychologie der Berufsmoral von Lehrpersonen*. Opladen: Leske + Budrich.

Rosenberger, K. (2004): *Befindlichkeit bei der Arbeit und Selbstbild der Wiener Sprachheilschule*. Unveröffentlichter Bericht.

Rosenberger, K. (2005): *Zur Lage der Sprachheilpädagogik in Österreich*. In: Meixner, F., Rosenberger, K. (Hrsg.): *Sprachheilpädagogik up to date* (11-23). Wien: Lernen mit Pfiff.

Rosenberger, K. (2007): *Sprachheilpädagogik zwischen Sein und Nichtsein*. In: mitSPRACHE 3 (im Erscheinen).

Terhart, E. (2002): *Berufskultur und professionelles Handeln bei Lehrern*. In: Combe, A., Helsper, W. (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (448-471). Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Welling, A., Kracht, A. (2002): *Sprachpädagogische Professionalisierung der Sprachtherapie*. In: *Arbeitskreis Kooperative Pädagogik (AKoP) e.V.* (Hrsg.): *Vom Wert der Kooperation* (127-158). Frankfurt am Main: Lang.

Wenger, E. (1998): *Communities of practice. Learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

Anschrift der Verfasserin:

Mag. Dr. Katharina Rosenberger
Schlachthausg. 23-29/1/130
A-1030 Wien
E-Mail:
katharinarosenberger@yahoo.com

Katharina Rosenberger ist promovierte Philosophin und Pädagogin und arbeitet seit vielen Jahren als Sprachheillehrerin am Zentrum für Sprachheilpädagogik in Wien, unterrichtet Erziehungs- und Unterrichtswissenschaften an der Pädagogischen Akademie und ist in der LehrerInnenfortbildung tätig. Sie ist Vorstandsmitglied der Österreichischen Gesellschaft für Sprachheilpädagogik (ÖGS).