

# 19. Sprachliche Konstruktion von Bildung in Sonderpädagogik und Inklusion

**Abstract:** Ausgehend von einer ethischen Standortbestimmung, in der Vulnerabilität und Differenz als zentrale Kategorien des Behindert-Seins gesetzt sind, werden drei grundlegende Fragen erörtert: die anthropologische Frage der Sprachlichkeit von Personen mit (Sprach-)Behinderungen, die sprachpädagogische Frage der Bildbarkeit von Kindern und Jugendlichen mit sprachlich-kommunikativen Beeinträchtigungen sowie die sprachdidaktische Frage der Vermittlung von sprachlich konstruiertem und repräsentiertem Wissen bei Schülerinnen und Schülern mit sprachlichem Förderbedarf. Diese Reflexion geschieht vor dem Hintergrund, dass Sonderpädagogik sich von jeher mit der sprachlichen Konstruktion von Bildung auseinandergesetzt hat, da sie stets in der Trias Person – Inhalt – Vermittlung vor die besondere Herausforderung gestellt ist, dass Sprache nicht externer Gegenstand, sondern inhärenter konstitutiver Bestandteil aller drei Parameter ist: in der Person der lernenden Schülerinnen und Schüler als deren grundsätzlichem Sprachvermögen, im zu erwerbenden Wissen bzw. den Bildungsinhalten als sprachliche Repräsentation und in den konstruierenden, aushandelnden und regulierenden sprachlichen Prozessen ihrer Vermittlung. Unter Berücksichtigung des institutionellen wie bildungspolitischen Kontextes sucht dieser Beitrag bei allen Überlegungen stets die historische Spanne zwischen Segregation und Inklusion zu fassen.

- 1 Standortbestimmung und terminologische Klärung
- 2 Vulnerabilität und Differenz der Sprachlichkeit: Anthropologische Zugänge
- 3 Vulnerabilität und Differenz der Bildbarkeit: Sprachpädagogische Konzeptionen
- 4 Vulnerabilität und Differenz der Lernfähigkeit: Sprachdidaktische Ansätze
- 5 Ausblick: Inklusion zwischen Verlust und Nivellierung der Fachlichkeit
- 6 Literatur

## 1 Standortbestimmung und terminologische Klärung

### 1.1 Standort: Vulnerabilität und Differenz

Verstehen wir Bildung als Prozess und Resultat der Erzeugung und Vermittlung von sprachlich konstruiertem und sprachlich repräsentiertem Wissen zwischen verschiedenen lehrenden und lernenden Akteuren in unterschiedlichen Institutionen, so ist

aus sonderpädagogischer und sprachheilpädagogischer Sicht ‚Sprache‘ allen drei Konstituenten, Person – Inhalt – Vermittlung, inhärent:

1. in der Person der lernenden Schülerinnen und Schüler mit sprachlich-kommunikativen Beeinträchtigungen als deren grundsätzlichem *Sprachvermögen*,
2. im zu erwerbenden Wissen bzw. den Bildungsinhalten als *sprachliche Repräsentation* sowie des individuellen *Zugangs* hierzu, und
3. in den konstruierenden, aushandelnden und regulierenden *sprachlichen Prozessen* ihrer Vermittlung.

Darüber hinaus sind auf einer übergeordneten Ebene selbstverständlich auch die institutionellen und gesellschaftlichen Kontextbedingungen von Bildung vom Aspekt ‚Sprache‘ durchdrungen und fließen jeweils als Querlage mit in die Reflexion ein. Die Theoriebildung beschäftigt sich deshalb mit folgenden Grundsatzfragen:

- zu 1. der *anthropologischen Frage* des *Sprachvermögens* bzw. der *Sprachlichkeit* von Personen mit (Sprach-)Behinderungen (vgl. 2),
- zu 2. der *sprachpädagogischen Frage* der *Bildbarkeit* bzw. des *Bildungszugangs* von Personen mit (Sprach-)Behinderungen (vgl. 3),
- zu 3. der *sprachdidaktischen Frage* der *Lernfähigkeit* und der *Vermittlung* von sprachlich konstruiertem und repräsentiertem Wissen bei Personen mit (Sprach-)Behinderungen (vgl. 4).

Im Zuge der Auseinandersetzung mit diesen Fragen muss sich Sonderpädagogik innerhalb der Pädagogik bzw. Erziehungswissenschaft drei theoretischen Wendungen unterziehen, die mit Verweis auf den ethisch-sozialanthropologischen Ansatz von Kristeva/Gardou (2012) wie folgt skizziert und im Anschluss ausgearbeitet werden können. Im Zentrum der Reflexionen über die sprachliche Konstruktion von Bildung in Sonderpädagogik und Inklusion steht:

- nicht Sprache als *logos*, sondern das sprechende Subjekt, das *speaking subject-in-process*,
- nicht das Streben nach individueller *Perfektion*, sondern die Offenheit für die *Vulnerabilität* des je Anderen,
- nicht *Kategorisierung* und Orientierung an der sprachlichen *Norm*, sondern Anerkennung von sprachlicher *Differenz* und *Einzigartigkeit*.

## 1.2 Terminologie: Sonderpädagogik und Behinderung

Angesichts der Schwierigkeit des permanenten Wandels sonderpädagogischer Begrifflichkeit und darunter liegender Paradigmen ist eine terminologische Klärung vonnöten.

Der Terminus *Sonderpädagogik* wird hier synonym für Behindertenpädagogik, Heilpädagogik, Rehabilitationspädagogik etc. verwendet. *Sprachbehindertenpäda-*

*gogik* wird hier analog als Synonym für traditionelle Begriffe wie *Sprachheilpädagogik*, aber auch für aktuelle Termini wie *Pädagogik bei Beeinträchtigungen der Sprache und des Sprechens* benutzt. Die Sprachbehindertenpädagogik als ein Teilgebiet der Sonderpädagogik wird in diesem Beitrag besonders hervorgehoben, da die Thematik hier am exponiertesten behandelt wurde und wird. Andere Teilgebiete wie Lernbehindertenpädagogik, Geistigbehindertenpädagogik etc. werden aber stets mitgedacht.

Es wird im Folgenden grundsätzlich der Begriff der ‚Behinderung‘ benutzt, um terminologisch eine Brücke zwischen dem klassischen Behinderungsbegriff der Sonderpädagogik und dessen aktueller Verwendung in der „UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen“ (2006) oder der KMK-Empfehlung „Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen“ (2011) zu schlagen, welche das derzeitige Inklusionsparadigma prägen. – Um an bestimmten Stellen spezifische theoretische Positionierungen deutlich zu machen, werden dort andere terminologische Akzentuierungen wie beispielsweise *Beeinträchtigung* (vgl. 3.2) oder *Pädagogik bei Beeinträchtigungen* gewählt (vgl. 5).

(*Sprach-*)*Behinderung* wird verwendet, um zum einen auf den in den meisten Behinderungen inhärenten Sprachaspekt zu fokussieren und zum anderen zugleich auf die große Gruppe der Sprach- und Kommunikationsbehinderungen zu verweisen. Hiermit wird ein zum inklusiven Kontext kompatibles Verständnis von Sprachbehinderung zugrunde gelegt, welches nicht nur im engeren Sinn sämtliche Sprach-, Sprech-, Stimm-, Redefluss- und Schluckstörungen beinhaltet, sondern das auch begleitende Sprach- und Kommunikationsstörungen bei anderen primären geistigen oder körperlichen Behinderungen, beispielsweise bei schwerwiegenden Entwicklungsstörungen oder Sinnesschädigungen, umfasst (vgl. 3.3).

## 2 Vulnerabilität und Differenz der Sprachlichkeit: Anthropologische Zugänge

In diesem Kapitel soll zunächst die erste personale Dimension von Sprache entfaltet werden, da das *Sprachvermögen* bzw. die Sprachfähigkeit der Schülerinnen und Schüler mit sprachlichen Beeinträchtigungen – die *faculté de langage* (de Saussure 1916) – in einer pädagogisch-therapeutischen Verstehens- und Handlungsperspektive Ausgangsbasis, Medium und Zielkategorie zugleich ist, durch die sich die beiden anderen Dimensionen des sprachlich repräsentierten Wissens (vgl. 3) – *langue* (de Saussure 1916) bzw. *ergon* (von Humboldt 1836) – und der sprachlichen Konstruktions- und Vermittlungsprozesse (vgl. 4) – *parole* (de Saussure 1916) bzw. *energeia* (Humboldt 1836) – brechen.

Die nachfolgenden Überlegungen gehen dabei der anthropologischen Frage der Sprachlichkeit von Schülerinnen und Schülern mit sprachlich-kommunikativen Beeinträchtigungen nach, indem sie die personalen Veränderungen der Sprachlich-

keit durch (Sprach-)Behinderungen hinsichtlich der Aspekte *Kultur, Gesellschaft* und *Individuum* bestimmen und daraus folgernd pädagogische Prämissen je skizzieren, wie personale Beschädigungen innerhalb des Bildungsprozesses verhindert oder aufgefangen werden können (vgl. Lüdtkke 2012a).

## 2.1 Kultur: Ermöglichung von Bildungsteilhabe für sprachbehinderte Kinder und Jugendliche

Ausgangspunkt für eine anthropologische Bestimmung der Sprachlichkeit des Menschen ist, dass Sprachbesitz als Schwelle zur Kultur angesehen wird. *Kultur* wird je nach wissenschaftstheoretischem Standpunkt unterschiedlich definiert: kulturanthropologisch als Gegensatz zur Natur, evolutionstheoretisch als Domäne der Tradierung von Wissen durch Lehren und Lernen. Allen Ansätzen gemeinsam ist die Auffassung eines Inklusionsverhältnisses von Sprache und Kultur, wodurch zum einen Kulturbesitz die semiotische Schwelle zwischen der zeichenhaften und nicht-zeichenhaften Welt markiert und zum anderen Sprachbesitz die kulturelle Teilhabe bzw. sogar die Menschwerdung erst ermöglicht. Die in der westlichen Welt dominante anthropozentrische Auffassung beschränkt im Gegensatz zu außereuropäischen pansemiotischen Traditionen den Symbol- und Sprachbesitz und damit den Zugang zur Kultur exklusiv auf den Menschen. Sprachbesitz als Alleinstellungsmerkmal des Menschen postuliert die grundlegende Grenzziehung zwischen dem Humanen und dem Animalischen und spiegelt sich bereits in den antiken Konzepten des Menschen als *zōon logon echon* und der Sprache als rationalem *logos* wider (vgl. Frege 1892; de Saussure 1916; Chomsky 1965).

Eine derartige kulturelle Bestimmung der Relation Person – Sprache beinhaltet in ihrer Umkehrung, dass mangelnder oder ‚mangelhafter‘ Sprachbesitz nicht nur die kulturelle Teilhabe, sondern letztlich das Mensch-Sein in Frage stellt (vgl. Lüdtkke 2012a). Neben der wissenschaftlichen Faszination, ‚wilden Kindern‘ wie Kaspar Hauser oder Victor von Aveyron das Erlernen der Kulturgüter insbesondere der Sprachkompetenz durch heilpädagogische Methoden beizubringen (Itard 1801), war und ist die vorherrschende Reaktion auf eine beeinträchtigte Sprachfähigkeit eine negative soziale Bewertung. ‚Abnorme‘, der Norm nicht entsprechende Sprachkompetenz und -verwendung, gerade auch bei Behinderten, wurde und wird stets sanktioniert, wobei das Spektrum von der tatsächlichen Tötung (Euthanasie/Holocaust) über das Aussetzen, Verbannen oder Wegsperrern (Psychiatrie) bis hin zur subtileren Ausstoßung oder Ausgrenzung (‚Nicht-Bildbarkeit‘) aus der Sphäre der Kultur, Zivilisation, Bildung und letztlich dem Mensch-Sein reicht. Um eine etwaige Ausgrenzung von Schülerinnen und Schülern mit (Sprach-)Behinderungen durch ein individuelles (Mitschüler, Lehrer, Eltern) wie kollektiv-gesellschaftliches Gegenüber (Bildungsinstitution, Bildungspolitik) zu verstehen, hilft Kristevas (u. a. 1980) tiefenpsychologische Theorie der Abjektion. Ein Abjekt als ‚das Verworfenene‘ impliziert auch

im übertragenen Sinn eines abjekten Körpers oder abjekter Sprache Degenerierung, Dekomposition, Dekonstruktion und Desintegration. Abjektion ist entsprechend der Vorgang der Verwerfung, des Ausstoßens, des Sich-Entledigens – hier: eine meist unbewusste Reaktionen auf abjekte Sprache.

Die sprachlichen Phänomene (sprach)behinderter Schülerinnen und Schüler sind aufgrund dieses abjekten, desintegrierten und heterogenen Charakters zugleich Synkretismus pur, denn wo sprachlich-normative Grenzen verschwimmen oder überschritten werden, gibt es keine ‚reine‘ Sprache, keinen originären Logos mehr, sondern es kommt zu Vermischungen, Überlagerungen, Brüchen und hybriden Neuschöpfungen. Da jegliche subtile oder offene Abjektions- oder Ausschlussreaktion zu einer Verletzung der Sprachlichkeit von Schülerinnen und Schülern mit (Sprach-)Behinderungen führen kann, müssen personale Beschädigungen innerhalb des Bildungsprozesses verhindert oder aufgefangen werden. Oberste pädagogische Prämisse muss selbstverständlich die Ermöglichung von Bildungsteilhabe sein. Dies kann sonderpädagogisch aber nur über eine Offenheit für sprachlichen Synkretismus gelingen, und damit für die Vulnerabilität, für die grundsätzliche Verletzlichkeit jedweder Sprachlichkeit (vgl. Tab. 1).

## 2.2 Gesellschaft: Inklusion sprachlicher Heterogenität für Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf

Die zweite Dimension, durch die sich das Verhältnis Person – Sprache bestimmt, ist die Gesellschaft. Ihr für dieses Verhältnis maßgeblicher konstitutiver Faktor sind dabei ihre jeweiligen sprachlichen Normen, welche unter den Aspekten ihrer Aufstellung, ihres Austausches und ihrer Vermittlung makro- wie mikrosystemisch in Soziolinguistik, Soziosemiotik sowie der Sprachsoziologie konzeptualisiert werden (vgl. Jaspers 2012).

Die Aufstellung sprachlicher Normen hat eine lange und weit verbreitete Tradition: von Paninis Grammatik des Sanskrit aus dem 4. oder 5. vorchristlichen Jahrhundert über die klassischen scholastischen und rationalistischen Entwürfe bis hin zu den neueren strukturalistischen oder generativen Systematiken. In einer soziolinguistischen Perspektive ist relevant, dass sprachliche Normen als Teil übergreifender sozialer Normen Konsens einer bestimmten Sprachgemeinschaft sind. Für die Person, und damit auch für Schülerinnen und Schüler, bedeutet dies, dass für die gesellschaftliche Teilhabe eine sprachliche Normensprechung Voraussetzung ist.

In einem solchen normativen System werden Personen, die aufgrund ihrer (Sprach-)Behinderungen idiosynkratische, das heißt, abweichende, nonkonforme, abjekte sprachliche Äußerungen produzieren, über ihre identifizierten sprachlichen Defizite marginalisiert (vgl. Lüttke/Frank 2007). Personale Relevanz hat diese (sonder)pädagogisch übliche Klassifizierung und Etikettierung für Schülerinnen und Schüler, da sie ein präskriptives Normenverständnis impliziert und die sprachliche

Standardabweichung somit als „Defizit“, als „Makel“ bzw. als „schlecht“ konstituiert wird – ein Attribut, das seinem Träger als subjekt-inhärentes Merkmal zugeschrieben wird und sein Person-Sein wie seine Sprachlichkeit defizitär definiert: „der Sprachbehinderte“, „der Stotterer“, „der Schüler mit Förderbedarf“ (vgl. 3.1).

Bourdieu's Theorie des sprachlichen Marktes (u. a. 1977; 1994) erläutert ausführlich, wie bestimmte Varietäten einen hohen oder niedrigen Kurswert im sprachlichen Tauschhandel haben. Sprachliche Kompetenz, z. B. von Schülerinnen und Schülern, ist hier ein symbolisches sprachliches Kapital im Verhältnis zu den Erfordernissen des jeweiligen sprachlichen (Bildungs-)Marktes. Wenn gesellschaftliche Teilhabe oder enge Bildungsteilhabe bedeutet, die sprachliche Kompetenz adäquat, das heißt marktgerecht und gewinnbringend einzusetzen, dann impliziert dies die personale Relevanz, dass nicht nur eine bestimmte Sprachvarietät so viel wert ist, wie ihre Sprecher wert sind, sondern auch umgekehrt ein Sprecher – z. B. ein sprachbeeinträchtigter Schüler – so viel wert ist, wie die Sprache, die er spricht. In dieser Deutungsperspektive kommt im Bereich der Tradierung von Sprachnormen eine weitere personale Wirkungsfacetten hinzu: die permanente institutionelle Produktion sprachlicher Homogenität und damit umgekehrt die Reproduktion sprachlicher Ungleichheit als Schlüsselstelle zur Ermöglichung oder Verhinderung von Bildungsgerechtigkeit. In systemstabilisierender Funktion für das Zentrum der Gesellschaft und ihrer Zeichenherrschaft üben mächtige Bildungsinstitutionen wie Kindertagesstätten und Schulen Kontrolle über den Zugang der Aneignung der ‚legitimen Sprache‘ aus. Normen und ihre gate keeping-Funktion werden besonders deutlich am Beispiel der Sprachstandsfeststellung bei Schuleintritt, insbesondere für Kinder mit Migrationshintergrund (Lüdtke/Kallmeyer 2007).

Aus pädagogischer Perspektive ist immer zu bedenken, dass die Einführung von „objektiven“ Wertmaßstäben wie der gesellschaftlichen Sprachnorm, immer Auswirkungen auf die ganze Person und ihre Sprachlichkeit hat, welche die subjektive Verkörperung des analysierten linguistischen Sachverhaltes ist. Um personale Beschädigungen innerhalb des Bildungsprozesses zu vermeiden, ist eine erste pädagogische Prämisse, Schülerinnen und Schüler mit Beeinträchtigungen der Sprache und Kommunikation nicht über die Identifikation sprachlicher *Defizite* – und dazu gehört auch ein sprachlicher Förder- und Unterstützungsbedarf – zu stigmatisieren und zu marginalisieren, sondern ihre Einzigartigkeit als *Differenz* anzuerkennen und sich damit auch des utilitaristischen Grundgedankens der sozialen Verwertbarkeit von Sprache, der letztlich eine Missachtung der Person und ihrer Sprachlichkeit per se darstellt, zu entledigen. Diese paradigmatische Wendung vom Defizit- zum Differenzbegriff ist Voraussetzung für die wahre Inklusion sprachlicher Heterogenität von Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf (vgl. Tab. 1).

### 2.3 Individuum: Integration sprachlicher Identität

Eine letzte Bestimmung der Sprachlichkeit des Menschen aus anthropologischer Sicht erfolgt auf der Ebene des Individuums mittels des zentralen Konzeptes der sprachlichen Identität wie es sich aus einer sprachheilpädagogisch gewendeten Varietäten-linguistik ergibt (Lüdtke 2012a). Folgt man gängigen soziolinguistischen Ordnungsschemata des Varietätenraumes in die sechs Kategorien ‚Person‘, ‚Raum‘, ‚Gruppe‘, ‚Kodifizierung‘, ‚Situation‘ und ‚Kontakt‘, so ergeben sich folgende analoge Dimensionen der sprachlichen Identität, welche über ihre an unterschiedliche Varietäten gebundenen personalen Funktionen identitätskonstruierend wirken: die *psychophysische* sprachliche Identität wird geprägt durch Aspekte der individuellen Varietät, z. B. durch eine von Alter, Gesundheitszustand und Stimmung gefärbte Stimme; die *raumbezogene* bzw. *kulturelle* sprachliche Identität wird beeinflusst durch bestimmte Größenordnungen der diatopischen Varietäten, z. B. durch einen großstädtischen Urbanolekt, einen ländlichen Dialekt oder eine nicht-deutsche Muttersprache eines anderen Kulturkreises; eine *soziale* sprachliche Identität wird geprägt von spezifischen diastratischen Varietäten, welche u. a. über soziales Alter („Jugendsprache“) oder Peer-group-Zugehörigkeit („Ghetto-Deutsch“/„Kanak Sprach“) wirken; *normative* sprachliche Identität, welche sich durch gesellschaftlich bewertete Standard- oder Substandard-Varietäten bildet; eine *situative* sprachliche Identität in Abhängigkeit von diaphasischen Varietäten gemäß bestimmter Kommunikationskontexte, z. B. Unterricht versus Pausenhof; und einer *machtbezogenen* sprachlichen Identität, welche aufgrund unterschiedlich bewerteter Konstellationen von Kontakt-Varietäten z. B. zwischen Lehrer und Schüler zu einer unter- oder überlegenen Sprecheridentität führen können.

Als wesentlicher sonderpädagogischer Referenzrahmen ist bildungsgeschichtlich relevant, dass sich die Konzeptualisierung von Identität zwischen den Achsen Zugehörigkeit/Abgrenzung und Selbstwahrnehmung/Fremdwahrnehmung in drei große Phasen einteilen lässt: Erstens die frühe Identitätsvorstellung archaischer Gesellschaften, welche sich aber auch heute im Bildungskontext bei Angehörigen stark religiös geprägter Kulturen findet, mit einer kollektiv vordefinierten Halt wie Begrenzung gebenden Identität und dem Zurücktreten des Individuums hinter der Gemeinschaft; zweitens klassische Identitätsmodelle der Moderne (vgl. 3.1), welche Identität als Gleichheit und Kontinuität eines sich so stabil verortenden Individuums über die Lebensspanne verstehen; und drittens Identitätskonzepte der Postmoderne (vgl. 3.2/3.3), in deren zentraler Annahme eines dezentrierten Subjektes sich Komplexitätssteigerung und Brüchigkeit als Merkmale globaler Gesellschaften spiegeln, welche das destabilisierte Individuum zu permanenter Identitätsarbeit und De- und Rekonstruktionen zwingen.

Schon in einem Lebensvollzug ohne sprachliche Beeinträchtigungen ist sprachliche Identität das Ergebnis eines inter- und intrapersonalen sozio-emotionalen Balancierungs- und Integrationsprozesses, in dem alltägliche Konflikte, Widersprüche,

Divergenzen und Disharmonien zwischen internen und/oder externen sprachspezifischen Fremd- und/oder Selbstbildern aufgelöst werden müssen. Die auftretende (Sprach)Behinderung eines Menschen führt aber meist zu einem folgenschweren Teufelskreis: Der sprachgestörte Mensch verletzt massiv die gesellschaftlichen Sprachnormen; die Gesellschaft sanktioniert den Affront gegen die kollektiven Spracherwartungen mit Stigmatisierungs- bzw. Abjektionsprozessen; diese negativ erlebten individuellen oder institutionellen Erfahrungen haben Stigmaqualität, da sie als Bedrohung des sprachlichen Selbst interpretiert werden; diese Bedrohlichkeit verursacht Irritationen in den Interaktionen, Einschränkungen der verbalen Partizipation und letztlich emotional hoch bedeutsame sprachspezifische Identitätsprobleme; die dadurch erlebte Gefährdung ruft die Gefühle der Verlorenheit und Kohärenzauflösung bei empfundenem Identitätszerfall hervor und kann mittelfristig zu einer beschädigten sprachlichen Identität führen.

Oberste pädagogische Prämisse zur Verhinderung von Identitätsbeschädigungen bei (sprach)behinderten Schülerinnen und Schülern muss deshalb die Integration sprachlicher Identität sein. Raum für Rekonstruktion desintegrierter Sprachlichkeit kann auf drei Ebenen gegeben werden: Vermittlung von identitätsrekonstruierenden Lösungswegen mittels sprachlichen Kompetenzerlebens, Wechsel von einem sprachwissenschaftlich bestimmten normativen Bildungsziel der linguistischen Homogenität zu einem sprachpädagogisch bestimmten autonomen Bildungsziel der Differenzanerkennung (Lüdtke 2004) sowie permanente Reflexion möglicher identitätsbeschädigender Akte des Pädagogen selbst (vgl. Tab. 1).

Tab. 1: Vulnerabilität und Differenz der Sprachlichkeit: Anthropologische Zugänge

	Beeinträchtigungen der Sprachlichkeit von Schülerinnen und Schülern mit (Sprach)Behinderungen	(Sonder)Pädagogische Prämissen
<b>KULTUR</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Abjektion: Ausstoßung aus kulturell-symbolischer Ordnung</li> <li>– Einschränkung oder gar Verwehrung der kulturellen Teilhabe</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Offenheit für Vulnerabilität und Synkretismus</li> <li>– Ermöglichung von Bildungsteilhabe</li> </ul>
<b>GESELLSCHAFT</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Abwertung und Marginalisierung sprachlicher Defizite</li> <li>– Gate-keeping: institutionelle Produktion sprachlicher Homogenität</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Anerkennung von Differenz und Einzigartigkeit</li> <li>– Inklusion sprachlicher Heterogenität</li> </ul>
<b>INDIVIDUUM</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Verlorenheit bei Verlust des sprachlichen Selbst</li> <li>– Kohärenzauflösung und Identitätszerfall</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Raum für Rekonstruktion beschädigter Sprachlichkeit</li> <li>– Integration sprachlicher Identität</li> </ul>



### 3 Vulnerabilität und Differenz der Bildbarkeit: Sprachpädagogische Konzeptionen

Neben anthropologischen Überlegungen zur Sprachlichkeit beschäftigt sich die Sonderpädagogik und speziell die Sprachbehindertenpädagogik von jeher mit der pädagogischen Grundsatzfrage der Bildbarkeit von Personen mit Behinderungen insbesondere Sprachbehinderungen (vgl. Lüttke 2014), denn wenn Bildung als Prozess und Resultat von sprachlich konstruiertem und repräsentiertem Wissen verstanden wird, dann stellt sich bei Akteuren mit Beeinträchtigungen, insbesondere mit solchen sprachlich-kommunikativer Art, die Frage nach den Möglichkeiten und Grenzen von sprachbasierten Konstruktionsprozessen und Repräsentationen. Da Sprache somit insbesondere auch der Konstituente ‚Inhalt‘ bzw. *Zugang* zum Inhalt inhärent ist, erläutert dieses Kapitel übersichtsartig die zweite Eingangsfrage, indem es vor dem Hintergrund des jeweiligen sozioökonomischen Kontextes exemplarisch drei wesentliche Epochen sonderpädagogischer Konzeptionalisierung mit ihren je dominierenden sprachpädagogischen Paradigmen inklusive der darin enthaltenen Rollenkonzeption der SonderpädagogInnen bzw. SprachheilpädagogInnen sowie der Schülerinnen und Schüler mit Sprachbehinderung skizziert (vgl. Tab. 2).

#### 3.1 Die Sprachheilschule: ‚Besondere‘ Bildung für Sprachbehinderte

Das aus heutiger Sicht als klassisch zu bezeichnende Paradigma einer sprach-(heil)pädagogischen Konzeptualisierung der Bildbarkeit von sprachbehinderten Schülerinnen und Schülern reichte von den Wirtschaftswunderjahren nach 1945 bis knapp vor die Jahrtausendwende – eine Epoche, in der nahezu ungebrochenes ökonomisches Wachstum mit dem Auf- und Ausbau des weltweit einmaligen, hoch spezialisierten, aber eben auch segregierenden deutschen Sonderschulsystems einherging. Untermuert durch die KMK-Empfehlung zur „Ordnung des Sonderschulwesens“ (1972), war die ‚Schule für Sprachbehinderte‘ für diejenigen sprachgestörten Kinder und Jugendliche gedacht, die „in den allgemeinen Schulen dem Bildungsgang nicht oder nicht ausreichend zu folgen vermögen“ (KMK 1972, o. S.). Zugleich war dieser Schultyp als ‚Durchgangsschule‘ entworfen, da:

[...] die meisten Schüler nach etwa ein bis zwei Jahren von ihrer Sprachstörung befreit oder soweit gebessert werden können, dass sie in der Lage sind, dem Unterricht der allgemeinen Schule zu folgen [...]. (KMK 1972, o. S.)

Der in diesem Schultyp tätige Sonderpädagoge verstand sich entsprechend als ‚Sprachheillehrer‘, dessen Hauptaufgabe in der ‚Sprachheilschule‘ „die behinderungsspezifische Vermittlung von Bildungsgütern nach Maßgabe der amtlichen

Richtlinien und Lehrpläne für Regel- und weiterführende Schulen“ (Knura 1982, 6) war. Die Bildbarkeit der Schülerinnen und Schüler mit Sprachbehinderung war in dieser Zeit überhaupt keine Frage, da die Sprachstörung als völlig isoliertes, gut zu heilendes Symptom angesehen wurde, das die Wissenskonstruktion unter besonderen pädagogischen Bemühungen kaum einschränkte:

Innerhalb der Sonderpädagogik wird der Begriff „Sprachbehinderte“ konventionell nur auf solche Personen angewandt, die dominant sprachbehindert sind, d. h. deren Sprachstörung beispielsweise nicht als Folge einer Hörstörung oder im Zusammenhang mit einer dominierenden Intelligenzminderung zu sehen ist. (Knura 1982, 3)

Zudem war in diesen Jahrzehnten das Verständnis von Sprachstörungen auf die entwicklungsbezogenen Phänomene fokussiert, so dass das Störungsbildspektrum auf die „individuell unterschiedlich verursachte und ausgeprägte Unfähigkeit zum regelhaften, der Altersnorm entsprechenden Gebrauch der *Muttersprache*“ beschränkt war (ebd., 3, Herv. v. Verf.) (vgl. Tab. 2).

### 3.2 Phänomene des Überganges: Sprachförderprogramme für Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf Sprache

Eine Art konzeptionelle Übergangszeit stellen die beiden Jahrzehnte um die Jahrtausendwende dar. Mitten in den Übergang von Moderne zu Postmoderne brachen Wiedervereinigung, PISA-Schock und Bologna-Reform in die deutsche Bildungslandschaft ein und angesichts von Finnlands Erfolgen wurden erste Zweifel am und Brüche im deutschen Sonderschulsystem laut und deutlich. Eine Entsprechung fand dies zum einen in den neuen ‚gesamtdeutschen‘ KMK-Empfehlungen zur „Sonderpädagogischen Förderung“ von 1994, speziell im darin enthaltenen paradigmatischen Wechsel von der Schul-Systemorientierung zur Schüler-Individuumszentrierung, zum anderen in einer Art flächendeckendem Aktionismus, Sprachstandserhebungen und Sprachförderprogramme zur Verbesserung der Bildungssprache Deutsch im Vorschul- und Primarbereich zu implementieren (Lüdtko/Kallmeyer 2007). Die hierin enthaltenen Veränderungen waren vielfältig: Die eher simplifizierende Sicht von Sprachstörungen wurde in eine umfassendere Perspektive überführt:

Die Komplexität der Entstehungsbedingungen von Sprach- und Kommunikationsstörungen samt ihrer Verbindungen und Rückwirkungen auf das Lernen und das Erleben erfordern einen mehrdimensional angelegten sonderpädagogisch gestalteten Unterricht. (KMK 94, 11)

Der klassische „Sprachbehinderte“ wurde zu einem Kind mit „Sprachbeeinträchtigung“ und einem festzustellenden „sonderpädagogischen Förderbedarf Sprache“. Zugleich wurde der veränderten Schülerschaft Rechnung getragen, indem das Störungsbildspektrum auf Beeinträchtigungen bei mehrsprachiger Entwicklung bei

Kindern mit Migrationshintergrund sowie Probleme im Bereich des Schriftspracherwerbs ausgeweitet wurde. Die Frage nach der spezifischen Bildbarkeit wurde aufgrund von PISA insbesondere mit in die Verantwortlichkeit des vorschulischen Bereiches genommen:

Die spezifischen Maßnahmen müssen frühzeitig einsetzen zur Sicherung einer erfolgreichen Mitwirkung des Kindes an der im wesentlichen sprachlich vermittelten schulischen Bildungsarbeit und Kulturaneignung: [...]. (ebd.)

Für die SprachheilpädagogInnen bedeutete dies einen hohen Professionalisierungsdruck, denn ihre klassische Rolle im Unterricht wurde vielfältig gebrochen und erweitert durch die Anfänge des gemeinsamen wie des zieldifferenten Unterrichts sowie durch eine neue Mobilität aus der Stammschule heraus als ExpertInnen für ein breites Feld von Primarschulen agieren zu müssen (vgl. Tab. 2).

### **3.3 Die ‚Inklusive Wende‘: Abbau von sprachlich-kommunikativen Lernbarrieren zur Sicherung der Bildungsteilhabe von allen**

Mit den KMK-Empfehlungen von 2011 zur „Inklusiven Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen“ war der vorläufig letzte Paradigmenwechsel vollzogen: die Inklusion. Im Zeitalter der Globalisierung ist sie ein hervorragendes Beispiel dafür, wie eine tiefgreifende nationale Umstrukturierung des Schulsystems durch Global Governance-Mechanismen in die Wege geleitet wird, nämlich durch die Implementierung der UN-Behindertenrechtskonvention (2006) auf nationalstaatlicher und föderaler Ebene (Lüdtke/Schütte 2014).

Die Frage der Bildbarkeit von allen Schülerinnen und Schülern mit Behinderung wird nun zur zentralen und wichtigsten Frage:

In allen Lebensbereichen haben Menschen mit Behinderungen die gleichen und unveräußerlichen Rechte. Dies gilt auch für die schulische Bildung und bezieht sich auf den gleichberechtigten Zugang zu den Schulen und auf eine die Entwicklung des Einzelnen unterstützende Teilnahme am Unterricht und Teilhabe am Schulleben. (KMK 2011, 2)

Aus sprachheilpädagogischer Sicht ist die wohl weitreichendste Veränderung, dass durch den Einsatz in allgemeinbildenden Schulen alle Schülerinnen und Schüler mit sämtlichen Förderbedarfen in ihr Aufgabenfeld rücken, so dass das bisherige Störungsbildspektrum auch auf Sprach- und Kommunikationsstörungen bei anderen primären Beeinträchtigungen ausgeweitet werden muss, z. B. auf Dialogaufbau und Unterstützte Kommunikation beim Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung oder auf zentrale Sprach-, Sprech- und Schluckstörungen beim Förderschwerpunkt Körperliche und motorische Entwicklung (Frank/Lüdtke 2012):

Inklusive Bildungsangebote ermöglichen Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen oder mit einem sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf den gleichberechtigten Zugang zu allen Angeboten des Unterrichts, zu den Angeboten der verschiedenen Bildungsgänge und des Schullebens. (KMK 2011, 8)

Das Professionsverständnis des Sprachheilpädagogen/der Sprachheilpädagogin muss sich wandeln zu dem einer generellen Sonderpädagogin/eines generellen Sonderpädagogen, deren/dessen zentrale Aufgabe in interdisziplinärer Zusammenarbeit auf Augenhöhe mit der Grundschulpädagogin/dem Grundschulpädagogen die Sicherstellung der Barrierefreiheit zur Ermöglichung der Bildungsteilhabe von allen ist – eine Entwicklung, die aufgrund des Verlustes von sprachspezifischer Fachexpertise als Deprofessionalisierungstendenz kritisiert werden kann (vgl. Tab. 2).

Tab. 2: Vulnerabilität und Differenz der Bildbarkeit: Sprachpädagogische Konzeptionen

Sozioökonomischer Kontext	Bildungspolitische Rahmenbedingungen	Professionelle Rolle der SprachheilpädagogInnen	Bild der SchülerInnen mit Sprachbehinderung
<b>PARADIGMA: SYSTEMORIENTIERUNG</b>			
nach 1945 – Wirtschaftswunder	– Ausbau des segregierenden Sonderschulsystems – KMK (1972): Schule für Sprachbehinderte als Durchgangsschule	– der „Sprachheillehrer“ in der „Sprachheilschule“ – Vermittlung von Bildungsgütern gemäß Regelschul Lehrplänen	– der „Sprachbehinderte“ – „dominant“ sprachbehindert – „Unfähigkeit“ zum Gebrauch der Muttersprache
<b>PARADIGMENWECHSEL: PERSONORIENTIERUNG</b>			
– 1990–2000 – Übergang Moderne – Postmoderne – ‚Wende‘ – PISA-Schock – Bologna-Reform	– erste Brüche im Sonderschulsystem – Flächendeckende Sprachförderprogramme – KMK (1994): von Systemorientierung zur Individuumszentrierung	– Anfänge des gemeinsamen Unterrichts – Mobilität des Experten aus Stammschule heraus – Zieldifferenter Unterricht	– SchülerInnen mit sonderpädagogischen Förderbedarf Sprache – Beeinträchtigungen der Sprachentwicklung auch bei Mehrsprachigkeit und im Schriftspracherwerb
<b>PARADIGMENWECHSEL: INKLUSION</b>			
– 2010 – Globalisierung – Wirtschaftskrise – UN-Behindertenrechts-Konvention	– Umstrukturierung des Schulsystems durch Global Governance Effekte – KMK (2011) „Inklusion“	– Einsatz in allen Schulformen auf Augenhöhe – Sicherstellung der Barrierefreiheit – Deprofessionalisierungstendenzen	– SchülerInnen mit allen Förderbedarfen – erweitertes Störungsbildspektrum auch bei anderen primären Beeinträchtigungen

## 4 Vulnerabilität und Differenz des Lernens: Sprachdidaktische Ansätze

Da Sprache ja auch der Konstituente ‚Vermittlung‘ inhärent ist, wird in diesem Kapitel übersichtsartig die dritte Eingangsfrage erläutert, wie in Weiterführung der anthropologischen und sprachpädagogischen Aspekte die Sonderpädagogik und insbesondere die Sprachbehindertenpädagogik die sprachdidaktische Herausforderung der Erzeugung und Vermittlung von sprachlich konstruiertem und repräsentiertem Wissen bei Kindern und Jugendlichen mit (Sprach-)Behinderungen beantwortet hat (vgl. Lüdtkke 2012b). Dazu werden die wichtigsten Ansätze im historischen Verlauf skizziert, und zwar unter Herausarbeitung der je rezipierten allgemeindidaktischen Modelle und deren wissenschaftstheoretischer Bezugspunkte (vgl. Tab. 3).

### 4.1 Persönlichkeitsentwicklung in der Erziehung zur Sprachlichkeit

Die Ursprünge einer besonderen, spezifischen Sprachdidaktik für Schülerinnen und Schüler mit Sprachbehinderungen liegen zum einen in der Phoniatrie und zum anderen in der Taubstummepädagogik. Ende des 19. Jahrhunderts prägten vor allem die Berliner Schule um Gutzmann mit ihren Stotterklassen und die Wiener Schule um Fröschels und seine ‚Kaumethode‘, die didaktische Landschaft.

Nach dem Zweiten Weltkrieg vollzog sich mit der Rezeption der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik (u. a. Bollnow 1959) und der Bildungstheoretischen Didaktik (Klafki 1963) eine subjektorientierte Wendung: vom sprachlichen Symptom auf dessen Träger, von der Übungsbehandlung zur ganzheitlichen Erziehung. Einhergehend mit dem expansiven Aufbau der Sprachheilschule (vgl. 3.1) erreichte sie Ende der 1960er Jahre sowohl in der Schweizer Heilpädagogik als auch in der deutschen Sprachbehindertenpädagogik ihren Höhepunkt.

Auch das Komplexe, das nicht unmittelbar als Symptom Wahrnehmbare in den Unterricht einzubeziehen, wird zu einer pädagogischen Aufgabe, der sich insbesondere der Ansatz von Westrich (1974) verschreibt. Auf Basis einer phänomenologischen Reflexion der Lebenswirklichkeit von Kindern mit Sprachstörungen wird die Persönlichkeitsentwicklung des sprachbehinderten Schülers, seine „Erziehung zur Sprachlichkeit“ oberstes Ziel einer hermeneutisch-geisteswissenschaftlich orientierten Sprachbehindertenpädagogik. Sie korrespondiert mit einer reifungstheoretisch-organismischen Vorstellung des Spracherwerbs, in dem ‚der Pädagoge‘ sich bemüht, auf Basis eines tragenden Erzieher-Schüler-Verhältnisses die Störungen der Sprachentwicklung durch „ordnendes“ pädagogisches Eingreifen in „rechte Bahnen“ zu lenken.

## 4.2 Lernzielüberprüfbarkeit im Sprachtherapeutischen Unterricht

In den 1970er Jahren wurde in einer pendelartigen Gegenbewegung von der phänomenologischen Einzelerfahrung zu objektivierbaren und messbaren Tatsachen das empirisch-analytische Wissenschaftsverständnis der Allgemeinen Pädagogik und Didaktik für die sprachheilpädagogische Didaktik prägend. Entsprechend der nun dominierenden kritisch-rationalistischen Erkenntnistheorie sollten nur noch die unmittelbar beobachtbaren Tatsachen, die allein zu allgemein gültigen, nachprüfbar- oder widerlegbaren Aussagen führen, die Lehr-Lern-Praxis bestimmen (vgl. Roth 1957).

In der Sprachheilpädagogik zeigte sich dieser Wandel besonders in Anknüpfungen an das Didaktik-Modell der „Berliner Schule“ (Heimann/Otto/Schulz 1965) und dem Bestreben, mittels genauer Analyse der sachlichen und anthropogenen Voraussetzungen der sprachbehinderten Schülerinnen und Schüler den sprachlichen Lernprozess optimal steuern und überprüfen zu können – ein sprachdidaktischer Ansatz, der mit behavioristisch-lerntheoretischen Spracherwerbsmodellen korreliert. Das bis heute maßgebliche Konzept des „Sprachtherapeutischen Unterrichts“ (Braun 1980) trug gerade aufgrund der Überprüfbarkeit von sprachlich-formalen Lernzielen zur Konsolidierung der uneingeschränkten Vorherrschaft der Sprachheilschule als erfolgreiche Durchgangsschule (vgl. 3.1) ins Regelsystem bei (vgl. Tab. 3).

## 4.3 Handlungsorientierung im Zentrum der Kooperativen Sprachdidaktik

In einem neuen Umschwung entfaltete sich Ende der 1970er Jahre das pragmatische Paradigma mit dem neuen pädagogischen Primat der Handlungsorientierung. Mitte der 1980er Jahre entwickelte sich beispielweise die „Kooperative Pädagogik“ Jeters (1985). Die Kategorie der „Handlung“ als Idee der gemeinsamen, kooperativen Zusammenarbeit war hier die zentrale Bezugsgröße pädagogisch-didaktischer Planung und Reflexion, theoretisch fundiert im Genetischen Strukturalismus Piagets (1923).

Wellings Ansatz der „Kooperativen Sprachdidaktik“ (2004) adaptierte und spezifizierte diese Konzeption für die Sprachbehindertenpädagogik durch eine Ausarbeitung der sprachlichen Dimension des Handlungsbegriffs. Mit hoher Anschlussfähigkeit an die aktuelle Individuumszentrierung der neuen KMK-Empfehlungen (1994) und die ersten Versuche gemeinsamen Unterrichts von Sonder- und Regelschülern (vgl. 3.2) steht hier die kooperative sprachliche Handlungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler mit (Sprach)Behinderungen im Mittelpunkt der Unterrichtsplanung und nicht mehr ein sprachsystematisch abgeleitetes Lernziel. In Abgrenzung vom administrativ zugeschriebenen sprachlichen Förderbedarf (vgl. 2.2) rückt in diesem sprachdidaktischen Ansatz als letzte Konsequenz das innere Förderbedürfnis der Kinder und Jugendlichen in den Vordergrund (vgl. Tab. 3).

## 4.4 Emotionale Regulation in der Konstruktivistisch-Relationalen Sprachdidaktik

Um die Jahrtausendwende begann sich in der Allgemeinen Pädagogik und Didaktik das konstruktivistische Paradigma (u. a. Reich 2000; 2002) zu etablieren (vgl. Tab. 3). Zentraler Gedanke ist, dass Wissen selbstorganisiert, sozial situiert und emergent ist und Wissenserwerb deshalb nicht wie in klassischen Lehr-Lern-Modellen determiniert und gesteuert, sondern nur in seinem sozialen Ausgehandelt-Werden durch Lernimpulse angestoßen, initiiert werden kann. Da sich Lernen nicht auf die Reproduktion vorhandener Wissensbestände reduzieren lässt, sondern im Wechselspiel zwischen innerer Konstruktion und Instruktion durch die Umwelt geschieht, vollzieht sich auch ein paradigmatischer Wechsel von den klassischen Inhalts- zu den postmodernen ‚Beziehungsdidaktiken‘.

In der Sprachbehindertenpädagogik wird dieser Ansatz durch Bahr (2003) und Lüdtke (2004; 2010) rezipiert und sprachspezifisch adaptiert. Ausgehend von einem Verständnis der kindlichen Sprachentwicklung als „koevolutiv-selbstorganisiertem Konstruktionsprozess“ erweitert Bahr (2003) den Ansatz des klassischen „sprachtherapeutischen Unterrichts“ um konstruktivistische Ideen. In der „Relationalen Didaktik“ (Lüdtke 2004) werden diese Impulse vertieft, indem die konstruktivistischen Grundgedanken mit einer Relationalen Spracherwerbstheorie verknüpft werden, welche auf Grundlage jüngster entwicklungsneuropsychologischer Erkenntnisse speziell die Bedeutung der Emotionen für die gemeinsame Konstruktion sprachlicher Repräsentationen betont. Die didaktische Valenz der Emotionen, nicht nur für sprachliche Konstruktionen sondern auch für den basalen nonverbalen Dialogaufbau, öffnet diesen sprachdidaktischen Ansatz für die Erfordernisse einen Unterrichts in inklusiven Kontexten (vgl. 3.3), z. B. für die Unterstützung von Schülerinnen und Schülern mit den Förderschwerpunkten Emotionale und Soziale, Geistige oder Körperliche und motorische Entwicklung (Frank/Lüdtke 2012) (vgl. Tab. 3).

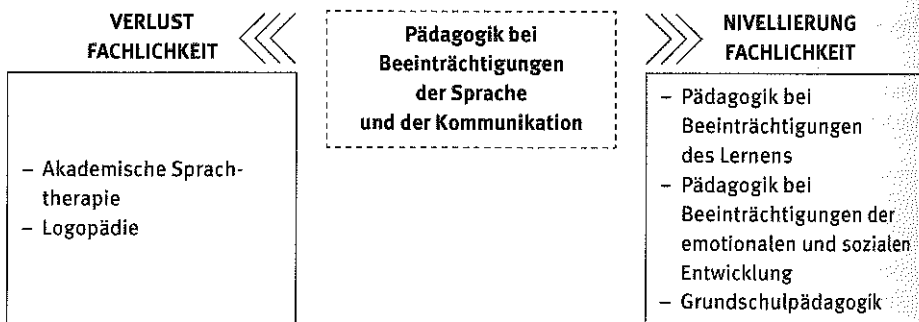
Tab. 3: Vulnerabilität und Differenz des Lernens: Sprachdidaktische Ansätze

Wissenschaftstheoretische Bezugspunkte	Pädagogische Positionen	Allgemein-Didaktische Modelle	Sonderpädagogisch-Sprachdidaktische Rezeption
~ 1960 HERMENEUTISCHES PARADIGMA →			PERSONLICHKEITS-ENTWICKLUNG
- Hermeneutik - Phänomenologie	- Geisteswissenschaftliche Pädagogik	- Bildungstheoretische Didaktik	- Erziehung zur Sprachlichkeit
~ 1965 ANALYTISCHES PARADIGMA →			LERNZIELÜBER-PRÜFBARKEIT
- Kritischer Rationalismus	- Kritisch-rationale (empirische) Erziehungswissenschaft	- Lerntheoretische Didaktik (Berliner Schule)	- Sprachtherapeutischer Unterricht
~ 1975 PRAGMATISCHES PARADIGMA →			HANDLUNGS-ORIENTIERUNG
- Genetischer Strukturalismus	- Kooperative Pädagogik	- Kooperative Didaktik	- Kooperative Sprachdidaktik
~ 2000 KONSTRUKTIVISTISCHES PARADIGMA →			EMOTIONALE REGULATION
- Systemtheorie - Konstruktivismus	- Systemisch-konstruktivistische Pädagogik	- Konstruktivistische Didaktik	- Konstruktivistisch-Relationale Sprachdidaktik

## 5 Ausblick: Inklusion zwischen Verlust und Nivellierung der Fachlichkeit

Betrachtet man abschließend den Stand der sonderpädagogischen Sprachpädagogik und Sprachdidaktik in Zeiten der Inklusion, so droht Gefahr an den Flanken von zwei Seiten: Zum einen eine Nivellierung der sprachspezifischen Fachlichkeit insbesondere durch die Pädagogik bei Beeinträchtigungen des Lernens und der emotionalen und sozialen Entwicklung sowie die Grundschulpädagogik, welche indirekt beispielsweise durch neue inklusionsorientierte Aus- und Weiterbildungsstrukturen die sprachspezifischen Studienanteile verdrängen; zum anderen ein direkter Verlust der Fachlichkeit an die Akademische Sprachtherapie bzw. Logopädie, die mit ihrer sprachtherapeutischen Expertise in das neue Arbeitsfeld Grundschule drängen (vgl. Abb. 1).





**Abb. 1:** Pädagogik bei Beeinträchtigungen der Sprache und der Kommunikation in Zeiten der Inklusion zwischen Verlust und drohender Nivellierung der Fachlichkeit

Gegenmaßnahmen dazu, dass sich Sprachbehindertenpädagogik nicht nur von jeher, sondern auch weiterhin in ihrer ganzen Breite und Tiefe mit der sprachlichen Konstruktion von Bildung unter den besonderen Bedingungen von (Sprach-)Behinderung widmen kann, könnten u. a. auf zwei Ebenen ansetzen: Im Bereich der Praxis müsste ein spezifisches ‚Unterstützungsprofil Sprache und Kommunikation‘ entwickelt werden, welches folgende fünf Dimensionen beinhaltet: (1) Abbau von Lernbarrieren durch Schaffung einer besonderen Lernumgebung und Aufbereitung der Unterrichtsgegenstände, (2) Einsatz von hoch spezifischer Sprach- und Kommunikationsförderung, (3) Modulation der Sprache der Lehrkraft und Vorgabe adäquater Sprachmodelle, (4) Gestaltung des sprachlich-kommunikativen Milieus und der Kooperation sowie (5) Ausbau von Beziehungsgestaltung, emotionaler Stärkung und förderlicher intersubjektiver Kontexte (vgl. Stitzinger 2013; Lüdtkke/Stitzinger 2014); und im Bereich der inklusiven Unterrichtsforschung müssten verstärkt empirische Studien initiiert werden (vgl. Glück/Reber/Spreer 2013).

## 6 Literatur

- Bahr, Reiner (2003): Qualitätsmerkmale sprachtherapeutischen Unterrichts. In: Katrin Hübner/Karla Röhner-Münch (Hg.): Einblicke in die Sprachheilpädagogik. Aachen, 13–30.
- Bollnow, Otto F. (1959): Existenzphilosophie und Pädagogik – Versuch über unstetige Formen der Erziehung. Stuttgart.
- Bourdieu, Pierre (1977): The economics of linguistic exchanges. In: Social Science Information 16, 6, 645–668.
- Bourdieu, Pierre (1994): Zur Soziologie symbolischer Formen. Frankfurt a. M.
- Braun, Otto (1980): Das Verhältnis von Theorie und Praxis in der Sprachbehindertenpädagogik, dargestellt am sprachtherapeutischen Unterricht in der Schule für Sprachbehinderte. In: Die Sprachheilarbeit 25, 4, 135–142.
- Braun, Otto/Ulrike Lüdtkke (Hg.) (2012): Sprache und Kommunikation. – Behinderung, Bildung und Partizipation. Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik, Bd. 8. Stuttgart.

- Chomsky, Noam (1965): *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge (MA). – Dt. (1973): *Aspekte der Syntax-Theorie*. Frankfurt a. M.
- Frank, Bodo/Ulrike Lüdtkke (2012): *Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung*. In: Braun/Lüdtkke, 658–679.
- Frege, Gottlob (1892): *Über Sinn und Bedeutung*. In: *Funktion, Begriff, Bedeutung. Fünf logische Studien*. Sammlung Philosophie, Bd. 4. Göttingen 2002.
- Glück, Christian/Karin Reber/Markus Spreer (2013): *Förderbedarf Sprache inklusiv denken*. In: *Praxis Sprache* 58, 4, 235–240.
- Grohnfeldt, Manfred (Hg.) (2004): *Lehrbuch der Sprachheilpädagogik und Logopädie*. Bd. 5: *Bildung, Erziehung und Unterricht*. Stuttgart.
- Heimann, Paul/Gunter Otto/Wolfgang Schulz (1965): *Unterricht – Analyse und Planung*. Hannover.
- Humboldt, Wilhelm von (1836): *Über die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaues und ihren Einfluss auf die geistige Entwicklung des Menschengeschlechts*. Stuttgart 1998.
- Itard, Jean (1801): *Rapport sur Victor de l'Aveyron*. – Dt. (1972): *Gutachten über die ersten Entwicklungen des Viktor von Aveyron*. In: Lucien Malson: *Die wilden Kinder*. Frankfurt a. M., 114–163.
- Jaspers, Jürgen (2012): *Norm und Differenz*. In: Braun/Lüdtkke, 49–59.
- Jetter, Karlheinz (1985): *Was ist Kooperative Pädagogik? In: Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft* 8, 1, 2–13.
- Klafki, Wolfgang (1963): *Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Weinheim.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (1972): *Empfehlung zur Ordnung des Sonderschulwesens*. <http://www.gesetze-bayern.de/jportal/portal/page/bsbayprod.psm1?showdoccase=1&doc.id=VVBY-VVBY000004181> (7.1.2014).
- Kultusministerkonferenz (KMK) (1994): *Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen in der Bundesrepublik Deutschland*. [http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/1994/1994\\_05\\_06-Empfehlung-sonderpaed-Foerderung.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1994/1994_05_06-Empfehlung-sonderpaed-Foerderung.pdf) (7.1.2014).
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2011): *Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen*. [http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2011/2011\\_10\\_20-Inklusive-Bildung.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_10_20-Inklusive-Bildung.pdf) (7.1.2014).
- Knura, Gerda (1982): *Grundfragen der Sprachbehindertenpädagogik*. In: Gerda Knura/Berthold Neumann (Hg.): *Handbuch der Sonderpädagogik*, Bd. 7. *Pädagogik der Sprachbehinderten*. Berlin, 3–66.
- Kristeva, Julia (1980): *Powers of Horror. An Essay on Abjection*. New York.
- Kristeva, Julia/Charles Gardou (2012): *Behinderung und Vulnerabilität [Handicap et Vulnérabilité]*. In: Braun/Lüdtkke, 39–48.
- Lüdtkke, Ulrike (2004): *Emotionen im Unterricht – Theorie und Praxis einer Relationalen Didaktik im Förderschwerpunkt Sprache*. In: Grohnfeldt, 106–126.
- Lüdtkke, Ulrike (2006): *Sprache und Emotion. Linguistische, neurowissenschaftliche und didaktische Relationen*. In: *Die Sprachheilarbeit* 51, 60–75.
- Lüdtkke, Ulrike (2010): *Sprachdidaktiktheorie – Vom Sprachtherapeutischen Unterricht zur Relationalen Didaktik. Wie weiter in Zeiten der Inklusion?* In: *Zeitschrift für Heilpädagogik* 61, 3, 84–96.
- Lüdtkke, Ulrike (2012a): *Person und Sprache*. In: Braun/Lüdtkke, 60–81.
- Lüdtkke, Ulrike (2012b): *Sprachdidaktiktheorie*. In: Braun/Lüdtkke, 449–491.
- Lüdtkke, Ulrike (2014): *Sprachheilpädagogik als Wissenschaft und sonderpädagogische Disziplin*. In: Grohnfeldt, Manfred (Hg.): *Grundwissen der Sprachheilpädagogik und Sprachtherapie*. Stuttgart, 21–31.

- Lüttke, Ulrike/Bodo Frank (2007): Die Sprache der Gefühle – Gefühle in der Sprache. Ausdruck, Entwicklung und pädagogische Regulation von Emotionen am Beispiel der Jugendsprache. In: Rolf Arnold/Günther Holzapfel (Hg.): Emotionen und Lernen. Die vergessenen Gefühle in der Erwachsenenpädagogik. Reihe: Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung. Hohengehren, 119–142.
- Lüttke, Ulrike/Kirsten Kallmeyer (2007): Zur Problematik von flächendeckenden Sprachstandserhebungsverfahren für Kinder mit Migrationshintergrund vor Schuleintritt. In: Hörgeschädigte Kinder – erwachsene hörgeschädigte 44, 4, 125–137.
- Lüttke, Ulrike/Ulrike Schütte (2014): International Vergleichende Sprachheilpädagogik: Global Issues of Inclusion. In: Annette Leonhardt/Katharina Müller/Tilly Truckenbrodt (Hg.): Die UN-Behindertenrechtskonvention und ihre Umsetzung. Beiträge zur Interkulturellen und International vergleichenden Heil- und Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn, 162–170.
- Lüttke, Ulrike/Ulrich Stitzinger (2014): Erscheinungsformen sprachlicher Beeinträchtigungen und unterschiedliche Formen von Sprachstörungen. Qualifizierung VOBASOF-Maßnahme NRW, 23.–24.01.2014. Soest.
- Piaget, Jean (1923): Sprechen und Denken des Kindes. Düsseldorf 1972.
- Reich, Kersten (2000): Systemisch-konstruktivistische Pädagogik. Einführung in Grundlagen einer interaktionistisch-konstruktivistischen Pädagogik. Neuwied.
- Reich, Kersten (2002): Konstruktivistische Didaktik. Lehren und Lernen aus interaktionistischer Sicht. Neuwied.
- Roth, Heinrich (1957): Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens. Hannover.
- Saussure, Ferdinand de (1916): Cours de linguistique générale. Lausanne. – Dt. (1931): Grundfragen der Allgemeinen Sprachwissenschaft. Berlin.
- Stitzinger, Ulrich (2013): Unterrichtsspezifische Sprachdidaktik im Förder- und Unterstützungsprofil Sprache und Kommunikation. In: Praxis Sprache 58, 3, 145–151.
- United Nations (UN) (2006): Convention on the Rights of Persons with Disabilities. <http://www.un.org/disabilities/convention/conventionfull.shtml> (7.1.2014).
- Welling, Alfons (2004): Kooperative Sprachdidaktik als Konzept sprachbehindertenpädagogischer Praxis. In: Grohnfeldt, 127–146.
- Westrich, Edmund (1974): Der Stammler: Der Erlebensaspekt in der Sprachheilpädagogik. Bonn-Bad Godesberg.