

Der Begriff ›Sprachbehinderung‹ (*disability*) fasst übergeordnet die tiefgreifenden personalen und sozialen Aspekte, die eine ›Sprachstörung‹ (*disorder*) mit sich bringen kann (Knura 1982; Lütke 2016). Aktuell erfolgt im Inklusionskontext eine Abkehr von dieser individuumsbezogenen Perspektive hin zur Fokussierung der Beeinträchtigung-Barriere-Situation.

Die fachliche Zuständigkeit liegt seit Ende des 19. Jahrhunderts insbesondere in der Integrationswissenschaft der **SPRACHBEHINDERTENPÄDAGOGIK** bzw. Sprachheilpädagogik sowie in der Phoniatrie/Pädaudiologie, Patholinguistik und Logopädie bzw. Sprachtherapie. Diese pädagogisch-medizinische Dichotomie verweist auf einen unterschiedlich bewerteten deutschen Sonderweg (Braun & Lütke 2012). Internationales Pendant wäre die Disziplin der *Speech-Language Pathology* (SLP). Die vielfältigen institutionell verorteten Aufgabenfelder reichen dabei von der Prävention und sprachlichen → Frühförderung in der Krippe über die vorschulische Sprachbildung und **SPRACHFÖRDERUNG** in Kindertagesstätten und Schulen bis hin zur **SPRACHTHERAPIE** in Praxen und Kliniken (Lütke & Stitzinger 2015).

Basis einer interdisziplinären Verständigung in Forschung und Praxis sind von jeher ordnende Klassifikationsmodelle der vielfältigen Störungsbilder. Diese sind aufgrund ihrer Abhängigkeit von disziplinären Sichtweisen oder zeitgeistgeprägten Paradigmen stets im Wandel. Derzeit ist sowohl für die → Arbeit im klinischen und inklusiven Kontext als auch ausbildungsstrukturell (B. A./M. A.) die pragmatische Einteilung in Stimm-, Sprach-, Redefluss-, Sprech- und Schluckstörungen z. B. gemäß Heilmittelkatalog relevant.

Grundsätzlich können Störungen der

genannten Bereiche in der gesamten Lebensspanne auftreten. Hinsichtlich ihrer Auswirkungen auf Bildungsprozesse sind bei Kindern und Jugendlichen neben Stottern und Mutismus vor allem die **SPRACHENTWICKLUNGSSTÖRUNGEN** relevant, die sich auf einer, mehreren oder allen linguistischen Ebenen zeigen können: Auf der pragmatischen Ebene als Besonderheiten in der verbalen und nonverbalen Kontaktaufnahme, Partnerorientierung und Kommunikationsgestaltung, auf der semantisch-lexikalischen Ebene als Schwierigkeiten beim Erwerb, Speichern oder Abrufen von Wortbedeutungen und Wörtern, auf der syntaktisch-morphologischen Ebene als Verletzung von Satzstellungs- und Wortmarkierungsregeln, auf der phonologischen Ebene als Schwierigkeiten in der lautlichen Bedeutungsunterscheidung und auf der phonetischen Ebene als Artikulationsprobleme. Infolge einer kritischen Sicht dieser rein sprachlichen bzw. erstsprachlichen Beeinträchtigungen verlagert sich das Augenmerk speziell im inklusiven Kontext seit Kurzem mehr und mehr auf Spracherwerbsprobleme im Kontext von Mehrsprachigkeit sowie als eingebettetes Phänomen in andere primäre Beeinträchtigungen, beispielsweise des Hörens, des Lern- und Leistungsverhaltens sowie der emotional-sozialen, der geistigen und/oder der körperlich-motorischen Entwicklung (Lütke & Stitzinger 2015).

Aus pädagogischer Perspektive unterliegt der Gestaltung der Bildungsprozesse von Kindern und Jugendlichen mit sprachlich-kommunikativen Beeinträchtigungen ein anthropologischer Zugang (→ Anthropologie). Dabei wird die → Differenz der Sprachlichkeit eines jeden Menschen hinsichtlich ihrer **VULNERABILITÄT** auf den Ebenen des Individuums, der Gesellschaft und der → Kultur entfaltet und sonderpädagogische Prämissen – wie z. B. die Rekonstruktion und Integration beschädigter sprachlicher Identität, die institutionelle → Anerkennung sprachlicher Heterogenität sowie die kulturelle Offenheit für sprachlichen Synkretismus – zur Ermöglichung von dekonstruierenden Antworten aufgestellt (Lüdtke 2016). Nachgeordnete Ansätze der sprachspezifischen Beobachtung, → Diagnostik, Förderung und Therapie erfolgen dabei jeweils störungs- und kontextspezifisch (Lüdtke & Stitzinger 2015).

Die schulische → Bildung von SchülerInnen mit sprachlichen Beeinträchtigungen beschritt ebenfalls paradigmatisch wie organisatorisch einen deutschen Sonderweg, der in der einzigartigen Konzeption der Sprachheilschule als Durchgangsschule kulminierte (Knura 1982; Lüdtke 2016). In aktueller inklusiver Sicht verstehen sich jedoch sprachlich-kommunikative Störungsbilder von Kindern und Jugendlichen nicht mehr per se als Beeinträchtigungen, sondern erst im Kontext schulischer und unterrichtlicher Lernbarrieren, so z. B. in der Übertragung phonetisch-phonologischer Schwierigkeiten auf den Schriftspracherwerb und -gebrauch im Anfangsunterricht.

Als Bausteine eines multiprofessionellen Angebots in inklusiven schulischen Kontexten, die den Abbau dieser sprach- und kommunikationsspezifischen Hindernisse in den Mittelpunkt stellen, sind zum einen

die Konzeption der **UNTERRICHTSINTEGRIERTEN SPRACHTHERAPIE** (Lüdtke 2015), zum anderen die des **KOMPLEMENTÄREN UNTERSTÜTZUNGSPROFILS SPRACHE UND KOMMUNIKATION** (Lüdtke & Stitzinger 2015) zu nennen. In Letzterem werden fünf Säulen vorgeschlagen, welche grundlegend für den Abbau sprachlich-kommunikativer Lernbarrieren sind: die besondere Strukturierung des Lernortes sowie die Vorbereitung der zumeist sprachbasierten Lerngegenstände, die spezifische → Förderung und Unterstützung der Äußerungen der SchülerInnen auf den unterschiedlichen Sprachebenen, der gezielte Einsatz der Sprache der Lehrkräfte, die spezifische Gestaltung des sprachlich-kommunikativen Milieus und der kooperativen Prozesse im Unterricht sowie die intersubjektive Unterrichtsgestaltung und emotionale Stärkung der SchülerInnen.

Aktuelle Forschungsfragen befassen sich u. a. mit folgenden fachlichen Veränderungsprozessen:

- von spezifischen zu eingebetteten Sprachentwicklungsstörungen (SES > ESES),
- von der **MEHRSPRACHIGKEIT** zu **SPRACHLICH-KULTURELLER VIELFALT** (Cultural-Linguistic → Diversity/CLD),
- vom sprachtherapeutischen Unterricht zu einer **INKLUSIVEN SPRACHDIDAKTIK**,
- vom therapieimmanenten Unterricht in Personalunion zu Rollenfindung und Kompetenztransfer im multiprofessionellen Team.

Literatur

Braun, Otto/Lüdtke, Ulrike. (Hg.) (2012): Sprache und Kommunikation. – Behinderung, Bildung und Partizipation. Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik, Band 8. Stuttgart.

Knura, Gerda: (1982): Grundfragen der Sprachbehindertenpädagogik. In: Knura, Gerda/Neumann, Berthold (Hg.): Pädagogik der Sprachbehinderten – Handbuch der Sonderpädagogik, Band 7. Berlin, 3–64.

Lüdtke, Ulrike. (2015): Unterrichtsintegrierte Sprachtherapie als Baustein eines multiprofessionellen Angebots in inklusiven schulischen Kontexten. In: Grohnfeldt,

Manfred (Hg.): Inklusion in Schule und Gesellschaft. Band Inklusion im Förderschwerpunkt Sprache. Stuttgart, 37–75.

Lüdtke, Ulrike. (2016): Sprachliche Konstruktion von ›Bildung‹ in der Inklusion. In: Kilian, Jörg/Brouër, Birgit/Lüttenberg, Dina (Hg.): Handbuch Sprache in der Bildung. Berlin, 400–418.

Lüdtke, Ulrike/Stitzinger, Ulrich (2015): Pädagogik bei Beeinträchtigungen der Sprache. München.

Störung

Norbert Störmer

Der Begriff *Störung* kommt in den vielfältigsten Zusammenhängen vor. Im Sozial-, Bildungs- und Gesundheitswesen wird von einer Störung gesprochen, wenn **ABWEICHUNGEN** von einer fiktiven Norm deutlich werden, die im gesellschaftlichen Kontext gemäß geltender Maßstäbe als *störend* beurteilt werden. Dort aber, wo Menschen so handeln, dass sie gewissen Normalitätserwartungen nicht entsprechen können bzw. nicht wollen, zieht dies oftmals Prozesse der Diskriminierung, Stigmatisierung und Ausgrenzung nach sich. Besonders deutlich wird dies in Institutionen. In Institutionen sind Menschen gefordert, die hier verankerten Normen bei ihrem Handeln zu akzeptieren und zu berücksichtigen, um den *normalen* Ablauf nicht zu stören. Tun sie dies nicht, weichen sie von der hier geltenden Norm ab: Sie stören (Störmer 2013).

Handeln einzelne Menschen in bestimmten Lebens- und Lernsituationen in einer ähnlichen und sich wiederholenden Art und Weise, dann zeigt sich in der Häufung und scheinbaren Praktikabilität des Handelns eine gewisse **NORMALITÄT**. Zeigen nun einzelne Menschen in solchen sozialen Gegebenheiten andere, also von der fiktiven Norm *abweichende* Handlungsweisen, dann stören sie möglicherweise das jeweilige prozesshafte Geschehen. Ob derartige abweichende Handlungsweisen letztendlich jedoch als *störend* bewertet werden, hängt weitgehend von den jeweiligen sozialen Bedingungen des institutionellen und situativen Zusammenhanges

ab. Nicht gefragt wird in diesem Zusammenhang jedoch, ob auch etwas die Kinder stören könnte. Störende (Lern-)Bedingungen werden oftmals nicht betrachtet und problematisiert.

Sehr schnell wird dann aufgrund der ausgeprägten gesellschaftlichen Tendenz, soziale Probleme zu individualisieren und zu pathologisieren, die störende Person selbst als *gestört* angesehen.

In sozialen Systemen verankerte Normen schaffen zwar eine gewisse Ordnung und bilden auch die Grundlage für das Denken und Handeln in diesem sozialen System. Gleichfalls sind sie aber auch Fiktionen, denn sie stellen nie eine na-