

utb.

Lüdtke | Stitzinger

Pädagogik bei Beeinträchtigungen der Sprache



UTB 8599



Eine Arbeitsgemeinschaft der Verlage

Böhlau Verlag · Wien · Köln · Weimar

Verlag Barbara Budrich · Opladen · Toronto

facultas.wuv · Wien

Wilhelm Fink · Paderborn

A. Francke Verlag · Tübingen

Haupt Verlag · Bern

Verlag Julius Klinkhardt · Bad Heilbrunn

Mohr Siebeck · Tübingen

Nomos Verlagsgesellschaft · Baden-Baden

Ernst Reinhardt Verlag · München · Basel

Ferdinand Schöningh · Paderborn

Eugen Ulmer Verlag · Stuttgart

UVK Verlagsgesellschaft · Konstanz, mit UVK/Lucius · München

Vandenhoeck & Ruprecht · Göttingen · Bristol

vdF Hochschulverlag AG an der ETH Zürich

Ulrike M. Lütke • Ulrich Stitzinger

Pädagogik bei Beeinträchtigungen der Sprache

Mit 41 Abbildungen und 22 Tabellen

Ernst Reinhardt Verlag München Basel

Prof. Dr. *Ulrike M. Lüdtk*e leitet an der Leibniz Universität Hannover die Abteilung Sprach-Pädagogik und -Therapie sowie das BabyLab und die Sprachtherapeutische Ambulanz. Sie ist u. a. Fachbeirätin der Online-Übungssammlung „logopaletti“.

Ulrich Stitzinger ist wissenschaftlicher Mitarbeiter und Lehrkraft für besondere Aufgaben in der Abteilung Sprach-Pädagogik und -Therapie an der Leibniz Universität Hannover.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

UTB-Band-Nr.: 8599
ISBN 978-3-8252-8599-9

© 2015 by Ernst Reinhardt, GmbH & Co KG, Verlag, München

Dieses Werk einschließlich seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne schriftliche Zustimmung der Ernst Reinhardt, GmbH & Co KG, München, unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen in andere Sprachen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Printed in Germany

Einbandgestaltung: Atelier Reichert, Stuttgart

Cover unter Verwendung eines Fotos von © iStock.com/Robert Churchill, Abb. 41 im Innenteil unter Verwendung eines Fotos von © Fiedels – fotolia.com

Satz: ew print & medien service gmbh, Würzburg

Ernst Reinhardt Verlag, Kemnatenstr. 46, D-80639 München
Net: www.reinhardt-verlag.de E-Mail: info@reinhardt-verlag.de

Inhalt

Hinweise zur Benutzung dieses Lehrbuches	11
Einleitung	12
1 Standortbestimmung	15
1.1 Wissenschaftstheoretische Grundlagen	15
1.1.1 Fachliche Positionierung im Bezugsfeld	16
1.1.2 Wozu Wissenschaftstheorie?	16
1.1.3 Verbindung von Theorie und Praxis	17
1.2 Phänomene und Ebenen des Faches	19
1.2.1 Pädagogik als normative Vorentscheidung	20
1.2.2 Vielfalt der Praxisphänomene	20
1.2.3 Ebenen des Faches	23
1.3 Fachtermini und Paradigmen	25
1.3.1 Oberflächenphänomene – Wandel der Fachtermini	25
1.3.2 Tiefenphänomene – Wandel der Paradigmen	27
1.3.3 Selbstreflexive Haltung	29
1.4 Zentrale Begriffe	31
1.4.1 Fachdisziplin	31
1.4.2 Professionsstrukturen	32
1.4.3 Gegenstand und Klientel	33
1.4.4 Aufgabenbereiche und Handlungsfelder	34
1.4.5 Inklusion	35
1.4.6 Internationalisierung und Globalisierung	35
2 Pädagogik bei Beeinträchtigungen der Sprache und der Kommunikation als Integrationswissenschaft	37
2.1 Pädagogik als Leitwissenschaft	37
2.2 Sprachphilosophische und anthropologische Grundlagen	42
2.2.1 Der Mensch in seiner Sprachlichkeit als Ausgangsbasis und Zielkategorie	42
2.2.2 Vulnerabilität und Differenz der Sprachlichkeit als Auftrag und Verantwortung	44
2.3 Pädagogische Grundlagen	50

2.3.1	<i>Sprachpädagogik und Sprachdidaktik</i>	50
2.3.2	<i>Bildung und Erziehung</i>	51
2.3.3	<i>Pädagogische Matching-Prozesse</i>	57
3	Forschung	60
3.1	Forschungsethik	60
3.1.1	<i>Grundsätze der Forschung am Menschen</i>	60
3.1.2	<i>Ethische Grundsätze für Forschung mit Entwicklungsländern</i>	62
3.2	Merkmale und Methoden empirischer Forschung	63
3.2.1	<i>Quantitative Methoden</i>	63
3.2.2	<i>Qualitative Methoden</i>	66
3.3	Grundlagenforschung	69
3.4	Unterrichtsforschung	71
3.5	Sprachtherapieforschung	72
3.6	International vergleichende Forschung	73
4	Pädagogisches Handeln – Handlungsfelder, Aufgaben, Berufsgruppen, Institutionen	76
4.1	Überblick über Handlungsfelder des Faches	76
4.2	Ethik als Grundlage des sprachpädagogischen Handelns	78
4.3	Krippe – Prävention von Sprachentwicklungsstörungen und sprachliche Frühförderung	78
4.4	Kindertagesstätte – vorschulische Sprachbildung und Sprachförderung	80
4.5	Schule – sprachfördernder und sprachtherapeutischer Unterricht, Erziehung und Beratung	83
4.6	Praxis – Sprachtherapie und Beratung	85
4.7	Klinik – Sprachtherapie und Rehabilitation	88
5	Klassifikation	90
5.1	Übergeordnete Überlegungen zu Klassifikationsmodellen	90
5.1.1	<i>Deskriptive Klassifikationen</i>	91
5.1.2	<i>Explikative Klassifikationen</i>	91
5.1.3	<i>Sichtweise der Funktionsfähigkeit</i>	92
5.2	Primäre sprachlich-kommunikative Beeinträchtigungen	93
5.2.1	<i>Sprechstörungen</i>	94
5.2.2	<i>Sprachstörungen</i>	99

5.2.3	<i>Stimmstörungen</i>	116
5.2.4	<i>Redestörungen</i>	120
5.2.5	<i>Schluckstörungen</i>	125
5.3	Sprachlich-kommunikative Beeinträchtigungen im Zusammenhang mit anderen (primären) Unterstützungsbedarfen	127
5.3.1	<i>Sprachlich-kommunikative Beeinträchtigungen bei primärem Unterstützungsbedarf im Hören</i>	128
5.3.2	<i>Sprachlich-kommunikative Beeinträchtigungen bei primärem Unterstützungsbedarf im Lern- und Leistungsverhalten</i>	129
5.3.3	<i>Sprachlich-kommunikative Beeinträchtigungen bei primärem Unterstützungsbedarf der emotionalen und sozialen Entwicklung</i> ..	130
5.3.4	<i>Sprachlich-kommunikative Beeinträchtigungen bei primärem Unterstützungsbedarf der geistigen Entwicklung</i>	130
5.3.5	<i>Sprachlich-kommunikative Beeinträchtigungen bei primärem Unterstützungsbedarf der körperlichen und motorischen Entwicklung</i>	131
6	Sprachdidaktik	133
6.1	Einführung in die Sprachdidaktik	133
6.2	Sprachdidaktische Konzepte	137
6.2.1	<i>Behavioristische Theorien</i>	138
6.2.2	<i>Nativistische Theorien</i>	138
6.2.3	<i>Kognitivistische Theorien</i>	139
6.2.4	<i>Psychoanalytische Theorien</i>	140
6.2.5	<i>Kulturhistorisch-tätigkeitstheoretische Theorien</i>	141
6.2.6	<i>Interaktionistische Theorien</i>	142
6.2.7	<i>Relationale Theorien</i>	142
6.3	Sprachdidaktisches Planungs- und Reflexionsmodell	145
7	Förderung im Kontext sprachlich-kultureller Vielfalt	148
7.1	Prävention	148
7.1.1	<i>Primäre Präventionsmaßnahmen</i>	150
7.1.2	<i>Sekundäre Präventionsmaßnahmen</i>	150
7.2	Sprachlich-kulturelle Vielfalt im Bildungssystem	152
7.2.1	<i>Sprach- und kultursensible Leitgedanken in Bildungs- und Erziehungsplänen</i>	154
7.2.2	<i>Sprachlich-kulturelles mismatch in Bildungseinrichtungen</i>	156
7.2.3	<i>Potenziale und Ressourcen</i>	158
7.3	Sprachbildung und Sprachförderung im Kontext sprachlich-kultureller Vielfalt	159

7.3.1	<i>Sprachförderung im Kontext sprachlich-kultureller Vielfalt auf der Ebene der Kinder</i>	160
7.3.2	<i>Sprachförderung im Kontext sprachlich-kultureller Vielfalt auf der Ebene der Fachkräfte</i>	161
8	Inklusion und Unterricht	165
8.1	Inklusion als aktueller und wachsender Aufgabenbereich des Faches	165
8.2	Paradigmen des Faches im historischen Wandel zur Inklusion	168
8.2.1	<i>Separation: Besondere Bildung für „Sprachbehinderte“ und Ausbau der „Sprachheilschule“</i>	168
8.2.2	<i>Integration: Sprachförderprogramme und Mobile Dienste für Kinder mit Förderbedarf Sprache als Übergangsprozess</i>	169
8.2.3	<i>Inklusion: Abbau sprachlich-kommunikativer Lernbarrieren zur Sicherung der Bildungsteilhabe</i>	170
8.3	Inklusive Umgestaltung des Förderschwerpunktes Sprache	172
8.3.1	<i>Inklusionsdebatte im Unterstützungsschwerpunkt Sprache</i>	172
8.3.2	<i>Forschungslage zur Inklusion im Unterstützungsschwerpunkt Sprache</i>	173
8.3.3	<i>Internationaler Vergleich inklusiver Beschulung</i>	174
8.4	Inklusion im Unterstützungsprofil Sprache und Kommunikation ...	176
8.4.1	<i>Leitgedanken und Qualitätsmerkmale eines inklusiven sprachpädagogischen Handelns</i>	176
8.4.2	<i>Inklusives Unterstützungsprofil Sprache und Kommunikation</i>	177
9	Pädagogische Sprachtherapie	181
9.1	Pädagogische Sprachtherapie als Variante der Sprachdidaktik	181
9.2	Sprachtherapeutische und sprach(therapie)didaktische Konzepte ..	182
9.2.1	<i>Phoniatrie: Symptombehandlung von Sprechstörungen</i>	184
9.2.2	<i>Behavioristische Wende: Modifikation gestörten sprachlichen Verhaltens</i>	184
9.2.3	<i>Linguistische Wende: Aufbau von Regelwissen bei sprachsystematischen Störungen</i>	185
9.2.4	<i>Kognitive Wende: Optimierung von Verarbeitungsprozessen bei Spezifischen Sprachentwicklungsstörungen (SSES)</i>	185
9.2.5	<i>Pragmatische Wende: Aufbau kommunikativer Kompetenz bei Kommunikationsstörungen</i>	186
9.2.6	<i>Emotive Wende: Intersubjektive Konstruktion sprachlicher Bedeutung bei relationalen Sprachentwicklungsstörungen</i>	186
9.3	Sprachtherapeutisches Planungs- und Reflexionsmodell	187
9.3.1	<i>Das Sprachtherapeutische Planungs- und Reflexionsmodell am Beispiel der Therapie des Stotterns</i>	187

9.3.2	<i>Das Sprachtherapeutische Planungs- und Reflexionsmodell am Beispiel der Therapie des Sprachabbaus bei Demenz</i>	189
9.4	Inklusive Öffnung des Berufsbildes Akademische Sprachtherapie . .	190
9.4.1	<i>Gesetzliche und fachliche Ausgangslage</i>	190
9.4.2	<i>Sprachpädagogische und sprachdidaktische Aufgabenstellungen</i> . . .	191
10	Internationalisierung und Globalisierung	194
10.1	Sondersituation in Deutschland	194
10.2	Grundlagen der International Vergleichenden Sprachpädagogik und Sprachtherapie	195
10.3	Blick auf andere Länder	198
10.3.1	<i>Deutschland, Schweiz und Österreich: Bilinguale Ressourcen in der Sprachtherapie</i>	198
10.3.2	<i>Deutschland – USA: SprachtherapeutInnen im inklusiven schulischen Kontext</i>	199
10.3.3	<i>Deutschland – Tansania: Capacity Building in der Entwicklungszusammenarbeit durch kultursensible Konzeptentwicklung</i>	201
10.4	Kultursensibilität und Interkulturelle Kompetenz	203
10.4.1	<i>Ethik individuell und global</i>	203
10.4.2	<i>Kultursensibilität als wesentlicher Aspekt international vergleichender Forschung und Praxis</i>	204
10.4.3	<i>Interkulturelle Kompetenz als Notwendigkeit der Ausbildung</i>	204
10.5	Ausblick: Globales und Nationales als Einheit	207
11	Perspektiven	209
11.1	Eröffnung neuer Arbeitsfelder	209
11.2	Veränderte Ausgangslage sprachlich-kommunikativer Förder- und Unterstützungsbedarfe	211
11.3	Anpassung sprach(therapie)didaktischer Konzepte und Professionskompetenzen	212
11.4	Forschungsdesiderate	213
11.5	Neuausrichtung der Ausbildung und Lehre	213
	Serviceseiten	215
	Fachzeitschriften	215
	<i>Deutschland</i>	215
	<i>Österreich</i>	215
	<i>Schweiz</i>	215
	<i>International</i>	216

Studienorte	216
<i>Deutschland</i>	216
<i>Österreich</i>	217
<i>Schweiz</i>	218
Lehramt für Sonderpädagogik, Schwerpunkt Sprache, <i>Deutschland</i>	218
Fachgesellschaften und Berufsverbände	219
<i>Deutschland</i>	219
<i>Österreich</i>	220
<i>Schweiz</i>	220
<i>International</i>	220
Selbsthilfe- und Elternverbände	220
Literatur	222
Sachregister	233

Hinweise zur Benutzung dieses Lehrbuchs

Verwendung der Icons



Beispiel



Informationsquellen print und online



Definition

Online-Zusatzmaterial

Für Studierende: Die Lösungen zu den Lernfragen und weitere Literaturempfehlungen zu den einzelnen Kapiteln gibt es unter www.utb-shop.de und www.reinhardt-verlag.de.

Für Dozierende: Es gibt eine Präsentation zu jedem Kapitel, die Präsentationen werden auf <http://www.utb-shop.de> für registrierte DozentInnen zur Verfügung gestellt. Die Präsentationen sind passwortgeschützt, das Passwort zum Öffnen der Dateien finden Sie am Ende des Buches. Wie Sie sich als DozentIn registrieren können, erfahren Sie unter <http://www.utb.de/dozenten/zusatzmaterialien/> oder <http://www.utb-shop.de/dozenten-downloads>.

Einleitung

Einheit von Sprachpädagogik und Sprachtherapie

Wir freuen uns, das Lehrbuch „Pädagogik bei Beeinträchtigungen der Sprache“ vorlegen zu können. Damit möchten wir Studierenden und Fachkräften eine Konzeptionierung der Sprach(heil)pädagogik und Pädagogischen Sprachtherapie als *ein* Fach präsentieren. Mit dieser Zusammenführung möchten wir v. a. der heutigen Herausforderung von Spezifizierung, Diversifizierung und steigender Komplexität begegnen. Vor dem Hintergrund aktuell notwendiger Synergiebildungen greifen wir außerdem mit der Position des Zusammendenkens und Vernetzens eine lange gewachsene Tradition der fachlichen Einheit auf und unterbreiten Vorschläge, wie diese innovativ weiterentwickelt werden könnte.

Durch die Verwendung des Begriffs „Pädagogik bei Beeinträchtigungen der Sprache und der Kommunikation“ als Fachbezeichnung innerhalb dieses Lehrbuchs möchten wir einen breiten Blick auf den Fachgegenstand „Sprache und Kommunikation“ mit seiner Vielfalt an Praxisphänomenen und seinen facettenreichen, sich überschneidenden Erscheinungsbildern andeuten. Diese Vielfalt wird im Weiteren systematisiert und verknüpft, Praxiskonzepten und Theoriebildungen zugeordnet und aus der pädagogischen Perspektive zusammengefasst. Denn um nachhaltige Wirkungen in der Arbeit mit Menschen mit sprachlich-kommunikativen Beeinträchtigungen im lebensweltlichen Kontext erzielen zu können, wird in unserem Buch immer beides zusammen gedacht und entwickelt: Sprachpädagogik und Sprachtherapie.

Inklusion, Internationalisierung und Lebensspanne

Mit der Position der fachlichen Einheit reiht sich dieses Lehrbuch zum einen in die Fachgeschichte ein, die u. a. von der „Pädagogik der Sprachbehinderten“ (Knura/Neumann 1982), den „Sprachstörungen bei Kindern und Jugendlichen“ (Braun 2002), dem „Lehrbuch der Sprachheilpädagogik und Logopädie“ (Grohnfeldt 2000–2004) und dem „Enzyklopädischen Handbuch der Behindertenpädagogik – Band Sprache und Kommunikation“ (Braun/Lüdtke 2012) bis hin zum aktuellen „Grundwissen der Sprachheilpädagogik und Sprachtherapie“ (Grohnfeldt 2014a) reicht. Zum anderen weisen derzeitige gesellschaftliche Erscheinungen und Entwicklungen wie Inklusion, Digitalisierung der Kommunikation und Globalisierung den Weg in eine neue fachliche Ära, die eher das Gemeinsame sucht als das Trennende zu verstärken. Ebenso wird das Professionsbild nicht

allein auf die klassischen Handlungsbereiche reduziert, sondern erfährt entsprechend unserer Auffassung der Pädagogik bei Beeinträchtigungen der Sprache und der Kommunikation kooperative Erweiterungen und konstruktive Überschneidungen. So soll sich aus verschiedenen Blickrichtungen nicht nur auf Kinder, Jugendliche und Erwachsene konzentriert werden, sondern die Gesamtheit der Lebensspanne vom Neugeborenen bis hin zum älteren Menschen berücksichtigt werden.

Komplexe sprachlich-kommunikative Erscheinungsbilder

Überdies ergibt sich vor dem Hintergrund, gesellschaftliche Teilhabe und Bildungschancen zu sichern, die Notwendigkeit, das professionelle sprachpädagogische und sprachtherapeutische Handeln über die traditionellen Erscheinungsbilder im Bereich Sprechen, Sprache, Stimme, Rede und Schlucken hinaus auszuweiten. Sprachlich-kommunikative Störungs- und Erscheinungsbilder im Kontext sprachlich-kultureller Vielfalt, auch im Zusammenhang mit anderen (primären) Unterstützungsbedarfen wie beispielsweise des Hörens, des Lern- und Leistungsverhaltens, der emotionalen und sozialen Entwicklung, der geistigen Entwicklung sowie der körperlichen und motorischen Entwicklung, sollten nun ebenso Teil des sprachpädagogischen und -therapeutischen Handelns sein.

Konzeption aus der und für die Lehre

Die Konzeption zu diesem Buch entstand auf der Basis unserer langjährigen Lehrerfahrung in den verschiedensten Studiengängen der Sprachpädagogik und Sprachtherapie. Zielsetzung soll sein, Studierenden in den Bachelor- und Master-Studiengängen mit schulischen wie auch sprachtherapeutischen Ausrichtungen eine Orientierung in der Vielfältigkeit der Fachdisziplin zu geben. Außerdem sind auch langjährig tätige Fachpersonen mit schulischem und sprachtherapeutischem Bezug angesprochen, Theorie und Praxisverknüpfungen erneut zu integrieren. Ferner soll die kompakte Übersicht über die Fachsystematik auch Lehrkräften an Regelschulen, Fachkräften in der Krippe, in der Kindertagesstätte sowie im Hortbereich oder Pflegekräften in klinischen und betreuenden Einrichtungen eine orientierende Hilfe sein. Prüfungsfragen mit online verfügbaren Beispiellösungen zu jedem Kapitel ermöglichen die Selbstkontrolle für Studierende. Dazu erleichtern differenziert ausgearbeitete Powerpoint-Präsentationen analog zu den elf Kapiteln die Seminarvorbereitung für Dozierende.

Falldarstellungen als „roter Faden“

Methodisch ist das Buch nach einem besonderen Vorgehen aufgebaut: Sieben Fallgeschichten ziehen sich im Sinne eines „roten Fadens“ durch alle Kapitel und sollen theoretische Bezüge immer wieder mit Anbindungen an fiktive Personen

und Praxisphänomene transparent machen. Diese didaktische Konzeption des Buches bietet sowohl für Lernende im Fach als auch für Lehrende wie z.B. Dozentinnen und Dozenten, Fachleitungen in Studienseminaren sowie Referentinnen und Referenten in Fortbildungs- und Qualifizierungsmaßnahmen eine Grundlage für die inhaltliche Aufbereitung und fachliche Auseinandersetzung. Damit wird auch auf die neuen Bedingungen in der Aus- und Weiterbildung eingegangen, der Perspektive Inklusion und Internationalisierung gerecht zu werden.

Dank

Zu der Fertigstellung dieses Lehrbuches haben viele geschätzte Kolleginnen und Kollegen beigetragen. Besonderer Dank gilt Julia Wendel für ihre kreativen Graphikarbeiten und engagierte Zuarbeit. Ebenso danken wir Eva Reiling und Christine Wiesenbach aus dem Verlags-Lektorat für ihre hilfreiche Unterstützung und stete Geduld. Wir freuen uns und sind dankbar dafür, dass wir aus einem anregenden Klima am Institut für Sonderpädagogik der Leibniz Universität Hannover Ideen für unser Buch schöpfen konnten. Der Austausch mit Fachkolleginnen und Fachkollegen insbesondere aus der Abteilung Sprach-Pädagogik und -Therapie sowie nicht zuletzt mit den vielen Studierenden schufen eine fruchtbare Basis für die Erstellung des Buches. Auch in Forschung und Lehre, speziell in der Hochschulambulanz wie im BabyLab Hannover, konnten wir immer auf ein gewinnbringendes Netzwerk zurückgreifen. Wir hoffen, dass unsere Ideen bei den Leserinnen und Lesern bereits im Studium wie auch in der Praxis anregende Aufnahme finden.

Wir widmen dieses Buch Sandra sowie Andrea, Simon, Leon und Paul.

Hannover, Juli 2014

Ulrike Lütke und Ulrich Stitzinger

1 Standortbestimmung

Das erste Kapitel dieses Lehrbuches widmet sich der aktuellen Standortbestimmung des Faches Pädagogik bei Beeinträchtigungen der Sprache und der Kommunikation. Als erstes werden die wissenschaftstheoretischen Grundlagen geklärt sowie Phänomene, Ebenen und die Entwicklung von Fachtermini vor dem Hintergrund unterschiedlicher Paradigmen dargelegt. Darauf aufbauend werden die zentralen Begriffe des Faches im Überblick erläutert.

Lernziele

- wissenschaftstheoretische Grundlagen des Faches Pädagogik bei Beeinträchtigungen der Sprache und der Kommunikation kennen lernen (Kap. 1.1),
- Phänomene und Ebenen des Faches überblicken (Kap. 1.2),
- Fachtermini vor dem Hintergrund unterschiedlicher Paradigmen des Faches einordnen (Kap. 1.3),
- zentrale Begriffe des Faches kennen und zuordnen (Kap. 1.4).

1.1 Wissenschaftstheoretische Grundlagen

In diesem Buch beschäftigen wir uns mit dem Fach „Pädagogik bei Beeinträchtigungen der Sprache und der Kommunikation“. Gegenüber Fächerbezeichnungen wie „Medizin“, „Linguistik“ oder „Psychologie“ mag diese Fachbezeichnung manchen umständlich, zu lang, nicht allgemeingültig oder nicht klassisch-traditionell genug erscheinen. Zudem gibt es viele andere Namen, wie „Sprachheilpädagogik“, „Logopädie“, „Sprachtherapiewissenschaft“ oder „Sprache und Sprechen“. Für Studierende und auch für Fachkräfte in der Praxis erscheint manchmal die Vielfalt an existierenden Bezeichnungen für die Fachdisziplin sowie für weitere Phänomene und Strukturen des Faches verwirrend. Damit diese jedoch sicher eingeordnet werden können, gibt dieses Buch eine klare, umfassende und vertiefte Orientierung. Warum hier genau diese Fachbezeichnung gewählt wurde, soll in diesem ersten Kapitel begründet und in allen weiteren Kapiteln inhaltlich ausdifferenziert werden. Dabei werden zunächst folgende Aspekte erörtert:

Fachbezeichnungen

- Positionierung des Faches in seinem Bezugsfeld,
- Wissenschaftstheorie als Theorie über Theorie,
- Zugangsweisen von der Theorie in die Praxis und von der Praxis in die Theorie.

1.1.1 Fachliche Positionierung im Bezugfeld

Standortbestimmungen

Im Namen eines Faches spiegelt sich sein Standort wider, d.h. seine wissenschaftliche Positionierung im Bezugfeld zu einer bestimmten Zeit. Gleichzeitig bringt eine Fachbezeichnung auch zum Ausdruck, was gerade in der Gesellschaft, sowohl regional, national als auch global, als Erwartung an das Fach gerichtet wird. Fachtermini können sich demnach im historischen Verlauf wandeln, und zwar in Abhängigkeit von folgenden Einflussgrößen (Abb. 1):

- *innere* Konstituenten, wie die Interpretation bzw. das Selbstverständnis des Faches durch bestimmte Fachvertreter, Wissenschaftsschulen oder Berufsgruppen,
- *äußere* Konstituenten, wie die Außenperspektive des Faches durch bestimmte Praxisanforderungen, institutionelle Bedarfe sowie gesellschaftliche, ökonomische oder politische Bedingungen und Lösungsaufträge.

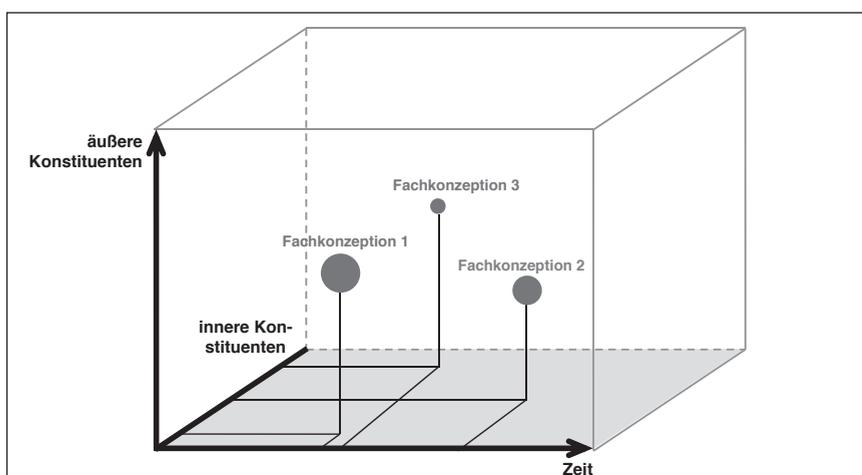


Abb. 1: Die Standortbestimmung eines Faches im Bezugfeld

Die unterschiedlichen Namen von Lehrstühlen oder Studiengängen (**Service-seiten**) weisen also auf aktuelle unterschiedliche Standortbestimmungen unseres Faches hin. Mithilfe einer wissenschaftstheoretischen Betrachtung sollen diese verschiedenen Positionierungen und die damit verbundenen fachlichen Konzeptualisierungen analysiert werden.

1.1.2. Wozu Wissenschaftstheorie?

Wissenschaftstheorie

Wie entsteht ein Fach? Wie verändert es sich? Wie, wann und wodurch entstehen unterschiedliche fachliche Konzeptualisierungen? Wie gewinnt ein Fach seine Erkenntnisse? Mit welchen Methoden? Wie generieren sich seine Theorien? Wie werden sie überprüft? Diese und ähnliche Fragen zu beantworten, ist Aufgabe der Wissenschaftstheorie (Abb. 2).

Wissenschaftstheorie ist die Disziplin, die sich mit den Bedingungen, Kontexten und Zielen von Wissenschaft sowie den Methoden ihrer Erkenntnisgewinnung beschäftigt. Sie ist eine Metatheorie (Theorie zweiter Ordnung) zur Analyse anderer Theorien (Theorien erster Ordnung).

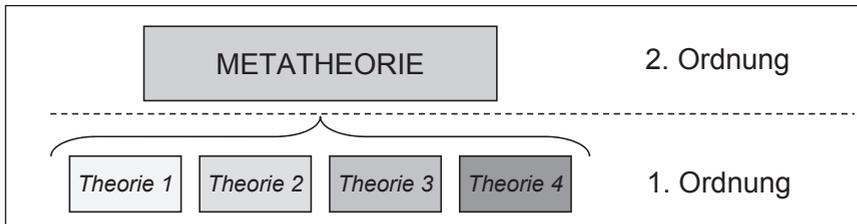


Abb. 2: Wissenschaftstheorie als Theorie über Theorie

Eine allgemeine Definition des vorrangigen Ziels einer Wissenschaft könnte beispielsweise sein, überprüfbare Aussagen über einen bestimmten Ausschnitt der Wirklichkeit zu machen, um ihre Phänomene zu erklären. Für eine metatheoretische Betrachtung der Pädagogik bei Beeinträchtigungen der Sprache und der Kommunikation als Wissenschaft (Kap. 2) ist deshalb interessant, mit welchen Forschungsmethoden (Kap. 3) sie welche Aussagen generiert und überprüft, welche Konzepte und Theorien sie hieraus ableitet und ob und wie die zuvor genannten inneren oder äußeren Einflussgrößen hierauf einwirken.

1.1.3 Verbindung von Theorie und Praxis

Mit der Frage, wie man in einem Fach zu Aussagen über die Wirklichkeit kommt, beschäftigen sich die eng mit der Wissenschaftstheorie zusammenhängenden Disziplinen der Erkenntnistheorie und der Methodologie (Kap. 3).

Erkenntnistheorie und Methodologie

Erkenntnistheorie ist die Wissenschaft, die sich mit Möglichkeiten und Grenzen von Erkenntnisprozessen und der Generierung von Wissen auseinandersetzt.

Methodologie beschäftigt sich als Metawissenschaft mit der Analyse wissenschaftlicher Methoden der Erkenntnisgewinnung. Sie ist zu unterscheiden von der Methodik als Wissen über konkrete Methoden.



Wie für andere Disziplinen auch, ist es das Ziel unseres Faches, Aussagen über seinen spezifischen Bereich der Wirklichkeit zu machen. Erkenntnistheoretisch und methodologisch türmt sich hier jedoch ein Berg an Fragen und Zweifeln auf, mit dem sich die Wissenschaft und Philosophie in allen Kulturen seit jeher beschäftigt haben:

- Gibt es überhaupt eine *Wirklichkeit*? Gibt es überhaupt *eine* Wirklichkeit?
- Kann ich die Wirklichkeit überhaupt erkennen? Oder ist meine Erkenntnis immer verzerrt?
- Gibt es überhaupt wahre Aussagen über die Wirklichkeit?
- Was ist mein Erkenntnisinteresse? Verändert sich das zu Erkennende je nach Interesse?

- Welchen Teilbereich der Wirklichkeit versuche ich zu erkennen? Kann ich einen Teil aus dem Ganzen isolieren? Verändere ich den Erkenntnisgegenstand dadurch?
- Welche Methodik verwende ich zum Erkennen? Verändert jede Methodik den Untersuchungsgegenstand und wenn ja, wie?

Induktion und Deduktion Neben diesen Fragen, mit denen wir uns im Kapitel zur Forschung intensiver auseinandersetzen werden (Kap. 3), bleibt zu klären, wie sich das Verhältnis zwischen speziellen aus der Wirklichkeit gewonnenen Erkenntnissen und allgemeineren Theorien hierüber darstellt. Neben vielen anderen Möglichkeiten haben sich in der abendländischen Philosophie, speziell der Logik, hierzu zwei große Traditionen herauskristallisiert, die für unser Fach derzeit besonders relevant sind: die Induktion und die Deduktion (Abb. 3).



Induktion bezeichnet den abstrahierenden Schluss von erkannten speziellen Phänomenen (z. B. gewonnene Daten) auf allgemeine Aussagen, Gesetzmäßigkeiten, Theorien.

Deduktion bezeichnet den ableitenden Schluss von allgemeinen Prämissen (z. B. Aussagen, Gesetzmäßigkeiten, Theorien) auf ein spezielles Phänomen oder einen Einzelfall.

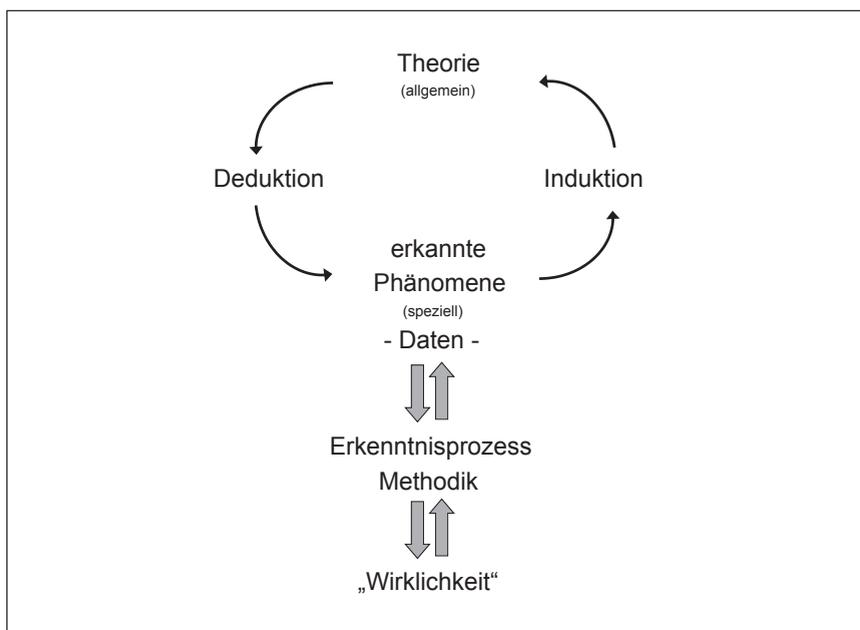


Abb. 3: Der Zusammenhang von Erkenntnisprozessen und Theoriebildung

Die fachliche Entwicklung der Pädagogik bei Beeinträchtigungen der Sprache und der Kommunikation kann beiden Wegen folgen. Zum einen erforscht sie im Sinne eines induktiven Vorgehens, z. B. mittels empirischer Studien über den Ein-

fluss der sozialen Lebenslage auf die frühe Sprachentwicklung, die Wirklichkeit des Alltags und stellt auf dieser Datenbasis allgemeine Theorien auf: Von der Praxis zur Theorie. Zum anderen leitet sie gemäß einem deduktiven Verfahren von einer aufgestellten Theorie konkrete Handlungskonzepte ab, um sie in der Praxis anzuwenden, z.B. Sprachförderkonzepte von einer Spracherwerbstheorie: Von der Theorie in die Praxis.

Beide Zugangsweisen sind jedoch zirkulär miteinander verbunden. Beispielsweise kann die Überprüfung eines Handlungsmodells mittels einer Wirksamkeitsstudie wieder induktiv genutzt werden, indem ihre Ergebnisse den theoretischen Überbau stützen oder ihn verändern. Zugleich basiert die Konzeption weiterer Untersuchungen wieder auf aktualisierten theoretischen Prämissen (Abb. 3).

Zusammenhang der Zugangsweisen

In der empirischen **Studie „Kinder mit spezifischen Spracherwerbsstörungen (Ki.SSES)“ (Glück 2011–2014)**, in der Lehrkräfte mit dem Förderschwerpunkt Sprache bundesweit u. a. zu den Aspekten eines effektiven Unterrichts für Kinder mit Sprachentwicklungsstörungen befragt wurden, konnten wichtige Kriterien für eine notwendige sprachlich-kommunikative Unterstützung in schulischen Lernprozessen ermittelt werden. Diese Erkenntnisse dienen der weiteren Theoriebildung über sprachlich-kommunikative Rezeptions- und Produktionsvorgänge im Zusammenhang mit fachlichen Unterrichtsgegenständen (Theisel/Glück 2012).

Die aus dieser Studie entwickelten Handlungsmodelle sind hinsichtlich der Wirksamkeit im Unterricht mit Schülerinnen und Schülern im Kontext heterogener sprachlich-kommunikativer Ausgangslagen wiederum zu überprüfen. Dazu kann die Evaluationsforschung die Annahmen förderlicher sprachlich-kommunikativer Unterstützungsfaktoren bestätigen oder widerlegen.

Literaturempfehlungen zu wissenschaftstheoretischen Grundlagen

Opp, K.-D. (2013): Methodologie der Sozialwissenschaften. Einführung in Probleme ihrer Theoriebildung und praktische Anwendung. 7. Aufl. Springer VS, Berlin

Wiltsche, H. A. (2013): Einführung in die Wissenschaftstheorie. Vandenhoeck u. Ruprecht, Göttingen



1.2 Phänomene und Ebenen des Faches

Wie bereits veranschaulicht wurde (Abb. 3), ist der Ausgangspunkt einer jeden Konzeptualisierung unseres Faches diejenige Wirklichkeit, die sie zu analysieren und erklären versucht. Die bisherigen Überlegungen haben in diesem Zusammenhang deutlich gemacht, dass bereits hier erste Vorentscheidungen über eine bestimmte fachliche Positionierung z. B. mit folgenden Fragestellungen getroffen werden:

Ausgangspunkt und Fragestellungen

- Welcher spezifische Ausschnitt der Wirklichkeit wird ausgewählt?
- Welche anderen Aspekte werden dadurch ausgeklammert?
- Welche Phänomene treten damit in den Fokus?
- Was ist das leitende Erkenntnisinteresse?
- Mit welcher Methodik wird Wissen über die Phänomene generiert?
- In welcher Art und Weise beeinflusst die Methodik das Erkennen der Phänomene und das Wissen über sie?

Um einen Überblick über die Phänomene und Ebenen des Faches zu erhalten, werden im Weiteren verschiedene Perspektiven dazu erläutert:

- Pädagogik als normative Vorentscheidung,
- Vielfalt der Praxisphänomene,
- Ebenen des Faches.

1.2.1 Pädagogik als normative Vorentscheidung

Fokus auf personaler Wirksamkeit

Pädagogische Vorentscheidungen sind normativ, d.h. wertend. Sie sind dadurch vorwissenschaftlich, „privat“. Ein adäquater wissenschaftlicher Umgang hiermit verlangt, die spezifischen normativen Vorentscheidungen einer fachlichen Konzeptualisierung offenzulegen und zu reflektieren.

Für dieses Buch heißt das: Die hier erläuterte Konzeptualisierung unseres Faches als Pädagogik bei Beeinträchtigungen der Sprache und der Kommunikation trifft ihre normativen Vorentscheidungen aus einer genuin pädagogischen Perspektive (Kap. 2). Dies bedeutet zunächst grundlegend, dass sie als relevanten Wirklichkeitsausschnitt die Menschen mit Beeinträchtigungen der Sprache und der Kommunikation auswählt und sie damit nicht die Störungsbilder an sich, sondern primär ihre personale Wirksamkeit fokussiert (Grohnfeldt 2014e; Lüdtke 2012a).

1.2.2 Vielfalt der Praxisphänomene

Ausschnitt der Wirklichkeit

Um in diesen spezifischen Wirklichkeitsausschnitt einzuführen, soll nun die Vielfalt der Praxisphänomene unseres Faches in Fallbeispielen von Menschen mit Beeinträchtigungen der Sprache und der Kommunikation in der gesamten Lebensspanne veranschaulicht werden. Diese Praxisphänomene bilden die Ausgangsbasis (Ebene I) unseres Faches (Abb. 4). Selbstverständlich beeinflusst die hier verwendete Methode der ausschnittshaften und exemplarischen schriftlichen Rekonstruktion den Erkenntnisgegenstand. Er würde ganz anders wahrgenommen, wenn beispielsweise methodisch stattdessen autobiographisches Material oder Videographien von Personen mit sprachlich-kommunikativen Beeinträchtigungen präsentiert werden würden (Kap. 3). Für das Lesen der Beispiele ist deshalb wichtig, sich bewusst zu sein, dass nicht die Lebenswirklichkeit der einzelnen Personen direkt zugänglich ist, sondern nur indirekt, gefiltert durch die Erkenntnisperspektiven der schildernden Autoren sowie der unterschiedlichen Leserinnen und Leser.

Fallbeispiel 1: Felix

Der zwei Monate alte **Felix** wird von seiner Mutter mit einer Flaschennahrung gefüttert. Felix wurde nur eine Woche lang nach der Geburt gestillt, da sich dabei große Komplikationen für Mutter und Kind zeigten. Bei Felix liegt das genetische Merkmal einer Trisomie 21 (Down-Syndrom) vor. Das Füttern mit der Flasche erweist sich für die Mutter als etwas weniger belastend. Allerdings bereitet dem Säugling auch diese Situation große Schwierigkeiten. Er verschluckt sich häufig und hustet dabei. So fließt immer wieder ein Teil der Nahrung aus dem Mund. Zudem ist das Saugen schwach und er setzt immer wieder vom Sauger ab. Ebenfalls ist seine Atmung unregelmäßig. Das Füttern ist stets ein langwieriger Vorgang, der Mutter und Kind eine hohe Anstrengung abverlangt.

**Fallbeispiel 2: Anna**

Auf dem Flur der Kindertagesstätte ist **Anna** mit anderen Kindern in ein kurzes Rollenspiel vertieft. Es ist noch nicht viel Zeit vergangen, seitdem sie von ihrem Vater an der Gruppentür verabschiedet wurde. Beide sprachen dabei Russisch. Anna wollte ihren Vater eigentlich gar nicht weggehen lassen. Die Familie kam nach Deutschland, als Anna gerade drei Jahre alt war. Heute ist sie fünf. Die Spielkameradinnen haben sich auf dem Flur bewusst gesucht, denn hier unterhalten sie sich teilweise auf Deutsch und teilweise auch auf Russisch. Sie stammen alle aus Familien mit russisch-deutschem Migrationshintergrund. Anna spricht sehr undeutlich und gebraucht nur wenige Wörter, die sie meist in der Grundform ungeordnet aneinanderreihet. Die Schwierigkeiten kann man durchaus in beiden Sprachen erkennen. Nach dem Spiel mit den Freundinnen geht Anna alleine in den Gruppenraum und nimmt Kontakt mit der Erzieherin auf.

Fallbeispiel 3: Bastian

Im Deutschunterricht der zweiten Klasse geben sich jeweils zwei Arbeitspartner mit einem kurzen Lesetext gegenseitige Spielanweisungen. **Bastian** versucht die Wörter auf seinem Zettel zu entschlüsseln. Er vermag einige der vorkommenden Grapheme nicht korrekt auszusprechen. Er liest einmal bei <Tasche> die Wortgestalt [tasa]. Sein gegenüber sitzender Mitschüler zeigt sich irritiert, da er keine ‚Tasse‘ für die spielerische Ausführung der Anweisung zur Verfügung hat. Bastian setzt mehrmals beim Lesen an, kann seine Aussprache allerdings nicht selbstständig korrigieren. Mithilfe eines phonematischen Handzeichens, welches das Merkmal der Lippenvorwölbung herausstellt und von der Lehrkraft in der Situation unterstützend gegeben wird, gelingt die Artikulation so weit, dass Bastians Partner nun das Wort richtig identifizieren kann.

Fallbeispiel 4: Claudia

In der Pause treffen sich Schülerinnen und Schüler aus verschiedenen Klassen auf dem Schulhof des Gymnasiums. In einer Schülergruppe beginnt eine eifrige Diskussion über die Planung des bevorstehenden Schulfestes. Unter den Jugendlichen befindet sich **Claudia**. Sie ist 16 Jahre alt und weist eine infantile Cerebralparese auf. Ihre Bewegungsstörungen erfordern die Fortbewegung mit einem Elektro-Rollstuhl. Überdies kann Claudia keine verständliche Verbalisierung leisten, da sie ihre Mundmotorik nicht kontrollieren kann. Dennoch ist sie lebhaft an der Diskussion beteiligt. Sie verfügt über einen am Rollstuhl befindlichen Sprachcomputer, den sie mit ihren Augenbewegungen steuert. Dabei ist Claudia in der Bedienung schon gut geübt. Einige Male kommt es allerdings zu längeren Pausen, als sie eine Aussage machen möchte. Ihre Mitschülerinnen

und Mitschüler müssen viel Geduld aufbringen, die Gesprächsunterbrechung abzuwarten. Aber Claudia bringt oft ganz neue Einfälle in die Runde.

Fallbeispiel 5: Torsten

Torsten ist Sachbearbeiter in einer Versicherungsfirma. Er gehört mit seinen 24 Jahren zu den jüngeren Beschäftigten in seiner Abteilung. Seine Kolleginnen und Kollegen sind teilweise schon lange in der Firma tätig und im Metier erfahren. Torsten weiß, dass er sich bei Fragen von ihnen Rat einholen kann. Dennoch kostet es ihn große Überwindung, eine Kollegin eines anderen Sachgebietes um eine Auskunft zu bitten. Seine Anspannung steigert sich beim Betreten des Raumes, seine Atmung wird schneller, sein Puls steigt an. Torsten muss mehrmals ansetzen, um sein Anliegen mitzuteilen, da er seinen Redefluss nicht kontrollieren kann. Er stockt häufig vor Konsonanten am Anfang der Wörter. Torsten hat zwar in der Sprachtherapie Techniken gelernt, seine Sprechblockaden zu umgehen, doch diesmal gelingt es ihm nicht, das Stottern zu verflüssigen. Die Situation entspannt sich etwas, als die beiden den Sachzusammenhang gemeinsam recherchieren und in den Aktenunterlagen blättern.

Fallbeispiel 6: Uwe

Im Supermarkt wird **Uwe**, ein großer Mann mit 57 Jahren, von einer älteren Frau gebeten, aus dem obersten Regalfach eine gewünschte Ware herauszunehmen und das Haltbarkeitsdatum vorzulesen. Uwe folgt dem Wunsch der Dame und liest mit eigentümlichem Stimmklang das Datum vor. Uwe wendet nach einer tumorbedingten Kehlkopfentfernung (Laryngektomie) eine Speiseröhrenersatzstimme (Ösophagusersatzstimme) an, die er während der Klinikaufenthalte erlernen konnte. Das führt dazu, dass sich die Kundin bei Uwe höflich bedankt und keine weitere Bitte mehr vorbringt. Uwe hat aber auch schon andere Situationen erlebt, in denen die Gesprächspartner interessiert nach seiner Stimme und der besonderen Art zu sprechen nachfragten. Manchmal fühlt er sich dann fast wie ein „Experte“ und gibt gern Auskunft.

Fallbeispiel 7: Rosa

Rosa, eine ältere Dame im Alter von 83 Jahren, lebt seit vier Jahren im Pflegeheim. Rosa wird von ihrem Sohn besucht. Er erzählt seiner Mutter Neuigkeiten von ihrem früheren Wohnumfeld. Rosa lächelt ihren Sohn freundlich an, doch eine weitere Reaktion ist von ihr nicht zu erkennen. Manchmal wendet sie auch den Blick ab und man erfährt nicht genau, was in ihr vorgeht. Versteht sie die Mitteilungen ihres Sohnes? Erkennt sie ihn überhaupt? Manchmal spricht sie auch etwas, das sich aber nicht auf das Gespräch bezieht. Es sind laute Ausrufe und Sprachfloskeln, die aber für den Gesprächspartner keinen Sinn ergeben. Für den Sohn ist es schwer zu verarbeiten, sich nicht mehr in gewohnter Weise mit seiner Mutter unterhalten zu können und die Veränderung in ihrem Wesen nachzuvollziehen. Das Beratungsgespräch mit einer sprachtherapeutisch qualifizierten Fachkraft aus dem Pflegeheim hilft dem Sohn, mit der Situation besser umzugehen.



Literaturempfehlungen zu Autobiographien von Menschen mit sprachlich-kommunikativen Beeinträchtigungen

Bischof-Staub, M. (2009): Schritt für Schritt – zurück ins Leben. Eine Erfolgsgeschichte nach schwerem Hirnschlag, Aphasie und Halbseitenlähmung, 2. rev. Aufl. Books on Demand, Norderstedt

- Braam, S. (2011): „Ich habe Alzheimer“. *Wie die Krankheit sich anfühlt.* Beltz, Weinheim
- Eckermann, D. (2010): *Aufgeben? Niemals! Schlaganfall, Lähmung, Therapie und Rehabilitation. Biografie einer Schlaganfallpatientin.* Schmitz, Egestorf
- Jens, T. (2014): *Demenz. Abschied von meinem Vater.* Goldmann, München
- Mellinger, S. (2012): *Wenn fremde Anwesenheit verstummen lässt ... Leben mit selektivem Mutismus.* Books on Demand, Norderstedt
- Schreiter, D. (2014). *Schattenspringer: Wie es ist, anders zu sein.* Panini, Stuttgart
- Stelter, M. et al. (2014): *Stottern – Oft wussten wir nicht weiter. Eltern stottern – der Kinder berichten von ihren Erfahrungen.* Stottern u. Selbsthilfe, Köln
- Tropp Erblad, I. (2008): *Katze fängt mit S an. Aphasie oder der Verlust der Wörter.* Fischer, München

1.2.3 Ebenen des Faches

Die Konzeptualisierung eines Faches findet basierend auf dem Ausgangspunkt der identifizierten Praxisphänomene (Ebene I) – hier der Menschen mit Beeinträchtigungen der Sprache und der Kommunikation in der gesamten Lebensspanne – auf vier weiteren Ebenen statt (Lüdtke 2014b):

pädagogische Weichenstellungen

- der konkret realisierten fachlichen *Praxis* (Ebene II),
- den hierfür angebotenen handlungsleitenden *Praxiskonzepten* (Ebene III),
- der zugrunde liegenden *Theorie* (Ebene IV) und
- der *Metatheorie* als Reflexionsbasis (Ebene V) (Abb. 4).

Diese Ebenen stehen aufgrund der beschriebenen induktiven und deduktiven Konzeptualisierungsprozesse in einem engen inneren Zusammenhang, auch wenn dieser häufig nicht offensichtlich oder aus der Binnenperspektive einer bestimmten Ebene nicht deutlich ist. So ist es beispielsweise anwendenden Fachkräften spezifischer Praxiskonzepte häufig nicht bewusst, welche theoretischen Vorannahmen sie damit implizit übernehmen.

Wie bei der Entscheidung für die Fokussierung eines bestimmten Wirklichkeitsausschnittes und seiner Phänomene fallen auch auf den vorgenannten vier Ebenen fachlicher Konzeptualisierung normative Vorentscheidungen, die eine Gesamtpositionierung des Faches im Feld bestimmen (Abb. 1). Im Konzeptualisierungsrahmen der Pädagogik bei Beeinträchtigungen der Sprache und der Kommunikation finden sich folgende pädagogische Weichenstellungen (Abb. 4).

Die konkreteste Konzeptualisierungsebene bildet die reale Fachpraxis (II). Dies zeigt sich bei vielfältigen sprachpädagogischen und sprachdidaktischen Prozessen in unterschiedlichsten Institutionen des Bildungs- und Gesundheitsbereiches. Die Fachpraxis umfasst die Arbeit mit Menschen mit Beeinträchtigungen der Sprache und der Kommunikation in der gesamten Lebensspanne in Dyaden (Paar-Konstellationen), Gruppen oder Teams. Hierbei finden vielfältige sprachpädagogische und sprachdidaktische Medien und Materialien Anwendung, u. a. Talker, Lernsoftware, Spiele, Arbeitsblätter, Puppen, Handgesten.

Fachpraxis (II)

- Praxiskonzepte (III)** Auf der nächsthöheren Ebene werden den sprachpädagogisch und sprachtherapeutisch tätigen Fachkräften handlungsleitende Praxiskonzepte (III) für ihre tägliche Arbeit angeboten. Meist entworfen von praxiserfahrenen Fachleuten oder praxisorientierten Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern, stellen sie für spezifische sprachpädagogische und sprachdidaktische Aufgaben Modelle zur Umsetzung in die Praxis bereit. Die Vielfalt der Angebote reicht von Konzepten der Diagnostik, Therapie und Beratung für Personen mit bestimmten Sprach-, Sprech-, Rede-, Stimm- oder Schluckstörungen in jedweder Altersspanne bis hin zu Bildungs- oder Förderkonzepten für verschiedene Settings, z. B. im Klassenzimmer oder am Bett in der Akutphase, sowie für unterschiedliche Kontexte, z. B. für inklusiven Unterricht oder die neurologische Rehabilitation.
- Theorie (IV)** Eine Abstraktionsebene höher, auf der Ebene der Theorie bzw. der Theoriebildung (IV), wird bei einer Positionierung als Pädagogik bei Beeinträchtigungen der Sprache und der Kommunikation die Entscheidung getroffen, dass die Pädagogik bzw. fokussiert die Sprachpädagogik diejenige der möglichen Wissenschaften ist, an der sich die fachliche Konzeptualisierung primär ausrichtet. Relevante Nachbardisziplinen wie z. B. Linguistik, Medizin oder Psychologie werden der Sprachpädagogik als Bezugswissenschaften nachgeordnet (Kap. 2). Derartige normative Vorentscheidungen, welche meist im Rahmen von längeren Konsensprozessen entstehen, an denen die Wissenschaft, verbandliche Einflüsse, Zeitgeistströmungen und viele(s) andere mitwirken, bilden auch die Grundlage, auf der wiederum Praxiskonzepte entwickelt, verglichen und/oder hinsichtlich ihrer Wirksamkeit wissenschaftlich erforscht werden.
- Metatheorie (V)** Meist durch Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler in enger Rückkopplung mit der Praxis und den Fachkräften geführt, finden auf der Metatheorie-Ebene nationale und internationale Diskurse über derartige normative Vorentscheidungen, Positionierungen und Konzeptualisierungen unseres Faches statt. Erkenntnistheoretische und methodologische Fragen werden reflektiert, um die wissenschaftliche Qualität ebenso wie die theoretische – und damit letztlich auch praktische – Weiterentwicklung unseres Faches zu gewährleisten. Hier ist auch der Ort, den Wandel von normativen Orientierungen – z. B. eine Hinwendung zu oder eine Abkehr von einem pädagogischen Konzeptualisierungsrahmen – zu analysieren und historisch einzuordnen.
- Reflexion im fachlichen Wandel** Im Rahmen der wissenschaftstheoretischen Betrachtung dieses ersten Kapitels sollten nicht nur die grundsätzlichen normativen Vorentscheidungen für eine pädagogische Konzeptualisierung unseres Faches offengelegt werden. Ebenso wichtig ist es, zu reflektieren, wie sich dies auf die unterschiedlichsten Konkretisierungs- bzw. Abstraktionsebenen auswirkt und die Gründe hierfür zu analysieren. Dazu muss die Reflexion sowohl in einen historischen als auch in einen möglichen prospektiven Rahmen eingeordnet werden (Abb. 5), denn auch für die fachliche Standortbestimmung gilt: „Das einzig Beständige ist der Wandel.“ (Heraklit von Ephesus, ca. 540–480 v. Chr.).

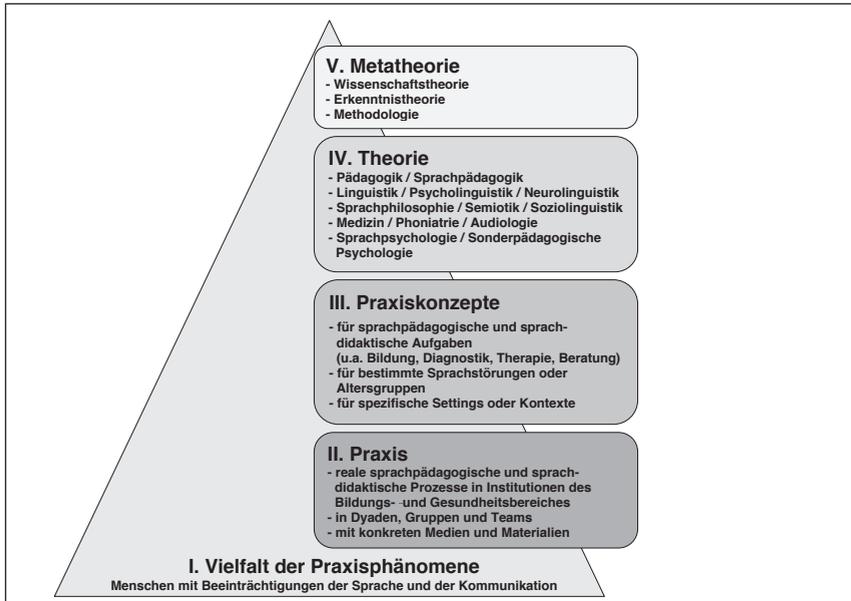


Abb. 4: Konzeptualisierungsebenen der Pädagogik bei Beeinträchtigungen der Sprache und der Kommunikation

1.3 Fachtermini und Paradigmen

Der permanente Wandel unseres Faches springt Studierenden zunächst überall durch die terminologische Vielfalt ins Auge. Zu dieser Vielfalt könnte man auch Unübersichtlichkeit sagen. Die Vielfältigkeit steht mit folgenden strukturellen Erscheinungen im Zusammenhang (Abb. 5):

- mit *Oberflächenphänomenen* des Faches, die in unterschiedlichen Bereichen hinsichtlich der Verwendung von Fachtermini explizit in Erscheinung treten sowie
- mit implizit verborgenen *Tiefenphänomenen* des Faches, die auf die begrifflichen Veränderungen der zugrunde liegenden Paradigmen hinweisen.

terminologische Vielfalt

1.3.1 Oberflächenphänomene – Wandel der Fachtermini

Über die Jahrzehnte wechselten beispielsweise die Bezeichnungen für unser Fach u. a. von „Sprachheilpädagogik“ über „Sprachbehindertenpädagogik“ hin zu „Pädagogik bei Beeinträchtigungen der Sprache und der Kommunikation“.

Eine ähnliche Entwicklung ist in der Bezeichnung der Zielgruppen des Faches zu erkennen. Während beispielsweise eine Person mit Stottersymptomatik früher als „der Stotterer“ bezeichnet wurde, wandelte sich die Bezeichnung zunächst zu „der stotternde Mensch“. Eine Nominalisierung wurde somit zu einem Adjektiv umfunktioniert. Man stellte mit dieser Bezeichnung den Menschen in den Mittelpunkt. Der zeitgemäße Begriff lautet heute „eine Person mit Beeinträchtigung im Bereich des Redeflusses“. Mit dieser Bezeichnung wird die Person bzw. die Per-

Bezeichnungen des Faches

Bezeichnungen der Zielgruppen

sönlichkeit des Menschen und die Tatsache, dass es sich wie bei jedem Menschen um ein individuelles und vollwertiges Mitglied der Gesellschaft handelt, noch mehr betont. Die Störung wird nicht personifiziert, sondern als Ergänzung genannt. Dies entspricht dem inklusiven Geist der aktuellen UN-Konvention für die Rechte von Menschen mit Behinderungen (United Nations 2006) (Kap. 8).

Bezeichnungen von Störungen

Vergleichbare Veränderungen innerhalb der Terminologie sind ebenfalls bei den Störungsbezeichnungen zu beobachten. Im Laufe der Zeit änderten sich die Bezeichnungen, z.B. von „Stammeln“ zu „Dyslalie“ bis hin zu „Aussprachestörungen“ und dann zu „phonetischen bzw. phonologischen Störungen“ (Kap. 5).

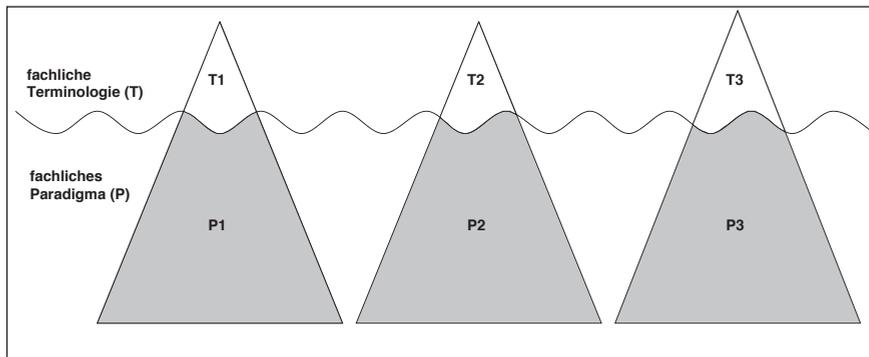
Bezeichnungen von Institutionen

Ebenso wechselten die Bezeichnungen für Praxisinstitutionen, z.B. von „Sprachheilschule“ zu „Schule mit dem Förderschwerpunkt Sprache“. Auch Studienstätten wurden umbenannt und weisen eine spezifische Terminologie auf, z.B. „Sprach-Pädagogik und -Therapie“ (Leibniz Universität Hannover) oder „Sprachbehindertenpädagogik in schulischen und außerschulischen Bereichen“ (Universität zu Köln).

Hintergrund terminologischer Vielfalt

Die veränderten Termini finden auch zu jeder Zeit Einzug in Gesetzestexte, in Richtlinien der Krankenkassen, in bildungspolitische Vorgaben sowie in die KMK-Empfehlungen. Wichtig zu wissen ist, dass dieser permanente Wechsel der Fachbegriffe keine Willkür ist. Wie bei einem Eisberg sind die für uns wahrnehmbaren terminologischen Veränderungen an der Oberfläche durch grundsätzliche und für uns zunächst unsichtbare Änderungen in der Tiefe des Faches verursacht (Abb. 5). Erst durch eine wissenschaftstheoretische, metatheoretische Reflexion werden diese erkennbar (Abb. 2).

Abb. 5: Die Spitze des Eisberges: Fachlicher Wandel an der terminologischen Oberfläche in Abhängigkeit von der paradigmatischen Tiefenstruktur



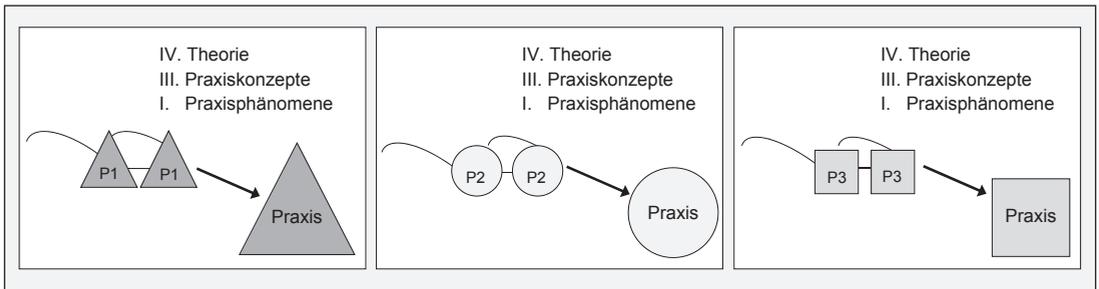
1.3.2 Tiefenphänomene – Wandel der Paradigmen

Die nicht so leicht zugängliche Tiefenstruktur eines Faches wird durch paradigmatische Entscheidungen bestimmt. Hierzu gehören auch die erwähnten normativen Vorentscheidungen. **Paradigma**

Ein **Paradigma** ist ein vorherrschendes wissenschaftliches Denkmuster in einer bestimmten Zeit – eine Art „Brille“, durch die alle fachlichen Ebenen (Menschen mit sprachlich-kommunikativen Beeinträchtigungen, Praxis, Praxiskonzepte, Theorie, Metatheorie) in einer bestimmten Art und Weise „gefärbt“ gesehen werden.



Wie jede andere Wissenschaft, unterliegt auch die Pädagogik bei Beeinträchtigungen der Sprache und der Kommunikation jeweils einem zeitgemäßen Paradigma, das alle Ebenen des pädagogischen Handelns beeinflusst (Kap. 6): die Wahrnehmung der Menschen mit Beeinträchtigungen (I), die konkrete Praxis (II), die Praxiskonzepte (III), die Theorie (IV) und die Metatheorie (V). Aus den jeweiligen wissenschaftlichen Annahmen, Vorstellungen und Leitsätzen zu sprachlich-kommunikativen Phänomenen und Fragestellungen ergeben sich entsprechend gefärbte Ansätze für die Sprachdidaktik. Mit dieser „Brille“ wird dann sprachpädagogische und sprachtherapeutische Arbeit in der Praxis umgesetzt (Abb. 6). **„Durch-die-Brille-Sehen“**



Im Laufe der letzten hundert Jahre brachte das „Durch-die-Brille-Sehen“ verschiedene Sichtweisen hervor, die sich exemplarisch anhand von drei sehr einflussreichen paradigmatischen Ansätzen veranschaulichen lassen (Tab. 1):

- *medizinisches* Paradigma,
- *behavioristisches* Paradigma,
- *konstruktivistisches* Paradigma.

Abb. 6: „Realität“ des Faches Pädagogik bei Beeinträchtigungen der Sprache und der Kommunikation je nach Paradigma

Anfang des 20. Jahrhunderts herrschte das medizinische Paradigma vor (Grohnfeldt 2014b; Lüdtke 2010a, 2010b). Auf der Ebene der Metatheorie (V) bestand die Vorstellung von der menschlichen Entwicklung nach intrinsischen, vorgegebenen Mustern, Regeln und Normen. Die vorherrschende Auffassung war, dass sich das Sprechen rein auf der Grundlage eines intakten Zustandes der Sprechwerk-

medizinisches Paradigma