



100 Jahre Sprachheilschule – Errungenschaften und Anforderungen an sprachbehindertenpädagogische Fachlichkeit in der Schule

Ulrich von Knebel

1 Anlass, Ziel und Aufbau dieses Beitrags

Der nachfolgende Beitrag stellt eine überarbeitete Fassung eines Vortrags dar, der am 13. September 2012 anlässlich des einhundertjährigen Bestehens der Sprachheilschule in Hamburg in der Schule am Reinbeker Redder gehalten wurde und einer nachfolgenden Podiumsdiskussion Impulse liefern sollte. Dabei war und ist der Rahmen brisant: Während die Sprachheilschule in Hamburg ihren 100. Geburtstag feiert, gilt ihre weitgehende Auflösung zugunsten einer Stärkung inklusiver Beschulungsformen als beschlossen.

Die Podiumsdiskussion kreiste folglich primär um die Frage, wie die Schule der Zukunft aussehen könnte und ob sie den vielfach befürchteten Verlust sprachbehindertenpädagogischer Fachlichkeit mit sich bringen würde oder ob sie Schülerinnen und Schülern mit Sprachbehinderung ebenso gerecht werden könnte wie die tradierte Sprachheilschule. Da unterschiedliche Problemlagen – wie zum Beispiel Störungen der Sprache, des Sprechens, der Stimme oder der Redestaltung – neben allgemeinen mitunter auch sehr spezifische fachliche Zugangsweisen erfordern, kann im Rahmen dieses Beitrags nicht die gesamte Breite sprachbehindertenpädagogischer Fachlichkeit thematisiert werden. Im Mittelpunkt stehen Beeinträchtigungen der Sprachentwicklung, da sie den mit Abstand häufigsten Anlass für sprachbehindertenpädagogische Intervention in der Schule bieten.

Ob die vielfach formulierte Sorge um den Verlust der Fachlichkeit in der Inklusiven Schule begründet ist, lässt sich nur klären, wenn überhaupt erst ein-

mal bestimmt ist, woran sprachbehindertenpädagogische Fachlichkeit fest gemacht werden kann, an welchen Kriterien sie zu messen ist. Dazu will der vorliegende Beitrag einen Vorschlag unterbreiten, indem nach einer kontrastierenden Gegenüberstellung zweier Praxisbeispiele von sprachlicher Förderung in der Schule zehn Qualitätsmerkmale sprachbehindertenpädagogischer Fachlichkeit formuliert werden. Sie werden aus zwei Quellen gewonnen: Erstens aus einer fachdisziplingeschichtlichen Analyse und zweitens aus zentralen administrativen Vorgaben für die schulische Erziehung und Bildung im Förderschwerpunkt Sprache. Beide Quellen greifen zwar durchaus ineinander, werden hier aber zur besseren Übersichtlichkeit getrennt und nacheinander dargestellt.

Für die Schule der Zukunft ergeben sich daraus ganz besondere und historisch kaum da gewesene Herausforderungen, wenn sie sprachbehindertenpädagogische Fachlichkeit im hier erläuterten Sinne sicherstellen will, worauf am Ende des Beitrags nur sehr kurz und ausschnitthaft eingegangen werden kann.

2 Sprachförderung ist nicht gleich Sprachförderung – zwei Beispiele aus der Praxis

Sprachförderung hat viele Gesichter, sie wird in unterschiedlichsten Einrichtungen von verschiedenen Berufsgruppen und Laien durchgeführt, und das ist auch gut so, denn: So unterschiedlich Sprachförderung auch konstruiert und durchgeführt wird, wird sie in der Regel den Geförderten zugute kommen. Die nachfolgende Skizze zweier Praxisbeispiele zielt also nicht darauf ab, etwa gute und schlechte Sprachförderung zu unterscheiden. Außer Frage steht, dass schulische Sprachförderung Gutes bewirken kann und erwünscht ist, auch wenn sie nicht sprachbehindertenpädagogisch ausgerichtet und begründet ist. Umgekehrt muss sich eine sprachbehindertenpädagogisch fundierte Sprachförderung in der Schule aber fragen lassen, was ihre Fachlichkeit eigentlich ausmacht und wodurch sie sich von anderen Formen der Sprachförderung unterscheidet. Zur

Tab. 1: Gliederung des Beitrags

1.	Anlass, Ziel und Aufbau dieses Beitrags
2.	Sprachförderung ist nicht gleich Sprachförderung – zwei Beispiele aus der Praxis
2.1	Kasusmarkierung im Deutschunterricht einer dritten Klasse – Kritik aus sprachbehindertenpädagogischer Sicht
2.2	Kasusmarkierung im Mathematikunterricht einer siebten Klasse – Kritik aus sprachbehindertenpädagogischer
3.	100 Jahre Sprachheilschule: Historischer Rückblick im Zeitraffer
3.1	Organisationsformen sprachheilpädagogischer Förderung
3.2	Inhaltliche Schwerpunkte im Wandel
3.3	Administrative Vorgaben der Kultusministerkonferenz
4.	Zusammenfassung: Zehn Qualitätsmerkmale sprachbehindertenpädagogischer Fachlichkeit
5.	Ausgewählte Herausforderungen an die Schule der Zukunft

Illustration skizziere ich knapp zwei Beispiele aus der Schulpraxis. Dabei wird ein erstes Beispiel aus der Grundschule ausschließlich deshalb sprachbehindertenpädagogisch reflektiert, um im Kontrast aufzeigen zu können, inwiefern dieses Praxisbeispiel sprachbehindertenpädagogische Ansprüche noch nicht erfüllt. Dabei ist unstrittig, dass dieser Praxisausschnitt auch gar nicht sprachbehindertenpädagogische Ansprüche erfüllen muss, weil er außerhalb sonderpädagogischer Unterstützungssysteme geplant und durchgeführt wurde. Diese Darstellung erscheint aber hilfreich, das Profil sprachbehindertenpädagogischer Fachlichkeit zu verdeutlichen.

2.1 Kasusmarkierung im Deutschunterricht einer dritten Klasse – Kritik aus sprachbehindertenpädagogischer Sicht

Beispiel 1: In einer dritten Grundschulklasse wird im Frühjahr Deutsch unterrichtet, im deutschfachlichen Zentrum steht die Textproduktionen auf der Grundlage von Bildern. Das Thema der Stunde lautet: „Wo der Osterhase Eier versteckt“. In der Vergangenheit hat die Lehrerin immer wieder beobachtet, dass viele Kinder den Akkusativ und Dativ noch nicht richtig bilden können. In dieser Stunde möchte Sie deshalb außer an der Textproduktion auch an dem übergeordneten Sprachförderziel einer korrekten Dativmarkierung arbeiten. Methodisch will sie dies in einer Stillarbeitsphase umsetzen. Zu zwei Bildern, die versteckte Eier in einem Wohnzimmer und in einem Garten zeigen, werden je ein Arbeitsblatt verteilt. Die Arbeitsblätter enthalten Lückentexte, in die Lücken müssen unbestimmte Artikel im Dativ eingetragen werden (zum Beispiel nach dem Schema „Ein Ei liegt in *einem* Liegestuhl.“).

Ganz sicher kann dieses Setting dem einen oder anderen Kind nutzen. Den Anforderungen an eine sprachbehindertenpädagogisch versierte Förderung kann und muss dieses Beispiel wie gesagt nicht genügen. Aus sprachbehindertenpädagogischer Perspektive könnten vier Einwände geltend gemacht werden:

(1) Unzureichende diagnostische Fundierung

Die individuellen sprachlichen Lernausgangslagen sind nicht genau geklärt, dadurch ist ein individueller Zuschnitt der Sprachförderung nicht möglich. Nur auf der Basis genauer

grammatischer Analysen wäre es möglich, die sprachliche Herausforderung den Möglichkeiten eines jeden Kindes anzupassen.

(2) Fehlende entwicklungstheoretische Einordnung

Der Erwerb des Kasusystems folgt einer Entwicklungslogik. Die Auswahl nächster Lernschritte sollte sich daran orientieren. So wird zum Beispiel der Dativ erst erworben, wenn der Akkusativ schon weitgehend beherrscht wird. Sofern beide Markierungsformen dem Kind bekannt sind, ist es auch wichtig, Dativ und Akkusativ kontrastiv zu verwenden.

(3) Fragliche methodische Angemessenheit

Die Textlücken kann eigentlich nur jemand in der richtigen grammatischen Form füllen, der über diese Kompetenz der Kasusmarkierung bereits verfügt. Methodisch müssten hier geeignete Hilfen zur Verfügung gestellt werden (zum Beispiel Ableitungsregeln vom Nominativ; Modellieretechniken).

(4) Ungeklärte Bedeutsamkeit sprachlichen Handelns

Nachhaltiges Sprachlernen setzt voraus, dass Kinder die Verwendung ihrer Sprache als bedeutsam erleben. Bedeutsamkeit kann zum Beispiel durch einen Bezug zur eigenen Lebenswelt entstehen, oder dadurch, dass der Sprachgebrauch eine kommunikative Funktion erfüllt, nicht oder jedenfalls sehr viel weniger dadurch, dass Lücken nach einem Einheitsschema ausgefüllt werden.

2.2 Kasusmarkierung im Mathematikunterricht einer siebten Klasse – Kritik aus sprachbehindertenpädagogischer Sicht

Beispiel 2 stammt aus einer siebten Klasse einer Förderschule mit dem Schwerpunkt Lernen im Mathematikunterricht (Hadewig 2008). In dieser Geometrie-stunde zur Zeit der Sommerolympiade geht es um die Einsicht in die Invarianz von Flächen, d.h. Flächen von Dreiecken und Vierecken sollen ohne Formeln und Zahlen miteinander verglichen werden, wobei die Invarianz von Flächen durch das Übereinanderlegen, Zerlegen und Auslegen von Flächen festgestellt werden kann. Die Stunde beginnt mit einem Wettspiel in zwei Gruppen, bei dem Playmobil-Figuren von einem Sprungbrett

springen und auf verschiedenen geometrischen Figuren landen, die zur Auslegung einer größeren Figur an der Tafel genutzt werden sollen. Die Hauptphase der Stunde ist als Werkstattunterricht konzipiert, in dem jeder Schüler Pflicht- und Wahlaufgaben zu erledigen hat. Am Ende der Stunde werden ausgewählte Ergebnisse der Werkstattarbeit präsentiert.

In dieser Stunde werden vier Schüler individuell sprachlich gefördert. Ein Schüler übt die korrekte Artikulation des stimmhaften [z]-Lautes am Anfang, zwei andere Schüler festigen die korrekte Akkusativmarkierung am bestimmten Artikel bei maskulinen Nomen. Ein vierter Schüler ist hier schon einen Schritt weiter, er arbeitet an der Dativmarkierung maskuliner Nomen auch im Kontrast zu Akkusativmarkierungen. Nur für diesen vierten Schüler wird hier kurz konkretisiert: beim Einstiegsspiel hat er die Rolle eines Radiomoderators und kommentiert das Geschehen, indem er angibt, wo jeder Springer landet (auf einem roten Dreieck, auf einem gelben Viereck usw.). Die Lehrkraft unterstützt durch Modellieretechniken.

Seine Pflichtaufgabe in der Werkstatt besteht darin, anhand von geometrischen Skizzen zu beschreiben, wem es gelungen ist, einen Tennisplatz korrekt anzulegen (diese Frage fordert die Dativmarkierung heraus) und wen das Olympische Komitee daran erinnern muss, die richtige Anzahl von Teilflächen zu verwenden (diese Frage forciert die Bildung des Akkusativ). Für die schriftliche Fixierung darf er auf Erinnerungskarten zurückgreifen, die er gemeinsam mit der Lehrerin hergestellt hat. In der Schlussphase präsentiert dieser Schüler seine Ergebnisse und verwendet dabei mündlich Akkusativ- und Dativmarkierungen im Kontrast.

Sprachbehindertenpädagogische Qualitätsmerkmale dieser Stunde erschließen sich erst, wenn man weiß, wie die Lehrerin zu diesem Stundenkonzept gefunden hat: Sie hat für alle Schüler mit sprachlichem Förderbedarf qualitative Analysen ausgewählter sprachlicher Bereiche durchgeführt, zum Beispiel phonologisch-phonetische und grammatische Analysen. Für den vierten Schüler hat sie das Verfahren ESGRAF (Motsch 1999) eingesetzt und im Hinblick auf das Grammatikerwerbsmodell von Clahsen (1982) herausgefunden, dass der kontrastive Gebrauch von Akkusativ und Dativ für den vierten Schüler genau in der

Zone seiner nächsten Entwicklung liegt. Sie hat so den sprachlichen Lerngegenstand diagnostisch solide verankert und entwicklungstheoretisch begründet, wodurch der individuelle Zuschnitt dieser Sprachförderung qualitativ hochwertig wird.

Mehr noch: Diagnostisch hat sie die Grenzen einer Sprachanalyse überschritten. Sie weiß, dass es diesem Schüler noch schwer fällt, vor Gruppen zu sprechen, dass er es aber lernen möchte und dass ihm das in einem strukturierten Format wie der Moderatorenrolle besser gelingen kann. Zumal sich die in dieser Stunde verwendeten Hilfen in der Vergangenheit bewährt haben, sind die Methoden der Sprachförderung sowohl dem sprachlichen Lerngegenstand als auch der Persönlichkeit des Schülers äußerst angemessen. Zudem wird der Gebrauch von Sprache für diesen Schüler in der Mathematikstunde bedeutsam: er möchte gerne einmal Radiosprecher sein, sein Kommentar hilft der Lehrkraft zu protokollieren, die schriftliche Vorbereitung erleichtert ihm die mündliche Präsentation am Stundenende. Alles in allem beruht die Stunde auch auf einer gut durchdachten sprachdidaktischen Planung, in der die Lehrkraft gut begründet sprachliche Förderziele, präzise sprachliche Lerngegenstände, spezifische Methoden und Medien der Sprachförderung ausgewählt hat.

Zur besseren Übersicht möchte ich im Sinne einer ersten Zwischenbilanz zusammenfassen: Sprachförderung hat

viele Gesichter, und das kommt Kindern in aller Regel zugute. Eine sprachbehindertenpädagogisch qualifizierte Sprachförderung sollte aber das Know-How der Sprachbehindertenpädagogik aufgreifen und nutzen und ihr dadurch ein spezifisches Profil verleihen. Dazu gehören – in Spiegelstrichen – zumindest folgende Merkmale:

1. Die Besonderheiten einer individuellen Sprachverwendung werden sachgerecht beschrieben. Erforderlich ist dafür ein sprachwissenschaftliches Beschreibungsinventar, mit dem z.B. grammatische Formen kindlicher Äußerungen und phonetische Besonderheiten der Aussprache dokumentiert werden können.
2. Die Besonderheiten einer individuellen Sprachverwendung werden diagnostisch differenziert erhoben. Erforderlich ist dafür sprachdiagnostische Kompetenz, die konzeptionelle Grundlagen der Diagnostik und methodisches Handlungswissen umfasst.
3. Die Auswahl nächster sprachlicher Lerngegenstände sollte bei Sprachentwicklungsstörungen entwicklungsorientiert erfolgen. Voraussetzung dafür ist neben Kenntnissen von Entwicklungstheorien die Fähigkeit zur genauen Beobachtung individueller Entwicklungswege.
4. Methoden der Sprachförderung sollten einerseits dem sprachlichen Lerngegenstand und seiner Aneignungsstruktur angemessen sein und

andererseits die individuelle Lerngeschichte des Kindes berücksichtigen.

5. Die Verwendung sprachlicher Zielstrukturen erfolgt nicht um ihrer selbst willen sondern ist eingebettet in subjektiv bedeutsame Sprachhandlungen. Grundlegend dafür sind Kenntnisse über die Bedingungen des Spracherwerbs und Sprachgebrauchs sowie über die subjektiven sprachlichen Handlungserfahrungen des Kindes.
6. Die Planung der Stunde folgt einem ausgewiesenen sprachdidaktischen Konzept, das dafür sorgt, dass zentrale Planungsentscheidungen bewusst und theoriegeleitet getroffen werden.

3 100 Jahre Sprachheilschule: Historischer Rückblick im Zeitraffer

Im dritten Abschnitt werden in einem knappen historischen Rückblick ausgewählte Errungenschaften der Sprachbehindertenpädagogik herausgestellt. Die nachfolgende Skizze einer Rückschau auf einhundert Jahre Sprachheilschule und Sprachheilpädagogik fokussiert zunächst den Wandel von Organisationsformen (3.1), bevor dann sich verändernde inhaltlich-konzeptionelle Schwerpunkte angesprochen werden (3.2).

Kommunikation inklusive

Kommunikation ist die Basis für die Teilhabe in allen Lebensbereichen. Nur wer mitteilen kann, was er fühlt, denkt oder erleben möchte, kann Freizeit und Alltag nach den eigenen Vorstellungen gestalten. Unterstützte Kommunikation hat zum Ziel, allen Menschen die Möglichkeit zu bieten, aktiv zu kommunizieren und damit selbstbestimmt dabei zu sein. Mit den passenden Hilfsmitteln können auch beeinträchtigte Menschen aktiv am Leben teilhaben.

Kontaktieren Sie uns – wir beraten Sie gerne!

REHAVISTA Hilfsmittel zur Kommunikation, PC-Bedienung und Umfeldsteuerung
Service-Telefon: 0800 734 28 47 (bundesweit und kostenfrei) www.rehavista.de



Mara (7 Jahre) kommuniziert mit einer Tobii-Augensteuerung.
Mehr dazu finden sie im Internet unter
→ www.rehavista.de → Anwender → Mara.

REHA VISTA.
einfach.kommunizieren.

3.1 Organisationsformen sprachheilpädagogischer Förderung

Den geschichtlichen Recherchen von Orthmann (1982), Becker/Braun (2000), Baumgartner (2004) und Braun (2012) ist zu entnehmen, dass sich eine systematische Sprachförderung durch Lehrkräfte an Schulen bis in das Jahr 1778 zurückverfolgen lässt. Auf das Jahr 1883, also gut 100 Jahre später, datiert Orthmann erste schulbehördliche Kurse für „sprachgebrechliche Kinder“, die aber zeitlich begrenzt und nicht in den regulären Unterricht integriert waren. Dies änderte sich 1901 mit den ersten Sprachheilklassen an allgemeinen Schulen, die, so Baumgartner (2004), erstmals von speziell geschulten Sprachheillehrkräften geführt wurden. Jetzt dauerte es nur noch wenige Jahre, bis die ersten eigenständigen Sprachheilschulen 1910 in Halle an der Saale und 1912 in Hamburg gegründet wurden, wobei nach Orthman (1982) die Sprachheilschule in Hamburg die erste war, die Schüler der Klassenstufen 1-3 aufnahm und von Anfang an orientiert am Lehrplan der Grundschule unterrichtete.

Gemessen an der Zahl sprachauffälliger Schüler stieg die Anzahl von Sprachheilklassen und Sprachheilschulen bis zum Zweiten Weltkrieg eher zögerlich an, wie Orthmann (1982) beschreibt. Er zitiert aus der Fachliteratur (Steiniger 1942), dass im Jahr 1942 in elf Städten Sprachheilklassen und in zehn Städten Sprachheilschulen existierten, darunter in Berlin und in Hamburg jeweils vier. In dieser Zeit wie auch nach dem Zweiten Weltkrieg ringen Sprachheillehrkräfte bereits sehr leidenschaftlich und engagiert um die Anerkennung der Sprachheilschule, insbesondere in einem permanenten Dialog mit ihren zuständigen Schulbehörden. Für die Hamburger Schulen ist dies sehr eindrucksvoll in Schul-Chroniken dokumentiert, die jedem geschichtlich Interessierten zur Lektüre empfohlen werden können (vgl. u.a. Wendpap 1962; Reuter 1972; Sprachheilschule Mümmelmannsberg 1992).

Flankiert von außerschulischen stationären Behandlungsformen wie dem von Calzia geleiteten privaten Stimm- und Sprachheilheim wuchs die Zahl der Sprachheilklassen und Sprachheilschulen in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts deutlich an. Becker/Braun (2000, 233) geben an, dass die Zahl der Sprachheilklassen und Sprachheilschulen im Gebiet der Bundesrepublik Deutsch-

land von 35 im Jahr 1955 auf 386 im Jahr 1995 gestiegen ist, innerhalb von 60 Jahren also eine Verzehnfachung stattgefunden hat. Für die aktuelle Zahl an Sprachheilklassen und Sprachheilschulen in Deutschland liegen mir zur Zeit keine verlässlichen Angaben vor. Die Kultusministerkonferenz weist aber in ihrer Statistik für das Jahr 2009/2010 bundesweit 37.514 Schüler aus, die in sonderpädagogischen Einrichtungen mit dem Förderschwerpunkt Sprache unterrichtet werden (KMK 2010). Bei einer durchschnittlichen Anzahl von 15 Schüler(inne)n mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich Sprache pro Klasse (was faktisch zu hoch gegriffen sein dürfte) entspräche das 2.501 Klassen!

Statistiken dieser Art offenbaren unzweifelhaft eine zwar sprunghafte, aber beständige Ausweitung des Sprachheilwesens im Schulsystem der letzten 100 Jahre, die jetzt aber an einem radikalen Wendepunkt steht, nachdem auf der Grundlage der UN-Behindertenrechtskonvention und des KMK-Beschlusses zur inklusive Bildung und Erziehung von 2011 nicht nur in Hamburg und Berlin, sondern auch bundesweit die Auflösung aller oder wenigstens der meisten Sprachheilschulen und Sprachheilklassen erwogen wird.

Um später der Frage nachgehen zu können, welche Unterstützung Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Förderschwerpunkt Sprache unabhängig von der Schulform benötigen, möchte ich im nächsten Teilschritt ebenfalls nur sehr grob umreißen, welche in-

haltlichen Schwerpunkte die sprachbehindertenpädagogische Theorie und Praxis bislang gesetzt hat und welche Errungenschaften daraus hervorgegangen sind.

3.2 Inhaltliche Schwerpunkte im Wandel

Im Anschluss an eine frühere ausführliche Analyse der Voraussetzungen und Bedingungen fachdisziplinärer Sichtweisen und Deutungen von kindlichen Aussprachestörungen (von Knebel 2000) und ihrer Klassifikation nach „epochaltypischen Denkweisen“ (von Knebel/Welling 1997) erfolgt in diesem Abschnitt eine schlaglichtartige Zusammenfassung zentraler sprachbehindertenpädagogischer Konzeptualisierungen. Sie führt die frühere Analyse in zwei Hinsichten weiter: Erstens erweitert sie den Blick von der kindlichen Aussprachestörung zur Sprachentwicklungsstörung im Allgemeinen, die im schulischen Praxisfeld den mit Abstand häufigsten Anlass zu sprachbehindertenpädagogischer Intervention bietet. Zweitens ergänzt sie die zuvor unterschiedenen drei Denkepochen um eine vierte, die Anfang der 1990er Jahre beginnt und bis in die Gegenwart hineinreicht.

Im Unterschied zu den genannten früheren Publikationen wird hier nicht der Zweck einer erkenntnistheoretischen Reflexion und pädagogischen Perspektivierung verfolgt, vielmehr sollen so zentrale konzeptionelle Errungenschaften der Sprachbehindertenpädagogik herausgestellt werden, die heute zu den Grundlagen sprachbehindertenpädagogischer

Tab. 2: Vier idealisierte Denkepochen der Fachdisziplin

Idealisierte Denkepochen	Fokussierte Phänomene	Zentrale konzeptionelle Errungenschaften
Sprachheilkunde	<ul style="list-style-type: none"> individuelle Abweichungen von zielsprachlichen Normen Physiologie des sprechmotorischen Bewegungsvollzugs Störungen des Spracherwerbs 	<ul style="list-style-type: none"> Deskription der Zielsprache (v.a. Aussprache und Grammatik) Klassifikation typischer individueller Normabweichungen Reflexion von Bedingungen des Spracherwerbs
Sprachheilpädagogik	<ul style="list-style-type: none"> Mensch mit Sprachbehinderung Erziehungsbedürftigkeit des Kindes 	<ul style="list-style-type: none"> (heil)pädagogische Verankerung Kindgemäßheit Ganzheitlichkeit
Sprachbehindertenpädagogik	<ul style="list-style-type: none"> Strukturmerkmale der Sprache und des Sprachgebrauchs (u.a. phonologisch, phonetisch, grammatisch) Erscheinungen und Prinzipien des Spracherwerbs 	<ul style="list-style-type: none"> sprachwissenschaftliche Fundierung spracherwerbstheoretische Einordnung diagnostikgeleitete Sprachförderung
Pädagogik bei Beeinträchtigungen der Sprache und des Sprechens	<ul style="list-style-type: none"> Bedingungen des Spracherwerbs und Sprachgebrauchs Bedeutsamkeit von Sprachstörung und Sprachförderung für Persönlichkeit und Bildung 	<ul style="list-style-type: none"> erziehungswissenschaftliche Einordnung didaktische Strukturierung lebensweltliche Orientierung

Fachlichkeit gezählt werden dürfen. Dabei soll die aufeinanderfolgende Darstellung von Denkepochen nicht signalisieren, dass die zentralen Denkweisen faktisch linear in einem zeitlichen Nacheinander entstanden wären. Vielmehr scheinen sie sich zu überformen und frühere in nachfolgenden Denkepochen aufgehoben zu sein, wie andernorts dargelegt wurde (von Knebel/Welling 1997, 16 f.). Zudem repräsentieren sie selbstverständlich nicht alle Konzepte der Fachdisziplin und erheben keinen Anspruch auf Vollständigkeit, sie zeichnen aber Hauptströmungen nach.

Da die ersten schulischen Sprachheilkurse von Lehrkräften durchgeführt wurden, die für diese Aufgabe von prominenten Vertretern der medizinischen Sprachheilkunde wie Gutzmann geschult worden waren, ist die *erste Denkepoche* durch eine Fokussierung der Physiologie des Sprechens gekennzeichnet. Im Mittelpunkt stehen die sprechmotorischen Bewegungsvollzüge, die der lautsprachlichen Produktion zu Grunde liegen. Geradezu ein Sinnbild dieser Epoche ist das Lehrbuch der Sprachheilkunde von Emil Fröschels (1913). Denn Fröschels hatte von sich selbst während der Artikulation von Einzellauten Röntgenaufnahmen angefertigt und diese seinem Buch als Anlage beigelegt, um so die Physiologie der Lautbildung normativ zu dokumentieren. Dieser Denkepoche verdankt die Sprachbehindertenpädagogik ein sehr detailliertes Wissen über Normen der Zielsprache vor allem in phonetischer und grammatischer Hinsicht, über typische individuelle Abweichungen von diesen Normen, über einige wichtige Bedingungen des Spracherwerbs und über methodische Möglichkeiten, diesen Erwerb zu unterstützen.

Eine *zweite Denkepoche* beginnt nach dem Zweiten Weltkrieg in den fünfziger Jahren. Bis hierhin entwickelt sich eine immer detailliertere Auseinandersetzung mit spezifischen Aspekten normabweichenden Sprachgebrauchs, den Möglichkeiten ihrer diagnostischen Erhebung und ihrer therapeutischen Beeinflussung. Fachleute, Praktiker wie Wissenschaftler, erkennen die Gefahr, durch die Sicht auf das Detail den Blick für das Ganze zu verlieren. Symptomatisch für diese zweite Denkepoche ist das Streben nach „Ganzheitlichkeit“ und „Kindgemäßheit“, wodurch sich die Sprachheilkunde mit Bezug auf die allgemeine Heilpädagogik zu einer Sprachheilpäd-

agogik entwickelt. Dieser Denkepoche verdanken wir insbesondere eine pädagogische Verankerung und eine Erweiterung des sprachbehindertenpädagogischen Blicks von der Sprachstörung auf den Menschen mit Sprachbehinderung. Ein Sinnbild wäre hier die von Orthmann (1969, 122) festgestellte „Seinsbesonderung“ des Menschen mit Sprachbehinderung, aus der er eine Erziehungsbedürftigkeit ableitet.

Viele Veröffentlichungen dieser Zeit, gerade auch zur schulischen Gestaltung kindgemäßer und ganzheitlicher Sprachförderung sind sehr lebendig und praxisnah, oft lassen sie aber auch schon gewonnene fachliche Erkenntnisse außer Acht. Gleich einem historischen Pendelausschlag werden in einer *dritten Denkepoche* Kontrapunkte gesetzt, indem wieder stärker spezifische Details herausgearbeitet werden, die auch für das fachliche Selbstverständnis grundlegend werden. Diese dritte Denkepoche ist gekennzeichnet durch eine vertiefende sprachwissenschaftliche und spracherwerbstheoretische Betrachtung kindlicher Sprachentwicklung und Sprachentwicklungsstörungen. Eingeleitet durch phonetische Grundlagenarbeiten in den siebziger Jahren werden in den achtziger und neunziger Jahren Aussprachestörungen, grammatische Entwicklungsstörungen und semantisch-lexikalische Entwicklungsstörungen vor allem aus diesen Perspektiven genauer analysiert. Ein wesentlicher Ertrag dieser Denkepoche besteht darin, dass kindliche Sprachentwicklungsstörungen einerseits durch sprachwissenschaftliche Fundierungen genauer und fachgerechter beschrieben werden können, was sich unter anderem in der Unterscheidung von phonologischen und phonetischen Aspekten bei Aussprachestörungen niederschlägt. Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen zielsprachlicher Norm und individueller Sprachverwendung lassen sich so genauer als früher diagnostisch erfassen und für die Sprachförderung nutzen. Andererseits ermöglicht die ausgearbeitete spracherwerbstheoretische Grundlegung eine bessere Orientierung der Sprachförderung am normalen kindlichen Spracherwerb.

Eine *vierte Denkepoche* scheint aktuell die vorherigen drei zu überformen, sie beginnt in den 1990er Jahren und fokussiert pädagogische und didaktische Fragen der Planung und Analyse von Sprachförderung, die vor dem Hintergrund der

Inklusionsdiskussion auch unter institutionellen Aspekten erörtert wird. Einen Anlass hierfür mögen auch die Empfehlungen der Kultusministerkonferenz von 1994 zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen der Bundesrepublik Deutschland gegeben haben, in denen eine pädagogische Ausrichtung unter Berücksichtigung der Lebenswelt Betroffener ausdrücklich gefordert wird (s.u.). Im Mittelpunkt stehen hier Konzepte, die diagnostisch das Bedingungsgefüge von Sprachbehinderungen aufzuschlüsseln helfen und deren Förderziele nicht mehr allein Gegebenheiten der Sprache und des Sprechens thematisieren, sondern auf die lebensweltliche sprachliche Handlungsfähigkeit gerichtet sind. Diese vierte Denkepoche ist damit erneut pädagogisch geprägt, wie auch Kracht (2010) feststellt, sie bezeichnet sie als das Ringen „um eine pädagogische Konzeptualisierung der Fachdisziplin“ (Kracht 2010, 121).

Die hier nur stichwortartig skizzierten Denkweisen und die mit ihnen verbundenen Konzepte markieren wesentliche Kennzeichen von sprachbehindertenpädagogischer Fachlichkeit, die für eine Bestimmung von fachlichen Qualitätsmerkmalen grundlegend sind (vgl. Abschnitt 3). Gestützt werden sie durch einige schulverwaltungsrechtliche Vorgaben, die im folgenden Abschnitt in aller Kürze aufgegriffen werden sollen (Abschnitt 3.3).

3.3 Administrative Vorgaben der Kultusministerkonferenz

Wie sonderpädagogische Förderung in der Schule umgesetzt wird, variiert in den einzelnen Bundesländern, ist für diese aber durch Empfehlungen der Kultusministerkonferenz grundgelegt. Wesentliche Grundlagen sind verankert in den Empfehlungen der Kultusministerkonferenz zur Sonderpädagogischen Förderung in den Schulen der Bundesrepublik Deutschland von 1994, in deren Konkretisierungen für den Förderschwerpunkt Sprache von 1998 und in dem Beschluss der KMK zur Inklusiven Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung in Schulen von 2011. Sie bestehen unter anderem in der weitreichenden Forderung einer pädagogischen Verankerung und einer lebensweltlichen Orientierung sonderpädagogischer Förderung.

Wortwörtlich zählt die Kultusministerkonferenz zu den „vordringlichen Aufgaben“

- „das Bedingungsgefüge einer Behinderung – ihre Ausgangspunkte und Entwicklungsdynamik – zu erkennen,
- die Bedeutung der jeweiligen Behinderung für den Bildungs- und Lebensweg des Kindes bzw. Jugendlichen einzuschätzen, um dann
- die pädagogischen Notwendigkeiten hinsichtlich Erziehung, Unterricht und Förderung so zu verwirklichen, daß die Betroffenen fähig werden, ein Leben mit einer Behinderung in sozialer Begegnung sinnerfüllt zu gestalten und – wann immer möglich – eine Minderung oder Kompensation der Behinderung und ihrer Auswirkungen zu erreichen.“ (KMK 1994, 4).

Konsequenterweise konkretisiert die Kultusministerkonferenz diese Anforderungen in ihren Empfehlungen für den Förderschwerpunkt Sprache von 1998. Hier werden Spracherwerb und Sprachgebrauch als sprachliches Handeln mit lebensweltlicher Perspektive gefasst. Die sonderpädagogische Förderung im Förderschwerpunkt Sprache soll bildungszielorientiert ausgerichtet und in ein allgemeines pädagogisches Rahmenkonzept eingebunden sein (KMK 1998, 4). Aus allgemein-erziehungswissenschaftlicher Sicht bedeutet dies dreierlei (vgl. von Knebel 2004; von Knebel/Schuck 2007):

- Sprachförderung sollte nicht die Sprache oder das Sprechen an sich fördern, sondern die sprachliche Handlungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler in ihrer Lebenswelt erweitern helfen.
- Die Gestaltung von Sprachfördersituationen sollte erziehungstheoretisch fundiert werden, also auf gesicherte Erkenntnisse zurückgreifen, wie Bedingungen des Spracherwerbs und Sprachgebrauchs optimiert werden können.
- Drittens sollten für die Sprachförderung Organisationsformen gewählt werden, die strukturell geeignet sind, den angezielten sprachlichen Bildungsprozess zu unterstützen – in der Allgemeinen Erziehungswissenschaft ist dies der institutionstheoretische Aspekt, der danach fragt, wie die Institutionen beschaffen sein müssen, damit sie geeignete Orte für pädagogisches Handeln sein können.

Dabei wäre es falsch, den Begriff „Institution“ mit „Schule“ gleichzusetzen. Im erziehungswissenschaftlichen Sinne sind sprachbehindertenpädagogische Institutionen vielmehr alle Organisationsformen, in denen Sprachförderung umgesetzt werden kann, zum Beispiel Einzeltherapie, Gruppentherapie, Sprachtherapeutischer Unterricht oder Beratung von Eltern und Lehrkräften. Im Einzelfall wäre demgemäß zu prüfen, welche dieser Organisationsformen am besten geeignet erscheinen, das entwickelte Förderkonzept umzusetzen.

Seitens der Schulverwaltung werden damit wesentliche Ansprüche formuliert, wie sonderpädagogische Förderung im Förderschwerpunkt Sprache umgesetzt werden soll. Zwar enthalten diese Empfehlungen auch durchaus inhaltliche Anregungen – etwa konkrete Analysebereiche für die Feststellung sonderpädagogischen Förderbedarfs –, nicht aber konzeptionelle Grundlagen, die die jeweiligen Fachdisziplinen – hier: die Sprachbehindertenpädagogik – zu liefern haben.

4 Zusammenfassung: Zehn Qualitätsmerkmale sprachbehinderten- pädagogischer Fachlichkeit

Ohne die Vielfalt sprachbehindertenpädagogischer Konzepte für die einzelnen Gegenstandsbereiche im Detail würdigen zu können, lassen sich zentrale Konzeptualisierungen für die Arbeit mit Kindern mit Sprachentwicklungsstörungen kategorial durch zehn Qualitätsmerkmale zusammenfassen (s. Tab. 3), die im Einzelnen durchaus unterschiedliche Konkretisierungen annehmen, aber wie folgt kategorisiert werden können. Gewonnen werden so explizite Qualitätsmerkmale sprachbehindertenpädagogischer Fachlichkeit. Sofern sie Geltung beanspruchen dürfen, können sie die eingangs angesprochene Funktion von Prüfkriterien übernehmen, indem sie inhaltlich bestimmen, was sprachbehindertenpädagogische Fachlichkeit ausmacht oder ausmachen sollte – sei dies in der traditionellen „Sprachheilschule“ oder in der Inklusiven Schule.

Die nachfolgend genannten zehn Qualitätsmerkmale gehen auf frühere Veröffentlichungen zurück, die vor al-

lem historische Analysen (von Knebel 2000), erziehungswissenschaftliche Verankerung (von Knebel 2004; von Knebel/Schuck 2007), sprachdidaktische Strukturierung (von Knebel 1996; von Knebel 2007) und Inklusionsorientierung (von Knebel 2010) beinhalten und hier aus Gründen der Übersichtlichkeit nicht noch einmal ausgeführt werden. Die Struktur der zehn Merkmale bedarf noch der genaueren Überarbeitung, insofern einzelne Punkte unter bestimmten Bedingungen anderen untergeordnet werden können. So ließe sich beispielsweise die „methodische Angemessenheit“ (4.) dem Kriterium der „didaktischen Strukturierung“ (6.) unterordnen, sofern das konkrete didaktische Konzept auch methodisch ausgerichtet ist. Andererseits kann methodische Angemessenheit auch ohne didaktisches Konzept in einem Förderansatz berücksichtigt werden, beispielsweise auf sprachfunktionaler Grundlage. Aus Gründen der Eindeutigkeit wie auch der Konzeptoffenheit wird vorläufig die nachfolgende Darstellung gewählt.

Tab. 3: Zehn Qualitätsmerkmale sprachbehindertenpädagogischer Fachlichkeit

1.	Sprachwissenschaftlich qualifizierte Beschreibung
2.	Sprachdiagnostische Fundierung
3.	Sprachentwicklungsorientierung
4.	Methodische Angemessenheit
5.	Handlungs- und Lebensweltorientierung
6.	Didaktische Strukturierung
7.	Bildungszielorientierung
8.	Erziehungstheoretische Fundierung
9.	Institutionelle Passung
10.	Zielgruppen- und gegenstandsgemessene Beratung

1.) Sprachwissenschaftlich qualifizierte Beschreibung

Sprachwissenschaftliche Kompetenz zählt zu den ganz basalen Grundlagen, weil nur mit ihrer Hilfe die sprachlichen Besonderheiten kindlicher Äußerungen erfasst und dokumentiert werden können. Die Anforderungen an diese Kompetenz sind vielleicht nicht sehr anspruchsvoll, aber sehr umfassend, denn sie betreffen orientiert an den linguistischen Strukturebenen phonetische, phonologische, morphologische, syntaktische, semantische und lexikalische Aspekte.

2.) Sprachdiagnostische Fundierung

Für einen individuellen Zuschnitt sprachlicher Förderung reicht eine linguistisch angemessene Beschreibung kindlicher Äußerungen nicht aus. Solche Beschreibungen müssen auch analysiert und systematisch geordnet werden. Dafür, wie auch für die Erhebung kindlicher Äußerungen bedarf es sprachdiagnostischer Kompetenz. Sie umfasst konzeptionelle Grundlagen (Leitfrage: Was will ich diagnostizieren?) und methodisches Handlungswissen (Leitfrage: Wie gehe ich bei der Erhebung, Auswertung und Interpretation vor?).

3.) Sprachentwicklungsorientierung

Sprachentwicklungsorientierung bedeutet zweierlei: erstens die Kenntnis und Nutzung spezifischer Sprachentwicklungstheorien wie zum Beispiel phonologische und grammatische Entwicklungstheorien, um auf dieser Grundlage bestimmen zu können, wo ein Kind gemessen an der üblichen Entwicklung aktuell steht und was gemessen daran seine nächsten Schritte im Erwerb zum Beispiel grammatischer oder phonologischer Formen sein können. Zweitens beinhaltet dieses Kriterium die Fähigkeit zur Beobachtung und Analyse individueller Sprachentwicklungsverläufe, um erkennen zu können, welche sprachlichen Gegebenheiten sich ein Kind gerade aneignet und es dabei unterstützen zu können. Dieser zweite Aspekt gewinnt vor allem dort an Bedeutung, wo verallgemeinerte Theorien des Spracherwerbs noch nicht vorliegen.

4.) Methodische Angemessenheit

Methodische Kompetenz ist in der Sprachförderung erstens erforderlich, weil nicht jeder sprachliche Lerngegenstand mit einer beliebigen Methode vermittelt werden kann. So können zum Beispiel phonologische Oppositionen nicht durch die Methode des Nachsprechens herausgearbeitet werden. Zweitens eignet sich nicht jede Methode für jedes Kind. Methoden der Sprachförderung müssen daher sowohl dem sprachlichen Gegenstand als auch dem zu fördernden Kind angepasst werden.

5.) Handlungs- und Lebensweltorientierung

Weil der Erwerb und Gebrauch von Sprache nicht um der Sprache willen erfolgt, sondern in subjektiv bedeutsame Sprachhandlungen eingebettet ist, sollten Situa-

tionen der Sprachförderung so gestaltet sein, dass sie dem Kind sinnhaftes und bedeutungsvolles Handeln ermöglichen. In pädagogischen Sprachförderkonzepten wird der Wert von Sprachförderung zudem auch daran bemessen, welchen Beitrag sie leistet für eine zunehmende sprachliche Handlungskompetenz des Kindes in seiner Lebenswelt.

6.) Didaktische Strukturierung

Sprachförderung in Therapie und Unterricht verlangt vielfältige Planungsentscheidungen, die zumindest unter den Anspruch von Professionalität nicht nur getroffen sondern auch begründet werden können müssen. Sprachdidaktische Konzepte liefern hilfreiche Anregungen für eine qualifizierte Auswahl von Sprachförderzielen, sprachlichen Lerngegenständen, Handlungsinhalten, Methoden der Sprachförderung und Medien. Nicht zuletzt strukturieren sie auch mögliche Verknüpfungen von Sprachtherapie und Unterricht.

7.) Bildungszielorientierung

Sprachförderung an Bildungszielen zu orientieren, meint mehr als Sprachfehler zu beseitigen. Sie ist im erziehungswissenschaftlichen Sinne darauf ausgerichtet, dem Kind durch die Sprachförderung zu einer verbesserten Handlungsfähigkeit in seinem Alltag zu verhelfen. Dadurch wird nicht nur der Anspruch einer pädagogischen Sprachförderung erfüllt, sondern auch die Empfehlung der Kultusministerkonferenz im Sinne ‚vordringlicher Aufgaben‘ (KMK 1994, 4) umgesetzt.

8.) Erziehungstheoretische Fundierung

Erziehungstheoretische Fundierung bedeutet, dass die Gestaltung von Sprachfördersituationen nicht nur den Anspruch methodischer Angemessenheit (s. Punkt 4) erfüllt, sondern darüber hinaus auch erziehungswissenschaftlich verankert ist. Eine Grundlage hierfür liefert zum Beispiel die kooperative Sprachtherapie (vgl. Kracht 2010; Welling 2004).

9.) Institutionelle Passung

Das neunte Qualitätsmerkmal „institutionelle Passung“ steht für die Anforderung, dass für jede Sprachförderung abhängig von den gegebenen oder herstellbaren Rahmenbedingungen eine geeignete Organisationsform gefunden werden muss. Im Einzelfall wäre beispielsweise begründet zu entscheiden, welchen Bei-

trag Einzeltherapie, Gruppentherapie, unterrichtsimmanente Sprachförderung und Beratung von Eltern und anderen Bezugspersonen leisten können. Den Hintergrund dafür liefert die allgemeine Erziehungswissenschaft. Sie fragt, wie pädagogische Institutionen beschaffen sein müssen, damit sie geeignete Orte für pädagogisches Handeln sein können. Dabei werden „Institutionen“ nicht etwa als Schulformen, sondern eher im Sinne von Organisationsformen gefasst.

10.) Zielgruppen- und gegenstandsgemessene Beratung

Das Handlungsfeld der Beratung ist ein von der Sprachbehindertenpädagogik noch wenig bearbeitetes Themengebiet. In der Praxis der Sprachheilschulen hat die Beratung aber eine lange Tradition und war bislang vor allem auf die Eltern zugeschnitten. In der Inklusiven Schule nimmt ihre Bedeutung angesichts einer geringen Stundenzahl, in der sich Sprachbehindertenpädagogin und Kind direkt begegnen, erheblich zu. Beratung darf als die wesentliche Grundlage angesehen werden, die es ermöglicht, die Bedingungen des Umfeldes eines Kindes und somit die Bedingungen seines Spracherwerbs zu optimieren.

5 Ausgewählte Herausforderungen an die Schule der Zukunft

Die Schule der Zukunft soll nach dem Willen der Kultusministerkonferenz inklusiv sein, ohne sonderpädagogische Fachlichkeit aufzugeben (KMK 2011) – ein Anspruch, der gerade durch diesen KMK-Beschluss durchaus in ein fragwürdiges Licht gerückt wird (von Knebel 2012), auch wenn hier wortwörtlich versprochen wird, „die gemeinsame Bildung und Erziehung für Kinder und Jugendliche zu verwirklichen und die erreichten Standards sonderpädagogischer Bildungs-, Beratungs- und Unterstützungsangebote im Interesse der Kinder und Jugendlichen abzusichern und weiterzuentwickeln“ (KMK 2011, 3). Praktisch ergeben sich aus diesem doppelten Anspruch von Inklusivität und Fachlichkeit vielfältige Aufgaben und Herausforderungen, von denen hier abschließend nur drei meines Erachtens besonders vordringliche benannt werden sollen:

Die erste große Herausforderung sehe ich darin, Lehrkräfte für die Arbeit

in der Inklusiven Schule *fachlich zu qualifizieren*. Gewiss verfügen so genannte „Sprachheillehrkräfte“ (also Lehrkräfte mit dem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt Sprache) größtenteils über die notwendigen Kompetenzen, um die dargestellten zehn Qualitätsmerkmale zu erfüllen. Wahrscheinlich gibt es auch hier den einen oder anderen Fortbildungsbedarf, vor allem sind diese Lehrkräfte aus meiner Sicht aber nicht hinreichend vorbereitet für die vielfältigen und umfangreichen Beratungsaufgaben. Zum anderen erscheint es notwendig, dass alle Lehrkräfte allgemeinbildender Regelschulen über Basisqualifikationen verfügen, die einen Kompetenztransfer unterstützen und den „Sprachheillehrkräften“ ihre Arbeit so erleichtern.

Die *zweite* große Herausforderung sehe ich in der Bereitstellung hinreichender *personeller und materieller Ressourcen*. Eine wirklich flächendeckend wohnortnahe Beschulung ist logistisch anspruchsvoll. In meinem kleinen persönlichen Erfahrungsschatz habe ich noch keine inklusive Schule kennen gelernt, die mit sprachbehindertenpädagogisch qualifiziertem Lehrpersonal hinreichend ausgestattet war.

Die *dritte* große Herausforderung steht mit der zweiten im Zusammenhang. Erforderlich ist meines Erachtens die *Institutionalisierung strukturierter Netzwerke*. Vermutlich können regional unterschiedliche und in der Zeit veränderliche Bedarfe nur durch einen flexiblen und gut organisierten Einsatz sprachbehindertenpädagogischer Fachlichkeit abgedeckt werden. Das allerdings würde das Berufsbild des Sprachheillehrers radikal verändern, was nicht nur unter dem Aspekt der Zumutbarkeit Fragen aufwirft, sondern außerdem weitere fachliche Qualifizierungsnotwendigkeiten nach sich ziehen könnte.

Literatur

- Baumgartner, S. (2004): Die frühe Pädagogisierung der Sprachheilpädagogik. In: Baumgartner, S., Dannenbauer, F., Homburg, G. & Maihack V. (Hrsg.): Standort: Sprachheilpädagogik (15–65). Dortmund: Verlag modernes Lernen.
- Becker, K.-P. & Braun, O. (2000): Geschichte der Sprachheilpädagogik in Deutschland 1945–2000. Rimpar: Ed. von Freisleben.
- Braun, O. (2012): Geschichte. In: Braun, O. & Lüdtke, U. (Hrsg.): Sprache und Kommunikation (19–35). Stuttgart: Kohlhammer.
- Clahsen, H. (1982): Spracherwerb in der Kindheit. Tübingen: Narr Verlag.
- Fröschels, E. (1913): Lehrbuch der Sprachheilkunde (Logopädie). Leipzig, Wien: Deuticke Verlag.
- Hadewig, N. (2008): Wir arbeiten an der Flächeninhaltswerkstatt. Unterrichtsentwurf im Rahmen der zweiten Staatsprüfung für das Lehramt für Sonderpädagogik. Lüneburg.
- KMK (Sekretariat der Ständigen Kultusministerkonferenz der Länder) in der Bundesrepublik Deutschland (2010): Sonderpädagogische Förderung in Förderschulen (Sonderschulen) 2009/2010. URL: http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Statistik/Aus_Sopae_2009.pdf (Aufruf am 07.09.2012).
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (1994): Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen in der Bundesrepublik Deutschland. Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 06.05.1994. Bonn: Ed. Bentheim.
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (1998): Empfehlungen zum Förderschwerpunkt Sprache. Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 26.06.1998. Bonn.
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2011): Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung in Schulen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 20.10.2011. Bonn.
- Knebel, U. von (1996): Therapedidaktische Ansatzpunkte: Entscheidungsfelder in der Sprachtherapie mit aussprachege störten Kindern. Die Sprachheilarbeit 41, 6, 366–375.
- Knebel, U. von (2000): Kindliche Aussprachestörung als Konstruktion. Eine historische Analyse mit pädagogischer Perspektive. Münster.
- Knebel, U. von (2004): Sprachheilpädagogik als Wissenschaft pädagogischer Praxis. In: Grohnfeldt, M. (Hrsg.): Lehrbuch der Sprachheilpädagogik und Logopädie. Bd.5: Bildung, Erziehung, Unterricht (69–87). Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Knebel, U. von (2010): Auf dem Weg zu einer inklusionstauglichen Diagnostik. Entwicklungsnotwendigkeiten und Orientierungsgrundlagen – exemplarisch konkretisiert für den Förderschwerpunkt Sprache. Sonderpädagogische Förderung heute 55, 3, 231–251.
- Knebel, U. von (2012): Förderschwerpunkt Sprache. Sonderpädagogische Förderung heute 57, 4, 415–419.
- Knebel, U. von & Schuck, K. (2007): Allgemeine Fragestellungen. In: Schöler, H. & Welling, A. (Hrsg.): Handbuch der Sonderpädagogik, Bd. 3: Sonderpädagogik der Sprache (475–504). Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Knebel, U. von & Welling, A. (1997): Kindliche Aussprachestörung – Phänomene und Konzepte. Historische und erkenntnistheoretische Betrachtungen. Der Sprachheilpädagoge 29, 1, 1–23.
- Kracht, A. (2010): Pädagogische Professionalität in der Sprachförderung und der Sprachtherapie. Eine professionalitätstheoretische Analyse im Kontext der Sprachbehindertenpädagogik. Aachen: Shaker Verlag.
- Motsch, H.-J. (2009): ESGRAF-R. München: Ernst-Reinhardt Verlag.
- Orthmann, W. (1969): Die Eigenständigkeit der Sprachheilpädagogik. In: Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik e.V. (Hrsg.): Die Eigenständigkeit der Sprachheilpädagogik. Vorträge und Diskussionen der 8. Arbeitstagung vom 10.–12. Oktober 1968 in München (13–26). Hamburg: Wartenberg Verlag.
- Orthmann, W. (1982): Geschichte der Sprachbehindertenpädagogik. In: Knura, G. & Neumann, B. (Hrsg.): Handbuch der Sonderpädagogik, Bd. 7: Pädagogik der Sprachbehinderten (67–91). Berlin: Marhold Verlag.
- Reuter, G. (Hrsg.) (1972): 50 Jahre Sprachheilschule Karolinenstraße 35. In: Schulchronik 50 Jahre Sprachheilschule Karolinenstraße 35, 1922–1972. Hamburg.
- Sprachheilschule Mümmelmannsberg (1992): 80 Jahre Sprachheilklassen in Hamburg. Hamburg.
- Steiniger, F. (1942): Einiges über die Organisation des Sprachheilunterrichts in Deutschland. Die deutsche Sonderschule 9, 1–23.
- Welling, A. (2004): Kooperative Sprachdidaktik als Konzept sprachbehindertenpädagogischer Praxis. In: Grohnfeldt, M. (Hrsg.): Lehrbuch der Sprachheilpädagogik und Logopädie, Bd. 5: Bildung, Erziehung, Unterricht. (127–146). Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Wendpap, H. (1962): 40 Jahre Dienst an sprachkranken Hamburger Kindern. Chronik der Schule für Sprachkranke am rechten Alsterufer Karolinenstraße 35. Hamburg.

Zum Autor

Prof. Dr. Ulrich von Knebel übernahm nach mehrjähriger Tätigkeit als Förderschullehrer und Sprachtherapeut im Februar 2012 die Professur für Sprachbehindertenpädagogik am Institut für Rehabilitationswissenschaften an der Humboldt-Universität zu Berlin.

Korrespondenzadresse

von.knebel@hu-berlin.de

DOI dieses Beitrags:
10.2443/skv-s-2013-56020130402
www.doi.org

