



## Förderbedarf Sprache inklusiv denken

Christian W. Glück, Karin Reber & Markus Spreer

Das Bildungssystem in Deutschland steht vor der Aufgabe, eine vorrangig inklusiv ausgerichtete Schule zu organisieren. Auch und gerade Kinder und Jugendliche, deren Chancengleichheit durch erschwerte Lern- und Entwicklungsbedingungen mit Beeinträchtigungen in Sprache und Kommunikation bedroht ist, soll die Teilhabe an der Gesellschaft ermöglicht werden.

Für die Gestaltung des Wandels hin zu einem inklusiven Schulsystem bedarf es der Anstrengung und Bereitschaft aller professionellen Akteure. Hierzu gehören die Lehrkräfte der allgemeinen Schulen, die Sonderpädagogen mit Kompetenzen im Förderschwerpunkt „Sprache und Kommunikation“ (sog. Sprachheilpädagogen) sowie nicht-lehrende Fachpersonen (Sozial-, Heilpädagogen, (Sprach-)Therapeuten) in einem multi-professionellen Team.

auch auf der Ebene pädagogischer Praxis Unterschiede zu konstatieren sind. So bezieht sich der Begriff der „Inklusion“ ausdrücklich auf alle Bereiche gesellschaftlichen Lebens und auch auf verschiedene Heterogenitätsdimensionen (Alter, Religion, ethnische Herkunft, Geschlecht, ..., Behinderung). Aufgabe der Inklusion ist es, eine Gesellschaft zu entwickeln, die sich in der Achtung der Vielfalt aktiv gegen Ausgrenzung und Benachteiligung wendet. Bezogen auf die Schule und die Dimension Behinderung heißt dies:

### Definition Inklusion:

Alle Kinder lernen gemeinsam und erhalten ein an ihre Fähigkeiten und Möglichkeiten angepasstes Bildungsangebot, das je nach Bedarf auch individuelle Unterstützungs- und Fördermaßnahmen vorsehen kann.

In der schulischen Umsetzung in den einzelnen Bundesländern werden unterschiedliche Termini verwendet. Häufig wird alternativ auch vom „Gemeinsamen Unterricht“ (GU) gesprochen. Man vermeidet damit die uneinheitlich besetzten Begriffe „Integration“ und „Inklusion“. Allerdings enthält auch dieser Terminus die Prämisse eines Zwei-Kategorien-Modells – eben des gemeinsamen Unterrichts von Schülern mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf.

Merkmale inklusiv orientierter Angebote nach den Vorgaben der UN-Behindertenrechtskonvention sind für die Schulen (Art. 24):

- Streben nach größtmöglicher, gesellschaftlicher Teilhabe während und als Ziel des Bildungsprozesses (Art. 3, Art. 24)
- Chancengerechtigkeit durch Vermeidung von Bildungsbarrieren,

### 1 Terminologie Inklusion

Der Begriff „Inklusion“ spiegelt den Wandel der sonderpädagogischen Paradigmen in den letzten Jahrzehnten wider (Abb. 1): von der Exklusion über Separation und Integration hin zu Inklusion. Historisch betrachtet ist er noch sehr jung: Man spricht erst seit der UNESCO-Salamanca-Erklärung 1994 weltweit von „Inklusion“, angelehnt an den amerikanischen Sprachraum. Dort löste „inclusion“ den Terminus „mainstreaming“ ab. (Der Terminus „integration“ ist in den USA rein im Kontext Migration gebräuchlich.) Alltagssprachlich ersetzt im Deutschen der Begriff „Inklusion“ zunehmend den der „Integration“, obwohl in theoretischer Hinsicht – und abgeleitet davon –

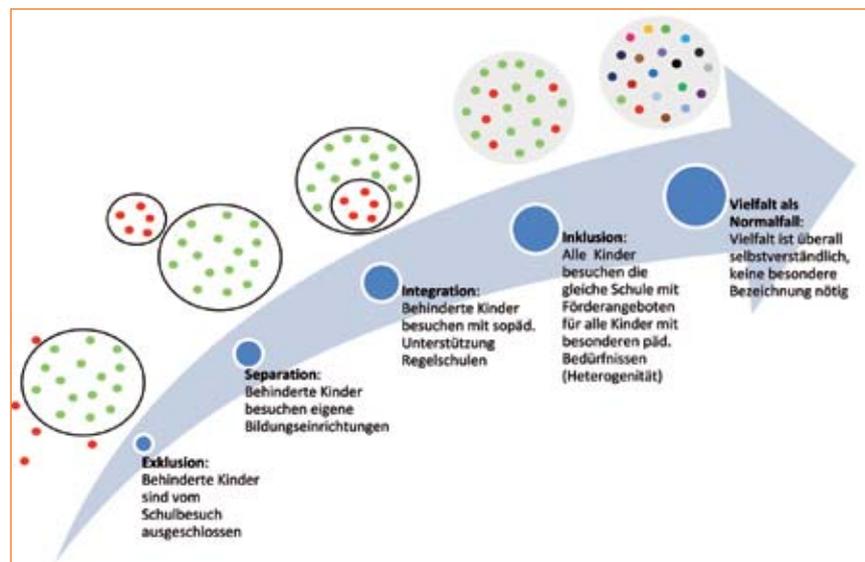


Abb. 1: Wandel der Begrifflichkeiten (in Anlehnung an Bundschuh 2010)

durch das Angebot notwendiger Unterstützung und durch angemessene Vorkehrungen und besondere Maßnahmen zur Herstellung der Chancengleichheit (Art. 5, Art. 24)

- Akzeptanz und Chance der Vielfalt (Art. 3) sowie volle Entfaltung der persönlichen Potentiale (Art. 24)
- Abbau von Diskriminierung, Stigmatisierung und Ausgrenzung (Art. 2)

Es bestehen unterschiedliche Auffassungen über die konkrete Umsetzung dieser Vorgaben in pädagogisches und Verwaltungshandeln. Beispielsweise wird mit dem Ziel der Dekategorisierung, also der Vermeidung potenziell stigmatisierender Zuschreibungen („Behinderung“, „sonderpädagogischer Förderbedarf“), eine systemische Ressourcenzuweisung für Unterstützungs- und Fördermaßnahmen bevorzugt (Hinz 2002, Heimlich 2011). Manche Bundesländer belassen es jedoch (derzeit) bei einer personorientierten Ressourcenzuweisung, die dann eine Kategorisierung – zumindest für die Ressourcenverwaltung – erforderlich macht, dafür zu einem stärker definierten Anspruch auf die Förderung führt. Während einige Bundesländer (u.a. HB, BB, NS, SH) eine separierende Beschulung von Kindern mit Förderbedarf Sprache in den Eingangsklassen völlig ablehnen, setzen andere Bundesländer (u.a. BW, BY, SN, HE) gerade durch eine zeitweise Separation in den Eingangsklassen und das intensive Fördersetzen von Förderschulen Sprache auf einen starken, präventiven Effekt, der spätere Ausgrenzungsrisiken vermeidet.

Letztlich gilt es, in der „Diskussion um (ein) professionelles Selbstverständnis ... der sonderpädagogischen Fachrichtungen“ als „subsidiäre Unterstützungssysteme“ im inklusiven Bildungssystem institutionsunabhängig die eigenen Handlungskategorien zu reflektieren, wobei stets „das Verhältnis der Handlungskategorien Unterricht, Förderung und Sprachtherapie“ im Fokus steht (vgl. Glück & Mußmann 2009, 213).

## 2 Normative Grundlagen für Inklusion im Förderschwerpunkt Sprache

Die rechtliche Situation in Deutschland ergibt sich aus folgenden gesetzlichen Rahmenbedingungen und normativen Beschlüssen:

- **UN-Behindertenrechtskonvention** (Bundesgesetzblatt 2008): Im Artikel 24 (Bildung) wird die Gewährleistung eines „integrativen Bildungssystems auf allen Ebenen und lebenslanges Lernen“ gefordert. Ziel sei die „volle Entfaltung“ und die „Teilhabe an einer freien Gesellschaft“: Alle müssten „Zugang zu einem integrativen, hochwertigen und unentgeltlichen Unterricht“ haben. Die Abschaffung der Förderschulen oder des Förderschulsystems findet sich hier nicht (obwohl fälschlicherweise oft behauptet), stattdessen: Es müssen „angemessene Vorkehrungen für die Bedürfnisse des Einzelnen getroffen werden“.
- **KMK-Empfehlungen** „Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen“ (2011): Orientiert an der UN-Behindertenrechtskonvention wird ebenfalls das Ziel der aktiven Teilhabe betont, das durch „qualitativ hochwertige Bildungsangebote“ (u.a. 14) verschiedenster Art zu erreichen sei. Vorrangige Aufgaben sonderpädagogischer Angebote seien u.a. „Diagnostik und Beratung“, „Kompetenztransfer“ und „Vernetzung“ (17). Auch therapeutisches Personal solle einbezogen werden (18).
- **Schulgesetze der Länder**: Aufgrund des Bildungsföderalismus in Deutschland bestimmen die einzelnen Bundesländer autonom, wie sie Inklusion orientiert an den KMK-Empfehlungen umsetzen. Entsprechend groß ist die Schere der Positionen, der Institutionalisierungsformen und Konzepte (Tab. 1). Neben den gesetzlichen Grundlagen für den pädagogischen Bereich bestehen rechtliche Regelungen, die geeignet sind, Schüler mit einer (drohenden) Behinderung im gemeinsamen Unterricht zu unterstützen.
- **Eingliederungshilfe**: eine Leistung der Sozialhilfe (SGB XII §54) bzw. des Jugendamtes (nach SGB VIII §35a) bei Ansprüchen auf Unterstützung bzw. Alltagsassistenten (sog. „Integrationshelfer“, „Schulbegleiter“)
- **Heilmittelrichtlinien** (HM-R, Gemeinsamer Bundesausschuss G-BA der Ärzte und Krankenkassen 2011): Die Heilmittelrichtlinien gelten bundesweit und bestimmen für verordnende Ärzte den Rahmen für Leistungen der krankenkassenfinan-

zierten Sprachtherapie. Neu aufgenommen worden ist die Möglichkeit für Sprachtherapeuten, ihre Leistungen unter bestimmten Voraussetzungen auch direkt in schulischen Einrichtungen zu erbringen.

Verschiedene gesellschaftliche Gruppen beteiligen sich aktiv am Diskurs der inklusiven (Um-)gestaltung des Bildungssystems. Das „Institut für Menschenrechte“ ([www.institut-fuer-menschenrechte.de](http://www.institut-fuer-menschenrechte.de)) hat die Aufgabe, die Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention zu begleiten und der UN zu berichten. Die Konferenz der Kultusminister (KMK, [www.kmk.org](http://www.kmk.org)) und relevante Fachverbände haben Positionspapiere erstellt, die über die jeweiligen Internetpräsenzen abrufbar sind: u.a. die Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik (dgs, [www.dgs-ev.de](http://www.dgs-ev.de)) und der Verband Sonderpädagogik (vds, [www.verband-sonderpaedagogik.de](http://www.verband-sonderpaedagogik.de)).

## 3 Schulbesuch im Förderschwerpunkt Sprache

Die gemeinsame Unterrichtung von Schülern und damit die größtmögliche Teilhabe ist das Ziel aller sonderpädagogischen Bemühungen. Tatsächlich gelingt es auch in Bundesländern, in denen eine zeitweise Separation von Schülern mit dem sonderpädagogischen Förderbedarf „Sprache“ stattfindet, dass fast alle ihre Schullaufbahn nicht in der Förderschule abschließen und sie alle möglichen Bildungsabschlüsse erreichen können (Sallat & Spreer 2011).

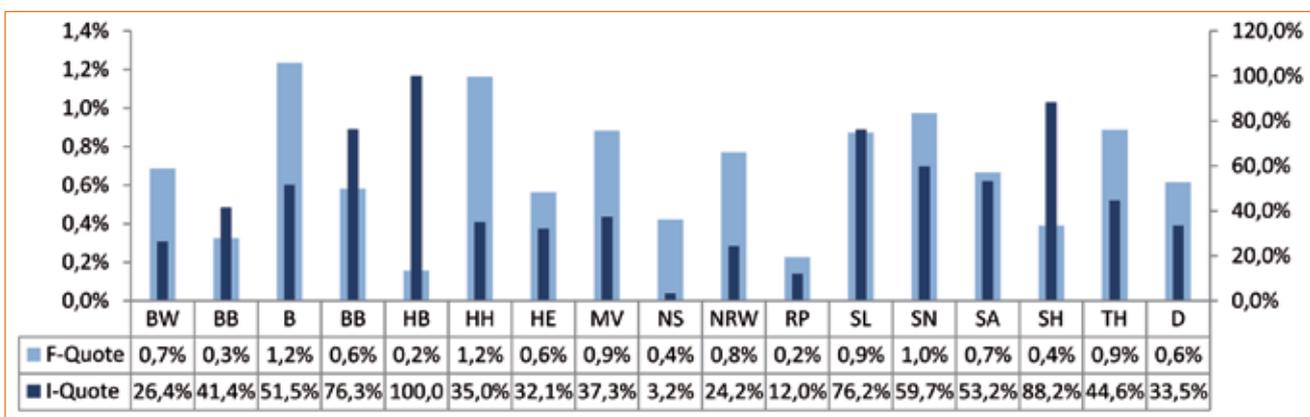
Abb. 2 gibt einen Überblick über den Schulbesuch der Schüler im Förderschwerpunkt Sprache, basierend auf den aktuellsten derzeit verfügbaren schulstatistischen Zahlen aus dem Schuljahr 2011/12. Für jedes Bundesland sowie für Gesamt-Deutschland wird die *Förderquote* in Prozent angegeben, also der Anteil der Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf „Sprache“ an der Gesamtheit aller Schüler, sowie die Integrationsquote, also der Anteil der Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf „Sprache“, an der Gesamtzahl der sonderpädagogisch geförderten Schüler, die an allgemeinen Schulen und nicht an der Förderschule unterrichtet werden.

Insgesamt erstaunlich ist, wie unterschiedlich die Förderquoten in den einzelnen Bundesländern sind: Den höchsten Anteil haben Berlin (BE) mit 1,2%

**Tab. 1: Vergleich gesetzlicher Rahmenbedingungen in exemplarischen Bundesländern (Stand August 2013)**

	Bremen	Niedersachsen	Sachsen	Bayern
<b>Gesetzliche Grundlage</b>	Bremisches Schulgesetz (BremSchulG) 2010 bremen.beck.de	Niedersächsisches Schulgesetz (NSchG) 2013, Gesetz zur Einführung der inklusiven Schule 2012, www.nds-voris.de	Schulgesetz für den Freistaat Sachsen (SchulG) 2010; Verordnung des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus über die integrative Unterrichtung von Schülern in öffentlichen Schulen im Freistaat Sachsen (Schulintegrationsverordnung – SchIVO) 2004 www.revosax.sachsen.de	Bayerisches Erziehungs- und Unterrichtsgesetz (BayEUG) 2011 www.gesetze-bayern.de
<b>Generelle Position, vgl. geltendes Schulgesetz</b>	„(4) Bremische Schulen haben den Auftrag, sich zu inklusiven Schulen zu entwickeln. Sie sollen im Rahmen ihres Erziehungs- und Bildungsauftrages die Inklusion aller Schülerinnen und Schüler unabhängig von ihrer ethnischen Herkunft, ihrer Staatsbürgerschaft, Religion oder einer Beeinträchtigung in das gesellschaftliche Leben und die schulische Gemeinschaft befördern und Ausgrenzungen einzelner vermeiden.“ (Artikel 3)	„(1) Die öffentlichen Schulen ermöglichen allen Schülerinnen und Schülern einen barrierefreien und gleichberechtigten Zugang und sind damit inklusive Schulen. ... (2) In den öffentlichen Schulen werden Schülerinnen und Schüler mit und ohne Behinderung gemeinsam erzogen und unterrichtet.“ (Artikel 4)	„(1) Schüler, bei denen sonderpädagogischer Förderbedarf im Sinne von § 13 Schulordnung Förderschulen (SOFs) [...] festgestellt wurde, können nach Maßgabe der nachstehenden Vorschriften zusammen mit nichtbehinderten Schülern in einer öffentlichen Schule [...] unterrichtet werden, wenn und solange gewährleistet ist, dass sie in dieser Schule die erforderliche besondere Förderung erhalten.“ (§ 2 SchIVO)	„(2) Inklusiver Unterricht ist Aufgabe aller Schulen.“ (Artikel 2)  Generell: „Inklusion durch Kooperation“
<b>Im Bundesland vorgesehene Organisationsformen für Schüler mit Förderbedarf im Bereich Sprache</b>	Es gibt keine besonderen schulischen Förderorte für Kinder mit dem Förderschwerpunkt Sprache im Bundesland Bremen.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Allgemeine Schulen/Regelschulen: Einzelintegration und sonderpädagogische Grundversorgung</li> <li>Sprachheilklassen an Grundschulen</li> <li>Förderschule Schwerpunkt Sprache, z. T. bis Klasse 10, ansonsten bis Klasse 4</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Schüler an der Sprachheilschule/Förderzentrum Sprache</li> <li>Formen der Integration: Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf (spFb) in der Einzelintegration, ggf. mit zusätzlicher Förderung im Klassenunterricht oder in gesondertem Förderunterricht</li> <li>Formen der Kooperation zwischen Förder- und Regelschule mit teilweiser gemeinsamer Beschulung im Unterricht/ Gebäude</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Sonderpädagogische Förderzentren</li> <li>Schulen mit Förderschwerpunkt Sprache (sehr selten)</li> <li>Kooperationsklassen</li> <li>Partnerklassen (vormals Außenklassen)</li> <li>Beratungsstellen und Mobiler Sonderpädagogischer Dienst (MSD)</li> <li>Allgemeine Schulen/Regelschulen: Einzelintegration</li> </ul>
<b>Weiterführende Literatur</b>	Bremer Portal zu Inklusion: <a href="http://www.inklusion.schule.bremen.de">www.inklusion.schule.bremen.de</a> ; <a href="http://www.bildung.bremen.de">www.bildung.bremen.de</a>	Niedersächsischer Bildungsserver zu Inklusion: <a href="http://www.nibis.de/nibis.php?menid=3107">www.nibis.de/nibis.php?menid=3107</a>	Sächsisches Kultusministerium: <a href="http://www.schule.sachsen.de/14308.htm">http://www.schule.sachsen.de/14308.htm</a>	Kultusministerium Bayern zu Inklusion: <a href="http://www.km.bayern.de/inklusion">www.km.bayern.de/inklusion</a> , Weigl 2010

Praxisthema



**Abb. 2: Förder- und Integrationsquote im Förderschwerpunkt Sprache für das Schuljahr 2011/12 in Prozent (%) in den einzelnen Bundesländern sowie Deutschland gesamt<sup>1</sup>**

<sup>1</sup> Alle quantitativen Angaben in diesem Kapitel: eigene Berechnungen, basierend auf Angaben der KMK (2012) und der Statistischen Ämter des Bundes und der Länder (2012)

und Hamburg mit 1,2%. Hier lässt sich ein Zusammenhang zum Kontext Mehrsprachigkeit vermuten (Anteil ausländischer Schüler 13% bzw. 12% – zur Orientierung: Gesamtdeutschland: 8%). Dagegen erhalten in Bremen (HB: 0,2%) bei einem vergleichbar hohen Anteil von ausländischen Schülern (12%) und Rheinland-Pfalz (RP: 0,2%) besonders wenig Kinder eine sonderpädagogische Förderung im Förderschwerpunkt Sprache. Der Anteil von Schülern mit diesem spezifischen Förderbedarf scheint daher nicht nur vom individuellen Bedarf, sondern auch von den jeweiligen Angeboten abhängig zu sein. Wobei auch Bundesländer wie Baden-Württemberg mit einem überdurchschnittlichen Anteil ausländischer Schüler von 10% und einem ausgebauten System von etwa einer Förderschule Sprache je Landkreis Förderquoten erreichen, die lediglich marginal über dem gesamtdeutschen Durchschnitt liegen. In Deutschland haben 0,6% aller Schüler einen sonderpädagogischen Förderbedarf im Förderschwerpunkt Sprache.

Auch die *Integrationsquoten*, d. h. der Anteil der Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich „Sprache“, die in allgemeinen Schulen unterrichtet werden, an der Gesamtzahl der sonderpädagogisch geförderten Schüler im Alter der Vollzeitschulpflicht weist in den einzelnen Bundesländern große Unterschiede auf. Diese beruhen z. T. auf unterschiedlichen Meldekriterien.

Die höchste Integrationsquote im Förderschwerpunkt „Sprache“ hat demnach Bremen (HB: alle Kinder werden in allgemeinen Schulen unterrichtet), gefolgt von Schleswig-Holstein (SH: 88,2%) und Brandenburg (BB: 76,3%), die niedrigsten dagegen haben Niedersachsen (NI: 3,2%) und Rheinland-Pfalz (RP: 12,0%). Durchschnittlich werden in Deutschland 33,5% der Schüler im Förderschwerpunkt Sprache an allgemeinen Schulen integrativ beschult. Damit liegt diese Quote über der Gesamt-Integrationsquote aller Förderschwerpunkte (Deutschland: 23,7%).

Wichtig bei der Betrachtung dieser statistischen Zahlen ist allerdings, dass die quantitativen Werte keine Aussagen zur Qualität der Förderung im jeweiligen Bundesland zulassen!

#### 4 Unterstützungsdimensionen im Förderschwerpunkt Sprache: Pluralität der Wege

Kinder und Jugendliche mit sprachlichen Lernbarrieren haben vielfältige sprachliche Unterstützungsbedarfe und benötigen, je nach individuellen Voraussetzungen, individuelle Kombinationen flexibler Maßnahmen in inklusiven Settings wie Kindergarten und Regelschule, bei Bedarf jedoch auch spezifische Fördermaßnahmen in Fördergruppen und -klassen („Pluralität der Wege“). Dabei muss sowohl die Qualität als auch die Spezifität der Förderung auf jeden Fall sichergestellt sein. Die Unterstützungsangebote werden durch den Sonderpädagogen koordiniert und realisiert (Abb. 3; vgl. auch Abschnitt 5):

Der hohen, interindividuellen Variation sprachlicher Fähigkeiten, der Bedingungsgefüge und der Kontextstrukturen kann nur eine Vielfalt an Wegen der Unterstützung und Förderung gerecht werden.

#### 5 Praktische Umsetzung von Inklusion im Bereich Sprache

In der Praxis müssen oben genannte Unterstützungsdimensionen (Abb. 3)

flexibel und individuell sinnvoll kombiniert werden. In den USA ist hierfür im „Individuals with Disabilities Education Act“ (IDEA) ein Vorgehen nach dem „Responsiveness-to-Intervention“ (RTI)-Paradigma (Johnson et al. 2006; Reber 2012) gesetzlich vorgeschrieben. In Deutschland existieren aufgrund des Bildungsföderalismus verschiedene Umsetzungen.

*Inklusion meint dabei immer in erster Linie einen professionellen Umgang mit Heterogenität.* Ausgangslage im Bereich Sprache ist, dass Kinder und Jugendliche mit spezifischen Barrieren in diesem Bereich einen zeit- und intensitätsbezogen gestuften Bedarf an passgenauen, personorientierten und systemischen Maßnahmen in verschiedenen Unterstützungsdimensionen haben.

1. Diese Barrieren und Ressourcen gilt es durch eine prozessbegleitende, individuelle und professionelle *Diagnostik* zu ermitteln (Spreer in diesem Heft).
2. Zum entsprechenden Bedarf sind passgenau personorientierte und systemische Maßnahmen der *Beratung, Förderung bzw. Therapie* und/oder sonderpädagogischer Gestaltung des Unterrichtsangebotes zu entwickeln und in einer *Förderkonzeption* zusammenzustellen (Mahlau/Hensen in diesem Heft). Aufgrund der Heterogenität der Lernausgangslagen gehen dabei nicht alle Schüler den gleichen Weg: Je nach Intensität des Förderbedarfs sollte eine *geeignete För-*



Abb. 3: Unterstützungsdimensionen: Aufgabenbereiche des Sonderpädagogen in der (in) direkten Arbeit mit dem Kind/Jugendlichen mit Beeinträchtigungen im Bereich Sprache und Kommunikation

derebene gewählt werden. Die verschiedenen Förderebenen bieten immer spezifischer und individueller werdende Maßnahmen (vgl. RTI-Modell: <http://www.rti4success.org>, Mahlau 2012/2013; Reber 2012), z. B. auf Ebene 1: Regelschulunterricht (Grundschulpädagoge), auf Ebene 2: Sprachförderung im Unterricht (Grundschul- und/oder Sprachheilpädagogin), auf Ebene 3: sprachtherapeutischer Unterricht (Sprachheilpädagogin). Alle Ebenen sind bei Bedarf durch Sprachtherapie zu ergänzen.

3. Der ganze Prozess sollte in *Kooperation* mit dem Kind, den Eltern und allen beteiligten Fachpersonen ablaufen (vgl. Artikel zur Kooperativen Sprachförderung (KSF), Bauer et al. in diesem Heft). Die *Koordination* übernimmt für den Förderschwerpunkt Sprache der Sprachheilpädagogin.
4. Auf der Basis der Förderkonzeption sollte ein inklusiver *Unterricht* individuelle Lernprozesse ermöglichen, und zwar in dem Sinne, dass jedes Kind an seinem Lernziel und auf seinem Lernausgangsniveau arbeiten kann. Die Förderkonzeption ist weiterhin dynamisch und/oder zyklisch zu evaluieren, um Lernverläufe sichtbar zu machen und Maßnahmen abzustimmen (vgl. exemplarisch im Unterrichtsbereich Rechtschreiben Reber/Kirch in diesem Heft). Dazu sind Verfahren der Lernverlaufsbeobachtung zum Einsatz im Unterricht notwendig.  
Den Rahmen für eine professionelle Ausgestaltung der personorientierten Fördermaßnahmen gibt der Bereich **Innovation**: Inklusive Schulen entwickeln ihre Schulkonzepte bzgl. des Förderschwerpunktes Sprache weiter. Fortbildungsangebote zu den Themen „sprachliche Entwicklung“, „sprach- und kommunikationsbezogene Förder- und Therapiemöglichkeiten“ sowie zu speziellen Störungsbildern im Rahmen der kollegialen Beratung sichern die Qualität.

## 6 Ausbildungssituation im Förderschwerpunkt Sprache

Im deutschsprachigen Raum existiert eine einmalige Ausbildungssituation im Förderschwerpunkt Sprache: Nur hier

**Tab. 2: Exemplarische Darstellung aktueller Forschungsprojekte zur Thematik Inklusion und sprachlicher Förderbedarf**

Studien zu Förderbedingungen eines Bildungssettings	Vergleichende Studien zu Förderbedingungen in unterschiedlichen Bildungssettings
Schulentscheidungsprozesse und Schulfriedenheit in Familien mit einem sprachauffälligen Kind Ritterfeld et al. 2011	Rügener Inklusionsmodell (RIM) Mahlau 2012, 2013 <a href="http://www.rim.uni-rostock.de">http://www.rim.uni-rostock.de</a>
Bildungsbiographien ehemaliger Schüler von Sprachheilschulen Sallat & Spreer 2014	Kinder mit spezifischen Sprachentwicklungsstörungen (Ki.SSES) – Prospektive Längsschnittstudie bei unterschiedlichen Bildungsangeboten Glück & Janke (in Druck) <a href="http://www.ki-sses.de">http://www.ki-sses.de</a>
Lehrerfragebogen zur Unterrichtsqualität bei sprachbeeinträchtigten Schülerinnen und Schülern (LeFraU-S) Theisel & Glück 2012	
Unterrichtsbilder – Videobasierte Interaktions- und Konversationsanalyse im inklusiven Fachunterricht Mußmann 2014	Inklusion und Sprachheilpädagogik/Sprachtherapie/Logopädie: Angebote für Kinder und Jugendliche mit sprachlichem Förderbedarf in Schulen Internationale Online-Fragebogenerhebung zur Versorgungsqualität und Arbeitssituation von Fachpersonen Blechs Schmidt & Reber 2013
Emotionale und soziale Schulerfahrungen von Schülerinnen und Schülern mit Sprachbeeinträchtigungen (EuSe-S) Mußmann (angenommen)	

existiert der schulische „Sprachheilpädagogie“; gleichzeitig gibt es eine Mannigfaltigkeit an Ausbildungsgraden im therapeutischen Bereich (Berufsausbildung Logopädie bis hin zu Bachelor-Master-Studiengängen der akademischen Sprachtherapie). In anderen Ländern wie den USA, England oder der Schweiz existieren nur Lehramtsstudiengänge Sonderpädagogik sowie meist eine Art der allerdings immer akademischen Sprachtherapie (Reber 2012).

Die Ausbildungssituation im Lehramt Sonderpädagogik mit der Fachrichtung Sprachheilpädagogik (variiere Bezeichnungen existieren) ist in den einzelnen Bundesländern sehr unterschiedlich. Im Spannungsfeld von spezifischer Expertise und generalistischer Ausrichtung an den Bedingungen der Inklusion und der damit möglicherweise verbundenen Zuständigkeit für möglichst viele verschiedene Förderbedarfe nehmen Studien- und Prüfungsordnungen unterschiedliche Positionen ein. Beispielsweise wird an den Universitäten in Bayern derzeit (noch) die höchste Spezifität erreicht, indem eine sonderpädagogische Fachrichtung studiert wird, davon 90 ECTS, d. h. drei komplette Studiensemester, wirklich spezifisch sprachheilpädagogische Inhalte (Stand August 2013). Demgegenüber ist die Breite deutlich eingeschränkt, nur eine zweite Fachrichtung kann fakultativ hinzugewählt werden. Einen Gegenentwurf bietet die Universität Bremen, die im Studiengang „In-

klusive Pädagogik“ die fachrichtungsspezifischen Anteile mit 9 ECTS marginalisiert hat zugunsten einer hohen Breite. Bei einem solchen Studienprogramm ist zu fragen, ob die in Kap. 4 genannten Unterstützungsdimensionen noch in der ausreichenden Professionalität angeboten werden können, oder ob die so ausgebildeten Unterstützer ihrerseits der Unterstützung z. B. durch Therapeuten bedürfen.

## 7 Forschungsstand „Inklusion und Sprache“

Die Qualität der Sprachförderung und Sprachtherapie in inklusiven Bildungskontexten ist unbedingt sicherzustellen. Erst in den Anfängen stecken jedoch fundierte, prozessbegleitende Evaluationen zu den Förderbedingungen in den unterschiedlichen Settings. Seit ca. fünf Jahren wird dieser Bereich über verschiedene, auch national geförderte Studien schwerpunktmäßig in den Blick genommen (Tab. 2).

## 8 Ausblick

Im internationalen Vergleich verfügt Deutschland über herausragende Angebote für Kinder und Jugendliche mit Beeinträchtigungen im Bereich Sprache und Kommunikation. Während sich an-

dere Länder erst auf den Weg machen, sprachheilpädagogisch qualifiziertes Personal für den vorschulischen und schulischen Bereich zu entwickeln, existiert in Deutschland bereits der Sonderpädagoge mit akademischer Qualifikation im Fach Sprachheilpädagogik. In Deutschland wurden bereits Konzepte und Methoden für die (Klein-) Gruppenintervention sowie für den Unterricht entwickelt, die erfolgreich angewandt werden (vgl. Publikationen in der „Sprachheilarbeit“ bzw. „Praxis Sprache“ und „Forschung Sprache“).

Inklusion und damit Chancengerechtigkeit und Teilhabe auch für Menschen mit sprachlichen und kommunikativen Beeinträchtigungen kann gelingen, wenn entsprechende Rahmenbedingungen individuell abgestimmte und damit vielfältige Unterstützungsmaßnahmen bis hin zum sonderpädagogischen Bildungsangebot ermöglichen. Das kann auch die Einbeziehung nicht-lehrender Partner (Fachdienste, Therapeuten) bedeuten. Der Schlüssel für eine gelingende, inklusive Gestaltung der Schule ist die intensive Kooperation von allgemeinen und sonderpädagogischen Lehrkräften, die jeweils ihre spezifische Expertise einbringen. Diese Expertise auch zukünftig zu sichern, wird Aufgabe der Fachgesellschaften, der Studienstätten, der Schulpolitik und -verwaltung, aber auch der Kollegen in den Schulen selbst sein.

## Literatur

- Blechs Schmidt, A. & Reber, K. (2013): Eine grenzüberschreitende Zusammenarbeit trägt Früchte – Umfrage zu Inklusion und Sprachtherapie. In: DLV aktuell 3/2013, in Druck.
- Bundesgesetzblatt (2008), Teil II, Nr. 35, ausgegeben zu Bonn am 31.12.2008, 1436-1438: Gesetz zu dem Übereinkommen der Vereinten Nationen vom 13. Dezember 2006 über die Rechte von Menschen mit Behinderungen sowie zu dem Fakultativprotokoll vom 13. Dezember 2006 zum Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. <http://www.un.org/Depts/german/uebereinkommen/ar61106-dbgbl.pdf> (Aufruf am 18.2.2012)
- Bundschuh, K. (2010): Allgemeine Heilpädagogik. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer.
- Gemeinsamer Bundesausschuss (2011): Richtlinie des Gemeinsamen Bundesausschusses über die Verordnung von Heilmitteln in der vertragsärztlichen Versorgung (Heilmittel-Richtlinie/Heilm-RL) in der Fassung vom 20. Januar 2011/19. Mai 2011. Bundesanzeiger 2011, 96, 2247. (in Kraft getreten am 1. Juli 2011) <http://www.g-ba.de/informatioenen/richtlinien/12/> (Aufruf am 18.2.2012)
- Glück, C. W. & Janke, B. (in Druck): Entwicklung von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf „Sprache“ bei separierender und integrativer Beschulung – die Ki.SSES-Problema Längsschnittstudie. In: BMBF (Hrsg.): Tagung Bildungsforschung 2020, Berlin.
- Glück, C.W. & Mußmann, J. (2009): Inklusive Bildung braucht exklusive Professionalität – Entwurf für eine ‚Inklusive Sprachheilpädagogik‘ In: Sprachheilarbeit 54, 212-219.
- Heimlich, U. (2011): Inklusion und Sonderpädagogik – Die Bedeutung der Behindertentrechtskonvention (BRK) für die Modernisierung sonderpädagogischer Förderung. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 2, 44-54.
- Hinz, A. (2002): Von der Integration zur Inklusion – terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung? In: Zeitschrift für Heilpädagogik 53, 9, 354-361.
- Johnson, E., Mellard, D. F., Fuchs, D. & McKnight, M. A. (2006): Responsiveness to Intervention (RTI): How to Do It. [RTI Manual]: Department of Education, Washington, DC. [http://www.nrcl.org/rti\\_manual](http://www.nrcl.org/rti_manual) (Aufruf am 17.09.2013)
- Kultusministerkonferenz (KMK, 2011): Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 20.10.2011) [http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/1994/1994\\_05\\_06-Empfehl-Sonderpaedagogische-Foerderung.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1994/1994_05_06-Empfehl-Sonderpaedagogische-Foerderung.pdf) (Aufruf am 18.2.2012)
- Kultusministerkonferenz (KMK, 2012): Sonderpädagogische Förderung an Schulen. Datensammlung 2011/12. <http://www.kmk.org/statistik/schule/statistische-veroeffentlichungen/sonderpaedagogische-foerderung-in-schulen.html> (Aufruf am 18.2.2012)
- Mahlau, K. (2012): Ein inklusives Unterrichtskonzept für den Förderschwerpunkt Sprache – das Rügener Inklusionsmodell (RIM). In: Die Sprachheilarbeit 57, 3, 147-154.
- Mahlau, K. (2013): Vergleich zwischen inklusiven und separierenden Unterrichtskonzepten unter besonderer Berücksichtigung von Kindern mit spezifischer Sprachentwicklungsstörung: Lernausgangslage und erste Ergebnisse. In: Forschung Sprache 1, 4-22.
- Mußmann, J. (2014): Merkmale inklusiver Sprachförderung. In: Grohnfeldt, M. (Hrsg.): Grundwissen der Sprachheilpädagogik und Sprachtherapie. Stuttgart: Kohlhammer (in Druck).
- Mußmann, J. (angenommen): Sprachliches Förderziel Toleranz? Normative Kollektivziele mit dem Förderschwerpunkt Sprache im inklusiven Unterricht. Zeitschrift für Inklusion. National Research Center on [http://www.nrcl.org/rti\\_manual](http://www.nrcl.org/rti_manual)
- Reber, K. (2012): Sprachheilpädagogik und Sprachtherapie in inklusiven Settings: Perspektiven der Vernetzung zwischen Sprachheilpädagogik, Sprachtherapie und Regelschule. In: L.O.G.O.S. interdisziplinär 4, 264-275.
- Ritterfeld, U., Lüke, T., Dürkoop, A.-L. & Subellok, K. (2011): Schulentscheidungsprozesse und Schulzufriedenheit in Familien mit einem sprachauffälligen Kind. Sprachheilarbeit 56, 2, 66-77.
- Sallat, S. & Spreer, M. (2011): Exklusive Förderung ermöglicht Teilhabe – Bildungs- und Berufswege ehemaliger Schüler der Sprachheilschulen. Sprachheilarbeit 56(2), 78-86.
- Sallat, S. & Spreer, M. (2014): Katamnestic Erhebungen zu ehemaligen Schülern von Sprachheilschulen. In: Grohnfeldt, M. (Hrsg.): Grundwissen Sprachheilpädagogik und Sprachtherapie. Stuttgart: Kohlhammer (in Druck).
- Statistische Ämter des Bundes und der Länder (2012): Bildung – Schüler/innen an allgemein bildenden Schulen, [http://www.statistik-portal.de/Statistik-Portal/de\\_jb04\\_jahrab25sch.asp](http://www.statistik-portal.de/Statistik-Portal/de_jb04_jahrab25sch.asp) (Aufruf am 16.09.2013), auch: Fachserie 11 Reihe 1 „Bildung und Kultur. Allgemeinbildende Schulen“
- Theisel, A. & Glück, C. W. (2012). Hauptmerkmale eines entwicklungswirksamen Unterrichtsangebotes für sprachbeeinträchtigte Kinder in der Einschätzung von Experten. In: Sprachheilarbeit (1), S. 24-34.
- Weigl, E. (2010): Der bayerische Weg der Inklusion durch Kooperation. In: Metzger, K. & Weigl, E. (Hrsg.): Inklusion – eine Schule für alle. Berlin: Cornelsen Scriptor, 29-41.

## Zu den Autoren

Prof. Dr. Christian W. Glück vertritt an der Universität Leipzig das Fach Sprachbehindertenpädagogik. Seine Arbeitsschwerpunkte liegen im Bereich der Prävention, Diagnostik und Therapie von Sprachentwicklungsstörungen auch im mehrsprachigen Kontext und im Stottern. Darüber hinaus ist er Leiter des Landeskompetenzentrums zur Sprachförderung an Kindertagesstätten in Sachsen und Direktor des Instituts für Sprache und Kommunikation in Bildung, Prävention und Rehabilitation (INSKOM).

Dr. Karin Reber ist Sprachheilpädagogin und akademische Sprachtherapeutin (Sprachheilpädagogin M.A.) und arbeitet derzeit als Akademische Rätin am Lehrstuhl für Sprachheilpädagogik der Ludwig-Maximilians-Universität München. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen in den Bereichen sprachheilpädagogischer Unterricht, Lese-Rechtschreibstörungen und Inklusion.

Dr. Markus Spreer ist Sprachheilpädagoge und arbeitet als Wissenschaftlicher Mitarbeiter im Fachbereich Pädagogik mit Förderschwerpunkt Sprache und Kommunikation an der Universität Leipzig. Seine Forschungsschwerpunkte liegen in den Bereichen Bildungssprache, Diagnostische Erfassung von Sprachleistungen sowie Prosodie und Pragmatik.

## Korrespondenzadressen

christian.glueck@uni-leipzig.de,  
karin.reber@edu.lmu.de,  
m.spreer@rz.uni-leipzig.de

DOI dieses Beitrags:  
10.2443/skv-s-2013-56020130403  
[www.doi.org](http://www.doi.org)

