



Gelingsbedingungen schulischer Praxis im Förderschwerpunkt Sprache – ein Abschlussresümee zum Themenheft „Inklusion und Sprache“

Olaf Daum & Andreas Pohl

1 Vorwort

Mit dem abschließenden Beitrag dieses Themenheftes „Inklusion und Sprache“ ziehen wir ein kritisches Resümee, das ein von uns Autoren und vielen Leserinnen und Lesern empfundenes Dilemma thematisiert: Die Kluft zwischen dem sprachheilpädagogisch Notwendigen und den konkreten Bedingungen zur Realisierung dieser Notwendigkeiten in der schulischen Praxis.

Die vorliegenden Artikel dieses Themenheftes zeigen die professionsspezifischen Ansätze sprachheilpädagogischer Wirkungsfelder und bringen die Komplexität sprachheilpädagogischer Forschung und Praxis zum Ausdruck. In seinem Magazinbeitrag resümiert von Knebel diskursiv zu den administrativen Vorgaben der KMK, dass die Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung im Förderschwerpunkt Sprache „durchaus inhaltliche Anregungen enthalten, [...] nicht aber konzeptionelle Grundlagen, die die jeweiligen Fachdisziplinen – hier: die Sprachbehindertenpädagogik – zu liefern haben“ (von Knebel 2013). Das uns und Ihnen, verehrte Leserinnen und Leser, vorliegende Themenheft kann als ein Beitrag verstanden werden, der die Arbeit an eben diesen konzeptionellen Grundlagen eindrucksvoll dokumentiert.

Zugleich sind in der konzeptionellen Grundlagenarbeit wissenschaftliche Leitorientierungen formuliert, die von der Praxis aufgenommen werden können und sich in konkreten Handlungsfeldern bewähren wollen und müssen. Und eben diese Handlungsfelder gilt es nun abschließend noch einmal zu skizzieren und die zzt. in Deutschland vorhandenen Gelingsbedingungen kritisch zu hinterfragen.

Unter Rückbezug auf unsere Erfahrungen als ehemalige dgs-Landesvorsitzende in Niedersachsen sowie auf Erfahrungen im Einsatz in Grundschulen und weiterführenden Schulen als Lehr-

kräfte und auf Erfahrungen mit Verhandlungen auf der Schulleitungsebene werden wir diese Gelingsbedingungen zum Thema machen. Unabhängig von den derzeit sehr unterschiedlichen Versuchen der Umsetzung zur Entwicklung eines inklusiven Bildungssystems in den verschiedenen Bundesländern sind jedoch im Vorfeld Grundannahmen für die Entwicklung eines inklusiven Schulsystems zu formulieren, die im Folgenden kurz skizziert und einer kritischen Bewertung unterzogen werden.

2 Grundannahmen

Der Gedanke der uneingeschränkten Teilhabe behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher an den Bildungsprozessen des allgemeinen Schulwesens hat in den vergangenen Jahren eine Fülle einschlägiger und zukunftsweisender pädagogischer Fachpublikationen bestimmt. Beinahe ausnahmslos wird die Idee einer inklusiven Beschulung gestützt und unter der Prämisse diskutiert, dass die fachliche Professionalität, die in den verschiedenen sonderpädagogischen Bereichen besteht, als wertvolle Ressource einem inklusiven Schulsystem zugute kommt. Qualitätsmerkmale sprachbehindertenpädagogischer Fachlichkeit sind in dem schon zitierten Beitrag von von Knebel in diesem Heft zu lesen (von Knebel, 2013).

Mit dem Inkrafttreten der UN-Behindertenrechtskonvention durch die Bundesregierung am 26. März 2009 haben die Bundesländer begonnen, sehr unterschiedliche Wege zu einem inklusiven Schulsystem einzuschlagen. Die politisch hervorgebrachten Strukturen haben mit der Leitidee der Inklusion unseres Erachtens kaum noch zu tun – die Ressource „Sonderpädagogik“ steht wie in der Vergangenheit noch immer unter dem viel beschriebenen Ressourcen-Etikettierungsvorbehalt. Wenn überhaupt,

dann sind durch die Weisungen der Kultusministerien allenfalls Strukturen geschaffen worden, die eine nach außen hin statistisch höhere Quote von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf im Gemeinsamen Unterricht generieren. Die Frage nach der Qualität professioneller Förderung ist jedoch auf der Strecke geblieben. Wohlfeile Formulierungen in den Papieren der neuen gesetzlichen und untergesetzlichen Regelungen suggerieren lediglich, dass die Länder ihrer Pflicht zur Entwicklung eines qualitativ hochwertigen inklusiven Schulsystems nachkämen.

Ist die Inklusive Schule aber nicht mehr als nur eine Schule, die jetzt auch etikettierte Schülerinnen und Schüler mit so genanntem Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung bzw. Förderbedarf zu ihrer Schülerschaft zählt? Der in der vielzitierten UN-Konvention zugrunde gelegte Behinderungsbegriff sieht „Behinderung“ nicht länger als Eigenschaft einer Person, sondern vielmehr als Ausdruck einer Situation. Es geht damit also weniger um den Grad der Schädigung eines Menschen selbst, sondern um die Frage der Beeinträchtigung von Handlungsmöglichkeiten, die durch situative Gegebenheiten für Menschen entstehen. Damit geht es also letztlich gar nicht ausschließlich um Behinderung, vielmehr geht es um Benachteiligung. Benachteiligungen aber entstehen immer dann, wenn die Anforderungen eines Systems an die Funktionalität eines Menschen nicht in eine Passung zu dessen aktuellen Handlungsmöglichkeiten und Lebensweltorientierungen gebracht werden. Wenn Barrieren durch sprachliche Anforderungen im Unterricht aufgebaut werden und Hilfe und Unterstützung durch fehlende fachliche Handlungskompetenz ausbleibt, dann bleiben Benachteiligungen bestehen. Seit Jahren weist der Bildungsbericht für Deutschland unter anderem sozio-kulturell un-

günstige Lebensbedingungen für Kinder und Jugendliche als Barriere für gelingende Teilhabe aus. Bildungsgerechtigkeit ist dort in Gefahr, wo Schülerinnen und Schülern durch ihre Herkunft oder Hautfarbe, durch ihr Elternhaus, durch ihre Religionszugehörigkeit u.v.m. Chancen verwehrt werden. Hier werden Benachteiligungsfaktoren genannt, denen eine inklusive Schule begegnen muss. Die Sonderpädagogik alleine kann diese Aufgabe nicht leisten. Die Entwicklung der Inklusiven Schule ist eine Aufgabe des allgemeinen Schulsystems. Sonderpädagogik wird dort zu einer Ressource, wo sie dem System Schule zur Verfügung gestellt wird und nicht in feinen Schlüsseln mit dem Maß „Unterrichtsstunde“ quasi Huckepack von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischen Gutachten und administrativen Verfügungen in eine Schule hinein- und wieder hinausgetragen wird. Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen sind Experten für die Einschätzung von Entwicklungsverläufen von Kindern und Jugendlichen – jeweils in ihrem Förderbereich. Sie verfügen über verschiedene professionell erarbeitete Expertisen und sind damit hoch spezialisiert. Professionelle Unterstützung der Entwicklung gelingender sprachlicher Handlungsmöglichkeiten setzt dezidierte Kenntnisse zur Sprachentwicklung mit der diagnostischen Einschätzung der aktuellen und individuellen Sprachhandlungsfähigkeit eines Kindes in Beziehung und weiß, auf der Grundlage didaktischer Strukturierung eine methodisch angemessene Passung zwischen den bereits entwickelten und noch zu entwickelnden sprachlichen Fähigkeiten eines Kindes herzustellen. Eine solche fachliche Expertise ist das Ergebnis einer qualifizierten theoretischen und praktischen Ausbildung, die viele Jahre in Anspruch nimmt. Auch das ist der Grund, warum Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen in Deutschland nicht zu allgemeinen Allroundern ausgebildet werden, die von allem nur ein bisschen wissen und können. Im Regelfall erwerben Studierende der Sonderpädagogik an den verschiedenen Studienstandorten in Deutschland die Expertisen zweier Förderschwerpunkte und stellen damit wertvolle Ressourcen für das System Schule zur Verfügung. Wenn sich aber der Einsatz von Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen in einer Schule, die sich als inklusiv bezeichnet, dann in einer allgemeinen Rechnung

von Stunden pro Klasse pro Woche aufgeht und vorhandene und ggf. erkannte Barrieren für Schülerinnen und Schüler unberücksichtigt lässt, werden die professionellen Ressourcen, die über spezialisierte Fachkräfte in die Schule kommen, zugunsten der Statistik der Unterrichtsversorgung geopfert.

Die Umsetzungen zur Entwicklung eines inklusiven Schulsystems sind wie schon erwähnt in Deutschland sehr unterschiedlich. Wenn in Berlin am 17. und 18. Juni 2013 bei einer Veranstaltung der Kultusministerien einzelne Teilnehmer die Inklusion in Deutschland als herausragend und den eingeschlagenen Weg als gelungen bezeichnen, wagen wir einzuwerfen, ob die einzelnen Bundesländer ihre Hausaufgaben überhaupt gemacht haben. Der benannte föderale Flickenteppich der Vergangenheit im Bildungswesen hat nun noch einige Flecken dazu bekommen, ohne dass ein wirklich inklusives Schulsystem in Sicht wäre.

Die Einbindung von Kindern und Jugendlichen mit Förderbedarf in ein leistungsorientiertes Schulsystem führt nach einer aktuellen Vergleichsstudie von Mahlau (2013) zwischen inklusiven und separierenden Unterrichtskonzepten nicht automatisch zu einer besseren sprachlichen Leistungsfähigkeit von Schülerinnen und Schülern mit spezifischen Sprachentwicklungsstörungen. Im Gegenteil: „Im Gemeinsamen Unterricht ist die sprachliche Leistungsfähigkeit der Kinder [...] tendenziell geringer“ (ebd., 18). Es bleibt zu fragen, ob dadurch nicht sogar die Prämisse der gesellschaftlichen Teilhabe – und damit der Kerngedanke der UN-Behindertenrechtskonvention – auf der Strecke bleibt. Muss nicht inklusive Beschulung auch das Ziel verfolgen, jedem Kind einen nach seinen Fähigkeiten und Fertigkeiten entsprechenden Schulabschluss zu vermitteln? Von Nöten ist dazu eine stark individualisierte und entwicklungsbezogene Pädagogik, die den Einzelnen und seinen schulischen Werdegang bis zum Schulabschluss im Blickpunkt hat. Und möglicherweise sollte es auch Ziel sein, dass ein Kind mit spezifischen Sprachentwicklungsstörungen in Bayern die gleichen Chancen vorfindet wie in Schleswig-Holstein oder in jedem anderen Bundesland und umgekehrt.

Mit der radikalen Auflösung der Förderschule Schwerpunkt Sprache und der zugleich unzureichenden Ressourcenzuweisung an die Regelschule wird nun in-

nerhalb eines bestehenden Systems ein tradiert Teilbereich aufgegeben, der in der Vergangenheit nachweislich zu ausbildungsqualifizierenden Schulabschlüssen führte.

3 Gelingsbedingungen

Die Aufgabenfelder, in denen Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen im Förderschwerpunkt Sprache arbeiten, umfassen:

1. Aufgaben der Beratung, die gegenstandsspezifisch als kollegiale Beratung, Beratung der Erziehungsberechtigten, Beratung bezüglich der Gewährung von Nachteilsausgleichen und bezüglich spezifischer Hilfen ausgerichtet ist,
2. Aufgaben der Koordination und Mitwirkung im Bedingungsfeld sprachdiagnostischer Fundierung und sprachdidaktischer Strukturierung,
3. Aufgaben in der Förderung und Therapie zur vorbeugenden, begleitenden und ergänzenden Unterstützung der Schülerinnen und Schüler im Unterricht,
4. Aufgaben im Bereich der Einzel- und Kleingruppenförderung zur Intensivierung sprachlicher Erfolge,
5. sowie Aufgaben mit professionsspezifischen Ansätzen in institutionalisierten Netzwerken auf regionaler und überregionaler Ebene.

Alle Arbeitsfelder verlangen ein hohes Maß an kontinuierlicher und verlässlicher Zusammenarbeit in multiprofessionellen Teams. Diese Kernbedingung sehen wir mit Blick auf die Umsetzungen der inklusiven Schule zurzeit als (weitestgehend) nicht gegeben. Die derzeit noch kindgebundene Zuweisung von Stunden durch sonderpädagogische Fachkräfte jedweder fachlicher Expertise macht diese Voraussetzung zunichte. Viele Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen finden sich an gleich mehreren Schulen wieder. Eine Bündelung von Stundenkontingenten ist oftmals schon aus organisatorischen Gründen der Stundenplanung nicht möglich und so wird der Einsatzort „inklusive Regelschule“ für die Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen zur Stippvisite. Von einem Gelingen der Bedingungen kann dann kaum mehr gesprochen werden.

Die Fragwürdigkeit dieser Gelingsbedingungen wird deutlicher, wenn

sich der Blick noch konkreter auf die einzelnen Aufgabenfelder richtet:

3.1 Aufgabenfeld Beratung

Beratung in sprach(behinderten)pädagogischen Kontexten unterscheidet sich durch seine gegenstands-spezifische Ausrichtung maßgeblich von Beratung in anderen Bereichen. So ist die möglicherweise zu verändernde Haltung im Umgang mit Eltern sprachbehinderter Kinder der Regelschullehrkräfte ebenso Ziel wie die Veränderung der oft skeptischen Haltung von Eltern gegenüber der Regelschule und deren an Leistungen orientiertes pädagogisches Handeln. Hier eine vertrauensvolle Basis für eine schülerorientierte Zusammenarbeit zu schaffen, bei der auch die Belange der Eltern als „Fachmann“ für ihr Kind Berücksichtigung findet, ist ein außerordentlich sensibles und auch zeitintensives Feld in der Beratung. Zudem ist die Einbeziehung außerschulischer Erkenntnisse in den Unterricht ein wesentlicher Beitrag im Regelschulsystem. Aber ebenso ist die beratende Rolle der Sprachbehindertenpädagogen in Gesamt- und Fachkonferenzen für konzeptionelle Überlegungen zu Veränderungen des Schulprogramms, der schuleigenen Lehrpläne sowie bei Anschaffungen neuer Lehrbücher oder anderer Materialien immer mit Blick auf den Lerngegenstand Sprache eine zentrale Aufgabe. Darüber hinaus ist das Gespräch mit Schulleitungen hinsichtlich rechtlicher Gegebenheiten ebenso Teil der Beratungsaufgabe von Sprachbehindertenpädagogen wie die Klärung, Erarbeitung und Vermittlung von Nachteilsausgleichen für einzelne Schülerinnen und Schüler.

3.2 Aufgabenfeld Diagnostik

In den von Werning (2012) formulierten Leitlinien der inklusiven pädagogischen Arbeit heißt es u. a.: „Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen arbeiten nicht mehr überwiegend kindzentriert, sondern entwickeln in Kooperation mit den Lehrkräften [...] Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten für Kinder mit erschweren Lernbedingungen im gemeinsamen Unterricht“ (ebd., 55). Werning verweist hier nicht nur auf die spezifischen Ressourcen, die Sonderpädagogen und Sonderpädagoginnen bereitstellen können, vielmehr ist diese Leitlinie, die mit Blick auf das Aufgabenfeld Diagnostik von einer punktuellen Statusdiagnostik zur einer kontinuierlichen Prozess-

diagnostik ausgeht, in die grundsätzliche Struktur von Teamarbeit eingebunden. Gleiches wird auch in den Empfehlungen der Europäischen Agentur zur Entwicklung der Sonderpädagogik für die Weiterentwicklung sonderpädagogischer Diagnostik in inklusiven Kontexten herausgearbeitet (von Knebel 2010). Die „Mitgestaltung des diagnostischen Prozesses durch andere Fachkräfte“ (ebd.) ist hier ein zentrales Thema. Förderung – hier als Prozess des Ergebnisses der Erarbeitung von Entwicklungsmöglichkeiten verstanden – steht also mit der diagnostischen Arbeit in einem zirkulären Prozess und beschreibt damit das Vorgehen einer diagnosegeleiteten Förderung.

Die Möglichkeit einer kontinuierlichen und verlässlichen Zusammenarbeit zwischen den Lehrkräften in der Schule ist für das praktische Gelingen damit eine unabdingbare Voraussetzung.

3.3 Aufgabenfeld Unterricht

Unterrichten ist mehr als Wissensvermittlung einer Lehrkraft an die Schülerinnen und Schüler. Unterricht ist nicht nur didaktisch strukturiert, sondern braucht – wie jede Art der Förderung auch – die Möglichkeit und den Raum der Beziehungsgestaltung zwischen Lehrkräften und Schülern. Auch hier torpedieren die beschriebenen Bedingungen des „reisenden Sonderpädagogen“ diesen Grundsatz. Guter Unterricht will nicht nur durchgeführt werden, sondern es bedarf auch der Zeit gemeinsamer Planung und Reflexion. In der unterrichtlichen Arbeit an sprachlichen Lerngegenständen, bedarf es einer vertrauensvollen Beziehung, da es nicht um ein Reparaturdienstverhalten geht. Unterricht, der Aspekte einer spezifischen Sprachförderung berücksichtigen will, greift auf gestaltete sprachliche Lernarrangements zurück, die entsprechend erziehungs- und bildungstheoretisch begründet werden können und zugleich diagnostisch fundiert sind. Er führt Schülerinnen und Schüler absichtsvoll in Problemsituationen, in denen Sprache und Sprechen eine besondere Bedeutung erhalten und genügt damit dem Kriterium der Lebensweltorientierung. So werden sprachliche Zielstrukturen unter Berücksichtigung der von Schülerinnen und Schülern bereits entwickelten sprachlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten handlungsorientiert evoziert.

Die Lehrkräfte der Regelschule sind hervorragend ausgebildete Fachdidakti-

kerinnen und -didaktiker und verfügen über einen großen Fundus an methodischem Handlungswissen und -können. Das spezifische Repertoire von Sprachbehindertenpädagogen kann in gelungener Kooperation nun den Unterricht um pädagogisch notwendige Förderaspekte hinsichtlich der Berücksichtigung von spezifisch sprachlichen Lernbarrieren professionell erweitern. „Gemeinsamer Unterricht in sprachlich heterogenen Lerngruppen wird durch die Expertise von Lehrkräften gestützt, die die Perspektive von sprachlich-kommunikativen Problemlagen differenziert erkennen und gezielte Maßnahmen und Förderansätze in das allgemeine Schulsystem im Sinne eines Kompetenztransfers integrieren. Die systemorientierte Unterstützung dient allen Schülerinnen und Schülern und schafft gleichsam eine präventive und ausgleichende Wirkung.“ (Stitzinger 2013, 308)

3.4 Aufgabenfeld Spezifische Förderung/Therapie

Ebenso wie die Unterstützung einzelner Schülerinnen und Schüler im Unterricht kann es zeitweise sinnvoll sein, einzelne Kinder alleine oder in Kleingruppen zielspezifisch zu fördern, um geeignete Prozesse zur erfolgreichen Teilnahme am allgemeinen Unterricht einzuleiten oder zu stützen. Somit gewinnen auch in diesem Kontext die Prinzipien der diagnostischen Verankerungen und didaktischen Strukturierung an Bedeutung. Die Sprachbehindertenpädagogen greifen auf entwickelte Konzepte zurück, die in der „Gestaltung von Sprachfördersituationen nicht nur den Anspruch der methodischen Angemessenheit erfüll[en], sondern darüber hinaus auch erziehungswissenschaftlich verankert [sind]“ (von Knebel 2013, S. 233).

3.5 Aufgabenfeld Netzwerkarbeit

Die Vernetzung und der Austausch von Erfahrungen der Sprachbehindertenpädagogen in inklusiven Kontexten ist ein unverzichtbarer Bestandteil ihrer Aufgaben. Für jede Form der Sprachförderung muss eine geeignete Organisationsform gefunden werden. Das Herstellen dieser „Institutionellen Passung“ (ebd.) beschreibt eine hochkomplexe Form der Vernetzung multiprofessioneller Strukturen, die u. a. ein nicht unerhebliches Kontingent zeitlicher Ressourcen in der Arbeit in Anspruch nimmt und nicht ausschließlich vor Ort in der Schule, son-

den auch an anderen Orte geleistet werden muss (Stitzinger 2013).

In der Entwicklung inklusiver Schulstrukturen zählt zum Aufgabenfeld der Netzwerkarbeit ebenfalls der Aufgabenbereich „Fortbildung“. Da gegenstands-spezifische – hier: die auf Sprache und Sprechen bezogenen Aspekte – Überlegungen in der konzeptionellen Schulentwicklung eine Rolle spielen müssen, wird die regelmäßige Planung und Bereitstellung von Fortbildungen zu spezifischen Themen, die aus der fachdisziplinären Arbeit der Sprachbehindertenpädagogik hervorgeht, eine Herausforderung darstellen. Ohne dass die Sprachbehindertenpädagogin oder der -pädagoge selbst Fortbildungen durchführen muss, können hier Angebote von Fachverbänden ebenso genutzt werden wie Kontakte zu anderen Sonderpädagoginnen aus Wissenschaft und Praxis.

4 Fazit und Einladung zur Diskussion

Die eingangs beschriebene Kluft zwischen den schon erarbeiteten Bausteinen sprachheilpädagogischer Konzeptentwicklung in Theorie und Praxis einerseits und den administrativen Vorgaben mit nur marginal zur Verfügung gestellten finanziellen, sächlichen und personellen Ressourcen andererseits dürfte nach den hier skizzierten Feldern unschwer zu erkennen sein.

Wie nun geht es weiter? Uns ist durchaus bewusst, dass sowohl Politiker als auch Vertreter und oftmals schon fast missionarisch ausgerichtete Befürworter „der Inklusion“ die schon viel gestellte kritische Frage nach den strukturellen und personellen Ressourcen wie einen Klotz am Bein empfinden und am liebsten sofort wieder abschütteln würden. Und dennoch – und dafür stehen wir ein – die Frage muss immer wieder auf den Tisch! Mit einem „Der Weg ist das Ziel“ wollen und können wir uns nicht länger abspesen lassen. Es steht zu viel auf dem Spiel: Allem voran das Wohl der betroffenen Kinder und Jugendlichen, aber in gleicher Weise auch das Wohl und die Gesundheit der Lehrkräfte, die für ihre Schülerinnen und Schüler tagtäglich immensen Einsatz zeigen. Deshalb sind Zielsetzungen, wenn sie auch zunächst

vorläufig sind und auch später entsprechender Korrekturen benötigen, notwendig. Und auch der in der Diskussion häufig angeführte Weg der Förderschule als Sackgasse im Bildungssystem greift nicht. Erkenntnisse hierüber stammen in der Regel aus der Förderschule Schwerpunkt Lernen. Die schulische Laufbahn ehemals sprachbehinderter Kinder verläuft deutlich positiver und erfolgreicher (Haid/Isele 2012). An dieser Zielsetzung muss sich ein inklusives Schulsystem messen lassen.

Die Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik e.V. setzt sich als Fachverband seit Jahrzehnten für die Belange der von Sprachbehinderung bedrohten und betroffenen Schülerinnen und Schüler ein und wird dies auch in Zukunft mit professioneller Weitsicht und Sorgfalt tun. Der Verband versteht sich als konstruktiver Gesprächspartner im wissenschaftlichen Diskurs, in der praktischen Arbeit vor Ort und in der Politik. Sowohl auf der Ebene der Länder als auch auf der Ebene des Bundes wird die Diskussion fortgeführt werden müssen.

Mit dem im Vorwort vom Bundesvorsitzenden der dgs e.V., Gerhard Zupp, zitierten Positionspapier „Mit Sprache teilhaben“ des Fachverbandes von 2010 (www.dgs-ev.de/positionen) hat die dgs e.V. eindeutig Stellung bezogen. Seitdem ist viel geschehen – die Länder haben sich auf den Weg gemacht! oder: Haben sich die Länder auf den Weg gemacht?

Wir laden Sie ein, einen Beitrag zu dieser Diskussion zu leisten. Regelmäßig werden die zentralen Positionen der dgs e.V. vom Bundesvorstand überarbeitet und um Antworten auf aktuelle Fragen und Problemlagen ergänzt. Der Bundesvorstand ist das Gremium des Fachverbandes, das Ihre Interessen vertritt und sich an höheren Stellen Gehör verschafft.

Wir bitten Sie, verehrte Leserinnen und Leser, uns Ihre Meinung zu sagen! Schildern Sie aus Ihrer Sicht die Bedingungen des Gelingens und des (Noch-) Nichtgelingens bei der Entwicklung eines inklusiven Schulsystems, das den Belangen von Schülerinnen und Schülern mit sprachlichen Beeinträchtigungen angemessen begegnen will.

Schicken Sie uns Ihre Meinung als Leserbrief an die Leserbrief-Adresse der dgs-Sprachheilarbeit – Praxis Sprache (leserbrief@sprachheilarbeit.eu).

Ihre Zuschriften werden wir auf der Homepage der Deutschen Gesellschaft für Sprachheilpädagogik (dgs) e.V. unter dem Menüpunkt „Leserbriefe Praxis Sprache“ veröffentlichen und damit einer breiten Leserschaft zur Verfügung stellen¹.

Wir freuen uns auf Ihre Zuschriften!

Literatur

- Haid, Andrea; Isele, Elisabeth: Lebenslage, Lebenszufriedenheit und beruflicher Erfolg ehemaliger Schülerinnen und Schüler der Sprachheilschule St. Gallen. In: Sprachheilarbeit 57 (2012) 4, 201-207.
- Knebel, Ulrich von: Auf dem Weg zu einer inklusionstauglichen Diagnostik. In: Sonderpädagogische Förderung heute 55 (2010) 3, 231-251.
- Knebel, Ulrich von: 100 Jahre Sprachheilschule – Errungenschaften und Anforderungen an sprachbehindertenpädagogische Fachlichkeit in der Schule. In: Praxis Sprache 58 (2013) 4, S. 227-234.
- Mahlau, Kathrin: Vergleich zwischen inklusiven und separierenden Unterrichtskonzepten unter besonderer Berücksichtigung von Kindern mit spezifischer Sprachentwicklungsstörung: Lernausgangslage und erste Ergebnisse. In: Forschung Sprache 1 (2013) 1, 4-22.
- Stitzinger, Ulrich: Prävention und Inklusion durch netzwerkbezogene, fachberatende Mobile Dienste im schulischen Unterstützungsprofil Sprache und Kommunikation. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 64 (2013) 8, 304-310.
- Werning, Rolf: Inklusive Schulentwicklung. In: Moser, Vera (Hrsg.): Die inklusive Schule. Standards für die Umsetzung. Stuttgart 2012, 49-61.

Zu den Autoren

Olaf Daum ist Förderschullehrer und am Studientseminar für Sonderpädagogik in Hannover tätig.

Andreas Pohl ist Förderschulrektor der Schule Im Großen Freien in Sehnde.

Korrespondenzadressen

daum@sigf.de
pohl@sigf.de

1 Die Regeln für Leserbriefe sind auf der Homepage der dgs-ev.de ausgeführt.