

Inklusion in
Schule und Gesellschaft



Manfred Grohnfeldt (Hrsg.)

Inklusion im Förderschwerpunkt Sprache

Kohlhammer

Dieses Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwendung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechts ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und für die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von Warenbezeichnungen, Handelsnamen und sonstigen Kennzeichen in diesem Buch berechtigt nicht zu der Annahme, dass diese von jedermann frei benutzt werden dürfen. Vielmehr kann es sich auch dann um eingetragene Warenzeichen oder sonstige geschützte Kennzeichen handeln, wenn sie nicht eigens als solche gekennzeichnet sind.

1. Auflage 2015

Alle Rechte vorbehalten

© W. Kohlhammer GmbH, Stuttgart

Gesamtherstellung: W. Kohlhammer GmbH, Stuttgart

Print:

ISBN 978-3-17-026884-5

E-Book-Formate:

pdf: ISBN 978-3-17-026885-2

epub: ISBN 978-3-17-026886-9

mobi: ISBN 978-3-17-026887-6

Für den Inhalt abgedruckter oder verlinkter Websites ist ausschließlich der jeweilige Betreiber verantwortlich. Die W. Kohlhammer GmbH hat keinen Einfluss auf die verknüpften Seiten und übernimmt hierfür keinerlei Haftung.

Wissenschaftstheoretische Grundlegungen – Förderschwerpunkt Sprache in der inklusiven Bildung

Jörg Mußmann

In drei wesentlichen Entwicklungslinien bilden sich Veränderungen in der Sprachheilpädagogik als Spezialisierungsbereich der Sonderpädagogik ab. Diese Veränderungen sind sowohl die Folge als auch die Bedingung für die Anschlussfähigkeit im System der inklusiven Bildung. Neben rechtlichen Grundlagen haben sich auch studienstrukturelle und inhaltliche Entwicklungen ergeben, die die Handlungsfelder und Zuständigkeiten genuin sprachheilpädagogischer und sprachtherapeutischer Arbeit neu regeln. Dies geht einher mit einer wissenschaftstheoretischen Entwicklung, die in den vergangenen zwei Jahrzehnten zu einer spracherwerbstheoretischen Position geführt hat, mit der die Sprachheilpädagogik einen inklusionsorientierten Förderschwerpunkt Sprache begründen kann.

1 Ausgangslage

Der Titel dieses Buches, »Inklusion im Förderschwerpunkt Sprache«, legt die Zielsetzung nahe, eine erziehungswissenschaftliche Theorie und ihre daraus abgeleiteten Konzepte, nämlich eine inklusive Pädagogik, seien auf die spezifischen methodischen und konzeptionellen Anforderung eines sonderpädagogischen Spezialisierungsbereiches, der Sprachheilpädagogik, hin zu analysieren. Damit gingen die Fragen der Grenzen inklusiver Pädagogik einher, wenn diese den Ansprüchen der Sprachheilpädagogik nicht genügt. In diesem Beitrag wird hingegen der Versuch unternommen, diesen Spezialisierungsbereich auf seine Grenzen und Modifikationen im Kontext inklusiver Pädagogik hin zu untersuchen. In der Tradition der Fachrichtungskonzeption wird die »Sprachheilpädagogik« als ein solcher Spezialisierungsbereich der allgemeinen Pädagogik verstanden.

Eine explorative Diskursanalyse der Theorie- und Modellbildungen sowie der Ableitungen von Aufgaben- und Handlungsfeldern der Sprachheilpädagogik in den vergangenen zwei Jahrzehnten machen zunächst drei zentrale, unmittelbar zusammenhängende Aspekte deutlich, die für eine grundlegende wissenschaftstheoretische und konzeptionelle Veränderung in der Fachrichtung in jüngster Zeit ausschlaggebend zu sein scheinen (vgl. Grohnfeldt in diesem Band):

1. Rechtliche und politische Ereignisse, in erster Linie die KMK-Empfehlungen »Inklusive Bildung [...]« (KMK 2011), die UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (UN-BRK) und die Heilmittelrichtlinien vom 1.7.2011 (§11),
2. Strukturelle und inhaltliche Änderungen in den sonderpädagogischen Lehramtsstudiengängen und neu geschaffenen akademischen sprachtherapeutischen Studiengängen (vgl. Grohnfeldt & Lüdtke 2014) sowie
3. ein grundlegender wissenschaftstheoretischer Perspektivwechsel in der Sonderpädagogik zu einer ökosystemisch-konstruktivistischen Lern- und Entwicklungstheorie (vgl. Braun 2012, 29–32).

2 Veränderte Studienstrukturen und rechtliche Rahmenbedingungen

Die Ausgangshypothese lautet, dass diese identifizierten Aspekte die Bedingungen darstellen für den Entwicklungsprozess innerhalb der Sprachheilpädagogik als Teilbereich der Sonderpädagogik. Dies soll im Folgenden weiter ausgeführt werden. Ein Spezifikum in dieser Entwicklung ist, dass sich die Sprachheilpädagogik wissenschaftstheoretisch mit ihren heilpädagogischen Fragestellungen anders als die allgemeine Erziehungswissenschaft auch stets im medizinischen Paradigma bewegte (vgl. Mußmann 2011). Diese Besonderheit spannt die zentrale Fragestellung der weiteren theoretischen Auseinandersetzung im vorliegenden Beitrag auf. Denn der daraus resultierende professionstheoretische Anspruch auf sprachtherapeutische Rehabilitation im schulischen Kontext setzte eine kategoriale, subsumptionslogische Diagnostik und defizitorientierte Intervention voraus. Aber »[d]er inklusive Unterricht sieht den therapeutischen Einsatz exklusiver Sprachheillehrer nicht vor« (Mußmann & Dippelhofer 2013, 53), denn die therapiebedürftigen Aspekte menschlicher Entwicklung im medizinischen Verständnis stellen nicht den Gegenstand inklusiver Pädagogik dar, sondern deren Bedingungen.

Grohnfeldt & Lüdtke (2014) zeigen darüber hinaus auf, dass durch die in den vergangenen zehn Jahren grundlegend veränderten Strukturen der Lehramtsstudiengänge nicht für alle sonderpädagogisch qualifizierten Lehrkräfte in Deutschland die erforderlichen Kompetenzen in den Bereichen der sprachlichen Testdiagnostik und Therapie vorausgesetzt werden können. Die bisherige, für Deutschland besondere Professionsstruktur der Sprachheilpädagogik, Bildungs- und Heilauftrag verschränkt umzusetzen, bezeichnet Grohnfeldt (in diesem Band) als internationale Sonderstellung. Stattdessen werden Teile sprachheilpädagogischer Arbeit an paraprofessionelle Berufsgruppen wie Sprachtherapeuten delegiert, die sich damit dem Bildungsauftrag unterordnen, während die Sprachheilpädagogen zunehmend systemisch orientierte Aufgaben des Kompetenztransfers und der Beratung übernehmen (vgl. Mußmann 2014a). Eine »Annäherung der Berufsrolle an die internationale Entwicklung« (Grohnfeldt & Romonath 2005, 271; vgl. Lüdtke & Licandro 2012) findet damit statt. Die Paraprofessionalität der sprachtherapeutischen Arbeit im Kontext inklusiver Pädagogik liegt in der subsidiären Rolle im Verhältnis zum prioritären pädagogischen Auftrag. Diese Arbeitsteilung hängt zum einen mit den veränderten Rahmenbedingungen der Heilmittelrichtlinien für Therapie-

ten vom 1.7.2011 (§11) zusammen. Diese ermöglichen den Einsatz von Sprachtherapeuten, Logopäden und anderen Heilmittelerbringern im Bereich der sprachlichen Rehabilitation innerhalb des Systems der inklusiven Schule (vgl. Grohnfeldt & Lüdtke 2014). Diese veränderten Bedingungen werden zum anderen begleitet von neuen KMK-Empfehlungen »Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen« (Kultusministerkonferenz 2011) als Konsequenz der Konvention für die Rechte von Menschen mit Behinderungen der Vereinten Nation (UN-BRK). Mit der Formulierung so genannter »sonderpädagogischer Bildungs-, Beratungs- und Unterstützungsangebote« (KMK 2011, 5) wird ein deutlicher Wechsel von störungs- und subjektorientierten Maßnahmen hin zu kontext- und systembezogenen Aufgaben und Handlungsformen deutlich. In diesem schulpolitischen Richtlinien text bildet sich immanent der grundlegende wissenschaftstheoretische Perspektivenwechsel in der Sonderpädagogik ab. Die daraus abgeleiteten Handlungskriterien grenzen das Aufgabenfeld der sonderpädagogisch qualifizierten Lehrkräfte im Rahmen des Bildungsauftrages vom therapeutisch-rehabilitativen Anspruch ab. Die sonderpädagogischen Maßnahmen sind nicht mehr vorrangig durch die pädagogische und therapeutische Modifikation der Lern- und Fähigkeitsdispositionen des Schülers an die Anforderungen des Unterrichts gekennzeichnet, sondern durch die Adaption des Unterrichts an die Bedürfnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten der einzelnen Schüler in einer heterogenen Lerngruppe (Mußmann 2014b).

Das Ziel des inklusiven Bildungsauftrages – auch im Förderschwerpunkt Sprache – ist daher nicht vorrangig eine therapeutische Versorgung für Schüler mit Entwicklungsstörungen in einer heterogenen Lerngruppe, sondern die didaktische Begründung und methodische Gestaltung von Unterrichtsbedingungen, die diesen Schülern die selbstbestimmte Teilhabe an konkreten Lern- und Bildungsangeboten ermöglichen soll.

Damit kehrt die Sprachheilpädagogik zu ihrem bildungstheoretischen Proprium zurück (vgl. Welling 2007) und folgt den drei zentralen Dimensionen eines zu Grunde zu legenden Bildungsbegriffes (vgl. Klafki 2007):

1. Das Erreichen von Selbstbestimmung über den sprachlich-kommunikativen Ausdruck,
2. die Fähigkeit zur Mitbestimmung durch Annäherung an den vom Kontext und den personellen Erwartungen abhängigen Sprachgebrauch und
3. das Erleben solidarischen Handelns durch einen Passungsprozess zwischen selbstbestimmtem Ausdruck und erwartungsgemäßen sprachlichen Ausdruck (vgl. Mußmann 2012).

Wird das Prinzip durchgängiger sprachlicher Bildung (Gogolin & Lange 2010) in dieser Weise bildungstheoretisch begründet, erhält es für den Förderschwerpunkt Sprache in inklusiven Kontext eine besondere Bedeutung. Das pädagogische Ziel der Selbstbestimmung des Schülers mit Sprachbeeinträchtigungen über Kontext, Anlass und Form des sprachlichen Handelns wird dann beispielsweise mit dem Einsatz alternativer, augmentativer Kommunikationswege und bei präventiven Maßnahmen wie der Umsetzung eines Nachteilsausgleiches bei stotternden Kindern und Jugendlichen relevant. Das pädagogische Ziel der Mitbestimmungsfähigkeit muss die Fähigkeit zur Einsicht in das kontextangemessene, formal-strukturell regelgerechte Sprechen, z. B. im Falle der Bedeutungsunterscheidung von Phonemen, berücksichtigen. Hier erhält die sprachtherapeutische Intervention ihre pädagogische Relevanz. Der dritten bildungstheoretischen Dimension, der Solidaritätsfähigkeit, wird Rechnung getragen, sobald das subjektive Erleben erfolgreicher Kommunikation ermöglicht wird durch die Akzeptanz und Anerkennung der Form der sprachlichen Selbstbestimmung und sie vom erwartungsgemäßen Gebrauch in der Situation der Mitbestimmung abweicht, also wenn die »Form [der] Funktion [folgt]« (Bindel 2007). Dies ist beispielsweise dann der Fall, wenn im Unterrichtsgespräch der Inhalt eines Redebeitrages eines stotternden Schülers aufgegriffen wird und nicht der Ausdruck thematisiert wird.

Es zeigt sich, dass es keine »spezielle inklusive Didaktik gibt, [...] ebenso wenig [...] eine exklusive Didaktik für den Förderschwerpunkt Sprache. Didaktische Variablen eines Unterrichts, der allen Kindern mit Lernangeboten und barrierefreiem Bildungszugang gerecht werden soll, werden durch die individuellen sprachlichen und kommunikativen Voraussetzungen der Schüler bestimmt« (Mußmann 2012, 112).

Die allgemeinpädagogischen unterrichtsmethodischen Möglichkeiten der Sozialformen, der Medien oder Inhalte sind die Planungsvariablen für die Ziele und didaktische Prämissen des Förderschwerpunktes Sprache.

Damit ist die Sprachheilpädagogik Teil der allgemeinen Pädagogik unter erschwerten Bedingungen (vgl. Haeberlin 2009). Mit der herangezogenen kritisch-konstruktiven Didaktik (Klafki 2007) zur Erweiterung des didaktischen Konzeptes des Hamburger Modells (Schulz 1981) wäre eine bildungstheoretische Grundlage geschaffen, die anschlussfähig ist für die wissenschaftstheoretische Entwicklung in den anderen sonderpädagogischen Spezialisierungsbereichen der Sonderpädagogik und damit das Fundament für eine inklusive Ausrichtung in einem Förderschwerpunkt Sprache aufweisen würde.

3 Veränderte Wissenschaftstheorie

Diese didaktische Theorieentwicklung und der damit verbundene paradigmatische Wechsel in den Bereichen der Diagnostik, Intervention, Didaktik und Methodik eines entwicklungsfördernden Unterrichts geht auch einher mit der Entwicklung innerhalb der Spracherwerbtheorien als zentrale Bezugswissenschaft der Sprachheilpädagogik (Trevvarthen 2012; vgl. Klann-Delius 2008). Die sich bisher abgrenzenden Modelle zum Sprachlernprozess als Inside-Out- und Outside-In-Theorien werden mittlerweile im sogenannten epigenetischen Ansatz zusammengefasst (Kauschke 2007; Klann-Delius 2008, vgl. Grimm & Weinert 2002). Mit Bezug auf systemtheoretische und konstruktivistische Modelle des Sprachlernprozesses beschreibt Klann-Delius (2008, 147) die Entwicklung sprachlicher Handlungsfähigkeit als ein »Ergebnis des Zusammenwirkens von Elementen, die zueinander in rekursiver, ko-produktiver Beziehung stehen«. Die analytisch differenzierbaren Funktionsbereiche der sprachlichen und kommunikativen Fähigkeiten unterliegen unterschiedlichen Lernmechanismen. Unspezifische soziale Bedingungen wie kulturelle Armut und emotionale Bindungsstruktur können ebenso wie spezifische sprachliche Anregungen den Erwerb einzelner Entwicklungsbereiche fördern oder hemmen (Trevvarthen 2012; Lüdtke 2012). Während die semantisch-lexikalische Entwicklung eng an die kognitive Entwicklung der Fähigkeit zum Symbolisieren, Klassifizieren und zum räumlichen und zeitlichen Ordnen gebunden ist (vgl. Aitchison 2003, 106; Huttenlocher 1976), hängen die kommunikativ-pragmatischen Fähigkeiten eher mit den sozialen und emotionalen Entwicklungsbedingungen zusammen, also der Fähigkeit, sich kognitiv (Theory of mind) und emotional (Empathie) auf andere einstellen zu können (vgl. Trevvarthen 2012).

Dagegen folgt die Entwicklung der kindlichen Fähigkeit zur Grammatikalisierung gesprochener Sprache einem genetisch prädisponierten, angeborenen Programm (vgl. Pinker 1994), das wiederum auf die soziale und sprachspezifische Anregung angewiesen ist. Denn »Grammatik entsteht als Nebenprodukt des Sprechens in der sozialen Interaktion. Dieses Entstehen von Grammatik nennt man Grammatikalisierung« (Haspelmath 2002, 262; vgl. Ehlich 2006). Prozessorientierte, nativistische Erklärungsmodelle, die die Bedeutung prosodischer Funktionen und Merkmale im Sprachlernprozess in den Mittelpunkt rücken, spielen dabei eine zentrale Rolle (vgl. Schröder & Höhle 2011). Dieser Selbstproduktionsprozess wird mit dem Begriff der Emergenz beschrieben (Hopper 1987, 142, vgl. Klann-Delius

2008). Aufgrund der Eigendynamik des Zusammenspiels der sprachlichen Reaktionen der Bezugspersonen und der sich anpassenden Fertigkeiten des Kindes »können neue Fähigkeiten entstehen, die nicht auf den Einfluss eines inneren oder äußeren Parameters allein zurückgeführt werden können« (Kauschke 2007, 13; vgl. Fogel & Thelen 1987, 752). Die Kommunikation erfolgt in einem zirkulären bzw. rekursiv-interaktionalen Prozess, den »keiner der Beteiligten selbstständig hätte erzeugen können« (Auwärter 1983, 82). Als sprachliche Leistung des Kindes und als sprachliches Lernangebot wird wahrgenommen, was in der individuellen sozialen Situation von den Kommunikationspartnern ko-produziert wird. Das Phänomen der Sprache kann damit als aktualgenetische Erscheinung (Bindel 2007, 2) beschrieben werden. Sie ist kein fertiges System phonetischer und grammatischer Formen, die sich von innen heraus entwickeln (Inside-out-Theorien) oder von außen aufgenommen werden (Outside-in-Theorien), »sondern die stilistische Individualisierung, Konkretisierung und Modifikation der Sprache in einer konkreten Aussage« (Friedrich 1993, 151; vgl. Duchan & Lund 1993, 23). Die Entwicklung der Grammatik im kindlichen Spracherwerb befindet sich damit in einem langfristigen Prozess einer »dynamischen Instabilität« (Knobloch 2000, 26), »was den Strukturaufbau des kindlichen Sprachsystems keineswegs hindert, sondern vorantreibt« (Naumenko 2008, 6). Diese aktualgenetische Theorie der Entwicklung grammatischer Kompetenz veranschaulicht Uhmann mit empirisch gestützten Beobachtungen von so genannten sprachlichen Selbstreparaturen. »Da selbstinitiierte Selbstreparaturen häufig auftretende Phänomene der gesprochenen Alltagssprache sind, wird Kindern diese implizite Grammatikunterweisung täglich, systematisch und regelmäßig geboten« (Uhmann 2006, 198).

Dieser systemisch orientierten, konstruktivistischen Lerntheorie folgend betonte Dannenbauer (1999) bereits früh die Notwendigkeit von »motivierende[n] und orientierende[n] Sach- und Interaktionskontexte[n]« in Sprachlern- und sprachtherapeutischen Kontexten. Duchan & Lund (1973) gehen noch weiter und heben die intersubjektiven Ereignisse (Trevarthen 2012) in den Formaten der Interaktion (Bruner 2002) hervor. Ein derartiges individuelles, aktualgenetisches (Bindel 2007) *event* ist »the most critical determinant of the communication exchange between children and their partners [...] in which they are participating [...], [but] the setting is not the event« (Duchan & Lund 1992, 55). Formate sind situierte Kommunikationsereignisse (*events*). Diese können einen routinierten, eng an ein formales Setting (Unterricht, Therapie) gebundenen, einen handlungsorientierten, spontanen und ergebnisoffenen oder diskursiv-narrativen Charakter haben.

Duchan & Lund (1992, 57f.) unterscheiden daher

1. *routines* als verbal und nonverbal konventionalisierte Interaktionsformate (Spiele, geschlossene Unterrichtsformen etc. (vgl. Bruner 2002),
2. *action events*, deren sogenannte *scripts* (vgl. Schank & Abelson 1977) bestimmte Handlungsabfolgen erfordern (z. B. Vorbereitung von Gruppenarbeiten),
3. *discourse events*, deren *frames* (Minsky (1977) die Form des Diskurses zu einem bestimmten Thema bestimmen. »The frame specifies the characteristics that distinguished that form of discourse from others (...). Each type of discourse has a characteristic frame« (Duchan & Lund 1992 57f.).

Discourse events sind nicht routiniert und erhöhen damit die Wahrscheinlichkeit von *rare events*, also seltene, aber wirksame, erwartungswidrige Erlebnisse in einer sozialen Kommunikationssituation (zur *Rare event learning theory*, REL, vgl. Nelson, Welsh, Camarata, Tjus & Heimann 2001; Bindel & Günther 2002, 157).

Das *rare event learning* setzt ein, wenn diese Fälle als besonders selten bzw. ungewöhnlich (Krisen, Konflikte, Fehler) aufgefasst werden, indem sie sich von alltäglichen Ereignisabläufen unterscheiden. Diesen Interaktionen wird eine emotionale Bedeutsamkeit zugeschrieben (Kauschke 2007, 8; vgl. Klann-Delius & Kauschke 1996; Bruner 2002). In routinierten, schulisch relevanten Kontexten sind dies problemzentrierte Diskurse (z. B. das fragend-entwickelnde Unterrichtsgespräch, Diskussion im Klassenrat, Streitgespräch). Und der »discourse may be carried out by one person in a monologue or between two in dialogue or among several people in a group situation. As with event talk, discourse comes in many varieties. The types have been called genres« (Duchan & Lund 1992, 267). Die solchermaßen situierten, kontextualisierten Sprachlernprozesse enthalten übergeordnete Makrostrukturen (*global oder macrostructures*, VanDijk & Kintsch 1978), die die linguistischen Mikrostrukturen der einzelnen Mitteilungen bestimmen. Denn die Situationen weisen immanent eine soziale Handlungsgrammatik (vgl. Oerter 1999) und Diskursgrammatik auf. »Der Diskurs als variable Größe bringt neue Parameter in die Grammatikalisierungsprozesse« (Naumenko 2008, 32), die als sozial gestaltbar eine pädagogische Relevanz erhalten. Dieser Prozess der »Syntaktisierung« (Givón 1979) meint: »[...] [L]oose, paratactic, »pragmatic« discourse structures develop – over time – into tight, »grammaticalized syntactic structures« (1979, 208). Die Diskursstrukturen des Genres bestimmen die

Textsorte, Sätze, Wörtern und Prosodie. Die Verwendung und die Auswahl dieser Sprachstrukturen können wiederum Rückschlüsse ermöglichen auf die kognitiven und emotionalen Bedingungen des Sprechers und seine Perspektive auf den Diskurs (Pennebaker, Mehl & Niederhoffer 2003). »The children [...] must learn how to build the discourse structure, idea by idea, sentence by sentence« (Duchan & Lund 1992, 268). Dieses *thinking for speaking* (Slobin 1996) wird nach dem prozessorientierten, nativistischen Ansatz in diesem epigenetischen Modell gleichzeitig gesteuert durch die angeborene Fähigkeit des Menschen, im Spracherwerbsprozess für die grammatische Relevanz von prosodischen Markierungen wie Dehnungen, Interpunktion Akzentuierungen sensitiv zu sein. Dass diese prosodischen Einheiten mit syntaktischen Einheiten hoch korrelieren, wird als Prosodie-Syntax-Schnittstelle beschrieben (vgl. Schröder & Höhle 2011). So genannte Bootstrapping-Strategien (vgl. Pinker 1994) nutzen diese Zusammenhänge bei der Entwicklung semantisch-lexikalischer und syntaktisch-morphologischer Fähigkeiten (vgl. Christophe et al. 1997, 585–612).

Die soziale und über Prosodie markierte kommunikative Situation bestimmt mit der Rolle der Akteure (Subjekt), der Aktivitäten (Prädikat) und deren Gegenstände (Objekt) die Grammatik der Sprache zu dieser individuellen Situation. Die Grammatik der Sprache wiederum, evident durch die prosodische Struktur in einem Genre, bestimmt das Denken zur Situation und umgekehrt (Hattner & Hengeveld 2007, 7). Gleichzeitig führen neuartig erlebte und kognitiv herausfordernde, soziale und emotional bedeutsame Situationen und Herausforderungen (vgl. Tervarthen 2012) zur Erweiterung und Differenzierung dieser protolinguistischen Diskurs- und Handlungsgrammatik und damit zur Annäherung und zum fortschreitenden Zugriff auf die Konventionen der grammatischen Fähigkeiten. »Während man handelt, erwirbt man ›protolinguistisches Wissen‹ über diese Argumente. Mit der Zeit wird dieses Wissen abstrahiert und in eine Fallgrammatik umgewandelt, die eben diese Argumente reflektiert« (Bruner 1990, 206f.). Dann entstehen sprachliche »Lernprozesse [...] aus Diskrepanzerfahrungen zwischen Intentionalität und Kompetenz. Man kann nicht so, wie man will« (Faulstich & Grell 2005, 24). Wenn eine solche »Sprech- und Formulierungskrise« eintritt, »wird Sprache bewusstseinspflichtig« und eine fachpädagogische Intervention lernwirksam (Homburg 1983, 119). Das soziale und sprachliche Handeln im Dissens wird zum Motor der Sprachlernprozesse. Die angeborene Sensitivität für muttersprachlich spezifische Merkmale der Prosodie, die konkrete Interaktion und das soziale Handeln, das emotionale Er-

leben und die kognitiven Anforderungen in einem diskursiven, sprachlichen Genre sind also die Merkmale für den systemisch-konstruktivistischen beschreibbaren Sprachlernprozess. Diese Merkmale begründen das epigenetische Entwicklungsmodell als dritte Bedingung für einen grundlegenden wissenschaftstheoretischen Perspektivwechsel in der Sprachheilpädagogik. Es ist damit naheliegend, dass eine Perspektive in der Sprachheilpädagogik im inklusiven Kontext eingenommen werden muss, die die Kategorie der formalen Sprachbetrachtung übergreift.

Der hier beschriebene theoretische Ansatz ist durch seine Meta-Position aber komplex und für handlungsleitende Fragestellung kaum operationalisierbar. Es bleibt daher Aufgabe der Spracherwerbsforschung bzw. Psycho- bzw. Patholinguistik, konkrete Modellbildungen für die einzelnen Funktionsbereiche des auffälligen Sprachlernprozesses psychometrisch und methodisch kontrolliert vorzunehmen, um operationalisierbare Kriterien für pädagogische Verfahren und Techniken ableiten zu können. Solche empirischen Analysen können hingegen nur kategorial vorgenommen werden. Denn »[w]er die Vielfalt und Komplexität möglicher Erscheinungs- und Verursachungsformen von Sprach- und Kommunikationsstörungen nicht kennt, kann sie auch nicht erkennen und verstehen. Er dürfte kaum in der Lage sein, gelingende individualisierte Förderansätze für die betroffenen Schüler in ihren jeweils individuellen sprachlich-kommunikativen Problemsituationen zu finden« (Braun 1999, 235). Auch im inklusiven Kontext kann daher ein auf Sprache, Sprechen und Kommunikationsfähigkeit spezialisierter Schwerpunkt der Sonderpädagogik nicht ausschließlich systemisch orientiert sein, sondern bedarf zur Ermittlung handlungsleitender Kriterien kategorialer Beobachtung als sonderpädagogischer Förderschwerpunkt »Sprache«. Diese Beobachterperspektive ist jedoch mit dem genuinen pädagogischen Anliegen stets auf ihre systemische Relevanz, konkret in Bezug auf die kognitive, soziale und emotionale Entwicklung hin zu prüfen.

4 Kreuz-kategoriale Perspektive im Förderschwerpunkt Sprache

Der Blick auf die spracherwerbstheoretischen Grundlagen zeigt mit Bezug auf die administrative Systematik der sonderpädagogischen Förderschwerpunkte, dass sprachliche Lernprozesse und sprachliches Handeln als zen-

trales Medium schulischen Lernens, sozialen Handelns und emotionalen Erlebens beschrieben werden kann, wenn sie Gegenstand von pädagogischer Diagnostik und Förderung werden. Eine »kreuz-kategoriale« Perspektive (Willmann 2007) ist daher erforderlich, die jedoch separat in einem »Förderschwerpunkt Sprache« verankert werden kann. Ein solcher »Schwerpunkt« bildet nicht verwaltungstechnisch oder curricular eine Form der Unterrichts- oder Schulorganisation ab, sondern den Fokus auf einen menschlichen Entwicklungs- und Lernbereich, die Gegenstände diagnostischer Beobachtung und pädagogische Handlungsansätze werden. Er liegt quer zu methodischen und didaktischen Zielsetzungen in den einzelnen Unterrichtsfächern und derzeit vorhandenen Schulformen. Das Prinzip der durchgängigen sprachlichen Bildung (Gogolin & Lange 2011) wird ausgeweitet auf eine inklusive Sprachförderung als durchgängiges, institutionenunabhängiges Prinzip (vgl. Mußmann 2012). Zwar bestand in der Sprachheilpädagogik früh der Anspruch, dass »sprachtherapeutischer Unterricht [grundsätzlich] nicht an die Schule für Sprachbehinderte gebunden [ist], er kann auch in anderen sprachheilpädagogischen Organisationsformen praktiziert werden. Das Konzept ist institutions- bzw. lernort-unabhängig« (Braun (2004, 50). Es bestehen aber bisher kaum konkrete Überlegungen, wie das weiterentwickelte Konzept des »sprachheilpädagogischen Unterrichts« (Reber & Schönauer-Schneider 2011) »die Gemeinsamkeit aller in der Klasse – Kinder, LehrerIn und SprachpädagogIn – unterstützt statt sie zu stören« (Lütje-Klose 1997, 19). Erste Ansätze sind mit Blick auf die normativen Kollektivziele im inklusiven Unterricht durch Konzepte der Verwendung »toleranter Sprechstile« (Bindel 1996) zu verzeichnen (Mußmann & Rohgalf 2014). Ansonsten bleiben aktuell bestehende Methoden und Konzepte der Sprachheilpädagogik und Sprachtherapie exklusive Maßnahmen. Diese können als »angemessene Vorkehrungen« (UN-BRK) zur einzelfallbezogenen Unterstützung von Schülern mit Sprachbeeinträchtigungen durch die UN-BRK (Artikel 24, Absatz 2 Buchstabe c) betrachtet werden. Diese Vorkehrungen liegen jedoch im paraprofessionellen Aufgabenbereich der Heilmittelerbringer im inklusiven Kontext. Einen Individualanspruch auf solche »angemessenen Vorkehrungen« sieht derzeit jedoch das Schulrecht in keinem Bundesland in Deutschland ausdrücklich vor.

Jedoch finden diese durch die so genannten Regelungen zum Nachteilsausgleich in den Landesrechten Berücksichtigung. Sie bieten die Möglichkeit, zieldifferenten Unterricht zu gestalten. Dadurch »bestehen im geltenden Schulrecht fast aller Länder schon jetzt Anpassungsmöglichkeiten, um einer Benachteiligung von Schülerinnen und Schülern mit Behin-

derungen im gemeinsamen Unterricht mit Kindern ohne Behinderung im Einzelfall entgegenzuwirken« (Mißling & Ückert 2014, 30). Dieser Nachteilsausgleich ist mit einer Legaldefinition in § 126, Absatz 1 des SGB IX begründet. Zimmermann & Wachtel (2013) haben diese auf das Schulrecht übertragen. Der Nachteilsausgleich umfasst dabei »die Gesamtheit der notwendigen und geeigneten Maßnahmen zur Beseitigung oder Minderung von einschränkungs- oder behinderungsbedingten Hindernissen beim inhaltlichen Zugang zum Unterricht« (2013, 449). Damit sollten auch alle sprachheilpädagogischen Maßnahmen eingeschlossen sein.

Der kreuz-kategorialen Analyse dieser sprachheilpädagogischen Maßnahmen als sonderpädagogische Unterstützungsangebote (KMK 2011) im inklusiven Unterricht hinsichtlich ihrer Relevanz für schulische, soziale und emotionale Lern- und Entwicklungsprozesse geht die systematische und strukturierte Beobachtung der individuellen und kollektiven Entwicklungs- und Lernbedingungen voraus. Als sonderpädagogische Diagnostik unterliegt diese Beobachtung dem fundamentalen erkenntnistheoretischen Problem der Bilateralität aller sprachlichen, kommunikativen Zeichen und Anzeichen menschlichen Handelns. Dieser semiotisch beschreibbare Sachverhalt des Verhältnisses von verbalen, para- und nonverbalen Zeichen als Ausdruck »menschlicher Lebenspraxis« (Oevermann 2004) als Signifikat und deren Zeicheninhalt als Signifikant, also Motive, Emotionen und Weltwissen, ist für den Anspruch pädagogischer Professionalität entscheidend (Abb. 1).

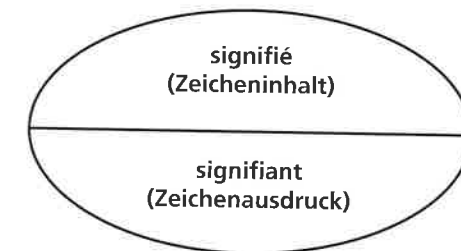


Abb. 1: Bilateralität sprachlicher Zeichen

In der sprachheilpädagogischen Praxis greift eine objektivierende, psychometrische Diagnostik zu kurz, wenn genau diese inneren kognitiven und emotionalen Lern- und Entwicklungsprozesse individualisierte, handlungsleitende Kriterien liefern sollen für einen inklusiven Unterricht, der

sprachliches Handeln unter den Bedingungen von spezifischen Beeinträchtigungen selbstbestimmt ermöglichen soll. »[...] Ob der Spracherwerb von Kindern oder Sprachstörungen untersucht werden, wir analysieren in jedem Fall Performanzdaten. Nur die Analyse von Performanzdaten erlaubt uns Rückschlüsse auf unsere sprachliche Kompetenz und damit auf die mentale Repräsentation sprachlicher Fähigkeiten. Die theoretische Linguistik hat also keinen privilegierten Zugang zur Erforschung sprachlicher Repräsentation« (Penke 2006, 15f.). Das Problem der Gütekriterien linguistischer Daten für die Rekonstruktion mentaler Repräsentanz sprachlicher Kompetenz ist in der Psycholinguistik erkannt und wird bei der Entwicklung der Systematik zur Untersuchung sprachlicher Entwicklung durchaus reflektiert (vgl. Chomsky 1980; Jenkins 2000).

Es wird in der Diagnostik aber dann relevant, wenn ein pädagogisch relevanter Zusammenhang hergestellt werden soll zwischen den systematisch erfassten sprachlichen Performanzdaten und den nicht-sprachlichen bzw. vorsprachlichen und sprachbegleitenden mentalen Repräsentationen. Um diese Kompetenzen, im weiteren Sinne die kreuz-kategorial zu verstehenden sozialen, emotionalen und kognitiven Voraussetzungen und Bedingungen zu erfassen, werden interpretative Vorgehensweisen notwendig. Beobachtungstheoretisch ist die pädagogische Diagnostik im Förderschwerpunkt Sprache damit in der qualitativen Methodologie verankert. Der pragmatischen Linguistik kommt dadurch eine besondere Rolle zu (vgl. Austin 1971; Searle 1984). Mit dieser funktional-linguistischen Sichtweise wird der Fokus der Diagnostik des formalsprachlichen Ausdrucks erweitert um das Mitgeteilte (Proposition) und das Gemeinte (Illuktion). Über das sprachliche und kommunikative Handeln kommt im Mitgeteilten das Gelernte und im Gemeinten das Gefühlte zu Ausdruck (Abb. 2).



Abb. 2: Pragmatik als Grundlage der kreuz-kategorialen Perspektive

Führt der selbstbestimmte sprachliche Ausdruck zum erfolgreichen kommunikativen Handeln, findet damit aber noch keine Entwicklungsförderung formal-sprachlicher Fähigkeiten statt. Es bleibt erforderlich, dass Sprache und Kommunikation als zwei unterschiedliche Aspekte ein und desselben Phänomens betrachtet werden. In der schulischen Praxis der Diagnostik und Förderung führt die mangelnde Berücksichtigung dieser analytischen Differenzierung zu ungenauen oder falschen Einschätzungen der verbalen Fähigkeiten und Fertigkeiten der Schüler mit spezifischen Entwicklungsstörungen. Denn »[w]enn Kinder erfolgreich kommunizieren, also Wünsche und Gedanken ausdrücken und gemeinsames Handeln planen und beschreiben können, ist diese Leistung aber noch nicht gleichbedeutend mit formal-sprachlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten« (Kany & Schöler 2010, 14). Unterrichtlich geplante, aber unspezifische Kommunikationsanlässe (z. B. Partnerarbeiten, Gruppendiskussion, Impulse durch Bilder) unterstützen daher die Entwicklungen im spezifischen sprachstrukturellen Bereich nicht direkt. Zeigen Schüler Schwierigkeiten in der phonologischen Differenzierung, in der Syntax oder Morphologie, können daher exklusive, spezifische Hilfen im Unterricht erforderlich werden. Oftmals haben diese Schüler Ausweichstrategien entwickelt, um ihre sprachspezifischen Probleme durch nonverbale Ausdrucksweisen zu kompensieren oder sprachliche Anforderungssituationen zu vermeiden (Kany & Schöler 2010). Die notwendige Unterscheidung zwischen den sprachspezifischen Leistungen und den nonverbalen, kommunikativen Fertigkeiten, die trotzdem erfolgreich umgesetzt werden können, wird »häufig nicht ausreichend gewürdigt, das erfolgreich kommunizierende Kind wird als sprachunauffällig betrachtet« (Kany & Schöler 2010, 15). Die bildungstheoretische Grundlegung des Förderschwerpunktes Sprache macht dadurch wieder die Spannweite zwischen pädagogisch ermöglichter Selbstbestimmung sprachlichen Handelns und sprachtherapeutisch ermöglichter Mitbestimmung deutlich.

Die vorgestellte funktionale, pragmalinguistische Perspektive schließt die formalsprachliche Analyse nicht aus, sondern wird hier durch diese ergänzt. Ansatzpunkte der Diagnostik und Intervention orientieren sich an der Struktur der Sprache als Medium schulischen Lernens, sozialen Handelns und emotionalen Erlebens der Schüler mit Sprachbeeinträchtigungen und setzen entweder bei der Lautproduktion (Phonetik), der Lautverwendung (Phonologie), des aktiven Wortschatzes (Lexikon) und des Wortbedeutungswissens (Semantik), der Wortverwendung (Morphologie) und Satzproduktion (Syntax) sowie der dafür erforderlichen stimmlichen (Prosodie) in dialogischen Kontexten (Kommunikation und Pragmatik).

Dabei werden

- kognitive (Was kennt das Kind über das Bezeichnete und über Sprache?),
- sozial-emotionale (Was und wen mag das Kind?),
- äußere institutionell-kommunikative (Wo und zu wem spricht das Kind?) und
- lebensweltliche Bedingungen (Wie und wo lebt das Kind?)

bei der diagnostischen Beschreibung und Beurteilung der sprachlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten und als Ansatzpunkt für die Gestaltung sonderpädagogischer Bildungs-, Beratungs- und Unterstützungsangebote notwendig (Mußmann 2012).

Abbildung 3 veranschaulicht die sprachlichen Ebenen der Struktur sprachlichen Handelns, den verbalsprachlichen Modalitäten und ihren tragenden und vorausgehenden kognitiven und sozial-emotionalen Bedingungen, die Ansatzpunkte und Kriterien liefern sonderpädagogische Bildungs-, Beratungs- und Unterstützungsangebote im Unterricht und unterrichtsbegleitend.

Ebene Modalität	phonetisch- phonologisch	semantisch- lexikalisch	syntaktisch- morphologisch	kommunikativ- pragmatisch	prosodisch
Außerungen produzieren	Laute regelrecht produzieren können	Wörter mit adäquater Bedeutung sagen können	Sätze grammati- kalisch regelgerecht sagen können	wirksam ein Gespräch führen können	Betonung, Pausierung etc.
Außerungen verstehen	Laute unterscheiden können	beabsichtigte Bedeutung von Wörtern verstehen	Grammatik von Sätzen verstehen können	Gesprächsthemen erkennen und Sprechakte verstehen	Betonung etc. ver- stehen

Kognitive Qualität der Sprachverwendung:
z.B. Wissen über die spezifischen kulturellen Inhalte der Lebenswelt; abstraktes Denken über anwesende, mögliche oder vergangene Sachverhalte; Bewusstsein über Sprachstruktur

Sozial-emotionale Fähigkeiten der Sprachverwendung:
z.B. Sprachverwendung am Gesprächspartner, sich an seinen Interessen und Bedürfnissen orientieren können; Mut haben, Meinungen zu äußern; Selbstvertrauen, mit der Äußerung etwas erreichen zu können; diskutieren, argumentieren können; Themen initiieren und fortsetzen können

Kommunikative Fähigkeiten:
z.B. sprachlicher Ausdruck, Thema und Gesprächskontrolle an unterschiedliche Situationen anpassen können; implizite Gesprächsregeln erkennen und einhalten können

Abb. 3 Sprachliche Ebenen der Struktur sprachlichen Handelns

Die sprachheilpädagogische Spezifität im inklusiven System ist damit nicht länger in ihrer Rehabilitationsfunktion aus linguistisch-pathogenetischer Perspektive (vgl. Mußmann 2011; allgemein zur Sonderpädagogik dazu Dlugosch 2005; Schnoor 2005) zu suchen. Dieser Umstand wird mit dem

Einwand der De-Professionalisierung kritisch diskutiert (Motsch 2008; Theisel & Glück 2011, 2012).

5 Dialog und Kooperation als Merkmal inklusiver Pädagogik mit dem Förderschwerpunkt Sprache

Im Mittelpunkt der vorgestellten kreuz-kategorialen Perspektive eines Förderschwerpunktes Sprache in einem inklusiven System stehen die sozialen, emotionalen und kognitiven Fähigkeiten, die zu den formalsprachlichen Realisationen führen. Spezifische medizinische Aspekte der körper-strukturellen und -funktionalen Störungen (z. B. im Falle von Aphasien oder Dysarthrien) können dabei pädagogisch relevante Bedingungen darstellen.

Die Rekonstruktion der sprachbegleitenden und sprachtragenden Fähigkeiten setzt eine hermeneutische, verstehende Diagnostik voraus. Sprachheilpädagogische Diagnostik und Förderung erfordert dabei eine dialogische Gestaltung. Objektivierende, pathologisierende Diagnostik würde eine »Ent-Solidarisierung« (Willmann 2007) in der Beziehungsgestaltung der genuin pädagogischen Arbeit bedeuten. Schnoor (2005) und Palmowski & Jakob (2001) fordern für eine solche dialogische Konzeptionierung sonderpädagogischer Unterstützungsangebote die »Kooperation mit den betroffenen Personen« (Schnoor 2005, 385). »Das heißt, die Wertschätzung und Gleichstellung eines Menschen sind unabhängig von seinen geistigen, körperlichen und auch kommunikativen Kompetenzen« (Palmowski & Jakob 2001, 454). Inklusiv Pädagogik bedeutet dann auch eine inklusive Diagnostik (vgl. Prengel & Heinzel 2012). Damit ist »die Rückgabe der Kompetenzen an Betroffene« (Urban 2000, 410) gemeint. Voraussetzung dafür ist die strikte Trennung »zwischen dem Expertenstatus auf der Sachebene und der Gleichwertigkeit auf der Beziehungsebene« (Palmowski & Jakob 2001, 455). Innerhalb der Sprachheilpädagogik haben sich für die Ebene der pädagogischen Interaktion vergleichbare dialogische Ansätze entwickelt (vgl. Grote & Mußmann 2001). Im Rahmen der Reflexion sprachheilpädagogischen Grundwissens folgten weitere pädagogische, erziehungswissenschaftliche und bildungstheoretische Grundlegungen dabei bisher eher anthropologischen und ethisch-moralischen Argumentationen (vgl. von Knebel 2004; Welling 2004; Bahr & Lüdtke 2005). Die Fokussierung von Emotionalität (Lüdtke 2002; 2004) und der relationalen Qualität der sprachlichen Lern- und Entwicklungsgegenstände sowie der

behindernden Bedingungen (Welling 2006; von Knebel & Schuck 2007) spiegelt sich den Kernbegriffen *Kooperation* (vgl. Welling 2004, 2007; von Knebel 2007) und *Dialog* (Lüdtke 2004, 113; Gollwitz 2004, 149) wider. In sprachheilpädagogischen Kontexten stellen diese Begriffe zentrale Dimensionen von Unterricht und Förderung dar. In einem inklusiven Schulsystem ist die Einnahme einer dialogischen Perspektive zwangsläufig. Denn im Mittelpunkt der UN-BRK steht das Recht jedes Menschen mit Beeinträchtigungen, sich als anerkannt (»sense of dignity«) und zugehörig zu fühlen (»sense of belonging«). Diese Dimensionen der Entwicklung der Persönlichkeit »[kann] nicht an Stellvertreter delegiert werden« (Jantzen 2011, 2), sondern erfordert partizipative und dialogische Strukturen der unmittelbaren Begegnung.

Das Konzept des Dialoges kann mikro- und makrosystemisch unterschieden werden. Einerseits wird der basale Dialog als wechselseitige Begegnung im Sinne Bubers (1997) beschrieben, der keiner sprachlichen Symbolisierung bedarf. Dieser Dialog hat das Ziel der »Herausbildung von gemeinsamen Sinngehalten« (Jantzen 1990, 211). Therapeutische und Erziehungsziele fallen in eine Differenz zwischen Vorschlag und Gegenvorschlag, so »dass im Dialog beide Partner nie wieder [...] zum Ausgangspunkt zurückkehren, sondern gemeinsam etwas Neues entwickeln« (Milani Comparetti 1996, 24). In einer makrosozialen Perspektive wird insbesondere mit Bezug auf Habermas' Konzept des »kommunikativen Handelns« (2006) der Dialog als sprachlich-rationaler Diskurs zur Ermöglichung einer herrschaftsfreien Lösung von Interessenkonflikten zwischen divergierenden Interessengruppen definiert (Schnoor 2005). Dieser Dialogbegriff wird auf der organisations- und systemtheoretischer Ebene evident, um die Bedingungen der Beratung von Eltern, Lehrkräften und Schulkollegen im inklusiven System zu klären.

Ein Dialog setzt in einer symmetrischen Beziehung eine werteorientierte Haltung voraus, »die von persönlicher Anerkennung und dem Respekt vor der Freiheit des anderen getragen ist. Diese Haltung ist auch Bedingung für jegliche Kooperation [...]« (Schnoor 2005, 387) in pädagogischen Kontexten und beginnt bereits mit dem Sprachgebrauch in der professionellen und interdisziplinären Kommunikation. Statt didaktische und methodische Entscheidungen über pauschale, stigmatisierende Definitionsmerkmale der Behinderungsart (»Sprachbehinderter«) vorzunehmen, wird die Reflexion der körper-, aktivitäts-, personen- und umfeldbezogenen Dimensionen der Behinderung der sprachlichen Handlungsfähigkeit unter Einzug der Sichtweise des Kindes erforderlich, die der Gefahr der »Entmündigung durch Experten« (Illich 1979) begegnet soll.

Das Konzept des basalen Dialoges kann auf der Ebene des interdisziplinären Austausches reflektiert werden mit dem Ziel eines werteorientierten Umganges mit Kindern und Jugendlichen. Daneben ist das Konzept des Dialogs auch als diskursiver Verständigungsprozess auf einer Metaebene in der pädagogischen Kommunikation zwischen Lehrkraft oder Sonderpädagoge bzw. Sprachtherapeut und Schüler zu verstehen. Mit Bezug auf Habermas wird in diesem Zusammenhang unterschieden zwischen dem strategischen und dem kommunikativen Handeln. Mit der strategischen Kommunikation wird die Rede instrumentalisiert, um nicht offen gelegte Absichten zu verfolgen (z. B. Diagnostik, Therapieziel, Benotung). Beim kommunikativen Handeln werden Absichten aufeinander abgestimmt (z. B. Beteiligung der Schüler an der Methodenwahl und Lehrzielformulierung). Im zweiten Fall wird die Rede verständigungsorientiert koordiniert. Die pädagogische Kommunikation gerät so in einen Widerspruch (vgl. Volkers 2004). Insbesondere in sprachheilpädagogischen Kontexten, in denen unterrichtsimmanente oder integrierte sprachtherapeutische Ziele ergänzt werden, ist dieser dialogische Anspruch schwer aufrechtzuerhalten. Während sprachliche Bildung im Dialog noch offen legen kann, ob die Selbstbestimmung über sprachliche Form und kommunikativen Ausdruck den Erwartungen anderer gerecht wird und damit auch zu Mitbestimmungsfähigkeit führen kann, hängen dialogisch gestaltete, therapeutische Interventionen nicht nur vom Störungsbewusstsein des Kindes ab, sondern auch von der Frage, inwieweit die Intervention dem Anspruch der Wertschätzung und Anerkennung von sprachlicher Heterogenität zuwiderläuft (Mußmann 2014; vgl. Gollwitz 2004). Der pädagogisch-dialogische Anspruch sprachtherapeutischer Intervention stößt dabei an seine Grenzen. Die Pädagogik als »zentrales Bestimmungsmerkmal« (von Knebel 2004) der Sprachheilpädagogik, die »eine freie Aufnahme ihrer Anregung erreichen möchte, aber zugleich auch Wirkung anstrebt, operiert unter der Schonung der Selbstachtung des Zöglings« (Luhmann 2002, 74). Die »Hinterhältigkeit der guten Absicht« (Luhmann 2002, 75) führt zu paradoxer und strategischer Kommunikation. »Taktvolle Kommunikation darf [...] nicht erkennen lassen, dass sie davon ausgeht, [...] es sei etwas zu verbergen« (ebd., 74). »Die Schüler mögen ahnen, dass das Wohlwollen, die Freundlichkeit und die Nachsicht des Lehrers strategische Konzepte sind« (ebd., 75). »Taktvolle Kommunikation führt ganz allgemein das Problem mit sich, dass sie als taktvoll erkennbar ist und man deshalb wissen kann, dass sie nicht ganz so gemeint ist, wie sie sich darstellt« (Luhmann 2004, 248). Ein dialogischer Anspruch einer Sprachheilpädagogik drängt daher zu der Entscheidung des Kindes, auf welcher Ebene die Kommunikation fortgeführt

wird: »Der des Vertrauens in den Direktsinn der Kommunikationen oder der des Misstrauens« (Luhmann 2004, 248), denn »Aufrichtigkeit ist inkommunikabel, weil sie durch Kommunikation unaufrichtig wird« (Luhmann 1987, 207).

Ein inklusionsorientierter Förderschwerpunkt Sprache beginnt also mit einer spezifischen, dialogischen und kooperativ ausgerichteten Haltung als pädagogisches Ethos (vgl. Oser 2009). Sie setzt sich aber ebenfalls konkret um in spezifischen sonderpädagogisch und sprachheilpädagogisch qualifizierten Handlungsweisen, die zur Selbstbestimmung des Menschen mit Sprachbeeinträchtigungen verhelfen. Sprachheilpädagogen benötigen im inklusiven System keine Sprachheilschulen. Aber inklusive Schulen benötigen sprachheilpädagogisch qualifizierte Sonderpädagogen. Dieses arbeits- teilig exklusiv differenzierte Reflexions- und Handlungswissen eröffnet verschiedene spezialisierte Handlungsfelder, die nicht unter allen Bedingungen im gemeinsamen Unterricht wiederzufinden sein müssen. Die gemeinsame Schule für alle bedeutet nicht zwangsläufig ein gemeinsamer Unterricht für alle. Es können durchaus vorübergehende exklusive Maßnahmen wie z. B. spezielle Lerngruppen als angemessene Vorkehrung zur individualisierten Unterstützung erforderlich werden, ohne dass diese als »integrierte Selektion« (Reiser, 2003, 306) verstanden werden müssen. Das Prinzip der Selbstbestimmung in der inklusiven Bildung schließt die Fürsorge nicht aus.

6 Handlungsfelder mit dem Förderschwerpunkt Sprache in inklusiven Settings

Der Förderschwerpunkt Sprache umfasst daher spezialisierte pädagogische Reflexions- und Anwendungsbereiche, die sich in verschiedenen Handlungsfeldern im inklusiven Bildungssystem wiederfinden können. Je nach institutionellen Rahmenbedingungen sind die direkten personenorientierten und die indirekten kontextorientierten Maßnahmen der sonderpädagogischen Bildungs-, Beratungs- und Unterstützungsangebote unterschiedlich gewichtet (KMK 2011, 16). Sonderpädagogische Arbeit mit dem Förderschwerpunkt Sprache hat den übergeordneten, allgemeinpädagogischen Anspruch sprachlicher Bildung, jedoch unter den erschwerten Bedingungen individueller sprachlicher und kommunikativer Entwicklungsstörungen der Kinder. Aus der spezialisierten Sprachheilpädagogik werden

dafür Konzepte und Methoden herangezogen. Sie werden mit unterschiedlichen Schwerpunkt- und Zielsetzungen, die sich in der Störungs-, Individuums- und Kontextorientierung unterscheiden, im Bildungs-, Sozial- und Gesundheitssystem umgesetzt (Mußmann 2012). Die Auftragslagen und legitimierten Berufsfachgruppen sind dabei unterschiedlich. Sie werden bestimmt durch die verschiedenen rechtlichen Grundlagen (Empfehlungen der Kultusministerkonferenz, Schulgesetz, Sozialgesetzbuch, Empfehlungen der Krankenkassen). Während im Bildungssystem die Lehrkräfte mit dem Förderschwerpunkt Sprache einen Bildungsauftrag im Unterricht verfolgen, erfüllen die Sprachheilpädagogen neben den Logopäden und anderen sprachtherapeutischen Fachberufen im Gesundheitssystem als Heilmittelerbringer mit rehabilitativen und therapeutisch kompensatorischen Maßnahmen einen Heilauftrag (Mußmann 2012). In der inklusiven Schule ist die Kooperation zwischen diesen Berufsgruppen der unterschiedlichen Handlungsfelder vorgesehen. Die »Vernetzung mit anderen Hilfesystemen wie zum Beispiel mit Partnern aus dem Bereich der Medizin, der Sozial- und Jugendhilfe« (KMK 2011, 17) gehört zu den Aufgaben der sonderpädagogischen Bildungs-, Beratungs- und Unterstützungsangebote.

In allen Handlungsbereichen kommen indirekte, kontextorientierte Maßnahmen wie Beratung von Eltern und Fachkräften und direkte personenorientierte Maßnahmen zum Tragen. Die direkten Maßnahmen können im Rahmen gemeinsamer Unterrichtsgestaltung im Abbau und der Vermeidung von sprachlichen Barrieren liegen oder in der sprachspezifischen Intervention, deren Anlass die diagnostische, also systematische und valide Beobachtung der nicht erwartungsgemäßen Sprachentwicklung und -verwendung eines Kindes ist (Mußmann 2012; vgl. Lütje-Klose & Mehl- em, in diesem Band). Im Bereich der sprachheilpädagogischen Interventionen fallen lerntheoretische Fragen der allgemeinen Pädagogik (sprachliche Bildung) und diagnostische Fragen der Patholinguistik und Medizin (Pädiatrie, Pädaudiologie, Hals-Nasen-Ohrenkunde) zusammen. Es erfordert ein sprachheilpädagogisches Reflexions- und Handlungswissen, dass diese einzelnen Bezugswissenschaften übergreift und weiter oben entwicklungstheoretisch begründet wurde. Im Bereich der gesundheitlichen Rehabilitation erfolgten die sprachtherapeutische und sonderpädagogische Forschung und Methodenentwicklung weitestgehend gemeinsam. In Teilen der schulischen Praxis und Theorie scheint es jedoch »Berührungs- ängste zu geben, sich mit spezifischen und systematischen sprachdiagnostischen Daten zu evidenten Sprach-, Sprech-, Stimm- oder Redestörungen für die fachdidaktische Planung adaptiven Unterrichts an Regelschulen auseinanderzusetzen« (Mußmann 2012). Dies wird mit einem Wider-

spruch zwischen exklusiver, kategorialer Diagnostik und dem Anspruch dekategorialer Perspektive der inklusiven Pädagogik begründet. Die entwicklungstheoretisch durchaus begründbare, aber ethisch-normativ problematische kategoriale Diagnostik und die individualisierte Intervention exklusiver Experten (Therapeuten, Sonderpädagogen) würden Schüler mit Beeinträchtigungen pathologisieren und »damit bereits an der diskriminierungsfreien Teilhabe an Bildung und Erziehung behindern« (Mußmann 2012, 59; Preuss-Lausitz 2010).

Nicht nur aus der entwicklungstheoretisch begründeten, kreuz-kategorialen Perspektive, sondern auch durch die inklusive Umstrukturierung der deutschen Schulsysteme in den Bundesländern ändern sich die Aufgaben, Handlungsfelder und Einsatzorte aller Sonderpädagogen mit den bisher unterschiedenen Fachrichtungen. Es wurde bis hierher dargelegt, dass inklusionsorientierte, dekategorisierende Bildungsangebote auch für Schüler mit Sprachbeeinträchtigungen eine kreuz-kategoriale Diagnostik nicht ausschließt. Der gemeinsame Schwerpunkt sonderpädagogischer Unterstützung mit unterschiedlichen Spezialisierungen auf sprachlich-kommunikative, sozial-emotionale und kognitiv-intellektuelle Entwicklungsbereiche liegt in der Identifikation und der direkten bzw. indirekten Bearbeitung von Behinderungen sowie in der Teilhabe von Schülern mit spezifischen Beeinträchtigungen.

Für Sonderpädagogen mit dem Förderschwerpunkt Sprache im inklusiven System liegen die allgemeinen Aufgaben dann im Erkennen (Diagnostik), Vermeiden (Prävention) und Beseitigen von sprachlichen, kognitiven und sozialen Barrieren im Unterricht und in der Schule durch

- ♦ Beratung (von Eltern, Regelschullehrkräften und Schulleitungen) und Kooperation (mit Regelschullehrkräften), auch zur Evaluation der folgenden spezifischen Maßnahmen:
- ♦ Angebote zur sprachlichen Bildung und individuellen Förderung im gemeinsamen Unterricht,
- ♦ spezifische und individualisierte Angebote zur Einsicht und zur Übung erwartungsgemäßen Sprachgebrauches durch sprachtherapeutische und rehabilitative Interventionen im Unterricht.

Die direkten und indirekten Konzepte und Methoden der Sonderpädagogik, die »Sprache, das Sprechen, das sprachliche und kommunikative Handeln [und] Kompetenzen im Umgang mit Beeinträchtigungen im Bereich Sprache« zum Gegenstand haben (KMK 2011, 20), lassen sich kreuz-kategorial systematisieren. Die aufgespannten Handlungsfelder beschreiben die

sonderpädagogischen Bildungs-, Beratungs- und Unterstützungsangebote mit dem Schwerpunkt der »Entwicklung des sprachlichen und kommunikativen Handelns« (KMK 2011, 7, Abb. 4).

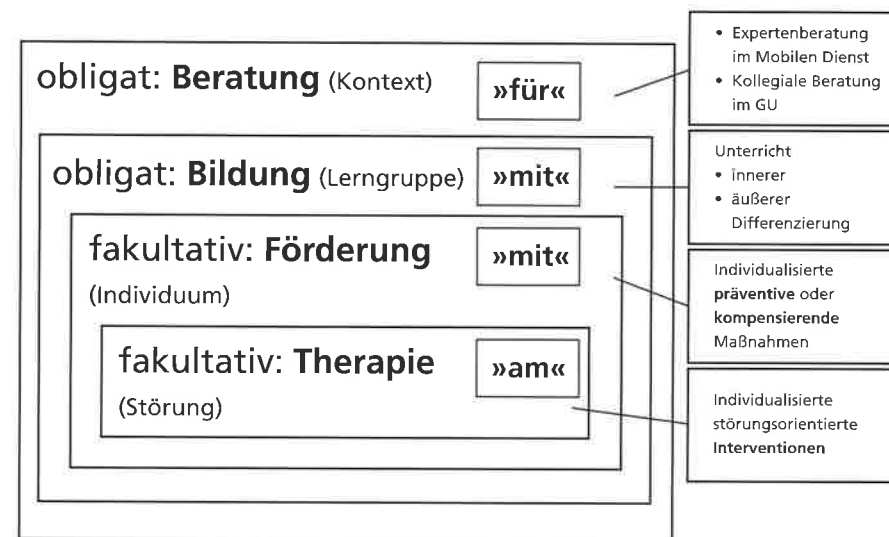


Abb. 4: Handlungsfelder mit dem Förderschwerpunkt Sprache (Mußmann 2012, 62)

Die Vermeidung und der Abbau sprachlicher, kognitiver und sozialer Barrieren werden in dieser Systematik als indirekte Förderung durch Beratung von Lehrkräften bezeichnet (Arbeit »für« das Kind, Mußmann 2012, vgl. Lütje-Klose & Mehlem in diesem Band). Die Beratung kann zum Ziel haben, Lehrkräfte anzuregen, den Unterricht methodisch und didaktisch an die sprachlichen Fähigkeiten, Fertigkeiten und sprachspezifischen Lernbedürfnisse einzelner Schüler anzupassen. Dies geschieht je nach Organisationsform der Förderung als eine Form der Expertenberatung (Sonderpädagoge mit dem Förderschwerpunkt Sprache berät als externer, mobiler Experte im Bedarfsfall) oder als eine kollegiale Fallberatung (Sonderpädagoge mit dem Förderschwerpunkt Sprache plant den gemeinsamen Unterricht, führt ihn im Team mit dem Regelpädagogen aus, reflektiert und evaluiert ihn mit diesen).

Die Beratung dient der Prävention »und Unterstützung in den allgemeinbildenden oder berufsbildenden Schulen« (KMK 2011, 15). Sie ist obligatorischer Bestandteil sonderpädagogischer Angebote in inklusiven Schulen (KMK 2011, 14).

Der inklusive Sonderpädagoge mit dem Förderschwerpunkt Sprache kann sprach- und kommunikationsfördernden Unterricht zusammen mit

einer Regelschullehrkraft im gemeinsamen Unterricht (innere Differenzierung) oder selbst für eine vorübergehend separate Lerngruppe in der inklusiven Schule (äußere Differenzierung) planen und durchführen, denn »inklusive Unterricht beinhaltet Maßnahmen innerer und äußerer Differenzierung, um flexibel und angemessen auf die Erfordernisse der Lerngruppe eingehen zu können, und schließt personelle Überlegungen für die Unterrichtsgestaltung mit ein« (KMK 2011, 9). Im Handlungsfeld der sprachlichen Bildung richten sich die Lern- und Unterstützungsangebote kreuz-kategorial oder unspezifisch an alle Kinder der Lerngruppe. Es sollen im Unterricht methodische Rahmenbedingungen geschaffen werden, »die eine erfolgreiche Kommunikation für alle Beteiligten ermöglichen und sprachliches Lernen begünstigen« (KMK 1998, 12).

Sobald Risikofaktoren für spezifische sprachliche oder kommunikative Barrieren durch Leistungsanforderungen, Arbeitsformen oder Medien für einzelne Schüler mit Sprachbeeinträchtigungen im Unterricht erkannt werden, müssen die sprachlichen Bildungsangebote individuell angepasst oder es müssen Maßnahmen der Kompensation oder alternative sprachlich-kommunikativer Zugangs- und Ausdruckswege gefunden werden (Mußmann 2012). Als sekundäre Prävention beginnt hier die individualisierte pädagogische Arbeit »mit« dem Kind im inklusiven Unterricht als sonderpädagogische Förderung im eigentlichen Sinne, denn »[u]m das gemeinsame Lernen an den Schulen zu ermöglichen, kann es erforderlich sein, den Unterricht zielfähig zu organisieren« (KMK 2011, 15).

Eine spezifische, kategoriale Intervention wird dann erforderlich, wenn erhebliche Verzögerungen oder Störungen der Entwicklung der Sprache, des Sprechens, der Stimme, der Redefähigkeit und damit der Kommunikationsfähigkeit insgesamt die Teilnahme am Unterricht trotz individualisierter Anpassung der Sozialformen, Medien, der Lehrersprache und der Leistungsanforderungen behindern. Als tertiäre Prävention hat diese störungsorientierte, individualisierte Maßnahme die Überwindung einer unmittelbaren Behinderung an der Teilhabe an einem konkreten Unterrichtsgeschehen zum Ziel. Sie setzt direkt am Problem der individuellen Beeinträchtigung der Aktivität des Schülers an. Diese »sprachtherapeutischen Maßnahmen [können] erforderlich werden, [um] die Einsicht in erwartungsüblichen Sprachgebrauch [zu] vermitteln und in spezifisch strukturierten Lernsituationen Erprobung und Übung sprachlichen Handelns sichern« (KMK 1998, 8). Sie ist wie oben beschrieben als angemessene Vorkehrung zu verstehen. Eine nachhaltige Korrektur des sprachlichen Handelns, wie sie in der sprachrehabilitativen Heilbehandlung im Gesundheitssystem durch Sprachtherapeuten und Logopäden abgestrebt wird, soll

hier im Unterrichtskontext direkt mit Bildungs- und Lernzielen verknüpft werden. Im Vordergrund steht jedoch die Ermöglichung der Teilhabe an sprachlicher Bildung und Erziehung durch Beratung und zielfähige Lernangebote (Mußmann 2010). Daher sind inklusive und exklusive Maßnahmen schulischer Sprachtherapie fakultative Angebote, die im Bedarfsfall und situativ angemessen erforderlich werden können. Multiprofessionelle Teams und offene Unterrichtsformen sind dafür erforderlich, um solche spezifischen Maßnahmen in den Unterricht integrieren zu können. Die Grenzen, Möglichkeiten und Wirksamkeiten der unterrichtsintegrierten und additiven Sprachförderung und Sprachtherapie durch unterschiedliche professionelle Berufsgruppen erfordern eine Evidenzbasierung und sind derzeit Gegenstand empirischer Untersuchungen (in diesem Band).

Literatur

- Aitchison, J. (2003): *Words in the Mind. An Introduction to the Mental Lexicon*. Third Edition. Oxford: Blackwell.
- Austin, J.L. (1971): *How to do Things with Words*. London [u. a.]: Oxford University Press.
- Auwärter, M. (1983): Kontextualisierungsprozesse für Äußerungen bei Kindern unterschiedlicher Entwicklungsstufen. In: Boueke, D. & Klein, W. (Hrsg.): *Untersuchungen zur Dialogfähigkeit von Kindern (75–95)* Tübingen: Narr.
- Bindel, R. (1996): Stottern beim Vorschulkind: Funktionale Theorie und Therapie des Stotterns. *Sprache – Stimme – Gehör* 20, 32–45.
- Bindel, R. (2007): Kognitives Modellieren als didaktisches Prinzip. In: Kohlberg, T. (Hrsg.): *Sprachtherapeutische Förderung im Unterricht (144–160)*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Bindel, R. & Günther, H. (2002): Artikulationstherapie bei Vorschulkindern. In: Berg, R., Anders, L.C. & Miethe, E. (Hrsg.): *Interdisziplinäre Sorge um Kommunikationsstörungen (135–158)*. München: Reinhardt.
- Braun, O. (1999): Integrative Pädagogik bei Kindern und Jugendlichen mit Sprachstörungen. In: Myschker, N. & Ortman, M. (Hrsg.): *Integrative Schulpädagogik. Grundlagen, Theorie und Praxis (216–237)*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Braun, O. (2004): Unterricht als sprachtherapeutischer Unterricht. In: Grohnfeldt, M. (Hrsg.): *Lehrbuch Sprachheilpädagogik und Logopädie, Band 5 (42–52)*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Braun, O. (2012): Geschichte. In: Braun, O. & Lütke, U. (Hrsg.): *Sprache und Kommunikation (Behinderung, Bildung und Partizipation. Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik, Bd. 8) (19–38)*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Bruner, J.S. (1990): *Das Unbekannte denken: autobiographische Essays*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Bruner, J.S. (2002): *Wie das Kind sprechen lernt*. Bern: Huber.

- Buber, M. (1997): *Das dialogische Prinzip*. Gerlingen: Schneider.
- Chomsky, N. (1980): *Rules and Representations*. Oxford: Blackwell.
- Christophe, A., Guasti, M. T., Nespor, M., Dupoux, E. & van Ooyen, B. (1997): Reflections on prosodic bootstrapping: its role for lexical and syntactic acquisition. *Language and Cognitive Processes* 12, 585–612.
- Dannenbauer, F.M. (1999): Grammatik. In: Baumgartner, S. & Füssenich, I. (Hrsg.): *Sprachtherapie mit Kindern* (123–203). München: Reinhardt.
- Dlugosch, A. (2005): Professionelle Entwicklung in sonderpädagogischen Kontexten. In: Horster, D. (Hrsg.): *Sonderpädagogische Professionalität. Beiträge zur Entwicklung der Sonderpädagogik als Disziplin und Profession* (27–51). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Duchan, J.F. & Lund, N.J. (1993): *Assessing children's language in naturalistic contexts*. Prentice Hall, Englewood Cliffs, N.J.
- Ehlich, K. (2006): Sprachliches Handeln – Interaktion und sprachliche Strukturen. In: Deppermann, A., Fiehler, R. & Spranz-Fogasy, Th. (Hrsg.): *Grammatik und Interaktion. Untersuchungen zum Zusammenhang von grammatischen Strukturen und Gesprächsprozessen* (11–20). Radolfzell: Verlag für Gesprächsforschung.
- Faulstich, P. & Grell, P. (2005): Widerständig ist nicht unbegründet – Lernwiderstände in der Forschenden Lernwerkstatt. In: Faulstich, P., Forneck, H.J., Grell, P., Häßner, K., Knoll, J. & Springer, A. (Hrsg.): *Lernwiderstand – Lernumgebung – Lernberatung. Empirische Fundierungen zum selbstgesteuerten Lernen* (18–92). Bielefeld: WBV.
- Fogel, A. & Thelen, E. (1987): Development of early expressive and communicative action: Reinterpreting the evidence from a dynamic system perspective. *Developmental Psychology* 23, 747–761.
- Friedrich, J. (1993): *Der Gehalt der Sprachform*. Berlin: Akademie Verlag.
- Givón, T. (1979): *On understanding Grammar*. New York: Academic Press.
- Gogolin, I. & Lange, I. (2010): *Durchgängige Sprachbildung. Eine Handreichung*. Münster [u. a.]: Waxmann.
- Gollwitz, G. (2004): Personengeleitete Sachdialoge als Urform sprachtherapeutischen Handelns im Grundschulunterricht. In: Grohnfeldt, M. (Hrsg.): *Lehrbuch der Sprachheilpädagogik und Logopädie. Band 5: Bildung, Erziehung und Unterricht*. (147–166). Stuttgart: Kohlhammer.
- Grimm, H. & Weinert, S. (2002): Sprachentwicklung. In: Oerter, R. & Montada, L. (Hrsg.): *Entwicklungspsychologie*. Weinheim: Beltz.
- Grohnfeldt, M. & Romonath, R. (2005): Sprachheilpädagogik und Logopädie im internationalen Vergleich. In: Grohnfeldt, M. (Hrsg.): *Lehrbuch der Sprachheilpädagogik und Logopädie. Band 1: Selbstverständnis und theoretische Grundlagen* (251–273). Stuttgart: Kohlhammer.
- Grohnfeldt, M. & Lüdtke, U. (2014): Sprachtherapie in pädagogischen Institutionen. In: Grohnfeldt, M. (Hrsg.): *Grundwissen der Sprachheilpädagogik und Sprachtherapie* (409–414). Stuttgart: Kohlhammer.
- Grote, S. & Mußmann, J. (2002), Dialog, Kooperation, Begegnung. *Die Sprachheilarbeit* 47, 6, 257–265.
- Habermas, J. (2006): *Theorie des kommunikativen Handelns – Handlungsrationale und gesellschaftliche Rationalisierung. Bd.1*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Haeberlin, U. (2009): *Grundlagen der Heilpädagogik*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Haspelmath, M. (2002): Grammatikalisierung: Von der Performanz zur Kompetenz ohne angeborene Grammatik. In: Krämer, S. & König, E. (Hrsg.): *Gibt es eine Sprache hinter dem Sprechen?* (262–286): Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Hattner, M. & Hengeveld, K. (2007): *Advances in Functional Discourse Grammar: Introduction*. Alfa, São Paulo, 51 (2), 7–10.
- Homburg, G. (1983): Spielen und Handeln in der Didaktik der Sprachbehinderten. In: Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik (Hrsg.): *Konzepte und Organisationsformen zur Rehabilitation Sprachbehinderter* (115–123). Hamburg: Wartenberg & Söhne.
- Hopper, P.J. (1987): Emergent Grammar. *Proceedings of the Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society* Vol. 13, 139–157.
- Huttenlocher, J. (1976). Language and intelligence. In: Resnick, L. (Hrsg.): *New approaches to intelligence*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Illich, I. (1979): *Entmündigung durch Experten. Zur Kritik der Dienstleistungsberufe*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Jantzen, W. (1990): *Allgemeine Behindertenpädagogik*. Band 2. Weinheim, Basel: Beltz.
- Jantzen, W. (2011): Behinderung und Inklusion. Vortrag auf der Tagung »Inklusive Erziehung: Methodologie, Praxis, Technologie« Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, 20.-22.06. 2011. Im Internet: <http://www.basaglia.de/Artikel/Moskau%202011-korr-neu.pdf> [geladen am 7.02.2013].
- Jenkins, L. (2000): *Biolinguistics*. Cambridge: University Press.
- Kany, W. & Schöler, H. (2010): *Fokus Sprachdiagnostik. Leitfaden zur Sprachstandsbestimmung im Kindergarten*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Kauschke, Ch. (2007): Sprache im Spannungsfeld von Erbe und Umwelt. *Die Sprachheilarbeit* 52, 4–16.
- Klafki, W. (2007): *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*. Weinheim: Beltz.
- Klann-Delius, G. (2008): *Spracherwerb*. Stuttgart, Weimar.
- Knobloch, C. (2000): *Spracherwerb und Sprachwandel: Zweckehe oder gefährliche Liebenschaft?* Siegen: Siegener Institut für Sprachen im Beruf.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2011): Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 20.10.2011). Verfügbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_10_20-Inklusive-Bildung.pdf [07.01.2012].
- Lüdtke, U. (2012): *Emotion und Sprache: Theoretische Grundlagen für die logopädisch-sprachtherapeutische Praxis*. SAL-Bulletin 143, 3, 5–22.
- Lüdtke, U. & Bahr, R. (2005): Pädagogik. In: Grohnfeldt, M. (Hrsg.): *Lehrbuch der Sprachheilpädagogik und Logopädie. Band 1: Selbstverständnis und theoretische Grundlagen*, 2. überarbeitete Auflage (79–110). Stuttgart: Kohlhammer.
- Lüdtke, U. & Licandro, U. (2012). Die inklusive Schule als Arbeitsfeld für akademische Sprachtherapeutinnen?! – Ein Interview mit ASHA-Expertinnen aus den USA. *Sprachheilarbeit* 57, 164–166.

- Lütje-Klose, B. (1997): *Wege integrativer Sprach- und Kommunikationsförderung in der Schule. Konzeptionelle Entwicklungen und ihre Einschätzung durch amerikanische und deutsche ExpertInnen*. Röhrig Verlag, St. Ingbert.
- Luhmann, N. (1987): *Soziale Systeme*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (2004): *Schriften zur Pädagogik*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Milani Comparetti, A. (1986): *Von der Behandlung der Krankheit zur Sorge um Gesundheit: Konzept einer am Kind orientierten Gesundheitsförderung*. Frankfurt am Main: Paritätisches Bildungswerk.
- Minsky, M. (1977): Frame-system theory. In: Johnson-Leird, P. & Wasom N. (Hrsg.): *Thinking: Reading in Cognitive Science* (355–367). Cambridge: University Press.
- Mißling, S. & Ückert, O. (2014): Vorabfassung der Studie Inklusive Bildung: Schulgesetze auf dem Prüfstand. Deutsches Institut für Menschenrechte. Berlin. Internet unter: http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/uploads/tx_commerce/Vorabfassung_Studie_Inklusive_Bildung_Schulgesetze_auf_dem_Pruefstand.pdf [heruntergeladen am 16.12.2014].
- Motsch, H.-J. (2008): Deprofessionalisierung der (Sprach-) Heilpädagogik – internationalisiert, inkompetent, wegrationalisiert. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete* (VHN) 77, 4–8.
- Mußmann, J. (2011): Professionalism and institutionalisation of education of speech and language impaired children in an inclusive system in Germany. *International Journal of Special Education* Vol. 26 Nr. 2, 108–119.
- Mußmann, J. (2012): *Inklusive Sprachförderung in Grundschulen*. München: Reinhardt.
- Mußmann, J. (2014a). Beratung, Kooperation, Dialog. In Grohnfeldt, M. (Hrsg.), *Grundwissen der Sprachheilpädagogik und Sprachtherapie*. (355–362). Stuttgart: Kohlhammer.
- Mußmann, J. (2014b): Merkmale inklusiver Sprachförderung. In: Grohnfeldt, M. (Hrsg.): *Grundwissen der Sprachheilpädagogik und Sprachtherapie*. (402–408). Stuttgart: Kohlhammer.
- Mußmann, J. & Rohgalf, T. (2014): Bilderbücher zur sozial-emotionalen Unterstützung stotternder Kinder und Jugendlicher im inklusiven Unterricht. *Sprachförderung und Sprachtherapie in Schule und Praxis* 2/14, 109–117.
- Naumenko, E. (2008): Grammatikalisierung im kindlichen Erstspracherwerb. Inauguraldissertation zur Erlangung des akademischen Grades eines Doktors der Philosophie der Universität Mannheim. Im Internet unter: https://ub-madoc.bib.uni-mannheim.de/2965/1/diss_naumenko2.pdf [heruntergeladen am 16.12.2014].
- Nelson, K.E., Welsh, J.M., Camarata, S.M., Tjus, T. & Heimann, M. (2001): A rare event transactional model of tricky mix conditions contributing to language acquisition and varied communicative delays. In: Nelson, K.E., Aksu-Koç, A. & Johnson, C. E. (Hrsg.): *Children's Language, Vol. 11: Interactional Contributions to Language Development*. Mahwah, NJ: Erlbaum, 165–195.
- Oerter, R. (1999): *Psychologie des Spiels*. München: Quintessenz.
- Oevermann, U. (2004): Sozialisation als Prozess der Krisenbewältigung. In: Geulen, D. & Veith, H. (Hrsg.): *Sozialisationstheorie interdisziplinär. Aktuelle Perspektiven* (155–183). Stuttgart: Lucius und Lucius Verlag.
- Oser, F. (2009): Moral jenseits von organisierter Erlaubtheit. Zur inneren und äußeren Effizienz eines professionellen Ethos. In: Troitschanskaia, Z., Beck, O., Sembill, K., Nickolaus, D. & Mulder, R. (Hrsg.): *Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung* (389–400). Weinheim, Basel: Beltz.
- Palmowski, W. & Jakob, Ch. (2001): Sonderpädagogik als Dialog. *Zeitschrift für Heilpädagogik* 52, 450–455.
- Penke, M. (2006): *Flexion im Mentalen Lexikon*. Tübingen: Niemeyer.
- Pennebaker, J.W., Mehl, M.R. & Niederhoffer, K. (2003). Psychological aspects of natural language use: Our words, our selves. *Annual Review of Psychology*, 54, 547–577.
- Pinker, S. (1994). *The Language Instinct: How the Mind Creates Language*. New York: William Morrow.
- Prenzel, A. & Heinzl, F. (2012): Heterogenität als Grundbegriff inklusiver Pädagogik. *Zeitschrift für Inklusion*. Im Internet unter: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/39/39> [hochgeladen am 16.12.2014].
- Preuss-Lausitz, U. (2010): Separation oder Inklusion. Zur Entwicklung der sonderpädagogischen Förderung im Kontext der allgemeinen Schulentwicklung. In: Berke-meyer, N., Bos, W., Holtappels, H.G., McElvany, N. & Schulz-Zander, R. (Hrsg.): *Jahrbuch der Schulentwicklung*, Bd. 16 (153–180). München: Juventa.
- Reber, K. & Schönauer-Schneider, W. (2009): *Bausteine sprachheilpädagogischen Unterrichts*. München: Reinhardt.
- Schank, R. & Abelson, R. (1977): *Scripts, Plans, Goals and Understanding*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Schröder, C. & Höhle, B. (2011): Prosodische Wahrnehmung im frühen Spracherwerb. *Sprache – Stimme – Gehör* 35, e91–e98.
- Searle, J.R. (1988): *Sprechakte: ein sprachphilosophisches Essay*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Slobin, D. I. (1996): From ›thought and language‹ to ›thinking to speaking‹. In: Gump-erz, J.J. & Levinson, S.C. (Hrsg.): *Rethinking linguistic relativity* (70–96). Cambridge: Cambridge University Press.
- Schnoor, H. (2005): Heilpädagogik als Dialog. *Behindertenpädagogik* 44, 4, 385–394.
- Schulz, W. (1981). *Unterrichtsplanung. Mit Materialien aus Unterrichtsfächern*. München, Wien, Baltimore: Urban und Schwarzenberg.
- Reiser, H. (2003): Vom Begriff Integration zum Begriff Inklusion – Was kann mit dem Begriffswechsel angestoßen werden? *Sonderpädagogische Förderung* 48, 305–312.
- Theisel, A. & Glück, C. W. (2011): Qualitätsmerkmale sprachheilpädagogischen Unterrichts in der empirischen Forschung. *Die Sprachheilarbeit* 56, 269–274.
- Theisel, A. & Glück, C.W. (2012): Hauptmerkmale eines entwicklungswirksamen Unterrichtsangebotes für sprachbeeinträchtigte Kinder in der Einschätzung von Experten. *Die Sprachheilarbeit* 57, 24–34.
- Trevarthen, C. (2012): Intersubjektivität und Kommunikation. In: Braun, O. & Lüdtke, U. (Hrsg.): *Sprache und Kommunikation. (Behinderung, Bildung und Partizipation. Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik, Bd. 8)* (82–160). Stuttgart: Kohlhammer.
- Uhmann, S. (2006): Grammatik und Interaktion: Form follows function? – Function follows form? In: Deppermann, A., Fiehler, R. & Spranz-Fogasy, Th. (Hrsg.): *Gram-*

- matik und Interaktion Untersuchungen zum Zusammenhang von grammatischen Strukturen und Gesprächsprozessen* (179–202). Radolfzell: Verlag für Gesprächsforschung.
- VanDijk, T. & Kintsch, W. (1978): *Cognitive Psychology and Discourse*. In: Dressler, W. (Hrsg.): *Current Trends in Textlinguistics* (61–80). New York: de Gruyter.
- Volkers, A. (2004): *Normabweichung und kommunikative Rationalität*. Berlin: Verlag für Wissenschaft und Forschung.
- von Knebel, U. (2004): Sprachheilpädagogik als Wissenschaft pädagogischer Praxis. In: Grohnfeldt, M. (Hrsg.): *Lehrbuch der Sprachheilpädagogik und Logopädie. Band 5: Bildung, Erziehung, Unterricht* (69–87). Stuttgart: Kohlhammer.
- von Knebel, U. & Schuck, K.D.: Allgemeine Fragestellungen. In: Schöler, H. & Welling, A. (Hrsg.): *Handbuch Sonderpädagogik, Bd. 3: Sonderpädagogik der Sprache* (475–504). Göttingen: Hogrefe.
- Welling, A. (2004): Kooperative Sprachdidaktik als Konzept sprachbehindertenpädagogischer Praxis. In: Grohnfeldt, M. (Hrsg.): *Lehrbuch der Sprachheilpädagogik und Logopädie, Band 5: Bildung, Erziehung und Unterricht* (127–146). Stuttgart: Kohlhammer.
- Welling, A. (2004): Kooperative Sprachdidaktik als Konzept sprachbehindertenpädagogischer Praxis. In: Grohnfeldt, M. (Hrsg.): *Lehrbuch der Sprachheilpädagogik und Logopädie, Band 5: Bildung, Erziehung und Unterricht* (127–146). Stuttgart: Kohlhammer.
- Welling, A. (2006): *Einführung in die Sprachbehindertenpädagogik*. München: Reinhardt.
- Welling, A. (2007): Unterricht und Therapie. Die didaktische Frage im Förderschwerpunkt Sprache. In: Schöler, H. & Welling, A. (Hrsg.): *Handbuch Sonderpädagogik, Bd. 3: Sonderpädagogik der Sprache* (955–981). Göttingen: Hogrefe.
- Willmann, M. (2007): Die Schule für Erziehungshilfe: Schule mit dem Förderschwerpunkt Emotionale und Soziale Entwicklung. Organisationsformen, Prinzipien, Konzeptionen. In: Reiser, H., Willmann, M. & Urban, M. (2007): *Sonderpädagogische Unterstützungssysteme bei Verhaltensproblemen in der Schule. Innovationen im Förderschwerpunkt Emotionale und Soziale Entwicklung* (13–69). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Zimmermann, N. & Wachtel, P. (2013): Nachteilsausgleich aus pädagogischer Perspektive. *Schulverwaltungsblatt* 11. 449–452.

Inklusive Sprachförderung als professionelle Entwicklungsaufgabe – was braucht die Grundschule von der Sonderpädagogik?

Birgit Lütje-Klose & Ulrich Mehlum

In dem Beitrag geht es darum, inklusive Sprachförderung in der Grundschule als gemeinsame Aufgabe verschiedener Professionen zu kennzeichnen und sich dem Feld aus zwei Perspektiven zu nähern: der grundschulpädagogischen und sprachdidaktischen Perspektive einerseits und der sonderpädagogisch-sprach(behinderten)pädagogischen Perspektive andererseits.

Aus grundschulpädagogischer Sicht ist dabei zu fragen, was die Grundschule bereits in Sachen Sprachförderung leistet und was sie darüber hinaus von der Sonderpädagogik/Sprach(behinderten)pädagogik »braucht«, um auch Kinder mit sprachlichen Beeinträchtigungen angemessen unterstützen zu können. Aus sonderpädagogischer Sicht stellt sich dabei die Frage, wie die spezifische Expertise in Bezug auf sprachli-