



Förderschwerpunkt Sprache an der Grenze der Inklusion. Empirische Zwischenergebnisse

Jörg Mußmann, Sebastian Dippelhofer

1 Die KMK-Empfehlungen zur inklusiven Bildung

Die Konzeptionierung „sonderpädagogischer Bildungs-, Beratungs- und Unterstützungsangebote“ (KMK 2011, 5) der KMK-Empfehlungen zur inklusiven Bildung akzentuieren den Wechsel von personenbezogenen Maßnahmen zu kontextorientierten Aufgaben und Handlungsformen. Die sonderpädagogische Förderung ist nicht mehr durch die Veränderung im Sinne von ‚Anpassung‘ des Schülers an die Anforderungen des Unterrichts charakterisiert, sondern durch die Adaption des Unterrichts an deren Bedürfnisse und Fähigkeiten in einer heterogenen Lerngruppe (vgl. Reiser 2003). Diese individualisierte Anpassung setzt eine systematische Analyse der Unterrichtsplanung und -durchführung voraus, die im Rahmen von Beratung und Kooperation zwischen Grundschullehrkräften und Sonderpädagogen umgesetzt werden sollen.

Die präventiven sonderpädagogischen Bildungs- und Unterstützungsangebote bilden Schwerpunkte aus. Diese beziehen sich auf Entwicklungsbereiche der Kinder und Jugendlichen, wie die sozial-emotionale, kognitive oder formal-sprachliche Entwicklung. Diese Handlungsdomänen werden durch die bestehenden sonderpädagogischen Förderschwerpunkte definiert und theoretisch durch die einzelnen sonderpädagogischen Fachrichtungen fundiert (vgl. KMK 2011, 20). Für die Förderschwerpunkte bleibt spezifisches diagnostisches Handlungswissen (vgl. ebd., 10) erforderlich. Dabei müssen Zusammenhänge und Überschneidungen der Bereiche, insbesondere der sprachlich-kognitiven und sozial-kommunikativen Entwicklung, in der Diagnostik und Förderplanung sowie die pädagogische Relevanz der diagnostischen Daten mit Blick

auf den Bildungsauftrag der Sonderpädagogen als cross-kategoriale Perspektive berücksichtigt werden. Inwieweit solche fachrichtungsübergreifenden Sichtweisen in der sonderpädagogischen Praxis konkrete Auswirkung auf die Definition personeller Ressourcen in der Schulorganisation hat, sind bildungsökonomische Fragen der Schulpolitik, die neben individuellen entwicklungspsychologischen auch betriebswirtschaftliche Bedingungen verantwortet. Dieses Dilemma zwischen pädagogischen Notwendigkeiten und schulökonomischen Möglichkeiten führt in allen Bundesländern zu sehr kontroversen Bildungsdebatten bei der Einrichtung inklusiver Strukturen im Schulsystem.

Die Sonderpädagogik übernimmt Aufgaben der Diagnostik und individuellen Förderplanung im inklusiven System. Sie definiert für Einzelfälle diese pädagogischen Notwendigkeiten – verantwortet aber nicht die ökonomischen Möglichkeiten. Sie bearbeitet durch systematische Interventionen und Beratung Problemlagen und Barrieren von Schülern mit Behinderungen im inklusiven Bildungssystem. In welchen Fällen die Feststellung des so genannten sonderpädagogischen Förderbedarfs zugelassen wird, dem eine formale personenbezogene Ressourcenzuweisung folgt, unterscheidet sich mittlerweile ebenso sehr in den einzelnen Schulsystemen der unterschiedlichen Bundesländer wie die Frage, ob für die individualisierte sonderpädagogische Förderung vorübergehende separate Lerngruppe (in der Regelschule) der Besuch spezialisierter Schulen (Förderschulen) zum Einsatz kommen. Die präventive und integrative Zielsetzung der Förderschule mit dem Schwerpunkt Sprache als so genannte Durchgangsschule hob Braun (1999), bereits früh hervor: „Aus heutiger Sicht [1999, J.M.] hat die Sprachheilschule mit ihren am-

bulanten Beratungs- und Therapieformen immer schon eine bedingte präventive schulische Integration betrieben, was vielleicht mit ein Grund dafür ist, daß die Integrationsdiskussion in der Sprachbehindertenpädagogik im Unterschied zu anderen sonderpädagogischen Fachrichtungen weniger heftig geführt wird“ (221).

2 Das Problem inklusiver Pädagogik und exklusiver Sprachförderung

Die so verstandene integrative Funktion der Förderschulen mit dem Schwerpunkt Sprache als Durchgangsschulen sowie der ambulanten sprachheilpädagogischen Arbeit an Regelschulen könnte die Zurückhaltung der Fachrichtung an der Integrationsdiskussion erklären (vgl. Braun 1999). Lütje-Klose (1997) stellte daher fest, dass sich die integrative Pädagogik „seit Mitte der 70er Jahre weitgehend ohne Beteiligung der Sprachbehindertenpädagogik [entwickelte]“ (17). Der integrative Anspruch reduzierte sich konkret auf die Integration oder Addition von exklusiven Techniken in den allgemeinbildenden Unterricht (vgl. Braun 1991, 211). Orthmann stellte zwar 1969 die Nachrangigkeit des Förderortes heraus, reduzierte die Entwicklung integrativer Konzepte aber auf die therapedidaktische Frage nach den „Verbindungsstrukturen“ (Werner 1995, 111). Die Bemühungen der Sprachheilpädagogik, diese organisatorisch-methodische Verbindung von Sprachtherapie und Regelunterricht in der inklusiven Entwicklung aufrechtzuerhalten, ruft derzeit jedoch politische und fachliche Vorwürfe der institutionellen Bestandswahrungen und disziplinären Strukturhaltung hervor (vgl. Motsch 2008).