



Zum Umfang der Umsetzung sprachheilpädagogischer Maßnahmen in inklusiven Settings

Julia Kranich

Das Forschungsprojekt behandelt die Fragestellung, wie inklusive Schulen sich auf Kinder mit dem Förderschwerpunkt Sprache vorbereiten können und sollten. Zum Vergleich werden die in den Sprachheilschulen kultivierten, auf Sprachförderung ausgerichteten Besonderheiten herausgestellt und durch schulische Akteure aus Sprachheilschulen sowie inklusiven Schulen nach deren Umfang der Umsetzung in inklusiven Settings beurteilt. Das Ziel dieser Arbeit ist die persönliche Einstellung der schulischen Akteure im Hinblick auf den Umfang sprachheilpädagogischer Maßnahmen in inklusiven Settings zu erkennen. Ausgehend von einer Einzelfallstudie werden die sprachheilpädagogischen Besonderheiten im Umfeld der Sprachheilschule fokussiert. Sie dienen als Grundlage zur Gegenüberstellung mit inklusiven Schulen. Mit Begründung der Zielsetzung werden sechs leitfadengestützte (teilstandardisierte) Experteninterviews geführt.

Durch das 2009 ratifizierte Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (UN-Behindertenrechtskonvention – im Folgenden UN-BRK) erfahren diese eine Stärkung ihrer Rechte (Behindertenbeauftragte, 2014). Leitgedanken der Konvention sind neben Selbstbestimmung und Gleichstellung auch die Inklusion der Betroffenen in Gesellschaft und Schule (Maihack, 2014). Somit kommt der inklusiven Schule als Konsequenz aus den Forderungen der Konvention, eine hohe Bürde zu. Inklusion im bildungspolitischen Bereich bezieht sich auf den „gleichberechtigten Zugang zu [...] Schulen“ (KMK, 2011, S. 4) und kann folglich nur in einem „integrativen [bzw. inklusiven] Bildungssystem“ gewährleistet werden (Behindertenbeauftragte, 2014, S. 35). Das bedeutet, dass nun „alle Bildungseinrichtungen“ in der Verpflichtung stehen „Bildung und Erziehung von jungen Menschen mit Behinderungen“ (KMK, 2011, S. 4) an „jedem Lernort“ (ebd., S. 3) zu realisieren. Gerade das föderalistische Deutschland steht jedoch

mit seinem „hochdifferenzierten“ (Powell & Pfahl, 2012, S. 721) Bildungssystem vor der besonderen Herausforderung der gemeinsamen Beschulung von Kindern mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf (Preuss-Lausitz, 2015). Die Bildungsinstitutionen haben nun zur Aufgabe, die von der UN-Konvention geforderten Neuorientierungen in den „pädagogischen Alltag“ umzusetzen (Albers, 2010, S. 52). Die Umstrukturierung des Bildungswesens ist dabei schon in vollem Gange und schließt folglich auch eine Änderung der Rahmenbedingungen zur schulischen Förderung von Kindern im Förderschwerpunkt Sprache mit ein (Mahlau, 2013).

Diese wurden bis vor einigen Jahren noch vermehrt in Sprachheilschulen unterrichtet (ebd.). Durch die Empfehlungen der Kultusministerkonferenz 1994 und im Besonderen der UN-Konvention ist auch hier das Ziel die vermehrte Beschulung an inklusiven Regelschulen (Ahrbeck, 2014). Dies löst einen perspektivischen Veränderungsprozess aus (Albers, 2012). Es stellt sich nun viel weniger die Frage, ob eine Schule ein Kind mit Behinderungen aufnehmen kann, sondern vielmehr, welche Veränderungen die Schule selbst vornehmen muss, um den „individuellen Bedürfnissen“ des Kindes gerecht zu werden (Pabst, 2015, S. 135).

1 Forschungsgrundlage

Die Bearbeitung des Forschungsprojektes bedarf eines theoretischen Einblickes in drei Bereiche: zum einen der Bereich der konkret sprachheilpädagogischen Maßnahmen im Unterricht, der Kooperation der Lehrkräfte (Löser, 2013) sowie deren sprachheilpädagogischer Qualifikation.

1.1 Sprachheilpädagogische Maßnahmen im Unterricht

Zur Beurteilung der „entwicklungswirksamen Maßnahmen“ für die Unterrichtung sprachbeeinträchtigter Schüler wird

das Forschungsprojekt von Theisel (2013) berücksichtigt. Diese entwickelt unter Rückbezug auf Literatur und Lehrerfragebögen neun Merkmale sprachförderlichen Unterrichts. Hierzu zählen die Einbettung „sprachtherapeutischer Phasen [in den] Unterrichtsprozess“, was unter anderem die „Schaffung von gezielten Sprech- und Kommunikationsanlässen“ beinhaltet (Theisel, 2013, S. 51a). Darüber hinaus sollten die Unterrichtsphasen „regelmäßige therapieintegrierende“ Elemente enthalten (ebd., S. 51b).

Ein weiteres Feld des sprachheilpädagogischen Unterrichts zeichnet sich durch die diagnostische Fundierung sowie die Klassenführung aus. Merkmal hierfür ist die zusätzliche Zeit, die den Kindern bei der sprachlichen Formulierung bereitgestellt wird (ebd.).

Der von den Lehrkräften als bedeutend empfundene Aspekt der „Individualisierung und Differenzierung“ äußert sich in der „Gestaltung und Auswahl von Materialien und Arbeitsblättern, der Vereinfachung von Texten [sowie] der kommunikativen Gestaltung des Unterrichtsprozesses“ (ebd., S. 52a). Wie die sprachtherapeutischen Phasen zählen weiterhin auch die „sprachbegleitenden Hilfen“ zu den spezifischen Faktoren sprachheilpädagogischer Maßnahmen (ebd., S. 52b). Die Zuhilfenahme unterstützender Handzeichen ist ein wesentlicher entwicklungswirksamer Faktor (ebd.). Die „Strukturierung des Unterrichtsprozesses“ durch „[feste] Strukturen und Rituale“ beleuchtet ein weiteres Feld sprachheilpädagogischer Unterrichtsgestaltung (ebd., S. 52d). Schlussfolgernd leistet die Sicherung des Sprachverständnisses durch den Einsatz von Lehrersprache sowie durch Maßnahmen von Strukturierung und Visualisierung einen wichtigen Beitrag sprachlichen Handelns (ebd.). Diese Maßnahmen bilden unter Rückbezug der anderen Faktoren einen für sprachbeeinträchtigte Kinder förderlichen Unterricht.