



Die Bedeutung des Förderschwerpunkts Sprache im Kontext der schulischen Sonderpädagogik

Andreas Mayer (München)

Einleitung

Obwohl die schwerwiegenden sprachlichen Beeinträchtigungen von Schüler:innen an Förderzentren hinlänglich bekannt sind (Mayer 2021, Mayer, Ulrich & Schramm, eingereicht), obwohl auch Vertreter:innen der Bildungs- und Schulpolitik stets betonen, dass sich sprachliche Beeinträchtigungen negativ auf die schulisch-kognitive und psychosoziale Entwicklung auswirken bzw. dass sprachliche Fähigkeiten die Grundvoraussetzung für eine gesunde psychische und soziale Entwicklung und erfolgreiches schulisches Lernen darstellen (KMK, 2019), obwohl es auch im bayerischen Lehrplan für Grundschulen heißt, dass Sprache die kommunikative Teilhabe an einer Gemeinschaft ermöglicht, dass die Beherrschung der deutschen Sprache die Voraussetzung für schulischen Erfolg ist und ihre Pflege nicht nur ein Anliegen des Faches Deutsch, sondern eine zentrale Aufgabe aller Fächer ist (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung, 2023), spielt der Förderschwerpunkt Sprache aktuell weder in der Unterrichtspraxis noch in schul- und bildungspolitischen Diskussionen eine bedeutende Rolle. Seit der Umstrukturierung des Förderschulwesens in Deutschland zugunsten förderschwerpunktübergreifender Förder- oder Kompetenzzentren bzw. Verbundschulen in den 1990er-Jahren tut sich der Förderschwerpunkt Sprache im Kontext schul- und bildungspolitischer Diskussionen schwer, die notwendige Beachtung zu erhalten. Auf den ersten Blick sind es die umfassenden Lernschwierigkeiten und sozio-emotionalen Schwierigkeiten ihrer Schüler:innen, die die gesamte Aufmerksamkeit von Lehrkräften in Förderzentren, aber auch von Lehrkräften in Schulen mit dem Profil der Inklusion, so sehr in Anspruch nehmen, dass lexikalische oder grammati-

sche Schwierigkeiten sowie Beeinträchtigungen des Sprachverstehens oftmals gar nicht wahrgenommen oder aber als marginal interpretiert werden. Die Bedeutung sprachlicher Fähigkeiten bzw. die schulischen Lernschwierigkeiten und die sozialen Schwierigkeiten sprachlich beeinträchtigter Kinder werden üblicherweise auf Probleme im Kontext von Mehrsprachigkeit reduziert und es wird offensichtlich davon ausgegangen, dass eine sprachensible Unterrichtsgestaltung für Kinder mit Sprachentwicklungsstörungen, wie sie auch von Kolleg:innen aus der Grundschulpädagogik und anderer sonderpädagogischer Fachrichtungen realisiert wird, ausreichend sei, um deren Schwierigkeiten effektiv zu begegnen. Trotz der unbestrittenen Bedeutung einer sprachsensiblen Unterrichtsgestaltung, von der insbesondere Kinder mit Migrationshintergrund und Kinder aus bildungsfernen Schichten profitieren, ist davon auszugehen, dass diese Form des Unterrichts für Kinder mit spezifischen Schwierigkeiten mit der Sprachverarbeitung nicht ausreichend ist, um möglichst optimale Lernfortschritte zu machen und um sich psychisch und sozial gesund zu entwickeln.

Bereits vor knapp zwanzig Jahren beklagten Dannenbauer (2004) und Baumgartner (2006), dass „Sprachheilschulen in ihrer klassischen Gestalt von oben negativ etikettiert werden“ (Baumgartner, 2006, S. 270) und ohne Sinn und Verstand abgebaut werden, anstatt sie zum „Kristallisationspunkt sonderpädagogischer Expertise für eine differenzierte und leistungsstarke Diagnostik und eine (unterrichtsintegrierte) Sprachtherapie zu machen. Darüber hinaus treten auch die sprachpathologischen, diagnostischen und therapeutischen Kompetenzen in der Ausbildung immer mehr in den Hintergrund“ (Dannenbauer, 2004, S. 282f).

1 Die Bedeutung sprachlicher Kompetenzen für schulischen Lernerfolg und eine gesunde psychosoziale Entwicklung

Die negativen Auswirkungen sprachlicher Einschränkungen auf den Lernerfolg sowie die psychosoziale Entwicklung konnten mittlerweile durch zahlreiche Forschungsergebnisse belegt werden. Aktuell lieferten die 2023 publizierten Ergebnisse der IGLU Studie von 2021 für Kinder mit nicht ausreichenden Kenntnissen der Unterrichtssprache in der Folge eines Migrationshintergrunds besorgniserregende Resultate. Während mehr als ein Viertel aller Schüler:innen der vierten Klasse in Deutschland lediglich über eine geringe oder sehr geringe Lesekompetenz verfügen und damit „schlechte Voraussetzungen im Hinblick auf die zukünftige Schul- und Berufslaufbahn mitbringen“ (Bremerich-Vos, Wendt & Bos, 2017, S. 71), schneiden Schüler:innen, die zu Hause nur manchmal oder nie Deutsch sprechen, im Bereich des Leseverständnisses noch einmal mehr als eine halbe Standardabweichung schlechter ab als Kinder, die zu Hause immer oder fast immer Deutsch sprechen (Stubbe, Klein-korres, Krieg, Schaufelberger & Schlitter, 2023). Vergleichbar groß fallen die Unterschiede zwischen Jugendlichen mit und ohne Zuwanderungshintergrund in der PISA-Studie von 2018 aus (Weis, Müller, Mang, Heine, Mahler & Reiss, 2019). Aufgrund der Tatsache, dass die selbstständige Informationsentnahme aus Texten bereits Ende der Grundschulzeit eine Fähigkeit darstellt, die in der allgemeinen Schule implizit vorausgesetzt wird, ist zu erwarten, dass diese Klientel „in der Sekundarstufe I mit erheblichen Schwierigkeiten beim Lernen in allen Fächern konfrontiert sein werden, wenn es nicht gelingt, sie maßgeblich zu fördern“ (Bos, Valtin, Hußmann, Wendt & Goy, 2017, S. 15).