

Birgit Lütje-Klose
**Wege integrativer Sprach- und
Kommunikationsförderung
in der Schule**

**SAARBRÜCKER
HOCHSCHULSCHRIFTEN**

Band 31

Birgit Lütje-Klose

Wege integrativer Sprach- und Kommunikationsförderung in der Schule

**Konzeptionelle Entwicklungen und ihre
Einschätzung durch amerikanische und
deutsche ExpertInnen**

1997



**Röhrig Universitätsverlag
St. Ingbert**

Die Deutsche Bibliothek - CIP-Einheitsaufnahme

Lütje-Klose, Birgit:

**Wege integrativer Sprach- und Kommunikations-
förderung in der Schule: konzeptionelle Entwick-
lungen und ihre Einschätzung durch amerikanische
und deutsche ExpertInnen / Birgit Lütje-Klose.**

- St. Ingbert: Röhrig, 1997

**(Saarbrücker Hochschulschriften;
Bd. 31: Erziehungswissenschaft)**

Zugl.: Hannover, Univ., Diss., 1996

ISBN 3-86110-126-2

NE: GT

**© 1997 by Röhrig Universitätsverlag
Postfach 1806, D-66368 St. Ingbert**

Alle Urheber- und Verlagsrechte vorbehalten!

**Dies gilt insbesondere für Vervielfältigung, Mikroverfilmung,
Einspeicherung in und Verarbeitung durch elektronische Systeme.**

Umschlag: Jürgen Kreher

Herstellung: Print-Shop Pöhlmann, Frensdorf

Printed in Germany 1997

ISBN 3-86110-126-2

Inhaltsverzeichnis

0.	Vorwort	13
1.	Die schulische Integration von Kindern mit Sprach- und Kommunikationsstörungen als (sprach-)pädagogische Aufgabe	15
1.1.	Integrative Sprach- und Kommunikationsförderung im Spannungsfeld von Sprachbehindertenpädagogik und integrativer Pädagogik	16
1.2.	Erkenntnistheoretischer Zugang	21
1.3.	Ebenen integrativer Sprach- und Kommunikationsförderung	25
1.4.	Fragestellungen, vorläufige Kategorien und Untersuchungsgruppe	34
2.	Zur Forschungsmethode: Qualitative Forschung als Prozess der gemeinsamen Konstruktion von Wegen integrativer Sprach- und Kommunikationsförderung	43
2.1.	Überlegungen zur Entscheidung für ein qualitatives Vorgehen	43
2.2.	Konsequenzen für das forschungsmethodische Vorgehen	47
	2.2.1. Erhebung der Daten	48
	2.2.2. Aufbereitung der Daten	52
	2.2.3. Auswertung und Interpretation der Daten	52
3.	Menschenbilder und Entwicklungstheorien integrativer Sprach- und Kommunikationsförderung - philosophische Ebene	57
3.1.	Philosophische Aussagen in den Interviews	57
	3.1.1. Philosophie als handlungsleitende Maxime	58
	3.1.2. Verständnis von Entwicklung	59
	3.1.3. Ethische Grundentscheidung: Integration als Weg gesellschaftlicher Teilhabe	59

3.1.4.	Bedingungen	62
3.1.5.	Konsequenzen für sprachpädagogisches Handeln	63
3.1.6.	Zusammenfassender Vergleich der amerikanischen und deutschen Sichtweisen	65
3.2.	Menschenbild und Behinderungsbegriff in der integrativen Pädagogik und in der Sprachbehindertenpädagogik	66
3.3.	Die konstruktivistische Systemtheorie als erkenntnistheoretisches Bezugssystem	73
3.3.1.	Zentrale Thesen der konstruktivistischen Systemtheorie	74
3.3.2.	Soziale Systeme und ihre Eigenschaften	77
3.3.3.	Konsequenzen für das Verständnis menschlicher Entwicklung	84
3.4.	Die linguistische Pragmatik als sprachwissenschaftliches Bezugssystem	87
3.4.1.	Kommunikation, Interaktion und Sprache	87
3.4.2.	Konsequenzen für das Verständnis des Spracherwerb	92
3.4.3.	Konsequenzen für die Sichtweise von Sprach- und Kommunikationsstörungen	96
3.5.	Konsequenzen für das Verständnis einer integrativen Sprach- und Kommunikationsförderung	101
3.5.1.	Zusammenfassende Kennzeichnung der zentralen Begriffe	101
3.5.2.	Prinzipien einer integrativen Sprach- und Kommunikationsförderung	109
4.	Zum aktuellen Stand der Integrationsdiskussion: Kinder mit Sprach- und Kommunikationsstörungen in der Regelschule - bildungspolitische Ebene	111
4.1.	Bildungspolitische Aussagen in den Interviews	111
4.1.1.	Integration als politischer Auftrag	113
4.1.2.	Politische und administrative Unterstützung	116
4.1.3.	Netzwerke und Institutionalisierung der Zusammenarbeit	120
4.1.4.	Problembereich finanzielle Ausstattung	125

4.1.5.	Anspruch auf sprachpädagogische Förderung	128
4.1.6.	Systemveränderung trotz knapper Ressourcen?	131
4.1.7.	Zusammenfassender Vergleich der amerikanischen und deutschen Sichtweisen	133
4.2.	Bildungspolitische Rahmenbedingungen integrativer Sprach- und Kommunikationsförderung	135
4.2.1.	Schulische Integration im gesellschafts-politischen Kontext	135
4.2.2.	Bildungspolitische Rahmenbedingungen in den USA	138
4.2.2.1.	<i>Hintergründe zur Entstehung des Education Act</i>	139
4.2.2.2.	<i>Zentrale Prinzipien des Education Act</i>	141
4.2.2.3.	<i>Kritische Überlegungen und neuere Entwicklungen</i>	143
4.2.3.	Bildungspolitische Rahmenbedingungen in Deutschland	149
4.2.3.1.	<i>Entstehungsbedingungen der neuen deutschen Schulgesetze</i>	150
4.2.3.2.	<i>Zentrale Prinzipien der neuen deutschen Schulgesetze</i>	154
4.2.3.3.	<i>Kritische Überlegungen und neuere Entwicklungen</i>	157
4.3.	Fachpolitische Standortbestimmungen	161
4.3.1.	Standort der Sprachpathologie gegenüber integrativer Sprach- und Kommunikationsförderung	161
4.3.1.1.	<i>Aufgaben und Selbstverständnis der Sprachpathologie im amerikanischen Schulsystem</i>	161
4.3.1.2.	<i>Auswirkungen des Education Act und der Schulreform auf die Aufgaben von SprachpathologInnen</i>	164
4.3.1.3.	<i>Schlußfolgerungen</i>	166
4.3.2.	Standort der Sprachbehindertenpädagogik gegenüber integrativer Sprach- und Kommunikationsförderung	167
4.3.2.1.	<i>Aufgaben und Selbstverständnis der Sprachbehindertenpädagogik im deutschen Schulsystem</i>	168

4.3.2.2.	<i>Fachpolitische Stellungnahmen zu integrativen Förderformen</i>	172
4.3.2.3.	<i>Schlußfolgerungen</i>	181
4.4.	Zusammenfassende Einschätzung der bildungspolitischen Rahmenbedingungen in den USA und Deutschland	181
5.	Rahmenbedingungen und Modelle integrativer Sprach- und Kommunikationsförderung in den USA und Deutschland - organisatorische Ebene	187
5.1.	ExpertInnenaussagen zu den organisatorischen Rahmenbedingungen	187
5.1.1.	Personelle Rahmenbedingungen	189
5.1.2.	Klientel	193
5.1.3.	Räumliche Bedingungen	194
5.1.4.	Materialausstattung	196
5.1.5.	Aus-, Fort- und Weiterbildung	197
5.1.6.	Supervision und Beratung	204
5.1.7.	Unterstützungssysteme	206
5.1.8.	Zusammenfassender Vergleich der deutschen und amerikanischen Sichtweisen notwendiger Rahmenbedingungen	207
5.2.	Zum Verhältnis von integrativer Sprach- und Kommunikationsförderung und Differenzierung	211
5.2.1.	Differenzierungsformen im amerikanischen und deutschen Schulsystem	213
5.2.2.	Innere und äußere Differenzierung in der Sprach- und Kommunikationsförderung	217
5.3.	Organisatorische Modelle integrativer Sprach- und Kommunikationsförderung	229
5.3.1.	Amerikanische Modelle	229
5.3.1.1.	<i>Self Contained Classroom</i>	231
5.3.1.2.	<i>Pullout Model</i>	234
5.3.1.3.	<i>Classroom-based Intervention Model</i>	238
5.3.1.4.	<i>Collaborative Consultation Model</i>	243
5.3.1.5.	<i>Zusammenfassender Vergleich der amerikanischen Modelle</i>	248

5.3.2.	Deutsche Modelle	252
5.3.2.1.	<i>Sprachförderklasse und Kombiklasse</i>	254
5.3.2.2.	<i>Sprachförderunterricht und mobile Dienste</i>	260
5.3.2.3.	<i>Integrationsklasse und integrative Regelklasse</i>	264
5.3.2.4.	<i>Sonderpädagogische Förderzentren und Beratungstellen</i>	269
5.3.2.5.	<i>Zusammenfassender Vergleich der deutschen Modelle</i>	276
5.3.3.	Vergleich der deutschen und amerikanischen Modelle	279
5.4.	Zusammenfassende Einschätzung der organisatorischen Rahmenbedingungen und Modelle	283
6.	Prinzipien, Konzepte und Strategien integra- 287 tiver Sprach- und Kommunikationsförde- rung - Ebene des pädagogischen Handelns	
6.1.	ExpertInnenaussagen zu pädagogischen Prinzipien und Förderstrategien	287
6.1.1.	Allgemeine Prinzipien integrativer Sprach- und Kommunikationsförderung	289
6.1.1.1.	<i>Entwicklungsorientierung</i>	289
6.1.1.2.	<i>Förderdiagnostik</i>	290
6.1.1.3.	<i>Ganzheitlichkeit und Handlungsorientierung</i>	293
6.1.1.4.	<i>Offenheit und Individualisierung</i>	296
6.1.1.5.	<i>Strukturierung</i>	298
6.1.1.6.	<i>Projektorientierung / Kooperation an gemeinsamen Gegenständen</i>	300
6.1.1.7.	<i>Transparenz</i>	301
6.1.1.8.	<i>Förderung sozialer Kompetenzen</i>	304
6.1.1.9.	<i>Unterstützung beim Aufbau des Selbstkonzepts</i>	306
6.1.2.	Spezifische Förderstrategien	307
6.1.2.1.	<i>Peer Tutoring und Peer Modeling</i>	310
6.1.2.2.	<i>Strategien des Modellierens</i>	311
6.1.2.3.	<i>Lernstrategien und Selbststeuerung</i>	319
6.1.3.	Zusammenfassender Vergleich der amerikanischen und deutschen Sichtweisen	320
6.1.3.1.	<i>Einschätzung vor dem Hintergrund anderer Untersuchungsergebnisse</i>	323

6.2.	Prinzipien und Förderstrategien im Kontext didaktischer Überlegungen	327
6.2.1.	Grundlegende didaktische Überlegungen aus interaktionistischer Sicht	327
6.2.1.1.	<i>Der "Outside-In-Look": Welche sprachlich-kommunikativen Anforderungen stellt der Kontext Schule?</i>	331
6.2.1.2.	<i>Der "Inside-Out-Look": Welche sprachlich-kommunikativen Kompetenzen bringt das Kind mit?</i>	335
6.2.2.	Konsequenzen für diagnostisches Handeln	336
6.2.2.1.	<i>Der individuelle Entwicklungsplan nach EGGERT</i>	338
6.2.2.2.	<i>Die Analyse sprachlich-kommunikativer Fähigkeiten eines Kindes in seinem Umfeld nach KRÄMER</i>	340
6.2.2.3.	<i>Communication and Language Assessment in the Classroom nach WIIG & SECORD</i>	343
6.2.2.4.	<i>Zusammenfassende Überlegungen zu den diagnostischen Instrumenten</i>	346
6.2.3.	Konsequenzen für förderndes Handeln	347
6.2.3.1.	<i>Sprach- und kommunikationsfördernder Unterricht</i>	347
6.2.3.2.	<i>Spezifische Fördermaßnahmen</i>	356
6.2.4.	Zusammenfassung	365
6.3.	Ausgewählte Konzeptansätze integrativer Sprach- und Kommunikationsförderung	367
6.3.1.	Psychomotorische Situationen als Kontext integrativer Sprach- und Kommunikationsförderung	368
6.3.2.	Unterrichtssituationen als Kontext integrativer Sprach- und Kommunikationsförderung: Der amerikanische Whole Language Approach	374
6.4.	Zusammenfassender Vergleich der amerikanischen und deutschen Sichtweisen	381

7.	Kompetenzen und Bedingungen für die Durchführung einer integrativen Sprach- und Kommunikationsförderung - Ebene der Person	385
7.1.	Persönliche, interaktionale und fachliche Kompetenzen in der Einschätzung der ExpertInnen	387
7.1.1.	Persönliche Kompetenzen und Bedingungen	390
7.1.1.1.	<i>Reflektierte Einstellung zu Behinderung und Integration</i>	390
7.1.1.2.	<i>Offenheit und Akzeptanz</i>	392
7.1.1.3.	<i>Kooperationsbereitschaft</i>	394
7.1.1.4.	<i>Selbstbewußtsein</i>	395
7.1.1.5.	<i>Geduld, Gelassenheit, Frustrationstoleranz</i>	397
7.1.2.	Interaktionale Kompetenzen	397
7.1.2.1.	<i>Kollegialität auf der Inhaltsebene</i>	399
7.1.2.2.	<i>Aushandeln von Fördermöglichkeiten und Veränderungsnotwendigkeiten</i>	401
7.1.2.3.	<i>Kollegialität auf der Beziehungsebene</i>	404
7.1.2.4.	<i>Kommunikative Kompetenzen</i>	407
7.1.3.	Fachliche Kompetenzen	408
7.1.3.1.	<i>Sprach- und kommunikationsbezogene Fachkompetenzen</i>	408
7.1.3.2.	<i>Unterrichtsbezogene Fachkompetenzen</i>	413
7.1.3.3.	<i>Beratungskompetenzen</i>	416
7.1.4.	Zusammenfassender Vergleich der amerikanischen und deutschen Sichtweisen	421
7.2.	Persönliche Bedingungen, Rollen und Aufgaben von SprachpädagogInnen aus systemischer Sicht	425
7.2.1.	Kooperation als Bedingung integrativer Sprach- und Kommunikationsförderung	426
7.2.2.	Integrative Sprach- und Kommunikationsförderung als persönliche Herausforderung	430
7.2.3.	Integrative Sprach- und Kommunikationsförderung als interaktionale Herausforderung	435
7.2.4.	Integrative Sprach- und Kommunikationsförderung als fachliche Herausforderung	438
7.2.4.1.	<i>Kooperation im Rahmen direkter Förderung</i>	438
7.2.4.2.	<i>Kooperation im Rahmen indirekter Förderung</i>	444

7.3.	Zusammenfassende Einschätzung persönlicher Kompetenzen und Bedingungen integrativer Sprach- und Kommunikationsförderung in den USA und Deutschland	449
7.3.1.	Vergleichende Überlegungen zu den Bedingungen, Rollen und Aufgaben in den USA und Deutschland	449
7.3.2.	Einschätzung vor dem Hintergrund der Prinzipien integrativer Sprach- und Kommunikationsförderung	454
8.	Ergebnisse und Konsequenzen der Untersuchung	457
8.1.	Ergebnisse der Untersuchung im Überblick	457
8.1.1.	Ergebnisse auf der philosophischen Ebene	460
8.1.2.	Ergebnisse auf der bildungspolitischen Ebene	461
8.1.3.	Ergebnisse auf der organisatorischen Ebene	464
8.1.4.	Ergebnisse auf der Ebene des pädagogischen Handelns	466
8.1.5.	Ergebnisse auf der Ebene der Person	470
8.1.6.	Einschätzung der Ergebnisse und weiterführende Überlegungen	473
8.2.	Konsequenzen für die Kompetenzprofile von Sprach- und RegelpädagogInnen und ihre Aus-, Fort- und Weiterbildung	475
8.2.1	Konsequenzen für die Kompetenzprofile von Sprach- und RegelpädagogInnen	476
8.2.2.	Konsequenzen für die Aus- und Fortbildung von Sprach- und RegelpädagogInnen	481
8.3.	Schluß	482
9.	Glossar der amerikanischen Begriffe	484
10.	Verzeichnis der Abbildungen	488
11.	Literaturverzeichnis	489

O. Vorwort

Dieses Buch ¹ ist das Ergebnis meiner Auseinandersetzung mit den verschiedenen Wegen, die SprachpädagogInnen in Deutschland und SprachpathologInnen in den USA gehen, um Kinder mit Sprach- und Kommunikationsstörungen im Kontext ihrer Regelschule zu fördern. Die empirische Untersuchung und theoretische Reflexion dieser Zugänge, die hier dokumentiert ist, hat mich sowohl fachlich in meiner Rolle als Sprachpädagogin als auch persönlich geprägt, verändert und über meine Vorannahmen hinausgeführt. Meine Überzeugung, daß integrative Fördersituationen günstige Entwicklungsbedingungen für Kinder mit Sprach- und Kommunikationsstörungen bieten können, hat sich während der dreieinhalb Jahre Arbeit an meiner Fragestellung verstärkt. Dazu haben viele Menschen beigetragen, die mich durch ihr Handeln oder ihre Äußerungen angeregt, mir in Diskussionen Anstöße gegeben und mich in vielen kleinen und großen Dingen des Alltags und der Arbeit unterstützt haben. Neben diesen KollegInnen ², FreundInnen, StudentInnen und Kindern, die ich hier nicht alle namentlich nennen kann, möchte ich folgenden Menschen ganz besonders danken:

Zuallererst gilt meinen InterviewpartnerInnen in den USA und Deutschland mein Dank für ihre Offenheit und Bereitschaft, mich an ihren Wirklichkeiten integrativer Sprach- und Kommunikationsförderung teilhaben zu lassen. Sie schenkten mir ihre Zeit und Geduld, stellten mir ihre Positionen differenziert dar, setzten sich mit meinen Fragestellungen und Deutungen auseinander und gaben mir nicht nur in der Interviewsituation selbst, sondern auch im Auswertungsprozeß immer wieder kritische und konstruktive Rückmeldung. Über die Durchführung der Interviews hinaus öffneten viele von ihnen mir ihre Klassentüren und ermöglichten mir einen komplexen Einblick in ihren Arbeitsalltag. Die Begegnung mit diesen verschiedenen Persönlichkeiten und ihren teilweise sehr unterschiedlichen Wegen integrativer Sprach- und Kommunikationsförderung brachte mich immer wieder

¹ Bei dieser Veröffentlichung handelt es sich um eine überarbeitete und gekürzte Version meiner Dissertation, die im Juni 1996 an der Universität Hannover angenommen wurde.

² Wenn ich bewußt machen möchte, daß weibliche und männliche Individuen an einer Handlung beteiligt sind, wähle ich die von der feministischen Linguistik vorgeschlagene Schreibweise des "großen I": LehrerInnen, SprachpädagogInnen, SchülerInnen etc. (vgl. PUSCH 1984).

"aus dem Gleichgewicht" meiner Vorannahmen, führte zu neuen Fragen und weiterer theoretischer Auseinandersetzung und regte mich an, meine Sichtweise des Gegenstandes auszudifferenzieren.

Besonderen Dank schulde ich auch meinen wissenschaftlichen BeraterInnen: Prof. Dr. Dietrich Eggert, der mir seit vielen Jahren einen Rahmen für meine Arbeit zur Verfügung stellt, mich fördert, herausfordert und weiterrreibt, begleitete und unterstützte mich in der Planung und Durchführung des Dissertationsprojekts engagiert von Anfang bis Ende. Prof. Dr. Roland Narr führte eine intensive pädagogische Diskussion mit mir und stellte viele "angemessen ungewöhnliche" Fragen, die allzu Offensichtliches in Zweifel zogen, andere Sichtweisen provozierten und mir bei der Klärung der immer wieder auftauchenden Probleme eine große Hilfe waren. Prof. Dr. Hildegard Heidtmann, die schon während meines Studiums meine Haltung als Sprachpädagogin prägte, stand mir stets als kritische und konstruktive Gesprächspartnerin zur Seite. Ihr verdanke ich auch die Begegnung mit dem Ansatz Bruners, auf dessen theoretische Annahmen ich mich maßgeblich beziehe.

Die Idee zu einem kulturvergleichenden Zugang entstand in Gesprächen mit Tina Haskins, der ich auch für ihre Unterstützung bei der Organisation und Durchführung der amerikanischen Interviews zu Dank verpflichtet bin. Dr. Eric Cooley danke ich für die Einladung an das Western Oregon State College, ohne die das Projekt so nicht hätte verwirklicht werden können.

Johannes Klose sei herzlich für viel Geduld und moralische Unterstützung, ihm und Jens Kramer für die unermüdliche und zuverlässige Hilfe beim Konvertieren, Layouten und Formatieren gedankt.

1. Die schulische Integration von Kindern mit Sprach- und Kommunikationsstörungen als (sprach-) pädagogische Aufgabe

Kinder und Jugendliche, die in ihren sprachlichen und kommunikativen Fähigkeiten beeinträchtigt sind, haben ein Recht auf besondere Unterstützung und spezifische Förderung in der Schule. Für die Realisierung solcher Fördermaßnahmen sind in Deutschland SprachpädagogInnen¹ und in den USA SprachpathologInnen² verantwortlich, die diese Aufgabe in unterschiedlichen institutionellen Zusammenhängen wahrnehmen. Integrative Arbeitszusammenhänge werden dabei in den aktuellen bildungspolitischen Entwicklungen immer bedeutsamer.

Meine Motivation zur Auseinandersetzung mit dem Thema dieser Arbeit, dem Nachzeichnen von Wegen integrativer Sprach- und Kommunikationsförderung in Deutschland und in den USA, entstand aus meiner Überzeugung, dass eine integrative Pädagogik für alle Kinder einschließlich derer mit Sprach- und Kommunikationsstörungen die weitreichendsten Möglichkeiten gesellschaftlicher Teilhabe und individueller Förderung bieten kann. Die Ergebnisse der in Deutschland in den letzten 20 Jahren durchgeführten Schulversuche zeigen den Erfolg, den eine integrative Pädagogik unter entsprechenden Bedingungen haben kann³.

Allerdings sind Konzepte einer integrativen Förderung von Kindern mit Sprach- und Kommunikationsstörungen in Deutschland noch wenig entwickelt, vielmehr ist seit den 70er Jahren die Sonderschule für Sprachbehinderte zur zentralen Institution sprachpädagogischer Förderung ausgebaut worden⁴. Die fachpädagogische Diskussion für den schulischen Bereich bezog sich in den letzten 20 Jahren im wesentlichen auf diese Institution. Daneben wird in den einzelnen Bundesländern unter unterschiedlichen Bezeichnungen unterrichtsbegleitende Sprachförderung in Regelschulen⁵ durchgeführt, die fast ausschließlich isoliert vom

¹ Ich spreche von SprachpädagogInnen, wenn ich die in Deutschland in den Studiengängen Sprachbehindertenpädagogik bzw. Sprachheilpädagogik und Diplom-Logopädie ausgebildeten Fachkräfte meine. Auch wenn ich (oder meine InterviewpartnerInnen) von SonderpädagogInnen oder SonderschullehrerInnen spreche, ist diese Gruppe gemeint.

² Die in den USA für die Sprach- und Kommunikationsförderung zuständigen "speech language pathologists" bezeichne ich als SprachpathologInnen.

³ vgl. BORCHERT & SCHUCK 1992, 187 ff.

⁴ vgl. GROHNFELDT 1995a

⁵ Unter Regelschulen verstehe ich die allgemeinbildenden, staatlichen Schulen in Deutschland und den USA, die nicht Sonderschulen sind. Ich verwende nicht den Begriff der

Unterricht stattfindet und bis heute im wesentlichen ohne Konzeption geblieben ist. Wenn Kinder mit Sprach- und Kommunikationsstörungen nicht in solchen besonderen Organisationsformen, sondern im Kontext der Regelschule spezifische Unterstützung bekommen, so sind daran die Systeme der Regel- und Sonderpädagogik gleichermaßen beteiligt und müssen dies als gemeinsame Aufgabe verstehen. Das setzt Veränderungen auf beiden Seiten voraus, wie sie im Rahmen einer integrativen Pädagogik angestrebt werden.

1.1. Integrative Sprach- und Kommunikationsförderung im Spannungsfeld von Sprachbehindertenpädagogik und integrativer Pädagogik

Von der sonderpädagogischen Fachdisziplin Sprachbehindertenpädagogik wurde die Integrationsdiskussion im Unterschied zu anderen sonderpädagogischen Fachrichtungen ⁶ erst relativ spät und zunächst nur zögernd aufgenommen. Erst seit Beginn der 90er Jahre ist in der Fachliteratur eine verstärkte konstruktive Auseinandersetzung mit diesem Thema zu verzeichnen ⁷. Angesichts der bildungspolitischen Entwicklungen hin zu einer verstärkten integrativen Unterrichtung und Förderung aller Kinder verändern sich die Aufgaben der SprachpädagogInnen in Deutschland; sie müssen sich auf die Bedingungen einer integrativen Pädagogik einstellen und ihre spezifischen Fähigkeiten in diesen für sie in den meisten Fällen neuen Kontext einbringen. Die Arbeitsweisen der Sonderschule sind auf diese Aufgabe nicht immer übertragbar. Wie GROHNFELDT anlässlich einer ersten breiteren Auseinandersetzung der Fachöffentlichkeit mit diesem Thema im Rahmen der Jahrestagung der Deutschen Gesellschaft für Sprachheilpädagogik 1994 feststellt, befindet sich die Fachrichtung in einer Phase der Konfusion, und allenthalben wird ein Defizit in der Konzeptbildung konstatiert ⁸.

"allgemeinen Schule", weil es im deutschen viergliedrigen, unter Zuzählung der Schule für Geistigbehinderte sogar fünfgliedrigen Schulsystem nur sehr wenige "allgemeine Schulen für alle Kinder" gibt. Durch die Differenzierung des Schulsystems existieren verschiedene Formen institutioneller Aussonderung, zu denen beispielsweise auch das Gymnasium gehört (vgl. auch FEUSER 1994).

⁶ z.B. SANDER für die Lernbehindertenpädagogik ab 1978

⁷ z.B. AHRBECK, SCHUCK & WELLING 1990, 1991; KOLONKO & KRÄMER 1992a, b; GROHNFELDT, HOMBURG & TEUMER 1993; verschiedene Beiträge in GROHNFELDT 1995a; GÜNTHER 1993; KRÄMER 1994

⁸ GROHNFELDT 1995b, WELLING 1995

Die integrative Pädagogik entwickelte sich in Deutschland seit Mitte der 70er Jahre weitgehend ohne Beteiligung der Sprachbehindertenpädagogik. Ihre besondere Leistung ist in der Entwicklung einer integrativen Didaktik zu sehen, die durch Individualisierung und Differenzierung unter besonderer Berücksichtigung der Gemeinsamkeit aller Kinder gekennzeichnet ist ⁹, und ihre Erfolge sind inzwischen umfangreich auch empirisch belegt ¹⁰. Aus der Sicht der integrativen Pädagogik wird die Aussonderung von Menschen mit Behinderungen in Sonderinstitutionen kritisch gesehen: Ihre VertreterInnen gehen davon aus, dass die gesellschaftliche Teilhabe als demokratisches Grundrecht aller Menschen durch die Unterbringung in Sondereinrichtungen eingeschränkt oder sogar verhindert wird ¹¹. Dementsprechend wird auch die Existenz von Sonderschulen zunehmend kritisch betrachtet: So bezeichnet PREUSS-LAUSITZ Sonderschule als "*Schule in der Krise*" ¹². EGGERT spricht in diesem Zusammenhang von einem grundlegenden Paradigmenwandel:

"Wir leben in einer Zeit des Paradigmenwandels oder Wechsels praxisleitender Utopien speziell in der Sonderpädagogik. War vor 25 Jahren die leitende Utopie eine Verbesserung der sozialen Situation behinderter Schüler durch eine Betreuung in differenzierten Sonderschulen, so ist jetzt international die gemeinsame Schule für alle Kinder der anerkannte alltägliche Lernort" (EGGERT 1995a, 112).

Zwar kommt der Sonderpädagogik und damit auch der Sprachbehindertenpädagogik ¹³ aus integrativer Perspektive das Verdienst zu, spezifische Fördermaßnahmen für Menschen mit Behinderungen entwickelt zu haben und dadurch die Voraussetzungen für gesellschaftliche Teilhabe ihrer Klientel erhöht oder sogar erst geschaffen zu haben. Doch gleichzeitig wirken die institutionellen Formen, in denen diese Förderung statt-

⁹ vgl. PRENGEL 1995, 160

¹⁰ Zwar zeigen die durchgeführten Effektivitätsuntersuchungen "keine prinzipielle Überlegenheit des integrativen Unterrichts gegenüber der herkömmlichen Sonderbeschulung und umgekehrt" (BLEIDICK 1990, 20), aber "persönliche Sinnerfüllung und gesellschaftliche Eingliederung machen den Endzweck aller Bemühungen um Bildung und Erziehung von Behinderten aus. Der Zielbegriff der Integration bietet sich hierfür als übergeordnete Formel an" (BLEIDICK 1990, 9). Für die VertreterInnen der integrativen Pädagogik ist dieses Ziel nur durch eine institutionelle Integration in alle gesellschaftlichen Lebensbereiche einschließlich der Schule zu erreichen.

¹¹ vgl. MUTH 1994, EBERWEIN 1994 u.a. Jakob Muth ist 1993 verstorben. Die Angaben beziehen sich auf die dritte Auflage des 1986 erstmals erschienenen Handbuchs der Integrationspädagogik (EBERWEIN 1994).

¹² vgl. PREUSS-LAUSITZ 1986

¹³ Ich verwende die Bezeichnung Sprachbehindertenpädagogik für die institutionalisierte sonderpädagogische Fachrichtung, die an unterschiedlichen Hochschulstandorten unter diesem Namen oder unter den Namen Sprachheilpädagogik und Pädagogik für Sprach- und Kommunikationsstörungen geführt wird.

findet, isolierend, indem sie Kindern den Kontakt mit gleichaltrigen Menschen ihres Umfelds vorenthalten:

"Die Tragik dieser Förderung aber ist, dass sie gleichzeitig ausschließende Wirkung hat und in ihrer Geschichte, mit verheerenden Folgen, sich nicht klar abgegrenzt hat von inferiorisierenden, Förderung verhindernden Sondermaßnahmen" (PRENGEL 1995, 153).

PRENGEL kritisiert vor allem die Kategorisierung von Menschen aufgrund institutioneller Kriterien, nämlich anhand der 10 in Deutschland existierenden Sonderschultypen, die den individuell unterschiedlichen Entwicklungsverläufen und Lebensumständen nicht gerecht werden können und durch die Menschen auf ein Defizit reduziert werden:

"Die Sonderpädagogik hat es in herausragender Weise mit menschlicher Pluralität zu tun, darum hat sie ja auch 10 verschiedene Sonderschultypen hervorgebracht. Aber selbst diese große Zahl reicht ... nicht aus, um der Realität der Vielfalt gerecht zu werden. Die Einordnungen in die Raster der Klassifizierungssysteme und in die Institutionen der Regel- und Sonderschulen müssen vor der Vielfalt und Individualität der menschlichen Existenzweisen versagen. Sie verleugnen, dass Behinderung im Kontext eines Individuums mit seiner Umwelt entsteht, dass jede Person einmalig ist, dass alle den Austausch mit Verschiedenen brauchen, dass zukünftige Entwicklungen nie vollständig prognostiziert werden können" (PRENGEL 1995, 154).

In Abgrenzung von der sonderpädagogischen Spezialisierung und der damit häufig verbundenen Entmündigung der von Behinderung betroffenen Menschen plädiert die integrative Pädagogik für eine Schule ohne Aussonderung, in der die individuelle Verschiedenheit der einzelnen Menschen akzeptiert wird und ihnen Lernwege eröffnet werden, die ihren Handlungsmöglichkeiten entsprechen.

Aus dem - historisch erklärbaren - tiefen Misstrauen der integrativen Pädagogik gegenüber jeglicher Spezialisierung und der damit in der Vergangenheit verbundenen Ausgrenzung kann sich allerdings die Gefahr ergeben, dass eine spezifische Förderung von Kindern mit Sprach- und Kommunikationsstörungen zu kurz kommt. Diese Problematik wird in der Sprachbehindertenpädagogik unter den Stichworten *"Deprofessionalisierung und Enttherapeutisierung"*¹⁴ diskutiert: es wird befürchtet, dass SprachpädagogInnen in integrativen Arbeitszusammenhängen ihre spezifischen Kompetenzen nicht im vollen Umfang einbringen können, dass diese gar unerwünscht sind und auf Dauer verlorengehen. Dann

¹⁴ vgl. AHRBECK, SCHUCK & WELLING 1991

bestehe die Gefahr, dass eine spezifische Förderung nicht im notwendigen Umfang stattfindet und Kindern mit Sprach- und Kommunikationsstörungen die bisher in der Institution Schule für Sprachbehinderte gebündelten Kompetenzen leichtfertig entzogen werden.

Ein Indiz für diese These ist die Tatsache, dass manche in Integrationsklassen arbeitenden sprachpädagogisch ausgebildeten Fachkräfte sich scheuen, sich als Sprach-(behinderten-)pädagogInnen oder SonderpädagogInnen zu bezeichnen¹⁵. Umgekehrt fühlt sich eine der von mir befragten SprachpädagogInnen, die als Lehrerin einer Sprachheilklasse arbeitet und in vielfältigen Kooperationsbeziehungen in der Regelschule steht, nicht als integrativ arbeitende Sprachpädagogin. Darin kommt meines Erachtens ein für Deutschland kennzeichnendes ambivalentes Verhältnis von Sonderpädagogik und integrativer Pädagogik zum Ausdruck, das zum Beispiel in den USA so nicht vorzufinden ist.

Angesichts dieses ambivalenten Verhältnisses von integrativer und Sprachbehindertenpädagogik stehen SprachpädagogInnen in Deutschland häufig als einzelne in ihrer jeweiligen Arbeitssituation vor der Aufgabe, Wege einer integrativen Sprach- und Kommunikationsförderung zu finden und ihre spezifischen Kompetenzen im Interesse der zu fördernden Kinder in deren Lebenszusammenhang einzubringen. Für sie stellt sich die Frage, *wie eine Sprachpädagogik aussehen kann, die eine fachspezifische Förderung anbietet, ohne gleichzeitig auszusondern und zu isolieren. Wie können individualisierende Maßnahmen der Sprach- und Kommunikationsförderung in den Rahmen einer integrativen Didaktik eingebunden werden und die Gemeinsamkeit aller in der Klasse - Kinder, LehrerIn und SprachpädagogIn - unterstützen statt sie zu stören?*

In der bereits in Ansätzen bestehenden und auf der Grundlage neuer Schulgesetze zukünftig ausgeweiteten integrativen Schulpraxis in Deutschland besteht ein großer Bedarf an der Entwicklung und Evaluation von Konzepten, die sich gerade für diese Arbeit eignen. Dazu kann ein Blick über die deutschen Grenzen hinaus hilfreich sein, denn das differenzierte deutsche Sonderschulsystem stellt international eine Ausnahme dar. In anderen europäischen Ländern wie Italien, Dänemark oder England geht der Trend seit etwa 10 Jahren deutlich hin zu einem Primat der integrativen Förderung von Kindern mit Behinderungen. Die

¹⁵ Zu Originalfassung der Dissertation gehören zwei Materialbände, in denen die Interviews mit den deutschen und amerikanischen ExpertInnen aufgezeichnet sind. Sie können bei der Verfasserin angefordert werden.

schulische Integration von Kindern, die sonderpädagogische Unterstützung benötigen, wird in der nationalen und internationalen Bildungspolitik nicht nur als Ziel, sondern auch als Weg der Unterrichtung und Förderung gegenüber der institutionellen Aussonderung favorisiert ¹⁶.

In den USA, die über eine längere Tradition integrativer Unterrichtung und Förderung verfügen, gibt es keine Sondereinrichtungen für die Gruppe von Kindern, die in Deutschland als "sprachbehindert" bezeichnet werden. Der Ort ihrer Förderung ist die Regelschule. Allerdings wurde dort bis vor wenigen Jahren vorrangig das sogenannte Pullout Model ¹⁷ praktiziert, eine Form der unterrichtsbegleitenden und isolierten Sprach- und Kommunikationsförderung. Seit 1986 werden in den USA zunehmend in den Unterricht integrierte Förderkonzepte erprobt, und seitdem wurden verschiedene Modelle integrativer Sprach- und Kommunikationsförderung entwickelt ¹⁸. Die Konzeptentwicklung ist daher hier schon weiter fortgeschritten als in Deutschland, wenn auch integrative Sprach- und Kommunikationsförderung noch nicht in allen Staaten und Regionen gleichermaßen umgesetzt wird und die Modelle sich weiterhin in einem Prozess der Veränderung befinden.

Obwohl das amerikanische und das deutsche System aufgrund unterschiedlicher historischer Entstehungsbedingungen und struktureller Unterschiede nicht direkt vergleichbar sind, können aus einer Auseinandersetzung mit den in den USA entwickelten Konzepten und diskutierten Problemen meines Erachtens wertvolle Anstöße für die deutsche Konzeptentwicklung ausgehen. Ein Kulturvergleich ermöglicht es, wie TROMMSDORFF formuliert, "*die Universalität angenommener Gesetzmäßigkeiten in verschiedenen Kulturen zu prüfen*" (TROMMSDORFF 1987, 25): die für selbstverständlich gehaltenen eigenen Strukturen und Lösungswege können relativiert werden, der Blick kann angesichts der Sichtweisen einer anderen Kultur geöffnet werden für bisher nicht Gedachtes ¹⁹.

¹⁶ vgl. KMK-Empfehlungen 1994, EG-Richtlinien 1990, UNESCO: SALAMANCA-Statement 1994

¹⁷ Viele der amerikanischen Fachtermini wie Pullout Model, Collaborative Consultation Model, Mainstreaming etc. verwende ich in der Originalsprache, weil meines Erachtens durch die Vielzahl unterschiedlicher Übersetzungen die Gefahr besteht, daß nicht mehr nachvollziehbar ist, was mit welcher Übersetzung genau gemeint ist. Zur Erläuterung der amerikanischen Begriffe verweise ich auf das Glossar. Wenn ich Übersetzungen vornehme, gebe ich dies jeweils in einer Fußnote an.

¹⁸ vgl. ASHA 1993b

¹⁹ vgl. auch FLÖRKE 1995, 12

Ich unternehme deshalb in dieser Arbeit den Versuch, deutsche und amerikanische Wege integrativer Sprach- und Kommunikationsförderung vergleichend darzustellen. Meine Zielvorstellung ist dabei, die in Deutschland bereits bestehenden Ansätze und die in den USA entwickelten Konzeptionen integrativer Sprach- und Kommunikationsförderung auf ihre Relevanz für die Anwendung im deutschen Schulsystem zu untersuchen und daraus Perspektiven für die zukünftige Arbeit zu entwickeln. Dabei geht es mir *nicht um eine Legitimation* weitestmöglicher integrativer Förderung, diese setze ich als ethische Maxime und politischen Willen voraus. Ich beschäftige mich vielmehr mit der Frage, *wie* eine integrative Sprach- und Kommunikationsförderung verwirklicht werden kann.

1.2. Erkenntnistheoretischer Zugang

Mein erkenntnistheoretischer Zugang in der Auseinandersetzung mit dem Problem integrativer Sprach- und Kommunikationsförderung basiert auf der Wertorientierung integrativer Pädagogik, die ein demokratisches Verständnis individueller Unterschiede zugrundelegt, und auf der konstruktivistischen Systemtheorie. Um die Fragestellung zu präzisieren, Analyseebenen der Untersuchung zu bestimmen und die Forschungsmethode zu begründen, gehe ich an dieser Stelle kurz auf einige grundsätzliche erkenntnistheoretische Aspekte ein; außerdem verweise ich auf die vertiefte Bearbeitung im dritten Kapitel.

Der Konstruktivismus geht von der Grundannahme aus, dass es keine absolute Wirklichkeit gibt, die im Laufe der menschlichen Entwicklung oder im Rahmen wissenschaftlicher Forschung *gefunden* werden kann. Vielmehr *erfinden* oder *konstruieren* die Menschen zeitlebens ihre Wirklichkeit, indem sie Modelle bilden, die ihre Erlebnisse ordnen und sie damit handlungsfähig machen. Immer dann, wenn ein Modell nicht mehr zu den Erfahrungen passt und damit nicht mehr für die Erklärung und Vorhersage von Ereignissen brauchbar ist, muss es verändert oder sogar durch ein neues Modell ersetzt werden. Dieses Grundprinzip gilt sowohl für die kindliche Entwicklung als auch für sprachpädagogisches Handeln und für wissenschaftliche Erkenntnisprozesse: jede Erkenntnis ist durch den Standort und die Eigenarten des Erkennenden mitgeprägt,

also nicht "objektiv" ²⁰. Aus dieser Position ergibt sich eine auf das Individuum gerichtete Perspektive und die Forderung nach Akzeptanz von Vielfalt in den Weltbildern und pädagogischen Konzeptionen, die den individuellen Unterschieden zwischen Menschen Rechnung trägt. Um diese Position nicht der Gefahr eines "*wertneutralen Pluralismus*" ²¹ auszusetzen, muss sie mit einer grundsätzlichen Wertorientierung verbunden werden ²².

Mein Ausgangspunkt bei der Auseinandersetzung mit Wegen integrativer Sprach- und Kommunikationsförderung ist in der für die integrative Pädagogik grundlegenden Wertorientierung und in einem demokratischen Differenzbegriff zu sehen, wie ihn PRENGEL vertritt. Individuelle Unterschiede zwischen Menschen bezüglich ihrer körperlichen Merkmale, ihrer kulturellen oder sozialen Herkunft, ihrer Leistungsfähigkeit etc. dürfen - entsprechend Artikel 4 des Grundgesetzes - nicht zu einer unterschiedlichen Bewertung führen. Unterschiedliche Lebensformen sind vielmehr in ihrer Heterogenität zu akzeptieren und haben gleiches Existenzrecht und gleiches Recht auf gesellschaftliche Teilhabe ²³. Integration ist daher mit MUTH (1994) als Aufgabe aller Menschen in einer demokratischen Gesellschaft zu verstehen, und Menschen mit Behinderungen haben dem skandinavischen Normalisierungsprinzip folgend ein Recht auf besondere Unterstützung durch die Gemeinschaft ²⁴. PRENGEL leitet ihr Konzept einer Pädagogik der Vielfalt aus der Analyse der drei "pädagogischen Bewegungen" integrative, interkulturelle und feministische Pädagogik ab und legt ein emanzipatorisches Verständnis zugrunde, das von der Erfahrung des "Anders-seins" und der damit verbundenen Diskriminierung in der bürgerlichen Gesellschaft ausgeht. Diese Erfahrung kann zum Versuch der Anpassung an die

²⁰ vgl. CARL FRIEDRICH VON SIEMENS-STIFTUNG 1985

²¹ THÜMMEL & THEIS-SCHOLZ 1995

²² Der wissenschaftstheoretischen Position des Konstruktivismus, die zum postmodernen Paradigma in der Pädagogik führt, wird unter anderem von THÜMMEL & THEIS-SCHOLZ "wertneutraler Pluralismus" vorgeworfen, der zu einer "Pädagogik der Beliebigkeit" führe: "Die Forderung nach Vielfalt und Uneinheitlichkeit der Weltbilder und pädagogischen Konzeptionen im postmodernen Paradigma ... birgt zumindest die Gefahr in sich, daß unter dem Deckmantel eines neutralen Wertepluralismus sich utilitaristische Denkmodelle, Kosten-Nutzen-Berechnungen in der (Sonder-)pädagogik etablieren könnten" (THÜMMEL & THEIS-SCHOLZ 1995, 174). Die Autorinnen verweisen damit auf die Diskussion um das Lebensrecht behinderter Menschen (SINGER 1984), vor deren Hintergrund sie eine eindeutige Parteinahme für benachteiligte Menschen für notwendig halten - eine Auffassung, die ich teile und die mit den Wertvorstellungen integrativer Pädagogik übereinstimmt.

²³ vgl. PRENGEL 1995, 183

²⁴ vgl. BANK MIKKELSEN 1969

bestehenden Normen oder zur bewussten Abgrenzung von ihnen führen (Paria oder Parvenu-Dilemma); in beiden Fällen ist mit dieser Form der Bewältigung ein Verlust an persönlicher Identität verbunden. Nicht Assimilation an die bestehende Kultur ist daher ihr Ziel, sondern die Akzeptanz der Heterogenität aller Menschen und *"das gleiche Recht auf Verschiedenheit"* ²⁵. Integration ist als Weg und Ziel zu verstehen und wird emanzipatorisch mit der Forderung nach Gleichberechtigung verknüpft ²⁶. Kennzeichnend für das Konzept der Pädagogik der Vielfalt ist eine Verknüpfung von Positionen der kritischen Theorie (nach KLAFKI 1971), die das oben beschriebene emanzipatorische Bildungsideal vertreten, mit postmodernen Positionen:

"Pädagogik der Vielfalt ist zuallererst der Demokratie und dem emanzipatorischen Bildungsideal der Mündigkeit verpflichtet, sie ordnet sich der kritischen Theorie zu und bezieht empirische und geisteswissenschaftliche Traditionen mit ein - eine theoretische Orientierung, die Wolfgang Klafki bereits 1971 begründet hat. Für die Frage nach der Heterogenität in der Bildung ist heute die Verbindung demokratischer Prinzipien der Moderne mit pluralitätstheoretischen Einsichten des Postmodernismus unerlässlich - ist doch Pluralität eines der zentralen Themen der Postmoderne" (PRENGEL 1995, 16f).

Die Verbindung der konstruktivistisch-systemischen Sichtweise mit den demokratischen Bildungsprinzipien der integrativen Pädagogik ²⁷ kann meines Erachtens zur Klärung der theoretischen Grundlagen integrativer Sprach- und Kommunikationsförderung und zur Einordnung der Positionen der befragten ExpertInnen beitragen, weil sie Entwicklung als aktiven, konstruktiven und kooperativen Prozess versteht und die Beziehung zwischen Menschen und größeren Systemen sowie die Interaktionsprozesse zwischen ihnen ins Zentrum der Betrachtung rückt, wodurch die integrative Sprach- und Kommunikationsförderung zentral berührt wird. Die konstruktivistische Position beinhaltet außerdem die Akzeptanz anderer Positionen, die für die Zusammenarbeit in integrativen Situationen unerlässlich ist.

Um sich vor diesem Hintergrund der Fragestellung anzunähern, wie eine integrative Sprach- und Kommunikationsförderung verwirklicht werden

²⁵ PRENGEL 1994, 96

²⁶ PRENGEL 1995, 178

²⁷ STEINER-KHAMSI verweist in diesem Zusammenhang auf die amerikanische "Critical Pedagogy": "Sie verfolgt eine politisierte Form des Postmodernismus, das heißt, sie geht zunächst von der postmodernistischen Forschungsperspektive aus; danach stellt sie diese in den Rahmen eines modernistischen Projekts nach mehr Gerechtigkeit und Demokratie" (STEINER-KHAMSI in PRENGEL 1995, 17).

kann, sind forschungsmethodisch unterschiedliche Vorgehensweisen denkbar: eine theoretische Auseinandersetzung mit den Grundlagen und Konzepten und ein empirischer Zugang, der von der bereits bestehenden Praxis ausgeht. Beides soll im folgenden berücksichtigt werden. Für den empirischen Zugang leitet sich aus der angedeuteten konstruktivistischen Perspektive ebenso wie aus der Zielrichtung der Fragestellung ein qualitativer Zugang ab, denn es geht mir bei der Auseinandersetzung mit Wegen integrativer Sprach- und Kommunikationsförderung um die Aufdeckung individuell relevanter Handlungsstrategien und Deutungen, nicht um die Verteilung ihrer Häufigkeit oder um eine Überprüfung ihrer Effektivität (vgl. Kapitel 2).

Da im Rahmen dieser Arbeit eine Festlegung auf einen Ausschnitt der komplexen Schulwirklichkeit notwendig ist, ist mein Zugang auf die Sichtweise der SprachpädagogInnen und SprachpathologInnen gerichtet. Ich nehme im folgenden die Perspektive einer "suchenden" Sprachpädagogin ein, die im Rahmen einer integrativen Pädagogik ihre fachspezifischen Kompetenzen zur Unterstützung von Kindern mit Sprach- und Kommunikationsstörungen einbringen will. Dazu greife ich vor allem auf das *Erfahrungswissen von ExpertInnen* für integrative Sprach- und Kommunikationsförderung zurück, denn es erscheint mir angesichts der eingangs beschriebenen Verunsicherung vieler SprachpädagogInnen sinnvoll, solche SprachpädagogInnen und SprachpathologInnen zu befragen, die bereits erfolgreiche Wege entwickelt und erprobt haben.

Diesen Zugang halte ich für angemessen, weil es sich in der beschriebenen Form zunächst vor allem um ein Problem dieser Berufsgruppe handelt: sie sind die SpezialistInnen, von denen aufgrund ihrer Fachkompetenz von allen anderen Beteiligten die führende Rolle in der Konzeption und Durchführung integrativer Förderformen erwartet wird. Um ihre Handlungsstrategien und Deutungen in Erfahrung zu bringen, bieten sich die Methoden der Beobachtung und Befragung an, die ich - soweit möglich - kombiniert verwendet habe. Ich nähere mich dem Thema empirisch schwerpunktmäßig im Rahmen von qualitativen Interviews mit neun amerikanischen und zehn deutschen ExpertInnen für integrative Sprach- und Kommunikationsförderung, in denen diese ihre Sichtweisen entfalten und ihre individuellen Wege als praxiserprobte pädagogische Lösungsversuche der Fragestellung im Kontext konkreter struktureller Bedingungen beschreiben. Dabei beziehe ich mich schwerpunktmäßig auf die Institution Grundschule, weil hier die umfangreichsten Erfahrungen vorliegen, schließe allerdings weiterführende Überlegungen nicht

aus. Die Ergebnisse der Interviews betrachte ich vor dem Hintergrund einer theoretischen Auseinandersetzung auf verschiedenen Ebenen.

1.3. Ebenen integrativer Sprach- und Kommunikationsförderung

Bei der Interviewdurchführung und -auswertung bin ich von folgendem Verständnis integrativer Sprach- und Kommunikationsförderung ausgegangen: Für eine *Integrative Sprach- und Kommunikationsförderung* ist kennzeichnend, dass sie das Kind als aktiven Konstrukteur seiner Wirklichkeit versteht, der sich die Welt in ständiger Kooperation mit seinen Bezugspersonen aneignet und dabei mit den in seiner Lebenswelt geltenden Werten und Regeln konfrontiert wird, durch sie beeinflusst wird und sie seinerseits beeinflusst. Unter einer *integrativen Sprach- und Kommunikationsförderung verstehe ich unter dieser Prämisse die individuelle Unterstützung eines Menschen bei der Erweiterung seiner sprachlichen und nichtsprachlichen kommunikativen Kompetenz, beim Gebrauch seiner sprachlich-kommunikativen Fähigkeiten und bei der Aneignung außersprachlicher Sachverhalte durch Sprache. Die integrative Sprach- und Kommunikationsförderung findet im natürlichen Kontext der (möglichst wohnortnahen) Regelschule in Kooperation mit Bezugspersonen dieses Kontexts in individuell bedeutungsvollen Situationen statt. Sie bestimmt ihre Ziele und Arbeitsweisen auf der Grundlage einer umfassenden qualitativen, das Umfeld berücksichtigenden und im Team durchgeführten Diagnostik* ²⁸.

Ebenen der Bearbeitung

Über integrative Sprach- und Kommunikationsförderung kann - abhängig vom eigenen Standort und Erkenntnisinteresse - auf unterschiedlichen Ebenen diskutiert werden. Für mich haben sich in der theoretischen und empirischen Auseinandersetzung folgende fünf Ebenen als zentral erwiesen ²⁹.

²⁸ Diese vorläufige Definition wird zur Begriffsklärung hier vorangestellt, wenn sie im Detail auch erst aus der theoretischen Auseinandersetzung im dritten Kapitel entwickelt wird.

²⁹ Die Bestimmung dieser Ebenen erfolgt in Anlehnung an HEIDTMANN 1993. Darüberhinaus kann es, in Abhängigkeit von der eigenen Sichtweise und Fragestellung, weitere relevante Ebenen geben, vgl. z.B. KOBİ 1994; BÜELER 1994; DEPPE-WOLFINGER, PRENGEL & REISER 1990. Eine vergleichende Auseinandersetzung mit verschiedenen Ebenenmodellen findet sich bei HINZ (1993, 40 ff).

- die *philosophische Ebene* als theoretischer und ethischer Überbau der integrativen Sprach- und Kommunikationsförderung;
- die *bildungspolitische Ebene*, durch die das gesetzliche und gesellschaftliche Bezugssystem repräsentiert wird, in dem die sprachpädagogische Arbeit stattfindet;
- die *organisatorische Ebene*, auf der es um die notwendigen Rahmenbedingungen und die Einschätzung verschiedener Modelle geht;
- die *Ebene des pädagogischen Handelns*, die die Entscheidung für didaktische Konzepte, diagnostische und methodische Strategien beinhaltet, und
- die *Ebene der Person*, auf der es um die persönlichen, interaktionalen und fachlichen Kompetenzen der am integrativen Prozess beteiligten Personen geht.

Diese Ebenen stehen nicht isoliert nebeneinander und werden nicht je für sich betrachtet, sondern insgesamt aus der Perspektive der SprachpädagogInnen und unter Berücksichtigung der Fragestellung, also gegenstandsspezifisch und damit notwendigerweise unter Reduktion ihrer Komplexität. Im Alltag der Menschen, die an der integrativen Sprach- und Kommunikationsförderung beteiligt sind, sind sie simultan vorhanden, und auch in den Aussagen der befragten SprachpädagogInnen und SprachpathologInnen vermischen sie sich aufgrund der vielfältigen Wechselwirkungen, in denen sie zueinander stehen, wie bei der Bearbeitung in den folgenden Kapiteln deutlich wird. Ich halte es dennoch für notwendig, sie zu unterscheiden, um sie als Kategorien in der Interviewauswertung verwenden zu können. Die Zuordnung der Aussagen der befragten ExpertInnen zu den einzelnen Ebenen war für mich im Prozess der Datenauswertung von zentraler Bedeutung, um sie vergleichen und strukturelle Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen ihnen herausarbeiten zu können.

Das Verhältnis der Ebenen zueinander ist in meinem Verständnis kein hierarchisches, sondern ein systemisch-komplexes: Die philosophischen Grundlagen beeinflussen zum Beispiel in Form von Werthaltungen und wissenschaftlichem Erkenntnisstand die Gesetzgebung und ihre Umsetzung, diese wiederum wirken ihrerseits auf die Entwicklung der Theoriebildung und Wertediskussion zurück. Zum Beispiel führte die gesellschaftliche Akzeptanz des Normalisierungsprinzips in den USA 1975 zur Schaffung des "Education of all Handicapped Children Act", daran anknüpfend veränderte sich die schulische Realität ebenso wie die

theoretische Auseinandersetzung damit. Die 1975 verwendeten Begrifflichkeiten veränderten sich in den folgenden 10 Jahren aufgrund der wissenschaftlichen Diskussion, was 1986 und 1991 zu einer Revision des Gesetzes führte.

Gleichzeitig beeinflussen die philosophischen Grundlagen auch didaktisch-methodische Entscheidungen wie den Einsatz bestimmter Förderstrategien. Die praktischen Erfahrungen mit diesen Prozessen wirken wiederum auf die Theoriebildung zurück. Weitere Überschneidungen und Zusammenhänge berücksichtige ich in den folgenden Kapiteln.

Stellt man sich die Ebenen als umeinander angeordnete Kreise vor, so soll durch die gewählte Reihenfolge eine Ordnung von außen nach innen, von den makrosystemischen philosophischen Grundlagen bis hin zu mikrosystemischen Aspekten auf der Ebene der Person, ausgedrückt werden. Die Einteilung der Ebenen entspricht dem Aufbau der Arbeit (vgl. Abb. 1).

Die *philosophische Ebene* bezieht sich auf ethische und theoretische Aspekte, die für die Praxis integrativer Sprach- und Kommunikationsförderung handlungsleitend sind. In Kapitel drei gehe ich auf die von den befragten ExpertInnen formulierten theoretischen Bezüge und Menschenbilder ein, aus denen diese ihre Einstellung zur integrativen Sprach- und Kommunikationsförderung und ihr Selbstverständnis als SprachpädagogInnen bzw. SprachpathologInnen in der Schule ableiten. Daraus sowie aus der Auseinandersetzung mit der integrativen Pädagogik, der konstruktivistischen Systemtheorie und der linguistischen Pragmatik leite ich mein theoretisches Bezugssystem ab, das für mich im Forschungsprozess grundlegend war. Diese Ebene beinhaltet eine Klärung meines Entwicklungsverständnisses und Menschenbildes, meines Verständnisses von Integration und eine Klärung der grundlegenden Begriffe.

Ebenen der Auseinandersetzung

PHILOSOPHISCHE EBENE

konstruktivistische Systemtheorie	integrative Pädagogik	linguistische Pragmatik
--------------------------------------	--------------------------	----------------------------

Menschenbild, Entwicklungsverständnis, Behinderungs- und
Störungsbegriff, Integrationsverständnis
Erziehung und Bildung, Kommunikation und Sprache

BILDUNGSPOLITISCHE EBENE

sozialpolitische Ziele - Demokratisierung
bildungspolitische Entwicklungen - gesetzlicher Auftrag
finanzpolitische Entscheidungen - Ressourcenzuweisung
politischer Standort der Fachverbände

ORGANISATORISCHE EBENE

personelle, materielle, räumliche, strukturelle
Rahmenbedingungen, administrative Unterstützung
Modelle integrativer Sprach- und Kommunikationsförderung

EBENE DES PÄDAGOGISCHEN HANDELNS

Konzepte integrativer Sprach- und Kommunikationsförderung
Prinzipien und Förderstrategien

EBENE DER PERSON

fachliche, interaktionale und persönliche Kompetenzen

Abb. 1: Ebenen der Diskussion integrativer Sprach- und Kommunikationsförderung in der Schule

Auf *bildungspolitischer Ebene* sind die gesetzlichen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen zu betrachten, unter denen eine integrative Sprach- und Kommunikationsförderung stattfindet. Schulische Integration kann als Teil eines Demokratisierungsprozesses, als sozialpolitische Aufgabe verstanden werden, die den gesellschaftlichen Tendenzen einer zunehmenden Vereinzelung und Leistungsorientierung entgegensteht³⁰. Durch die Erteilung eines entsprechenden Auftrages und die Schaffung gesetzlicher Grundlagen (bildungspolitisch) sowie durch die Zuweisung von Ressourcen (finanzpolitisch) kann die Umsetzung integrativer Sprach- und Kommunikationsförderung von politischer Seite gefördert oder behindert werden. Weiterhin gehört zu dieser Ebene die Politik der großen Fachverbände, der American Speech Language and Hearing Association (ASHA) und der Deutschen Gesellschaft für Sprachheilpädagogik (dgs), deren Standort in der Integrationsdiskussion thematisiert wird. In Kapitel vier werden die bildungspolitischen Rahmenbedingungen integrativer Sprach- und Kommunikationsförderung in Deutschland und in den USA dargestellt und die Einschätzungen der befragten ExpertInnen zur Bedeutung dieser Faktoren für ihre Arbeit vorgestellt.

Die *organisatorische Ebene* betrifft die strukturellen Rahmenbedingungen und organisatorischen Modelle, im Rahmen derer integrative Sprach- und Kommunikationsförderung stattfindet. Die ökosystemischen Bedingungen der Förderung haben entscheidenden Einfluss auf ihren Erfolg³¹. Dabei ist vor allem nach der zeitlichen und personellen Ausstattung, der Anzahl der zu fördernden Kinder und der Klassengröße, den räumlichen und materiellen Voraussetzungen und den Unterstützungsbedingungen für die PädagogInnen zu fragen. In der Auseinandersetzung mit den verschiedenen integrativen und teilintegrativen Modellen, die in Deutschland und den USA existieren, geht es vor allem um die Frage nach inneren oder äußeren Differenzierungsformen und nach direkten oder indirekten Fördermaßnahmen. In Kapitel fünf werden die Modelle an Beispielen der ExpertInnen und unter Berücksichtigung ihrer Sichtweisen vorgestellt. Dazu gehören in den USA das Classroom-based Model, das Collaborative Consultation Model, das Pullout Model und der Self Contained Classroom. In Deutschland werden die Modelle Sprachförderklasse und Kombiklasse, mobiler Dienst, Integrations- und Integrative Regelklasse und Förderzentrum thematisiert und auf ihre

³⁰ vgl. MUTH 1994, DEPPE-WOLFINGER 1994

³¹ vgl. SANDER 1990

Übereinstimmung mit den auf der philosophischen Ebene erarbeiteten Prinzipien integrativer Pädagogik überprüft.

Auf der *Ebene des pädagogischen Handelns* geht es im sechsten Kapitel um die für diese Arbeit zentrale Frage, wie Sprach- und Kommunikationsförderung im Kontext eines integrativen Unterrichts durchgeführt werden kann. Pädagogik als verstehende und erklärende Sozialwissenschaft, die sich mit der Erziehung und Bildung von Menschen im Kontext ihrer Kultur beschäftigt, beinhaltet die Didaktik als Teildisziplin, die ihre Aufmerksamkeit auf (schulische) Lehr- und Lernprozesse richtet³². Weiterhin zähle ich hierzu die diagnostischen Grundlagen der Ziel- und Methodenentscheidungen sowie die Beratung der an der pädagogischen Interaktion beteiligten Menschen. Integrative Pädagogik strebt eine Berücksichtigung der gesamten Lebens- und Sozialisationsbedingungen der einzelnen an und geht von einer grundsätzlichen Heterogenität aller SchülerInnen aus. Dementsprechend sind die Prinzipien der Individualisierung und inneren Differenzierung und gleichzeitig der Herstellung von Bedingungen, die die Gemeinsamkeit aller Kinder unterstützen, von zentraler Bedeutung³³. Aus der Perspektive der konstruktivistischen Systemtheorie und der linguistischen Pragmatik ergibt sich dabei eine Betonung natürlicher, alltäglicher Situationen³⁴.

Didaktische Konzepte, die diesen Prinzipien folgen, sind unter anderem in den reformpädagogischen Zugängen des offenen Unterrichts, in psychomotorischen Ansätzen und im amerikanischen Whole Language Approach zu sehen, die im sechsten Kapitel exemplarisch auf ihre Eignung im Rahmen einer integrativen Sprach- und Kommunikationsförderung untersucht werden.

Da die Einschätzung der befragten ExpertInnen in bezug auf die Konzepte und Methoden einen Schwerpunkt dieser Arbeit bildet, halte ich es zur Bestimmung der pädagogischen Ebene für notwendig, den bisher verwendeten Begriff der "Wege" integrativer Sprach- und Kommunikationsförderung zu konkretisieren und mein Verständnis des Begriffs "Konzept" sowie seine Beziehung zu methodischen Aspekten zu erläutern. Als *Konzepte* bezeichne ich, SCHÖNBERGER folgend, "*für vielfältige Probleme offene Pläne des Handelns, begründet aus durchdachten Beziehungen, zum Beispiel Theorien ...*" (SCHÖNBERGER 1991, 6). Da Konzepte gemäß SCHÖNBERGERS Begriffsbestimmung

³² vgl. KRON 1993, 29 ff

³³ vgl. PRENGEL 1995, 160 f

³⁴ vgl. SIMON 1987

problemoffen sind und nicht Handlungsanweisungen, sondern Prinzipien als Leitlinien formulieren, kann das pädagogische Handeln in ihrem Rahmen aus der konkreten Begegnung mit den zu fördernden bzw. zu unterrichtenden Menschen und gemeinsam mit ihnen entwickelt werden, es folgt nicht einem vom Individuum unabhängigen, festgelegten Programm. **Methoden** und daraus abgeleitete Förderstrategien unterscheiden sich von einem Konzept dadurch, dass sie für sich betrachtet nicht problemoffen und nicht theoriegeleitet sind: *"Methoden sind an gleichartige Probleme gebundene Schemata des Verhaltens, gegründet auf bewährte Anschauungen z.B. Weltanschauungen oder Menschenbilder ..."* (SCHÖNBERGER 1991, 6). Konzepte und Methoden sind allerdings nicht unabhängig voneinander zu sehen, sondern stehen in einem Abhängigkeitsverhältnis: *"Es gibt keine Methode, die ganz ohne Konzept, aber auch kein Konzept, das ganz ohne methodischen Ansatz wäre"* (SCHÖNBERGER 1991, 7). Geht man mit KLAFKI von einem *"Primat der Didaktik gegenüber der Methodik"*³⁵ aus und versteht damit die Reflexion über die Bildungsinhalte und Zielvorstellungen als grundlegend für die Wahl ihrer Vermittlungsformen, so sind Methoden und Förderstrategien pädagogische Handlungsformen, die den im Rahmen eines Konzepts formulierten Leitlinien oder Prinzipien unterzuordnen sind. Dem systemischen Ansatz folgend sehe ich daher die theoriegeleiteten Prinzipien *"nicht als Präskriptionen für Handeln, die genau sagen, was und wie etwas zu tun sei. Vielmehr bilden sie als Proskriptionen einen Orientierungsrahmen - quasi eine kognitive Umgebung für Handeln"* (KRIZ 1991, 195). Den Begriff der Methode verwende ich im Sinne eines Handlungsplans, nicht als die einzig mögliche Lösung eines Problems, sondern als einen unter anderen möglichen Lösungswegen, der den Prinzipien des Konzepts entspricht und sich an der komplexen Realität bewähren muss. Die methodischen Realisierungen bezeichne ich als Förderstrategien.

Die Konzepte und Methoden integrativer Sprach- und Kommunikationsförderung existieren in der schulischen Praxis nicht als abstrakte Tatbestände, sondern werden von einzelnen Personen, nämlich den SprachpathologInnen und SprachpädagogInnen in der Zusammenarbeit mit LehrerInnen, SchülerInnen und gegebenenfalls weiteren Personen im Kontext ihrer konkreten Lebens- und Arbeitsbedingungen realisiert. Da integrative Pädagogik durch die Akzeptanz und Wertschätzung aller daran

³⁵ KLAFKI 1994, 88

beteiligten Personen mit ihren unterschiedlichen Interessen, Sichtweisen und Verantwortlichkeiten gekennzeichnet ist, ist auch die *Ebene der Person* für meine Fragestellung zentral. Didaktisch-methodische Entscheidungen werden nicht von einer Person allein getroffen, sondern finden in einem Einigungsprozess aller daran beteiligten Menschen statt, in dem intra- und interpersonelle Prozesse die Integration erleichtern oder erschweren können³⁶. Intrapersonell gehören dazu unter anderem die Einstellung zu sich selbst und zu anderen, die fachlichen und persönlichen Kompetenzen und Überzeugungen, aber auch die Angst vor eigenem Versagen, die Angst vor Behinderung und ihre Verarbeitung. Interpersonelle Prozesse beziehen sich auf die Kooperation mit den anderen an der Situation beteiligten Menschen, die Erfahrung von Annäherung und Abgrenzung, mit Fremdem und Vertrautem. Alle beteiligten Menschen bringen dabei bestimmte persönliche, interaktionale und fachliche Kompetenzen ein³⁷. Die Ebene der Person ist im Zusammenhang einer integrativen Sprach- und Kommunikationsförderung für jede der interagierenden Personen, also für jedes einzelne Kind, die LehrerIn und die SprachpädagogIn bzw. SprachpathologIn von Interesse. Aus der von mir schwerpunktmäßig eingenommenen Perspektive einer integrativ arbeitenden Sprachpädagogin ergibt sich, dass ich mich vor allem auf die Untersuchung der für SprachpädagogInnen notwendigen fachlichen, sozialen und persönlichen Kompetenzen sowie auf deren Einschätzung der im Rahmen einer Zusammenarbeit notwendigen Kompetenzen von LehrerInnen beziehe. In Kapitel sieben stelle ich die Einschätzungen der befragten ExpertInnen in bezug auf diese Frage dar.

Aus den Ergebnissen auf den einzelnen Ebenen ziehe ich im achten Kapitel Konsequenzen für konzeptionelle Entwicklungen und für Veränderungen in den Kompetenzprofilen von SprachpädagogInnen und RegelpädagogInnen, die im Rahmen einer integrativen Sprach- und Kommunikationsförderung zusammenarbeiten.

Entsprechend der Zielvorstellung meiner Arbeit, einen Beitrag zur Konzeptentwicklung und zur Entwicklung der Kompetenzprofile der PädagogInnen im Hinblick auf eine integrative Sprach- und Kommunikationsförderung zu leisten, berücksichtige ich deshalb diese fünf Ebenen,

³⁶ vgl. PRENGEL 1995, 163 f

³⁷ HEIDTMANN & PIEPGRAS (1993) sprechen von "Ich-, Sach- und Sozialkompetenzen", KLEIN (1987) von der intrapersonellen, interpersonellen und institutionellen Ebene.

wobei der *Fokus meiner Aufmerksamkeit* auf das pädagogische Handeln der SprachpädagogInnen und SprachpathologInnen gerichtet ist.

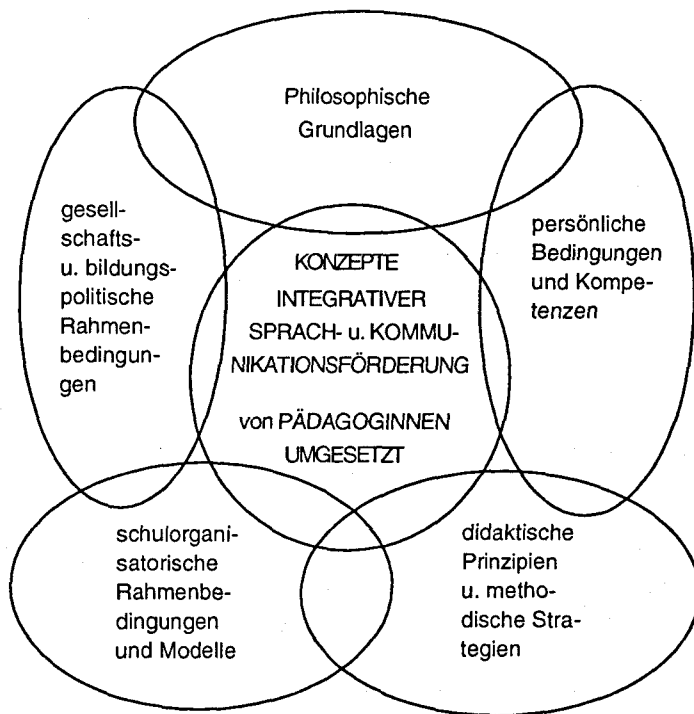


Abb. 2: Fokussierung auf Konzepte integrativer Sprach- und Kommunikationsförderung und ihre Umsetzung durch PädagogInnen

Wie die Abbildung 2 zeigt, stehen Konzepte der integrativen Sprach- und Kommunikationsförderung, so wie sie von SprachpädagogInnen vertreten und umgesetzt werden, im Zentrum der Betrachtung, denn die Realisierung solcher Konzepte geht entsprechend den Überlegungen auf der Ebene der Person von einzelnen PädagogInnen bzw. Teams aus. Sie werden von den darum gruppierten philosophischen Grundlagen, gesellschafts- und bildungspolitischen Rahmenbedingungen, schulorganisatorischen Rahmenbedingungen, didaktischen Prinzipien und persönlichen Kompetenzen beeinflusst. Diese stehen ebenfalls nicht für sich, sondern überschneiden sich gegenseitig (wie bereits angesprochen). Alle Ebenen

werden daher aus einer pädagogischen Perspektive betrachtet, dadurch wird ihre Komplexität im Hinblick auf die Fragestellung reduziert.

1.4. Fragestellungen, vorläufige Kategorien und Untersuchungsgruppe

Im Sinne dieser Fokussierung ergeben sich für die Befragung der amerikanischen und deutschen ExpertInnen folgende *Fragestellungen*:

1. Welches Menschenbild und welches Verständnis von (Sprach-)Entwicklung liegt einer integrativen Sprach- und Kommunikationsförderung zugrunde?
2. Unter welchen gesetzlichen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen findet eine integrative Sprach- und Kommunikationsförderung in den USA und Deutschland statt? Werden diese als förderlich oder hinderlich erlebt?
3. Welche schulorganisatorischen Rahmenbedingungen sind für eine integrative Sprach- und Kommunikationsförderung förderlich oder hinderlich? Welche Modelle werden als geeignet eingeschätzt?
4. Welche Prinzipien liegen einer integrativen Sprach- und Kommunikationsförderung zugrunde? Welche Konzeptansätze und Förderstrategien eignen sich für ihre Umsetzung?
5. Welche persönlichen, fachlichen und interaktionalen Kompetenzen benötigen SprachpädagogInnen und SprachpathologInnen, um eine integrative Sprach- und Kommunikationsförderung durchzuführen? Welche Kompetenzen benötigen die mit ihnen kooperierenden LehrerInnen?

Diese Fragen bilden einen Themenleitfaden für die Interviews, der aufgrund der auf Literaturbasis erarbeiteten Aspekte zu *vorläufigen Kategorien* ausdifferenziert wurde (Abb. 4). Die Kategorien sollen die theoretischen Vorüberlegungen zur Situation "Integrative Sprach- und Kommunikationsförderung" strukturieren und sie für die Interviews mit den amerikanischen SprachpathologInnen und deutschen SprachpädagogInnen sowie für die nachfolgende Auswertung erfassbar machen. Sie bleiben aufgrund der Gesprächsführung im Interview und des Auswertungsverfahrens offen für notwendig werdende Veränderungen ³⁸.

³⁸ vgl. Kap. 2

Kategorien für die Durchführung der Interviews

Einstellung

zur integrativen Sprach- und Kommunikationsförderung

Einschätzung der Effektivität

im Vergleich zur Förderung in Sondereinrichtungen

Organisationsformen der Förderung

innere Differenzierung
im Klassenunterricht

äußere Differenzierung
in der Kleingruppe

äußere Differenzierung
in Einzelförderung

favorisierte Förderkonzepte

symptomorientierte
Arbeit am sprachlichen
System, z.B. durch
- Lautanbildung
- Satzbildung
- Wortschatzarbeit ...

ganzheitliche Förderung
der Gesamtentwicklung,
z.B.- Psychomotorik
- Rhythmik
- Spiel ...

unterrichtsbezogene
Sprachförderung, z.B.
inhaltlich: Sprach-
erfahrungsansatz ...
organisatorisch: Frei-
arbeit, Wochenplan ...

favorisierte Förderstrategien

*Anknüpfen an Schü-
leräußerungen durch*
- Strategien des
Modellierens
- Signale ...

*Selbstkonzept und soziale
Fähigkeiten fördern*
- soziale Situationen
- Kompetenzerfahrungen
ermöglichen

*Kommunikationsverhal-
ten von Bezugspersonen
beeinflussen*
- LehrerInnen, Eltern, Mit-
schülerInnen informieren
und beraten

notwendige Rahmenbedingungen

*personelle
Ressourcen*
- geschätzter Um-
fang notwendiger
Förderung durch
SprachpädagogIn/
pädagogische
MitarbeiterIn

*räumliche / mate-
rielle Ressourcen*
- große Klasse,
- Förderraum,
- Bewegungsraum,
- Differenzierungs-
material

*Aus-/Fortbildungs-
voraussetzungen*
- auf Integration
vorbereitete Leh-
rerIn und Sprach-
pädagogIn
- positive Einstel-
lung

*Unterstützung
von außen*
- Zusammenarbeit
- Supervision
- Schulleitung
- Verwaltung
- Eltern ...

notwendige Fähigkeiten und Kenntnisse

für SprachpathologInnen / SprachpädagogInnen und für LehrerInnen

Wissen über Sprach- erwerb / -störungen	- diagnostisch: Einschätzung von Förderbedarf, Instrumente	- organisato- risch: Zeit- einteilung, Flexibilität	- methodisch: Vielfalt	- Kooperations- fähigkeit und -bereitschaft
---	---	--	---------------------------	---

Einschätzung der größten Probleme

Abb. 3: Vorläufiges Kategoriensystem

Überlegungen zur Untersuchungsgruppe

Die befragten SprachpädagogInnen und SprachpathologInnen wurden nicht zufällig, sondern aufgrund ihres Status als ExpertIn nach einem "theoretical sampling" gezielt ausgewählt, denn *Ziel der Interviews ist es, die Wissensbestände und Erfahrungsregeln der ExpertInnen herauszuarbeiten, die für die erfolgreiche Bewältigung der komplexen sozialen Situation "Integrative Sprach- und Kommunikationsförderung" bestimmend sind* ³⁹. Als ExpertIn gilt für mich mit MEUSER & NAGEL, "wer in irgendeiner Weise Verantwortung trägt für den Entwurf, die Implementierung oder die Kontrolle einer Problemlösung oder wer über einen privilegierten Zugang zu Informationen über Personengruppen oder Entscheidungsprozesse verfügt" (MEUSER & NAGEL 1991, 443). An zwei Beispielen möchte ich diese allgemeine Festlegung für meine Untersuchungsgruppe konkretisieren:

Die amerikanische Sprachpathologin Laurel Kirschbaum ⁴⁰ wurde mir von der Oregon Speech, Language, and Hearing Association (OSHA) empfohlen. Laurel Kirschbaum ist zum Interviewzeitpunkt seit sechs Jahren im Schulsystem beschäftigt. Sie arbeitet bei einem Educational Service District (ESD) und ist für die sprachpathologische Versorgung einer Elementary School verantwortlich, an der zum sonderpädagogischen Team außerdem zwei SonderpädagogInnen, eine Psychologin, eine Beraterin und eine Hilfskraft gehören. Laurel Kirschbaum erprobt seit mehreren Jahren verschiedene Modelle integrativer Sprach- und Kommunikationsförderung. Sie setzt sich unter ihren KollegInnen besonders für unterrichtsintegrierte Förderformen ein und führt zu diesem Thema sowohl schulinterne Fortbildungen als auch regionale Kollegiumsfortbildungen durch.

Laurel Kirschbaum wird von mir als Expertin bezeichnet, weil sie im zu erforschenden Problemfeld anerkanntermaßen professionell handelt und ihr Wissen über die von ihr als effektiv erfahrenen Fördermöglichkeiten öffentlich macht. Sie trägt damit zu einer Verantwortung für die Konzeption, Durchführung und Erfolgskontrolle von integrativer Sprach- und Kommunikationsförderung in der Schule und zum anderen auch für die

³⁹ vgl. auch MEUSER & NAGEL 1991, 466

⁴⁰ Da es sich bei den befragten SprachpathologInnen und SprachpädagogInnen um ExpertInnen handelt, die ihre Sichtweisen auch anderweitig öffentlich machen und auf deren geistiges Eigentum ich mich beziehe, verwende ich in den meisten Fällen mit dem Einverständnis der Befragten ihre tatsächlichen Namen. Einige Namen wurden geändert, weil die entsprechenden Befragten kein Interesse an der Veröffentlichung ihres Namens hatten.

Vertretung ihrer Arbeitsform nach außen, im KollegInnen- und LehrerInnenkreis.

Eine andere Rolle und Perspektive in bezug auf integrative Sprach- und Kommunikationsförderung wird im folgenden Beispiel repräsentiert.

Die deutsche Sprachpädagogin Barbara Kleinert-Molitor ist als Referentin für Grund- und Sonderschulen beim Senator für Bildung in Bremen tätig und hat vor Beginn ihrer Laufbahn als Verwaltungsbeamtin neun Jahre lang in Schulen für Lern- und Sprachbehinderte sowie in der LehrerInnenfortbildung gearbeitet. Sie ist aufgrund zahlreicher Veröffentlichungen und Beiträge auf Kongressen sowie als Redakteurin der Fachzeitschrift "Die Sprachheilarbeit" bekannt. Als Schulverwaltungsbeamtin ist sie federführend an der Konzeption einer regionalen Umsetzung des Förderzentrumsmodells beteiligt, im Rahmen dessen die integrative Förderung von Kindern mit Sprach- und Kommunikationsstörungen durchgeführt werden soll.

Barbara Kleinert-Molitor wird von mir als Expertin verstanden, weil sie in größerem Rahmen an der Konzeption und organisatorischen Umsetzung von Konzepten integrativer Sprach- und Kommunikationsförderung beteiligt ist. Sie verfügt selbst über umfangreiche praktische Berufserfahrung als Sprachpädagogin und in der Fortbildung. Darüberhinaus hat sie aufgrund ihrer beruflichen Position einen privilegierten Zugang zu den im schulischen Feld direkt handelnden Personen und zu übergeordneten Entscheidungsprozessen.

Diese beispielhaft angeführten ExpertInnen haben gemeinsam, dass sie sich in ihrer Berufsrolle auf verschiedenen Ebenen aktiv mit Wegen einer integrativen Sprach- und Kommunikationsförderung beschäftigen. Für beide gilt, dass sie Teil des zu erforschenden Handlungsfeldes sind, sie unterscheiden sich jedoch in ihrer Rolle und Funktion: während die Sprachpathologin im ersten Beispiel in erster Linie selbst integrative Sprach- und Kommunikationsförderung durchführt, ist die Schulverwaltungsbeamtin im zweiten Beispiel aus einer übergeordneten Position für die Konzeption und Kontrolle der Förderung zuständig, die von anderen SprachpädagogInnen umgesetzt wird. Diese Perspektiven sind unterschiedlich, beziehen sich aber auf dasselbe Problemfeld und sind beide für meine Fragestellung von Interesse. Weitere Perspektiven werden durch ExpertInnen aus den Bereichen der Ausbildung und der Beratung eingebracht. Die beiden beispielhaft beschriebenen ExpertInnen verfügen jeweils über jahrelange Erfahrungen mit verschiedenen Formen

der schulischen Sprach- und Kommunikationsförderung, haben die Entscheidung für die Bevorzugung integrativer Förderformen aufgrund ihres Menschenbildes, vor dem Hintergrund der fachwissenschaftlichen Diskussion und ihrer persönlichen Erfahrungen bewußt reflektierend getroffen und vertreten sie über den engen Kreis ihrer eigenen Institution hinaus in einer größeren Fachöffentlichkeit.

Aufgrund dieser Überlegungen gilt im folgenden als *ExpertIn* für integrative Sprach- und Kommunikationsförderung, wer folgende Kriterien erfüllt:

1. Sie ist als SprachpathologIn bzw. SprachpädagogIn ausgebildet und trägt Verantwortung für die Konzeption, die Durchführung oder die Kontrolle von Maßnahmen der integrativen Sprach- und Kommunikationsförderung.
2. Sie arbeitet in einem integrativen Arbeitszusammenhang und verfügt über umfangreiche Erfahrungen in der integrativen Sprach- und Kommunikationsförderung.
3. Sie teilt ihr Wissen und ihre Position zur integrativen Sprach- und Kommunikationsförderung öffentlich im Rahmen von Fortbildungsveranstaltungen, Tagungen oder Veröffentlichungen mit. Sie ist daher regional bzw. überregional bekannt bei Verbänden, Ämtern und KollegInnen ⁴¹.

Bei der *Auswahl der TeilnehmerInnen* an der Befragung habe ich zusätzlich zum ExpertInnenstatus auf eine möglichst große Variation im Funktionskontext, den didaktisch-methodischen und organisatorischen Zugängen Wert gelegt, um ein möglichst umfassendes Bild von Möglichkeiten integrativer Sprach- und Kommunikationsförderung zu gewinnen. Allerdings wurde diese gezielte Auswahl nicht unter der Zielsetzung vorgenommen, eine repräsentative Stichprobe zusammenzustellen. Die befragten ExpertInnen kommen aus ausgewählten, für mich erreichbaren Regionen: in den USA befragte ich SprachpathologInnen im Staat Oregon, in Deutschland sprach ich mit SprachpädagogInnen aus Niedersachsen, Bremen, Hamburg, Berlin und Thüringen.

Im einzelnen handelt es sich um folgende SprachpathologInnen und SprachpädagogInnen:

⁴¹ vgl. auch CANNON et al. 1992, 302

Übersicht über die amerikanischen InterviewpartnerInnen

<i>Name</i>	<i>Ausbildung; akademischer Grad</i>	<i>Ort; Inter- view</i>	<i>Berufser- fahrung in Jahren</i>	<i>Erfahrung mit Institutionen/ Modellen</i>	<i>derzeitige Tätigkeit</i>
Linda Fitz Armstrong	Masters Ph.D.	Corvallis 26.2.93	22	ESD: Pullout, Consultation Classroom-based, Rehabilitations- klinik, Ambulanz	Middleschool: Classroom-based und Consultation
John Tracy	Masters Ph.D.	Salem 19.3.93	18	ESD: Pullout, Consultation; Ambulanz; Rehabi- litationsklinik; University of Ore- gon; Western Oregon State College; OSHA-Repräsentant	Leiter der sprachpatho- logischen Abteilung Rehabilita- tionsklinik
Keith Brown	Masters Ph.D.	Salem 15.3.93	12	ESD: Pullout, Con- sultation; Ambulanz; Krankenhaus; Supervisor ESD; Oregon Department of Education; OSHA-Repräsentant	Referent Oregon Department of Education
Laurel Kirschbaum	Masters	Portland 16.3.93	6	ESD: Pullout, Con- sultation; Ambulanz	ESD: Middle und Elementa- ry School; Consultation Model
Daphne Hilton	Masters	Marion County 18.3.93	8	ESD: Pullout, Con- sultation, Self Contained Classroom; Ambulanz	ESD: Elementary School; Con- sultation Model
Vicky Dull	Masters	Bend 9.3.93	9	ESD: Pullout, Con- sultation, Class- room based; Self Contained Classroom; Ambulanz	Elementary School: Con- sultation and Classroom- based Model
Peggy Sharrow	Masters Ph.D.	Monmouth 1.3.93	19	ESD: Pullout; Ambu- lanz; Krankenhaus; Western Oregon State College	Education Evaluation Center Wes- tern Oregon State College

Übersicht über die amerikanischen InterviewpartnerInnen

<i>Name</i>	<i>Ausbildung; akademischer Grad</i>	<i>Ort; Inter- view</i>	<i>Berufser- fahrung in Jahren</i>	<i>Erfahrung mit Institutionen/ Modellen</i>	<i>derzeitige Tätigkeit</i>
Karen Hanson	Masters	Portland 4.3.93	6	ESD: Pullout, Con- sultation, Self Con- tained Classroom Elternberatung	ESD :Self Con- tained Classroom, Hausfrühförderung Elternkurse
Melinda Barnes ⁴²	Masters	Salem 24.2.93	5	ESD: Consultation, Pullout, Self Con- tained Classroom mit Reverse Mainstream- ing	Institution für Schwerstbehinderte

Übersicht über die deutschen InterviewpartnerInnen

<i>Name</i>	<i>Ausbildung; akademischer Grad</i>	<i>Ort; Inter- view</i>	<i>Berufser- fahrung in Jahren</i>	<i>Erfahrung mit Institutionen/ Modellen</i>	<i>derzeitige Tätigkeit</i>
Barbara Kleinert- Molitor	Sonderschul- lehrerin	Bremen 23.3.94 17.3.95	15	Sonderschulen für Lern- und Sprach- behinderte, Lehrer- fortbildungsinstitut, Schulverwaltung	Referatsleiterin für Grund- und Sonderschulen beim Senator für Bildung Bremen
Inge Krämer	Sonderschul- lehrerin, Dipl.Päd., Dr.phil.	Hannover 17.1.94	9	Sonderschulen für Verhaltensgestörte, Körper- und Lernbe- hinderte, Integrations- klasse, Universitäten Hannover und Berlin	Sonderpädagogin in Integrations- klasse
Karin Tepp	Grund-, Haupt-, Real-, Sonderschul- lehrerin	Hamburg 7.12.94	25	Grund-, Haupt-, Real- und Sonderschule für Lern- und Sprachbe- hinderte und Ver- haltensgestörte, Inte- grationsklassen, Beratungszentrum	Leiterin des Bera- tungszentrums für Integration (BZI) Hamburg Landesinstitut für Lehrerfort- bildung

⁴² Name geändert

Übersicht über die deutschen InterviewpartnerInnen

<i>Name</i>	<i>Ausbildung; akademischer Grad</i>	<i>Ort; Inter- view</i>	<i>Berufser- fahrung in Jahren</i>	<i>Erfahrung mit Institutionen/ Modellen</i>	<i>derzeitige Tätigkeit</i>
Ingrid Wichert	Grund- und Sonderschullehrerin	Hamburg 7.12.94	29	Grund-, Haupt- und Sonderschulen für Sprach- und Lernbehinderte, Integrationsklassen, BZI	Sonderpädagogin in integrativer Regelklasse, Mitarbeiterin im BZI
Heinz-Helmut Günther	Sonderschullehrer, Dipl.Päd.	Stade 9.3.94	10	Ambulanz, Sonderschule für Lernbehinderte, Sprachsonderunterricht, Kombiklasse an Grundschule	Sonderpädagoge in Kombiklasse
Heike Rodust & Andreas Höntsch	Sonderschullehrerin, Sozialpädagoge	Berlin 3.5.94	23	Sonderschule für Sprachbehinderte, Integrationsklasse	Sonderpädagogin Integrationsklasse
Christine Nalepa	Grund- und Sonderschullehrerin	Bremen 16.3.94	14	Sonderschulen für Sprach- und Lernbehinderte, Integrationsklasse	Sonderpädagogin in Lernbehindertenklasse
Marion Müller ⁴³	Diplom-Logopädin, Dr.phil.	Mühlhausen 1.6.94	26	Sonderschulen für Sprach- und Lernbehinderte, sonderpäd. Beratungsstelle, Universität Halle	Landesfachberaterin, Mobiler Dienst Thüringen
Angelika Lenzen	Grund- und Sonderschullehrerin	Göttingen 23.2.94	20	Grund- und Sonderschule für Lernbehinderte, Sprachsonderunterricht, Sprachheilklasse	Lehrerin einer Sprachheilklasse an einer integrativ arbeitenden Grundschule, Fachberaterin
Luten Harms	Sonderschullehrer, Dipl. Päd.	Göttingen 3.3.94	13	Sonderschule für Lernbehinderte, integrative Grundschule	Sonderpädagoge in Integrationsklasse

Ziel meiner Arbeit ist es, durch eine theoretische Reflexion der individuell und kulturell unterschiedlichen Zugänge dieser Menschen, durch eine

⁴³ Name geändert

Erarbeitung der strukturellen Gemeinsamkeiten und Unterschiede ihrer Wege einen Beitrag zur Konzeptentwicklung für die integrative Sprach- und Kommunikationsförderung zu leisten und Konsequenzen für die Kompetenzprofile von Sprach- und RegelpädagogInnen abzuleiten. Bei dem Vergleich der unterschiedlichen deutschen und amerikanischen Positionen geht es mir nicht um eine Bewertung oder Hierarchisierung der individuellen Wege, sondern im Sinne des Konstruktivismus um ein Sowohl-als-auch, um die Akzeptanz und Wertschätzung der Heterogenität in diesen Zugängen als lebensgeschichtlich gewordene, in konkreten Lebens- und Arbeitszusammenhängen verantwortlich entwickelte Handlungsformen.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass es sich bei der vorliegenden Untersuchung um eine ExpertInnenbefragung handelt, bei der integrativ arbeitende SprachpädagogInnen und SprachpathologInnen im Rahmen qualitativer Interviews ihr Wissen und ihre Erfahrungen über ihr professionelles Handlungsfeld mitteilen. Ihre Aussagen werden darüberhinaus in den Kontext theoretischer Überlegungen und anderer Untersuchungsergebnisse gestellt. Die Fragestellung ist auf die Einschätzung und Weiterentwicklung von Konzepten integrativer Sprach- und Kommunikationsförderung und Kompetenzprofilen der beteiligten PädagogInnen ausgerichtet. Dabei werden philosophische Grundlagen, politische und organisatorische Rahmenbedingungen und Modelle, pädagogische Handlungsstrategien sowie persönliche Bedingungen berücksichtigt. Die Untersuchung hat explorativen Charakter, denn die Fragestellung wird aus der Perspektive von SprachpädagogInnen und SprachpathologInnen unter Bezugnahme auf deren je einzigartige Arbeitssituation bearbeitet. Über die Beschreibung der individuellen Erfahrungen der ExpertInnen hinaus geht es auch darum, handlungsleitende Regeln, ungeschriebene Gesetze und Relevanzaspekte der integrativen Sprach- und Kommunikationsförderung herauszuarbeiten. Die Interviewaussagen werden daher auf den einzelnen Ebenen in die Diskussion der Fachliteratur und meine (in Kapitel drei entwickelte) eigene theoretische Position eingeordnet, um ihre Relevanz für die Praxis und ihre Übertragbarkeit auf die deutsche Situation einzuschätzen und daraus konzeptionelle Konsequenzen zu ziehen. Aus der ExpertInnenrolle der Befragten ergibt sich daher, dass bis zu einem gewissen Grad auch repräsentative Aussagen getroffen werden sollen.

2. Zur Forschungsmethode: Qualitative Forschung als Prozess der gemeinsamen Konstruktion von Wegen integrativer Sprach- und Kommunikationsförderung

Nachdem ich im ersten Kapitel die Fragestellung der Untersuchung vorgestellt und als Untersuchungsgruppe deutsche und amerikanische ExpertInnen für integrative Sprach- und Kommunikationsförderung festgelegt habe, werde ich in diesem zweiten Kapitel kurz die Forschungsmethode begründen und das Vorgehen erläutern ¹.

2.1. Überlegungen zur Entscheidung für ein qualitatives Vorgehen

Zur Bearbeitung der Fragestellung halte ich ein qualitatives Vorgehen aus zwei zusammenhängenden Überlegungen heraus für angemessen. Das qualitative Paradigma ist durch den Grundsatz der Subjektbezogenheit gekennzeichnet, das heißt, dass die von der Forschung betroffenen Menschen in ihrer Ganzheit, in ihren lebensweltlichen Zusammenhängen und mit ihren Problemen, Ausgangspunkt und Ziel der Forschung sind ². Diesem Zugang liegt ein Menschenbild und Verständnis von Kommunikation zugrunde, das mit dem im Rahmen der integrativen Pädagogik und der integrativen Sprach- und Kommunikationsförderung vertretenen übereinstimmt ³. Bezogen auf den spezifischen Gegenstand dieser Untersuchung entspricht es darüberhinaus explizit der Fragestellung, die Sichtweisen der befragten ExpertInnen herauszuarbeiten und dadurch eine Veränderung bzw. Ausdifferenzierung des Vorverständnisses von integrativer Sprach- und Kommunikationsförderung zu erreichen. Dazu ist ein deutender, sinnverstehender Zugang angemessen, wie er im qualitativen Paradigma vertreten wird, denn er läßt sich auf die Sichtweisen der Individuen ein, um deren Konstruktionsweisen der gesellschaftlichen Wirklichkeit zu erfassen. KARDORFF beschreibt die Grundannahmen qualitativer Forschung so:

"Qualitative Forschung hat ihren Ausgangspunkt im Versuch eines vorrangig deutenden und sinnverstehenden Zugangs zu der interaktiv 'hergestellt' und in

¹ Zur ausführlichen forschungsmethodischen Begründung verweise ich auf das Originalmanuskript meiner Dissertation, LÜTJE-KLOSE 1996.

² vgl. MAYRING 1990

³ vgl. Kap. 3

sprachlichen wie nicht-sprachlichen Symbolen repräsentiert gedachten Wirklichkeit. Sie bemüht sich dabei, ein möglichst detailliertes und vollständiges Bild der zu erschließenden Wirklichkeitsausschnitte zu liefern. Dabei vermeidet sie soweit wie möglich, bereits durch rein methodische Vorentscheidungen den Bereich möglicher Erfahrungen einzuschränken oder rationalistisch zu 'halbieren'. Die bewusste Einbeziehung des Forschers und der Kommunikation mit dem 'Beforschten' als konstitutives Element des Erkenntnisprozesses ist eine zusätzliche, allen qualitativen Ansätzen gemeinsame Eigenschaft..." (KARDORFF 1991, 4).

In der qualitativen Forschung geht es also darum, eine Fragestellung im gewählten Rahmen, hier der Situation integrative Sprach- und Kommunikationsförderung, möglichst umfassend und vertieft zu bearbeiten. Dies soll in erster Linie aufgrund der Wirklichkeitskonstruktionen der im Forschungsfeld handelnden SprachpädagogInnen bzw. SprachpathologInnen geschehen, und nicht nur aufgrund der theoretisch hergeleiteten Wirklichkeitskonstruktion der Forschenden. Damit unterscheidet sich die qualitative Zielrichtung von der eines quantitativen Verfahrens, dessen Aufgabe es wäre, von den Forschenden formulierte theoriegeleitete Hypothesen in standardisierten Situationen zu falsifizieren: Die Wirklichkeitskonstruktion der forschenden Person kann in einer quantitativen Untersuchung bestätigt oder nicht bestätigt werden, aber es ist nicht vorgesehen, dass die "Beforschten" andere, konkurrierende Sichtweisen einbringen⁴. Eine so weitgehende Festlegung des Forschungsgegenstandes durch die forschende Person wäre - bezogen auf die vorliegende Untersuchung - kontraproduktiv, denn es geht mir darum, neben der Überprüfung bekannter auch bisher unbekannt Methoden, Organisationsformen und Strategien von ExpertInnenseite in Erfahrung zu bringen. Meine Fragestellung ist explorativ auf die Erforschung angemessener Handlungsmöglichkeiten für SprachpädagogInnen bzw. SprachpathologInnen in der sozialen Situation integrativer Sprach- und Kommunikationsförderung bezogen und nicht auf die Erhebung von Daten und Fakten wie etwa einer quantitativen Erfassung ihrer Verwendung.

Allerdings ergibt sich aus der ExpertInnenrolle der gewählten Untersuchungsgruppe (den öffentlich bekannten integrativ arbeitenden SprachpathologInnen und SprachpädagogInnen), dass es nicht ausschließlich um deren individuelle Wirklichkeitskonstruktionen geht, sondern auch um die Erfassung "geteilter Wissensbestände" (MEUSER & NAGEL 1991). Dementsprechend sind die ExpertInnen in erster Linie in ihrer Berufsrolle und den dort erforderlichen Kenntnissen, Fähigkeiten und

⁴ vgl. KÖCKEIS-STANGL 1980, 348

Handlungsmustern von Interesse. Als ExpertInnen sind sie in gewisser Weise "RepräsentantInnen ihrer Zunft", und im Rahmen der Auswertung der Daten soll das Überindividuell-Gemeinsame in ihren Aussagen in bezug auf das Funktionieren des untersuchten sozialen Systems herausgearbeitet werden. Es geht also darum, bis zu einem gewissen Grad *repräsentative Aussagen* zu gewinnen, die für die Konzeptentwicklung einer integrativen Sprach- und Kommunikationsförderung bedeutsam sind ⁵.

Bei den Informationen, auf die die Fragestellung abzielt, handelt es sich nicht um einfache Daten und Fakten, die im Rahmen einer standardisierten schriftlichen oder mündlichen Befragung einfacher abgefragt werden könnten, sondern um Handlungsregeln: "*um ungeschriebene Gesetze des ExpertInnenhandelns, um tacit knowing und Relevanzaspekte*" (MEUSER & NAGEL 1991, 449). Diese Art von Daten sind nur im Rahmen eines qualitativen Forschungsprozesses zu ermitteln, der durch

- *eine kommunikative Datenerhebung,*
- *eine nicht-standardisierte Auswertung und*
- *einen reflektierten Umgang der forschenden Person mit den Vorinformationen und den Veränderungen der eigenen Wirklichkeitskonstruktionen im Forschungsprozess*

gekennzeichnet ist. Dabei sind folgende grundlegenden Prinzipien zu berücksichtigen ⁶: *Offenheit, Kommunikativität, Reflexivität von Gegenstand und Analyse, Flexibilität und Explikation.*

Das Prinzip der *Offenheit* betrifft die Rolle der Forschenden gegenüber dem Untersuchungsgegenstand. In Abhängigkeit vom Forschungsgegenstand und der Methode der Datenerhebung wird es in unterschiedlicher Ausprägung vertreten und bewegt sich zwischen den Polen der Offenheit und Strukturierung des Gegenstandes. Um den Forschungsgegenstand möglichst weitgehend verstehen und interpretieren zu können, muss die forschende Person offen dafür sein, daran teilnehmen und sich engagieren; um das Geschehen verstehen zu können, muss sie aber zugleich eine theoretische, das heißt vergleichende, verallgemeinernde und abstrakte Perspektive einnehmen. Dieses Problem ist nur dadurch zu lösen, dass die Forschende mit dem Verhältnis von Innensicht und Außensicht bewusst reflektierend umgeht und ihre Interpretationen und ihr Vorverständnis selbst zum Gegenstand der Analyse macht. Die theoretischen Vorüberlegungen werden dabei als "*sensibilisierende Konzepte*"

⁵ vgl. MEUSER & NAGEL 1991

⁶ vgl. LAMNEK 1988; MAYRING 1990

verstanden, mit Hilfe derer die Datenerhebung und -auswertung ermöglicht wird ⁷: die vorher formulierte Problemstellung soll im Verlauf des Forschungsprozesses konkretisiert und ggf. variiert werden. Dies ist nur in der **Kommunikation** von forschender und "beforschter" Person möglich. *"Das Forschungsinteresse ist damit auf den Prozess der Konstitution von Wirklichkeit und auf den Prozess der Konstitution von Deutungs- und Handlungsmustern gerichtet ..."* (LAMNEK 1988, 25). Das gilt sowohl für den Gesprächsverlauf im qualitativen Interview als auch für die Gesamtgestaltung des Forschungsablaufes und die Entwicklung des Verstehens- und Interpretationsprozesses. Im Sinne einer gleichberechtigten Kommunikation zwischen der interviewenden und der interviewten Person muss der Aufbau einer kooperativen Beziehung zwischen ihnen gelingen. Der Beziehungsaspekt zwischen FragerIn und befragter ExpertIn wird nicht nur nicht versucht auszuschalten, sondern im Interesse des gemeinsamen Produkts genutzt ⁸.

Durch das Prinzip der **Reflexivität von Gegenstand und Analyse** soll sichergestellt werden, dass die für die Befragten relevanten Aspekte ihrer Sichtweise aufgenommen wurden. Dazu ist die Berücksichtigung des Kontexts bei der Erhebung und Auswertung der Daten von Bedeutung, in dem einzelne (verbale und auch nonverbale) Äußerungen stehen und in dem das Interview stattfindet ⁹. Sie betrifft alle Rahmenbedingungen des Gesprächs wie den Ort, die zur Verfügung stehende Zeit, vorausgegangene Situation und den Kommunikationsprozess.

Das Prinzip **Flexibilität** erfordert von der forschenden Person einen guten Überblick über die Situation und Souveränität im Umgang mit dem Thema, so dass sie, wenn notwendig,

"von einer Forschungslinie auf die andere überwechselt, neue Punkte zur Beobachtung im Verlauf der Untersuchung dazunimmt, sich in neuen Richtungen bewegt, an die vorher gar nicht gedacht wurde, und schließlich seine Definition dessen, was relevante Daten sind, im gleichen Maße wie man neue Erkenntnisse und ein besonderes Verständnis gewinnt, verändern" (LAMNEK 1988, 26).

Die Kontrollierbarkeit des Forschungs- und Auswertungsprozesses soll durch das Prinzip der **Explikation** ermöglicht werden. Durch Offenlegung der Einzelschritte des Untersuchungsprozesses und die Einhaltung formaler Schritte soll eine *"kontrollierten Subjektivität"* gewährleistet werden. Das wichtigste methodenangemessene Gütekriterium ist dabei in

⁷ vgl. FLICK u.a.1991, 149; WITZEL 1985, 231

⁸ vgl. KÖCKEIS-STANGL 1980, 340

⁹ vgl. LAMNEK 1988, 25

einer Analyse der Interviewsituation auf einen gelungenen Verlauf und auf Authentizität zu sehen. Ein weiteres Gütekriterium ist die Bestätigung der Interpretationen durch das Einholen der Zustimmung der Befragten zu ihren eigenen Aussagen und den Interpretationen im Anschluss an die Auswertung, was ebenso wie die Absicherungen im Interviewverlauf der kommunikativen Validierung zugerechnet wird ¹⁰.

2.2. Konsequenzen für das forschungsmethodische Vorgehen

Erkenntnis bedeutet, den genannten Prinzipien entsprechend, im Verständnis der qualitativen Forschung, dass die Wirklichkeitskonstruktion der forschenden Person sich in der Kommunikation mit den Beforschten verändert, dass der Prozess des Forschens über die Vorannahmen der Untersuchung hinausführt. Dies geschieht in der Kommunikation mit den Beforschten, indem sie die Gelegenheit zur Darstellung ihres Zuganges zur Fragestellung und der für sie bedeutsamen Problemstellungen (ihres Relevanzsystems) haben. Aus der Diskussion der Prinzipien im Hinblick auf den Untersuchungszusammenhang ExpertInneninterview ergeben sich folgende *Bedingungen für das methodische Vorgehen*:

1. Die forschende Person ist für die Sichtweise der ExpertIn offen und zur Kommunikation bereit, über den Gegenstand informiert und zu Nachfragen in der Lage.
2. Die befragte Person ist tatsächlich eine ExpertIn und verfügt über Informationen zum Problem; sie ist ebenfalls zur Kommunikation bereit und über Gegenstand und Ziel der Untersuchung informiert.
3. Es entsteht eine kooperative Beziehung zwischen BefragterIn und Befragten auf der Grundlage gemeinsamer Erfahrungen. Die Strukturierung der Interviewsituation erfolgt in einem gemeinsamen Prozess, in dem der Kontext des Gesprächs berücksichtigt wird.
4. Durch Validierungsprozesse während des Interviews und in der Auswertung wird sichergestellt, dass die für die Interviewte relevanten Aspekte angesprochen wurden.
5. Das methodische Vorgehen der Untersuchung wird offengelegt, die Auswertungsergebnisse werden an die Befragten rückgemeldet.

¹⁰ vgl. FLICK u.a.1991, 168

Diese Kriterien werden durch die gewählten Methoden zur Durchführung, Aufbereitung und Auswertung der Daten, dem problemzentrierten Interview ¹¹ und der begleitend eingesetzten passiv-teilnehmenden Beobachtung, der formulierenden Interpretation ¹² und der qualitativen Inhaltsanalyse ¹³ erfüllt.

2.2.1. Erhebung der Daten

Zur Erhebung der Daten habe ich die Verfahren des problemzentrierten Interviews und der teilnehmenden Beobachtung verwendet.

Das *problemzentrierte Interview* ist der Gruppe der qualitativen Interviews zuzurechnen. LAMNEK ¹⁴ unterscheidet fünf Formen qualitativer Interviews: narratives, problemzentriertes, fokussiertes, Tiefen- und rezeptives Interview. Sogenannte "halbstandardisierte" Interviews, denen das problemzentrierte Interview zuzurechnen ist, gehören zu den am häufigsten verwendeten und wichtigsten Instrumenten qualitativer Sozialforschung ¹⁵. Diese halbstandardisierten Formen haben gegenüber noch offeneren Formen wie dem narrativen Interview den Vorteil, dass durch den Problembezug große Mengen nichtauswertbarer Daten vermieden werden. Die Form des problemzentrierten Interviews nach WITZEL ¹⁶ ist aufgrund seiner Programmatik besonders angemessen für die Verwendung als ExpertInneninterview, denn es berücksichtigt die Informiertheit der forschenden und der beforschten Person und ihre Bedeutung für den Aufbau einer kooperativen Beziehung.

Informierte Interviewerin

Die forschende Person begegnet den InterviewpartnerInnen im Verständnis des problemzentrierten Interviews mit einer auf der Basis von "*sensitizing concepts*" formulierten Problemstellung, die im Verlauf des Forschungsprozesses in der Kommunikation mit den Befragten konkretisiert und gegebenenfalls variiert werden soll ¹⁷. Dieser Vorstellung entsprechend habe ich im Rahmen der ExpertInnenbefragung auf der Basis der Auseinandersetzung mit der Fachliteratur vorläufige Kategorien

¹¹ vgl. WITZEL 1981, 1985

¹² vgl. BOHNSACK 1993

¹³ vgl. MAYRING 1990

¹⁴ vgl. LAMNEK 1989, 68 ff

¹⁵ vgl. MAYRING 1991, 31

¹⁶ vgl. WITZEL 1981, 1985

¹⁷ vgl. WITZEL 1985, 231

gebildet¹⁸, die dem Interviewleitfaden zugrundegelegt wurden. Dadurch sollte eine Eingrenzung der Fragestellung sichergestellt werden, die für den gewählten Wirklichkeitsausschnitt "Integrative Sprach- und Kommunikationsförderung" und die Untersuchungsgruppe der ExpertInnen angemessen ist. Außerdem wurde mein Vorwissen als Forschende und Interviewerin dadurch systematisiert und offengelegt¹⁹.

Informierte InterviewpartnerInnen

Eine Offenlegung der Untersuchungsziele, -inhalte und -methoden gegenüber den ExpertInnen, die ihnen eine bewusste Entscheidung zur Teilnahme an der Untersuchung ermöglichen soll, ist im Sinne des Prinzips Kommunikativität von großer Bedeutung. Sie wurde hier im Rahmen der Kontaktaufnahme umgesetzt, die in den meisten Fällen zunächst telefonisch erfolgt. Bei Interesse von seiten der ExpertIn bekam diese den Interviewleitfaden zugeschickt, in dem die Fragestellung und die von mir als Forschende antizipierten Themen angesprochen wurden. Im Vorgespräch zum Interview selbst wurde die Fragestellung und das Forschungsinteresse dann nochmals konkretisiert.

Gemeinsame Strukturierung der Erhebungssituation

Bei der Durchführung der Interviews habe ich dem Prinzip der Kommunikativität entsprechend eine gemeinsame Strukturierung der Erhebungssituation angestrebt. Dabei spielte zum einen eine offene Form der Gesprächsführung und zum anderen eine Orientierung am Leitfaden eine wichtige Rolle, denn *"eine leitfadenorientierte Gesprächsführung wird beidem gerecht, dem thematisch begrenzten Interesse des Forschers an dem Experten wie auch dem Expertenstatus des Gegenübers"* (MEUSER & NAGEL 1991, 448).

Die Leitfadenorientierung unterscheidet das problemzentrierte von anderen Formen qualitativer Interviews: zum Beispiel strukturieren beim narrativen Interview primär die Befragten die Situation, während die Forschenden im wesentlichen die Aufgabe haben, sie dabei nicht zu "stören". Im problemzentrierten Interview findet die Strukturierung der Erhebungssituation durch Befragte und Forschende unter Bezugnahme auf den Leitfaden gemeinsam statt: die befragte Person strukturiert durch ihre themenspezifischen Antworten, und die fragende Person hat die Aufgabe, zwischen dem Mitteilungsinteresse der Befragten, der Struktur

¹⁸ vgl. Abb. 3

¹⁹ vgl. WITZEL 1985, 230.

des Leitfadens (der Fragestellung) und der zur Verfügung stehenden Zeit zu vermitteln. Durch die Leitfadenorientierung soll auf die Vergleichbarkeit der besprochenen Themen hingearbeitet werden: *"Der Leitfaden schneidet die interessierenden Themen aus dem Horizont möglicher Themen heraus und dient dazu, das Interview auf diese Weise zu fokussieren"* (MEUSER & NAGEL 1991, 453). Dadurch erfolgt eine Komplexitätsreduktion hin auf den Untersuchungsgegenstand.

Aufbau einer kooperativen Beziehung

Der Aufbau einer kooperativen Beziehung ist eine wesentliche Voraussetzung dafür, dass die gemeinsame Strukturierung der Situation gelingen kann. Die Verantwortung dafür liegt vor allem bei der InterviewerIn, die sich um eine vertrauensvolle und gleichberechtigte Kommunikation im Interview bemüht. Durch eine Rezeption der Veröffentlichungen der Interviewten (soweit vorhanden) und durch eine direkte Beobachtung der Arbeit der Befragten (wenn möglich) informierte ich mich deshalb so gut wie möglich im Vorfeld über die Position der ExpertIn. Durch schriftliche Information und in Vorgesprächen legte ich meinerseits meine Sichtweise offen. Damit die Befragten sich in der Situation sicher fühlten und damit ein Themenbezug nahelag, fanden die Interviews in einer möglichst natürlichen, themenbezogenen Situation statt. In den meisten Fällen war dies das professionelle Handlungsfeld der Befragten (Schule, Beratungsstelle, Ministerium), in einigen anderen Fällen von den ExpertInnen vorgeschlagene öffentliche Orte wie Cafés.

Das Gelingen der Kooperation im Interview ist allerdings auch bei Berücksichtigung dieser Voraussetzungen nicht automatisch gewährleistet, denn aus dem Rückgriff auf die Beziehungsebene zwischen InterviewerIn und ExpertIn ergibt sich, dass Sympathie oder Antipathie ebenso wie Vorurteile oder persönliche Stimmungen sich positiv oder auch negativ auf den Gesprächsverlauf auswirken können²⁰. Inwieweit tatsächlich eine kooperative Situation erreicht wurde, zeigte sich dann jeweils im Diskursverlauf, der im Auswertungsverfahren durch die methodisch-formale Analyse der Interaktion der Kontrolle zugänglich war. Um zum Gelingen der Interviews von meiner Seite aus möglichst viel beizutragen, plante ich die Interviewdurchführung nach WITZELs Vorschlag in fünf Phasen²¹, die allerdings nicht durchgängig so eingehalten wurden, weil sich in der Kommunikation mit den InterviewpartnerInnen zum Teil

²⁰ vgl. MEUSER & NAGEL 1991, 451

²¹ vgl. WITZEL 1985, 245 ff; LAMNEK 1989, 76

andere Strukturen entwickelten. Es entstanden unterschiedliche Diskursverläufe, die in der Auswertung als gelungen oder nicht gelungen eingeschätzt wurden ²².

Ergänzend zur Datenerhebung durch problemzentrierte Interviews führte ich, wenn es aufgrund der Arbeitssituation der ExpertInnen möglich war, Unterrichtsbeobachtungen durch, um einen direkten Einblick in die Praxis ihrer Umsetzung integrativer Sprach- und Kommunikationsförderung zu gewinnen. Dabei setzte ich die Methode der *teilnehmenden Beobachtung* ein. Die Beobachtung ist eine der ältesten Methoden der Sozialforschung und wird in der natürlichen Lebenswelt der Beobachteten eingesetzt, um deren soziales Handeln planvoll und zielgerichtet zu erfassen. Sie wird mit der Zielsetzung des Sinnverstehens eingesetzt, ermöglicht allerdings selbst keine Aussagen über Einstellungen und Motive, die dem beobachtbaren Verhalten zugrundeliegen. Deshalb wird sie häufig in Kombination mit anderen Verfahren eingesetzt.

Es lassen sich verschiedene Beobachtungsformen unterscheiden: systematische versus naive, unstrukturierte versus strukturierte, offene versus verdeckte und aktiv teilnehmende versus passiv teilnehmende Beobachtung ²³. Ich habe systematisch, unstrukturiert und offen bei weitgehend passiver Teilnahme beobachtet. Die Systematik meiner Beobachtungen entstand aus dem im Zusammenhang mit den Interviews entwickelten vorläufigen Kategoriensystem. Dem Prinzip der Offenheit entsprechend ergaben sich konkrete Beobachtungsschwerpunkte aus der jeweiligen Situation und der Begegnung mit der ExpertIn. Mein Partizipationsgrad war in den meisten Fällen gering, weil ich nur für eine kurze Zeit - in der Regel einen Unterrichtsvormittag - an der Arbeit der ExpertInnen teilnahm und meine Beobachtungen parallel zum Unterrichtsgeschehen aufzeichnen wollte. Ich beobachtete direkt in der Fördersituation offen für die daran teilnehmenden Menschen und fragte diese nach ihrem Einverständnis. Die Beobachtungen hatten zum einen die Funktion, mich über die Arbeitsweisen der jeweiligen ExpertIn zu informieren und einen gemeinsamen Erfahrungshintergrund für die Interviewsituation herzustellen, zum anderen beeinflussten sie auch selbst meine Problemsicht und die Themenschwerpunkte in der Auseinandersetzung mit den ExpertInnen. Diese Einflüsse wurden jeweils bei der Interviewauswertung mitberücksichtigt.

²² Die Einschätzung erfolgte nach MEUSER & NAGEL 1991, 448-451

²³ vgl. LAMNEK 1989, 248

2.2.2. Aufbereitung der Daten

Die *Interviews* wurden *auf Tonband aufgezeichnet*, so dass der gesamte Gesprächskontext und -verlauf und damit auch meine Rolle als InterviewerIn erfasst werden konnte. Um die gewonnenen Daten analysierbar und interpretierbar zu machen, wurden sie *in einen Text transformiert* ²⁴. Da die Untersuchung sich auf die gesprochenen Inhalte bezieht und nicht auf die Sprache der Interviewten selbst, wurde im Sinne der Lesbarkeit kein größerer Zeichenkatalog für paralinguistische Elemente verwendet ²⁵. Die *Beobachtungen* wurden in der Situation selbst möglichst genau mitgeschrieben. Ausgewählte Teile von je zwei deutschen und zwei amerikanischen Hospitationen wurden im Nachhinein nochmals genauer protokolliert und ausgewertet ²⁶. Der transkribierte Interviewtext und - sofern vorhanden - das Beobachtungsprotokoll wurde den Interviewten entsprechend dem Prinzip der Explikation zugeschickt, so dass diese Gelegenheit hatten, Aussagen zu korrigieren, zu streichen oder zu ergänzen. Von sieben der neun amerikanischen und acht der zehn deutschen ExpertInnen bekam ich daraufhin eine Rückmeldung.

2.2.3. Auswertung und Interpretation der Daten

In der Auswertung der Interviews wird eine *"systematische, d.h. regelgeleitete und theoriegeleitete Analyse sprachlichen Materials"* (MAYRING 1990, 12) durchgeführt. Theoriegeleitet ist die Analyse durch das Aufstellen und die Modifikation des Kategoriensystems, regelgeleitet durch das im folgenden zu erläuternde Auswertungsverfahren. Durch eine systematische Analyse soll die intersubjektive Nachvollziehbarkeit der Ergebnisse gewährleistet werden.

Das Auswertungsverfahren zielt im Sinne der Fragestellung darauf ab, die ExpertInnenaussagen zu vergleichen und überindividuelle Gemeinsamkeiten in den Relevanzstrukturen, Handlungsmustern und Problemlösungen herauszuarbeiten, die für die Konzeptbildung integrativer Sprach- und Kommunikationsförderung bedeutsam sind. Um *"das Repräsentative im ExpertInnenwissen zu entdecken und die Gewinnung*

²⁴ vgl. WITZEL 1981, 110

²⁵ vgl. auch MEUSER & NAGEL 1991, 455

²⁶ Die Protokolle sind, zusammen mit den Interviewtexten und dem gesamten Auswertungsprozeß, in zwei Materialbänden zur Originalfassung meiner Dissertation dokumentiert. Eine vertiefte Auswertung der Beobachtungen, die für die Fragestellung ebenfalls von Interesse wäre, kann im Rahmen dieser Arbeit nicht geleistet werden.

von Aussagen darüber für andere kontrollierbar zu halten" (MEUSER & NAGEL 1991, 451), muss eine Vergleichbarkeit der Interviewaussagen im Auswertungsverfahren erst hergestellt werden. Dem Prinzip der Reflexivität von Gegenstand und Analyse entsprechend wurden sie deshalb in der Auswertung zunächst als Einzelfälle behandelt und in einem zweiten Schritt verglichen. Das zentrale Instrument zur Herstellung der Vergleichbarkeit der Interviews ist das Kategoriensystem. Im Rahmen einer kontextabhängigen Bedeutungsinterpretation der Aussagen und sequentiellen Textrekonstruktion, die ich im folgenden als "Tiefenauswertung" bezeichne, habe ich zunächst das vorläufige Kategoriensystem anhand von ausgewählten Interviews überprüft und modifiziert. Das daraus gewonnene überarbeitete Kategoriensystem wurde als Grundlage einer inhaltsanalytischen Auswertung aller einzelnen Interviews verwendet. In einem dritten Schritt wurde ein thematischer Vergleich durchgeführt. Die Abbildung 4 zeigt die *Einzelschritte im Auswertungsverfahren*:

- 1. Tiefenauswertung ausgewählter Interviews**
 - a) paraphrasierende Ablaufbeschreibung (Satz-für-Satz-Analyse)
 - b) methodisch-formale Analyse des Interviewverlaufs
 - c) Bildung von Auswertungskategorien durch Überprüfung und Modifikation der vorläufigen Kategorien des Themenleitfadens
- 2. Inhaltsanalyse aller Einzelinterviews**
 - a) strukturierende Inhaltsanalyse anhand der Kategorien
 - b) Interpretation der Interviewaussagen vor dem Hintergrund des Funktionskontextes der ExpertIn
- 3. Vergleichende Analyse** anhand der Kategorien
 - a) jeweils einzeln für die amerikanischen und deutschen Interviews
 - b) im Vergleich der amerikanischen und deutschen Interviews
- 4. Theoriegeleitete Interpretation**

Abb. 4: Einzelschritte im Auswertungsverfahren

Tiefenauswertung ausgewählter Interviews

In der Tiefenauswertung erfolgte eine paraphrasierende Ablaufbeschreibung mit dem Ziel der sequentiellen Textrekonstruktion und kontextabhängigen Bedeutungsinterpretation sowie eine formale Analyse anhand von sieben ausgewählten Interviews, die sich an BOHNSACKs und WITZELs methodischen Vorschlägen orientierte. Die Tiefenauswertung wurde aufgrund des hohen Aufwandes nicht für alle 19 Interviews schriftlich durchgeführt, sondern exemplarisch für je drei deutsche und

vier amerikanische Interviews. Kriterien für die Auswahl der so ausgewerteten Interviews waren

- der *gelungene Diskursverlauf*, im Rahmen dessen die ExpertInnen ihr Wissen, ihre Auffassungen und Problemlösungen umfassend und themenbezogen darstellen konnten, ²⁷ und

- die *größtmögliche Variation in den Funktionskontexten und den Auffassungen* der ExpertInnen. Dementsprechend wurden Interviews mit unterschiedlichen Sichtweisen ausgewählt, je ein/e VertreterIn

* aus der praktischen Arbeit,

* aus der Aus- und Fortbildung und

* aus der übergeordneten Verwaltungsebene.

Die Tiefenauswertung erfolgte in drei Schritten, die den Auswertungsprozess in allen Phasen nachvollziehbar machen und dadurch die Validität des Vorgehens gewährleisten sollten. In der *paraphrasierenden Ablaufbeschreibung (Satz-für-Satz-Analyse)* wurden zuerst alle angesprochenen *Themen* einschließlich der im Interviewleitfaden festgehaltenen Punkte *inhaltlich aufgefunden* und paraphrasiert, ohne dass sie aus dem Kontext des Interviewverlaufes gelöst wurden. Jeder Themenblock wurde mit einer Überschrift versehen, kurz zusammengefasst und dann Satz für Satz "*formulierend interpretiert*" ²⁸. Dabei erfolgte eine erste Verdichtung des Materials. Dieser Schritt wurde durch eine *methodisch-formale Analyse* des Interviews ergänzt, bei der untersucht wurde, "*wie die Gesprächspartner kommuniziert haben, d.h. welche Unterstellungen oder Typisierungen sie wechselseitig verwenden*" (WITZEL 1982, 110). Damit wurde offengelegt, wer den jeweiligen Gesprächsgegenstand einbringt, fragt oder antwortet, paraphrasiert oder schlussfolgert, an welchen Stellen Missverständnisse, Unaufmerksamkeiten oder Suggestivfragen vorliegen und welche Auswirkungen das auf den wechselseitigen Verständigungsprozess hat. Ziel dieses Schrittes war die methodische Kontrolle des Interviews. Inadäquat gestaltete Sequenzen wurden daraufhin aus der Interpretation ausgeklammert. Aufgrund der inhaltlichen Aufarbeitung im Rahmen des ersten Schrittes wurden durch systematische inhaltliche Zusammenfassung mit Hilfe der *qualitativen Inhaltsanalyse* ²⁹ *inhaltliche Kategorien gebildet*. Im Rahmen der Inhaltsanalyse wurde das Datenmaterial durch die Zusammenfassung gleicher oder ähnlicher Aussagen systematisch so strukturiert und reduziert, dass das Heraus-

²⁷ vgl. MEUSER & NAGEL 1991

²⁸ vgl. BOHNSACK 1993, 132

²⁹ vgl. MAYRING 1990, 1991

arbeiten der relevanten Deutungsmuster oder Kernvariablen möglich wurde. Durch einen Vergleich mit den vorher gebildeten, vorläufigen Kategorien wurden diese überprüft: sie wurden ergänzt, modifiziert, in ihrer Zuordnung verändert oder gestrichen. Auf diese Weise entstand ein *verändertes Kategoriensystem*, das sich für Deutschland und die USA leicht unterscheidet und das auf alle anderen Interviews angewendet wurde³⁰.

Inhaltsanalyse aller Einzelinterviews

Auf der Basis der überprüften und modifizierten Kategorien erfolgte die Auswertung der anderen Interviewtexte in einem zweischrittigen Vorgehen, durch das einerseits den Prüfkriterien entsprechend ein authentisches Bild des Einzelinterviews gezeichnet werden sollte und andererseits die der Fragestellung entsprechenden Strukturen in den Interviews entdeckt und verglichen werden sollten. In einer *Einzelfallanalyse* wurde jeder Interviewtext, dem Verfahren der *Inhaltsanalyse*³¹ folgend, anhand des modifizierten Kategoriensystems ausgewertet. Die Texte wurden auf Aussagen zum Thema durchsucht, welche den erarbeiteten Kategorien zugeordnet wurden. Auf diese Weise entstanden ExpertInnenprofile, deren Sichtweisen auf den einzelnen Ebenen (philosophische Ebene, bildungspolitische Ebene, organisatorische Ebene, Ebene des pädagogischen Handelns und Ebene der Person) nachvollziehbar sind. In einem *Postskriptum* die Aussagen der jeweiligen ExpertInnen zusammengefasst und in ihrem institutionellen Handlungskontext sowie in ihrer Bedeutung für meine Problemsicht als Forschende reflektiert³². Die Interviews wurden in diesen Unterschritten jedes für sich systematisch analysiert. Die Ergebnisse wurden dabei von einem Schritt zum anderen immer wieder rekursiv überprüft, um Verfälschungen zu vermeiden³³.

Vergleichende Analyse

In der vergleichenden Analyse wurden die Interviewaussagen anhand des modifizierten Kategoriensystems verglichen und die gewonnenen Kategorien durch entsprechende Zitate der ExpertInnen belegt. Der

³⁰ Die entstandenen Kategorien sind den tabellarischen Übersichten jeweils zu Beginn der folgenden Kapitel zu entnehmen und werden im achten Kapitel zusammenfassend dargestellt.

³¹ vgl. MAYRING 1990, 78

³² vgl. MEUSER & NAGEL 1991, 435

³³ Zum Beispiel mußten die anfangs analysierten Interviews zum Schluß noch einmal auf die im weiteren Prozeß zusätzlich aufgefundenen Kategorien überprüft werden.

thematische Vergleich wurde zunächst für die amerikanischen und deutschen Interviews getrennt durchgeführt, um die unterschiedlichen Sichtweisen der ExpertInnen in den einzelnen Ländern zu erfassen. Aufgrund dieser Ergebnisse erfolgte dann ein Vergleich der amerikanischen und deutschen Positionen.

Zur *Darstellung der Ergebnisse* erläutere ich in den folgenden Kapiteln die gewonnenen Kategorien in ihren Ausprägungen und belege sie mit Zitaten. Die Darstellung erfolgt im Sinne der *"selektiven Plausibilierung"* (FLICK 1991, 168): Um das Gemeinsame und Kulturspezifische in den Sichtweisen der ExpertInnen herauszuarbeiten, formuliere ich die Kategorien und ihre Ausprägungen jeweils als Thesen, die ich durch die Schlüsselzitate aus den Interviews belege. In diesem Auswertungsschritt steht im Unterschied zu den ersten beiden Schritten nicht mehr die Authentizität des *"Falls an sich"* (FLICK 1991, 164) im Vordergrund, sondern die vergleichende Anwendung der gewonnenen Kategorien auf die Interviews. In der jeweils abschließenden *theoriegeleiteten Interpretation* erfolgt dann eine Konfrontation der empirisch vorgefundenen Realität mit den erarbeiteten theoretischen Vorstellungen. Dies geschieht anhand der Kategorien, die im Hinblick auf die Fragestellung der Untersuchung generalisierend interpretiert und in den Diskussionskontext der Fachliteratur sowie in den Kontext der erarbeiteten theoretischen Position gestellt werden. Die Ergebnisse der ExpertInneninterviews, die in den modifizierten Kategorien und ihrer Interpretation zur Essenz geronnen sind, werden zueinander in Beziehung gesetzt und geordnet: *"Durch die sukzessive Erarbeitung einer Kernvariable und der Gruppierung der anderen Variablen um sie herum"* (GLASER in FLICK u.a. 1991, 169) sollen Beziehungen zwischen den entwickelten Kategorien, Querverbindungen, Über- und Unterordnungen deutlich werden³⁴.

Die vergleichende Analyse der deutschen und amerikanischen ExpertInneninterviews und ihre Interpretation vor dem Hintergrund der Fragestellungen bildet den Kernbereich der Arbeit. In den folgenden fünf Kapiteln stelle ich jeweils zunächst die Interviewergebnisse vergleichend vor und stelle sie dann in den Kontext theoretischer Überlegungen. Ich beginne, der in Kapitel eins vorgestellten Systematik folgend, mit der philosophischen Ebene.

³⁴ Ziel der Untersuchung ist dabei eine "gegenstandsnahe Theoriebildung" im Sinne von GLASERs "grounded theory approach" durch die "Freilegung der Strukturen eines Felds" (GLASER in FLICK u.a. 1991, 169).

3. Menschenbilder und Entwicklungstheorien integrativer Sprach- und Kommunikationsförderung - philosophische Ebene

Integrative Sprach- und Kommunikationsförderung steht, wie im ersten Kapitel schon angesprochen, im Kontext der Bezugssysteme von integrativer Pädagogik und Sprachpädagogik. Die philosophische Ebene, auf die ich in diesem Kapitel eingehe, umfasst das der pädagogischen Praxis zugrundeliegende Menschenbild, die entwicklungstheoretischen Vorstellungen der ExpertInnen und ihr Verständnis von Integration. Diese ethischen und theoretischen Grundlagen sind, wie die deutsche Interviewpartnerin Krämer explizit ausdrückt, handlungsleitend für professionelles pädagogisches Handeln:

"Handlungsleitend ist letztlich mein Menschenbild, meine Vorstellung davon, wie sie sich im sprachlich-kommunikativen Bereich entwickeln, und welche Theorien aus der Sprachbehindertenpädagogik ich im Hintergrund habe ... Dementsprechend gehe ich vor." (Krämer)

Im folgenden gehe ich zunächst auf die philosophischen Aussagen der befragten amerikanischen SprachpathologInnen und deutschen SprachpädagogInnen ein. Diese stelle ich dann in den Kontext meiner theoretischen Auseinandersetzung mit der integrativen Pädagogik, der konstruktivistischen Systemtheorie und der linguistischen Pragmatik, die zusammen mit den empirischen Ergebnissen den Prozess meiner Auseinandersetzung mit Wegen integrativer Sprach- und Kommunikationsförderung bestimmt hat. Abschließend leite ich Prinzipien einer integrativen Sprach- und Kommunikationsförderung ab.

3.1. Philosophische Aussagen in den Interviews

In den meisten Interviews wurden philosophische Fragen eher indirekt im Rahmen der Frage nach der Haltung der ExpertInnen zur Integration von Kindern mit Sprach- und Kommunikationsstörungen angesprochen, außerdem gab es viele Kommentare zu den pädagogischen Konsequenzen eines integrativen Verständnisses. Mehrere ExpertInnen äußerten sich darüberhinaus auch zur Bedeutung des Menschenbildes und Entwicklungsverständnisses. Die Abbildung 5 zeigt die entstandenen Kategorien sowie die Anzahl der amerikanischen und deutschen

ExpertInnen, die sich dazu geäußert haben. Im folgenden gehe ich auf jede Kategorie ein und veranschauliche sie mit Zitaten.

<i>Philosophische Ebene</i>		
Kategorien	USA	Deutschland
Philosophie als handlungsleitende Maxime	2	2
- Wertorientierung pädagogischen Handelns	2	1
- aktives Entwicklungsverständnis	3	5
ethische Grundentscheidung: Integration als Weg gesellschaftlicher Teilhabe	7	9
- bietet bessere Entwicklungsbedingungen	3	6
- natürlicher Kontext, mehr Anregungen	4	8
- altersangemessene Sprachvorbilder	4	9
Bedingungen:		
- spezifische Förderung muss gesichert sein	2	3
- es muss auch Alternativen geben	6	6
Konsequenzen für sprachpädagogisches Handeln	5	6
- Entwicklungsziel kommunikative Handlungsfähigkeit	2	1
- Arbeit im Team	3	5
- Berücksichtigung von Systembedingungen	2	4
- Schule als "sprachliche" Umgebung	2	2

Abb. 5: Kategorien und Ausprägungen auf der philosophischen Ebene

3.1.1. Philosophie als handlungsleitende Maxime

Ein bewusster Umgang mit theoretischen Konzepten ist, wie zwei deutsche Expertinnen ausführen, von großer Bedeutung für sprachpädagogisches Handeln, denn diese sind handlungsleitend:

"Ja, du musst wissen, wann du was warum wie machst... Das ist etwas ganz wichtiges als Teil dieses professionellen Handelns ... wenn ich ein Ziel habe, kann ich auch einen Weg finden" (Nalepa).

Wertorientierung pädagogischen Handelns

Von besonderer Bedeutung in bezug auf das *Menschenbild* und die *Wertorientierung* der Pädagogik ist für den amerikanischen Interviewpartner Tracy die Erziehungsphilosophie des Reformpädagogen John

DEWEY, der in den 20er Jahren die sogenannte "Laborschule" in Chicago gründete und bis in die 50er und 60er Jahre große Wirkungen auf die amerikanischen Schulen hatte. Nach einer langen Phase der behavioristischen Orientierung und Spezialisierung, in der von anderen Werten und Zielen ausgegangen worden sei, erlebe man mit der Integrationsbewegung in den USA eine Renaissance der reformpädagogischen Prinzipien:

"... John Dewey, he is a very famous educational philosopher at the University of Chicago. He is probably my idol, he is a pragmatist, his educational philosophy is very practical. It's very much oriented around the kind of things we are talking about" (Tracy).

Auf die in den USA bis vor wenigen Jahren sehr verbreiteten behavioristischen Zugänge und die Auswirkungen der Spezialisierung bezieht sich auch die amerikanische Interviewpartnerin Karen Hanson, wenn sie betont, **Integration bedeute eine grundlegende Veränderung von Werten** und sei in einer Welt der Besonderung und Spezialisierung eine radikale Idee, deren Durchsetzung Zeit und Geduld erfordere.

"... for so many years we have decided for so many special programs for kids that it's almost like they are not human. ... Our society has done that, that has been so specialized" (Hanson).

3.1.2. Verständnis von Entwicklung

Dass Entwicklung ein aktiver Prozess ist, den Kinder als autonome Persönlichkeiten in Interaktion mit ihrer Umwelt vollziehen, auch wenn sie dabei besondere Unterstützung benötigen, betonen eine amerikanische und fünf deutsche InterviewpartnerInnen. Beispiele bieten die folgenden Äußerungen:

"Die Grundlage meiner Arbeit ist, dass der Mensch seine Entwicklung aktiv gestaltet ..." (Krämer). "Ich habe oft erlebt, dass Kinder nicht in diesen Schritten lernen, sondern dass Kinder 'irgendwie' Schritte vollziehen. Und die können auch in Sprüngen passieren und nicht so sehr auf einem pädagogisch organisierten Arbeitsansatz beruhen" (Tepp).

3.1.3. Ethische Grundentscheidung: Integration als Weg gesellschaftlicher Teilhabe

Die Einstellung der befragten ExpertInnen zu integrativen Förderformen entspricht erwartungsgemäß weitgehend dem in Kapitel 3.2. ausgeführten Selbstverständnis integrativer Pädagogik. Das erklärt sich aus

der gezielten Auswahl der InterviewpartnerInnen, die alle in integrativen Kontexten arbeiten und sich dafür einsetzen. Folgende Argumente werden in den Interviews angeführt:

Alle Kinder haben einen Anspruch auf Integration als Weg weitest-möglicher gesellschaftlicher Teilhabe.

Diese grundlegende These vertraten fast alle deutschen und amerikanischen InterviewpartnerInnen, wie die folgenden Äußerungen ausschnitthaft veranschaulichen:

"Ich meine, jedes Kind hat einen Anspruch auf gemeinsamen Unterricht mit gleichaltrigen Kindern" (Kleinert-Molitor). "Das ist eine Ebene, über die würde ich weder abstimmen noch diskutieren wollen, weil es wirklich eine ethisch-moralische Maxime ist, Kinder mit Behinderungen nicht auszusondern" (Krämer). "I believe in it. It's the right way to go ... We should have been doing this about long ago" (Fitz).

Integrative Unterrichtung und Förderung bietet bessere Entwicklungsbedingungen als Sondereinrichtungen.

Vor diesem Hintergrund äußern drei der amerikanischen und sechs der deutschen InterviewpartnerInnen, dass sie Integration als die *"beste Form der Pädagogik"* (Krämer) verstehen: sie sei schwieriger umzusetzen, aber qualitativ besser und erfolgreicher als Aussonderung.

"And it's harder, it's not as easy, but I think the education that the kids are getting is much more diversified and it really meets the individual needs of the kids better. Over all I think we might probably have more kids graduating from high school than we ever used to, but there is a wider range of kids in terms of their abilities" (Kirschbaum).

"Ich stehe voll hinter der Integration, weil ich einfach sehe, was die Kinder voneinander lernen, und das können sie in der Sprachheilschule nie" (Wichert). "Auf jeden Fall können sie in der Grundschule angemessen gefördert und unterrichtet werden. ... Ich meine, für Kinder mit Sprachbehinderungen gilt mehr als bei allen anderen Behinderungen, dass sie besonders von der integrativen Situation profitieren" (Rodust/Höntsch).

Altersangemessene Sprachvorbilder sind der große Vorteil integrativer Förderung.

Dieses Argument für integrative Förderung wird von zwei amerikanischen und acht deutschen ExpertInnen gebracht, sie alle sind der Auffassung, dass die anderen Kinder als "Miterzieher" wirken und nicht nur Erwachsene die Entwicklung von Kindern unterstützen können.

"The general classroom can be a good place because it gives children the opportunity with other children who have normal language skills, and to have models therefore" (Sharrow).

"Es ist nämlich so, dass Kinder sich vorwiegend an anderen Kindern orientieren und nicht so, wie Sonderpädagogen glauben, dass Kinder sich hauptsächlich an Erwachsenen orientieren" (Krämer). "Das positive Sprachvorbild der anderen Kinder kann gar nicht hoch genug bewertet werden" (Rodust/ Höntsch).

Dagegen wird argumentiert, dass Sonderschulen den Kindern normale Interaktionserfahrungen und ein altersangemessenes Sprachvorbild vor-
enthalten:

"... dass wir Kindern mit Sprachbehinderungen ein altersangemessenes Sprachvorbild bieten müssen. Und das ist ein zentraler Punkt, den wir ihnen in der Sprachheilschule so nicht bieten können." (Kleinert-Molitor). "... dass die Arbeit in der Sprachheilschule ganz wichtige Elemente nicht liefern kann. Das ist die Kommunikation mit Gleichaltrigen" (Tepp).

Die deutsche Expertin Krämer schlussfolgert,

"... dass der künstliche Rahmen, der in Sonderschulen versucht wird herzustellen, dass der gerade für Kinder mit Sprach- und Kommunikationsstörungen einfach kontraindiziert ist" (Krämer).

Integrative Situationen bieten als natürliche Kontexte mehr Anregungen.

Vier amerikanische ExpertInnen sehen als wesentlichen Vorteil integrativer Förderung, dass Kinder mit Behinderungen im Unterschied zum Schonraum einer Sondereinrichtung **am "wirklichen Leben" teilhaben.**

"Having kids with disabilities mainstreamed, that allows kids to learn: how do I get along better in life, because I am with normal kids, and I haven't seen kids who have the same problem that I have, who a teacher is saying this is how you get along better. I got to practice that with normal kids" (Tracy). "What we're teaching is we are teaching kids how to get along in life" (Tracy).

Auch ein Großteil der deutschen ExpertInnen sieht in integrativen Situationen ein anregenderes Umfeld und einen angemesseneren interaktionellen Rahmen verwirklicht:

"... dass sie zum einen ein anregenderes Umfeld haben und damit wesentlich mehr Fördermöglichkeiten, das haben wir ja durch die Schulversuche erfahren ..." (Kleinert-Molitor). "Und dieser interaktionelle Rahmen ist auf jeden Fall in einer 'normalen' Umwelt für alle Kinder ein viel angemessenerer als im Schonraum Sonderschule" (Krämer).

Von einem gemeinsamen Unterricht profitieren Kinder mit und ohne Behinderungen nach Auffassung von drei deutschen ExpertInnen gleichermaßen, weil er wichtige soziale und emotionale Erfahrungen ermöglicht.

3.1.4. Bedingungen

Fachkompetente Unterstützung ist die Voraussetzung für eine angemessene integrative Förderung

Angesichts der Erfahrung, dass Integration als Sparmaßnahme missbraucht werden kann, betonen allerdings drei deutsche und zwei amerikanische InterviewpartnerInnen, dass der Erfolg integrativer Sprach- und Kommunikationsförderung an das Vorhandensein fachkompetenter Unterstützung gebunden ist:

"Wir wollen also nicht auf die ... Spezifik der Förderung verzichten, sondern diese Förderung, die notwendig ist, im Einzelfall im Regelbereich anbieten" (Kleinert-Molitor). "Voraussetzung ist allerdings, dass eine besondere Förderung oder Therapie zur Verfügung gestellt wird" (Rodust/Höntschi).

Integrative Förderung hat Vorrang, aber es muss Alternativen geben

Ebenfalls unter Berücksichtigung der organisatorischen Begrenzungen relativiert die Amerikanerin Vickie Dull die grundsätzliche Priorität integrativer Förderung, denn nicht die Organisationsform, sondern die Qualität der Arbeit entscheide über ihren Erfolg.

"And you have to remember that putting them together in one little room isolated or throwing them into a classroom of thirty isn't going to solve the problem. It's the quality of what they are doing and it's the variety of what they are doing" (Dull).

Das betont aus anderer Perspektive auch die deutsche Expertin Kleinert-Molitor, wenn sie sagt,

"in Abwägung dieser Dinge glaube ich, wenn Kinder mit Sprachbehinderungen mit normalsprechenden Gleichaltrigen zusammen sind und gleichzeitig ein sprachheilpädagogisches Unterstützungsangebot bekommen, dass die Förderung genauso effektiv sein kann wie sie in der Sprachheilschule heute sein kann" (Kleinert-Molitor).

Vor diesem Hintergrund vertreten sechs amerikanische und drei deutsche ExpertInnen die Auffassung, dass es auch organisatorische Alternativen zur integrativen Förderung geben müsse, wenn dies im Einzelfall notwendig sei.

3.1.5. Konsequenzen für sprachpädagogisches Handeln

Arbeit im Team und gemeinsame Übernahme von Verantwortung

Für integrative Arbeitssituationen gilt, wie zwei amerikanische und drei deutsche ExpertInnen daher nachdrücklich herausstellen, dass die Unterrichtung und Förderung nur in Kooperation der Systeme Regel- und Sonderpädagogik stattfinden kann:

"Aber das hängt natürlich alles ganz stark von der Kooperation der Grundschulen mit dem Fördersystem der Sonderpädagogik ab" (Kleinert-Molitor). "... ich meine eben, es muss das gemeinsame Konzept sein" (Tepp).

Drei amerikanische ExpertInnen berichten von der Erfahrung, dass die Arbeit im Team komplexere Problemlösungen und eine ganzheitliche Sicht der Persönlichkeit ermögliche:

"... we are doing a lot of team assessment, and I believe that you have to know the other disciplines ...to look at the child as a whole human being ..." (Dull).

Voraussetzung für das Gelingen des Teamprozesses ist die **gemeinsame Übernahme von Verantwortung** für den Unterrichts- und Förderprozess durch Regel- und Sonderpädagogik:

"... it used to be true that the speech pathologist may have specific goals for the student, and the teacher might agree to it, but they might not to know them or remember them later on and they will never refer to them. So as far as they are concerned you're taking care of the problem, and they are not part of the process. And I think we are learning that they are part of the process ... she (a teacher) says: 'yes, they do pull out. But I feel like I am ultimately responsible for that child and his goals'" (Hilton).

"Aber ich würde ihre (RegelpädagogIn, Verf.) Verantwortung für das Kind als nahezu genauso hoch ansehen wie meine eigene auch, dafür, dass ein Förderprozess gelingt" (Krämer). "... es geht ja eigentlich darum, dass sie daraus eine gemeinsame Sache machen" (Tepp).

Pädagogische Entscheidungen werden dementsprechend, wie Karin Tepp betont, im Team gemeinsam getroffen:

"... dass gemeinsam mit dem Team entschieden wird, wie das durchgeführt werden soll, zugunsten des Kindes und nicht zugunsten einer Ideologie" (Tepp).

Förderung muss Systembedingungen berücksichtigen

Aus den Äußerungen von mehreren SprachpädagogInnen zu ihrem eigenen Selbstverständnis im Kontext integrativer Sprach- und Kommunikationsförderung wird eine systemische Sichtweise deutlich. Sie sehen die Förderung des Kindes nicht als linearen Prozess, der sich zwischen ihnen

und dem Kind selbst ereignet, sondern berücksichtigen die vielfältigen Verbindungen des Kindes, der anderen Personen seines Umfeldes und ihrer eigenen Person. Zwei deutsche ExpertInnen gehen auf die Einflussfaktoren des gesamten Schulkollegiums, der Behörden und des Stadtteils auf Team- und Integrationsprozesse ein. Zu berücksichtigen sind die Wirkungen des kindlichen Handelns im Umfeld und Bedeutung der Lerninhalte für die Zukunft des Kindes. Karin Tepp schlussfolgert:

"Das ist schon eine systemische Arbeit, diese sonderpädagogische Arbeit in der allgemeinen Schule, finde ich" (Tepp).

Einer systemischen Sichtweise entspricht auch der Zugang der amerikanischen ExpertInnen Dull und Hilton, die eine **Veränderung der Lernumgebung**, also der Unterrichtssituation und Lernbedingungen, im Vordergrund sehen. Sie betonen den Stellenwert indirekter Förderformen im Rahmen einer Beratung der LehrerIn und Eltern:

"To change the environment for the child, you know, so that they are able to get the information they need to get" (Hilton).

Entwicklungsziel sprachlich-kommunikative Handlungsfähigkeit des Kindes in seinem Umfeld

Als Zielvorstellung von Erziehung und Förderung wird von zwei anderen amerikanischen und einer deutschen InterviewpartnerInnen formuliert, dass es darum gehe, Kinder in ihrem konkreten Lebensumfeld bei der Entwicklung von Handlungsfähigkeit unterstützen. Diese Zielvorstellung geht über die reine Unterstützung beim Erwerb sprachlicher Strukturen weit hinaus, es geht um eine grundsätzliche Handlungsfähigkeit in der Zukunft:

"Was ist in der Situation, in der das Kind gerade ist, in diesem sozialen Umfeld wichtig und was ist auch wichtig im Hinblick auf seine Zukunft" (Nalepa).

Von besonderer Bedeutung ist dabei auch die Bewältigung des schulischen Alltags:

"My service needs to help the child better function in the classroom with their peers" (Kirschbaum). "... auch in diesem sozialen Zusammenhang. Ich könnte ja durchaus auch sagen, mich stört das Schreien (eines Kindes) nicht ... aber in dem Moment, wo da ein anderer im Raum ist, den das stört und der darauf wieder mit Störung reagiert, spätestens da muss ich mir was einfallen lassen" (Nalepa).

3.1.6. Zusammenfassender Vergleich der amerikanischen und deutschen Sichtweisen

In den Aussagen der amerikanischen und deutschen ExpertInnen auf der philosophischen Ebene ist eine sehr deutliche Übereinstimmung festzustellen, die mich angesichts der strukturellen Unterschiede in den Ausbildungen und Arbeitsbedingungen überrascht hat.

Sowohl deutsche als auch amerikanische ExpertInnen gehen auf eine Wertorientierung ihres pädagogischen Handelns ein und betonen ihr Entwicklungsverständnis, demzufolge Kinder sich aktiv und in Kooperation mit den Menschen ihrer Lebenswelt entwickeln. Auch in ihrer Einstellung zur schulischen Integration von Kindern mit Sprach- und Kommunikationsstörungen äußern sich amerikanische SprachpathologInnen und deutsche SprachpädagogInnen übereinstimmend. Vor allem die deutschen ExpertInnen argumentieren fast durchgängig, dass integrative Situationen bessere Entwicklungsbedingungen für alle Kinder bieten, weil sie das "wirkliche Leben" und damit bedeutungsvolle Handlungsanlässe repräsentieren und weil dort altersangemessene Sprachvorbilder zur Verfügung stehen. Diese Argumente werden auch von amerikanischen ExpertInnen gebracht, wobei diese stärker auf die konkrete Umsetzung eingehen.

Von beiden Seiten wird hervorgehoben, dass die Vorteile integrativer Fördersituationen nur dann gelten, wenn Fördermaßnahmen im notwendigen Umfang gesichert sind. Besonders von amerikanischer Seite wird betont, dass es auch Alternativen zu einer durchgängigen integrativen Förderung geben müsse. Dieser *organisatorische Vorbehalt* erscheint mir bedeutungsvoll angesichts der Tatsache, dass in Oregon tatsächlich die äußere Differenzierung im Pullout Model die einzige schulorganisatorische Alternative darstellt.

Auch hinsichtlich der pädagogischen Konsequenzen stimmen amerikanische und deutsche ExpertInnen weitgehend überein. Dass eine integrative Förderung nur in *Kooperation der Systeme Regel- und Sonderpädagogik* durchgeführt werden kann, wird dabei ebenso hervorgehoben wie eine *Berücksichtigung der Systembedingungen* von Unterricht, Schule und häuslicher Situation sowie die Einflussnahme auf diese Bedingungen. Als Ziel sprachpädagogischer Förderung im integrativen Kontext wird von deutschen und amerikanischen ExpertInnen die Unterstützung der Kinder bei der *Entwicklung sprachlich-kommunikativer Handlungskompetenz* in ihrem konkreten Lebenszusammenhang,

insbesondere in der "sprachlichen" Umgebung Schule verstanden. Die im vorläufigen Kategoriensystem formulierte Kategorie *Einstellung zur integrativen Sprach- und Kommunikationsförderung* wurde durch diese Aspekte stark ausdifferenziert.

Nachdem ich die Positionen der befragten ExpertInnen gekennzeichnet habe, gehe ich im weiteren auf die theoretischen Ansätze ein, die Verständnis integrativer Sprach- und Kommunikationsförderung prägen und im Rahmen derer ich die Interviewaussagen deute. Dies sind im Hinblick auf die integrative Pädagogik vor allem Annedore PRENGELs Konzeption einer "Pädagogik der Vielfalt" und Alfred SANDERs "ökosystemischer Ansatz" ¹. Meine erkenntnistheoretische Position leitet sich aus der konstruktivistischen Systemtheorie ab ². Mein Verständnis von Kommunikation und Sprache basiert auf der interaktionistischen Sichtweise der linguistischen Pragmatik ³.

3.2. Menschenbild und Behinderungsbegriff in der integrativen Pädagogik und in der Sprachbehindertenpädagogik

Von den befragten ExpertInnen wurde der Anspruch aller Kinder auf eine weitestmögliche gemeinsame Unterrichtung und Förderung postuliert, wie er in der integrativen Pädagogik vertreten wird. Unter "integrativer Pädagogik" lässt sich eine Vielzahl von theoretischen und praktischen Zugängen subsummieren, denen die Zielvorstellung einer gleichberechtigten Teilhabe von Menschen mit Behinderungen an allen gesellschaftlichen Lebensbereichen gemeinsam ist, die nicht erst in der Zukunft zu realisieren ist, sondern als Weg und Ziel gleichermaßen Geltung hat ⁴. Das "*Ziel der gleichberechtigten Teilhabe an den Ressourcen der Bildungsinstitutionen gilt für alle Einrichtungen des Bildungswesens*" (PRENGEL 1995, 180). In der Schule bedeutet das eine weitestmögliche gemeinsame Unterrichtung aller SchülerInnen einer Altersgruppe, trotz ihrer individuell unterschiedlichen Lernvoraussetzungen. Als leitende Utopie verbindet sich damit der Abschied von der Vorstellung möglichst homogener Klassen und letztlich des gegliederten

¹ PRENGEL 1994, 1995; SANDER 1987, 1990, 1994

² BÜELER 1994; GLASERSFELD 1985, 1986; HUSCHKE-RHEIN 1990, 1992; SCHMIDT 1987; WATZLAWICK 1969, 1986;

³ BRUNER 1987; FÜSSENICH 1987; GALLAGHER 1991; HEIDTMANN 1992; FÜSSENICH & HEIDTMANN 1995

⁴ vgl. FEUSER 1989; SCHÖLER 1993

Schulsystems zugunsten einer allgemeinen Schule für alle Kinder, die grundsätzlich vom Prinzip zieldifferenten Unterrichts und individueller Förderung ausgeht ⁵.

Die Theorie integrativer Pädagogik entwickelte sich aus der wissenschaftlichen Begleitung und Auswertung praktischer Integrationserfahrungen in den Schulversuchen, die in Deutschland seit 1976 auf den politischen Druck von Eltern und den Wunsch einzelner PädagogInnen hin durchgeführt wurden, also im Nachhinein ⁶. Die verschiedenen "Schulen" ⁷, die dabei entstanden sind, beziehen sich zum Teil auf unterschiedliche theoretische Vorstellungen, sind sich aber mit den dargestellten ExpertInnenaussagen in bezug auf einige zentrale Prinzipien einig ⁸:

- die Akzeptanz der Heterogenität aller SchülerInnen als eigenständige Persönlichkeiten in ihrer Lebenssituation;
- Individualisierung und zieldifferentes Lernen;
- bewusste Aufmerksamkeit gegenüber der Gemeinsamkeit aller;
- die Berücksichtigung der Tatsache, dass Kinder in Kooperation mit anderen Menschen lernen, zu denen nicht nur PädagogInnen, sondern auch "gleichaltrige Miterzieher" gehören.

Für die Umsetzung dieser Prinzipien ist ein ganzheitliches, dynamisches *Menschenbild* grundlegend, das Menschen mit Behinderungen zuallererst als Menschen versteht, die wie alle anderen in Kooperation mit den anderen Menschen ihrer Lebenswelt aktiv handeln, bedeutsame Ziele verfolgen und sich in dieser Auseinandersetzung mit der Welt entwickeln. Behinderung wird von den VertreterInnen integrativer Pädagogik nicht als unveränderliches Wesensmerkmal eines Menschen gesehen, sondern als veränderbar, und nicht als bestimmende Kategorie, sondern als eines unter anderen Merkmalen des Menschen ⁹. Dieses Menschenbild setzt sich von einer linear-kausalen Sichtweise ab, wie sie traditionell in der Sonderpädagogik und in der differentiellen Psychologie vertreten wurde. Das linear-kausale Ursache-Wirkungs-Denken, das auf DESCARTES' fundamentale Unterscheidung von Geist und Materie (Dualismus) zurückgeht, hat CAPRA zufolge das westliche Denken in den letzten drei Jahrhunderten stark geprägt ¹⁰. Es führte in bezug auf

⁵ vgl. PRENGEL 1995, 139

⁶ vgl. PRENGEL 1995, 176

⁷ In einer Bibliographie von HINZ (1992) ist eine Vielzahl von Veröffentlichungen dokumentiert

⁸ vgl. PRENGEL 1995, 170

⁹ vgl. SCHÖLER 1993

¹⁰ vgl. CAPRA 1983

Störungen oder Behinderungen dazu, ihre Ursachen monokausal zu verorten und sie, ebenso wie ihre "Behandlung" allein beim Individuum anzusiedeln. Demzufolge existieren bestimmte "typische" Merkmale, die eine Behinderung kennzeichnen und durch die Menschen mit Behinderungen sich von anderen Menschen unterscheiden (Differenzannahme). International begann die Kritik an dieser Einordnung von Individuen in klinische Gruppen mit dem sogenannten "Anti-Labeling-Approach" ¹¹. Der Anti-Labeling-Approach steht im Kontext eines grundsätzlichen Paradigmenwechsels in der Wissenschaft in unserem Jahrhundert, der die Veränderung von einer linear-kausalen zu einer ganzheitlich-systemischen Betrachtungsweise beinhaltet ¹², und führte zu umfassenden Veränderungen in der psychologischen und pädagogischen Theoriebildung. Dieser Paradigmenwechsel lässt sich am Behinderungsbegriff festmachen, den SANDER im Rahmen seines ökosystemischen Ansatzes und unter Bezugnahme auf die Definition der Weltgesundheitsorganisation als soziale Kategorie bestimmt ¹³. Aus systemischer Sicht ist jedes Verhalten als Teil eines komplexen interaktionalen Zusammenhanges zu sehen, innerhalb dessen es selbst eine Wirkung auf alle anderen Variablen hat. Dementsprechend betrifft eine Störung niemals ein Individuum allein; sie betrifft es innerhalb der Systeme, in denen es lebt. Die Weltgesundheitsorganisation unterscheidet die Begriffe der Schädigung, der Leistungsminderung und der Behinderung ¹⁴. Behinderung ist demzufolge keine Eigenschaft einer Person, sondern die sozial bedingte Folge einer Schädigung oder Leistungsminderung. Das soziale und materielle Umfeld ist mitbeteiligt am Entstehen einer Behinderung, die durch eine gestörte Integration des Menschen in sein Umfeld gekennzeichnet ist:

"Behinderung liegt vor, wenn ein Mensch aufgrund einer Schädigung oder Leistungsminderung ungenügend in sein vielschichtiges Mensch-Umfeld-System integriert ist" (SANDER 1994, 105).

¹¹ vgl. MERCER 1973, 1992; EGGERT 1996

¹² vgl. SCHLIPPE 1991, 16

¹³ vgl. WELTGESUNDHEITSORGANISATION (WHO) 1980; SANDER 1994

¹⁴ Eine Schädigung ist der WHO-Defintion folgend "jeder Verlust oder jede Anomalie einer psychologischen, physiologischen oder anatomischen Struktur oder Funktion". Eine Leistungsminderung kann sich, muß sich aber nicht daraus ergeben: "jede (auf eine Schädigung zurückgehende) Einschränkung der Fähigkeit oder die Unfähigkeit, eine Tätigkeit so oder im Rahmen dessen auszuüben, was für einen Menschen als normal gilt." Eine Behinderung kann aus einer Schädigung oder einer Leistungsminderung entstehen, tut dies aber wiederum nicht zwingend: "eine auf Schädigung oder Leistungsminderung zurückgehende Benachteiligung, die einen bestimmten Menschen ganz oder teilweise daran hindert, eine Rolle auszufüllen, die für ihn nach Alter, Geschlecht und sozio-kulturellen Faktoren normal wäre." (SANDER 1994, 103-104).

In der integrativen Pädagogik steht daher der Mensch als Ganzes im Mittelpunkt der pädagogischen Bemühungen und wird in seiner Lebensgeschichte und in den komplexen Systemzusammenhängen seiner lebensweltlichen Bezüge gesehen, im Rahmen derer eine Behinderung als solche erscheint und bewertet wird. Beeinträchtigungen werden nicht als Kategorien verstanden, die zum Wesen eines Menschen gehören und seine Zuordnung zu einer von der Norm abweichenden Gruppe legitimieren, sondern als individuell zu erfassende Bedingungen seiner Existenz und seiner Lebens-, Lern- und Entwicklungsprozesse¹⁵. Auf die spezifische Förderung von Menschen mit besonderem Unterstützungsbedarf soll aufgrund dieser Überlegungen nicht verzichtet, sondern sie soll in den Kontext der allgemeinen Bildungseinrichtungen wie der Regelschule integriert werden.

Die sonderpädagogischen Fachrichtungen haben sich in bezug auf ihr Menschenbild, wie am Beispiel der Sprachbehindertenpädagogik zu zeigen ist, in den letzten Jahren so stark an die Position der integrativen Pädagogik angenähert, dass eine solche Integration möglich erscheint.

Innerhalb der *Sprachbehindertenpädagogik* betonte als erste KNURA - und darauf aufbauend GROHNFELDT - die Bedeutung des Menschenbildes als zentrale Kategorie sprachpädagogischen Handelns¹⁶. Auf der Grundlage einer humanwissenschaftlichen Reflexion der menschlichen Sprache und der Einsicht in *"Mehrdimensionalität, Komplexität und Dynamik gestörter Sprache"* (KNURA 1980, 3) erfolgte zu Beginn der 80er Jahre eine Abwendung vom sogenannten "medizinischen Modell". Menschen mit Sprachbehinderungen wurden nunmehr gesehen als *"Menschen, die beeinträchtigt sind, ihre Muttersprache in Laut und/oder Schrift impressiv und/oder expressiv altersgerecht zu gebrauchen und dadurch in ihrer Persönlichkeits- und Sozialentwicklung sowie in der Ausformung und Ausnutzung ihrer Lern- und Leistungsfähigkeit behindert werden"* (KNURA 1980, 3).

Die Wechselwirkungen zwischen den verschiedenen Persönlichkeitsbereichen eines Menschen, seiner Sprachbehinderung und seiner Gesamtentwicklung wurden nun berücksichtigt. Mit dem Menschenbild veränderte sich die defizitorientierte, auf das Individuum zentrierte Vorstellung von der Sprachstörung als isoliertem Phänomen hin zu einer Einbeziehung der gesamten Lebenssituation des betroffenen Menschen. Ausgehend von den Wechselwirkungen des sprachlichen Symptoms mit

¹⁵ vgl. FEUSER & MEYER 1987; EBERWEIN 1994

¹⁶ vgl. GROHNFELDT 1987a, 1989

kognitiven, emotionalen, sozialen, sensorischen und motorischen Variablen im Individuum und seinen Auswirkungen auf die individuellen psychophysischen Voraussetzungen wurden auch die sozialen, kulturellen, ökonomischen und politischen Umstände einbezogen, unter denen Menschen mit Sprachstörungen leben ¹⁷. Dieses komplexe Syndrom wurde von KNURA als "Sprachbehinderung" aufgefasst und umfasste *"die sprachliche Beeinträchtigung selbst und die durch sie bewirkte oder ihr zugrundeliegende belastete personale und soziale Gesamtsituation der betroffenen Menschen"* (KNURA 1980, 3). Allerdings wurden die übergeordneten Systemzusammenhänge in erster Linie in ihren Auswirkungen auf das von der Störung betroffene Individuum berücksichtigt, weniger in ihren Wechselwirkungen von Individuum und Umwelt.

Eine vergleichbare Sichtweise wird auch in den 1995 verabschiedeten "Leitlinien zur spezifisch pädagogischen Förderung von Menschen mit Sprachbehinderungen" ¹⁸ aufgenommen, wo zusätzlich wird der Begriff der "Kommunikationsbehinderung" eingeführt. Der Begriff der Sprachstörung bezeichnet hier die phänomenologische Ebene und betrifft das sprachliche System des Individuums, das von einer sozialen Norm abweicht: *"Als Sprachstörung gilt das Unvermögen, die Muttersprache regelhaft der Altersnorm entsprechend zu gebrauchen"* (BRAUN et al. 1995, 317).

Aus einer Sprachstörung kann dieser Definition zufolge eine Sprachbehinderung und/oder eine Kommunikationsbehinderung erwachsen:

"Eine Sprachstörung wird zur Sprachbehinderung, wenn der betroffene Mensch sich durch sie belastet fühlt. Eine Sprachstörung führt zur Kommunikationsbehinderung, wenn der betroffene Mensch und seine Kommunikationspartner in der Erfüllung der Funktionen menschlicher Kommunikation (Informationsaustausch, Bedürfnisbefriedigung, Ausdruck der Persönlichkeit, Regulation der Beziehung u.a.) beeinträchtigt sind" (BRAUN et al. 1995, 317).

Die AutorInnen unterscheiden also zwischen einer individuellen Sprachbehinderung und einer sozialen Kommunikationsbehinderung. Für das Entstehen von Behinderung sind - anders als in der Definition der Weltgesundheitsorganisation - unterschiedliche Kategorien kennzeichnend: im ersten Fall das individuelle Empfinden, im zweiten das gemeinsame Nicht-Erfüllen-Können von kommunikativen Funktionen.

In der Terminologie der Weltgesundheitsorganisation gesprochen wird im Begriff der Kommunikationsbehinderung der Schritt von der "Leistungsminderung" zur "Behinderung" als soziale Kategorie vollzogen,

¹⁷ vgl. BRAUN, HOMBURG & TEUMER 1980, 5

¹⁸ BRAUN et al. 1995, 315 ff

während der Begriff der Sprachbehinderung weiterhin individuell im Sinne einer Schädigung und Leistungsminderung bestimmt wird.

Spätestens aus den genannten "Leitlinien" von BRAUN et al. lässt sich ableiten, dass der Paradigmenwechsel für die Sprachbehindertenpädagogik Auswirkungen auf das Menschenbild und das Verständnis von Behinderung hatte. Er zog Veränderungen auf der Ebene des pädagogischen Handelns nach sich, wo zum Beispiel ganzheitlich orientierte Arbeitsformen an Bedeutung gewannen, und auch die Arbeitsfelder von SprachpädagogInnen wurden unabhängig von der Institution Schule für Sprachbehinderte definiert. So wird in den Leitlinien explizit auf die Möglichkeit verwiesen, sprachpädagogische Aufgaben in unterschiedlichen institutionellen Zusammenhängen wahrzunehmen, wobei integrative Formen ausdrücklich einbezogen werden ¹⁹.

Allerdings hielt die organisatorische Umsetzung (um die es in Kapitel vier und fünf geht) mit diesem Paradigmenwechsel nicht Schritt. An der Klassifikation der betroffenen Menschen und ihrer institutionellen Zuordnung veränderte sich bis heute wenig, es wurden im Gegenteil in großem Umfang neue Schulen für Sprachbehinderte gebaut ²⁰. Durch die Besonderung in speziell für bestimmte Gruppen von Menschen bestehende Einrichtungen wird weiterhin eine diagnostizierte "primäre" Behinderung als zentrales unterscheidendes Merkmal manifestiert ²¹, selbst wenn damit - wie in der Sprachbehindertenpädagogik argumentiert wird - die Zielvorstellung einer sozialen Integration in der Zukunft, nach der Beseitigung des "Defekts", verbunden ist ²². Menschen mit Sprachbehinderungen werden dadurch weiterhin klassifiziert und jenseits der Normalität eingeordnet, um sie Einrichtungen zuzuordnen und Fördermaßnahmen *für sie*, nicht *mit ihnen* zu konzipieren. Eine solche Klassifikation kann angesichts der Einzigartigkeit jedes Menschen aber immer nur unzureichend bleiben und bringt die Gefahr mit sich, die Betroffenen auf ihre Defekte zu reduzieren, was im Gegensatz zum propagierten ganzheitlichen Menschenbild steht. Dass die sonderpädagogische Tradition der Spezialisierung und Besonderung, auch wenn sie heute mit dem Ziel der späteren Integration durchgeführt wird, gravierende Folgen für die gesellschaftliche Sichtweise von Menschen mit Behinderungen hatte, wird aus einer Äußerung der amerikanischen Expertin Hanson deutlich:

¹⁹ vgl. BRAUN et al. 1995

²⁰ vgl. GROHNFELDT 1995b, 219

²¹ vgl. PRENGEL 1995, 145

²² vgl. HOMBURG 1986

"... for so many years we have decided for so many special programs for kids that it's almost like they are not human" (Hanson).

In der integrativen Pädagogik wird anstelle einer solchen institutionellen Perspektive das Individuum in seiner Lebenswelt gesehen, wobei alle Systemebenen berücksichtigt werden. Diese Sichtweise impliziert, dass pädagogische Handlungsmöglichkeiten nicht nur in einer individuellen Arbeit mit dem als "behindert" bezeichneten Menschen, sondern auch in einer Veränderung des Umfeldes bestehen. **Integrationsfähigkeit** ist damit nicht mehr in erster Linie die Eigenschaft einer Person, sondern die eines Systems, das individuell angemessene Entwicklungsbedingungen herstellen kann oder nicht ²³. Deshalb werden in SANDERs Verständnis der zitierten Definition der Weltgesundheitsorganisation, anders als in den "Leitlinien", soziale Faktoren nicht nur in das Verständnis von Behinderung einbezogen, sondern sie prägen es:

"Gestörte oder ungenügende soziale Integration ist unter diesem Begriffsverständnis nicht nur ein Erscheinungsbild von Behinderung, sondern sie ist, wenn und soweit sie infolge einer Schädigung oder Leistungsminderung entstanden ist, die Behinderung selbst" (SANDER 1994, 105).

Eine Sprachbehinderung wäre in diesem Sinn als solche erst dann zu bezeichnen, wenn sie nicht nur den betroffenen Menschen belastet, sondern wenn sie die Integration in seine Lebensbezüge beeinträchtigt. Das könnte zum Beispiel der Fall sein, wenn die Sprachstörung in einem auf Homogenität und "zielgleiches" Lernen ausgerichteten Unterricht dazu führt, dass die pädagogischen Angebote im Bereich der Schriftsprache nicht den Fähigkeiten des Kindes entsprechen, oder wenn das Kind durch eine Überweisung zur Sonderschule aus den sozialen Bezügen seines Wohnumfeldes und seiner Freundesclique ausgeschlossen wird.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass die Menschenbilder in der integrativen und der Sprachbehindertenpädagogik sich einander annähern und dass eine zunehmende Offenheit gegenüber integrativer Förderung besteht. Gleichzeitig bestätigt sich aber auch die Feststellung der amerikanischen Expertin Hanson, dass die mit der Integration verbundene grundlegende Veränderung von Werten in einer leistungsorientierten Gesellschaft ein langer Weg sei und viel Zeit und Geduld brauche.

²³ vgl. SCHÖLER 1993; SANDER 1987

3.3. Die konstruktivistische Systemtheorie als erkenntnistheoretisches Bezugssystem

Mit den Ausführungen zum Menschenbild wurde bereits die systemische Sichtweise angesprochen, wie sie unter anderem SANDER in seinem ökosystemischen Ansatz vertritt. Systemische Ansätze haben in den letzten Jahren nicht nur in der naturwissenschaftlichen und technischen Forschung an Bedeutung gewonnen, sondern auch in den Geistes- und Sozialwissenschaften. SCHLIPPE bezeichnet die Systemtheorie in Übereinstimmung mit CAPRA als Metatheorie, die mit dem Ziel der Integration verschiedener Wissensgebiete entwickelt wurde ²⁴.

"Ich glaube, ganz allgemein wird die Verknüpfung und Vernetztheit zur zentralen, leitenden Metapher werden, in der Wissenschaft, in der Philosophie und auch in Gesellschaft, Politik, Wirtschaft" (CAPRA & DÜRR 1983, 30).

Nachdem im psychotherapeutischen Bereich inzwischen eine Vielzahl von Konzepten existiert, die die Erkenntnisse der Systemtheorie auch für zwischenmenschliche Prozesse und Problemlösungen praktisch nutzbar machen ²⁵, nimmt in letzter Zeit zunehmend auch die Pädagogik diesen Zugang auf ²⁶. Das ist nicht erstaunlich, denn

"das systemisch-konstruktivistische Denkmodell ist für alle, die sich mit auffälligem, abweichendem, störendem oder gestörtem Verhalten beschäftigen, so faszinierend, weil es als der fruchtbarste Versuch erscheint, die Kluft zwischen Geistes- und Naturwissenschaften zu überbrücken und die Trennung von Körper und Geist, von Soma und Psyche mit einem umfassenden, die Grenzen einzelner wissenschaftlicher Disziplinen übergreifenden Konzept aufzuheben" (ROTTHAUS 1990, 36).

Es gibt nicht "die" Systemtheorie, sondern unterschiedliche Zugänge, die sich als systemisch oder systemtheoretisch bezeichnen. Dazu gehören unter anderem die Systemtheorie LUHMANNs, der sozialökologische Ansatz BRONFENBRENNERs, der Ansatz der systemischen Therapie und des Konstruktivismus und MATURANAs Theorem der Selbstorganisation ²⁷. Die genannten Theorien stehen nicht isoliert nebeneinander, sondern bedienen sich weitgehend derselben Begrifflichkeit und beziehen sich zum Teil aufeinander. Gemeinsam ist ihnen eine systemisch-ganzheitliche Sichtweise, und die meisten von ihnen nehmen die konstruktivistische Erkenntnistheorie zum Ausgangspunkt. Im Rahmen

²⁴ vgl. SCHLIPPE 1991, 21

²⁵ Ein Überblick findet sich in SCHLIPPE 1991.

²⁶ vgl. HUSCHKE-RHEIN 1990, 1992; PALMOWSKI 1995 u.a.

²⁷ vgl. HUSCHKE-RHEIN 1990, 7

dieser Arbeit ist es nicht möglich, eine umfassende Auseinandersetzung mit der konstruktivistischen Systemtheorie zu leisten. Ich beschränke mich daher auf die zentralen Aspekte, aus denen sich mein Verständnis von Entwicklung sowie mein Integrations- und Kommunikationsbegriff ableiten. Deshalb gehe ich zunächst kurz auf die Grundannahmen des Konstruktivismus und der Systemtheorie ein und leite Konsequenzen für die integrative Sprach- und Kommunikationsförderung ab.

3.3.1. Zentrale Thesen der konstruktivistischen Systemtheorie

Der Konstruktivismus versteht menschliche Erkenntnis nicht als Abbildung der Wirklichkeit, sondern als Ergebnis der Handlungen eines aktiven Subjekts, das von seinem aktuellen Standort aus ein Modell der Welt entwickelt²⁸. Die erkenntnistheoretischen Wurzeln des Konstruktivismus gehen bis in die Antike zurück, als die Skeptiker Sokrates' Auffassung anzweifelten, es gäbe eine "echte Wahrheit", die mit der "objektiven" Wirklichkeit übereinstimme und als solche erkannt werden sollte²⁹. Frühe Vertreter werden in dem englischen Bischof Berkeley (1710), Kants "Kritik der reinen Vernunft" (1787) und Einsteins Relativitätstheorie gesehen. Vertreter des Konstruktivismus im 20. Jahrhundert sieht GLASERSFELD unter anderem in dem Erziehungsphilosophen DEWEY und dem Entwicklungspsychologen PIAGET. Ich möchte ergänzend den Entwicklungspsychologen BRUNER nennen, auf dessen spracherwerbstheoretische und didaktische Vorstellungen ich mich schwerpunktmäßig beziehe³⁰.

Wahrnehmung ist selektiv und konstruktiv

Wahrnehmung wird im Konstruktivismus nicht als einseitige Aufnahme von Sinneseindrücken verstanden, sondern als Interaktion zwischen Individuum und Umwelt: Das Individuum kann nur das wahrnehmen, was seine neuronalen Strukturen ermöglichen, und diese sind auf der Basis früherer Erfahrungen entstanden. Eine Wahrnehmung ist daher

²⁸ Die folgende Darstellung orientiert sich vor allem an GLASERSFELD 1985, 1986 und HUSCHKE-RHEIN 1990, 1992.

²⁹ vgl. GLASERSFELD 1986, 19

³⁰ BRUNER schreibt über sich selbst: "Ich denke, mein Temperament machte mich zum Konstruktivisten und ließ mich am Ende die Schlußfolgerung ziehen, daß der Mensch seine Realität zu einem gewissen Maße für seinen eigenen Gebrauch herstellt und sich ihr Wert ausschließlich anhand dieses Gebrauchs mißt" (BRUNER 1990, 286).

nicht als Abbild der Umwelt zu verstehen, sondern als individuelle Reduktion ihrer Komplexität:

"Jedes System muss Umweltkomplexität reduzieren - vor allem dadurch, dass es die Umwelt selbst nur beschränkt und kategorial vorformiert wahrnimmt" (LUHMANN 1986, 33).

Im Prozess des Wahrnehmens werden die Eigenschaften eines Objekts mit einem früher wahrgenommenen verglichen, wobei die frühere Erfahrung nicht wertneutral, sondern mit den anknüpfenden Emotionen verbunden gespeichert wird. Die aktuell wahrgenommene Realität hängt damit auch von den Vorerfahrungen ab, sie ist selektiv *"aufgrund von in ihrer Komplexität von keinem Wesen vollständig erfassbaren Objekten"* (GLASERSFELD 1986, 19). Erkenntnis und damit Erweiterung der vorhandenen Strukturen beginnt *"...dort, wo unsere Erwartung mit unserer Erfahrung nicht mehr in Einklang gebracht werden kann"* (HESS 1989, 18), wo also ein Ungleichgewicht entsteht.

Erkenntnis ist ein Anpassungsprozess an die Kultur der Umwelt

Für den Konstruktivismus gibt es dementsprechend keine "echte Wahrheit", die mit der "objektiven Wirklichkeit" übereinstimmt³¹. ***Erkenntnis*** wird vielmehr ***als Anpassungsprozess*** verstanden: Wissen ist ein Modell, das nicht "so ist" wie die Wirklichkeit, sondern zu den Erlebnissen und Erfahrungen eines Menschen passt wie etwa ein Schlüssel in ein Schloss. Die Tatsache, dass es Dieben mithilfe eines Dietrichs gelingen kann, die Tür ohne den "richtigen" Schlüssel zu öffnen, zeigt, dass es nicht nur ***eine*** passende Möglichkeit³² gibt. Erkenntnis betrifft damit nicht eine objektive, für alle gleiche und gemeinsame Wirklichkeit, ***"sondern ausschließlich die Ordnung und Organisation von Erfahrungen in der Welt unseres Erlebens"*** (GLASERSFELD 1985, 23).

Diese Auffassung entspricht den entwicklungspsychologischen Vorstellungen PIAGETs und darauf aufbauend BRUNERs, die ebenfalls davon ausgehen, dass die kognitiven Strukturen, die wir Wissen nennen, nicht "Kopie der Wirklichkeit", sondern "Ergebnisse der Anpassung" sind: über die Bildung und Überprüfung von Hypothesen entwirft das Kind Modelle der Wirklichkeit, die seine Wahrnehmungen und Erfahrungen ordnen und es dadurch handlungsfähig machen. ***Die Weltsicht ist also in Modellen organisiert, die sich lebenslang immer wieder verändern.***

³¹ vgl. GLASERSFELD 1985, 19

³² vgl. WATZLAWICK 1986

Bei dieser Konstruktion der Wirklichkeit handelt es sich um einen aktiven, kreativen Prozess, denn die Wahrnehmungen und Erfahrungen begegnen dem Kind nicht zufällig, sondern werden von ihm *gezielt gesucht*, um die eigene Handlungsfähigkeit zu erweitern. Das Wissen, das Menschen sich erwerben, ist also nicht als Selbstzweck, sondern *"als Mittel zu verstehen, um zu Zielen zu gelangen, die der Erlebende sich jeweils selber wählt"* (GLASERSFELD 1985, 6). Der Gegenstand der Erkenntnis wird deshalb aufgrund seiner *persönlichen Bedeutsamkeit* ausgewählt, sei es aufgrund der Bedeutung, die ihm kulturell beigegeben wird, oder sei es aufgrund einer individuellen Problemstellung, die es zu lösen gilt. Erkenntnis wird also als *Instrument* verstanden, mit dessen Hilfe die Welt erklärbar und der Mensch somit handlungsfähig wird. Es wird ein Modell der Wirklichkeit konstruiert, im Rahmen dessen die vom Individuum angestrebten Ziele zu verwirklichen sind.

Um Wissen aufzubauen, benötigt der Mensch dem Prinzip der *Regelmäßigkeit* zufolge eine gewisse *"Konstanz in der Erlebniswelt"* (GLASERSFELD 1985, 32) und damit die Möglichkeit, ein Ereignis in Beziehung zu etwas vorher schon einmal Erlebtem zu setzen. Die Objekte der Erkenntnis müssen also in bezug auf zunächst wahrgenommene Merkmale gleich sein. Durch die Konfrontation mit einem nicht passenden Merkmal tritt eine Störung in der Erklärung auf, und durch diese Störung zeigt sich, dass die Objekte sich unterscheiden. Es entsteht eine neue Wirklichkeit, die kognitive Struktur verändert sich, so dass sie die Erlebenswelt wieder erklären kann (PIAGETs Grundprinzip von Assimilation und Akkomodation). Die wahrgenommene Gleichheit der Objekte ist also nicht eine Gegebenheit der objektiven Realität, sondern *"das Produkt einer vom erkennenden Subjekt ausgeführten Operation"* (GLASERSFELD 1986, 36), einer aktiven Handlung. Um den Vergleich überhaupt durchführen zu können, muss das Individuum schon zuvor über die Vergleichbarkeit entscheiden und schafft sich in dieser Entscheidung die Struktur der erlebten Wirklichkeit. Je nachdem, auf welchem Entwicklungsniveau es sich befindet, unterscheidet es die Objekte mehr oder weniger stark voneinander und ordnet sie anders zu. Dabei ist es auf die Rückmeldung und Unterstützung der Menschen seiner Umgebung angewiesen, die ihm die gesellschaftliche Bedeutung der Objekte vermitteln und neue Impulse setzen. Sie vermitteln die Werte und Normen und das Weltbild ihrer Kultur: mithin die gemeinsame soziale Wirklichkeitskonstruktion.

"Sozialisation und Erziehung führen zu einer Teilhabe an einer gemeinsamen sozialen Realität, an einer gemeinsamen Wirklichkeitskonstruktion, die wir dann schließlich für die 'wirkliche' Wirklichkeit halten" (ROTTHAUS 1990, 37).

Diese entsteht also als Resultat von **Kommunikation**: mit ihrer Hilfe einigen sich Menschen über ihr Bild von der Wirklichkeit. Dies gilt für alle gesellschaftlichen Werte und Erklärungsmuster, für die gesamte Kultur. Die Kommunikation - und insbesondere die sprachliche Kommunikation - spielt also eine wesentliche Rolle für die kulturelle und individuelle Wirklichkeitskonstruktion.

3.3.2. Soziale Systeme und ihre Eigenschaften

Den Vorstellungen der konstruktivistischen Systemtheorie zufolge ist die Welt einschließlich menschlichen Lebens und Zusammenlebens in hierarchischen Systemen organisier. Die weiteste und am häufigsten zitierte Definition eines Systems stammt von HALL & FAGEN:

"Ein System ist ein Aggregat von Objekten zusammen mit den Beziehungen zwischen den Objekten und zwischen ihren Merkmalen" (HALL & FAGEN 1956, zit. nach SCHLIPPE 1991, 22).

Man kann sich ein System demnach als ein Netz vorstellen, bei dem die Knoten die Elemente und die Seile die Beziehungen zwischen ihnen darstellen ³³. Jeder Mensch ist in diesem Verständnis als System zu begreifen und als solches durch **Ganzheit** gekennzeichnet: jeder Teil eines Systems ist mit allen anderen Teilen verbunden, vielfältig vernetzt und steht in Wechselwirkungen mit den anderen Teilen. Jede Veränderung in einem Teil führt deshalb zu einer Veränderung des Ganzen, die sich nicht als einfacher Ursache-Wirkungs-Zusammenhang fassen lässt ³⁴. Als Ganzheiten unterscheiden Systeme sich qualitativ von der Summe ihrer Teile ³⁵. Gleichzeitig ist das System Mensch eingebunden in vielfältige weitere Systemzusammenhänge auf verschiedenen Ebenen.

In zwischenmenschlichen Systemen sind Menschen die Elemente, die durch Kommunikation zueinander in Beziehung treten und dadurch wiederum eine Ganzheit bilden, die sich von ihren je einzelnen Elementen unterscheidet. Das Individuum steht dementsprechend nicht allein und nicht nur unter Berücksichtigung seines Teilsystems Sprache im Zentrum der (sprachpädagogischen) Betrachtung, sondern als

³³ vgl. HUSCHKE-RHEIN 1992, 158

³⁴ vgl. WATZALWICK 1969, 118

³⁵ vgl. SCHLIPPE 1991, 22

komplexe Persönlichkeit, die in einer wechselseitigen Austauschbeziehung zu anderen Menschen steht. Jeder von ihnen beeinflusst den anderen und das Ganze ³⁶. Systeme weisen bestimmte Eigenschaften auf, die ich im folgenden zusammenfassend kennzeichne ³⁷:

- Verbundenheit der Elemente, Ganzheit
- Homöostase
- Regeln
- Kalibrierung
- Selbstregulation durch Rückkopplung
- Hierarchie - Schichtung
- Offene und geschlossene Systeme
- Komplexität
- Selbstorganisation, Autopoiesis
- Selbstreferenz, Autonomie
- Strukturelle Kopplung
- Kontextbezogenheit

Die bereits angesprochene Eigenschaft der *Ganzheit* entsteht aus der Vernetzung und dem wechselseitigen Aufeinander-bezogen-sein der Elemente, die ihrerseits Systeme bilden. Die Betrachtung eines Teils - wie z.B. der sprachlichen Fähigkeiten eines Kindes oder des Unterrichtsstils einer Lehrerin - ist deshalb nur als Arbeitshypothese zu verstehen, die die komplexe Wirklichkeit reduziert und dadurch Beobachtung und Verstehen ermöglicht. Auch ein Beobachter gehört zu dieser Ganzheit und beeinflusst dadurch zwangsläufig das untersuchte System ³⁸. Ein lebendes System wie ein Mensch oder eine Gruppe von Menschen ist nicht statisch, sondern befindet sich in einem ständigen Prozess der Anpassung an seine Umwelt, in dem es versucht, ein Gleichgewicht, die *Homöostase*, zu erreichen. Dieses Gleichgewicht kann aber immer nur für kurze Zeit bestehen, weil äußere Einflüsse immer neuen Ausgleich notwendig machen. Um es möglichst zu erhalten, gibt es *Regeln*, die die Beziehungen der Teile des Systems untereinander steuern. Regeln bezeichnen die "in einem System beobachtbaren Redundanzen" (SCHLIPPE 1991, 27). Durch sie wird die Komplexität des Systems reduziert. In

³⁶ Diese Perspektive stimmt, wie in Kapitel 3.3. gezeigt wird, mit der interaktionistischen Sichtweise des Spracherwerbs überein.

³⁷ vgl. HUSCHKE-RHEIN 1992, 158 ff; SCHLIPPE 1991, 22 ff; SCHMIDT 1987; WATZLAWICK 1969

³⁸ vgl. SCHLIPPE 1991, 22 f; WATZLAWICK 1969, 118, 145

zwischenmenschlichen Systemen treten offene und verdeckte Regeln auf, und sie können im Sinne der Stabilisierung eines Systems oder seiner Teilsysteme zu einem bestimmten Zeitpunkt funktional oder dysfunktional sein.

Die Regeln eines Systems können innerhalb einer bestimmten Grenze bestehenbleiben (*Kalibrierung*), aber es muss auch eine Stufenfunktion zur Angleichung an veränderte Umweltbedingungen geben. Ein starres Festhalten an den einmal gültigen Regeln führt zum Verlust der Homöostase, wenn Veränderungen eintreten, unter denen die Regeln nicht mehr funktional sind. Die Kalibrierung oder *Stufenfunktion* verweist darauf, dass sich die Entwicklung von Systemen aus systemischer Sicht nicht linear, sondern in Stufen vollzieht: auf einem bestimmten Entwicklungsstand werden die Regeln des Systems modifiziert, um sich an die in der Entwicklung selbst erzeugten veränderten Bedingungen anzupassen³⁹. BRONFENBRENNER bezeichnet solche veränderten Bedingungen wie etwa die Geburt eines Kindes, Schuleintritt etc. als "*ökologische Übergänge*"⁴⁰. In der Familientherapie werden diese als Herausforderungen an die Familie bewertet. Sie machen eine neue Kalibrierung erforderlich und können zu Problemen führen, wenn die Anpassung nicht gelingt.

Indem es die Homöostase anstrebt, führt das System *selbstregulierende Prozesse* durch, die im Spannungsfeld zwischen der Anpassung an eine sich verändernde Umwelt und der Erhaltung des Systems, so wie es ist, stehen. Im Extrem führen positive Rückkopplungen zu Ungleichgewichtszuständen bis hin zur Zerstörung des Systems, negative Rückkopplungen führen zur Rigidisierung. Das Gleichgewicht zwischen ihnen wird als "homöostatisches Plateau" bezeichnet (s.o.).

Lebendige Systeme, wie es soziale Systeme grundsätzlich sind, sind der Autopoiesis-Theorie von MATURANA & VARELA zufolge (im Gegensatz zu Maschinen) *immer energetisch und materiell offen*, sie befinden sich in dreifacher Hinsicht im ständigen Austausch mit ihrer Umwelt: Sie tauschen Materie, Energie und Information aus⁴¹. Ein lebendiges System könnte ohne Energietransfer (wie Atmen oder Essen) und Informationstransfer nicht überleben⁴². Gleichzeitig sind sie "*selbsterzeugende, selbstorganisierende, selbstreferentielle und selbsterhaltende - kurz: autopoietische - Systeme*" (SCHMIDT 1987, 22) und als

³⁹ vgl. SCHLIPPE 1991, 26

⁴⁰ vgl. BRONFENBRENNER 1981

⁴¹ vgl. MATURANA & VARELA 1987; HUSCHKE-RHEIN 1992, 160

⁴² SCHLIPPE 1991, 29

solche "*operational geschlossen: Das Gehirn ist kein umweltoffenes Reflexsystem, sondern ein funktional geschlossenes System, das nur seine eigene Sprache versteht und nur mit seinen eigenen Zuständen umgeht*" (ROTH, zit. nach SCHMIDT 1987, 14) ⁴³.

In bezug auf zwischenmenschliche Systeme ist das so zu verstehen, dass das Nervensystem jedes einzelnen Menschen autonom funktioniert: es ist *zirkulär* organisiert und erzeugt durch die Verknüpfung seiner Elemente immer aufs neue einen homöostatischen Zustand. Durch seine operationale Geschlossenheit sind seine Operationen abhängig von seinem Zustand vor dieser Handlung: sie sind *strukturdeterminiert*. Das bedeutet nicht, dass das individuelle System von seiner Umwelt unabhängig wäre, denn es wird durch den Kontext, in dem es lebt, und die anderen Organismen fortwährend beeinflusst, weil es an sie strukturell gekoppelt ist (s.u.). Aber die Auswirkungen der Beeinflussung sind für den Beobachter nicht vorhersagbar, sondern abhängig von den internen Strukturen. Für pädagogische Zusammenhänge hat das die Konsequenz, dass die Autonomie des Kindes, seine Reaktionen und Wünsche berücksichtigt werden müssen, damit ein Erfolgserfolg möglich ist. Die Entwicklung von Identität steht als Erziehungsziel demnach an erster Stelle.

Systeme existieren nicht für sich allein, sondern in vielfältigen Verflechtungen: Sie sind mit anderen Systemen *strukturell gekoppelt*, damit ist der soziale Zusammenschluss einzelner Systeme durch Sprache, soziale Normen, gemeinsame Interessen, Rollenübernahme usw. gemeint ⁴⁴. Auch das Lernen wird von MATURENA & VARELA als strukturelle Kopplung aufgefasst, nicht als bloßes Aufnehmen von Information oder als Instruktion ⁴⁵. Es erfolgt vor allem über soziale Interaktion einschließlich der Sprache, die MATURENA & VARELA als wichtigstes Beispiel struktureller Kopplung bezeichnen. Über die gemeinsame Sprache eines sozialen Verbandes, die ein Metasystem darstelle und als

⁴³ Wie VARELA betont, ist diese operationale Geschlossenheit aber nicht für soziale Systeme nachgewiesen, sondern für biologische (wie auch das Nervensystem eines ist) (vgl. VARELA 1987, 121). Er wendet gegen die von einigen AutorInnen versuchte Übertragung des Autopoiesis-Konzepts auf soziale Systeme ein, daß die Selbsterzeugung sich per definitionem ausschließlich auf chemische Produktionen beziehe und es "an den Haaren herbeigezogen" sei, wollte man "soziale Interaktionen als Produktion von Bestandteilen beschreiben" (VARELA 1987, 121). Er bezeichnet soziale Systeme vielmehr als "autonom", wenn sie geschlossen sind. Wenn dagegen in der Familientherapie von "geschlossenen Systemen" gesprochen wird, geht es nicht um diesen operationalen Zusammenhang, sondern um soziale Faktoren: z.B. um eine Familie, die sich in bezug auf die Information stark von der Außenwelt abschließt. SCHLIPPE schlägt zur Abgrenzung in diesem Fall den Begriff "rigide Systeme" vor (SCHLIPPE 1991, 29).

⁴⁴ vgl. HUSCHKE-RHEIN 1992, 164

⁴⁵ vgl. die Ausführungen zum Erkennen im Konstruktivismus

solches alle Eigenschaften eines Systems besitze, sei die Verständigung zwischen ihren Mitgliedern möglich ⁴⁶.

Von besonderer Bedeutung für die Bestimmung von Analyseebenen integrativer Sprach- und Kommunikationsförderung ist die Eigenschaft der **Hierarchisierung** oder **Schichtung**. Ein System besteht aus Subsystemen, die jeweils für sich wieder ein System bilden. Die Elemente der Subsysteme sind stärker miteinander verbunden als mit dem Gesamtsystem. Jedes Element kann Teil mehrerer Subsysteme sein ⁴⁷. In den systemtheoretischen Ansätzen sind unterschiedliche Modelle der Hierarchie innerhalb von Systemen entwickelt worden. Ich beziehe mich im weiteren (ebenso wie SANDER) auf BRONFENBRENNERs Einteilung. BRONFENBRENNER unterscheidet vier sich ausweitende Systemebenen: Mikrosystem, Mesosystem, Exosystem und Makrosystem.

Das **Mikrosystem** baut auf dyadischen Beziehungen auf. Für BRONFENBRENNER ist die Dyade "eine Grundeinheit der Analyse" in der Beschreibung von Entwicklungsprozessen, eine Einheit von zwei Personen (zum Beispiel Mutter und Kind oder LehrerIn und Kind), die zusammen mit den weiteren bedeutsamen Personen das Mikrosystem bildet. Eine solche Dyade ist durch aufmerksame gegenseitige Beobachtung, gemeinsame Tätigkeiten mit komplementären Inhalten und dauerhafte Gefühle füreinander gekennzeichnet. Auf der Basis dieser emotionalen Stabilität wird BRONFENBRENNERs Ansicht nach Lernen und Entwicklung begünstigt, so dass zunehmende Komplexität und damit auch die Einbeziehung weiterer Mikrosysteme bzw. übergeordneter Systeme möglich wird ⁴⁸. Eine Familie bildet demnach ein Mikrosystem, ebenso eine Schulklasse oder eine Sprachfördergruppe.

"Eine Analyse des Mikrosystems muss das gesamte in einem gegebenen Lebenszusammenhang arbeitende zwischenmenschliche System berücksichtigen. Dieses System umfasst alle anwesenden Beteiligten und die Beziehungen zwischen ihnen" (BRONFENBRENNER 1981, 82) ⁴⁹.

Das **Mesosystem** ist "ein System von Mikrosystemen" und umfasst "die Wechselbeziehungen zwischen zwei oder mehreren Lebensbereichen,... an denen die sich entwickelnde Person aktiv beteiligt ist" (BRONFENBRENNER 1981, 41),

⁴⁶ vgl. MATURANA & VARELA 1987, 251

⁴⁷ vgl. SCHLIPPE 1991, 26

⁴⁸ vgl. BRONFENBRENNER 1981, 75

⁴⁹ Auf dieser Vorstellung basiert SANDERs Konzept der Kind-Umfeld-Analyse und davon abgeleitet KRÄMERs "Analyse sprachlich-kommunikativer Fähigkeiten eines Kindes in seinem Umfeld" (vgl. KRÄMER 1994, 85 ff, HILDESCHMIDT & SANDER 1988, vgl. Kap. 6.2.2.

also zum Beispiel zwischen Schule und Familie, Arbeitsplatz und Freundeskreis. Die Anzahl der Verbindungen, die zwischen den Mikrosystemen bestehen, sind ausschlaggebend für die Stärke des Mesosystems. BRONFENBRENNER formuliert die Hypothese, dass

"das entwicklungsfördernde Potential eines Lebensbereiches wächst mit der Anzahl der unterstützenden Verbindungen zu den anderen Lebensbereichen ... Die Entwicklungsbedingungen sind also am ungünstigsten, wenn nur nichtunterstützende ergänzende Verbindungen bestehen oder diese sogar fehlen, wenn das Mesosystem schwach verbunden ist" (BRONFENBRENNER 1981, 205).

Diese These ist ein starkes Argument für die Zusammenarbeit von PädagogInnen mit Eltern und für die interdisziplinäre Zusammenarbeit verschiedener PädagogInnen und TherapeutInnen, die mit dem Kind arbeiten, sowie für die Einbeziehung anderer lebensweltlicher Bezugspersonen (z.B. andere Kinder der Klasse) in Förderprozesse.

Das **Exosystem** ist dem Mesosystem übergeordnet. Es umfasst

"einen oder mehrere Lebensbereiche, an denen die sich entwickelnde Person nicht selbst beteiligt ist, in denen aber Ereignisse stattfinden, die diejenigen in ihrem Lebensbereich beeinflussen oder von ihnen beeinflusst werden" (BRONFENBRENNER 1981, 224).

Als Beispiele nennt BRONFENBRENNER die soziale Schichtzugehörigkeit der Familie, den Arbeitsplatz der Eltern und das Fernsehen. Auch die Schule ist kein isoliertes System, sondern eine öffentliche Einrichtung, die von den Normen und Werten der Gesellschaft, Lehrplänen und politisch-administrativen Eingriffen abhängig ist. Zum Beispiel hängt eine ausreichende Unterrichtsversorgung der Schule von der gesellschaftlichen und politischen Lage ab. Gleichzeitig wirkt die Schule ihrerseits auch wieder auf die Gesellschaft ein, indem sie Kinder diesen Normen und Werten gemäß erzieht⁵⁰. Die Kinder einer Integrationsklasse sind unter anderem vom Exosystem Wohnbereich, Schulverwaltung, Lehrplan betroffen. BRONFENBRENNER schlägt vor, bei der Analyse der für das Kind bedeutsamen Faktoren nicht vom Exosystem direkt auf das Kind zu schließen, sondern zunächst die Einflüsse auf das Meso- und Mikrosystem zu berücksichtigen. Das halte ich für sehr wichtig, um kurzfristige Rückschlüsse beispielsweise von Schichtzugehörigkeit auf Sprach- und Kommunikationsstörungen zu vermeiden.

"Das Makrosystem ist das Gesellschaftssystem als Ganzes, das die vorgenannten Systeme als Teilsysteme enthält" (HUSCHKE-RHEIN 1992, 30).

⁵⁰ vgl. SANDER 1990, 69

Die Schule ist in das Makrosystem des Bildungssystems als Ganzes und seiner Ziele eingebunden. SANDER analysiert das Problem "Schulversagen" als unerwünscht auf mikrosystemischer Ebene (Kind - Klasse), aber als akzeptiert, wenn nicht sogar erwünscht, auf makrosystemischer Ebene. In einem gesellschaftlichen System, das auf Leistungswettbewerb ausgerichtet sei, müsse es zwangsläufig "Leistungsversager" geben: *"Makrosystemisch betrachtet gilt Schulversagen in unserem Bildungssystem (jedoch) als eine durchaus akzeptierte, das Makrosystem stützende Entwicklung"* (SANDER 1990, 68).

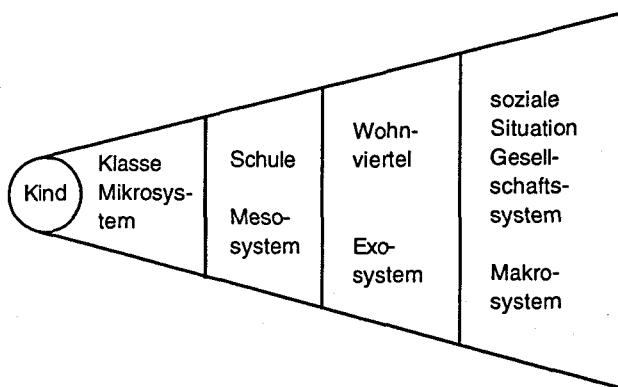


Abb. 6: Integrative Klasse als Mikrosystem aus der Perspektive eines Kindes (in Anlehnung an HUSCHKE-RHEIN 1992, 22)

SANDER zieht daraus die Konsequenz, dass sich die Pädagogik nicht auf Veränderungen des Mikrosystems beschränken dürfe, wie das im Rahmen der Entwicklung immer neuer methodischer Zugänge geschehe. Vielmehr müssten alle Systemebenen, also auch die gesellschaftlichen Zusammenhänge auf makrosystemischer Ebene berücksichtigt und an der Veränderung dieser Rahmenbedingungen mitgearbeitet werden, um eine Wirkung zu erzielen⁵¹. Diese Überlegungen sind es meiner Auffassung nach, die den Standpunkt der integrativen Pädagogik von den traditionellen sprachbehindertenpädagogischen Auffassungen unterscheiden. Sie berücksichtigen in höherem Maß die **Kontextgebundenheit** menschlichen Handelns, also die wechselseitigen Einflüsse zwischen den einzelnen Systemebenen und den Systemen auf gleicher Ebene. Die vielfältigen Verbindungen innerhalb des Systems Schule und mit anderen

⁵¹ vgl. SANDER 1990, 68 f

Systemen führen dazu, dass es in hohem Maße komplex ist. **Komplexität** bezeichnet den Grad an Vernetzung zwischen einzelnen Elementen des Systems und (nach LUHMANN) darüberhinaus alle weiteren möglichen Beziehungen:

"Als komplex wollen wir eine zusammenhängende Menge von Elementen bezeichnen, wenn aufgrund immanenter Beschränkungen der Verarbeitungskapazität nicht mehr jedes Element jederzeit mit jedem anderen verknüpft werden kann" (LUHMANN 1985, 46).

Die Möglichkeiten der Verknüpfung sind also immer zahlreicher als die tatsächlich realisierten oder aktualisierten Beziehungen. Dies führt zum (bereits in den Ausführungen zum Konstruktivismus angesprochenen) *"Selektionszwang"*: Durch die Wahl bestimmter Vernetzungsmöglichkeiten werden gleichzeitig andere Möglichkeiten ausgeschlossen (Anschluss anschlussfähiger Elemente und Ausschluss anderer durch Negation). Aus dieser Wahl ergeben sich neue Wahlmöglichkeiten, die wiederum Selektion erforderlich machen. Die Selektionskriterien, die dabei zum Tragen kommen, werden von den individuellen und kulturellen Werten bestimmt. Sie leiten sich also daraus ab, welche Bedeutung die handelnden Menschen den Gegenständen oder Ereignissen ihrer Lebenswelt beimessen ⁵².

3.3.3. Konsequenzen für das Verständnis menschlicher Entwicklung

Aus der konstruktivistischen Systemtheorie lässt sich eine interaktionistische Sichtweise menschlicher Entwicklung ableiten, die für Menschen mit und ohne Behinderungen in gleicher Weise gilt.

Ist der Blickwinkel auf das von einer Sprach- und Kommunikationsstörung betroffene Kind gerichtet, so steht dieses in dyadischen Beziehungen zu seinen Eltern, seiner LehrerIn, der SprachpädagogIn und anderen Kindern in der Klasse und darüberhinaus zu den übergeordneten Systemebenen. Als ein komplexes System befindet es sich in permanenter Bewegung, um eine Homöostase, ein Gleichgewicht zwischen seinen eigenen Strukturen und der wahrgenommenen Umwelt herzustellen.

Als lebendiges System ist das Kind energetisch offen und operational geschlossen. Es ist als System autonom, weil es strukturdeterminiert und

⁵² Diese Sinnorientierung menschlicher Entscheidungen bei der Komplexitätsreduktion wird von WEIZSÄCKER betont, der LUHMANNs Vorstellung einer unendlichen Zahl möglicher beliebiger Entscheidungen kritisiert (WEIZSÄCKER in HUSCHKE-RHEIN 1992, 105).

selbstreferentiell ist; seine internen Strukturen legen fest, in welcher Weise Verbindungen zu anderen Systemen aufgenommen werden, welche Gegenstände wahrgenommen werden und wie eine neue Homöostase angestrebt wird. Die Gegenstände seiner Erkenntnis wählt es aufgrund seiner Ziele und Werte aus den wahrgenommenen Möglichkeiten aus, die wiederum nur einen Teil der unendlich vielen Möglichkeiten ausmachen. Das System nimmt die Umwelt nicht "an sich", sondern im Rahmen der eigenen Strukturen wahr: es bildet die Umwelt nicht ab, sondern 'konstruiert' sie als Modell, das seinen Strukturen (seinem Entwicklungsniveau) entspricht, und ist dadurch handlungsfähig in seiner Erlebenswelt. Die je aktuelle Struktur erwächst aufgrund der (evolutionär und individuell entstandenen) vorherigen Struktur, die sich in der strukturgemäßen Auseinandersetzung mit der Umwelt verändert.

Als energetisch offenes System ist das Kind gleichzeitig im ständigen Austausch mit seiner Umwelt, zu der die anderen Menschen als gleichgeordnete Systeme gehören, außerdem aber auch über- und untergeordnete Systemebenen. Unter dem Einfluss der Interaktionen mit ihnen, durch strukturelle Kopplungen, gewinnt es Erkenntnisse und verändert seine internen Strukturen. Die strukturellen Kopplungen mit anderen Menschen sind aufgrund der Koontogenese der Menschen möglich: Die Nervensysteme der Menschen sind von ihrer Anlage her vergleichbar strukturiert, und darüberhinaus bestehen aufgrund des Zusammenlebens im selben Kontext gemeinsame kulturelle und soziale Erfahrungen. Die Einflüsse des Kontextes sind für das System Kind Auslöser für interne Veränderungen. Denn durch die Rückmeldung der anderen Menschen auf sein Handeln, in der Interaktion mit ihnen, kann es seine Deutungen mit den Wirklichkeitskonstruktionen der anderen vergleichen und sich den gemeinsamen Wirklichkeitskonstruktionen der Kultur in einem Prozess der Hypothesenbildung und -überprüfung annähern. Interaktionen mit den anderen Menschen, die ihrerseits Systeme bilden, sind also nicht nur möglich, sondern notwendig, damit das Kind Handlungsfähigkeit im sozialen System entwickeln kann. Die aufgezeigten Strukturen der Erkenntnisgewinnung betreffen nicht nur das angesprochene Kind mit einer Sprach- und Kommunikationsstörung, sondern ebenso zum Beispiel die SprachpädagogIn im diagnostischen Prozess, die auf der Basis ihrer Kenntnisse bestimmte Strukturen des Kindes wahrnimmt, sie aufgrund ihrer Werte und Ziele einschätzt und ihren eigenen Strukturen gemäß handelt. In der strukturellen Kopplung mit dem Kind wird sie ihre Diagnosen, wenn sie in Konflikt mit ihren Wahrnehmungen geraten, in

einem Prozess der Hypothesenbildung und -überprüfung möglicherweise verändern.

Die Situation "integrative Sprach- und Kommunikationsförderung" ist in hierarchischen Systemen organisiert, die nicht voneinander unabhängig sind, sondern vielfältig miteinander verknüpft und vernetzt existieren. Die Situation an sich ist auf der mikrosystemischen Ebene einzuordnen, auf der es verschiedene dyadische Beziehungen zwischen den daran beteiligten Personen (dem zu fördernden Kind, der SprachpädagogIn, der LehrerIn und eventuell den anderen Kindern der Klasse) gibt. Darüber hinaus steht sie im Kontext der übergeordneten Systemebenen des Mesosystem (der Beziehungen zwischen SprachpädagogIn und Eltern, Hortgruppe etc.), des Exosystems (soziale Situation im Stadtteil, Unterrichtsversorgung, Lehrplan etc.) und Makrosystems (Schulsystem, gesetzliche Grundlagen etc.).

3.4. Die linguistische Pragmatik als sprachwissenschaftliches Bezugssystem

Verbale und nonverbale Kommunikation ist im Entwicklungsverständnis der konstruktivistischen Systemtheorie in vielfältiger Weise von großer Bedeutung: Sie dient als Mittel zur strukturellen Kopplung von Menschen, kodiert die Regeln in zwischenmenschlichen Systemen, tradiert kulturelle Werte und bildet ein eigenständiges Subsystem. Im folgenden gehe ich zunächst auf die Begriffe Kommunikation, Interaktion und Sprache ein und erläutere dann die interaktionistische Sichtweise des Spracherwerbs.

3.4.1. Kommunikation, Interaktion und Sprache

Der Begriff "Kommunikation" beinhaltet aus systemischer Perspektive nicht nur sprachliche Anteile, sondern umfasst alle Mittel, mit Hilfe derer Menschen sich ausdrücken und verständigen. Dazu gehören neben verbalen auch nonverbale Aspekte. So vertritt WATZLAWICK die Auffassung,

"dass Material jeglicher Kommunikation keineswegs nur Worte sind, sondern auch alle paralinguistischen Phänomene (wie z.B. Tonfall, Schnelligkeit oder Langsamkeit der Sprache, Pausen, Lachen, Seufzen), Körperhaltung, Ausdrucksbewegungen (Körpersprache) usw. innerhalb eines bestimmten Kontextes umfasst - kurz, Verhalten jeder Art" (WATZLAWICK et al. 1969, 51).

Durch Kommunikation werden, wie WATZLAWICK et al. bereits 1969 in ihren "pragmatischen Axiomen" ausführten, Botschaften auf der **Inhalts- und Beziehungsebene** ausgetauscht. Der Inhaltsaspekt vermittelt die Botschaft, der Beziehungsaspekt die Definition der Beziehung der beiden KommunikationspartnerInnen. WATZLAWICK et al. unterscheiden zwischen digitalen und analogen Kommunikationsmodalitäten, die dabei eingesetzt werden. Zu den **digitalen Modalitäten** gehört das System Sprache in seinen verschiedenen Realisationsformen (Laut, Schrift, Gebärden), außerdem Zahlen, Piktogramme und ähnliches. Digitale Kommunikationen haben, wie WATZLAWICK ausdrückt, eine komplexe und *"vielseitige logische Syntax"*: Sie können den Inhaltsaspekt einer Mitteilung in komplexer Form ausdrücken. Auf dem Gebiet der Beziehungen haben sie aber eine *"unzulängliche Semantik"*: Sie können die Beziehungsebene der Kommunikation, also die oben genannte Beziehungsdefinition und Selbstdarstellung der SprecherIn, nicht oder

nur unzulänglich vermitteln. Die Beziehungsebene wird vielmehr häufig unbewusst, primär über analoge Kanäle, kommuniziert ⁵³. **Analoge Modalitäten** umfassen nonverbale Kommunikationsaspekte wie Gestik, Mimik, Haltung, Bewegung, Raumverhalten und prosodische Elemente des Sprechens selbst wie Betonung, Sprechpausen oder Lachen ⁵⁴ sowie außersprachliche Symbole wie Bilder und ähnliches, die nicht der digitalen Übertragung bedürfen. Analoge Kommunikationen besitzen das angesprochene "semantische Potential", aber ihnen fehlt die für eine eindeutige Kommunikation erforderliche logische Syntax ⁵⁵. Nur im menschlichen Bereich finden beide Kommunikationsformen Anwendung, weil nur Menschen über digitale Modalitäten verfügen ⁵⁶. Nonverbale Kommunikationen sind, wenn man der angedeuteten Verknüpfung folgt, im Kommunikationsprozess eng mit der sprachlichen Kommunikation verbunden. Sie können, wie HEINEMANN in bezug auf Unterrichtssituationen formuliert, folgende Funktionen erfüllen ⁵⁷:

- Begleitung, Illustration oder Ersatz für verbale Kommunikation;
- Definition der Beziehung durch Vermittlung des Grades an Aufmerksamkeit, an Affektivität, an Status- und Dominanzunterschieden;
- Ausdruck der eigenen Persönlichkeit;
- Hilfe bei der Regelung des Kommunikationsablaufes.

Besonders dieser letzte Punkt ist wichtig im Hinblick auf den Erwerb sprachlich-kommunikativer Fähigkeiten. ROSENBUSCH versteht die Strukturierung von Kommunikationsprozessen, den vorrangig nonverbal vermittelten *prozessualen Aspekt*, sogar gleichrangig mit dem Inhalts- und Beziehungsaspekt von Kommunikation, denn die Organisation von Kommunikationsprozessen wie die Gesprächseröffnung (opening), der Sprecherwechsel (turn-taking) und Gesprächsbeendigung (ending) wird weitgehend analog, vor allem über Blickkontakt, kommuniziert ⁵⁸. In der frühen Mutter-Kind-Interaktion werden zunächst nur analoge Kommunikationsmittel wirksam. Der Inhaltsaspekt der Sprache tritt hinter die Beziehungs- und Prozessaspekte zurück, und erst allmählich werden auf der Grundlage der kindlichen Welterfahrungen auch Inhalte wichtig. Nonverbale Aspekte sind daher in der Entwicklung kommunikativer Fähigkeiten sehr bedeutsam.

⁵³ vgl. WATZLAWICK et al. 1969, 65.

⁵⁴ vgl. ELLRING 1995

⁵⁵ vgl. WATZLAWICK et al. 1969

⁵⁶ vgl. ELLRING 1995

⁵⁷ vgl. HEINEMANN 1976, 75

⁵⁸ vgl. ROSENBUSCH 1995, 173 f

Damit ist bereits der Begriff der sozialen *Interaktion* angesprochen, der neben dem Begriff der Kommunikation in diesem Zusammenhang zu betonen ist. Während Kommunikation als Mitteilung von einer Seite bezeichnet wurde, wird der Begriff der Interaktion von WATZLAWICK als *"wechselseitiger Ablauf von Mitteilungen zwischen zwei oder mehreren Personen"* definiert (WATZLAWICK et al. 1969, 50). Er kennzeichnet Interaktion als offenes System⁵⁹ mit allen typischen Eigenschaften. Die InteraktionspartnerInnen nehmen in ihren Handlungen und Äußerungen im Interaktionsprozess aufeinander Bezug. Dabei werden, wie AUWÄRTER & KIRSCH erläutern, Informationen ausgetauscht, und es müssen Regeln eingehalten werden, die zum gegenseitigen Verständnis notwendig sind⁶⁰. AUWÄRTER & KIRSCH beschreiben sehr anschaulich, wie sich GesprächspartnerInnen in einer sozialen Interaktion durch die Verwendung verbaler und nonverbaler Elemente gegenseitig beeinflussen und so die Struktur der Interaktion gemeinsam gestalten: Soziale Interaktion

"kann nun nicht nach dem vereinfachten Modell konzipiert werden, dass ein Beteiligter der Interaktion A zunächst eine Äußerung, Geste oder Handlung ausführt, der Beteiligte B sie dann interpretiert und darauf reagiert usw. Kennzeichnend für soziale Interaktion ist vielmehr, dass A seine Handlung auf der Basis seines Deutungssystems, seiner Normen- und Regelkenntnisse und seiner Annahmen über B's Einschätzung der Situation entwirft und B wiederum von diesem Sachverhalt ausgeht, d.h. seine Einschätzung von A's Annahmen seinem Verständnis von A's Äußerungen oder Handlungen zugrundelegt. Darüberhinaus ist für soziale Interaktionen konstitutiv, dass die Handelnden diese Rollen insofern gleichzeitig ausüben, als sie komplementäres und aufeinander bezogenes Verhalten synchron an den Tag legen ..." (AUWÄRTER & KIRSCH 1982, 273).

B nimmt eine Äußerung von A demnach nicht einfach passiv auf, sondern er signalisiert bereits im Verlauf dieser Äußerung, wie er das Gesagte einschätzt, wie seine Reaktion ausfallen wird, und auch den Zeitpunkt, zu dem er die Sprecherrolle übernehmen will. Es passiert also eine ständige Rückkopplung, die in der Regel nonverbal erfolgt (Nicken, Lächeln, Lautäußerungen etc.). Durch diese Rückkopplung hat A die Möglichkeit, schon im Verlauf der Äußerung und erst recht im Fortgang der Interaktion seine Annahmen zu präzisieren und zu korrigieren, die Form seiner Äußerung zu verändern, um damit seine Handlungspläne,

⁵⁹ vgl. WATZLAWICK et al. 1969, 114 ff

⁶⁰ vgl. AUWÄRTER & KIRSCH 1982, 273

seine kommunikativen Absichten reibungsloser, erfolgreicher und angemessener zu realisieren.

"Von besonderer Bedeutung ist dabei, dass der einzelne Beteiligte infolgedessen weder die Form noch die Wirkung seiner Äußerungen, erst recht nicht den Verlauf der interaktionalen Sequenz vollständig selbst bestimmt, sondern dass im Verlauf der Interaktion eine Struktur entsteht, die keiner der Beteiligten selbständig hätte erzeugen können" (AUWÄRTER & KIRSCH 1982, 273).

Den Grundannahmen des Konstruktivismus entsprechend konstruieren die GesprächspartnerInnen in der Interaktion eine gemeinsame Wirklichkeit, indem sie zur wechselseitigen Verständigung ein Gleichgewicht zwischen ihren Wissensständen, Sichtweisen und Absichten anstreben. Folgt man dieser Bestimmung des Begriffs Interaktion, so beinhaltet jede "face-to-face" stattfindende Kommunikation eine Interaktion, denn sie richtet sich an ein Gegenüber und bezieht deshalb seine antizipierten und beobachteten Reaktionen ein.

Das dargestellte Verständnis von Kommunikation und Interaktion beinhaltet ***Sprache als Teilsystem menschlicher und kommunikativer Handlungsfähigkeit***. Im Verständnis der konstruktivistischen Systemtheorie symbolisiert Sprache als kulturelles Symbolsystem die gemeinsamen Wirklichkeitskonstruktionen einer Sprachgemeinschaft, an die Kinder sich im Verlauf des Spracherwerbsprozesses sukzessive annähern⁶¹. Einer Begriffsbestimmung BRUNERs folgend, ist Sprache

"ein systematisches Verfahren mit anderen zu kommunizieren, fremdes und eigenes Verhalten zu beeinflussen, Aufmerksamkeiten zu lenken und Realitäten zu schaffen, mit denen wir nachher rechnen und umgehen, wie wir mit Tatsachen der Natur umgehen" (BRUNER 1987, 102).

BRUNER verweist damit einerseits auf die **Strukturen** des Systems Sprache als "systematisches Verfahren" und betont andererseits ihre **Funktionen**.

Während des größten Teils dieses Jahrhunderts wurde Sprache vor allem unter **strukturellen Gesichtspunkten** betrachtet. Im Rahmen der strukturalistischen Linguistik, die auf DE SAUSSURE (1916) zurückgeht, wurde Sprache als konventionelles System von Zeichen gesehen, die durch Regeln miteinander verbunden sind und auf verschiedenen Ebenen beschrieben werden können⁶². Für die Wahl und Hierarchie dieser Ebenen gibt es mittlerweile unterschiedliche Modelle, die weitgehend

⁶¹ vgl. GLASERSFELD 1985

⁶² vgl. CHRYSTAL 1993, 407

übereinstimmend folgende Aspekte berücksichtigen: die Phonologie und Phonetik, Morphologie und Syntax, Semantik und Pragmatik. Die pragmatische Ebene wird erst seit knapp 20 Jahren berücksichtigt. Kennzeichnend für sprachliche Zeichen ist, dass sie nicht für sich selbst stehen, sondern auf etwas anderes verweisen: sie repräsentieren außersprachliche Sachverhalte. Zwischen Bezeichnendem und Bezeichnetem besteht kein inhaltlicher Zusammenhang, sondern sie beruhen auf Konventionen, sind arbiträr und, um WATZLAWICKs Terminologie zu verwenden, digital. Die Zeichen sind in der Zeit sukzessiv-linear organisiert, dementsprechend können sie die Wirklichkeit nur linear abbilden und nicht systemisch⁶³. Ihre Einzelelemente sind vielfältig miteinander verknüpfbar, deshalb ist Sprache generativ (CHOMSKY) und damit ein offenes System: Mit einer endlichen Anzahl sprachlicher Zeichen kann eine unendliche Anzahl von Äußerungen produziert werden⁶⁴.

Ein zweiter Aspekt, unter dem Sprache betrachtet werden kann, ist ihre Funktion. Neben der angesprochenen *Repräsentationsfunktion* sind ihre *kognitive* und ihre *soziale Funktion* von Bedeutung. In ihrer kognitiven Funktion ist die Sprache selbst Gegenstand des Erkennens (Metasprache und Metakommunikation) die Beziehungen zwischen Sprache und Denken, wie sie von PIAGET, WYGOTSKY und BRUNER herausgearbeitet wurden, sind mit dieser Funktion angesprochen⁶⁵. In BRUNERS interaktionistischem Verständnis wird die *Kommunikationsfunktion* hervorgehoben: Sprache ist ein Werkzeug, mit dem Menschen handeln und auf ihre Lebenswelt einwirken können. Der pragmatisch-kommunikativen Ebene der Sprache wird damit eine entscheidende Bedeutung beigemessen. Die *linguistische Pragmatik*, die die kommunikative Funktion als zentrale Triebfeder für den Erwerb von Sprache und die Ausprägung der anderen Funktionen versteht, gewann seit den 70er Jahren zunehmend Einfluss auf die amerikanische Speech Language Pathology und die deutsche Sprachbehindertenpädagogik. DUCHAN bezeichnet die daran anknüpfende Bewegung als "pragmatische Revolution", in Deutschland wird von der "pragmatischen Wende" gesprochen⁶⁶.

⁶³ vgl. SCHLIPPE 1991, 16

⁶⁴ vgl. CHRYSTAL 1993, 409

⁶⁵ Da metalinguistische Kompetenzen sich schwerpunktmäßig im Schulalter entwickeln und daher von besonderem Interesse für die schulische Sprach- und Kommunikationsförderung sind, gehe ich auf diesen Aspekt im Zusammenhang mit dem Spracherwerb und auf der Ebene des pädagogischen Handelns (Kap. 6.2.) näher ein.

⁶⁶ vgl. DUCHAN 1991; FÜSSENICH 1987

3.4.2. Konsequenzen für das Verständnis des Spracherwerbs

Die linguistische Pragmatik basiert auf der von AUSTIN (1962) und SEARLE (1969) entwickelten Sprechakttheorie und dem Grammatikmodell Bates (1976) sowie auf dem *interaktionistischen Spracherwerbsansatz* ⁶⁷. In ihrem Rahmen wird Sprache nicht in erster Linie ein abstraktes System verstanden, das Kinder sich um seiner selbst willen aneignen, sondern als Handlungsmittel, durch deren Gebrauch Kinder ihre Absichten verwirklichen und an der Kultur teilhaben können, in der sie leben ⁶⁸. Kennzeichnend für den pragmatischen Ansatz ist eine gegenüber den strukturalistischen Auffassungen veränderte Sichtweise des kindlichen Spracherwerbs und in der Konsequenz auch von Sprachstörungen und Sprachförderung ⁶⁹. Der interaktionistische Spracherwerbsansatz geht davon aus, dass der Erwerb phonetischer, phonologischer, morphologischer, syntaktischer, semantischer und pragmatischer Fähigkeiten in bedeutungsvollen Handlungszusammenhängen erfolgt, in denen aktuelle Probleme in der Kommunikation mit anderen Menschen gelöst werden.

Eltern (und andere erwachsene InteraktionspartnerInnen) interpretieren demnach das Verhalten ihres Kindes von Anfang an im Sinne intentionaler Handlungen und reagieren darauf so, dass das Kind nach und nach bestimmte Verhaltensweisen zu erwarten beginnt und sich tatsächlich intentional verhält. Es entstehen einfache Kommunikationsschemata, die immer wiederholt werden. Diese standardisierten Situationen, von BRUNER als *Formate* bezeichnet, zeichnen sich dadurch aus, dass sie für beide Partner kommunikativ und sozial bedeutungsvoll sind; dabei kann es sich um alltägliche Handlungssituationen wie das Füttern, Wickeln und Zu-Bett-bringen oder um Spielformate wie das Kuckuck-da-Spiel handeln. Die Handlungen gewinnen allmählich an Struktur und werden durch ständige Wiederholung zur Routine ⁷⁰. Die Interpretation der Erwachsenen ermöglicht die Einbettung der kommunikativen Absichten des Kindes in eine "kulturelle Matrix", so dass gleichzeitig Kultur und Kommunikationsformen vermittelt werden:

"Natürliche Kontexte werden in konventionalisierte Formen überführt und als Formate geregelt. Ein Format ist eine routinemäßig wiederholte Interaktion, in welcher

⁶⁷ vgl. Bruner 1978, 1987 u.a.

⁶⁸ vgl. GALLAGHER 1991; GERBER 1991

⁶⁹ vgl. FÜSSENICH 1987, 19; GALLAGHER 1991

⁷⁰ vgl. BRUNER 1987, 103

ein Erwachsener und ein Kind miteinander gewisse Dinge tun. Da solche Formate vor der lexikogrammatischen Sprache auftauchen, stellen sie entscheidende 'Ve-hikel' für den Übergang von bloßer Kommunikation zur Sprache dar" (BRUNER 1987, 114 f).

Die Bezugsperson stellt dem Kind über die Formate ein Hilffssystem zur Verfügung, das ihm den Erwerb der Sprache als effektiveres Kommunikationsmittel in seinem kulturellen Kontext gestattet (*Language Acquisition Support System*, genannt LASS) ⁷¹. Die Hilfe besteht in der klaren Strukturierung der Situation durch die Bezugsperson, die BRUNER "*scaffolding*" nennt ⁷². Typisch dafür ist nach BRUNERs Untersuchungen im Spiel von Müttern mit ihren Kindern das Übergabe-Prinzip. Die Mutter führt ein neues Element, z.B. eine Bewegung, einen Laut oder ein Wort, ein und übergibt die neue Funktion nach und nach an das Kind, bis es fähig ist, das Neue selbst auszuführen. Auf diese Weise unterstützt sie es bei der Erweiterung seiner Handlungsmöglichkeiten durch die Möglichkeit zur Überprüfung seiner bisherigen Hypothesen und zur Annäherung an die Sprachnormen seiner Kultur.

"Man führt ein Spiel ein, gibt einen Rahmen, der sicherstellt, dass die Schwächen des Kindes aufgefangen und korrigiert werden können, und entfernt diesen Rahmen in dem Maße, in dem die Struktur 'auf der anderen Seite' selber stehen kann" (BRUNER 1987, 50/51).

Nach und nach übernimmt das Kind dann ebenfalls Strukturierungsaufgaben innerhalb des Formats. Auf diese Weise lernt es allmählich, kommunikative Absichten auszudrücken, kommunikative Routinen zu verstehen und zu gestalten (Geben-Nehmen, Aufforderungen, Vorläufer sprachlicher Formen wie Hinweisen, Zeigen usw.).

Nicht nur vorsprachliche kommunikative Regeln, sondern auch sprachliche Strukturen werden dem Kind BRUNER zufolge von der Bezugsperson in systematischer, vereinfachter Weise angeboten. Die Sprache, die die Bezugsperson an das Kind richtet ("motherese"), ist erheblich weniger komplex als die Erwachsenensprache und entspricht erstaunlich genau den aktuellen Fähigkeiten des Kindes ⁷³. BRUNER nennt diese Fähigkeit der Erwachsenen "*finetuning*" (Feinabstimmung). Das Kind

⁷¹ vgl. BRUNER 1987, 32, 102 f

⁷² "Scaffold" bedeutet wörtlich übersetzt "Baugerüst". Die Idee des scaffolding basiert auf der von WYGOTSKY (1962) formulierten Überlegung, daß ein Kind mit Unterstützung durch einen Menschen auf höherem Entwicklungsniveau in der "Zone seiner nächsten Entwicklung" handeln kann (vgl. BRUNER 1978): "With assistance, every child can do more than he can do by himself - though only within the limits set by the stage of his development" (WYGOTSKY 1962, 103, zit. nach NELSON 1992, 73).

⁷³ vgl. BRUNER 1987, 33 f

signalisiert über den Grad an Aufmerksamkeit und andere nonverbale Mittel, ob es die "Motherese" versteht oder über- bzw. unterfordert ist. Voraussetzungen für eine gelingende Feinabstimmung zwischen Bezugsperson und Kind sind nach BRUNER, dass der Kontakt von beiden Personen als angenehm erlebt wird, und sie füreinander Interesse haben und Zeit aufwenden, so dass ihre Aufmerksamkeit sich auf dieselben Gegenstände richten kann. Das Sprachverständnis des Kindes erwächst zunächst aus diesem gemeinsamen Transaktionsrahmen. Voraussetzung für die eigene Sprachproduktion sind sensomotorische Erfahrungen und ein dadurch gewonnenes Weltwissen, das durch Sprache symbolisiert werden kann. Dabei werden nach HÖRMANN die Strukturen am leichtesten erlernt, die mit "*den Strukturen nicht- oder vorsprachlichen Handelns korrespondieren*" (HÖRMANN 1978, 383). Dieser Prozess wird aus dem gemeinsamen Handlungszusammenhang möglich, weil das Kind nach BRUNER über eine angeborene "kognitive Grundausstattung" verfügt, die es befähigt, sich kommunikativ zu verhalten und zu lernen, und weil die Bezugsperson über die Fähigkeit zur Feinabstimmung verfügt, das Kind also weder über- noch unterfordert.

Der Spracherwerb wird im interaktionistischen Ansatz also nicht nur auf erlerntes Verhalten im Sinne des Behaviorismus und nicht nur auf angeborene Fähigkeiten oder Reifungsprozesse im Sinne des "Language Acquisition Device" nach CHOMSKY zurückgeführt⁷⁴. In diesen beiden Ansätzen wird die aktive Rolle des Kindes in seinem konkreten Lebenskontext vernachlässigt. Dagegen formuliert BATES: "*The only real 'language acquisition device' is the whole child growing up in a social world*" (BATES 1976, Xii). Im Sinne von PIAGETs konstruktivistischer Entwicklungspsychologie, auf die BRUNER sich bezieht, macht sich das Kind auf jedem Entwicklungsniveau ein Bild von der Welt, das seinen bisherigen Erfahrungen entspricht. Durch neue Erfahrungen und Erlebnisse im handelnden Umgang mit den Gegenständen und den Personen seines Kontexts wird diese Wirklichkeitskonstruktion erschüttert, sie "passt" nicht mehr und muss verändert werden. Stärker als PIAGET betont BRUNER, dass das Kind diesen Prozess nicht allein bewältigen muss, sondern dabei von seinen KooperationspartnerInnen aktiv unterstützt wird: es ist ebenso wie seine Bezugsperson *handelnde PartnerIn* in der Interaktion, bei der der Aufbau der Handlung und die sprachlichen Äußerungen korrespondieren⁷⁵. Die Bezugspersonen unter-

⁷⁴ vgl. HEIDTMANN 1992

⁷⁵ vgl. FÜSSENICH 1987, 46

stützen das Kind in kooperativen, strukturierten Situationen dabei, seine Wirklichkeitskonstruktionen *allmählich* zu verändern, indem sie die Situation nicht schlagartig, sondern dem Strukturniveau des Kindes entsprechend allmählich erweitern.

Die Kritik, die von SZAGUN (1986) und WELLING (1990) an BRUNERs Ansatz geübt wurde, bezieht sich unter anderem auf die Vernachlässigung des Erwerbs der einzelnen Strukturebenen, was WELLING als "*Funktionalismus ohne Struktur*" bezeichnet ⁷⁶. Ich folge FÜSSENICH und HEIDTMANN in der Auffassung, dass BRUNERs Ansatz nicht isoliert zu sehen ist, sondern im Kontext seiner theoretischen Bezüge: Neben den interaktionistischen berücksichtigt er auch kognitive und neuro-linguistische Prozesse, die am Spracherwerb beteiligt sind ⁷⁷. Ein wesentlicher Beitrag BRUNERs zur Spracherwerbsforschung besteht meines Erachtens darin, die sozialen Aspekte der Sprache und die individuelle Bedeutsamkeit ihres Erwerbs zu betonen und damit von einer abstrakten Betrachtung der Aneignung von Strukturen zu einer umfassenden Sichtweise des Menschen zunächst in seinen primären sozialen Beziehungen in der Familie und schließlich als Teil seiner Kultur zurückzuführen.

Die Aufgliederung des Systems Sprache in verschiedene Ebenen und Funktionen ist zu seiner Beschreibung und differenzierten Analyse hilfreich, weil sie seine Komplexität reduziert und beschreibbar macht; der Verflochtenheit der verschiedenen Aspekte im Sinne des Konstruktivismus kann eine solche Trennung allerdings nie gerecht werden. Der interaktionistische Spracherwerbsansatz versteht die unterschiedlichen, vom Kind im Rahmen des Spracherwerbs zu bewältigenden strukturellen Aspekte nicht als voneinander unabhängig, sondern geht davon aus, dass sie gleichzeitig und in ihren Wechselwirkungen erworben werden - mit dem Ziel, effektiver kommunizieren zu können ⁷⁸. Dass es über diese Aussage hinaus notwendig und im Rahmen dieses Ansatzes auch möglich ist, weitere Forschungsergebnisse zu berücksichtigen und die Aneignung struktureller Aspekte differenzierter zu beschreiben, ist unstrittig ⁷⁹.

⁷⁶ vgl. WELLING 1990, 256

⁷⁷ vgl. auch ZOLLINGER 1994, 17

⁷⁸ vgl. BRUNER 1987

⁷⁹ Im Sinne des Konstruktivismus ist zu betonen, daß "... im Grunde jede in einer wissenschaftlichen Konzeption formulierte alternative Konzeption der Wirklichkeit bestimmte Probleme lösen kann, bestimmte Probleme aber ungelöst läßt oder überhaupt nicht in den Blick rückt. Vergleich von Theorien kann damit nicht im Hinblick auf Kriterien wie 'wahr' und 'falsch' erfolgen, sondern letztlich nur im Blick auf praktisches Handeln: wie weit eine Theorie (und das gilt gerade für die Erziehungswissenschaft)

3.4.3. Konsequenzen für die Sichtweise von Sprach- und Kommunikationsstörungen

Die interaktionistische Sicht des Spracherwerbs und die linguistische Pragmatik hatten im Hinblick auf ihre Sichtweise von Sprachstörungen und Sprachförderung großen Einfluss auf die amerikanische Sprachpathologie und die deutsche Sprachbehindertenpädagogik. Das zeigt sich zum Beispiel an den Äußerungen renommierter Vertreter der Sprachbehindertenpädagogik, auch wenn diese den Ansatz nicht explizit vertreten. So stellt MOTSCH fest, *"dass Kommunikation Ursprung der Sprache und Ziel des Spracherwerbs ist. Ebenso ist Kommunikation Mittel und Ziel der Sprachtherapie"* (MOTSCH 1989, 92). GROHNFELDT vertritt die Auffassung, das Kind lerne nicht nur Sprache im engeren Sinne, sondern *"letztlich die Fähigkeit zu einer situationsadäquaten Kommunikation"* (GROHNFELDT 1989, 12).

Damit erfahren die Aufgaben der Sprachbehindertenpädagogik und Sprachpathologie eine erhebliche Erweiterung, denn neben dem Wissen über sprachliche Strukturen sind noch weitere Fähigkeiten erforderlich, um Sprache effektiv als Handlungsmittel einsetzen zu können: die Berücksichtigung des kommunikativen Kontexts, die ein Wissen über diesen Kontext voraussetzt, die Berücksichtigung der Perspektive des Zuhörers sowie die Fähigkeit, ein Gespräch zu organisieren und seine kommunikativen Absichten verwirklichen zu können⁸⁰. Ziel des Spracherwerbs und damit auch der Sprach- und Kommunikationsförderung ist also nicht nur die Aneignung des Systems Sprache als Selbstzweck, sondern der Erwerb einer umfassenderen *kommunikativen Kompetenz*⁸¹, die das situationsadäquate Verständnis und den angemessenen Gebrauch verbaler ebenso wie nonverbaler Kommunikationen umfasst.

Die Linguisten BOUEKE & KLEIN berücksichtigen in ihrer Definition von *"Dialogfähigkeit"*, die ich synonym zum Begriff der kommunikativen Kompetenz verstehe, viele der Aspekte, die sich in der weiteren Auseinandersetzung auf der pragmatischen Ebene als bedeutungsvoll erweisen. Sie definieren Dialogfähigkeit als eine Fähigkeit, die kognitive,

pädagogisches Handeln nicht nur verlässlich, sondern auch im Blick auf ethische Maximen wie die Forderung nach Mündigkeit zu leiten vermag" (KÖNIG 1990, 931, zit. nach PRENGEL 1995, 18).

⁸⁰ vgl. GALLAGHER 1991

⁸¹ Unter "Kompetenz" verstehe ich mit EGGERT (1990, 22) die Fähigkeit eines Individuums, sich mit seiner physikalischen und sozialen Umgebung effektiv auseinanderzusetzen.

sprachliche, sozial-interaktive und soziokulturelle Komponenten umfasst. Sie versetzt die SprecherInnen einer Sprache in die Lage, *"Sprachhandlungen innerhalb eines Interaktionskontextes auszuführen und zu interpretieren. Dazu gehört zum Beispiel die Fähigkeit, die Perspektive des Gesprächspartners einzunehmen, sich über die eigene Intention klarzuwerden und sie in eine partnerbezogene sprachliche Form zu bringen, bestimmte Interaktionsmuster auf bestimmte Situationen zu beziehen und entsprechend anzuwenden; dazu gehören aber auch solche 'organisatorischen' Fähigkeiten wie die Eröffnung und der Abschluss eines Gesprächs, die Regelung des Sprecherwechsels, die Einführung eines Themas und die Herstellung des Einverständnisses darüber usw."* (BOUEKE & KLEIN 1983, 7).

Die Forschungen und theoretischen Modelle der linguistischen Pragmatik bezogen sich zunächst in erster Linie auf ungestörte Spracherwerbsprozesse⁸². Im anglo-amerikanischen Sprachraum beschäftigten sich BATES (1976) und REES (1978) als erste mit der Übertragung pragmatischer Modelle auf gestörte Kindersprache. Die ersten pragmatisch motivierten Untersuchungen gestörter Kindersprache wurden von SNYDER (1975), GALLAGHER & DARNTON (1978) und CURTIS, PRUTTING & LOWELL (1979) vorgelegt⁸³. Die American Speech Language and Hearing Association ASHA griff die Berücksichtigung der funktionalen Perspektive schon früh und recht enthusiastisch auf. Die Bedeutung des neuen Zugangs für die Fachdisziplin lässt sich unter anderem an der Definition und oberbegrifflichen Verwendung des Begriffs *"Communication Disorders"* festmachen. Im Rahmen der deutschen Sprachbehindertenpädagogik begann die Rezeption dieser Theorien und Forschungsergebnisse und ihre Übertragung auf gestörte Spracherwerbsprozesse mit den Veröffentlichungen von HEIDTMANN (1983, 1987), HEIDTMANN & FÜSSENICH (1984), MELLIES, OSTERMANN & VAUTH (1986), FÜSSENICH & GLÄSS (1987) und FÜSSENICH (1987), die sich kritisch mit den herkömmlichen Sprachtests auseinandersetzten und die Forschungsergebnisse der linguistischen Pragmatik aufgriffen, um die Bedeutung kommunikativer Handlungszusammenhänge für die Sprachdiagnostik und in der Folge für die Sprachförderung herauszuarbeiten. Diese Auseinandersetzung führte zu Veränderungen für die Durchführung von Sprach- und Kommunikationsförderung⁸⁴.

⁸² vgl. FÜSSENICH 1987

⁸³ vgl. GERBER 1991, 1

⁸⁴ In diesem Rahmen ist eine umfassende Auseinandersetzung mit den Forschungsergebnissen der linguistischen Pragmatik nicht möglich. Ich verweise deshalb auf die Literatur: Eine Metaanalyse zahlreicher Untersuchungen findet sich in FÜSSENICH 1987.

1. Die Erforschung der Fähigkeit zur *Verwirklichung kommunikativer Absichten* und ihrer Bedeutung für den Spracherwerb führte zu der Erkenntnis, dass Sprache vor allem in konkreten Handlungszusammenhängen, in bedeutungsvollen Situationen erworben wird, in denen ein reales Handlungsinteresse besteht.

"... Nach dieser Auffassung bedeutet der Eintritt in die Sprache einen Eintritt in einen wechselseitigen sprachlichen Umgang, in welchem beide Dialogpartner die jeweilige Botschaft und ihre Absicht interpretieren müssen. Spracherwerb besteht dann nicht nur im Erlernen einer Grammatik einer gegebenen Sprache, sondern es muss auch gelernt werden, wie man seine Absichten auf passende Weise mit Hilfe dieser Grammatik umsetzt" (BRUNER 1987, 31).

Dies führte zu der Forderung nach einer stärkeren Betonung thematischer und handlungsorientierter Fördersituationen.

2. Die Erforschung von Gesprächsabläufen, die bis dahin fast vollständig ignoriert worden war, die *soziale Organisation von Gesprächen*, bildet einen weiteren Schwerpunkt der linguistischen Pragmatik. Kinder müssen lernen, die Struktur von Gesprächen zu erkennen, um sich daran beteiligen und selber Gespräche organisieren zu können⁸⁵. In den Formaten bestehen klare Regeln hinsichtlich dieser Strukturen, die erkannt und auf andere Gesprächskontexte übertragen werden können. BRUNERs Forschungsergebnisse zur Bedeutung von Formaten in der Mutter-Kind-Interaktion wurden in den letzten Jahren in bezug auf schulische Kontexte und Kind-Kind-Interaktionen überprüft⁸⁶. Formate im Unterricht und bei anderen im Alltag von Kindern stattfindenden Kommunikationen wie zum Beispiel bei Begrüßungen, im Morgenkreis oder in Spielliedern sind demnach als förderrelevante Situationen einzuschätzen⁸⁷. Darauf basiert die Forderung, solche natürlich auftretenden Situationen zur Förderung zu nutzen und Fördersituationen als Formate zu strukturieren.

3. Die *Bedeutung des Kontexts* einer Gesprächssituation und ihr Einfluss auf den Sprachgebrauch ist zentral: Um angemessen kommunikativ handeln zu können, muss man Wissen über die Situation zur Verfügung haben (*"event knowledge"*, DUCHAN 1991) und ihr eine persönliche Bedeutung beimessen (*"sense making"*, LUND & DUCHAN 1993). SCHANK & ABELSON, die sich im Zusammenhang ihrer Forschungen

Ein Überblick über die amerikanische Entwicklung wird in der Textsammlung von GALLAGHER 1991 vorgestellt. GERBER 1991 erläutert die historische Entwicklung ein. Auf pädagogische Konsequenzen dieser Sichtweise gehe ich in Kapitel 6.2. näher ein.

⁸⁵ vgl. FÜSSENICH 1987, 131

⁸⁶ vgl. CREAGHEAD 1990, 1992; HUFFMANN 1992 u.a.

⁸⁷ vgl. DUCHAN 1991

zur "künstlichen Intelligenz" mit der Bedeutung von Kontextwissen für ein angemessenes Kommunikationsverhalten beschäftigt haben, prägten dafür den Begriff des "Skripts" ⁸⁸. Ein Skript repräsentiert als spezifische Form eines kognitiven Schemas die Informationen, die eine Situation kennzeichnen: die teilnehmenden Personen, ihre voraussichtlichen Absichten, den Ablauf der Handlungen, den Ort, die Gegenstände, die Regeln etc. Die Verinnerlichung dieses Wissens ist notwendig, um alltägliche Ereignisse - wie das Busfahren, Einkaufen oder Kindergeburtstag feiern - verstehen, erinnern und antizipieren zu können und kommunikative Handlungssicherheit zu entwickeln. Das Skript ermöglicht es, dass der Kontext als Ganzes in seiner Bedeutung erfasst werden kann und nicht jedes Element für sich erinnert werden muss. Mit zunehmender Erfahrung werden immer neue Erfahrungen integriert, die Skripte werden komplexer und flexibler. Formate im Sinne BRUNERs unterstützen durch ihre gleichbleibende Struktur die Entwicklung von Skripten. Daraus ergibt sich die Forderung, dass Förderung nicht isolierten und künstlichen Situationen, sondern in natürlichen, lebensbedeutsamen Kontexten stattfinden muss, um die Bedeutung der sprachlichen Formen in diesen realen Lebenszusammenhängen zu erfahren ⁸⁹. Isolierte Förderungssituationen (die zum Beispiel parallel zum Unterricht stattfinden) stellen an die Kinder zusätzliche Anforderungen, weil in ihnen weitere Skripte notwendig werden, deren Zusammenhang zu den alltäglichen Kommunikationssituationen möglicherweise unklar bleibt.

4. Neben dem Wissen über den Kontext ist es für eine erfolgreiche Kommunikation notwendig, die *Perspektive der InteraktionspartnerIn* zu berücksichtigen. Kinder müssen im Spracherwerb lernen, welche Informationen sie bei ihren PartnerInnen voraussetzen können und welche nicht, sie müssen ihre Sprache stilistisch den Fähigkeiten und dem Status der Partnerin anpassen lernen und, wenn sie eine Störung feststellen, ihre Äußerungen korrigieren ⁹⁰. Solche Korrekturen können spontan erfolgen, um sich verständlicher auszudrücken, oder auf eine Rückmeldung der Partnerin hin (elizierte Selbstkorrektur). Kinder korrigieren sich, wie Untersuchungen gezeigt haben, vor allem in Strukturbereichen, an denen sie gerade "arbeiten" und eine Differenz zwischen ihren eigenen Hypothesen und ihrer sprachlichen Produktion feststellen ⁹¹. Für die

⁸⁸ vgl. SCHANK & ABELSON 1977, zit. nach CREAGHEAD 1990, 110

⁸⁹ vgl. DUCHAN 1991, 44

⁹⁰ vgl. FÜSSENICH 1987, 216

⁹¹ vgl. HEIDTMANN 1994, 6

Förderung ist daraus die Konsequenz zu ziehen, dass Selbstkorrekturen des Kindes als Hinweis auf aktuelle Entwicklungsaktivitäten verstärkt zu berücksichtigen und zu unterstützen sind. Außerdem sollte die Förderung verschiedene Bezugspersonen des Kindes einbeziehen.

5. Die linguistische Pragmatik versteht *abweichende Sprachentwicklungen als individuelle Variationen* in der Rekonstruktion des sprachlichen Regelsystems und akzeptiert "Fehler", die Kinder aus der Sicht der Erwachsenen machen, als Teil des sprachlichen Systems dieses Kindes. Sie werden als Hinweis auf den aktuellen Entwicklungsstand verstanden, der sich logisch aus dem individuellen Prozess der Hypothesenbildung und -bewertung herleitet. Andere Systemfaktoren wie das soziale Umfeld, organische Bedingungen etc. werden in ihrem Einfluss auf diesen Prozess berücksichtigt⁹². Daraus ergibt sich die Forderung nach einer *qualitativ beschreibenden* anstelle einer bewertenden und kategorisierenden *Sprach- und Kommunikationsdiagnostik*⁹³.

Wie diese Überlegungen zeigen, bestehen in den zentralen Punkten Übereinstimmungen der linguistische Pragmatik mit der erkenntnistheoretischen Position der konstruktivistischen Systemtheorie:

- Das Sprache erwerbende Kind wird als aktiver Konstrukteur des sprachlichen Regelsystems verstanden, der im Kontext seiner Lebenswelt und in Kooperation mit seinen Bezugspersonen handelt.
- Sprache wird als hierarchisches System gesehen, innerhalb dessen die einzelnen Ebenen miteinander vernetzt sind. Die Beschreibung ihrer Zusammenhänge hängt vom Standpunkt der BetrachterIn ab.
- Entwicklung wird als in Stufen verlaufender Anpassungsprozess gesehen, jede Stufe wird als in sich schlüssig und strukturdeterminiert verstanden.
- Störungen gelten als individuelle Variationen, die sich als strukturdeterminierte Realisationen im Prozess der Hypothesenbildung und -überprüfung als Teil der aktuellen Wirklichkeitskonstruktion herausgebildet haben.
- Die SprachpädagogIn nimmt die Rolle einer BeobachterIn ein, die "Fehler" als Anhaltspunkte über den Zustand des Systems aufgreift und den Prozess der Hypothesenbildung und -überprüfung durch Strukturierung einer dazu anregenden Umwelt unterstützt. Pädagogisches Handeln muss am individuellen System ansetzen.

⁹² vgl. FÜSSENICH 1987, 270

⁹³ vgl. HEIDTMANN & PIEPGRAS 1993; LUND & DUCHAN 1993.

In Verbindung mit dem pädagogischen Grundverständnis der integrativen Pädagogik ergibt sich als praktische Konsequenz dieser Sichtweise die Forderung, Sprachförderung als Kommunikationsförderung zu verstehen und sie nicht in isolierten Formen, sondern in "natürlichen" ⁹⁴ Kontexten, eingebettet zu praktizieren. SprachpädagogInnen können in ihrer erweiterten Rolle als "KommunikationsspezialistInnen" über die direkte Förderung von Kindern mit Sprach- und Kommunikationsstörungen hinaus indirekt über die Beratung und Zusammenarbeit mit LehrerInnen auch den Unterrichtskontext der Kinder positiv beeinflussen ⁹⁵.

3.5. Konsequenzen für das Verständnis einer integrativen Sprach- und Kommunikationsförderung

Zum Abschluss der philosophischen Ebene gehe ich zusammenfassend auf mein Verständnis der für eine integrative Sprach- und Kommunikationsförderung zentralen Begriffe ein. Darauf aufbauend formuliere ich Prinzipien für eine integrative Sprach- und Kommunikationsförderung.

3.5.1. Zusammenfassende Kennzeichnung der zentralen Begriffe

Für das Verständnis menschlicher *Entwicklung* ergibt sich aus den Überlegungen zur konstruktivistischen Systemtheorie, die in weiten Teilen mit den Vorstellungen der befragten ExpertInnen übereinstimmen, dass jeder Mensch in jeder Entwicklungsphase *aktiv und konstruktiv* tätig ist, indem er den Gegenständen und Ereignissen seiner Lebenswelt durch sein Handeln Bedeutung beimisst, sie verinnerlicht und verändert. Im Rahmen seines aktuellen Entwicklungsniveaus besitzt er die Fähigkeit, autonom und selbstbestimmt zu handeln: MATURANAs These von der "Strukturdeterminiertheit lebender Systeme" besagt, dass jedes System selbst darüber entscheidet, was es aus der Umwelt aufnimmt und wann es seine Struktur verändert. Das bedeutet nicht, dass Menschen isoliert existieren und von den anderen Menschen ihrer Lebenswelt

⁹⁴ Ich verstehe im weiteren solche Kontexte als "natürlich", in denen Menschen (gemeinsam mit anderen Menschen ihres Lebenszusammenhanges oder allein) alltäglich handeln und die individuell und kulturell von Bedeutung sind. Das ist im Zusammenhang mit dem Kontext Schule zum Beispiel in den Situationen Unterricht, Pause, Schulweg der Fall. Für eine nähere Auseinandersetzung mit dem Begriff "natürlicher Kontext" verweise ich auf KOTTEN 1986.

⁹⁵ vgl. JOHNSON 1987. Die Konsequenzen dieser Sichtweise für pädagogisches Handeln werden im sechsten Kapitel diskutiert.

unbeeinflusst bleiben, sie sind vielmehr auf ihre Rückmeldung und Unterstützung angewiesen. Dem interaktionistischen Spracherwerbsansatz zufolge werden sie in ihren Entwicklungsprozessen durch ihre Bezugspersonen aktiv unterstützt. In *kooperativen Beziehungen*, die durch dauerhafte Gefühle füreinander, gemeinsame Tätigkeiten mit komplementären Inhalten und aufmerksame gegenseitige Beobachtung gekennzeichnet sind ⁹⁶, wird soziale Teilhabe möglich, wenn die individuellen Wirklichkeitskonstruktionen mit der kulturgebundenen sozialen Realität in Einklang gebracht werden ⁹⁷.

Erziehung ist ein Prozess der bewussten sozialen Kommunikation, in dem solche kooperativen Beziehungen hergestellt werden und die Erziehenden den zu Erziehenden kulturell bedeutsame Informationen, Deutungen und Handlungsstrukturen anbieten, um ihre Persönlichkeitsentwicklung im Sinne einer produktiven Realitätsverarbeitung zu unterstützen ⁹⁸. Der Begriff der Erziehung unterscheidet sich von dem der *Sozialisation* (als Summe aller gesellschaftlich vermittelten Einflüsse auf die Persönlichkeitsentwicklung) durch die Bewusstheit und Intentionalität des Handelns von seiten der Erziehenden. Sie lösen Entwicklungen aus, um die zu Erziehenden zu einem autonomen, sich selbst und anderen gegenüber verantwortlichen Leben in der Gesellschaft befähigen ⁹⁹.

Der Begriff der *Bildung* die zentralen Werte, Normen und Gegenstände der Kultur, über die Menschen verfügen müssen, um an ihr teilzuhaben, in der Gesellschaft handlungsfähig zu sein und sie (mit-)zugestalten. Allerdings sind die Einflüsse der Erziehung und Bildung dem aktiven Entwicklungsverständnis der konstruktivistischen Systemtheorie folgend nicht von den Erziehenden vollständig "planbar", denn diese sind selbstorganisierte und -referentielle Systeme ¹⁰⁰. An die Stelle der Vorstellung des Lehrens als "Vermittlung" neuer Strukturen und Inhalte tritt ein Verständnis pädagogischen Handelns, das darum bemüht ist, dem Kind eine Lernumgebung zur Verfügung zu stellen, in der es handlungsfähig ist. Dazu sind Angebote notwendig, die das Kind innerhalb seiner Strukturen wahrnehmen kann, die es als wertvoll zur Erreichung eigener Ziele erachtet und im Rahmen derer es mit den Menschen seiner Lebenswelt kooperieren kann. Die von außen formulierten Ziele der Erwachsenen

⁹⁶ vgl. BRONFENBRENNER 1981, 75

⁹⁷ vgl. ROTTHAUS 1990, 37

⁹⁸ vgl. BÜELER 1994, 111

⁹⁹ vgl. BÜELER 1994, 104

¹⁰⁰ vgl. ROTTHAUS 1995, 35

treten zurück hinter einer größeren Offenheit für die (Re-) Aktionen des Kindes, einer stärkeren Beachtung seiner Autonomie und Individualität, immer allerdings im Kontext seiner Kultur.

Die intra- und interpersonelle *Integration* kann demnach als grundsätzliches Erziehungsziel verstanden werden, als Entwicklungsprozess, der sich lebenslang ereignet und einerseits die Beziehungen des Menschen zu seinen vielschichtigen Umfeldsystemen und andererseits die Zusammenhänge der menschlichen Teilsysteme beschreibt. Durch die Vernetzung verschiedener Elemente entsteht jeweils eine qualitativ neue Ganzheit, die nur durch die Aktivität des Ganzen ebenso wie durch die Aktivität jedes Teilsystems möglich ist: Integration ist als wechselseitiger Prozess zu verstehen, denn aufgrund der Verbundenheit der Elemente bewirkt jede Veränderung eines Teils die Veränderung des gesamten Systems. *Intrapersonell* ist die Integration verschiedener Sinnes- und Handlungssysteme (einschließlich des sprachlich-kommunikativen) angesprochen, die zu einer umfassenden Handlungsfähigkeit des Individuums in seiner Lebenswelt führt. Dazu gehören dem Ganzheitsverständnis der konstruktivistischen Systemtheorie entsprechend das biologische System (Körperlichkeit), das psychische System (Identität) und das soziale System ¹⁰¹. Jede Wirklichkeitskonstruktion und jedes Handeln ist dementsprechend in eine komplexe Gesamtleistung des Menschen eingebettet, die in einem individuell bedeutsamen Handlungszusammenhang stattfindet. Zwischen inneren und äußeren Entwicklungsbedingungen besteht eine wechselseitige Beziehung. Im Zusammenhang mit der sozialen Integration von Menschen mit Behinderungen ist die intrapsychische Integration der eigenen Abwehr gegenüber Behinderung und eigenen Ängste vor Behinderung, Schmerz und Tod von besonderer Bedeutung, die MILANI-COMPARETTI als "Trauerarbeit" bezeichnet und die von Menschen mit und ohne Behinderungen geleistet werden muss ¹⁰². Die individuellen, im kulturellen Kontext erworbenen sprachlichen Fähigkeiten eines Menschen sind im Sinne der Systemtheorie und der linguistischen Pragmatik als Subsystem zum System der kommunikativen Fähigkeiten zu verstehen, das wiederum ein Subsystem zu den Handlungsfähigkeiten insgesamt bildet ¹⁰³. Diese setzen sich neben dem Kommunikationssystem aus weiteren Subsystemen zusammen, zu denen das motorische, sensorische, soziale, kognitive, emotionale System gehören.

¹⁰¹ vgl. BÜELER 1994

¹⁰² vgl. MILANI-COMPARETTI 1987, auch PRENGEL 1995, 165 f

¹⁰³ vgl. HOMBURG 1995

Das sprachliche System umfasst die Subsysteme Phonetik, Phonologie, Morphologie, Syntax und Semantik. Diese Untersysteme sind nicht isoliert zu sehen, sondern in Abhängigkeit von der individuellen kommunikativen Kompetenz, dem Kontext der Kommunikationssituation und der KommunikationspartnerIn. Durch Sprache werden die kognitiven Strukturen, die die individuelle Wirklichkeit konstituieren, in das Symbolsystem der Lebenswelt übersetzt und dadurch mitteilbar gemacht.

Interpersonell integriert sich jedes Individuum im Laufe seiner Entwicklung immer stärker in die Kultur, in der es lebt, indem es - unterstützt durch die Menschen seiner Lebenswelt - eine wachsende Übereinstimmung seiner individuellen Wirklichkeitskonstruktionen mit der kulturgebundenen sozialen Realität herstellt. Durch seine Handlungen beeinflusst es seinerseits seine Lebenswelt und ihre Deutungen der Wirklichkeit. Sprachliche und nichtsprachliche *Kommunikation* dient dem dazu notwendigen Austausch mit anderen Menschen, denn Menschen entwickeln ihre Modelle der Wirklichkeit nicht für sich allein und ausschließlich aufgrund ihrer eigenen Erfahrungen, sondern vor dem Hintergrund der Kultur, in der sie leben und die ihre Erfahrungen bestätigt und wertschätzt oder verwirft ¹⁰⁴. Die sprachlichen und kommunikativen Handlungsfähigkeiten aktualisieren sich in einer konkreten Kommunikationssituation, die in einem bestimmten Kontext stattfindet und an der mindestens eine weitere Person beteiligt ist. In dieser Situation findet systemisch gesprochen eine strukturelle Kopplung zwischen zwei menschlichen Systemen statt, sie verbinden sich im gegenseitigen Austausch. Für diese soziale Seite der Integration, um die es im Zusammenhang der integrativen Sprach- und Kommunikationsförderung primär geht, stehen auch die Begriffe der *Nichtaussonderung* und der Emanzipation. Nichtaussonderung beinhaltet im Verständnis von MILANI-COMPARETTI die Integrationsfähigkeit der Gesellschaft, die Behinderung als Teil des Lebens akzeptiert und Menschen mit Behinderungen nicht sozial ausgrenzt, gleichzeitig aber ihrer Besonderheit durch eine angemessene Unterstützung Rechnung trägt ¹⁰⁵. Der Begriff *Emanzipation* geht vom einzelnen Menschen aus, dessen Integration durch Ausgrenzung oder Nicht-Akzeptanz seiner Individualität erschwert ist

¹⁰⁴ vgl. GLASERSFELD 1985

¹⁰⁵ vgl. MILANI-COMPARETTI 1987. In diesem Sinne ist auch MUTHs Position zu verstehen, für den Integration ein gesellschaftspolitisches Phänomen ist, das im Anwachsen des demokratischen Bewußtseins begründet ist (MUTH 1994, 14).

und der weitestmögliche Autonomie innerhalb des gesellschaftlichen Systems anstrebt. Integration im Verständnis der Emanzipation bedeutet nicht Assimilation an die herrschenden Normen, sondern gleiches Existenzrecht und gleichberechtigte Teilhabe¹⁰⁶. Die institutionelle Aussonderung von Menschen aus ihren Lebenszusammenhängen, zum Beispiel der wohnortnahen Regelschule, erschwert die interpersonelle Integration in ihre Lebenswelt, weil sie ihnen die Auseinandersetzung mit den dort geltenden Normen und Werten sowie die Teilnahme an bedeutungsvollen gemeinsamen Handlungen mit den Bezugspersonen dieses Umfelds, ihren Freunden und Kameraden der Nachbarschaft, vorenthält¹⁰⁷. Der Begriff der Integration umfasst die angesprochenen Differenzierungen. Analog zu meinen InterviewpartnerInnen verwende ich ihn allerdings hier vorrangig in bezug auf interpersonelle Integration. Wenn ich intrapersonelle Integrationsprozesse anspreche, kennzeichne ich dieses. Für die Einschätzung von *Entwicklungsstörungen* hat die konstruktivistische Sichtweise große Bedeutung, denn für den einzelnen ist sein eigenes Verhalten zunächst nicht gestört; es ist durch seine Strukturen determiniert und entspricht seinen Handlungsmöglichkeiten¹⁰⁸. Eine Störung entsteht aus der Differenz zwischen den Erwartungen der anderen, ihrer gesellschaftlichen Konstruktion "normaler" Entwicklung und den individuellen Strukturen. Erst wenn die gesellschaftlichen Erwartungen den subjektiven Erwartungen an die eigenen Strukturen entsprechen, entsteht auch für das Individuum eine Störung.

Von *Sprachstörungen* spreche ich im folgenden, wenn die individuellen Realisierungen nicht mit den von der Sprachgemeinschaft erwarteten übereinstimmen und vom Individuum selber oder seinen KommunikationspartnerInnen als Störung erlebt werden. Das kann, muss aber nicht zu einer *Kommunikationsstörung* führen, die nicht nur eine Person betrifft, sondern beide (alle) KommunikationspartnerInnen. Eine Kommunikationsstörung kann auftreten, wenn die interpersonelle Übereinstimmung auf den verschiedenen Systemebenen nicht ausreicht, um die gegenseitige Verständigung zu sichern. Das kann der Fall sein, wenn das sprachliche System der einen KommunikationspartnerIn auf einer oder mehreren Ebenen gestört ist oder wenn zum Beispiel die kommunikativen Handlungen nicht in den Kontext passen, wenn eine der beiden InteraktionspartnerInnen die Perspektive und Fähigkeiten der anderen

¹⁰⁶ vgl. PRENGEL 1995

¹⁰⁷ vgl. Kap. 3.4.

¹⁰⁸ vgl. ROTTHAUS 1990, 37 f

nicht ausreichend berücksichtigt und die Äußerung deshalb nicht adäquat interpretiert werden kann, also die Feinabstimmung nicht funktioniert. Außerdem kann auch die nonverbale Kommunikation gestört sein, zum Beispiel aufgrund unterschiedlicher kultureller Normen, einer körperlichen Schädigung oder Wahrnehmungsbeeinträchtigung. Die Kommunikation kann im extremsten Fall nicht aufrechterhalten werden, sie "bricht zusammen" ("communicative breakdown" in der amerikanischen Terminologie). In allen diesen Situationen kann ein Bedarf an Unterstützung durch SprachpädagogInnen als "KommunikationsexpertInnen" bestehen. Ich spreche deshalb von Sprach- und Kommunikationsstörungen, wenn das sprachlich-kommunikative System mit den Erwartungen der Sprachgemeinschaft so wenig übereinstimmt, dass Störungen in der Kommunikation auftreten, sich der Mensch durch seine abweichenden Strukturen belastet fühlt oder dadurch an kulturell bedeutungsvollen Tätigkeiten - zum Beispiel der Aneignung der Schriftsprache oder dem Besuch eines Restaurants - gehindert wird ¹⁰⁹.

Aus einer Störung kann eine **Behinderung** im Verständnis der Definition der Weltgesundheitsorganisation ¹¹⁰ werden, wenn sie über die Interpretation als Störung hinaus mit sozialen Zuschreibungsprozessen verbunden wird und die Integration des Individuums in seine Lebenswelt erschwert und verhindert. Das ist bei einer institutionellen Aussonderung der Fall, oder auch dann, wenn die Integration beispielsweise in eine Regelklasse nicht gelingt. Im Sinne des Normalisierungsprinzips, das ein Recht auf besondere Unterstützung der Integration vorsieht, haben dann solche Maßnahmen Vorrang, die die Integrationsfähigkeit des Systems unterstützen, dadurch günstigere Entwicklungsbedingungen ermöglichen und das Entstehen von Behinderung vermeiden, und nicht solche, die die Assimilation und die einseitige Integrationsfähigkeit des Individuums verlangen. Das heißt nicht, dass die Existenz von Behinderung und die damit verbundene Erfahrung des Anders-seins durch den betroffenen Menschen selber oder seine Mitmenschen verleugnet werden soll. Verleugnung ist, MILANI-COMPARETTI folgend, ebenso eine Form von Abwehr wie die Aussonderung. Nur die Auseinandersetzung mit der eigenen Abwehr gegenüber Behinderung kann bei den Betroffenen selbst und den Menschen ihrer Lebenswelt zur Akzeptanz des Menschen mit seiner Behinderung führen und damit letztlich eine angemessene Unter-

¹⁰⁹ vgl. auch HEIDTMANN & PIEPGRAS 1993

¹¹⁰ vgl. SANDER 1994

stützung von Entwicklungs- und Integrationsprozessen ermöglichen ¹¹¹. Es ist eine wesentliche Aufgabe von Erziehung im oben genannten Verständnis, dazu beizutragen.

Im Kontext der oben angesprochenen allgemeinen Erziehungs- und Bildungsziele verstehe ich den Begriff der *Förderung* als eine professionelle und auf einen oder mehrere spezifische Entwicklungsbereiche bezogene Unterstützung, die dann notwendig wird, wenn die im natürlichen Rahmen vorhandenen Formen der Unterstützung nicht ausreichen, um die Weiterentwicklung (hier) sprachlich-kommunikativer Handlungskompetenz zu ermöglichen. Dabei ist im Zusammenhang mit der Sichtweise von Menschen als autopoietische Systeme die Frage zu berücksichtigen, wer diesen Unterstützungsbedarf formuliert (das Kind selbst oder die Erwachsenen) und wie er festgestellt wird ¹¹². Ich verwende diesen Begriff der Förderung, weil er eine positive, auf Weiterentwicklung gerichtete Konnotation hat und im Unterschied zum traditionellen Therapiebegriff nicht von Defiziten ausgeht, die zu beseitigen sind. Er wurde, wie SPECK recherchiert, durch die Empfehlungen des Deutschen Bildungsrats 1973 als institutionell übergreifender Terminus eingeführt und für besondere pädagogische Aufgaben sowohl in der Regelschule als auch in der Sonderschule verwendet, was ich unter der Zielsetzung einer allgemeinen Schule für alle Kinder für einen positiven Ausgangspunkt halte. Der Begriff zeichnet sich dadurch aus, dass er sich am einzelnen Menschen statt an Institutionen orientiert und dass er sich auf verschiedene Situationen wie zum Beispiel Unterricht, Einzelsituationen oder Kleingruppen beziehen kann ¹¹³. Er kann dadurch oberbegrifflich sowohl für individualisierende Maßnahmen im Unterricht als auch für zeitlich und thematisch begrenzte, therapeutische Maßnahmen verwendet werden. Außerdem umfaßt er eine direkte Unterstützung des Kindes beim Erwerb sprachlich-kommunikativer Fähigkeiten ebenso wie eine indirekte, auf einer Beratung der LehrerInnen oder Eltern basierende Unterstützung durch eine Veränderung seiner Umfeldbedingungen. Ich verstehe unter einer Förderung die gezielte Unterstützung eines Menschen bei der Selbstorganisation und beim Aufbau kulturell bedeutungsvoller Strukturen und Fähigkeiten innerhalb einer Kooperationsbeziehung, wie sie in den anglo-amerikanischen Begriffen "*to facilitate*" ((Lernprozesse) erleichtern), "*to assist*" (assistieren) oder "*to serve*"

¹¹¹ vgl. PRENGEL 1995, 164 ff

¹¹² vgl. dazu Kap. 6.2.2.

¹¹³ vgl. SPECK 1995, 176

(wörtlich: dienen, bedienen, nützlich sein) ausgedrückt wird. Förderung zeichnet sich im Verhältnis zum *Unterricht* dadurch aus, dass sie das einzelne Kind (im Kontext seiner sozialen Bezüge) in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit stellt und sich gezielt um eine Passung der individuellen Strukturen und der pädagogischen Angebote bemüht, um auf diese Weise den (prinzipiell selbstgesteuerten) Prozess der Hypothesenbildung und -überprüfung zu unterstützen. Unterrichtsinhalte oder -methoden können bereits an sich förderrelevant sein oder durch innere Differenzierungsmaßnahmen den individuellen Bedürfnissen angepasst werden. Um ihre Angemessenheit einschätzen zu können und im Unterricht tatsächlich an den aktuellen und bedeutsamen Strukturen des Kindes anzuknüpfen, sind diese Strukturen und die Werte des Individuums ebenso wie die seines Umfeldes in einem förderdiagnostischen Prozess zu rekonstruieren. Diagnostische und Fördermaßnahmen beziehen sich daher nicht nur auf das einzelne Kind, sondern berücksichtigen auch die kommunikativen Fähigkeiten seiner PartnerInnen und den Kontext. Für schulische Sprach- und Kommunikationsförderung bedeutet das, dass sie das gesamte Mesosystem Schule mit seinen Situationen Unterricht, Pause, Schulweg etc. und die dort gebräuchlichen Kommunikationsformen zu berücksichtigen und gegebenenfalls an ihrer Veränderung mitzuarbeiten hat ¹¹⁴.

Zum Begriff der *Therapie*, die eine zeitlich begrenzte, unter einem bestimmten Auftrag stehende und durch einen Kontrakt zwischen TherapeutIn und KlientIn gekennzeichnete Maßnahme darstellt ¹¹⁵, ist der Begriff Förderung oberbegrifflich zu verstehen. Fördersituationen können therapeutische Situationen sein, wenn sie bestimmte Bedingungen erfüllen und in ihrem Rahmen therapeutische Strategien eingesetzt werden. Dies ist nicht zwangsläufig notwendig, wenn allgemeine Strukturen beispielsweise im Unterricht ausreichen:

Analog zum Begriff der *Sprach- und Kommunikationsstörung* spreche ich im weiteren von *Sprach- und Kommunikationsförderung* ¹¹⁶.

¹¹⁴ Ich stimme allerdings BEGEMANN zu, der anmerkt, daß Förderung nur einen Teil des Erziehungs- und Bildungsauftrags der Schule ausmachen kann (vgl. BEGEMANN 1995, 389), weil es sich um einen weitgehend geleiteten und pädagogisch geplanten Prozeß handelt. Ziel ist die Befähigung zum selbständigen Lernen.

¹¹⁵ vgl. ROTTHAUS 1990, 38

¹¹⁶ vgl. auch HEIDTMANN & PIEPGRAS 1993

3.5.2. Prinzipien einer integrativen Sprach- und Kommunikationsförderung

Auf der Grundlage der theoretischen Auseinandersetzung und der ExpertInnenaussagen formuliere ich abschließend sieben Prinzipien, die ich als kennzeichnend für eine integrative Sprach- und Kommunikationsförderung verstehe. In den folgenden Kapiteln ziehe ich sie heran, um sie auf eine Übereinstimmung mit politischen Rahmenbedingungen, mit organisatorischen Modellen, mit pädagogischen Handlungsprinzipien und Konzepten sowie mit den Handlungskompetenzen von SprachpädagogInnen zu überprüfen.

1. Eine integrative Sprach- und Kommunikationsförderung geht von einer systemisch-ganzheitlichen Sichtweise des Individuums im Kontext seiner Lebensgeschichte und seines Umfeldes aus und berücksichtigt diese in der Diagnose und Förderung seiner sprachlich-kommunikativen Fähigkeiten.
2. Die Förderung erfolgt im natürlichen Kontext der (wohnortnahen) Regelschule, in der die Verschiedenheit individueller Entwicklungen akzeptiert und die Gemeinsamkeit aller Kinder in gemeinsamen Handlungssituationen bewusst hergestellt wird.
3. Im Rahmen integrativer Sprach- und Kommunikationsförderung werden Störungen im individuellen sprachlich-kommunikativen System als strukturgemäße Entwicklungen verstanden, die erst durch die Differenz zu den Normen der Sprach- und Kommunikationsgemeinschaft als Störungen in Erscheinung treten.
4. Die Aufgaben einer integrativen Sprach- und Kommunikationsförderung beziehen sich zum einen auf das von der Störung betroffene Kind und zum anderen auf sein Umfeld. Durch eine Unterstützung des Kindes bei der Erweiterung seiner sprachlichen und nichtsprachlichen kommunikativen Kompetenz und durch eine Unterstützung des Umfeldes bei der Gestaltung entwicklungsfördernder Bedingungen soll die *Integration des betroffenen Menschen gefördert und das Entstehen von Behinderung vermieden werden.*

5. Integrative Sprach- und Kommunikationsförderung wird von SprachpädagogInnen in Kooperation mit dem Kind selbst, seinen Eltern und anderen daran beteiligten pädagogischen Fachkräften durchgeführt. Entscheidungen über Ziele und Wege der Förderung werden unter Einbeziehung der spezifischen Kompetenzen aller beteiligten Personen gemeinsam getroffen.

6. Eine integrative Sprach- und Kommunikationsförderung versteht das Kind als aktiven Konstrukteur seines sprachlich-kommunikativen Systems. In ihrem Rahmen werden Bedingungen hergestellt, die es dem Individuum ermöglichen, seine Hypothesen über die sprachlichen und kommunikativen Strukturen seiner Lebenswelt zu überprüfen und seine eigenen Strukturen an die seiner Sprachgemeinschaft anzunähern.

7. Das Kind wird in seinem Aneignungsprozess durch die fördernde Person unterstützt, die mit ihm in bedeutungsvollen gemeinsamen Handlungssituationen eine Kooperationsbeziehung eingeht und durch einen bewussten Einsatz des eigenen sprachlich-kommunikativen Handelns die Entwicklungsaktivitäten des Kindes herausfordert und unterstützt.

4. Zum aktuellen Stand der Integrationsdiskussion: Kinder mit Sprach- und Kommunikationsstörungen in der Regelschule - bildungspolitische Ebene

Ob Kinder mit Sprach- und Kommunikationsstörungen in Regelschulen oder in Sonderschulen unterrichtet und gefördert werden, ist auf makro-systemischer Ebene eine politische Frage. Es sind politische Entscheidungen, aufgrund derer Kindern mit Sprach- und Kommunikationsstörungen ein Recht auf besondere Förderung eingeräumt wird und integrative oder separative Institutionen zur Einlösung dieses Anspruchs geschaffen werden. Die Bearbeitung der bildungspolitischen Ebene in diesem vierten Kapitel steht unter der Leitfrage, unter welchen makrosystemischen Rahmenbedingungen integrative Sprach- und Kommunikationsförderung in den USA und Deutschland durchgeführt wird und wie die aktuellen bildungspolitischen Entwicklungen einzuschätzen sind. Ich stelle zunächst wieder die Ergebnisse der ExpertInnenbefragung vor, indem ich die bildungspolitischen Aussagen der SprachpathologInnen und -pädagogInnen thesenartig zusammenfasse und durch Zitate belege. Danach erläutere ich die gesellschaftspolitischen, gesetzlichen und fachpolitischen Rahmenbedingungen in den USA und Deutschland.

4.1. Bildungspolitische Aussagen in den Interviews

Bildungs- und gesellschaftspolitische Rahmenbedingungen integrativer Sprach- und Kommunikationsförderung wurden in meinem vorläufigen Kategoriensystem nur in bezug auf die Ressourcenfrage berücksichtigt. Dass sich dennoch eine ganze Reihe von ExpertInnen zum Teil ausführlich zu politischen Fragen äußerte, macht den Einfluss dieser Faktoren auf die pädagogische Arbeit deutlich. Eine Interviewpartnerin bezeichnet die Form ihrer sprachpädagogischen Arbeit explizit als politisches Handeln:

"... it's a policy, the way we do this" (Kirschbaum).

Insbesondere die Interviews mit einigen deutschen SprachpädagogInnen zeigen deutlich, dass die schulische Förderung von Kindern mit Sprach- und Kommunikationsstörungen sich hier derzeit in einer Phase der Systemveränderung befindet. Die deutschen ExpertInnen äußern sich insgesamt in einem größeren Umfang zur bildungspolitischen Ebene als die amerikanischen, die Schulverwaltungsbeamtin Kleinert-Molitor trifft

erwartungsgemäß die differenziertesten Aussagen. Viele der befragten deutschen SprachpädagogInnen nehmen im Prozess der Systemveränderung eine aktive Rolle ein, sie sind politisch engagiert und haben sich häufig ihre Form der Förderung (Integrationsklasse, Kombiklasse u.a.) zusammen mit Eltern und KollegInnen selbst erstritten. Auch die amerikanischen ExpertInnen arbeiten zum Teil politisch in ihren Kommunen, Fachverbänden oder im Ministerium an der Veränderung sprachpathologischer Förderung mit. Allerdings haben die umfangreichsten Systemveränderungen in den USA bereits nach der Verabschiedung des Education Act Ende der 70er und Anfang der 80er Jahre stattgefunden, daran war direkt nur eine der Befragten beteiligt. Die aktuellen Entwicklungen beziehen sich dort auf die Veränderungen von isolierter oder additiver zu unterrichtsintegrierter Förderung und von direkten zu einer stärkeren Berücksichtigung indirekter Formen ¹. Die bei der Interviewauswertung entstandenen Kategorien werden in der Abbildung 7 gezeigt.

<i>Bildungspolitische Ebene</i>		
Kategorien	USA	Deutschland
Gesetze und Verordnungen legen Integration als politischen Auftrag fest	3	4
- <i>Systemveränderung als Entwicklungsauftrag</i>	-	3
- <i>veränderter Auftrag für LehrerInnen</i>	2	2
- <i>veränderter Auftrag für SprachpädagogInnen/SonderpädagogInnen</i>	2	-
- <i>veränderter Auftrag für Schulbehörden</i>	-	4
politische und administrative Unterstützung	6	6
- <i>philosophische Unterstützung</i>	2	-
- <i>Ressourcensicherung</i>	-	1
- <i>Fortbildungsangebote</i>	1	1
- <i>Schaffung von Strukturen</i>	2	3
Institutionalisierung der Zusammenarbeit	6	6
finanzielle Ressourcen		
- <i>Integrative Förderung ist teurer</i>	2	-
- <i>Gefahr verdeckter Sparmaßnahmen</i>	4	3
- <i>pauschale statt individuumsbezogene Ressourcenzuweisung</i>	-	6

¹ vgl. Kap. 5.2.

Kategorien	USA	Deutschland
<i>Systemveränderung</i>		
<i>a) trotz knapper Ressourcen</i>		1
<i>b) nur bei ausreichenden Ressourcen</i>	7	4
<i>c) Ressourcenverlagerung statt Ausweitung</i>		1

Abb. 7: Kategorien und ihre Ausprägungen auf der bildungspolitischen Ebene

4.1.1. Integration als politischer Auftrag

Durch die Gesetzeslage in den USA und in einigen deutschen Bundesländern mit neuen Schulgesetzen ergibt sich nach Auffassung von vier amerikanischen und vier deutschen ExpertInnen ein veränderter Auftrag für die Regel- und Sonderschulen, die LehrerInnen und SprachpädagogInnen und auch die Behörden. Für die amerikanischen ExpertInnen ist es selbstverständlich, dass integrative Förderung zu ihrem politischen Auftrag und dem der Regelschulen gehört. Die Regelschule hat, wie unter anderem John Tracy betont, grundsätzlich den Auftrag, alle Kinder einschließlich solcher mit besonderem Förderbedarf zu vollwertigen Mitgliedern der Gesellschaft zu erziehen:

"And part of the curriculum is understanding real life, and working, and getting along with peers, understanding government, and how you are a good citizen, all those kinds of things" (Tracy).

Die deutschen ExpertInnen fordern diesen politischen Auftrag ebenfalls und betonen, dass sich die Regelschule zugunsten von Kindern mit Förderbedarf verändern müsse:

"... Es geht mir darum, dass tatsächlich der Auftrag ergeht an diese beiden PädagogInnen, dass allgemeine Schule verändert wird zugunsten von Kindern mit Sprachbehinderungen ... " (Tepp).

Für Bremen, wo es (wie in einigen anderen Bundesländern) seit kurzem ein neues Schulgesetz gibt, betont die Expertin Kleinert-Molitor, dass damit ein veränderter Auftrag an die Schulen erteilt worden ist:

"Wir haben ein neues Schulgesetz seit Dezember 1994, und das Schulgesetz erklärt die gemeinsame Unterrichtung behinderter und nichtbehinderter Kinder jetzt zur Regelentwicklungsaufgabe für alle Schulen ... Der Auftrag steht fest, die Bürgerschaft hat sich ja dazu entschlossen, diese Entwicklung zu wollen, hat das verabschiedet mit dem Gesetz, und da sind wir in der Pflicht" (Kleinert-Molitor).

Um diesen Auftrag zu erfüllen, sollen neben der Veränderung der Regel- und Sonderschulen die bereits bestehenden Formen gemeinsamen Unter-

richts zu einem regionalen integrativen Angebot für alle Kinder mit Behinderungen verknüpft werden:

"Das alles, was wir an Anknüpfungspunkten schon haben in Bremen, soll zusammengeführt werden zu einem sinnvollen Ganzen, so dass wir am Ende ein regionales Angebot für alle behinderten Kinder im Regelbereich haben werden" (Kleinert-Molitor).

Systemveränderung als Entwicklungsauftrag der Schulen

Die Einbeziehung von Kindern mit Förderbedarf in den Auftrag der Regelschule ist in Deutschland eine neue, erst in wenigen Ländern umgesetzte Entwicklung. Daher ist der gesetzliche Auftrag nach Auffassung der Expertin Kleinert-Molitor auch als Entwicklungsauftrag an Regel- und SonderpädagogInnen, Schulen und Behörden zur aktiven Veränderung des bestehenden Systems zu verstehen:

"...wir wollen spezifische Förderung im Regelbereich anbieten. Das ist unsere große und nicht ganz einfache Entwicklungsaufgabe." (Kleinert-Molitor).

Durch die Übernahme der Aufgabe einer integrativen Unterrichtung und Förderung können Schulen, wie drei deutsche ExpertInnen meinen, ein neues Profil entwickeln, denn ihnen soll eine größere Autonomie eingeräumt werden. Diese **Profilbildung** ist, wie Tepp feststellt, in Hamburg bereits zu beobachten:

"Schulen, die jetzt vier Jahre lang integrative Regelklassen aufgenommen haben und wo sich das durch die ganze Schule zieht, da ist wirklich was passiert. Vom Scheitel bis zur Sohle." (Tepp)

Damit das möglich ist, muss die Schule nach Auffassung von Karin Tepp und Ingrid Wichert in der Auswahl des Personals autonom sein:

"... das sollte auch zum Autonomieprofil von Schule gehören. Das mit der Zuweisung ist nicht in Ordnung" (Tepp).

Unter dieser Bedingung ist davon auszugehen, dass eine integrationswillige Schule solche KollegInnen einstellt, die eine positive Einstellung gegenüber integrativer Förderung haben und sich dieser Aufgabe freiwillig stellen. Im Unterschied zu Hamburg, wo Integrationsklassen und integrative Regelklassen noch als Schulversuche geführt werden, steht in Ländern mit neuen Schulgesetzen der politische Auftrag zur schulischen Integration **nicht mehr** unter dem **Primat der Freiwilligkeit** der Beteiligten, sondern verpflichtet sie zur Auseinandersetzung damit:

"Was heißt Freiwilligkeit? Kinder haben einen Anspruch auf gemeinsames Lernen, und das Schulgesetz spricht vom Auftrag für die Schule" (Kleinert-Molitor).

Veränderter Auftrag für LehrerInnen

Die Verpflichtung zur Auseinandersetzung mit schulischer Integration gilt, wie Barbara Kleinert-Molitor und Christine Nalepa ausführen, für den **gesetzlichen Auftrag jeder einzelnen LehrerIn**, ihre Entscheidung für integrative Arbeit kann nicht beliebig oder freiwillig sein:

"Und Lehrer stehen hier in einem dienstlichen Zusammenhang, sie haben einen Auftrag zu erfüllen, der ihnen gesellschaftlich vorgegeben wird. Und hier in Bremen hat ihnen die Bürgerschaft, also unsere Bremer Gesellschaft, den Auftrag zur gemeinsamen Erziehung und Unterrichtung erteilt. Und dann, meine ich, müssen sie sich auch auf den Weg machen, die Kooperation in der Schule miteinander anzufangen. ... Also, es kann nicht ins Belieben der Lehrer gestellt werden, sich mit dieser Aufgabe zu befassen oder nicht" (Kleinert-Molitor).

Auch die amerikanischen ExpertInnen Laurel Kirschbaum und Daphne Hilton betonen, dass die RegelpädagogInnen im Kontext integrativer Förderung Verantwortung für Kinder mit besonderem Förderbedarf übernehmen müssen. Daphne Hilton stellt fest, dass dieser Prozess in den USA seit einigen Jahren verstärkt stattfindet, und zitiert die Aussage einer Lehrerin:

"But I feel like I am ultimately responsible for that child and his goals. I want to know what they are doing. And I want to help doing it. And it's nice to hear that, because it has not always been that way ..." (Hilton).

Dieselben amerikanischen Expertinnen gehen differenzierter auf die **konkreten Anforderungen an die RegelpädagogInnen** ein, die mit dem Auftrag einer integrativen Unterrichtung verbunden sind. Sie verstehen die Aufgabe von LehrerInnen so, dass diese in der Lage sein müssen, Unterricht für Kinder mit unterschiedlichen Fähigkeiten differenzieren zu können und unterschiedliche Methoden flexibel einzusetzen:

"... teachers should be skilled in different methods. So they can meet the needs of all the individual kids. I mean teachers at least in the United States they have a classroom full of kids and they have got a huge range of abilities, and they are responsible for teaching all those kids. They may have to reduce and modify some of the things that they do for the kids that have trouble, just as the kids that are gifted, they have to give them some extra things to do to meet their needs. But that's part of their job description ..." (Kirschbaum).

Veränderter Auftrag für SprachpädagogInnen und -pathologInnen

Dass LehrerInnen mit dieser Aufgabe nicht allein sind, sondern dass es der **Auftrag der SprachpathologInnen** und der anderen SonderpädagogInnen ist, sie dabei zu unterstützen, wird ebenfalls von Kirschbaum und

Hilton ausgeführt. Sie sehen ihre Aufgabe darin, LehrerInnen so zu unterstützen, dass ein Kind mit besonderem Förderbedarf bessere Kommunikationsbedingungen in der Klasse mit den MitschülerInnen vorfindet:

"And that's my responsibility or the resource teacher's responsibility to make sure that the teacher knows what kinds of things they need to do" (Kirschbaum).

Dazu beraten sie die LehrerInnen bei der Differenzierung und in bezug auf die Durchführung des Unterrichts ².

Veränderter Auftrag von Schulbehörden

Die Veränderung des gesetzlichen Auftrags betrifft nicht nur Schulen, LehrerInnen und SprachpädagogInnen, sondern auch **Behörden**: diese sind, wie vier deutsche ExpertInnen sehr nachdrücklich ausführen, durch die Schulgesetze dazu verpflichtet, integrative Unterrichtung durch die Schaffung angemessener Rahmenbedingungen zu unterstützen.

"Und ich finde auch, man muss von der Schulaufsicht erwarten können, dass sie das Schulgesetz umsetzen und nicht ihr persönliches Steckenpferd reiten und sagen, 'ich halte es nicht für richtig, für mich sind integrativer Beschulung ganz enge Grenzen gesetzt, und deswegen forcieren ich das gar nicht.'" (Nalepa).

Die amerikanischen ExpertInnen gehen darauf nicht direkt ein, sie betonen allerdings die Notwendigkeit administrativer Unterstützung.

4.1.2. Politische und administrative Unterstützung

Für die Erfüllung des gesetzlichen und gesellschaftlichen Auftrags einer weitestmöglich integrativen Unterrichtung und Förderung ist, wie die meisten amerikanischen und deutschen ExpertInnen übereinstimmend feststellen, politische und administrative Unterstützung unerlässlich. Das gilt insbesondere im Prozess der Systemveränderung:

"But therefor you also need board support, that's very essential. Especially if you want to try something new or anything that's unusual ..." (Hilton).

Folgende **behördliche Unterstützungsmaßnahmen** werden genannt:

- **Unterstützung auf der philosophischen Ebene** durch Vertretung des Ziels Integration und des Normalisierungsprinzips:

"... board support is support from a philosophical standpoint. ... From then on it's up to you to put it into action" (Tracy). "We have administrators that have pushed for this inclusion or supported ed model - it came from the administration" (Dull).

² vgl. auch Kap. 7.

- das **Zur-Verfügung-Stellen der notwendigen Ressourcen**

"Sie müssen die erforderlichen Ressourcen bereitstellen" (Rodust/Höntsch).

- **Schaffung angemessener Fortbildungsangebote:**

"... weil das Schulgesetz das einfach vorgibt und sich das Land nicht auf Dauer herausreden kann mit fehlenden Ressourcen, dann muss man von der Schulaufsicht erwarten können, dass die sich ein Konzept zusammenbasteln auf der Ebene der regionalen Lehrerfortbildung oder über das NLI, um Lehrer einfach vorzubereiten auf ihre Arbeit und auch zu begleiten dabei" (Nalepa).

- **Schaffung von Strukturen für die Zusammenarbeit:**

* Unterstützung bei Teambildung und Definition des spezifischen Auftrags in der jeweiligen Institution durch die Schulleitung:

"Und wir haben festgestellt, dass auch die Schulleitung noch gar nicht in die Teambildung involviert ist ... Das wurde eigentlich immer den Teams auf die Schultern gelegt, und im Grunde gehört das System mit dazu" (Tepp).

* institutionalisierte Formen der Zusammenarbeit (Gremien, gemeinsame Planungszeit):

"No, you do need planing time - you know, together - and if they don't think it's okay you're not going to have that, they don't gonna free you up for that time" (Hilton).

Die zuletzt genannten Aspekte der Teambildung und der Unterstützung der Zusammenarbeit zwischen den bislang getrennten Systemen der Regel- und Sonderpädagogik durch eine Institutionalisierung der Zusammenarbeit werden von den deutschen Expertinnen Karin Tepp und Barbara Kleinert-Molitor vertieft diskutiert und von der amerikanischen Expertin Vickie Dull gestützt. Diese drei halten eine Berücksichtigung nicht nur der teaminternen Prozesse, sondern der übergeordneten Systemebenen für besonders wichtig, um eine integrative Förderung zu etablieren, und sehen institutionalisierte Formen der Zusammenarbeit und den dadurch möglichen Aufbau von Netzwerken als hilfreich für die Systemveränderung. Aufgrund des Umfangs, in dem dieser Aspekt von den drei genannten Personen thematisiert wird, und der Bedeutung, die ihm meiner Auffassung nach zukommt, gehe ich darauf näher ein.

Die Verwaltungsbeamtin Barbara Kleinert-Molitor argumentiert auf der **exosystemischen Ebene** der Kooperation zwischen Regel- und Sonderschulen sowie zwischen Schulen und Behörden. Sie betont zunächst, dass die Entscheidung für oder gegen bestimmte organisatorische Modelle grundsätzlich auf der Grundlage demokratischer Prozesse, unter Beteiligung aller betroffenen Gruppen erfolgen sollte. Dazu ist eine

Kooperation zwischen Regel- und Sonderschulen sowie zwischen Schulen und Behörden notwendig:

"... immer und ausschließlich in enger Kooperation mit der Grundschule. Das heißt, unter die Ebene der Kooperation gehen wir nicht mehr zurück" (Kleinert-Molitor).

Die Zusammenarbeit dieser beteiligten Systeme sollte ihrer Auffassung nach **institutionalisiert** werden:

"... dass die Zusammenarbeit, die wir alle brauchen, die Grundschulen mit den sonderpädagogischen Unterstützungssystemen und die Schulen mit uns als Behörde, institutionalisiert wird" (Kleinert-Molitor).

Die für die Konzeption von Fortbildungsangeboten zuständige Karin Tepp stellt Überlegungen zur **mesosystemischen, schulinternen Ebene** an und bezeichnet es als Problem in der bisherigen Integrationsarbeit, dass die im Mikrosystem Integrationsklasse handelnden Personen häufig nicht explizit mit ihrem Auftrag und den an sie gestellten Erwartungen umgehen:

"Es wird nicht besprochen, was ist administrativ festgelegt, was wollen wir davon aufnehmen, können wir zu zweit etwas festlegen, was erwartet die Schulleitung dazu" (Tepp).

Die teaminterne Zusammenarbeit wird dann durch die unklare Position innerhalb der Schule belastet. Die Schulleitungen sollten daher ihrer Auffassung nach eine offensivere Rolle spielen:

"... es muss offengelegt werden, was wird hier an dieser Schule eigentlich grundsätzlich erwartet. Da ziehen die Schulleitungen natürlich auch noch eine Schleife, weil sie merken, da kommen sie mitten ins Konfliktfeld hinein" (Tepp).

Eine vergleichbare Argumentation findet sich auch bei der amerikanischen Sprachpathologin Vickie Dull, die die positiven Entwicklungen an ihrer Schule bei der erfolgreichen Einführung eines durchgängigen wohnortnahen Integrationsmodells wesentlich auf die Fähigkeit ihres Schulleiters zurückführt, Strukturen zu schaffen und als Integrationsfigur zwischen den Interessen aller unterschiedlichen pädagogischen und therapeutischen Fachkräfte, der Eltern und SchülerInnen zu vermitteln:

"Fortunately I have the kind of building principle that can call it off. ... He is very good about getting parents to talk to him. So we usually know when something is building up or something didn't go well. He meets with us weekly ... He is very available to the teachers" (Dull).

Als entscheidenden Durchbruch sieht Vickie Dull darüberhinaus die Institutionalisation der Zusammenarbeit in Form von regelmäßigen Teamsitzungen von Regel- und SonderpädagogInnen:

"This is the first year that we have scheduled, where we always meet a certain teacher at a certain time, and it has completely changed the special ed dynamics. The teachers told me: 'That's the difference, that was missing before.' That they didn't communicate with us on a regular basis, so they really didn't know what we were doing and they didn't understand it. Now on a regular basis we can make changes, or we can adjust things, or they can complain ..." (Dull).

Weitere institutionalisierte Formen der Zusammenarbeit wie Gremien der Schule oder IEP-Konferenzen sind für sie ein selbstverständlicher Teil des Schulalltags.

In Deutschland existieren solche institutionalisierten Formen der Zusammenarbeit - etwa in Förderkommissionen - erst in wenigen Bundesländern. Eine Regelung der Zusammenarbeit auf den unterschiedlichen Systemebenen - teamintern, schulintern, zwischen Regel- und Sonderschulen sowie mit Behörden - in Form von **Kontrakten** hat sich nach Auffassung von Kleinert-Molitor und Tepp als notwendig erwiesen:

"Das heißt, wir brauchen für diese Zusammenarbeit richtige Kontrakte" (Kleinert-Molitor). "... dass ein ganz wichtiger Punkt häufig vergessen wird, das ist der Kontrakt. Dass überhaupt kein Kontrakt geschlossen wird über diese Teamarbeit. Es wird nicht besprochen, was ist administrativ festgelegt, was wollen wir davon aufnehmen ..." (Tepp).

Barbara Kleinert-Molitor hält Kontrakte angesichts negativer Erfahrungen für einen Weg, um für alle Beteiligten eine geregelte Form der Zusammenarbeit, Sicherheit, Verlässlichkeit und Transparenz zu schaffen:

"... ich glaube, dass deswegen solche Kontrakte - die Vereinbarung, der regionale Planungsbeirat, die regionalen Konferenzen, all diese institutionalisierten Formen der Zusammenarbeit - notwendig sind, um auch das Gefühl der Verlässlichkeit geben zu können. Dass man sich sicher fühlt, ja, dieser Prozess wird von allen getragen und beobachtet, ich selbst kann mich einbringen und habe eine verbindliche Form. Ich weiß, der andere, der muss auch das und das leisten. Und ich bin kein Bittsteller mehr, sondern es gibt eine Grundlage für eine geregelte Zusammenarbeit" (Kleinert-Molitor).

Sie berichtet von der Erfahrung, dass es in der Vergangenheit, ohne Kontrakte, in Bremen schwierig war, Transparenz zu schaffen:

"Ja, das ist uns allen wichtig, aber sie ist schwer herzustellen, solch eine Transparenz ... Wir haben die Erfahrung gemacht, dass oft Informationen, wenn wir mit Schulleitungen gesprochen hatten, nicht in die Schule weitergegeben worden waren oder dort nicht so aufgenommen worden sind, wie sie es eigentlich hätten werden müssen" (Kleinert-Molitor).

Die Bremer Erfahrungen bieten ein Beispiel dafür, dass eine Veränderung der in Deutschland bislang getrennt gewachsenen Systeme von Regel- und Sonderpädagogik auch bei einem veränderten gesetzlichen Auftrag und trotz der Einhaltung demokratischer "Spielregeln" nicht ohne weiteres in kurzer Zeit umgesetzt werden kann. Obwohl das Schulgesetz unter umfangreicher Ausnutzung demokratischer Diskussionsgremien als politischer Wille verabschiedet wurde, ist die Umsetzung aufgrund der inneren Widerstände von Regel- und Sonderschulen nicht im geplanten Zeitraum möglich; die Beharrungstendenzen des bisherigen Systems und der darin arbeitenden Personen zeigen ihre Wirkung³. Die bildungspolitische Ebene kann, wie sich an diesem Beispiel zeigt, nicht für sich allein betrachtet werden, sondern ist mit den anderen, insbesondere der organisatorischen und der Ebene der Person, eng verflochten, denn letztlich sind es einzelne Personen im Kontext bestehender institutioneller Strukturen, die den Veränderungsprozess gestalten (sollen). Diese haben sich im bestehenden System eingerichtet und tun in diesem Rahmen in der Regel verantwortlich ihre Arbeit. Durch eine radikale Systemveränderung fühlen sie sich in ihrer bisherigen Arbeit möglicherweise entwertet und verteidigen diese deshalb umso heftiger, oder sie fühlen sich ihrer Orientierungen beraubt. Nur wenn die Regel- und SonderpädagogInnen von den politisch gewollten Maßnahmen überzeugt sind, werden sie den Veränderungsprozess tragen⁴. Barbara Kleinert-Molitor verweist auf dieses Problem, wenn sie sagt:

"Das Ziel ist klar, die Richtung ist klar, aber es ist akzeptiert, wenn da noch ganz viele Zwischenschritte erfolgen müssen" (Kleinert-Molitor).

Sie schlägt die angesprochenen Kontrakte als Möglichkeit des Aushandelns von Wegen der Veränderung vor, die für alle PartnerInnen akzeptabel sind. Entsprechend ihrer Berufsrolle als Verwaltungsbeamtin favorisiert sie damit einen politischen Weg zur Lösung der angedeuteten Vertrauensprobleme, die sich im Prozess der Systemveränderung zwischen Institutionen und Personen stellen.

4.1.3. Netzwerke und Institutionalisierung der Zusammenarbeit

Die Institutionalisierung der Zusammenarbeit und die damit verbundene Vernetzung verschiedener Teilsysteme und Systemebenen kann, wie sich

³ vgl. auch RÖDLER 1995, Kap. 4.2.2.

⁴ Vor diesem Hintergrund ist auch die Forderung nach Freiwilligkeit der Beteiligten zu verstehen, wie sie in den Schulversuchen besteht.

an diesem und einem weiteren Beispiel zeigt, als politisches Instrument der Umsteuerung sprachpädagogischer Fördermaßnahmen eingesetzt werden: sowohl im angesprochenen Bremer Modell als auch im Pilotprojekt zur Einführung des Consultation Modell im Marion ESD ⁵, in dem die amerikanische Expertin Daphne Hilton arbeitet, wird darauf zurückgegriffen. Auf beide gehe ich im Folgenden exemplarisch anhand der Interviews und zusätzlicher von den ExpertInnen zur Verfügung gestellten Materialien ein ⁶.

In Bremen wird die *Umwandlung von Sonderschulen* für Sprachbehinderte, Lernbehinderte und Entwicklungsgestörte ⁷ in fachrichtungsübergreifende *Förderzentren* als ein zentraler Baustein der Realisierung integrativer Förderformen verfolgt. Jedes Förderzentrum ist für die sonderpädagogische Grundversorgung von fünf umliegenden Grundschulen verantwortlich. Die Grundstufe der Sonderschule wird aufgelöst ⁸, und Kinder mit Sprach-, Lern- und Entwicklungsstörungen werden nicht mehr in Sonderschulen überwiesen, sondern in den Regelschulen gefördert. Im Grundschulbereich soll die Förderung entweder im Rahmen einer Kooperation von Regel- und SonderpädagogIn in den Klassenunterricht eingebunden werden oder, bei umfassenderem Förderbedarf, in sogenannten "kleinen Lerngruppen" stattfinden, die teilweise allein und teilweise mit einer Regelklasse gemeinsam unterrichtet wird ⁹. Folgende Maßnahmen wurden zur Umsetzung des Förderzentrumsmodells geplant:

- * in der Region Bremen Nord wurde 1993/94 ein Pilotprojekt begonnen, um die Umsetzung zu erproben;
- * im folgenden Schuljahr bestand die Möglichkeit zur Vorbereitung der Schulen und LehrerInnen im Rahmen von Fortbildungen und durch die Aufnahme kooperativer Beziehungen;
- * ein weiteres Jahr später sollen die Grundstufen der Sonderschulen ihre Arbeit als Förderzentren flächendeckend beginnen.

Zur Unterstützung dieses Prozesses wurden verschiedene Instrumente und Gremien entwickelt. Barbara Kleinert-Molitor beschreibt, dass die Erarbeitung eines *Vereinbarungskontrakts* über die weitere Zusammenarbeit durch Grund- und SonderschulleiterInnen und Behörde als

⁵ ESD ist die Abkürzung für Educational Service District, siehe Glossar.

⁶ vgl. SENATOR FÜR BILDUNG BREMEN 1994, 1995; MARION ESD 1990

⁷ Als "entwicklungsgestört" wird in Bremen die Gruppe von Kindern bezeichnet, die in anderen Ländern als "verhaltensgestört" oder "erziehungsschwierig" klassifiziert wird.

⁸ vgl. Kap. 5.2.2.

⁹ vgl. SENATOR FÜR BILDUNG BREMEN 1994

Arbeitsbasis dienen soll, um eine gemeinsame Planung zu ermöglichen, Transparenz herzustellen und gegenseitiges Misstrauen abzubauen:

"... eine solche Vereinbarung, die dann verbindlich sein muss für alle. Und da haben wir jetzt natürlich die große Hoffnung, wenn wir hier eine Arbeitsbasis geschaffen haben, dass für alle der Informationsstand immer gleich sein kann, dass die Planungsschritte gemeinsam erfolgen können und dass niemand mehr meinen muss, er müsse sich über den Tisch gezogen fühlen oder es würde da etwas ohne sein Wissen erfolgen" (Kleinert-Molitor).

Als ständiges Gremium im politischen Raum, also auf makrosystemischer Ebene, wurde außerdem ein **zentraler Planungsbeirat** eingerichtet, dem demokratisch gewählte VertreterInnen der einzelnen Gruppen angehören. Auf exosystemischer Ebene sollen **institutionalisierte regionale Konferenzen** als Konzeptgruppen zur Planung des konkreten Vorgehens in einer Region diese Aufgaben übernehmen. Eine weitere Institution soll auf mesosystemischer Ebene jährlich über die Verteilung der Ressourcen entscheiden, die **Konferenz der kooperierenden Grund- und SonderschulleiterInnen**, die *"über den Einsatz der Sonderschullehrer an Grundschulen pro Jahr nach Bedarf entscheidet"* (Kleinert-Molitor).

Wie diese Ausführungen zeigen, wurde in Bremen über die Schaffung demokratischer Entscheidungsgremien und die Nutzung der bestehenden Verwaltungsstrukturen auf verschiedenen Ebenen versucht, die Umsteuerung der sonderpädagogischen Förderung einzuleiten. Es werden vorrangig die bildungspolitische und die organisatorische Ebene berücksichtigt, die die Voraussetzungen für die erhofften Rückwirkungen auf die Ebene der Personen, ihre Einstellung und Bereitschaft zur Veränderung schaffen sollen.

Bei der amerikanischen Sprachpathologin Daphne Hilton und ihren Kolleginnen konnte ich ein anderes Modell kennenlernen, das ebenfalls den systematischen Aufbau von Zusammenarbeit als Instrument zur Systemveränderung einsetzt und sich dabei stärker auf die Ebene der Person bezieht. Die Autorinnen stützen sich auf die Arbeiten von WEST, IDOL & CANNON (1989) zur integrativen Kooperation, wenn sie feststellen:

"Es ist wichtig, die individuellen Ängste vor Statusverlust, Verlust von Besitzstand und Wertschätzung ... zu vermeiden. Wettbewerb führt häufig dazu, dass Menschen ihre eigenen Programme und Bereiche sichern und vertreten wollen auf Kosten der in anderen Bereichen notwendigen Maßnahmen. ... Es ist für sie leichter, mit der Bequemlichkeit des alten konkurrenzorientierten Modells weiterzuleben, als einen Fehlschlag zu riskieren" (WEST et al. 1989, zit. nach MARION ESD 1990, 1).

Im *Marion ESD* wird seit 1991 im Auftrag des oregonischen Erziehungsministeriums ein *Pilotprojekt* durchgeführt, das zur Umsetzung von stärker integrativen Förderformen in ihrem regionalen Bereich führen soll. Es geht nicht, wie das Bremer Modell, von der Schulbehörde und ihrem Veränderungsauftrag aus, sondern von der Perspektive der SprachpathologInnen, die den Auftrag einer verstärkten unterrichtsintegrierten und indirekten Förderung umsetzen sollen. Damit ist vorrangig die mesosystemische Ebene der Zusammenarbeit von SprachpathologInnen mit LehrerInnen, Schulleitung und Eltern angesprochen, allerdings wird die Zusammenarbeit mit der Schulbehörde auch berücksichtigt. Im Verlauf von sieben Jahren, für die aufbauende Aktivitäten zur zunehmenden Zusammenarbeit geplant wurden, sollen die Fördermaßnahmen der SprachpathologInnen und anderen TherapeutInnen sich folgendermaßen verändern ¹⁰:

- * von einer vorwiegenden Einzelförderung hin zu einer Gruppenförderung und unterrichtsbezogenen Förderstrategien,
- * zunehmende Unterstützung von LehrerInnen durch gemeinsame Problemlösung, Fortbildung und Angebot von Materialien,
- * zunehmende Zusammenarbeit und Kompetenztransfer zwischen SprachpathologInnen, anderen sonderpädagogischen SpezialistInnen, KlassenlehrerInnen und Unterstützungspersonal.

In einem auf sieben Jahre angelegten, differenzierten Zeitplan soll das Ziel erreicht werden, *"dass ein ausgeweitetes Angebot an Förderangeboten die Möglichkeiten von Schulbezirken erhöht, das oder die Fördermodell/e auszuwählen, die den Förderbedürfnissen ihrer SchülerInnen am besten gerecht werden"* (*MARION ESD, 1*). Langfristig soll das Collaborative Consultation Model ¹¹ erfolgreich etabliert werden, um SchülerInnen mit Sprach- und Kommunikationsstörungen zu fördern ¹². Die Aktivitäten richten sich ausdrücklich nicht nur an die als förderbedürftig kategorisierten SchülerInnen, sondern sind auch präventiv ausgerichtet. Ich gehe exemplarisch auf einige Aktivitäten des ersten Jahres ein, die meines Erachtens politisch bedeutsam sind und das Vorgehen verdeutlichen.

Im ersten Jahr der Einführung geht es vor allem um die Vorbereitung der SprachpathologInnen auf die neuen Aufgaben durch Fortbildung, um die Feststellung der Bereitschaft zur Zusammenarbeit in den jeweiligen

¹⁰ vgl. *MARION ESD* 1990, 1

¹¹ vgl. Kap. 5.3.1.4.

¹² vgl. *MARION ESD* 1990, 3

Schulen und um die Entscheidung für die Einführung eines konkreten Modells im zweiten und den weiteren Jahren.

* Die *Verfügbarkeit und Sichtbarkeit der SprachpathologIn als BeraterIn für das Schulkollegium* soll unter anderem durch folgende Aktivitäten erweitert werden: regelmäßige Teilnahmen an Sitzungen des sonderpädagogischen Teams in der jeweiligen Schule, Mitarbeit in Schulgremien, Teilnahme an schulinternen Fortbildungen, Informationsveranstaltungen bei Konferenzen etc.

* Die *Bereitschaft des schulischen Umfeldes zur Zusammenarbeit* soll festgestellt, die besten Strategien zu ihrer Einführung sollen erarbeitet werden. Als Instrument dient eine für diesen Zweck entwickelte Beobachtungs- und Einschätzungshilfe¹³, die die SprachpathologInnen aufgrund ihrer Beobachtungen in Konferenzen, Teamsitzungen, Pausen und Zweiergesprächen ausfüllen und deren Ergebnisse sie mit ihrer Koordinatorin bzw. in Gruppengesprächen mit anderen SprachpathologInnen diskutieren sollen.

* Die *Unterstützung* für die Einführung des Collaborative Consultation Model *durch die Schulverwaltung und die sonderpädagogischen KoordinatorInnen* soll durch schriftliche Informationen über das Pilotprojekt, einen detaillierten Bericht über die erfolgten Fördermaßnahmen und Treffen mit den "Schlüsselpersonen" der Schule gesichert werden.

Das Pilotprojekt war zum Interviewzeitpunkt noch nicht abgeschlossen, trotzdem wurde es bis dahin bereits von zwei umliegenden ESDs übernommen.

Das Vorgehen in Oregon weist Übereinstimmungen mit dem in Bremen auf, wo ebenfalls in einer Region mit einem Pilotprojekt begonnen wurde und die anderen Regionen folgen. Weitere Parallelen bestehen in der Betonung der Gremienarbeit und in der Aufrechterhaltung einer sonderpädagogischen Organisationseinheit als Bezugssystem (Förderzentrum bzw. ESD). Unterschiede sind zum einen in der längerfristigeren Planung des amerikanischen Projekts und in der stärker personenbezogenen Orientierung zu sehen, während das Bremer Modell stärker auf Institutionen und Entscheidungsgremien bezogen ist. Wie ich in Kapitel 7 noch näher ausführen werde, hat meines Erachtens die Berücksichtigung der Ebene der Person zentrale Bedeutung für den Erfolg oder Mißerfolg einer politisch gewünschten Systemveränderung.

¹³ nach WEST, IDOL & CANNON 1989

4.1.4. Problembereich finanzielle Ausstattung

Sowohl in den deutschen als auch in den amerikanischen Interviews nimmt das Problem der sehr ungünstigen Haushaltslagen und der deshalb knappen Ressourcen, die für die Erziehung und Bildung insgesamt und für die integrative Förderung im besonderen bereitgestellt werden (können), einen großen Raum ein. In diesem Sinne argumentieren das deutsche Team Rodust / Höntsch und die Sprachpädagogin Nalepa, wenn sie Probleme integrativer Unterrichtung und Förderung ansprechen:

"... es hat wirklich viel mit Schulpolitik zu tun, mit der Bedeutung, die Erziehung in diesem Land hat" (Nalepa).

Um eine integrative Förderung erfolgreich durchführen zu können, darin besteht Einigkeit unter allen deutschen und amerikanischen ExpertInnen, ist ein gewisser Umfang an Ressourcen unverzichtbar. Die Frage allerdings, ob der Finanzaufwand größer sein muss als bei einer Unterrichtung in Sonderschulen oder nicht, wird unterschiedlich gesehen.

Integrative Förderung ist teurer

Zwei amerikanische ExpertInnen betonen, dass integrative Modelle teurer sind als isolierte Förderformen, weil sie aufgrund der notwendigen umfangreichen Zusammenarbeit von Regel- und SprachpädagogInnen zeitintensiver sind. Keith Brown sieht die zu geringe finanzielle Ausstattung der Schulen als größtes Problem dabei:

"And I always tell people: if you are going to go to a consultant model or any kind of an integrated model, it takes more specialist time, not less, because it's harder work. It means that you got to find time with the teacher, you have to get the other teachers cooperating with this child, you have to explain it to the parents, you have to work with the child. It's not easy, you have all the other kids around there, it's harder to get time with the child" (Brown).

Melinda Barnes sieht die höheren Kosten, die durch die bessere Bezahlung von SprachpathologInnen für die Schulen entstehen, als Hindernis für die Einführung der von ihr favorisierten Doppelbesetzung:

"But the funding isn't always there, and that's the problem here. Speechtherapists are pretty expensive, we are getting paid a higher rate than the teachers do. So to put two professionals in one classroom is really doubling the rate" (Barnes).

Die deutschen ExpertInnen Rodust und Höntsch verweisen dagegen auf die **langfristigen finanz- und sozialpolitischen Vorteile** der schulischen Integration, die auf die Dauer Kosten einsparen:

"Zwar ist Integration jetzt im Moment teurer, aber ich glaube, dass sie auf die Dauer, auf zehn oder zwanzig Jahre betrachtet, sogar billiger wäre als all die Institutionen und Gefängnisse" (Rodust/Höntsch).

Die Amerikanerin Laurel Kirschbaum argumentiert, dass Sondereinrichtungen und außerdem Fahrtkosten eingespart würden:

"It actually also in the long run saves money, too. I mean, you don't have all these special classrooms and you're bussing the kids here and there" (Kirschbaum).

Gefahr des Missbrauchs integrativer Modelle als Sparmaßnahme

Angesichts der schwierigen Haushaltslagen bezieht sich ein Großteil der von den ExpertInnen angesprochenen Ängste darauf, dass jede Veränderung des derzeitigen Systems beziehungsweise ein Abgehen von den bewährten Formen interaktiver Förderung eine Mittelkürzung mit sich bringt. Drei deutsche und vier amerikanische ExpertInnen sehen die Gefahr, dass Integration als Sparmaßnahme eingesetzt wird:

"That's the mistake people are making as they think: oh, I can save money. And Oregon has big trouble with money right now in the schools." (Brown).

Die amerikanische Expertin Sharrow unterstellt sogar, dass es angesichts der hohen Belastungen von SprachpathologInnen keine andere Möglichkeit als die Einbeziehung der RegelpädagogInnen gebe, um die Kinder zu versorgen, und dass Integration deshalb politisch so populär sei:

"They have so many kids on their caseload that there is absolutely no way to see these kids individually. Or in small groups. Or do the whole classroom by themselves. So they have to do it by collaboration with the classroom teachers, there is absolutely no other way to get it done" (Sharrow).

In Deutschland wird das jahrezehntelang in Modellversuchen erprobte Modell der Integrationsklasse mit weitestgehender Doppelbesetzung von fast allen ExpertInnen eindeutig favorisiert, aber zum Beispiel vom Experten Günther als nicht flächendeckend finanzierbar eingeschätzt. Die Befürchtung, dass Kinder mit Sprach- und Kommunikationsstörungen bei einer Verringerung der Ressourcen nicht mehr angemessen in Regelklassen gefördert werden können, lässt sie an verschiedenen Formen der Sondergruppenbildung festhalten: der Sprachheilklasse (Lenzen), der Kombi-Klasse (Günther) oder der kleinen Lerngruppe (Kleinert-Molitor).

"Ich kann mir allerdings vorstellen, dass speziell meine Kinder in einer Integrationsklasse ähnlich gefördert werden könnten, wenn es bei dieser Kombination der Betreuung bestehen bleibt. Nur ist es ganz häufig dann auch so, dass aufgrund der Sprachbehinderung der Förderbedarf dann geringer eingestuft wird und die

Grundschulkollegin dann auch möglicherweise mit weniger Hilfe rechnen muss" (Lenzen). "Auf diese Form werden wir auch in Zukunft nicht verzichten können, weil wir diese Bündelung haben müssen wegen der sehr engen Ressourcen. Schwer sprachbehinderte Kinder in einer Grundschulklasse mit nur ein, zwei Sprachheilstunden, das kann man nicht vertreten" (Kleinert-Molitor).

Die amerikanischen KollegInnen kennen diese befürchtete Situation aus leidvoller Erfahrung und stellen fest, dass eine integrative Förderung ohne ausreichende Ressourcen nicht effektiv ist:

"Right now what's happening is we got one hour once a week. And that's not effective" (Barnes). "... it's awful. It's a joke. Those kids are not being served appropriately. It can't be done, in my mind, you can't do it" (Brown).

Unterrichtsintegrierte Fördermaßnahmen sind nach Auffassung von Kleinert-Molitor ebenso wie von Vickie Dull dann nicht mehr möglich:

"Wenn man wirklich nur zwei Stunden hat für eine Klasse, ... kann man eigentlich nur additive Förderung im Unterricht machen, dass man ein Kind an die Seite nimmt und mit ihm was Besonderes macht. Zwei Stunden sind eigentlich zu wenig, um richtig sprachtherapeutischen Unterricht durchzuführen" (Kleinert-Molitor).

"... I mean, I can't cover all the kids in all the classrooms, and that's why I pull out. At that point I just have to create groups of thirdgraders and try to work on their language needs" (Dull).

Ressourcenprobleme

Die ExpertInnen nennen zwei Problembereiche, die durch die geringen Ressourcen verursacht werden: die zu niedrige Stundenzahl, die SprachpädagogInnen bzw. -pathologInnen pro Klasse zur Verfügung steht, und die schlechte Grundausrüstung der Regelschule. Die amerikanischen ExpertInnen argumentieren, dass viele SprachpathologInnen insgesamt **zu viele Kinder zu versorgen** haben. Hinzu kommt das Problem, dass sie häufig für mehrere Schulen zuständig sind und **weite Fahrwege** zurückzulegen haben. Dieses Problem wird auch von den deutschen SprachpädagogInnen mit Erfahrung im Modell Sprachförderunterricht angesprochen. John Tracy meint, dass die fachlichen Ressourcen letztlich besser genutzt würden, wenn SprachpathologInnen weniger weit fahren müssten:

"... I think we can more effectively use a speech pathologist's resources by not saying 'Just let's give the people higher caseloads. We don't have to hire new speech pathologists.' ... But it's a better use of resources to give people less numbers of schools, because you need a lot of traveltime, that costs money" (Tracy).

Als zweites Problem wird von zwei amerikanischen und vier deutschen Expertinnen die **zu geringe Grundausrüstung und vor allem die zu**

hohe Klassenfrequenz der Regelschulen genannt, die im Sinne integrativer Förderung gesenkt werden müßte, tatsächlich aufgrund der Haushaltslage aber noch weiter erhöht wird.

"Zunächst einmal denke ich, dass administrativ festgelegt sein muss, wie die Ressourcenverteilung sein sollte, und dass die Ausstattung nicht zu gering sein darf" (Tepp). "Das, worüber wir uns derzeit auseinandersetzen, ist die Sorge der Schulen um zurückgehende Ressourcen, nämlich um die zurückgehende Grundschulausstattung ... die Klassenfrequenzen steigen, und die Sorge der Grundschulen, dann diesen Kindern mit besonderem Förderbedarf nicht mehr gerecht werden zu können" (Kleinert-Molitor).

Barbara Kleinert-Molitor argumentiert, dass durch eine unzureichende Grundausrüstung der Regelschule deren eigenes, originär grundschulpädagogisches Förderangebot gefährdet werde und dann die Gefahr bestehe, dass SonderpädagogInnen ihre spezifischen Förderaufgaben vernachlässigen müßten und Kinder mit Behinderungen zu kurz kommen.

"... dass die Sonderschullehrerstunden in der Grundschule aufgesogen werden durch unsere Not, und weil sie da sind, machen sie Vertretungsunterricht, auch langfristig, Sonderpädagogik entfällt an einigen Stellen aus diesen Gründen, und das ist ein Punkt, der nicht zugelassen werden darf ... dass das vorhandene Volumen an Sonderschullehrerstunden auch wirklich den Bedürftigen zukommt. Es darf nicht im präventiven Bereich aufgehen, und die behinderten Kinder werden dann nur mütgeschleppt" (Kleinert-Molitor).

Eine ihrer zentralen Forderungen ist deshalb eine gesicherte, verlässliche Ausstattung für die Grundschule.

4.1.5. Anspruch auf sprachpädagogische Förderung

Angesichts dieser Probleme stellt sich mit besonderer Brisanz die Frage, welche Kinder einen Anspruch auf sprachpädagogische Förderung haben und in welchem Umfang diese Förderung stattfinden muss. Diese Frage ist in den USA und Deutschland gleichermaßen aktuell. In den USA und in den meisten deutschen Bundesländern ist der Anspruch auf sonderpädagogische Unterstützung an die Feststellung des individuellen Förderbedarfs im Rahmen eines vorgeschriebenen Verfahrens geknüpft. Dieses Verfahren ist in den USA stark reglementiert, um die Zahl der zu fördernden Kinder zu begrenzen. Die Expertin Laurel Kirschbaum führt aus, dass Gesetze und Verordnungen detailliert festlegen, welche Kinder als förderbedürftig gelten.

"In Oregon and a lot of the other states, we have a law we have to follow or guidelines, and that is if the child based on standardised testing, if the child's language scores are significantly lower than their intelligence score, then there is pretty good chance that they will qualify for a special ed service in the area speech-language. If their language scores are commensurate with the cognitive functioning, then we would say: 'Well, that child is doing everything that they can, and we can't expect their language to outperform what their capabilities are.'" (Kirschbaum).

Allerdings gibt der gesetzliche Rahmen dabei nach Auslegung von Kirschbaum recht strikt vor, welche Kinder ein Recht auf besondere Unterstützung haben und welche nicht; der Auftrag von SprachpathologInnen bezieht sich demnach ausschließlich auf die Unterstützung derjenigen Kinder, deren Schädigungen/Störungen sich auf ihre schulischen Leistungen oder sozialen Möglichkeiten auswirken:

"... what I have to look at working in the schools - and especially since our salaries are paid by the tax payers - I have to look at it in terms of 'how does it impact their education'. And that's something that is really hard ..." (Kirschbaum).

Dieser Rechtsauffassung folgt der ESD, in dem Laurel Kirschbaum tätig ist, in der Literatur finden sich zum Teil andere Auslegungen ¹⁴.

Elternwille

In den USA ist der Elternwille der entscheidende Faktor für die Entscheidung über den Förderort und die Fördermaßnahmen. Die Eltern werden vom sonderpädagogischen Team der Schulen beraten, das geeignete Fördermaßnahmen vorschlägt und individuelle Erziehungspläne aufstellt. SonderpädagogInnen müssen deshalb in der Lage sein, Eltern so zu informieren, dass diese eine qualifizierte Entscheidung treffen können:

"And bottom line is what the parent want because of the laws. And with that it takes a lot of information from the school personel to the parents so that they can make an informed decision" (Hanson).

In Deutschland dagegen entscheiden in den meisten Bundesländern nicht die von SonderpädagogInnen beratenen Eltern über die Organisationsformen und Ziele der Förderung. Diese haben lediglich das Recht, einen Antrag auf integrative Förderung zu stellen, wenn ihr Kind im Rahmen eines Gutachtens als förderbedürftig eingestuft wird ¹⁵. Für Kinder mit Sprach- und Kommunikationsstörungen ist dieser Vorgang mit besonderen Schwierigkeiten verbunden, denn in einigen Bundesländern (beispielsweise Niedersachsen) besteht, wie aus den Äußerungen der

¹⁴ vgl. TAYLOR 1992, 24f

¹⁵ vgl. Kap. 4.2.2.

deutschen ExpertInnen Lenzen und Harms hervorgeht, die behördliche Vorgabe, dass Kinder mit sprachlich-kommunikativem Förderbedarf "zielgleich", also nach den Rahmenrichtlinien der Grundschule zu unterrichten sind¹⁶. Da es sich bei Sprach- und Kommunikationsstörungen aber häufig nicht um isolierte Störungen, sondern um komplexe Probleme handelt, ist eine Unterrichtung auf dem "normalen" gleichschrittigen Grundschulniveau, unterstützt durch eine in geringem Umfang stattfindende, unterrichtsbegleitende Sprachförderung, für die Klientel, die heute Schulen oder Klassen für Sprachbehinderte besucht, in den meisten Fällen nicht ausreichend. In Integrationsklassen bekommen andererseits nur solche Kinder Förderung, bei denen von zieldifferenter Unterrichtung ausgegangen wird, und daher können Kinder mit Sprach- und Kommunikationsstörungen beispielsweise in Niedersachsen nicht in Integrationsklassen aufgenommen werden. Damit ist der sogenannte "primäre" Förderbedarf angesprochen, ein Konstrukt, das durch die Zuordnung der Menschen mit Behinderungen zu Sonderschultypen entstanden ist und das sich im Rahmen der hier vorgenommenen Anwendung im integrativen Kontext als vollends paradox erweist. Durch diese Regelung werden Kinder mit Sprach- und Kommunikationsstörungen real von dieser anerkannten Form integrativer Unterrichtung ausgeschlossen, die Wünsche ihrer Eltern werden dabei nicht berücksichtigt.

Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma

Das Problem des "primären" Förderbedarfs stellt sich, weil in Deutschland die Feststellung des Förderbedarfs an die Zuordnung eines Kindes zu einer bestimmten Sonderschulart geknüpft ist. An dieser Stelle entsteht nun ein Problem, das FÜSSEL & KRETSCHMANN als "Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma" bezeichnen und das die Expertin Krämer folgendermaßen beschreibt:

"Letztendlich ist die Frage: wer stellt das, was an zusätzlicher Förderung notwendig ist, fest und mit welchem Interesse. ... irgendein fremder Mensch stellt nun fest, wieviel zusätzliche Förderung das Kind braucht. Wenn man nun die, die mit dem Kind arbeiten, das festlegen lässt, läuft man natürlich Gefahr, dass die immer das Optimale ausschöpfen ..." (Krämer).

Es besteht also ein unauflösbarer Widerspruch zwischen einer begrenzenden Mittelzuweisung von außen und überzogenen Forderung von innen, der sich durch die geringen Ressourcen verschärft. Um möglichst

¹⁶ vgl. auch AUSFÜHRUNGSBESTIMMUNGEN zum NSCHG 1995

viele Förderstunden zu bekommen, wird der Förderbedarf der Kinder als möglichst umfangreich dargestellt; die damit verbundene Etikettierung erweist sich als besonders verhängnisvoll, wenn die Integrationsmaßnahme nicht zustandekommt und das Kind an eine Sonderschule überwiesen wird. Zur Überwindung dieses Dilemmas schlagen vier deutsche ExpertInnen eine Ablösung der individuellen, an die SchülerIn gebundenen Mittelzuweisung durch eine pauschale, institutions- oder klassen-gebundene Mittelzuweisung vor:

"... dazu braucht es aber eine pauschale Sonderschullehrerstundenzuweisung ... Während wir beim alten Sonderschulsystem die Ressourcen immer an den Schülerkopf binden" (Kleinert-Molitor).

Die drei deutschen ExpertInnen Wichert, Tepp und Nalepa setzen sich für die Anbindung der Sonderschullehrerstunden an Grundschulen ein, wie sie im Hamburger Modellversuch *Integrative Regelklasse* erfolgt. Die Anbindung an die Institution *Förderzentrum* wird von der Expertin Kleinert-Molitor favorisiert, weil dadurch flexible organisatorische Entscheidungen wie Verschiebungen von Förderstunden von einer Schule zur anderen ermöglicht werden. Eine feste Zuordnung der SonderpädagogInnen zu bestimmten Regelschulen, die sie inhaltlich für sinnvoll hält, ist derzeit nicht finanzierbar:

"Soviel Geld haben wir in Bremen nicht, dass so eine pauschale Ausstattung möglich wäre. ... und wir versetzen unter anderem deswegen auch die Kollegen Sonderschullehrer nicht an eine Grundschule, sondern wir erhalten ein regionales sonderpädagogisches Fördersystem ... und das entscheidet nach Dringlichkeit in der Region, wieviele Sonderschullehrerstunden in welcher Grundschule pro Jahr zum Einsatz kommen müssen" (Kleinert-Molitor).

4.1.6. Systemveränderung trotz knapper Ressourcen?

Angesichts der angesprochenen Ressourcenprobleme stellt sich für die deutschen ExpertInnen die Frage, ob unter diesen Bedingungen trotzdem die Systemveränderung politisch forciert werden sollte oder nicht. Dazu werden unterschiedliche Auffassungen vertreten. Barbara Kleinert-Molitor ist der Meinung, *trotz knapper Ressourcen* sollte mit der *Systemveränderung* begonnen werden, weil diese sich insgesamt positiv auswirken wird:

"Und das sollte auch kein Grund sein, jetzt diese Entwicklung nicht zu gehen, sondern ich meine, wir sollten es trotzdem tun. Ich glaube, wir gewinnen dabei alle, Schüler wie Lehrer ..." (Kleinert-Molitor).

Sie nennt in diesem Zusammenhang folgende Argumente:

- * die schlechter werdende Ausstattung der Grundschulen wird ohne eine Veränderung des Systems zu mehr Aussonderung führen;
- * steigende Schülerzahlen in der Sonderschule führen dort zu hohen Klassenfrequenzen, die pädagogisch nicht vertretbar sind; ohne Umstellung des Systems gerät die Sonderschule in eine Legitimationskrise;
- * Zur Umstellung ist eine effektive Ausnutzung der vorhandenen Ressourcen erforderlich, denn die Systemveränderung kann nur durch eine Umverteilung, nicht durch eine Ausweitung der Ressourcen erfolgen. Es ist daher nicht möglich, dass das Sonderschulsystem in seiner bisherigen Form und das integrative Fördersystem parallel bestehen.

Umverteilung statt Ausweitung der Ressourcen

Einer sonderpädagogischen Grundversorgung müssen, da der Förderbedarf und damit der Förderanspruch nicht mehr individuell festgestellt wird, Berechnungen über die Zahl der zu erwartenden SchülerInnen mit Förderbedarf zugrundegelegt werden. So geht man in Bremen als Berechnungsgrundlage davon aus, dass 5,7 % aller SchülerInnen "sonderpädagogisch erreicht" werden sollen, einschließlich präventiver Maßnahmen. Diese Festlegung ist notwendig, um die zur Verfügung stehenden Ressourcen erhalten und verlagern zu können:

"Wir sparen keine Ressourcen ein, wir verteilen sie um. Das ist sehr wichtig, es ist kein Sparkonzept, es ist ein Ressourcensicherungskonzept, nämlich insofern, als wir das Gesamtvolumen der Sonderschullehrerstunden hier erhalten haben ... dafür bemühen wir uns jetzt auch, die notwendigen Ressourcen zu bekommen. Dass immer ... der notwendige Umfang sprachheilpädagogischer Fördermaßnahmen gesichert wird" (Kleinert-Molitor).

Diese Werte liegen, verglichen mit anderen Bundesländern wie zum Beispiel Niedersachsen, relativ hoch, und in dieser Zahl sind zum Beispiel präventive Maßnahmen noch nicht enthalten. In den USA wird allerdings im Vergleich dazu von einer Größenordnung von 13,7% aller Kinder ausgegangen, die im Laufe ihres Lebens sonderpädagogische Unterstützung benötigen.

Im Unterschied zu Kleinert-Molitor sind die ExpertInnen Krämer, Tepp, Rodust/Höntsch sowie Günther der Meinung, die ***Systemveränderung sollte nur bei "ausreichenden" Ressourcen fortgesetzt werden***. Ich interpretiere dies im Sinne "zusätzlicher" Mittel. Sie meinen, die Ressourcen dürfen nicht zu knapp sein, sonst sei die integrative Förderung

gefährdet. Rodust und Höntsch plädieren deshalb für einen entschiedenen Widerstand gegen Mittelkürzungen:

"Und es ist auch ein grundsätzliches Problem, dass der Rotstift jetzt im Bildungsbereich so massiv angesetzt wird, dagegen muss man sich wehren. Es ist ja richtig, dass wir sparen müssen, wenn nicht genug Geld zur Verfügung steht, dazu sind wir auch bereit. Aber gerade in diesem Bereich die dringend notwendigen Hilfen zu streichen, ist unverantwortlich und kurzsichtig" (Rodust/Höntsch).

4.1.7. Zusammenfassender Vergleich der amerikanischen und deutschen Sichtweisen

Die bildungspolitischen Aussagen der befragten amerikanischen und deutschen ExpertInnen stimmen in den grundsätzlichen Orientierungen in den meisten Punkten überein, sie unterscheiden sich teilweise in bezug auf die politischen Konsequenzen. Dabei spielen meines Erachtens die individuellen Rollen und Arbeitszusammenhänge eine größere Rolle als die unterschiedlichen kulturellen Hintergründe.

Der *politische Auftrag* zur integrativen Förderung ist ein zentraler Bezugspunkt in der Argumentation der amerikanischen ebenso wie der deutschen ExpertInnen. In den deutschen Bundesländern, in denen dieser Auftrag per Schulgesetz noch nicht (eindeutig) erteilt worden ist, wird er von den befragten SprachpädagogInnen eingefordert. Die Aufgaben von Regel- und SprachpädagogInnen ebenso wie von Schulbehörden verändern sich dadurch stark. Insbesondere von deutschen ExpertInnen wird der Anspruch an die Schulbehörden formuliert, strukturelle Veränderungen zu unterstützen. Ohne *administrative Unterstützung*, so betonen auch die AmerikanerInnen, ist eine Systemveränderung in der politisch gewünschten Richtung zum Scheitern verurteilt, denn die Behörden müssen Ressourcen sichern, Argumentationshilfen bieten und Fortbildungsangebote sowie Strukturen für die Zusammenarbeit schaffen. Eine *Institutionalisierung der Zusammenarbeit* von Regel- und Sonderpädagogik wird dabei von deutschen ebenso wie von amerikanischen ExpertInnen als wichtiges Instrument der politischen Umsteuerung gesehen. Als großes Problem bezeichnen mehrere deutsche und amerikanische ExpertInnen die *Knappheit der finanziellen Ressourcen*. Angesichts der angespannten Haushaltslagen in Deutschland ebenso wie in den USA wird befürchtet, dass jede Systemveränderung zu einer Mittelkürzung führen kann - eine Aussicht, die Veränderungsprozesse lähmen kann. Eine weitere Reduktion der Fördermaßnahmen halten die SprachpädagogInnen

hier ebenso wie die SprachpathologInnen dort nicht für verantwortlich, besonders die AmerikanerInnen betonen angesichts negativer Erfahrungen in den letzten Jahren, dass eine integrative Förderung unterhalb eines bestimmten Niveaus der Ausstattung mit "Spezialistenzeit" nicht mehr effektiv sein könne. Einige deutsche ExpertInnen plädieren aus dieser Sorge heraus für den Erhalt organisatorischer Modelle, in denen Kinder mit umfassendem Förderbedarf zusammengefaßt werden und Unterstützung in einem größeren Umfang bekommen, die aber nicht als eigenständige Sonderschulen geführt werden ¹⁷. Der **Rechtsanspruch auf Förderung** wird in den USA und in den meisten deutschen Bundesländern an das einzelne Kind gebunden. Während diese Regelung für die AmerikanerInnen selbstverständlich ist, plädieren mehrere deutsche ExpertInnen für die Auflösung des Etikettierungs-Ressourcen-Dilemmas durch eine pauschale, institutionsbezogene Ressourcenzuweisung, die einen flexiblen Einsatz der vorhandenen Mittel ermöglicht. Die Frage, ob der derzeitige Umfang sonderpädagogischer Ressourcen nur verlagert oder auch ausgeweitet werden sollte, klingt in einigen deutschen Interviews an. Eine Expertin hält die eine konsequente Verlagerung für den einzigen derzeit gangbaren Weg, einigen anderen kann unterstellt werden, dass sie eine Ausweitung sonderpädagogischer Unterstützung wünschen, die sie als eine Investition in die Zukunft verstehen.

Um die dargestellten Ergebnisse der ExpertInnenbefragung einordnen zu können, gehe ich im Folgenden auf die gesellschaftspolitische Bedeutung schulischer Integration und die gesetzlichen Grundlagen ihrer Durchführung in Deutschland und den USA ein, denn die integrative Förderung von Kindern mit Sprach- und Kommunikationsstörungen ist nicht isoliert, sondern im Kontext der bildungs- und gesellschaftspolitischen Entwicklungen insgesamt zu sehen ¹⁸. Dann kennzeichne ich den politischen Standort der Fachverbände American Speech Language and Hearing Association und Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik zur Frage der integrativen Förderung und versuche abschließend eine vergleichende politische Einschätzung.

¹⁷ Kombiklassen bzw. Sprachheilklassen, vgl. Kap. 5

¹⁸ Auch wenn die gesellschaftlichen Toleranzen und Traditionen Menschen etwa mit geistigen Behinderungen anders behandeln als solche mit Sprach- und Kommunikationsstörungen, gelten für alle Gruppen dieselben Rechtsprinzipien, die in Deutschland im Grundgesetz und in den USA in der Verfassung niedergelegt sind und durch die Schulgesetze spezifiziert werden.

4.2. Bildungspolitische Rahmenbedingungen integrativer Sprach- und Kommunikationsförderung

Der Stellenwert, der der gesellschaftlichen und schulischen Integration aller Menschen in Deutschland und den USA beigemessen wird, und die politischen Vorstellungen von ihrer Umsetzung sind in Deutschland ebenso wie in den USA von den jeweiligen Regierungsmehrheiten und ihrer in den Schulgesetzen festgeschriebenen Bildungspolitik abhängig. In Deutschland sind diese aufgrund der Kulturhoheit der Bundesländer sehr unterschiedlich. In den USA gibt ein für alle Staaten gültiges Schulgesetz einen Rahmen vor, innerhalb dessen sich die Einzelstaaten mit ihren unterschiedlichen Adaptionen bewegen; integrative Unterrichtung und Förderung hängt dort nicht in der grundsätzlichen Ausrichtung, wohl aber in der konkreten Umsetzung ebenfalls von politischen Prioritäten der Regierungen ab. In beiden Ländern ist die Bildungspolitik im Kontext der Verfassung bzw. des Grundgesetzes und im Zusammenhang mit gesellschaftspolitischen Entwicklungen zu sehen.

4.2.1. Schulische Integration im gesellschaftspolitischen Kontext

Die Integration von Menschen mit und ohne Behinderungen in alle gesellschaftlichen Lebensbereiche kann gesellschaftspolitisch als Teil eines umfassenden sozialen, ökonomischen, historischen und politischen Wandels gesehen werden, der nicht nur die Institution Schule betrifft¹⁹. Die gesellschaftlichen Bedingungen, unter denen Kinder heute aufwachsen, Sprache erwerben und Kulturtechniken erlernen, zeigen in den USA und Deutschland bei aller Unterschiedlichkeit weitreichende Parallelen. Beide Länder gehören dem westlichen Kulturkreis an, beide sind durch Prozesse der **zunehmenden Individualisierung und gleichzeitigen Vergesellschaftung** gekennzeichnet, die hier nur angedeutet werden können²⁰: Die Umweltkomplexität nimmt zu, die Sozialisationsbedingungen sind zahlreicher geworden und bieten durch die Auflösung traditionell leitender Normvorstellungen wie zum Beispiel der Familienstrukturen, der Geschlechter- und Berufsrollen oder der kulturellen Identität weniger Sicherheiten und mehr eigene Gestaltungsmöglichkeiten und -zwänge. Gleichzeitig wächst im Prozess der Vergesellschaftung die Fremdbestimmung durch feste Zeitraster, zunehmende Mediatisierung

¹⁹ vgl. COHEN & COHEN 1988, in EGGERT 1994a, 42

²⁰ vgl. BECK & BECK-GERNSHEIM 1990; DEPPE-WOLFINGER 1994, 27 ff

und durch das in der freien Marktwirtschaft vorherrschende Leistungsprinzip. Im Unterschied zur ständischen Gesellschaftsordnung, in der die soziale Herkunft ausschlaggebend für den Status und die Gestaltungsmöglichkeiten eines Menschen waren, gilt heute die erbrachte Leistung als Bewertungsmaßstab. Die Persönlichkeit und die individuellen Möglichkeiten des Individuums werden bei den Anforderungen, die an den einzelnen gestellt werden, ebensowenig berücksichtigt wie ungleiche ökonomische Bedingungen. Individualisierung und Vergesellschaftung sind gleichzeitig stattfindende und gegenläufige Prozesse.

"Im Schnittpunkt beider Entwicklungen liegt die Anforderung an den einzelnen Menschen, seine Biographie selbstverantwortlich zu gestalten" (DEPPE-WOLFINGER 1994, 27).

Schule ist als gesellschaftliche Institution Teil dieser Prozesse, sie ist ihnen unterworfen - wie das selektierende viergliedrige Schulsystem in Deutschland zeigt - und trägt gleichzeitig als Sozialisationsinstanz ihrerseits zur gesellschaftlichen Veränderung bei. In der Konfrontation mit einer veränderten SchülerInnenschaft ist sie gezwungen, sich zu verändern, sie hat weit über die bloße Wissensvermittlung hinaus die Aufgabe, Kindern einen stabilen Lebensraum zu geben und sie beim Erwerb der für ein selbstverantwortliches Leben in der Gesellschaft notwendigen Kompetenzen zu unterstützen ²¹. In diesem Prozess kann integrativer Unterricht aufgrund seiner Prinzipien als Chance verstanden werden ²²: Der zunehmenden Heterogenität in den Lernausgangslagen und Persönlichkeitsentwicklungen wird durch die (Be-) Achtung von Individualität und Besonderheit Rechnung getragen, und die Prinzipien der Selbständigkeit und Selbstverantwortlichkeit entsprechen der Notwendigkeit, autonome Entscheidungen treffen zu lernen. Gleichzeitig wird durch eine Betonung der Gemeinsamkeit aller die Übernahme von Verantwortung auch für andere geübt. Schulische Integration kann daher als gesellschaftspolitische Aufgabe verstanden werden und zur Demokratisierung beitragen, indem sie die sozialen Kompetenzen der einzelnen fördert und letztlich auf die Integrationsfähigkeit der Gesellschaft zurückwirkt:

"Veränderungen in der Gesellschaft und Veränderungen in der Schule stehen in engem Zusammenhang. Eine Gesellschaft, die nicht bereit ist, Menschen in ihrer Verschiedenheit zu akzeptieren, wird alles, was 'anders' ist als 'normal', mit Ausgrenzung bedrohen" (SCHÖLER 1993, 321).

²¹ vgl. DEPPE-WOLFINGER 1994, 29

²² vgl. FLÖRKE 1995, 31

In diesem Sinne argumentiert auch MUTH, der Integration als Anzeiger für das bereits erreichte Ausmaß an Demokratisierung versteht, denn:

"Letztlich ist Demokratisierung ein andauernder Integrationsprozess. Deshalb kann Integration nicht als ein Problem verstanden werden, dessen Für und Wider diskutiert werden kann, sondern sie ist eine Aufgabe, die den Menschen in einer demokratischen Gesellschaft aufgegeben ist" (MUTH 1994, 22).

Er betont damit, dass die Entscheidung für integrative Wege eine grundsätzliche Wertentscheidung ist, die unabhängig von empirischen Untersuchungen ihre Gültigkeit hat. Eine vergleichbare Argumentation findet sich auch international, nachdem zum Beispiel in den USA von 1950 bis 1980 eine Vielzahl von Untersuchungen durchgeführt worden war, um die Effektivität integrativer beziehungsweise segregativer Unterrichtung und Förderung nachzuweisen. Keins der Systeme erwies sich in den Untersuchungen als eindeutig und in allen untersuchten Bereichen überlegen; in Abhängigkeit von den Untersuchungsmethoden und Fragestellungen wurden sowohl positive als auch negative Auswirkungen festgestellt, so dass die Entscheidung für die Einführung des "mainstreaming" letztlich eine Wertentscheidung war²³. In den skandinavischen Ländern und England, wo 1980 bzw. 1981 Integrationsgesetze verabschiedet wurden, verzichtete man aus denselben Gründen relativ früh auf einen Effektivitätsnachweis. Dass über die Wertentscheidung für einen Vorrang integrativer Förderformen auf politischer Ebene international inzwischen ein weitgehender Konsens besteht, zeigt eine Resolution der UNESCO, die 1994 von 92 Repräsentanten nationaler Regierungen und von 25 internationalen Organisationen verabschiedet wurde²⁴. Dort heißt es:

"Wir glauben und fordern, dass

- jedes Kind ein grundlegendes Recht auf Erziehung hat und dass ihm die Gelegenheit gegeben werden muss, ein akzeptables Niveau des Lernens zu erreichen,*
- jedes Kind einzigartige Merkmale, Interessen, Fähigkeiten und Lernbedürfnisse hat,*
- das Erziehungssystem so gestaltet sein sollte, dass es die große Reichweite dieser Unterschiede und Bedürfnisse berücksichtigt,*
- Kinder mit besonderen Förderbedürfnissen Zugang zu allgemeinen Schulen haben müssen, die diese besonderen Bedürfnisse erfüllen,*
- Regelschulen mit dieser Orientierung der wirkungsvollste Weg sind, diskriminierende Haltungen und Einstellungen zu vermeiden und ... eine alle umfassende Gesellschaft aufzubauen. Sie bieten darüberhinaus eine wirkungsvolle Erziehung für*

²³ vgl. EGGERT 1994a, 41

²⁴ UNESCO 1994, VIII-IX

die Mehrheit der Kinder und verbessern die Wirksamkeit und letztlich auch die Kosten-Wirksamkeit des gesamten Erziehungssystems" (UNESCO 1994, Übersetzung EGGERT 1995, 118).

Ich teile EGGERTs Einschätzung, der angesichts dieser Stellungnahmen schlußfolgert,

"Integration ist so Teil einer 'sanften' sozialen Revolution, sozusagen eine humane Gegenströmung zu einer rationalen, auf Kriterien der Leistung und Selektion beruhenden Konkurrenzgesellschaft" (ebd.).

In den USA und Deutschland findet diese sanfte Revolution seit einiger Zeit vor dem Hintergrund unterschiedlicher gesetzlicher und bildungspolitischer Rahmenbedingungen statt.

4.2.2. Bildungspolitische Rahmenbedingungen in den USA

Die rechtliche Stellung von Kindern mit besonderem Förderbedarf, also auch von Kindern mit Sprach- und Kommunikationsstörungen, basiert in den USA auf dem "Education of All Handicapped Children Act" von 1975, der 1991 revidiert und begrifflich neu gefaßt wurde als "Individuals with Disabilities Education Act" ²⁵. Die amerikanischen Gesetzgeber haben sich mit diesem Gesetz für eine weitgehende Zusammenführung des sonderpädagogischen und des Regelschulsystems entschieden. Dahinter stand die Zielvorstellung des "mainstreaming", einer weitestmöglich gemeinsamen Unterrichtung der behinderten mit den anderen Kindern ²⁶. Mit diesem Gesetz wurde in den USA erstmalig das Recht auf besondere Unterstützung festgeschrieben und öffentliche Verantwortung für Kinder mit Behinderungen übernommen, die zuvor entweder in der Regelschule einfach "mitliefen", private und von den Eltern zu finanzierende Sonderschulen besuchten oder zu Hause blieben ²⁷.

Dieser Zeitpunkt liegt im internationalen Vergleich relativ spät; in Deutschland wurde dem Recht auf besondere Förderung für die meisten Kinder mit Förderbedarf bereits im ausgebauten Sonderschulsystem

²⁵ Das Gesetz wird in der Fachliteratur ebenso wie von meinen InterviewpartnerInnen in der Regel verkürzt als "Education Act" bezeichnet. Ich verwende im folgenden ebenfalls diesen Begriff, wenn ich nicht konkret auf eine der beiden genannten Versionen verweise.

²⁶ "Mainstreaming" ist ein soziologischer Begriff, der zunächst auf die Integration der vielen ImmigrantInnen in das Einwanderungsland USA angewendet wurde. Er beinhaltet ihre Anpassung an die Normen und Werte der bereits bestehenden Kultur (vgl. OPP 1993, 15). Inzwischen wird häufiger der Begriff der "inclusion", der Eingliederung verwendet, bei dem die Integration von Menschen mit und ohne Behinderungen als wechselseitiger Prozeß und weniger als einseitiger Anpassungsprozeß von Menschen mit Behinderungen an die Normen der nichtbehinderten Menschen gesehen wird.

²⁷ vgl. BLATT 1979

entsprochen. Die Forderung nach einer integrativen Förderung erwuchs in den USA also nicht wie in Deutschland aus einer Kritik an bestehenden Sonderschulen, sondern entstand aus der Forderung nach einer Sicherstellung schulischer Bildung für Kinder mit "special needs" ²⁸ überhaupt, aus einer Bürgerrechtsbewegung, die "gleiches Recht für alle" forderte. Zahlreiche Gerichtsurteile, die auf die Klage von Eltern behinderter Kindern gegen deren Ausschluß aus dem öffentlichen Schulsystem hin gefällt wurden, bildeten seit 1954 die Grundlage dieser Bewegung ²⁹. Die Verabschiedung des Education Act wurde als Meilenstein auf dem Weg zu einer rechtlichen Gleichstellung von Menschen mit Behinderungen gesehen. Mit der Verabschiedung eines Antidiskriminierungsgesetzes 1991 erreichte die Bürgerrechtsbewegung ihr vorläufiges Ziel ³⁰.

4.2.2.1. Hintergründe zur Entstehung des Education Act

Als Reaktion auf die angesprochenen Gerichtsurteile entstand der "Education Act", um die *regional unterschiedlichen sonderpädagogischen Verfahren zu vereinheitlichen und eine bundesweit gültige Rechtsgrundlage zu schaffen* ³¹. Ein weiterer Einflußfaktor auf die Gestaltung des Education Act ist in der *grundsätzlichen Aufwertung der Erziehung als wichtige Aufgabe des Staates* zu sehen, die als Reaktion auf den sogenannten "Sputnikschock" 1958 zu einer enormen Ausweitung der Ressourcen des Erziehungssystems führte, um Amerika als Nation konkurrenzfähig zur feindlichen UdSSR werden zu lassen ³². In

²⁸ Der Begriff "special needs" oder auch "special educational needs" ist der Leitbegriff in den anglo-amerikanischen Schulgesetzgebungen. Daraus wurde im Deutschen der Begriff des "besonderen pädagogischen Förderbedarfs" bzw. "sonderpädagogischen Förderbedarfs" abgeleitet, der in den neueren deutschen Schulgesetzen und den Empfehlungen der Kultusministerkonferenz 1995 verwendet wird (vgl. Kap. 4.2.3.). Anders als der deutsche "Bedarf", der von außen, von einer "objektiven" Instanz aus gedacht ist und nicht in erster Linie aktiv vom Individuum aus, umfassen die englischen "needs" sowohl den von außen festzustellenden, objektivierten "Bedarf" als auch das subjektive "Bedürfnis" des einzelnen nach Unterstützung. Ich spreche im folgenden von "Kindern mit besonderem Förderbedarf", wenn ich "children with special needs" meine, und verstehe diesen Begriffe im Sinne des genannten Doppelcharakters.

²⁹ vgl. ROTHSTEIN 1990

³⁰ vgl. GOLDEN 1992.

³¹ vgl. OPP 1993, 21

³² Erleichtert wurde die Ressourcenausweitung zugunsten der Erziehung und Bildung durch den erheblichen Rückgang der SchülerInnenzahlen im fraglichen Zeitraum, der eine Senkung der Klassenfrequenzen relativ unproblematisch machte. Seit Ende der 80er Jahre hingegen steigen die SchülerInnenzahlen wieder stark an, was die Lage zusätzlich zur Rezession und der damit verbundenen Mittelkürzung auch im Bildungsbereich erheblich erschwert (vgl. OPP 1993, 80).

diesem Rahmen rückten auch Kinder mit besonderen Problemen ins Blickfeld, die durch besondere Förderung in die Lage versetzt werden sollten, zum Aufbau Amerikas beizutragen. Die Argumentation, dass man die Herausforderungen unserer Zeit nur durch die Ausschöpfung der Fähigkeiten und Möglichkeiten aller Menschen bewältigen könne, setzt sich bis heute fort und wird unter anderem in den Programmen der Erziehungsministerien vertreten, so zum Beispiel im STATUS REPORT ON SPECIAL EDUCATION in Oregon:

"Wir können den Herausforderungen des 21. Jahrhunderts nur mit einem Schulsystem begegnen, das die einzigartigen Fähigkeiten und Möglichkeiten jedes einzelnen Schülers ausschöpft. ... Wenn wir als Staat und Nation erfolgreich sein wollen, können wir es uns nicht leisten, auch nur ein einziges Kind zu verlieren" (OREGON DEPARTMENT OF EDUCATION 1992, 4).

Durch das Ausschöpfen des möglichen Potentials, das in einem Menschen stecke, würden letztlich die Kosten für teure nachsorgende Institutionen eingespart, die seit 1975 auch bereits in großem Umfang abgebaut wurden. Die Sonderpädagogik habe dementsprechend die Aufgabe, durch ihre Maßnahmen jedem Kind zu ermöglichen, ein produktiver Erwachsener zu werden. Dazu müsse sie es vermeiden, Abhängigkeit oder Hilflosigkeit zu erzeugen, und statt dessen Hilfe zur Selbsthilfe leisten. Damit wird das amerikanische Ideal von individueller Freiheit und Unabhängigkeit angesprochen, auf die der amerikanischen Verfassung zufolge jede StaatsbürgerIn ein Recht hat.

Die Argumentation für die volle gesellschaftliche Eingliederung von Menschen mit Behinderungen enthält meines Erachtens zwei wesentliche Aspekte: Einerseits ist die gesellschaftliche/ ökonomische Verwertbarkeit von Kindern mit Behinderungen bzw. die Kostenersparnis für ihre spätere Betreuung als ein zentraler motivierender Faktor für ihre besondere Förderung zu sehen. Auch von seiten der Bürgerrechtsbewegung (Disability Rights Movement) wird so argumentiert. Andererseits wird das Recht auf ein Leben *"so normal wie möglich"* hervorgehoben, wie es der Däne BANK MIKKELSEN mit dem sogenannten *Normalisierungsprinzip* formulierte. Menschen mit Behinderungen haben demnach ein Recht auf einen besonderen Schutz der Gemeinschaft und einen gesellschaftlichen Ausgleich ihrer Benachteiligung, um an allen gesellschaftlichen Lebensbereichen weitestmöglich teilhaben zu können³³. Damit wird von einer wertschätzenden Haltung gegenüber Menschen mit

³³ BANK MIKKELSEN 1969, nach EGGERT 1994

Behinderungen, ihren Entwicklungsmöglichkeiten und Beiträgen zur Gemeinschaft ausgegangen, anstatt die Defizite zu betonen. Das Normalisierungsprinzip bildet die Grundlage der inhaltlichen Aussagen des Education Act. Dadurch wird festgelegt, dass Kindern mit besonderem Förderbedarf von der Regelschule angemessene Hilfen zur Verfügung zu stellen sind, die auf ihren besonderen Förderbedürfnissen basieren und sie nicht von einer Teilhabe am gemeinsamen Erziehungsprozess mit ihren Mitschülern ausschließen³⁴.

4.2.2.2. Zentrale Prinzipien des Education Act

"Alle behinderten Kinder haben ein Recht auf Erziehung. Die Erziehung muss in der am wenigsten einschränkenden angemessenen Umgebung vorgehalten werden. Die Erziehung muss individualisiert und den einzigartigen Bedürfnissen des Kindes angemessen sein. Sie muss kostenlos sein. Durch rechtlichen Verfahrensschutz ist dafür zu sorgen, dass diesen Verpflichtungen nachgekommen wird" (Education Act nach ROTHSTEIN 1990, 10; Übersetzung Verf.).

Als tragende Säulen wurden im Education Act neben dem grundsätzlichen Rechtsanspruch auf Förderung und deren Kostenfreiheit die Prinzipien der am wenigsten einschränkenden Umgebung ("least restrictive environment"), des Individuellen Erziehungsplans ("individualized education plan") und des Rechts auf Anhörung und Verfahrensschutz für die Eltern ("due process and procedural safeguards") festgeschrieben. Auf diese drei zentralen und in der Literatur ebenso wie in der Praxis am häufigsten diskutierten Prinzipien und ihre Bedeutung für die Förderung von Kindern mit Sprach- und Kommunikationsstörungen gehe ich näher ein. Dem Prinzip der **am wenigsten einschränkenden Lernumgebung** zufolge sollen SchülerInnen mit Förderbedarf im größtmöglichen Umfang gemeinsam mit ihren MitschülerInnen unterrichtet und nur dann außerhalb ihrer Regelklasse gefördert werden, wenn das aufgrund ihrer besonderen Bedürfnisse unvermeidlich ist. Durch die eindeutige Priorität einer möglichst weitgehenden gemeinsamen Erziehung von Kindern mit und ohne Behinderungen ist festgelegt, dass nicht die schulische Integration, sondern die Besonderung von Kindern mit Behinderungen der Begründung und Rechtfertigung bedarf³⁵. Sonderklassen oder Sonderschulen werden als die restriktivste Form der Unterrichtung betrachtet. Diese Einschätzung wird unter anderem aus den jährlich erscheinenden Statistiken des

³⁴ vgl. DUBLINSKEE 1989a, 120

³⁵ vgl. OPP 1993, 15

Erziehungsministeriums deutlich, die die Umsetzung des Prinzips der am wenigsten einschränkenden Umgebung an der Zahl der in Regelklassen unterrichteten SchülerInnen mit Förderbedarf festmachen ³⁶. Als Konsequenz dieser Sichtweise wurden Sondereinrichtungen in großem Umfang abgeschafft, in Oregon existierten beispielsweise 1991 neben einigen Behinderteneinrichtungen lediglich noch je eine Schule für Gehörlose und für Blinde ³⁷. Kinder mit Sprach- und Kommunikationsstörungen haben in den USA allerdings immer die Regelschule besucht; vereinzelt gab es Sonderklassen, nicht aber Sonderschulen für Sprachbehinderte. Das Recht auf eine individuell angemessene Förderung für jedes Kind mit besonderem Förderbedarf, das in den Regelungen zum *Individuellen Erziehungsplan (IEP)* festgelegt ist, ist dem Prinzip der am wenigsten einschränkenden Lernumgebung allerdings übergeordnet: Im Zweifelsfall werden die im Individuellen Erziehungsplan formulierten Anforderungen an die Förderung und damit auch an den Ort der Förderung höher bewertet ³⁸. Der IEP wird auf der Grundlage von umfangreichen standardisierten diagnostischen Verfahren ("based on acceptable objective criteria") von der LehrerIn, den sonderpädagogischen Fachkräften (zu denen auch die SprachpathologIn gehört) und den Eltern unter Leitung der SchulrektorIn gemeinsam erarbeitet und beschreibt den aktuellen Entwicklungsstand, allgemeine und spezielle Zielsetzungen und die organisatorische Umsetzung von Fördermaßnahmen. Gegebenenfalls können auch die SonderschullehrerIn, die PsychologIn oder die SchulsozialarbeiterIn beteiligt sein. *SprachpathologInnen werden durch die Regelungen zum IEP verpflichtet*, gemeinsam mit dem Team für alle von ihnen geförderten Kinder mit Sprach- und Kommunikationsstörungen

- (a) die aktuelle Problemstellung zu beschreiben,
- (b) Ziele und Inhalte für ein Jahr zu formulieren,
- (c) festzulegen, auf welche Weise die Förderung am besten erfolgen kann,
- (d) Unterstützungsmaßnahmen für die weitere Schul- oder Berufslaufbahn des Kindes zu planen,
- (e) die Zeitspanne zu antizipieren, die das Kind zur Erreichung der formulierten Ziele benötigen wird,
- (f) und Verfahren zur Evaluation des Fördererfolges zu beschreiben (vgl. TAYLOR 1992, 84).

³⁶ vgl. DUBLINSKEE 1989, OREGON DEPARTMENT OF EDUCATION 1992

³⁷ vgl. OREGON DEPARTMENT OF EDUCATION 1992

³⁸ vgl. TAYLOR 1992, 37

Die Eltern haben gemäß dem Prinzip des *Verfahrensschutzes* ("procedural safeguards") das Recht, bei den IEP-Konferenzen anwesend zu sein, und sie müssen dem IEP ebenso wie der Entscheidung über den Lernort zustimmen, damit er in Kraft treten kann. Sie haben ein Anrecht auf vollständige Akteneinsicht und ein Mitspracherecht bei der Entscheidung über Art und Umfang der diagnostischen und der Fördermaßnahmen. Auf diese Weise wollte die Gesetzgebung die Rechte der Eltern gegenüber den zum Teil widerstrebenden Schulsystemen durchsetzen ³⁹.

4.2.2.3. Kritische Überlegungen und neuere Entwicklungen

Mit der Verabschiedung des Education Act wurde von der amerikanischen Gesetzgebung die Entscheidung für eine Umorientierung der amerikanischen Sonderpädagogik von einem separierenden zu einem integrativen System und damit letztlich für eine Veränderung des gesamten Schulsystems getroffen. Den jährlichen Berichten des Erziehungsministeriums zufolge kann davon ausgegangen werden, dass der Education Act heute, fast 20 Jahre nach seiner Einführung, in allen amerikanischen Bundesstaaten formal weitgehend umgesetzt ist. Die Systemveränderung ging (und geht bis heute) allerdings deutlich von politischer Seite aus, nicht von einer breiten Basisbewegung der Gesamtbevölkerung. Mit OPP ist festzustellen, dass sie *nicht eine freiwillige Entscheidung des Schulsystems* war, sondern unter dem Druck richterlicher und politischer Entscheidungen teilweise gegen den Willen von LehrerInnen und Schulbehörden zustande kam. Die Bundesstaaten mussten, um in den Genuß der von Bundeseite in Aussicht gestellten zusätzlichen Mittel für die sonderpädagogische Versorgung zu kommen, dieses Gesetz implementieren. Die gesetzliche Verpflichtung zur Unterrichtung von Kindern mit besonderem Förderbedarf in die Regelschule führte wie beabsichtigt zu einer Umgestaltung der Schulen in den einzelnen Bundesstaaten, wenn auch in unterschiedlichem Umfang und zu unterschiedlichen Zeitpunkten. Für die Geschwindigkeit der Annahme und Umsetzung des Gesetzes in den Schulen war die Tatsache, dass sie "von oben" verordnet wurde und nicht vom Schulsystem kam, nicht ohne negative Folgen. Wie eine Studie von SEMMEL et al. (1991) zeigt, ist bei den LehrerInnen das Mißtrauen und die Angst vor Veränderungen nach wie vor groß. Fast 70% der befragten LehrerInnen trauten sich 1989, 23 Jahre nach der Verabschiedung des

³⁹ vgl. OPP 1993, 34

Education Act, eine unterrichtsintegrierte Förderung in Kooperation mit SonderpädagogInnen noch immer nicht zu und finden eine Förderung in äußerer Differenzierung angemessener. Der Education Act konnte, wie aus diesen Ergebnissen zu schließen ist, die *Trennung zwischen den Systemen Regel- und Sonderpädagogik in den Schulen* nicht aufheben. Er führte zwar zur Abschaffung von Sonderschulen und zur Verlagerung der Sonderpädagogik in die Regelschulen, aber nicht zum Ende der Separierung: Mit der Einrichtung von Resource Rooms in den Schulen⁴⁰ wurde bis zum Ende der 80er Jahre das Pullout Model die vorrangig verwendete Organisationsform der Förderung, in deren Rahmen SonderpädagogInnen Kinder aus dem Unterricht "herauszogen" und mit ihnen im Resource Room oder Therapieraum eine symptomorientierte Einzel- oder Kleingruppenförderung durchführten⁴¹. Kinder mit umfangreichem Förderbedarf verbrachten daher nach wie vor große Teile ihres Schultages außerhalb der Regelklasse bei verschiedenen sonderpädagogischen Fördermaßnahmen. Da Förder- und Unterrichtsinhalte nicht aufeinander bezogen waren, verpaßten die SchülerInnen während ihrer Förderzeit Unterrichtsstoff, den sie kaum selbständig aufholen konnten. In zahlreichen Untersuchungen⁴² wurde in den folgenden Jahren festgestellt, dass die Effektivität der Pullout-Programme im Vergleich zu einer vollzeitigen gemeinsamen Unterrichtung wesentlich geringer lag. Wenn diese Untersuchungen auch methodisch als höchst fragwürdig kritisiert wurden⁴³, so hatten sie doch erhebliche politische Auswirkungen: an ihnen entzündete sich die *Regelschulinitiative ("Regular Education Initiative")*, deren VertreterInnen die Bestimmungen des Education Act grundlegend in Frage stellten und die Auffassung vertraten, dass die Regelklasse grundsätzlich die am wenigsten einschränkende Lernumgebung für ein Kind sei, wenn dort entsprechende Bedingungen geschaffen würden⁴⁴. Diese Schulreformbewegung, die vor allem von SonderpädagogInnen aufgegriffen wurde, verfolgte das Ziel einer Effektivierung der sonderpädagogischen Förderung und einer umfassenderen Integration von SchülerInnen mit Förderbedarf⁴⁵. Am IEP-Verfahren werden vor allem zwei Punkte kritisiert:

⁴⁰ vgl. HUFFMAN 1992, 42; OPP 1993, 91

⁴¹ vgl. Kap. 5.3.1.2.

⁴² Zusammenschau in CARLBERG & KAVALE 1980

⁴³ FUCHS & FUCHS 1988; HALLAHAN et al. 1988

⁴⁴ vgl. YSSELDYKE 1987; REYNOLDS, WANG & WALBERG u.a. 1987

⁴⁵ Die Auslegung, daß eine Regelklasse grundsätzlich die am wenigsten einschränkende Lernumgebung sei, wurde allerdings ebenfalls von verschiedener Seite als zu einseitig

1. Da nur die Kinder mit IEPs förderberechtigt sind, setzt die sonderpädagogische Unterstützung eine **Kategorisierung** und Zuordnung zu einer "primären" Störungsform voraus ⁴⁶. Durch die vorgeschriebene Verwendung standardisierter Diagnoseverfahren werden Subgruppen von SchülerInnen mit vergleichbaren Förderbedürfnissen gebildet ⁴⁷. Dieses Vorgehen widerspricht den theoretischen Entwicklungen der Sonderpädagogik, im Rahmen derer die Bedeutung von Testergebnissen für die Förderung zunehmend kritisch beurteilt wird ⁴⁸. Durch die vorgeschriebene Kategorisierung besteht die Gefahr, dass präventive Maßnahmen oder kurzfristige Kriseninterventionen zu kurz kommen, die Hilfe setzt zu spät ein, und zahlreiche Kinder bleiben unberücksichtigt.

2. Ein zweiter Kritikpunkt am IEP-Verfahren wird vor allem von SonderpädagogInnen geäußert: das Verfahren ist sehr aufwendig und zeitraubend ⁴⁹. Die **exzessiven Verfahrensbestimmungen** belasten das sonderpädagogische Personal durch diagnostische und Dokumentationsverpflichtungen stark ⁵⁰. Es besteht daher die Gefahr, dass "leere IEPs" mit Standardformulierungen produziert werden, anstatt tatsächlich die individuelle Situation jedes Kindes zu beschreiben ⁵¹. Darüberhinaus wird kritisch festgestellt, dass der **Umfang an Förderung**, den ein Kind mit Förderbedarf tatsächlich erhält, in hohem Maße **von der Haushaltslage seiner Gemeinde abhängig** ist. Trotz dieser berechtigten Kritikpunkte ist meiner Auffassung nach mit der Einführung des individualisierenden Instruments IEP ein wesentlicher Schritt zur gemeinsamen Unterrichtung und Förderung von Kindern mit und ohne Behinderungen getan. In diesem Verfahren werden die notwendigen Bedingungen von Unterricht und Förderung eines Kindes benannt und die Anteile und Formen der Förderung orientiert am Prinzip der am wenigsten einschränkenden Umgebung festgelegt.

kritisiert. So polarisiert TAYLOR in ihrem Handbuch für Schul-SprachpathologInnen in bezug auf Kinder mit Sprach- und Kommunikationsstörungen den Begriff der von der Gesetzgebung geforderten "angemessenen Förderung" und der "am wenigsten einschränkenden Lernumgebung". Auch OPP kritisiert, daß diese Auffassung "eine wesentliche Verkürzung der komplexen Fragestellung (ist), was 'einschränkende' oder 'am wenigsten einschränkende' Lernumwelten sind" (OPP 1993, 31). Er verweist darauf, daß auch eine Regelklasse z.B. aufgrund ihrer Größe oder der dort verwendeten Unterrichtsmethoden einschränkend für die Förderung eines Kindes mit besonderen Bedürfnissen sein kann.

⁴⁶ vgl. BENKMANN 1994

⁴⁷ vgl. OPP 1993, 86 f

⁴⁸ vgl. SECORD & DAMICO 1992; LUND & DUCHAN 1993

⁴⁹ vgl. TAYLOR 1992

⁵⁰ vgl. ASHA 1993

⁵¹ vgl. OPP 1993, 37

Aufgrund der genannten Kritik am Education Act zielten die Forderungen der Regelschulinitiative auf eine Verschmelzung des sonderpädagogischen und Regelschulsystems und betrafen vier Bereiche ⁵²:

Forderungen der Regelschulinitiative

1. die *Ausweitung des Unterrichts in der Regelklasse* für SchülerInnen mit Förderbedarf anstelle einer Förderung in äußerer Differenzierung;
2. die *Unterstützung der LehrerInnen durch "special education teams"* in der Schule anstelle unabhängig voneinander arbeitender, in mobilen Diensten organisierter SpezialistInnen;
3. die Kontrolle der SchulleiterInnen über alle finanziellen Ressourcen und ihre Verteilung und damit eine *schulbezogene anstelle einer individuumbezogenen Mittelzuweisung auf der Basis von IEPs*;
4. die *Veränderung des Unterrichts* durch Einbeziehung sonderpädagogisch erprobter Unterrichtsprinzipien

Die VertreterInnen der Regelschulinitiative argumentierten, dass in einem nach ihren Vorstellungen veränderten Unterricht alle, nicht nur Kinder mit Förderbedarf mehr lernen und damit auch leistungsfähiger sind, weil ihre individuellen Fähigkeiten und Probleme berücksichtigt werden. So sehen REYNOLDS, WANG & WALBERG keinen Widerspruch zwischen Leistungsorientierung und Individualisierung, sondern gehen davon aus, dass nicht nur Kinder mit besonderem Förderbedarf, sondern alle Kinder von individualisierendem Unterricht profitieren. IEPs sollten deshalb ihrer Auffassung nach nicht nur für SchülerInnen mit besonderem Förderbedarf, sondern für alle Kinder aufgestellt werden. Damit wäre zugleich das Problem der Kategorisierung gelöst ⁵³. Es wird also ein produktiver Umgang mit der Heterogenität vorgeschlagen.

Obwohl die Regelschulinitiative von verschiedenen WissenschaftlerInnen teilweise scharf kritisiert wurde ⁵⁴, wurden ihre Vorschläge von politischer Seite in großem Umfang aufgegriffen. Die Empfehlungen der ASHA und die Veröffentlichungen und Projekte des oregonischen Erziehungsministeriums bieten Beispiele dafür ⁵⁵. Die im Education Act festgelegten Prinzipien der am wenigsten einschränkenden Umgebung und

⁵² vgl. WILL 1986, referiert nach OPP 1993, 95 ff; DUBLINSKEE 1989b, 47

⁵³ vgl. REYNOLDS, WANG & WALBERG 1987, 395

⁵⁴ z.B. FUCHS & FUCHS 1988, 1994; JENKINS et al. 1990

⁵⁵ vgl. MARION ESD 1990, 1; OREGON DEPARTMENT OF EDUCATION 1991; ASHA 1991a, 1993b

des individuellen Erziehungsplans wurden neu interpretiert, und es wurden im Rahmen einer umfassenden Schulreform weitreichende Veränderungen mit dem Ziel einer integrativen Unterrichtung und Förderung aller SchülerInnen angebahnt. So konstatieren NELSON et al. aus der Perspektive der Sprachpathologie eine *qualitative Veränderung des Unterrichts*, die ihrer Auffassung nach im Rahmen einer ersten Welle der Schulreform bereits weitgehend stattgefunden hat. Diese war durch folgende Veränderungen des Unterrichts gekennzeichnet:

Veränderungen in der ersten Welle der Schulreform ⁵⁶

- * Veränderungen im Curriculum durch einen ganzheitlichen Zugang und verstärkte Handlungsorientierung (whole language approach, hands-on math)
- * verstärkte innere Differenzierung
- * Integration auch schwerer behinderter Kinder
- * Öffnung der Schule zur Gemeinde und Veränderungen in der Schulleitung ("site-based management")
- * Einrichtung von staatenweiten Förderprogrammen zur Förderung höherer Leistungsstandards und Abschlüsse

Diese Veränderungen betreffen die Ebene des pädagogischen Handelns. Nach Auffassung der Autorinnen reichen sie, so wichtig sie sind, allerdings nicht aus, um die Schulreform in Richtung einer Verschmelzung des allgemeinen und des sonderpädagogischen Systems dauerhaft und weitreichend durchzusetzen. Dazu ist ihrer Erachtens nach eine *Veränderung in der gesamten "Schulkultur"* notwendig. Im Rahmen einer zweiten Welle der Schulreform gelte es deshalb, die *Glaubensstrukturen* ("belief structures") wie Werthaltungen, Menschenbild und Selbstverständnis von LehrerInnen und SonderpädagogInnen zu verändern.

Notwendige Veränderungen der "Schulkultur"

- * Veränderungen in den *Einstellungen* und im Selbstverständnis von RegelschullehrerInnen und SonderpädagogInnen,
- * Erwerb neuer *Fähigkeiten*, die Rollen und Aufgabenveränderungen ermöglichen,
- * Bereitschaft und Fähigkeit zur *Zusammenarbeit*, durch die
- * eine *gemeinsame Verantwortungsübernahme* für SchülerInnen mit besonderem Förderbedarf möglich wird.

⁵⁶ vgl. NELSON & KINNUCAN-WELSCH 1992, 45

Die Veränderung der Einstellungen von LehrerInnen und SonderpädagogInnen zur integrativen Förderung (die ich auf der Ebene der Person noch näher betrachte) wird von vielen amerikanischen AutorInnen als größtes Hindernis bei der Verwirklichung einer umfassenden Schulreform einschließlich der vollständigen Eingliederung ("inclusion") von Kindern mit besonderem Förderbedarf gesehen ⁵⁷.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass sich aus der amerikanischen Gesetzgebung für die schulische Förderung von Kindern mit Sprach- und Kommunikationsstörungen folgende Konsequenzen ergeben: Um Förderung erhalten zu können, müssen die SchülerInnen im Rahmen des IEP-Verfahrens als förderbedürftig klassifiziert werden. Sie werden auf Antrag der KlassenlehrerIn oder der Eltern oder aufgrund eines screenings der SprachpathologIn auf Förderbedarf überprüft. An der Überprüfung sind außer der SprachpathologIn gegebenenfalls auch die PsychologIn, die Sonderschullehrerin und eventuell weitere SpezialistInnen beteiligt. Auch der Förderort und die Fördermaßnahmen werden im IEP festgelegt. Kinder mit Sprach- und Kommunikationsstörungen besuchen de facto zum Beispiel im Bundesstaat Oregon ⁵⁸ in der überwiegenden Mehrheit Regelklassen und erhalten ihre besondere Förderung je nach Konzept der Schule und /oder der SprachpathologIn beziehungsweise individueller Störungsform entweder innerhalb oder außerhalb der Klasse von der SprachpathologIn, wenn sie aufgrund der Diagnose dazu berechtigt sind. Je nach Art und Umfang der Störung besuchen sie unter Umständen zusätzlich für bestimmte Zeiten den Resource Room. Sämtliche Maßnahmen setzen die Akzeptanz der Eltern voraus. Im Hinblick auf die ExpertInnenaussagen ist festzuhalten, dass diese die Prinzipien des Education Act in ihren Grundsätzen berücksichtigen und insbesondere die Sitzungen im Rahmen des IEP-Verfahrens als Ort interdisziplinärer Auseinandersetzung wahrnehmen. Teilweise teilen sie die Kritik der Regelschulinitiative in bezug auf präventive Fördermöglichkeiten, einige von ihnen haben sich in ihren Schulen in dieser Hinsicht besondere Bedingungen ausgehandelt, so dass sie flexibler handeln können als dies gesetzlich vorgesehen ist.

⁵⁷ vgl. FUCHS & FUCHS 1994; KAUFFMAN 1993 u.a.; vgl. Kap. 7.

⁵⁸ vgl. OREGON DEPARTMENT OF EDUCATION 1989, 1992

4.2.3. Bildungspolitische Rahmenbedingungen in Deutschland

In Deutschland wird die Unterrichtung und Förderung von Kindern mit besonderem Förderbedarf in den Schulgesetzen und Verordnungen der einzelnen Bundesländer geregelt. Ob Kindern mit Sprach- und Kommunikationsstörungen die Möglichkeit einer integrativen Förderung offensteht, hängt damit von den herrschenden Mehrheitsverhältnissen des jeweiligen Landesparlaments ab, wobei das Grundgesetz als rechtliches Bezugssystem allen Schulgesetzen übergeordnet ist. Eine weitere Instanz, die Einfluss auf die rechtliche Stellung von Kindern mit Sprach- und Kommunikationsstörungen hat, ist die Kultusministerkonferenz. Als länder- und parteiübergreifendes Gremium diskutiert sie *"Angelegenheiten der Kulturpolitik von überregionaler Bedeutung mit dem Ziel einer gemeinsamen Meinungs- und Willensbildung und der Vertretung gemeinsamer Anliegen"* (MUTH 1994, 18) und gibt Empfehlungen an die Landesregierungen heraus. Ihre Vorschläge sind zwar nicht bindend, zeigen aber den Stand der gesamtdeutschen Entwicklung an, denn alle Beschlüsse dieses Gremiums müssen einstimmig gefaßt werden und damit die Positionen sozialdemokratischer ebenso wie christdemokratischer Regierungen abdecken⁵⁹. Nachdem über viele Jahre Kinder mit besonderem Förderbedarf in den meisten Bundesländern zum Besuch der Sonderschule verpflichtet waren, dokumentieren die 1994 von der Kultusministerkonferenz verabschiedeten *"Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen der Bundesrepublik Deutschland"* einen Wandel in den organisatorischen Prioritäten der Sonderpädagogik von besondernden zu integrativen Formen und verstärken die aktuellen schulgesetzlichen Entwicklungen in den Ländern⁶⁰. Die Kultusministerkonferenz geht damit einen entscheidenden Schritt in die Richtung der Entschließung der EG-Bildungskommission zur *"Eingliederung von behinderten Kindern und Jugendlichen in allgemeine Bildungssysteme"* (EG 1990) und des bereits genannten Salamanca-Statements der UNESCO (1994), in denen integrativer Unterricht und Förderung eindeutige Priorität gegenüber aussondernden Organisationsformen eingeräumt wird⁶¹. Die EG-Entschließungen fordern eine Sichtweise von

⁵⁹ Wie MUTH feststellt, hat sich die Kultusministerkonferenz aus diesem Grunde in der Vergangenheit nie als reformfreudiges Gremium hervorgetan (vgl. MUTH 1994, 18.).

⁶⁰ vgl. SCHUCK 1995, 226

⁶¹ "Die völlige Eingliederung (behinderter Schüler und Studenten) in das allgemeine Bildungssystem sollte in allen geeigneten Fällen als vorrangige Option gelten, und alle Bildungseinrichtungen sollten in der Lage sein, den Bedürfnissen behinderter Schüler und

Sonderschulen als nachgeordnete, ergänzende Institutionen und eine Übertragung sonderpädagogischen Know-hows in die Regeleinrichtungen⁶². Ich gehe im Folgenden auf einige Aspekte der deutschen Entwicklung ein, die zur aktuell gültigen Rechtslage geführt haben, und erläutere dann zentrale Prinzipien der neuen deutschen Schulgesetze.

4.2.3.1. Entstehungsbedingungen der neuen deutschen Schulgesetze

Die Integrationsdiskussion in Deutschland ist vor dem Hintergrund der Kritik am differenzierten Sonderschulsystem zu sehen, das um die Jahrhundertwende entstand und nach dem zweiten Weltkrieg in großem Umfang ausgebaut wurde. Dahinter stand zum einen die Zielsetzung, SchülerInnen mit Behinderungen Unterricht und besondere Förderung zukommen zu lassen und ihnen dadurch gesellschaftliche Teilhabe zu ermöglichen, zum anderen die Entlastung der Regelschule von dieser Aufgabe⁶³. Die betroffenen Kinder wurden als "sonderschulbedürftig" bezeichnet. Auf Klagen von Eltern, die in der Verpflichtung ihrer Kinder zum Besuch der Sonderschule einen Verstoß gegen das Elternrecht (Artikel 6 GG) sahen, entschied das Bundesverwaltungsgericht 1958 in einem Grundsatzurteil, dass diese Verpflichtung konform mit dem Grundgesetz sei: Sonderschulen böten Kindern mit Behinderungen optimale Möglichkeiten zur Entfaltung ihrer Persönlichkeit (Artikel 2 GG), die Verpflichtung zu ihrem Besuch widerspräche nicht dem Elternrecht⁶⁴.

Seit Beginn der 70er Jahre wurden dagegen die Nachteile des Besuchs insbesondere der Schule für Lernbehinderte im Rahmen wissenschaftlicher Untersuchungen aufgezeigt. Auch wenn diese Untersuchungen nicht unumstritten sind, so machten sie zumindest die mit dem Sonderschulbesuch verbundenen Probleme deutlich. In einer Metaanalyse von Effektivitätsstudien zum Unterrichtserfolg der Schule für Lernbehinderte stellte SANDER 1978 fest, "*dass die Lernbehindertenschule ihre Schüler im Durchschnitt längst nicht so weit fördert, wie vielfach angenommen wird*" (SANDER 1978, 165). Weitere Untersuchungen beschäftigten sich mit der Frage der Stigmatisierung und den sozialen Folgen des Sonderschulbesuchs für das Leben im Erwachsenenalter. So zeigte HILLER (1987), dass der Besuch der Sonderschule für Lernbehinderte nicht zur

Studenten gerecht zu werden ..." (EG Bildungskommission 1990, zit. nach FÜSSEL & KRETSCHMANN 1993, 9).

⁶² vgl. FÜSSEL & KRETSCHMANN 1993, 9

⁶³ vgl. PRENGEL 1995

⁶⁴ vgl. EBERWEIN 1987, zit. nach KRÄMER 1994

sozialen Integration im Erwachsenenleben beiträgt, sondern zur sozialen Benachteiligung führt. JANTZEN (1972) wies den Stigmatisierungseffekt des Sonderschulbesuchs nach und stellte negative Auswirkungen auf das Selbstbild und die Persönlichkeitsentwicklung der Schüler fest ⁶⁵.

Vor diesem Hintergrund sind die Empfehlungen des deutschen Bildungsrates "Zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher" von 1973 zu sehen, die ebenfalls die Gefahr betonen, dass eine schulische Aussonderung die Desintegration im Erwachsenenleben nach sich ziehe ⁶⁶. Die Empfehlungen sind MUTH zufolge das erste offizielle Dokument in Deutschland, mit dem integrativer der Vorrang vor separativer Unterrichtung eingeräumt wird ⁶⁷. Trotz seiner breiten Beachtung führte das Gutachten nicht zu einer einschneidenden Veränderung in der Entwicklung der sonderpädagogischen Organisationsformen in Deutschland ⁶⁸. Die zehn deutschen Sonderschulformen wurden vielmehr gemäß der 1972 verabschiedeten "Empfehlungen zur Ordnung des Sonderschulwesens" der Kultusministerkonferenz massiv ausgebaut. In bezug auf Schulen für Sprachbehinderte verlief der Ausbau geradezu boomartig und hielt bis ca. 1990 an ⁶⁹.

Diese Entwicklung steht im Kontext einer Intensivierung der gesamten schulischen und außerschulischen Betreuung von Menschen mit Behinderungen, die unter anderem von JANTZEN (1972) und KLEMM (1986) auf den "Sputnikschock" und den akuten Arbeitskräftemangel seit Beginn der 60er Jahre zurückgeführt wird ⁷⁰. Hier findet sich also eine ähnliche Entwicklungslinie wie in den USA. Allerdings wurde in Deutschland trotz der genannten Nachteile des Sonderschulbesuchs von politischer Seite davon ausgegangen, dass das Ziel einer Integration im Erwachsenenleben durch den Weg der separativen Unterrichtung und Förderung am besten zu erreichen sei. Diese Position wurde auch in der Sprachbehindertenpädagogik vertreten, da die Sonderschule für Sprachbehinderte als Durchgangsschule verstanden wurde und wird ⁷¹.

⁶⁵ nach KRÄMER 1994, 29

⁶⁶ DEUTSCHER BILDUNGSRAT 1973, 16

⁶⁷ vgl. MUTH 1994, 20. "... daß soviel gemeinsamer Unterricht wie möglich durchgeführt wird und daß eine isolierte Förderung behinderter Kinder nur vorgenommen wird, wo sie notwendig ist" (DEUTSCHER BILDUNGSRAT 1973, 74).

⁶⁸ vgl. FÜSSEL & KRETSCHMANN 1993, 14

⁶⁹ vgl. GROHNFELDT 1995, 219; in einigen Ländern, z.B. Niedersachsen, ist er bis heute ungebrochen (vgl. 4.3.2.2.)

⁷⁰ nach KRÄMER 1994, 76 f

⁷¹ vgl. HOMBURG 1986

Zur Ausweitung sonderpädagogischer Fördermaßnahmen trug neben dem Ausbau des Sonderschulsystems auch die Einführung von verschiedenen Formen des Sonderunterrichts für solche Kinder bei, die nicht als "sonderschulbedürftig", wohl aber als förderbedürftig eingestuft wurden. Für Kinder mit Sprach- und Kommunikationsstörungen wurde dieser meistens als "Sprachsonderunterricht" oder "Sprachförderunterricht" bezeichnet ⁷². Da der Sonderunterricht meistens in Einzel- oder Kleingruppenförderung in der Regelschule stattfindet, ist er dem amerikanischen Pullout Model vergleichbar. Im Unterschied zu den USA droht allerdings, wie KRÄMER herausarbeitet, deutschen Kindern die Aussonderung in eine Sonderschule, wenn die Maßnahmen nicht in einem bestimmten Zeitrahmen zu einer Angleichung an die Norm der Altersgruppe führen ⁷³.

Eltern von Kindern mit Behinderungen waren in Deutschland ebenso wie in den USA die ersten, die sich für eine integrative Unterrichtung und Förderung einsetzten. Ermutigt durch das Gutachten des Bildungsrates von 1973 und angesichts der genannten Nachteile des Sonderschulbesuchs schlossen sie sich zu Elterninitiativen zusammen und begannen, gemeinsam mit engagierten PädagogInnen integrative Betreuungsformen im vorschulischen Bereich zu erproben. Aufgrund ihrer positiven Erfahrungen setzten sie die Weiterführung der integrativen Gruppen auch in der Schule durch: so entstand die erste Integrationsklasse an einer staatlichen Schule 1975 an der Flämingschule in Berlin aus der Initiative von Eltern ⁷⁴. Bundesweit gründeten sich in den folgenden Jahren zahlreiche Elterninitiativen, die politischen Druck ausübten und das Recht auf gemeinsamen Schulbesuch für ihre Kinder auch gerichtlich einklagten ⁷⁵.

Von 1973 bis heute wurden in allen alten Bundesländern mit Ausnahme von Bayern *Schulversuche zum integrativen Unterricht* eingerichtet ⁷⁶. Dabei wurde zwischen "zielgleicher" und "zieldifferenter" Integration unterschieden. Die Schulversuche zur "zielgleichen" Integration standen unter der Zielvorstellung, vor allem Kindern mit Lern- und Verhaltensstörungen durch eine zusätzliche Förderung eine Angleichung an die

⁷² In Kapitel fünf gehe ich näher auf diese organisatorischen Modelle ein.

⁷³ vgl. KRÄMER 1994, 84

⁷⁴ vgl. ROSENBERGER 1994, 411

⁷⁵ BV Lebenshilfe 1991, zit. nach KRÄMER 1994, 30

⁷⁶ Schulversuche zur "zielgleichen" Integration im Primarbereich gab es in Schleswig-Holstein seit 1973, in Hamburg seit 1979; Schulversuche zur zieldifferenteren Integration bestanden unter anderem in Berlin seit 1983, in Hamburg seit 1984, in Nordrhein-Westfalen und Hessen seit 1986, in Niedersachsen seit 1988 (nach BORCHERT & SCHUCK 1992, 63 ff).

Norm ihrer Klasse zu ermöglichen und dadurch ihre Aussonderung zu vermeiden. Die Einhaltung der Rahmenrichtlinien der Regelschule galt dabei als Maßstab für das Erreichen des "gleichen Ziels". Während in Schleswig-Holstein und Nordrhein-Westfalen vor allem unterrichtsintegrierte Förderformen als erfolgreich eingeschätzt wurden, machten die Hamburger Teams gute Erfahrungen mit unterrichtsbegleitenden Arbeitsformen ⁷⁷. In den Schulversuchen zur "zieldifferenten" Integration wurde von einer (in den meisten Fällen wohnortnahen) gemeinsamen Unterrichtung aller Kinder eines Schulbezirks ausgegangen, unabhängig von der Schwere ihrer Schädigung oder Beeinträchtigung. Aufgrund ihres hohen pädagogischen Anspruchs hatten, wie BORCHERT & SCHUCK hervorheben, besonders der Berliner und der Hamburger Schulversuch große schulpolitische Bedeutung ⁷⁸. In diesen Versuchen wurde nicht nur nach der Integrationsfähigkeit der einzelnen Kinder gefragt, sondern die Integrationsfähigkeit der Schulen zum Maßstab genommen, die durch die Schaffung entsprechender Modalitäten auch die Integration von Kindern mit schweren Beeinträchtigungen ermöglichen sollten. Die Versuche folgten den vom Bildungsrat formulierten Zielvorstellungen, zum einen bei den Kindern ohne besonderen Förderbedarf Wissensdefizite und Vorurteile gegenüber Behinderung abzubauen und zum anderen bei Kindern mit Förderbedarf durch die Möglichkeiten der Anregung und des Modelllernens in einer heterogenen Gruppe die Erweiterung ihrer Kompetenzen zu unterstützen ⁷⁹. Die Kinder wurden entsprechend ihrer diagnostizierten Störungen nach den Rahmenrichtlinien der Regelschule oder der jeweiligen Sonderschule unterrichtet ⁸⁰. In der Unterrichtsorganisation wurden dem Prinzip der Zieldifferenz entsprechend differenzierende und individualisierende Arbeitsformen erprobt. BORCHERT & SCHUCK schlußfolgern aus ihrer Metaanalyse der deutschen Schulversuche in Übereinstimmung mit meinen Interviewergebnissen:

"Auf unterschiedliche Weise belegen die Modellversuche eindrucksvoll, dass durch organisatorische Weiterentwicklungen, professionelle Intensivierungen und qualifizierte pädagogische Arbeit die schulischen und außerschulischen Lern- und Entwicklungsbedingungen verbessert und die Akzeptanz der Integrationsidee sowie die Zufriedenheit von Eltern und Lehrern mit ihrer Schule und ihrer Tätigkeit erhöht werden können, verbunden allerdings mit der Einsicht, dass Erfolge nur mit

⁷⁷ vgl. BORCHERT & SCHUCK 1992, 73

⁷⁸ ebd., 98

⁷⁹ vgl. FÜSSEL & KRETSCHMANN 1993, 23

⁸⁰ vgl. BORCHERT & SCHUCK 1992, 100

erhöhtem Aufwand an personellen, materiellen und baulichen Ressourcen zu erzielen sind" (BORCHERT & SCHUCK 1992, 187).

Gerade die Notwendigkeit, im Rahmen der schulischen Integration mehr Ressourcen in die Förderung zu investieren, stellte allerdings ein entscheidendes Problem bei der Einrichtung von Schulversuchen (und erst recht bei der Festschreibung in den Schulgesetzen) dar. Bei der Einrichtung der Schulversuche herrschte in vielen Fällen, wie FÜSSEL & KRETSCHMANN feststellen,

"eine Art Faustrecht: Integration fand nur dort statt, wo es durchsetzungsfähige Eltern bzw. Elterninitiativen gab. Weniger einflussreiche Gruppierungen gingen leer aus. Die Verwaltungen verfolgten eine Art Befriedungspolitik ..." (FÜSSEL & KRETSCHMANN 1993, 15).

Das führte dazu, dass aufgrund des Engagements der Eltern in den ziel-different arbeitenden Integrationsklassen Kinder mit geistigen und körperlichen Schädigungen stark überrepräsentiert, Kinder mit Lern-, Sprach- und Verhaltensstörungen dagegen unterrepräsentiert waren ⁸¹. Schulgesetzliche Regelungen erwiesen sich daher als dringend notwendig, um Strukturen zu schaffen und die Chance auf integrative Unterrichtung nicht länger dem Zufall oder der Durchsetzungsfähigkeit der Eltern zu überlassen.

4.2.3.2. Zentrale Prinzipien der neuen deutschen Schulgesetze

Das Saarland schuf als erstes deutsches Bundesland eine grundsätzliche Neuregelung in seinem Schulgesetz, indem es den Erziehungs- und Bildungsauftrag der Regelschule auf Kinder mit Behinderungen ausweitete: *"Der Unterrichts- und Erziehungsauftrag der Schulen der Regelform umfasst grundsätzlich auch die behinderten Schüler"* (Saarländisches Schulordnungsgesetz 1986, § 4, 1).

Dieser (von MUTH als "kopernikanische Wende" bezeichneten) Abwendung von der grundsätzlichen Verpflichtung aller als behindert klassifizierten SchülerInnen zum Besuch von Sonderschulen folgten die Gesetznovellen von Berlin und Schleswig-Holstein 1990, Brandenburg 1991, Hessen 1992, Niedersachsen 1993, Bremen 1994 und Nordrhein-Westfalen 1995. In Hamburg werden schon seit 1983 verstärkt Integrationsklassen und Integrative Regelklassen als Schulversuch geführt ⁸². Die

⁸¹ BORCHERT & SCHUCK 1992, 105

⁸² Integrative Regelklassen arbeiten nach dem Prinzip der wohnortnahen Integration und nehmen alle Kinder eines Schulbezirks auf, mit Ausnahme derjenigen, bei denen schwere

Empfehlungen der Kultusministerkonferenz von 1994 nehmen diese Entwicklungen auf und räumen - analog zur erwähnten internationalen Entwicklung - integrativer Unterrichtung und Förderung den Vorrang gegenüber Unterrichtung von Kindern mit Förderbedarf in Sonderschulen ein:

"Die Empfehlungen haben zum Ziel, ausgehend vom heute erreichten Standard in der Behindertenförderung die Weiterentwicklung der schulischen Förderung aller behinderten und von Behinderung bedrohten Kinder und Jugendlichen abzusichern und die Bemühungen um gemeinsame Erziehung und gemeinsamen Unterricht für Behinderte und Nichtbehinderte zu unterstützen" (KMK-Empfehlungen 1994, 3).

Im Rahmen dieser Arbeit ist es nicht möglich, im einzelnen auf die Regelungen in den Schulgesetzen einzugehen. Ich beschränke mich daher auf die Darstellung ihrer zentralen Prinzipien, die sich auch in den Empfehlungen der Kultusministerkonferenz von 1994 finden ⁸³.

1. Es wird nicht mehr von "Sonderschulbedürftigkeit" gesprochen, sondern von **"Sonderpädagogischem Förderbedarf"** ⁸⁴, dem auch in der Regelschule entsprochen werden kann. Dieser Begriff verweist auf eine stärker personenbezogene anstelle der bisher vorherrschenden institutionsbezogenen Sichtweise ⁸⁵. In den KMK-Empfehlungen und einigen der Schulgesetze (z.B. Bremen, Niedersachsen, Saarland) wird die integrative Förderung an erster Stelle genannt. Die Verpflichtung zum Besuch der Sonderschule gilt in diesen Ländern nur dann, wenn eine angemessene Förderung in der Regelschule nicht möglich ist.

2. Das **Verfahren zur Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs** ist unterschiedlich geregelt, in den meisten genannten Bundesländern erfolgt es nicht mehr wie in den alten Bestimmungen allein aufgrund des Gutachtens einer SonderpädagogIn ⁸⁶. Diese schreibt nun vielmehr ein Beratungsgutachten, das zusammen mit einem Bericht der für das Kind zuständigen RegelpädagogIn die Grundlage einer Kind-

Behinderungen vorliegen; diese besuchen Integrationsklassen oder Sonderschulen. Für beide Modelle gilt das Prinzip zieldifferenten Lernens (vgl. Freie und Hansestadt Hamburg 1994, 16; vgl. Kap. 5.3.2.3).

⁸³ Dabei folge ich im wesentlichen FÜSSEL & KRETSCHMANN (1993, 1994), KUBIAK & MOOG (1995), SCHUCK (1995).

⁸⁴ "Die Erfüllung sonderpädagogischen Förderbedarfs ist nicht an Sonderschulen gebunden; ihm kann auch in allgemeinen Schulen, zu denen auch berufliche Schulen gehören, vermehrt entsprochen werden. Die Bildung behinderter junger Menschen ist verstärkt als gemeinsame Aufgabe für grundsätzlich alle Schulen anzustreben. Die Sonderpädagogik versteht sich dabei immer mehr als eine notwendige Ergänzung und Schwerpunktsetzung der allgemeinen Pädagogik" (KMK-Empfehlungen 1994, 2 f).

⁸⁵ vgl. SCHUCK 1995, 226

⁸⁶ Eine vergleichende Darstellung der länderspezifischen "Modalitäten und diagnostischen Kriterien im Ein- und Umschulungsverfahren" findet sich bei KUBIAK & MOOG 1995.

Umfeld-Diagnose ⁸⁷ darstellt und die Sichtweisen der anderen mit dem Kind arbeitenden Personen einbezieht. Die Regelungen über die Entscheidung über die notwendigen Fördermaßnahmen und den angemessenen Förderort sind von Bundesland zu Bundesland unterschiedlich. Sie wird zum Beispiel in Berlin von einer Förderkommission getroffen, die von der RektorIn der Regelschule geleitet wird und an der die zuständige Grund- und SonderschullehrerIn, gegebenenfalls weitere Fachleute und die Eltern teilnehmen. Während dort grundsätzlich für jedes Kind mit Förderbedarf eine Förderkommission eingerichtet wird ⁸⁸, geschieht dies beispielsweise in Niedersachsen nur auf Antrag von Eltern, wenn diese eine integrative Unterrichtung wünschen; die Empfehlung der Förderkommission bildet hier die Grundlage für die Entscheidung, die letztlich von der Schulbehörde getroffen wird.

3. Ein grundsätzliches *Wahlrecht der Eltern* zwischen den Alternativen Sonderschule oder Integration, wie es die Elterninitiativen fordern ⁸⁹, besteht bislang nur in zwei Bundesländern. In Berlin sind allerdings Kinder mit geistigen und schweren Mehrfachbehinderungen derzeit noch davon ausgenommen, und in Hessen muss die Schulverwaltung der Entscheidung der Eltern widersprechen, wenn die räumlichen, personellen oder sächlichen Voraussetzungen für eine integrative Unterrichtung an der gewählten Schule nicht bestehen ⁹⁰.

4. Damit steht die Umsetzung integrativer Unterrichtung in Hessen unter dem sogenannten *Haushaltsvorbehalt*, der auch in den anderen genannten Schulgesetzen mit Ausnahme von Berlin gilt. Die vorhandenen "*schulorganisatorischen, personellen und sächlichen Möglichkeiten*" (*Saarländisches Schulordnungsgesetz 1986, § 4 Absatz 1*) werden zum entscheidenden Faktor für die Schaffung integrativer Angebote ⁹¹. Das Wahlrecht der Eltern wird damit faktisch auf ein Antragsrecht reduziert; wenn die Ressourcen des jeweiligen Landes nicht ausreichen, werden Anträge abgelehnt ⁹². Der von BORCHERT & SCHUCK angesprochene erhöhte Aufwand an Ressourcen bei integrativer Unterrichtung wird

⁸⁷ HILDESCHMIDT & SANDER 1988

⁸⁸ Das Instrument "Förderausschuß" ist nicht unumstritten: "Als ein Problem hat sich die Arbeit von Förderausschüssen zur Feststellung des besonderen Förderbedarfs einzelner Kinder erwiesen. Dieses Instrument ist, aufwendig, schwerfällig und belastet die beteiligten Fachleute zeitlich sehr stark" (EBERWEIN 1994, 6).

⁸⁹ vgl. ROSENBERGER 1995

⁹⁰ vgl. FÜSSEL & KRETSCHMANN 1993, 17

⁹¹ In einigen Ländern wird mit dem Schulgesetz der Auftrag erteilt, die notwendigen Rahmenbedingungen zu schaffen, in anderen wird vom Status quo ausgegangen.

⁹² vgl. ROSENBERGER 1995, 6

damit insbesondere in der wirtschaftlichen Rezession der 90er Jahre zum entscheidenden Problem.

5. Eine weitere Einschränkung der Priorität integrativer Unterrichtung wird unter anderem im niedersächsischen Schulgesetz vorgenommen. Dort heißt es, dass SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf an Regelschulen unterrichtet werden sollen, *"wenn auf diese Weise dem individuellen Förderbedarf entsprochen werden kann"* (Nds. Schulgesetz § 4). Damit wird eine **individuumbezogene Entscheidung über den Förderort** notwendig, die im Sinne der "am wenigsten einschränkenden Umgebung" des amerikanischen Schulgesetzes interpretiert werden kann.

4.2.3.3. Kritische Überlegungen und neuere Entwicklungen

Die neuen Schulgesetze ermöglichen also eine integrative Förderung und Unterrichtung, allerdings unter Vorbehalt. Unter anderem ergeben sich folgende Probleme aus diesen Regelungen:

1. Es besteht **kein eindeutiger Rechtsanspruch** auf integrative Förderung, da nicht festgelegt wird, dass Ressourcen dafür bereitgestellt werden müssen⁹³. Die Sonderschule ist durch den Haushaltsvorbehalt nach wie vor eine "Zwangsschule" und keine "Angebotsschule". Diese Situation scheint allerdings durch die Aufnahme eines Benachteiligungsverbot für Menschen mit Behinderungen in der Grundgesetz §3 Absatz 3 1994 in Bewegung zu geraten: einem Gutachten des Juristen HERDEGEN zur Auslegung dieses Paragraphen zufolge ist in der Verpflichtung zum Besuch einer Sonderschule eine Benachteiligung zu sehen:

"Wenn Kinder wegen ihrer Behinderung nicht zu Regelschulen zugelassen, sondern auf Sondereinrichtungen verwiesen werden, so liegt hierin eine Benachteiligung stets dann, wenn diese Ungleichbehandlung nicht dem Willen der Betroffenen (oder ihrer Erziehungsberechtigten) entspricht" (HERDEGEN 1995, 39).

Diese Auffassung wird durch ein Urteil des Bundesverfassungsgerichts vom 6.8.1996 bestätigt, das der Klage einer Schülerin mit körperlicher Behinderung auf den Besuch der Regelschule stattgab⁹⁴. Die derzeitige Situation in Deutschland weist Parallelen zur Lage in den USA vor und direkt nach der Verabschiedung des Bundesgesetzes Education Act im Jahre 1975 auf, wo eine Vielzahl von Prozessen geführt wurden, um das Recht auf integrative Unterrichtung und Förderung durchzusetzen.

⁹³ vgl. FÜSSEL & KRETSCHMANN 1993, 22

⁹⁴ vgl. Pressestelle BUNDESVERFASSUNGSGERICHT 1996

2. Die Ressourcen für eine integrative Unterichtung werden in den meisten Ländern an das Individuum mit Förderbedarf gebunden, seine **Etikettierung bildet die Voraussetzung für die Gewährung von Mitteln**⁹⁵. Damit geht die Gefahr der Stigmatisierung einher, gleichzeitig ist darin aber die einzige Möglichkeit zu sehen, die notwendigen Ressourcen zu erhalten, denn rechtlich besteht ein Anspruch auf eine Gleichwertigkeit der Förderung in Regel- und Sonderschule:

"Die Bereitstellung entsprechender Ressourcen zur (sonder-) pädagogischen Förderung eines behinderten oder von Behinderung bedrohten Kindes setzt also notwendig ein entsprechendes Überprüfungsverfahren mit dem beschriebenen 'Etikettierungseffekt' voraus" (FÜSSEL & KRETSCHMANN 1993, 48 f).

Diese Gesetzeslage führt zum bereits von den ExpertInnen angesprochenen Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma, denn um einen möglichst großen Anspruch zu sichern, muss ein entsprechend großer Förderbedarf festgestellt werden. FÜSSEL & KRETSCHMANN schlagen dagegen die Anbindung der Ressourcen an die Lerngruppe vor. Sie sehen durch die Aufnahme beziehungsweise Nichtaussonderung von Kindern mit Förderbedarf den gesamten Unterricht einer Regelklasse verändert. Damit besteht der Unterstützungsbedarf nicht nur für das einzelne Kind, sondern für das gesamte System Klasse⁹⁶. Diese Form der "Sonderpädagogischen Grundversorgung" wird in Hamburg mit den "Integrativen Regelklassen" und in Bremen mit dem "Förderzentrumsmodell" verfolgt⁹⁷. Ihr Vorteil ist es, Stigmatisierungen zu vermeiden. Sie kann meines Erachtens dann problematisch werden, wenn aufgrund der nicht mehr formal geforderten Diagnostik Störungen nicht festgestellt werden, oder wenn es zu einem Ausweitungseffekt kommt, durch den nicht in erster Linie die bisher als förderbedürftig bezeichneten, sondern andere Kinder mit weniger gravierenden Problemen in den Genuß der integrativer Förderung kommen⁹⁸. Für mich stellt sich die Frage, wie der individuelle Anspruch auf Förderung ohne Feststellungsverfahren gesichert werden kann.

3. Es bestehen in den meisten Ländern **nebeneinander zwei Systeme sonderpädagogischer Förderung**, die Sonderschulen und die integrativen Maßnahmen, die Kosten verursachen und um ihr Überleben

⁹⁵ vgl. FÜSSEL & KRETSCHMANN 1993, 48 f

⁹⁶ ebd., 49

⁹⁷ vgl. Kap. 5.3.2.

⁹⁸ vgl. REISER 1995; s.u.

kämpfen⁹⁹. Solange die integrative Förderung in einem eng begrenzten Rahmen unter freiwilliger Mitarbeit aller Beteiligten stattfand, war dies nicht problematisch. Seit aber die neuen Schulgesetze die rechtliche Situation verändern und das Prinzip der Freiwilligkeit, wie von den InterviewpartnerInnen ausgeführt, weitgehend aufgehoben wurde, zeigen sich Probleme: die parallele Existenz dieser beiden Systeme, die zusätzliche Ressourcen erfordert, ist nicht finanzierbar. Die Angst aller Beteiligten davor, zusätzliche Aufgaben übernehmen zu sollen und dadurch überfordert zu werden, führt zu Störungen, die nicht in die politisch gewünschte, sondern in die Gegenrichtung führen können. RÖDLER erklärt diesen Vorgang systemisch: Wenn integrativer Unterricht unter Bedingungen eingeführt wird, die die vielfältigen Verflechtungen auf meso- und exo-systemischer Ebene nicht berücksichtigen, unter denen die beteiligten PädagogInnen in der überwiegenden Zahl auf die Arbeit nicht vorbereitet werden und sich damit überfordert fühlen, *"stellt er in den vorhandenen Systemen lediglich eine Störung dar"* (RÖDLER 1995, 5). Diese Bedingungen führen zu einer positiven Rückkopplung in den sich bedroht fühlenden bisherigen Systemen. So nehmen, wie die REISER berichtet, die SchülerInnenzahlen an den Schulen für Lernhilfe in Hessen seit der Verabschiedung des neuen Schulgesetzes 1993 zu statt ab. Die politisch gewünschte *Verlagerung* der sonderpädagogischen Ressourcen in das System der Regelschule fand bislang also nicht statt, sondern es erfolgte eine *Ausweitung* sonderpädagogischer Maßnahmen:

"Es kann z.B. beobachtet werden, dass Schulen für Lernhilfe, die zu Förder- und Beratungszentren werden, die zusätzlichen Kapazitäten nicht für die Schülerpopulation verwenden, die jetzt ihre Schule besucht, sondern sich ein neues, zusätzliches Klientel requirieren, indem sie sich auf leichtere Lernstörungen und Verhaltensprobleme konzentrieren" (REISER 1995, 18).

Mit der Frage der Ausweitung oder Verlagerung von sonderpädagogischen Ressourcen verbindet sich auch die von den ExpertInnen angesprochene Frage, ob eine Systemveränderung ohne zusätzliche Mittel überhaupt für möglich gehalten wird. EGGERT zieht die englischen AutorInnen COHEN & COHEN heran, wenn er feststellt, dass es Integration zum Nulltarif ("at no costs") nicht geben könne. Allerdings geht er ebenso wie REISER davon aus, dass zumindest ein Teil der notwendigen Ressourcen durch Umstrukturierungen gewonnen werden kann¹⁰⁰. Wie der angesprochene Ausweitungseffekt zeigt, ist nicht damit

⁹⁹ vgl. RÖDLER 1995, 5

¹⁰⁰ vgl. EGGERT 1995a, 117

zu rechnen, dass die Verlagerungen der Ressourcen aus den Sonderschulen in die Regelschulen "von allein" passieren. In den USA war, wie OPP herausarbeitet, nach der Einführung des Education Act 1975 bis zur Regelschulinitiative ab 1986 eine ähnliche Entwicklung zu beobachten: eine stetig zunehmende Zahl von Kindern erhielt sonderpädagogische Förderung, ohne dass die Systeme der Sonder- und Regelpädagogik zusammenwuchsen. Um die politisch gewünschte Systemveränderung dennoch zu erreichen, sind nach REISER Maßnahmen der politischen *Umsteuerung* erforderlich. Eine Möglichkeit, die beispielsweise in Schleswig-Holstein verfolgt wird, ist die schrittweise Begrenzung der Mittelzuweisungen an Sonderschulen bei gleichzeitiger Verlagerung der Ressourcen in den integrativen Bereich ¹⁰¹. EGGERT setzt dagegen auf eine langsamere, auf freiwilliger Basis aller Beteiligten basierenden Umsteuerung durch politische Überzeugungsarbeit und Veränderungen in der Aus- und Fortbildung ¹⁰². Eine weitere, in den Interviews thematisierte Möglichkeit der Umsteuerung ist in der Schaffung von institutionalisierten Formen der Zusammenarbeit zu sehen ¹⁰³.

Zusammenfassend läßt sich feststellen, dass die schulische Förderung von Kindern mit Sprach- und Kommunikationsstörungen in Deutschland unter sehr unterschiedlichen bildungspolitischen Rahmenbedingungen stattfindet. In den Ländern mit neuen Schulgesetzen, die integrative Fördermaßnahmen vorsehen, muss der besondere Förderbedarf in der Regel im Rahmen eines vorgeschriebenen (regional unterschiedlich gestalteten) Verfahrens festgestellt und quantifiziert werden. An der Überprüfung ist in vielen Fällen ein Förderausschuß beteiligt. Diesem gehören in der Regel die SonderpädagogIn, die das Gutachten geschrieben hat, die SchulleiterIn und die LehrerIn der Regelschule und ein Eltern teil an, die letzte Entscheidung über den Lernort wird von der Schulbehörde getroffen. Kritisch sind das nicht realisierte Elternwahlrecht und die Unklarheit in bezug auf die notwendigen Ressourcen einer integrativen Förderung zu sehen. Einige der befragten ExpertInnen fordert daher einen klaren politischen Auftrag zur Systemveränderung und die Umsetzung des Elternwahlrechts. Sie selbst arbeiten zum großen Teil unter den besonderen Bedingungen von Modellversuchen. Ebenso wie ihre amerikanischen KollegInnen sehen sie die Notwendigkeit administrativer Unterstützung und angemessener Rahmenbedingungen.

¹⁰¹ vgl. REISER 1995, 17

¹⁰² vgl. EGGERT 1995a, 116

¹⁰³ vgl. Kap. 4.1.

4.3. Fachpolitische Standortbestimmungen

Im Zuge der dargestellten gesetzlichen Veränderungen für die Unterrichtung und Förderung von Kindern mit besonderem Förderbedarf wurden und werden zahlreiche neue Anforderungen an die Fachdisziplinen Sprachpathologie und Sprachbehindertenpädagogik herangetragen. Eine Auseinandersetzung mit der Umsetzung und kritischen Diskussion der politischen Entwicklungen in ihren Fachverbänden, der American Speech, Language, and Hearing Association (ASHA) und der Deutschen Gesellschaft für Sprachheilpädagogik (dgs) ist Gegenstand dieses Kapitels. Die amerikanische Sprachpathologie und die deutsche Sprachpädagogik haben trotz ähnlicher historischer Entstehungszusammenhänge heute eine unterschiedliche Stellung im Schulsystem. Um ihre Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu verdeutlichen, gehe ich jeweils auf die Klientel und die Verantwortungsbereiche der Sprachpathologie und der Sprachbehindertenpädagogik angesichts der neueren schulpolitischen Entwicklungen ein.

4.3.1. Standort der Sprachpathologie gegenüber integrativer Sprach- und Kommunikationsförderung

Für die amerikanische Sprachpathologie stellt sich nicht die Frage, *ob* sie die Integration von Kindern mit Sprach- und Kommunikationsstörungen in die allgemeine Schule unterstützt und befürwortet; ihre Aufgaben und Zielsetzungen sind aufgrund der gesetzlichen Vorgaben klar definiert. Es ist zu untersuchen, *wie* der Auftrag erfüllt werden kann und *unter welchen Bedingungen* dies geschieht.

4.3.1.1. Aufgaben und Selbstverständnis der Sprachpathologie im amerikanischen Schulsystem

Historisch betrachtet entwickelten sich die amerikanischen Sprachpathologie und die deutsche Sprachpädagogik bis zur Ausdifferenzierung unseres Sonderschulsystems weitgehend parallel. 1910, etwa zur selben Zeit wie in Deutschland, gab es die ersten Kurse für Kinder mit Sprechstörungen in den allgemeinen Schulen Chicagos. 1931 wurde von einigen Aktiven um Van Riper die ASHA gegründet, die bis heute die Interessen der SprachpathologInnen vertritt und Ausbildungsstandards festlegt.

Die SprachpathologInnen übernahmen die sprachlich-kommunikative Förderung sowohl der Kinder im Schulsystem als auch der Kinder und Erwachsenen im klinischen Bereich ¹⁰⁴, eine parallele Entwicklung einer eher klinisch orientierten Logopädie und einer eher pädagogisch orientierten Sprachheilpädagogik wie in Deutschland gab es nicht. Nach Angaben der ASHA sind die praktizierenden SprachpathologInnen zu ca. 50 % im Schulsystem beschäftigt. 10% sind an den Universitäten, 25% arbeiten in Krankenhäusern und privaten Praxen, die übrigen 15% verteilen sich auf andere Einrichtungen ¹⁰⁵. **Die Ausbildung von SprachpathologInnen ist insgesamt klinisch orientiert, im Unterschied zu den deutschen SprachpädagogInnen im Schulsystem sind sie in der Regel nicht als LehrerInnen ausgebildet.** Für die Anerkennung durch die ASHA ist zusätzlich zu einem vierjährigen Grundstudium mit dem Abschluß "bachelor" der Erwerb des "masters degree" erforderlich, für das zwei weitere Studienjahre notwendig sind. Ihr Status und ihr Einkommen ist wesentlich höher als das der LehrerInnen, die ihr Studium in den meisten Fällen mit dem Bachelor abschließen. Obwohl sie nicht über eine pädagogische Ausbildung verfügen, stellen die SprachpathologInnen einen großen Einflussfaktor in amerikanischen Schulen dar.

Die Klientel der SprachpathologInnen im Schulsystem umfaßt heute aufgrund des Education Act und der damit verbundenen Verpflichtung zur Erfassung und Unterstützung aller Kinder mit Förderbedarf alle Kinder mit Sprach- und Kommunikationsstörungen, unabhängig davon ob dies die "primäre" oder eine unter anderen Beeinträchtigungen ist. Ihre Bedeutung und Anzahl im Schulsystem nahm mit der Erweiterung und Veränderung ihrer Klientel stetig zu. Während in den 60er Jahren vorrangig Kinder mit Aussprachestörungen und Stottersymptomatik sprachpathologisch unterstützt wurden (81%), lag der Anteil von Kindern mit diesen Störungen 1981 nur noch bei 47%; weitere 47% zeigten komplexere **Störungen des sprachlichen Systems** (phonologisch, grammatisch, semantisch). Die ASHA trug dieser Verschiebung durch die Aufnahme des Wortes "language" in den Verbandsnamen Rechnung (American Speech Language and Hearing Association). Im Zuge der weiteren wissenschaftlichen Entwicklung wurde dann die Kommunikationsfunktion der Sprache als immer bedeutsamer eingeschätzt, was 1982 zur oberbegrifflichen Verwendung des Begriffs Kommunikationsstörungen ("communication disorders") führte. Die Klientel der SprachpathologInnen

¹⁰⁴ vgl. DUBLINSKEE 1989, 119

¹⁰⁵ vgl. HALLAHAN & KAUFFMAN 1989, 217; SLATER 1992

erweiterte sich damit noch um Menschen, die kommunikative Variationen wie augmentative Hilfen verwenden (z.B. Communication boards, American Sign Language), sowie um Menschen mit anderen beeinträchtigenden Bedingungen, die sich auf die Kommunikationsfähigkeiten auswirken ¹⁰⁶.

In der schulischen Realität wird das Recht auf sprachlich-kommunikative Förderung für alle diese Menschen allerdings in weitaus geringerem Umfang umgesetzt, als die Vorgaben vermuten lassen. In der Folge des Education Act wurden zunächst ungeheuer viele Kinder (z.B. 70% der insgesamt als behindert bezeichneten Vorschulkinder) als "primär" kommunikationsgestört eingestuft ¹⁰⁷. Die Zuordnung des primären Störungsbildes veränderte sich in den folgenden Jahren dann erheblich zugunsten von Lernstörungen ("learning disorders"). Durch die veränderte Zuordnung ist die Förderung dieser Kinder formal hauptsächlich die Aufgabe der SonderpädagogInnen im Resource Room, und nicht mehr die von SprachpathologInnen. Diese "Zahlenspielerei" zeigt die Fragwürdigkeit einer Kategorisierung durch die Festlegung einer "primären" Störung, die dazu dient, Legitimationskriterien für die Mittelzuweisung zur Verfügung zu haben: weil nicht ausreichend Fachkräfte für die Sprach- und Kommunikationsförderung zur Verfügung standen und diese teuer waren, wurden die förderbedürftigen Kinder kurzerhand "umdefiniert". CASBY kritisiert aufgrund einer Metaanalyse von Untersuchungen zum sprachlich-kommunikativen Förderbedarf bei Kindern mit anderen "Primärbehinderungen", dass bei weitem *nicht alle SchülerInnen mit Förderbedarf im sprachlich-kommunikativen Bereich identifiziert und gefördert werden*, wie es der Education Act vorschreibt ¹⁰⁸. Er interpretiert die Kategorisierung in "primäre" Störungsbilder als kosmetischen Akt, der wenig über die tatsächlichen Förderbedürfnisse aussagt, sondern sie eher verschleiert ¹⁰⁹.

Trotz dieser Einschränkungen hebt die ASHA den großen Anteil von SprachpathologInnen an der sonderpädagogischen Förderung besonders hervor. Sie stellt fest, dass SprachpathologInnen bei der überwiegenden Mehrzahl aller Kinder mit Förderbedarf in die Förderung einbezogen werden oder mindestens werden sollten. *Neben den ca. 25 % der förderbedürftigen Kinder, die "primär" oder ausschließlich im sprachlich-*

¹⁰⁶ vgl. ASHA Guidelines 1993a

¹⁰⁷ vgl. US Department of Education 1988, zitiert nach DUBLINSKEE 1989, 119

¹⁰⁸ vgl. CASBY 1989, 26

¹⁰⁹ vgl. ebd., 29

kommunikativen Bereich beeinträchtigt sind, bekommen weitere 50% aller anderen als förderbedürftig bezeichneten Kinder Unterstützung von SprachpathologInnen. Das erklärt die Tatsache, dass SprachpathologInnen von allen "zugeordneten Diensten" ¹¹⁰ mit Abstand am häufigsten in die Förderung von Schülern einbezogen werden. Es wird geschätzt, dass in den USA über 2 Millionen Kinder im Schulalter von über 45.000 SprachpathologInnen, AudiologInnen und GehörlosenlehrerInnen unterstützt werden ¹¹¹. Dabei handelt es sich um Kinder und Jugendliche aller Altersgruppen von 3 bis 21 Jahren, mit den unterschiedlichsten Behinderungsarten und schulischen Entwicklungsniveaus.

4.3.1.2. Auswirkungen des Education Act und der Schulreform auf die Aufgaben von SprachpathologInnen

Durch die Regelungen des Education Act und die Schulreform hat sich nicht nur die Klientel der SprachpathologInnen quantitativ massiv erweitert, auch ihre Rollen und Aufgabenbereiche haben sich stark ausdifferenziert. Darüberhinaus wird der Erfolg ihrer Arbeit durch die IEP-Regelungen stärker kontrolliert. TAYLOR stellt fest,

"dass die SprachpathologIn nicht nur mehr Dinge an mehr verschiedenen Orten tut, sondern dass die Wahrnehmung ihrer Verantwortlichkeiten auch sorgfältiger kontrolliert wird" (TAYLOR 1992, 106).

Die Kritik der Regelschulinitiative an der vorherrschenden Organisationsform sprachpathologischer Förderung, der direkten Förderung im Pullout Model, führte zu einer Legitimationskrise:

"Wir können nicht erwarten, dass Schulen uns einstellen, wenn wir nur begrenzte Leistungen im Rahmen eines medizinischen Modells anbieten" (SIMON 1987, 42).

SIMON argumentiert, angesichts der nachgewiesenen Nachteile einer isolierten Sprachförderung in äußerer Differenzierung müssten SprachpathologInnen über die engen fachspezifischen Grenzen klinischer Sprachtherapie hinaus auch pädagogische Aufgaben übernehmen und im Interesse der SchülerInnen mit Sprach- und Kommunikationsstörungen mit den LehrerInnen zusammenarbeiten. Wenn sie nicht dafür sorgten, dass die Inhalte der Sprach- und Kommunikationsförderung für das Kind

¹¹⁰ Unter die "related services" fallen solche sonderpädagogischen oder therapeutischen Angebote, die nicht direkt in den einzelnen Schulen vertreten sind, sondern in Agenturen - den sogenannten Educational Service Districts (ESD) - organisiert sind und von den Schulen angefordert werden können. Dazu gehören zum Beispiel PsycholoInnen, BeschäftigungstherapeutInnen, KrankengymnastInnen etc. (vgl. IDEA § 300.14).

¹¹¹ vgl. DUBLINSKEE 1989, ASHA 1993b

in seinem Arbeitszusammenhang Schule relevant seien, sei nicht zu rechtfertigen, dass SprachpathologInnen überhaupt im Schulsystem beschäftigt seien. SIMON spricht von einem *Paradigmenwechsel*, im Rahmen dessen eine grundlegende Veränderung der Aufgaben von SprachpathologInnen in der Schule stattzufinden habe ¹¹². Folgt man den Empfehlungen der ASHA zur Sprach- und Kommunikationsförderung in der Schule (ASHA 1993a), so hat dieser Paradigmenwechsel inzwischen stattgefunden. Während die Aufgaben bis zur Schulreform vor allem in der direkten therapeutischen Versorgung ihrer Klientel gesehen wurden, umfassen die Verantwortlichkeiten von Schul-SprachpathologInnen der ASHA zufolge heute neben der direkten Förderzeit in immer größerem Umfang auch indirekte Fördermaßnahmen:

Rollen und Verantwortlichkeiten von SprachpathologInnen im Schulsystem ¹¹³

1. Screenings im Bereich Sprechen-Sprache-Hören durchführen
2. Berichte schreiben
3. an multidisziplinären Teams und Konferenzen teilnehmen
4. diagnostische Evaluationen durchführen und erklären
5. IEPs entwickeln
6. vorgeschriebene Dokumentation der Lernfortschritte
7. an IEP-Jahreskonferenzen teilnehmen
8. Studienkomitees für einzelne Kinder leiten
9. Veränderung von Unterrichtsinhalten und -methoden planen
10. LehrerInnen unterstützen
11. technologische Hilfen koordinieren
12. Unterstützungspersonal/Einzelfallhilfen anleiten
13. an regelmäßigen LehrerInnen- und Elternkonferenzen teilnehmen
14. schulinterne Fortbildungen durchführen und dokumentieren
15. an Fortbildungen teilnehmen
16. als MentorIn an der Ausbildung von SprachpathologInnen teilnehmen

Wesentliche Erweiterungen der Aufgaben von SprachpathologInnen liegen im Bereich der gesamten IEP-Regelungen und der damit verbundenen diagnostischen und Dokumentationsverpflichtungen (1-7) sowie der Teilnahme an Konferenzen. Einen weiteren Aufgabenblock stellt die Beratung und Anleitung von LehrerInnen, Eltern und Unterstützungs-

¹¹² vgl. SIMON 1987, 64

¹¹³ orientiert an ASHA 1993b, 34

personal dar (9-13). Außerdem hat die SprachpathologIn Aufgaben im Bereich der Fort- und Ausbildung (14-16) und schließlich weitere schulische Verantwortlichkeiten (17) wie etwa Feiern, Ausflüge, Vorträge etc., die sie zu einem selbstverständlichen Teil des Systems Schule machen. Es ist festzustellen, dass die **Aufgaben von SprachpathologInnen eine extrem hohe Komplexität und Variationsbreite** zeigen. Über das klassische therapeutische Setting hinaus werden auch **Unterrichtssituationen als Kommunikationssituationen** bedeutsam, die sich durch ihre Gestaltung als förderlich oder weniger förderlich für Kinder mit Förderbedarf darstellen können. Sie werden nun als die "ökologisch gültigste" Förder-situation im Lebensraum Schule betrachtet ¹¹⁴. Daraus ergeben sich als neue Aufgaben die Diagnose der Kommunikation im Unterricht und die **Beratung** von LehrerInnen im Hinblick darauf, wie sie Unterrichtsmethoden und -inhalte auf die Bedürfnisse aller Kinder und besonders der mit Sprach- und Kommunikationsstörungen hin verändern können ¹¹⁵.

4.3.1.3. Schlußfolgerungen

Die ASHA folgt dieser Argumentation in ihren Richtlinien, wenn sie die isolierte Förderung in Sonderklassen ("communication development classroom") als wenig wünschenswert bezeichnet und für äußere Differenzierungsmaßnahmen dringend eine Kombination mit einer Beratung der LehrerIn und einen inhaltlichen Bezug zu den Unterrichtsinhalten empfiehlt ¹¹⁶. Analog zur Auslegung des Gesetzgebers stuft sie die weitestmögliche Förderung in der Regelklasse als am wenigsten einschränkend ("least restrictive") ein. Sie geht davon aus, dass die verstärkte Zusammenarbeit RegelpädagogInnen und SprachpathologInnen zu einer weitergehenden Eingliederung von SchülerInnen mit besonderem Förderbedarf führt, und gibt in ihren Empfehlungen den auf Zusammenarbeit beruhenden Sprachfördermodellen in der Schule den Modellen "Collaborative Consultation" und "Classroom-based Intervention" eindeutig den Vorrang vor dem "Pullout" und den Sonderklassen ¹¹⁷. Die unbestreitbaren Nachteile der bis in die 80er Jahre praktizierten äußeren Differenzierung im "Pullout" und zusammenhanglosen Förderung führten dazu, dass DUBLINSKEE in einer Auseinandersetzung mit den

¹¹⁴ vgl. TAYLOR 1992, 162

¹¹⁵ vgl. SIMON 1987

¹¹⁶ vgl. ASHA 1993b

¹¹⁷ vgl. ASHA 1993 b; vgl. Kap. 5.3.1.

Forderungen der Regelschulinitiative schlußfolgerte, *die Regelschulinitiative bedeute eine einmalige Chance für SprachpathologInnen innovative Förderformen zu erproben und sich als qualifizierte SonderpädagogInnen in den Unterricht und die Förderung einzubringen*. Auch wenn Veränderungen schwer fielen, so sei es notwendig, sie einzuleiten und damit die eigene Bedeutung für die schulischen Förderung von Kindern mit Förderbedarf zu erhalten und erhöhen ¹¹⁸. Allerdings knüpft die ASHA ihre Zustimmung zu stärker integrativen Förderformen an die Einhaltung bestimmter organisatorischer Bedingungen und kritisiert, dass die erweiterten Aufgaben den SprachpathologInnen zusätzlich zu einer sich vergrößernden Klientel und angesichts materieller und personeller Mittelkürzungen zugemutet werden ¹¹⁹.

Zusammenfassend ist festzustellen, dass die amerikanische Sprachpathologie sich als Fachrichtung auf eine verstärkte integrative Förderung eingestellt hat und sich um konzeptionelle Entwicklungen und ihre Umsetzung bemüht. Ihre Rolle ist bei der integrativen Unterrichtung von ca. 75% aller Kinder mit Förderbedarf in Diagnostik und Förderung neben der der SonderschullehrerInnen ("LD-specialist") führend. Probleme ergeben sich daraus, dass es insgesamt zu wenig ausgebildete SprachpathologInnen gibt und außerdem im Zuge von Mittelkürzungen zu wenige finanziert werden. Außerdem haben SprachpathologInnen aufgrund des stark formalisierten IEP-Verfahrens neben der direkten und indirekten Förderung zahlreiche weitere Aufgaben zu erfüllen. Aus der Vielfalt und hohen Komplexität der Aufgaben entstehen zum Teil extreme Arbeitsbedingungen. Eine Herausforderung für SprachpathologInnen stellt außerdem der Trend zu verstärkten kooperativen Förderformen dar.

4.3.2. Standort der Sprachbehindertenpädagogik gegenüber integrativer Sprach- und Kommunikationsförderung

Die deutsche Sprachbehindertenpädagogik nahm, wie eingangs bereits angesprochen, die Integrationsdiskussion erst Mitte der 80er Jahre und damit zu einem unter den sonderpädagogischen Fachdisziplinen vergleichsweise späten Zeitpunkt auf. Diese Tatsache ist meines Erachtens auf ihr historisch gewachsenes Selbstverständnis zurückzuführen, auf das ich zunächst eingehe, um dann den derzeitigen Diskussionsstand zu referieren und bildungspolitische Perspektiven aufzuzeigen.

¹¹⁸ vgl. DUBLINSKEE 1989, 48; der Autor ist Direktor der ASHA für politische Fragen

¹¹⁹ vgl. ASHA 1991a, vgl. auch Kap. 5.1.2.

4.3.2.1. Aufgaben und Selbstverständnis der Sprachbehindertenpädagogik im deutschen Schulsystem

Die Sprachbehindertenpädagogik entstand historisch aus der Sprachheilkunde, die um 1900 aus einer Zusammenarbeit von Medizin und Gehörlosenpädagogik hervorging. Der Begriff der Sprachheilpädagogik dokumentiert eine enge Verbindung zur Medizin und bringt gleichzeitig eine pädagogische Orientierung ein. Ursachen für Sprachstörungen wurden zu dieser Zeit vor allem im organischen, weniger im sozialen Bereich gesucht ¹²⁰: Die medizinischen Ursprünge fanden in einer defektorientierten Sichtweise sprachlicher Störungen ihren Ausdruck, Sprachstörungen wurden als Defekte im kranken Organsystem der betroffenen Menschen verstanden, die es durch Funktionsübungen zu beheben galt. In den letzten 30 Jahren entwickelte sich die Sprachbehindertenpädagogik als eigenständiges, interdisziplinäres Aufgabengebiet weiter und bezog auch psychologische, soziologische, phonetische und linguistische Forschungsergebnisse ein ¹²¹. Aufgrund der Interdisziplinarität stützt sie sich nicht auf ein einheitliches Bezugssystem, sondern vertritt unterschiedliche Sichtweisen, *"die letztlich an einzelne Autoren und Fachvertreter gebunden sind"* (GROHNFELDT 1989, 13).

Analog zur amerikanischen Sprachpathologie machte sich die Sprachheilpädagogik in ihrer Entstehungszeit vor allem die Behandlung von Stottersymptomen und später auch Aussprachestörungen zur Aufgabe, die von "SprachheillehrerInnen" in Kursform durchgeführt wurden. Um die schulische Förderung von Kindern mit Stottersymptomen und später auch Aussprachestörungen und Lippen-Kiefer-Gaumen-Spalten aufzubauen, wurden bereits zum Ende des 19. Jahrhunderts die ersten Sprachheilklassen gegründet ¹²². Interessant ist, dass zum Beispiel der Begründer der Sprachheilpädagogik A. GUTZMANN sich schon damals gegen die Aussonderung wandte und statt dessen die Erweiterung der Kenntnisse aller LehrerInnen und die Einführung von Artikulationsübungen in der Regelschule forderte ¹²³.

Folgende Argumente führten zur institutionellen Separierung ¹²⁴:

¹²⁰ vgl. KOLONKO & KRÄMER 1992a, 1

¹²¹ vgl. GROHNFELDT 1989

¹²² vgl. ebd., 276

¹²³ vgl. GUTZMANN in KOLONKO & KRÄMER 1992

¹²⁴ vgl. KOLONKO & KRÄMER 1992, 37

- * die effektivere Rehabilitation der SchülerInnen durch gezielte Symptomkorrektur ;
- * die Entlastung der Volksschule, die zu diesem Zeitpunkt durch hohe SchülerInnenfrequenzen, Raumnot, soziale Probleme und überfrachtete Lehrpläne in einer desolaten Situation war und vor der Aufgabe stand, ihre SchülerInnen für die industrielle Arbeit zu qualifizieren ¹²⁵;
- * die vermutete Ansteckungsgefahr des Stotterns ¹²⁶ ;
- * standespolitische Interessen der SprachheillehrerInnen ¹²⁷.

Die Sprachheilklassen arbeiteten unter der Zielvorstellung, eine Rückführung in die Regelschule zu erreichen, und unterrichteten ihre SchülerInnen nach dem regulären Lehrplan. Das bis heute bestehende Selbstverständnis einer Durchgangseinrichtung war damit begründet. Die damals angeführten Begründungen finden sich bis heute in der Fachdiskussion um eine institutionelle Separierung von Kindern mit Sprach- und Kommunikationsstörungen ¹²⁸. Standespolitische Interessen und eine Abgrenzung von den anderen sonderpädagogischen Fachrichtungen werden, wie die Äußerungen von zwei meiner InterviewpartnerInnen zeigen, auch heute noch unterstellt beziehungsweise angenommen:

"... aber hier und da gibt es schon noch Vorbehalte. Das muss ich auch mal miterwähnen, ich weiß nicht, woher es kommt, dass man denkt, 'ach die, die wollen was besseres sein' (Müller); " ... aber es ist auch eine Frage der Einstellung. Und das, denke ich, ist oft gerade für Sprachheillehrer schwieriger als für Sonderschullehrer, die von anderen Schulen kommen. Die Erfahrung habe ich jedenfalls gemacht, dass gerade Sprachheillehrer noch viel mehr symptomorientiert arbeiten wollen als die Kollegen von anderen Schulen" (Wichert).

Nicht nur in ihrer Wirkung auf andere Fachrichtungen, sondern auch in ihrem eigenen Selbstverständnis nimmt die Sonderschule für Sprachbehinderte bis heute eine Sonderrolle in der Sonderpädagogik ein ¹²⁹, die sich aus ihrer Standortbestimmung als Durchgangsschule und durch die Ausrichtung an den Rahmenrichtlinien der Regelschule ergibt.

"Als Durchgangsschule verfolgt sie das Ziel, die Kommunikationsfähigkeit soweit zu entwickeln, dass ein erfolgreicher Besuch der Regelschule möglich bzw. wieder möglich wird. Als Stätte der Schulpflichterfüllung bereitet sie auf das berufliche und

¹²⁵ vgl. KOLONKO & KRÄMER 1992, 37

¹²⁶ vgl. KOLONKO 1990, 131

¹²⁷ vgl. KRÄMER 1990, 37

¹²⁸ vgl. z.B. GROHNFELDT, HOMBURG & TEUMER 1993, 169; HANSEN & HEIDTMANN 1995

¹²⁹ vgl. GROHNFELDT 1990, 175

gesellschaftliche Leben angesichts eingeschränkter Kommunikationsfähigkeit vor" (BRAUN, HOMBURG & TEUMER 1980, 1).

Die soziale Integration der SchülerInnen wird hier als Ziel (nicht als Weg) der sprachpädagogischen Bemühungen formuliert, auf das die Sonderschule mit ihren spezifischen Fördermöglichkeiten vorbereiten soll. Im Unterschied zu anderen Sonderschulformen, die gegenüber den Regelschulen zum großen Teil recht undurchlässig waren, bemühte sich die Schule für Sprachbehinderte immer um Durchlässigkeit: neben der Rückschulung in die Regelschule wurde von Anfang an auch ambulante Förderung und verhältnismäßig früh auch präventive Förderung und Beratung durchgeführt¹³⁰.

Die Ausrichtung an den Rahmenrichtlinien der Regelschule zeigt, dass die Schule für Sprachbehinderte weiterhin an der Vorstellung einer *"dominant sprachbehinderten"* Klientel festhält¹³¹, die sich bezüglich ihrer kognitiven Fähigkeiten, des Lern- und Leistungsverhaltens und der sozialen und emotionalen Entwicklung nur geringfügig von den RegelschülerInnen unterscheidet. SchülerInnen, bei denen eine Lern- oder Verhaltensstörung vorliegt, sollen diese Schulform in der Regel nicht besuchen. Diese Zuschreibung einer *"primären"* Störung wird vorgenommen, obwohl inzwischen durchgängig davon ausgegangen wird, dass Sprach- und Kommunikationsstörungen nicht isoliert betrachtet werden sollten, sondern als komplexe Phänomene zu verstehen sind¹³². Ihre Rolle legitimiert die Schule für Sprachbehinderte durch die Aussicht auf *'Heilung'* oder zumindest erhebliche Minderung der Störung. Die Korrektur des Symptoms, bevor die SchülerInnen wieder am Unterricht der Regelschule teilnehmen und seiner Leistungsnorm entsprechen können, steht damit bis heute im Vordergrund des Interesses. Aus diesem Verständnis heraus grenzten sich in den 80er Jahren namhafte VertreterInnen der Sprachbehindertenpädagogik von der Integrationsdiskussion ab, wie sie in anderen sonderpädagogischen Fachrichtungen geführt wurde. So argumentierte HOMBURG, dass mit der schulischen Integration eine Akzeptanz der *"Andersartigkeit"* von Menschen mit Behinderungen verbunden sei, die mit dem Anspruch auf Rehabilitation nicht zu vereinbaren sei. Er bezeichnete Integration deshalb als *"die falsche Priorität"* und verwies darauf, dass die Schule für Sprachbehinderte durch die *'Heilung'* und Rückschulung eines großen Teils ihrer SchülerInnenschaft zu deren

¹³⁰ vgl. TEUMER 1990

¹³¹ ORTHMANN 1969, 126

¹³² z.B. GROHNFELDT, HOMBURG & TEUMER 1993

Integration am besten beitrage¹³³. Eine solche Unterscheidung von "Integration als Ziel" und "Integration als Weg" wurde auch von anderen VertreterInnen der Sprachbehindertenpädagogik getroffen:

"Das Ziel der Sprachheilschule ist klar definiert: die wirkliche Integration der (ehemals) Sprachgestörten in ihre Regelschule, nachdem ihre Sprach-/Sprechschwierigkeiten weitgehend oder ganz behoben wurden" (LEITES & LEITES 1990, 195).

Unter "wirklicher Integration" wird hier die zielgleiche Unterrichtung in einer traditionell arbeitenden Regelschule verstanden, die auf individuelle Unterschiede wenig Rücksicht nimmt. Dahinter verbirgt sich das Argument der Entlastung der Regelschule. Es wird von einem Verständnis dieser Schulform ausgegangen, das den neueren Entwicklungen einer "offenen Grundschule" nicht gerecht wird und der integrativen Pädagogik widerspricht. Im Unterschied zum emanzipatorischen Anspruch der integrativen Pädagogik wird durch das Argument der Entlastung der Regelschule von Menschen mit besonderen Bedürfnissen und ihrer Angleichung an die institutionellen Normen durch Rehabilitation an einem anderen Ort, der Sonderschule, das traditionelle, auf gleichschrittiges Lernen ausgerichtete System der Regelpädagogik stabilisiert.

HOMBURGS Argument, die Integrationsdiskussion berühre die Sprachbehindertenpädagogik nicht in gleicher Weise wie die anderen sonderpädagogischen Fachrichtungen, wurde innerhalb der Sprachbehindertenpädagogik unter anderem von AHRBECK & WELLING widersprochen:

"Es drängt sich in diesem Zusammenhang die Vermutung auf, dass Homburg implizit von einem Behinderungsbegriff im Sinne des individuumszentrierten medizinischen Modells ausgeht und pädagogische bzw. pädagogisch-therapeutische Veränderungsmöglichkeiten für gering hält" (AHRBECK & WELLING 1991, 30).

Dieser Auffassung schließe ich mich unter Verweis auf mein (in Kap. 3 ausgeführtes) Verständnis von Entwicklung an.

Ein weiterer Punkt, der gegen das Argument einer **"Integration als Ziel"** der separierenden Einrichtung Schule für Sprachbehinderte spricht, ist - wie KRÄMER herausarbeitet - in der sogenannten **"Strukturwandelthese"** zu sehen¹³⁴. Demnach hat sich die Klientel der Schule für Sprachbehinderte in den vergangenen Jahrzehnten stark gewandelt. Während beispielsweise die Schule für Sprachbehinderte in Hamburg 1950 zu 68% von Kindern mit Stottersymptomen, zu 18% mit Aussprachestörungen und zu 7% mit Gaumenspalten besucht wurde¹³⁵, so zeigt eine

¹³³ vgl. HOMBURG 1986

¹³⁴ vgl. KRÄMER 1994, 63 ff

¹³⁵ vgl. WULF 1953 zit. nach KRÄMER 1994

ExpertInnenbefragung an Berliner Sprachheilschulen von GIESECKE & HARBRUCKER (1991) eine Zunahme komplexer sprachlich-kommunikativer Störungen¹³⁶. Außerdem werden zahlreiche weitere, nichtsprachliche Probleme der SchülerInnen wie Konzentrationsstörungen, Rechtschreibstörungen, kognitive und soziale Lernstörungen sowie ökonomische Probleme genannt¹³⁷. Die SchülerInnenschaft der Schule für Sprachbehinderte entspricht heute, wie auch eine Reihe weiterer Veröffentlichungen der letzten Jahre zeigen, nicht (mehr) dem Typus der "dominant Sprachbehinderten", sondern bringt eine Vielzahl von Problemen auch in anderen Bereichen mit¹³⁸. Die Vorstellung einer Durchgangseinrichtung, in der Defekte durch gezieltes Funktionstraining beseitigt und die SchülerInnen danach in die Regelschule zurücküberwiesen werden können, wird durch diese Entwicklung in Frage gestellt. Angesichts dieser Entwicklungen stellt sich die Frage, welche Klientel die Schule für Sprachbehinderte aus ihrer eigenen Logik heraus besuchen sollte: Kinder mit einem eng umgrenzten Störungsbild, das in relativ kurzer Zeit "behooben" werden kann, um dann eine Rückschulung und "wirkliche" Integration im Sinne "zielgleichen" Lernens zu ermöglichen? Oder Kinder mit umfassenden, die gesamte Persönlichkeitsentwicklung beeinflussenden Störungen, bei denen dann aber eine baldige Rückschulung eher unwahrscheinlich ist? Der innere Widerspruch der Schule für Sprachbehinderte als Durchgangsschule in der derzeitigen Form ist unübersehbar.

4.3.2.2. Fachpolitische Stellungnahmen zu integrativen Förderformen

Auf die bildungspolitischen Entwicklungen in bezug auf integrative Unterrichtung und Förderung reagierte die Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik (dgs) 1988 mit einem Positionspapier, in dem integrative Systeme als eine weitere Möglichkeit der Förderung neben den bisherigen Formen akzeptiert werden¹³⁹. Auch GROHNFELDT, HOMBURG & TEUMER formulierten 1993 als wissenschaftlicher Beirat der dgs die Notwendigkeit, "*vorhandene Standpunkte zu beschreiben, zu überdenken und neue Perspektiven zu benennen*" (GROHNFELDT,

¹³⁶ Die von GIESECKE & HARBRUCKER festgestellten Veränderungen in der Klientel sind in etwa den für die USA genannten Veränderungen vergleichbar (vgl. Kap. 4.2.1.).

¹³⁷ ebd., 174

¹³⁸ vgl. BREITENBACH 1992; KALKOWSKI-OTTO & SIELING 1990; KRÄMER 1994

¹³⁹ dgs 1988, 125

HOMBURG & TEUMER 1993, 166). Die Schule für Sprachbehinderte wird nicht mehr im bisherigen Maß als die zentrale, vorrangige Möglichkeit der Unterrichtung und Förderung von Kindern mit Sprach- und Kommunikationsstörungen verstanden, vielmehr wird die Verbindung zur Regelschule betont und ein flexibleres Verhältnis zwischen Regel- und Sonderschule angestrebt. GROHNFELDT, HOMBURG & TEUMER schätzen die zukünftige Entwicklung so ein, dass die integrative Unterrichtung und Förderung von Kindern mit und ohne Behinderungen eine mögliche *"Modellvariante innerhalb vielfältiger Beschulungsangebote für bestimmte behinderte Kinder"* darstellt (GROHNFELDT, HOMBURG & TEUMER 1993, 170). Das ausgebaute und auf hohem Niveau arbeitende System der Schulen für Sprachbehinderte solle aber trotzdem erhalten bleiben. Diese Auffassung begründen sie unter anderem damit, dass die Integrationsidee sich nur begrenzt auf das etablierte viergliedrige Schulsystem anwenden lasse und die personellen und sächlichen Ausstattungsbedingungen in der Breite nicht einlösbar seien ¹⁴⁰. Trotzdem stellen die Autoren fest, dass sowohl die Grundschule als auch das Selbstverständnis von SprachpädagogInnen sich angesichts der bildungspolitischen Entwicklungen verändern müsse. Zunächst zum sprachpädagogischen Selbstverständnis:

"Dass hiervon auch die gewachsenen Institutionen im Sprachheilwesen, nicht zuletzt die Schule für Sprachbehinderte (Sprachheilschule) und damit auch das Selbstverständnis von Sprachheilpädagogen nicht ausgespart bleiben, ist Anlaß zu mancher Besorgnis und Unsicherheit" (GROHNFELDT, HOMBURG & TEUMER 1993, 166).

Die damit angesprochene Unsicherheit und Uneinheitlichkeit im Meinungsbild der SprachpädagogInnen zeigt sich in einer Reihe von Stellungnahmen zur Frage der Weiterentwicklung sprachpädagogischer Arbeit ¹⁴¹. Das Spektrum reicht von der Auffassung, dass SchülerInnen mit Sprach- und Kommunikationsstörungen nur in der Schule für Sprachbehinderte zur *"optimalen Entwicklung ihres Leistungsvermögens gelangen"* (SCHAAR 1994, 33) bis zur Ansicht, dass die Schule für Sprachbehinderte sich dringend Gedanken machen müsse über *"ihre Schülerschaft, ihre Vorgehensweise, und ihre Ziele und - last but not least - über die Förderorte für ihre Schülerschaft"* (GAMP 1994, 31).

Als einen generellen Trend der aktuellen Entwicklung nennt GROHNFELDT die "Weiterentwicklung der Sprachheilschule zum sprachheil-

¹⁴⁰ GROHNFELDT, HOMBURG & TEUMER 1993, 170

¹⁴¹ vgl. BORBONUS, GAMP, KÖSTER, SCHAAR, VÖLKER-THOMANEK 1994

pädagogischen Förderzentrum", von dem aus SprachpädagogInnen zukünftig noch stärker als bisher Förderaufgaben in Regelschulen übernehmen sollen ¹⁴². Noch größerer Stellenwert wird vom wissenschaftlichen Beirat der dgs allerdings der Veränderung der Grundschule eingeräumt. Die Grundschule müsse sich so entwickeln, dass sie die Verantwortung für Kinder mit Förderbedarf übernehmen könne. Dazu sei neben der Arbeit an den Einstellungen der LehrerInnen und ihrer Bereitschaft zur Akzeptanz dieser Aufgabe vor allem eine ausreichende Ausstattung mit sonderpädagogischer Kompetenz erforderlich ¹⁴³. Die Autoren gehen allerdings davon aus, dass das System der Grundschule ohnehin kaum in der Lage sein werde, alle Kinder unabhängig vom Umfang ihres Förderbedarfs aufzunehmen und schlußfolgern:

"Es wird deshalb nicht nur in der Veränderungsphase, sondern auf Dauer notwendig und sinnvoll sein, ein sonderpädagogisches Stütz- und Auffangsystem in eigenständigen Institutionen (Sonderschulen) vorzuhalten" (GROHNFELDT, HOMBURG & TEUMER 1993, 176).

Die "Problemdelegation" werde dann notwendig, wenn *"Problemdichte und Problemumfang eine unmittelbare Versorgung in der Grundschule nicht erlauben"* (ebd., 181), und könne flexibel bis zur Delegation **aller** sonderpädagogisch relevanten Probleme reichen. Damit steht es im Belieben der Systeme Regelschule und Sonderschule, ob sie es für notwendig halten, sich im Interesse der zu fördernden Kinder zu verändern oder alles beim Alten lassen zu wollen. Vom gesetzlichen Auftrag zur weitestmöglichen gemeinsamen Unterrichtung ist nicht die Rede.

Aus dieser Argumentation wird deutlich, dass angesichts der bildungspolitischen Erfordernisse zwar eine Ausweitung der bestehenden Zusammenarbeit von Sonder- und Regelschulen unterstützt wird, aber SprachpädagogInnen als Teil des Systems Regelschule, die - wie die befragten ExpertInnen es zum Ausdruck bringen - zur dortigen Systemveränderung beitragen, nicht mitgedacht werden. Die Institutionalisierung der Fachrichtung in Form sprachheilpädagogischer Förderzentren wird als unersetzlich eingeschätzt, um jederzeit auf die bestehenden, bewährten Strukturen der Sonderschule zurückgreifen zu können, wenn die Gefahr bestehe, dass die geforderten Rahmenbedingungen für eine integrative Förderung nicht eingehalten werden.

Ein ähnlicher Trend zeigt sich auch in den drei größeren Untersuchungen der letzten Jahre zur Einstellung von SprachpädagogInnen sowie von

¹⁴² GROHNFELDT 1995a, 220

¹⁴³ GROHNFELDT, HOMBURG & TEUMER 1993, 176

LeiterInnen von Schulen für Sprachbehinderte und Grundschulen zur schulischen Integration von Kindern mit Sprach- und Kommunikationsstörungen¹⁴⁴. Die erste, von GROHNFELDT 1989 durchgeführte schriftliche Befragung richtete sich an die LeiterInnen aller 200 westdeutschen Schulen für Sprachbehinderte und stand unter der Zielsetzung, ihre Einstellungen zur schulischen Integration und ihre Vorstellungen der Weiterentwicklung zur Diskussion zu stellen. GROHNFELDT interpretierte die Ergebnisse so, dass die SonderschulleiterInnen mehrheitlich für eine Öffnung des Sprachheilwesens plädieren, allerdings unter Erhaltung der Schulen für Sprachbehinderte als Stützpunktschulen:

"Möglichkeiten der gemeinsamen Beschulung werden unter bestimmten Voraussetzungen als gutes Förderangebot bejaht und in einem kooperativen System auch für praktisch realisierbar gehalten. Deutlich ist aber der Hinweis, dass dies unter den derzeitigen Bedingungen nicht leistbar ist" (GROHNFELDT 1990, 178).

Anstelle einer bloß additiven Therapie wird eine Verknüpfung von Unterricht und Therapie und die Mitarbeit von SprachpädagogInnen im Unterricht der Regelschule für notwendig gehalten, die Schule für Sprachbehinderte solle auf Dauer

"ausschließlich für Kinder mit komplexen Behinderungsformen angeboten werden" (ebd.).

Eine zweite, parallelisierte Untersuchung von POTTHAST wandte sich 1991 an 250 GrundschulrektorInnen. Die Mehrheit der Befragten sprach sich prinzipiell für eine gemeinsame Unterrichtung in einem kooperativen System mit integrativen und spezifischen Fördermaßnahmen aus, sofern bestimmte Bedingungen erfüllt werden. Dazu gehören kleinere Klassenfrequenzen, eine besondere räumliche Ausstattung, ein gutes Therapieangebot und ein Zwei-Lehrer-System¹⁴⁵. Ebenso wie die SonderschulrektorInnen machten die GrundschulrektorInnen die Integration allerdings vom Schweregrad der Störung abhängig. Die Sprachheilschule solle trotz Ausweitung integrativer Maßnahmen bestehenbleiben. POTTHAST stellt im Vergleich mit GROHNFELDTs Untersuchung fest, dass *"prozentual mehr Grundschulleiter als Sonderschulleiter eine positive Einstellung zur schulorganisatorischen Integration sprachgestörter Kinder ausdrücken"*, die Ergebnisse aber *"in beiden Lehrergruppen viel Zustimmung zur Grundidee der gemeinsamen Unterrichtung"* zeigen (POTTHAST 1992, 29).

¹⁴⁴ vgl. GROHNFELDT 1990; POTTHAST 1992; GÜNTHER 1993

¹⁴⁵ POTTHAST 1992, 21

GÜNTHER führte 1992 eine umfangreiche Befragung von 528 zufällig ausgewählten Mitgliedern der Deutschen Gesellschaft für Sprachheilpädagogik aus Ost- und Westdeutschland durch. Er kommt zu dem Ergebnis, dass die befragten SprachpädagogInnen sich ein partnerschaftliches und gleichberechtigtes Nebeneinander von Schulen für Sprachbehinderte und -zentren auf der einen und Formen der integrativen Unterrichtung auf der anderen Seite wünschen. Für ihn ist eine Tendenz zur integrativen Förderung klar erkennbar¹⁴⁶. Allerdings sollten in integrativen Maßnahmen nach Auffassung der Befragten nach nur solche LehrerInnen arbeiten, die sich dazu freiwillig bereiterklären. Außerdem sollten hauptsächlich SchülerInnen mit leichteren Sprachbehinderungen die Regelschule und solche mit schweren Beeinträchtigungen weiter die Schule für Sprachbehinderte besuchen: *"Die überwiegende Mehrheit der befragten Sprachheilpädagogen betrachtet den Grad und Umfang der Sprachbehinderung als wesentlichen Indikator des gesamten Integrationsgeschehens"* (ebd., 163).

Betrachtet man die Ergebnisse der drei genannten Untersuchungen zusammenfassend, so ist festzustellen, dass bei den befragten Grund- und SonderschulrektorInnen sowie SprachpädagogInnen vordergründig ein breiter Konsens in bezug auf eine integrative Unterrichtung und Förderung von Kindern mit Sprach- und Kommunikationsstörungen besteht. Grundsätzlich stimmen sie, ebenso wie die dgs, dem Ausbau der integrativen Förderung bei gleichzeitigem Erhalt der Sonderschule für Sprachbehinderte zu. Dabei wird die Durchführung integrativer Maßnahmen in allen drei Erhebungen an bestimmte Bedingungen geknüpft:

- die Kooperation der beteiligten PädagogInnen,
- ein Zwei-PädagogInnen-System,
- kleine Klassenfrequenzen,
- eine besondere räumliche Ausstattung,
- eine Verknüpfung von Unterricht und Förderung anstelle einer additiven oder isolierten Therapie,
- eine Kompetenzerweiterung und veränderte Ausbildung für Regel- und SonderpädagogInnen.

Diese Vorstellungen entsprechen den Forderungen, die auch im Rahmen deutscher Modellversuche zur schulischen Integration formuliert wurden¹⁴⁷. Spezifische Bedingungen, die für die Förderung von Kindern mit Sprach- und Kommunikationsstörungen gelten, werden darüberhinaus

¹⁴⁶ vgl. GÜNTHER 1993, 105

¹⁴⁷ vgl. FEUSER & MEYER 1987, 11

nicht genannt. Weiterhin fallen vor dem Hintergrund meiner Ausführungen zu den bildungspolitischen Rahmenbedingungen in Deutschland ¹⁴⁸ zwei Aspekte auf:

1. Die Ergebnisse der Untersuchungen zeigen, dass die befragten PädagogInnen unter den Bedingungen einer *Ausweitung* der sprachpädagogischen Angebote mehrheitlich für eine *Öffnung der Sonderschulen zugunsten integrativer Förderung* plädieren, es wird also auf die parallele Existenz von integrativen und sonderschulischen Förderangeboten gesetzt. Die Argumentation ist getragen von der Hoffnung auf eine "sanfte" Veränderung durch engagierte PädagogInnen, die die integrative Arbeit unter günstigen Ausstattungsbedingungen freiwillig und zusätzlich zum bestehenden Angebot tun. Dieses Interesse wird von den fachpolitischen Gremien gestützt. Dagegen werden zumindest in einigen Bundesländern von bildungspolitischer Seite bereits durch Maßnahmen der politischen Umsteuerung (Schleswig-Holstein, Bremen) oder Freigabe des Elternwillens (Berlin) konkrete Schritte zu einer umfassenden Systemveränderung "von oben" gegangen, durch die die Sonderschulen in ihrer bisherigen Form abgeschafft und durch andere Systeme ersetzt werden sollen. Dahinter steht das Argument, dass nur so die politisch gewünschte Systemveränderung in einem absehbaren Zeitraum erreicht werden könne, denn sonst würde das System der Sonderschule weitgehend unverändert weiterbestehen. Darüberhinaus erscheint es angesichts der finanzpolitischen Entwicklungen unrealistisch, auf eine umfangreiche Ausweitung der Ressourcen zu hoffen, vielmehr wird von einer Verlagerung von der Sonder- in die Regelschule ausgegangen. Betrachtet man die Ergebnisse der Befragungen, die eine positive Haltung zu integrativen Maßnahmen in begrenztem Umfang unter bestimmten Bedingungen ausdrücken, so gilt vermutlich der Umkehrschluß, dass ohne diese Bedingungen die Veränderungsbereitschaft gering ist und der Anforderung einer schnellen, massiven Systemveränderung mit Widerstand begegnet wird, der die gesamte Entwicklung blockieren könnte.

2. Der zweite Aspekt betrifft die von GÜNTHER ebenso wie von GROHNFELDT, HOMBURG & TEUMER thematisierte Differenzierung der Kinder mit Sprach- und Kommunikationsstörungen nach *"Art und Grad der Sprachbehinderung"*. Für Kinder mit "leichteren" Störungen, die "zielgleich" unterrichtet werden können, wird von der Mehrheit der Befragten in allen drei Untersuchungen eine integrative

¹⁴⁸ vgl. Kap. 4.3.2.

Förderung befürwortet. Unter Berücksichtigung der ersten These ist davon auszugehen, dass damit an eine zusätzliche Klientel gedacht ist, beziehungsweise dass solche Kinder gemeint sind, die derzeit bereits im Rahmen von Sonderunterricht in der Regelschule Förderung erhalten. Für den größten Teil der Kinder mit komplexen Störungen, die derzeit Schulen für Sprachbehinderte besuchen und, wie die Ausführungen zur Strukturwandelthese zeigen, eben nicht "zielgleich" unterrichtet werden können, wird weiterhin der Besuch der Sonderschule favorisiert - obwohl für sie die Legitimation der Schule für Sprachbehinderte als Durchgangsschule nur eingeschränkt gilt. Die *Integrationsfähigkeit* wird damit an den Kindern und dem Umfang ihrer Störungen festgemacht, nicht an den Bedingungen, die in Zusammenarbeit der Systeme von Regel- und Sprachpädagogik zu schaffen sind, um ihnen in der Regelschule angemessene Entwicklungsbedingungen anzubieten. Mit dem Integrationsverständnis der integrativen Pädagogik ist diese Einteilung in integrationsfähige und nicht integrationsfähige Kinder nicht vereinbar.

Dieser zweite Aspekt spricht dagegen, dass die in den Untersuchungen ebenso wie in den fachpolitischen Stellungnahmen ausgedrückte Zustimmung zur integrativen Unterrichtung und Förderung derzeit mehr ist als eine abstrakte, noch wenig durchdachte Idee. Die Konsequenzen, die eine Entscheidung für die schulische Integration hinsichtlich des Menschenbildes und der gesamten pädagogischen Orientierung sowohl der Regel- als auch der Sprachpädagogik hat, sind dabei anscheinend nicht im Bewußtsein ¹⁴⁹, denn demnach müßte von einem grundsätzlich ziel-differenten Unterricht in der Regelschule ausgegangen werden. Abgesehen von einer leichten Grenzverschiebung zugunsten von Kindern mit weniger umfangreichem Förderbedarf scheint sich in den traditionellen Auffassungen von SprachpädagogInnen trotz anderslautender Interpretationen der UntersucherInnen zu den Zeitpunkten der Befragungen im Durchschnitt noch wenig geändert zu haben. Allerdings deuten die Ergebnisse meines Erachtens darauf hin, dass eine grundsätzliche Bereitschaft zur Auseinandersetzung mit dem Thema Integration besteht.

Zur *Einordnung des Integrationsverständnisses* innerhalb der Sprachbehindertenpädagogik sind besonders die Veröffentlichungen von AHRBECK, SCHUCK & WELLING (1990, 1992) von Interesse. Sie unterscheiden ein weites und ein enges Integrationsverständnis. Das

¹⁴⁹ Zu diesem Ergebnis kommen auch FÜSSEL & KRETSCHMANN 1993 in bezug auf die Konsequenzen der Schulgesetze.

weite Integrationsverständnis wird den VertreterInnen der integrativen Pädagogik (genannt werden unter anderem EBERWEIN, FEUSER, SCHÖLER und HINZ) zugeschrieben, die unter Verweis auf das Normalisierungsprinzip von einem grundsätzlichen Recht auf wohnortnahe, integrative Unterrichtung und Förderung ausgehen und Grenzen der Integration nicht als individuelle, sondern als institutionelle Grenzen verstehen¹⁵⁰. Insbesondere EBERWEIN folgert aus diesem Verständnis die Aufhebung der Trennung zwischen Regel- und Sonderpädagogik einschließlich der Aufgabe spezialisierter Studiengänge¹⁵¹. AHRBECK, SCHUCK & WELLING kritisieren, dass die geforderte Aufgabe der Spezialisierung die Gefahr einer *"Enttherapeutisierung und Deprofessionalisierung"* mit sich bringe (*ebd.* 1990). Aus dem Mangel sprachspezifischer Reflexionen in den Erfahrungsberichten zur Integration von Kindern mit Sprach- und Kommunikationsstörungen folgern sie: *"Sprachbehindertenpädagogisch fundiertes Fachwissen scheint bei der Integrationsarbeit gegenwärtig also nicht sonderlich gefragt zu sein"* (*ebd.*, 48).

AHRBECK & WELLING vertreten dagegen ein enges Integrationsverständnis, im Rahmen dessen auf organisatorischer Ebene Sonderschulen neben integrativen Schulen bestehen bleiben sollen und somit eine Wahlmöglichkeit im Interesse der einzelnen Kinder mit Förderbedarf besteht. Sie betonen die Notwendigkeit einer theoretisch fundierten pädagogischen Konzeptbildung. Ihre Befürchtung eines Verlusts der Spezifität sprachpädagogischer Professionalität ist ernst zu nehmen, zumal ein solches Konzept in der beginnenden integrativen Arbeit in vielen Fällen noch fehlt. Darüberhinaus hat sie meines Erachtens auch viel mit der Angst vor dem Verlust der eigenen beruflichen Identität von SprachpädagogInnen zu tun¹⁵².

Legt man die vorgeschlagene Unterscheidung in ein enges und ein weites Integrationsverständnis zugrunde, so ist den genannten fachpolitischen Stellungnahmen und Untersuchungsgruppen ein enges Integrationsverständnis zu unterstellen: sie plädieren für den Erhalt fachspezifischer Maßnahmen und Institutionen. Wenn ich diese Unterscheidung allerdings auf meine InterviewpartnerInnen anzuwenden versuche, die aufgrund ihrer Integrationserfahrungen und Überzeugungen eine spezifische Auswahl der von GÜNTHER befragten Gruppe bilden, so fällt eine

¹⁵⁰ z.B. SCHÖLER 1990, 88

¹⁵¹ vgl. EBERWEIN 1994, 423f

¹⁵² vgl. Kap. 7.3.

solche Zuordnung weitaus schwerer: ihre Sichtweisen sind zu differenziert, um sie in dieser Weise zu polarisieren. Für ein weites Integrationsverständnis spricht, dass die von mir befragten ExpertInnen für integrative Sprach- und Kommunikationsförderung durchgängig von der Frage nach der Integrationsfähigkeit der Schule, nicht der einzelnen Kinder ausgehen. Sie sehen die Integrationsfähigkeit eines Kindes nicht durch das Kriterium "Schwere der Behinderung" eingeschränkt, sondern fragen nach individuellen und institutionellen Bedingungen. Die meisten von ihnen halten im Sinne einer umfangreichen Kooperation auch eine Annäherung von Regel- und Sonderpädagogik für notwendig. Obwohl nicht (alle) mit den bestehenden Bedingungen der Regelschule zufrieden sind, besteht die Alternative für sie nicht in einer Rückkehr zum System der Aussonderung, sondern in einer Veränderung der Bedingungen¹⁵³.

Allerdings sehen sie ebenso durchgängig die Notwendigkeit einer spezifischen Qualifikation für SprachpädagogInnen und spezifischer Fördermaßnahmen. Im Unterschied zur Einschätzung AHRBECKs & WEL-LINGs betonen die meisten von ihnen die besondere Qualität, die sie als SprachpädagogInnen in die integrative Arbeit einbringen können. Diese Haltungen wären einem engen, fachspezifisch orientierten Integrationsverständnis zuzuordnen. In bezug auf die Organisation der Förderung haben sie unterschiedliche Präferenzen, die von einer durchgängigen gemeinsamen Unterichtung über Maßnahmen der zeitweiligen äußeren Differenzierung bis zu Modellen wie Kombi- oder Sprachheilklassen gehen. Solche besonder(nd)en Organisationsformen halten einige von ihnen für ein notwendiges Angebot, lehnen aber die eigenständige Institution Sonderschule ab.

Die Kategorie "enges oder weites Integrationsverständnis" kann, wie daran deutlich wird, erste Hinweise zur Einschätzung des fachpolitischen Standorts von einzelnen SprachpädagogInnen und der Fachrichtung als Ganzem geben. Sie hat aber ihre Grenzen bei der Anwendung auf "KollaborateurInnen", wie sie die von mir befragten, fachlich hochqualifizierten und integrativ arbeitenden SprachpädagogInnen sind. Den Begriff der "KollaborateurIn" verwende ich unter Bezugnahme auf das amerikanische Collaborative Consultation Model: das Bild des "Überlaufens ins feindliche Lager", ohne dabei die eigenen Kenntnisse, Fähigkeiten und Positionen aufzugeben, erscheint mir angesichts der teilweise verhärteten Positionen im fachpolitischen "Stellungskrieg" sehr angemessen.

¹⁵³ vgl. Kap. 5.2.

4.3.2.3. Schlußfolgerungen

Aus den dargestellten Aspekten der fachpolitischen Diskussion und den Untersuchungen läßt sich entnehmen, dass sich die deutsche Sprachbehindertenpädagogik gegenüber integrativen Arbeitsformen vorsichtig öffnet, wobei eine Tendenz zur Ausweitung, nicht zur Verlagerung der eigenen Ressourcen deutlich ist. Ein enges Integrationsverständnis ist vorherrschend, wobei die impliziten Widersprüche zwischen dem Argument der Schule für Sprachbehinderte als Durchgangsschule und ihrer "Zuständigkeit" vor allem für Kinder mit "schweren" Sprach- und Kommunikationsstörungen nicht reflektiert werden. Während die fachpolitischen Gremien ebenso wie die (in der Mehrheit vermutlich integrationsunerfahrenen) SprachpädagogInnen eine behutsame Systemveränderung unter Erhalt der bestehenden Strukturen favorisieren, sehen die bildungspolitischen Gremien zumindest in manchen Ländern die Notwendigkeit einer politischen Umsteuerung und Verpflichtung der Fachleute, damit die Systemveränderung in Gang kommen kann und nicht durch eine positive Rückkopplung eine Stabilisierung des bisherigen, separativen Systems erfolgt. Aus der Verordnung "von oben" ergeben sich Probleme für den Veränderungsprozess, denn die Ängste der einzelnen Personen werden nicht immer ausreichend berücksichtigt; dadurch entstehen Widerstände. Ohne Umsteuerungsmaßnahmen besteht wiederum die Gefahr, dass sich nur wenige Regel- und SonderpädagogInnen im widerstrebenden Gesamtsystem mit der neuen Aufgabe beschäftigen und deshalb integrative Arbeitsformen immer wieder neu rechtfertigen müssen.

4.4. Zusammenfassende Einschätzung der bildungspolitischen Rahmenbedingungen in den USA und Deutschland

Um die bildungspolitische Ebene abzuschließen, gehe ich nun zusammenfassend auf die Frage ein, unter welchen politischen Rahmenbedingungen eine integrative Förderung von Kindern mit Sprach- und Kommunikationsstörungen in Deutschland und den USA stattfindet und inwieweit diese Rahmenbedingungen mit den Prinzipien einer integrativen Sprach- und Kommunikationsförderung vereinbar sind. Vergleicht man die von den befragten ExpertInnen berücksichtigten politischen

Aspekte mit den in der bildungspolitischen und fachpolitischen Literatur diskutierten Fragen, so lassen sich Übereinstimmungen und Unterschiede feststellen und fördernde ebenso wie hemmende Faktoren herausarbeiten.

Die *Bedeutung des politischen Auftrags* einer vorrangig integrativen Förderung wird von deutschen und amerikanischen ExpertInnen gleichermaßen als zentral bewertet. Durch die Gesetze in Deutschland und den USA wird dieser Auftrag in unterschiedlichem Umfang erteilt. Der amerikanische Education Act sieht aufgrund seiner Interpretation des Prinzips der am wenigsten einschränkenden Umgebung einen eindeutigen Vorrang von gemeinsamem Unterricht vor, wenn er auch separative Förderformen nicht gänzlich ausschließt. Eine echte Alternative zum Besuch der Regelschule in Form einer spezialisierten Sonderschule existiert allerdings in den meisten amerikanischen Staaten zumindest im staatlichen Schulsystem nicht mehr. In Deutschland stellt sich die Situation in den einzelnen Bundesländern unterschiedlich dar. Die meisten Bundesländer haben inzwischen - in unterschiedlichem Umfang - den Auftrag zur integrativen Unterrichtung und Förderung erteilt, die Vorgaben reichen von der Toleranz integrativer Modelle bei gleichzeitigem Erhalt der Sonderschulen bis zur Zielperspektive einer weitreichenden Systemveränderung und Abschaffung der Sonderschulen in ihrer bisherigen Form. Das Mitbestimmungsrecht der Eltern bei der Wahl des Förderorts ist dabei von entscheidender Bedeutung, ihm wird in der amerikanischen Gesetzgebung ein großer Stellenwert eingeräumt. In den neuen deutschen Schulgesetzen wird es durch den Haushaltsvorbehalt von vornherein eingeschränkt, wenn es aufgrund der aktuellen Grundgesetzänderung auch gegenläufige Tendenzen gibt. Auf fachpolitischer Ebene wird der Auftrag zur weitestmöglich integrativen Förderung von der American Speech Language and Hearing Association besonders in den letzten 10 Jahren aufgenommen und in der Konzeptbildung schwerpunktmäßig berücksichtigt. In der Deutschen Gesellschaft für Sprachheilpädagogik wird der politische Auftrag nicht explizit thematisiert, vermutlich ist die verstärkte Auseinandersetzung mit integrativen Arbeitsformen aber darauf zurückzuführen.

Die Notwendigkeit einer *politischen und administrativen Unterstützung* bei der Entwicklung integrativer Maßnahmen durch Ressourcensicherung, Fortbildungsangebote und die Schaffung von Strukturen wird sowohl von deutschen als auch von amerikanischen ExpertInnen betont. Auf bildungspolitischer Ebene gibt es in Deutschland erst in wenigen

Ländern entsprechende Unterstützungssysteme. In einigen Ländern befinden sie sich im Aufbau, in anderen stellt die Abwehr der Administration noch ein großes Problem dar. Auch Maßnahmen der politischen Umsteuerung werden in unterschiedlicher Weise umgesetzt. In den USA gilt es als selbstverständlich, dass Veränderungsprozesse von der Administration ausgehen (müssen). Das ist in regional unterschiedlichem Umfang der Fall. Von der American Speech Language and Hearing Association wird die Bedeutung administrativer Unterstützung betont, und Möglichkeiten des Aufbaus einer institutionalisierten Zusammenarbeit werden diskutiert. Die deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik geht auf diesen Aspekt bislang nicht ein.

Der **Problembereich der finanziellen Ressourcen** und ihrer Sicherung nimmt auf der bildungspolitischen Ebene einen zentralen Stellenwert ein. Das gilt sowohl für die USA als auch für Deutschland, für die Experteninnenaussagen ebenso wie für die bildungspolitischen und fachpolitischen Gremien. In beiden Ländern bestehen in Abhängigkeit von der finanziellen Situation der einzelnen Regionen große Unterschiede in bezug auf diesen Aspekt. Angesichts schwieriger Haushaltslagen ist die Sicherung des Anspruchs auf Förderung für Kinder mit Sprach- und Kommunikationsstörungen von besonderem Interesse. In den USA wird dieser Anspruch über die IEP-Regelungen, also durch eine individuelle Ressourcenzuweisung, gesetzlich geregelt. In Deutschland besteht mit den Verordnungen zur Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarf in den meisten Ländern ein vergleichbares System. Sowohl in den USA als auch in Deutschland wird diese individuelle Anbindung der Ressourcen aber auch kritisiert, weil sie das einzelne Kind stigmatisiert, den flexiblen Einsatz erschwert und die Wechselwirkungen zwischen dem Individuum und dem System unberücksichtigt läßt. Von den fachpolitischen Gremien wird neben der Sicherung des individuellen Förderanspruchs auch die Sicherung angemessener Arbeitsbedingungen für die SprachpädagogInnen bzw. -pädagogInnen thematisiert.

Trotz großer struktureller Unterschiede zwischen dem deutschen und amerikanischen System und obwohl die USA schon über eine 20-jährige Erfahrung mit dem "mainstreaming" verfügen, werden auf der bildungspolitischen Ebene also viele vergleichbare Probleme thematisiert. Der Vorsprung der USA zeigt sich darin, dass anders als in Deutschland nicht vorrangig Forderungen und Abgrenzungen formuliert werden, sondern stärker an Problemlösungen gearbeitet wird.

Unter Berücksichtigung der angesprochenen Aspekte schätze ich folgende politische Faktoren als förderlich beziehungsweise hemmend für die weitere Entwicklung integrativer Förderformen ein:

Förderliche Faktoren liegen in

- klaren gesetzlichen Vorgaben in bezug auf das Elternrecht,
- Berücksichtigung bereits vorhandener, regionaler Strukturen,
- Möglichkeiten zum Aushandeln von flexiblen Lösungen,
- Schaffung institutionalisierter Formen von Zusammenarbeit für alle am Veränderungsprozess Beteiligten einschließlich der Verwaltung,
- Berücksichtigung von Widerständen, Einplanen einer längeren Zeitspanne zur Systemveränderung,
- Aufrechterhaltung fachspezifischer Unterstützungs- und Beratungssysteme, die bei Bedarf angefordert werden können,
- Maßnahmen der politischen Umsteuerung, um eine Verlagerung von Ressourcen zu erreichen,
- Einkalkulieren von zusätzlichen Ressourcen für integrative Fördermaßnahmen zumindest im Prozess der Systemveränderung,
- Festlegung von Eckwerten über den Förderumfang, mit denen im Sinne einer pauschalen Ressourcenzuweisung dann flexibel umgegangen werden kann.

Hemmende Faktoren können darin liegen, dass

- der Vorrang integrativer Förderung und der Auftrag zur Auseinandersetzung damit nicht klar genug formuliert wird;
- keine Möglichkeiten der Vorbereitung der Lehrkräfte auf ihre neuen Aufgaben bereitgestellt werden;
- keine Maßnahmen zur Umsteuerung ergriffen werden und die IntegrationspionierInnen dadurch mit ihrem Engagement isoliert werden;
- integrative Maßnahmen personell schlecht ausgestattet werden und durch ihr Scheitern die Veränderungsbereitschaft der LehrerInnen hemmen.

Abschließend überprüfe ich, inwieweit die bildungspolitischen Rahmenbedingungen eine Berücksichtigung der in Kapitel 3.5.2. formulierten Prinzipien integrativer Sprach- und Kommunikationsförderung zulassen.

1. Eine systemisch-ganzheitliche Sichtweise des Individuums im Kontext seiner Lebensgeschichte und seines Umfeldes wird durch den amerikanischen Education Act nicht ausgeschlossen, wie die Prinzipien des individuellen Entwicklungsplans, der am wenigsten einschränkenden Umgebung und der Berücksichtigung des Elternrechts nahelegen. Die deutschen KMK-Empfehlungen von 1994 nehmen eine solche Sichtweise durch den Begriff des sonderpädagogischen Förderbedarfs in größerem Umfang auf, als das früher üblich war. Dafür spricht auch die Aufnahme der Kind-Umfeld-Analyse in die Gutachtenempfehlungen.

2. Der Vorrang einer integrativen Förderung in der wohnortnahen Regelschule wird in den neuen deutschen Schulgesetzen und den KMK-Empfehlungen betont. In den USA wird das Prinzip der am wenigsten einschränkenden Umgebung ebenfalls in diesem Sinne interpretiert. In welchem Umfang dabei die Akzeptanz von Verschiedenheit und das Herstellen von Gemeinsamkeit erfolgt, kann nicht politisch entschieden werden, sondern ist eine pädagogische Frage. Diese wurde in den USA im Rahmen der Regelschulinitiative diskutiert und in die fachpolitische Diskussion aufgenommen. In Deutschland wurde sie bereits durch das Gutachten des Bildungsrates 1973 in die Diskussion eingebracht.

3. Ein Verständnis von Sprach- und Kommunikationsstörungen als individuell strukturgemäße Entwicklungen und eine Reflexion des gesellschaftlichen Anteils beim Entstehen von Störungen kann der amerikanischen Gesetzgebung meines Erachtens kaum unterstellt werden, denn die kategorisierende Zuweisung zu einer "primären" Störungsform ist weiterhin notwendig, um Förderung zu erhalten. Zu ihrer Quantifizierung ist die Verwendung standardisierter diagnostischer Instrumente vorgeschrieben, die auf einem statischen Verständnis von Behinderung basieren. Dasselbe gilt für einen großen Teil der deutschen Bundesländer.

4. Dass die Aufgaben einer integrativen Förderung nicht nur das von einer Störung betroffene Kind, sondern auch sein Umfeld betreffen, wird in der fachpolitischen Diskussion sowohl in den USA als auch in Deutschland thematisiert. Bildungspolitische Grundlagen dafür, wie etwa die Berücksichtigung systembezogener Beratungs- und Fortbildungsaufgaben in der Arbeitszeit der SprachpädagogInnen, fehlen zumindest in Deutschland aber noch weitgehend. Allerdings wird die Notwendigkeit einer Veränderung des Systems Regelschule zugunsten von Kindern mit

Förderbedarf betont und zum Beispiel in den KMK-Empfehlungen "Zur Arbeit in der Grundschule" (1994b) beschrieben, und den Sonderschulen wird der Auftrag zur Umwandlung in Förderzentren mit Beratungsaufgaben erteilt. In den USA wurde die Aufgabe der Systemveränderung der Regelschule durch die SonderpädagogInnen aufgrund der individuellen Anbindung der Ressourcen und der rigiden Handhabung des IEP-Verfahrens lange Zeit eingeschränkt. In den letzten Jahren werden diese indirekten Förderaufgaben von der American Speech Language and Hearing Association dagegen als zentral betrachtet.

5. Die Zusammenarbeit aller mit dem Kind arbeitenden pädagogischen Fachkräfte im Team ist durch das IEP-Verfahren im amerikanischen Schulgesetz festgelegt. Darüberhinaus nimmt dieser Aspekt in der fachpolitischen Diskussion der letzten Jahre in den USA einen entscheidenden Stellenwert ein. In Deutschland werden durch den Einsatz von Förderausschüssen erste bildungspolitische Schritte in dieser Richtung unternommen. Während der Aspekt der Zusammenarbeit im Team in der Integrationsdiskussion sehr hoch bewertet wird, wird er in der sprachpädagogischen Fachdiskussion bislang noch vernachlässigt.

6. Ein aktives Entwicklungsverständnis und die daraus abgeleitete Notwendigkeit der Schaffung entwicklungsfördernder Bedingungen wird in den USA möglicherweise noch stärker als in Deutschland durch die Leistungsorientierung der Schule und durch die Bewertung von Leistungen in Form von Zensuren bereits in der Grundschule eingeschränkt. In beiden Ländern bestehen allerdings Regelungen, durch die andere Möglichkeiten der Leistungsbewertung wie zum Beispiel Entwicklungsberichte mit Zustimmung der Eltern möglich sind. Als problematisch ist in diesem Zusammenhang die deutsche Einteilung in "zielgleiche" und "zieldifferente" Unterrichtung zu beurteilen, die von "regelschul- und sonderschulspezifischen" anstelle von individuellen Curricula ausgeht.

5. Rahmenbedingungen und Modelle integrativer Sprach- und Kommunikationsförderung in den USA und Deutschland - organisatorische Ebene

Die Förderung von Kindern mit Sprach- und Kommunikationsstörungen wird in deutschen und amerikanischen Schulen unter unterschiedlichen Rahmenbedingungen und in verschiedenen organisatorischen Modellen durchgeführt. Diese organisatorischen Aspekte sind im fünften Kapitel unter der Fragestellung zu untersuchen, inwieweit in ihrem Rahmen den Prinzipien integrativer Sprach- und Kommunikationsförderung entsprochen werden kann. Sie nahmen in den ExpertInneninterviews quantitativ einen Schwerpunkt ein. Ich gehe deshalb, den ExpertInnenaussagen folgend, relativ differenziert auf diese Ebene ein. Zunächst beschreibe ich die Rahmenbedingungen einer integrativen Sprach- und Kommunikationsförderung in den USA und Deutschland vergleichend anhand der Interviewaussagen. Diese stelle ich in den Kontext grundsätzlicher Überlegungen zum amerikanischen und deutschen Schulsystem und ihrem Verhältnis zu institutionellen und inner-schulischen Differenzierungsformen. Dann gehe ich für jedes Land getrennt auf die organisatorischen Modelle ein, im Rahmen derer diese Bedingungen mehr oder weniger umfassend verwirklicht werden. Abschließend vergleiche ich die organisatorischen Bedingungen zusammenfassend und schätze ihre Bedeutung anhand der Prinzipien integrativer Sprach- und Kommunikationsförderung ein.

5.1. ExpertInnenaussagen zu den organisatorischen Rahmenbedingungen

Eine integrative Pädagogik und damit auch eine integrative Sprach- und Kommunikationsförderung ist, wie drei der deutschen InterviewpartnerInnen explizit zum Ausdruck bringen, durch Einhaltung bestimmter Rahmenbedingungen gekennzeichnet:

"Zu einer nichtaussondernden Pädagogik in der Schule gehört für mich dazu, dass bestimmte Rahmenbedingungen auf jeden Fall gegeben sind" (Krämer).

Bestehen keine besonderen Bedingungen, so sollte nach Auffassung der Expertin Krämer gar nicht von Nichtaussonderung/Integration gesprochen werden:

"Wenn dieses alles nicht gegeben ist, dann ist es schwierig, klar. Aber dann rede ich ja auch nicht mehr von Nichtaussonderung. Dann ist es irgendetwas unzulängliches Anderes" (Krämer).

In meinem vorläufigen Kategoriensystem (vgl. Abb. 3) waren folgende Rahmenbedingungen berücksichtigt:

- die Personalsituation und damit die Frage nach dem notwendigen Umfang an zeitlicher Kapazität einer SprachpädagogIn in der Klasse,
- die notwendigen räumlichen und materiellen Ressourcen,
- die Aus- und Fortbildungsvoraussetzungen für LehrerInnen und SprachpädagogInnen sowie
- die Unterstützung durch die Administration und die Eltern.

Von den befragten ExpertInnen wurden diese Punkte angesprochen, darüberhinaus wurde die Klassenzusammensetzung und -größe thematisiert. Die folgende Abbildung zeigt einen Überblick über die zahlenmäßige Verteilung der Äußerungen zu den einzelnen Aspekten.

Organisatorische Ebene: Rahmenbedingungen		
Kategorien	USA	Deutschland
personelle Bedingungen:		
- Personalausstattung ist entscheidend für das Gelingen der Integration	5	3
- durchgängige Doppelbesetzung von Regel- und SprachpädagogIn ist		
* notwendig	2	6
* wünschenswert, aber nicht finanzierbar	4	3
* nicht notwendig	3	-
- Doppelbesetzung SprachpädagogIn und pädagogische MitarbeiterIn	2	2
- gemeinsame Zeit zur Planung muss sein	5	-
- epochale Zusammenarbeit	2	1
Klientel:		
- Betreuungszahlen nicht zu groß	5	2
- Klassenfrequenz nicht zu hoch	2	3
Raum:		
- großer, aufteilbarer Klassenraum	5	3

Kategorien	USA	Deutschland
- zusätzlicher Differenzierungsraum		
* ist notwendig	7	3
* ist günstig, aber nicht notwendig	-	2
- Bewegungsraum		
* sollte vorhanden sein	-	4
* ist unüblich, andere Räume mitnutzen	6	-
Material:		
- bestimmte Ausstattung muss vorhanden sein	4	3
* selbst hergestelltes Material	1	4
* Unterrichtsmaterial sollte auch zur Förderung verwendet werden	2	-
Aus-, Fort- und Weiterbildung:		
- Fortbildung als zentrales Unterstützungssystem für Veränderungsprozesse	8	9
- Organisation der Fortbildung		
* vorbereitend	1	3
* begleitend	8	3
* im Team	-	4
* schulintern durch sonderpädagog. Personal	8	2
Supervision:		
- als Begleitung und Reflexion bei Problemen	6	4
* nicht kontrollierend, sondern unterstützend	4	-
- in Form von kollegialer Beratung	3	2
* nicht von Vorgesetzten	2	2
* doch von Vorgesetzten	3	-
Unterstützungssysteme:		
- Kollegium	6	7
- Schulleitung	1	3
- Eltern	5	6
- Hochschule	-	2

Abb. 8: Kategorien und Ausprägungen auf der Ebene der organisatorischen Rahmenbedingungen

5.1.1. Personelle Rahmenbedingungen

Personalausstattung ist entscheidend für das Gelingen der Integration

Auf die personellen Rahmenbedingungen (die im Hinblick auf die Kosten bereits auf der bildungspolitischen Ebene angesprochen wurden)

gehen sowohl die deutschen als auch die amerikanischen ExpertInnen am ausführlichsten ein. Beide Gruppen betonen, dass die **personelle Versorgung** entscheidend für das Gelingen integrativer Förderung ist:

"It's very difficult to get anything going when there is that little time. It's too big a job to integrate. When you do this, it has to be a major commitment of time available in the week" (Fitz).

Eine deutsche und vier amerikanische ExpertInnen begründen diese Auffassung damit, dass die gelingende Zusammenarbeit von Regel- und SprachpädagogIn viel Zeit erfordert:

"... I think that's the thing about teaming, you need more time together. The program at Mount Angels, they had to spend a lot of time, and they had a lot of substitute teachers coming in so that they had the time to plan. Hopefully once they get that set up they won't have to do that so much. But they still need the time to meet and discuss and say: this didn't work, this did" (Hilton).

Doppelbesetzung von Regel- und SprachpädagogIn

Über die Zeitannteile, die eine SprachpathologIn in der Regelklasse verbringen sollte, bestehen bei den InterviewpartnerInnen sehr unterschiedliche Auffassungen, je nachdem, welches Modell sie vertreten. Zwei amerikanische VertreterInnen des Classroom-based Model und sechs deutsche VertreterInnen des Modells Integrationsklasse fordern eine weitestmögliche oder durchgängige Doppelbesetzung von RegelpädagogIn und SprachpädagogIn, damit Teamteaching und klassenintegrierte Förderung möglich sind und ein gemeinsames Konzept entwickelt werden kann. Zwei der AmerikanerInnen meinen, die SprachpathologIn sollte täglich zumindest für einen Teil der Zeit in der Klasse sein, damit sie ein **Teil des Systems Klasse** werden kann:

"...the ideal thing is to become as integrated as you can. And a lot depends on how long this person is going to be able to spend there. ... I think the more time the speech path can be in the room the more credibility they have with the kids and with the teacher. If you come and go a few hours a week you are still this other person. ... The more you can be there, the more you can get part of what's going on. But I know that's not always realistic, financially. So the key to it is consistency. No matter how limited your time is, try to find a way to get that person in contact with that situation every day somehow. If you can't be there all morning, then try to get them in there at least every day" (Fitz).

Diese Auffassung teilen auch die deutschen ExpertInnen Krämer, Tepp und Wichert. Sie sehen nur durch eine kontinuierliche Zusammenarbeit die Möglichkeit für eine SprachpädagogIn gegeben, sich in

der Klasse "heimisch" zu fühlen und grundlegende Veränderungen im Unterricht für die Kinder mit Förderbedarf bewirken zu können:

"Es muss schon so sein, dass eine Sonderpädagogin sich möglichst in der allgemeinen Schule heimisch fühlt. Ich halte wenig von kurzen Zeiträumen, mit kurzen Abordnungen an die Schule, weil ich meine, dann kann nicht genug verändert werden" (Tepp).

Der notwendige Umfang der Doppelbesetzung kann nach Auffassung von vier deutschen und zwei amerikanischen InterviewpartnerInnen nicht pauschal festgelegt werden, sondern ist von der Klasse und der Kompetenzverteilung dort sowie vom Umfang des Förderbedarfs der Kinder abhängig.

"Es gibt ganz andere Klassen mit weniger Problemen, in denen muss man nicht ständig zu zweit sein ... Es ist ganz stark abhängig von der Schwere der Behinderung und der Personalintensität" (Rodust/Höntsch). "So it depends on how severe the kids are. It's very hard to say" (Dull).

Allerdings darf, wie Karin Tepp betont, der Umfang nicht zu gering sein, sonst bleibe die Förderung additiv und werde nicht zu einem organischen Bestandteil des Unterrichts. Heinz Helmut Günther argumentiert, dass nur bei einer umfangreichen Doppelbesetzung auch spontane oder geplante äußere Differenzierungsmaßnahmen möglich sind. Angelika Lenzen, die eine Sprachheilklasse unterrichtet, sieht für die Gruppe von Kindern, die derzeit Sprachheilklassen besucht, keine andere Möglichkeit der integrativen Förderung als die durchgängige Doppelbesetzung in allen Unterrichtsfächern:

"Ich glaube, es gibt kein Unterrichtsfach, das man dann als Grundschullehrerin alleine bewältigen könnte. Denn immer wieder und auch spontan muss man dann ergänzen, auffüllen ... Eine Grundschullehrerin ist selbst bei einer niedrigen Klassenfrequenz überfordert. Das ist nicht machbar" (Lenzen).

Dieser Idealvorstellung steht die finanzpolitische Realität gegenüber: vier amerikanische und drei deutsche ExpertInnen vertreten die Auffassung, eine **durchgängige oder zumindest weitgehende Doppelbesetzung** von LehrerIn und SprachpathologIn wäre zwar optimal, sei aber nicht zu gewährleisten.

"Am sinnvollsten finde ich es, wenn mehrere Kinder mit Behinderung in einer Klasse sind, ... und wenn wirklich eine Sprachpädagogin als Doppelbesetzung in allen Stunden mit in der Klasse ist. Das ist ja nun in vielen Fällen schlecht zu gewährleisten" (Krämer).

Dagegen meinen drei andere AmerikanerInnen, eine volle Doppelbesetzung sei nicht angemessen, weil auf diese Weise **die Ressourcen**

einer SprachpathologIn nicht gut genug ausgenutzt würden. Die SprachpathologIn sollte Teile der Zeit nur mit ihrer Klientel und Teile in der Klasse arbeiten.

"But I don't think it's essential to be there in that classroom all day long. To teach some parts to your kids and some of the other kids. And then you get out there and let the teacher do the rest, and you do something else" (Tracy).

Diese Auffassung findet sich bei keiner der deutschen ExpertInnen. Allerdings gibt es Bundesländer (z.B. Thüringen), in denen eine Doppelbesetzung von zwei LehrerInnen grundsätzlich nicht vorgesehen ist.

Doppelbesetzung von SprachpädagogIn und pädagogischer MitarbeiterIn

Die Amerikanerinnen Vickie Dull und Karen Hanson sehen in der Doppelbesetzung mit einer *UnterrichtshelferIn* eine sinnvolle Alternative, die unter Beratung durch die SprachpathologIn erfolgen kann.

"Because in our program some of the assistants are so very good that they can easily be the person to even help manage integration or inclusion of children with special needs in the classroom" (Hanson).

Unter den deutschen ExpertInnen haben Ingrid Wichert und das Team Rodust/Höntsch positive Erfahrungen mit der Zusammenarbeit mit pädagogischen MitarbeiterInnen gemacht, in ihren Modellen wurde allerdings nicht auf die Doppelbesetzung mit der SprachpädagogIn verzichtet, sondern diese ist die KlassenlehrerIn (Flämingschule Berlin) beziehungsweise sie wird zusätzlich zur LehrerIn und pädagogischen MitarbeiterIn in einem bestimmten Umfang eingesetzt (Integrationsklasse Hamburg).

Zwei AmerikanerInnen betonen, dass die LehrerIn während der Stunden der SprachpathologIn auf jeden Fall mit in der Klasse sein sollte. Diese Aussage ist vor dem Hintergrund zu verstehen, dass LehrerInnen in der Vergangenheit häufig während der Doppelbesetzung mit der SprachpathologIn den Raum verließen oder zur Vertretung in anderen Klassen eingesetzt wurden. Dann, so meinen Linda Fitz und Keith Brown, kann eine klassenintegrierte Förderung nicht gelingen

"... if you are going towards a consultant model the teacher needs to be in there when the speech pathologist is doing her instructions so they can follow up when the speech pathologist is gone" (Brown). "... there is a certain amount of lessons for each of them, but I think that those lessons need to be integrated lessons" (Fitz).

Gemeinsame Planungszeiten

Einen regelmäßigen und häufigen Kontakt von SprachpathologIn und LehrerIn, möglichst in Form **fest eingeplanter Kooperationsstunden**, halten fünf der amerikanischen InterviewpartnerInnen für wichtig. Diese Rahmenbedingung besteht allerdings, wie Vickie Dull erläutert, nur bei einem Teil der LehrerInnen, mit denen sie zusammenarbeitet.

"To me it's most essential that ... you definitely have plantime where you can collaborate and plan lessons" (Hanson). "Time is a factor - we don't have the time to meet on a regular basis. I have some teacher I do meet on a regular basis, and with those kids I don't pull them out as much or I don't go into the classroom as much as the teacher provides their language needs and we just discuss materials or techniques ..." (Dull).

Eine Möglichkeit der Bündelung der zeitlichen Ressourcen, wenn keine Doppelbesetzung möglich ist, ist die **epochale Zusammenarbeit** von Sprach- und RegelpädagogIn über einen bestimmten Zeitraum, die in den USA Vickie Dull und Keith Brown und in Deutschland Marion Müller beschreiben:

"Maybe working tensely with a group of classrooms for three months and then go to another group. So that they spread themselves around" (Dull). "... she can demonstrate the teachers how to do it and then hopefully they'll take it over and then the speech pathologist can go to the next classroom and teach the teachers how to do this" (Brown). "Wir sollen also recht viel die Lehrer anleiten, befähigen, zeigen. Das müsste dann sicher auch nach dem Unterricht geschehen, und dann über eine gewisse Epoche, das ist die epochale Begleitung, und dann sich der nächsten Schule zuwenden" (Müller).

Drei deutsche ExpertInnen betonen, dass es über diese Zusammenarbeit hinaus bei Problemen möglich sein müsse, zusätzliche ExpertInnen anzufordern. Diese Praxis ist in den USA üblich.

5.1.2. Klientel

Während bei der Frage nach der notwendigen Personalausstattung für eine Klasse, in der eine integrative Sprach- und Kommunikationsförderung durchgeführt wird, von der Perspektive dieser Gruppe und der einzelnen Kinder aus gedacht wurde, betrachten die Äußerungen zur Klientel dasselbe Problem von der Perspektive der SprachpädagogInnen und SprachpathologInnen aus. Fünf der amerikanischen ExpertInnen gehen im Interview auf das (auf der bildungspolitischen Ebene bereits angesprochene) Problem der sehr großen Zahlen von Kindern

ein, die SprachpathologInnen im Schulsystem zu versorgen haben. Sie sehen darin das **größte Problem** der sprachpathologischen Arbeit in Oregon, denn dadurch werde die ökonomische Ausnutzung der Ressourcen verhindert, und eine angemessene Förderung sei nicht mehr gewährleistet. Eine angemessene Größenordnung in den Betreuungszahlen läge nach Auffassung von Keith Brown und John Tracy bei maximal 45 Kindern, in Wirklichkeit gebe es aber SprachpathologInnen, die bis zu 80 SchülerInnen versorgen müßten:

"The case load should not be more than 45 kids total, 45 is enough. But some people have 80" (Brown). "And I feel like we stretch out ourselves so thin - you know, it's quantity rather than quality" (Dull).

John Tracy spricht außerdem das (bereits erwähnte) Problem an, dass manche SprachpathologInnen mehrere Schulen zu versorgen haben, zwischen denen sie pendeln müssen. Er meint, eine SprachpathologIn sollte nicht für mehr als ein oder zwei Schulen zuständig sein:

"I'd love that, taking one or two schools, depending on the school size and the number of kids with handicaps in that school" (Tracy).

Ein weitere auf die Klientel bezogene Rahmenbedingung, die sowohl von amerikanischen als auch von deutschen ExpertInnen thematisiert wird, sind die **Klassenfrequenzen** der Regelklassen. Die deutschen SprachpädagogInnen Krämer und Wichert halten eine Klassenfrequenzreduzierung für unabdingbar, denn zu große Lerngruppen sind problematisch für die Integrationsaufgabe. Auch die amerikanischen ExpertInnen Dull und Hanson beurteilen die in den USA üblichen großen Zahlen von Kindern in der Klasse im Sinne einer integrativen Förderung als problematisch. Das Team Günther et al. betont außerdem, dass die Klassen aufgrund der diagnostischen Informationen im Vorfeld heterogen zusammengesetzt werden sollten, so dass ein gehäuftes Auftreten von Verhaltensproblemen vermieden wird.

5.1.3. Räumliche Bedingungen

Die notwendigen räumlichen Bedingungen werden von den deutschen und amerikanischen ExpertInnen unterschiedlich beurteilt. Drei der deutschen ExpertInnen betonen, dass ein großer, in verschiedene Arbeitsbereiche aufteilbarer **Klassenraum** notwendig ist, eine hält sogar eine grundsätzliche Veränderung der traditionellen Schularchitektur für notwendig, um Schule stärker zum Lebensraum zu machen und die Bewegungs- und Ruhebedürfnisse der Kinder stärker zu

berücksichtigen. In den USA sind relativ große Klassen mit verschiedenen Arbeitsecken meinen Beobachtungen zufolge die Regel, wie fünf der amerikanischen ExpertInnen bestätigen:

"I don't think the classroom needs to be any different" (Kirschbaum).

Ein zusätzlicher **Differenzierungsraum** für äußere Differenzierungsmaßnahmen, diagnostische Phasen oder Gespräche mit Eltern und Kindern ist in den USA weitgehend eine Selbstverständlichkeit, sieben der befragten SprachpathologInnen betonen seine Notwendigkeit.

"They need a place where they can go to do hearing tests and do the diagnosis, evaluation, consult with the parents, talk with the teacher, talk with the child. There needs to be a place, an office or something, where they can go to do that" (Brown). "And an additional resource room, I think that's essential. You need to have a place to put your things, you need a place where you can pull out some kids to do individual if you need to" (Tracy).

Von den deutschen ExpertInnen wird diese Frage unterschiedlich beurteilt. Drei von ihnen halten einen zusätzlichen Differenzierungsraum für ruhige Arbeitsphasen oder als Möglichkeit für den Rückzug mit einer Kleingruppe für notwendig, zwei andere für günstig. Allerdings hat Ingrid Wichert die Erfahrung gemacht, dass das Vorhandensein eines solchen Raumes auch Nachteile haben könne, weil es äußere Differenzierungsformen nahelege.

"Nicht als Muss, aber unbedingt wünschenswert. Ich würde es nicht daran knüpfen, eine Schule kann nur integrativ arbeiten, wenn so ein Raum da ist, denn ich sehe auch die Gefahr in so einem Raum, dass man schneller rausgeht als vielleicht nötig ist" (Wichert).

Die Möglichkeit zur Nutzung eines **Bewegungsraums** wird von vier deutschen SprachpädagogInnen für wichtig gehalten. So favorisiert Inge Krämer einen offenen, von den Kindern frei nutzbaren Raum mit Teppichboden, zum Ausruhen, Spielen, Turnen. In den USA ist eine solche Möglichkeit dagegen unüblich, auch wenn sechs der befragten SprachpathologInnen sie wünschenswert finden.

"A big room for movement activity is great if you can do it" (Fitz).

John Tracy und Daphne Hilton meinen, Bewegungsaktivitäten können auch in großen Klassenräumen, auf dem Schulhof oder in der Turnhalle durchgeführt werden.

"A big room for movement activities is important but not essential. If you have a large classroom that can be divided up, you could do some of that stuff, you can always go outside, ... and in Oregon every school has a gymnasium, ... so you could use that" (Tracy).

5.1.4. Materialausstattung

Das Vorhandensein von Fördermaterialien, insbesondere solcher, die sich für den Einsatz im differenzierenden Unterricht eignen, wird von vier amerikanischen und vier deutschen ExpertInnen als sehr wichtig eingeschätzt. Es besteht Einigkeit, dass eine bestimmte Grundausrüstung vorhanden sein muss, um differenzieren zu können:

"Enough material to individualize and differentiate is definitely essential." (Tracy). "Very important, you do need that" (Kirschbaum).

John Tracy ist allerdings der Auffassung, dass man nicht unbedingt spezielles Material benötigt, sondern vor allem das Material des natürlichen Kontexts Unterricht nutzen sollte, z.B. Lesebücher, Malutensilien, Rollenspielrequisiten:

"... You are in a school, as much as you can use the curriculum. Use the reading book and really amplify on that" (Tracy).

Keith Brown hält die Verwendung von vorgefertigten, programmatischen Materialien wie zum Beispiel von Arbeitsblättern in der Sprach- und Kommunikationsförderung für problematisch, weil diese häufig keine Bedeutung für Kinder haben.

"Speech pathologists around here use too many work sheets. Bad. ... A lot of times it's only busy work. It doesn't have any relevance at all" (Brown).

Auch vier der deutschen ExpertInnen stellen fest, dass es wichtig sei, individuell angemessenes Material zu verwenden, nicht fertige Programme. Das bringt allerdings, wie die Amerikanerin Vickie Dull berichtet, eine hohe Arbeitsbelastung für die PädagogInnen mit sich.

"There is never too much material. And what we try now is to go with the curriculum, and there is nothing developed because we have changed textbooks and we adopt new curriculum over so many years, and just the time we get something taped or highlighted or outlined, it changes and you start over. And it's all of us doing it on our own time" (Dull).

Die deutsche Expertin Wichert plädiert dafür, die Materialien gemeinsam mit den Kindern selbst herzustellen:

"Ich habe nicht den Anspruch, ich komme jetzt mit dem ganzen Material in die Klasse, sondern wir entwickeln auch einiges zusammen. ... Da kommen mehr Ideen zusammen, und es passt ja auch für die Kinder viel besser" (Wichert).

5.1.5. Aus-, Fort- und Weiterbildung

Die Ausbildung von Regel- und SprachpädagogInnen und vor allem ihre Fort- und Weiterbildung spielt den befragten ExpertInnen zufolge eine zentrale Rolle für das Gelingen integrativer Sprach- und Kommunikationsförderung. In fast allen Interviews wurde dieser Aspekt thematisiert. Mit Ausbildung meine ich die primäre Berufsqualifikation der Regel- und SprachpädagogInnen im Rahmen eines Hochschulstudiums und der anschließenden Ausbildungsphasen. Der Begriff der Fortbildung umfasst berufsbegleitende Maßnahmen zur *"Auffrischung, Aktualisierung und Rekonstruktion"* der Fachkompetenzen. Weiterbildungsmaßnahmen vermitteln Ergänzungs-, Erweiterungs- und Spezialqualifikationen, die *"nach geregelten, curricularen Vorgaben erworben und mit Zertifikaten bescheinigt"* werden (BÖNSCH & MÜHLHAUSEN 1993, 12)¹. Zwei amerikanische und drei deutsche InterviewpartnerInnen äußern explizit die Auffassung, dass zur Realisierung einer integrativen Sprach- und Kommunikationsförderung sowohl LehrerInnen als auch SprachpathologInnen eine *veränderte Aus-, Fort- und Weiterbildung* benötigen.

"Yeah, there has to be training on both parts the teacher and the speech pathologist" (Fitz).

Die *Fortbildung* wird von acht amerikanischen und neun deutschen ExpertInnen als das zentrale *Unterstützungssystem der integrativen Arbeit* verstanden. Sie bringt, wie das Team Rodust/Höntsch ausführt, neue Anregungen, die das Team gemeinsam ausprobieren kann.

Aus-, Fort- und Weiterbildung von RegelpädagogInnen

Auf die allgemeine LehrerInnenausbildung gehen drei der deutschen und acht der amerikanischen ExpertInnen ein. Sie fordern, dass das *Lehramtsstudium* stärker als bisher grundlegende *sonderpädagogische Kenntnisse* vermitteln sollte, damit eine integrative Unterrichtung und die Zusammenarbeit mit SonderpädagogInnen gelingen kann. Um eine integrative Sprach- und Kommunikationsförderung mittragen zu können, sollten LehrerInnen, wie die AmerikanerInnen meinen, mehr als bisher über den Spracherwerb und Sprachfördermöglichkeiten

¹ In bezug auf die Inhalte der von den ExpertInnen geforderten Aus-, Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen ergeben sich teilweise Überschneidungen mit den auf der Ebene der Person angesprochenen notwendigen Sachkompetenzen, deshalb beschränke ich mich in diesem Kapitel weitgehend auf die organisatorischen Aspekte.

wissen. Dass diese Bereiche in der amerikanischen LehrerInnenausbildung bis heute noch kaum berücksichtigt werden, obwohl bereits seit 1976 ist die schulische Integration gesetzlich vorgesehen ist, wird von den SprachpathologInnen als Mangel erlebt.

"I think it should be a requirement that all teachers have language development courses, courses on screening and team approach" (Barnes). "I think knowledge about language development, this is something that ... regular classroom teachers don't get enough of" (Kirschbaum).

Unter den deutschen ExpertInnen geht besonders Inge Krämer auf diesen Aspekt ein. Sie meint, dass die Ausbildungsstrukturen grundlegend verändert werden sollten. RegelpädagogInnen sollten im Studium eine sonderpädagogische Fachrichtung wählen und dadurch eine Basisqualifikation erwerben können.

"Außerdem sollten RegelpädagogInnen für alle Lehrämter Schwerpunkte während des Studiums wählen können, die den ehemaligen sonderpädagogischen Fachrichtungen entsprechen. Das heißt, wenn ich Grundschulpädagogik studiere, überlege ich mir, was interessiert mich. Interessiert mich besonders, wie ich Kinder fördern kann mit sprachlichen Störungen oder mit Lernstörungen oder irgendwelche Sinnesgeschädigten. Und dass man sich für die drei großen sonderpädagogischen Fachrichtungen Sprach-, Verhaltens-, Lernbehindertpädagogik als Grund-, Real-, Hauptschullehrerin und so spezialisiert. Und man müsste nochmal darüber nachdenken, ob es für die besonderen Behinderungen - da fällt körperbehindert, blind, hörbehindert drunter - noch ein höheres Maß an Spezialisierung geben muss" (Krämer).

Sie will dadurch nicht eine Spezialisierung, sondern eine Sensibilisierung der RegelpädagogInnen für sonderpädagogische Probleme erreichen - eine Vorstellung, die sie mit Wichert und Müller teilt.

"... ich denke nicht, dass die Regelschullehrer da noch ein Sonderschulstudium mit eingebettet haben sollten. Sondern dass das etwa die Qualität eines Unterrichtsfaches hat. Die sollen da nicht zu Experten ausgebildet werden, sondern die sollen sensibilisiert werden für einen bestimmten Bereich, wo es ja auch denkbar ist, sich während der Berufstätigkeit noch weiter zu qualifizieren" (Krämer).

Folgende **Inhalte** werden von den SprachpädagogInnen und -pathologInnen in der Aus-, Fort- und Weiterbildung von RegelpädagogInnen für notwendig gehalten: entwicklungspsychologische Kenntnisse, Wissen über die Störungsformen der von ihnen unterrichteten Kinder und über die Bedeutung sozialer Austauschprozesse in Integrationsklassen, die Fähigkeit zur Differenzierung des Unterrichts und zum

Einsatz integrierter sprachlich-kommunikativer Förderansätze, Strategien zum Verhaltensmanagement sowie Teamteaching, Beratung und Beurteilung.

Aus-, Fort- und Weiterbildung von SprachpädagogInnen

Neben solchermaßen grundlegend ausgebildeten RegelpädagogInnen sollte es den Vorstellungen Inge Krämers zufolge speziell ausgebildete FachpädagogInnen wie die SprachpädagogInnen geben, die man bei Bedarf anfordern könnte:

"Ich meine, dass es zukünftig Diplom-SprachpädagogInnen geben sollte hier in Deutschland und dass der Studiengang Sprachbehindertenpädagogik für LehrerInnen an Sprachheilschulen ein auslaufendes Modell ist. Es müsste so sein, dass diese Diplomsprachpädagogen grundlegende Kenntnisse über Sprache, Kommunikation, allgemeine Entwicklung haben, über Störungen, theoretische Zusammenhänge, klar, und eine Möglichkeit der Spezialisierung in bezug auf Altersbereiche haben" (Krämer).

Solche und andere ExpertInnen sollten ihrer Auffassung nach im Schulsystem zur Verfügung stehen, um LehrerInnen bei speziellen Problemen zu unterstützen:

"Es gäbe dann die Möglichkeit, dass man sich in der Schule noch zusätzliche Experten heranziehen kann, wie etwa diese Diplom-Sprachpädagogen oder einen Spezialisten für Kinder mit Körperbehinderung, oder einen Spezialisten für Kinder, die blind sind" (Krämer).

Inge Kämer vertritt damit ein Modell zur Ausbildung von SpezialistInnen, die nicht gleichzeitig LehrerInnen sein müssen. Organisatorisch entspricht das der derzeitigen Ausbildungsform in den USA.

Ein anderes Ausbildungsmodell für SprachpädagogInnen, das von einer ganzen Reihe sowohl deutscher als auch amerikanischer ExpertInnen favorisiert wird, ist ein spezialisiertes Aufbaustudium oder eine berufsbegleitende Weiterqualifikation für LehrerInnen. So beschreibt Ingrid Wichert ihren Berufsweg als günstig für die integrative Arbeit:

"Ich könnte mir aber auch ein allgemeines Studium vorstellen, an das man dann andere Dinge wieder anbauen könnte. Ich selbst habe auch ein Aufbaustudium gemacht, das es in Hamburg gab, und bin eigentlich glücklich darüber, dass ich soviel Erfahrung auch in Grund- und Hauptschulen habe" (Wichert).

Die Erfahrungen als LehrerIn in der Regelschule werden von ihr als wesentliche Qualifikation für ihre Aufgaben als SonderpädagogIn in der integrativen Arbeit gesehen. Darin zeigt sich ein Unterschied zum "SpezialistInnenmodell" ohne Lehramtsstudium, wie es Inge Krämer

vertritt. Interessanterweise gilt für die Mehrheit der deutschen und auch einige der amerikanischen ExpertInnen, dass sie selbst ihre Ausbildung zur SprachpädagogIn im Rahmen eines postgradualen Studiums im Anschluss an eine mehrjährige Tätigkeit in der Regelschule begonnen haben und damit über die entsprechenden Erfahrungen verfügen - eine Bedingung, die sich auf die Zusammenarbeit mit RegelpädagogInnen vermutlich günstig auswirkt². Daher erstaunt es nicht, dass diese für eine stärker pädagogische und weniger für eine klinische, spezialisierte Orientierung der SprachpädagogInnen plädieren. Die AmerikanerInnen vermissen teilweise eine unterrichtsbezogene Grundlage in ihrer Arbeit, wie sie in der Frage nach notwendigen **Aus- Fort- und Weiterbildungsinhalten für SprachpathologInnen und -pädagogInnen** ausdrücken:

Vickie Dull meint, die Ausbildung der SprachpathologInnen sei in den USA für die Arbeit in der Schule zu stark klinisch ausgerichtet. Sie teilt mit Linda Fitz und Daphne Hilton die Auffassung, dass mehr als bisher **unterrichtsbezogene Fortbildungsangebote** notwendig sind, um Fördermaßnahmen besser auf Unterrichtsinhalte und -methoden beziehen zu können. Diese Überlegungen sprechen gegen die amerikanische Ausbildung in der derzeitigen Form und gegen die von Inge Krämer vorgeschlagene Spezialisierung.

"You definitely need to deal with curriculum. And in order to do that you have to understand curriculum ... I think it's important that that would be a part of the training program for speech pathologists" (Fitz). "... What happened to me is my college training was so clinical ... And what I found now is we have completely changed the service delivery in the school setting ... And I think if you are going to be in the public schools and the way we are working with kids now it's necessary. I also have taken a lot of classes since then ..." (Dull).

Die amerikanischen ExpertInnen sprechen in diesem Zusammenhang den Whole Language Approach an, im Rahmen dessen LehrerInnen und SprachpathologInnen kooperieren können und der deshalb als unterrichtsbezogener und sprachfördernder Ansatz in der Fortbildung beider Gruppen unbedingt berücksichtigt werden sollte³.

Nach Auffassung von Fitz, Dull und Barnes sollten SprachpathologInnen im Rahmen ihrer Aus-, Fort- und Weiterbildung in jedem Fall in bezug auf die **Arbeit im Team und die BeraterInnenrolle**

² dies gilt für Tepp, Wichert, Günther, Rodust, Nalepa, Lenzen, Harms, Fitz, Dull

³ vgl. Kap. 6.3.

vorbereitet werden. Die deutschen ExpertInnen nennen als notwendige Aus-, Fort- und Weiterbildungsinhalte für integrativ arbeitende SprachpädagogInnen die **Fähigkeit zur Selbstreflexion**, Kenntnisse in den Bereichen Förderdiagnostik, Teamteaching und Beratung sowie die Kenntnis verschiedener Förderkonzepte wie zum Beispiel Psychomotorik.

Organisation der Fortbildung

In bezug auf die Organisation von Fortbildungsmaßnahmen sind in den Auffassungen der deutschen und amerikanischen ExpertInnen deutliche Unterschiede feststellbar. Die deutschen SprachpädagogInnen halten eine **Vorbereitung auf die integrative Arbeit** sowohl für Regel- als auch für SonderpädagogInnen dringend für notwendig und machen den Beginn integrativer Maßnahmen zum Teil davon abhängig. Wie lange der Vorlauf zur Vorbereitung sein sollte, wird unterschiedlich beurteilt.

"Jemand, der mit der integrativen Arbeit anfängt, der muss über das reflektieren ... Und ich finde, da muss ich mich in der Vorbereitung intensiver damit beschäftigen, als es im Rahmen eines Sonderschul- oder Regelschullehrerstudiums zur Zeit möglich ist" (Krämer). "Unsere Forderung im Schulversuch war ja immer die, ein Jahr Vorlauf zu machen. Aber ich denke, es ist unrealistisch. Ich wüsste kein Bundesland, wo es eine einjährige Vorlaufphase gibt. Ich finde es wichtig, dass es eine Vorlaufphase gibt, wobei ich inzwischen eher denke, dass vielleicht drei Monate reichen würden" (Nalepa).

Ein wesentliches Problem ist allerdings darin zu sehen, dass solche Bedingungen anscheinend nur unter Schulversuchsbedingungen geschaffen werden. So stehen zum Beispiel in Bremen nicht so viele Ressourcen zur Verfügung, dass eine individuelle, intensive Fortbildungsmöglichkeit für jede KollegIn besteht.

"In der Förderzentrumsentwicklung können wir das nicht, weil wir in der Fläche so viele Lehrerstunden nicht zur Verfügung stellen können" (Kleinert-Molitor).

Es wird deutlich, dass einer Vorbereitung auf die integrative Arbeit zwar übereinstimmend ein hoher Stellenwert beigemessen wird; bei einer flächendeckenden Umsetzung integrativer Maßnahmen bleibt diese jedoch der Initiative der einzelnen LehrerInnen und Schulen überlassen.

Die amerikanischen SprachpathologInnen sehen eine systematische Vorbereitung im Rahmen von Fortbildungen ebenfalls als sinnvoll an, setzen aber einen erheblich geringeren Umfang an. John Tracy spricht

von einer ein- bis zweitägigen Veranstaltung zum Thema Verhalten und beeinträchtigende Entwicklungsbedingungen, denn seines Erachtens muss es zunächst darum gehen, die Ängste der LehrerInnen vor der Andersartigkeit des Verhaltens von Kindern mit Behinderungen abzubauen. LehrerInnen haben seiner Deutung zufolge am meisten Angst davor, dass durch ein Kind mit Förderbedarf ein unkontrollierbarer Faktor in ihre Klasse kommt.

"It would be nice if every teacher could have a class like 'Psychology of the Exceptional Child', where they get an understanding of handicapping conditions and testing and generally some strategies that they could use in the classroom. The other class that I would say is essential is how to control behavior. Beyond that I don't think they need anything before they get these kids in their classrooms. But if you don't do the handicapping one, it's essential that the teachers have a class in how to control behavior" (Tracy).

Nicht alle AmerikanerInnen sehen überhaupt in der Fortbildung eine Voraussetzung für den Beginn der integrativen Arbeit, sondern meinen, die notwendigen Kenntnisse können auch prozessbegleitend vermittelt werden.

"You need to educate the teachers, especially for some of the more difficult disorders. But I don't think that it necessarily has to happen before, that would be ideal, but it shouldn't exclude a child" (Kirschbaum).

Die meisten von ihnen setzen primär auf die **kontinuierliche Zusammenarbeit mit den SonderpädagogInnen**, zu deren Aufgaben die Unterstützung, Fortbildung und Information der LehrerInnen gehört. Im Rahmen von schulinternen Fortbildungen, die die SprachpathologInnen regelmäßig an ihren Stammschulen durchführen sollten, sowie im Prozeß der Zusammenarbeit, durch Beratung und Modellieren von Fördermassnahmen sollen SprachpathologInnen zu einer Qualifizierung der RegelpädagogInnen für die integrative Arbeit beitragen:

"But again it has to be us, we are the ones that have to educate them ..." (Hilton). Diese Betonung der Verantwortung der SonderpädagogInnen und hier speziell der SprachpathologInnen für die Fortbildung der LehrerInnen findet sich bei den meisten amerikanischen ExpertInnen, die deutschen ExpertInnen sehen diese Verantwortung dagegen bei äußeren Institutionen wie Fortbildungsinstituten oder der Schulverwaltung. Meines Erachtens zeigen sich hier neben den unterschiedlichen Strukturen zum einen kulturspezifische Unterschiede zwischen den USA und Deutschland und zum anderen ein anderes Rollenverständnis der

SonderpädagogInnen⁴. Meines Wissens ist es in Deutschland nur vereinzelt so, dass explizit von einer Fortbildung der RegelpädagogInnen durch die mit ihnen zusammenarbeitenden SonderpädagogInnen oder einer gegenseitigen Fortbildung ausgegangen wird. Eine Ausnahme stellen die sonderpädagogischen Beratungsstellen in Thüringen dar, in denen SprachpädagogInnen den Auftrag haben, RegelpädagogInnen im Rahmen der Beratungstätigkeit fortzubilden. Sonst wird zwar von einem "Kompetenztransfer" gesprochen, der im Prozess der Zusammenarbeit "irgendwie" stattfinden soll, dass dies aber in organisierter und geplanter Form der Fall sein und zur Aufgabenbeschreibung der PädagogInnen gehören könnte, ist nicht vorgesehen. Vier der deutschen ExpertInnen halten statt dessen zusätzlich zur vorbereitenden eine von außen organisierte prozessbegleitende Fortbildung für notwendig, die möglichst im Team, für Regel- und SonderpädagogIn gemeinsam, stattfinden sollte. In diesem Rahmen soll eine regelmäßige themenbezogene Reflexion der Integrations- und Förderprozesse möglich werden, die einen Austausch mit anderen integrativ arbeitenden Teams einschließt.

"Aber ich denke, dass so eine prozessbegleitende Arbeit wichtig ist, die zunächst mal durch außengerichtete ModeratorInnen begleitet wird ... das ist schon sehr hilfreich, weil es auch dazugehört, das bewusst zu machen, was sich verändert ... Und wir haben unsere Fortbildungsangebote deshalb teamorientiert aufgebaut, so dass auch dort innerhalb dieser heterogenen Gruppe solche Prozesse bewusstgemacht werden" (Tepp).

Im Unterschied zum Fortbildungskonzept des Hamburger Beratungszentrum für Integration (BZI), das von Karin Tepp geleitet wird und in dem auch Ingrid Wichert mitarbeitet, ist eine Teamfortbildung in Bremen (Kleinert-Molitor) oder auch Berlin (Rodust/ Höntsch) in der Regel nicht vorgesehen. Eine der beiden PädagogInnen des Teams muss jeweils in der Klasse bleiben und wird deshalb nicht zur Fortbildung freigestellt. Eine Ausnahme bilden in Bremen die Kooperationsklassen von Regel- und Sonderklassen für Geistigbehinderte, die durch Stundenentlastung unterstützt werden.

⁴ vgl. dazu näher die Ebene der Person Kap. 7

5.1.6. Supervision und Beratung

Die zuletzt genannten Vorstellungen einer prozessbegleitenden Fortbildung überschneiden sich stark mit der Idee der Supervision von integrativ arbeitenden Teams, durch die ebenfalls eine Reflexion der Veränderungsprozesse ermöglicht werden soll. Unter Supervision⁵ wird in Deutschland eine in der Regel von PsychologInnen oder PädagogInnen mit spezieller Ausbildung durchgeführte Form von Beratung verstanden, die sich auf Probleme der beruflichen Interaktion bezieht. In ihrem Rahmen werden systemische Zusammenhänge zwischen dem Auftrag der PädagogInnen, der Situation der SchülerInnen, der Organisation, den Methoden und der Rolle der einzelnen Personen reflektiert, um diese bei der Entwicklung angemessener Handlungsstrategien und Organisationsformen zu unterstützen und vor persönlicher Überforderung zu schützen. Vier der deutschen ExpertInnen halten dies für wichtig.

"... Ich will den Begriff Supervision nicht überstrapazieren, weil ich glaube, das muss nicht immer sein - aber es hat sowas wie Supervision, wenn sich mehrere Leute zusammensetzen und ihre Prozesse miteinander reflektieren" (Tepp). "Jemand, der mit der integrativen Arbeit anfängt, der muss auch über das reflektieren: nämlich die Bedeutung sozialer Austauschprozesse, Interaktion, Kommunikation. Da komme ich zwangsläufig schon über den Gegenstand hin" (Krämer).

Das Angebot dazu sollte nach Auffassung von Krämer und Rodust/Höntsch besonders bei Kooperationsproblemen bestehen. Diese beiden Teams selbst halten allerdings die Möglichkeit, eine fachlich kompetente pädagogische Beratung anfordern zu können, für wichtiger als eine eher personenbezogene Supervision:

"Ich finde es sinnvoll, dass jemand, der fachlich kompetent ist, einfach ab und zu im Unterricht hospitiert und dann das Team berät. Also eigentlich die Möglichkeit, Beratung, wenn man sie nötig hat, irgendwie anzufordern" (Krämer).

Von fünf der deutschen SprachpädagogInnen wird in diesem Zusammenhang der Begriff der Moderation beziehungsweise der **kollegialen Beratung** genannt, die diese für angemessener halten als die Supervision durch eine von außen kommende oder hierarchisch übergeordnete Person.

⁵ "Supervision ist eine berufsbezogene Beratungsform, die auf dem Hintergrund der jeweiligen Organisation die Reflexion, Verarbeitung und Weiterentwicklung personaler und sozialer Fähigkeiten und Fertigkeiten im Arbeitsalltag fördert" (DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR SUPERVISION e.V., o.J.)

"Also eigentlich müssten es die Lehrer untereinander machen. Dass einer dem anderen gestattet: komm in meinen Unterricht und berate mich mal, oder wir besuchen uns gegenseitig. Das halte ich eigentlich für die beste Möglichkeit, weil man dann auch auf gleichem Level, auf gleichem Niveau ist" (Günther u.a.). Ingrid Wichert nimmt auf ihre eigenen Erfahrungen bezug, wenn sie für diese Form der gegenseitigen Unterstützung plädiert:

"... ich wusste, da sind Sonderschullehrer, die kann ich anrufen. Ich habe nicht Geistigbehindertenpädagogik studiert, und ich hatte ein geistig behindertes Kind in der Klasse. ... Und so habe ich Kontakt gesucht zu Kollegen in Integrationsklassen" (Wichert).

Ein ModeratorInnenkonzept zur kollegialen Unterstützung gibt es den Ausführungen von Kleinert-Molitor zufolge bereits in Bremen: LehrerInnen mit einer ModeratorInnenbildung haben die Aufgabe, Entwicklungsprozesse in Schulen in verschiedenen Bereichen zu begleiten und zu unterstützen, unter anderem in der Förderzentrumsentwicklung. Außerdem sollen sie die Profilbildung der Schulen als Systeme und im Sinne der Supervision auch Konfliktgespräche unterstützen. Eine Supervision im Sinne einer stärker persönlichen Unterstützung hält sie darüberhinaus ebenfalls für wichtig, aber diese sei nicht vom Land finanzierbar.

In den Interviews mit den amerikanischen ExpertInnen traf ich auf ein völlig anderes Verständnis des Begriffs Supervision. Dort wird darunter die grundsätzlich von Vorgesetzten auszuübende Kontrolle der Arbeitsprozesse verstanden, die allerdings auch eine Unterstützung bei der Problemlösung und eine Interessenvertretung nach außen umfasst. In Abhängigkeit von ihrer eigenen Rolle und ihren je persönlichen Erfahrungen mit Vorgesetzten reagierten die Befragten auf meine Frage nach ihrer Einschätzung der Bedeutung von Supervision zum Teil irritiert, und erst auf eine Erklärung meines Verständnisses von diesem Begriff hin bezogen sie dazu Stellung. Keith Brown, der jahrelang selbst als Supervisor in einem ESD gearbeitet hat, hält Supervision für zentral, um Interessen von SprachpathologInnen zu unterstützen:

"You need somebody who can support their needs for in-service training and material and so on" (Brown).

Hilton, Dull und Barnes, die sehr positive Erfahrungen mit ihren Vorgesetzten in dieser Hinsicht gemacht haben, betonen ebenfalls den Stellenwert der Supervision für den Team-Prozess:

"The principals do it, and I have a coordinator who does it, who comes, gives you ideas and helps you problemsolve. I think that's very important. That's a part

of the team process" (Hilton). "Fortunately I have the kind of building principle that can pull it off. ... He meets with us weekly, ... He helps us adjust that, and he is very good tuned into what we are doing in the classroom setting" (Dull).

Dagegen sollte die Supervision, wie Fitz und Tracy betonen, nicht kontrollierend oder bedrohlich sein. Sie sollte deshalb, so John Tracy, nicht von SchulleiterInnen oder Verwaltungsangestellten durchgeführt werden, sondern von den SonderpädagogInnen im Kollegium.

"I don't think you need a special ed supervisor go around, but if you had special educators who were assigned at that school in a consultation mode and in a non-threatening way, you can work with the teachers ... I really think principals are not good at supervision unless they have a special ed background ... Supervision is essential by a speech pathologist or by special ed staf, not by an administrator" (Tracy).

Die Auffassung, dass Supervision durch Vorgesetzte oder auch SchulpsychologInnen problematisch ist, teilen die deutschen ExpertInnen Günther und Nalepa.

5.1.7. Unterstützungssysteme

Auf die von den ExpertInnen besonders betonten Unterstützungssysteme **Schulverwaltung** und **Schulleitung** bin ich bereits in Kapitel vier eingegangen, weil sie zugleich die bildungspolitische Ebene betreffen. Als ein weiteres zentrales Unterstützungssystem für die integrative Arbeit sehen die Mehrheit der amerikanischen und deutschen ExpertInnen das **Schulkollegium**:

"Ich denke, was zu den Rahmenbedingungen gehört, ist einfach auch ein offenes Kollegium. Es ist nicht unbedingt nötig, um so eine Klasse anzufangen, aber du kannst nicht jahrelang gegen den Widerstand von anderen Leuten arbeiten" (Nalepa). "... cooperation with other mainstreamed classrooms, I think that's essential. The teachers who have kids that are mainstreamed can talk about their problems" (Tracy). "Support from the coworkers is important - those people need to be able to get together and share ideas and materials" (Brown).

Folgende Aspekte werden in diesem Zusammenhang genannt:

- * die anderen KollegInnen sollen mit ihren Kindern an der Akzeptanz der Kinder mit Förderbedarf arbeiten;
- * ohne das Einverständnis des Kollegiums würde eine Integrationsklasse schnell isoliert. Flexible Regelungen zum Beispiel im Hinblick auf Vertretungsunterricht wären dann nicht möglich.

Ein schulenübergreifendes Unterstützungssystem in den USA ist das "*Site-based Management*", das Keith Brown nennt. Mehrere Schulen schließen sich dabei zusammen und unterstützen sich gegenseitig bei der Planung und Durchsetzung konzeptioneller Entwicklungen.

Die *Unterstützung durch die Eltern* wird von sechs deutschen und fünf amerikanischen ExpertInnen als sehr wichtig bezeichnet.

"Parental support is really, really important" (Tracy). "And anything a parent will show interest in I'll go in that. ... I have had more success with programs I have written with parents" (Barnes).

Einige deutsche ExpertInnen führen die Bedeutung der Elternbeteiligung an der integrativen Förderung unter anderem darauf zurück, dass die Einstellung der Eltern gegenüber Menschen mit Behinderungen für ihre Kinder prägend sei. Auch könne die Gleichgültigkeit von Eltern demotivierend für LehrerInnen sein. Damit Eltern zur Unterstützung bereit sind, sollte ihnen die Integrationsarbeit transparent gemacht werden.

Zwei der deutschen ExpertInnen führen weiterhin die *Hochschulen* als Unterstützungssysteme an. Inge Krämer vertritt die Auffassung, dass diesen im Rahmen von Begleitung und Dokumentation eine wichtige Rolle zukommt und dass von ihnen auch Beratung ausgehen sollte. Barbara Kleinert-Molitor hat in dieser Hinsicht zwiespältige Erfahrungen gemacht. Sie hält eine Unterstützung von dieser Seite ebenfalls für bedeutsam, sie funktioniere aber nur personenabhängig: Mit einigen ProfessorInnen erlebe sie eine engagierte, konstruktive und verlässliche Zusammenarbeit, von anderen dagegen destruktive, den Prozess behindernde Aktivitäten gegen "*praktikable Lösungen ohne Heiligenschein*" (Kleinert-Molitor). Diese erschwerten die Veränderung und führten zur Verunsicherung von Eltern und LehrerInnen.

5.1.8. Zusammenfassender Vergleich der deutschen und amerikanischen Sichtweisen notwendiger Rahmenbedingungen

Die Rahmenbedingungen integrativer Förderung unterscheiden sich, wie im weiteren noch deutlicher wird, aufgrund der unterschiedlichen Schulsysteme in Deutschland und den USA erheblich. Trotzdem sind in den Vorstellungen der befragten ExpertInnen hinsichtlich der organisatorischen Notwendigkeiten einer integrativen Sprach- und Kommunikationsförderung neben einigen Unterschieden auch viele Übereinstimmungen auszumachen.

Einigkeit besteht darüber, dass eine ausreichende *Personalausstattung* eine entscheidende Voraussetzung ist. Die Maximalforderung einer durchgehenden Doppelbesetzung von Sprach- und RegelpädagogIn, wie sie in den deutschen Modellversuchen zur Integration üblich ist und von einigen deutschen ExpertInnen als Bedingung formuliert wird, wird nur von einer amerikanischen Sprachpathologin geteilt. Die anderen halten dies zum Teil für wünschenswert, aber illusorisch, und zu einem anderen Teil für unnötig. Einige von ihnen haben - ebenso wie eine deutsche Expertin - positive Erfahrungen mit einer Doppelbesetzung von RegelpädagogIn und pädagogischer MitarbeiterIn gemacht, die unter Anleitung der SprachpathologIn arbeitet. Insgesamt formulieren die deutschen ExpertInnen höhere Ansprüche an die Personalausstattung als die amerikanischen, wobei letztere den Bereich der gemeinsamen Planung und Beratung und damit indirekte Fördermaßnahmen stärker betonen. Hinsichtlich der *Klientel* gehen besonders die AmerikanerInnen auf das drängende Problem zu großer Betreuungszahlen ein, die integrative Förderformen erschweren - ein Problem, das sich auch für die im Rahmen von Sprachförderunterricht arbeitenden deutschen SprachpädagogInnen stellt. Von beiden Seiten wird die Höhe der Kassenfrequenzen in Regelklassen sowie der Anteil von Kindern mit umfangreichem Förderbedarf als limitierender Faktor integrativer Förderung benannt.

In bezug auf die *räumlichen Bedingungen* besteht Übereinstimmung über die Vorteile eines ausreichend großen, in verschiedene Bereiche aufteilbaren Klassenraums, der sich für offene Unterrichtsformen eignet. Ein zusätzlicher Differenzierungsraum, der in den USA üblich ist, wird von der Mehrheit der AmerikanerInnen für dringend erforderlich gehalten, während einige Deutsche ihn zwar für günstig, nicht aber für eine notwendige Voraussetzung halten. Die Möglichkeit zur Nutzung eines Bewegungsraumes im Rahmen der Sprach- und Kommunikationsförderung ist in den USA unüblich, wird allerdings von einer ganzen Reihe von ExpertInnen befürwortet. In Deutschland besteht sie bei einigen befragten ExpertInnen. Deutsche und amerikanische ExpertInnen stimmen auch hinsichtlich des notwendigen *Fördermaterials* überein, dass weniger die Anwendung fertiger Programme als vielmehr der Einsatz individuell angemessener, gegebenenfalls selbst herzustellender Materialien wichtig sei.

Eine veränderte *Aus-, Fort- und Weiterbildung* von Sprach- und RegelpädagogInnen wird von deutschen und amerikanischen

ExpertInnen als eine zentrale Bedingung integrativer Förderung gesehen. Unter den amerikanischen ExpertInnen lassen sich dabei zwei Gruppen ausmachen: zum einen die SprachpathologInnen, die den Fortbildungsbedarf vorrangig bei den RegelpädagogInnen verorten und sich selbst als SpezialistInnen verstehen, die die notwendigen Fähigkeiten aus ihrer Ausbildung mitbringen, und zum anderen solche, die ich als eher "kollaborativ" bezeichnen möchte und die auch bei sich selbst den Erwerb neuer, team- und unterrichtsbezogener Kompetenzen für notwendig halten. Bei den deutschen ExpertInnen sind ebenfalls zwei gegenläufige Tendenzen festzustellen: eine SprachpädagogIn plädiert für eine Aufgabenteilung, die eine stärkere Spezialisierung der SprachpädagogInnen beinhaltet, während die meisten anderen Vorteile in einer grundlegenden Lehramtsausbildung mit anschließender sprachpädagogischer Spezialisierung sehen. Einigkeit besteht über die Notwendigkeit der Integration sonderpädagogischer Grundlagen in das Studium der RegelpädagogInnen. In bezug auf die Organisation der Fortbildungsangebote haben die deutschen und amerikanischen InterviewpartnerInnen aufgrund der Systembedingungen deutlich unterschiedliche Vorstellungen. Eine umfangreiche, möglichst teamorientierte Vorbereitung der Regel- und SonderpädagogInnen auf die integrative Arbeit, wie sie von einigen deutschen ExpertInnen als zentrale Bedingung verstanden wird, ist in den USA unüblich. In der überwiegenden Mehrheit gehen die AmerikanerInnen von einer prozessbegleitenden Fortbildung der RegelpädagogInnen durch die entsprechenden sonderpädagogischen SpezialistInnen aus.

Eine begleitende *Supervision* des Förderprozesses und der Zusammenarbeit ist in Deutschland eher bekannt als in den USA, wo Supervision stärker mit der Kontrolle durch Vorgesetzte assoziiert wird. Von beiden Gruppen wird die Reflexion des gemeinsamen Arbeitsprozesses von Regel- und SonderpädagogIn und seine Unterstützung durch ausgebildetes Personal hoch bewertet, wobei eine kollegiale Form bevorzugt wird. Beide befragten Gruppen halten die *Unterstützungssysteme* Kollegium und Eltern für wichtig. Einige deutsche ExpertInnen verweisen darüberhinaus auf die Bedeutung der Hochschulen. Insgesamt lässt sich aus der großen Anzahl der ExpertInnenaussagen in bezug auf die organisatorischen Rahmenbedingungen eine starke Betonung dieser Ebene ableiten, die sich auch in öffentlichen Diskussionen immer wieder feststellen lässt. Sie erklärt sich meines Erachtens unter anderem daraus, dass zumindest in Deutschland

bislang noch keine wirklich verlässlichen Strukturen für integrative Förderung existieren. Ebenso wie in den USA besteht in Deutschland - zumindest im subjektiven Erleben der befragten ExpertInnen - ein offensichtlicher Mangel bezüglich der vorhandenen Rahmenbedingungen. Wie auf der bildungspolitischen Ebene schon angesprochen, wird integrative Förderung in Deutschland spätestens dann, wenn sie per Gesetz eingeführt wird, häufig nicht als funktionsfähiges System etabliert, sondern einfach "gemacht", ohne dass zusätzliche Ressourcen bereitgestellt werden, ohne dass die daran beteiligten Personen darauf vorbereitet sind und ohne dass das System Regelschule zu einer im Rahmen integrativer Pädagogik notwendigen grundlegenden Veränderung bereit ist ⁶.

Ohne angemessene Rahmenbedingungen, unter denen Regel- und SprachpädagogInnen gemeinsam unter Einbezug des gesamten Schulkollegiums in den Veränderungsprozess ihrer pädagogischen Leitvorstellungen eintreten können, kann eine sprachlich-kommunikative Förderung im Kontext der Regelschule aber nur scheinbar oder zufällig "integrativ" im Sinne einer grundlegenden Akzeptanz von Verschiedenheit und Berücksichtigung der Lernvoraussetzungen aller Kinder sein. Ohne die Schaffung verlässlicher organisatorischer Strukturen ist im Gegenteil sogar mit einer Stabilisierung der bestehenden Trennung von Regel- und Sonderpädagogik zu rechnen, wie der weitere Ausbau von Schulen für Sprachbehinderte in Niedersachsen oder die Zunahme der Schülerzahlen an den Schulen für Lernhilfe in Hessen auch nach der Verabschiedung der neuen Schulgesetze zeigen.

Die Verflechtungen dieser organisatorischen Bedingungen mit der bildungspolitischen Ebene sind offensichtlich, denn die Schaffung angemessener organisatorischer Rahmenbedingungen ist nur unter entsprechenden gesetzlichen und finanzpolitischen Bedingungen denkbar. Zusammenhänge der organisatorischen mit der philosophischen und der Ebene des pädagogischen Handelns ergeben sich aus der Fragestellung, welche Formen der Differenzierung des Unterrichts innerhalb der bestehenden Rahmenbedingungen und Modelle berücksichtigt werden. Dieser Frage gehe ich im nächsten Kapitel nach.

⁶ vgl. auch RÖDLER 1995, 6

5.2. Zum Verhältnis von integrativer Sprach- und Kommunikationsförderung und Differenzierung

Aus der Auseinandersetzung mit den Rahmenbedingungen einer integrativen Sprach- und Kommunikationsförderung geht hervor, dass ihre Einschätzung mit der Frage verbunden ist, in welchem Verhältnis Unterricht und Sprachförderung dem Integrationsverständnis der befragten ExpertInnen zufolge stehen sollten: im Zusammenhang mit den Aspekten der Doppelbesetzung, der räumlichen und materialen Bedingungen oder der Aus-, Fort- und Weiterbildung geht es immer auch darum, unter welchen Bedingungen eine klassenintegrierte Förderung verwirklicht werden kann beziehungsweise ob und wie auch eine Förderung in äußerer Differenzierung durchgeführt werden sollte. Die im Kapitel 5.3. vorzustellenden Modelle geben auf diese Frage in unterschiedlicher Weise Antwort, deshalb gehe ich an dieser Stelle im Sinne eines Problemaufrisses grundsätzlich auf verschiedene Differenzierungsformen und das Verhältnis von Förderung und Unterricht ein.

Die Frage danach, welche Organisationsformen der Sprach- und Kommunikationsförderung als integrativ gelten können, ergibt sich aus der grundsätzlichen Spannung zwischen der angestrebten Gemeinsamkeit aller Kinder unter Akzeptanz ihrer Verschiedenheit und der Differenzierung⁷, die im Sinne einer angemessenen individuellen Förderung notwendig wird. Der Experte Harms drückt das folgendermaßen aus:

"Naja, natürlich sollen ja Lernsituationen geschaffen werden, wo alle miteinander in irgendeiner Form etwas zusammen lernen können, diese Erfahrung soll ja gemacht werden. Und diese Form der Freiarbeit oder des Wochenplans, wo dem individuellen Lernen und auch den individuellen Fortschritten sehr viel mehr Raum gegeben wird, das ist schon sehr notwendig. Und das bietet sich in solchen integrativen Klassen noch mehr an als in 'normalen' Klassen, weil man dort stärker differenzieren muss. Das ist so. Man muss eigentlich auch in anderen Klassen differenzieren, aber da ist es nicht so notwendig. Oder nach außen hin ist es immer noch die Norm, die akzeptiert wird, dass hier der Unterrichtsstoff ist und dort sind die Kinder, und die haben den zu erreichen. Und wenn sie ihn nicht erreichen, dann sind sie eben schlechte Schüler oder bleiben sitzen ..." (Harms).

⁷ Die Frage von Differenzierungsformen des Unterrichts beinhaltet neben organisatorischen vor allem didaktische Aspekte, denn es geht dabei auch um die diagnostische Erfassung der Lernvoraussetzungen, die Auswahl von Lehr- und Lerninhalten sowie um Unterrichts- und Förderkonzepte. Ich komme deshalb im 6. Kapitel auf sie zurück.

Differenzierung ist in der Schule, wie Luten Harms deutlich macht, nicht nur für SchülerInnen mit besonderem Förderbedarf, sondern für alle Kinder notwendig, um der Tatsache gerecht zu werden, dass Menschen verschieden sind. Jede Gruppe von Kindern eines Wohnbezirks, die aufgrund ihres Alters gemeinsam eingeschult wird, ist heterogen hinsichtlich ihrer Interessen, ihrer Erfahrungen, ihrer Fähigkeiten (auch im sprachlich-kommunikativen Bereich), ihres Geschlechts, ihrer Familienstrukturen, ihrer sozialen Schichtzugehörigkeit, ihrer Religionszugehörigkeit, ihrer Ethnie und vieler anderer Aspekte⁸. Jedes Schulsystem reagiert auf diese Verschiedenheit ihrer SchülerInnen, indem es in unterschiedlicher Weise differenziert. Dabei sind zunächst *inner-schulische und institutionelle Differenzierung* zu unterscheiden: die ausgeprägteste Form ist die institutionelle Differenzierung nach Schulformen, wie sie bei der Ein- oder Umschulung in eine Sonderschule oder in der deutschen Sekundarstufe durch das viergliedrige Schulsystem (Sonderschule, Hauptschule, Realschule, Gymnasium) besteht⁹. In Gesamtschulen, denen in Deutschland die Grundschule und die Orientierungsstufe sowie die entsprechend bezeichnete Integrierte Gesamtschule und in den USA alle öffentlichen Schulen zuzurechnen sind, werden innerschulische Differenzierungsformen angewendet, die wiederum in Maßnahmen der *äußeren und inneren Differenzierung* zu unterteilen sind. In einer integrativen Klasse besteht eine noch größere Heterogenität als in anderen Klassen, denn dort wird auf die institutionelle Differenzierung von solchen Kindern verzichtet, die einen besonderen Förderbedarf haben: sie bleiben weder sitzen noch werden sie auf eine Sonderschule überwiesen. Das Nichterreichen von normierten Lernzielen führt nicht zu ihrer Aussonderung.

Luten Harms verwendet den Begriff der Differenzierung in dem angeführten Zitat im Sinne einer *inneren Differenzierung* des Unterrichts, worunter ich mit KLAFKI & STÖCKER folgendes verstehe:

"'Innere Differenzierung' meint dabei all jene Differenzierungsformen, die innerhalb einer gemeinsam unterrichteten Klasse oder Lerngruppe vorgenommen werden, im Unterschied zu allen Formen sogenannter äußerer Differenzierung, in der Schülerpopulationen nach irgendwelchen Gliederungs- oder Auswahlkriterien - z.B. den Gesichtspunkten unterschiedlichen Lernniveaus oder unterschiedlicher Interessen - in Gruppen aufgeteilt werden, die räumlich getrennt von ver-

⁸ vgl. PRENGEL 1995

⁹ vgl. BÖNSCH 1995, 16 f

schiedenen Personen bzw. zu verschiedenen Zeiten unterrichtet werden" (KLAFKI & STÖCKER 1994, 173).

Wie aus der Begriffbestimmung deutlich wird, legen KLAFKI & STÖCKER organisatorische Kriterien zur Beschreibung und Unterscheidung von Differenzierungsformen zugrunde: vereinfachend gesagt findet diesen Autoren zufolge innere Differenzierung innerhalb und äußere Differenzierung außerhalb des Klassenraums statt. Kriterien für eine äußere Differenzierung können die (Schul-)Leistungen der Kinder (zum Beispiel im leistungsbezogenen Kurssystem), ihre Interessen (zum Beispiel im wahldifferenzierten Unterricht) oder auch ihr spezifischer Förderbedarf sein (zum Beispiel eine Fördergruppe für stotternde Kinder). Innere Differenzierung kann nach den Kriterien der unterschiedlichen Lernziele, Methoden, Medien und eventuell der Inhalte erfolgen ¹⁰.

Unter den befragten ExpertInnen besteht Einigkeit darüber, dass institutionelle Differenzierungsformen nicht als integrativ zu bezeichnen sind ¹¹. Kontroverse Haltungen finden sich bei den ExpertInnen ebenso wie in der integrationspädagogischen Fachliteratur dagegen im Hinblick auf die Frage, ob eine integrative Sprach- und Kommunikationsförderung ausschließlich in innerer oder auch in äußerer Differenzierung durchgeführt werden sollte. Ein wichtiger kulturspezifischer Faktor ist dabei in den Strukturen der Schulsysteme und ihrem Verhältnis zu den unterschiedlichen Differenzierungsformen zu sehen, denn in ihrem Kontext findet die Sprach- und Kommunikationsförderung statt.

5.2.1. Differenzierungsformen im amerikanischen und deutschen Schulsystem

Im Unterschied zum deutschen System sind die öffentlichen Schulen in den USA grundsätzlich Gesamtschulen, alle SchülerInnen besuchen also bis zur 12. Klasse dieselbe Schule, es sei denn sie gehen auf eine Privatschule ¹². Das amerikanische Bildungssystem gliedert sich in den vorschulischen Bereich (Preschool und Kindergarden für 3-6jährige Kinder), eine Grundschule (Elementary School für 6-10jährige Kinder)

¹⁰ ebd. Diese Perspektive unterscheidet sich von FEUSERS und DEMMER-DIECKMANNs Sichtweise, auf die ich später noch zurückkomme.

¹¹ im Unterschied zu einigen Auffassung in der Sprachbehindertenpädagogik, Kap. 4.3.2.

¹² vgl. die Darstellung des amerikanischen Schulsystems bei BUTTLAR 1992.

und eine Sekundarschule (Highschool), die manchmal noch in Junior High und Senior High oder Middle- und Highschool unterteilt wird. Eine Differenzierung nach Leistungen findet in den meisten Highschools schulintern durch ein Kurssystem statt, nicht wie in Deutschland durch die Zuordnung zu verschiedenen Schultypen (Hauptschule, Realschule oder Gymnasium). Die Schulpflicht endet nach Abschluss des elften Schuljahres, für den Abschluss ("General Education Degree") ist eine erfolgreiche Beendigung des 12. Schuljahres erforderlich. Danach kann sich das Studium an einem College oder einer University anschliessen, das in der Regel nach vier Jahren mit dem Abschluss "Bachelor" und gegebenenfalls nach zwei weiteren Jahren mit dem Abschluss "Masters' Degree" abgeschlossen wird. Das gesamte Bildungssystem vom Kindergarten bis zum College ist miteinander verzahnt, und die Zuständigkeit von SprachpathologInnen, die eine Region versorgen, umfasst alle diese Altersgruppen. LehrerInnen haben in den meisten Fällen den Abschluss "Bachelor", SprachpathologInnen den "Masters' Degree".

In Deutschland sind im Unterschied dazu die Strukturen der Institutionen Kindergarten und Grundschule sowie der verschiedenen Schulformen in der Sekundarstufe eins und zwei voneinander unabhängig¹³. Der Kindergarten gehört nicht zum Schulsystem und wird nicht in die Schulpflicht einbezogen; in einigen Bundesländern bestehen allerdings Schulkindergärten, die von solchen Kindern besucht werden, die schulpflichtig sind und vom eigentlichen Schulbesuch zurückgestellt wurden - eine Maßnahme der institutionellen Differenzierung, die aufgrund der Vorstellung vorgenommen wird, dass Kinder in dem zusätzlichen Jahr "schulreif" werden. Die Grundschule, die in Deutschland in den meisten Bundesländern vier, in Berlin und Brandenburg sechs Jahre umfasst, wird weitgehend als Gesamtschule für alle Kinder geführt; Ausnahmen sind zum einen die bereits erwähnten Schulkindergartenkinder, zum anderen die Kinder, die von Anfang an eine Sonderschule besuchen oder im Laufe ihrer ersten Schulbesuchsjahre dorthin überwiesen werden. In vielen Bundesländern gibt es eine ebenfalls als Gesamtschule geführte Orientierungsstufe mit den Klassen fünf und sechs. Ab der fünften beziehungsweise der siebten Klasse besteht in den meisten Bundesländern die Wahl zwischen den Schulformen Hauptschule, Realschule oder Gymnasium und - so vorhanden

¹³ vgl. die Darstellung des deutschen Schulsystems bei BÖNSCH 1995

- der Gesamtschule, wiederum sofern nicht eine Sonderschule besucht wird. Die Schulpflicht endet mit dem neunten Schuljahr beziehungsweise mit dem 16. Lebensjahr, es schließen sich differenzierte Möglichkeiten der beruflichen Bildung (Berufsschulen oder Berufsfachschulen) und der akademischen Bildung (Fachhochschulen und Hochschulen) an. Sprach- und Kommunikationsförderung findet in den Institutionen Sonderkindergarten, Sonderschule und (im Rahmen von Sprachsonderunterricht) an der Grundschule statt, in den anderen Schulformen in der Regel nicht¹⁴. Die Ausbildungen von LehrerInnen unterscheiden sich, ebenso wie ihr Berufsbild als auch ihr gesellschaftlicher Status und ihre Bezahlung - anders als in den USA - in Abhängigkeit von dem einzelnen Lehramtsstudiengang des differenzierten Schulsystems deutlich. Deutsche SprachpädagogInnen, die in der Schule arbeiten wollen, werden als SonderschullehrerInnen ausgebildet, amerikanische SprachpathologInnen sind dagegen reine SpezialistInnen für Sprach- und Kommunikationsförderung.

Das amerikanische und das deutsche Bildungssystem unterscheiden sich in ihren Strukturen stark voneinander. Ein kennzeichnender Unterschied ist das Verhältnis zu institutioneller Spezialisierung und damit auch Separierung: *In Deutschland bestehen ausgeprägte Formen der institutionellen Differenzierung* und Wahlmöglichkeiten zwischen verschiedenen spezialisierten Bildungsgängen, die - wenn sie einmal eingeschlagen wurden - untereinander relativ undurchlässig sind. Das betrifft auch die besondere Förderung von Kindern mit Sprach- und Kommunikationsstörungen oder anderem Förderbedarf. *In den USA besuchen dagegen alle Kinder in der Regel bis zur 12. Klasse eine gemeinsame Schule*, wenn auch ab der Highschool äußere Differenzierungsmaßnahmen in Form eines Kurssystems nach Fächern und zum Teil auch nach Fähigkeiten durchgeführt werden. Eine Spezialisierung zum Beispiel im Hinblick auf die berufliche Bildung erfolgt selbst im College in den ersten vier Jahren noch nicht¹⁵.

In bezug auf die Integration von SchülerInnen mit besonderem Förderbedarf bestehen dadurch in den USA günstigere Bedingungen als

¹⁴ Ausnahmen stellen einige Schulen der Sekundarstufe in Deutschland dar, die auf die (in der Regel "zielgleiche") Integration bestimmter Gruppen von Menschen mit Behinderungen spezialisiert sind, z.B. SchülerInnen mit Körper- oder Sinnesbehinderungen. In einigen dieser Schulen wird auch Sprach- und Kommunikationsförderung durchgeführt.

¹⁵ Hinter dieser wenig ausgeprägten Spezialisierung steht die aus der Reformpädagogik stammende Zielsetzung, den SchülerInnen viele Wege offenzuhalten und eine weitestmögliche Chancengleichheit zu verwirklichen. Allerdings gibt es seit einigen Jahren Kritik daran (vgl. AMERICA 2000, nach HUFFMANN 1992).

in Deutschland, denn vom Grundsatz her ist das amerikanische Schulsystem eher auf innerschulische als auf institutionelle Differenzierung angelegt. Dadurch kann weitergehend ein Schwerpunkt auf innere Differenzierung gelegt werden, was von Schule zu Schule in unterschiedlichem Umfang der Fall ist. Nach COSTIN & RAAB besteht eine lange Tradition der inneren Differenzierung in der Schule, was sich unter anderem aus der Tatsache erklärt, dass das Einwanderungsland USA im Laufe seiner Geschichte immer wieder mit großen Gruppen von Kindern nichtenglischsprachiger Eltern (zunächst aus Süd- und Osteuropa, später aus Asien) konfrontiert war, die die Heterogenität der Schulklassen erhöhten und schon früh eine Individualisierung und innere Differenzierung des Unterrichts erforderlich machten¹⁶. Aufgrund der gesetzlichen Regelungen findet auch die Sprach- und Kommunikationsförderung in den USA im System der Regelschule, in innerschulischer Differenzierung statt: Eine sonderpädagogische Grundversorgung besteht durch die Einrichtung der Resource Rooms bzw. Learning Centers in jeder Regelschule. Je nach Größe der Schule arbeiten eine oder zwei SonderpädagogInnen (Learning Specialists) im Kollegium mit. An manchen Schulen sind weitere "SpezialistInnen", zu denen die SprachpathologInnen gehören, fest angestellt, andere (vor allem kleinere) Schulen kaufen diese Dienstleistungen von Agenturen (den Educational Service Districts) ein¹⁷.

In Deutschland dominieren dagegen auch in bezug auf die Sprach- und Kommunikationsförderung bis heute Formen der institutionellen Differenzierung. Aus den vorausgegangenen Überlegungen ergibt sich, dass dies mit den deutschen Systembedingungen insgesamt konform ist. Die Modelle innerschulischer Differenzierung, die ich im nächsten Kapitel vorstelle, stellen in den meisten deutschen Bundesländern bislang noch eine Ausnahme dar. Ein weiterer struktureller Unterschied, der sich indirekt auch auf die gewählten Differenzierungsformen auswirkt, ist in der täglichen *Schulbesuchszeit* und in der damit verbundenen *Stellung der Schule in der Gemeinde* zu sehen. Die amerikanische Schule ist als Ganztagschule konzipiert: der Unterricht an einer Elementary School dauert beispielsweise in der Regel von 9 bis 15 Uhr. Dadurch besteht die Möglichkeit zu einer Fülle regelmäßiger außercurricularer Tätigkeiten, vom gemeinsamen Mittagessen bis hin

¹⁶ vgl. COSTIN & RAAB 1983, 36 f

¹⁷ vgl. Kap. 4.3.1.

zum Musizieren und Sporttreiben, an die sich auch Fördermaßnahmen anknüpfen können.

Von wenigen Ausnahmen abgesehen sind deutsche Schulen dagegen nicht Ganztagschulen, und selbst der Ausbau zur "vollen Halbtagschule" mit festen Unterrichtszeiten hat erst in wenigen Bundesländern (z.B. Schleswig-Holstein, Bremen, Hamburg) begonnen. Neben anderen Nachteilen beschränken sich dadurch außercurriculare Aktivitäten auf zusätzliche, von den LehrerInnen freiwillig und außerhalb ihrer Arbeitszeit durchgeführte Dinge wie Ausflüge oder Arbeitsgemeinschaften; Fördermaßnahmen können damit kaum verbunden werden.

5.2.2. Innere und äußere Differenzierung in der Sprach- und Kommunikationsförderung

Ich komme nun zur angesprochenen Frage, in welchen Differenzierungsformen integrative Sprach- und Kommunikationsförderung stattfinden sollte. Wie im weiteren deutlich wird, überschneiden sich an dieser Stelle organisatorische Aspekte, zu denen ich die Frage nach innerer oder äußerer Differenzierung rechne, und didaktische Grundfragen wie die nach den Inhalten von Unterricht und Förderung. Obwohl ich auf pädagogische Prinzipien der integrativen Sprach- und Kommunikationsförderung schwerpunktmäßig erst im nächsten Kapitel eingehe, berücksichtige ich die Diskussion zum Prinzip des "*gemeinsamen Gegenstandes*" (*FEUSER*) bereits jetzt, weil sie grundlegend für die Einschätzung der im nächsten Unterkapitel vorzustellenden Modelle ist. Eine Übersicht über die Äußerungen der deutschen und amerikanischen ExpertInnen zeigt die folgende Abbildung:

Differenzierung		
Kategorien	USA	Deutschland
- Förderung soll weitestmöglich in innerer Differenzierung stattfinden	3	5
* <i>unterrichtsimmanent</i>	1	2
* <i>unterrichtsintegriert</i>	2	1
- auch additive oder isolierte Förderung, Ausschluss äußerer Differenzierung ist problematisch	2	4

- Kombination, Wahlmöglichkeit zwischen innerer und äußerer Differenzierung	9	8
* <i>individuell für jedes Kind zu entscheiden</i>	5	5
* <i>abhängig von Lerngegenstand und Klasse</i>	-	3
* <i>abhängig von Kooperation im Team</i>	1	4

Abb. 9: Kategorien und Ausprägungen zum Verhältnis von Unterricht und Förderung

Dem Differenzbegriff der integrativen Pädagogik¹⁸ entsprechen die Formen der inneren Differenzierung, die die Heterogenität der Gruppe akzeptieren und von einer Individualisierung der Lernziele und -inhalte aller Kinder ausgehen, am weitestgehenden. Das wird auch aus den Aussagen von fünf deutschen und drei amerikanischen ExpertInnen deutlich, die sich darüber einig sind, dass eine integrative Sprach- und Kommunikationsförderung weitestmöglich in innerer Differenzierung des Unterrichts stattfinden sollte.

"Ich bin der Meinung, dass es das Ziel sein muss, die Sprach- und Kommunikationsförderung im natürlichen Kontext des Klassenzimmers durchzuführen ... dass Sprach- und Kommunikationsförderung im Unterricht betrieben wird, in Phasen, in denen stark differenziert wird" (Krämer). "Wenn wir zum Beispiel ein Projekt planen, gehen wir vom Inhalt, vom Lerngegenstand aus und überlegen uns dann, wer dabei was machen kann und wie wir die Ziele für die einzelnen Kinder darin unterbringen können. Und dann planen wir ganz differenziert, mit drei bis vier Niveaustufen" (Rodust/Höntsch).

Mehrere der deutschen ExpertInnen beziehen sich in der näheren Bestimmung dessen, was sie unter einer in innerer Differenzierung des Unterrichts durchgeführten Sprach- und Kommunikationsförderung verstehen, auf die von BRAUN, HOMBURG & TEUMER (1980) vorgenommene Aufteilung in immanente, integrierte, additive und isolierte Sprachtherapie¹⁹.

* Während **"isolierte Sprachtherapie"** demzufolge räumlich, zeitlich und inhaltlich getrennt vom Unterricht durchgeführt wird und damit als äußere Differenzierungsmaßnahme zu verstehen ist, finden die anderen drei Formen innerhalb des Klassenraums statt.

¹⁸ vgl. Kap. 3.2, vgl. PRENGEL 1995

¹⁹ Ich folge an dieser Stelle mit der Verwendung des Begriff der "Therapie" statt "Förderung" den genannten Autoren, weil meine InterviewpartnerInnen sich auf sie beziehen.

* *"Additive Sprachtherapie"* verläuft parallel zum Unterricht, hat aber keinen inhaltlichen Bezug dazu (z.B. in Einzelarbeit mit einem Kind während der Stillarbeit).

* Bei *"Integrierter Sprachtherapie"* werden die sprachfördernden Maßnahmen organisch an die Unterrichtsinhalte angeschlossen und verlaufen "räumlich, zeitlich und inhaltlich parallel" dazu (z.B. Lautdifferenzierungsübungen im Rahmen des Erstleseunterrichts).

* Von *"Immanenter Sprachtherapie"* wird gesprochen, wenn der Unterrichtsinhalt selbst therapierelevant ist ²⁰.

Diese Einteilung stellt eine unter anderen Möglichkeiten dar, die grundlegende Frage der sonderpädagogischen Fachrichtung Sprachbehindertenpädagogik nach dem *Verhältnis von Unterricht und Fördermaßnahmen* zu strukturieren. Dieses Thema wurde in Deutschland in den 70er und 80er Jahren unter dem Stichwort "Dualismusproblematik" ²¹ diskutiert und knüpfte an der doppelten Aufgabe der Schule für Sprachbehinderte an, einerseits Unterricht nach den Rahmenrichtlinien der Regelschule durchzuführen und andererseits ihre SchülerInnen durch therapeutische Maßnahmen sprachlich zu rehabilitieren ²².

Die zitierte Differenzierung in unterschiedliche Lernsituationen nach BRAUN, HOMBURG & TEUMER, auf die ich mich in der weiteren Darstellung beziehe, blieb dabei nicht unwidersprochen, weil sie zwischen therapeutischen und pädagogischen Zielen und Inhalten unterscheidet. HEIDTMANN formulierte im Unterschied dazu bereits 1982 die Forderung einer Aufhebung der künstlichen Trennung zwischen diesen Bereichen zugunsten einer *"Einbeziehung von Erziehungs- und Bildungsaufgaben in den Therapieprozess"* und umgekehrt (HEIDTMANN 1982, 809). In ähnlicher Weise argumentiert auch SCHÖNBERGER: *"Therapeutisches Handeln ist pädagogisches Handeln, insofern der Therapeut seine Behandlungsziele einem Erziehungs- und Bildungsziel unterordnet"* (SCHÖNBERGER 1985, 217).

HEIDTMANN und SCHÖNBERGER kennzeichnen Unterricht und Förderung damit als wesensgleich, denn für beide gilt, dass sie eine umfassende Unterstützung der Persönlichkeitsentwicklung im Sinne übergeordneter Erziehungs- und Bildungsziele anstreben. Wenn diese Zielsetzungen am aktuellen Entwicklungsniveau eines Menschen anknüpfen, stimmen sie für Unterricht und Förderung grundsätzlich

²⁰ vgl. BRAUN, HOMBURG & TEUMER 1980, 9

²¹ vgl. ORTHMANN 1969

²² vgl. HEIDTMANN 1982, GROHNFELDT 1987a und b

überein. Ich stimme dieser Sichtweise zu und halte trotzdem die analytische Trennung, wie sie durch die Kategorien der immanenten, integrierten, additiven und isolierten Maßnahmen vollzogen wird, zur differenzierten Beschreibung des Gegenstandes für hilfreich. Unterricht und Förderung repräsentieren, vor allem wenn sie im integrativen Arbeitszusammenhang in Kooperation von zwei verschiedenen Berufsgruppen durchgeführt werden, unterschiedliche Sichtweisen auf den gemeinsamen Gegenstand der Unterstützung von Entwicklungsprozessen. Deshalb beziehe ich mich in der Beschreibung des Verhältnisses von Unterricht und Förderung aus der Sicht der befragten ExpertInnen auf diese Kategorien.

Die Äußerungen der ExpertInnen Krämer und Fitz sehen einen deutlichen Schwerpunkt bei **unterrichtsimmanenten Fördermaßnahmen**:

"I wouldn't want anyone to get the concept that mainstreaming is to adopt bodies in a classroom together doing their separate things. If you're going to be in there, you need to make sure that you are working towards an integrated curriculum. So that you are truly working on basic skills or whatever, educational skills you are working on within a communication exercise. And you are working on communication skills within an educational exercise" (Fitz). "Ich denke, sehr wichtig ist es wirklich zu sensibilisieren, Spiele für die ganze Klasse einzubringen, die eine besondere Förderrelevanz für ein einzelnes Kind haben, die aber anderen Kindern auch Spaß machen" (Krämer).

In diesem Sinne interpretiere ich auch die Forderung nach einer Veränderung des allgemeinen Unterrichts, wie Karin Tepp sie formuliert:

"Da ist zunächst mal die Veränderung des allgemeinen Unterrichts mit allen Kindern und den beiden Team-Kollegen, den Experten, und da kann ich eine ganze Menge von Elementen der Sprachheilpädagogik einbringen, wenn ich sie elementarisiere ... Da kann ich auch entwicklungsfördernde Elemente für alle Kinder einordnen, zum Beispiel zur Bewegungsentwicklung, Psychomotorik und solche Arbeitsformen, die aber aus meiner Sicht entwicklungsorientiert sein sollten und nicht defizitorientiert. Das heißt, ich mache zum Beispiel nicht eine bestimmte Übung, damit Fritz mit seinem Mund irgendwas kann, sondern ich mache es, weil ich den Eindruck habe, dass dieses entwicklungsfördernd ist für alle Kinder und auch für Fritz" (Tepp).

Unterrichtintegrierte Maßnahmen stehen in engem Zusammenhang mit den immanenten. Sie finden ebenfalls im Zusammenhang mit dem gemeinsamen Unterrichtsgegenstand statt und berücksichtigen zusätzlich verstärkt spezifische Aspekte, die nur für einzelne Kinder von Bedeutung sind.

"... unter dem Aspekt innere Differenzierung ... würde ich eine zweite Säule ansiedeln, die ich individuelles Lernen nenne. Und in diesem Bereich soll es darum gehen, einigen Kindern gezieltere Angebote zu machen" (Tepp).

Sie betont, dass eine innere Differenzierung **durch individualisierte Lernangebote** nur dann notwendig wird, wenn der allgemeine Unterricht die individuellen Bedürfnisse nicht ohnehin schon berücksichtigt: "... aber man sollte dann eben auch überlegen, was sollte spezifischer Anteil sein, und was kann der allgemeine Unterricht abdecken" (Tepp).

Die Amerikanerin Vickie Dull berichtet exemplarisch von folgenden unterrichtsintegrierten Fördermaßnahmen:

"It may be a science lesson or it may be silent reading time and they read to me. And we work on their speech sounds or their language. If they discuss the book with me or the characters ... I go in for math for some kids and we work on whatever their needs are during problem solving or their math activities" (Dull).

Diese beiden Formen der Förderung in innerer Differenzierung werden von den deutschen und amerikanischen ExpertInnen gleichermaßen als am weitestgehenden integrativ verstanden. Sie bieten viele Vorteile wie die Vermeidung von Stigmatisierung, die gegenseitige Modellwirkung der Kinder und eine Erhöhung der Sensibilität für die Sprache und Kommunikation aller Kinder²³. Die deutschen ExpertInnen verwenden in diesem Zusammenhang auch die Begriffe "**sprachtherapeutischer**" (Kleinert-Molitor), "**therapieimmanenter**" (Krämer, Lenzen), "**subjektorientierter**" **Unterricht** (Tepp). Er kommt, wie vier ExpertInnen meinen, allen Kindern zugute, nicht nur denen mit besonderem Förderbedarf; sonderpädagogische Kompetenz sollte für den Unterricht insgesamt nutzbar gemacht werden:

"Müssen denn alle Kinder plötzlich sprachtherapeutischen Unterricht erhalten? ... Mal salopp gesagt, schaden tut's bestimmt nicht. Und viele Kinder haben Sprachförderbedarf." (Kleinert-Molitor) *"Aber wenn wir jetzt sagen, Sprach- und Kommunikationsförderung im Unterricht, dann hat das schon was mit dem sogenannten therapieimmanenten Unterricht zu tun ... wobei für uns der Therapiebegriff ein sich wandelnder Begriff ist. Weg vom Objekt, hin zum Subjekt. ... Ein subjektorientierter Unterricht ist schon das, wovon ich meine, dass es gut ist für das Kind als Situation"* (Tepp).

Offenheit und eine grundsätzlich differenzierende Anlage ist eine wesentliche Bedingung dafür, dass Unterricht in diesem Sinne "subjekt-

²³ Auf die Vor- und Nachteile gehe ich im Zusammenhang mit den konkreten Modellen im folgenden Kapitel (5.3.) näher ein.

orientiert" durchgeführt werden kann und damit auch für der Sprach- und Kommunikationsförderung relevante Aspekte aufnehmen kann.

Die meisten ExpertInnen halten allerdings zusätzlich oder alternativ auch **additive und isolierte Arbeitsformen** für erforderlich. Fünf deutsche SprachpädagogInnen und sechs amerikanische SprachpathologInnen vertreten die Auffassung, dass die unterschiedlichen Förderbedürfnisse der Kinder nicht immer im Rahmen des Unterrichts abzudecken sind. So hält beispielsweise Vickie Dull in der Arbeit mit einigen Kindern additive Formen für angemessen:

"I have a few kids that get individual time. Some of them get individual time in their classroom, I go individually to them and I may be spending 45 minutes in their room and I may see five kids, but I get around to them individually. But it's within their classroom setting" (Dull).

Die Entscheidung darüber, ob Fördermaßnahmen auch einzeln **oder in Kleingruppen, additiv innerhalb oder isoliert außerhalb des Klassenzimmers** stattfinden sollten, ist deshalb nach Auffassung von fünf deutschen ExpertInnen individuell zu treffen.

"... obwohl ich auch der Ansicht bin, dass es bestimmte Sachen gibt, die man jetzt unabhängig vom Unterrichtsgegenstand mit ihnen üben muss. Es gibt ja so eine Tendenz, krampfhaft Integration zu betreiben, wo man dann etwas strukturiert, wo alle dran teilhaben, aber das wirkt dann auch sehr konstruiert. Und da bin ich dann nicht mehr überzeugt. Für die Kinder selbst ist es auch keine Problem, mal rauszugehen mit dem jeweiligen Lehrer ... das wird so akzeptiert, ohne dass es in irgendeiner Form zu einer psychischen Belastung oder so wird. Vor allem, weil das nebenan im Gruppenraum ist, und nur für eine kurze Zeit, und das machen wir auch mal mit anderen Schülern, das machen wir nicht nur mit den behinderten, und von daher ist das überhaupt gar kein Problem" (Harms). "Zu anderen Zeiten oder in bestimmten Unterrichtsfächern wie etwa Englisch ist es besser, wenn die Förderung außerhalb der Klasse stattfindet. Davon profitiert er dann einfach mehr" (Rodust/Höntsich).

Grundsätzlich auf der unterrichtsintegrierten Förderung aller Kinder zu bestehen, halten zwei amerikanische ExpertInnen und zwei deutsche SprachpathologInnen für besonders ungünstig, denn für die Vermittlung mancher Inhalte oder für manche Kinder sind nach ihrer Auffassung Einzel- oder Kleingruppensituationen angebrachter:

"People might take the model in my opinion a bit extrem. Like administration would say 'Okay, it's going to be all or nothing. We are never going to have pullout speech therapy, every sort of therapy needs to be provided in the classroom.' I think that would lead to problems" (Hanson).

Die meisten ExpertInnen schließen, wie diesen Aussagen zu entnehmen ist, auch zeitweilige äußere Differenzierungsmaßnahmen im Interesse einzelner Kinder oder PädagogInnen nicht aus.

In Teilen der integrationspädagogischen Literatur werden äußere Differenzierungsformen dagegen teilweise grundsätzlich abgelehnt: *"Äußere Differenzierung widerspricht m.E. der Grundidee von Integration ..."* (DEMME-DIECKMANN 1991, 24) ²⁴.

Während innere Differenzierung mit dem emanzipatorischen Anspruch des Abbaus von Chancenungleichheit verbunden wird, erschwere die äußere Differenzierung durch die Bildung von Leistungsgruppen die Kooperation von Kindern auf verschiedenen Fähigkeitsniveaus und damit die gegenseitige Anregung ²⁵. *Äußere Differenzierung* ist durch die Gruppierung von SchülerInnen und ihre Unterbringung außerhalb der Regelklasse gekennzeichnet. Sie erfolgt in den meisten Fällen entweder nach der schulischen *Leistung* oder nach den *Interessen* der SchülerInnen. Der besondere *Förderbedarf* im sprachlich-kommunikativen Bereich oder - noch spezieller - einer bestimmten Störungsform kann ein weiteres Kriterium für die Gruppierung sein. Ein Beispiel aus einem deutschen Interview ist eine klassenübergreifende psychomotorische Fördergruppe.

"Bei uns in der Schule wird auch viel mit klassenübergreifenden Kleingruppen gearbeitet, vor allem im Bereich der Psychomotorik" (Rodust/Höntsch).

Hinter der Gruppierung steht die Zielvorstellung, eine hinsichtlich des gewählten Merkmals möglichst *homogene* Gruppe zu bilden, um diese dadurch effektiver unterrichten beziehungsweise fördern zu können. Diese Argumentation ist, wenn sie sich auf die schulische Leistungsfähigkeit bezieht, der institutionellen Differenzierung in Sonderschultypen vergleichbar: es wird vorausgesetzt, dass SchülerInnen in homogenen Gruppen erfolgreicher lernen als in heterogenen. Beispiele für eine äußere Leistungsdifferenzierung sind die Einordnung in A-, B-, C-Kurse, wie sie in vielen deutschen und amerikanischen Gesamtschulen durchgeführt wird (Streaming) oder in fachspezifische Leistungsgruppen (Setting) ²⁶. In bezug auf Schulleistungen wurde diese Prämisse im Rahmen zahlreicher internationaler und deutscher Untersuchungen überprüft. KLAFKI schlußfolgert aus einer Metaanalyse

²⁴ vgl. auch FEUSER & MEYER 1987; FEUSER 1994

²⁵ vgl. KLAFKI & STÖCKER 1994, 175 ff

²⁶ vgl. BÖNSCH 1995, 26 f

dieser methodisch und in ihren Ergebnissen sehr unterschiedlichen Studien:

"Versucht man ein vorläufiges Fazit zu ziehen, so spricht die Mehrzahl der vorhandenen Untersuchungen für die Vermutung, daß für die leistungsschwächeren Schüler homogene Gruppierungen eher nachteilig wirken, während es für die leistungsstärkeren Schüler umstritten ist, ob homogene Leistungsgruppierung zu einer wesentlichen Steigerung ihrer Lernergebnisse führt" (KLAFKI 1994, 179).

Die Nachteile leistungsschwächerer SchülerInnen bei einer Homogenität anstrebenden Gruppierung sind, so vermutet KLAFKI, auf fehlende Anregungen und auf den damit verbundenen Stigmatisierungseffekt zurückzuführen, der sich auch auf die Selbsteinschätzung negativ auswirkt. Es besteht damit die Gefahr, durch äußere Differenzierung bestehende soziokulturelle oder behinderungsspezifische Nachteile weiter zu verfestigen, anstatt sie im Sinne der Chancengleichheit zu verringern. Der Integrationsvertreter FEUSER bezieht sich auf die grundsätzliche Kritik an äußerer Differenzierung und formuliert die Forderung nach einer durchgängigen Integration von Fördermaßnahmen in einen individualisierenden und differenzierenden Klassenunterricht, die er mit dem Prinzip der **Arbeit am gemeinsamen Gegenstand** verbindet. In seinem Verständnis ist von Integration nur dann zu sprechen, wenn

"alle Kinder in Kooperation miteinander auf ihrem jeweiligen Entwicklungsniveau und mittels ihrer momentanen Wahrnehmungs-, Denk-, und Handlungskompetenzen an und mit einem 'gemeinsamen Gegenstand' spielen, lernen und arbeiten" (FEUSER 1994, 45).

Äußere Differenzierung ist seiner Auffassung nach ein unangemessener Versuch, den individuellen Unterschieden gerecht zu werden, weil er zur Segregation, zum Ausschluss aus regulären Lebens- und Lernfeldern führt. Unter äußerer Differenzierung werden dabei, wie DEMMER-DIECKMANN erläutert, nicht nur isolierte, sondern auch additive Fördermaßnahmen verstanden, die sich nicht auf den von der ganzen Klasse gemeinsam bearbeiteten Lerngegenstand beziehen²⁷. Darunter würde auch die (von KLAFKI als innere Differenzierung aufgefaßte) Differenzierung nach Inhaltsbereichen gehören. Dem Integrationsverständnis FEUSERs zufolge ist also ausschließlich die **Differenzierung von Lernzielen, Methoden und Medien bei gleichen Lerninhalten** als integrativ zu bezeichnen²⁸. FEUSER begründet seine

²⁷ vgl. DEMMER- DIECKMANN 1991, 24

²⁸ vgl. FEUSER & MEYER 1987, 35

Position damit, dass es Kindern mit Förderbedarf durch die Wahl spezifischer Gegenstände verwehrt werde, sich über die speziell für sie aufbereiteten Angebote hinaus Lerninhalte anzueigenen²⁹. Er spricht in diesem Zusammenhang von *"reduktionistisch verengte(n) und parzellerte(n) Bildungsangebote(n) und Lehrpläne(n)"* und kritisiert die Modelle der Kooperationsklassen und Förderzentren, die er nicht als *"integrativ"* versteht, weil sie mit *"individuellen"*, auf die Rahmenrichtlinien der jeweiligen *"Primärbehinderung"* bezogenen Curricula arbeiten und nicht nach einem gemeinsamen Curriculum für alle Kinder (FEUSER 1994, 42f).

Hinter FEUSERS radikaler Forderung, ausschließlich und immer an gemeinsamen Gegenständen zu arbeiten, steht die Auffassung, dass gemeinsame Gegenstände zur Herstellung der mit der integrativen Pädagogik angestrebten Gemeinsamkeit aller Kinder eine grundlegende Bedingung darstellen. Dieser Forderung ist meines Erachtens grundsätzlich zuzustimmen, allerdings halte ich den damit verbundenen Ausschluss jeglicher spezialisierter Gegenstände und äußerer Differenzierungsmaßnahmen für außerordentlich problematisch und folge damit den zitierten Interviewaussagen. Andere Maßnahmen zur Herstellung von Gemeinsamkeit, wie der regelmäßige Austausch aller Kinder und PädagogInnen über ihre Arbeiten, durch den diese wiederum zu gemeinsamen Gegenständen werden können, werden dabei zu wenig berücksichtigt³⁰. Die Kritik an äußerer Differenzierung halte ich für berechtigt, sofern es sich um zeitlich ausgedehnte, unabhängig vom Unterricht durchgeführte Maßnahmen handelt. Dagegen sehe ich die Differenzierung nach spezifischem Förderbedarf, um die es in diesem Zusammenhang geht, sowie nach dem damit unter Umständen verbundenen Interesse und der individuellen Bedeutsamkeit der jeweiligen Lerninhalte bei FEUSER ebenso wie bei KLAFKI nicht ausreichend berücksichtigt.

In diese Richtung geht auch die Argumentation von KRETSCHMANN, der die innere Differenzierung des Unterrichts als zentrales Kennzeichen integrativer Pädagogik einschätzt und trotzdem äußere Differenzierungsformen nicht grundsätzlich ausschließt. Er vertritt die Auffassung, dass spezifische, exklusiv für einzelne Kinder ausgewählte Lerngegenstände und damit verbunden auch äußere Differenzierungsformen zeitweise angemessen sein können, denn:

²⁹ vgl. ebd. 43

³⁰ vgl. Kap. 6.1.8.

"Behinderte Menschen benötigen in ihrer Entwicklung mehr Hilfen als nicht-behinderte, und man schadet ihnen, enthält man ihnen diese Hilfen aus Angst vor Etikettierung und Ausgrenzung vor" (KRETSCHMANN 1993, 60).

Er hält es nicht immer für sinnvoll, die für einzelne Kinder wichtigen, weil förderlichen Inhalte in innerer Differenzierung zu bearbeiten, wenn sie für die anderen Kinder der Klasse nicht bedeutungsvoll sind. Umgekehrt sind seiner Argumentation zufolge auch nicht alle Klasseninhalte von Bedeutung für alle Kinder, zum Beispiel höhere mathematische Funktionen für Kinder mit geistigen Behinderungen. Ähnlich argumentiert der Experte Luten Harms:

"... bei manchen Unterrichtsgegenständen ist es einfach so, dass das den J. nicht die Bohne interessiert. Und dann ist es einfach Quatsch, sich zu überlegen, wie kriegen wir ihn da mit rein, auch wenn er nichts davon versteht" (Harms).

In diese Richtung weisen auch die Aussagen der meisten anderen befragten ExpertInnen. Alle amerikanischen und fast alle deutschen InterviewpartnerInnen äußern sich zu dieser Frage und halten, wie die exemplarischen Aussagen zeigen, einen flexiblen Umgang mit inneren und äußeren Differenzierungsformen für notwendig. Sie sehen diese Organisationsformen nicht als Alternativen, sondern ergänzend.

"If you have a combination, the ability to do one-on-one, or small groups, and then also groups, you can get the children to practice and work out in life, in a group those things you worked on in one-on-one settings" (Tracy). "I would say what you need is a combination of service delivery models, you need to be able to at some times pull the child out separately ... but then especially with language disordered kids that needs to happen in the classroom setting so that they are in a conversational mood, either in small group or back in the classroom" (Brown). "It depends a lot on the child. ... and it's one thing for them to communicate one-on-one, it's another thing to use equally effective communication in the dynamics of a group. So I think you need both" (Fitz).

"Differenzierenden Unterricht, und dass man daneben additiv im Klassenraum beispielsweise auch die Möglichkeit hat, eine Lautanbildung oder so zu machen. Es muss aber nicht im Klassenraum sein, kann auch neben dem Unterricht erfolgen, ich würde das nie so ideologisch-dogmatisch sehen" (Kleinert-Molitor).

"Ja, das ist für mich keine Alternative. Also, sowohl als auch. Ich denke zum Beispiel, bei einer Lautanbildung, sagen wir mal, das [f] ist nicht da, dann ist es gut, wenn man mit dem Kind rausgeht, 10 Minuten, um den Laut anzubilden. Denn dann soll er sich genau darauf konzentrieren. Es gibt andere Situationen, wo ich denke, dass es genau richtig ist, mit in der Klasse zu sein, beispielsweise

während der Stillarbeit oder bei einem Lesestück, das erarbeitet wird, dass man dann einfach nur helfend tätig ist ..." (Harms).

Christine Nalepa identifiziert sich am weitestgehenden mit der FEU-SERschen Position, sie schließt äußere Differenzierung zwar nicht vollständig aus, akzeptiert sie aber nur als kurzzeitige Ausnahme:

"Ich denke, dass es Situationen geben kann, wo es sinnvoll ist, zu zweit vor der Tür oder sonstwo mal ein bestimmtes Muster einzuüben, aber im Prinzip, denke ich, ist das nicht nötig" (Nalepa).

Die meisten amerikanischen und deutschen ExpertInnen betonen also, die Entscheidung über die Organisation der **Förderung sei individuell zu treffen**. Dabei sind drei Aspekte zuberücksichtigen.

1. Fünf deutsche und fünf amerikanische ExpertInnen gehen darauf ein, dass die Entscheidung über eine angemessene Organisation der Förderung individuell aufgrund der **Lernvoraussetzungen und Förderbedürfnisse des einzelnen Kindes** zu treffen sei. Dabei betonen die AmerikanerInnen die Gefahr, dass finanzpolitische Motive höher bewertet werden könnten als die pädagogischen Notwendigkeiten:

"Ich würde da immer vom Einzelfall abhängig machen, welche Organisationsform man findet" (Kleinert-Molitor). *"Das ist ganz unterschiedlich, je nach Kind und Lerngegenstand"* (Rodust/Höntsch). *"... the decision about whether they work in a group setting frequently is determined by economics rather than the child's need, and it needs to be based on the child's need"* (Brown).

2. Drei deutsche InterviewpartnerInnen machen die Wahl der Organisationsform vom **Lerngegenstand** und von der **Situation** abhängig:

"Das hängt immer ganz davon ab, woran wir im Unterricht arbeiten" (Rodust/Höntsch). *"Natürlich, das spielt für mich eine große Rolle, dass das für die einzelnen Kinder von Bedeutung ist. Wenn man den (Bedeutungsaspekt) außer acht lässt, nur um einer Ideologie zu folgen, dann bin ich sogar strikt dagegen und halte das auch zum Teil für eine Überforderung der Lehrer. Manche Lehrer gehen aus solchen Gründen nicht in I-Klassen rein"* (Harms).

3. Mit dem letzten Satz von Luten Harms ist die Notwendigkeit angesprochen, die **Fähigkeiten und Möglichkeiten der zusammenarbeitenden PädagogInnen** bei der Entscheidung für das angemessene Fördermodell zu berücksichtigen. Immanente und integrierte Fördermaßnahmen stellen, wie Barbara Kleinert-Molitor feststellt, die **größten fachlichen und sozialen Anforderungen** an LehrerInnen. (Hier wird die Verbindung zur Ebene der Person deutlich.) Sie betont deshalb,

dass Zwischenschritte auf dem Weg zu einer weitestmöglich klassenintegrierten Förderung akzeptiert werden sollten:

"Das Ziel ist klar, die Richtung ist klar, aber es ist akzeptiert, wenn da noch ganz viele Zwischenschritte erfolgen müssen ... wir haben ja kompetente Lehrer. Aber wir haben auch Lehrer, die nicht sehr belastbar sind, und es muss auch mit diesen Lehrern gehen. Und da gibt es Formen, die weniger anstrengend sind." (Kleinert-Molitor).

Das wird in ähnlicher Form von drei weiteren deutschen und einer amerikanischen ExpertIn ausgedrückt:

"Es war ja mal so eine Glaubensfrage, dass in den Integrationsklassen kein Mensch herausging ... zum Glück hat sich das so entwickelt, dass gemeinsam im Team entschieden wird, wie das durchgeführt werden soll, zugunsten des Kindes und nicht zugunsten einer Ideologie" (Tepp).

Zusammenfassend ist festzustellen, dass fast alle befragten ExpertInnen die Auffassung vertreten, integrative Sprach- und Kommunikationsförderung solle weitestmöglich unterrichtsimmanent beziehungsweise unterrichtsintegriert, also in innerer Differenzierung des Klassenunterrichts erfolgen. Die meisten deutschen und alle amerikanischen ExpertInnen schließen allerdings äußere Differenzierungsmaßnahmen und exklusive Lerngegenstände nicht grundsätzlich aus. Sie halten eine Auswahl zwischen verschiedenen Differenzierungsformen für notwendig, um die Entscheidung über die Organisation der Förderung individuell für das einzelne Kind, in Abhängigkeit von den Lerngegenständen der Klasse und den Kooperationsbedingungen der PädagogInnen im Team treffen zu können.

Ich schließe mich dieser Haltung an und kritisiere FEUSERS extreme Position, weil sie meines Erachtens die individuellen Voraussetzungen von SchülerInnen und PädagogInnen weniger hoch bewertet als einen abstrakten "gemeinsamen Gegenstand", der im Extremfall möglicherweise nur noch im Kopf der LehrerIn als solcher existiert und für die SchülerInnen nicht erkennbar ist. Inwieweit dann die Gemeinsamkeit aller Kinder dadurch unterstützt werden kann, halte ich für fragwürdig. Auf der Grundlage dieser Überlegungen stelle ich im folgenden Kapitel die organisatorischen Modelle vor, im Rahmen derer eine integrative Sprach- und Kommunikationsförderung in den USA und Deutschland realisiert wird.

5.3. Organisatorische Modelle integrativer Sprach- und Kommunikationsförderung

Die organisatorischen Modelle, im Rahmen derer SprachpathologInnen und SprachpädagogInnen eine Sprach- und Kommunikationsförderung in der Regelschule durchführen, sind im Kontext der geschilderten Rahmenbedingungen sowie der Überlegungen zur Differenzierung zu verstehen. Sie werden in regional unterschiedlichem Umfang eingesetzt, und die Entscheidung für ein bestimmtes Modell wird nicht allein von der zuständigen SprachpathologIn oder SprachpädagogIn getroffen, sondern mindestens im selben Umfang von den Schulbehörden und SchulleiterInnen. Im folgenden stelle ich die verschiedenen amerikanischen und deutschen Modelle an Beispielen der befragten ExpertInnen und aufgrund der Fachliteratur vor und reflektiere sie anhand der Interviewaussagen. Alle Modelle werden in Regelschulen eingesetzt, sie unterscheiden sich im Hinblick darauf, ob die Sprach- und Kommunikationsförderung

- * im Kontext einer Regel- oder Sonderklasse,
- * in innerer oder äußerer Differenzierung des Klassenunterrichts und
- * als direkte Förderung durch SprachpädagogInnen oder
- * (auch) indirekt im Rahmen einer Beratung von LehrerInnen oder Eltern durchgeführt wird.

5.3.1. Amerikanische Modelle

In den USA findet schulische Sprach- und Kommunikationsförderung im Rahmen von vier verschiedenen Fördermodellen statt: dem Self Contained Classroom, dem Pullout Model, dem Classroom Based Intervention Model und dem Collaborative Consultation Model ³¹.

Die folgende Abbildung zeigt einen Überblick über die Modelle und die Einschätzung ihrer Vor- und Nachteile durch die ExpertInnen. In der Wahl der Reihenfolge gehe ich von äußerer zu innerer Differenzierung und von direkter zu indirekter Förderung vor, wobei das Collaborative Consultation Model am Ende steht, weil es sich um eine Mischform handelt.

³¹ Bei der Zuordnung der zahlreichen Fördervarianten zu diesen vier Modellen (TAYLOR nennt beispielsweise 15 Varianten) folge ich den ASHA-Richtlinien (ASHA 1993b und 1991b).

Organisatorische Modelle in den USA		
Modelle	Prinzipien / Funktionen	
Self Contained Classroom	Sonderklasse (Elementary School) SprachpathologIn als KlassenlehrerIn erteilt auch Unterricht bzw. klassenübergreifender Förderkurs zu festgelegten Zeiten (High School)	Vorteile: - Schonraum 2 - Qualifikation der SprachpathologIn 2 Nachteile: - fehlende Sprachvorbilder 2 - kein natürlicher Kontext 1
Pullout Model	Einzel- oder Kleingruppenförderung außerhalb der Regelklasse; direkte Förderung durch SprachpathologInnen bzw. -pädagogInnen ohne Einbeziehung der LehrerIn	Vorteile: - störungsspezifisches Arbeiten 3 - mehr Kommunikationsgelegenheit 2 - angstfrei / ruhig 4 - persönliches Gespräch 1 Nachteile: - stigmatisierend 4 - "andere Welt" 3 - verpassen Unterricht 3 - Generalisierung 2
Classroom based Intervention Model	Schwerpunkt klassenintegrierte Förderung / teamteaching; direkte Förderung weitreichende Zusammenarbeit von SprachpathologIn und LehrerIn	Vorteile: - keine Stigmatisierung 3 - bedeutungsvolle Inhalte 2 - effektiver bei grammatischen Störungen 3 - Generalisierung 6 Nachteile: - weniger Kommunikationsgelegenheiten 2 - basale Förderung schwieriger 2 - kein "Schonraum" 2 - peinlich für Kinder 2
Collaborative Consultation Model	Mischform aus Einzel-, Gruppen- und klassenintegrierter Förderung durch SprachpathologIn mit kooperativer Beratung Schwerpunkt indirekte Förderung	Vorteile: - method. und organisat. Flexibilität 9 - Früherkennung und Prävention 2 - siehe Classroom-based Model Nachteile: - ressourcenaufwendig 1

Abb. 10: Kategorien und Ausprägungen amerikanischer Modelle

5.3.1.1. Self Contained Classroom

In Self Contained Classrooms arbeiten die SprachpathologInnen als LehrerInnen der Klasse, wozu sie aufgrund ihrer ausschließlich therapeutisch ausgerichteten Ausbildung in manchen Bundesstaaten eine Zusatzqualifikation benötigen. Sie sind in diesem Modell für den Unterricht und die sprachlich-kommunikative Förderung gleichermaßen zuständig³². Das Modell Self Contained Classroom ist angesichts der zunehmenden Integrationsbestrebungen in den USA nicht mehr populär und stellt eine Ausnahmeerscheinung dar. Die ASHA bezeichnet in ihren Richtlinien von 1993 die Förderung in diesem Modell als weniger wünschenswert und folgt damit der Auslegung des Gesetzgebers, der im Rahmen von Statistiken die weitestmögliche Förderung in der Regelklasse als "least restrictive" einstuft³³. In Oregon wurde dieses Modell in seiner ursprünglichen Form weitgehend abgeschafft, wie vier ExpertInnen feststellen; es existieren nur noch wenige Sonderklassen für Kinder mit Mehrfachbehinderungen.

"Preschoolers have in the past in Oregon at least gone to a special pre-school in the public system if this was their only problem. Right now that's not happening any more" (Hanson).

Dass auch die Alternative einer privaten Sonderschule für Kinder mit Sprach- und Kommunikations- oder Lernstörungen in Oregon nicht besteht, bedauert Peggy Sharrow. Am Beispiel eines Jungen, mit dem sie vor seinem Umzug in einen anderen Staat gearbeitet hat und der mit fünfzehn Jahren auf eigenen Wunsch in eine private Sonderschule eingeschult wurde, beschreibt sie das Problem:

"... like this young man when he was fiveteen, said 'I really need to be in a private school, I need to be somewhere where they can always help me, not just leave me on my own" (Sharrow).

Die Einschätzung, dass Self Contained Classrooms für die Förderung von SchülerInnen mit schweren oder mehrfachen Sprach- und Kommunikationsstörungen unter Umständen angemessener sein können als Regelklassen und deshalb als Wahlmöglichkeit zur Verfügung stehen sollten, wird auch in den Leitlinien der ASHA vertreten³⁴. Als Betreuungshöchstzahlen werden 12 SchülerInnen empfohlen, sofern weiteres Unterstützungspersonal vorhanden ist, und 8 SchülerInnen, wenn

³² vgl. ASHA 1993b, 35

³³ vgl. Kap. 4.2.2.

³⁴ vgl. ASHA 1993b, 37

das nicht der Fall ist ³⁵. Die Expertinnen Hanson, Barnes und Dull haben positive Erfahrungen mit Varianten dieses Modells gemacht:

Karen Hanson arbeitet zum Interviewzeitpunkt an zwei Tagen in der Woche in einem Self Contained Classroom in Portland, in dem acht Vorschulkinder mit schweren Mehrfachbehinderungen von einer Lehrerin und einer Unterrichtshelferin sowie mit Unterstützung durch die Sprachpathologin und eine Ergotherapeutin gefördert werden. Melinda Barnes hat zwei Jahre lang einen "Communication Development Classroom" mit 13 Vorschulkindern in einem ländlichen Schuldistrict bei Salem geführt und dabei mit einer Unterrichtshelferin zusammengearbeitet. Die Kinder besuchten vormittags die Sondergruppe und nachmittags zum Teil ihren wohnortnahen Regelkindergarten. Sie hat diese Organisationsform als sehr effektiv erlebt und seine Abschaffung bedauert: *"It was really quiet effective. Much more than the other"* (Barnes).

Als Anforderung an Self Contained Classrooms formuliert die ASHA, dass die darin unterrichteten SchülerInnen mit Sprach- und Kommunikationsstörungen so häufig wie möglich mit anderen SchülerInnen zusammen sein sollten. Da die Klassen in Gebäuden der allgemeinen Schule untergebracht sind, kann dies zum einen in den Pausenzeiten oder einzelnen Unterrichtsfächern der Fall sein, zum anderen kann auf Arbeitsformen wie das *Peer Tutoring* zurückgegriffen werden. Dabei kommen ältere, nichtbehinderte SchülerInnen für einen bestimmten Zeitraum mit in die Klasse und arbeiten gemeinsam mit einem Kind des Self Contained Classroom ³⁶:

Die Form des Peer Tutoring wird in dem von Karen Hanson betreuten Self Contained Classroom praktiziert. Die Klasse ist im Gebäude einer Regelschule untergebracht, und es besteht die Absprache mit einer 3. Klasse, dass an zwei Tagen in der Woche je zwei SchülerInnen dieser Klasse in die Sonderklasse kommen und mit je einem oder zweien der Kinder dort die aktuelle Aktivität gemeinsam durchführen. Dabei werden sie allerdings vom Gruppenpersonal und von der Sprachpathologin nur sehr eingeschränkt angeleitet und unterstützt, eine Kritik, die Karen Hanson selbst an dieser Maßnahme äußert. Nach jeder Schulstunde wechseln die Peer Tutors.

Neben dem Peer Tutoring als regelmäßiger Organisationsform wird häufig das *Reverse Mainstreaming* praktiziert, bei dem eine geringere

³⁵ vgl. ebd.

³⁶ vgl. HAZEL 1990; WEISS & NAKAMURA 1992; vgl. Kap. 6.2.3.

Zahl gleichaltriger Kinder durchgängig gemeinsam mit den zu fördernden Kindern unterrichtet werden. Vor allem im vorschulischen Bereich werden Self Contained Classrooms oft in dieser Form organisiert, wie Melinda Barnes und Vickie Dull berichten:

"... there were several children without communication disorders who mixed up the classroom so that it appeared more integrated, more mainstreamed. ... It was kind of the opposite of what we are doing now. Now we take the handicapped children and put them in a nonhandicapped setting. And here we had a specialized classroom where we put nonhandicapped children in" (Barnes).

Diese Maßnahmen sollen die aussondernde Wirkung des Modells mildern und seine **Nachteile** ausgleichen.

* Als wesentlicher Nachteil wird von Laurel Kirschbaum und John Tracy das Fehlen altersangemessener Sprachvorbilder bei einem nur von Kindern mit Sprach- und Kommunikationsstörungen besuchten Self Contained Classroom gesehen. Kirschbaum hat die Erfahrung gemacht, dass Kindern, die aus Sonderklassen in eine Regelklasse zurückkommen, **normale Interaktionserfahrungen fehlen**:

"If they have been in a self contained classroom where all the kids have a lot of disorders they haven't been exposed to normal social interaction very much, especially with other kids" (Kirschbaum).

* Auch Tracy stellt fest, dass Sonderklassen **keinen natürlichen Interaktionskontext** bieten und im Unterschied zu integrativen Settings keinen Übungsraum für das "wirkliche Leben" bieten:

"Having kids with disabilities mainstreamed, that allows kids to learn: how do I get along in life, because I am with normal kids. ... I have to practice that with normal kids" (Tracy).

* Ein zentraler **Vorteil** dieses Modells wird dagegen von Melinda Barnes und Karen Hanson darin gesehen, dass Self Contained Classrooms einen **"Schonraum"** mit einem guten sozialen Klima bieten können. Barnes beschreibt das sehr eindrücklich am Beispiel ihrer Sonderklasse mit Reverse Mainstreaming:

"... Whereas in my classroom there were nonhandicapped children and the handicapped - the kids that were nonhandicapped had to fit into their norms and were very accepting of handicaps. So there was a general relationship between the kids that was very understanding, very acceptable. No one was considered different" (Barnes).

* Die **höhere Qualifikation der SprachpathologInnen**, die in Self Contained Classrooms verantwortlich unterrichten, ist ein weiterer Vorteil:

"... Because I think the function of a classroom teacher is math, reading, writing, and they are not necessarily able to adapt to a certain child's learning needs, make modifications which is also a job that we have in the classroom. Example: Blowing things up for a child with a vision impairment, sitting a child with a hearing impairment in the front row, these are things that a lot of classroom teachers don't think about" (Barnes).

Neben den beschriebenen Self Contained Classrooms im vorschulischen Bereich berichten fünf der Befragten von positiven Erfahrungen mit einer Variante, die in der Middle- und Highschool eingesetzt wird. SprachpathologInnen unterrichten im Rahmen des Kurssystems **Sprach- und Kommunikationsförderung analog zu anderen wählbaren Kursen** ³⁷. In diesem Rahmen kann zum Beispiel an **sozialen und pragmatischen Fähigkeiten** gearbeitet werden:

"... they work on communication, it's a regular class ... she teaches that class every day ... it's in a highschool, so it's only one period a day" (Tracy). "... a class, it was called 'social skills'. And they were kids that were all learning disabled, and I would come in on Fridays and teach the class. It was real informal ... we talked about different role playing, different things you do in situations" (Kirschbaum).

Ein weiterer Schwerpunkt in dieser Kursform kann darin bestehen, dass SprachpathologInnen, eventuell in Kooperation mit anderen SonderpädagogInnen, **Lernstrategien** unterrichten:

"... at the middle school ... there is a class that's available for kids with a handicapping condition, called learning strategies. The resource teacher teaches it, but I can come in if I have kids that are on IEP with speech and language disorder" (Kirschbaum).

Dieses Modell des Self Contained Classroom als Kurs liegt im Grenzbereich zum sehr viel stärker verbreiteten Pullout Model.

5.3.1.2. Pullout Model

Bis Ende der 80er Jahre war die isolierte Förderung im Pullout Model die vorherrschende Form schulischer Sprach- und Kommunikationsförderung in den USA ³⁸.

"Im Rahmen dieser gebräuchlichsten Förderform arbeiten SprachpathologInnen unabhängig, indem sie SchülerInnen zur Einzel- oder Kleingruppenförderung aus ihren Regelklassen herausziehen" (ASHA 1991b, 44).

³⁷ vgl. BUTTRILL et al. 1989

³⁸ vgl. MARVIN 1987; MILLER 1989

Im Sprachtherapieraum wird eine symptomorientierte, individuelle Förderung durchgeführt, die zum Unterricht in den meisten Fällen in keinem inhaltlichen Zusammenhang steht. In seiner traditionellen, ausschließlichen Form wird dieses Modell von keiner der befragten ExpertInnen vertreten, denn es gilt nicht als integrativ. John Tracy beurteilt es sehr kritisch, denn er sieht dabei die Korrektur von Sprachstörungen im Sinne des medizinischen Modells und die Entlastung der Regelklasse von den zu fördernden Kindern im Vordergrund:

"That's a very old, 'horse and buggy' method based on the model which first started in speech therapy in the 1930s in Chicago public schools. There, they said 'oh, you need to pull kids out of schools because the teachers need a rest from these kids ... We need to use the correction model, so we take them out, we give the teachers a break, and we correct their problem.' That's not the best model. ... Because back in those days we didn't understand ... this thing called generalization" (Tracy).

Aus der Theoriebildung der Speech Language Pathology leitete sich schon früh eine Kritik an diesem Fördermodell ab, das als *"decontextualized and isolated"* bezeichnet wurde (MILLER 1989, 155). An diese Sichtweise anknüpfend formulieren die befragten ExpertInnen eine Reihe von *Nachteilen* für die Kinder:

* Drei der ExpertInnen sind der Auffassung, dass es die SchülerInnen bloßstelle und *stigmatisierend* wirke, wenn sie zur Förderung aus der Klasse geholt werden.

"I don't favor pulling them out because what you do is you penalize the child" (Fitz). "And they feel different enough to come out of the classroom, left alone" (Kirschbaum).

* Die Arbeit im Pullout bedeutet nach Auffassung von Fitz und Hilton das Betreten einer *anderen Welt* mit anderen Regeln und Inhalten zu betreten als der Klassenraum. Die SchülerInnen können deshalb die Bedeutung der Sprachförderung oft nicht erkennen.

"... when we were pulling them out of the classes and doing those strange things with them that they couldn't figure out any relationship to their lifes with, they were much more resistant" (Fitz). "... for example we used to teach animals, and then we teach fruits and vegetables. But it was pullout system, and that was not what they were doing in the classroom, and so I think it was walking from another world back into the classroom" (Hilton).

* Es besteht die Gefahr, dass die Förderung *"mystifiziert"* wird, weil die anderen SchülerInnen und die LehrerInnen nichts davon erfahren; das sollte vermieden werden:

"But always with the thought in mind that whatever they're gonna do in there is gonna be generalised back in the classroom. And not this mysterious thing" (Fitz).

* Die isoliert gelernten Fertigkeiten werden von den SchülerInnen oft **nicht generalisiert**:

"I find that most of the kids cannot generalize from a discreet session to the classroom content. ... You have to have a way to be with them" (Fitz).

* Die SchülerInnen **verpassen Unterrichtsinhalte**, für deren Nacharbeitung sie dann in der Regel allein zuständig sind, wenn sie zur Förderung aus der Klasse geholt werden. Da sie das in den meisten Fällen nicht leisten können, haben sie durch die Förderung Nachteile hinsichtlich ihrer unterrichtsbezogenen Kenntnisse.

"And you actually set them back because all the time they are not in the room they are missing the content. And it's their responsibility to make it up. Usually those kids can't independently" (Fitz). "And the teacher always says: Well, don't pull them out during reading and math. Okay, we'll pull them out maybe in social studies or health or something else. And they are getting to junior high and they have missed all of this background information, so how can they learn about the next step if they have missed all of this. Because they have been pulled out for special ed. So they have these big gaps. ... So when you get into the classroom and you try to incorporate your goals into the classroom, they are not going to miss all that information" (Kirschbaum).

Dieses letzte Argument wurde von der Regelschulinitiative in den Mittelpunkt ihrer Kritik am Pullout Model gestellt. Insbesondere für SchülerInnen mit umfangreichem Förderbedarf in verschiedenen Bereichen, für deren Förderung verschiedene Personen zuständig waren, führte das Modell dazu, dass sie kaum noch am Unterricht ihrer Klasse teilnahmen und auch die verschiedenen, zusammenhanglosen Förderangebote nicht integrieren konnten³⁹. Aus den Untersuchungsergebnisse folgert SIMON⁴⁰: Wenn SchülerInnen für die Förderung aus ihrem natürlichen Klassenkontext herausgezogen werden,

* entwickeln sie passive Gewohnheiten, die der Fähigkeit zur selbständigen Arbeit entgegenstehen (und diese Fähigkeit wird von LehrerInnen bei der Beurteilung ihrer SchülerInnen als zentral bewertet),

³⁹ vgl. OPP 1993. SIMON, die diese Kritik für die Sprachpathologie aufgreift, nennt außerdem weitere Argumente (vgl. SIMON 1987, 55; auch ANDERSEN & NELSON 1988)

⁴⁰ SIMON bezieht sich mit dieser Aussage auf Befragungsergebnisse, denen zufolge die Fähigkeit zum selbständigen Arbeiten von LehrerInnen an erster Stelle bei den Erwartungen an Middle/High School-SchülerInnen stand (vgl. SIMON 1987, 55).

* lernen sie einen Kommunikationsstil, der der Zweierbeziehung entspricht, nicht aber den Interaktionsregeln der Klasse (z.B. den anderen aussprechen lassen, sich melden);

* beginnen sie ihrer Etikettierung als "behindert" zu glauben und schöpfen ihre intellektuellen und Handlungsmöglichkeiten nicht aus ("erlernte Hilflosigkeit").

In ihren Richtlinien betont die ASHA vor dem Hintergrund dieser Argumente, dass das Pullout Model heute nicht mehr das einzige Fördermodell ist, sondern nur noch eine von mehreren Wahlmöglichkeiten. Unter Bezugnahme auf die Forderungen der Regelschulinitiative wird die Priorität einer integrativen Förderung im Unterricht und die Notwendigkeit einer präventiven Förderung betont, die mit der weitgehenden oder ausschließlichen Förderung in äußerer Differenzierung nicht vereinbar ist. Wie in Kapitel 5.2. schon deutlich wurde, wird die Ablehnung äußerer Differenzierungsformen in der Sprachpathologie allerdings nicht uneingeschränkt geteilt. Die ASHA hält dieses Modell für angemessen, wenn eine SchülerIn eine neue Fertigkeit lernt und eine intensive Unterweisung und Übung benötigt, etwa bei der konzentrierten Erarbeitung neuer sprachlicher Strukturen ⁴¹.

Die ExpertInnen nennen folgende **Vorteile** des Pullout Model:

* Bei **störungsspezifischem Vorgehen** kann in der äußeren Differenzierung effektiver gearbeitet werden als im Klassenraum

"This disorder specific, if we are talking about voice or articulation, for the most part I think it is easier to teach those things outside the classroom. It can be kind of embarrassing for the kids,... (Kirschbaum). "things can get lost in a group" (Tracy). "... if I got a severe communication disorder and they have really limited articulation that can hardly be understood, then it's okay for a part of the time to have discrete exercise to increase those skills, but I don't think the focus of being in the classroom should be on that. It should be on communication" (Fitz).

* Zur Unterrichtung **basaler Kompetenzen**, die die anderen Kinder der Klasse bereits beherrschen, kann das Modell besser geeignet sein.

"If the kids are a long way behind the other kids, then you might pull them out for the reading or language arts period and do teaching for the preacademic skills and language skills. They are not ready to read yet maybe on first or second grade, and so you pull them out to do more language activities ..." (Hilton).

* Im Pullout ist **mehr Ruhe und Konzentration** auf die Förderinhalte möglich:

⁴¹ vgl. ASHA 1993b, 37

"... there are still those times when you have a child who can't handle the destructibility of a classroom, who can't screen out that competing noise ... they just need a more structured setting." (Fitz). "Those are things I can't do in the classroom, it's too disruptive to do that in the classroom" (Dull).

* Es bestehen **mehr Kommunikationsgelegenheiten** für das einzelne Kind:

"... children with communication disorders being in small groups with peers gives them more the opportunity to practice, see good modelling and actually practice it" (Hanson).

* Ein **angstfreies, sicheres Setting** kann angeboten werden, in dem auch spezielle, motivierende Aktivitäten angeboten werden können und in dem persönliche Gespräche und psychotherapeutische Maßnahmen möglich sind.

"... some days I just see him by himself because he has such low self esteem. We are rebuilding some new things about who he is ...: 'this is where you were and look at what you can do now', and that's things I can't do in a group because they will probably tease him when he leaves the room" (Dull).

Darüberhinaus betont vor allem Vickie Dull, dass das Pullout Model unter bestimmten Bedingungen, nämlich bei einer zu großen Belastung der SprachpathologIn durch die Anzahl der zu fördernden Kinder, die einzige Fördermöglichkeit darstelle.

Um die Vorteile des Pullout Model zu nutzen und trotzdem seine Nachteile zu vermeiden, empfiehlt die ASHA bei der Verwendung dieses Modells eine Kombination mit klassenintegrierten Fördermaßnahmen, die Daphne Hilton folgendermaßen beschreibt:

"I don't like to pull out for a long period of time. So even when it's a disorder like voice or stuttering, which I do think you need some pullout, I think that you would set them up and maybe touch base every once in a while, but not have a usual time, but then put them back into the classroom. You know, educate the teacher about the problems and which are the techniques we try, 'this works, the student knows how to practice.' And if they need help they know how to get help. So even with these pullout will be a part of the time and then back into the classroom as soon as possible" (Hilton).

5.3.1.3. Classroom-based Intervention Model

Das Classroom-based Intervention Model verwirklicht im Gegensatz zur äußeren Differenzierung des Pullout Model eine Förderung in innerer Differenzierung des Unterrichts. Es wird (unter unterschiedli-

chen Namen wie "curriculum based", "integrated", "inclusive" oder "transdisziplinäre") in den letzten Jahren in vielen Veröffentlichungen thematisiert⁴². Die SprachpathologIn führt die Förderung in der Regelklasse (oder einem anderen natürlichen Kontext) durch und arbeitet dabei eng mit der KlassenlehrerIn zusammen, im günstigsten Fall im teamteaching⁴³: der Unterricht und die Förderung werden von LehrerIn und SprachpathologIn gemeinsam durchgeführt und verantwortet.

"... the speech pathologist becomes one of the instructors in the classroom. So you are not coming in just as a specialist in this one area, but you are a member of that class, you take ownership in what goes on in the whole classroom curriculum" (Fitz).

Das Classroom-based Model wird von drei der neun befragten amerikanischen ExpertInnen favorisiert, die die Auffassung vertreten, die relativ umfangreiche Doppelbesetzung von LehrerIn und SprachpathologIn und die gemeinsame Verantwortungsübernahme biete die besten Fördermöglichkeiten.

Die vehementeste Vertreterin dieses Modells unter meinen InterviewpartnerInnen ist Linda Fitz. Sie ist an einer Middleschool fest angestellt und hat die intensive Zusammenarbeit im Rahmen des Classroom-based Model dort zeitweise in zwei Klassen erprobt. Jede der beiden Klassen wurde von 26 SchülerInnen besucht, von denen fünf beziehungsweise sechs ihrem IEP zufolge Anspruch auf sprachpädagogische Unterstützung hatten. In der einen Klasse arbeitete sie mit Ausnahme des Freitags jeden vormittag von 9-12 Uhr mit, in der anderen jeden Nachmittag von 13-15 Uhr. Freitags führte sie außerdem Einzel- und Kleingruppenförderung mit 12 anderen, ebenfalls zu versorgenden SchülerInnen der Schule durch. In ihren beiden Stammklassen arbeitete Linda mit den LehrerInnen weitgehend im teamteaching, die Unterrichts- und Förderinhalte wurden gemeinsam geplant und ausgewertet. Mit der Vormittagslehrerin fand die gemeinsame Planung jeden Morgen von 8-9 Uhr statt, mit der Nachmittagslehrerin im Anschluss an den Unterricht von 15-16 Uhr.

Für Linda Fitz ist zentral, dass die SprachpathologIn möglichst täglich in der Klasse mitarbeitet, um Teil des Systems zu werden:

"I think the more the speech path can be in the room the more credibility they have with the kids and with the teacher. If you come and go a few hours a week you are still this other person. Psychologically you are not becoming a part of

⁴² BUTTRILL et al. 1989; CREAGHEAD 1992; CHRISTENSEN & LUCKETT 1990; MILLER 1989, NELSON 1989, 1990; SIMON 1987 u.a.

⁴³ vgl. ASHA 1993a, 35

the class. You are temporarily dropping in. I think it's - you know, sometimes it's impossible to allow this kind of scheduling - but constancy is important" (Fitz).

Der deutliche Bezug zwischen Förder- und Unterrichtsinhalten, die Übereinstimmung pädagogischer und therapeutischer Ziele und ihre Berücksichtigung am gemeinsamen Unterrichtsgegenstand sind kennzeichnend für dieses Modell ⁴⁴. Einige der befragten ExpertInnen sehen es auch in Sprachförderklassen oder (gemeinsam mit der SonderschullehrerIn) im Resource Room verwirklicht ⁴⁵.

Ebenso wie das Collaborative Consultation Model wurde das Classroom-based Model aufgrund der zunehmenden Integrationsforderungen und einer stärkeren Berücksichtigung eines bedeutungsvollen und natürlichen Förderkontextes entwickelt, und in beiden Modellen spielt die **Zusammenarbeit zwischen RegelpädagogIn und SprachpathologIn** eine zentrale Rolle. Sowohl die Diagnostik als auch der Förderplan bezieht sich auf das Curriculum der Klasse ("curriculum based assessment and intervention") ⁴⁶. Die Verantwortung für die Planung und Durchführung individueller Fördermaßnahmen liegt im Classroom-based Model bei beiden KooperationspartnerInnen. Außerdem wird die gegenseitige Qualifizierung von LehrerIn und SprachpathologIn im Rahmen der Zusammenarbeit betont ⁴⁷. Folgende **Vorteile** dieses Modells werden von den ExpertInnen genannt:

* Eine **Stigmatisierung** wird vermieden.

* Die Förderung findet im **natürlichen Kontext** der Klasse statt:

"... instead of taking the kids out of the class and bringing them into a room and having them do all those meaningless exercises, we are just using what they do every day" (Fitz).

* Die SchülerInnen werden von der SprachpathologIn bei Aufgaben unterstützt, die für sie täglich von **Bedeutung** sind: sie lernen zum Beispiel, einen Text zu gliedern oder an Klassendiskussionen teilzunehmen. Dadurch ist die Förderung motivierender und interessanter.

* Vor allem bei grammatischen und semantischen Störungen ist dieses Fördermodell **effektiver** als isolierte Einzelförderung:

"A lot of the kids with language (problems) I think are really well served in the classroom, especially if the speech pathologist goes into the classroom and can support the classroom teacher in whatever they are doing" (Kirschbaum).

⁴⁴ vgl. ASHA 1993b, 36

⁴⁵ vgl. auch MILLER 1989, 156

⁴⁶ vgl. NELSON 1989, 172; vgl. Kap. 6.2.1.

⁴⁷ vgl. auch MILLER 1989, 158

* Zur **Generalisierung** der im Pullout eingeübten Fähigkeiten ist die Arbeit in der Klasse nach Auffassung von sechs ExpertInnen unverzichtbar.

"There are other times when the group dynamics are very important, especially when you try to generalize a skill that you worked on" (Fitz). "... but then especially with language disordered kids that needs to happen in the classroom setting so that they are in a conversational mood" (Brown).

Neben diesen Vorteilen sehen die befragten SprachpathologInnen allerdings auch **Nachteile**, wenn das Classroom-based Model zu absolut vertreten wird und äußere Differenzierungsformen vollständig ausgeschlossen werden⁴⁸. Das Classroom-based Modell kann den ExpertInnen zufolge bestimmte Möglichkeiten nicht bieten:

* Es bestehen **nicht so viele Kommunikationsgelegenheiten** für das einzelne Kind wie in der Einzel- oder Kleingruppensituation:

"They just don't have the talking time with the teacher. And that is the problem. If the classroom is small it's the best setting" (Dull). "Because in a large group it's easy to hide and not do or say much" (Hanson).

* Eine **basale Förderung** für einzelne Kinder ist für die anderen SchülerInnen nicht immer relevant:

"... And in the classroom it's usually not part of the curriculum to teach phone skills or self help things we may address. The other children usually have these skills" (Dull).

* In einer Klasse ist es **nicht immer ruhig** genug.

* In der Klasse besteht häufig keine 'sichere' Kommunikationssituation, **kein 'Schonraum'**

"But sometimes if their language problems are so severe they may be embarrassed to communicate in front of their peers, and they may need someone just to go back. Quiet a way back, and show them the way" (Sharrow).

* Besonders älteren Kindern kann es unter Umständen **peinlich** sein, in der Klasse vor den anderen Kindern an ihrer Sprache zu arbeiten:

"It can be kind of embarrassing for kids, too, when you are doing it in the classroom. Even if you have a corner to do it it really drives attention to the child, it makes them feel different" (Kirschbaum). "On the other hand sometimes they don't like me being in the classroom because they feel like it drives more attention to them. They sign me 'Let's go out of the classroom and work someplace else.' So by fourth- and fifthgraders I have really watched that. If I am in the

⁴⁸ vgl. auch Kap. 5.2.

room I may not work with them as much as I work with six other kids who don't have language problems, but ... I free up the teacher to work with that student. So sometimes it's an embarrassment. The kids don't want me to be in there during a whole language activity. They want me to just pull them out and do whatever we are supposed to do and get them back into the classroom" (Dull).

Linda Fitz erläutert, dass das Classroom-based Model vor allem in der Elementary School verwendet werde, in der Middle- und Highschool sei es dagegen schwieriger umzusetzen. Sie führt das zum einen auf den organisatorischen Aspekt zurück, dass in diesen Klassenstufen nicht mehr der Klassenunterricht, sondern ein Kurssystem mit mehreren FachlehrerInnen vorherrscht und häufige Raumwechsel stattfinden.

"... what we are trying to do now is move that all up into the middle school/high school level. And it works just as well, but with a lot more problems to deal with because of the structure of the school day. ... they are not in one room, they are moving around, you are dealing with many instead of one teacher ..." (Fitz).

Zum anderen sieht sie ebenso wie Peggy Sharrow als Problem, dass die LehrerInnen in dieser Altersstufe nicht mehr basale Fähigkeiten unterrichten und von den SchülerInnen erwarten, dass sie zum Beispiel lesen und schreiben könnten. Das sei aber bei SchülerInnen mit Sprach- und Kommunikationsstörungen keineswegs immer der Fall.

"It's a lot easier to get it going at the elementary level because you are teaching basic skills anyway. But when you get to the middle school/high school level, the teachers have the expectation that the students have those basic skills. And so they expect them to be operating on a much higher level which is a misnomer" (Fitz). "... teachers are more understanding at the elementary school level than they are at middle school and high school. Often the high school teachers ... they don't know who is handicapped, mildlywise. And they may not be as understanding, as ready to change things. They are the ones that say, 'Well, everybody has to have a good handwriting', or 'everyone has to spell properly. What do you mean this person needs a spell checker ... My other kids don't need it. He is cheating'" (Sharrow).

Auch von der ASHA wird das Classroom-based Model vor allem für die Elementary School empfohlen, und zwar dann, wenn viele SchülerInnen einer Klasse zur Klientel von SprachpathologInnen gehören oder wenn die Klasse von vielen SchülerInnen besucht wird, von denen erwartet werden kann, dass sie aufgrund anderer Muttersprachen oder sozioökonomischer Benachteiligung sprachliche Fähigkeiten nicht leicht von einem Kontext in einen anderen generalisieren

werden ⁴⁹. Diese eingeschränkte Empfehlung, aus der sich eine gewisse Zurückhaltung der ASHA gegenüber dem Modell interpretieren läßt, ist vermutlich unter anderem auf bildungsökonomische Überlegungen zurückzuführen, denn im Vergleich zu den anderen Modellen wenden SprachpathologInnen dabei viel Zeit für eine relativ kleine Gruppe von Kindern auf. Die ASHA empfiehlt (ebenso wie beim Collaborative Consultation Model) Betreuungszahlen von nicht mehr als 40 SchülerInnen, was mir aus deutscher Perspektive bereits sehr viel erscheint. Legt man die Vorstellungen Linda Fitz's zugrunde, dass eine SprachpathologIn jeden Tag in jeder von ihr unterstützten Klasse sein sollte, so ist in diesem Modell maximal eine Zusammenarbeit mit zwei bis vier Klassen möglich.

5.3.1.4. Collaborative Consultation Model

Das Collaborative Consultation Model weist viele Überschneidungen mit dem Classroom-based Model auf und wird von einigen befragten ExpertInnen in unterschiedlichen Klassen alternativ dazu verwendet. Die Zusammenarbeit aller mit einem Kind arbeitenden PädagogInnen und TherapeutInnen sowie den Eltern steht bei diesem Modell im Mittelpunkt ⁵⁰. Es stellt eine Kombination der Arbeit in innerer und äußerer Differenzierung dar und betont darüberhinaus den Stellenwert indirekter Fördermaßnahmen.

Der Begriff der "collaborative consultation" besteht aus zwei sich stark überschneidenden Teilbegriffen, die zum Teil getrennt und synonym, meistens allerdings in der hier benutzten Kopplung verwendet werden. Nach TAYLOR bezieht sich der Begriff der "*consultation*" im Sinne von *Beratung* auf den Austausch von Information. Mit dem Begriff der "*collaboration*" wird die *gegenseitige Informationsmitteilung* und Gleichwertigkeit der PädagogInnen mit dem Ziel der Unterstützung eines zu fördernden Kindes betont. Der Begriff stammt ursprünglich aus der militärischen Terminologie und meint die *willentliche Zusammenarbeit* mit einem Feind. Die Wahl dieser Terminologie deutet daraufhin, dass mit dem Collaborative Consultation Model eine bewußte Aufhebung der Trennung zwischen den "verfeindeten" Bereichen der allgemeinen und der Sonderpädagogik angestrebt wird ⁵¹.

⁴⁹ vgl. ASHA 1993b, 37

⁵⁰ vgl. ASHA 1993a, 35

⁵¹ vgl. TAYLOR 1992, 159 f

Das Collaborative Consultation Model ist in den USA zur Zeit wohl das populärste Fördermodell. Die Zahl der Fachveröffentlichungen und Erfahrungsberichte dazu legt nahe, dass es das traditionelle Pullout Model weitgehend abgelöst hat oder mindestens ergänzend dazu verwendet wird ⁵². Es wird als erfolgreich bei einer breiten Palette der Sprach- und Kommunikationsförderung beschrieben ⁵³, zu denen die Entwicklung normaler sprachlicher Fähigkeiten im Unterricht ⁵⁴ ebenso gehört wie die Förderung bei unterschiedlichen Störungsbildern wie Stottern ⁵⁵, Englisch als zweite Sprache für sozioökonomisch benachteiligte Kinder ⁵⁶, Lernstörungen ⁵⁷ oder Lese-Rechtsschreibstörungen ⁵⁸. Das Modell wird im gesamten Schulbereich vom Kindergartenalter ⁵⁹, über die Grund- und Mittelschule bis zur Junior High School ⁶⁰ eingesetzt und beinhaltet neben der Förderung von SchülerInnen mit IEP auch präventive Maßnahmen ⁶¹. Die ASHA hat sich mit diesem Fördermodell in einer eigenen Empfehlung (1991b) intensiv auseinandergesetzt und befürwortet es, weil es die Kritik am Pullout Model und am Classroombased Model aufnimmt und mit den Forderungen der Regelschulinitiative übereinstimmt. Auch die meisten befragten ExpertInnen unterstützen dieses Modell, wie an der Äußerung von John Tracy beispielhaft deutlich wird.

"I really push heavily on the consultation model, with you doing maybe some pullout in the beginning, working with some kids that need it. Other kids may not need it because you worked with them maybe on earlier times and they are in some language group you teach. And then working with the teacher to carry through ... You should teach some one-on-one, some language group in a class, and then help the teachers to work with kids ..." (Tracy).

Sechs von ihnen betonen, dass sie es für das effektivste Fördermodell halten, wenn angemessene Rahmenbedingungen vorhanden sind:

⁵² vgl. FERGUSON 1991, FRASINELLI et al. 1983, MARVIN 1987, MILLER 1989, MOORE-BROWN 1991 u.a.

⁵³ vgl. GERBER 1987

⁵⁴ vgl. DAMICO 1987

⁵⁵ vgl. COOPER 1991

⁵⁶ vgl. BOHN, LANGVILLE, SAMPLES & SANDT 1991

⁵⁷ vgl. NORRIS 1989, STEWART 1987

⁵⁸ vgl. DUDLEY-MARLING 1987

⁵⁹ vgl. WEINER & CREIGHTON 1987

⁶⁰ vgl. DESPAIN & SIMON 1991

⁶¹ vgl. TATTERSHALL 1987; CREAGHEAD 1990, 1992; vgl. auch Kap. 6.2.

"It will definitely be effective, much more effective than one-on-one. If you have a combination ... if it's worked right, it's probably the most effective use of resources of a speech pathologist ..." (Tracy).

Die Expertin Daphne Hilton arbeitet im Rahmen eines Pilotprojekts zur Einführung des Collaborative Consultation Model. Sie ist beim ländlichen Marion ESD angestellt und versorgt Kinder mit Sprach- und Kommunikationsstörungen an zwei Schulen, in denen sie zum Special Education Team gehört. Die LehrerInnen der Schule haben die Möglichkeit, sich mit Fragen oder Unterstützungswünschen an das Team zu wenden. Unter Beteiligung aller mit dem Kind arbeitenden Fachkräfte und der Eltern wird dann versucht, eine gemeinsame Problemlösung zu finden. Über Förderschwerpunkte und gegebenenfalls qualitative oder quantitative Veränderungen im Förderplan wird gemeinsam entschieden. Die konkrete Zusammenarbeit mit den LehrerInnen sieht sehr unterschiedlich aus, in Abhängigkeit von den Förderbedürfnissen der Kinder, dem Unterrichtsstil und den Wünschen der LehrerInnen sowie den zeitlichen Bedingungen. Häufig verwendet Daphne Hilton eine Kombination aus klassenintegrierter Förderung und äußerer Differenzierung, wobei sie in der Einzel- oder Kleingruppensituation gerne Unterrichtsinhalte mit den Kindern vorbereitet. Diese haben dann im Unterricht größere Chancen, sich einzubringen und ihre neu erworbenen sprachlich-kommunikativen ebenso wie inhaltlichen Kenntnisse anzuwenden. Dazu ist eine gemeinsame Planung und gegenseitige Information der Regel- und SprachpädagogInnen unerlässlich. Eine projektorientierte Arbeit, die über die einzelnen Klassen hinaus zum Teil von der ganzen Schule oder Schulstufe abgesprochen wird, fördert die positiven Wirkungen des Modells. Daphne Hilton versteht sich als Unterstützerin der LehrerInnen und sieht ihre Aufgabe darin, mit ihnen gemeinsam die Lernumgebung so zu verändern, dass für alle Kinder einschließlich des zu fördernden günstigere Entwicklungsbedingungen entstehen.

Das Collaborative Consultation Model ist, wie in seinem Namen ausgedrückt wird, ein *fachübergreifender Teamansatz*, der die Zusammenarbeit und den Kompetenztransfer zwischen den verschiedenen Berufsgruppen betont ⁶². IDOL, PAOLUCCI & NEVIN formulieren als Zielsetzung, *Fachleute mit unterschiedlicher Expertise und unterschiedlichem Hintergrund dazu zu befähigen, innovative Lösungen für einvernehmlich definierte Probleme zu entwickeln* ⁶³. Kirschbaum beschreibt das Vorgehen übereinstimmend mit Hiltons Beispiel so:

⁶² vgl. ASHA 1991b

⁶³ vgl. IDOL et al. 1986, 1

"... for each child as problems arise, or not even problems, we try to plan ... We have staff meetings ... we share information, we problemsolve, we trouble-shoot ... it's called the multidisciplinary team" (Kirschbaum).

Zum Team gehören alle Personen, die im schulischen Kontext etwas mit der Förderung des Kindes zu tun haben. Dies können die KlassenlehrerIn, SprachpathologIn, AudiologIn, SonderschulehrerIn, PsychologIn, Eltern, SchülerIn selbst und gegebenenfalls weitere PädagogInnen der Schule sein ⁶⁴. Es wird davon ausgegangen,

"dass keine einzelne Person oder Berufsgruppe über genug Wissen oder Erfahrung verfügen kann, um alle Funktionen (Diagnostik, Planung und Intervention) auszuführen, die mit der pädagogischen Förderung von SchülerInnen verbunden sind" (ASHA 1991b, 44).

Dementsprechend wird die Gesamtverantwortung für die Förderung nicht von einer einzelnen Person, sondern von dem gesamten Team getragen: in Kommunikation und Zusammenarbeit aller Teammitglieder sollen bedeutsame Entscheidungen getroffen werden, die zu einer effektiven Förderung führen. Alle Aspekte der Diagnostik und Förderung, besonders im IEP-Verfahren, werden gemeinsam abgesprochen. Vorteile der Teamarbeit werden unter anderem darin gesehen, dass

- * verschiedene Perspektiven in die Beurteilung der Frage einbezogen werden können, welche Kommunikationsfähigkeiten in welcher Situation für dieses Kind von besonderer Bedeutung sind und
- * die Ergebnisse der Diagnostik allen Mitgliedern des Teams zugänglich und verständlich sind, so dass sie die Bezüge zu ihren eigenen Schwerpunkten herstellen können ⁶⁵.

Die Förderziele und der Förderplan werden auf der Grundlage der Diagnostik vom Team gemeinsam entwickelt und durchgeführt: den einzelnen Teammitgliedern ist *"bewußt, dass sie ihre Ziele dann und nur dann erreichen können, wenn andere Teammitglieder ihre ebenfalls erreichen"* (NELSON 1992, 73). So ist die SprachpathologIn für die Sprach- und Kommunikationsförderung nicht allein zuständig, sondern die in diesem Bereich beschriebenen Ziele und Inhalte werden zum Beispiel auch von der KlassenlehrerIn im Unterricht oder der KrankengymnastIn aufgegriffen. Trotzdem besteht in diesem Modell im Vergleich zum Classroom-based Model eine klarere Abgrenzung der Verantwortungsbereiche, wie die ExpertInnen Tracy, Brown,

⁶⁴ vgl. ASHA 1991b, 45

⁶⁵ vgl. ASHA 1991b, 46f. Die angesprochenen diagnostischen und Förderkonzepte werden in Kapitel 6. vorgestellt.

Sharrow und Hanson betonen. Ihnen ist dieser Aspekt unter Berücksichtigung einer bildungsökonomisch günstigen Ausnutzung der Ressourcen der jeweiligen Fachkräfte wichtig.

Die Umsetzung der Förderung kann im Collaborative Consultation Model, wie in dem Fallbeispiel deutlich wird, sehr unterschiedliche Formen annehmen: Je nach den individuellen Förderbedürfnissen kann die SprachpathologIn selbst einen großen Anteil an **direkter Förderung** innerhalb oder außerhalb der Klasse einbringen (das würde dem Classroom-based Model entsprechen, s.o.). Sie kann aber auch und hier ist ein Schwerpunkt dieses Modells zu sehen - **indirekt im Rahmen von Beratung, Versorgung mit Material etc.** unterstützen. Die eigentliche Intervention wird dann von der LehrerIn (oder den Eltern) durchgeführt, die als "primary interventionist" bezeichnet werden; die SprachpathologIn als BeraterIn ist die "secondary interventionist". Außerdem sind Kombinationen denkbar.

* Diese **Flexibilität** im Einsatz unterschiedlicher und unterschiedlich umfangreicher Fördermaßnahmen macht die besondere Qualität dieses Modells für die meisten befragten ExpertInnen aus, denn sie wollen sich nicht auf ein Modell festlegen, sondern im Einzelfall über die angemessene Organisationsform entscheiden können.

* Einen weiteren Vorteil dieses Modells sehen zwei andere ExpertInnen darin, dass SchülerInnen mit Sprach- und Kommunikationsstörungen **früher identifiziert und gefördert** werden können, wenn LehrerIn und SprachpathologIn regelmäßig zusammenarbeiten:

"And if you have the classroom teacher provide the services with support, and the kid is in the classroom the kids get a lot more. We find sometimes kids before they would get pulled out" (Kirschbaum).

* Als **Problem** des Collaborative Consultation Model sieht Keith Brown die Tatsache, dass es **mehr Ressourcen** bindet als das Pullout Model. Er hat die Erfahrung gemacht, dass das Modell in Anbetracht der schwierigen finanziellen Situation der Gemeinden von administrativer Seite häufig mit der Motivation eingeführt wird, Geld zu sparen - eine Erwartung, die sich als falsch erweise:

"The problem is some schools have been moving towards a consultation model thinking it's a way of saving money. I can have my speech person work with more kids now because they can do it just being a consultant" (Brown).

Auch die ASHA betont, dass durch die Verschiebung von direkten zu indirekten Förderformen im Collaborative Consultation Modell nicht weniger, sondern eher **mehr Arbeit für SprachpathologInnen** entsteht.

Deshalb dürfe die Einführung des Modells nicht mit einer Erhöhung der Betreuungszahlen verbunden werden; auch in diesem Modell sollte sie 40 SchülerInnen nicht übersteigen ⁶⁶.

5.3.1.5. Zusammenfassender Vergleich der amerikanischen Modelle

Um die Auseinandersetzung mit den amerikanischen Modellen integrativer Sprach- und Kommunikationsförderung abzuschliessen, betrachte ich sie in einem zusammenfassenden, länderinternen Vergleich.

1. Die Modelle unterscheiden sich in dem *Ausmaß, in dem die KlassenlehrerIn, gegebenenfalls andere SonderpädagogInnen und die Eltern an der Förderung beteiligt sind.* Den größten Einfluß auf die Förderung haben diese anderen Personen im Collaborative Consultation Model, in dem sie die Förderung zu einem großen Teil selbst durchführen, unterstützt durch die Beratung der SprachpathologIn. Auch wird in diesem Modell ebenso wie im Classroom-based Model ausdrücklich die aktive Rolle der zu fördernden SchülerInnen betont. Das Ausmaß der Kooperation von SprachpathologIn und KlassenlehrerIn ist im Classroom-based Model am größten. Nimmt man an, dass die Personen des Umfeldes, insbesondere die LehrerIn, eine entscheidende Rolle im Integrationsprozess haben, so stimmen die neueren beiden Modelle am weitesten mit Integrationsforderungen überein. Das *multi-disziplinäre Team* ist die entscheidende, koordinierende Instanz.

2. Der Ort der Förderung wird durch das Prinzip der am wenigsten einschränkenden Umgebung bestimmt. Die Entscheidung für eines der genannten Modelle kann für das einzelne Kind jeweils als am wenigsten einschränkend verstanden werden, sie wird neben den individuellen Notwendigkeiten durch das Vorhandensein einer Wahlmöglichkeit vor Ort und durch finanzpolitische Erwägungen der Verwaltung beeinflußt.

3. Das *allgemeine Ziel* einer bestmöglichen Sprach- und Kommunikationsförderung gilt für alle Modelle, sie setzen allerdings unterschiedliche Schwerpunkte in ihren spezifischen Zielvorstellungen und Zugängen. Im Pullout Model geht es ausschließlich und direkt um den effektiven Aufbau sprachlicher Strukturen, der innerhalb einer intensiven Zweier- oder Kleingruppenbeziehung zwischen SprachpathologIn und Kind(ern) erfolgt. Im Self Contained Classroom wird Kindern, die

⁶⁶ ASHA 1991b, 1993b

eine umfassende Unterstützung benötigen, ein "Schonraum" unter fachkompetenter Versorgung angeboten, um ihre individuelle Entwicklung bestmöglich zu fördern. Im Classroom-based und im Collaborative Consultation Model steht die Erweiterung der sprachlich-kommunikativen Fähigkeiten im alltäglichen (Unterrichts-)Kontext und die Unterstützung seiner Integration im Vordergrund. Die Sprach- und Kommunikationsförderung soll sich gleichzeitig auf die Aneignung schulischer Lerngegenstände auswirken.

Das Verhältnis von *Unterricht und Förderung* unterscheidet sich dementsprechend in den einzelnen Modellen stark voneinander. Während die Förderung im Pullout Model unabhängig vom Unterricht erfolgt, wird im Classroom-based und Collaborative Consultation Model die Bedeutung des aktuellen Entwicklungsstandes für die Aneignung von Unterrichtsinhalten und eine Unterstützung in diesem Bereich mitberücksichtigt. Die Arbeit steht unter der Zielvorstellung, durch die Sprach- und Kommunikationsförderung die Integration eines Kindes in die Regelklasse zu unterstützen, und bezieht sich deshalb auch auf die Sensibilisierung und Unterstützung sozialer Fähigkeiten der anderen Kinder und der LehrerIn sowie auf eine Differenzierung der Unterrichtsgegenstände und -strukturen. Die Förderung soll unterrichts- und der Unterricht förderrelevant werden. Eine enge Verbindung von Unterricht und Förderung wird auch im Self Contained Classroom angestrebt, die Integration ist allerdings durch die fehlende Wohnortnähe und durch fehlende kindliche Sprachvorbilder eingeschränkt.

4. Anhand der Überlegungen zum Einsatz der Modelle zu unterschiedlichen *Zeitpunkten der Förderung* (Altersgruppe, Förderbeginn, Generalisierungsphase etc.) zeigt sich, dass keines von ihnen absolut gesehen wird, sondern dass Wahlmöglichkeiten bestehen. Kombinationen sind nicht nur möglich, sondern werden im Sinne der Möglichkeit individueller Entscheidungen ausdrücklich betont (z.B. die Erarbeitung einer sprachlichen Struktur im Rahmen des Pullout Model und die Generalisierung im Kontext der Klasse). Dies entspricht der im Education Act vorgesehenen Individualisierung von Fördermaßnahmen. In Self Contained Classrooms kann diese Flexibilität unter der Bedingung bestehen, dass sie im Team von SprachpathologIn und LehrerIn geführt wird und dass sie auf die empfohlenen Möglichkeiten der Öffnung im Rahmen von Peer Tutoring oder Reverse Mainstreaming zurückgreifen.

5. Die *Empfehlungen der ASHA* streben eine weitestmögliche Übereinstimmung der Fördermodelle mit den gesetzlichen Vorgaben und den Forderungen der Regelschulinitiative an. Es ist festzustellen, dass die Fördermodelle Collaborative Consultation und Classroom-based Intervention diesen Vorgaben am stärksten entsprechen. Zur Sicherung eines ausreichenden Qualitätsstandards der Fördermaßnahmen betont die ASHA ebenso wie die befragten ExpertInnen die Notwendigkeit zur Einhaltung angemessener Rahmenbedingungen.

Aufgrund dieser Überlegungen ist meines Erachtens insgesamt dem Urteil der ASHA zuzustimmen, die vor allem dem Collaborative Consultation Model Priorität gegenüber dem Pullout Model einräumt, weil es zu einer isolierten Förderung führen kann, und gegenüber dem Self Contained Classroom, weil es mit dem Prinzip der am wenigsten einschränkenden Umgebung nur schwer vereinbar ist. Im Collaborative Consultation und auch im Classroom-based Model ist dagegen durch eine Öffnung des Förderkontextes zum Schulleben und zur Klasse eine gezielte Unterstützung der Integration möglich. Das Classroom-based Model berücksichtigt die Prinzipien integrativer Sprach- und Kommunikationsförderung meines Erachtens am weitestgehenden, weil der kooperative Aspekt in der Planung, Durchführung und Evaluation der Maßnahmen durchgängig berücksichtigt wird.

Ich halte es für einen großen Vorteil der amerikanischen Strukturen, dass eine - wenn auch durch finanzielle und strukturelle Rahmenbedingungen im Einzelfall unter Umständen eingeschränkte - Wahlmöglichkeit zwischen den Modellen Pullout, Collaborative Consultation und Classroom-based Intervention besteht⁶⁷. Es ist keine Festlegung auf ein favorisiertes Modell notwendig, vielmehr wird die Kombinierbarkeit und die Entscheidung über individuell angemessene Förderformen betont: in Abhängigkeit von den jeweiligen Rahmenbedingungen und dem individuellen Förderbedarf kann sich das jeweilige Team für ein Fördermodell entscheiden, und diese Entscheidung kann, wenn sie sich als ungünstig erweist, wiederum verändert werden. Diese Flexibilität scheint ein zentrales Kriterium des amerikanischen Systems zu sein; sie wird nicht zuletzt dadurch ermöglicht, dass die Sprach- und Kommunikationsförderung durchgängig in Gebäuden von Regelschulen stattfindet.

⁶⁷ Diese Wahl gilt allerdings, wie bereits ausgeführt, zumindest in Oregon nicht mehr für die Organisationsform Self Contained Classroom, was ich angesichts der Überlegungen der ExpertInnen bedauerlich finde.

	Self Contained Classroom	Pullout Model	Classroom-based Model	Collaborative Consultation
Rolle von LehrerIn / SprachpathologIn / Eltern / Kind	SprachpathologIn ist KlassenlehrerIn, verantwortlich für Unterricht und Förderung; evtl. zusätzliche HelferIn	SprachpathologIn führt Förderung in äußerer Differenzierung durch, unabhängig vom Unterricht; evtl. Beratung der LehrerIn	LehrerIn und SprachpathologIn arbeiten in der Klasse zusammen und führen Unterricht und Förderung gemeinsam durch	Kombination von Zusammenarbeit in der Klasse, Einzel-/ Kleingruppenförderung und Beratung mit LehrerIn, Eltern und Kind
Ort der Förderung	Sonderklasse, nicht wohnortnah	Therapieraum in Regelschule	Regelklasse und andere natürliche Kontexte	Regelklasse, Therapieraum, Resource Room
Ziele und Schwerpunkte	Förderung und Unterrichtung von Kindern mit umfangreichem Förderbedarf in einer möglichst homogenen Gruppe	störungsspezifische Förderung, effektiver Aufbau sprachlicher Strukturen in Einzel- oder Kleingruppensituation	Förderung, Unterrichtung und Integration von Kindern mit und ohne Förderbedarf, Unterrichtsinhalte als Förderkontext, Teamteaching im offenen Unterricht	gemeinsame Unterrichtung aller Kinder mit zeitweiliger Unterstützung und Beratung durch SprachpathologIn spezifische Förderung; Unterrichtsinhalte möglichst als Förderkontext
Bezug zu integrativen Prinzipien	kein Bezug	keine Förderung von Kindern ohne IEP	alle Kinder profitieren vom Teamteaching	alle Kinder profitieren von Qualifizierung der LehrerIn und Zusammenarbeit
Förderphase	besonders im vor schulischen Bereich	besonders zum Einüben neuer Strukturen	alle Altersgruppen und Förderphasen, besonders zur Generalisierung	alle Altersgruppen und Förderphasen, Kombination verschiedener Modelle, auch indirekte Unterstützung
Empfehlungen der ASHA	Durchführung im Reverse Mainstreaming oder mit Peer Tutoring	Kombination mit Collaborative Consultation, Caseload max. 40	sinnvoll, wenn mehrere Kinder der Klasse Sprach- und Kommunikationsförderung benötigen	gemeinsame Planungszeit für LehrerIn und SprachpathologIn muss ermöglicht werden; Caseload max. 40

Abb. 11: Amerikanische Modelle im Vergleich

5.3.2. Deutsche Modelle

In Deutschland werden seit einigen Jahren verschiedene integrative Fördermodelle für Kinder mit Sprach- und Kommunikationsstörungen eingeführt, auch wenn weiterhin der größte Teil dieser SchülerInnen in Sonderschulen für Sprachbehinderte gefördert und unterrichtet wird. Die Modelle sehen regional zum Teil sehr unterschiedlich aus, werden verschieden bezeichnet und sind unterschiedlich häufig vertreten⁶⁸. Meine Darstellung erhebt keinen Anspruch auf die vollständige Erfassung aller Formen, sondern bezieht sich auf die Modelle, die von meinen InterviewpartnerInnen repräsentiert und die in der Fachliteratur der letzten Jahre schwerpunktmäßig diskutiert werden. Allen vorzustellenden Modellen ist gemeinsam, dass es sich um innerschulische Differenzierungsformen handelt; sie verwenden zur Förderung in unterschiedlichem Umfang innere und äußere Differenzierung. Integrative Sprach- und Kommunikationsförderung wird in Deutschland unter anderem in folgenden Modellen durchgeführt: in Sprachförderklassen und Kombiklassen, im Sprachsonderunterricht und mit mobilen Diensten, in Integrationsklassen und Integrativen Regelklassen, im Rahmen von Förderzentren und mit Unterstützung durch Beratungsstellen. Die folgende Abbildung zeigt einen Überblick über die Modelle und die Einschätzung ihrer Vor- und Nachteile durch die ExpertInnen. In der Wahl der Reihenfolge gehe ich wieder von äußerer zu innerer Differenzierung und von direkter zu indirekter Förderung vor.

Organisatorische Modelle in Deutschland		
Modelle	Prinzipien / Funktionen	
Sprachförderklasse	Sonderklasse an einer Grundschule, SprachpädagogIn ist als Klassenlehrerin für Unterricht und Förderung zuständig	Vorteile:
		<ul style="list-style-type: none"> - Schonraum 1 - kleine Klasse 2 - verminderter Leistungsdruck 1 - spezifische Förderung 2
		Nachteile:
		<ul style="list-style-type: none"> - Kumulation von Problemen 1 - keine altersangemessenen Sprachvorbilder 5 - keine wohnortnahe Klasse 1

⁶⁸ vgl. H. GÜNTHER 1995, 63. Der zitierte Autor Herbert Günther ist nicht identisch mit dem interviewten Experten Heinz Helmut Günther. Ich zitiere ihn durch Hinzufügung des H.

Modelle	Prinzipien / Funktionen		
Kombi- klasse	feste Zusammenarbeit von Sprachförder- und Regelklasse in festgelegtem Umfang in Doppelbesetzung von Regel- und SprachpädagogIn	Vorteile:	
		- gesicherte Ausstattung	2
		- spezifische Förderung	1
		- Vorbild anderer Kinder	1
		- Vorteile für alle Kinder	1
		Nachteile:	
		- Kumulation von Problemen	1
Sprachförder- unterricht / mobile Dienst	Einzel- oder Kleingruppenförderung außerhalb der Regelklasse; direkte Förderung durch SprachpädagogInnen weitgehend ohne Einbeziehung der LehrerIn	Vorteile:	
		- spezifische Förderung	4
		- mehr Ruhe u. Konzentration	4
		- bei Kooperationsproblemen	1
		angemessener	
		Nachteile (für SchülerInnen):	
		- zusätzliche Belastung	1
		- "SchülerInnenbeschaffung"	1
		- Versäumen von Unterricht	1
		Nachteile (für Sprachpädag.):	
		- hohe Arbeitsbelastung	3
		- kein festes Kollegium	2
		- Kooperation erschwert	2
		- Rollenfestlegung	2
Integrations- klasse / Integrative Regel- klasse	Schwerpunkt klassenintegrierte Förderung / teamteaching; direkte Förderung; weitreichende Zusammenarbeit von SprachpathologIn und LehrerIn	Vorteile:	
		- SprachpädagogIn gehört zum Kollegium	5
		- Veränderung des gesamten Unterrichts	6
		- altersgemäße Sprachmodelle	5
		- Zieldifferenz für alle Kinder	3
		- natürlicher Förderkontext	1
		Nachteile:	
		- keine eindeutigen Rollen; Gefahr Kompetenzverlust	1
		- nur bei ausreichenden Ressourcen umsetzbar	4
		- nicht flächendeckend finanzierbar	2
		- zu große Lerngruppe	2
Förderzentrum/ Beratungs- stelle	Mischform aus Einzel-, Gruppen- und klassenintegrierter Förderung durch SprachpädagogIn und Beratung der RegelpädagogIn; Schwerpunkt indirekte Förderung	Vorteile:	
		- organisatorische und methodische Flexibilität	2
		- Institutionalisierung bietet fachlichen Rückhalt	1
		Nachteile:	
		- weniger Kontinuität der Zusammenarbeit als I-Kl.	2
		- keine gesicherte Ausstattung	1

Abb. 12: Kategorien und Ausprägungen deutscher Modelle

5.3.2.1. Sprachförderklasse und Kombiklasse

Sprachförderklassen sind Sonderklassen für Kinder mit Sprach- und Kommunikationsstörungen, die in verschiedenen Bundesländern an Regelschulen bestehen und unterschiedliche Namen tragen (Sprachheilklassen in Hessen und Niedersachsen, sonderpädagogische Kleinklassen in Berlin, integrative Sprachförderklassen im Saarland usw.). Sie werden von SonderschullehrerInnen mit dem Schwerpunkt Sprachbehindertenpädagogik geführt und haben in der Regel eine niedrige Klassenfrequenz (im Saarland sind zum Beispiel acht SchülerInnen pro Klasse vorgesehen, in Nordrhein-Westfalen maximal vierzehn). In vielen Fällen arbeiten die darin tätigen SprachpädagogInnen sowohl hinsichtlich der Unterrichtsinhalte als auch hinsichtlich außerunterrichtlicher Aktivitäten mit den parallelen Regelklassen zusammen, und die Klassen sind als Durchgangsklassen konzipiert. In manchen Bundesländern umfassen sie maximal zwei, in anderen bis zu vier Schuljahre ⁶⁹. In Bremen werden sie derzeit zugunsten stärker integrativer Formen wie den Förderzentren, Kombiklassen oder "kleinen Lerngruppen" teilweise aufgelöst.

Die Expertin Angelika Lenzen arbeitet seit vier Jahren als Lehrerin einer Sprachförderklasse in Göttingen, die in einer Grundschule angesiedelt ist und von sechs Kindern besucht wird. An der fünfzünftig geführten Schule gibt es durchschnittlich in jedem Jahrgang eine Sprachförderklasse und eine Integrationsklasse. Da es in dem betreffenden Landkreis insgesamt zu wenig Fördermöglichkeiten für Kinder mit sprachlich-kommunikativem Förderbedarf gibt, werden die vorhandenen Sprachförderklassen ausschließlich von Kindern mit sehr komplexen Problemen besucht, die aus der gesamten Umgebung kommen. Das trifft auch für die Klasse von Frau Lenzen zu, die sich inzwischen im vierten Jahrgang befindet: *"Und es ist eben so, dass bei allen, die in der Klasse waren, neben der Sprachbehinderung enorme Wahrnehmungsdefizite, Konzentrationsprobleme, Verhaltensprobleme, kognitive Fehlleistungen und motorische Störungen bestanden. In der Großmotorik, in der Feinmotorik. Es war also wirklich eine Vielzahl von Auffälligkeiten bei jedem Kind. Und die Sprachbehinderung war ein Teil davon"* (Lenzen).

Aufgrund dieser Probleme hatte Frau Lenzen trotz verschiedener Anläufe nur sehr eingeschränkt die Möglichkeit, Kinder zum Beispiel in einzelnen Fächern in den parallelen Grundschulklassen mitarbeiten zu lassen. Eine Kooperation mit

⁶⁹ vgl. H.GÜNTHER 1995, 80

anderen LehrerInnen findet teilweise im Rahmen gemeinsamer Unterrichtsplanung und -vorbereitung oder bei gemeinsamen Ausflügen statt. Angelika Lenzen ist trotz ihrer grundsätzlichen Skepsis gegenüber der Isolation von Kindern durch die Einrichtung Sprachförderklasse der Überzeugung, dass diese den Kindern unter den derzeitigen Bedingungen die besten Fördermöglichkeiten bieten kann, und sieht eine vergleichbar angemessene Versorgung nur im Rahmen von Integrationsklassen mit durchgehender Doppelbesetzung gewährleistet. Die Rolle ihrer Sprachförderklasse als Durchgangsklasse sieht sie angesichts der umfangreichen Probleme der Kinder allerdings nur eingeschränkt erfüllt: *"Das kann man auch daran sehen, dass aus dieser 4. Klasse kein einziges Kind zur Orientierungsstufe wechseln wird"* (Lenzen).

Im Unterschied zu Frau Lenzens Erfahrungen mit der geringen Rückschulung in die wohnortnahe Regelschule stellte RIPPLINGER in einer Untersuchung der zweijährigen saarländischen Sprachförderklassen fest, dass die Rückschulungsquote dort bei 82% lag ⁷⁰. Ich erkläre mir diesen extremen Unterschied analog zu Lenzens Argumentation mit der möglicherweise unterschiedlichen Klientel der Klassen, die wiederum auf die gravierende Unterversorgung in Niedersachsen und die dadurch begründete Konzentration von SchülerInnen mit sehr umfangreichen Problemen in den Sprachförderklassen zurückgehen könnte.

Folgende **Vorteile** sehen vier der befragten deutschen SprachpädagogInnen in dem Modell Sprachförderklasse:

* Die **Klassen sind klein** und ermöglichen dadurch eine individuelle Unterstützung jedes einzelnen Kindes:

"Zum Beispiel für meine Kinder hier, die haben schon eine optimale Förderung bekommen. Die hätten sie in einer Grundschulklasse nicht bekommen können. Einmal die kleine Lerngruppe ..." (Lenzen).

* Durch die organisatorische Zuordnung zu einer Sonderschule (beziehungsweise einem Förderzentrum) ist eine Bündelung von Kompetenzen und eine Zusammenarbeit mit anderen Fachleuten möglich. Außerdem sind **spezifische Förderangebote** möglich, und durch die umfangreichere Unterrichtszeit kann eine engere Beziehung von LehrerIn und SchülerInnen entstehen.

* Es besteht **kein solcher Leistungsdruck** wie in einer Regelklasse, die Rahmenrichtlinien können flexibler gehandhabt werden.

⁷⁰RIPPLINGER 1993, in H.GÜNTHER 1995, 81

* Es besteht ein **"Schonraum"**, den einzelne SchülerInnen benötigen, um sich zu äußern:

"... aber er braucht auch diesen Schonraum, dass er verstanden wird. ... Und in einer Sprachheilklasse, in dieser kleinen Gruppe, kann man eben daran arbeiten. Und das geht in einer Grundschulklasse wahrscheinlich nur ganz minimal, in einer Integrationsklasse könnte ich mir das schon vorstellen, wenn man wirklich doppelt besetzt ist" (Lenzen).

Dagegen meint die Integrationsklassenvertreterin Christine Nalepa, eine Sprachförderklasse sei vor allem ein Schonraum für LehrerInnen:

"Ich glaube, das ist ein Schonraum, den die Lehrer brauchen, der aber nicht den Kindern guttut" (Nalepa).

Sie und einige andere Befragte sehen in Sondereinrichtungen, zu denen sie auch die Sprachförderklassen zählen, in erster Linie **Nachteile** für die Kinder.

* Aufgrund des massiven, **gehäuften Auftretens von Problemen** besteht dort gerade kein Schonraum für die Kinder:

"Ich kann nicht erkennen, wo eine Sonderschule ein Schonraum ist. Eine Sonderschulklasse mit einer Ansammlung multifaktoriell gestörter Kinder ist für mich kein Schonraum" (Nalepa).

* Vier ExpertInnen betonen das **Fehlen altersangemessener sprachlicher Vorbilder**, das für den Spracherwerb sehr wichtig ist:

"Aber wir wissen, dass die Kindersprache in der Sprachentwicklung eine ganz große Rolle spielt ... Das wird ihnen regelrecht genommen in der Sprachheilschule" (Kleinert-Molitor).

Die Kommunikation mit Gleichaltrigen ist auch nach den Erfahrungen von Karin Tepp dort nicht adäquat möglich. Viele Mißverständnisse und Konflikte entstehen, weil alle Kinder sprachliche Probleme haben:

"Wodurch dann sofort heftige Konflikte entstanden, die eigentlich gar nicht notwendig gewesen wären, wenn es dort vermittelnde Kinderpersönlichkeiten gegeben hätte" (Tepp).

* Die **SprachpädagogIn** ist, wie fünf ExpertInnen anführen, das **einzig gute Sprachvorbild** der Klasse. Dadurch wird der Unterricht stark auf sie zentriert, denn sie muss die gesamte Interaktion strukturieren. Geht man mit Karin Tepp davon aus, dass Kinder sich aktiv entwickeln und sich Sprache in der eigenständigen Auseinandersetzung mit anderen Menschen aneignen, so steht diese Situation dazu im Widerspruch:

"Ich möchte da nicht mehr im Halbkreis sitzen müssen, damit alle Kinder mich sehen und hören, und wo ich das einzige sprachliche Vorbild bin" (Wichert).

"Ich fühlte mich dort ständig als Kommunizierende mit Kindern und Übersetzerin der sprachgestörten Äußerungen der Kinder, die von den anderen nicht verstanden worden sind" (Tepp). "Das heißt, die Kinder lernen es gar nicht, miteinander zu kommunizieren. Oder zumindest sehr reduziert" (Harms).

* Als weiteren Nachteil nennt Barbara Kleinert-Molitor, dass Sprachförderklassen häufig **keine wohnortnahen Klassen** sind und daher soziale Kontakte im Umfeld für die Kinder erschwert werden.

Aus den berichteten Erfahrungen wird deutlich, dass Sprachförderklassen, auch wenn sie in den Gebäuden von Regelschulen untergebracht sind, die Integration ihrer SchülerInnen weniger als Weg denn als Ziel ihrer Fördermaßnahmen verstehen. Integration als Weg kann fast nur im Rahmen außerunterrichtlicher Kooperationsbemühungen zwischen den Regel- und den Sprachförderklassen stattfinden und hängt damit vom Engagement der LehrerInnen ab. Es besteht meines Erachtens die Gefahr, dass die SprachpädagogInnen in diesen Strukturen mit ihrem Kooperationsanliegen als BittstellerInnen an Regelklassen herantreten, die darin für sich kaum Vorteile darin sehen.

Die Argumente zeigen weitreichende Übereinstimmungen mit den amerikanischen Ausführungen zum Self Contained Classroom. Ebenso wie in den USA wird in Deutschland nach Möglichkeiten gesucht, den aussondernden Charakter von Sprachförderklassen durch die Einbeziehung von RegelschülerInnen zu verringern: durch die Variante der Kombi- oder Kooperationsklasse sollen, wie beim Reverse Mainstreaming in den USA, die Nachteile dieses Modells vermieden werden.

Bei den **Kombi- oder Kooperationsklassen** besteht eine feste Kooperation zwischen einer Sprachfördergruppe und einer frequenzreduzierten Regelklasse, die als Partnerklassen in einem festgelegten Umfang zusammenarbeiten. Durch das Modell sollen strukturelle Bedingungen für die Kooperation mit Kindern und LehrerInnen der Regelschule geschaffen werden. Kombiklassen bestehen in Niedersachsen und Hamburg an einigen Standorten, in Bremen werden sie derzeit eingerichtet, und in Schleswig-Holstein werden sie bereits in größerem Maßstab eingesetzt ⁷¹. Die Personalausstattung ist regional unterschiedlich. Während zum Beispiel in Bremen je eine halbe Sprach-

⁷¹ vgl. H. GÜNTHER 1995, 80 und 87

pädagogInnenstelle zusätzlich zur vollzeitig darin arbeitenden RegelpädagogIn zur Verfügung steht, ist es in Stade eine ganze Stelle.

Der Experte Heinz Helmut Günther hat sich in Stade für die Einrichtung einer Kombiklasse eingesetzt und führt sie zum Interviewzeitpunkt gemeinsam mit seiner Grundschulkollegin Heidrun Tesmer im zweiten Jahrgang. Für ihn ist dieses Modell ein Kompromiß zwischen Integrations- und Sprachförderklasse:
"... dann denke ich schon, dass diese teilintegrative Arbeit eine gute Kompromißlösung ist" (Günther).

Die Sprachförderklasse mit 12 SchülerInnen wird zu 40-60% der Unterrichtszeit zusammen mit einer Regelklasse von 16 SchülerInnen im teamteaching unterrichtet, in der Regel in den Fächern Deutsch, Kunst und Sport, gelegentlich auch darüberhinaus. Die SchülerInnen der Sprachförderklasse haben drei Unterrichtsstunden mehr als die der Regelklasse, die zur Einzel- und Kleingruppenförderung genutzt werden. Das Team Günther/Tesmer ist mit diesem Modell sehr zufrieden und hat sowohl in bezug auf die Fördererfolge der Kinder als auch auf ihre Kooperation gute Erfahrungen gemacht. Sie haben sich auf die gemeinsame Arbeit lange vorbereitet und das Konzept (mit-)entwickelt.

Folgende **Vorteile** des Modells Kombiklasse werden vom Team Günther/Tesmer und von der Expertin Kleinert-Molitor genannt:

* Im Unterschied zum Förderzentrumsmodell oder zum ambulanten Sprachförderunterricht bestehen eine **gesicherte Ausstattung und klare Organisationsstrukturen**, und es ist ein größerer Umfang an Fördermaßnahmen für Kinder mit umfangreichen Sprach- und Kommunikationsstörungen vorgesehen. Die analog zur "klassischen" Sprachförderklasse vorgenommene Bündelung von Kindern mit umfangreichem Förderbedarf in kleinen Lerngruppen ist auch beim Aufbau integrativer Strukturen weiterhin notwendig, weil für eine durchgängig integrative Förderung nicht genügend Ressourcen zur Verfügung stehen:

"Schwer sprachbehinderte Kinder in einer Grundschulklasse mit nur ein, zwei Sprachheilstunden, das kann man nicht vertreten, ... weil ich Sorge habe ..., dass die Kinder vielleicht am Ende nicht das erhalten, was sie für ihren Schulerfolg und später für ihren Lebensweg brauchen" (Kleinert-Molitor).

* Gegenüber dem Modell der Sprachförderklasse hat die Kombiklasse den zentralen Vorteil, dass die **Kinder der Grundschulklasse** (wie in Integrationsklassen) in gemeinsamen Unterrichtsteilen als Vorbilder zur Verfügung stehen. Bei einigen Kindern mit Sprach- und Kommunikationsstörungen haben Günther und Tesmer große Fortschritte beobachtet, die sie darauf zurückführen.

- * Die Grundschul Kinder "reißen mit".
- * Die Gruppen können "zusammenwachsen".
- * In der Kleingruppenarbeit und beim Stationsunterricht wirken die Kinder der Grundschulklasse als Sprachmodelle.
- * Einen weiteren Vorteil des Kombiklassenmodells vor allem gegenüber dem Förderzentrumsmodell sieht Heinz Helmut Günther darin, dass in den getrennten Unterrichtsteilen *gruppenspezifische Fördermaßnahmen* zum Beispiel im Bereich der Schriftsprache und der Psychomotorik möglich sind.
- * Schließlich meint das Kombiklassenteam Günther/Tesmer, dass *alle Kinder*, auch diejenigen der Grundschulklasse, von den kommunikationsorientierten Arbeitsformen und der Doppelbesetzung *profitieren*.

Im Unterschied zu diesem Team erleben die beiden LehrerInnen in der nachfolgenden ersten Kombi-Klasse an derselben Schule die Arbeit in diesem Modell als schwierig. Die Sprachpädagogin ist im ersten Berufsjahr, und die Grundschullehrerin hat als Konrektorin über die Arbeit in der Klasse hinaus zahlreiche weitere Aufgaben. In der Sprachfördergruppe bestehen bei einer großen Zahl von SchülerInnen Verhaltensprobleme, die die Zusammenarbeit mit der Regelgruppe erschweren. Beide PädagogInnen fühlen sich durch die Arbeit in der Kombiklasse bis an ihre Grenzen gefordert, auch wenn sie sie im Grundsatz befürworten.

Folgende *Nachteile* bestehen aus dieser Perspektive beim Kombiklassen-Modell:

- * Ein gravierender Nachteil besteht in bezug auf die schon bei den Sprachförderklassen angesprochene *Kumulation von Problemen*, weil es sich um eine "TEIL-Integration" handelt. Dieses Problem schildert die Sprachpädagogin, die in der zweiten Kombiklasse arbeitet. Die Anhäufung von Verhaltensproblemen kann auch die *Zusammenarbeit mit der Regelklasse* erschweren, denn
 - * zu viele Kinder mit Verhaltensproblemen können von der Regelgruppe nicht aufgefangen werden.
 - * Die Gesamtgruppe kann zu groß und unüberschaubar für Kinder mit Sprach- und Kommunikationsstörungen sein.
 - * Der letzte Ausweg ist dann die äußere Differenzierung für einzelne Kinder auch in den gemeinsamen Unterrichtsphasen, die nicht im Sinne der integrativen Zielsetzung ist.
- * Schließlich besteht ein Nachteil in der organisatorischen Anbindung

der Sprachfördergruppe an eine Sonderschule bzw. ein Förderzentrum anstatt an die Regelschule, der sie räumlich und in der pädagogischen Arbeit zugeordnet ist. Dadurch sind zum Beispiel im Krankheitsfall die Vertretungsregelungen unklar. Aus den Interviews mit den beiden Kombiklassenteams wird deutlich, dass das Gelingen dieses Modells in hohem Maße von der Klassenzusammensetzung sowie der Vorbereitung der PädagogInnen und ihrer Kooperation abhängt. Die Nachteile einer reinen Sprachförderklasse können den berichteten Erfahrungen zufolge nur dann vermieden werden, wenn die Klassenzusammensetzung nicht zu extrem ist und wenn beide LehrerInnen sich stark für die Gemeinsamkeit ihrer Klassen einsetzen.

5.3.2.2. Sprachförderunterricht und mobile Dienste

Der Sprachförderunterricht (in verschiedenen Bundesländern auch als Sprachsonderunterricht, mobile Sprachbehindertenhilfe oder mobiler Dienst bezeichnet) ist eine unterrichtsbegleitende Fördermaßnahme in der Regelschule, die von SprachpädagogInnen weitestgehend in äußerer Differenzierung durchgeführt wird. Die Kinder werden einzeln oder in Kleingruppen aus dem Unterricht herausgezogen, die Förderinhalte sind unabhängig vom Unterrichtsgegenstand und auf die Störung bezogen. Ziele dieses Modells liegen neben der spezifischen Förderung in der Erfassung und Überprüfung von Kindern mit Sprach- und Kommunikationsstörungen, der Beratung von Eltern und LehrerInnen sowie in der Prävention⁷². In einigen Bundesländern (z.B. Thüringen) ist dies die einzige Form der Förderung außerhalb der Sonderschule, in anderen wird das Modell im Verbund mit anderen Modellen und in unterschiedlichem Umfang realisiert (z.B. Bremen, Saarland). Die Bandbreite kann dann von stundenweiser äußerer Differenzierung bis hin zur Unterrichtung in einer kleinen Lerngruppe reichen.

Marion Müller arbeitet ebenso wie 51 weitere SprachpädagogInnen und 79 SonderpädagogInnen mit dem Schwerpunkt Lernförderung im mobilen sonderpädagogischen Dienst des Landes Thüringen. Dieser ist organisatorisch den Schulen für Lernhilfe zugeordnet, an denen jede MitarbeiterIn mindestens vier Stunden wöchentlich unterrichtet. Die übrige Arbeitszeit fließt in die umliegenden Regelschulen, wo Frau Müller auf Empfehlung der RegelpädagogInnen

⁷² vgl. H. GÜNTHER 1995, 83

diagnostische Überprüfungen und Fördermaßnahmen in äußerer Differenzierung durchführt. Dabei geht sie so vor, dass sie epochal eine Phase lang eine Schule intensiver betreut und dann wechselt. In der jeweiligen Schule führt sie parallel zur direkten Förderung schulinterne Fortbildungen oder zumindest Informationsgespräche mit dem Kollegium durch und berät die anfragenden KollegInnen im Hinblick auf Fördermöglichkeiten im Unterricht. Sobald die mobilen Fördermöglichkeiten nicht mehr ausreichen und ein Kind nicht mehr "zielgleich" unterrichtet werden kann, steht eine Umschulung in die Sonderschule an.

Zur Organisation des Sprachförderunterrichts meint Marion Müller, er solle vorrangig in Kleingruppen durchgeführt werden. Nach Auffassung von Inge Krämer sollten diese (im Unterschied zur derzeitigen Praxis) heterogen, nicht homogen zusammengesetzt sein, damit die Kinder sich gegenseitig helfen können. Genau diese Aussage wurde auch von dem Amerikaner Keith Brown in bezug auf das Pullout Modell getroffen, sie unterscheidet sich allerdings von der gängigen Praxis, im Sinne der Komplexitätsreduktion für die SprachpädagogInnen Kinder aufgrund bestimmter Störungsformen zusammenzufassen.

Folgende *Vorteile* werden von den ExpertInnen für den Einsatz äußerer Differenzierung im Modell des Sprachförderunterrichts genannt:

- * bei manchen Störungen kann dieses Modell *effektiv* sein, dann sollte es aufgrund seiner ökonomischen Vorteile auch eingesetzt werden:

"... weil wir die Erfahrung gemacht haben, dass bei äußerer Differenzierung manches schlicht pragmatischer, schneller geht" (Kleinert-Molitor).

- * Einzel- oder Kleingruppensituationen ermöglichen eine ruhigere, **konzentriertere Atmosphäre**, die bei bestimmten Gegenständen (zum Beispiel Hörübungen) oder individuellen Problemlagen (zum Beispiel starkem Störungsbewußtsein) angemessener sein können.

- * Bei **Kooperationsproblemen** der Lehrkräfte kann es durch die Form der äußeren Differenzierung angemessener sein.

- * Ein Vorteil für die SprachpädagogInnen ist die Autonomie in der Stundenplangestaltung und Schwerpunktsetzung.

- * In begrenztem Umfang ist eine **Zusammenarbeit** mit den LehrerInnen und Beratung möglich.

Angelika Lenzen hat mehrere Jahre mit einer halben Stelle (die ihre gesamte Unterrichtszeit ausmachte) Sprachförderunterricht in einer ländlichen Region durchgeführt. Sie hatte vier Schulen zu versorgen und musste sich, da der Bedarf weitaus größer war als ihre zeitlichen Möglichkeiten, auf die Arbeit in den

Vorklassen und ersten Klassen beschränken. Ihre Schwerpunkte lagen auf der Kleingruppen- und teilweise parallel durchgeführten Einzelförderung sowie auf der Zusammenarbeit und Beratung mit den LehrerInnen. Sie hat diese Organisationsform bei den geförderten Kindern, die durchgängig "zielgleich" unterrichtet wurden und keinen weiteren Förderbedarf hatten, als effektiv erlebt. Allerdings beschreibt sie, dass dazu ein großes Engagement von ihrer Seite erforderlich war, und dass sie es nicht hätte leisten können, wenn sie mehr Stunden hätte unterrichten müssen:

"Ich denke, wer Sprachsonderunterricht gibt und sich wirklich nach dem Stand der Kinder richtet, hat viel zu tun ... es ist sehr arbeitsintensiv" (Lenzen).

Heinz Helmut Günther, der ebenfalls jahrelang mit seiner vollen Stundenzahl im Sprachförderunterricht tätig war und zeitweise bis zu 100 Kinder zu versorgen hatte, stimmt der Einschätzung zu, dass mit diesem Modell ein hoher Arbeitsaufwand verbunden sei. Er kommt aufgrund seiner Erfahrungen zu dem Ergebnis, es werde zu unrecht "*hochgejubelt*". Er und einige andere ExpertInnen sehen folgende *Nachteile* für die SprachpädagogInnen und für die SchülerInnen:

* Für *SprachpädagogInnen* bestehen Nachteile durch die mit den großen Betreuungszahlen verbundene *extreme Arbeitsbelastung*.

* Die Möglichkeiten zur dringend notwendigen *Kooperation* mit den RegelpädagogInnen und ihrer Beratung sind durch das knappe Zeitbudget pro Schule *erschwert*. Wichert sieht außerdem die Gefahr, dass die RegelschullehrerInnen bei diesem Modell erwarten, alle Kinder mit Problemen würden aus der Klasse geholt und "*repariert*".

* Der *Bezug zu den Unterrichtsinhalten* zum Beispiel im Bereich Schriftsprache ist schwer herzustellen, weil die RegelpädagogInnen in diesem Bereich häufig keine Einmischung wünschen-Karin Tepp meint daher, es sollte nicht als einzige Förderform eingesetzt werden:

"Dann bleibt es wirklich ein Additum an den Klassenunterricht, nur soweit hereingelassen, wie die Klassenlehrerin bereit ist es aufzunehmen und zu verändern. Und wie ich schon sagte, der Prozeß ist im täglichen Unterricht. Da kann ich mit meinen anderthalb Stunden gar nichts verändern. Das bringt eigentlich nichts, oder wenig" (Tepp).

* Die *SchülerInnen verpassen* während der Förderzeiten *Unterrichtsinhalte* und müssen die zusätzliche Belastung neben dem Unterricht verarbeiten.

* Marion Müller sieht aufgrund der organisatorischen Anbindung an die Sonderschule und der Beschränkung auf "zielgleiche" Förderung die Gefahr, dass die SprachpädagogInnen vorrangig "Schülerbeschaffung" für Sonderschulen anstelle von Förderung betreiben.

* Einen weiteren Nachteil sieht Günther darin, dass SprachpädagogInnen in dieser Arbeitsform **kein festes Kollegium** haben.

"Das Negative, das ich mir damit persönlich eingehandelt habe, war die fehlende Bezugsgruppe, das Kollegium. ... Das genieße ich jetzt hier: was zu haben, wo man hingehört. Das braucht man als Lehrer" (Günther).

* Durch die fehlende Zugehörigkeit zu einem Regelschulkollegium sehen sich zwei der ExpertInnen in diesem Modell auf die **Rolle** des **"Sprachheilidioten"** festgelegt, der den anderem im Spektrum zwischen **"Schulkasper"** und **"Typ im weißen Kittel"** (Günther) erscheint.

Angesichts der geschilderten Praxis bestehen unterschiedliche Auffassungen darüber, ob die Maßnahmen des Sprachförderunterrichts als "integrativ" bezeichnet werden können oder nicht. Während diese Einschätzung beispielsweise von den Kultusministerien oder auch von H. GÜNTHER vertreten wird⁷³, kommt KRÄMER in ihrer kritischen Analyse dieser Maßnahme am Beispiel Niedersachsen zu dem Ergebnis, sie bringe

"einen hohen Anpassungsdruck und Zwang zur Normalität für den einzelnen mit sich. Wie gezeigt wurde, werden im Rahmen einer Regeleinrichtung in begrenztem Umfang Hilfen zur Beseitigung eines Defekts bereitgestellt; tritt der gewünschte Erfolg nicht in einer vorgegebenen Zeit (zum Beispiel einem Schuljahr) ein, so erfolgt die Einweisung in eine Schule für Sprachbehinderte oder in eine andere Sonderschule" (KRÄMER 1994, 84).

Diese Einschätzung wird durch die Interviewaussagen weitgehend bestätigt; das gilt besonders für die Bundesländer, die Sprachfördermaßnahmen nur bei einer "zielgleichen" Unterrichtung einsetzen und ansonsten eine Umschulung in die Sonderschule vorsehen. Die Komplexität menschlicher Entwicklung und die Bedeutung sprachlich-kommunikativer Fähigkeiten für das Erreichen schulischer Lernziele wird bei einer solchen Einschränkung nicht berücksichtigt. Mit dem Integrationsverständnis der integrativen Pädagogik ist dieses Vorgehen nicht zu vereinbaren. Um die Vorteile des Modells zu nutzen und die genannten, gravierenden Nachteile nach Möglichkeit auszugleichen,

⁷³ vgl. H.GÜNTHER 1995, 83

sollte es meines Erachtens keinesfalls isoliert eingesetzt werden, sondern nur im Rahmen eines integrativen Gesamtkonzepts unter den Bedingungen einer organisatorischen ebenso wie inhaltlichen Kooperation von Regel- und SprachpädagogInnen. Die von den ExpertInnen genannten Argumente zeigen eine hohe Übereinstimmung mit der Einschätzung des amerikanischen Pullout Model und seiner Veränderung im Rahmen des Collaborative Consultation Model.

5.3.2.3. Integrationsklasse und integrative Regelklasse

Die Integrationsklasse, im Rahmen derer eine zieldifferente gemeinsame Unterrichtung von Kindern mit und ohne Förderbedarf verwirklicht wird, kann in Deutschland wohl als das bekannteste Modell der integrativen Pädagogik bezeichnet werden. Es ist hier historisch die älteste Form integrativer Förderung (wenn man von den rein additiven Modellen absieht), und ein großer Teil der deutschen Modellversuche zur Integration bezog sich darauf ⁷⁴. Von den befragten ExpertInnen wird es mehrheitlich favorisiert, sie halten es für die beste Möglichkeit, eine integrative Sprach- und Kommunikationsförderung durchzuführen. Die meisten von ihnen verfügen über Erfahrungen damit:

"Das sinnvollste Modell finde ich, dass mehrere Kinder mit Behinderungen in einer Integrationsklasse sind, maximal drei, und wenn wirklich eine Sonderpädagogin als Doppelbesetzung in allen Stunden mit in der Klasse ist" (Krämer).

In dem Zitat werden wesentliche Ausstattungsbedingungen angesprochen, die für das Modell Integrationsklasse kennzeichnend sind:

*** Klassenfrequenzreduzierung**

Die Klassenfrequenz einer Integrationsklasse überschreitet zumindest auf der Modellversuchsebene 21 SchülerInnen nicht. Es gibt regional unterschiedlich Modelle zur Zusammensetzung der SchülerInnen. Dazu zwei Beispiele: In Hamburger Integrationsklassen werden 20 Kinder aufgenommen, davon können drei Behinderungen und besonderen Förderbedarf in unterschiedlichen Bereichen haben; kein Kind wird ausgeschlossen ⁷⁵. Die Flämingschule Berlin arbeitet bei Kindern mit körperlichen und geistigen Behinderungen mit dem Modell 15 + 3, bei Kindern mit Förderbedarf im Bereich des Lernens und der Sprache mit dem Modell 18 + 2 ⁷⁶.

⁷⁴ vgl. BORCHERT & SCHUCK 1992

⁷⁵ FREIE UND HANSESTADT HAMBURG 1994, 18

⁷⁶ vgl. RODUST 1988

*** Kooperation zwischen mehreren PädagogInnen**

Der Unterricht wird in einem großen Umfang oder sogar durchgängig von zwei PädagogInnen gemeinsam durchgeführt. Das ist nach Auffassung mehrerer befragter ExpertInnen eine zentrale Bedingung dafür, dass Unterricht und Förderung als Einheit praktiziert werden können:

"Ich finde schon, dass einiges an Doppelbesetzung laufen muss ...Denn der Hauptanteil muss im täglichen Unterricht liegen, um für die Kinder etwas zu bewirken..." (Tepp).

Es gibt unterschiedliche Modelle in bezug auf die vertretenen Berufsgruppen und die Zeit, die sie in der Klasse zur Verfügung haben: So arbeitet in den Hamburger Integrationsklassen eine GrundschullehrerIn mit einer pädagogischen MitarbeiterIn zusammen, die mit einer 3/4 Stelle in der Klasse eingesetzt ist. Zusätzlich arbeitet eine SonderpädagogIn mit, die in der Grundschule pro Kind mit Behinderungen 2 1/2 Stunden und in der Sekundarstufe 1 1/2 Stellen zur Verfügung hat ⁷⁷.

In der Flämingschule Berlin arbeitet eine SonderpädagogIn als KlassenlehrerIn mit einer pädagogischen MitarbeiterIn zusammen. Bei Bedarf werden zusätzliche Unterstützungsmaßnahmen beantragt ⁷⁸.

In den Schulversuchen der meisten anderen Länder arbeiten eine Regel- und eine SonderpädagogIn durchgängig oder zu großen Teilen zusammen. Die beteiligten PädagogInnen arbeiten dem Konzept nach gleichberechtigt zusammen und übernehmen **gemeinsam die Verantwortung für alle Kinder** der Klasse:

"... wir teilen das fifty-fifty auf, den Unterricht. ... Das ist für uns die Konzeption, die wir auch für richtig erachten, dass der Sonderschullehrer nicht für die behinderten Kinder zuständig ist und die Grundschullehrerin für die anderen" (Harms).

Wie bereits angesprochen, sind Kinder mit Sprach- und Kommunikationsstörungen in Integrationsklassen (ebenso wie solche mit Lern- und Verhaltensstörungen) allerdings unterrepräsentiert, sofern sie nicht eine weitere (zum Beispiel eine körperliche oder geistige) Schädigung haben.

Auch im Hamburger Modellversuch wird unterschieden zwischen Kindern mit Förderbedarf, die eine Integrationsklasse besuchen, und solchen, die eine (oft parallel an derselben Schule bestehende) integrative Regelklasse mit anderen Ausstattungsbedingungen besuchen ⁷⁹.

⁷⁷ vgl. FREIE UND HANSESTADT HAMBURG 1994, 18

⁷⁸ vgl. RODUST 1988

⁷⁹ vgl. FREIE UND HANSESTADT HAMBURG 1994, 16

Anders als in Niedersachsen wird für die Aufnahme in eine Integrationsklasse nicht das Kriterium der "Zielgleichheit" oder "Zieldifferenz" zugrundegelegt, sondern die Gruppe repräsentiert die Heterogenität des jeweiligen Standorts. In eine Integrationsklasse werden maximal drei Kinder mit umfangreichem, auch pflegerischem Förderbedarf aufgenommen, der vor dem Schuleintritt schon feststellbar war. Die Ressourcen werden im Fall der Integrationsklasse aufgrund des Förderbedarfs einzelner Kinder zugewiesen. Im Unterschied dazu werden in integrative Regelklassen alle Kinder eines Wohnbezirkes aufgenommen, die keine bereits bekannten, umfänglichen Schädigungen haben, ohne dass eine Etikettierung erfolgt. Es wird davon ausgegangen, dass darunter aufgrund der natürlichen Heterogenität der Gruppe auch Kinder mit Förderbedarf im sprachlich-kommunikativen Bereich, im Lernen und im Verhalten sind. Diese werden - zumindest während ihrer Grundschulzeit - nicht ausgesondert. Die Ausstattungsbedingungen sehen die Versorgung einer zweizügigen Grundschule mit drei SonderpädagogInnen und einer Erzieherin mit einer 3/4 Stelle vor. Die Ressourcenzuweisung erfolgt also pauschal an die gesamte Grundschule gebunden ⁸⁰.

Die Expertin Ingrid Wichert arbeitet als Sonderpädagogin an einer Hamburger Grundschule mit 10 Wochenstunden in einer integrativen Regelklasse. Sie hat bereits seit sieben Jahren an dieser Schule in Integrationsklassen mitgearbeitet, ebenso wie die Grundschullehrerin, die mit ihr zusammen die integrative Regelklasse führt. Für Ingrid Wichert ist es besonders wichtig, dass sie als Sonderpädagogin zum Kollegium der Grundschule gehört und nicht etwa von einer Sonderschule oder einem Förderzentrum abgeordnet ist. Sie hat diese "Gastrolle" in den Anfangsjahren des Modellversuchs Integrationsklasse kennengelernt und als sehr belastend erlebt. Inzwischen ist sie, ebenso wie drei weitere SonderpädagogInnen, an dieser Grundschule "zu Hause" und hat nicht mehr das Gefühl, Einzelkämpferin zu sein. Die ganze Schule, die zwischen einem bürgerlichen Wohnviertel und einem sozialen Brennpunkt liegt, hat sich zur Integrationsschule entwickelt, und das Kollegium hat viel Energie in Fortbildung und Umstrukturierung eingebracht.

Auch wenn Ingrid Wichert nicht während der gesamten, sondern nur etwa während der Hälfte der Unterrichtszeit in der Klasse mitarbeitet, übernehmen beide LehrerInnen die Verantwortung für alle Kinder im gesamten Unterricht und planen ihn gemeinsam. Ebenso wird die umfangreiche Zusammenarbeit mit den

⁸⁰ vgl. Kap. 4.3.2.

Eltern und den anderen Institutionen im Stadtteil gemeinsam durchgeführt. Die LehrerInnen schätzen, dass ca. 8 der 28 Kinder dieser Klasse mehr oder weniger viel Unterstützung im Unterricht benötigen, es gibt allerdings keine Etikettierung und damit auch keine Gutachten darüber. Spezifische Fördermaßnahmen für einzelne Kinder werden weitestmöglich in den Klassenunterricht integriert, allerdings sind auch begrenzte Phasen der äußeren Differenzierung in diesem offenen gestalteten Unterricht für die Kinder nicht ungewöhnlich. Dazu werden der Flur vor der Klasse oder der kleine, daneben liegende Differenzierungsraum genutzt. Ein Kind der Klasse, das über die Möglichkeiten des Unterrichts hinaus weitere sprachlich-kommunikative Unterstützung benötigt, arbeitet einmal wöchentlich mit einer Logopädin in ihrer Praxis, also in isolierter Form. Durch regelmäßige Kontakte ist es den LehrerInnen möglich, Aspekte dieser Fördermaßnahmen im Unterricht aufzugreifen.

Die Modelle Integrationsklasse und integrative Regelklasse weisen, wie das Beispiel deutlich macht, weitreichende Übereinstimmungen auf: beide orientieren sich am Prinzip einer grundsätzlich zieldifferenzierten Unterrichtung aller Kinder, die PädagogInnen arbeiten eng zusammen und übernehmen gemeinsam die Verantwortung für Unterricht und Förderung. Die Sprach- und Kommunikationsförderung ist der im amerikanischen Classroom-based Model vergleichbar.

Folgende **Vorteile** sehen die ExpertInnen bei diesen Modellen:

- * Die SprachpädagogIn gehört zum Kollegium der Regelschule, dadurch wird **Kontinuität in der Zusammenarbeit** möglich:

- * Eine mit der Zielsetzung der Integration notwendig verbundene **Veränderung des gesamten allgemeinen Unterrichts** zugunsten von Kindern mit Förderbedarf ist eher möglich:

"... allein in der Klasse wäre das nicht so ... ich glaube nicht, dass ICH so viel Wert darauf gelegt hätte, Partnerarbeit und so zu machen" (Günther et al.).

- * Die gegenseitige Anregung und **Modellwirkung der Kinder** untereinander ist ein entscheidender Vorteil.

"Das positive Sprachvorbild der anderen Kinder kann gar nicht hoch genug bewertet werden. Ich meine, für Kinder mit Sprachbehinderungen gilt mehr als bei allen anderen Behinderungsarten, dass sie besonders von der integrativen Situation profitieren" (Rodust/Höntsch).

- * Auch die **Kinder ohne Förderbedarf** profitieren vom gemeinsamen Unterricht, denn sie lernen mit Menschen mit Behinderungen umzugehen und **werden für Sprache und Kommunikation sensibilisiert:**

"... es ist ja nicht nur so, dass die behinderten Kinder von den nichtbehinderten profitieren, umgekehrt ist das genauso. Die nichtbehinderten profitieren sehr wohl auch von den behinderten. Also der soziale Aspekt des zwischenmenschlichen Zusammenlebens wird in der Integrationsklasse mit Sicherheit viel mehr gefördert" (Harms). "... um gleichzeitig die Sensibilität für Sprache und Kommunikation bei Kindern, die keine ausgewiesene Störung haben, in diesem Rahmen zu erhöhen" (Krämer).

* Die Förderung findet im "**natürlichen Kontext Unterricht**", nicht in einer isolierten Situation statt:

"Ich finde, dass es das Ziel sein muss, die Sprach- und Kommunikationsförderung im natürlichen Rahmen des Klassenzimmers durchzuführen" (Krämer).

Einige ExpertInnen sehen allerdings auch **Nachteile**:

* Die Expertin Kleinert-Molitor sieht das Problem, dass die **spezifischen Förderaufgaben** von SprachpädagogInnen in der Regelschule **verwischen**, wenn diese zum Beispiel häufig im Vertretungsunterricht eingesetzt werden. Dann bestehe die **Gefahr einer Nivellierung der spezifischen Kompetenzen** und damit der Verlust der Förderung:

"... wie auch den Rückhalt, dass sie hier besondere Aufgaben erfüllen und nicht im Vertretungsunterricht aufgesogen werden, ... oder nachher möglicherweise eine Nivellierung der Kompetenzen stattfindet." (Kleinert-Molitor)

* Die Umsetzung der Modelle ist, wie vier ExpertInnen betonen, nur **bei ausreichenden Ressourcen** möglich. Wenn diese nicht zur Verfügung stehen, müssen andere Modelle gewählt werden:

"Soviel Geld haben wir in Bremen nicht, dass so eine pauschale Ausstattung möglich wäre. ... Wir können also nicht pauschal einer Grundschule etwas zuweisen, und wir versetzen auch die Kollegen Grundschullehrer unter anderem deswegen nicht an eine Grundschule ..." (Kleinert-Molitor).

* Der Experte Günther hält das Modell Integrationsklasse aufgrund seiner sehr umfangreichen Personalausstattung als flächendeckendes Modell **ökonomisch für unrealistisch**:

"Wenn man nach meiner Meinung für jedes Kind, das sprachbehindert ist, im Wohnbereich Sonderschullehrerstunden vorhalten will, dann müßten wir schlagartig doppelt so viele Leute ausbilden und einstellen ... das ist einfach unrealistisch, da können wir 20 Jahre drauf warten. Aber wir müssen HEUTE was ändern" (Günther).

* Ein Nachteil der integrativen Regelklasse wird von Ingrid Wichert in der sehr **großen Lerngruppe** gesehen, denn das Prinzip der reduzierten Klassenfrequenz wird hier im Unterschied zur Integrationsklasse

nicht berücksichtigt. Angelika Lenzen erläutert, dass ein "Schonraum" zur Kommunikation in einer so großen Klasse nur schwer geschaffen werden kann und wenig Kommunikationsgelegenheiten für Kinder mit Sprach- und Kommunikationsstörungen bestehen.

Zusammenfassend ist festzustellen, dass die gut ausgestatteten und jahrelang erprobten Integrationsklassen im ExpertInnenkreis vom pädagogischen Standpunkt aus konsensfähig sind. Aufgrund ihrer Prinzipien der zieldifferenten Unterrichtung und umfangreichen Kooperation von Regel- und SonderpädagogInnen entsprechen die Modelle Integrations- und integrative Regelklasse am weitestgehenden der integrativen Pädagogik. Die Einwände beziehen sich größtenteils auf die finanzpolitische Problematik. Die Verwaltungsbeamtin Klei- nert-Molitor stellt den Bezug zur Gesamtzahl der zur Verfügung stehenden sprachpädagogischen Ressourcen her und macht damit deutlich, dass bei dem Modell Integrationsklasse eine kleine Zahl von Kindern stark profitiert, während durch die begrenzten Mittel gleichzeitig anderen Kindern die Möglichkeit integrativer Förderung genommen wird. Dieser Gedanke ist das zentrale Argument für die Forderung nach einer *sonderpädagogischen Grundversorgung* der Regelschule, von der alle Kinder profitieren sollen, nicht nur solche, deren Eltern oder LehrerInnen sich mit besonderem Nachdruck dafür einsetzen. Mit dem Modell der integrativen Regelklasse wird diese Forderung in Hamburg einzulösen versucht, denn die sonderpädagogischen und damit auch sprachpädagogischen Ressourcen werden der Regelschule pauschal zugewiesen, um eine Aussonderung der größten Gruppen von Kindern, die derzeit Sonderschulen besuchen, zu vermeiden.

5.3.2.4. Sonderpädagogische Förderzentren und Beratungsstellen

Ein anderes Modell, mit dem ebenfalls das Ziel einer sonderpädagogischen Grundversorgung der Regelschule erreicht werden soll, ist das Förderzentrum. Unter diesem Namen bestehen in Deutschland unterschiedliche Organisationskonzepte, in denen zum Teil einige der bisher genannten Modelle zusammengefaßt werden. DOBERSTEIN & WACHTEL unterscheiden die drei Formen des Sonderpädagogischen Förderzentrums

1. als Förderschule für SchülerInnen mit umfangreichem und längerfristigem Förderbedarf, die rehabilitiert werden sollen;

2. als Einrichtung mit Sonderklassen und zusätzlich einem ausgebauten System flexibler und mobiler sonderpädagogischer Dienste;
3. als Einrichtung ohne SchülerInnen, die die Aufgaben der Diagnostik, Beratung und sonderpädagogischen Unterstützung in Regelschulen wahrnimmt ⁸¹.

Bei der ersten Form, der der bayrische Schulversuch "Diagnose- und Förderklassen" zugerechnet wird ⁸², handelt es sich nicht um eine Maßnahme der innerschulischen Differenzierung, sondern um eine Sondereinrichtung mit dem Auftrag der baldmöglichen Rückschulung ihrer SchülerInnen an die Regelschulen unter gegenüber den herkömmlichen Sonderschulen verbesserten Bedingungen zur Erreichung dieses Ziels: der Lernstoff der ersten beiden Schuljahre wird über drei Jahre gestreckt, so dass mehr SchülerInnen die Möglichkeit haben, die Normen der Regelschule zu erfüllen und dann an diese zurückkehren zu können. Für den Fall, dass das nicht möglich ist, werden für die gesamte Schulzeit weitere, differenzierte Sonderklassen vorgehalten. Eine Übereinstimmung mit den Zielen und Prinzipien integrativer, grundsätzlich "zieldifferenter" Pädagogik ist nicht zu erkennen. Da dieses Modell auch von meinen InterviewpartnerInnen nicht berücksichtigt wird, gehe ich nicht näher darauf ein.

Das zweite Förderzentrumsmodell soll aus den bestehenden Sonderschulen entwickelt werden und sieht neben der Arbeit in Sonderklassen die Mitarbeit von SonderpädagogInnen in den Regelschulen im Rahmen ambulanter Förderung, Mitarbeit in Klein- oder Kombiklassen und Integrationsklassen vor ⁸³. Auch die regelmäßige Unterstützung einzelner SchülerInnen mit sprachlich-kommunikativem Förderbedarf im Rahmen von Einzelintegrationen kann dazugehören ⁸⁴. SonderpädagogInnen übernehmen Förderaufgaben in den vorher beschriebenen Modellen und bleiben dabei organisatorisch an das Förderzentrum angebunden. Die zentralen Fragen zur Einschätzung dieses Modells sind, wie groß der Anteil der im Förderzentrum "stationär" unterrichteten im Vergleich zu den in Regelschulen "ambulant" geförderten SchülerInnen ist und wie lange diese in der Institution Förderzentrum bleiben. SANDER stellt dazu fest, dass ein solches Förderzentrum nur dann einen Beitrag zur integrativen Entwicklung leiste, wenn

⁸¹ vgl. DOBERSTEIN & WACHTEL 1991, 122

⁸² vgl. SCHAAR & SCHOR 1991, 780 ff

⁸³ vgl. vds aktuell 1989, 869

⁸⁴ vgl. H. GÜNTHER 1995, 81 f

die Zahl der SchülerInnen in den Sonderklassen minimal gehalten werde; ansonsten handele es sich um eine *"kaschierte Sonderschule"* (SANDER 1988, 61). Wie im Zusammenhang mit den mobilen Diensten Thüringen bereits erläutert, besteht bei diesem Modell aufgrund seiner Strukturen die große Gefahr, dass das System Sondereinrichtung sich über die ambulante Förderung selbst stabilisiert anstatt zu einem Unterstützungssystem der Regelschulen zu werden. Innerhalb der Sprachbehindertenpädagogik wird dieses Förderzentrumsmodell GÜNTHER zufolge bevorzugt⁸⁵, vermutlich, weil es eine weitgehende Erhaltung des bestehenden Systems ermöglicht.

Die dritte Form eines Förderzentrums als "Schule ohne Schüler", die ihre diagnostischen, Förder- und Beratungsaufgaben ausschließlich in anderen Schulen wahrnimmt und Kinder im Rahmen ihres alltäglichen Lebensumfeldes unterstützen will, wird von der Expertin Kleinert-Molitor als Modell integrativer Sprach- und Kommunikationsförderung bevorzugt. Sie entspricht WOCKENs Vorstellung einer subsidiären, das heißt die Regelpädagogik unterstützenden und ihr nachgeordneten Sonderpädagogik und kann im Rahmen von zwei unterschiedlichen Formen realisiert werden: ein "lokales Förderzentrum" soll durch die Festanstellung von SonderpädagogInnen an Regelschulen eingerichtet werden und die sonderpädagogische Grundversorgung der großen Zahl von SchülerInnen mit Förderbedarf in den Bereichen des Lernens, der Sprache und des Verhaltens gewährleisten. Für Kinder mit selteneren Behinderungen, wie körperlichen, geistigen oder Sinnesschädigungen sollen zusätzlich regionale oder überregionale Förderzentren im Sinne von multiprofessionellen AmbulanzlehrerInnenzentren eingerichtet werden, in denen SonderpädagogInnen mit unterschiedlichen Kompetenzen zur Verfügung stehen und von den Regelschulen angefordert werden können⁸⁶. Bei beiden Varianten des dritten Förderzentrumsmodells handelt es sich um fachrichtungsübergreifende Formen, die eine Umstrukturierung und Zusammenlegung der bestehenden Sonderschulformen erforderlich machen. In Bremen wurde mit der Umsetzung dieses Modells 1993/94 begonnen:

"... das Förderzentrum, eine sonderpädagogische Organisationseinheit, die drei Förderschwerpunkte, nämlich Förderung des Lernens, der Sprache, des sozialen und emotionalen Lernens bei sich verbindet und Fachkräfte hat, die diese drei Fachrichtungen vertreten" (Kleinert-Molitor).

⁸⁵ vgl. H. GÜNTHER 1995, 77

⁸⁶ vgl. WOCKEN 1993, 32ff

In diesem dritten wird im Unterschied zu den vorher genannten Förderzentrummodellen eine vollständige Verlagerung der sonderpädagogischen Kompetenzen in die Regelschule angestrebt: die Förderzentren haben den Auftrag zur sonderpädagogischen Grundversorgung und Unterstützung der Regelschule. Dadurch soll ein flexibler Einsatz sonderpädagogischer Ressourcen in der Regelschule möglich werden, wie ihn die ExpertInnen Nalepa und Harms fordern:

"Ich fände es am besten, wenn es verschiedene Sonderschullehrer an einer Schule schon gäbe ... dass du zum Beispiel sagen könntest, 'ich habe verhaltensproblematische Kinder in der Klasse, kannst du mal gucken, ich weiß, dass du dich damit gut auskennst.' Das fände ich viel sinnvoller, dass dann so jemand eine Zeitlang in die Klasse kommt und nach einer Weile vielleicht auch wieder gehen kann ..." (Nalepa). *"Aber das ist schon sehr nötig, dass eine genügende Zahl von Förderstunden zur Verfügung stände zum Beispiel in der Grundschule, so dass man disponieren kann. Also soundsoviel Stunden sind pro Klasse angesetzt, und dann wird es eben in der einen Klasse mehr als in der anderen"* (Harms).

Die Förderzentren sind in Bremen räumlich an die Regelschulen angebunden, organisatorisch sind sie dagegen (im Unterschied zu den Hamburger integrativen Regelklassen) zu einer eigenständigen Institution zusammengefaßt, die insgesamt für eine bestimmte Region zuständig ist und die vorhandenen Ressourcen unter den dort vorhandenen Schulen nach deren Unterstützungsbedarf aufteilen soll:

"Ein Förderzentrum in Bremen ist KEIN Zentrum für Schüler, sondern eine Koordinations- und Kompetenzstelle für sonderpädagogische Lehrkräfte. Alle Schüler gehen in die allgemeine Schule" (Kleinert-Molitor).

SprachpädagogInnen werden daher offiziell nicht Teil des Grundschulkollegiums, sondern gehören zum Förderzentrum. Nicht zuletzt aufgrund der Ressourcenknappheit hält Barbara Kleinert-Molitor diese Erhaltung eines sonderpädagogischen Systems derzeit noch für notwendig, obwohl sie die feste Zuordnung von einzelnen SonderpädagogInnen zu den Regelschulen auf die Dauer vorziehen würde:

"... die Sonderschullehrkräfte als kontinuierliche Partner in einer Grundschule zu haben, als feste Kollegen, wäre schon mein Ziel" (Kleinert-Molitor).

Die Förderung soll im Rahmen des Förderzentrummodells so weit wie möglich klassenintegriert durchgeführt und bei Bedarf mit äußeren Differenzierungsmaßnahmen kombiniert werden:

"... unsere Aufgabe ist jetzt, die klassenintegrierte Förderung von Kindern mit Sprachbehinderungen voranzutreiben" (Kleinert-Molitor).

Folgende **Vorteile** sehen die ExpertInnen im Förderzentrumsmodell:

- * Es gewährleistet **fachlichen Rückhalt und Austausch** mit anderen SonderpädagogInnen, die zunächst "EinzelkämpferInnen" an den einzelnen Grundschulen sein müssen:

"Aber dadurch, dass es immer nur wenige sein können, glaube ich, dass sie einen Rückhalt in ihrer Fachlichkeit brauchen" (Kleinert-Molitor).

- * Es ermöglicht einen **flexiblen Einsatz der Ressourcen** nach Dringlichkeit, bei sich verändernden Notwendigkeiten innerhalb der Region bzw. innerhalb der Schule.

Nachteile sehen Günther, Tepp und Wichert in folgenden Punkten:

- * Das notwendige Aushandeln der Ressourcen bringt (bei ihrer gleichzeitigen Knappheit) im Vergleich zu Kombi- und Sprachförderklassen oder Integrationsklassen die **Gefahr** mit sich, dass die notwendige **Ausstattung im Einzelfall nicht gesichert** ist.

- * Die SprachpädagogIn verbringt in den meisten Fällen sehr viel weniger Zeit in der einzelnen Klasse; dadurch ist nicht dasselbe Maß an Kontinuität möglich wie in Integrations- oder integrativen Regelklassen, und sie hat **keine "Heimat"** in der Klasse.

- * Daraus kann sich ergeben, dass nicht so umfangreiche Veränderungen im Unterricht der Regelklasse möglich sind, wie es für einen integrativen, "ziendifferenten" Unterricht notwendig ist.

Überregionale Beratungsstellen

Dem Modell des Förderzentrums in vieler Hinsicht vergleichbar ist die Kombination von mobilem sonderpädagogischem Dienst und **Beratungsstellen**, wie sie von Marion Müller in Thüringen durchgeführt wird. Diese sind ebenfalls sonderpädagogischen Organisationseinheiten, den Förderschulen, formal unterstellt und arbeiten in der Diagnostik, Förderung und Beratung von LehrerInnen, SchülerInnen und Eltern im System der Regelschule.

Marion Müller, die eine sonderpädagogische Beratungsstelle in Thüringen leitet, legt großen Wert auf die indirekte Förderung von Kindern mit Sprach- und Kommunikationsstörungen auf der Grundlage der Beratung und Fortbildung der RegelpädagogInnen. Neben ihrer direkten Arbeit im mobilen Dienst und der Durchführung von schulinternen Fortbildungen sowie Gesprächen im Anschluß an die Fördermaßnahmen in der Schule führt sie mit einzelnen RegelpädagogInnen oder Gruppen nachmittags in der Beratungsstelle Gespräche über die spezifischen Probleme, diskutiert mit ihnen Lösungsmöglichkeiten und stellt

ihnen Fördermaterialien vor. Weiterhin können auch die Eltern und die SchülerInnen selbst sich beraten lassen, und bestimmte Fördermaßnahmen, für die in der Schule nicht die angemessene Atmosphäre besteht oder für die nicht das notwendige Material vorhanden ist, werden in den Räumen der Beratungsstelle durchgeführt. Für Marion Müller ist es besonders wichtig, dass die Beratungsstellen nicht in den am Stadtrand liegenden und vorurteilsbelasteten Gebäuden der Sonderschulen untergebracht sind, sondern an zentralen, gut erreichbaren städtischen Standorten.

"... weswegen ich es für wichtig halte, dass die Beratungsstellen zentral hier in der Stadt liegen sollten als ausgelagerte Stellen, weil es von den Eltern anders aufgenommen wird. Vorbehalte fallen weg ..." (Müller).

Die Aufgaben der Bremer Beratungsstellen ähneln denen in Thüringen, sie umfassen zum Beispiel differentialdiagnostische Abklärungen bei Lese-Rechtschreib-Schwächen oder spezifische Förderangebote außerhalb der Schule, wie Mutter-Kind-Gruppen im Vorschulbereich, logopädische Rhythmik oder Kurse für Kinder und Erwachsene mit Stottersymptomatik. Sie sind allerdings nicht mit der schulischen Förderarbeit der Förderzentren direkt verknüpft wie in Thüringen. Neben der direkten und indirekten Förderung sieht Barbara Kleinert-Molitor eine wichtige Funktion der Beratungsstellen darin, dass sie den ambulant arbeitenden SprachpädagogInnen die schon angesprochene "Heimat" ersetzen können. Sie ermöglichen die weitere **Präsenz der Fachrichtung Sprachpädagogik in institutionalisierter Form** und dienen der Sicherung und Erhaltung der eigenen Fachkompetenz.

"Aber auch, wenn wir die Sprachheilschule als System auflösen, dann meine ich trotzdem, dass wir eine Institutionalisierung dieser Fachrichtung brauchen. Und das machen wir in einer überregionalen Beratungsstelle für Sprachheilpädagogik" (Kleinert-Molitor).

Ohne diese Form der Institutionalisierung sieht sie die Gefahr einer Nivellierung der sprachpädagogischen Kompetenzen:

"Dass nicht nivelliert wird, sondern dass hier eine Spezifik gesichert bleibt. Das ist eine ganz große Sorge, dass hinterher alle nur noch irgendwie L (Lernförderung, Verf.) machen" (Kleinert-Molitor).

Zur Einschätzung des Förderzentrums- und Beratungsmodell ist festzuhalten, dass es - ebenso wie das amerikanische Collaborative Consultation Model - verschiedene Organisationsformen kombiniert, um eine möglichst flexible und effektive Ausnutzung der sonderpädagogischen Ressourcen zu erreichen. So sollen etwa in Bremen

Organisationsformen kooperativer und integrativer Unterrichtung und Förderung wie Kooperationsklassen, Integrationsklassen, ambulante Förderung, Assistenz und Beratungsstellen langfristig zu einem flächendeckenden integrativen Angebot verknüpft werden:

"Das alles, was wir in Bremen schon haben an Anknüpfungspunkten, soll in den Regionen zu einer sinnvollen Verknüpfung zusammengeführt werden, so dass wir am Ende ein regionales Angebot für alle behinderten Kinder im Regelbereich haben werden" (Kleinert-Molitor).

Eine solche Verknüpfung verschiedener Förderangebote besteht in Deutschland bislang in der Regel nicht und ist angesichts der sehr unterschiedlichen, nebeneinander bestehenden und häufig nicht koordinierten Modelle meines Erachtens dringend erforderlich. Die Entscheidung über den angemessenen Förderort und die notwendigen Maßnahmen wird (trotz der in einigen Ländern inzwischen festgeschriebenen Förderkommissionen) viel zu häufig nicht individuell und flexibel von einem multidisziplinären Team getroffen, sondern aufgrund der zufällig vorhandenen und der begutachtenden SonderpädagogIn bekannten Strukturen. Auch zwischen den Maßnahmen verschiedener Kostenträger wie zum Beispiel den Krankenkassen und den Schulbehörden findet keine Koordination statt, wenn diese Aufgabe nicht (wie im Fall der vorgestellten integrativen Regelklasse) von engagierten PädagogInnen übernommen wird. SCHUCK drückt dieses strukturelle Dilemma in Deutschland folgendermaßen aus:

"Die Inanspruchnahme sprachpädagogischer Ressourcen scheint sich bei uns eher nach dem Zufallsprinzip zu organisieren. Es hängt vielfach eher von geglückten Umständen als von den Wirkungen eines strukturiert organisierten Systems ab, ob ein sprachentwicklungsbeeinträchtigtes Kind Bekanntschaft mit professioneller sprachpädagogischer Hilfe macht" (SCHUCK 1995, 231).

Diese Einschätzung wird durch das beschriebene Beispiel des Sprachförderunterrichts in Niedersachsen illustriert, der nur stattfindet, wenn die zuständige Sonderschule Kapazitäten erübrigen kann, und sich dann auf die Vorklassen und ersten Klassen beschränkt. Die Chancen auf rasche und zielgerichtete Unterstützung für ein Kind, bei dem zum Beispiel im zweiten Schuljahr Schwierigkeiten im Schriftspracherwerb auffallen, sind in diesem Land ungleich ungünstiger als etwa in einer integrativen Regelklasse in Hamburg. Mit dem gleichen Recht auf Bildung für alle Kinder einschließlich der notwendigen individuellen Unterstützung sind diese sehr unterschiedlichen strukturellen Bedingungen nicht vereinbar. Förderzentren im Verständnis Kleinert-Molitors

können, wenn sie als Koordinationsstellen der verschiedenen regionalen Modelle funktionieren, möglicherweise einen Beitrag zur Schaffung angemessenerer Entscheidungsstrukturen leisten.

Eine Kontroverse besteht hinsichtlich der Frage, ob die Aufrechterhaltung einer sonderpädagogischen Institution, wie sie ein Förderzentrum ist, mit der Idee der Integration grundsätzlich vereinbar ist, oder ob eine feste Zuordnung der SonderpädagogInnen zu bestimmten Grundschulen und darüberhinaus zu bestimmten Klassen angemessener ist. Dadurch entsteht - wie in vielen amerikanischen und einzelnen deutschen Schulen - ein Förderzentrum (das special education team) für eine Schule. Argumente, die für ein regionales Förderzentrum sprechen, sind in der professionellen gegenseitigen Unterstützung und dem regional flexiblen Einsatzes von Ressourcen zu sehen. Für eine schulgebundene Struktur sprechen die umfangreicheren Möglichkeiten der Zusammenarbeit und gemeinsamen Verantwortungsübernahme von Regel- und SprachpädagogInnen. Hier unterscheidet sich das Förderzentrumsmodell von den Integrations- und Integrativen Regelklassen, indem es einen Schwerpunkt auf die indirekte Förderung im Rahmen von Beratung legt anstatt auf die direkte, gemeinsam von Sprach- und RegelpädagogInnen durchgeführte Förderung.

5.3.2.5. Zusammenfassender Vergleich der deutschen Modelle

Ich schließe die Auseinandersetzung mit den dargestellten deutschen Modellen der Sprach- und Kommunikationsförderung analog zu den amerikanischen Modellen mit einem Vergleich ab.

1. Die deutschen unterscheiden sich ebenso wie die amerikanischen Modelle hinsichtlich der *Rolle* der SprachpädagogInnen und der Beteiligung der RegelpädagogInnen im Förderprozess. Während diese in Sprachförderklassen so gut wie nicht und im ambulanten Sprachförderunterricht bislang selten einbezogen werden, wird in den Modellen Kombiklasse, Integrations- und integrative Regelklasse sowie Förderzentrum eine unterschiedlich ausgeprägte Zusammenarbeit der PädagogInnen angestrebt. Der Beteiligung der RegelpädagogIn kommt in Integrations- und integrativen Regelklassen und im Förderzentrumsmodell eine umso größere Bedeutung zu, je weniger äußere Differenzierungsformen praktiziert werden. Für die Kooperation von Regel- und SonderpädagogInnen bestehen aufgrund gemeinsamer Zeiteile in den Integrations- und Kombiklassen die besten Möglichkeiten. Das

Förderzentrums- und Beratungsstellenmodell setzt dagegen stärker auf indirekte Maßnahmen im Rahmen einer außerhalb des eigentlichen Unterrichts stattfindenden Beratung.

2. Der Ort der Förderung ist in allen thematisierten Modellen die Regelschule, allerdings im Fall der Sprachförder- und Kombiklassen nicht unbedingt die wohnortnahe Regelschule. Eine Wahlmöglichkeit zwischen den Fördermodellen und damit auch den Förderorten besteht in Deutschland nur sehr eingeschränkt, weil es erst relativ wenige Standorte mit integrativen Fördermöglichkeiten gibt und dann in der Regel nur das eine, von der Landesregierung oder Region favorisierte Modell zur Verfügung steht.

3. Allen Modellen ist das **Ziel** der bestmöglichen sprachlich-kommunikativen Förderung gemeinsam. Im Sprachförderunterricht soll dies, analog zum amerikanischen Pullout Model, durch eine störungsspezifische Einzel- und Kleingruppenförderung parallel zu einem "zielgleich" durchgeführten Unterricht erreicht werden. In allen anderen Modellen wird auch auf die Unterrichtsinhalte und ihre Zusammenhänge mit den Förderinhalten eingegangen. Beim Förderzentrumsmodell stellt sich die Frage, in welchem Umfang eine SprachpädagogIn tatsächlich in einer Klasse mitarbeiten kann, denn davon hängt die Chance zur Integration von Förder- und Unterrichtsgegenständen entscheidend ab. In Integrations- und integrativen Regelklassen gehört die Durchführung eines differenzierten, die individuellen Entwicklungsstände und Förderbedürfnisse der Kinder berücksichtigenden Unterrichts zum Konzept, das von Regel- und SonderpädagogIn gemeinsam getragen wird. Auch in Sprachförderklassen sowie Kombiklassen sollen Unterricht und Förderung eine Einheit bilden, hier kann die Unterstützung der Integration allerdings durch die fehlende Wohnortnähe eingeschränkt sein.

4. Ein flexibler Umgang mit verschiedenen Fördermodellen, wie er in den USA vielerorts möglich ist, wird in Deutschland im Rahmen des Förderzentrum angestrebt. Er steckt hier allerdings noch in den Anfängen, die Auswahl begrenzt sich in der Regel auf wenige, regional zur Verfügung stehende Modelle. Für die Entscheidung über den Förderort existieren in Deutschland im Unterschied zu den USA nur begrenzt Strukturen im Rahmen der Förderausschüsse (bzw. -kommissionen). Die in den USA vorgeschriebene regelmäßige Evaluation und gegebenenfalls Veränderung der Maßnahmen ist in Deutschland nicht vorgesehen.

	Sprachförder- klasse, Kombiklasse	Sprachförder- unterricht	Integrations-/ Integrative Regelklasse	Förderzentrum
Rolle von LehrerIn / SprachpädagogIn / Eltern / Kind	SprachpädagogIn ist KlassenlehrerIn, verantwortlich für Unterricht und Förderung; bei Kombi klasse zusammen mit LehrerIn	SprachpädagogIn führt Förderung in äußerer Differenzierung durch, unabhängig vom Unterricht; evtl. Beratung der LehrerIn	LehrerIn und SprachpädagogIn arbeiten in der Klasse zusammen und führen Unterricht und Förderung gemeinsam durch	Kombination von Zusammenarbeit in der Klasse, Einzel-/ Kleingruppenförderung und Beratung mit LehrerIn, Eltern und Kind
Ort der Förderung	Sonderklasse, nicht wohnortnah	Therapieraum in Regelschule	Regelklasse u. andere natürliche Kontexte	Regelklasse, Therapieraum
Ziele und Schwerpunkte	Förderung und Unterrichtung von Kindern mit umfangreichem Förderbedarf in einer möglichst homogenen Gruppe	störungsspezifische Förderung, effektiver Aufbau sprachlicher Strukturen in Einzel- oder Kleingruppensituation	Förderung, Unterrichtung und Integration von Kindern mit und ohne Förderbedarf, Unterrichtsinhalte als Förderkontext, Teamteaching im offenen Unterricht	gemeinsame Unterrichtung aller Kinder mit zeitweiliger Unterstützung und Beratung durch SprachpathologIn; spezifische Förderung; Unterrichtsinhalte möglichst als Förderkontext
Bezug zur integrativen Pädagogik	kein Bezug	Förderung nur wenn Ressourcen vorhanden,	alle Kinder profitieren vom Teamteaching	alle Kinder profitieren von Qualifizierung der LehrerIn und Zusammenarbeit
Förderphase	Schwerpunkt Grundschule, zwei- oder vierjährig	Schwerpunkt vorschulisch und erstes Schuljahr; nur für "zielgleich" unterrichtete Kinder	alle Altersgruppen und Förderphasen, Schwerpunkt bisher Grundschule	alle Altersgruppen und Förderphasen, Kombination verschiedener Modelle, auch indirekte Unterstützung

Abb. 13: Deutsche Modelle im Vergleich

5.3.3. Vergleich der deutschen und amerikanischen Modelle

Die deutschen und amerikanischen Modelle integrativer Sprach- und Kommunikationsförderung sind, wie in der Darstellung in Kapitel 5.3.1 und 5.3.2. deutlich wurde, recht gut vergleichbar.

In den Modellen des *Self Contained Classroom* und der *Sprachförderklasse* werden Kinder mit Sprach- und Kommunikationsstörungen zusammengefaßt und besuchen eine von SprachpathologInnen beziehungsweise SprachpädagogInnen geführte Sonderklasse an einer - in der Regel nicht wohnortnahen - Regelschule. Während dieses Modell in Deutschland relativ stark verbreitet ist, existiert es in den USA nur noch selten. Einige amerikanische und deutsche ExpertInnen sehen seine Vorteile darin, dass es sich um eine kleine Klasse handelt, in der Kindern mit sehr umfangreichem Förderbedarf ein "Schonraum" zur Verfügung gestellt werden kann und in der sie spezifische Unterstützung von einer qualifizierten Fachkraft erhalten.

Der am häufigsten genannte Nachteil dieses Modells ist das Fehlen altersentsprechender Sprach- und Kommunikationsvorbilder, das dazu führt, dass die SprachpädagogIn/SprachpathologIn die gesamte Kommunikationsverantwortung trägt und die Kinder auf sie als einziges Vorbild fixiert werden. Im deutschen *Kombiklassenmodell*, bei dem eine Regel- und eine Sprachförderklasse sowie ihre LehrerInnen eine feste Zusammenarbeit eingehen, soll dieser Nachteil ebenso wie beim amerikanischen *Reverse Mainstreaming* und Peer Tutoring ausgeglichen werden, ohne auf die Vorteile zu verzichten.

Die Förderung im *Pullout Model* und analog dazu im *Sprachförderunterricht* beziehungsweise im mobilen Dienst wird von SprachpathologInnen und SprachpädagogInnen in äußerer Differenzierung des Unterrichts in Einzel- oder Kleingruppensituationen durchgeführt. Die LehrerInnen der Kinder werden dabei nicht in die direkte Förderung einbezogen, und diese hat in der Regel keinen Zusammenhang mit den Unterrichtsgegenständen. Eine zusätzliche Beratung der LehrerInnen wird empfohlen, allerdings in den meisten Fällen ohne dass dafür Strukturen zur Verfügung stünden. Als Vorteile dieser Modelle nennen deutsche und amerikanische ExpertInnen übereinstimmend, dass ein störungsspezifisches Arbeiten in der äußeren Differenzierung oft besser gelingt, weil die Einzel- oder Kleingruppensituationen mehr Ruhe und Konzentration auf den Gegenstand ermöglicht und mehr Kommunikationsgelegenheiten für das einzelne Kind bietet als der

Klassenunterricht. Ein Vorteil für die SprachpädagogIn kann darin liegen, im Falle von Kooperationsproblemen mit der RegelpädagogIn auf dieses Modell zurückzugreifen. Als nachteilig wird von einigen ExpertInnen beider Gruppen die Tatsache gesehen, dass die SchülerInnen während der Förderzeit Unterrichtsinhalte verpassen. Die AmerikanerInnen nennen als weitere Nachteile des Modells, dass diese Förder-situation für die Kinder eine "andere Welt" mit anderen Inhalten und Kommunikationsanforderungen sei als der Unterricht und sie darauf nicht vorbereite, im "wirklichen Leben" zu kommunizieren. Dadurch sei eine Generalisierung der isoliert gelernten sprachlichen Strukturen infrage gestellt. Von vielen Kindern werde es außerdem als stigmatisierend erlebt, aus dem Unterricht geholt zu werden. Diese Argumente werden von den deutschen ExpertInnen nicht angeführt, allerdings nennt eine von ihnen als weitere Nachteile, dass die Fördermaßnahmen die Kinder zusätzlich zum Unterricht belasten und dass die mobil arbeitenden SprachpädagogInnen in vielen Fällen keine Förderung in den Regelschulen durchführen, sondern Kinder für ihre Sonderschulen suchen. Die deutschen ExpertInnen nennen außerdem als Nachteile für die in diesem Modell arbeitenden SprachpädagogInnen, dass diese eine hohe Arbeitsbelastung zu tragen hätten, häufig "heimatlos" und auf die Rolle der FörderlehrerIn festgelegt seien.

Die Modelle der *Integrationsklasse*, der *integrativen Regelklasse* und des *Classroom-based Model* sind insofern vergleichbar als Regel- und SprachpädagogIn/SprachpathologIn in einem großen zeitlichen Umfang in der direkten Förderung und Unterrichtung der SchülerInnen mit und ohne Förderbedarf zusammenarbeiten und gemeinsam die Verantwortung für alle Kinder übernehmen. Der Stellenwert dieser Modelle unterscheidet sich in Deutschland und den USA aufgrund ihrer unterschiedlichen Entstehungsbedingungen allerdings erheblich. Während das Modell Integrationsklasse in Deutschland auf Druck von Eltern hin zu einem sehr frühen Zeitpunkt der Integrationsdiskussion eingeführt und in jahrzehntelangen Modellversuchen erfolgreich erprobt wurde, ist das Classroom-based Model in den USA seltener vertreten. Die Erwartungen an organisatorische Bedingungen der integrativen Arbeit gehen in Deutschland meiner Einschätzung nach häufig vom Modell Integrationsklasse aus, und Abstriche von den Prinzipien wie etwa der Doppelbesetzung oder Klassenfrequenzreduzierung werden als Verlust erlebt. Dagegen wird von den amerikanischen SprachpathologInnen eine weitgehende Doppelbesetzung im Rahmen

dieses Modells eher als luxuriös angesehen, auch wenn einige sie befürworten und fordern.

Vorteile des Modells sind den amerikanischen ExpertInnen zufolge vor allem darin zu sehen, dass keine Stigmatisierung der zu fördernden Kinder erfolgt. Sie halten die Arbeit in der Klasse bei einigen Störungsformen außerdem für effektiver als die Arbeit in äußerer Differenzierung, weil im Unterricht die anderen Kinder als Modelle zur Verfügung stehen und eine Generalisierung geübter Strukturen dadurch unterstützt werden kann. Einige amerikanische und eine deutsche ExpertIn sehen besondere Vorteile für die Förderung darin, dass Unterricht eine natürliche, bedeutungsvolle Situation ist und bedeutsame Inhalte bearbeitet werden. Die Mehrheit der deutschen SprachpädagogInnen sieht durch die umfangreiche Zusammenarbeit die Möglichkeit einer grundlegenden Veränderung des Unterrichts an der Regelschule, von der alle Kinder einschließlich derjenigen mit Förderbedarf profitieren. Diesen Befragten ist auch die Zugehörigkeit der SprachpädagogIn zum Kollegium der Regelschule besonders wichtig, die dieses Modell vom Sprachförderunterricht und auch vom Förderzentrum unterscheidet. Im Unterschied zu dieser Sichtweise sieht eine deutsche Expertin die Gefahr, dass bei einer festen Zugehörigkeit der SprachpädagogIn zum Kollegium der Regelschule anstelle des erhofften Kompetenztransfers der Regel- und SonderpädagogInnen eine Verflachung der Kompetenzprofile eintritt. Weitere grundsätzliche Probleme werden von deutschen ExpertInnen darin gesehen, dass das Modell nur bei ausreichenden Ressourcen umsetzbar ist, diese Ressourcen aber nicht flächendeckend zur Verfügung stehen. Die amerikanischen ExpertInnen gehen mehrheitlich stärker auf die Probleme in der konkreten Förderarbeit ein. Sie nennen als Nachteile einer ausschließlich klassenintegrierten Förderung, wie sie bei diesem Modell vorgesehen ist, dass in der Klasse nicht immer genügend Kommunikationsgelegenheiten für das einzelne Kind bestehen und dass es insbesondere bei großen Gruppen schwierig ist, einen "Schonraum" zur Kommunikation herzustellen.

Beim *Collaborative Consultation Model* handelt es sich ebenso wie beim *Förderzentrumsmodell* um eine Weiterentwicklung der isolierten Fördermaßnahmen, die im Rahmen des Pullout Model beziehungsweise der mobilen Dienste und Kooperationen von Regelschulen mit Sonderschulen bereits bestanden. Es wird eine Zusammenfassung

verschiedener direkter Förderangebote und indirekter Beratungsmaßnahmen angestrebt, zwischen denen im Einzelfall ausgewählt werden kann. In Deutschland bildet eine sonderpädagogische Organisationseinheit, das Förderzentrum, die Koordinations- und Schaltstelle; in den USA übernehmen teilweise die ESDs und teilweise die sonderpädagogischen Teams der einzelnen Schulen diese Aufgabe. Die organisatorische und methodische Flexibilität dieses Modells wird von allen amerikanischen und zwei deutschen ExpertInnen als zentraler Vorteil genannt. Durch die vorgesehene Zusammenarbeit von Regel- und SprachpathologIn sind, wie eine Amerikanerin hervorhebt, die Möglichkeiten zur Früherkennung und Prävention erheblich verbessert. Dadurch, dass die Förderung zu großen Teilen in Kooperation beider PädagogInnen innerhalb oder bei Bedarf auch außerhalb der Klasse und möglichst mit Bezug zum Unterrichtsgegenstand stattfindet, gelten nach Auffassung der AmerikanerInnen auch die genannten Vorteile des Classroom-based Model.

Als wesentlicher Nachteil wird von einigen amerikanischen und deutschen ExpertInnen die von politischer Seite nicht ausreichende Berücksichtigung der Tatsache gesehen, dass dieses Modell durch die Zusammenarbeit ressourcenaufwendiger ist als das Pullout Model beziehungsweise Sonderklassen oder Sonderschulen. Sie halten es für problematisch, dass diese Modell ausschließlich durch eine Ressourcenverlagerung finanziert werden soll und es - anders als in Integrations- oder Sonderklassen - keine gesicherte Ausstattung gibt. Diese muss immer wieder neu ausgehandelt werden. Um eine wirklich integrative im Sinne einer weitestmöglich klassenintegrierten Förderung zu gewährleisten und die Gemeinsamkeit aller Kinder in der Klasse zu unterstützen, reichen die Mittel im Förderzentrumsmodell ihrer Auffassung nach nicht aus, sondern die RegelpädagogInnen werden mit dem Förderauftrag zusätzlich belastet und die SprachpädagogInnen verlieren ihre "Heimat" und werden zu "KofferpädagogInnen". Im Unterschied zu den VertreterInnen der Modelle Integrationsklasse beziehungsweise Classroom-based Model betont die Vertreterin des Förderzentrumsmodells die spezifischen Qualifikationen der einzelnen Fachkräfte, die im Sinne einer optimalen Ressourcenausnutzung auszuschöpfen sind. Nur wenn das gewährleistet ist, können integrative Fördermaßnahmen flächendeckend umgesetzt werden und bleiben nicht einer kleinen, exklusiven Gruppe von Kindern vorbehalten.

Insgesamt fällt beim Vergleich der beiden ExpertInnengruppen auf, dass die deutschen SprachpädagogInnen die Modelle stärker im Hinblick auf die eigene Rolle und die Vor- und Nachteile für sie selbst sowie auf die Veränderungschancen hin betrachten, während die AmerikanerInnen in der Mehrheit eher bezogen auf die Fördermöglichkeiten der Kinder und auf finanzpolitische Überlegungen argumentieren. Ich erkläre mir die Konzentration auf die eigene Rolle bei den deutschen ExpertInnen und den damit hergestellten Bezug zur Ebene der Person dadurch, dass der Prozeß der Systemveränderung mit ungewissem Ausgang in Deutschland aktuell stattfindet und in der Frage der beruflichen Identität von SprachpädagogInnen (und anderen SonderpädagogInnen) eine erhebliche Unsicherheit und Abhängigkeit von den jeweiligen Modellen besteht, die in diesem Rahmen reflektiert wird ⁸⁷.

5.4. Zusammenfassende Einschätzung der organisatorischen Rahmenbedingungen und Modelle

Legt man die in Kap. 3.5.2. formulierten *Prinzipien* integrativer Sprach- und Kommunikationsförderung einer Einschätzung der dargestellten Modelle und Rahmenbedingungen zugrunde, so ist folgendes festzustellen:

1. Eine systemisch-ganzheitliche Sichtweise des Individuums im Kontext seiner Lebensgeschichte und seines Umfeldes wird im Classroom-based und im Collaborative Consultation Modell explizit angestrebt. Dasselbe gilt für die deutschen Modelle Integrationsklasse, integrative Regelklasse und Förderzentrum. Kommunikation und Sprache werden in diesen Modellen nicht wie im Pullout Model oder Sprachförderunterricht isoliert betrachtet oder wie im Self Contained Classroom beziehungsweise der Sprachförderklasse als Kriterium zur Gruppierung herangezogen, durch die gleichzeitig ein Ausschluß von Sozialkontakten und Bildungsinhalten der Peergroup erfolgt. Den beiden letztgenannten Modellen kann nicht grundsätzlich eine Vernachlässigung anderer Persönlichkeitsbereiche und des Umfeldes unterstellt werden, aber sie wird nicht in den Vordergrund gestellt.

⁸⁷ vgl. auch Kap. 7.

2. Alle dargestellten Modelle finden im Kontext einer Regelschule statt. Bei Self Contained Classrooms und Sprachförderklassen handelt es sich in vielen Fällen nicht um die wohnortnahe Regelschule, und die Zusammensetzung der Klasse entspricht nicht der natürlich auftretenden Heterogenität der Altersgruppe. Die anderen Modelle werden in der wohnortnahen Regelschule eingesetzt. Der Bezug zum Unterricht der Regelklasse besteht im amerikanischen Classroom-based Model und den deutschen Integrations- sowie integrativen Regelklassen aufgrund ihrer Prinzipien grundsätzlich, im Förderzentrums- und Collaborative Consultation Model wird er angestrebt. Im Pullout Model und Sprachförderunterricht besteht dieser Zusammenhang dagegen in der Regel nicht. Um eine Gemeinsamkeit aller Kinder in gemeinsamen Handlungssituationen herstellen zu können und an der Akzeptanz ihrer Verschiedenheit arbeiten zu können, ist klassenintegrierten Förderformen der Vorrang vor additiven oder isolierten Formen einzuräumen und/oder es sind Strukturen zu schaffen, die die Transparenz unterschiedlicher Gegenstände ermöglichen. Dazu eignen sich besonders die Modelle Classroom-based Intervention, Integrations- und integrative Regelklasse und Kombiklasse sowie gegebenenfalls auch Collaborative Consultation und Förderzentrum, sofern in ihrem Rahmen ausreichend Ressourcen für eine regelmäßige Kooperation der PädagogInnen bestehen.

3. Das Verständnis von Kommunikation und Sprache und ihrer Entwicklung ist aus den organisatorischen Überlegungen nicht direkt abzuleiten. Allerdings werden in den unterrichtsbezogenen Modellen funktionale Aspekte von Sprache und dabei insbesondere ihre kommunikative Funktion stärker betont. In den isolierten beziehungsweise additiven Formen Pullout Model und Sprachförderunterricht stehen strukturelle Aspekte mehr im Vordergrund.

4. Die Unterstützung des einzelnen Kindes einerseits und seines Umfeldes andererseits gehört zum Programm des Collaborative Consultation Model, in dem die Beratung von LehrerIn, Eltern, Kind und anderen pädagogischen Fachkräften einen Schwerpunkt bildet. Dasselbe gilt für das Förderzentrumsmodell. Allerdings fragt sich mit Blick auf die personellen Rahmenbedingungen, ob die Strukturen für die Zusammenarbeit in diesen Modellen ausreichen, um den Zielvorstellungen gerecht zu werden. Im Classroom-based Model und in

Integrationsklassen / integrativen Regelklassen sowie Kombiklassen sind die Bedingungen dafür aufgrund der umfangreicheren gemeinsamen Zeit der beiden PädagogInnen erheblich günstiger. In den Sonderklassenmodellen stehen diese Aspekte nicht im Vordergrund. Im Pullout Model und Sprachförderunterricht werden sie mit Blick auf die aktuellen Entwicklungen als Anforderungen formuliert, ohne dass allerdings Strukturen dafür geschaffen werden.

5. Die Festlegung von Förderzielen, Förderort und Arbeitsweisen aufgrund einer individuellen, im Team durchgeführten Diagnostik ist in den USA gesetzlich vorgeschrieben und gilt daher für alle Fördermodelle. Im Classroom-based und im Collaborative Consultation Model wird die Diagnostik und Evaluation als kooperativer Prozeß besonders hervorgehoben, was integrativen Zielsetzungen entspricht; in diesen Modellen wird die bewußte Einbeziehung der spezifischen Kompetenzen aller beteiligten Personen zum zentralen Kennzeichen. Beim Self Contained Classroom wird der Zusammenarbeit der verschiedenen SpezialistInnen meinen Beobachtungen und Interviewergebnissen zufolge ebenfalls ein großer Stellenwert eingeräumt, was allerdings der Initiative der einzelnen Teams überlassen bleibt und nicht programmatisch festgelegt ist. Im Pullout Model ist die Zusammenarbeit aufgrund der Strukturen erschwert.

In Deutschland hat sich im Zuge der neueren Schulgesetzen die Kind-Umfeld-Diagnose durchgesetzt, im Rahmen derer analog zum amerikanischen Vorgehen verschiedene Sichtweisen berücksichtigt werden sollen. Allerdings wird die Struktur des Förderausschusses, in dem diese Sichtweisen zusammengeführt werden sollen, teilweise als belastend und wenig effektiv kritisiert⁸⁸. Ebenso wie in den USA besteht die Gefahr, dass es in der Teamentscheidung vorrangig um den bürokratischen Akt der Kategorisierung und Zuweisung einer bestimmten Anzahl von Förderstunden, weniger um die Erarbeitung gemeinsamer Förderziele geht. In den Strukturen der Schulsysteme und der Entscheidung über Fördermaßnahmen bestehen daher große Unterschiede zwischen Deutschland und den USA, die gravierenden Einfluß auf die Einlösung des Rechtsanspruchs jedes Kindes auf Bildung einschließlich angemessener individueller Förderung haben. Um die Einlösung dieses Anspruchs in Deutschland künftig nicht mehr

⁸⁸ vgl. z.B. EBERWEIN 1994, 6

regionalen Bedingungen und Zufällen zu überlassen, ist die Entwicklung kooperativer Entscheidungsstrukturen und der Vernetzung integrativer Förderangebote, die für einzelne Kinder ausgewählt werden können, eine zentrale Entwicklungsaufgabe des deutschen Schulsystems einschließlich der Sprachpädagogik.

6. Die Frage, in welchen der Modelle die Gestaltung einer Fördersituation am besten möglich ist, in der das Kind seine Hypothesen über sprachlich-kommunikative Strukturen überprüfen und die eigenen Strukturen verändern kann, ist allein auf der organisatorischen Ebene nicht zu beantworten. Dabei spielt die Berücksichtigung der Prinzipien der Individualisierung und der gleichzeitigen Herstellung von Gemeinsamkeit eine zentrale Rolle, die im folgenden Kapitel thematisiert werden.

7. Für die Einschätzung der Modelle und Rahmenbedingungen ist daher die Frage entscheidend, ob sie bedeutungsvolle gemeinsame Handlungssituationen aller Kinder und den Einsatz von individuell relevanten Förderstrategien ermöglichen. Die Bedeutsamkeit und Gemeinsamkeit der Unterrichtsinhalte für alle Kinder wird im Classroom-based Model und in Integrations- und integrativen Regelklassen besonders betont. Im Collaborative Consultation Model und im Förderzentrumsmodell wird ebenfalls ein enger Bezug von Unterricht und Förderung angestrebt, durch den eine Bedeutsamkeit der Inhalte erreicht werden soll. Um trotzdem die für manche Fördersituationen notwendige Ruhe und Konzentration sowie ausreichende Gelegenheit zur Erprobung der eigenen Sprache zu ermöglichen, wird in diesem Modell eine Kombination von direkten und indirekten Maßnahmen in innerer und äußerer Differenzierung favorisiert.

6. Prinzipien, Konzepte und Strategien integrativer Sprach- und Kommunikationsförderung - Ebene des pädagogischen Handelns

Die Umsetzung einer integrativen Sprach- und Kommunikationsförderung auf mikro- und mesosystemischer Ebene, in der konkreten Interaktion mit den Kindern im Rahmen einer Regelschule und -klasse, ist pädagogisches Handeln, das von den SprachpädagogInnen und SprachpathologInnen gemeinsam mit ihren KooperationspartnerInnen verantwortet wird. In diesem Kapitel geht es um die Frage, welche Prinzipien dem sprach- und kommunikationsfördernden Handeln der befragten ExpertInnen zugrundeliegen, welche methodischen Strategien sie bevorzugt einsetzen und welche Konzepte sie für die Förderung heranziehen. Die weitreichendsten Verbindungen der Ebene des pädagogischen Handelns bestehen zur philosophischen Ebene, an deren grundlegende Überlegungen die Ausführungen dieses Kapitels anknüpfen.

In meinem vorläufigen Kategoriensystem waren hier zum einen symptom-spezifische, ganzheitliche und unterrichtsbezogene Konzeptansätze, zum anderen direkte und indirekte Förderstrategien berücksichtigt. Diese vorläufigen Kategorien wurden durch die umfangreichen Äußerungen der ExpertInnen grundlegend verändert und ausdifferenziert. Ich gehe im Folgenden zunächst auf die von den Befragten formulierten Handlungsprinzipien und Förderstrategien ein und reflektiere sie im Anschluss auf der Basis der Fachliteratur sowie vor dem Hintergrund anderer Untersuchungen. Daran anschließend beschreibe ich exemplarisch zwei von den ExpertInnen favorisierte Konzeptansätze.

6.1. ExpertInnenaussagen zu pädagogischen Prinzipien und Förderstrategien

In den Interviews zeigte sich, dass eine grundsätzliche Festlegung auf einen oder auch mehrere Förderansätze von den amerikanischen ebenso wie von den deutschen ExpertInnen nicht für angemessen gehalten wurde. Entsprechend dem Prinzip einer individuellen Entwicklungsbezogenheit aller Maßnahmen stellten sie fast durchgängig

heraus, dass man eine Vielfalt methodischer Zugänge benötige, um daraus einen im Einzelfall angemessenen auswählen und anpassen zu können. Diagnostische Verfahren und Fördermethoden sind deshalb **nicht als Alternativen, sondern ergänzend** zu sehen.

"I don't think there is only one approach, you need an integrated approach" (Fitz). "Ja, eine Kombination ... weil ich nicht der Meinung bin, dass das Alternativen sind, sondern dass es sich ergänzen muss ... Ich denke, dass eine Methodenvielfalt prinzipiell wichtig ist" (Günther u.a.). "Und eng abgegrenzte Methoden, ich denke, die gibt es in der Theorie, aber in der praktischen Arbeit ist es so, dass viele Dinge einfach ineinanderfließen" (Krämer).

Dieser Zugang unterscheidet sich grundlegend von einem programmatischen, methodenorientierten Vorgehen. Das wird von den amerikanischen ExpertInnen Tracy, Dull und Sharrow betont, die sich von den in den USA recht verbreiteten "canned programs" abgrenzen:

"... an empirical approach to life, in other words: I got this problem. What does the literature tell me how to solve this problem? And how can I prove that I really solved it in a way that made a difference. Versus: here is the curriculum, and it's good for everybody at this age level. ... this program is great, everybody uses it, so are we going to use it. That's a method approach, and that's the teaching approach" (Tracy).

Methodische Entscheidungen sind individuell zu treffen:

"Das hängt von der individuellen Problematik bzw. vom Alter des Kindes ab" (Rodust/Höntsch). "And bottom line is: how does the kid get it?" (Tracy)

In den Interviews wurden zum einen allgemeine Prinzipien der integrativen Förderung und zum anderen spezifische Strategien der integrativen Sprach- und Kommunikationsförderung genannt, wie sie in der Überblickstabelle dargestellt sind.

Prinzipien und Förderstrategien	<u>USA</u>	<u>Deutschland</u>
Allgemeine Prinzipien		
- Entwicklungsorientierung	1	4
- Handlungsorientierung / Ganzheitlichkeit	5	4
- Förderdiagnostik	9	7
- Offenheit / Individualisierung	7	7
- Strukturierung	6	9
- Projektorientierung	4	6
- Projektorientierung	4	7
- Transparenz	5	6

Spezifische Förderstrategien		
- Förderung des Selbstkonzepts	7	2
- Förderung sozialer Kompetenzen	5	6
- Peer Modeling	8	6
- Strategien des Modellierens	9	5
* Inszenieren von Sprachlern- gelegenheiten	2	5
* Bewußter Einsatz der Pädago- gInnensprache	2	7
* Bestätigung und Erweiterung der Äußerungen des Kindes	7	3
* Einsatz von Signalen	7	2
- Lernstrategien und Selbstkontrolle	5	-

Abb. 14: Kategorien und Ausprägungen zu den pädagogischen Handlungsprinzipien integrativer Sprach- und Kommunikationsförderung

6.1.1. Allgemeine Prinzipien integrativer Sprach- und Kommunikationsförderung

Die allgemeinen Prinzipien beziehen sich auf die grundsätzliche Ausrichtung des Unterrichts und der Förderung von Kindern mit Sprach- und Kommunikationsstörungen, sie gelten darüberhinaus insgesamt für jede integrative Pädagogik.

6.1.1.1. Entwicklungsorientierung

Die ExpertInnen gehen davon aus, dass Kinder sich aktiv und konstruktiv in Kooperation mit den Menschen ihrer Lebenswelt entwickeln. Daraus ergibt sich die pädagogische Konsequenz, dass LehrerInnen und SprachpädagogInnen Vertrauen in die Entwicklungsfähigkeit von Kindern haben, aktuelle Entwicklungsaktivitäten wahrnehmen und diese mit ihren Fördermaßnahmen unterstützen sollten.

"... für integrative Arbeit ist viel wichtiger als die ganzen Materialien, dass man Vertrauen hat in sich und auch in die Kinder, dass die was lernen und dass die auch was lernen wollen" (Nalepa).

Die Entwicklungsbezogenheit der Angebote ist das entscheidende Beurteilungskriterium für die Qualität von Unterricht und Förderung, und wenn es nicht berücksichtigt wird, ist ein Fördererfolg - so mehrere amerikanische und deutsche ExpertInnen - nicht wahrscheinlich:

"And if you have the language basis and you take that child's knowledge and you build from their knowledge that you have better readers and better writers" (Dull). "... und dass ich solange mit meinen Programmen recht erfolglos bleibe, solange es mir nicht gelingt, den Punkt zu treffen, an dem das Kind gerade aktiv ist und seine Entwicklung dadurch vorantreibt" (Krämer).

Die Aufgabe einer solchen **Passung individueller Entwicklungen und pädagogischer Angebote**¹ ist, wie die deutsche Sprachpädagogin Wichert am Beispiel einer strukturierten Kleingruppensituation erläutert, von hoher Komplexität und im Schulalltag nicht immer leicht zu bewältigen. Sie erfordert von der PädagogIn, ihre eigenen Vorstellungen und Ziele immer wieder zurückzustellen und zu überdenken:

"Es fiel mir heute in der Kleingruppe nicht leicht, dem N. soviel Raum zu geben, ... Da habe ich dann auch so ein Bild im Kopf, wie das sein soll, und da fand ich es schon schwer, ihn rumkaspern zu lassen" (Wichert).

6.1.1.2. Förderdiagnostik

Um dem Prinzip der Entwicklungsorientierung gerecht werden und SchülerInnen auf unterschiedlichen Lernniveaus und mit verschiedenen Lernstilen mit den pädagogischen Angeboten erreichen zu können, ist eine umfangreiche individuelle Diagnostik der sprachlich-kommunikativen Fähigkeiten und ein Überblick über die anderen Entwicklungsbereiche, Interessen und Fähigkeiten notwendig. Diese Auffassung wird von fast allen Befragten zum Ausdruck gebracht:

"... dass für Kinder, die besonderen Förderbedarf im sprachlich-kommunikativen Bereich haben, eine sehr ausführliche Diagnostik die Grundlage für die Förderung darstellt ..." (Krämer). "... und die Sammlung von diagnostischen Daten: ich habe für jedes Kind einen extra Ordner, wo die Erkenntnisse gesammelt werden. Und das braucht viel Zeit, das kann man nicht nebenher machen" (Günther u.a.).

Die deutschen ExpertInnen, die eine solche **individuum- und umfeldbezogene Diagnostik zur Planung bedeutsamer Fördersituationen** durchführen, vertreten dabei einen verstehenden Zugang: die Diagnostik hat die Funktion für die PädagogIn, das Kind kennenzulernen und zu verstehen, um im Sinne einer **Sprachförderdiagnostik** individuelle Förderpläne zu entwickeln:

"Wenn die Kinder zu uns kommen, dann haben wir zwar ein sonderpädagogisches Gutachten, aber davon kenne ich ja das Kind noch nicht. Ich brauche

¹ vgl. KRETSCHMANN 1993 u.a.

erst mal eine Menge Zeit, um überhaupt so die psychische und sonstige Struktur dieses Kindes wahrzunehmen ..." (Günther u.a.). *"... dass für die Kinder mit Förderbedarf sehr individualisiert vorgegangen wird und es individuelle Pläne für sie gibt ... Was gemacht werden muss, ist eine Sprachförderdiagnostik, so wie sich die Förderdiagnostik eben auch versteht"* (Krämer).

Das diagnostische Vorgehen wird also nicht unabhängig vom Förderprozess verstanden, sondern - im Sinne des Begriffs "Förderdiagnostik" - als integraler Bestandteil des pädagogischen Gesamtgeschehens. Diagnostik findet nicht nur zu einem bestimmten Zeitpunkt statt, um Förderziele abzuleiten und an diesen festzuhalten, sondern ist ein hypothesengeleiteter Prozess, in dem die formulierten Annahmen immer wieder überprüft und modifiziert werden ². Die formalisierte, in künstlichen Situationen durchgeführte Testdiagnostik reicht, wie drei deutsche und zwei amerikanische ExpertInnen meinen, dazu nicht aus; die prozessbegleitende **Beobachtung** im Unterricht und anderen schulischen Situationen ist bedeutsamer:

"Ich gehe davon aus, dass die Sprachdiagnostik, so wie sie traditionell durchgeführt wird, überhaupt nicht ausreicht, sondern dass man punktuell Situationen herausgreift, die Situationen künstlich sind, und dass ich deshalb da nur einen Teil dessen erfahre, was ich eigentlich wissen will und was ich für meinen Förderprozess brauche" (Krämer). *"Man muss nicht hier testen und da testen, sondern man muss unterrichten und dabei genau beobachten. Und diese Wahrnehmungen muss man dann interpretieren können. Das ist so die Grundstruktur sprachlicher Diagnostik, prozessbegleitend"* (Günther).

Dazu benötigt man, wie Linda Fitz ausführt, Beobachtungskategorien und die Fähigkeit, die Beobachtungen interpretieren zu können:

"... the key to doing these things is knowing the kinds of behaviors to watch for that tell you that the child needs these ... How do you get out of the children the information that you need in order to keep adopting their content, or the instructional material or whatever ... you are always analyzing the responses of the kids to what you are giving them to do ..." (Fitz).

Nur dann können dem Niveau der SchülerInnen angemessene Inhalte, Instruktionen und Strategien systematisch eingesetzt werden. John Tracy spricht von einem beschreibenden anstelle eines bewertenden diagnostischen Zugangs:

"... So that diagnostic prescriptive approach how do I best meet that kids needs, how do I best cue them, that kind of thing. Real important." (Tracy).

² vgl. EGGERT 1995b, 7

Unter der Zielsetzung, das Individuum in seiner Ganzheit, mit seinen verschiedenen Persönlichkeitsaspekten und in seinen unterschiedlichen lebensweltlichen Kontexten zu verstehen, sollte die Diagnostik in einem interdisziplinären *Team* durchgeführt werden, an dem die Lehrerin, die SprachpädagogInnen, gegebenenfalls weitere SpezialistInnen und Personen aus der Lebenswelt des Kindes wie die Eltern, eventuell KlassenkameradInnen und andere Betreuungspersonen beteiligt sind. Das Kind selbst und seine Eltern werden als "ExpertInnen" für die Entscheidung über förderliche Entwicklungsbedingungen und -kontexte gesehen, deren umfangreiche Alltagskenntnisse von hoher Relevanz für die Planung von Fördersituationen sind:

"In diesen Prozess beziehe ich die Eltern und die Regelschullehrerin mit ein, das gehört dazu. Nicht mehr ausschnitthaft zu sehen, sondern zu versuchen, die Lebenswelt mit einzubeziehen, und auch die Kompetenzen, die in der Lebenswelt vorhanden sind. Die Eltern wissen viel darüber, wie ihr Kind kommuniziert, die Lehrerin weiß eine Menge darüber wie das Kind kommuniziert, und dies alles muss in so eine Sprachförderdiagnostik unbedingt mit eingebracht werden. Weil ich nämlich aufgrund der Informationen, die ich da bekomme, dann auch bedeutungsvolle Fördersituation herstellen kann für das Kind" (Krämer).

Neben den häuslichen Kommunikationskontexten wird deshalb auch dem Unterricht als diagnostischer Situation besondere Bedeutung beigemessen:

"To take the curriculum based evaluation, use some of the tests in their back basal readers and give them to their kids, identify what areas they need to work on and work on those as part of their language instruction, and then retest and see how they have done. Versus giving the tool some speech path test" (Tracy).

Das Prinzip der Teamdiagnostik und -evaluation stellt allerdings, wie die Amerikanerin Vickie Dull berichtet, hohe Anforderungen an alle Beteiligten. Es ist ihrer Erfahrung nach in einem solchen Prozess eine schwierige Aufgabe, sich aufgrund der unterschiedlichen Perspektiven und diagnostischen Informationen im multidisziplinären Team und mit den Eltern auf gemeinsame Prioritäten in den Förderzielen zu einigen. Sie beschreibt diesen *Einigungsprozess* sehr anschaulich:

"... you have to prioritise with the parent and with the teacher and with the LD-specialist, and I really believe we don't know how to prioritise very well. Sometimes I want to write down all the little details of what I want them to make progress in ... And then I don't look at the big picture why don't they communicate, you know, it's like looking at the bigger picture and then take out something that is large, that we all work on, all day long or all week on, and I find that they are

making more progress in the details when you are doing that ... But it's hard for people to agree upon what does the child really need. I had parents say things that are not realistic. ... And so you have to deal with that, in getting everybody to agree upon what's attainable in that year, that month" (Dull).

Aus den Äußerungen meiner InterviewpartnerInnen wird insgesamt deutlich, dass es ihnen bei der Diagnostik im Hinblick auf eine integrative Sprach- und Kommunikationsförderung **nicht** um einen **inter-individuellen Leistungsvergleich** im Sinne von Zensuren und Kategorisierung, sondern um die **Planung angemessener Fördermaßnahmen** geht. Dazu ist es, wie zwei deutsche SprachpädagogInnen betonen, notwendig, dass alle beteiligten PädagogInnen ihren Leistungsbegriff reflektiert haben.

Im Unterschied zu den meisten anderen Befragten beurteilen die deutschen ExpertInnen Tepp und Wichert diagnostische Maßnahmen grundsätzlich kritisch. Sie problematisieren, dass eine differenzierte Förderplanung vor dem Hintergrund eines aktiven Verständnisses der menschlichen Entwicklung grundsätzlich vorsichtig zu handhaben ist. Ein aufgrund diagnostischer Erkenntnisse kleinschrittig durchgeplanter Unterricht stimmt ihres Erachtens damit nicht überein:

"Mit der Kleinschrittigkeit, das ist ja nochmal das Gleiche wie das Lernen am gemeinsamen Gegenstand. Das ist ein organisierter Unterricht. Und ich glaube schon, dass Unterricht zum Teil auch gelenkt sein sollte, aber die Kleinschrittigkeit habe ich mir doch eher abgewöhnt, eine Kleinschrittigkeit, die von Pädagogen organisiert wird" (Tepp).

Tepp betont, sie würde *"so ein kleinschrittiges Planen oder Förderprogramm nur als Möglichkeit für die Erweiterung meines eigenen pädagogischen Handelns ansehen, aber nicht so, dass ich dem Kind seine Lernschritte vorschreibe. Damit habe ich viele Bauchlandungen erlebt, und da habe ich zu viele tolle Gegenerfahrungen gemacht, wie Kinder von sich aus Dinge erlernen" (Tepp).*

6.1.1.3. Ganzheitlichkeit und Handlungsorientierung

Neun deutsche und sieben amerikanische ExpertInnen sehen in der starken kognitiven Orientierung des traditionellen Unterrichts und der starren Fächereinteilung eine problematische Bedingung für die integrative Sprach- und Kommunikationsförderung. Sie verstehen **Lernen als einen ganzheitlichen Prozess** und halten dementsprechend einen ganzheitlichen Zugang zu Lernsituationen für notwendig:

"... die ganze Persönlichkeit meinend" (Tepp). "... Ich bin davon überzeugt, dass Kinder anders überhaupt nicht lernen" (Krämer).

Dieser Vorstellung tragen sie dadurch Rechnung, dass sie ihren Unterricht insgesamt handlungsorientiert gestalten und konkrete Erfahrungsräume anbieten:

"... wenn ich von einem entwicklungsfördernden Unterricht ausgehe, dann gehört dies alles zusammen. Ich kann eigentlich nicht die Entwicklung kommunikativer Fähigkeiten trennen von Bewegungsentwicklung ... Dies alles gehört zusammen, zur Gesamtentwicklung, und ich denke, dass es viel zu häufig getrennt wird" (Tepp).

"... holistic methods are also important because you deal with whole persons, you don't deal with just a part" (Fitz). "The more holistic you can do it the better it is." (Tracy). "I think any time you can incorporate it with something else it's beneficial ... even with articulation I think combining with things just gets kids to get a better carry-over" (Kirschbaum).

Während einige meinen, das gelte insbesondere für jüngere Kinder, *"Wenn die Kinder jünger sind ..., arbeite ich viel mit psychomotorischen Anteilen, eher wahrnehmungsorientiert und spielerisch" (Rodust/Höntsch)*, sehen andere die Notwendigkeit ganzheitlicher Angebote auch in höheren Klassenstufen:

"... gerade in der Sekundarstufe ist wirklich ein ganzheitlich in diesem Sinne gemeinter Zugang zu Lernsituationen notwendig" (Tepp).

Auch wenn sie der Forderung einer Berücksichtigung der gesamten Persönlichkeitsentwicklung in der Sache zustimmen, finden Tepp und Krämer den Begriff "Ganzheitlichkeit" allerdings problematisch; er habe sich verselbständigt und eine falsche Konnotation bekommen:

"... dass ich mit dem Begriff Ganzheitlichkeit bekanntermaßen Probleme habe. Ich kann damit eigentlich nichts anfangen... Für mich ist das normal, das muss ich nicht extra noch ganzheitlich nennen, sondern das ist die Anforderung an eine sinnvolle Arbeit überhaupt" (Krämer). "Ja, Ganzheitlichkeit, aber in Anführungsstrichen. Nicht diese Ganzheitlichkeit, die jetzt so viel propagiert wird. Zum Beispiel bei manchen Stationsverfahren, die jetzt populär sind, da wird das reichlich übertrieben, so ein Konzept meine ich nicht" (Tepp).

Die Bedenken dieser beiden ExpertInnen beziehen sich auf eine schematisch alle Sinne einbeziehende Unterrichtsgestaltung, die nicht die individuelle Bedeutsamkeit von Unterrichts- und Förderangeboten im Vordergrund sieht, sondern einer allgemeinen Vorstellung von "normaler" Entwicklung folgt. Dagegen stimmen sie mit einer komplexen

Sichtweise des Individuums mit seinen verschiedenen Entwicklungsbereichen im Bezug seines sozialen Kontexts überein, wie sie in der Äußerung der Expertin Nalepa deutlich wird:

"Ja, ich denke, es geht nur so, ganzheitlich. Ich muss eine Sache auch mal zergliedern können, aber ich muss sie auch zusammenführen. Und wenn du davon ausgehst, dass Sprache was mit Bewegung zu tun hat und Lernen was mit Bewegung zu tun hat, ist das eigentlich klar, dass man auf dieser Ebene arbeitet. Dass ich Sprache nicht isoliert benutze, sondern mit Singen und Bewegung verbunden, und letztlich mit Handlung" (Nalepa).

Eine **Handlungsorientierung** des gesamten Unterrichts fordern deshalb die deutschen ExpertInnen Tepp, Nalepa und Müller:

"Und generell, die wichtigste Hilfe, die man Kindern anbieten kann, sind Handlungsmöglichkeiten" (Nalepa).

Auch fünf amerikanische ExpertInnen vertreten die Auffassung, dass der Erwerb basaler Konzepte einschließlich ihrer sprachlichen Symbolisierung konkrete sinnliche Erfahrung voraussetze:

"Part of it is to go back to that sensori-motor level see-it, touch-it, feel-it, do-it, practice-it approach before you really understand those biological concepts ... when you are teaching vocabulary that you have to get back to that more basic, concrete or, as Piaget would say, sensori-motor level" (Tracy).

Durch die Erfahrungs- und Handlungsorientierung des Unterrichts wird ein **entdeckendes Lernen** im Sinne BRUNERs (1980) für die SchülerInnen möglich, wie Melinda Barnes am Beispiel einer gemeinsam mit der Regelpädagogin durchgeführten Unterrichtseinheit zum Thema "Jack and the Beanstock" ausführt:

"We grew things, we had beanstocks, we saw movies, they wrote up their own story of 'Jack and the Beanstock', changing the name, perhaps it wasn't a beanstock, perhaps it was spinage, and expended on that" (Barnes).

Die Bedeutung solcher Situationen, in denen die SchülerInnen **exemplarische Erfahrungen** machen können, wird auch von Dull betont:

"It opens the teacher to fun techniques and it's not like 'I have to teach you this and you have to learn it ...'. Pretty soon a child has an interest, and all of a sudden they are researching something that you never imagined you would get out of that topic. It's like a process. And they really talk about the process versus the product. And if I experienced the process this way and it was successful, I am probably going to try it in a science activity" (Dull).

Mehrere ExpertInnen sprechen in diesem Zusammenhang psychomotorische Ansätze und den Whole Language Approach an, auf die ich in Kapitel 6.3. gesondert eingehe.

6.1.1.4. Offenheit und Individualisierung

Die genannten handlungs- und erfahrungsorientierten Unterrichtsformen lassen sich nicht in einem durchgängigen Frontalunterricht durchführen, sondern erfordern Offenheit, um den individuellen Lernaktivitäten der Kinder gerecht werden zu können und die Integration sprach- und kommunikationsfördernder Maßnahmen zu erlauben:

"Das heißt natürlich für die Grundschule, dass sie sich ganz stark in Richtung offener pädagogischer Konzepte entwickeln muss" (Kleinert-Molitor).

Dementsprechend wurde in den deutschen ebenso wie in den amerikanischen Interviews auf die Frage nach den favorisierten Unterrichts- und Förderansätzen immer wieder geantwortet, dass diese **Entscheidungen individuell** getroffen werden müssen, weil SchülerInnen unterschiedlich sind und verschiedene Unterstützungsangebote benötigen:

"... definitely individualisation is very important, but never to the expense of isolating learning. So you always have to develop appropriate ways - no one's the same. No two kids are" (Fitz).

"Ich muss wissen, welchen Zugang ich dem bestimmten Kind am besten eröffne. Und wenn ich da nicht landen kann beim Kind, muss ich auf eine andere Methode zurückgreifen können" (Kleinert-Molitor).

Um den individuellen Lernausgangslagen der SchülerInnen in einer integrativ unterrichteten Klasse gerecht werden zu können, muss der Unterricht *"offen strukturierte Situationen"* anbieten, die als *"Orientierungsrahmen und Situationsangebot"* (Tepp) fungieren und den aktiven Entwicklungsprozessen der einzelnen Rechnung tragen. Die Expertin Krämer drückt das so aus:

"Ich lege Wert darauf, dass es möglich ist, spontan zu reagieren vor dem Hintergrund einer ausführlichen Diagnostik. Das heißt, ich muss eine Menge Material vorbereitet haben, auf das ich dann in der entsprechenden Situation zurückgreifen kann" (Krämer).

Ein offener Unterricht wird, wie unter anderem PRENGEL erläutert, dadurch zum integrativen Unterricht, dass er darum bemüht ist,

"dass jede und jeder einzelne auf der je individuellen Entwicklungsstufe zur optimalen Entfaltung unterschiedlicher Fähigkeiten kommen kann, und trägt Sorge für die Gemeinsamkeit aller in der Klasse" (PRENGEL 1995, 193).

Das ist, wie sieben der deutschen ExpertInnen ausführen, besonders in Arbeitsformen wie Projektorientierung, Tages- oder Wochenplanarbeit und Freiarbeit möglich, die individuell zusammengestellt werden.

R: "Wir machen alles mögliche, Projekte, etwas aus der Montessoripädagogik, Gestaltanteile, dann anthroposophische Ansätze, weil uns das so gut gefällt. Wir machen beide gerne Hefte zu den Projekten, die dann ganz toll gestaltet und angemalt werden. Oder die Schreibwerkstatt. Es ist ein Methodenmischmasch." H: "Es steckt aber sehr wohl ein Konzept dahinter." R: "Ja, unser eigenes" ... H: "Wir hatten an der Schule jahrelang eine Arbeitsgruppe, die hat versucht herauszuarbeiten, was denn eigentlich das besondere an unserer Pädagogik ist." R: "Und wir haben immer wieder festgestellt, dass es alles mögliche schon gegeben hat, zum Beispiel in der Berthold-Otto-Schule in den 20er Jahren. Oder wenn wir uns mit Montessori beschäftigt haben, haben wir festgestellt, ja, das machen wir auch. Wir verwenden einfach Elemente aus allen möglichen Bereichen, ob das nun Sonderpädagogik heißt oder Reformpädagogik oder allgemeine Pädagogik, ist dabei relativ egal" (Rodust/Höntsch).

Wichtig ist bei der Auswahl der Unterrichtskonzepte, dass sie offen genug sind, um die Lernvoraussetzungen und die Lerninteressen aller Kinder zu berücksichtigen. Unter dieser Bedingung ist auch die Integration **besonderer Fördermaßnahmen im sprachlich-kommunikativen Bereich in den Unterricht möglich**. Kleinert-Molitor spricht deshalb in diesem Zusammenhang von "sprachtherapeutischem", Tepp von "subjektorientiertem" Unterricht:

"Aber der sprachtherapeutische Unterricht impliziert ja selbst eine starke bindendifferenzierende Ansprache des einzelnen Kindes" (Kleinert-Molitor).

Der Bezug zum Prinzip Förderdiagnostik wird bei Dull deutlich:

"... they can participate if you help the teacher to figure out the level of participation the child can have" (Dull).

Zu den Prinzipien des **offenen und integrativen Unterrichts** gehört, wie Tepp betont, dass **der Gegenstand und die Situation** für alle SchülerInnen **bedeutsam** sind und **an ihren Interessen und Bedürfnissen** anknüpfen, damit sie zur Auseinandersetzung motiviert sind:

"Bedeutsamkeit des Unterrichtsgegenstandes und der Situation für das Kind, das gehört zu den zentralen Prinzipien des offenen Unterrichts ... Das sehen wir ja zum Beispiel beim 'Lesen durch Schreiben', dass ein Kind da viel motivierter ist, wenn es über irgendetwas schreibt, was es gesehen hat, im Garten oder in der Erfinderecke, als wenn es irgendetwas aufschreibt über 'Lola wackelt mit dem Kopf'. Das ist überhaupt nicht die Interessenlage eines Kindes" (Tepp).

Die Expertin Wichert thematisiert allerdings auch die Zwiespältigkeit dieses Prinzips im System Schule. Sie versteht es als "Gratwanderung" zwischen den Kinderinteressen und dem Bildungsauftrag sowie den Zielen der PädagogInnen, der Kompromissbereitschaft erfordert.

6.1.1.5. Strukturierung

Den Gegenpol zur postulierten Offenheit des Unterrichts bildet die Forderung nach Strukturierung, die von sechs deutschen und vier amerikanischen ExpertInnen als zentrale Bedingung für einen *entwicklungsfördernden Unterricht* und für eine integrative Sprach- und Kommunikationsförderung gesehen wird.

"Wo keine Struktur ist, da findet kein Unterricht in dem Sinne statt, dass er allen Kindern Entwicklungsfelder bietet ... das hat alles seine Ordnung und seine Struktur, und ich kann mich da zurechtfinden und habe auch Zeit nochmal zu überlegen ..." (Tepp).

Die deutschen ExpertInnen bezeichnen bestimmte Formen der Strukturierung, die sie den Kindern anbieten, als *Rituale*:

"Unser ganzer Unterricht ist stark ritualisiert, ... so dass er einen Rahmen anbietet. ... Ein offener Unterricht ohne diese Rituale ist nicht möglich, weil der im Chaos enden würde" (Krämer).

Rituale sind symbolische Handlungen, die einen dramaturgisch gegliederten Aufbau haben ³. Für den Experten Günther haben sie folgende Funktionen im integrativen Unterricht:

- * sie bieten einen *sicheren Rahmen* und ermöglichen den Kindern dadurch Handlungssicherheit.

"Das wesentliche ist, dass der Unterricht durch die Methoden eine Struktur bekommt, die allen einsichtig ist, die sich wiederholt, wo man sich dran gewöhnt" (Günther u.a.).

- * sie bringen *Ruhe* in die Gruppe, indem sie Disziplinprobleme regeln

- * und sie erleichtern die *Informationsaufnahme*, indem sie die Kinder von der Strukturierung entlasten. Wenn der Ablauf einer Handlung bekannt ist und nicht jedesmal wieder neu eingeführt werden muss, ist die Aufmerksamkeit frei für die Inhalte des Unterrichts.

"Rituale haben für mich die Funktion, Ruhe in den Unterricht zu bringen. Und Ruhe ist für sprachbehinderte Kinder deshalb so wahnsinnig wichtig, damit sie zuhören und gezielt Informationen aufnehmen können" (Günther u.a.).

Er meint, eingeführte Rituale müßten von den PädagogInnen streng eingehalten werden, allerdings sollten sie auch *nicht erstarren*, sondern bei Bedarf verändert oder abgeschafft werden. *Variationen* sind ihm deshalb ebenso wichtig wie die Regelmäßigkeit ⁴.

³ Rauschenberger 1987, 20

⁴ BRUNER (1987) spricht in diesem Zusammenhang von der "Variation innerhalb eines gebundenen Regelsystems"

"... es darf nicht klappern, hohl werden, möchte ich mal sagen ... Das zweite, gegenläufig zur Gewöhnung, dass es spannend bleibt ... es muss was Neues passieren. Dieser Neuigkeitswert, der ist ganz wichtig für die Kinder" (Günther u.a.).

Die befragten ExpertInnen gehen näher auf räumliche, zeitliche und kommunikative Formen der Strukturierung sowie auf ritualisierte Handlungsabläufe (Formate) ein:

zeitliche Strukturierung

- * verlässlicher Tagesplan und verlässlicher Wochenablauf
- * Jahresplanung unter Berücksichtigung von Festen

räumliche und materiale Strukturierung

- * Raumgestaltung
- * Stationsunterricht
- * Bereitstellung verschiedener förderrelevanter Materialien und Spiele, die Kommunikationsanlässe bieten

kommunikative Strukturierung durch Gesprächs- und Spielrituale

- * Kreisgespräch
- * Wochen- oder Stundenreflexionen mit den Kindern werden durch formelhafte Sätze unterstützt
- * Kreisspiele, Spiellieder

ritualisierte Handlungsabläufe

- * gemeinsames Frühstück mit Vorlesen
- * gemeinsamer Raumwechsel u.a.

Im Sinne einer Zusammenfassung zitiere ich die deutsche Expertin Tepp, die mehrere dieser Aspekte anspricht:

"... wichtig ist erstmal, ich muss mir einen verlässlichen Tagesablauf planen, einen verlässlichen Wochenablauf. Ich muss die Kinder einbeziehen in Aufgabenstellungen, ich muss Aufgabenstellungen strukturieren, und zwar so, dass alle Kinder verstehen, was ich meine. Ich kann nicht sieben Aufträge in einen Satz kleiden und denken, dies würde jetzt auch das Kind mit Kommunikationsschwierigkeiten verstehen. Ich muss eine eindeutige Gestik einführen. Ich muss aber auch mit den Kindern Raumgestaltung planen. Und so geht das weiter, durch die Woche, durch das Jahr, und durch Feste. Durch Riten, die einbezogen werden können, als etwas, woran die Kinder sich festhalten können und wissen, wenn wir in die Turnhalle gehen, dann geht das so und so und dann werde ich nicht plötzlich überrascht und weiß auf einmal gar nicht, wo mein Turnbeutel ist" (Tepp).

Die amerikanische Expertin Daphne Hilton verweist außerdem darauf, dass das **Unterrichtsthema** und seine Verbindung mit den Förderinhalten ein wichtiger strukturierender Faktor ist.

6.1.1.6. Projektorientierung / Kooperation an gemeinsamen Gegenständen

Ein gemeinsames Thema oder Projekt sollte, wie sieben der deutschen und vier der amerikanischen ExpertInnen ausführen, nach Möglichkeit die Verbindung von Unterricht und Förderung bilden und zur Herstellung von Gemeinsamkeit unter den Kindern beitragen:

"Aber es ist vom Unterrichtsgegenstand abhängig. Der ist, spätestens in dieser Altersstufe (5. Klasse, Verf.) immer Rahmen der Förderung" (Rodust/Höntsch).

"Das Thema muss immer die Klammer sein ... man sollte es immer anstreben, nach Möglichkeit einen gemeinsamen Inhalt zu haben" (Kleinert-Molitor).

Einige deutsche ExpertInnen gehen in diesem Zusammenhang auf das bereits angesprochene Prinzip des *"gemeinsamen Gegenstandes"* ein⁵. Es ist für sie von grundlegender Bedeutung, um Gemeinsamkeit herzustellen, denn durch die Arbeit an einem gemeinsamen Thema entstehen soziale Bezüge:

"Wenn man keinen gemeinsamen Gegenstand hat, bekommt man auch persönlich sozial wenig miteinander zu tun" (Kleinert-Molitor).

Durch gemeinsame Gegenstände werden zudem, wie Günther veranschaulicht, *gemeinsame Kontexte* für die Kinder und LehrerInnen geschaffen, in denen Äußerungen durch den inhaltlichen Zusammenhang leichter verständlich sind und Kinder mit Sprach- und Kommunikationsstörungen sich mit ihren sprachlichen Produktionen als erfolgreich erleben können. Allerdings bestehen unter den ExpertInnen unterschiedliche Auffassungen hinsichtlich der Frage, ob das Prinzip "gemeinsamer Gegenstand" in jedem Fall Priorität hat oder ob anderen Prinzipien - wie der Individualisierung der Förderziele oder der Offenheit und Bedeutsamkeit der Unterrichtsinhalte - im Einzelfall größere Bedeutung zukommt.

a) Für Christine Nalepa ist der gemeinsame Gegenstand analog zu FEUSERS Argumentation⁶ das zentrale und vorrangige Prinzip integrativen Unterrichts, denn keinem Kind sollen bestimmte Gegenstände vorenthalten werden. Sie interpretiert das Prinzip so, dass der *gemeinsame Gegenstand* einen Projektzusammenhang meint, der *individuell relevante, unterschiedliche Themenschwerpunkte beinhalten* kann:

"Wenn ich in einer bestimmten Form mit den Kindern arbeite, eben auch an unterschiedlichen Themenstellungen, aber an einem gemeinsamen Gegenstand,

⁵ vgl. Kap. 5.2.2.

⁶ vgl. FEUSER 1989, 1994 u.a.

dann ist es ja ohnehin so, dass der eine schreibt und der andere vielleicht rechnet, und der dritte macht sonst irgendwas, dann kann der vierte auch ein paar Wörter üben." (Nalepa).

Sie hält dazu die Auflösung der Fächerstruktur zugunsten eines projektorientierten, fächerübergreifenden Unterrichts für angemessen:

"... diese Fächerstruktur muss zugunsten einer ganzheitlichen Sache aufgelöst werden. ... Das würde im Grunde Projektarbeit, fächerübergreifende Arbeit bedeuten" (Nalepa).

Für die amerikanischen ExpertInnen Fitz, Dull, Hilton und Barnes wird die geforderte Projektorientierung und Auflösung des traditionellen Fächerkanons mit dem Whole Language Approach eingelöst.

b) Dagegen kritisiert Barbara Kleinert-Molitor ein *dogmatisches Festhalten* am Prinzip gemeinsamer Gegenstand. Sie hält es für eine wichtige Bedingung zur Herstellung von Gemeinsamkeit, findet es als durchgängiges Konzept aber zu starr. Es berücksichtigt ihrer Auffassung nach nicht, dass manchmal spezifische Inhalte benötigt werden:

"... er (Feuser) sagt, der gemeinsame Gegenstand soll IMMER Thema für ALLE Kinder sein. Ich bin der Auffassung, dass das nicht sein kann. Es gibt Kinder, die andere Inhalte brauchen. ... Man muss auch inhaltsdifferenzieren arbeiten können, zumindest zeitweise" (Kleinert-Molitor).

c) Die ExpertInnen Tepp und Harms gehen in ihrer Kritik noch weiter. Für sie hat der gemeinsame Gegenstand keine Priorität, weil er nicht mit Prinzipien des offenen Unterrichts übereinstimmt: die individuelle Bedeutsamkeit, die Interessen und Förderbedürfnisse der Kinder haben in ihren Augen Vorrang:

"Feusers Position, es muss am gemeinsamen Gegenstand sein, hat für mich zum Beispiel keine Priorität, und ich denke auch, dass der Unterricht das in der Praxis nicht verwirklicht ... Und der gemeinsame Gegenstand passt nicht zu Prinzipien des offenen Unterrichts, oder auch nicht immer zu Prinzipien des entdeckenden Lernens" (Tepp). "... das halte ich sogar für problematisch, weil es, wie gesagt, eine zu konstruierte Situation wird. ... Wenn sich das so anbietet, ist es ja toll. Aber nur um ein gemeinsames Projekt durchzuführen ..." (Harms).

6.1.1.7. Transparenz

Eine andere Möglichkeit, um Gemeinsamkeiten unter den Kindern herzustellen, wird mit dem Prinzip der Transparenz ⁷ verfolgt:

⁷ im Sinne von "Durchsichtigmachen des pädagogischen Handelns", NARR 1995

"Gemeinsamkeit wird hier hergestellt, indem Kinder voneinander wissen, was sie arbeiten, daran teilhaben, auch Stellung beziehen und einander helfen" (PRENGEL 1995, 161).

Besonders diejenigen unter den befragten ExpertInnen, die auch äußere Differenzierungsformen und unterschiedliche Lerngegenstände in manchen Situationen für angemessen halten, betonen die Notwendigkeit, besondere Förderbedürfnisse, Lernprozesse und Regeln transparent zu machen und sie dadurch zu *"entmystifizieren"* (Fitz): die Kinder sollen sich ihre jeweiligen Gegenstände mitteilen (indem sie zum Beispiel zum Wochenabschluss darüber berichten, ihre Arbeitsergebnisse oder neuen Kompetenzen zeigen) und die PädagogInnen sollen ihre Ziele und Pläne den Kindern gegenüber und im Team offenlegen. Von den befragten ExpertInnen werden drei Aspekte des Prinzips Transparenz angesprochen:

* Ein *offener Umgang mit der Verschiedenheit* und den Beeinträchtigungen, die jedes Kind der Klasse (nicht nur solche mit ausgewiesenem Förderbedarf) haben kann, wird von sechs deutschen und zwei amerikanischen ExpertInnen betont. Informationen über die Behinderungen oder Störungen der Kinder und ein offener Umgang damit sind, wie Laurel Kirschbaum erfahren hat, hilfreich, um die individuellen Unterschiede verstehen zu lernen und darauf angemessen zu reagieren. Sie berichtet als Beispiel von einer Informationsstunde über Stottern, die sie gemeinsam mit einem stotternden Mädchen in ihrer Klasse durchgeführt hat:

"... they give a little presentation on her disorder. ... I have gone into the classroom and I have given little talks to the kids about people who stutter. How it happens and what we know helps these kids and what doesn't help. And so they have an idea ... I mean, everybody has their own differences, so it's just a matter of learning of how to react to each other in a polite way" (Kirschbaum).

* **Thematisieren von (Sonder-) Regeln und Fördermaßnahmen**

Das Prinzip der Transparenz gilt über den direkten Umgang mit der Verschiedenheit der einzelnen Kinder hinaus auch für unterschiedliche Anforderungen, zum Beispiel durch unterschiedlich umfangreiche Wochenpläne oder Sonderregeln in bezug auf das Verhalten. Dabei geht es darum, spezifische Förderformen offenzulegen und eine Tabuisierung zu vermeiden.

"Ja, das ist sehr wichtig, irgendwelche Sonderregelungen in der Klasse zu thematisieren. Sonst gibt es Neid und Unverständnis bei den anderen ... Wir

versuchen oft transparent zu machen, warum jetzt wer welche Förderung bekommt, wer welche Aufgaben bearbeitet und so weiter" (Rodust/Höntsch).

Ingrid Wichert berichtet, dass es bei "sichtbaren" Behinderungen weniger schwierig sei als zum Beispiel bei Sprach- und Kommunikations-, Lern- oder Verhaltensproblemen, bei den anderen Kindern Akzeptanz dafür zu schaffen, dass einzelne weniger Aufgaben rechnen müssen, zwischendurch eine Auszeit nehmen oder beim Diktat abschreiben dürfen. Es muss immer wieder daran gearbeitet werden, dass es gemeinsame Regeln und trotzdem auch Sonderregeln gibt:

"Ich denke, die Probleme sind häufig da, wo die Behinderungen für die Kinder nicht sofort einsichtig sind. Es ist einfacher, ein Kind mit Down Syndrom zu integrieren, als ein Kind, das ganz normal aussieht und wo alle meinen, es muss sich doch auch so verhalten. Da haben wir eigentlich immer wieder Schwierigkeiten gehabt, den Kindern das klarzumachen, und auch den Eltern. ... Also es wird langsam etwas normales, dass jeder seine eigenen Rechte hat. Und trotzdem gibt es dann wieder Strukturen für alle" (Wichert).

Wie in der letzten Äußerung anklingt, werden in Ingrid Wicherts Klasse nicht nur die besonderen, sondern auch die allgemeinen Klassenregeln immer wieder neu ausgehandelt.

* Die eigenen **Pläne und Ziele** werden, wie von drei amerikanischen und zwei deutschen ExpertInnen ausgeführt wird, nach Möglichkeit **offengelegt**. Das gilt sowohl für die Unterrichts- und Förderziele der PädagogInnen als auch für die Handlungsziele der Kinder:

"Die wichtigsten Strukturelemente des Tages stehen ja auch immer als Tagesplan an der Tafel, und darauf wird oft verwiesen, damit die Kinder eine möglichst gute Orientierung haben" (Rodust/Höntsch).

Die Transparenz der PädagogInnen den Kindern gegenüber bezieht sich auch auf die Verbindlichkeit getroffener Absprachen und einen offenen Umgang mit notwendig werdenden Planungsänderungen:

"Und was ich sehr wichtig finde und in der Arbeit mit den Kindern auch versuchen einzuhalten, das ist eigene Handlungen transparent zu machen. Die Kinder müssen wissen, warum ich was wie mache. ... Die anderen Kinder müssen wissen, warum ich N. gegenüber jetzt einen härteren Ton anschlage oder warum ich sie ausschließe. Sie müssen mitkriegen, dass es nicht Willkür ist, sondern planvolles Handeln meinerseits ist. Ich denke, nur so hat ein Kind eine Chance, auch sein Verhalten zu modifizieren ... Ich meine, es kann sich unterwegs noch ergeben, dass was anderes nötig wird, eine andere Absprache, aber im Sinne von Transparenz ist es dann auch wieder wichtig, darüber zu reden" (Nalepa).

Durch die Transparenz und Verbindlichkeit entsteht für die Kinder eine größere Handlungssicherheit, und die Übernahme von Verantwortung für das eigene Handeln wird geübt. Darauf legen besonders Nalepa und Barnes wert:

"Ja, und es hat damit eine Verbindlichkeit. Die ganzen Absprachen, die man miteinander trifft, die regulieren ja das Miteinander und das Verhalten der einzelnen Leute. Es muss klar sein, das ist verbindlich, was ich sage. Und auch was die Kinder mir ihrerseits für Zusagen geben, dass ich die nicht einfach unter den Tisch fallen lassen kann" (Nalepa).

"We write their plans down every day. And we would ask that they always follow with their plans. If a child might have forgotten on his plans, ... if they make a plan and midway change their mind, we encourage them to continue with their plan ..." (Barnes).

Diese Verbindlichkeit und Transparenz setzt sich auch bei den spezifischen Unterrichts- und Förderzielen für die einzelnen Kinder fort:

"And part of what I do is explaining what my expectations are from them. Might be less sentence writing as much as telling me what they heard and drawing it for me. And for the gifted kids in the same room it might be writing a paragraph or a short story about being a veterinarian or something ... I make the child own their IEP, their program, even the little ones. I tell them what they are working on, they know what I want them to learn that year ..." (Dull).

Die Kinder werden von Vickie Dull, wie auch aus der folgenden Äußerung deutlich wird, als selbstverantwortliche, autonome Persönlichkeiten verstanden, die selbst über die Bereiche (mit-)entscheiden, in denen sie Hilfe benötigen:

"I give the kids a choice. And usually they always want to work. I don't think I ever had a child that totally backed out on me, even at the highschool level, because I put them back on their laps. 'You think about what I can help you in your classroom or for your language. What do you want to be able to do?' and they usually come up with something. I say: 'If you don't want to have the help you don't have to have the help. I can let your parent work with you.' And I have had kids coming back and say 'This is really what I want to do.' And that's when you really see them make some growth" (Dull).

6.1.1.8. Förderung sozialer Kompetenzen

Die Arbeit an gemeinsamen Gegenständen und die Transparenz in der Kommunikation dienen unter anderem dem Entstehen von Gemeinsamkeiten der Kinder in der Gruppe. In diesem Sinne wird auch dem

Aufbau sozialer Kompetenzen in der integrativen Pädagogik ein großer Stellenwert eingeräumt. Fünf amerikanische und sechs deutsche ExpertInnen gehen näher darauf ein, dass Kinder mit Sprach- und Kommunikationsstörungen dabei in besonderem Maß Unterstützung benötigen, weil sie häufig nicht über angemessene soziale Fähigkeiten verfügen:

"... a lot of times our kids just don't have the social skills. And they often times just need to be taught what is the appropriate way to respond or to act ..." (Kirschbaum).

Diese sind aber dringend notwendig, um in der Regelschule zurechtzukommen und das "Schulspiel"⁸ mitspielen zu können:

"... if they have been in a self contained classroom where all the kids have a lot of disorders they haven't been exposed to normal social interaction very much, especially with other kids. ... So if they are in a regular classroom they need to know what acceptable behaviors are and what's appropriate" (Kirschbaum).

Allerdings müssen in der heterogenen Gruppe einer integrativen Klasse nicht nur die Kinder mit Förderbedarf sich an die sozialen Regeln der Gruppe anpassen lernen, sondern auch die anderen Kinder der Klasse müssen den Umgang mit Verschiedenheit lernen:

"... you not only have to work with the handicapped child" (Tracy). "... How to deal with that ... so they don't tease and make fun and make this person feel different" (Kirschbaum). *"... (Sie) üben sich in Toleranz"* (Günther u.a.).

Melinda Barnes erläutert differenziert, wie sie sich die Einbeziehung der anderen Kinder in die konkreten Förderprozesse vorstellt:

"The good part about being integrated in a regular classroom is so that the other kids can see that you are there. You are pulling in the regular kids as well and so you can help the nonhandicapped kids to develop a relationship to the handicapped kids" (Barnes).

Ohne diese professionelle Unterstützung der sozialen Beziehungen der Kinder untereinander sieht Barnes ebenso wie Kleinert-Molitor die Gefahr, dass die Kinder mit Förderbedarf ausgeschlossen und stigmatisiert werden. Wenn sozialen Prozessen besondere Aufmerksamkeit entgegengebracht wird, so profitieren letztlich alle Kinder davon:

"Von der Seite der nichtbehinderten Kinder ist es ja so, dass ... sie durchaus gewinnen im Bereich soziales Lernen und auch in anderen Bereichen. Wir haben es oft mit Kindern zu tun, die besonders befähigt sind im emotionalen und sozialen Bereich ..." (Kleinert-Molitor).

⁸ SIMON 1987, vgl. Kap. 6.2.

Mehrere amerikanische ExpertInnen nennen darüberhinaus spezielle Förderprogramme zum Aufbau sozialer Kompetenzen, die mit der ganzen Klasse beziehungsweise der ganzen Schule durchgeführt werden. Vickie Dull berichtet von einem Programm namens "positive action", das in ihrer Schule eingesetzt wird:

"And they take the social skills, and they take the self esteem issues, and they teach around that ... So it's a whole building activity. They can pick like a characteristic of the week, and they have a theme word, and they learn about that word, and they talk about 'did you show respect to someone else?' and they get their own examples. So it is something that the most classroom teachers have found has changed the negative behaviors into a way they can deal with it ... and I don't have to feel with all of my kids that they are all picked on, they are teased ..." (Dull).

6.1.1.9. Unterstützung beim Aufbau des Selbstkonzepts

Eine weitere wichtige Strategie der integrativen Sprach- und Kommunikationsförderung ist die Unterstützung der Kinder beim Aufbau eines positiven und realistischen Selbstkonzepts. Unter dem "*Selbstkonzept*" ist die integrierte Wissenstruktur eines Menschen über sich selbst zu verstehen, die sich aus seinen kognitiven Repräsentationen über die eigene Person im Kontext ihres sozialen Bezugssystems zusammensetzt. Es entsteht aus den Handlungserfahrungen des Individuums in seiner Umwelt und ihrer Anerkennung und Wertschätzung sowie durch seine Selbstreflexion im Alltag und vor allem bei der Bewältigung kritischer Lebensereignisse. Kompetenzerfahrungen oder Misserfolgserfahrungen tragen dazu wesentlich bei⁹. Sieben amerikanische und zwei deutsche ExpertInnen gehen auf die Bedeutung positiver Selbsterfahrungen für die Kommunikationsbereitschaft ein:

"Another thing that's really essential is working on the social skills and the self esteem of the kids" (Tracy). "... that seems to me to be very self explanatory. If the child feels good about themselves, they are going to do well in school, and if they are not having successfull learning or good learning experiences, they are not going to feel good about themselves" (Kirschbaum).

"Das eigentlich Positive ist, glaube ich, global gesagt, dass die sprachbehinderten Kinder jetzt bei uns Vertrauen zum Sprechen entwickelt haben. ... Und wir

⁹ vgl. FILIPP 1979, 129ff

fördern das dadurch, dass Kinder mit besonderen Schwierigkeiten in sozial bedeutsamen Situationen etwas sagen dürfen" (Günther u.a.).

Bei negativem Selbstbild sind Kinder dagegen, wie drei AmerikanerInnen meinen, häufig nicht bereit zu kommunizieren und damit ein Fehlerrisiko einzugehen. Sowohl amerikanische als auch deutsche Interviewpartnerin bringen Beispiele dafür, wie ein positives Selbstbild durch Kompetenzerfahrungen unterstützt werden kann. Sie meinen, dass sich besonders die erfolgreiche Anwendung unterrichtsrelevanter Kommunikationsfähigkeiten positiv auswirkt:

"... they worked on 'wh-questions', so we put that into this lesson, and they'll really shine.' It's a good way to show how successful the kids can be" (Hilton).

"Oder auch T., der seine Nisse-Bücher vorgestellt hat, weil ein anderes Kind für die Buchvorstellung ausfiel. Da hat er frei vor der Klasse geredet, und die anderen waren auch sehr interessiert daran ... Die Nisse-Bücher sind zur Zeit der Renner, es hat noch nie eine so lange Ausleihliste gegeben wie jetzt bei T. Der wird dadurch sehr bestärkt" (Rodust/Höntschi).

Indem die Kinder sich als erfolgreich in der sozial bedeutungsvollen Kommunikationssituation Unterricht erleben, wird das *"Risiko des Scheiterns erträglich"* (NARR 1995), und die Möglichkeiten, die eigenen Fähigkeiten zu erproben und zu erweitern, nehmen zu.

6.1.2. Spezifische Förderstrategien

Neben diesen grundsätzlichen Prinzipien integrativen Unterrichts, die auch im Rahmen einer integrativen Sprach- und Kommunikationsförderung zentral sind und sich zum Teil besonders im Hinblick auf Kinder mit Sprach- und Kommunikationsstörungen eignen, wurden von den ExpertInnen weitere sprach- und kommunikationsspezifische Fördermaßnahmen angesprochen. Die *besondere Bedeutung von sprachlich-kommunikativen Fähigkeiten im System Schule* wird von zwei amerikanischen und zwei deutschen ExpertInnen thematisiert, die die Auffassung vertreten, dass alles Lernen Sprache beinhaltet:

"... my philosophy is that learning is language based. And so if you believe that then everything we do involves language" (Fitz).

"Schule ist ja gekennzeichnet durch Sprache ..." (Nalepa).

Eine deutsche Sprachpädagogin geht speziell auf die Bedeutung von Sprache in einzelnen Unterrichtsfächern ein:

"Was gebraucht wird, das sind aus meiner Erfahrung Dinge, die den Leseschreib-Erwerb betreffen ..., oder auch Dinge zur Lernförderung im

mathematischen Bereich. ... weil die Kinder aufgrund ihrer sprachlichen Beeinträchtigung im Lernstoff Schwierigkeiten haben" (Müller).

Dass zusätzlich zu einem allgemein entwicklungsfördernden, integrativen Unterricht **sprachspezifische Fördermaßnahmen für manche Kinder notwendig** sind, bringen alle amerikanischen und die überwiegende Mehrheit der deutschen ExpertInnen zum Ausdruck:

"Das heißt aber nicht, dass wir auf spezifische Fördermaßnahmen verzichten wollen ..." (Kleinert-Molitor). "... ich denke, an der Stelle sollte man schon sein sonderpädagogisches know-how einsetzen" (Tepp).

Die Überlegungen dazu verbinden sich teilweise mit der Frage nach inneren oder äußeren Differenzierungsmaßnahmen. Es besteht Einigkeit darüber, dass zur Anbildung von sprachlichen Strukturen symptomorientiertes Arbeiten in Einzel- oder Kleingruppensituationen zeitweise notwendig sein kann.

"And there are times when it is also important to work symptom oriented, too. You need to deal with those discrete skills at times" (Fitz). "Disorder specific methods - you do need that ... if you drill out a syntactic structure sometimes it's good to get away from the group. And things can get lost in a group" (Tracy). Allerdings meinen sechs amerikanische ExpertInnen gleichzeitig, dass **symptomorientierte Maßnahmen** nur einen Teil der Förderung ausmachen und möglichst auf den Unterricht oder andere natürliche Kommunikationssituationen bezogen werden sollten:

"... if I got a severe communication disorder and they have really limited articulation that can hardly be understood, then it's okay for a part of time to have discrete exercise to increase those discrete skills, but I don't think the focus of being in the classroom should be on that. It should be on communication, on the whole group or a small group, but on communication" (Fitz). "... but I wouldn't say only symptom approach, no group" (Tracy).

Drei deutsche ExpertInnen vertreten noch weitergehend, dass symptomspezifische Maßnahmen in der Schule nicht im Vordergrund stehen sollten:

"Also ein symptomorientiertes Vorgehen stelle ich ganz weit hinten an. Wenn es so ist, dass mich ein Kind wirklich fragt ..., dann würde ich schon ein streng symptomorientiertes Vorgehen durchaus wählen. Aber ich glaube, dass generell im Rahmen der Sprach- und Kommunikationsförderung die symptomorientierten Methoden einen sehr marginalen Stellenwert haben" (Krämer).

Als Argumente gegen eine rein symptomorientierte Arbeit im Kontext Schule führt die Amerikanerin Fitz an, dass die SchülerInnen die

Bedeutung der Förderung für ihr Leben, in der Schule also für den Unterricht und ihre sozialen Kontakte, nicht erkennen können und sich gegen die Förderung sperren:

"Whereas before when we were pulling them out of the classes and doing those strange things with them, that they couldn't figure any relationship to their lifes with, they were much more resistant" (Fitz).

Ebenso wie sie halten fünf deutsche ExpertInnen eine Verbindung von unterrichtsrelevanten und symptomorientierten Methoden für sinnvoll. Sie plädieren für die Verwendung von Fördermaßnahmen wie der Verknüpfung mit dem Schriftspracherwerb, der Arbeit an Sprachbewusstheit oder der Förderung der Grammatik im Kontext des Unterrichts:

"Und wir haben ja heute hier in Hamburg viele Kinder, die dysgrammatisch sprechen. Das muss einfach Bestandteil des allgemeinen Unterrichts sein, dieses aufzugreifen, Gesprächskreise anzubieten, sich zu überlegen, wie gehen wir mit Satzmustern um oder ähnliches" (Tepp).

Drei deutsche und sieben amerikanische ExpertInnen meinen allerdings, die **spezifische Förderung sollte darüberhinaus bei Bedarf auch additiv stattfinden** können:

"... aber da, wo es notwendig ist, kann man es auch additiv, zusätzlich erfolgen lassen" (Kleinert-Molitor). "Dann müsste ich überlegen, arbeite ich mit dem Kind nochmal im Lautierungsbereich, während die anderen mit der Tabelle schreiben. ... Das könnte in der Klasse passieren oder extra" (Tepp).

"But sometimes kids who have language disorders ... need to have some drill and practice on syntactic forms ... on an individual basis, train those, and then try them out in a group" (Tracy). "... you need to be able to pull the child out separately to evoke the behaviors ..." (Brown).

Weitere spezifische Sprachfördermaßnahmen zum Beispiel bei Aussprachestörungen könnten nach Auffassung von drei deutschen ExpertInnen möglicherweise außerhalb des Systems Schule stattfinden und von LogopädInnen übernommen werden:

"Ich bin mir nicht im klaren darüber, ob die Arbeit von SprachheillehrerInnen diesen Ansatz traditioneller Sprachheiltherapie aufnehmen sollte ... oder ob wir das in die Hände von Fachkräften wie Logopädinnen geben können, die diese Arbeit entweder ebenfalls in der Schule machen könnten oder am Nachmittag" (Tepp). "... ob wir das leisten können mit so vielen Kindern, oder wie weit wir dann nicht doch auf Logopäden verweisen. Wir haben schon mit Logopäden hier im Umkreis zusammengearbeitet und haben damit gute Erfahrungen gemacht, ... dass die Dinge angebahnt haben, und wir haben hier mit daran gearbeitet" (Wichert).

Im einzelnen gehen die ExpertInnen auf verschiedene Strategien des Modellierens ein, die von MitschülerInnen, von RegelpädagogInnen im alltäglichen Unterricht oder von SprachpädagogInnen in besonderen Fördersituationen eingesetzt werden können.

6.1.2.1. Peer Tutoring und Peer Modeling

Fast alle Befragten gehen näher darauf ein, wie Kinder sich in einer integrativen Fördersituation gegenseitig unterstützen können. Ausgangspunkt ihrer Überlegungen ist die (bereits angesprochene) These, dass **Kinder** einander **wirkungsvolle (Sprach-)Vorbilder** sein können:

"... the kids on higher levels can model. They can be real resource people for you" (Fitz).

"Wir arbeiten wirklich sprachlich sehr stark, mit Satzketten, wo dann immer ein Kind dazwischenkommt, dass das richtig spricht, auch grammatisch. Wir machen viele Rollenspiele in gemischten Gruppen. Ich glaube schon, dass das ein Unterschied ist, ob ein Kind das richtig vorspricht oder immer nur der eine Lehrer, der da vorne sitzt" (Günther u.a.).

Die AmerikanerInnen halten das sogenannte "Peer Tutoring", bei dem ein Kind eine "Patenschaft" für ein anderes (häufig jüngeres) übernimmt, und das Modellieren eines bestimmten Verhaltens im Rahmen des "Peer Modeling" für wichtige Förderstrategien, wie die Äußerungen von John Tracy und Linda Fitz zeigen:

"... I feel very strong about that, the children have a great deal to offer to their peers" (Fitz). "I found that different times when I was in the schools teachers have been pulling their hair out about a kid, and I say: 'Well, who is a bright kid in your class that you can trust to be adult like?' 'Oh, such-and-such.' And I'd say 'Well, give them an hour of time to work on this and that in the library'. And it always works well ..." (Tracy).

Eine Möglichkeit der Umsetzung besteht in regelmäßiger Partner- und Kleingruppenarbeit, die als methodisches Prinzip eingesetzt wird:

"Wenn ich immer zwei Kinder mit derselben Aufgabe betraue, müssen die beiden schon miteinander kommunizieren, und ich habe dadurch die Möglichkeit, indirekt sprachfördernd tätig zu werden" (Kleinert-Molitor).

Kinder, die die angezielten Strukturen beherrschen, können dann als Modelle fungieren:

"For the most part I think group setting is probably more effective because the kids have their peer interaction, too, and they practice what they do not only with me, the speech pathologist, but also in the group" (Kirschbaum). "I think

it's important to have good models in there ... somehow you need kids who can do the correct behavior" (Brown).

Dazu müssen die Kleingruppen oder Partnerschaften allerdings heterogen zusammengesetzt sein, und die Gruppenbildungsprozesse müssen gegebenenfalls von den PädagogInnen gesteuert werden. Tracy und Brown bringen Beispiele für den Einsatz des Peer Modeling in heterogenen Kleingruppen:

"And you may be doing different things. You maybe have some of the kids you worked with in sixth grade, you pull them out and they are peer tutors in fourth grade. And you runing a peer tutoring, problem solving thing in the fourth grade class" (Tracy). "They might be working on different things. I think it is possible to group a number of kids with speech disorders, but it might be a mistake to have them all working on the same problem" (Brown).

Von der Anwendung dieser Förderstrategie profitieren nach Auffassung der ExpertInnen nicht nur die Kinder mit Förderbedarf. Auch die anderen Kinder der Klasse werden dadurch **für Kommunikationssituationen sensibilisiert** und qualifiziert.

"And it works, everybody benefits, both kids really benefit from it" (Tracy). "And it also enhances the kids who are helping. I mean there is a lot of learning going on, on both sides" (Fitz).

"Und dadurch werden auch die anderen Kinder qualifiziert. Jedenfalls in den Klassen, in denen ich sehe, dass die Kolleginnen ein hohes Maß an Professionalität erworben haben, bemerkt man ja auch in den Gesprächskreisen, dass die Kinder zum Beispiel ganz anders ihre Klassenratssituationen durchführen. Da können ja ganz viele fördernde Aspekte mit aufgenommen werden" (Tepp).

Die gegenseitige Unterstützung der Kinder in einer integrativen Fördersituation ist daher eine wertvolle Ressource, auf die nicht verzichtet werden sollte. Trotzdem ist diese Förderstrategie, wie die Befragten feststellen, weder in den USA noch in Deutschland weit genug etabliert und wird selten systematisch eingesetzt.

6.1.2.2. Strategien des Modellierens

Beim Einsatz von Strategien des Modellierens wird davon ausgegangen, dass die Kinder Strukturen und Strategien bei Modellen (anderen Kindern oder Erwachsenen) erkennen und sie übernehmen können, wenn sie nah genug an ihren eigenen Hypothesen über diese Strukturen liegen. Dadurch sollen Kinder bei der Erweiterung ihrer sprachlichen und kommunikativen Fähigkeiten unterstützt werden,

ohne dass die Handlung unterbrochen wird oder sie sich wegen eines "Fehlers" bloßgestellt fühlen:

"Because that gives you a model that's build into the communication situation without making them feel bad" (Sharrow).

Noch gezielter als durch die anderen Kinder beim Peer Modeling können Modellierstrategien durch die SprachpathologIn eingesetzt werden. Darüber, dass durch die Anwendung solcher Kommunikationsstrategien und bewusst formulierter Instruktionen oder Fragen die Kommunikationsfähigkeiten von Schülern gefördert werden können, besteht bei den deutschen und amerikanischen ExpertInnen weitreichende Übereinstimmung.

"I do that so much that it's second nature." (Sharrow). "But there are ways that you enhance the instruction to nurture the skills ..." (Fitz). "... strategies that could be used in the classroom like acknowledging, rephrasing, restating, elaborating and so on. I think they are all essential within the classroom" (Tracy).

Die deutsche Expertin Karin Tepp stellt bei der Begründung dieser Strategien einen Bezug zur Bedeutung von Kommunikationsstrategien in der psychotherapeutischen Kommunikationsforschung her:

"Wenn ich mir Gedanken mache über Paraphrasierung in der Kommunikationsforschung, dann weiß ich auch, was es im Unterricht bedeutet. ... Oder aktives Zuhören. Das kann ich ja alles übertragen auf die Sprachförderung, oder kann es auch gut gebrauchen, wenn ich mit Kindern einen Gesprächskreis mache. Und wenn ich dies selber beherrsche, werde ich auch dazu kommen, dass alle Kinder einem Kind, das langsamer spricht, zuhören mögen" (Tepp).

Die Anwendung von Strategien des Modellierens sollte allerdings, wie die Expertin Wichert ausführt, vorsichtig und in Grenzen erfolgen:

"... andererseits habe ich schon auch den Wunsch, die Sprache der Kinder so zu lassen, also nicht daran herumzuarbeiten in so einer Situation" (Wichert).

Die ExpertInnen gehen näher darauf ein,

- a) wie die Situationen gestaltet werden sollten, in denen solche Strategien eingesetzt werden können,
- b) wie sie ihre eigene Kommunikation zur Vorbereitung sprachlicher Äußerungen der Kinder einsetzen können und
- c) welche Strategien des Modellierens an die Äußerungen der Kinder anschließen können.

a) Damit Strategien des Modellierens im Unterricht eingesetzt werden können, muss dieser **kommunikative Strukturen und bedeutungsvolle, kontextuell eindeutige Situationen als Sprechkanäle** bieten:

"Und der Situationskontext ermöglicht in der Regel, dass man ihn versteht. Das ist eine ganz wichtige Erfahrung für ihn. ... Wir haben zum Beispiel am Anfang in der Turnhalle ihn was vormachen lassen, und er hat dann gesagt, was alle tun sollen. ... Das Kind wird in eine soziale Situation gestellt, in der Sprache dann dazukommt, und alle verstehen es, und das ist so ein Prozess, wo die Kinder Zutrauen zum Sprechen entwickeln und dann gerne was sagen" (Günther u.a.). Solche Situationen, in denen Sprechkanäle und damit auch *"Sprachlerngelegenheiten"* für die Kinder bestehen, müssen nach Auffassung der Sprachpädagogin Kleinert-Molitor gezielt hergestellt und im Unterricht genutzt werden:

"Welche Sprechkanäle ich jeweils schaffen kann, welche Sprachlerngelegenheiten ich inszenieren kann, wie ich die Fragen so ausrichten kann, dass bestimmte Ziel-Antworten bei den Kindern herauskommen ... (dass) die ganze 'Dialogpartitur' ..., angebunden an den Inhalt, im Unterricht auf jeden Fall immer gewährleistet ist" (Kleinert-Molitor).

Die amerikanische Expertin Hilton betont, dass solche Situationen "sicher" sein müssen, damit die Kinder sich wohl fühlen und bereit sind, mit Sprache zu spielen und kommunikative Chancen zu nutzen:

"... let them get more comfortable with playing with language. So that they become more willing to take chances" (Hilton).

Die deutsche Expertin Nalepa hält dabei die **Betonung funktionaler Aspekte** von Kommunikation und Sprache, also die Erfahrung, durch Sprache die eigenen Handlungsziele effektiver verwirklichen zu können, für zentral. Sie bringt das Beispiel eines Kindes, dem vor Aufnahme in die Integrationsklasse prognostiziert worden war, dass es niemals Sprache lernen könne, und das über den Weg der augmentativen Kommunikationsform Bliss und verabredeter Zeichen schließlich anfang, zunächst Schriftsprache und dann Lautsprache zu erwerben:

"Bliss hat Wirkung gezeigt, und zwar nicht nur dahingehend, dass sie eine Methode für sich hatte und damit 'sagen' konnte, 'ich will jetzt essen', sondern dass sie angefangen hat, das Wort zu lesen, und darüber angefangen hat sich zu artikulieren. Weil sie es erfahren hatte als ein effektives Mittel. Oder wenn sie Hilfe brauchte, dass sie eben auch wieder nicht gekreisch hat, sondern sie hatte eine selbstgebastelte Klingel mit so einem großen Knopf, auf die sie mit der ganzen Hand drauf konnte. Obwohl sie nicht sicher und zielgerichtet greifen konnte, irgendwie hat sie die Klingel erwischt, und die hat dann getutet, und dann kam einer und hat gekuckt, was sie brauchte. Also, sie hat die Erfahrung gemacht, dass ihre Strategien zum Erfolg führen" (Nalepa).

b) Der bewusste Einsatz der eigenen Sprache durch die PädagogInnen ist für drei amerikanische und sieben deutsche ExpertInnen eine wichtige Möglichkeit, um die Kinder bei der Informationsaufnahme und -verarbeitung und daran anknüpfend bei der Produktion kontextangemessener Äußerungen zu unterstützen. Die amerikanische Expertin Dull erklärt, dass dieser Aspekt in der Beratung von LehrerInnen immer thematisiert werde, und geht zusammenfassend auf verschiedene Strategien ein, die den SchülerInnen im Unterricht die Informationsaufnahme erleichtern und ihre sprachlichen Äußerungen vorbereiten sollen:

"What we encourage the teachers to do, and one thing we always talk about is, when you give information that you put it into smaller units. That you give them some processing time. That you use visuals, you give them the chance to see it, to get hands-on. Then after it's the student's time to respond or to show you what they know, have them get it in their own words. And then once you hear it that is how you elaborate it or you can question a way like 'tell me more' and you can draw out language or the ideas or move them through a concept" (Dull).

Die PädagogInnen müssen dazu in der Lage sein, ihr eigenes Sprach- und Kommunikationsverhalten und ihre möglichen Anteile an den Kommunikationsstörungen kritisch zu reflektieren:

"Ein weiterer Punkt ist, das eigene Sprach- und Kommunikationsverhalten kritisch zu reflektieren. Und den Fehler, den viele Pädagogen machen, nämlich einen unheimlich hohen Anteil an verbalen Informationen reinzugeben, daran zu arbeiten, dass dieser Anteil reduziert wird" (Krämer).

Die strukturierende Verwendung der eigenen verbaler und nonverbaler Kommunikationen ist, wie die ExpertInnen ausführen, in diesem Prozess zentral. So können zum Beispiel **nonverbale Kommunikationsmittel zur Unterstützung der Sprachaufnahme** eingesetzt werden: Gesten, Gebärden, Stimme, Geschwindigkeit.

"Und gleichzeitig sensibel dafür werden, dass ich nicht nur über Lautsprache kommuniziere, sondern dass ich Elemente aus dem nonverbalen Bereich mit einbringen kann, welche die Sprachaufnahme unterstützen. Was heißen würde, Einsatz von Gebärden, was heißen würde, ganz bewusster Umgang mit den Möglichkeiten, die die Stimme bietet, ganz bewusster Umgang mit Elementen von Zeit: schneller, langsamer" (Krämer).

Die Informationen, die ein Kind so nicht verarbeiten kann, sollten also zusätzlich in einer **anderen Sinnesmodalität** angeboten werden:

"...das ist ein Prinzip für uns, die Information auf möglichst vielen verschiedenen Kanälen gleichzeitig anzubieten" (Rodust/Höntsch).

"... if it's just auditorily presented, the kid could ask the same question over and over, and it's not going to stick. You know, maybe something needs to be written on the board, maybe a little picture drawn if the child doesn't read very well, just a picture to remind them 'this is what happens'. If the child forgets a sequence what happens now and now and now, have little pictures of the sequence of the day's events. So we are using another modality" (Kirschbaum). "... whatever way it is. If it's a modality, you know, hearing, seeing, feeling, touching, writing - and then cue it: I give you a little bit, if you get the whole answer, it's great. Then I can pull back from that cueing. Those are just good teaching strategies" (Tracy). Je nach Auseinandersetzungsniveau der Kinder sollten verschiedene **Fragestrategien** eingesetzt werden (Wie-, Warum- oder Was-Fragen), wie drei amerikanische und zwei deutsche ExpertInnen anführen:

"... one of the things I have talked to teachers about long, long and hard, is just using different questioning strategies in groups. If you got a bright kid, ask them a why- and a how-question, if you got a kid who is not really there, in other words a kid who got a communication problem, ask them a what-question. 'What is this? Car'. So they are participating. And you ask the bright kid, 'how do they get to the store in the car'? That is good modelling and it also gives both individuals an opportunity to participate in the group" (Tracy).

"Dass einige Kinder auf eine bestimmte Art angesprochen werden, die verschiedene Antwortmöglichkeiten eröffnet, und andere ganz klar nur auf eine bestimmte Weise, dass auch nur eine Antwort möglich ist. Das geschieht auch wieder ganz individuell" (Wichert).

Neben der oben bereits genannten Amerikanerin Dull gehen auch zwei deutsche ExpertInnen näher darauf ein, wie die RegelpädagogInnen in der Zusammenarbeit mit den SprachpädagogInnen diese Strategien übernehmen. Heidrun Tesmer, die Kooperationspartnerin von Heinz Helmut Günther, berichtet von einer Buchstabeneinführung im Rahmen eines Tafeltheaters:

"Dadurch war es sicher noch verstärkt, dass man sehr darauf achtet, das /b/ zu sprechen. Aber es ist sicherlich eine Sache, die ich von ihm (Heinz Helmut Günther) gut übernommen habe: Einfach zu sprechen, einfache Sätze, und ganz genaue Arbeitsanweisungen zu geben" (Günther u.a.).

Inge Krämer berichtet von der unterstützenden Verwendung von Gebärden bei einem Kind mit geistiger Behinderung:

"Ich mache konkret die Erfahrung, dass meine Kollegen mich auch als Modell annehmen. Zum Beispiel der Einsatz von Gebärden, den wir ja jetzt bei einem Kind praktizieren, der jetzt von den Kollegen übernommen wird ..." (Krämer).

c) Neben den situationsstrukturierenden und die Kommunikation der Kinder vorbereitenden Strategien nennen die ExpertInnen auch **Strategien, die an den Äußerungen der SchülerInnen anknüpfen**, sie bestätigen, modifizieren und dadurch eine Erweiterung der sprachlichen Strukturen und kommunikativen Fähigkeiten erreichen wollen. Der amerikanische Experte Brown hält es besonders in Unterrichtssituationen für angemessener, an den Äußerungen der Schüler anzu- knüpfen anstatt als Sprachpathologe selbst die gesamte Interaktion zu strukturieren und die größten Redeanteile zu beanspruchen:

"... speech pathologists I observe talk to much ... Unfortunately in the therapy I see people have such a limited amount of time that too often there is a structure ... 'say this say that.' And they are not encouraging the child to experiment with speech and language and say more. ... My philosophy is that the therapist should say less and less in a group setting" (Brown).

Dazu ist es notwendig, flexibel zu reagieren und nicht nur die eigenen Ziele vor Augen zu haben:

"... sehr flexibel zu sein und mich immer wieder darauf einzustellen, was hat das Kind jetzt an Kommunikationsbedürfnissen, wie kann ich es aufgreifen und vielleicht Hilfestellungen geben" (Krämer).

* Für vier amerikanische ExpertInnen ist es zunächst von größter Bedeutung, die Äußerungen der Kinder im Unterricht **zu ermutigen und zu verstärken**. Die deutsche Expertin Karin Tepp nennt in diesem Zusammenhang das Paraphrasieren, Spiegeln und aktive Zuhören durch die PädagogIn. Während die Amerikanerin Melinda Barnes diesem Prinzip vor allem bei Kindern im Vorschulalter immer erste Priorität einräumt und sich davon eine größere Sprechbereitschaft erhofft, beschränkt Laurel Kirschbaum die Verstärkung auf die Äußerungen der Kinder, die bedeutungsvoll und angemessen sind:

"... acknowledging student's responses is really important, especially when you have got a child who has got some kind of a handicapping condition or a speech and language disorder. As long as it's appropriate and it's relevant and everything, if they make the effort to respond ... I think really good teachers will tune into that and make sure that that child at that time gets called on or is allowed to respond. That's very important for the positive reinforcement" (Kirschbaum). "Always. Regardless of the response, regardless ... Sometimes the reponses wouldn't be appropriate, but we'd bright them down anyway. You know, we would never skip over the child if it was inappropriate. We'd always make sure that the child felt it was important" (Barnes).

Keith Brown fasst zusammen, dass die Priorität beim Bestätigen und inhaltlichen Aufgreifen der kindlichen Äußerungen liegen sollte. Über den Einsatz weiterer Strategien sollte nach Bedarf und Situation entschieden werden:

"I think that's a good priority: acknowledging the student's response. Perhaps some rephrasing, elaborating and of course encouraging questions" (Brown).

* Die Strategie, kindliche Äußerungen **zu erweitern und umzuformulieren**, sollte nach Meinung von sechs amerikanischen ExpertInnen erst dann eingesetzt werden, wenn schon eine Beziehung zwischen Kind und PädagogIn besteht und es sich sicher fühlen kann. Außerdem muss es in die Situation passen, ohne zu stören:

"Rephrasing or restating the responses - I think that depends on the child. I think if needed and appropriate without drawing necessary attention to the student it's okay. If you can fit it in and it sounds natural, like a natural part of the situation, then it's good. The same with elaborating the responses. If it's natural, if you can work it in great. I do it all the time. Sometimes you just can't do it because it sounds unnatural or strange or forced" (Kirschbaum). "With a lot of those other things: elaborating, modelling, elongating a sentence, if the child says one word, give them a two-word-utterance, also what's called expaciation - that's a fancy name for teaching concepts. So if the sentence is: 'The dog walks' and you use expansion: 'The dog walks and barks'. Then expaciation would be 'Let's talk about a dog. See, a dog has a tail, and he barks. There are big dogs, and there are little dogs.' So now we have gone beyond expansion. We have gone to expaciation, we have gone to expanding concepts of 'dog'. You might bring some different pictures of 'dog'" (Tracy).

Wie aus John Tracys letzter Äußerung deutlich wird, werden unter dem Stichwort "Erweiterung" die Strategien der syntaktischen Expansion und semantischem Extension zusammengefasst.

* Fünf amerikanische und eine deutsche Expertin betonen besonders die Strategie, Kinder **zum Fragen zu ermutigen**. Gerade für Kinder mit Sprach- und Kommunikationsstörungen halten sie dies für außerordentlich wichtig, weil es den Kindern durch das Fragen möglich wird, an ihren sprachlichen Konzepten zu arbeiten:

"Wenn jemand fragt, dann heißt das, dass er sich einbringt, dass er sich auch traut ..., dass er arbeitet an etwas. Der fragt mich zum Beispiel ganz oft nach Begriffen, und das ist für mich eine optimale Situation, wo ich überzeugt bin, er wird da was lernen, wenn er mich schon fragt. ... Und dadurch, dass ich so einen hohen Zeitanteil in der Klasse bin, habe ich natürlich oft die Gelegenheit, solche spontan entstehenden Fragen aufzunehmen und dran weiterzuarbeiten"

(Krämer). *"So you really have to encourage them if they are not sure to feel comfortable to ask questions. And the teachers need to be made aware that it's okay to ask a lot of questions"* (Kirschbaum).

* Dem Einsatz von **Schlüsselsignalen**, sogenannten **"cues"** oder **"reminders"**, durch die den Kindern Abläufe klargemacht werden oder sie an eine bestimmte Verabredung erinnert werden, messen vor allem die AmerikanerInnen große Bedeutung bei.

"... giving the child reminders - it's definitely essential. I am a very big believer in cueing to the level that the child needs for success" (Tracy).

Diese Strategie ist besonders in der Phase der Generalisierung neu erworbener Strukturen wichtig, um an ihren Gebrauch zu erinnern:

"And also the tail end of articulation, for carry over. Going into the classroom, just be there and remind, maybe just some little hand signals, maybe some sign their lsl or their lrl when they are doing something during their art project" (Kirschbaum). *"...having the teacher give just subtle reminders, even nonverbal cues ... meaning 'I am listening for that' or 'I heard that one, that was nice'"* (Hanson).

Voraussetzung für den Einsatz von Signalen ist, so Laurel Kirschbaum, dass sie mit dem Kind ausgehandelt sind, es damit einverstanden ist und sich dadurch nicht gehänselt fühlt:

"... little codeword reminders. It depends on the child. You have to have a discussion with them before hand, you know, 'let's come up with a code'. So that you know 'I am not necking you, and I want you to feel like this is something we have agreed on'" (Kirschbaum).

Weil die genannten Strategien als Teil der natürlichen Kommunikation eingesetzt werden können und als positive Reaktionen auf die kindlichen Äußerungen verstanden werden, sollten die SprachpädagogInnen beziehungsweise SprachpathologInnen sich darum bemühen, auch die Reaktionen von LehrerInnen und Eltern auf "Fehler" des Kindes in dieser Richtung zu beeinflussen. Das gilt insbesondere dann, wenn sie auf abweichende Strukturen negativ reagieren, wie vier amerikanische ExpertInnen meinen:

"... the way they respond to the child's errors, that is something you very often need to work on" (Tracy). *"... especially if they are responding in a negative way ... I think that's real important"* (Kirschbaum). *"I think it's a very good thing to teach other teachers and maybe even peers and certainly parents of little kids to take it and expand the utterance"* (Sharrow).

6.1.2.3. Lernstrategien und Selbststeuerung

Eine weitere Strategie, die ausschließlich von amerikanischen Experten genannt wurde, ist der Aufbau metakognitiver Fähigkeiten beim Kind, um dieses zur Selbstkontrolle zu befähigen und dadurch einen selbstgesteuerten Lernprozess zu unterstützen. Dieser Aspekt spielte bereits beim Prinzip Transparenz eine Rolle. In bezug auf die sprachlich-kommunikativen Förderziele geht es vor allem darum, "Sprachbewusstheit" aufzubauen:

"So I go in for math, it's the least likely time they think they should be using their speech and language skills. And I can show them, I can reaware them or rephrase them for catching off guard: 'look what you did, you sounded so good, or how do you know how you explained that to me?' And they realize 'oh, that's what we are working on', because it is within the context of a language topic or a story" (Dull). "... just to increase their awareness for instance in speech, increase their awareness for differences in speech sounds" (Hanson).

Das Kind soll dadurch nach und nach immer unabhängiger von der fördernden Person werden und Verantwortung für den eigenen Lernprozess übernehmen. Deshalb nennt Karen Hanson das "**self monitoring**" als wichtige Generalisierungsstrategie, bei der das Kind lernt, die Anwendung gelernter Strukturen/Strategien selbst zu überwachen:

"And for me self monitoring is an important strategy. I think the goal would be ... as they are making progress to make them as independent and selfsufficient as possible, weaning myself from them. Being that the speech therapist doesn't have all the answers, telling the child to be responsible for their learning. If they are cognitively aware that way" (Hanson). "It's learning for their own sake of learning, it's not me choosing something, and they never know exactly what we are targeting" (Dull).

Über die direkte Arbeit an den sprachlichen Strukturen hinaus geht es bei dem "**learning strategies approach**" auch darum, den Kindern im Rahmen der Sprach- und Kommunikationsförderung Möglichkeiten zu eröffnen, wie sie sich die sprachlich vermittelten schulischen Lerngegenstände effektiver erschließen können. John Tracy und Laurel Kirschbaum gehen auf verschiedene Visualisierungstechniken ein, mit Hilfe derer Kinder sich die wesentlichen Aspekte einer Geschichte, eines Textes oder einer Idee veranschaulichen können: Semantic Organizer, Mapping, Story Grammars, graphische Darstellung der eigenen Gedanken oder einer Textstruktur:

"Learning strategies would be for how to organize their thoughts, their ideas, you know, put it on paper ... draw pictures that make sense, to say something. Those are the type of strategies I am talking about there ... and getting the kids to trying visualize what they are looking for, and how to find things in the textbook, how to find the headings and the main ideas to get the pieces of information that would help them to understand what it's about, so that they can speak about it or write about it" (Kirschbaum).

Laurel Kirschbaum hält außerdem das Rollenspiel für einen sinnvollen methodischen Weg, um sich Inhalte zu erarbeiten.

6.1.3. Zusammenfassender Vergleich der amerikanischen und deutschen Sichtweisen

Betrachtet man die pädagogischen Handlungsprinzipien und Strategien der amerikanischen SprachpathologInnen und der deutschen SprachpädagogInnen vergleichend, so läßt sich, ebenso wie auf der philosophischen Ebene, insgesamt eine weitreichende Übereinstimmung feststellen. Mit Ausnahme des "Learning Strategies Approach", der von den AmerikanerInnen sehr hoch bewertet wird und bei den befragten deutschen ExpertInnen keine Rolle spielt, werden alle Prinzipien von beiden Gruppen genannt, wenn auch zum Teil mit unterschiedlicher Gewichtung. Integrativer Unterricht, an dem Kinder mit Sprach- und Kommunikationsstörungen teilnehmen, ist demnach durch folgende Prinzipien gekennzeichnet:

Um dem grundlegenden Prinzip der **Entwicklungsorientierung** entsprechen zu können, betont die überwiegende Mehrheit beider Gruppen die Notwendigkeit einer differenzierten, individuellen **Diagnostik**, die das Kind im Kontext seiner sozialen Beziehungen betrachtet. Beide Gruppen räumen unter der Zielvorstellung einer integrativen Förderung qualitativen Verfahren wie der Beobachtung in natürlichen Kontexten und dem Gespräch mit dem Kind und seinen Bezugspersonen den Vorrang vor quantitativen, kategorisierenden Verfahren ein. Einige AmerikanerInnen gehen dabei näher auf das "Curriculum based Assessment" und andere unterrichtsbezogene Instrumente ein. Von ihnen wird - ebenso wie von einer deutschen Expertin - die Notwendigkeit betont, diagnostische Maßnahmen im Team durchzuführen und sich mit allen beteiligten PädagogInnen, dem Kind selbst und den Eltern auf Förderschwerpunkte zu verständigen.

Ausgehend von einer *ganzheitlichen Sichtweise* von Lernen und Entwicklung geht etwa die Hälfte der Befragten in beiden Gruppen auf das Prinzip der *Handlungsorientierung* und des entdeckenden Lernens ein, durch das SchülerInnen im Unterricht konkrete Erfahrungsräume eröffnet werden sollen. Es bildet eine Voraussetzung dafür, Unterricht und Förderung weitestmöglich integrieren zu können. Weiterhin ist es dazu, wie fast alle deutschen und amerikanische ExpertInnen meinen, notwendig, dass der Unterricht *offene und individualisierende Arbeitsformen* anbietet. Unter anderem werden Freiarbeit, Tages- und Wochenplanarbeit und Projektunterricht genannt. Von ExpertInnen in beiden Gruppen wird betont, dass der Lerngegenstand und die Situation an den Interessen und Bedürfnissen der Kinder anknüpfen und für sie bedeutungsvoll sein sollen.

Gleichzeitig legt ein Teil der ExpertInnen beider Gruppen großen Wert auf die *Strukturierung* des Unterrichts durch ritualisierte Handlungsabläufe, räumliche, zeitliche, materiale und kommunikative Strukturen. Besonders die deutschen ExpertInnen gehen dabei auf Rituale ein, durch die die Kinder einen Handlungsrahmen angeboten bekommen und sich auf neue Informationen konzentrieren können.

Ein weiterer strukturierender Faktor ist die thematische Arbeit, die im Rahmen einer *Projektorientierung* des Unterrichts umgesetzt werden kann. Die Hälfte der amerikanischen und die Mehrheit der deutschen ExpertInnen geht auf dieses Prinzip ein, wobei die Deutschen ihre Position zum FEUSERSchen Prinzip der Arbeit am gemeinsamen Gegenstand verdeutlichen. Trotz einer grundsätzlichen Übereinstimmung damit halten sie mit einer Ausnahme ein durchgängiges Festhalten an diesem Prinzip nicht für angemessen, wenn es dem Prinzip der individuellen Bedeutsamkeit widerspricht. Dann sollten auch spezifische (Förder-)Inhalte für einzelne Kinder berücksichtigt werden. Besonders dann, wenn an unterschiedlichen Gegenständen gearbeitet wird, wird das Prinzip der *Transparenz* für die Mehrheit der beiden ExpertInnengruppen zentral. Im Interesse des grundsätzlichen integrativen Ziels, Gemeinsamkeit unter den Kindern herzustellen, halten sie einen offenen Umgang mit individuellen Unterschieden, Unterstützungsnotwendigkeiten und Sonderregeln für bedeutsam. LehrerInnen sollten deshalb ihre eigenen Ziele und Pläne den Kindern und KollegInnen gegenüber offenlegen, Veränderungen in der Planung ansprechen und ihr Handeln begründen. Dadurch entsteht eine Verbindlichkeit, die auch die Kinder sich nach und nach zur zielgerichteten

Planung ihres eigenen Handelns zu eigen machen sollen. Sprache spielt dabei als Gegenstand ebenso wie als Medium zur Kommunikation und strategischen Planung eine zentrale Rolle.

Ein Ziel von Unterricht und Förderung ist die Unterstützung beim **Aufbau eines positiven und realistischen Selbstkonzepts**. Durch Kompetenzerfahrungen mit ihrem kommunikativen Handeln in sozial bedeutungsvollen Situationen sollen die Kinder eine größere Bereitschaft erwerben, sich zu äußern und auch Fehlerrisiken einzugehen. Das betonen besonders die amerikanischen ExpertInnen, die zum Beispiel durch die gezielte Vorbereitung von Unterrichtsgegenständen mit einzelnen Kindern deren Erfolgchancen im Unterricht erhöhen wollen. Auch zwei deutsche ExpertInnen gehen auf diesen Aspekt ein.

Kommunikative Fähigkeiten werden von ExpertInnen beider Gruppen in engem Zusammenhang mit **sozialen Kompetenzen** gesehen. Die sozialen Kompetenzen der Kinder mit Sprach- und Kommunikationsstörungen sollen, wie vor allem die AmerikanerInnen meinen, im Hinblick auf den Erfolg in der sozialen Situation Schule und Unterricht unterstützt werden. Außerdem halten ExpertInnen aus beiden Gruppen es für erforderlich, auch an den sozialen und kommunikativen Fähigkeiten der anderen Kinder in der Klasse zu arbeiten, damit diese Rücksichtnahme und Akzeptanz der Verschiedenheit lernen. In den USA gibt es dazu Programme, die mit der ganzen Klasse oder Schule eingesetzt werden können.

Neben diesen allgemeinen werden auch sprachspezifische Prinzipien und Förderstrategien angesprochen. Hier finden sich größere Unterschiede zwischen den amerikanischen und deutschen Perspektiven, die sich vermutlich auf die unterschiedlichen Kompetenzprofile von SprachpädagogInnen und SprachpathologInnen zurückführen lassen. Deutsche SprachpädagogInnen, die als LehrerInnen ausgebildet sind, halten eine Berücksichtigung sprachspezifischer Maßnahmen in der Schule zwar für notwendig, sehen aber die Unterstützung des Kindes im Unterricht im Vordergrund ihrer Arbeit. Ein Teil von ihnen ist sogar der Auffassung, bei spezifischen und umfangreichen Problemen könnte diese Aufgabe eventuell an außerschulisch arbeitende LogopädInnen delegiert werden. Dagegen ist die sprachlich-kommunikative Förderung für die amerikanischen SprachpathologInnen nach wie vor ihre Hauptaufgabe, die um den Bezug zum Unterricht ergänzt wird. Im einzelnen werden folgende sprachspezifischen Prinzipien und Förderstrategien genannt:

Im Rahmen der Strategien des *Peer Tutoring* und *Peer Modeling*, auf die fast alle AmerikanerInnen und sinngemäß etwa die Hälfte der deutschen ExpertInnen eingehen, werden die anderen Kinder der Klasse gezielt zur Unterstützung von Kindern mit Sprach- und Kommunikationsstörungen eingesetzt. In heterogenen Kleingruppen oder in Partnerarbeit wirken sie als Modelle, gleichzeitig werden sie selbst für Kommunikationssituationen sensibilisiert und qualifiziert.

Gezielter als die Kinder können die SprachpathologInnen selbst und - bei entsprechender Anleitung - auch die RegelpädagogInnen *Strategien des Modellierens* einsetzen. Hierüber besteht Übereinstimmung bei allen amerikanischen und fast allen deutschen Befragten. Durch die Gestaltung kommunikationsförderlicher Situationen, den bewussten Einsatz der eigenen Sprache sowie durch das Aufgreifen und Modellieren der kindlichen Äußerungen können PädagogInnen Kinder dabei unterstützen, ihre Hypothesen über sprachliche Strukturen und kommunikative Strategien zu überprüfen und zu modifizieren.

Von der Hälfte der amerikanischen ExpertInnen wird als weitere Strategie die gezielte Unterstützung beim *Aufbau metakognitiver und metasprachlicher Kompetenzen* eingebracht. Dadurch sollen Kinder mit Sprach- und Kommunikationsstörungen lernen, sich zum einen selbst in der Anwendung neuer sprachlicher Strukturen oder Strategien zu überwachen und sich zum anderen schulische Lerngegenstände effektiver zu erschließen. Sie sollen lernen, selbst (Mit-)Verantwortung für ihre Lernprozesse zu übernehmen.

6.1.3.1. Einschätzung vor dem Hintergrund anderer Untersuchungsergebnisse

Die herausgearbeiteten Prinzipien und Strategien gelten zu großen Teilen nicht nur für die besondere Förderung von Kindern mit Sprach- und Kommunikationsstörungen, sondern für einen integrativen Unterricht insgesamt. Das zeigt der Vergleich dieser Ergebnisse mit einer umfangreichen amerikanischen ExpertInnenbefragung, die CANNON et al. (1992) veröffentlichten. Sie führten eine schriftliche Befragung durch, in dessen Rahmen sie 105 ExpertInnen für integrativen Unterricht in 35 amerikanischen Bundesstaaten aus einer Auswahl von 125 Unterrichtsstrategien die für sie wichtigsten auswählten. Nach zwei Befragungsrunden (die Untersuchung wurde als sogenannte Two-Round-Delphi-Procedure durchgeführt) blieben 96 Strategien, die von

über 90% der Befragten als notwendig eingeschätzt wurden. Diese (sich teilweise überschneidenden) Items wurden von den AutorInnen den sechs Kategorien Diagnostik, Unterrichtsinhalte, Unterrichtsmethoden, Umgang mit SchülerInnenverhalten, Organisation der Lehr-/Lernumgebung und Evaluation der Unterrichtsprozesse zugeordnet. Die von meinen InterviewpartnerInnen genannten Prinzipien und Strategien finden sich in den Items dieser Untersuchung vollständig wieder. Bis auf die sechste Kategorie der Evaluation werden die zentralen Items bei CANNON et al. auch in meiner Befragung genannt. Zur Veranschaulichung führe ich die Kategorien und einige der darunter zusammengefassten Items auf, die mit den von mir erarbeiteten Kategorien übereinstimmen ¹⁰:

1. Diagnostik

- * Einschätzung individueller Kompetenzen und Probleme in verschiedenen Unterrichtsbereichen
- * Einschätzung der Effektivität der Lernumgebung u.a.

2. Unterrichtsinhalte

- * Individualisierung: innere Differenzierung der Inhalte, Anpassung der Materialien u.a.
- * Bezug zu den Erfahrungen der Kinder
- * Lernstrategien, Selbstkontrolle
- * Förderung sozialer Kompetenzen u.a.

3. Unterrichtsmethoden

- * Entwicklungsorientierung: Wahl angemessener Schwierigkeitsgrade, die ohne Frustration bewältigt werden können
- * Interaktions- und Handlungsorientierung
- * klare, individuell differenzierte Anweisungen
- * Feedback auf Äußerungen der SchülerInnen
- * verbale Strukturierung u.a.

4. Umgang mit Verhaltensproblemen

- * Strukturierung des Unterrichts durch gleichbleibende Routinen
- * expliziter Umgang mit den Anforderungen an Handlungsabläufe
- * expliziter Umgang mit den eigenen Erwartungen an die SchülerInnen u.a.

5. Organisation der Lehr-/Lernumgebung

- * Strukturierung von Raum, Zeit, Material

¹⁰ vgl. CANNON et al. 1992, 305 ff

- * Schaffen eines positiven emotionalen Klimas
- * Übergabe von Verantwortung für bestimmte Aufgaben an die SchülerInnen
- * kooperatives Lernen, peer tutoring, peer support
- * voneinander lernen in heterogenen Kleingruppen
- * Elternbeteiligung u.a.

(6. Evaluation des Unterrichts und der Lernfortschritte)

Diese Übereinstimmung kann als weiterer Hinweis darauf beurteilt werden, dass die erarbeiteten Prinzipien in der Praxis integrativen Unterrichts handlungsleitend sind. Allerdings decken sich die Anforderungen, die allgemein an einen integrativen Unterricht zu stellen sind, nicht vollständig mit denen, die an eine integrative Sprach- und Kommunikationsförderung gestellt werden. Letztere sind stärker individuell ausgerichtet und umfassen auch problemspezifischere Anteile. Dazu gehören vor allem die Überlegungen zum Einsatz von Strategien des Modellierens und zu innerer und äußerer Differenzierung.

Vergleicht man die Ergebnisse der Interviews mit den von mir im vorläufigen Kategoriensystem antizipierten Prinzipien für eine integrative Sprach- und Kommunikationsförderung, so zeigen sich Übereinstimmungen und Unterschiede. Die Prinzipien der Entwicklungsorientierung, Förderdiagnostik, Handlungsorientierung und des ganzheitlichen Zugangs sowie der gezielte Einsatz von Strategien des Modellierens, die von einer Mehrheit der ExpertInnen vertreten werden, stimmen mit den Erwartungen überein. Das gilt auch für die Förderung sozialer Kompetenzen und des Selbstkonzepts. Diesen Prinzipien folgend haben SprachpädagogInnen und SprachpathologInnen die Aufgabe, Kinder mit Sprach- und Kommunikationsstörungen in ihrem sprachlich-kommunikativen und schulischen Lernen durch entwicklungsangemessene Fördermaßnahmen gezielt zu unterstützen.

Zusätzlich zu dieser eher traditionellen Auffassung pädagogischer Prinzipien stellten die ExpertInnen stärker als von mir erwartet einen engen Zusammenhang zwischen Unterrichts- und Fördermaßnahmen her. Das wird in den Prinzipien der Offenheit und Individualisierung des Unterrichts und der Frage der für alle Kinder gemeinsamen oder (auch) spezifischen Lerngegenstände deutlich: die Bedeutsamkeit der sprachlich-kommunikativen Förderinhalte wird von der Mehrzahl der ExpertInnen beider Gruppen mit einer Anknüpfung an Unterrichtsinhalte oder -strukturen verbunden. Deshalb wird auch der Stellenwert

der Schriftsprache als Förderkontext so besonders betont. Aus einer so engen Verbindung von Unterricht und Förderung in einer Regelklasse ergibt sich zwangsläufig die Forderung nach einer umfassenden Zusammenarbeit und gemeinsamen Verantwortungsübernahme von Sprach- und RegelpädagogInnen¹¹.

Über die im vorläufigen Kategoriensystem antizipierten Aspekte hinaus wurden von den ExpertInnen die Prinzipien der Transparenz, des Peer Modeling und der Unterstützung beim Aufbau metakognitiver Strategien eingebracht. Diese Prinzipien und Förderstrategien verweisen in besonderer Weise auf ein aktives Entwicklungsverständnis im Sinne der konstruktivistischen Systemtheorie, denn sie gehen davon aus, dass Kinder als autonome, selbstbestimmte Individuen (Mit-) Verantwortung für ihre eigenen Lernprozesse und darüberhinaus sogar für die Lernprozesse ihrer MitschülerInnen übernehmen können und sollen. Die Dominanz der Sprach- und RegelpädagogInnen im Förderprozess als ExpertInnen für die Lernprozesse der Kinder wird dadurch weniger zentral als in einer traditionellen Sichtweise. PädagogInnen, die diesen Prinzipien folgen, übernehmen eine eher partnerschaftliche Rolle und verstehen ihre Aufgabe so, dass sie auf der Grundlage ihrer (durch diagnostische Maßnahmen gewonnenen) Einschätzung der Fähigkeiten, Bedürfnisse und Interessen der Kinder Angebote machen, über deren Annahme diese weitgehend selbst entscheiden.

Diese Überlegungen nehme ich im folgenden Kapitel zum Anknüpfungspunkt einer theoretischen Einordnung und Reflektion der Prinzipien, bevor ich auf ihre Umsetzung im Rahmen verschiedener Konzeptansätze eingehe.

¹¹ vgl. Kap. 7

6.2. Prinzipien und Förderstrategien im Kontext didaktischer Überlegungen

Um die Bezüge der aus den ExpertInneninterviews herausgearbeiteten Prinzipien und Förderstrategien zu den theoretischen Grundlagen herzustellen¹², stelle ich im Folgenden didaktische Überlegungen zur integrativen Sprach- und Kommunikationsförderung an. Didaktik ist die Teildisziplin der Pädagogik, die die wissenschaftliche Reflexion von organisierten Lehr- und Lernprozessen zur Aufgabe hat und dabei den Begriff der Bildung als zentrale Kategorie zugrundelegt¹³. In ihrem Rahmen ist daher die Entscheidung für ein generelles Bildungsziel und seine Ausdifferenzierung im Hinblick auf spezifische sprachlich-kommunikative Ziele und Inhalte in den verschiedenen Bereichen des Curriculums zu treffen. Daraus leiten sich Konsequenzen für die Strukturierung, Themen- und Methodenwahl im Bereich der Diagnose und Förderung ab. Ich gehe zunächst auf die allgemeinen und speziellen Zielentscheidungen aus interaktionistischer Perspektive ein und thematisiere dann diagnostische und Förderstrategien.

6.2.1. Grundlegende didaktische Überlegungen aus interaktionistischer Sicht

Aus systemischer, interaktionistischer Sicht existieren sprachlich-kommunikative Fähigkeiten und Schwierigkeiten eines Kindes nicht für sich und isoliert, sondern in konkreten Kontexten und in der Interaktion mit anderen Menschen, die bestimmte kommunikative Anforderungen stellen und das Kind mehr oder weniger ausgeprägt dabei unterstützen, der Situation Bedeutung beizumessen, in ihr aktiv zu werden und zielgerichtet zu handeln. Ein Kommunikationsproblem ist dementsprechend nicht allein das Problem des Kindes, sondern das der Systeme (Familie, Schule etc.), denen es angehört. Zur erfolgreichen Interaktion bedarf es eines gemeinsamen Gegenstandes der Aufmerksamkeit der KommunikationspartnerInnen¹⁴, der gegenseitigen Bezugnahme und der Einhaltung bestimmter, kontextabhängiger Regeln.

¹² vgl. Kap. 3

¹³ vgl. GUDJONS 1994, 213 ff

¹⁴ vgl. BRUNER 1975

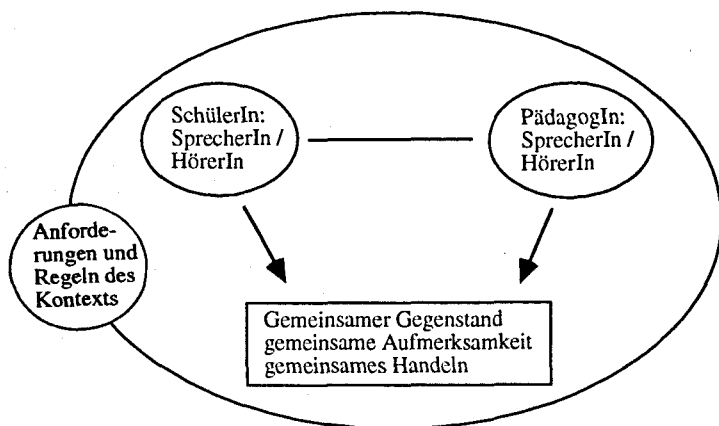


Abb. 15: Kommunikationsmodell integrativer Sprach- und Kommunikationsförderung

Erziehung und Bildung sind als spezielle Interaktionsform dadurch gekennzeichnet, dass eine Generation versucht, der nächsten die Normen, Werte und Handlungsmuster ihrer Kultur verständlich zu machen und weiterzugeben. Dazu bedient sie sich verbaler und nonverbaler, gesprochener und geschriebener Kommunikationsformen¹⁵. In bezug auf schulisches Lehren und Lernen bedeutet das, dass PädagogInnen und SchülerInnen im Kontext des Unterrichts ihre Aufmerksamkeit auf einen gemeinsamen Gegenstand richten und gemäß den kulturell bestimmten und in der Beziehung definierten Anforderungen dieses Kontexts gemeinsam handeln¹⁶. Die Kommunikation zwischen dem Kind und seinen HandlungspartnerInnen ist nicht als einseitige Informationsübertragung, sondern als interaktiver, kooperativer Prozess zu verstehen, in dem das Kind seinen Fähigkeiten gemäß handelt und der alle daran beteiligten Personen beeinflusst. PädagogInnen werden daher als UnterstützerInnen ("facilitators") von Lernprozessen verstanden, sie gehen mit den SchülerInnen in der Auseinandersetzung mit einem gemeinsamen, für alle Beteiligten bedeutungsvollen Gegenstand eine partnerschaftliche Beziehung ein.

Lernen ist der aktive Prozess der Auseinandersetzung mit der Umwelt und der Aneignung der Kultur, der stattfindet, wenn ein Mensch in

¹⁵ vgl. BRUNER 1987, HOSKINS 1990

¹⁶ vgl. BRUNER 1975

Interaktion mit anderen Menschen Erfahrungen macht, die zu einer Veränderung seiner bisherigen Sichtweisen oder Verhaltensweisen führen und ihn in der Gesellschaft handlungs- und urteilsfähig werden lassen. Dieser Prozess wird möglich, weil Kinder darin von Menschen auf höheren Entwicklungsniveaus unterstützt werden. BRUNER (1978, 1987) bezeichnet diese Unterstützung der Lernprozesse der Kinder, das Lehren, im Hinblick auf den Spracherwerb als *Scaffolding*¹⁷. Durch die Strukturierung des Kontexts, unter anderem im Rahmen von Formaten, und die Ausrichtung der gemeinsamen Aufmerksamkeit auf bestimmte Aspekte der Situation ermöglichen die Erwachsenen den Kindern, auf einem etwas höheren Niveau zu handeln, als die Kinder dies von sich aus könnten. BRUNER bezieht sich mit dieser Vorstellung auf WYGOTSKYs Begriff der "Zone der nächsten Entwicklung". Dadurch lenken die Erwachsenen die Entwicklungsprozesse der Kinder in eine bestimmte Richtung, die ihren eigenen (expliziten oder impliziten) kulturell geprägten Vorstellungen entspricht. Die Strukturen ermöglichen es den Kindern, in einem geordneten Rahmen aktiv zu werden, denn sie bieten ihnen Unterstützung bei der Planung und Durchführung ihrer Handlungen.

Lehren ist demnach als intentionales Handeln zu verstehen, das darauf ausgerichtet ist, die Wirklichkeitskonstruktionen und Handlungsweisen der SchülerInnen denen ihrer Kultur anzunähern. Dabei nehmen die SchülerInnen gleichzeitig ihrerseits Einfluss auf die Wirklichkeitskonstruktionen der PädagogInnen und ihrer MitschülerInnen und letztlich ihrer Kultur. Didaktische Überlegungen haben beide Perspektiven, die der Lernenden und Lehrenden, zu berücksichtigen.

Sprache ist in diesem Prozess sowohl Medium als auch Gegenstand des Lernens, ihr Erwerb wird als integraler Bestandteil der gesamten Entwicklung verstanden. Die einzelnen Ebenen der Sprache sind miteinander verflochten und aktualisieren sich unter den konkreten Kontextbedingungen¹⁸. Ihre analytische Betrachtung unter diagnostischen und Fördergesichtspunkten muss deshalb immer wieder auf diesen Kontext bezogen werden, wie die amerikanische Expertin Vickie Dull ausdrückt:

"It's like looking at the bigger picture ... you just can't nipic language into peaces" (Dull).

¹⁷ vgl. Kapitel 3.4.

¹⁸ vgl. BRUNER 1987, HOSKINS 1990; vgl. Kap. 3.4.

Als allgemeines Bildungsziel integrativer Sprach- und Kommunikationsförderung ergibt sich aus diesen Überlegungen **die Entwicklung sprachlich-kommunikativer Handlungsfähigkeit im Kontext Schule, die dem Kind die Teilhabe an verschiedenen dort bedeutungsvollen Handlungsformen - und damit seine Integration - ermöglicht.** Dieses Ziel gilt für jedes Kind, unabhängig davon, ob es mit dieser Entwicklungsaufgabe in der Wahrnehmung seiner Umwelt besondere Schwierigkeiten hat oder nicht. Die Aufgaben von SprachpädagogInnen beginnen an der Stelle, an der Störungen auftreten; die Handlungsformen des Kindes nicht mit den Erwartungen seines Umfeldes übereinstimmen und es eigene Handlungsziele nicht erreicht. Sie sollen diese Störungen erkennen und die KommunikationspartnerInnen (LehrerIn-SchülerIn, SchülerInnen untereinander etc.) bei der Entwicklung effektiverer verbaler und nonverbaler Kommunikations- und Handlungsformen unterstützen. Zur Spezifizierung der allgemeinen Zielvorstellung ist es dann notwendig, die verschiedenen Aspekte des Kommunikationsmodells zu berücksichtigen (vgl. Abb. 15):

- * die sprachlich-kommunikativen Strukturen des Kindes;
- * die Handlungen seiner KommunikationspartnerInnen (LehrerIn, MitschülerInnen, SprachpädagogIn, Eltern);
- * die Inhalte/Gegenstände der Auseinandersetzung;
- * und die Anforderungen und Regeln des Kontexts.

Folgt man der systemischen Sichtweise, so ist davon auszugehen, dass die Veränderung eines Teilsystems eine Veränderung aller anderen Teile bewirkt. Damit eine von den Beteiligten gewünschte Veränderung - die Annäherung der sprachlich-kommunikativen Strukturen des Kindes an die Anforderungen seines Umfeldes und die effektivere Verwirklichung seiner kommunikativen Absichten - erreicht werden kann, muss über die spezifischen Ziele und Wege eine Einigung erzielt werden. Die SprachpädagogInnen und SprachpathologInnen tragen demnach gemeinsam mit den beteiligten RegelpädagogInnen die Verantwortung dafür, dass in der Unterrichts- beziehungsweise Förderungssituation sprach- und kommunikationsförderliche Bedingungen im Sinne eines "*Language Acquisition Support System*" (LASS) (BRUNER 1987) entstehen können. Sie beteiligen darüberhinaus auch die Eltern und die Kinder selbst an dieser Verantwortung.

Zur differenzierteren Zielbestimmung integrativer Sprach- und Kommunikationsförderung beziehe ich mich auf das amerikanische Konzept der *"Curriculum-based Language Assessment and Intervention"*, wie es unter anderem von NELSON (1989, 1990, 1992), SIMON (1987) und CREAGHEAD (1990, 1992) vertreten wird. In diesem Konzept werden die Elemente des Kommunikationsmodells im Rahmen von zwei verschiedenen Zugängen berücksichtigt: dem "inside-out-look", der den Blick auf das Kind richtet und an seinen sprachlich-kommunikativen Kompetenzen und Problemen ansetzt, und dem "outside-in-look", der die Perspektive der Lehrenden, die Gegenstände der Auseinandersetzung und die kommunikativen Anforderungen des Kontextes betrachtet.

6.2.1.1. Der "Outside-In-Look": Welche sprachlich-kommunikativen Anforderungen stellt der Kontext Schule?

Der "outside-in-look" fragt nach den sprachlich-kommunikativen Anforderungen, die der Kontext Schule an das Kind stellt, um einzuschätzen, ob diese Anforderungen den Möglichkeiten des Kindes entsprechen, ihm Teilhabe und Weiterentwicklung ermöglichen oder der Modifikation bedürfen. Er ist auf die Strukturierung einer angemessenen Lernumgebung ausgerichtet.

In der Schule ist Sprache als Medium und Gegenstand von besonderer Bedeutung, denn Schule ist - wie auch die ExpertInnen schon zum Ausdruck brachten - eine *"sprachliche Umgebung"* (*"verbal environment"*, SIMON 1987, 48): Das Verständnis und die Verwendung von Sprache in gesprochener und geschriebener Form sowie von non-verbale Kommunikationsformen ist von entscheidender Bedeutung für Erfolg in der Schule. Das gilt, wie NELSON ausdrückt, sowohl in sozialer Hinsicht als auch für die Aneignung von Lerngegenständen:

"In der Schule geht es schwerpunktmäßig darum, Sprache lesen und schreiben zu lernen, über Sprache sprechen zu lernen und Sprache zu gebrauchen, um andere Dinge zu lernen, und zwar größtenteils in Form von Gruppengesprächen" (NELSON 1989, 170).

NELSON unterscheidet sechs verschiedene Ebenen des Curriculums, die dabei eine Rolle spielen ¹⁹:

¹⁹ vgl. NELSON 1992, 75f

- a) das *offizielle Curriculum*, also den in Rahmenrichtlinien festgeschriebenen Lehrplan, in dem die Gegenstände aufgeführt sind, die in einer bestimmten Altersgruppe bearbeitet werden sollen (zum Beispiel die Vorgabe, dass Kinder im 3./4. Schuljahr lernen sollen, Texte selbständig zu überblicken und wesentliche Gedanken herauszuarbeiten);
- b) das *de-facto-Curriculum*, das durch die Auswahl bestimmter Lehrgänge oder Schulbücher in der Region oder Schule festgelegt wird (zum Beispiel ein analytischer oder synthetischer Leselehrgang);
- c) das *kulturelle Curriculum*, das die unausgesprochenen Erwartungen an SchülerInnen hinsichtlich ihres Wissens über die Welt und die Regeln der vorherrschenden Kultur beinhaltet (zum Beispiel über Familienstrukturen, Feste, Verkehrsmittel etc.). Hier können Schwierigkeiten auftreten, wenn Kinder aus anderen kulturellen Bezügen kommen, als die Schule erwartet;
- d) das *Schulkultur-Curriculum*, das die impliziten und expliziten Regeln in der Schule und Klasse bestimmt (zum Beispiel die Bedeutung der Schulklocke, Signale zur Aufmerksamkeitssicherung oder die Art, wie eine Klassenarbeit geschrieben wird);
- e) das *geheime Curriculum* der unausgesprochenen Erwartungen von LehrerInnen an gute und schlechte SchülerInnen und ihre Verhaltensweisen, die sich von Person zu Person stark unterscheiden können (zum Beispiel die Erwartung, dass gute SchülerInnen pünktlich kommen oder die LehrerIn anschauen, wenn sie spricht, oder dass schlechte SchülerInnen ihre Materialien nicht beisammen haben);
- f) und das *"Underground" Curriculum*, das die Interaktionsregeln der Peergroup, die Kriterien für Beliebtheit und Akzeptanz etc. beschreibt (zum Beispiel bestimmte Kleidung, bestimmter Sprachgebrauch, Gruppenstrukturen oder Territorien auf dem Schulhof).

Wenn SchülerInnen in das System Schule eintreten, müssen sie sich nicht nur mit Bildungsinhalten auseinandersetzen, sondern eine Vielzahl von expliziten und impliziten, verbal und nonverbal vermittelten Regeln, Zeichen und Ritualen kennenlernen und komplexe kommunikative Anforderungen bewältigen. SIMON bezeichnet diese Anforderungen auf den verschiedenen Ebenen des Curriculums als "Schulspiel", und "um ein Spiel mitspielen zu können, muss man seine Regeln kennen" (SIMON 1987, 48). Manche dieser Regeln gelten für alle Schulen, andere nur für eine bestimmte Schule und wieder andere nur für eine bestimmte Klasse. Zum größeren Teil verändern sie sich in Abhängigkeit von der LehrerIn, der Gruppe oder den Lerninhalten.

Um die Regeln zu lernen, in ihrem Rahmen zu handeln und sie mitzugestalten, müssen Kinder zunächst einmal in der Lage sein, die zentralen Strukturelemente der schulischen Handlungsabläufe wahrzunehmen, zu verarbeiten und sie bei einer Wiederholung wiederzuerkennen. Das wird ihnen dadurch erleichtert, dass die Regeln nicht isoliert existieren, sondern in bestimmten Kontexten gelten und häufig in *Formate* eingebunden sind.

Der Begriff des Formats, den BRUNER im Zusammenhang mit der frühen Mutter-Kind-Interaktion geprägt hat ²⁰, wird von verschiedenen amerikanischen AutorInnen auch im Zusammenhang der Schule und des Unterrichts verwendet ²¹. Die ritualisierten Signale, die ein Format oder auch andere Handlungen einleiten oder abschließen, werden als *Cue* (Zeichen) bezeichnet. Das kann zum Beispiel die Triangel für den Stundenbeginn, die erhobene Hand als Ruhezeichen oder der Ausdruck: "Achtung bitte" sein, mit dem die Kinder aufgefordert werden, ihre Gespräche oder Arbeiten zu unterbrechen und zur Lehrerin zu schauen. Solche Zeichen können also verbaler oder nonverbaler Natur sein ²². Um die Formate und Signale erkennen und einordnen zu können und dadurch in ihrem Kontext handlungsfähig zu werden, müssen Kinder die ihnen zugrundeliegenden Handlungspläne als *Skripte* (kognitive Schemata) verinnerlichen. Erst dann wird ihre Übertragung auf andere Situationen, Variation oder Erweiterung möglich. Ein Skript ermöglicht es den Kindern, den Kontext als Ganzes in seiner Bedeutung zu erfassen und entlastet sie davon, sich an jedes Element beispielsweise eines Handlungsablaufes zu erinnern. Eine komplexe Anweisung etwa, wie *"Bitte beendet Eure Sachunterrichtsaufgabe jetzt und packt die Hefte ein. Holt Eure Mathebücher heraus und bearbeitet die Aufgaben auf Seite 37, die ihr noch nicht fertig habt. Wer fertig ist, kommt zu mir und zeigt mir seine Arbeit"* (vgl. CREAGHEAD 1990, 111) kann, wenn sie immer wieder in dieser Weise gegeben wird, als Ganzes erfasst werden. Nur die neue Information, zum Beispiel die Seitenzahl, muss erinnert werden. Kinder, die über sichere und flexible Skripte verfügen, haben deshalb in den schulischen Arbeitszusammenhängen große Vorteile, Kinder ohne diese Orientierungen müssen dagegen jede einzelne Information immer wieder neu verarbeiten. LehrerInnen erwarten einer Reihe von Untersuchungen

²⁰ vgl. Kapitel 3.4.

²¹ CREAGHEAD 1990, 1992; SIMON 1987; DUCHAN 1991 u.a.

²² vgl. CREAGHEAD 1990

zufolge von ihren SchülerInnen, dass sie das allgemeine Skript der Schule und der Klasse innerhalb ihrer ersten beiden Schulwochen lernen, und beurteilen das Nichtbefolgen danach leicht als absichtliche Regelverletzung ²³.

Kinder mit Sprach- und Kommunikationsstörungen haben aber gerade damit in vielen Fällen erhebliche Schwierigkeiten: CREAGHEAD referiert verschiedene Untersuchungen, die sich mit der Stabilität und Flexibilität von Skripten bei Kindern mit Spracherwerbsstörungen beschäftigen. Auch wenn die Erforschung dieses Aspekts noch nicht als gesichert bezeichnet werden kann, so lässt sich aufgrund ihrer Ergebnisse vermuten, dass diese Kinder die Skripte der Schule häufig nicht sicher beherrschen oder nicht miteinander verbinden können. Sie haben Schwierigkeiten, die verbalen und nonverbalen Signale der LehrerIn und ihrer MitschülerInnen zu interpretieren und sind deshalb auf die Nachahmung anderer Kinder angewiesen. Dadurch haben sie in der Schule gravierende Nachteile, die nur dann ausgeglichen werden können, wenn die LehrerIn der Vermittlung von und dem Umgang mit den Strukturen besondere Aufmerksamkeit entgegenbringt ²⁴.

Die Schwierigkeiten von Kindern mit Spracherwerbsstörungen beim Aufbau von Skripten führen WIIG & SECORD darauf zurück, dass sie die dazu notwendigen metalinguistischen und strategischen Kompetenzen vermutlich noch nicht weit genug entwickelt haben. Um Sprache als Instrument der Analyse und Reflexion eines Problems einzusetzen und gemäß den Regeln des Kontexts gebrauchen zu können, müssen Kinder die impliziten und expliziten kommunikativen Muster der Skripte wahrnehmen und erkennen können. Das kann durch verschiedene Faktoren erschwert sein:

- * durch einen unterschiedlichen kulturellen Hintergrund, in dem die Signale anders interpretiert werden als in der Klasse;
- * durch einen rigiden Fokus der Wahrnehmung, der nur auf einzelne Aspekte gerichtet ist und nicht auf die Situation als Ganzes;
- * durch Schwierigkeiten bei der internen Strukturierung der Wahrnehmungen; u.a. ²⁵.

Aus diesen Überlegungen lässt sich ableiten, dass der Strukturierung durch Formate und andere Rituale einerseits große Bedeutung für die Unterstützung von (sprachlich-kommunikativen) Lernprozessen

²³ ebd., 111

²⁴ vgl. ebd., 112

²⁵ vgl. WIIG & SECORD 1994a, 223f

zukommt, und dass andererseits gerade die Kinder, deren sprachlich-kommunikative Fähigkeiten noch nicht so weit entwickelt sind, wie dies in der Schule erwartet wird, mit der Wahrnehmung und Verarbeitung solcher Strukturen Schwierigkeiten haben. Um dieser Gruppe von Kindern gemäß der generellen Zielsetzung, im Kontext Schule sprachlich-kommunikative Handlungsfähigkeit zu entwickeln, Unterstützung anzubieten, ist es deshalb notwendig, den Regeln und Anforderungen des "Schulspiels" auf allen Ebenen besondere Aufmerksamkeit entgegenzubringen. Zu den *spezifischen Zielen* integrativer Sprach- und Kommunikationsförderung und zu den Aufgaben von SprachpädagogInnen SprachpathologInnen in der Schule gehört es deshalb, *die Regeln des Schulspiels in einer bestimmten Klasse bewusst wahrzunehmen und daraufhin zu überprüfen, ob sie für die Klasse insgesamt und für ein Kind mit besonderem Förderbedarf im speziellen sinnvoll, nachvollziehbar und funktional sind und sie, wenn es notwendig ist, zu verändern.*

Diese Überlegungen entsprechen den von den ExpertInnen genannten Prinzipien der Strukturierung und Transparenz sowie dem bewussten Umgang mit der eigenen Kommunikation durch die LehrerIn.

6.2.1.2. Der "Inside-Out-Look": Welche sprachlich-kommunikativen Kompetenzen bringt das Kind mit?

Die Perspektive des lernenden Kindes kann im engeren Sinn nur von diesem selbst eingenommen werden, sie umfasst seine subjektiven Theorien, wie sie zum Beispiel im Rahmen von Interviews näher erfragt werden können ²⁶. Im weiteren Sinn können (Sprach)-PädagogInnen Hypothesen über die aktuellen Zugänge des Kindes zur Welt einschließlich seiner Vorstellungen über die Strukturen des sprachlichen Systems und die kommunikativen Regeln entwickeln und diese anhand von Beobachtungen und Befragungen überprüfen. Das zentrale Thema dieser Perspektive ist die Frage, welche *Bedeutung* die Strukturen der Schule und die Lerngegenstände mit ihren verschiedenen Angeboten und Anforderungen für das Kind haben und auf welchem Repräsentationsniveau es sich mit ihnen beschäftigt ²⁷. Von diesen Strukturen ausgehend besteht die pädagogische Aufgabe darin, dem Kind in bedeutungsvollen gemeinsamen Handlungssituationen

²⁶ vgl. Kap. 6.2.2.

²⁷ vgl. NELSON 1992, 80

Möglichkeiten zur Überprüfung und Modifikation seiner Hypothesen anzubieten²⁸. Aus dieser Perspektive besteht die Zielvorstellung integrativer Sprach- und Kommunikationsförderung darin, *individuelle Curricula für die einzelnen Kinder zu entwickeln und sie dadurch sowohl bei der Ausdifferenzierung ihrer Hypothesen hinsichtlich sprachlicher Strukturen als auch bei der Aneignung schulischer Lerngegenstände zu unterstützen.*

Damit sind die von den ExpertInnen genannten Prinzipien der Individualisierung und inneren Differenzierung angesprochen.

6.2.2. Konsequenzen für diagnostisches Handeln

Die systemische und interaktionistische Sichtweise von Unterricht und Förderung als Kommunikationssituation hat Konsequenzen für das pädagogische Handeln in der Auseinandersetzung mit Kindern mit Sprach- und Kommunikationsstörungen: um individuell angemessene Lernangebote machen zu können, müssen PädagogInnen zunächst Informationen darüber gewinnen, welche Lerngegenstände dem Aneignungsniveau des Kindes entsprechen. Der Begriff Diagnostik bedeutet im ursprünglichen Wortsinn (diagnoskein; griechisch:) genau untersuchen, erkennen. Dem Verständnis der konstruktivistischen Systemtheorie folgend beziehen sich die diagnostischen Maßnahmen zum einen auf das Kind selbst, seine Kompetenzen und Probleme, und zum anderen auf die Kontexte, in denen das Kind seine Fähigkeiten wirkungsvoll einsetzen und erweitern kann beziehungsweise in denen Probleme auftreten. Die Kontexte umfassen (auf mikrosystemischer Ebene) die PädagogInnen, die anderen Kinder, die Gegenstände der Aufmerksamkeit sowie die räumlichen und materialen Bedingungen. Zusätzlich zu den individuellen Strukturen sind also die Umfeldbedingungen von zentraler Bedeutung.

Diese Einschätzung wird durch die bereits genannte quantitative ExpertInnenbefragung von CANNON et. al. (1992) bestätigt, in der neben der Erfassung der individuellen Kompetenzen und Probleme eine Analyse der Lernumgebung, des Unterrichtsmaterials, der Lehrstrategien und Ressourcen von LehrerIn und SonderpädagogInnen im diagnostischen Prozess als notwendig beurteilt wurde. HILDESCHMIDT

²⁸ Im Zusammenhang mit diagnostischen Fragen gehe ich im nächsten Kapitel näher auf die zu untersuchenden Aspekte ein.

& SANDER formulieren dementsprechend als leitende diagnostische Fragestellung im Sinne integrativer Pädagogik:

"Wie kann das schulische Umfeld so verändert werden, dass das behinderte Kind A weniger behindert, mehr integriert und bestmöglich gefördert wird?" (HILDESCHMIDT & SANDER 1988, 224).

Diagnostik hat in diesem Verständnis des "outside-in-look" ²⁹ also auch die Aufgabe, förderliche und hinderliche Kontextbedingungen zu beschreiben, um darauf aufbauend

"individuellen Förderbedarf und vor Ort verfügbare Förderbedingungen aneinander anpassen zu können" (EGGERT 1995b, 1).

Übertragen auf das zu Beginn dieses Kapitels vorgestellte Kommunikationsmodell soll die Diagnostik dazu beitragen, die SprachpädagogIn (und auch die anderen KommunikationspartnerInnen des Kindes) zu sensibilisieren, damit sie bedeutungsvolle gemeinsame Gegenstände und Kontexte herstellen oder nutzen kann, um das Kind im gemeinsamen Handeln (in Zweiersituationen oder gemeinsam mit der Lehrerin oder anderen Kindern) bei der Überprüfung und Modifikation seiner Hypothesen über die Wirklichkeit und speziell über die Strukturen der Kommunikation und Sprache seiner Lebenswelt zu unterstützen. Als autonomes und selbstreferentielles Individuum wird das Kind auf die Angebote seinen Strukturen gemäß eingehen, wenn es Sinn darin findet. Die Berücksichtigung des aktuellen Auseinandersetzungsniveaus und der Interessen des Kindes sind daher grundlegend für Unterricht und Förderung. Als diagnostische Methoden, die sich dazu eignen, wurden von den ExpertInnen die Verfahren der **Beobachtung und Befragung** genannt. Von ihnen wurde außerdem die Einbeziehung der Bezugspersonen im konkreten Lebensumfeld betont.

In den letzten Jahren wurden in den USA ebenso wie in Deutschland verschiedene Verfahren entwickelt, die in diesem Sinne einsetzbar sind. Ich stelle exemplarisch den *"Individuellen Entwicklungsplan"* (IEP, EGGERT 1995b), die *"Analyse sprachlich-kommunikativer Fähigkeiten eines Kindes in seinem Umfeld"* (SKFU-Analyse, KRÄMER 1994) und die *"Classroom Communication and Language Checklists"* (WIIG & SECORD 1994) vor.

²⁹ im Unterschied zu früheren psychodiagnostischen Modellen, vgl. dazu EGGERT 1986

6.2.2.1. Der individuelle Entwicklungsplan nach EGGERT

Der IEP von EGGERT basiert von der Begrifflichkeit und Idee her auf den "Individualized Education Plans", die in den USA für Kinder mit besonderem Förderbedarf vorgeschrieben sind. Er kann von Sprach- und anderen SonderpädagogInnen allein oder in Zusammenarbeit mit RegelpädagogInnen verwendet werden und bietet folgende Funktionen im förderdiagnostischen Prozess:

- * eine **strukturierte Informationssammlung** über den Prozess und derzeitigen Stand der Lernentwicklung eines Kindes in verschiedenen Bereichen;
- * eine Übersicht über die bisher verfolgten und zukünftigen **Erziehungs- und Unterrichtsziele** für das Kind, die erfolgten Fördermaßnahmen und ihre Veränderung;
- * eine Informationsgrundlage für die gesetzlich vorgeschriebenen **Gutachten** zur "**Feststellung sonderpädagogischen Förderbedarfs**" (vgl. EGGERT 1995b, 8).

Die umfassende Stichwortsammlung (insgesamt 280 Items) stellt keinen vorgeschriebenen Überprüfungskanon dar, sondern ein Angebot an Fragenkomplexen, die einen differenzierten Überblick über unterschiedliche Entwicklungsbereiche des Kindes abdecken. Sie berücksichtigt, obwohl der Schwerpunkt auf dem Kontext Schule liegt, auch andere Lebensbereiche und die Entwicklungsgeschichte: Zielvorstellung ist es, im Dialog mit dem Kind selbst, den Eltern und anderen wichtigen Bezugspersonen "**die Lern- und Entwicklungsgeschichte eines Kindes gemeinsam zu rekonstruieren und positiv beeinflussen zu können**" (EGGERT 1995b, 7).

Dabei ist nicht an eine schematische Anwendung gedacht, sondern an eine Auswahl der bei einem bestimmten Kind relevant erscheinenden Fragestellungen. Da es sich um eine offene Sammlung handelt, ist die (im Einzelfall sicherlich notwendige) Ergänzung um differenziertere Instrumente wie etwa die Analyse freier Sprachproben im Bereich Kommunikation und Sprache problemlos möglich. Die auf die sprachlichen Strukturebenen bezogenen Fragestellungen orientieren sich an einigen Items der "Beobachtungshilfe zur Beschreibung von Kommunikation und Sprache"³⁰. Als Instrumente zur Informationsgewinnung sind die **Beobachtung in strukturierten und Alltagssituationen** sowie

³⁰ KOLONKO & KRÄMER 1993; vgl. Kap. 6.2.2.2.

Gespräche mit allen Beteiligten vorgesehen, die unter den genannten Fragestellungen stehen können. Als weitere Hilfsmittel werden **Protokollbögen aus Inventaren** zur strukturierten Beobachtung der motorischen und Wahrnehmungskompetenzen und **Leitfragen** angeboten, die im Rahmen fokussierter Interviews zu verwenden sind.

Der IEP verfolgt mit seiner Itemsammlung das Prinzip, die Wahrnehmungen der PädagogInnen auf bestimmte Aspekte zu lenken, sie für Situationen zu sensibilisieren und ihre Kenntnisse zu aktivieren, um dadurch ihre Wirklichkeitskonstruktionen über das Kind zu differenzieren und ihm auf dieser Grundlage angemessenere Lernangebote machen zu können. Da (analog zu amerikanischen IEP-Verfahren und im Sinne einer Kind-Umfeld-Analyse) von einer Diskussion der jeweiligen Sichtweisen im Team ausgegangen wird, besteht eine größere Chance darauf, dass "passende" und lebensrelevante Förderziele und Maßnahmen entwickelt werden können. Der IEP gibt dabei dem *"Kommunikationsprozess zwischen Grund- und SonderschullehrerIn einen strukturierten Rahmen"* (EGGERT 1995b, 7).

Dieser Zugang entspricht einer systemischen Sichtweise, denn er berücksichtigt nicht nur die Perspektive einer einzelnen (Sprach)PädagogIn auf das Kind, sondern auch die des Kindes selbst, der Eltern und anderer pädagogischer Fachkräfte. Er geht prozessorientiert vor, indem die Informationen fortlaufend ergänzt und in der Konsequenz die formulierten Zielvorstellungen immer wieder überdacht werden.

Im Rahmen des vorgestellten Kommunikationsmodells bezieht sich der IEP auf die Elemente Kind - PädagogIn - Gegenstand der Auseinandersetzung und repräsentiert damit einen **komplexen "inside-outlook"**, der auf die Auswahl passender Lernangebote für das einzelne Kind in einem bestehenden Lernkontext (und, wo dies nicht möglich ist, auf den Wechsel in einen anderen Lernkontext) ausgerichtet ist. Die Bedingungen des Kontexts, wie die Strukturen der Interaktion des Unterrichts, werden im Rahmen der allgemeinen Angaben und der Problembeschreibung sowie im Zusammenhang mit den Schulleistungen zwar angesprochen (zum Beispiel mit der Frage nach der Erwartungshaltung der LehrerIn, ihrem Verhältnis zum Stoff oder konzeptionellen Besonderheiten der Einrichtung), stehen aber nicht im Mittelpunkt des Interesses; der **"outside-in-look"** spielt zumindest explizit eine eher untergeordnete Rolle.

6.2.2.2. Die Analyse sprachlich-kommunikativer Fähigkeiten eines Kindes in seinem Umfeld nach KRÄMER

Eine andere diagnostische Konzeption, die sich auf die Kind-Umfeld-Diagnose nach HILDESCHMIDT & SANDER bezieht und spezifischer Sprache und Kommunikation in den Blick nimmt, ist die SKFU-Analyse nach KRÄMER (1994). Sie ist darauf ausgerichtet, unter Berücksichtigung der Perspektiven des Kindes, der Eltern, der Regel- und der SprachpädagogIn die notwendige *"individuelle Unterstützung eines Kindes beim sprachlich-kommunikativen Lernen in der Schule zu ermitteln"* (KRÄMER 1994, 89).

Ebenso wie im IEP von EGGERT werden also die Sichtweisen aller vom diagnostischen und Förderprozess betroffenen Personen berücksichtigt. Im Unterschied dazu geht es hier nur um einen Ausschnitt der schulischen und Lebensrealität des Kindes, der sich auf seine Lautsprache und Kommunikation bezieht, nicht auf seine Gesamtentwicklung und nicht auf seine schulischen Arbeitsbereiche und -leistungen. Dementsprechend ist dieses Instrument nicht in erster Linie zur Feststellung des Förderbedarfs, sondern zur Planung der Sprach- und Kommunikationsförderung durch die PädagogInnen in einem integrativen Kontext gedacht. Folgende Instrumente werden zur Informationsgewinnung eingesetzt ³¹:

1. **qualitative Interviews im Ökosystem**
(mit dem Kind, den Eltern und der KlassenlehrerIn);
2. systematische **Beobachtung** der Sprache und Kommunikation des Kindes im Unterricht durch die RegelpädagogIn
3. Durchführung und Auswertung **freier Sprachproben** in mehreren Kommunikationssituationen und mit unterschiedlichen PartnerInnen durch die SprachpädagogIn
4. ein **Round-Table-Gespräch** mit allen Beteiligten, bei dem die Ergebnisse ausgewertet und Entscheidungen über Förderziele und -schwerpunkte getroffen werden.

Als Instrument zur Strukturierung der Beobachtungen wird die bereits erwähnte "Beobachtungshilfe" von KOLONKO & KRÄMER eingesetzt, die in 15 Items die gesprochene Sprache des Kindes und in fünf Items die der LehrerIn untersucht. Ein Schwerpunkt der Beobachtung liegt auf der pragmatisch-kommunikativen Ebene.

³¹ vgl. KRÄMER 1994, 92 ff

Ähnlich wie EGGERT betont KRÄMER besonders den kooperativen Charakter des diagnostischen Prozesses und die Einbeziehung der Kompetenzen aller Beteiligten. In bezug auf die Gestaltung sprach- und kommunikationsförderlicher Unterrichtssituationen bezieht sich die SKFU-Analyse vorrangig auf die Kommunikationselemente Kind und PädagogIn und ist auf die individuelle Unterstützung des Kindes in seiner Lebenssituation ausgerichtet, nicht so sehr dagegen auf die Wirkungen des Kontexts. Im Unterschied zu EGGERTs IEP werden die Gegenstände des Unterrichts (zum Beispiel im Hinblick auf die kommunikativen Möglichkeiten des Kindes) nicht explizit thematisiert. Der "*inside-out-look*" aus den verschiedenen Perspektiven steht im Mittelpunkt, er ist auf den sprachlich-kommunikativen Bereich fokussiert und erfasst diesen insbesondere im Rahmen der Analyse und Auswertung der Sprachproben differenzierter als der IEP. Dabei stellt die SKFU-Analyse allerdings höhere Ansprüche an die Kompetenzen der SprachpädagogInnen, denn die Kategorien sowohl der Auswertung der Interviews als auch der Analyse der Sprachproben werden nicht vorgegeben, sondern müssen individuell entwickelt werden. Der "*outside-in-look*" wird in geringerem Umfang ebenfalls berücksichtigt. Durch die interaktionistische Schwerpunktsetzung werden die Wechselwirkungen in den Interaktionen von SchülerIn und PädagogIn betrachtet. Das Item "*Hilfestellung (z.B. orientiert sich am Sprachniveau der Kinder; stellt Rückfragen zur Verständnissicherung; gibt indirekte Korrekturen; setzt nonverbale Kommunikationsstützen wie Gestik, Mimik ein; ...)*" (KOLONKO & KRÄMER 1993, 7) bezieht sich beispielsweise auf strukturierende Kommunikationen der PädagogIn und geht damit auf eine Berücksichtigung des "Schulspiels" ein. Um die Strukturen des Kontexts noch stärker in die diagnostischen Überlegungen einzubeziehen, wäre meines Erachtens allerdings neben der selbstreflektierenden Beobachtung der LehrerIn im Unterricht (zum Beispiel mittels einer Videoaufzeichnung) auch eine Fremdbeobachtung durch die SprachpädagogIn unter gezielten, eventuell gemeinsam erarbeiteten Fragestellungen erforderlich.

Diese beiden deutschen förderdiagnostischen Instrumente sind meiner Auffassung nach gut geeignet, um den allgemeinen Entwicklungsstand eines Kindes in bezug auf den Unterricht (IEP) beziehungsweise auf die sprachlich-kommunikativen Kompetenzen (SKFU-Analyse) zu beschreiben und Hypothesen über individuelle Unterstützungsnotwendigkeiten zu entwickeln. Sie bieten wertvolle Möglichkeiten zur

Gewinnung förderrelevanter Informationen aus den unterschiedlichen Perspektiven der beteiligten Personen. Zusätzlich halte ich allerdings in Übereinstimmung mit CANNON et al. (1992) eine noch stärkere Beachtung der strukturierenden Anteile und anderen Kontextbedingungen schulischer Kommunikation und Sprache für dringend erforderlich, wie sie sich aus den Überlegungen NELSONs zu den verschiedenen Ebenen des Curriculums ergeben ³². Daran anknüpfend stellen sich folgende *diagnostische Fragen*:

- a) Sind die vorgesehenen Inhalte des *offiziellen Curriculums* für dieses Kind angemessen? Welche Modifikationen sind notwendig?
- b) Sind die ausgewählten Schulbücher oder Lehrgänge des *de facto-Curriculums* in ihren Inhalten und Präsentationsformen den Erfahrungen, Interessen und Fähigkeiten des Kindes angemessen? Welche Modifikationen sind möglich?
- c) Entsprechen die *kulturellen Werte* der Bevölkerungsmehrheit, die in der Schule tradiert werden, denen des Kindes und seines Umfeldes? Wie kann auf kulturelle Unterschiede Rücksicht genommen werden?
- d) Sind die Regeln und Strukturen des *Schulkulturcurriculums* einschließlich des Unterrichts für das Kind verständlich? Helfen sie ihm, die Anforderungen zu verstehen und der Situation Bedeutung beizumessen? Ermöglichen sie ihm, aktiv zu werden? Wie können sie seinen Bedürfnissen entsprechend verändert werden?
- e) Welche Erwartungen hat die LehrerIn an ihre SchülerInnen? Bleiben sie ein *geheimes Curriculum*, oder werden sie offengelegt? Sind diese Erwartungen für das Kind angemessen? Aus welchen Handlungen leitet sie die Vermutung ab, dass das Kind sich anstrengt, ihre Erwartungen zu erfüllen?
- f) Welche gruppeninternen Regeln gibt es in der Klasse? Ermöglicht das *"Underground"-Curriculum* dem Kind Teilhabe und soziale Kontakte? Wie müßte es dazu verändert werden? (Wie) Könnten die PädagogInnen darauf Einfluss nehmen?

Solche Fragestellungen und Kategorien, die sich auf den "outside-inlook" beziehen, finden sich meines Wissens ebensowenig wie in diesen auch in anderen deutschen Instrumenten zur förderdiagnostischen Beschreibung sprachlich-kommunikativer Handlungskompetenz. Ich greife deshalb auf ein drittes, amerikanisches Instrument zurück, das diese Perspektive in den Vordergrund rückt.

³² vgl. Kap. 6.2.1.

6.2.2.3. Communication and Language Assessment in the Classroom nach WIIG & SECORD

Das Konzept der "Communication and Language Assessment in the Classroom" von WIIG & SECORD (1994b) ist ähnlich wie der IEP von EGGERT eine Itemsammlung, die im Rahmen des Collaborative Consultation Model, also im Team von Regel- und SonderpädagogInnen unter Einbeziehung der Eltern eingesetzt wird. Es bezieht sich auf Kommunikation und Sprache in gesprochener und geschriebener Form und setzt den Schwerpunkt auf den Kontext Schule. Ebenso wie KRÄMER und EGGERT beziehen sich die AutorInnen auf den interaktionistischen Spracherwerbsansatz nach BRUNER. Zur Beschreibung der Kommunikation und Sprache in der Schule legen sie die drei von BRUNER als Hauptkomponenten der Sprache verstandenen Aspekte Inhalt, Form und Gebrauch zugrunde und beschreiben diese jeweils aus der Perspektive der lernenden und der lehrenden Person ³³:

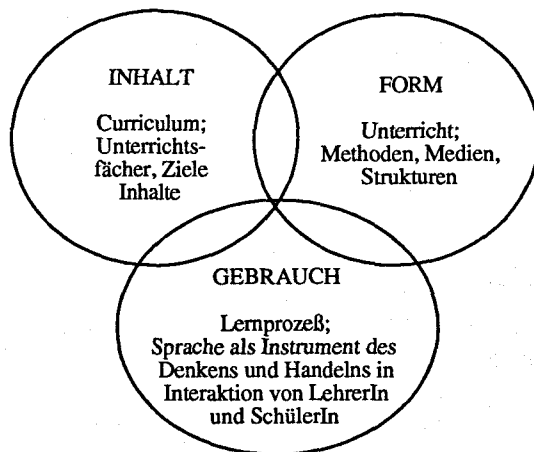


Abb. 16 : Kommunikationsmodell nach WIIG & SECORD

Wie bei den beiden zuvor beschriebenen Inventaren werden der Lernprozess der Kinder (EGGERT und KRÄMER) und die Unterrichtsinhalte (EGGERT) betrachtet, darüberhinaus wird auch die Struktur des Unterrichts im Sinne der formulierten Fragestellungen berücksichtigt. Als Instrumente zur Ermittlung förderrelevanter diagnostischer Informationen sind (wiederum wie bei EGGERT und KRÄMER)

³³ WIIG & SECORD 1994b, 5 ff

Beobachtungskategorien und Interviews vorgesehen. Fünf *Checklisten* zum Bereich "Classroom Communication and Learning" mit insgesamt 182 Items fungieren als Stichwortsammlung zur Einschätzung der Kinder in der Klassensituation bieten die Grundlage für die Durchführung von Interviews mit der LehrerIn, dem Kind und gegebenenfalls den Eltern. Sie bieten unter anderem folgende Möglichkeiten:

- * sie stellen der Regel- und SprachpädagogIn einen gemeinsamen Auseinandersetzungsrahmen zur Problembeschreibung;
- * sie fokussieren die Beobachtungsaufmerksamkeit der LehrerIn und der SprachpädagogIn;
- * sie eignen sich zur Evaluation bei einer späteren Anwendung.

Die Items der Checklisten und ihre Einschätzung durch die RegelpädagogIn können der SprachpädagogIn als Grundlage für die Entwicklung problembezogener Fragestellungen dienen. Im Rahmen von fokussierten Interviews mit der RegelpädagogIn, den Eltern und dem Kind können darauf aufbauend die Kommunikations- und Lernprobleme in einer Klasse näher beschrieben werden. Die *Interviews* können

- * die Identifikation der Probleme aus der Sicht der LehrerIn, der SchülerIn und der Eltern ermöglichen und
- * zur Vorbereitung einer gezielten Beobachtung in der Klasse durch die SprachpädagogIn dienen;

Durch das Interview mit dem Kind soll es außerdem möglich werden,

- * seine Handlungsziele und Wünsche zu erfragen;
- * seinen Zugang zu und seine Einschätzung von unterschiedlichen Situationen in Erfahrung zu bringen;
- * die bevorzugten Lernmodalitäten des Kindes zu klären;
- * das Wissen des Kindes über den häuslichen und den Schulkontext zu erfassen.

Im Hinblick auf den bislang noch nicht so ausführlich berücksichtigten Strukturaspekt nehmen WIIG & SECORD Fragen zur Erfassung von Skripten und Cues auf, die ich für wichtig halte und hier relativ ausführlich wiedergebe, weil ich sie in keinem vergleichbaren deutschen Instrument wiederentdecken konnte. Dabei beziehen die AutorInnen sich auf CREAGHEAD³⁴. Die Fragen können sowohl im Interview mit der LehrerIn gestellt werden, um ihr die Strukturen und ihre eigenen Signale bewusst zu machen, als auch im Interview mit dem Kind, um sein Wissen über den Kontext Schule zu erfassen.

³⁴ vgl. CREAGHEAD 1990, 111 ff; 1992, 66 ff

Fragen zum Verständnis der Klassenskripte durch das Kind:

Welches sind die wichtigsten Regeln in der Klasse?

1. Wie wichtig ist es, ruhig zu sein?
2. Wann darf man sprechen?
3. Wann können Fragen gestellt werden?
4. Ist es erlaubt, MitschülerInnen um Hilfe zu bitten?
5. Wann darf man sprechen, ohne sich vorher zu melden?
6. Was kann ein Kind tun, wenn es Hilfe braucht?
7. Wann wird erwartet, dass es eine bestimmte Antwort gibt, und wann kann es etwas von sich erzählen?
8. Wie wichtig ist es, grammatisch richtig zu sprechen und zu schreiben?
9. Schreibt die LehrerIn die Anweisungen an die Tafel, oder müssen die Kinder sie selber aufschreiben? u.a.

Fragen zu den Signalen, die wichtige Skripte definieren:

1. Was tut die LehrerIn, wenn sie erwartet, dass die Kinder genau zuhören sollen?
2. Was tut sie, damit es ruhig wird?
3. Was tut sie, um die Kinder wissen zu lassen, dass sie um Hilfe bitten können?
4. Wie macht sie deutlich, welche Aufgaben gemeinsam mit anderen Kindern erledigt werden können?
5. Wie markiert sie den Unterschied zwischen einer Interaktion mit Melden und einer Interaktion ohne Melden? u.a.

Als Hilfestellung zur Durchführung der Interviews bieten WIIG & SECORD einen Fragenkatalog an, in dem die systemische Gesprächstechnik des zirkulären Fragens verwendet wird: es wird nicht versucht, objektive Sachverhalte zu erfragen, sondern die Einschätzung der befragten Person und ihre Vermutungen hinsichtlich der Einschätzungen der anderen Personen in Erfahrung zu bringen. Die InterviewerIn lässt sich dabei von den Antworten der Befragten leiten, geht also zirkulär vor³⁵. Durch diese Technik soll den Befragten deutlich werden, dass es unterschiedliche Sichtweisen des Problems geben kann und dass es

³⁵ Die Technik des zirkulären Fragens geht auf den psychotherapeutischen Ansatz der Mailänder Schule zurück (vgl. SELVINI-PALAZZOLI et al. 1978 u.a.). Sie verweist auf die Systemeigenschaft der Zirkularität (vgl. Kap. 3.3.2.).

sich um das Problem des Systems, nicht nur um das des einzelnen Kindes handelt.

Weniger durch die Beobachtungskategorien an sich als vielmehr durch den Fokus der Fragestellungen und die vorgeschlagene Art der Gesprächsführung können bei diesem Instrument meines Erachtens der "inside-out"- und der "outside-in-look" gleichermaßen berücksichtigt werden. Das ist allerdings nicht zwangsläufig der Fall, denn ebenso wie bei EGGERTs IEP handelt es sich bei WIIG & SECORDs Instrument um eine Sammlung von Items, aus der je nach Problemstellung unterschiedliche Aspekte ausgewählt werden können. Der systemische Zugang, im Rahmen dessen ein Problem nicht als Problem einer einzelnen Person (des Kindes), sondern als Problem des Systems verstanden wird, das nur gemeinsam gelöst werden kann, wird vorrangig aus den Fragestellungen und ihrer Verwendung in einem Beispielinterview deutlich. In vergleichbarer Weise kann auch mit EGGERTs und KRÄMERs Material verfahren werden.

6.2.2.4. Zusammenfassende Überlegungen zu den diagnostischen Instrumenten

Die drei dargestellten Instrumente sind entsprechend dem Prinzip Förderdiagnostik einsetzbar, wie es im Rahmen der vorliegenden qualitativen ebenso wie der von CANNON et al. durchgeführten quantitativen ExpertInnenbefragung vertreten wird. Sie stimmen mit deren Forderungen nach einer qualitativen, auf die Planung von Fördermaßnahmen und nicht auf die Kategorisierung oder Beurteilung ausgerichteten Diagnostik überein. Außerdem werden sie im Team eingesetzt und dienen als Grundlage für einen Einigungsprozess zwischen allen beteiligten Personen. Schließlich ermöglichen sie die Berücksichtigung der "inside-out-" und der "outside-in-" Perspektive. Im Sinne eines individuellen Entwicklungsplan sind alle drei Instrumente (mit unterschiedlichen Schwerpunkten) darauf ausgerichtet, *individuelle Curricula* zu entwickeln, in denen lang- und kurzfristig verfolgte Entwicklungs- und Lernziele formuliert, bedeutungsvolle Inhalte und bevorzugte Methoden für das einzelne Kind im Kontext seiner Regelklasse erarbeitet werden. Dabei geht es nicht darum, einmal getroffene Entscheidungen festzuschreiben und dem Kind seine weiteren Entwicklungsschritte auf dieser Grundlage vorzuschreiben, sondern um die Sensibilisierung der PädagogInnen für die spezifischen Bedürfnisse

des Kindes. Alle drei Instrumente sehen deshalb die regelmäßige Überprüfung und gegebenenfalls Veränderung der Förderziele und -maßnahmen vor. Sie eignen sich daher gut für den Einsatz im Rahmen einer integrativen Sprach- und Kommunikationsförderung.

6.2.3. Konsequenzen für förderndes Handeln

Sprach- und RegelpädagogInnen haben aus systemischer Sicht die Aufgabe, schulische Lernsituationen so zu gestalten, dass sie den Kindern Kommunikations- und Sprachlerngelegenheiten eröffnen. Aus den bisherigen didaktischen und diagnostischen Überlegungen ergeben sich dabei Schlussfolgerungen für die Gestaltung der Förderung, die die von den befragten ExpertInnen genannten Prinzipien aufgreifen und ihre theoretische Einordnung erlauben.

6.2.3.1. Sprach- und kommunikationsfördernder Unterricht

Der Vorrang einer unterrichtsintegrierten Förderung vor Maßnahmen der äußeren Differenzierung wurde von den ExpertInnen ebenso wie in der Fachliteratur zur integrativen Sprach- und Kommunikationsförderung besonders betont. Damit Unterricht Kindern mit Sprach- und Kommunikationsstörungen Gelegenheiten zur Erweiterung ihrer kommunikativen Kompetenzen eröffnen kann, muss er ihnen Anlässe zur Kommunikation bieten und die Möglichkeit geben, ihre sprachlichen und kommunikativen Fähigkeiten aktiv zu erproben.

Diese Bedingung wird, wie amerikanische und deutsche Untersuchungen aus den 70er und 80er Jahren gleichermaßen zeigen, keineswegs in jedem Unterricht erfüllt. So stellt BERGK (1982) aufgrund von Beobachtungen zur verbalen Interaktion im Unterricht an einer Schule für Sprachbehinderte die These auf, dass der herkömmliche Unterricht die Sprachentwicklung eher behindere als fördere, weil die LehrerInnen die Interaktion dominieren. Zu ähnlichen Ergebnissen kommt CREAGHEAD (1992) für die USA: LehrerInnen haben einen größeren Redeanteil als alle SchülerInnen zusammen, sie initiieren fast alle Kommunikationen ³⁶ und steuern auch die Redebeiträge der Kinder ³⁷. Für Kinder mit Sprach- und Kommunikationsstörungen dürften diese

³⁶ EDWARDS & FURLONG 1978; FLANDERS 1965

³⁷ SINCLAIR & COULTHARD 1975;

Bedingungen dazu führen, dass sie sich nur selten sprachlich einbringen können; ein traditionell durchgeführter Unterricht wird ihnen kaum Gelegenheiten zur Erprobung und Veränderung ihrer kommunikativen Fähigkeiten bieten.

Meines Wissens existieren keine aktuelleren Untersuchungen dazu, die die inzwischen vielerorts stattgefundene Öffnung des Unterrichts berücksichtigen. Doch auch wenn sich das Bild seitdem vermutlich gewandelt hat, zeigen die Untersuchungsergebnisse, dass PädagogInnen eine Kommunikationsorientierung im Unterricht bewusst herstellen müssen. Um kommunikationsförderlich wirken zu können, muss der Unterricht den SchülerInnen Möglichkeiten der sozialen Auseinandersetzung miteinander und mit der PädagogIn an gemeinsamen Gegenständen bieten. Er muss offen genug sein, um vielfältige Handlungsformen und Mitbestimmung zu ermöglichen und gleichzeitig Strukturen bieten, die die Kommunikation einrahmen. Er bewegt sich damit ständig im Spannungsfeld zwischen Individualisierung und Gemeinsamkeit, Offenheit und Strukturierung, vorgegebenen und individuell bedeutsamen Bildungszielen.

Verschiedene didaktische Konzepte unternehmen Anstrengungen, diese Spannung produktiv zu lösen³⁸. Ich beziehe mich schwerpunktmäßig auf BRUNERs Ansatz und seine Rezeption durch KLAFKI und BÖNSCH, deren theoretische Grundannahmen mit der interaktionistischen Sichtweise des Spracherwerbs übereinstimmen.

Individualisierung und Gemeinsamkeit

Durch den starken Bezug der Förderung zur Diagnostik wird das Prinzip der Individualisierung und Entwicklungsorientierung betont, dem in der integrativen Pädagogik große Bedeutung zukommt, weil die SchülerInnen auf sehr unterschiedlichen Entwicklungsniveaus agieren. Gleichzeitig haben integrativer Unterricht und integrative Förderung aber auch die Aufgabe, durch die bewusste Herstellung der Gemeinsamkeit die soziale Integration zu unterstützen, denn darin liegt ihre zentrale Aufgabe und Legitimation; andernfalls könnte eine separierende Förderung dieselben Funktionen erfüllen. PRENGEL beschreibt die Gefahren, die mit einer Vernachlässigung dieses Grundgedankens verbunden sind:

³⁸ BRUNER 1974, 1980; BÖNSCH 1991; FEUSER & MEYER 1987; KLAFKI 1994 u.a.

"Es ist unerlässlich, dass Lehrerinnen und Lehrer in diesen Klassen sich um Gemeinsamkeit bemühen, sie stellt sich keineswegs von selbst her. Es besteht vielmehr permanent die Gefahr, in die Strukturen einer am Klassendurchschnitt orientierten Regelschule hineinzuschlittern. Dann spaltet sich die Integrationsklasse: die nichtbehinderten Kinder lernen im Gleichschritt der Jahrgangsklasse, und die behinderten Kinder werden als gesonderte Gruppe und mit Extra-Materialien versehen in Extra-Lehrgängen auf einfachem Niveau meist von der Ko-Lehrerin unterrichtet" (PRENGEL 1995, 161f).

Die Spannung zwischen der größtmöglichen Gemeinsamkeit aller durch die Fokussierung auf einen gemeinsamen Gegenstand des Lernens einerseits und der individuellen Bedeutsamkeit der Lerninhalte andererseits ist meines Erachtens kennzeichnend für jeden (nicht nur integrativen) Unterricht, auch wenn sie hier besonders deutlich wird.

Das didaktische Theoriekonzept des exemplarischen Lernens, wie BRUNER ³⁹ es vertritt, geht davon aus, dass handlungsorientierte Lernformen und Lehrmethoden wie Explorationen, Experimente, Rollenspiele oder Projektunterricht unter bestimmten Bedingungen zur Aneignung grundlegender, *kategorialer* Einsichten und Fähigkeiten führen können ⁴⁰. Angesichts der immer größer werdenden, in der Schule zu vermittelnden Stofffülle ist die Idee des exemplarischen Lernens darauf ausgerichtet, dass die SchülerInnen sich anhand einer begrenzten Anzahl ausgewählter Beispiele allgemeine Kategorien (zum Beispiel Kenntnisse über gesellschaftliche oder naturwissenschaftliche Zusammenhänge, Fähigkeiten, Einstellungen) erarbeiten und dadurch grundlegende Einsichten in kulturell bedeutsame Zusammenhänge gewinnen. Diese Grundkategorien werden innerhalb der einzelnen Schul- und Entwicklungsstufen immer wieder aufgegriffen, vertieft, auf andere Gegenstände angewendet usw. BRUNER spricht von einem *"spiralförmigen Aufbau"* des gesamten schulischen Curriculums ⁴¹,

³⁹ vgl BRUNER 1974, 1980. Das Konzept des exemplarischen Lernens wurde in den 60er und 70er Jahren in den USA entwickelt und geht auf die Arbeitsergebnisse einer internationalen Tagung von 35 amerikanischen und europäischen WissenschaftlerInnen verschiedener Fachrichtungen zurück, die sich 1959 unter BRUNERs Vorsitz erstmalig auf breiter Basis mit Fragen der Curriculumforschung beschäftigten. In den Folgejahren entwickelten BRUNER und seine MitarbeiterInnen diese Ideen weiter und veröffentlichten sie unter Titeln wie "Entwurf einer Unterrichtstheorie" (1974) und "Der Prozeß der Erziehung" (1980). In Deutschland wurde das Konzept unter anderem von KLAFKI (1994 u.a.) aufgegriffen. KLAFKI zufolge rückte es in den 70er Jahren in den Hintergrund der Diskussion und gewinnt seit einigen Jahren wieder an Bedeutung (ebd., 141).

⁴⁰ vgl. KLAFKI 1994, 143 ff

⁴¹ BRUNER 1980, 61ff

innerhalb dessen diese von KLAFKI als "*fundamental*" oder "*elementar*" bezeichneten, verbindenden Gesetzmäßigkeiten auf immer höherem Niveau bearbeitet werden ⁴².

BRUNER unterscheidet drei grundsätzliche "*Repräsentationsweisen von Wissen*", die aufeinander aufbauen. Jede Stufe bildet die Voraussetzung für die nächsthöhere und ist in ihr aufgehoben. Die Entwicklung folgt seiner Vorstellung nach dem Aufbau dieser drei Repräsentationssysteme, bis der Mensch imstande ist, alle drei zu beherrschen ⁴³:

* Auf der ersten Stufe des "*enaktiven Lernens*" spielt die ***Handlungsorientierung*** die zentrale Rolle, weil die Auseinandersetzung mit der Umwelt im direkten, handelnden Umgang stattfindet. Dazu gehört zum Beispiel das Erforschen von Gegenständen und des eigenen Körpers oder das Erlernen von Tätigkeiten wie Fahrradfahren, Skilaufen oder Schreiben, die durch Abbildungen oder Erklärungen nur schwer vermittelbar sind.

* Die Stufe des "*ikonischen Lernens*" ist durch die Verarbeitung von zusammenhängenden Bildern, Schemata, Erzählungen oder Rollenspielen usw. gekennzeichnet, die sinnlich wahrnehmbar sind. Die Kinder sind im konkreten, ***bildhaften*** Anschauungszusammenhang in der Lage, zielgerichtet zu handeln, können aber noch nicht rein gedanklich operieren. Ikonische Repräsentationsformen spielen zum Beispiel für das Verständnis von Metaphern oder Graphiken eine Rolle.

* Auf der Stufe des "*symbolischen Lernens*" werden die Gegenstände der Auseinandersetzung rein gedanklich erfasst, ein handelnder Umgang damit ist nicht mehr zwangsläufig notwendig. ***Sprache*** wird als Instrument des Denkens eingesetzt, metalinguistische und strategische Kompetenzen werden erworben.

Im Einschulungsalter herrschen demnach zunächst enaktive und dann ikonische Aneignungsformen vor, im Unterricht müssen dementsprechend die Lerngegenstände handlungsorientiert angeboten werden und direkt erfahrbar sein. Mit zunehmendem Alter nehmen die symbolischen Formen zu, trotzdem sind, wie KLAFKI in Übereinstimmung mit BRUNER betont, die früheren Stufen weiterhin von Bedeutung:

"...indessen behalten auch die erste und zweite Stufe bis ins Erwachsenenalter hinein für viele produktive, verstehende bzw. entdeckende Lernprozesse größte

⁴² KLAFKI 1994, 152

⁴³ vgl. BRUNER 1974, 16 ff und 49f; 1980, 44 ff. BRUNER bezieht sich in seinen Vorstellungen über die menschliche Entwicklung auf PIAGETs und WYGOTSKYs Forschungen über das Wissen von Kindern auf verschiedenen Entwicklungsniveaus (vgl. BRUNER 1980, 44 ff).

Bedeutung. Einer der gravierendsten Mängel unseres üblichen Schulunterrichts in allen Schulformen und auf allen Schulstufen dürfte darin liegen, dass eben dieser Sachverhalt vielfach verkannt wird und dass verstehendes/entdeckendes Lernen gerade auch auf abstrakt-symbolischer Stufe geradezu verhindert wird, weil man zu früh und zu ausschließlich auf dieser Ebene ansetzt" (KLAFKI 1994, 159).

Aus diesen Überlegungen ergibt sich die Forderung nach einem **offenen, individualisierenden Unterricht**, in dem zur Aneignung der Lerngegenstände vielfältige, an verschiedenen Repräsentationsniveaus ansetzende methodische Zugänge angeboten werden. BERGK drückt das in bezug auf den Sprachunterricht folgendermaßen aus:

"Und kein Didaktiker kann so genau sagen, an welchem Punkt der weitere Sprachunterricht ansetzt, wie die Kinder selbst, wenn sie Fragen stellen, Interessen artikulieren, Ideen äußern" (BERGK 1982, 19).

Die Strukturierung der Angebote soll deshalb unter Beteiligung der Kinder erfolgen, um die für sie relevanten Handlungsformen zu treffen. Dabei spielt Sprache eine zunehmend größere Rolle, denn Kinder lernen im Verlauf dieser Entwicklung unter anderem, Sprache in gesprochener und geschriebener Form immer effektiver als Kommunikationsmittel zu gebrauchen, zu analysieren und zu reflektieren und sie schließlich auf der symbolischen Ebene als Instrument der Analyse und Reflexion eines Problems einzusetzen ⁴⁴.

Dadurch, dass im Sinne von BRUNERs Curriculumspirale die zugrundeliegenden Strukturen eines Lerngegenstandes auf verschiedenen Entwicklungsniveaus immer wieder neu thematisiert werden, ist die innere Differenzierung nach Leistung und damit die gemeinsame Auseinandersetzung von Kindern mit unterschiedlichen Aneignungsformen in diesem Modell berücksichtigt. Die Arbeit an gemeinsamen Gegenständen, wenn auch auf unterschiedlichen Lernniveaus, entspricht der grundlegenden Forderung nach Gleichheit der Bildungsangebote für alle Menschen, wie sie von den Begründern der Didaktik ⁴⁵ bis zu den heutigen VertreterInnen integrativer Pädagogik formuliert wird ⁴⁶. Das von den Befragten angesprochene Prinzip der Arbeit am gemeinsamen Gegenstand, das am kompromisslosesten von FEUSER vertreten wird, bildet deshalb den Kern der Überlegungen zur Herstellung

⁴⁴ vgl. WIIG & SECORD 1994, 222

⁴⁵ COMENIUS 1657

⁴⁶ vgl. FEUSER & MEYER 1987, PRENGEL 1995 u.a.

von Gemeinsamkeit im integrativen Unterricht ⁴⁷. Zur Veranschaulichung des Prinzips verweise ich auf das zu Beginn des Kapitels vorgestellte Kommunikationsmodell ⁴⁸: die Herstellung von Gemeinsamkeit der Kinder untereinander ebenso wie zwischen den Kindern und den PädagogInnen wird durch gemeinsames Handeln an gemeinsamen Gegenständen möglich. Wesentliche Voraussetzungen für ihr Gelingen sind, dass alle PartnerInnen auf ihren möglicherweise unterschiedlichen Entwicklungsniveaus ein Interesse daran haben, ihre Aufmerksamkeit auf den Gegenstand richten, das Handlungsziel als ein gemeinsames erkennen und akzeptieren und zu seiner Erreichung im Rahmen ihrer jeweiligen Strukturen aktiv werden können.

Nun stellt sich die Frage, was geschehen soll, wenn eine oder mehrere dieser Voraussetzungen nicht erfüllt sind. Den Entwicklungsvorstellungen der konstruktivistischen Systemtheorie entsprechend sind Menschen autopoietische Systeme, die ihre Strukturen nur dann verändern (also neues lernen), wenn die Angebote dazu passen und für sie bedeutungsvoll sind. Das kann, muss aber nicht bei allen für die anderen in der Gruppe relevanten Gegenstände der Fall sein. Ich folge daher KRETSCHMANN und den befragten ExpertInnen in der Auffassung, dass eine weitestmögliche Realisierung des Prinzips "gemeinsamer Gegenstand" ein zentraler Bestandteil eines integrativen Unterrichts ist, dessen Grenzen dort liegen, wo Kinder den Gegenstand nicht mehr als gemeinsamen erkennen. Dann muss es möglich sein, auch exklusive Gegenstände und Strukturen anzubieten, zum Beispiel im Rahmen besonderer Fördermaßnahmen. Sonst besteht die Gefahr, dass mit dem Argument der Gemeinsamkeit Kindern mit Förderbedarf Gegenstände vorenthalten werden könnten, weil sie speziell für sie, nicht aber für die anderen in der Gruppe bedeutsam sind ⁴⁹.

Transparenz und Metakommunikation

Die befragten ExpertInnen betonen, dass es auch andere Möglichkeiten zur Herstellung von Gemeinsamkeit gibt als ausschließlich die Arbeit am selben Thema. Durch die Kommunikation über die je eigenen Lerngegenstände und Arbeitsergebnisse können diese ebenfalls zu gemeinsamen Gegenständen werden und Kooperation ermöglichen. Damit ist das Prinzip ***Transparenz*** angesprochen, das sowohl in der

⁴⁷ FEUSER 1989, 1994 u.a.

⁴⁸ Abb. 15

⁴⁹ vgl. KRETSCHMANN 1993, 60

Kommunikation der SchülerInnen untereinander als auch zwischen SchülerInnen und LehrerInnen eine zentrale Rolle in einem kommunikationsförderlichen Unterricht einnimmt.

BÖNSCH formuliert als Anforderung an *Unterricht als kommunikativen Prozess*, er müsse daraufhin überprüft werden,

"inwieweit den beteiligten Individuen Möglichkeiten offen bleiben, ihr Handeln, ihre Bedürfnisse, ihre Interessen selbst zu bestimmten und inwieweit in Gleichheit und Gegenseitigkeit die einzuhaltenden Normen, Spielregeln, die einzuhaltenden Verpflichtungen und zu übernehmenden Aufgaben mitbestimmt und immer wieder neu oder modifiziert definiert werden können" (BÖNSCH 1991, 46).

Damit die Möglichkeit zur Teilhabe an diesem kommunikativen Prozess besteht, müssen die Regeln und Gegenstände für die SchülerInnen transparent sein, und es muss Strukturen geben, die ihre Reflexion ermöglichen. Die Einhaltung dieses Prinzips stellt an PädagInnen die Aufgabe, einen Teil ihrer Macht, die Situation zu definieren - also über die Inhalte und Regeln des Unterrichts zu bestimmen - an die SchülerInnen abzugeben. BÖNSCH formuliert unter anderem folgende Indikatoren für einen kommunikationsfördernden Unterricht:

- ** Erläuterung der Unterrichtsplanung gegenüber den Schülern, Begründungen von Lernanforderungen*
- * Angebot von Alternativen im sog. Pflichtbereich schulischen Lernens*
- * Angebot von Freiräumen für schülerorientiertes Lernen*
- * konsequente und sich ausweitende Beteiligung der Schüler an der Festlegung der Lernintentionen, -inhalte, -verfahren und -medien*
- * Angstoffreies Lernklima, in dem abweichende Auffassungen, die Artikulation von Interessen, der Versuch ihrer Durchsetzung nicht Sanktionen nach sich ziehen*
- * Verminderter Leistungszwang, um Raum für die Verfolgung schüler-eigener Ideen und Initiativen zu geben*
- * offene Leistungsbeurteilung*
- * institutionalisierte Unterrichtskritik*
- * Ergänzung der herkömmlichen Unterrichtsinhalte durch kommunikationsrelevante Sachverhalte (soziale Beziehungen, Störungen, Behinderungen)*
- * Bemühungen um Kompromiß- und Konsensfindung*
- * gemeinsame Reflexion über Behinderungen der intendierten Praxis*
- * gemeinsame Entwicklung von Lernprozessen in Richtung der gewünschten Ziele" (BÖNSCH 1991, 49f).*

Durch die Herstellung einer weitestmöglichen Transparenz im Unterricht sollen die Kinder die Möglichkeit bekommen, über ihre eigenen

Lernprozesse und die der anderen Kinder zu reflektieren und sie weitestmöglich selbst aktiv zu gestalten. Sie sollen lernen, Verantwortung sowohl für das eigene Lernen als auch für die Regeln und das Zusammenleben in der Gruppe zu übernehmen. Darüberhinaus können sie unter Umständen auch lernen, Mitverantwortung für die Lernprozesse der anderen Kinder zu übernehmen, wie das zum Beispiel bei der Strategie des Peer Tutoring geschieht. In diesem Sinne deutet NARR seine Beobachtungen in integrativ arbeitenden Klassen, dass die Kinder durch die Kultivierung des Prinzips Transparenz eine "pädagogische Propädeutik", also eine Einführung in pädagogisches Denken und Handeln bekommen, indem "*den Lernern ihr Lernen selbst bewusst gemacht wird*" (NARR 1995, 1).

BÖNSCH verwendet für das Reflektieren von Lernprozessen den Begriff der *Metakommunikation*, weil sprachlich geschaffene Gegenstände - Regeln, Ziele, Pläne - sprachlich reflektiert werden⁵⁰. Für die Unterstützung von Kindern mit Sprach- und Kommunikationsstörungen ist die Metakommunikation von großer Bedeutung:

* Der Aufbau von Sprachbewusstheit, der zum Beispiel für den Spracherwerb von großer Bedeutung ist, wird unterstützt, weil die Kinder in einer strukturierten Situation über Sprache nachdenken⁵¹.

* Der Aufbau von Skripten wird unterstützt, weil die Regeln und Strukturen von Unterricht und Förderung nicht implizit bleiben, sondern in der Auseinandersetzung explizit gemacht werden.

* Das soziale Miteinander in der Gruppe, die unterschiedlichen Interessen und Themen werden zu gemeinsamen Gegenständen. Dadurch, dass man voneinander weiß, ist die Akzeptanz der anderen mit ihren Eigenarten und Problemen eher möglich.

Aus diesen Überlegungen ergibt sich, dass die Transparenz viel mit der *Mit- und Selbstbestimmung* der Kinder im Unterricht zu tun hat. Sie ermöglicht ihnen eine Übersicht und gegebenenfalls Widerspruch, wenn sie mit den Plänen der PädagogInnen oder der anderen Kinder nicht einverstanden sind. Transparenz und Metakommunikation stellen damit eine wichtige Bedingung für die angestrebten Bildungsziele Autonomie und Integration dar. Die Grenzen der (Wahl-) Freiheit ergeben sich nicht aus (scheinbar) willkürlichen, nur von den PädagogInnen formulierten Regeln, sondern als Ergebnis gemeinsamer Überlegungen aus den Freiheiten, die den anderen ebenfalls zustehen:

⁵⁰ vgl. BÖNSCH 1991, 116ff

⁵¹ vgl. WIIG & SECORD 1994; auch Dull, Hanson

"Grenzen setzen und Grenzen respektieren lernen sind zentrale Bildungsziele der Pädagogik der Vielfalt, ohne die die Haltung der Selbstachtung und Anerkennung der Anderen keinen Boden hat" (PRENGEL 1995, 194).

Offene Unterrichtsformen bieten zur Umsetzung einer transparenten und auf Selbstbestimmung ausgerichteten Pädagogik günstige Voraussetzungen, weil sie Wahlfreiheiten hinsichtlich der Themen, des Stoffumfangs oder der Zeiteinteilung ermöglichen. Für solche Reflexionsformen ist ein strukturierter Rahmen (zum Beispiel ein Kreisgespräch zum Wochenabschluss und eingeführte Gesprächsregeln) notwendig.

Sprach- und kommunikationsfördernde Initiativen

Um Kinder mit Sprach- und Kommunikationsstörungen im integrativen Unterricht zu unterstützen, können PädagogInnen - wie schon in den Interviews deutlich wurde - bestimmte Strategien einsetzen. HEIDTMANN & PIEGRAS sprechen von "sprach- und kommunikationsfördernden Initiativen", die sie folgendermaßen definieren: *"Sprach- und kommunikationsfördernde Initiativen sind geplante, gezielte, bewusst eingebrachte Aktionen und Handlungen, die Kinder beim Erwerb ihrer sprachlichen und kommunikativen Kompetenzen unterstützen" (HEIDTMANN & PIEGRAS 1993, 6).*

Dazu gehören folgende Aktivitäten der PädagogInnen:

- * Schaffung einer entspannten, vertrauensvollen Kommunikationssituation durch gruppenspezifische Aktivitäten, Atem- und Entspannungsübungen, Psychomotorik oder kreative Arbeitsformen;
- * Schaffung und Nutzung von Klassenraumformaten als Strukturierungshilfen für sprachliche Handlungszusammenhänge (Rituale, Kreisgespräche, Spiele etc.);
- * Gelegenheit zur Rollenübernahme in Spielsituationen;
- * problemlösende Gespräche in situativen Handlungszusammenhängen;
- * Anregung zur Reflexion über Sprache durch Thematisieren kommunikationsrelevanter Sachverhalte;
- * Unterstützung des eigenaktiven Entdeckens sprachlicher Regeln und Zusammenhänge;
- * gezielter Einsatz der verbalen und nonverbalen Kommunikation:
 - aufmerksamkeitsichernde Strategien
 - strukturierender Einsatz von Gestik, Mimik, Haltung, Raumverhalten und prosodischen Elementen;
 - Verweise auf schriftlich oder bildlich präsentierte Informationen.

Unter diesen Bedingungen kann, wie die deutsche ExpertIn Nalepa ausdrückt, ein "Schonraum" in jeder Klasse entstehen, nicht nur in einer Sonderklasse:

"Ich denke, einen Schonraum kannst du überall bieten, und jedes Kind braucht einen Schonraum" (Nalepa).

Dieses Verständnis eines Schonraums unterscheidet sich von der üblichen, defizitorientierten Konnotation dieses Begriffs. Es berücksichtigt, dass alle Kinder unterstützender Bedingungen benötigen, um ihre sprachlich-kommunikativen Kompetenzen weiterzuentwickeln, wenn auch in unterschiedlichem Umfang.

Über diese grundlegenden Bedingungen eines sprach- und kommunikationsförderlichen Unterrichts hinaus können SprachpädagogInnen weitere "sprachtherapeutischen 'Maßnahmen' im engeren Sinne" einbringen, auf die ich im Folgenden gesondert eingehe.

6.2.3.2. Spezifische Fördermaßnahmen

Wie in den Interviewaussagen deutlich wurde, halten die deutschen und amerikanischen ExpertInnen das sprachlich-kommunikative Vorbild der anderen Kinder, der Regel- und der SprachpädagogIn für eine zentrale Bedingung sprachlich-kommunikativer Förderung und begründen besonders mit dem Vorbild der anderen Kinder ihre Überzeugung, dass integrativen Kontexten Vorrang vor Sondereinrichtungen einzuräumen ist.

Die Überlegung, dass andere Kinder oder Erwachsene als Modelle das Lernen neuer sprachlicher Strukturen oder kommunikativer Strategien beeinflussen können, basiert auf der Theorie des Modellerns⁵². Diesem lerntheoretischen Ansatz zufolge können Verhaltensweisen durch das Beobachten und Imitieren einer positiv bewerteten Modellperson erlernt werden, wenn dies positive Erfahrungen (Verstärkung) nach sich zieht. Es gibt unterschiedliche Auffassungen darüber, ob dieses lerntheoretische Modell den Vorgang des Voneinanderlernens angemessen erklären kann; darauf vertiefend einzugehen überschreitet den Rahmen dieser Arbeit. Aus der Perspektive der konstruktivistischen Systemtheorie müssen folgende *Voraussetzungen* erfüllt sein, *damit ein Mensch vom anderen lernen*, ein Mensch also auf die Strukturen eines anderen Einfluss nehmen *kann*:

⁵² vgl. BANDURA 1979

- * eine strukturelle Kopplung muss erfolgen, das heißt, das Kind muss mit dem Modell eine Beziehung eingehen und mit ihm in einer für beide Personen bedeutungsvollen Situation gemeinsam handeln;
- * der Kontext muss einen sinnvollen Einsatz des Modellverhaltens erlauben, die Produktion etwa einer bestimmten, angezielten sprachlichen Struktur muss der Situation entsprechen;
- * das Kind muss die modellierte Struktur wahrnehmen können, dazu muss sie in der "Zone der nächsten Entwicklung" seiner eigenen Strukturen liegen; durch die Konfrontation mit dem Modell kann dann ein kognitiver Konflikt erzeugt werden, der zu einer Veränderung der eigenen Strukturen führen kann;
- * die neue Struktur muss sich in der Realität des gewählten Kontexts als effektives Mittel zur Erreichung bedeutungsvoller Ziele des Kindes erweisen.

Sowohl in der amerikanischen als auch in der deutschen Literatur und Praxis besteht Einigkeit darüber, dass die verschiedenen Formen des Modellierens als wichtige sprach- und kommunikationsfördernde Strategien einzuschätzen sind⁵³. Sie bieten eine Alternative zu isolierten, künstlichen Therapieformen wie Nachsprechaufgaben, die aus interaktionistischer Sicht wenig erfolgversprechend sind:

"Je weniger die Therapiesituation realen Interaktionen entspricht, je künstlicher die dem Kind abverlangten Reaktionen und Übungen sind, je geringer der Anteil kindlicher Initiativen ist, desto unwahrscheinlicher wird es sein, dass ein Kind die angebotenen sprachlichen Strukturen aufgreift und/oder außerhalb dieses speziellen Kontexts gebraucht" (DANNENBAUER 1983, 438).

Statt dessen müssen sprach- und kommunikationsfördernde Strategien zum Einsatz kommen, die das Kind als aktiven Lerner verstehen und es zur Selbstkorrektur, spontanen Wiederholungen und situationsangemessenem Handeln anregen⁵⁴. In Konzepten wie der *"entwicklungsproximalen Sprachtherapie"* von DANNENBAUER oder der *"Language Intervention in Naturalistic Environments"* von NORRIS werden deshalb alltägliche Situationen genutzt, im Rahmen derer für das Kind bedeutungsvolle und erfahrungsbezogene Aktivitäten stattfinden können. Dabei treten auf natürliche Weise Gelegenheiten auf, Informationen auszutauschen und Einfluss auf das Handeln anderer

⁵³ vgl. DANNENBAUER 1983, 1985, DANNENBAUER & KÜNZIG 1991 u.a.; NORRIS 1991, NORRIS & HOFFMANN 1990, SPEIDEL & NELSON 1989 u.a.

⁵⁴ vgl. HEIDTMANN 1990, 32

Personen zu nehmen. Diese bilden die Grundlage der Förderung. Ausgangspunkt sind vom Kind initiierte oder kontrollierte Interaktionen, die im Spiel, bei täglichen Routinen oder in Unterrichtssituationen stattfinden können ⁵⁵.

Das Modellieren kann mehr oder weniger zielgerichtet eingesetzt werden, und die Situationen, in denen es stattfindet, können unterschiedlich stark strukturiert sein. Ich gehe zunächst auf das alltägliche Modellieren durch MitschülerInnen und dann auf den gezielten Einsatz der Strategien durch SprachpädagogInnen ein.

Peer Modeling / Peer Tutoring

Die Begriffe des Peer Tutoring und Peer Modeling werden sowohl in der Literatur als auch in den Interviews uneinheitlich gebraucht. Unter Peer Tutoring wird meistens verstanden, dass ein Kind auf einem höheren Entwicklungsniveau, das mehr über den Lernstoff weiß, für eines auf einem niedrigeren Entwicklungsniveau eine betreuende Patenschaft übernimmt ⁵⁶. Beim Peer Modeling geht es um bestimmte Verhaltensweisen (wie sprachliche Strukturen), hinsichtlich derer ein Kind dem anderen ein Modell bieten kann. Das kann, muss aber nicht im Rahmen von Peer Tutoring der Fall sein.

In bezug auf die Sprach- und Kommunikationsförderung wird das Peer Modeling in verschiedenen Formen in der Vorschule und Schule eingesetzt. Ein Schwerpunkt der Erprobung dieser Strategie lag in den 70er und 80er Jahren in den vorschulischen Reverse Mainstreaming Classrooms der USA ⁵⁷. Mehrere Untersuchungen wurden durchgeführt, die sich auf die gemeinsam verbrachte Zeit der sprachlich unauffälligen Modelle mit ihren als förderbedürftig eingestuften KameraInnen und auf die Art der sprachlichen Interaktionen bezogen. Bei ERICKSON & OMARK (1980) stellte sich heraus, dass die Modelle insgesamt mehr mit den Erwachsenen und anderen Modellen interagierten als mit den Kindern mit Sprach- und Kommunikationsstörungen. Durch WEISS & NAKAMURA (1992) wurde das teilweise bestätigt, wobei die AutorInnen die Hypothese aufstellten, dass die Zahl der Kind-Kind-Interaktionen sich nicht nach dem Kriterium der sprachlich-kommunikativen Kompetenzen unterschied, sondern vorrangig von anderen Faktoren wie Freundschaften, Interessen usw.

⁵⁵ vgl. NORRIS & HOFFMAN 1990

⁵⁶ vgl. HARTRUP 1983

⁵⁷ vgl. Kap. 5.4.

abhängig waren ⁵⁸. Sie stellten insgesamt einen hohen Prozentsatz an Erwachsenenbeteiligung fest, insbesondere was die strukturierenden Interaktionen (Gesprächseröffnung, Fragen) betraf. In Übereinstimmung mit GURALNICK & PAUL-BROWN (1977, 1980) schlussfolgerten sie, dass *ein integratives Setting keine Garantie für die Interaktionsbereitschaft der Modelle und das Funktionieren des Peer Modeling bietet*; vielmehr sei es notwendig, dass die PädagogInnen die Interaktionen der Kinder untereinander unterstützen und anleiten, um positive Effekte des gemeinsamen Unterrichts zu erreichen. Auch wenn alle genannten Untersuchungen sich nur auf kleine Untersuchungsgruppen beziehen und daher vorsichtig zu interpretieren sind, so kann man für die Altersgruppe der Vorschulkinder vermuten, dass die Voraussetzungen für das Modellieren sprachlicher Strukturen ohne die Unterstützung Erwachsener durch ein integratives Setting nicht automatisch gegeben sind.

Im Unterschied dazu zeigten unter anderem die Untersuchungen von DANSEREAU (1987) und JOHNSON et al. (1984), dass Strategien des "cooperative learning" im Schulalter für die Peer Tutors (Modelle) und die von ihnen unterstützten Kinder mit Sprach- und Kommunikationsstörungen gleichermaßen erfolgreich waren. Die gezielt zusammengesetzten Paare bekamen in beiden Untersuchungen Arbeitsaufträge, die sie gemeinsam erledigen sollten. Diesen Ergebnissen zufolge lernen SchülerInnen, die auf unterschiedlichen sprachlichen Entwicklungsniveaus agieren, in kooperativen Arbeitssituationen viel über ihre gegenseitigen Strategien: sie werden angeregt, Erklärungen über ihren Zugang zur Aufgabenstellung abzugeben und einzufordern und entwickeln dadurch ihre metasprachlichen Kompetenzen weiter. HAZEL (1990) berichtet außerdem von Erfolgen bei einem altersgemischtem Peer Tutoring, bei dem je ein Kind der dritten Klasse mit einem aus der vierten Klasse zusammen eine Sprachtherapie-Hausaufgabe bearbeiteten, um die Generalisierung von neuen Strukturen zu unterstützen. Im Unterschied zu den Untersuchungen in der Vorschule hatten die Kinder bei diesen Untersuchungen einem klaren, durch die PädagogInnen erteilten Arbeitsauftrag. Die Effekte bezogen sich vor allem auf die Erweiterung metakommunikativer Kompetenzen und auf die angeleitete Übung bereits angebildeter Strukturen.

⁵⁸ vgl. WEISS & NAKAMURA 1992, 65

Diese Ergebnisse lassen vermuten, dass für positive Effekte des Peer Tutoring oder Peer Modeling eine klare gemeinsame Aufgabenstellung günstig oder sogar notwendig ist, und stehen dem von den ExpertInnen formulierten Optimismus hinsichtlich der ungesteuerten Modellwirkung in integrativen Situationen eher entgegen. Dagegen wird aus den deutschen Integrationsversuchen übereinstimmend von einer großen Anregungswirkung der Kinder untereinander und positiven sozialen Effekten berichtet⁵⁹. Untersuchungen, die sich speziell auf die Auswirkungen schulischer Kind-Kind-Interaktionen auf den Erwerb sprachlicher Strukturen oder kommunikativer Fähigkeiten beziehen, gibt es in Deutschland meines Wissens bisher nicht.

Gezielter Einsatz von Strategien des Modellierens

Der Einsatz von Strategien des Modellierens⁶⁰, durch den ein Kind gezielt bei der Veränderung seiner sprachlichen Strukturen auf phonetisch-phonologischer oder grammatischer Ebene, beim Erwerb von Bedeutungen und der Erweiterung seiner pragmatischen Fähigkeiten unterstützt werden soll, ist im Unterschied zu den bisher genannten Formen ein differenziert geplanter Prozess. Er basiert auf einer umfangreichen Diagnostik, bei der die SprachpädagogIn sich darum bemüht, das Kind in seiner gesamten Persönlichkeit, seiner Lerngeschichte, seinen Vorlieben, Fähigkeiten und Problemen kennenzulernen und mit ihm ihrerseits eine Beziehung aufzunehmen. Auf dieser Grundlage sind Kriterien in bezug auf⁶¹

- * die Struktur der Interaktion;
- * die Gestaltung eines bedeutungsvollen Handlungskontexts;
- * die sprachlichen Zielstrukturen, hinsichtlich derer dem Kind ein Modell angeboten werden soll;
- * die angemessenen Reaktionen auf die sprachlichen Äußerungen des Kindes (Feedback) zu entwickeln.

Auf der Grundlage dieser Informationen wird eine Situation hergestellt, innerhalb derer für das Kind bedeutungsvolle und erfahrungsbezogene Aktivitäten stattfinden und in der es die Möglichkeit hat, kommunikative Absichten zu entwickeln und zu verwirklichen. Eine aktive

⁵⁹ FEUSER & MEYER 1987; HEYER, PREUSS-LAUSITZ, ZIELKE 1990; u.a.

⁶⁰ Die Strategien des Modellierens stammen aus der Psycholinguistik. Eine differenziertere Auseinandersetzung und Veranschaulichung der verschiedenen Formen ist in diesem Rahmen nicht möglich. Eine exemplifizierende Übersicht findet sich zum Beispiel bei DANNENBAUER & KÜNZIG (1991) und bei WEBER (1987).

⁶¹ vgl. NORRIS & HOFFMAN 1990; DANNENBAUER & KÜNZIG 1991

Aneignung von Sprache in einem möglichst natürlichen, aus der gemeinsamen Handlung entwickelten Kontext und die Übertragbarkeit der in der Fördersituation gelernten Strukturen auf den Alltag soll gewährleistet werden. Eine differenzierte Planung dieser Situationen ist erforderlich, weil sie so klar und kontrolliert sein müssen, dass das Kind die angezielten Strukturen wahrnehmen, von seinen derzeitigen Produktionen unterscheiden und erproben kann. Das ist notwendig, weil davon ausgegangen wird, dass ein Kind mit einer Sprachentwicklungsstörung vermutlich Schwierigkeiten mit der Wahrnehmung und Verarbeitung einer komplexen Situation hat und darum unter erschwerten Bedingungen die Differenzierung seiner sprachlichen Strukturen leisten muss⁶². Ähnlich wie DANNENBAUER & KÜNZIG schlagen NORRIS & HOFFMAN ein mehrschrittiges Vorgehen in der Planung und Durchführung einer Förderung vor. Ich beziehe mich in der Wiedergabe auf diese beiden Ansätze.

1. Durch die *Organisation einer Lernsituation*, die dem Entwicklungsniveau des Kindes entspricht und in der es handlungsfähig ist, soll es Zugang zu den bemerkenswerten Informationen der physikalischen und sozialen Umwelt gewinnen, über die man kommunizieren kann. Dazu gehört auch der gemeinsame Aufbau von Formaten, die später zum "*Transportsystem' für die Zielstrukturen*" werden sollen: Zu Beginn der Förderung ist die Verwendung der eigentlichen Strategien des Modellierens häufig noch zu komplex, die "*Gestaltung strukturzentrierter Interaktionen*" steht im Vordergrund (DANNENBAUER & KÜNZIG 1991, 173). Dazu gehört nach NORRIS & HOFFMAN⁶³

- * die Planung der Aktivität und
- * die Aufrechterhaltung der Organisation des Themas, so dass eine Aktivität logisch aus der vorherigen entsteht (Sensemaking).

Möglichkeiten der Unterstützung ergeben sich für die SprachpädagogIn, wenn sie eine Handlung oder Kommunikation des Kindes beobachtet und daran anknüpft, indem sie systematisch die Komplexität der Interaktion steigert durch

- * Beschreibung der Handlung
- * Hinzufügen von Attributen
- * Einbringen eines weiteren Ereignisses
- * in Beziehung setzen zu einem zweiten Ereignis u.a.

⁶² vgl. DANNENBAUER & KÜNZIG 1991, 173

⁶³ vgl. NORRIS & HOFFMAN 1990, 74ff

2. Im zweiten Schritt geht es darum, **Kommunikationsgelegenheiten** bereitzustellen, in denen die Rolle des Kindes als aktiver Kommunikationspartner im Kontext der Aktivität in den Vordergrund steht; Ziel ist die Unterstützung des Kindes bei der Steuerung einer Handlung und bei der Verwendung von Sprache als effektives Kommunikationsmittel. Dazu interpretiert die SprachpädagogIn eine vom Kind initiierte Kommunikation als kontextuell angemessen, sie misst ihr Bedeutung bei. Durch Erweiterungen und Strategien des Scaffolding, mit denen sie das Format aufrecht erhält, bemüht sie sich darum, das Kind in der Interaktion zu unterstützen durch:

- * Pausen in der eigenen Rede
- * unterstützende Gesten oder andere Signale
- * Konjunktionen
- * Fragestrategien
- * Signale zum Sprecherwechsel (turntaking-cues) u.a.

3. Im dritten Schritt schließlich geht es darum, eine **Zielstruktur** in Modell- und Feedback-Äußerungen zu präsentieren und das Kind bei der kontextangemessenen Aufnahme und Verwendung der Struktur zu unterstützen. Das Kind soll die angebotene Struktur zunächst rezeptiv verarbeiten. Wenn eine spontane Imitation auftritt oder durch den Rollenwechsel im Spielformat hervorgerufen wird, greift die SprachpädagogIn dies auf, indem sie dem Kind ein **Feedback** gibt. Dazu muss sie einschätzen, ob die Kommunikation des Kindes seinem aktuellen Entwicklungsniveau entsprechend angemessen ist oder nicht, und dementsprechend reagieren.

a) bei **angemessener Kommunikation** erreicht das Kind seine kommunikativen Ziele und macht die Erfahrung, seine Umwelt zu beeinflussen (handelnd und sprachlich). Die SprachpädagogIn reagiert durch sprachliches Feedback, das bestätigt und erweitert, wie die Expansion (syntaktische Erweiterung) oder Extension (semantische Erweiterung). Geeignete Strategien in diesem Sinne sind:

- * verbale/nonverbale Bestätigung der Äußerung
- * Umformulierung der Äußerung
- * Herstellen des Kontexts durch Aufzählen vorheriger Ereignisse
- * modellierter Dialog (self talking, parallel talking)
- * persönliche Reaktionen / Gefühle mitteilen
- * Fragen und Kommentare je nach Komplexitätsniveau
- * Voraussagen, Projektionen.

b) Wenn die SprachpädagogIn die Äußerung des Kindes nicht für angemessen hält und glaubt, dass es sich auf einem höheren sprachlichen Niveau äußern kann, *erfolgt eine Aufforderung zur Korrektur*, denn die Sprache des Kindes war nicht so gut geeignet, auf die Umwelt Einfluss zu nehmen, wie es dem Kind möglich wäre. Das verbale Feedback der SprachpädagogIn signalisiert, dass der Inhalt falsch oder die Äußerung unverständlich war. Der Aufforderung zur Korrektur wird Information zugefügt, auf die das Kind zurückgreifen kann, um Inhalte und/oder Form zu verändern. Ziel ist es, dem Kind zu vermitteln, was es gegen seine Absicht ausgefrückt hat und zu einem zweiten Versuch zu motivieren. Folgende Strategien sollen zur Korrektur führen:

- * Bitte um Wiederholung unter günstigeren Bedingungen (zum Beispiel wenn es ruhiger ist);
- * Verneinung, wenn der Inhalt sachlich falsch war;
- * Modell bieten, das den Unterschied zwischen Intention und Aussage deutlich macht;
- * inhaltliche Konsequenzen, wenn eine andere als die beabsichtigte Bedeutung kommuniziert wurde;
- * Alternativfrage;
- * Wiederholung der Äußerung in Frageform.

Diese Strategien lassen sich (im Unterschied etwa zu Vor-Nachsprech-Aufgaben) in den Handlungs- und Interaktionsablauf einer Spiel- oder Arbeitssituation einbauen, ohne dass eine Unterbrechung notwendig wird. Korrektive Rückmeldungen sollen dabei vorsichtig erfolgen, damit die Kinder ihr Interesse daran, sich mitzuteilen, erhalten. DAN-NENBAUER betont, dass die Entscheidungen über die Organisation des Kontexts und die formulierten Ziele immer wieder überdacht und an die sich verändernden Gegebenheiten in der kindlichen Entwicklung und im Kontext anzupassen sind.

Die beschriebenen Schritte eins und zwei sind, wie die Äußerungen der befragten ExpertInnen zeigen, im Unterricht in verschiedenen Kommunikationssituationen (Kreisgespräch, Kleingruppenarbeit, Einzelunterstützung während der Freiarbeit etc.) gut einsetzbar. Eine Förderung in innerer Differenzierung des Unterrichts ist dadurch möglich. Für den dritten Schritt, die Arbeit an bestimmten Zielstrukturen, gilt das meines Erachtens nur eingeschränkt, denn dazu gehört die zeitweilige Reduktion der Komplexität der Kommunikationssituation, um

die gezielte Aufmerksamkeit für die ausgewählten veränderungsrelevanten Aspekte erreichen zu können. Für die Fördersituation ist eine ruhige, konzentrierte Situation erforderlich, in der die gehäufte Präsentation der sprachlichen Strukturen möglich ist. Je mehr KommunikationspartnerInnen anwesend sind, desto schwieriger wird es für die SprachpädagogIn, dem Kind die gezielte Wahrnehmung der sprachlichen Strukturen zu ermöglichen und ihre eigenen Kommunikationen im Hinblick darauf zu planen. Damit stellt sich das Problem, dass der dritte Schritt des Modellierens im hier vorgestellten Verständnis nur begrenzt im Rahmen einer Unterrichtssituation eingesetzt werden kann, wo vielfältige Informationen und Ablenkungen hineinspielen. Außerdem erfordert die Verwendung der dargestellten Strategien von der fördernden Person neben einem hohen Maß an Einfühlungsvermögen und Konzentration auch differenzierte psycholinguistische Kenntnisse. Sie kann deshalb meiner Auffassung nach in der Regel nur durch eine SprachpädagogIn erfolgen.

Strategien des Modellierens erfüllen demnach zwar die Anforderung, im natürlichen Spracherwerb auftretende Förderformen zu bieten und die Interaktion nicht zu unterbrechen, doch ihre Anwendung kann es auch erfordern, dass der Unterricht zeitweilig verlassen und an einem anderen Ort und gegebenenfalls mit anderen Personen gearbeitet wird. Auch im Rahmen einer integrativen Pädagogik kann, wie in den Interviews deutlich wurde, nicht auf solche Situationen verzichtet werden, wenn sie dem Kind bei seinen Entwicklungsaktivitäten Hilfen anbieten. Das gilt nicht nur für den Einsatz von Strategien des Modellierens, sondern auch für jede andere "besondere" Maßnahme für einzelne Kinder oder Kleingruppen, wie etwa auch Psychomotorikgruppen, Förderunterricht und ähnliches.

Einige der befragten amerikanischen ExpertInnen lösen das Problem der Bezüge von Unterricht und Förderung dann, indem sie in der Zweiersituation Gegenstände bearbeiten, die auch im Unterricht Thema sind, oder indem sie die Gegenstände und Materialien des Unterrichts auch in der Förderung zur Gestaltung der Situation heranziehen. Ein projektorientierter Unterricht erleichtert dieses Vorgehen. Zwei deutsche Expertinnen nutzen Gelegenheiten wie das Einkaufen oder Kochen, bei denen sie natürlicherweise mit einem Kind oder einer Kleingruppe zusammen sind, in diesem Sinne. Mehrere ExpertInnen berichten außerdem von der Übertragung isoliert geübter Strukturen in die Unterrichtssituation, wenn entsprechende Absprachen mit dem

Kind und der LehrerIn getroffen werden beziehungsweise wenn die SprachpädagogIn in der Klasse mitarbeitet.

Sie gehen damit den Weg der Zusammenarbeit, oder wie NELSON formuliert: "*Collaboration as an alternative to context stripping*" (NELSON 1990, 17). Wenn Regel- und SprachpädagogIn gemeinsam mit den Eltern und dem Kind selbst die Entscheidung über die angemessenen Organisationsformen und Methoden der Förderung treffen, sich im Prozess der Förderung immer wieder austauschen und sich um eine Übertragung auf alltägliche Situationen bemühen, wenn außerdem in der Klasse nach den Prinzipien der Transparenz und Metakommunikation gearbeitet wird, ist es meines Erachtens mit integrativem Unterricht vereinbar, bei Bedarf spezifische Fördermaßnahmen wie eine entwicklungsproximale Sprachförderung auch in äußerer Differenzierung des Unterrichts durchzuführen. Das entbindet Sprach- und RegelpädagogInnen nicht von der Aufgabe, auch im Unterricht für das betreffende Kind angemessene Möglichkeiten der Teilhabe herzustellen. Dabei können sprach- und kommunikationsfördernde Initiativen und einzelne Strategien des Modellierens Berücksichtigung finden.

6.2.4. Zusammenfassung

Wie die Auseinandersetzung mit diagnostischen Instrumenten, Unterrichts- und Förderstrategien aus systemischer Sicht zeigt, lassen sich die von den befragten ExpertInnen genannten Prinzipien darin wiederfinden und damit begründen.

1. Da im integrativen Unterricht grundsätzlich ein Schwerpunkt auf der Förderung der sozialen und kommunikativen Kompetenzen aller Kinder liegt, läßt sich in seinem Rahmen ein "kommunikativer Schonraum" für Kinder mit Sprach- und Kommunikationsstörungen schaffen. Im Spannungsfeld von Offenheit und Strukturierung, Individualisierung und Gemeinsamkeit können RegelpädagogInnen, unterstützt durch SprachpädagogInnen, ein "*allgemein entwicklungsförderndes Klima*" (Tepp) herstellen und darüberhinaus gezielt sprach- und kommunikationsfördernde Initiativen einsetzen. Maßnahmen der gegenseitigen Unterstützung von Kindern im Rahmen von Peer Tutoring oder Peer Modeling können sich bei entsprechender Anleitung und Strukturierung durch die PädagogInnen positiv auswirken. Der

Unterricht sollte deshalb *als natürlicher Schulkontext* weitestmöglich zur Sprach- und Kommunikationsförderung genutzt werden:

"Der praktikabelste und effizienteste Weg, um Kinder bei der Entwicklung besserer unterrichtsbezogener Kommunikationsfähigkeiten zu unterstützen, ist die Nutzung des Klassenraums als Förderkontext" (SIMON 1987, 54).

2. Eine **förderdiagnostische Analyse** der Sprach- und Kommunikationsfähigkeiten der SchülerInnen in verschiedenen (schulischen) Kontexten und der Struktur dieser Kontexte ist grundlegend für die Planung und Durchführung individuell angemessener Fördermaßnahmen. Im Sinne des "outside-in-look" sind dabei nicht nur die individuellen Förderbedürfnisse, sondern auch die Regeln des "Schulspiels", die Kommunikationsregeln und Erwartungen der Gruppe und der LehrerIn zu berücksichtigen.

3. Der Fokus der Aufmerksamkeit ist auf die **für schulische Lernprozesse notwendigen Sprach- und Kommunikationsfähigkeiten gerichtet**, die explizit thematisiert werden. Unter der Zielvorstellung, dass die SchülerInnen lernen sollen, **den Lernprozess selbst aktiv zu gestalten**, erhalten sie im Rahmen der Sprach- und Kommunikationsförderung Unterstützung in bezug auf die Bewältigung sprachlicher Anforderungen in diesem Kontext.

4. Zusätzliche spezifische Fördermaßnahmen, die Kinder effektiver bei der Ausdifferenzierung ihrer sprachlichen Strukturen unterstützen sollen, können sich unter Umständen auch inhaltlich von den Gegenständen der Klasse unterscheiden. Sie sollten dann - dem Prinzip Transparenz entsprechend - der Gruppe und der LehrerIn gegenüber offengelegt werden.

Die Umsetzung dieser Überlegungen im Rahmen der Konzepte Psychomotorik und Whole Language Approach ist Thema des nächsten Kapitels.

6.3. Ausgewählte Konzeptansätze integrativer Sprach- und Kommunikationsförderung

Die dargestellten Prinzipien und Förderstrategien integrativer Sprach- und Kommunikationsförderung werden, wie die Beispiele der befragten ExpertInnen zeigen, im integrativen Unterricht in vielfältiger Weise verwirklicht. Entsprechend den Prinzipien der Entwicklungsorientierung, Ganzheitlichkeit und Handlungsorientierung sowie der Betonung alltäglicher Handlungskontexte misst ein großer Teil der deutschen ebenso wie der amerikanischen ExpertInnen ganzheitlich zu realisierenden Ansätzen einen großen Stellenwert für die schulische Sprach- und Kommunikationsförderung bei. Eine Äußerung der deutschen Expertin Wichert drückt diese Haltung aus:

"Für uns ist der ganzheitlich orientierte Ansatz im Vordergrund. Symptomorientiert da, wo es sein muss, aber ich denke, es wird viel symptomorientiert gearbeitet, wo man etwas anderes machen könnte" (Wichert).

Damit ist nicht nur die Gestaltung von Fördersituationen angesprochen, sondern auch der gesamte Unterricht und darüber hinaus die "Schulkultur" mit geselligen Aktivitäten wie Festen, gemeinsamem Frühstück oder Bastelnachmittagen, die sich als Kommunikationssituationen anbieten und sich förderlich auswirken können:

"... und auch ein insgesamt positives Schulleben. Zum Beispiel das gemeinsame Frühstück, daran arbeiten wir, auch wenn es manchmal noch chaotisch ist. Aber das ist uns wichtig ... Und deswegen auch unsere vielen Feste, auch wenn es immer extra Termine sind und extra Vorbereitungen" (Wichert).

In meinem vorläufigen Kategoriensystem waren symptomspezifische, ganzheitliche und unterrichtsbezogene Förderansätze berücksichtigt. Diese Kategorien wurden im Prozess der Auswertung der Interviews verändert, denn symptomspezifische Fördermaßnahmen werden, wie sich in den Zitaten schon angedeutet, von meinen InterviewpartnerInnen vorwiegend im Kontext anderer Konzepte umgesetzt. Auch meine Unterscheidung von ganzheitlichen und unterrichtsbezogenen Ansätzen war vor allem für die amerikanischen ExpertInnen nicht nachvollziehbar, die dies als Einheit verstehen:

"... I don't know what the difference is between the holistic and the curriculum oriented methods. I see that all together" (Brown).

Diese Auffassung vertreten auch die deutschen ExpertInnen Tepp, Günther und Müller, die meinen, in einem entwicklungsfördernden

Ansatz gehören unterrichtsbezogene, ganzheitliche und spezifisch sprachfördernde Aspekte zusammen.

In den Interviews wurde ich daher immer wieder mit zwei Konzeptansätzen konfrontiert, in denen - mit unterschiedlicher Gewichtung - eine Verbindung der drei Aspekte umgesetzt wird. Der (primär unterrichtsbezogene) Whole Language Approach wurde von acht der neun amerikanischen ExpertInnen genannt, sechs von ihnen vertreten ihn vehement und setzen ihn auch in ihrer Förderung um. Die (primär ganzheitlich orientierte) Psychomotorik nimmt einen ebenso hohen Stellenwert bei den deutschen ExpertInnen ein, acht von ihnen beziehen sich auf diesen Ansatz und vertreten ihn in verschiedenen Ausprägungen und Formen. Ich gehe deshalb exemplarisch auf diese beiden Ansätze ein, dabei beziehe ich mich schwerpunktmäßig auf die Interviewaussagen ⁶⁴.

6.3.1. Psychomotorische Situationen als Kontext integrativer Sprach- und Kommunikationsförderung

Unter dem Begriff Psychomotorik wird eine Vielzahl verschiedener pädagogischer und therapeutischer Interventionsformen zusammengefasst, denen gemeinsam ist, dass sie Kinder durch Angebote der Bewegungs- und Wahrnehmungsförderung in komplexen Spielsituationen in ihrer gesamten Persönlichkeitsentwicklung unterstützen wollen. EGGERT definiert Psychomotorik als

"die Förderung der Entwicklung von Kindern durch das Zusammenspielen von Bewegen, Denken, Fühlen und Orientieren im Spiel oder in einer anderen bedeutungsvollen sozialen Handlung mit anderen" (EGGERT 1994a, 20).

Die Psychomotorik entwickelte sich in Deutschland seit Mitte der 60er Jahre und geht vor allem auf die Arbeiten KIPHARDS zurück, der sie als eine *"ganzheitlich-humanistische, entwicklungs- und kindgemäße Art der Bewegungserziehung"* kennzeichnet (KIPHARD 1984, 49). Seit Ende der 70er Jahre fanden psychomotorische Ansätze verstärkte Berücksichtigung in der Förderung von Kindern mit Sprach- und Kommunikationsstörungen: der Ansatz der *"Integrativen Sprach- und Bewegungstherapie"* von OLBRICH ⁶⁵ entstand auf der Grundlage von

⁶⁴ Andere Zugänge sollen durch diese Auswahl nicht ausgeschlossen werden. Für eine vertiefere theoretische Auseinandersetzung und Umsetzungsbeispiele für die beiden Ansätze verweise ich auf Lütje-Klose 1994, 1996 und EGGERT u.a. 1990.

⁶⁵ vgl. OLBRICH 1978, 1987, 1989 u.a.

KIPHARDS Annahmen und wurde ab 1979 gemeinsam mit ECKERT weiterentwickelt. In den neueren Veröffentlichungen setzt OLBRICH einen gestaltpsychologischen Schwerpunkt und sieht die (im Kontext Schule in der Regel nicht zu verwirklichende) Unterstützung der Mutter-Kind-Interaktionen als zentrales Element der Förderung. ECKERT (1989 u.a.) betont eine psychotherapeutisch ausgerichtete Körperarbeit mit Mutter und Kind. Parallel dazu entwickelte KLEINERT-MOLITOR ihren Ansatz der *"Psychomotorisch orientierten Sprachförderung"*, mit dem sie sich auf handlungstheoretische und interaktionistische Theoriekonzepte bezieht. Sie setzt einen pragmatischen Schwerpunkt und betont neben der Bedeutung von Bewegung und Wahrnehmung besonders die Rolle des Spiels für den Spracherwerb ⁶⁶. Ihr Ansatz stimmt ebenso wie das (nicht nur auf Kinder mit Sprach- und Kommunikationsstörungen ausgerichtete) Konzept der Sonderpädagogischen Psychomotorik nach EGGERT ⁶⁷ im Entwicklungsverständnis und den grundlegenden Vorstellungen von Förderung und Unterricht am weitesten mit dem hier vertretenen interaktionistischen Zugang überein.

In den Interviews von sechs deutschen und sieben amerikanischen ExpertInnen finden sich Belege für die Auffassung, dass ganzheitliche Ansätze, denen die Psychomotorik sich zurechnet, in der Schule entwicklungsfördernd eingesetzt werden können. Im Überblick verteilen sich die Äußerungen dazu folgendermaßen:

<i>Psychomotorik als Kontext integrativer Sprach- und Kommunikationsförderung</i>		
Kategorien	<u>USA</u>	<u>Deutschland</u>
Ganzheitliche Ansätze bieten entwicklungsfördernde Bedingungen	7	6
Psychomotorik ist wichtig zur Entwicklung sprachtragender Basiskompetenzen	1	8
- <i>Rolle des Spiels</i>	-	1
- <i>Wahrnehmungsförderung</i>	-	5
- <i>Atem- und Entspannungsübungen</i>	-	5

⁶⁶ vgl. KLEINERT-MOLITOR 1985, 1987, 1989

⁶⁷ vgl. EGGERT 1987, 1994a

Kategorien	USA	Deutschland
- <i>kreative Arbeitsformen</i>	-	5
psychomotorische Situationen bieten Sprachfördergelegenheiten	-	2
Verbindung von Sprach- und Bewegungsförderung ist in den USA unüblich	6	-
- <i>sollte stärker berücksichtigt werden</i>	7	-
- <i>Reale Lebenssituationen sind als Förderkontexte bedeutsamer</i>	3	-

Abb. 17: Kategorien und Ausprägungen zum Konzeptansatz Psychomotorik

Acht deutsche ExpertInnen und eine Amerikanerin gehen explizit auf psychomotorische Ansätze ein und sehen in ihrem Rahmen die Möglichkeit, basale Förderung in den Bereichen Wahrnehmung, Bewegung und Kommunikation anzubieten:

"Zum Beispiel Psychomotorik, Bewegungspädagogik hat kommunikative Anteile, so dass Kinder situativ durch solche therapeutischen Settings in der Schule in ihren Entwicklungen gefördert werden können" (Tepp).

Psychomotorische Situationen werden von ihnen als geeignet eingeschätzt, weil sie an den Interessen und Bedürfnissen der Kinder anknüpfen, ihnen vielfältige Handlungs- und Kommunikationsgelegenheiten bieten. Folgende Merkmale der Psychomotorik führen sie zu dieser Auffassung:

- * die Betonung der Rolle des Spiels für den Spracherwerb:

"... dass das Spielen der eigentliche Motivationspunkt ist für die Kinder. ... Sprechen alleine bringt selten was" (Günther u.a.).

- * die Betonung der Wahrnehmungsförderung;

- * die Berücksichtigung von Atem- und Entspannungsübungen, Wechsel von Spannung und Entspannung, Edukinästhetik;

- * die Verbindung mit anderen kreativen Förderformen wie Musik- und Kunsttherapie:

"Wir haben ja auch viel erprobt mit Musiktherapie und Kunsttherapie und sind dabei, damit weitere Erfahrungen zu machen, und all das ist ja auch Kommunikation" (Tepp).

Anders als in Deutschland ist in den USA eine Verbindung psychomotorischer und sprachlich-kommunikativer Förderung unüblich ⁶⁸, wie

⁶⁸ Die Tatsache, daß psychomotorische Förderung aus schulischen Kontexten in den USA so weitgehend verschwunden zu sein scheint, erstaunt angesichts der langen Tradition, die die

fünf der amerikanischen ExpertInnen auf meine Nachfrage hin feststellen. Die Fördermaßnahmen werden, von wenigen Ausnahmen abgesehen, unabhängig voneinander durchgeführt:

"... I don't think there is much of this happening in the United States" (Brown).

Nur eine amerikanische ExpertIn berichtet von der Erfahrung einer Zusammenarbeit mit einer Physiotherapeutin, mit der sie in einer Sprachförderklasse versucht hat, sprachlich-kommunikative und psychomotorische Fördermaßnahmen zu verbinden. Sie bedauert, dass sie in der Schule nicht so arbeiten kann:

"Hm, it's almost non-existent to me right now. And in fact the only time that it was available to me was when I worked in the preschool setting and I worked directly with occupational therapists and physical therapists. And had access to their equipment that was always left in the rooms. ... One of the self contained classrooms I worked in did a lot with sensory integration therapy, and it was something I didn't know much about, but I was learning it, all the special concepts and the body awareness and the time concepts. As we integrated those together and I worked with the sensory integration therapist, I learned how the child's whole system didn't have the abstract awareness. And that I try to teach the language awareness, but they needed to move to the physical awareness first. ... I don't have that here, the kids don't get that kind of therapy. They get reading, writing, it's more academic directed" (Dull).

Insgesamt sieben amerikanische ExpertInnen halten eine Verbindung von sprachlich-kommunikativer mit psychomotorischer Förderung allerdings für sinnvoll und meinen, in dieser Hinsicht könnten sie von den deutschen Erfahrungen lernen:

"... we are not doing nearly as much in the schools here ... integrating communication activities with psychomotor and music" (Fitz). "I think that's maybe something we can learn from you, the sensory integration" (Brown).

psychomotorischen Konzeptansätze dort im Zusammenhang mit integrativen Zielsetzungen hatten. EGGERT berichtet, daß CRATTYs Konzept schon 1972 Bewegungsspiele unter der Zielsetzung vorstellte, farbige SchülerInnen effektiv und "nahezu lautlos" zu integrieren (vgl. EGGERT 1994b, 75). Die heute gringe Bedeutung der Psychomotorik in amerikanischen Schulen läßt sich vermutlich darauf zurückführen, daß die in den 60er und 70er Jahren verbreiteten perzeptuell-motorischen Programme in der Folge der überwiegend negativen Ergebnisse zahlreicher Untersuchungen zur Überprüfung der Transferhypothese in Mißkredit gerieten (der Vorstellung, psychomotorische Förderung habe direkte Auswirkungen auf kognitive und sprachliche Fähigkeiten oder Schulleistungen, vgl. EGGERT & LÜTJE 1991). Während meiner (natürlich nicht repräsentativen) Beobachtungen und Gespräche mit den ExpertInnen und ihren Schulkollegien in Oregon fand ich Psychomotorik selten und dann ausschließlich als direkte Förderung von Bewegungs- und Wahrnehmungskompetenzen vor, die von Physio- und BeschäftigungstherapeutInnen durchgeführt wurde.

Drei von ihnen begründen diese Haltung damit, dass SprachpathologInnen bei Kindern mit Sprach- und Kommunikationsstörungen ihrer Auffassung nach mitverantwortlich sind für die Unterrichtung basaler Kompetenzen in den Bereichen Wahrnehmung, Bewegung und Kommunikation. Eine vergleichbare Auffassung kann aufgrund der breiten Zustimmung zu ganzheitlichen Ansätzen in Deutschland als verbreitet eingeschätzt werden, in den USA wird sie dagegen erst seit der Einführung des Collaborative Consultation Model (wieder) populär.

Im Sinne eines ganzheitlichen Zugangs gehen drei amerikanische ExpertInnen außerdem auf die Nutzung realer Lebenssituationen als Förderkontext ein, die möglicherweise bedeutsamer sind als "künstliche" psychomotorische Situationen:

"Why don't you give him the basic concepts, identify the basic concepts he has trouble with. But don't just teach him in the classroom like you do, teach him in real life" (Tracy).

Insgesamt wird deutlich, dass psychomotorische Situationen für die deutschen ExpertInnen eine wesentliche Rolle in ihrer integrativen Förderarbeit spielen. Für die amerikanischen ExpertInnen gilt das nur zu einem kleinen Teil, die meisten von ihnen haben mit ausgesprochen psychomotorischen Situationen keine Erfahrungen, sondern verwirklichen einen ganzheitlichen Zugang durch die Nutzung alltäglicher Situationen oder des Unterrichts. Die ExpertInnen, die den Ansatz vertreten, sehen seine Wirkung vor allem in folgenden Bereichen:

- * als Möglichkeit der **basalen, unspezifischen Förderung** der Wahrnehmung und Bewegung und
- * als **soziale Situation**, in der gemeinsames Handeln unterstützt wird und in der pragmatische Fähigkeiten angesprochen werden.
- * Zwei von ihnen betonen darüberhinaus die **Möglichkeit des Einsatzes spezifischer sprach- und kommunikationsfördernder Strategien** im Rahmen des Spiels und anderer Kommunikationssituationen im psychomotorischen Kontext.

Diese Einschätzungen stimmen mit den Ergebnissen empirischer Untersuchungen zur Effektivität psychomotorischer Förderung und Fallberichten überein. Die Wirkungen der **Wahrnehmungs- und Bewegungsförderung** auf die entsprechenden Fähigkeiten konnte in einer großen Zahl von amerikanischen und deutschen Untersuchungen empirisch nachgewiesen werden (triviale Förderhypothese)⁶⁹, und

⁶⁹ vgl. EGGERT & LÜTJE 1991

Wirkungen auf die *sozialen Beziehungen* und das *Selbstkonzept* sind zumindest wahrscheinlich ⁷⁰. Für die Wirkungen einer im psychomotorischen Kontext durchgeführten spezifischen Sprach- und Kommunikationsförderung gibt es keine quantitativ erhobenen Belege. Aufgrund der relativ wenigen Äußerungen der ExpertInnen dazu ist davon auszugehen, dass sie vor allem die (in Kap. 6.1. erarbeiteten) allgemeinen Prinzipien integrativer Sprach- und Kommunikationsförderung in psychomotorischen Situationen einsetzen, weniger spezifische Förderstrategien. Dass diese Möglichkeit ebenfalls besteht und erfolgversprechend ist, zeigen verschiedene Fallstudien ⁷¹.

Aus den Einschätzungen der befragten ExpertInnen lässt sich schlussfolgern, dass psychomotorische Situationen sich aufgrund ihrer Prinzipien und Methoden gut für den Einsatz im Rahmen einer integrativen Sprach- und Kommunikationsförderung eignen. Neben der Bewegungs- und Wahrnehmungsförderung können sie den Aufbau eines positiven sozialen Klimas in der Gruppe unterstützen, das auf den übrigen Unterricht zurückwirken kann, denn sie gestatten eine Individualisierung bei gleichzeitiger Betonung der Gemeinsamkeit aller Kinder, der gegenseitigen Rücksichtnahme und gemeinsamen Entscheidungen. Die Notwendigkeit solch gemeinsamer Aktivitäten ergibt sich auf natürliche Weise aus der Situation, denn nur wenn alle gemeinsam aktiv werden, ist zum Beispiel ein motivierender Aufbau mit großen Geräten möglich. Durch die Freiräume, die die Psychomotorik den Kindern und LehrerInnen im Vergleich zu anderen Unterrichtssituationen bietet, besteht hier die Chance, individuell bedeutsame Ereignisse und Probleme aufzugreifen und auszuspielen, darüber zu reflektieren und Lösungsmöglichkeiten zu erproben. Insofern kann die Situation einen "Schonraum" für alle Kinder bieten, in dem sie ihren Interessen gemäß handeln können. Sie regt zur Kommunikation und zum Gebrauch von Sprache in hohem Maße an.

Ob die Psychomotorik allerdings in allen Fällen allein als Kontext für eine spezifische Sprach- und Kommunikationsförderung ausreicht, ist meines Erachtens fraglich, denn oftmals handelt es sich um sehr komplexe Situationen. Wie bereits im Zusammenhang mit dem Konzept der entwicklungsproximalen Sprachförderung ⁷² angesprochen, ist zur konzentrierten Erarbeitung einzelner sprachlicher Strukturen eine

⁷⁰ vgl. ebd., auch WASMUND-BODENSTEDT 1982

⁷¹ vgl. z.B. LÜTJE 1991, OBERMANN 1992

⁷² vgl. Kap. 6.2.3.2.

Situation erforderlich, die in ihrer Komplexität nicht zu hoch ist. In einer psychomotorischen Kleingruppen- oder Einzelförderung kann eine den dort formulierten Ansprüchen entsprechende Situation hergestellt werden, die speziell im Hinblick auf die Bearbeitung eines bestimmten sprachlichen Problems geplant ist. In einer psychomotorischen Klassensituation ist das dagegen nur dann möglich, wenn die SprachpädagogIn nicht zugleich die Unterrichtsverantwortung trägt. Wenn es allerdings gelingt, solche zufällig entstehenden, freiwillig gewählten gemeinsamen Handlungssituationen von Kind und SprachpädagogIn innerhalb der Gruppe für die spezifische Förderung zu nutzen - und dazu ist ein gewisser Umfang an Doppelbesetzung und regelmäßiger Anwesenheit der SprachpädagogIn im Unterricht unabdingbar - so können diese von hoher Relevanz für das Kind sein und ihm Einsichten in die Bedeutung sprachlicher Strukturen vermitteln, die in Einzelfördersituationen nur schwer zu erreichen sind.

6.3.2. Unterrichtssituationen als Kontext integrativer Sprach- und Kommunikationsförderung: Der amerikanische Whole Language Approach

Der Whole Language Approach ist ein unterrichtsbezogener und ganzheitlich orientierter Ansatz, der die laut- und schriftsprachlichen Aktivitäten im Rahmen eines offenen, projektorientierten Unterrichts zum Anknüpfungspunkt für besondere Fördermaßnahmen nimmt. Der Ansatz wurde im anglo-amerikanischen Sprachraum von der Schulpädagogik enthusiastisch aufgenommen und fand seit Ende der 80er Jahre verstärkt in die Sprachpathologie in den USA Eingang. Seitdem gibt es eine Vielzahl von Veröffentlichungen dazu, insbesondere im Zusammenhang mit den Bemühungen um Möglichkeiten einer integrativen Förderung von Kindern mit Sprach- und Kommunikationsstörungen. Die VertreterInnen des Whole Language Approach beziehen sich auf den interaktionistischen Spracherwerbsansatz⁷³ und fordern einen Unterricht, der eine entwicklungsorientierte, individualisierte Unterstützung beim (Schrift-) Spracherwerb im Rahmen komplexer Sprachlerngelegenheiten bietet.

Ebenso wie die Psychomotorik ist Whole Language kein einheitliches Konzept, sondern ein Sammelbegriff, der verschiedene Zugänge um-

⁷³ vgl. BRUNER 1987 u.a.

fasst. So betont NORRIS, eine wichtige Vertreterin des Ansatzes innerhalb der Sprachpathologie, dass es sich beim Whole Language Approach nicht eine geschlossene Konzeption oder Methode handele, sondern um ein "set of beliefs", eine bestimmte Vorstellung darüber, "wie Menschen lernen" ⁷⁴: Lernen wird als aktiver, konstruktiver Prozess verstanden, in dem Menschen sich Wissen über die Welt und über das System Sprache aneignen, indem sie an komplexen, bedeutungsvollen Erfahrungen mit anderen Menschen beteiligt sind.

Anders als einige AutorInnen beziehen die befragten ExpertInnen den Ansatz auf alle Bereiche des Sprachunterrichts und der Sprachförderung, nicht nur für den Schriftsprachunterricht. Von acht der neun amerikanischen ExpertInnen wird er als sehr bedeutsam für die integrative Sprach- und Kommunikationsförderung eingeschätzt. Vergleichbare Überlegungen in bezug auf unterrichtsbezogene Fördermaßnahmen finden sich auch in acht deutschen Interviews. Insgesamt verteilen sich die Äußerungen dazu folgendermaßen:

Whole Language-Unterricht als Kontext integrativer Sprach- und Kommunikationsförderung		
<u>Kategorien</u>	<u>USA</u>	<u>Deutschland</u>
unterrichtsbezogene Förderung ist der wichtigste Zugang in der Schule	5	6
- Vorrang unterrichtsimmanenter Förderung	6	3
- Lebensbedeutsamkeit	3	-
- natürlicher Kontext Unterricht	4	3
- Generalisierung geübter Strukturen	7	-
Whole Language Unterricht als Förderkontext	7	-
- fächerübergreifend, projektorientiert	6	8
- Schriftsprache als Förderkontext	4	4
- Kooperation von Sprach- und RegelpädagogIn	2	-
führt zur Veränderung des gesamten Unterrichts	2	-

Abb. 18: Kategorien und Ausprägungen zum Konzeptansatz Whole Language Approach

⁷⁴ vgl. NORRIS 1991, 1992

Unterrichtsbezogene Fördermaßnahmen spielen in der Schule eine zentrale Rolle, wie fünf amerikanische und sechs deutsche ExpertInnen betonen. Sie haben ihrer Auffassung nach grundsätzlich Vorrang vor anderen Formen, weil sie für das schulische Leben der Kinder bedeutsam sind:

"If I had to make a choice I would say curriculum methods are important ... they are the important ones" (Brown). "Speech language pathologists in the public schools now mainly are using the content area as a context for teaching language skills ... They are going into the classroom, and they are taking the content of the classroom ... and using it to work on vocabulary, on articulation, on reading comprehension" (Fitz).

"... ob ich Lautanbildung mache oder ob ich Sprachaufbauförderung mache, dann sollte das im Prinzip immer verbunden sein mit dem Unterrichtsinhalt ... ich sollte es immer prüfen, ob es nicht möglich ist" (Kleinert-Molitor).

Die in der Klasse vorhandenen Materialien und aktuellen Unterrichtsgegenstände sollten als Kontext der Sprachförderung genutzt werden:

"... as much you can use the curriculum. ... use that natural context to really showing up as concrete way as possible, whether it's drawing or acting or role playing" (Tracy). "Die ganzen Materialien, die wir mit in den Unterricht hineinnehmen und zur Förderung einsetzen, Förderung durch situative Elemente, wo ich denke, da gibt es soviel zu lernen ..." (Tepp).

Die amerikanischen ExpertInnen begründen diese Priorität damit, dass der Unterricht ein natürlicher, alltäglicher Förderkontext sei. Förderinhalte, die sich darauf beziehen, sind deshalb ihrer Auffassung nach auch für die SchülerInnen bedeutsam für ihr schulisches Leben und ihre Möglichkeiten zur Teilhabe am Unterricht:

"The thing is that you have to point out that it just makes sense ... if you relate the discrete skills that you are teaching to life and to the reality of the child ... it makes much more sense for the kids, they accept it more readily, they are more willing to work on it ... It has some relevance for their lives" (Fitz).

Auch bei einer additiven Förderung sollte der Bezug zu den Unterrichtsinhalten von der SprachpathologIn hergestellt werden, um eine **Generalisierung** der geübten Strukturen zu unterstützen:

"I find that most of the kids are not able to generalize from a discrete session to the classroom content. So when you pull them out, you may be increasing their discrete skills, but to get carry over and to get them to use that new skill in real life is very difficult. ... You have to have a way to be with them" (Fitz). "... And also for the tail end of articulation, for carry over. Going into the classroom, just be there and remind ... " (Kirschbaum).

Speziell auf den Whole Language Approach gehen nur die amerikanischen ExpertInnen ein. Für sieben von ihnen ist er **der zentrale unterrichtsbezogene Förderansatz**:

"I am very supportive of the whole language approach" (Tracy). "For me, what's important is integrating it (Sprachförderung, Verf.) with the whole language approach" (Hilton).

Diesen ExpertInnen ist die Projektorientierung und die Berücksichtigung vielfältiger Sinnesmodalitäten und Handlungsmöglichkeiten im Whole Language Approach besonders wichtig:

"It (whole language, Verf.) is a multidimensional and sensory approach where you combine. A lot of kids who have language learning disabilities they have problems with only auditorily presented material. And if you pair it with visual cues and the tactokinesthetic, having them act it out ... them doing something it makes learning much more meaningful to them" (Kirschbaum).

Die deutschen ExpertInnen kennen diesen Ansatz nicht, allerdings betonen sieben von ihnen die Notwendigkeit eines ganzheitlich und projektorientierten Unterrichts und vertreten vergleichbare Prinzipien.

Von besonderer Bedeutung für den Whole Language Approach ist die Nutzung der **Schriftsprache als Kontext für die Sprach- und Kommunikationsförderung**. Dies betonen vier amerikanische ExpertInnen, und auch vier deutsche InterviewpartnerInnen gehen darauf ein. Da Schriftsprache in der Schule sowohl als Lerngegenstand als auch als Medium zur Aneignung und Weitergabe von anderen Inhalten von entscheidender Bedeutung ist, meinen sie, dass sie sich besonders für die Sprach- und Kommunikationsförderung eignet:

"So you have to preteach vocabulary. And the most interesting way for you as a speech pathologist to do that is through reading and writing. To be able to use those modes also does support what we are doing" (Tracy). "I don't think you can separate language therapy from reading and writing because they are language-based. ... That's really important to incorporate all of that" (Kirschbaum).

Die deutsche Expertin Nalepa, die in ihrem projektorientierten Unterricht gemeinsam mit den Kindern Bücher herstellt, versteht Schriftsprache als wichtige Möglichkeit, Lernprozesse zu dokumentieren:

"Die Bücher sind das Endprodukt eines Prozesses. Und die Blätter selbst, die Papiere, die entstehen, sind die materialisierte Form der Handlung, die zuvor stattgefunden hat" (Nalepa).

Aus den Interviewaussagen wird deutlich, dass ein Unterricht im Sinne des Whole Language Approach sowohl für die amerikanischen ExpertInnen, die ihn explizit vertreten, als auch für deutsche ExpertInnen,

die Projekte und schriftsprachliche Unterrichtsgegenstände als Förderkontext nutzen, von großer Bedeutung ist. Ähnlich wie bei der Psychomotorik wird der Berücksichtigung der Interessen, Bedürfnisse und verschiedenen Wahrnehmungs- und Handlungszugänge der Kinder in diesem Ansatz Vorrang vor einem programmatischen oder lehrgangsorientierten Vorgehen eingeräumt. Die große Bedeutung, die der Ansatz in den amerikanischen Schulen für die Umsetzung integrativer Unterrichtung und Förderung hat, wird besonders aus den Äußerungen der SprachpathologInnen Hilton und Dull deutlich. Ihrer Auffassung nach hat die Auseinandersetzung mit dem Whole Language Approach bei den RegelpädagogInnen zu einer grundlegenden **Veränderung ihres gesamten Unterrichts** beigetragen:

"And the teachers are finally getting it when they are going to whole language classes. They are getting music therapy training, where they are learning that there's other ways to teach ... So we are very strong in language right now. But it's because the teachers bought into it" (Dull).

Wie Vickie Dull zum Ausdruck bringt, haben RegelpädagogInnen durch die Auseinandersetzung mit dem Whole Language Approach gelernt, wie stark ihre eigenen sprachlichen Verhaltensweisen die Lernprozesse der Kinder beeinflussen:

"Again, whole language has brought it out. Teachers know how to ask different questions now, they know how to do different activities to motivate kids to want to read. They are doing a lot more with preparing the child for the story, getting the visualisation. It's completely different from sitting down to a basil reader and he read 'sally jump, Johnny jump'. It's not an unremaded context. So they build this big context in situations with the kids, because they are taking them through a piece of literature. And it has completely changed the language dynamics of the classrooms" (Dull).

Dadurch, dass den LehrerInnen die Bedeutung der Sprache für schulisches Lernen bewußter geworden ist, sind die Möglichkeiten der Zusammenarbeit mit SprachpathologInnen im Rahmen integrativer Sprach- und Kommunikationsförderung erheblich erweitert worden.

"... it makes my job so much easier. And I think even in the sense what teachers now think about the importance of language" (Dull).

Hilton erläutert die **Chancen der Kooperation**, die der Whole Language Approach auch bei vorwiegend äußerer Differenzierung bietet:

"... we are going to goal more for whole language to get the teachers do thematic units, and that helps, too, because we know what they are studying. The vocabulary that we use is the vocabulary they will use in the classroom. Often we

preteach it to our kids, they go back into the classroom and they know some of that stuff. They are successful" (Hilton).

An einigen Schulen werden die Whole Language-Themen nicht nur innerhalb einer Klasse fächerübergreifend unterrichtet, sondern die Projekte werden mit mehreren Klassen gemeinsam geplant:

"... we have first/second blocks, the primary grades, and then we have third/fourth blocks, and those teachers all come together and plan thematic units. And so they all agree that they are going to work on these skills. We get copies of that, and we can have input into that and say: Why don't you try looking at this or that, and this way we can do the same things with our kids" (Hilton).

Die Aussagen der befragten ExpertInnen zeigen insgesamt, dass der Whole Language Approach ein geeigneter Kontext integrativer Sprach- und Kommunikationsförderung sein kann. Die Wirkungen einer Sprach- und Kommunikationsförderung im Kontext des Whole Language Approach werden von den ExpertInnen vor allem auf folgende Aspekte zurückgeführt:

- * die Sprach- und Kommunikationsförderung findet in einem projektbezogenen Unterrichtskontext statt;
- * Regel- und SprachpädagogInnen arbeiten bei der Planung und Durchführung von Unterricht und Förderung eng zusammen;
- * es werden vielfältige Wahrnehmungs- und Handlungsformen einbezogen;
- * durch die Offenheit des Unterrichts ist eine Individualisierung der Anforderungen und Inhalte möglich.

Diese Einschätzung stimmt mit der Fachliteratur überein. **Vorteile** des Ansatzes für die integrative Sprach- und Kommunikationsförderung sind CHANEY zufolge unter anderem darin zu sehen, daß durch den Whole Language Approach der Gegenstand (Schrift-) Sprache im Kontext Schule explizit an Bedeutung gewonnen hat und dadurch vielfältige Möglichkeiten zur Auseinandersetzung damit bestehen. Weiterhin bietet die fächerübergreifende und projektorientierte Arbeit viele Gelegenheiten zur Aneignung und Generalisierung sprachlicher Fähigkeiten in unterschiedlichen Unterrichtszusammenhängen. Die **komplexe Bearbeitung von Themen** erleichtert die Aneignung von Bedeutungen, weil sie redundant immer wieder in unterschiedlichen Kontexten auftauchen. Die Verantwortung für eine erfolgreiche Unterrichtung und Förderung aller Kinder einschließlich derer mit besonderem Förderbedarf wird von der Regel- und SprachpädagogIn

gemeinsam übernommen. Dadurch bestehen für das Kind mehr Interaktionsmöglichkeiten mit LehrerIn und MitschülerInnen, und die *Kooperation und Gemeinsamkeit aller Kinder* wird gezielt unterstützt. Außerdem erhöht sich die Qualität von Förderung und Unterricht, wenn eine systematische Zusammenarbeit und gegenseitige Beratung von LehrerInnen, SonderpädagogInnen und SprachpathologInnen gelingt ⁷⁵. Über die Schaffung solcher allgemein entwicklungsfördernden Bedingungen hinaus ermöglicht der Whole Language Approach stärker als bisher die Integration von spezifischen Fördermaßnahmen in den Unterricht. SprachpathologInnen haben dabei die Aufgabe, eine ausführliche Diagnostik durchzuführen und auf dieser Grundlage zum einen die *LehrerInnen bei der Entwicklung innerer Differenzierungsmaßnahmen* für Kinder mit unterschiedlichen Fähigkeiten zu unterstützen, zum anderen direkte Förderstrategien einzelner Kinder innerhalb und außerhalb des Klassenunterrichts zu entwickeln ⁷⁶.

Kritisch wird in der sprachpathologischen Literatur teilweise die Radikalität gesehen, mit der vor allem frühe VertreterInnen des Whole Language Approach die systematische, gezielte Arbeit an sprachlichen Strukturen ablehnen. So befürchten CHANEY und SHAPIRO, daß die starke Betonung der Kommunikationsfunktion und des Inhaltsaspekts von Sprache zu einer Vernachlässigung, wenn nicht gar "Tabuisierung" struktureller Aspekte führen könne. Dagegen betont NORRIS besonders die Möglichkeiten, die im Rahmen bedeutungsvoller Kommunikationssituationen auch für die Arbeit an metasprachlichen Erkenntnissen bestehen ⁷⁷.

Aus diesen Überlegungen wird deutlich, daß die Prinzipien und Förderstrategien des Whole Language Approach in hohem Maße mit denen integrativer Sprach- und Kommunikationsförderung übereinstimmen. Der Ansatz bietet die Möglichkeit, individuell relevante Themen zu bearbeiten und dabei sprachliche Strukturen und kommunikative Strategien im laut- und schriftsprachlichen Bereich weiterzuentwickeln. Die Arbeit an gemeinsamen Projekten und die Offenheit der Unterrichtsformen ermöglicht eine auf den Unterricht bezogene spezifische Sprach- und Kommunikationsförderung, die innerhalb oder außerhalb des Klassenraums stattfinden kann.

⁷⁵ vgl. NORRIS & WALLACH 1993

⁷⁶ vgl. SECORD 1990

⁷⁷ vgl. NORRIS 1991, auch LÜTJE-KLOSE 1996

6.4. Zusammenfassender Vergleich der amerikanischen und deutschen Sichtweisen

Wie gezeigt werden konnte, besteht sowohl in den allgemeinen Prinzipien eines entwicklungsfördernden, integrativen Unterrichts als auch in den Vorstellungen spezifischer sprachlich-kommunikativer Fördermaßnahmen eine weitreichende Übereinstimmung bei den amerikanischen und deutschen ExpertInnen. Der einzige gravierende Unterschied ist in der Betonung metasprachlicher und metakognitiver Strategien zu sehen, die nur von amerikanischen SprachpathologInnen vorgenommen wird. Die ExpertInnenaussagen erlauben insgesamt die Einordnung in eine systemische Sichtweise. Die grundlegenden Prinzipien der Entwicklungsorientierung, Förderdiagnostik, ganzheitlichen und Handlungsorientierung, Offenheit und Individualisierung, Kooperation an gemeinsamen Gegenständen, Strukturierung und Transparenz sind aus dem dargestellten interaktionistischen Ansatz heraus zu begründen. Die sprachlich-kommunikativen Förderstrategien der Unterstützung beim Aufbau sozialer Kompetenzen und des Selbstkonzepts, der Strategien des Modellierens und des Peer Modeling passen zu den ausgewählten diagnostischen und Förderkonzepten.

Die exemplarisch analysierten diagnostischen Instrumente erlauben die Rekonstruktion der sprachlich-kommunikativen Kompetenzen und Probleme eines Kindes sowie die Analyse des schulischen Kontexts hinsichtlich seiner Entwicklungsangemessenheit. Die Förderkonzepte Psychomotorik und Whole Language Approach werden den Vorstellungen der ExpertInnen gerecht, im Unterricht einer Regelklasse einsetzbar zu sein, ganzheitlich ausgerichtet zu sein und zugleich Raum für sprachlich-kommunikative Fördermaßnahmen zu bieten. Wie beide exemplarisch beschriebenen Konzepte zeigen, ist es in ihrem Kontext unter bestimmten Bedingungen möglich, Großgruppen-, Kleingruppen- und Einzelsituationen zu schaffen, in denen zum Beispiel Strategien der entwicklungsproximalen Sprachförderung eingesetzt werden können. Aufgrund der weitreichenden Übereinstimmung mit den grundsätzlichen Handlungsprinzipien integrativer Sprach- und Kommunikationsförderung sind sie in diesem Rahmen gut einsetzbar. Sie erlauben darüberhinaus eine Kombination sowohl mit anderen Unterrichtskonzepten als auch mit additiven Fördermaßnahmen. Beide Konzepte werden in ihrer grundsätzlichen Ausrichtung von beiden ExpertInnengruppen befürwortet.

Allerdings fallen in diesem Zusammenhang auch graduelle Unterschiede auf. Den deutschen ExpertInnen scheint insgesamt eher an einer Schaffung allgemein entwicklungsfördernder Bedingungen gelegen zu sein, weniger ausgeprägt an spezifischen Fördersituationen und -maßnahmen. Für die amerikanischen ExpertInnen steht die spezifische Förderung dagegen explizit im Mittelpunkt ihres Auftrags, wenn sie sich zum Teil auch eine stärkere Berücksichtigung von Wahrnehmungs- und Bewegungsförderung wünschen, wie sie im Rahmen der Psychomotorik umgesetzt wird. Diese Unterschiede könnten einerseits auf die unterschiedlichen Kompetenzprofile der SprachpädagogInnen und SprachpathologInnen zurückzuführen sein, andererseits auf die unterschiedliche Entwicklung integrativer Bestrebungen in der Pädagogik der beiden Länder. Meines Erachtens kann die Abgrenzung der integrativen Pädagogik in Deutschland von sonderpädagogisch oder therapeutisch besetzten Vorstellungen die Gefahr mit sich bringen kann, dass spezifische Fördermaßnahmen vernachlässigt werden und nur auf die Selbstlernaktivitäten der Kinder in einem entwicklungsfördernden Kontext gesetzt wird. Das kann für solche Kinder, die zur Entfaltung von Lernaktivitäten auf umfassendere Strukturierungshilfen angewiesen sind, möglicherweise problematisch sein.

Allerdings zeigen die Überlegungen der deutschen ExpertInnen hinsichtlich gemeinsamer und spezifischer Gegenstände, dass sie mit diesem Problem bewusst umgehen. Gleichzeitig wird eine ganzheitliche Orientierung für die amerikanischen ExpertInnen im Zusammenhang mit dem Whole Language Approach zunehmend wichtiger. Geht man von den Äußerungen der Befragten aus, so zeigen die Unterschiede zwischen den Ländern also die Tendenz, sich aufzuheben.

Abschließend ziehe ich wieder die auf der philosophischen Ebene formulierten Prinzipien integrativer Sprach- und Kommunikationsförderung heran, um ihre Umsetzung auf der Ebene des pädagogischen Handelns zu überprüfen.

1. Die Auseinandersetzung mit den Prinzipien und Konzeptansätzen integrativer Sprach- und Kommunikationsförderung zeigt die Berücksichtigung einer systemisch-ganzheitlichen Sichtweise des Individuums im Kontext seiner Lebensgeschichte und seines schulischen und familiären Umfeldes. Sowohl die diagnostischen als auch die Förderkonzepte berücksichtigen die soziale und die Eingebundenheit der

sprachlich-kommunikativen Entwicklung in die gesamte Persönlichkeitsentwicklung von Kindern.

2. Die Prinzipien sind darauf ausgerichtet, eine Umsetzung sprachlich-kommunikativer Förderung im Kontext der wohnortnahen Regelschule zu ermöglichen. Die diagnostischen und Förderkonzepte sind in diesem Rahmen gut zu verwirklichen, die Spannung von Individualisierung und Gemeinsamkeit wird in ihrem Rahmen umfassend reflektiert.

3. Dem Verständnis von Sprach- und Kommunikationsstörungen als strukturgemäßen Entwicklungen, an deren Entstehung und Veränderung der Kontext wesentlichen Anteil hat, wird durch die reflektierte Strukturierung und Schaffung von orientierenden Sinn- und Handlungszusammenhängen in den beschriebenen Konzepten Rechnung getragen.

4. Darüberhinaus wird im Rahmen der vorgeschlagenen diagnostischen und Fördermaßnahmen neben einer direkten Unterstützung des Kindes bei der Bewältigung sprachlich-kommunikativer Anforderungen auch auf die Gestaltung und gegebenenfalls notwendige Veränderung des Unterrichts- und Förderkontexts berücksichtigt, um entwicklungsfördernde Bedingungen herzustellen.

5. Die diagnostischen und Förderkonzepte streben eine größtmögliche Autonomie und Selbstbestimmung des Kindes an und unterstützen es im Rahmen des Prinzips Transparenz und Metakommunikation dabei, die Förderung aktiv mitzugestalten und sich an den Entscheidungen über Förderziele und -inhalte zu beteiligen. Weiterhin werden auch die anderen in den Förderprozess involvierten Personen (andere Kinder, Eltern, LehrerIn, SprachpädagogIn) in die Förderung einbezogen.

6. Dem aktiven Entwicklungsverständnis wird im Rahmen der dargestellten Konzepte durch die Prinzipien der Offenheit und Handlungsorientierung entsprochen. In der Auseinandersetzung mit den Lerngegenständen und in Kooperation mit anderen Menschen sollen für das Kind Gelegenheiten zur Überprüfung seiner Hypothesen über sprachlich-kommunikative Strukturen entstehen.

7. Das Entstehen von Kooperationsbeziehungen wird im Rahmen der diagnostischen und Förderkonzepte angestrebt, denn eine vertrauensvolle Beziehung des Kindes zu seinen InteraktionspartnerInnen (zum Beispiel Sprach- oder RegelpädagogIn oder Peer Tutors) bildet die Grundlage für ihre Akzeptanz als Modelle und damit für gezielte Unterstützungsmaßnahmen im Prozess der Hypothesenbildung und -überprüfung. In den geschilderten Kontexten ist das Entstehen solcher Beziehungen - mit den aufgeführten Einschränkungen - grundsätzlich möglich.

Wie aus diesen Überlegungen insgesamt deutlich wird, passen die auf der Ebene des pädagogischen Handelns vorgestellten Prinzipien, Konzepte und Förderstrategien zu den theoretischen Überlegungen hinsichtlich des Entwicklungsverständnisses, Menschenbildes, Verständnisses von Sprache und Kommunikation sowie des Erziehungs- und Bildungsbegriffs integrativer Pädagogik. Sie sind damit für den Einsatz im Rahmen einer integrativen Sprach- und Kommunikationsförderung grundsätzlich geeignet. Inwieweit ihre Umsetzung gelingt, ist allerdings nicht nur eine konzeptionelle Frage, sondern hängt sowohl mit den politischen und organisatorischen Rahmenbedingungen als auch mit den persönlichen Voraussetzungen und Kompetenzen der Sprach- und RegelpädagogInnen zusammen. Auf die damit angesprochene Ebene der Person gehe ich im nächsten Kapitel ein.

7. Kompetenzen und Bedingungen für die Durchführung einer integrativen Sprach- und Kommunikationsförderung - Ebene der Person

Die bislang beschriebenen Modelle, Prinzipien und Konzepte integrativer Sprach- und Kommunikationsförderung werden von einzelnen Personen im Kontext ihrer konkreten Lebensbedingungen realisiert. In ihrem Rahmen finden Interaktionsprozesse statt, an denen die einzelnen Kinder und ihre Eltern, die Regel- und SprachpädagogInnen sowie gegebenenfalls weitere Personen beteiligt sind. Alle diese Personen bringen ihre jeweiligen Sichtweisen, Handlungsinteressen und Kompetenzen ein und werden mit den Sichtweisen der anderen Beteiligten konfrontiert. Aufgrund ihres beruflichen Auftrages übernehmen die SprachpädagogInnen beziehungsweise SprachpathologInnen dabei eine führende Rolle: sie sollen die Kinder mit Sprach- und Kommunikationsstörungen in der Entwicklung ihrer sprachlich-kommunikativen Fähigkeiten innerhalb ihrer schulischen Lebenswelt fördern und die Integrationsprozesse der Gruppe unterstützen. Dazu benötigen sie persönliche, interaktionelle und fachliche Kompetenzen, die sich teilweise von den im separierenden Schulsystem erforderlichen Notwendigkeiten unterscheiden, denn

- * sie arbeiten in einem oder mehreren größeren und durch größere Heterogenität gekennzeichneten Klassensystemen und

- * sie müssen mit anderen pädagogischen Fachkräften, vor allem den RegelpädagogInnen, in großem Umfang zusammenarbeiten.

Auch auf die RegelpädagogInnen kommen Veränderungen zu:

- * die Heterogenität ihrer Lerngruppen nimmt zu, denn sie können Kinder, mit deren Förderung sie sich überfordert fühlen, nicht mehr durch die Überweisung in eine Sonderschule "loswerden";

- * statt dessen müssen auch sie mit anderen pädagogischen Fachkräften wie mit SprachpädagogInnen zusammenarbeiten.

In diesem Kapitel geht es deshalb um die Frage, welche Kompetenzen die SprachpädagogInnen und die mit ihnen kooperierenden RegelpädagogInnen für die Umsetzung integrativer Sprach- und Kommunikationsförderung benötigen. SCHUCK spricht in diesem Zusammenhang in Übereinstimmung mit einigen meiner InterviewpartnerInnen von einer **"neuen Professionalität"**:

"Professionelle pädagogische Arbeit zeigt sich für mich nun darin, wie weit es gelingt, organisatorische Bedingungen und inhaltliche Aspekte pädagogischer Arbeit

mit dem personalen Ziel zu koordinieren, für die Kinder (a) bestmögliche Entwicklungschancen zu schaffen, (b) eine maximale Teilhabe am gesellschaftlichen Entwicklungsprozess zu eröffnen und (c) die individuelle Integration in maßgebliche Lebenswelten und Lebensbezüge zu realisieren" (SCHUCK 1995, 227).

SCHUCK spricht damit inhaltliche und strukturelle Aspekte und ihre Zusammenhänge mit pädagogischen Zielen, also die Sachebene pädagogischen Handelns an. Von den befragten ExpertInnen wurden darüberhinaus intra- und interpersonelle Faktoren genannt, die bei der Veränderung des beruflichen Kompetenzprofils zu berücksichtigen sind. Um auf der Sachebene des pädagogischen Handelns arbeitsfähig zu sein, sind ihrer Auffassung nach auch interaktionale Kompetenzen und persönliche Voraussetzungen notwendig.

"In diesem Bereich gilt es Professionalität zu entwickeln, damit es auch um die sachlich-inhaltlichen Fragen geht" (Tepp). "Ich würde es einfach Professionalität nennen, die dazugehört. Nicht alles persönlich sehen, sondern die Sache sehen" (Rodust/Höntsch). "Ja, eine Professionalisierung. ... ich glaube, dass wir dazu kommen müssen, auch dieses professioneller anzugehen. Das heißt, da gibt es Kompetenzen, die erlernbar sind" (Kleinert-Molitor).

Diese verschiedenen Aspekte aufgreifend, unterscheide ich auf der Ebene der Person fachliche, interaktionale und persönliche Kompetenzen und Bedingungen, die im Rahmen integrativer Sprach- und Kommunikationsförderung für SprachpädagogInnen und die mit ihnen kooperierenden RegelpädagogInnen notwendig sind ¹. Dabei handelt es sich um eine analytische Trennung von Aspekten, die in der Persönlichkeit der PädagogInnen nicht getrennt voneinander existieren, sondern verflochten sind, sich überschneiden und gegenseitig beeinflussen. Das wird auch in der Darstellung der Interviewergebnisse deutlich: so beziehen sich die von mir als **interaktionale Kompetenzen** bezeichneten Bereiche zum einen auf die Einigung über fachliche Gegenstände und zum anderen auf persönliche Kompetenzen, die dazu auf der Beziehungsebene eingebracht werden. Diese Kategorie ist gegenüber den anderen beiden also nicht trennscharf; trotzdem halte ich es im Sinne einer differenzierten Beschreibung für sinnvoll, diese drei Bereiche jeweils gesondert herauszuarbeiten. Ich gehe zunächst wieder auf die ExpertInnenaussagen ein und stelle sie dann in den Kontext theoretischer Überlegungen.

¹ In der Untergliederung der Kompetenzbereiche lehne ich mich an den Vorschlag KLEINS u.a. (1987) zur Beschreibung integrativer Prozesse an.

7.1. Persönliche, interaktionale und fachliche Kompetenzen in der Einschätzung der ExpertInnen

Unter der Fragestellung nach den für eine integrative Sprach- und Kommunikationsförderung notwendigen Kompetenzen waren in meinem vorläufigen Kategoriensystem folgende Aspekte berücksichtigt:

- * Wissen über Spracherwerb, diagnostische, methodische und organisatorische Fähigkeiten im Bereich der Fachkompetenzen;
- * Kooperationsfähigkeit;
- * eine reflektierte Einstellung zu Behinderung und Integration im Bereich der persönlichen Kompetenzen.

Der Schwerpunkt lag damit bei den Fachkompetenzen, er verschob sich im Verlauf der Interviewdurchführung und -auswertung hin zu einer ebenso starken Gewichtung der beiden letztgenannten Bereiche. Alle Kategorien wurden durch die Äußerungen meiner InterviewpartnerInnen stark ausdifferenziert, außerdem kamen neue hinzu. Insgesamt nahm die Ebene der Person einen beinahe ebenso großen Raum in der Mehrheit der Interviews ein wie die organisatorische Ebene und die Ebene des pädagogischen Handelns. Das läßt auf ihren hohen Stellenwert für die Umsetzung integrativer Sprach- und Kommunikationsförderung schließen. Im Rahmen der Auswertung entstanden folgende Kategorien und Ausprägungen:

Ebene der Person		
Kategorien	USA	Deutschland
Persönliche Kompetenzen		
<i>Reflektierte Einstellung zu Integration</i>	5	4
- eigene Angst vor Behinderung bearbeiten	3	4
- positive Einstellung zu integrativer Förderung	5	-
- Angst vor Überforderung und Kontrolle überwinden	2	1
<i>Offenheit und Akzeptanz:</i>	5	7
- Offenheit gegenüber anderen Sichtweisen	5	5
- Bereitschaft zur Enthüllung der eigenen Fähigkeiten und Schwächen	2	6
- Empathie, Emotionalität, Humor	5	4
- Rollendistanz, Bereitschaft zur "Gastrolle"	3	3
- Bereitschaft zur Veränderung der eigenen Arbeitsweise, Flexibilität	5	4
<i>Kooperationsbereitschaft:</i>	6	9
- besonderes Engagement	-	6
- Übernahme gemeinsamer Verantwortung	3	4
- Konfliktbereitschaft	2	4
- Fähigkeit zum Perspektivwechsel	1	-
- Authentizität in der eigenen Position	4	-
<i>Selbstbewußtsein, Wissen um eigene Fähigkeiten</i>	5	3
- Belastbarkeit, Selbsteinschätzung	1	5
- Fähigkeit zur Selbstreflektion und Dissoziation	-	4
- Kritikfähigkeit	-	3
- Kreativität, Mut	-	1
- Geduld, Gelassenheit, Frustrationstoleranz	2	2
- kein Perfektionsanspruch	-	1
Interaktionale Kompetenzen		
<i>Kollegialität auf der Inhaltsebene</i>	8	8
- Kooperation macht die besondere Qualität integrativer Förderung aus	4	8
- interaktionale Kompetenzen sind zentral	7	8
- grundsätzliche fachliche Übereinstimmung	5	8
- gegenseitige fachliche Wertschätzung	6	5
- andere Sichtweisen als Bereicherung	5	2
- gegenseitige fachliche Unterstützung, Kompetenztransfer	7	3
<i>Aushandeln</i>	5	9
- von Förder- und Veränderungsmöglichkeiten	4	3
- von Rollen und Zuständigkeiten	3	4
a) Gleichwertigkeit, wechselnde Führung	1	4
b) klare berufsgruppenspezifische Zuständigkeiten	9	2
- "Gesprächsarbeit"	2	4

Kategorien	USA	Deutschland
Kollegialität auf der Beziehungsebene	5	8
- zusammenpassen, "click together"	3	5
- Verlässlichkeit, Vertrauen, Fairness	1	7
- gegenseitige persönliche Unterstützung	4	4
- Bereitschaft zum Teilen von Autonomie und Erfolg	3	5
- Berücksichtigung von Ängsten der PartnerIn	2	1
kommunikative Kompetenzen	7	6
Fachliche Kompetenzen		
Sprach- und kommunikationsbezogene Fachkompetenz	9	10
- umfassende Kenntnisse über Spracherwerb, Störungen, Fördermöglichkeiten f. SprachpädagogInnen	5	4
- Wissen über Spracherwerb für RegelpädagogInnen	8	4
- diagnostische Kompetenzen für Sprachpäd.	8	9
- elementare diagnostische Fähigkeiten für Regelpäd.	7	1
- Flexibler Einsatz von Fördermethoden für Sprachpäd.	6	10
- Einsatz kommunikationsfördernder Strategien für Regelpäd.	8	3
unterrichtsbezogene Fachkompetenz	9	10
- Kenntnisse über Curriculum und Unterrichtskonzepte für Sprachpäd.	4	5
- Berufserfahrung in verschiedenen schulischen Bereichen für Sprachpäd.	-	3
- Fähigkeit zur Differenzierung des Unterrichts für Regelpäd.	8	8
- Fähigkeit zur Strukturierung von Lernsituationen für Regelpäd.	7	
Beratungskompetenz	8	7
- gegenseitige / kollegiale Beratung, Kompetenztransfer für Regel- und SprachpädagogInnen	1	4
- RegelpädagogInnen benötigen Beratung	3	5
- SprachpädagogInnen benötigen Beratungskompetenzen	4	4
a) Vermittlung von störungsspezifischen Kenntnissen	5	4
b) Differenzierung des Unterrichts	6	2
c) Reflexion der Kommunikation im Unterricht	2	1
d) Veränderung der Systemstrukturen	5	1
- Fortbildung/Anleitung von RegelpädagogInnen, pädagogischen MitarbeiterInnen, Peer Tutors	9	4

Abb. 19: Kategorien und Ausprägungen auf der Ebene der Person

7.1.1. Persönliche Kompetenzen und Bedingungen

Gut die Hälfte der amerikanischen und deutschen ExpertInnen geht auf persönliche Bedingungen ein, die Sprach- und RegelpädagogInnen für die Zusammenarbeit im Rahmen einer integrativen Sprach- und Kommunikationsförderung mitbringen sollten.

7.1.1.1. Reflektierte Einstellung zu Integration und Behinderung

Die persönliche Einstellung der Sprach- und RegelpädagogInnen zu Menschen mit Behinderungen und ihrer Integration ist von grundlegender Bedeutung für die Entscheidung, integrative Sprach- und Kommunikationsförderung durchzuführen, und für die gewählten Formen der Zusammenarbeit. Im Rahmen der Auseinandersetzung mit der eigenen Angst vor Behinderung und vor Überforderung sind von den einzelnen PädagogInnen innerpsychische Integrationsprozesse zu leisten. Eine positive Einstellung gegenüber integrativer Förderung ist den ExpertInnen zufolge die Voraussetzung für ihr Gelingen:

"And of course you have to believe that it's going to work, or it won't" (Hilton).

Dazu muss die **Angst vor Behinderung** und damit vor Abhängigkeit und Ausgrenzung, die jeder Mensch in sich trägt, bearbeitet und überwunden werden, denn in einer integrativen Arbeitssituation ist es notwendig, mit Behinderungen bewußt umzugehen und sie nicht zu tabuisieren:

"Denn wenn die Angst vor Behinderung nicht angemessen überwunden ist, dann kann man so ein Kind auch nicht angemessen unterrichten, davon bin ich überzeugt" (Krämer). "I think it's just an awareness. If you really make people aware of it and you take it out of the closet, and you talk about all the different disorders, how people are different and what are positive parts of each individual person it changes" (Kirschbaum).

Eine positive Einstellung zu Menschen mit Behinderungen und eine Überwindung der Angst vor der Kommunikation mit ihnen ist deshalb die Voraussetzung für das Gelingen integrativer Förderung:

"A positive attitude towards mainstreamed kids is definetely essential. ... And then communication disorders really knowing, you know, how do I communicate with this child? Not being afraid to communicate" (Tracy).

Vor allem RegelpädagogInnen haben häufig Angst vor der vermuteten Andersartigkeit von Lernprozessen bei Kindern mit Behinderungen und befürchten, sie nicht angemessen unterrichten zu können:

"Wir haben, wenn ich das ein bißchen überspitzt sage, durchaus auch Kollegen, die ungern mit behinderten Kindern in Berührung kommen, die das einfach auch nicht gut finden. Und ich denke, wenn man auch mit den Down-Syndrom-Kindern arbeiten will, muss man bereit sein, offen sein, sonst kann man es sich schenken" (Lenzen). "Sometimes it scares teachers: 'oh no!'" (Kirschbaum). "Many times teachers are - I'd say 'scared' of children with disabilities because they are afraid they won't be able to teach them adequately" (Tracy).

Eng damit verbunden ist die **Angst vor Überforderung**, auf die die deutsche Expertin Kleinert-Molitor eingeht. Um alle LehrerInnen in den Prozess der Systemveränderung einbeziehen zu können, ist es ihrer Auffassung nach wichtig, nicht von Anfang an zu hohe Anforderungen zu stellen werden, sondern ohne Gesichtsverlust auch weniger anspruchsvolle Kooperationsformen zuzulassen:

"Und da gibt es Formen, die weniger anstrengend sind. Ich finde, dann muss man auch die Möglichkeit haben, darauf zurückzugreifen, ohne dass die Lehrer Gesichtsverlust erleiden" (Kleinert-Molitor).

Die **Angst vor der Kontrolle** einer anderen Person, der man im Rahmen der Kooperation Einblick in die eigene Arbeitsweise gibt, ist demnach ein Problem, das wesentlichen Einfluß auf die Einstellung zur integrativen Förderung hat.:

"Ein ganz großes Problem liegt immer noch bei den Ängsten der Lehrer voneinander. ... Aber die Ängste der Lehrer vor der Kontrolle des anderen, die vielleicht gar nicht als Kontrolle gemeint ist. Dass sie nun zusammenarbeiten müssen und sich wechselseitig Einblick geben müssen in ihre Arbeit, ich glaube, dass da eine ganz große Angst besteht und auch dadurch ein Widerstand begründet ist gegen diese ganze Entwicklung" (Kleinert-Molitor).

Barbara Kleinert-Molitor spricht damit die Verbindung der persönlichen Bedingungen zur bildungspolitischen Ebene an. Die Ängste können einen hemmenden Faktor für die Einführung von Modellen integrativer Sprach- und Kommunikationsförderung darstellen, denn sie führen zum Widerstand vieler Regel- und SprachpädagogInnen gegen die Systemveränderung und verstärken die Beharrungstendenzen im *"Alten, doch Bewährten"* (Kleinert-Molitor). Sie müssen sowohl auf politischer Ebene durch die Schaffung von Unterstützungssystemen als auch in der einzelnen Kooperationsbeziehung berücksichtigt werden. Nach Auffassung Dulls haben deshalb Sprach- und andere SonderpädagogInnen in ihrer Beratungsrolle die Aufgabe, die Ängste von RegelpädagogInnen zu erkennen und ihre Überwindung gezielt zu unterstützen. Dull geht damit

aus amerikanischer Perspektive davon aus, dass in erster Linie RegelpädagogInnen diejenigen sind, die Angst vor Veränderung und integrativer Förderung haben. Dagegen betrifft diese Unsicherheit in Deutschland anscheinend Regel- und SprachpädagogInnen gleichermaßen.

7.1.1.2. Offenheit und Akzeptanz

Die Offenheit für andere Menschen, neue pädagogische Ansätze und Rollenveränderungen ist kennzeichnend für die Personen, die sich in den "neuen" Arbeitsbereich integrative Förderung begeben:

"It takes open minds on both sides" (Hanson).

Insgesamt fünf amerikanische und sieben deutsche ExpertInnen gehen auf verschiedene Aspekte dieser Kategorie ein.

Die **Offenheit für Sichtweisen und Ideen der anderen Person** nennen vor allem deutsche ExpertInnen als wichtigen Aspekt. Sie haben die Erfahrung gemacht, dass die Zusammenarbeit zum Scheitern verurteilt ist, wenn eine der KooperationspartnerInnen für sich Anspruch nimmt, dass ihre Sichtweise die einzig richtige ist:

"... auch wenn wir mal methodisch nicht einer Meinung sind, ist klar, dass man ausprobieren kann. Den anderen machen lassen, was er vorhat, und hinterher kann man dann sehen, ob es geklappt hat" (Rodust/Höntsch).

"... in America we have PTs (PhysiotherapeutInnen) and OTs (BeschäftigungstherapeutInnen) and Speech Paths who really think that they know what's best. And there are no exceptions, no other options" (Barnes).

Statt dessen sollten andere berufliche Zugänge und Sichtweisen nicht als Störung, sondern als Bereicherung verstanden werden:

"Wir haben damit wirklich nur positive Erfahrungen gemacht, dass zwei verschiedene Berufsgruppen in der Klasse vertreten sind. Es kommen unterschiedliche Qualifikationen zusammen. Und es bringt eine andere Sichtweise in die Schule, nicht nur die Lehrerposition, Leistungsorientierung usw. ... Zwei Lehrer zusammen schaukeln sich leicht gegenseitig hoch, während so ein völlig anderer Standpunkt mit einfließt und dazu beiträgt, dass man Situationen noch einmal anders betrachtet und deutet" (Rodust/Höntsch).

Durch die Kooperation kommen Sprach- und RegelpädagogInnen in die Situation, **die eigene Rolle "entmystifizieren"** zu müssen, ihre eigenen Fähigkeiten, Möglichkeiten und Grenzen der KooperationspartnerInnen offenzulegen. Das gilt besonders für die manchmal in einer "medizinischen Aura" arbeitenden SprachpädagogInnen, deren Arbeit in äußerer Differenzierung für die anderen PädagogInnen oft undurchschaubar ist:

"... Denn es ist letztendlich auch keine schwarze Kunst" (Tepp). "Wenn man im Team arbeitet, macht man sich ja auch viel angreifbarer. Man wird kritisiert, was ja auch richtig ist, aber die Bereitschaft, zu akzeptieren, dass jemand anders an meinem Unterricht, an der Art und Weise, wie ich mit Kindern umgehe, Kritik übt, ist nicht selbstverständlich" (Lenzen).

Den Vorurteilen, die bei manchen RegelpädagogInnen den "SpezialistInnen" gegenüber bestehen, sollte man - so Tracy und Dull - mit Offenheit begegnen und sie dadurch entkräften, dass man die eigene Arbeitsweise offenlegt. Deshalb ist es wichtig, auch die **eigenen Schwächen und Probleme zu enthüllen** und der KooperationspartnerIn zuzuhören:

"You can make a major impact by sharing: 'you know, I had Johnny Jones, and I did this with him.' And she says: 'I had trouble with this and that.' ... Listen to what they say, what a lot of people don't do. They go in and say 'do it this way.' You take the teacher from where he or she is and look at the kids and say: 'now let me see how I can help you better do this. And let me see how I can help Mary to understand this thing about airplanes you are teaching.'" (Tracy).

Empathie, also das Einfühlungsvermögen in die Gefühle der KooperationspartnerIn, des Kindes und der Eltern, ist eine Kompetenz, die sich im Kontakt mit dem Kind auf die Förderung selbst und im Kontakt mit den anderen PädagogInnen und Eltern auf die Zusammenarbeit auswirkt. Dadurch wird den anderen Personen eine grundsätzliche Akzeptanz und Wertschätzung vermittelt:

"Dann halte ich Empathie für eine Schlüsselfähigkeit. ... Man muss, gerade wenn man von außen in so eine Institution reinkommt, sehr sensibel sein und Menschen qualifiziert wahrnehmen und damit umgehen können, reinfühlen. Das geht weit über das Unterrichtliche hinaus, ins Private hinein. Sonst sind ganz schnell Störungen da, Mißverständnisse" (Günther). "Das heißt, bei der Auswahl der mobilen Dienste muss man besonders darauf achten, dass der Lehrer eine bestimmte Persönlichkeit ausstrahlt, dass er überzeugen kann, dass er auch kollegial auftritt und nicht besserwisserisch, dass er diplomatisches Geschick besitzt. ... er muss sich vor allem als Partner verstehen, und nicht als einer, der kommt und dem anderen was aufpfropfen will, das ist die Voraussetzung für alles, was dann folgt" (Müller).

"You can never go in like 'I am the speech pathologist and you will do this.' That never goes well ... And if you want the teacher to do things for you, you have to look at 'this person is doing something for this kid, is doing something for me, and it's doing me a favor" (Tracy).

Die ***Rollendistanz*** und Offenheit für andere Aspekte der eigenen Persönlichkeit als nur die Berufsrolle sprechen drei amerikanische und drei deutsche ExpertInnen an:

"Und die Rollendistanz, das ist auch so ein Punkt. ... Ich bin nicht nur Sprachheil-lehrer, und das muss man auch in der Schule darstellen. Identitätsdarstellung: das man so ein ganz bunter Mensch sein sollte. Das war früher mein Problem. Ich war praktisch dieser Sprachheilidiot an den Grundschulen. ... dass ich so fixiert war auf diese Rolle, das Spektrum war zwischen Schulkaspar oder Typ im weißen Kittel, der Doktor, der ein Medikament verabreicht, und dann ist wieder alles in Ordnung. Und da ist es ganz wichtig, Identitätsdarstellung ganz bewußt zu betreiben, um deutlich zu machen, ich bin eine Persönlichkeit mit vielen unterschiedlichen Facetten. Ich bin nicht nur Sprachheillehrer. Ich bin Vater, reise nach Mallorca oder weiß der Kuckuck. Also das bewußt zu öffnen auf eine Vielschichtigkeit hin" (Günther u.a.).
"... mehr Mensch als Lehrer" (Tepp).

Die AmerikanerInnen weisen in diesem Zusammenhang darauf hin, dass SprachpathologInnen sich selbst zurücknehmen können und eine "Gastrolle" in der Klasse einnehmen müssen, wenn sie im Consultation Model arbeiten: *"Because the teachers' classroom is his or her domain and you are only visitor" (Tracy).*

Die ***Bereitschaft zur Veränderung*** der eigenen Arbeitsweise und die Fähigkeit, sich auf unterschiedliche Situationen und Personen ***flexibel*** einstellen zu können, ist für mobil arbeitende SprachpädagogInnen und -pathologInnen von größter Bedeutung. Das gilt, wie die Befragten beider Gruppen meinen, in der Auseinandersetzung mit den einzelnen Kindern wie auch mit den KooperationspartnerInnen:

"Ich halte es auch für eine notwendige Kompetenz, sehr flexibel zu sein und sich immer wieder neu darauf einzustellen, was hat das Kind jetzt an Kommunikationsbedürfnissen, wie kann ich es aufgreifen und vielleicht Hilfestellungen geben" (Krämer). "Und es gibt einfach einige Personen, die keine Bereitschaft entwickeln, sich da nochmal auf einen anderen Prozess einzulassen ... Ja, Veränderungsbereitschaft ist schon ganz wichtig" (Tepp).

7.1.1.3. Kooperationsbereitschaft

Die integrative Arbeit und insbesondere die Gestaltung der kooperativen Beziehung erfordert, wie sechs deutsche ExpertInnen meinen, ein ***besonderes Engagement***: *"Zeitintensiv ist es auf jeden Fall" (Günther u.a.).* Die AmerikanerInnen gehen darauf nicht ein, möglicherweise deshalb,

weil integrative Arbeit für sie schon alltäglicher ist, grundsätzlich zu ihrem Auftrag gehört und daher nichts "Besonderes" ist.

Die **Bereitschaft zur Übernahme gemeinsamer Verantwortung** für den Unterrichts- und Förderprozess ist ein Faktor, der von drei amerikanischen und vier deutschen ExpertInnen genannt wird:

"... they also share some curriculum responsibilities. That way the classroom teacher becomes more comfortable with learning about communication skills and the speech pathologist becomes more comfortable about dealing with curriculum" (Fitz).

Sie stellt für beide KooperationspartnerInnen eine neue Aufgabe dar, denn a) die RegelpädagogInnen müssen Mitverantwortung für die besondere Förderung übernehmen:

"... ich würde ihre Verantwortung für das Kind als - ja nahezu genauso hoch ansehen wie meine eigene auch, dafür, dass ein Förderprozess gelingt" (Krämer);

und b) SprachpädagogInnen beziehungsweise -pathologInnen müssen die Mitverantwortung für den gesamten Unterricht übernehmen (Hilton). Beide PädagogInnen müssen den Unterricht, Besprechungen, Elternarbeit und Förderung gemeinsam planen beziehungsweise sich über eine Arbeitsteilung einigen. Dabei kann es zu Konflikten kommen, die in einem Einigungsprozess auszutragen sind.

7.1.1.4. Selbstbewußtsein

Sich des eigenen Wertes und **der eigenen Fähigkeiten zu bewußt** sein halten fünf amerikanische und drei deutsche ExpertInnen für eine weitere wichtige Bedingung in der Kooperation:

"Ja, dazu braucht man natürlich ausreichend Selbstbewußtsein. Man muss von den eigenen Qualitäten überzeugt sein, man darf nicht neidisch sein oder in Konkurrenz geraten, wenn dem anderen etwas gut gelingt oder die Kinder den anderen besonders gern mögen" (Rodust/Höntsich). "... she just goes into the classroom and starts working. And many speech pathologists are afraid to do that ... because they don't want to offend the teacher. She goes in and pretty soon they all expect it" (Brown).

Besonders für die SprachpädagogIn, von der die Übernahme einer ExpertInnenrolle erwartet wird, ist das von großer Bedeutung:

"Und ein weiterer Punkt ist, wenn eine Expertin in der Klasse ist, die sich ihrer Sache unsicher ist und die eigentlich gar nicht genau weiß, wo ihre besonderen Fähigkeiten liegen, dann glaube ich, dass das auch ein Faktor ist, der die Arbeit sehr, sehr erschwert" (Krämer).

Melinda Barnes argumentiert umgekehrt, dass auch RegelpädagogInnen Selbstbewußtsein benötigen, damit sie ihre Klassentüren für eine SprachpathologIn öffnen und sie bei ihrer Arbeit unterstützen:

"... those teachers I found out are very knowledgeable, very capable, and the teachers that will work with me are selfashured in their skills. The teachers that are not selfashured in their skills and might think that they are not good teachers won't work with the professionals" (Barnes).

Um auf Dauer gute Arbeit in der integrativen Förderung leisten zu können, sollten PädagogInnen **belastbar** sein und vor allem die eigenen Kräfte angemessen einschätzen und einsetzen können. Dazu gehört es auch, über die **eigenen Grenzen** zu reflektieren und nicht zu viele weitere Aufgaben zu übernehmen:

"Ich glaube schon, dass man bei dieser Arbeit zumindest am Anfang schon einiges abkönnen muss" (Günther u.a.). "Und das sind Sachen, die ich nach meinen Integrationserfahrungen vielleicht schneller aufgebe. Ich verschwende da keine Energie mehr. ... Nein, da stecke ich meine Kraft lieber woanders rein" (Nalepa).

Auch die Bereitschaft zur **Selbstreflexion** ist eng mit dem Selbstbewußtsein verbunden. Sie wird von vier deutschen ExpertInnen für besonders wichtig gehalten und sollte ihrer Auffassung nach im Rahmen von kooperativer Beratung oder Supervision unterstützt werden:

"Wie gehe ich auf den anderen zu? Wie wirke ich eigentlich? Die Selbst- und Fremdeinschätzung, die ja nicht unbedingt bei jedem übereinstimmt und wo die Auseinandersetzung nicht unbedingt bei jedem schon geleistet ist" (Kleinert-Molitor). "... und was das wichtigste ist, Offenheit für eine Reflexion nicht nur über die Kinder, sondern auch über sich selbst" (Harms).

Ein weiterer Schritt, von dem die Expertin Nalepa berichtet, ist die manchmal notwendige **Dissoziation**, die Fähigkeit, sich in bestimmten belasteten Situationen innerlich zu distanzieren und zum Beispiel eine Beleidigung nicht persönlich zu nehmen:

"Und wo ich dann heute, wenn mich Dinge nicht nur nerven, sondern auch angreifen - sowas passiert ja immer wieder - dass ich dann wirklich weiß, was ich tun kann. Ich gehe raus aus der Situation. Ich gehe innerlich raus oder ich wende mich äußerlich ab. Und dann kann ich wieder zurück und gucken und sehen, was hat sie da gearbeitet" (Nalepa).

Schließlich gehört zur Arbeit im Team - so drei deutsche ExpertInnen - die **Kritikfähigkeit**, in der aktiven wie in der empfangenden Rolle:

"Kritik zu ertragen und eben auch zu reflektieren 'verdammt, was habe ich da falsch gemacht.' ... sich sagen lassen zu können, 'Mensch, das hast du gut gemacht', das soll ja auch sein, oder 'das hättest du anders machen können,' oder 'das wäre anders vielleicht besser gelaufen'" (Harms).

7.1.1.5. Geduld, Gelassenheit, Frustrationstoleranz

Eine wichtige persönliche Eigenschaft beim Aufbau kooperativer Beziehungen sowohl mit den Kindern als auch mit anderen PädagogInnen ist nach Auffassung von zwei amerikanischen und zwei deutschen ExpertInnen eine grundsätzliche **Gelassenheit und Geduld** sowohl mit der anderen Person als auch mit sich selber und **Frustrationstoleranz**:

"Frustrationstoleranz ist wichtig. Ich erlebe auch meine Frustrationen, auch mit Kolleginnen. Mit Heidrun ist es ein Glücksfall, aber mit anderen habe ich die schon mal. Da muss man einfach auch was wegstecken können" (Günther u.a.).

Dazu gehört es auch, weder an sich selbst noch an die KooperationspartnerInnen einen **Perfektionsanspruch** zu stellen. Bei aller Gelassenheit erfordert es nach Auffassung des Teams Rodust/Höntsch Risikobereitschaft und **Mut**, mit der integrativen Arbeit zu beginnen:

"Man muss bereit sein, das Wagnis einzugehen, auch wenn man nicht weiß, wie es laufen wird" (Rodust/Höntsch).

7.1.2. Interaktionale Kompetenzen

Da die Zusammenarbeit mit den Kindern und RegelpädagogInnen, darüberhinaus mit anderen pädagogischen Fachkräften und den Eltern einen großen Stellenwert in der integrativen Sprach- und Kommunikationsförderung hat, sind, wie fast alle befragten ExpertInnen ausführen, die interaktionalen Kompetenzen der Sprach- und RegelpädagogInnen in ihrem Kontext von besonderer Bedeutung. Dass die Kooperation der PädagogInnen durch das Zusammenkommen verschiedener Kompetenzen **die besondere Qualität integrativer Förderung** ausmacht, betonen drei amerikanische und acht deutsche ExpertInnen:

"I think the quality time, the advantage of having both people in there is all about integration" (Fitz). "... ich finde die kooperative Arbeit wie wir sie machen wahn-sinnig günstig. ... Es ist im Grunde genommen sehr ökonomisch. Man braucht natürlich mehr Zeit dafür, sich abzusprechen, was man tun will. Aber im konkreten Unterricht ist das optimal" (Günther u.a.). "... Da bekommt man natürlich einen hohen Qualitätsstandard und wird auch ein bißchen arrogant" (Rodust/Höntsch).

Der hohe Qualitätsstandard integrativer Arbeit wird nach Auffassung der ExpertInnen möglich, weil durch die Kombination der Fachkompetenzen von Regel- und SprachpädagogIn eine neue, über die je einzelnen Möglichkeiten hinausgehende Qualität entstehen kann, die der hohen Komplexität der Anforderungen zum Beispiel in der Arbeit mit einer heterogenen Gruppe oder in der Elternarbeit angemessener ist und die einzelnen entlastet:

"It's almost like a synergy. It's ... more than the sum of it's parts. You can put this person here with this kind of training and that person here with that kind of training, but the product is more than those two put together" (Fitz). "... it's good teaching. And two heads are better than one" (Hilton).

"... und das ist ja auch sehr viel leichter in dem Moment, wo man zu zweit oder dritt arbeitet" (Harms). "Und ich denke, auch in der Zusammenarbeit mit den Eltern ist es im Team leichter. Man sieht einfach viel mehr ..." (Wichert). "... Da hat sich schon vieles durch die Zusammenarbeit und durch die Aufgabe der Integration entwickelt" (Rodust/Höntsch).

Das Gelingen integrativer Förderung hängt nach Auffassung von fast allen amerikanischen und deutschen ExpertInnen wesentlich davon ab, dass die PädagogInnen gut miteinander kooperieren. **Kooperationsprobleme gehören dementsprechend zu den schwerwiegendsten Problemen** der Integration, und sie sind es, die integrative Förderung am häufigsten scheitern lassen:

"... und dann wurde mir deutlich, so selbstverständlich ist das gar nicht, dass Lehrer zusammenarbeiten können, kooperieren können. Ich meine schon, dass unsere Arbeit weitgehend davon abhängt, ob das klappt oder nicht klappt" (Günther u.a.).

"... die Kooperation zwischen den Erwachsenen. Und das ist unabhängig davon, wen ich integrieren soll, das allerschwierigste ..." (Krämer).

"... sometimes it works very well, other times it's a constant struggle. I think people are always striving to make it work but sometimes it's just personality conflicts that people can't get past" (Barnes).

Die Äußerungen der InterviewpartnerInnen zu den im Rahmen integrativer Sprach- und Kommunikationsförderung notwendigen interaktionalen Kompetenzen beziehen sich zum einen auf die Inhalts- und zum anderen auf die Beziehungsebene. Da SprachpädagogInnen sich aufgrund ihrer Berufsrolle fachlich mit Interaktionen auseinandersetzen, diese kompetent analysieren und unterstützen, gehören die auf der Inhaltebene interaktionaler Kompetenzen angesprochenen Aspekte gleichzeitig zu ihren Fachkompetenzen:

"... wenn ich mir Gedanken mache über Paraphrasierung in der Kommunikationsforschung, dann weiß ich auch, was es im Unterricht bedeutet. Oder in der Gesprächsführung mit anderen" (Tepp).

7.1.2.1. Kollegialität auf der Inhaltsebene

Interaktionale Kompetenzen, die sich auf die berufliche Rolle und Qualifikation der beiden PädagogInnen und das Aushandeln ihrer Standpunkte beziehen, wurden von allen befragten ExpertInnen angesprochen.

Neben der Klarheit über den gesetzlichen Auftrag von Regel- und SprachpädagogIn² muss teamintern eine Einigung über den gemeinsamen und den je einzelnen Auftrag der Sprach- und RegelpädagogInnen hergestellt werden. Um schließlich *"gemeinsame Sache zu machen"* (Tepp), bedarf es einer grundlegenden fachlichen und persönlichen Übereinstimmung in bezug auf *"die pädagogische Profession"*, die eigenen Rollen und Aufgaben und die der KooperationspartnerIn. Die Einigung hängt auf inhaltlicher Ebene in hohem Maße davon ab, dass eine grundsätzliche Übereinstimmung in bezug auf die Ziele und Arbeitsformen sowie in bezug auf das persönliche Engagement besteht, das die einzelnen einzubringen bereit sind, denn es muss ein gemeinsames Unterrichts- und Förderkonzept entwickelt und umgesetzt werden. Die meisten ExpertInnen gehen auf diese wichtige Voraussetzung einer gelingenden Kooperation ein:

"... wir sind schon sehr eingespielt. Wir haben eine grundsätzliche Übereinstimmung darüber, wie es laufen soll ... dass man derselben Meinung ist in bezug auf das grundsätzliche Ziel von Unterricht, von Schule. Was will ich erreichen bei den Kindern. ... Das ist diese grundsätzliche Übereinstimmung, und ohne die will ich auch nicht mehr arbeiten" (Rodust/Höntsch).

Diese Übereinstimmung ist aufgrund der unterschiedlichen Ausbildungen und Schwerpunkte in der Arbeit von Sprach- und RegelpädagogInnen nicht immer leicht zu erreichen:

"... eigentlich habe ich immer noch Probleme, mit den Kolleginnen aus den Grundschulklassen zusammenarbeiten, weil sie einen ganz anderen Unterrichtsstil haben und ganz andere Kriterien für wichtig erachten als ich" (Lenzen).

Drei deutsche ExpertInnen verweisen außerdem auf die notwendige **Übereinstimmung in bezug auf das persönliche Engagement**, damit sich nicht eine der beiden KooperationspartnerInnen ausgenutzt fühlt:

² vgl. politische Ebene, Kap. 4.1.

"... Wie ernst nehme ich Schule, wieviel Energien investiere ich. Darüber muss man sich einig sein, sonst klappt die Kooperation nicht. Es gibt Kollegen an der Schule, die darüber eine andere Auffassung haben. Das kann ich tolerieren, aber mit denen will ich dann auch nicht zusammenarbeiten" (Rodust/Höntsch). "Das ist an der Schule auch noch ein Problem, dass wir immer noch ein paar Kollegen haben, die diese Bereitschaft nicht haben. ... es setzt sehr viel Arbeitskraft und Initiative voraus, und einige Kollegen möchten das nicht. Das kann ich akzeptieren, aber dann fällt mir auch die Zusammenarbeit schwer" (Lenzen).

Deshalb ist das Prinzip der Freiwilligkeit beziehungsweise bewußten Entscheidung füreinander ein großer Vorteil bei der Teambildung:

"Ich denke, so ein Team, das muss sich finden, muss zusammenwachsen, denn es gibt immer wieder Kollegen, mit denen man schwierig zusammenarbeiten kann" (Lenzen).

Die **Akzeptanz** der anderen Person in ihrer Berufsrolle und die **Wertschätzung ihrer Fachkompetenz** ist von grundlegender Bedeutung für das Gelingen der Kooperation. Um von den Kompetenzen der KooperationspartnerIn profitieren zu können, müssen beide PädagogInnen etwas über die Fähigkeiten der anderen wissen, sie verstehen und im gemeinsamen Interesse nutzen lernen:

"So you respect each others' expertise ... I'd try to get away from 'I am the teacher' and 'I am the specialist' because teachers are specialists, too" (Fitz).

Die unterschiedlichen Qualifikationen und die Bereitschaft, voneinander zu lernen und sich gemeinsam weiterzuentwickeln, ermöglichen dann mehr Vielfalt und Kompetenztransfer:

"... the more the speech path and the teacher know about the skills that go into what each of those people teach the more they can work together to bring those skills farther ... then when they would go into the classroom they would both understand each others skills Going beyond your specific skill level" (Fitz).

SprachpädagogInnen und -pathologInnen sollten dementsprechend RegelpädagogInnen, Eltern und die Kinder selbst als ExpertInnen verstehen, die wichtige Informationen über die sprachlich-kommunikativen Fähigkeiten des Kindes besitzen. Sie sollten die Beobachtungen und Erfahrungen der LehrerIn berücksichtigen, ihre Expertise in der Diagnostik ebenso wie in der Förderung ernst nehmen:

"... dass ich sie ernst nehme in dem, was sie an Kenntnissen über das Kind mitbringen, das auf jeden Fall!" (Krämer).

"... so that they could see that I really respected them and that I had high regard for their contribution" (Fitz). "But what I am saying is, 'no, you are the classroom

teacher, you are the one that sees the child all the time, and how they function with their peers." (Kirschbaum).

Die **gegenseitige fachliche Unterstützung** kann dann zur beidseitigen **Entlastung** führen:

"So you respect each others' expertise, but you work to integrate this expertise as much as you can, so that you really end up easing each others' load, because you are supported ... The teacher is supporting the SLP through the curriculum by expending those communication skills. And the speech pathologist is supporting the work of the teacher by helping the child to use those communication skills to get more out of the curriculum" (Fitz).

Neben der Zusammenarbeit in Teams von Regel- und SprachpädagogInnen gilt die gegenseitige Unterstützung und Entlastung auch im Rahmen größerer, multidisziplinärer Teams:

"We have staff meetings, ... we share information, we problem-solve, troubleshoot. What kind of things we can do to support each other, it's a team effort. ... We try to work together" (Kirschbaum). "So it's like seeing the other disciplines and making sure that I have some accountability to it aswell. The hearing impaired specialist helps me and I help her, and if the hearing aid isn't working I can troubleshoot it aswell. We have tried to take on each others' awarenesses so that we can help the child when we are working with it" (Dull).

Um in dieser Weise im Team voneinander profitieren und lernen zu können, ist es notwendig, fachübergreifende sonderpädagogische Kenntnisse zu besitzen, um die Standpunkte der anderen Teammitglieder besser verstehen und berücksichtigen zu können:

"You have to have a lot of skills across the broad area. In fact that's increasing. The amount of information a professional needs to know is huge" (Brown).

7.1.2.2. Aushandeln von Fördermöglichkeiten und Veränderungsnotwendigkeiten

Auf der Grundlage der gemeinsamen Zielbestimmung und gegenseitigen Wertschätzung von Sprach- und RegelpädagogInnen ist es dann notwendig, die je eigene Sichtweise einzubringen und **integrative Fördermöglichkeiten** sowie damit eventuell verbundene Veränderungen im allgemeinen Unterricht **auszuhandeln**.

"But when it really gets down to the basics of consultation it's your ability to negotiate and work with classroom teachers and parents. And when I say negotiate I mean negotiate ... And then the main thing, above it all, is your ability to get along

and negotiate your ways to best serve a kid. To get the teachers to facilitate, ... to be able to teach kids with communication disorders" (Tracy).

"Dieses einfach auszuhandeln. ... Welche Qualitätsmerkmale müsste jetzt der allgemeine Unterricht haben. Das muss zum Thema gemacht werden ... Wenn ich sage, welche sprachpädagogischen Elemente möchte ich gerne im allgemeinen Unterricht haben, ... dann heißt das, hier sind jetzt drei Leute, die plötzlich gemeinsam den Unterricht verändern müssen" (Tepp).

In einem weiteren Schritt geht es dann darum, die **Verteilung der Aufgaben, Zuständigkeiten und Verantwortlichkeiten** der einzelnen PädagogInnen im Team zu klären. Dabei ist zwischen gemeinsamen und je einzelnen Zuständigkeitsbereichen zu unterscheiden:

"There are shared responsibilities and there are separate responsibilities ... while each one has their own separate responsibility, they also share some curriculum responsibilities ... So if you are going to invite other specialists in, and if you are really trying to develop an integrated curriculum, then there has to be a lot of negotiating" (Fitz).

Von den deutschen ExpertInnen wird die Notwendigkeit klarer Berufsgruppen- und auftragsgebundener Zuständigkeiten unterschiedlich eingeschätzt: Während sich bei Teams, die seit längerer Zeit gut zusammenarbeiten, die Aufgabenverteilungen vermischen und die Übernahme der Führung vor allem von Interessen oder spezifischen Kenntnissen abhängt, wird von ExpertInnen aus dem administrativen Bereich oder der Aus- und Fortbildung stärker der spezifische Auftrag für jede Berufsgruppe im Vordergrund gesehen.

a) **Gleichwertigkeit und wechselnde Führung** besteht vor allem in gut funktionierenden und in großem zeitlichen Umfang zusammenarbeitenden Teams, in denen die Rollen oft nicht festgelegt sind, sondern die Führung flexibel je nach Kenntnissen und Situation wechselt:

"... das geht vor allem nach den Interessen. Jeder hat seine Spezialgebiete, bei denen er führt" (Rodust/Höntschi). "Also ich würde sagen, nicht die Qualifikationsebene zählt, sondern mehr die Kenntnisebene, die ist von Bedeutung. Dass ich sage, Heidrun, du hast Sport studiert, du bist da total super. Ich guck einfach zu wie du das machst und häng mich da mit rein. Und sie sagt das in bezug auf Sprachförderung. Aber ich gebe auch meine Ergänzungen, dass ich zum Beispiel gesagt habe, im Sportunterricht müssen wir unbedingt auch auf sprachliche Dinge achten ... das haben wir so verändert, gemeinsam ... Wir machen es auch im Unterricht eigentlich nicht so, dass wir sagen, du machst den sprachlichen Teil und ich den anderen Teil ... Das vermischt sich. Der eine hat vielleicht die Stunde vorbereitet, und der andere

ergänzt etwas. Aber das muss nicht unbedingt etwas mit seiner (berufsspezifischen) Kompetenz zu tun haben" (Günther u.a.).

Dabei ist, wie auch die Amerikanerin Fitz meint, die Betonung der Gemeinsamkeiten anstelle der Unterschiede hilfreich:

"I think the more we try to get away from 'you are the teacher and I am the specialist' but 'we are going to work together' the better program we'll have ... I think the ideal thing is to become as integrated as you can" (Fitz).

b) **Klare berufsgruppenspezifische Zuständigkeiten** scheinen dagegen für die anderen AmerikanerInnen so selbstverständlich zu sein, dass sie nicht näher ausgeführt werden. Unter den deutschen ExpertInnen gehen Kleinert-Molitor und Krämer näher darauf ein. Sie unterscheiden Schwerpunkte in der Arbeit von Sprach- und RegelpädagogInnen:

"Aufgrund meines Auftrags beziehe ich mich viel mehr auf die Kinder mit Förderbedarf. Und für die anderen Kinder fällt nach dem Gießkannen-Prinzip auch was ab ..." (Krämer). "So dass der Grundschullehrer von der Organisation her verantwortlich ist für den Aufbau des Unterrichts, also den Unterrichtsstoff, die Stoffverteilung und die didaktischen Entscheidungen, und der Sprachheillehrer dann im engeren Sinne für sich entscheiden muss, ... welche Inhalte und didaktischen Entscheidungen ... sprachförderlich auszulegen sind" (Kleinert-Molitor).

Kleinert-Molitor bezieht sich mit ihrer recht differenzierten Aufteilung der Rollen und Zuständigkeiten auf das Bremer Förderzentrumsmodell. Mein Eindruck aufgrund dieser Äußerungen und der Andeutungen aus anderen Interviews ist, dass eine genauere Bestimmung spezifischer Aufgabenbereiche vor allem zu Beginn von Kooperationsprozessen oder bei zeitlich geringerem Umfang der Zusammenarbeit für notwendig gehalten wird.

Einige ExpertInnen beider Gruppen gehen näher darauf ein, **wie** die Fördermaßnahmen und Aufgabenverteilungen von Sprach- und RegelpädagogInnen ausgehandelt werden können. Sie meinen, dazu sei "**Gesprächsarbeit**" unter bestimmten Rahmenbedingungen nötig:

"... Rahmenbedingungen für Gespräche festzulegen, und mit ihnen auch die Notwendigkeit solcher Rahmenbedingungen zu erarbeiten. So dass sie nicht denken, so etwas macht sich von alleine, so ein Team, das packen wir schon ... ich denke wirklich auch, dass es darum geht, die **pädagogische Profession miteinander zu erläutern**. Und dass dieses auch thematisch gefasst wird in einem kultivierten Gesprächsrahmen. Dass eben die Gesprächsarbeit dazugehört, dass das mit zur Profession gehört" (Tepp).

Die Kooperation sollte nach ihrer Auffassung als Teil professionellen Handelns bewußt gestaltet, die Beziehungsebene und die strukturellen Bedingungen geklärt werden, damit man auf der Inhaltsebene arbeitsfähig ist. Dazu gehört es auch, über Gesprächstechniken zu verfügen und die Rollen im Gespräch zu klären. Die sonderpädagogische Fachsprache sollte dabei nicht als "Herrschaftsinstrument" eingesetzt, sondern nach Möglichkeit vermieden werden:

"... If you put it layman's language, in a way that they can relate it to the classroom, then they can give you some feedback. But if you have it presented in our lingual ... the teacher doesn't have that language background" (Kirschbaum). "You have to speak the teachers' language to trust you to be their consultant and to be willing to let you come in and change maybe the dynamics of their classroom" (Dull).

Ein weiterer Aspekt, der bei der Rollenfindung in den Teams von Bedeutung sein kann, ist die Geschlechtszugehörigkeit. Das wird aus den Äußerungen der beiden befragten deutschen Teams Rodust/Höntsch und Günther/Tesmer deutlich: es gibt bei ihnen **ingespielte Rollen** in der Klasse. Beide Teams verwenden das Bild einer Ehe oder Elternschaft und machen so den Grad der nicht nur fachlichen, sondern auch persönlichen Beziehung deutlich, der sie in ihrer Arbeit verbindet:

"Ein Vorteil für die Kooperation ist auch, dass wir ein Mann und eine Frau sind. Das gehört auch zu unseren Bedingungen, und das ist in seiner Wirkung nicht zu unterschätzen. Es ist so wie in einer guten Ehe: jeder übernimmt eine bestimmte Rolle, man ist aufeinander eingespielt und versteht sich oft auch ohne Worte" (Rodust/Höntsch). "... wie Mutter und Vater haben uns die Kinder in der ersten Klasse gesehen" (Günther u.a.).

7.1.2.3. Kollegialität auf der Beziehungsebene

Mit den unterschiedlichen Rollen der KooperationspartnerInnen ist die Beziehungsebene angesprochen, die neben den inhaltlichen Aspekten in der Kommunikation von Sprach- und RegelpädagogInnen bedeutsam ist. Das wird aus zahlreichen Äußerungen zur "Beziehungschemie", zum "click together" und zum Aufbau einer tragfähigen Beziehung deutlich:

"Die Personen müssen eigentlich zusammenpassen, aber das hat man nicht immer, dass Personen zusammen passen" (Kleinert-Molitor). "Die Struktur ist natürlich schon wichtig, dass die da ist. Aber wie das dann inhaltlich gefüllt wird, das ist wirklich auch personenabhängig. Und ich glaube, gerade Lehrer und Lehrerinnen

sind da ein ganz sensibles Völkchen, ob das gutgeht oder nicht ... Es muss nicht konfliktfrei sein, aber es muss zusammenpassen" (Günther u.a.).

Diese Übereinstimmung auf der Beziehungsebene ist notwendig für die Vermittlung von fachlichen Inhalten und das Anbringen von Kritik:

"Und ich glaube, es ist am schlechtesten zu transportieren nur über die sachlich-inhaltliche Ebene" (Tepp). "... start with someone you are already buddy's with, someone who is already your friend, that's the easiest way to start. They will give you honest feedback and say: did those ideas I gave you work, did I tell it to you so that you can understand it" (Brown).

Vor allem deutsche ExpertInnen halten eine **gute Vertrauensbasis und gegenseitige Verlässlichkeit** für zentral, um die notwendige persönliche Übereinstimmung zu erzielen. Es sollte keine Konkurrenzbeziehung zwischen den KooperationspartnerInnen geben:

"Wichtig ist, dass es feste "Machtstrukturen" gibt. Ich weiß einfach, dass du mir nicht die Butter vom Brot nimmst, dass du mich meine Sache machen lässt und dich nicht einmischt, dass wir nicht in Konkurrenz zueinander sind ... Und dazu gehört auch ganz viel Vertrauen zum anderen" (Rodust/Höntsch). "Aber wenn die beteiligten Leute fair miteinander umgehen, offen, und wenn man in der Lage ist, sich gegenseitig auch mal was Gutes zu tun, um das mal ganz poetisch zu sagen, ich glaube, dann entwickelt sich das auch" (Günther u.a.).

Mit dem letzten Zitat ist eine positive Haltung und persönliche **Großzügigkeit** der KooperationspartnerIn gegenüber angesprochen. Die **gegenseitige Unterstützung und Entlastung** bezieht sich nach Auffassung einiger ExpertInnen nicht nur auf fachliche Aspekte, sondern auch auf persönliche Situationen:

"... making their job more successful and easier because all of a sudden it's no longer on their shoulders, it's on our shoulders. And if I can make my part work, they are going to experience more success because the kids are more successful, too" (Fitz).

"Ich glaube, man muss sich gegenseitig bestärken, den anderen fördern und loben und unterstützen" (Günther u.a.). "Das kann ungemein entlasten, wenn man mal nicht so gut drauf ist. Das regeln wir dann untereinander" (Rodust/ Höntsch).

Die **Bereitschaft zum Teilen der Autonomie** in der Arbeit und der erzielten **Erfolge** fällt allerdings vielen LehrerInnen aufgrund ihrer traditionellen EinzelkämpferInnenrolle nicht leicht, wie ExpertInnen beider Gruppen meinen:

"Und mancher Klassenlehrer möchte auch SEINE Klasse. Das ist sein Reich, das ist seine Arbeit, das ist überschaubar, und die möchte er nach seinen Vorstellungen prägen, so wie er es gehabt hat, und möchte durch Kooperation nicht irgendwie davon abgebracht werden oder das durchlässiger haben. Man hat dann seine Gruppe FÜR SICH. Und die wachen dann teilweise ja auch sehr eifersüchtig über diese Gruppe" (Günther u.a.).

Wenn eine RegelpädagogIn nicht zum Teilen bereit ist und die SonderpädagogIn nur als "ZuarbeiterIn" oder "Wasserträger" versteht, erschwert das die Kooperation stark:

"Aber auch eben eine Akzeptanz durch die Grundschullehrerin. Und das war auch eine Entwicklung, weil schon einige von den Grundschullehrerinnen die Vorstellung hatten, ich nehme das Kind heraus für ein paar Stunden in der Woche, und nach ein paar Wochen bringe ich es wieder herein, und es hat funktioniert" (Wichert). "Da war der Sonderschullehrer so der Wasserträger, der Zubringer. Der hatte also eine Dienerfunktion: 'meine Kinder', und dann kommt der Sonderschullehrer nochmal dazu, der die Gestörten rausnimmt und therapiert. So ein Rollenverständnis war da, und das jetzt positiv zu entwickeln, daran hapert sehr, sehr viel" (Günther u.a.).

Die im Rahmen der persönlichen Bedingungen thematisierten **Ängste** der PädagogInnen vor Kontrolle während der Kooperation und auch vor der Auseinandersetzung mit Behinderung sollten in der Kooperation **besonders berücksichtigt** werden. SprachpädagogInnen und -pathologInnen sollten den RegelpädagogInnen diese Angst durch Informationen und eigene Offenheit nach Möglichkeit nehmen:

"... they could relax and view me as a colleague and not as an interlooper or as a spy or as someone who is invading in their territory" (Fitz).

Um die Ängste bearbeiten und abbauen zu können, sollten die PädagogInnen Zeit haben, aufeinander zuzugehen. Entsprechend ihren Bedürfnissen und Möglichkeiten sollte deshalb nach Auffassung von Kleinert-Molitor und Dull nicht von Anfang an auf der höchsten Form der Kooperation in vollständig geteilter Verantwortung bestanden werden:

"Ja, und ich denke, wenn man da Zeit läßt und das aufeinander Zugehen zuläßt und ruhig äußere Differenzierungsformen auch zuläßt, aber immer mit dem Blick darauf, es zu möglichst binnendifferenzierenden Formen kommen zu lassen, dann können wir eigentlich nur gewinnen" (Kleinert-Molitor). "... and depending on the teacher's needs. Sometimes the teachers are worried if I don't pull out the child really isn't going to be served ... But those teachers aren't ready for total mainstreamed nondirect help. So it depends on the teachers comfort level with that" (Dull).

7.1.2.4. Kommunikative Kompetenzen

Soziale und kommunikative Kompetenzen sind für eine integrative Sprach- und Kommunikationsförderung aufgrund des hohen Kooperationsanteils im Team von großer Bedeutung. Diese Form der Sprach- und Kommunikationsförderung ist deshalb, wie die Mehrheit der Befragten beider Gruppen zum Ausdruck bringt, nicht für alle SprachpädagogInnen und SprachpathologInnen geeignet.

"To put it bluntly: there are people who are just not as good in terms of social skills. ... You got to have some of that basic stuff" (Brown). "... if you enjoy teachers and you enjoy the classroom, you learn how to consult to them. But if you feel like you don't belong into the classroom you have a hard time consulting. And there are people who are not school centered speech pathologists. They need other settings. ... there are some people who are very clinical and do not do well with classroom teachers" (Dull).

Unterschiedliche Auffassungen bestehen hinsichtlich der Frage, ob interaktionale Fähigkeiten von PädagogInnen noch im ausreichenden Umfang gelernt werden können und wie das geschehen sollte. Für den amerikanischen Experten Brown und die deutsche Expertin Krämer ist es eine offene Frage, ob dieses Problem überhaupt durch Aus-, Fort- und Weiterbildung zu lösen sei:

"... wo ich auch unsicher bin, ob das ausbildungsmäßig aufzufangen ist, oder ob man da tatsächlich irgendwelche Strategien oder Modelle entwickeln kann, um diesen kritischen Faktor stark zu minimieren" (Krämer). "And I am not sure this can be taught. I think your mother taught you how to do that ... It's extremely important knowing how to cooperate. But I don't know how to teach it. I don't know how to learn it ... I think someone who has good skills in that area can get better at it, but if they are not good at it, if they have a personality that doesn't allow them to be a good listener or to explain things so that people can understand it" (Brown).

Andere deutsche und amerikanische ExpertInnen meinen dagegen, dass man Kooperation lernen könne. So fordert Kleinert-Molitor die Berücksichtigung kooperativer Kompetenzen in der Aus- und Fortbildung, während Tepp und Günther meinen, man könne sie am besten im Prozess der Kooperation selbst und seiner Reflexion vervollkommen. Hier wird die Dopplung deutlich, dass die notwendigen Kompetenzen Bedingung und Ziel integrativer Kooperation zugleich sind.

7.1.3. Fachliche Kompetenzen

Alle interviewten ExpertInnen gehen auf die für eine integrative Sprach- und Kommunikationsförderung notwendigen fachlichen Kompetenzen ein. Ich habe aufgrund ihrer Aussagen die übergeordneten Kategorien sprach- und kommunikationsbezogene Kompetenzen, unterrichtliche Kompetenzen und Beratungskompetenzen gebildet. Von allen amerikanischen ExpertInnen und von einem Teil der deutschen ExpertInnen wurde dabei zwischen den Kompetenzprofilen von RegelpädagogInnen und SprachpädagogInnen bzw. -pathologInnen unterschieden.

7.1.3.1. Sprach- und kommunikationsbezogene Fachkompetenzen

Bei SprachpädagogInnen und -pathologInnen wird es durchgängig von den amerikanischen und deutschen ExpertInnen als selbstverständlich betrachtet, dass sie sprach- und kommunikationsbezogene Fachkompetenzen haben:

"Definitely the SLP needs to have it" (Kirschbaum).

Ein Teil von ihnen führt aus, dass sie darunter grundlegende und umfangreiche Kenntnisse über Sprache, Kommunikation, allgemeine Entwicklung, Störungen und theoretische Modelle verstehen, die im Rahmen des Studiums vermittelt werden sollten:

"Ich glaube, das Studium müßte in erster Linie dafür sorgen, dass die Sprachheillehrer sehr gründliche Kenntnisse haben über Sprachenwicklung. Das ist ganz zentral, dass man da gut Bescheid weiß" (Günther u.a.). "Es müßte so sein, dass diese Diplom-Sprachpädagoginnen grundlegende Kenntnisse über Sprache, Kommunikation und allgemeine Entwicklung haben, über Störungen, theoretische Zusammenhänge" (Krämer).

Nach Auffassung der Expertin Krämer, die die Auflösung der bisherigen SonderschullehrerInnenausbildung zugunsten eines Diplom-Sprachpädagogik-Studienganges nach Schweizer Vorbild für sinnvoll hält, sollte im Studium eine Spezialisierung möglich sein:

"Ich meine, daß es zukünftig Diplom-SprachpädagogInnen geben sollte hier in Deutschland und daß der Studiengang Sprachbehindertenpädagogik für LehrerInnen an Sprachheilschulen ein auslaufendes Modell ist. Es müßte so sein, daß diese Diplomsprachpädagogen grundlegende Kenntnisse über Sprache, Kommunikation, allgemeine Entwicklung haben, über Störungen, theoretische Zusammenhänge, klar, und eine Möglichkeit der Spezialisierung in bezug auf Altersbereiche haben" (Krämer).

Solche und andere ExpertInnen sollten ihrer Auffassung nach im Schulsystem zur Verfügung stehen, um LehrerInnen bei speziellen Problemen zu unterstützen:

"Es gäbe dann die Möglichkeit, daß man sich in der Schule noch zusätzliche Experten heranziehen kann, wie etwa diese Diplom-Sprachpädagogen oder einen Spezialisten für Kinder mit Körperbehinderung, oder einen Spezialisten für Kinder, die blind sind" (Krämer).

Inge Kämer vertritt damit ein Modell zur Ausbildung von SpezialistInnen, die nicht gleichzeitig LehrerInnen sein müssen. Organisatorisch entspricht das der derzeitigen Ausbildungsform in den USA. Ein anderes Ausbildungsmodell für SprachpädagogInnen, das von einer ganzen Reihe sowohl deutscher als auch amerikanischer ExpertInnen favorisiert wird, ist ein spezialisiertes Aufbaustudium oder eine berufsbegleitende Weiterqualifikation für LehrerInnen. So beschreibt Ingrid Wichert ihren Berufsweg als günstig für die integrative Arbeit:

"Ich könnte mir aber auch ein allgemeines Studium vorstellen, an das man dann andere Dinge wieder anbauen könnte. Ich selbst habe auch ein Aufbaustudium gemacht, das es in Hamburg gab, und bin eigentlich glücklich darüber, daß ich soviel Erfahrung auch in Grund- und Hauptschulen habe" (Wichert).

Die Erfahrungen als LehrerIn in der Regelschule werden von ihr als wesentliche Qualifikation für ihre Aufgaben als SonderpädagogIn in der integrativen Arbeit gesehen. Darin zeigt sich ein Unterschied zum "SpezialistInnenmodell" ohne Lehramtsstudium, wie es Inge Krämer vertritt. Interessanterweise gilt für die Mehrheit der deutschen und auch einige der amerikanischen ExpertInnen, daß sie selbst ihre Ausbildung zur SprachpädagogIn im Rahmen eines postgradualen Studiums im Anschluß an eine mehrjährige Tätigkeit in der Regelschule begonnen haben und damit über die entsprechenden Erfahrungen verfügen - eine Bedingung, die sich auf die Zusammenarbeit mit RegelpädagogInnen vermutlich günstig auswirkt³. Daher erstaunt es nicht, daß diese für eine stärker pädagogische und weniger für eine klinische, spezialisierte Orientierung der SprachpädagogInnen plädieren.

Auch **RegelpädagogInnen** benötigen nach Auffassung von acht amerikanischen und vier deutschen ExpertInnen für die Zusammenarbeit im Rahmen einer integrativen Sprach- und Kommunikationsförderung in größerem Umfang als bisher **grundlegende Kenntnisse über den**

³ Dies gilt für Tepp, Wichert, Günther, Rodust, Nalepa, Lenzen, Hams, Fitz, Dull.

Spracherwerb und häufige Störungen, ihre Bedeutung für die gesamte Entwicklung und vor allem für schulische Lernprozesse:

"They weren't trained to work with handicapped children, so part of it is a lack of education when it comes to handicapped" (Barnes). "... they have to understand how communication influences kid's development, it's basic skills. ... how communication impacts on the curriculum and the way kids learn curriculum" (Fitz).

Bei einigen amerikanischen ExpertInnen (Tracy, Brown, Sharrow, Hanson, Barnes) liegt auf den unzureichenden Voraussetzungen der RegelpädagogInnen der Akzent ihrer Ausführungen hinsichtlich notwendiger Sachkompetenzen, sie sehen hierin eines der größten Probleme bei der Realisierung integrativer Sprach- und Kommunikationsförderung. RegelpädagogInnen wissen ihrer Einschätzung nach häufig zu wenig über die zentrale Rolle, die Sprache in der kindlichen Entwicklung und in der Schule spielt. Diese InterviewpartnerInnen meinen ebenso wie zwei deutsche ExpertInnen, die Ausbildung sollte so verändert werden, dass alle RegelpädagogInnen sich im Studium mit sonderpädagogischen Inhalten beschäftigen.

Von einer zweiten Gruppe amerikanischer ExpertInnen, die ich aufgrund ihrer starken Berücksichtigung der regelpädagogischen Perspektive als "kollaborativ" bezeichne und die über umfangreiche Erfahrungen im Collaborative Consultation Model verfügen (Dull, Hilton, Kirschbaum und Fitz), wird dagegen betont, dass es die **Aufgabe des sonderpädagogischen Personals** sei, **LehrerInnen diese Kenntnisse bei Bedarf zu vermitteln**. Der Aufgabenbereich der RegelpädagogInnen wird ihrer Auffassung auch zu groß, wenn man von diesen erwartet, dass sie auf alle möglichen spezifischen Probleme durch ihre Ausbildung vorbereitet sein sollen. In einer integrativen Klasse würden sie dann entwicklungspsychologische, diagnostische und Förderkompetenzen nicht nur in bezug auf Sprache, sondern auch in vielen anderen Bereichen benötigen. Diese ExpertInnen sehen hier die Grenzen einer allgemeinen Ausbildung und verweisen auf die Beratungsaufgaben der SpezialistInnen:

"... it's our responsibility to see that they do, you know. I check that: what's the developmental charts, to them ... It's harder for them because they have so many things to diagnose, but I think it's very important ... it has to be us, we are the ones that educate them" (Hilton). "We are going to relate that (IEP-goals) to the child in the classroom. And that's my responsibility or the resource teacher's responsibility to make sure that the teacher knows what kinds of things they need to do" (Kirschbaum).

Allerdings stellt Dull fest, sie sei froh, dass sich die Kenntnisse der RegelpädagogInnen über Sprache und ihr Unterrichtsstil durch die Auseinandersetzung mit dem Whole Language Approach erheblich verändert habe. Dadurch sei ihre Beratungsaufgabe leichter geworden.

Ein zweiter wichtiger Bereich, der den sprach- und kommunikationsbezogenen Fachkompetenzen von *SprachpädagogInnen* zuzurechnen ist, ist der der *diagnostischen Kompetenzen*. Darin ist nach Auffassung fast aller ExpertInnen in beiden Gruppen eine ihrer *zentralen Aufgaben im integrativen Arbeitszusammenhang* zu sehen:

"... ich würde die Funktion von mir als Sprachbehindertenpädagogin darin sehen, den diagnostischen Bereich unbedingt abzudecken, und die Kollegin, mit der ich zusammenarbeite, zu informieren ..." (Krämer).

Die besondere Bedeutung diagnostischer Kompetenzen in einem integrativen Arbeitszusammenhang ergibt sich unter anderem aus der Notwendigkeit der Zusammenarbeit, denn um sich mit RegelpädagogInnen und anderen pädagogischen Fachkräften beraten zu können, müssen SprachpädagogInnen selbst über einen reflektierten und klaren Standpunkt verfügen und ihn anderen Berufsgruppen und Eltern gegenüber deutlich zum Ausdruck bringen können. Dieser Aspekt, der zugleich persönliche Bedingungen betrifft, wird von vier amerikanischen ExpertInnen besonders betont:

"Having good diagnostic skills is especially important because you have to tell other professionals your perspective, and you have to be able to do it in a very articulate way ... In a clinical model you can decide on a preliminary diagnosis and you can change your mind when you go along, but if you are a consultant you better have it right. Because they won't believe you if you keep changing your mind" (Brown).

Die integrative Förderung erfordert, wie sieben deutsche ExpertInnen ausführen, *neue Schwerpunkte* der Diagnostik, so dass die bisherigen Kenntnisse der SprachpädagogInnen dafür nicht ausreichen:

"... die ganze diagnostische Arbeit muss ja umgestellt werden, weg von der Ressourcensicherungsdiagnostik, hin zur inhaltlichen Förderdiagnostik" (Kleinert-Molitor). Der Aufbau einer Sensibilität für die aktuellen sprachlich-kommunikativen Bedürfnisse von Kindern und die *Fähigkeit zur Feinabstimmung* steht dabei für fast alle deutschen ExpertInnen im Vordergrund:

"... denn vor allem muss man sich ganz individuell auf das einzelne behinderte Kind einstellen. T. hat zum Beispiel exakt dieselbe medizinische Diagnose gestellt bekommen wie ein Mädchen aus der Nachbarklasse, dasselbe lateinische Wort, aber

die beiden haben so wenig gemeinsam wie man sich nur denken kann. Man muss bei jedem einzelnen schauen, in welcher Position er am besten sitzt, wieviel Platz er braucht, welche spezifischen Hilfen. ... Das sagt also wenig darüber aus, wie man im Unterricht auf das einzelne behinderte Kind eingehen muss" (Rodust/Höntsch).

Auch **RegelpädagogInnen** benötigen vor allem aus amerikanischer Sicht **grundlegende diagnostische Kompetenzen**, um ihre Beobachtungen einordnen und mitteilen zu können, um Unterrichtsangebote fortlaufend an die Fähigkeiten und Bedürfnisse der Kinder anpassen und Förderungserfolge einschätzen zu können. Außerdem sollten sie erkennen können, wann ein Problem die Hinzuziehung weiterer Fachkräfte erfordert:

"Diagnostic skills in the sense of 'can you identify a kid that has language problems.' And then to some degree diagnostic prescription... how do I get this kid into the group? I did this. That didn't work. What do I do next?" (Tracy).

Peggy Sharrow betont dabei besonders die Bedeutung der pragmatischen Ebene der Sprache für die Arbeit der RegelpädagogInnen:

"... teachers were taught to look at the pragmatic interactions of kids. You know, whether they were understood or they went around and around and never answered a question. Whether they were asking questions. That was more important, and those tools gave teachers more possibilities to really pick more kids with real problems. More than teaching them about syntax and morphology" (Sharrow).

Vor allem **SprachpädagogInnen** sollten nach Meinung fast aller ExpertInnen beider Gruppen über **Flexibilität im Umgang mit verschiedenen konzeptionellen und organisatorischen Zugängen** integrativer Sprach- und Kommunikationsförderung verfügen:

"I think everybody should know all of it, but that's not possible. The speech pathologist should at least have an acquaintance with most of it" (Sharrow).

"... und dann muss ich als Sprachheillehrerin über verschiedene Methoden und Zugänge verfügen, ich muss sie präsent haben" (Kleinert-Molitor). "Ich halte es für eine notwendige Kompetenz, sehr flexibel zu sein und mich immer wieder darauf einzustellen, was hat das Kind jetzt an Kommunikationsbedürfnissen, wie kann ich es aufgreifen und vielleicht Hilfestellungen geben" (Krämer).

Von besonderer Bedeutung ist dabei ein reflektierter Umgang mit dem eigenen Sprach- und Kommunikationsverhalten.

Auch für **RegelpädagogInnen** gilt nach Auffassung von acht amerikanischen und drei deutschen ExpertInnen, dass sie mit ihrem **eigenen Sprach- und Kommunikationsverhalten möglichst bewusst** umgehen sollten, um als Modell zu dienen.

"The classroom teachers must be trained to be a good model" (Hanson).

Außerdem sollten sie **Förderstrategien und Möglichkeiten unterrichtsintegrierter Unterstützung** von Kindern mit Sprach- und Kommunikationsstörungen kennen und über Möglichkeiten zusätzlicher Hilfen von außen Bescheid wissen:

"And so I think that you need to incorporate all these things into the classroom. And teachers need to be trained to do that ... Some of them do it instinctively, but some of them don't realize that you can enhance communication by doing these kinds of specific things" (Fitz). "Wie kann ich als Regelpädagogin solch ein Kind unterstützen, in unterrichtsimmanenter Form. Wie kann ich mir zusätzliche Hilfe holen, wenn es notwendig ist ... also zum Beispiel sehr bewußter Einsatz der Lehrerinnensprache" (Krämer).

Tracy stellt als wichtigen Aufgabenbereich der SprachpathologInnen außerdem die Evaluation der Förderung heraus, Dull weist auf die Rolle der SprachpathologIn als "Case Manager" hin, die das Kind über seine gesamte Schulzeit begleitet, neue LehrerInnen über Entwicklungsprozesse und Fördernotwendigkeiten informiert.

7.1.3.2. Unterrichtsbezogene Fachkompetenzen

Sowohl Regel- als auch SprachpädagogInnen benötigen nach Auffassung der amerikanischen und deutschen ExpertInnen didaktische und methodische Kompetenzen für die Planung, Durchführung und Evaluation eines Unterrichts, im Rahmen dessen integrative Sprach- und Kommunikationsförderung stattfinden kann. Während die amerikanischen InterviewpartnerInnen zwischen den diesbezüglichen Notwendigkeiten für Sprach- und RegelpädagogInnen unterscheiden, differenzieren die deutschen ExpertInnen diesen Punkt nicht professionsspezifisch. Das ist vermutlich darauf zurückzuführen, dass deutsche SprachpädagogInnen als LehrerInnen ausgebildet sind. Bei den amerikanischen SprachpathologInnen ist das, wie schon verschiedentlich angesprochen, nicht der Fall, für sie ist die Durchführung von Unterricht und damit auch die unterrichtsintegrierte Förderung erst seit wenigen Jahren in den Fokus der Aufmerksamkeit gerückt. Dementsprechend betonen fünf von ihnen, **SprachpathologInnen** müßten sich in dieser Hinsicht weiterbilden und **unterrichtsbezogene Fachkompetenzen erwerben**, um Unterricht und Förderung sinnvoll verbinden zu können. Die "kollaborativen" ExpertInnen Fitz, Hilton und Dull gehen auf die für SprachpathologInnen not-

wendigen Fähigkeiten und Kenntnisse im Bereich des Unterrichts ein, die sie für die Zusammenarbeit von RegelpädagogInnen und SprachpathologInnen noch wichtiger finden als sprachlich-kommunikative Kompetenzen der RegelpädagogInnen. Sie vertreten die Auffassung, dass die ausschließlich klinisch orientierte Ausbildung von SprachpathologInnen aufgrund der veränderten Anforderungen nicht ausreicht und sie mehr Unterrichtserfahrungen machen müssen. Ihre Überlegungen sprechen gegen die amerikanische Ausbildung in der derzeitigen Form und gegen die von Inge Krämer vorgeschlagene Spezialisierung.

"You definitely need to deal with curriculum. And in order to do that you have to understand curriculum ... I think it's important that that would be a part of the training program for speech pathologists" (Fitz). "... What happened to me is my college training was so clinical ... And what I found now is we have completely changed the service delivery in the school setting. ... And I think if you are going to be in the public schools and the way we are working with kids now it's necessary" (Dull). Um integrativ arbeiten zu können, benötigen SprachpathologInnen ihrer Auffassung nach in größerem Umfang als bisher **Kenntnisse über Unterrichtsinhalte und -konzepte**:

"... That's a problem that many of our speech pathologists have in this country. Many of them are not trained in classroom curriculum so that it's a foreign language to them. And they are very uncomfortable dealing with classroom content" (Fitz). "I also have taken a lot of classes since then ... I feel like I have to know as much as the classroom teacher needs to know, and I didn't have that training. ... You have to have that experience" (Dull).

Drei deutsche ExpertInnen äußern sich zu der Fragestellung, ob auch BerufsanfängerInnen in die integrative Arbeit einsteigen sollten. Dazu gibt es unterschiedliche Auffassungen. Günther und Müller meinen, die SprachpädagogIn sollte nicht BerufsanfängerIn sein, denn integrative Arbeit stelle für den Berufsbeginn zu hohe Anforderungen:

"Ich denke auch, dass er schon ein bisschen praktische Erfahrung haben muss, also, dass er nicht gleich nach dem Studium in den mobilen Dienst geht, sondern dass einige Erfahrungen als Lehrer dasein müssen" (Müller). "Um das mal zu illustrieren: wir brauchen nicht mehr ewig drüber reden, wie wir eine Sachunterrichtseinheit machen wollen. Das macht einfach Spaß, weil soviel Hintergrund da ist aufgrund unserer Berufserfahrung. Und von daher können wir sehr viel mehr Zeit aufwenden für die Gestaltung der Kooperation. Und ich denke, das ist einfach ein Prozess, der über Jahre verläuft" (Günther).

Wichert ist dagegen der Auffassung, dass Berufserfahrung zwar günstig, aber nicht die Voraussetzung für integrative Arbeit sei:

"Obwohl ich schon denke, dass auch jemand mit dem Sonderschullehramt nach dem Referendariat in den integrativen Bereich kommen kann. Es ist nicht eine Grundvoraussetzung, dass man schon mal woanders gearbeitet hat. Aber es ist schon positiv, wenn man die Erfahrung hat. ... Ich denke, sie müssen offen sein. Und wenn nun alle drei ganz neu sind, dann kann das natürlich sehr schwierig sein, aber ich denke, das wäre es überall, nicht nur da" (Wichert).

Zur Realisierung integrativer Sprach- und Kommunikationsförderung benötigen auch **RegelpädagogInnen unterrichtsbezogene Fachkompetenzen**, die möglicherweise über ihre bisherigen hinausgehen. Diese wurden bereits im letzten Kapitel im Rahmen der allgemeinen Prinzipien pädagogischen Handelns erläutert und werden hier nur noch im Hinblick auf die Rollen- und Aufgabenverteilungen angesprochen. Die amerikanischen ExpertInnen heben besonders die Aspekte der inneren Differenzierung und Handlungsorientierung hervor, für deren Realisierung primär die RegelpädagogInnen Verantwortung tragen: sie müssen **Unterricht differenzieren und auf individuelle Förderbedürfnisse eingehen**, und dazu müssen sie Unterrichtsprozesse auch reflektieren:

".. the other problem is making sure that the curriculum is adapted for them where they need it" (Sharrow). "And then the teacher should have some training ... they need to have some kind of background so that they can make some adaptations ... I think teachers should be skilled in different methods. So they can meet the needs of all individual kids. They have a huge range of abilities, and they are responsible for teaching all those kids. They have to reduce and modify some of the things that they do for kids that have trouble, just as the kids that are gifted, they have to give them some extra things to do to meet their needs. But that's part of their job description ... and they have support from the special ed people ... they need to have some kind of a background so they can make some adaptations. And a lot of teachers do just automatically, just by what they do with kids" (Kirschbaum).

Diese Auffassung vertreten auch acht deutsche ExpertInnen, die dabei nicht zwischen den Notwendigkeiten für Sprach- und RegelpädagogInnen unterscheiden. Eine Aufgabe, für die auch nach Auffassung der meisten amerikanischen ExpertInnen Sprach- und RegelpädagogInnen gleichermaßen zuständig sind und die RegelpädagogInnen häufig besser bewältigen können, ist die **Organisation / Strukturierung einer angemessenen Lernumgebung** für alle Kinder:

"Organizing an appropriate learning environment. ... Teachers can sometimes help more with that than speech paths" (Brown).

Zwei amerikanischen ExpertInnen sehen mit Verweis auf das Collaborative Consultation Model die Hauptaufgabe von **SprachpathologInnen** darin, die **Lernumwelt** den Bedürfnissen von Kindern mit Förderbedarf durch Beratung der RegelpädagogInnen entsprechend zu **verändern**:

"... to change the environment for the child ... so that they are able to get the information they need to get" (Hilton).

Der Whole Language Approach spielt dabei eine große Rolle für Hilton und Dull und sollte ihrer Auffassung nach für beide Berufsgruppen einen gemeinsamen Rahmen des Unterrichts und der Förderung bieten. Auf die Bedeutung der Fähigkeit zur Strukturierung gehen auch sechs deutsche ExpertInnen ein, ohne unterschiedliche Zuständigkeiten für Regel- und SonderpädagogInnen zu unterscheiden ⁴.

7.1.3.3. Beratungskompetenzen

Ein wesentlicher neuer Arbeitsschwerpunkt in der integrativen Sprach- und Kommunikationsförderung ist die Beratung. Auch diese Aufgabe gilt, wie amerikanische und deutsche ExpertInnen betonen, im Sinne einer gegenseitigen Beratung und eines Kompetenztransfers sowohl für Regel- als auch für SonderpädagogInnen. So verweisen Günther und Tepp ebenso wie Fitz auf die Bedeutung **kollegialer Beratung** ⁵.

"... if the speech pathologist does a lesson that is communication oriented, she can be a model for the kind of instructioning the teacher can also do. At the same time, the teacher is doing a lot of modeling for the speech pathologist. All kinds of dynamics are going on" (Fitz).

Schwerpunktmäßig gehen die deutschen ebenso wie die amerikanischen InterviewpartnerInnen allerdings auf die Beratungsrolle der SprachpädagogInnen beziehungsweise -pathologInnen ein. Wie bereits anklang, müssen sich besonders die SprachpädagogInnen und anderen SonderpädagogInnen Beratungskompetenzen aneignen, denn **RegelpädagogInnen brauchen Unterstützung** für die Unterrichtung von Kindern mit Sprach- und Kommunikationsstörungen:

"Und ich merke doch immer wieder, dass Leute, die fachlich nicht vorgebildet sind oder sich da auch noch nie Gedanken drüber gemacht haben, dass die schon auch eine Unterstützung brauchen ... ich würde meine Funktion ganz klar darin sehen, sie zu beraten" (Krämer).

⁴ vgl. Kap. 6.1.1.

⁵ vgl. auch Kap. 5.1.5.

Die **Beratung** ist eine **neue berufliche Anforderung für die SprachpädagogInnen**. Sie ist, wie amerikanische und deutsche ExpertInnen beschreiben, nicht leicht zu bewältigen, denn die Einschätzung der Fähigkeiten und Kenntnisse der anderen PädagogIn fällt oft schwer:

"Wir erleben, dass Sonderpädagoginnen zwar ihre Arbeit in der Sonderschule gut gemacht haben, aber der Transfer dessen, was denn nun in die allgemeine Schule gehört ist recht unterschiedlich. ... Das ist offensichtlich das schwierigste Feld, was kann ich eigentlich transportieren, was kann ich voraussetzen, und was ist mir bewußt, das vorausgesetzt werden müßte" (Tepp).

SprachpathologInnen müssen sich dazu, wie Dull ausführt, **in die Perspektive der RegelpädagogInnen hineinversetzen** können. Das ist aufgrund der geringen unterrichtsbezogenen Vorkenntnisse der SprachpathologInnen in den USA schwieriger als in Deutschland, wo SprachpädagogInnen als LehrerInnen ausgebildet sind. In der Beratungsrolle der SprachpathologInnen ist es notwendig, die behinderungsspezifische Sichtweise durch eine regelpädagogische Sichtweise zu ergänzen, denn im Unterricht besteht die gemeinsame Aufgabe von Regel- und SprachpädagogIn darin, allen Kindern der Klasse gerecht zu werden, sowohl denen mit Sprach- und Kommunikationsstörungen als auch der Mehrheit derjenigen, die sich die Lerninhalte mühelos aneignen. Da es von RegelpädagogInnen erwartet werde, diese Differenzierungsaufgabe zu leisten, müßten SprachpathologInnen als deren BeraterInnen dazu ebenfalls in der Lage sein:

"... that we didn't really cover special ed from a regular learning point of view, we covered it from a handicapped point of view ..., but we didn't talk about setting up a lesson plan for thirty kids, and 28 of them are getting it right away. ... that's what we expect the teachers to do. And if I can't do that I can't consult to them" (Dull).

SprachpathologInnen müssen deshalb einerseits überzeugend die eigene Auffassung vertreten und dürfen andererseits nicht erwarten, dass RegelpädagogInnen bereit und in der Lage sind, die von ihnen als notwendig angesehen Veränderungen in ihrem pädagogischen Handeln ohne weiteres zu übernehmen. Vielmehr sollte die Beratung vorsichtig angegangen werden und an den Kompetenzen der RegelpädagogIn anknüpfen:

"... Teachers don't come with the ability to understand language like a speech pathologist does. So you really have to be careful and not assume to much" (Tracy).

"... finding out how they are teaching and then figure out how to adapt some activities for the handicapped child, but not make the teacher change. Because I think you can't expect the teacher from their training and their standpoint to change for one child when they know how to reach 28 kids naturally" (Dull). "I think speech

pathologists could certainly need a course in team approach because in the past they have been told that they are the specialists and they know it all. And that's where a lot of teachers got their defensiveness from ..." (Barnes).

Konkrete Unterstützung zum Beispiel durch Materialien oder direkte Unterstützung ist dabei hilfreich, um Veränderungen zu erreichen:

"... She does work for them, she get's a lot of material for them, ... she helps them out" (Brown). "Wenn eine Sonderpädagogin möchte, dass sich im allgemeinen Unterricht zugunsten der sprachlichen Entwicklungsförderung etwas verändert, dann muss sie es auch machen. Und dann ist es auch zu erlernen" (Tepp).

Gleichzeitig sollte die SprachpädagogIn auch der RegelpädagogIn Möglichkeiten eröffnen, in der Förderung konkret aktiv zu werden:

"Ich glaube, dass allein das Reden darüber nicht ausreicht, sondern dass, um eine Kollegin zu sensibilisieren, sie auch etwas machen muss. Wo sie selbst auch aktiv wird" (Krämer).

Weil die Beratungskompetenz von so großer Bedeutung für die neue Rolle der SprachpathologInnen und so außerordentlich komplex ist, sollte sie schon in der Ausbildung berücksichtigt werden. Dull sieht eigene **Unterrichtserfahrungen** und ein gutes Verhältnis zu den RegelpädagogInnen dabei als wesentliche Voraussetzungen:

"But the most difficult thing with cooperation is the consultation role. I had classes on consultation and I think it's very hard to teach how to consult to teachers, but I think if you have been around teachers and you have worked and volunteered in their rooms, and if you enjoy the teachers and you enjoy the classroom, you learn how to consult them" (Dull).

Als **Beratungsinhalte** werden von den ExpertInnen die Vermittlung störungsspezifischer Kenntnisse, die Unterstützung bei der Veränderung des Unterrichts und die Anleitung zu unterrichtsintegrierten Fördermaßnahmen herausgearbeitet. Die **Vermittlung der notwendigen Informationen über Störungen und Fördermöglichkeiten** an RegelpädagogInnen, Eltern und andere pädagogische Fachkräfte wird als eine der wichtigsten Beratungsaufgaben genannt. Günther berichtet als Beispiel von Informationsveranstaltungen zum Thema Sprachstörungen und Schriftspracherwerb unter erschwerten Bedingungen, die er als Ambulanzlehrer regelmäßig durchgeführt hat:

"... ich habe über Sprachstörungen und Schriftspracherwerb immer so eine einstündige Information und Gespräch gemacht, jedes Jahr ... Ich habe an den Grundschulen weit über die Sprachtherapie hinaus beratende Funktionen wahrgenommen" (Günther u.a.).

Die Unterstützung bei der **Differenzierung der Unterrichtsinhalte** und -methoden sowie ihre Anpassung an die sprachlich-kommunikativen Förderbedürfnisse wird von der Mehrheit der amerikanischen ExpertInnen als besonders wichtig eingeschätzt:

"... speech pathologists and other special ed people can provide support to the teacher in the curriculum area. How do we make the curriculum work for a kid who is severely handicapped. How can I help her or him to communicate better" (Tracy).

"... we help the teachers learn to make adaptations for that student ... I give her new ideas on ways to teach and to integrate language into the classroom" (Hilton).

Auch die Beobachtung der RegelpädagogIn und die **Reflexion der Kommunikation im Unterricht**, schon genutzter und weiterer möglicher kommunikationsfördernder Strategien spielt eine wichtige Rolle:

"... I did a lot of reinforcing, I tried to be very observant and pick up on the real positive things they were doing and reflect back to them really good communication skills that they were using" (Fitz).

"... sie also zum Beispiel darauf aufmerksam machen, wie wichtig es ist, dass ich als Modell diene, und sie darin ermutigen, dass sie das auch kann. Ich würde letztlich mit ihr in einem Diskussionsprozess Reflexion über Sprache und Bedeutung und 'wie lernen Kinder Sprache' betreiben" (Krämer).

Dazu gehört auch die Unterstützung bei der **Veränderung der kommunikativen Regeln im System Klasse** sowie die Weiterentwicklung handlungsorientierter Unterrichtsmethoden:

"Going back to the basics. How can I do that while I have other kids that needn't go back to touching and feeling. Show the teachers how can I do that for the whole class. Would that help the whole class?" (Tracy).

Die Intention, Unterricht zu verändern, wird von den RegelpädagogInnen allerdings nicht immer positiv aufgenommen, vielmehr ist mit Widerständen zu rechnen:

"... we often have to change environment structures, we have to put new materials out, we ask the teacher to spend a little bit more time with the handicapped child, and they don't always like that" (Barnes).

Anstatt nur darüber zu reden, der RegelpädagogIn Kritik zu vermitteln und möglicherweise Widerstände zu erzeugen, sollten SprachpädagogInnen kommunikationsfördernde Strategien und Unterrichtsmethoden selbst einführen und als **Modelle** dienen:

"Sofern die Beziehungsebene stimmt, wird dieses modellhafte pädagogische Handeln auch untereinander aufgenommen und ausgetauscht" (Tepp). "Ich mache konkret die Erfahrung, dass meine Kolleginnen mich als Modell annehmen. Zum Beispiel der Einsatz von Gebärden, den wir ja jetzt bei einem Kind praktizieren,

dass der jetzt von den Kollegen übernommen wird, und ich glaube, sie sind auch dankbar dafür" (Krämer). "So wie Heinz Helmut immer Wert gelegt hat auf Sprache, das habe ich ja von ihm so eindrucksvoll gelernt, da muss eigentlich was dabei rausgekommen sein als Vorbild" (Günther u.a.).

"... the speech pathologist does a lesson that is communication oriented, she can be a model for the kind of instructioning the teacher also can do" (Fitz). "The greatest thing for you is to take the class; then the teacher can pick up on how you ask questions, how you cue them, those kinds of things" (Tracy).

Grundsätzlich gehört es nach Auffassung von sechs amerikanischen ExpertInnen zu den Aufgaben von SprachpathologInnen, RegelpädagogInnen und anderes Personal **fortzubilden**. Neben den Formen des Modellierens und den Beratungsgesprächen gehört dazu auch die Durchführung schulinterner Fortbildungen (inservices) in den USA zum Aufgabenfeld der SprachpathologInnen.

"... educate the teacher about the problems and what are the techniques we try, this works, the student knows how to practice. And if they need help they know how to get help ... And that's what we inservice-women talk to them about - you know, these are the things you need to look for ..." (Hilton). "I used to do workshops for the teachers, and try to go to their classroom and model it" (Dull).

Die deutsche Expertin Müller, die im mobilen Dienst tätig ist, sieht dies ebenfalls als wichtige Aufgabe der SprachpädagogInnen:

"... und die Anleitung, die Lehrerbefähigung, wie mit dem Kind auch im Unterricht gearbeitet werden kann, die soll einen großen Raum einnehmen" (Müller).

Sie ist allerdings die einzige unter den deutschen ExpertInnen, die explizit diese Auffassung vertritt. Von den anderen wird dagegen nicht davon ausgegangen, dass SonderpädagogInnen für die RegelpädagogInnen über den eher ungeplanten Kompetenztransfer hinaus Fortbildungsmaßnahmen durchführen, vielmehr gehört es zum Konzept etwa des Hamburger Beratungszentrums Integration (BZI), Fortbildung teamorientiert für beide Berufsgruppen gemeinsam anzubieten. Dabei steht die Reflexion kooperativer Prozesse stärker im Vordergrund als die Vermittlung von Kenntnissen, die Gleichwertigkeit der TeampartnerInnen ist von größerer Bedeutung als ihre unterschiedlichen Qualifikationen:

"Wir haben unsere Fortbildungsangebote teamorientiert aufgebaut, so dass auch dort innerhalb dieser heterogenen Gruppe solche Prozesse bewußt gemacht werden, die noch nicht so offen transportiert werden können zwischen den gemeinsam handelnden Pädagoginnen" (Tepp).

Zu den Beratungsaufgaben der amerikanischen SprachpathologInnen gehört außerdem die **Anleitung von pädagogischen MitarbeiterInnen**

und Peer Tutors, die eine von der SprachpathologIn geplante Förderung mit dem Kind durchführen. Die Fähigkeit zur Beratung als fachliche Kompetenz steht in engem Zusammenhang zu den persönlichen Bedingungen des Selbstbewußtseins und der Kooperationsbereitschaft sowie zur interaktionalen Fähigkeit, mit der RegelpädagogIn kollegial umzugehen, ihr die eigene Perspektive verständlich zu machen und mit ihr Fördermöglichkeiten auszuhandeln.

7.1.4. Zusammenfassender Vergleich der amerikanischen und deutschen Sichtweisen

Wie aus den Interviewaussagen insgesamt deutlich wird, hängt der Erfolg einer integrativen Sprach- und Kommunikationsförderung und bereits die Entscheidung dafür, mit dieser Aufgabe zu beginnen, in hohem Maße davon ab, welche persönlichen, interaktionalen und fachlichen Voraussetzungen SprachpädagogInnen und RegelpädagogInnen mitbringen und wie sie diese gemeinsam weiterentwickeln. Vergleicht man die Aussagen der amerikanischen und deutschen ExpertInnen, so zeigen sich viele Übereinstimmungen, aber auch einige grundlegende Unterschiede. Diese sind meines Erachtens auf der Ebene der Person besonders interessant, weil sie es erlauben, die deutschen, hierzulande für selbstverständlich gehaltenen Anschauungen als kultur- und traditionsspezifische Ausprägungen zu erkennen und sie zum Ansatzpunkt für die Entwicklung alternativer Rollenmodelle zu nehmen.

Ein wichtiger Bereich der persönlichen Kompetenzen, auf den knapp die Hälfte der deutschen und amerikanischen ExpertInnen eingeht, betrifft die **Einstellung zu Menschen mit Behinderungen und zu integrativer Förderung**. Die Bearbeitung der eigenen Angst vor Behinderung, die durch die Konfrontation mit Menschen mit Behinderungen ausgelöst wird, ist nach ihrer Auffassung eine wesentliche Bedingung dafür, dass eine integrative Förderung erfolgreich durchgeführt werden kann. Von zentraler Bedeutung ist für die Mehrheit der InterviewpartnerInnen beider Gruppen die **Offenheit** der Sprach- und RegelpädagogInnen für andere Sichtweisen und die grundlegende Akzeptanz der anderen PädagogIn, der Eltern und der SchülerInnen. Dazu gehört die Bereitschaft zur Enthüllung der eigenen Kompetenzen und Schwächen ebenso wie **Flexibilität** und **Rollendistanz**. Als weitere persönliche Bedingung integrativ und kooperativ durchgeführter Sprach- und Kommunikationsförderung wird von mehreren deutschen und amerikanischen ExpertInnen

die grundsätzliche *Bereitschaft* zur *Kooperation* genannt. Je die Hälfte von ihnen führt ein ausreichendes *Selbstbewußtsein* als bedeutsamen Faktor an, das - wie besonders die deutschen InterviewpartnerInnen ausdrücken - eine angemessene Selbsteinschätzung, die Fähigkeit zur Selbstreflexion und Dissoziation sowie Kritikfähigkeit einschließt. Einzelne ExpertInnen nennen in diesem Zusammenhang außerdem *Gelassenheit* und Geduld mit den Kindern, der KooperationspartnerIn und sich selbst als wichtige Kompetenzen, ein Perfektionsanspruch kann dabei hinderlich sein. Für die Gestaltung der Beziehungen ist einigen ExpertInnen beider Gruppen weiterhin *Empathie* und Humor wichtig. Die *Kooperation* von Sprach- und RegelpädagogIn ist, wie nahezu alle deutschen und knapp die Hälfte der amerikanischen ExpertInnen meinen, von entscheidender Bedeutung für das Gelingen integrativer Sprach- und Kommunikationsförderung. Probleme in diesem Bereich sind ihrer Einschätzung nach häufigste Ursache für ihr Mißlingen. Dementsprechend wird die besondere Bedeutung *interaktionaler Kompetenzen* der Sprach- ebenso wie der RegelpädagogInnen von ExpertInnen beider Gruppen betont. Auf der *Inhaltsebene* spricht die Mehrheit beider Gruppen die Notwendigkeit an, die andere PädagogIn in ihrer Berufsrolle zu akzeptieren und wertzuschätzen und mit ihr in einen Einigungsprozess einzutreten, um eine grundsätzliche Übereinstimmung über pädagogische Zielvorstellungen, Fördermöglichkeiten und strukturelle Veränderungsnotwendigkeiten sowie über die Rollen und Zuständigkeiten der einzelnen Personen herbeizuführen. Es bestehen sowohl innerhalb der Gruppe der deutschen ExpertInnen als auch zwischen deutschen und amerikanischen ExpertInnen unterschiedliche Auffassungen darüber, ob die Aufgaben grundsätzlich gleichwertig zwischen den KooperationspartnerInnen aufgeteilt werden sollten oder ob es klare berufsgruppenspezifische Zuständigkeiten geben sollte. Einigkeit besteht dagegen über die Notwendigkeit der gegenseitigen fachlichen Unterstützung. In diesem Zusammenhang fällt bei den amerikanischen ebenso wie bei den deutschen ExpertInnen immer wieder der Begriff des "Aushandelns" und der "Gesprächsarbeit", die im Rahmen einer integrativen Förderung immer bedeutsamer für die pädagogische "Profession" wird.

In bezug auf die *Beziehungsebene* meint die Hälfte der ExpertInnen beider Gruppen, die KooperationspartnerInnen müßten persönlich zusammenpassen ⁶, und besonders die deutschen ExpertInnen betonen, dazu

⁶ Diese starke Betonung der persönlichen Beziehung zwischen den PädagogInnen ist meines Erachtens nicht unproblematisch, weil dadurch professionelles gemeinsames Handeln

müßte eine *konkurrenzarme, verlässliche und vertrauensvolle Beziehung* zwischen ihnen aufgebaut werden. Dann ist auch eine gegenseitige persönliche Unterstützung und Entlastung möglich, die für die im Rahmen der Kooperation notwendige Mehrarbeit entschädigt. Eine zentrale Bedingung dafür ist die Bereitschaft zum Teilen der Autonomie auf beiden Seiten. Zu den interaktionalen Kompetenzen gehört es dann, die möglichen Ängste der anderen vor solchen Veränderungen, vor Kontrolle und Überforderung zu berücksichtigen.

Hinsichtlich der insgesamt notwendigen *fachlichen Kompetenzen* von Sprach- und RegelpädagogInnen besteht eine weitgehende Übereinstimmung. Fachkompetenzen, die sich auf den *Spracherwerb, diagnostische Verfahren und Förderkonzepte* beziehen, benötigen SprachpädagogInnen beider Gruppen zufolge selbstverständlich. RegelpädagogInnen sollten im Interesse einer integrativen Sprach- und Kommunikationsförderung ebenfalls in größerem Umfang als bisher grundlegende Kenntnisse in diesem Bereich besitzen beziehungsweise "bei Bedarf" von den mit ihnen kooperierenden SprachpädagogInnen vermittelt bekommen.

Über die *unterrichtsbezogenen Fachkompetenzen* der RegelpädagogInnen herrscht Einigkeit bei beiden Gruppen, die Fähigkeit zur Differenzierung und individuell angemessenen Strukturierung des Unterrichts steht dabei im Vordergrund der Überlegungen. Bei der Frage der notwendigen unterrichtsbezogenen Fachkompetenz von SprachpädagogInnen zeigen sich kulturspezifische Unterschiede, die auf die unterschiedlichen Ausbildungsvoraussetzungen zurückzuführen sind. Für die deutschen ExpertInnen ist es selbstverständlich, dass SprachpädagogInnen als SonderschullehrerInnen darüber verfügen. Dagegen ist die notwendige und oftmals nicht vorhandene Unterrichtserfahrung für gut die Hälfte der amerikanischen ExpertInnen ein wichtiges Thema. Da SprachpathologInnen in der Regel nicht LehrerInnen sind, müssen sie sich in diesem Bereich fortbilden, um mit RegelpädagogInnen kooperieren zu können und "beratungsfähig" zu werden.

Im Bereich der *Beratung* gilt es dementsprechend nach Auffassung aller amerikanischen und der Hälfte der deutschen ExpertInnen für SprachpädagogInnen, neue Kompetenzen zu erwerben. Ihre Aufgaben sind in einem integrativen Arbeitszusammenhang darin zu sehen, den RegelpädagogInnen störungsspezifische Kenntnisse zu vermitteln und sie bei der Differenzierung des Unterrichts und gegebenenfalls notwendigen

auf den Personenkreis eingegrenzt wird, der mir sympathisch ist. Auf dieses Problem gehe ich in Kapitel 7.2.3. näher ein.

Veränderung der Systemstrukturen in der Klasse zu unterstützen. Dass es sich dabei um eine sehr schwierige, viel Einfühlungsvermögen, Erfahrung und Kenntnisse erfordernde Aufgabe handelt, betonen einige deutsche und amerikanische ExpertInnen. Die Fortbildung beziehungsweise Anleitung von RegelpädagogInnen, pädagogischen MitarbeiterInnen und Peer Tutors gehört, wie die Äußerungen aller neun amerikanischen InterviewpartnerInnen zeigen, fest zum Berufsbild der SprachpathologInnen. Unter den deutschen ExpertInnen geht dagegen nur eine explizit auf diese Aufgabe ein, es bestehen anscheinend Vorbehalte gegenüber der Beratung, die möglicherweise auf ein hierarchisches Verständnis dieser Situation zurückzuführen ist.

Vergleicht man die entstandenen mit den antizipierten Kategorien, so zeigt sich, daß über die erwarteten sprach- und kommunikationsbezogenen Aspekte hinaus der Bereich der unterrichtsbezogenen Fachkompetenzen sowohl für Regel- als auch für SprachpädagogInnen stark betont wurde. Im Vorhinein völlig unzureichend berücksichtigt war außerdem die Kategorie Beratungskompetenz, die von den Befragten als Schlüsselkompetenz von SprachpädagogInnen in integrativen Arbeitszusammenhängen eingeschätzt wird. Die antizipierte Kategorie Kooperationsfähigkeit wurde durch die ExpertInnenaussagen in großem Umfang ausdifferenziert und als zentral sowohl für Sprach- als auch für RegelpädagogInnen eingeschätzt. Die ExpertInnen in Deutschland ebenso wie in den USA messen den interaktionalen und persönlichen Kompetenzen damit insgesamt im Vergleich zu fachspezifischen Kompetenzen einen für mich unerwartet hohen Stellenwert bei. Außerdem verknüpfen sie die fachlichen und persönlichen Aspekte sehr stark miteinander: so betonen sie zum Beispiel, dass die sprachspezifischen und unterrichtsbezogenen Zuständigkeiten der Sprach- und RegelpädagogInnen auf der Beziehungsebene auszuhandeln sind. Die notwendigen Fachkompetenzen und die Einigung über die Zuständigkeiten sind außerdem im Zusammenhang mit dem gewählten pädagogischen Konzept (also zur Ebene des pädagogischen Handelns) zu betrachten, über das Einigung erzielt werden muss. Darüberhinaus wird die Verknüpfung der Ebene der Person vor allem mit der philosophischen und der bildungspolitischen Ebene deutlich. Das Menschenbild prägt in hohem Maße die persönliche Einstellung gegenüber Integration und Behinderung. Der Bezug zur bildungspolitischen Ebene ist vor allem in der Bereitschaft zur Übernahme von (gemeinsamer) Verantwortung und in der Bereitschaft zur Veränderung der eigenen Arbeitsweise zu sehen.

7.2. Persönliche Bedingungen, Rollen und Aufgaben von SprachpädagogInnen aus systemischer Sicht

Um die Aussagen der befragten ExpertInnen hinsichtlich der notwendigen fachlichen, interaktionalen und persönlichen Kompetenzen von SprachpädagogInnen und von mit ihnen kooperierenden RegelpädagogInnen in ihrer Bedeutung einzuschätzen, nehme ich sie im folgenden zum Ausgangspunkt theoretischer Überlegungen und stelle sie in den Kontext anderer deutscher und amerikanischer Untersuchungsergebnisse. Mein Bezugspunkt ist dabei das in Kapitel 6.2.1. vorgestellte Kommunikationsmodell und das dort erläuterte systemische Verständnis von Lernen und Lehren als Interaktionsprozess (vgl. Abb. 15). Es wird auf der Ebene der Person unter dem Schwerpunkt betrachtet, unter welchen Bedingungen von seiten der lehrenden Sprach- und RegelpädagogInnen die Kooperation im Sinne einer bestmöglichen Unterstützung der Kinder mit Sprach- und Kommunikationsstörungen in ihrer Entwicklung gelingen kann.

Aus systemischer Sicht ist die SprachpädagogIn Teil des Mesosystems Schule, sie nähert sich dem Mikrosystem Schulklasse mit seinen verschiedenen Subsystemen in den meisten Modellen ⁷ aufgrund einer schulorganisatorischen Entscheidung oder der Anfrage einer RegelpädagogIn von außen und wird durch ihre Aktivitäten in unterschiedlichem Umfang zu einem Teil dieses Systems. Ihre Aufgabe besteht im Kontext einer integrativen Sprach- und Kommunikationsförderung darin, Kinder mit Sprach- und Kommunikationsstörungen zu fördern und sie, ihre LehrerInnen und MitschülerInnen beim Aufbau kooperativer Beziehungen in der Klasse zu unterstützen. In diesen Beziehungen sollen die Kinder mit Förderbedarf die Möglichkeit bekommen, ihren eigenen Zielen gemäß zu handeln, dabei ihre sprachlich-kommunikativen und sonstigen (sozialen, kognitiven, motorischen etc.) Handlungsmöglichkeiten weiterzuentwickeln und sich in das System Klasse weiter zu integrieren. Unter der Zielperspektive, das Kind innerhalb seines natürlichen Kontextes zu unterstützen, ist es nicht sinnvoll, dass nur die SprachpädagogIn selbst mit dem Kind eine förderliche Kooperationsbeziehung eingeht, ihre Aufgabe ist es vielmehr darüberhinaus, auch die

⁷ In Integrations- und integrativen Regelklassen kann die SprachpädagogIn von Anfang an Teil des Systems Klasse sein, in den anderen vorgestellten Modellen geht ihrem Eintritt eine Feststellung des Förderbedarfs und eine schulorganisatorische Entscheidung über den Umfang ihrer Mitarbeit voraus (vgl. Kap. 4.3., 5.3.).

Kooperationsbeziehungen des Kindes zu anderen Kindern und zur RegelpädagogIn zu unterstützen. Dazu muss sie, zumindest für einen begrenzten Zeitraum, selbst Teil dieses System werden. Sie kann dies auf verschiedene Weise tun: direkt, indem sie an den Aktivitäten der Klasse aktiv (in der Ko-LehrerIn-Rolle) oder passiv (in der BeobachterInrolle) teilnimmt, oder indirekt, indem sie die LehrerIn, das Kind, die Eltern oder alle Beteiligten berät.

Sowohl in der direkten als auch in der indirekten Beteiligung muss die SprachpädagogIn mit den verschiedenen beteiligten Personen in Kooperation treten: sie bildet Subsysteme mit der RegelpädagogIn, mit einzelnen Kindern oder Kleingruppen und (häufig zusammen mit der RegelpädagogIn) mit den Eltern. Ihr Anschluß bewirkt in jedem Fall eine Veränderung der Strukturen, ebenso eine Veränderung ihrer eigenen Person, denn die Vernetztheit von Systemen führt dazu, dass eine Veränderung eines Teils stets eine Veränderung des Ganzen bewirkt⁸. Um nun Veränderungen in der gewünschten Richtung zu erreichen, ist das Gelingen der Kooperation der einzelnen Personen von zentraler Bedeutung, wie es auch in den Interviews deutlich wurde. Ich gehe zunächst auf den Begriff der Kooperation und seine Bedeutung für die gemeinsame Arbeit von Regel- und SprachpädagogInnen ein und erläutere dann Konsequenzen für ihr Selbstverständnis, ihre Rollen und Aufgaben bei direkten und indirekten Fördermaßnahmen.

7.2.1. Kooperation als Bedingung integrativer Sprach- und Kommunikationsförderung

In der integrationspädagogischen Fachliteratur wird unter Kooperation die Zusammenarbeit von zwei oder mehreren PartnerInnen mit einem gemeinsamen Ziel verstanden. So bestimmen WACHTEL & WITTROCK (1990, 264) Kooperation als *"... die bewusste, von allen Beteiligten verantwortete, zielgerichtete, gleichwertige und konkurrenzarme Zusammenarbeit in allen Bereichen der Schule"* und verweisen damit besonders auf die Natur der Beziehung zwischen den PartnerInnen. Über das Ziel der Kooperation, die Verfahren und die gemeinsame Übernahme von Verantwortung müssen die Beteiligten eine Einigung herbeiführen und dabei Probleme auf verschiedenen Ebenen bewältigen, wie KREIE

⁸ vgl. PALMOWSKI 1995, 57

und HAEBERLIN⁹ hervorheben. Von ihnen wird *integrative Kooperation* verstanden als

"(1) ein vom Demokratiedanken bewußt geprägter und vom Bemühen aller getragener dynamischer Prozess, der

(2) im pädagogischen Handlungsfeld ... einer integrativen Regelklasse¹⁰ stattfindet, wo Persönlichkeits-, Sach-, Beziehungs- und Organisationsprobleme die Zusammenarbeit erschweren, mittels

(3) dessen nach dem Modus der Annäherung eine befriedigende Einigungssituation hergestellt werden soll,

(4) mit dem Ziel, im gemeinsamen Lernprozess Handlungsspielräume zu erweitern und damit Entwicklungs- und Sozialisationsprozesse optimal zu unterstützen" (HAEBERLIN et al. 1992, 24).

In diesen Definitionen wird betont, dass Kooperation kein Zustand ist, sondern ein *fortwährender Einigungsprozess* zwischen Menschen mit unterschiedlichen Fähigkeiten und Sichtweisen unter den konkreten Bedingungen der integrativen Arbeit mit all ihren Problemen. Es wird davon ausgegangen, dass die daran beteiligten PädagogInnen diesen Prozess auf einer partnerschaftlichen Grundlage, also in einer *gleichwertigen und wechselseitigen Beziehung*, gemeinsam verantworten. Es sollte sich um eine konkurrenzarme Beziehung handeln, so dass gegenseitiges Vertrauen entstehen kann. Im Fokus der gemeinsamen Aufmerksamkeit steht dabei das gemeinsame Ziel der bestmöglichen Unterrichtung und Förderung aller SchülerInnen und der Unterstützung ihrer integrativen Prozesse.

Diese Begriffsbestimmungen beziehen sich explizit nur auf die Zusammenarbeit von zwei PädagogInnen. Sie lassen sich aus systemischer Sicht darüberhinaus auch auf die Zusammenarbeit der PädagogInnen mit den Kindern und Eltern anwenden, denn sie entsprechen den Vorstellungen meines interaktionistischen Kommunikationsmodells¹¹. Aus der Gleichwertigkeit aller Personen in der Kooperation ergibt sich, dass jede von ihnen als ExpertIn für bestimmte relevante Bereiche des gemeinsam zu lösenden Problems verstanden wird, deren Sichtweise ernst zu nehmen und in der Kooperation positiv zu nutzen ist. PALMOWSKI bezeichnet *"den Berater als 'Modellfachmann', den Lehrer als*

⁹ vgl. KREIE 1985, 1994; HAEBERLIN et al. 1992

¹⁰ Nicht das Hamburger Modell integrative Regelklasse, sondern jede integrativ arbeitende Klasse ist gemeint.

¹¹ vgl. Abb. 23

'Feldfachmann' und die Schüler als 'Selbststeuerungsfachleute'" (PAL-MOWSKI 1995, 39) und verweist damit auf das konstruktivistische Entwicklungsverständnis: Fördermaßnahmen können nur dann zum Erfolg führen, wenn sie zu den Strukturen des Kindes passen und es sich für deren Annahme entscheidet. Die SprachpädagogIn geht demnach in der integrativen Sprach- und Kommunikationsförderung folgende Kooperationsbeziehungen ein:

- * Mit dem Kind mit Sprach- und Kommunikationsstörungen kooperiert sie im Rahmen der Diagnostik und der direkten Förderung in Einzel-, Kleingruppen- oder Großgruppensituationen und gegebenenfalls in Beratungsgesprächen.
- * Mit seinen Eltern kooperiert sie ebenfalls im Rahmen der Diagnostik, bei Überlegungen zu Zielen und Wegen der Förderung und gegebenenfalls in Beratungsgesprächen.
- * Die Kooperation mit der RegelpädagogIn umfaßt die Diagnostik, die gemeinsame Planung des Unterrichts und der Förderung sowie die arbeitsteilige oder gemeinsame Durchführung der Maßnahmen und Beratung. Da die RegelpädagogIn diejenige ist, die die Strukturen in der Klasse in hohem Maße bestimmt und über ihre möglichen Veränderungen zu entscheiden hat, ist die Kooperation mit ihr für die Unterstützung eines Kindes mit Sprach- und Kommunikationsstörungen in seinem alltäglichen schulischen Lebenskontext von zentraler Bedeutung.

In die Auseinandersetzung mit allen diesen Personen bringt die SprachpädagogIn zum einen ihre sprach- und kommunikationsspezifischen und unterrichtsbezogenen Fachkompetenzen und zum anderen ihre interaktionalen und persönlichen Kompetenzen ein, ebenso wie die RegelpädagogIn. Mit ihrer gesamten Persönlichkeit begibt sie sich in einen wichtigen, alltäglichen Lebenskontext des zu fördernden Kindes, seine Schulklasse, um es durch strukturverändernde Maßnahmen in seiner Entwicklung und Integration zu unterstützen. Im selben Maß, wie sie selbst verändernd wirken kann, können auch die anderen Personen verändernd auf die SprachpädagogIn wirken.

Zur näheren Beschreibung der für Sprach- und RegelpädagogInnen als Person und in ihrer Berufsrolle bedeutsamen Aspekte in der integrativen Sprach- und Kommunikationsförderung lege ich die im Rahmen der Interviewauswertung angesprochenen Kategorien der persönlichen, interaktionalen und fachlichen Kompetenzen zugrunde. Diese lehnen sich auf die von KLEIN et al. (1987) eingeführten Ebenen der

Betrachtung kooperativer Prozesse an, die seither von verschiedenen anderen AutorInnen der integrativen Pädagogik aufgegriffen und modifiziert wurden¹². KLEIN et al. sprechen von der innerpsychischen, der interaktionellen, der institutionellen und der gesellschaftlichen Ebene.

Die "*gesellschaftliche Ebene*", auf der es um die makrosystemischen Bedingungen und ihre Auswirkungen auf die im Mikrosystem erreichbaren Ziele geht, wird von mir in diesem Zusammenhang nicht mehr explizit berücksichtigt. Sie betrifft den Umgang mit den (in Kapitel vier und fünf ausführlich thematisierten) gesellschafts-, bildungs- und finanzpolitischen Rahmenbedingungen.

Die "*innerpsychische Ebene*" beinhaltet die Auseinandersetzung mit den eigenen widersprüchlichen Empfindungen und Haltungen gegenüber Menschen mit Behinderungen und gegenüber der Zusammenarbeit mit anderen PädagogInnen. Die Akzeptanz der "*dunklen Seite der eigenen Person*" (WOCKEN 1988, 438) (zu der Neid, Konkurrenz, Ablehnung von Andersartigkeit etc. gehören können) anstelle ihrer Verleugnung oder Verfolgung stellt die Voraussetzung für die Akzeptanz der anderen und damit für die wechselseitige Integration dar¹³. Sind diese persönlichen Bedingungen nicht erfüllt, kann ein "Persönlichkeitsproblem" entstehen. Das Problem der Beobachtbarkeit der fachlichen Kompetenzen ebenso wie der persönlichen Eigenschaften im Rahmen der Zusammenarbeit wird von WOCKEN in den Kategorien "*Enthüllung der Rolle*" und "*Enthüllung der Person*" beschrieben (WOCKEN et al. 1988, 210 ff).

Die "*interaktionale Ebene*" umfaßt das gemeinsame Handeln der PädagogInnen und SchülerInnen und ihre Beziehungen zueinander¹⁴. Der Einigungsprozeß der PädagogInnen und SchülerInnen über die Gegenstände der gemeinsamen Aufmerksamkeit und über ihre Beziehungen, im Rahmen dessen Annäherungen und Abgrenzungen stattfinden, erfordert interaktionale Kompetenzen. Aus der Zusammenarbeit mehrerer PädagogInnen im integrativen Arbeitszusammenhang ergibt sich die Notwendigkeit der "*Teilung der Autonomie*" in den bislang getrennten, je eigenen Arbeitsbereichen, die zu "*Beziehungsproblemen*" führen kann (WOCKEN et al. 1988, 231 ff).

Auf der "*institutionellen Ebene*" geht es um den Auftrag der PädagogInnen innerhalb der organisatorischen Modelle und Rahmenbedingungen

¹² z.B. HINZ 1993, HAEBERLIN et al. 1992, REISER 1990, WOCKEN et al. 1988

¹³ vgl. KLEIN et al. 1987, 41

¹⁴ vgl. KLEIN et al. 1987, 39 f

sowie der pädagogischen Konzepte einer Institution ¹⁵. Das "*Sachproblem*" ergibt sich aus der Heterogenität der SchülerInnen sowie aus der Heterogenität der Lehrkräfte mit ihren unterschiedlichen Entwicklungsniveaus, Einstellungen und Fähigkeiten ¹⁶: PädagogInnen müssen sich auf dieser Ebene darüber einigen, wer welche Fachkompetenzen einbringen und welche Aufgaben übernehmen soll.

Diese Kategorien sind, wie bereits angesprochen, eng miteinander verflochten. Da es um das Ziel der Integration geht, stehen die Einigungsprozesse auf der interaktionalen Ebene dabei im Mittelpunkt. Sie beziehen sich zum einen auf die persönliche Annäherung und Abgrenzung, auf die die innerpsychischen Prozesse der einzelnen Personen großen Einfluß haben, zum anderen auf fachliche Gegenstände und Kompetenzen. Die drei letztgenannten Ebenen aufgreifend, gehe ich im folgenden aufgrund der Fachliteratur auf die persönlichen (intrapersonellen), interaktionalen und fachlichen Herausforderungen ein, die sich den PädagogInnen im Rahmen einer integrativen Sprach- und Kommunikationsförderung stellen.

7.2.2. Integrative Sprach- und Kommunikationsförderung als persönliche Herausforderung

Wie in den Interviewaussagen deutlich wurde, stellt die Umstellung auf eine integrative Sprach- und Kommunikationsförderung für Sprach- und RegelpädagogInnen aus verschiedenen Gründen eine persönliche Herausforderung dar. Die damit verbundenen Anforderungen unterscheiden sich von den traditionellen Rollen und Aufgaben, wie sie in deutschen Schulen für Sprachbehinderte und im amerikanischen Pullout Model auszufüllen sind. Anders als in diesen Modellen besteht im integrativen Kontext (idealiter) keine Hierarchie, SprachpädagogInnen sind den anderen Personen nicht durch schulorganisatorische Regelungen und "Herrschaftswissen" übergeordnet. Sie können aus systemischer Sicht nicht aus ihrem "*Expertentum einen privilegierten Zugang zur Wirklichkeit*" ableiten (PALMOWSKI 1995, 76), sondern nur ihren fachspezifischen Standpunkt, der mit den anderen Beteiligten auszutauschen und zu verhandeln ist. Dasselbe gilt auch für die Sichtweise der RegelpädagogInnen, deren Kenntnis des Feldes Schulklasse nicht die einzige Definition der Wirklichkeit darstellt, und für die des einzelnen Kindes

¹⁵ vgl. KLEIN et al. 1987, 40

¹⁶ vgl. WOCKEN et al. 1988, 215 ff

und seiner Eltern. Der Begriff des "Aushandelns" spielt dementsprechend in den Interviews eine große Rolle. Aus diesem veränderten Rollenverständnis ergeben sich Entlastungen, weil SprachpädagogInnen nicht mehr allein die Verantwortung für die Förderung tragen, sondern sie mit den anderen Beteiligten teilen. Gleichzeitig erhöht sich allerdings durch die alltägliche Kooperation mit der anderen PädagogIn im Kontext einer Regelklasse die Komplexität der pädagogischen Arbeit und bringt Anforderungen und Widersprüche zur bisherigen Berufsrolle mit sich, die von den einzelnen Personen verarbeitet werden müssen:

* in der Auseinandersetzung mit den SchülerInnen tritt eine Akzeptanz ihrer Heterogenität und eine kooperative Haltung an die Stelle ihrer Bewertung und Kategorisierung aufgrund bestimmter Normen, die Unterstützung individueller Entwicklungsprozesse hat Vorrang vor der Erfüllung von außen festgelegter Rahmenrichtlinien;

* die Kooperation mit anderen PädagogInnen und die damit verbundene Offenlegung der je eigenen Kompetenzen und Schwächen, Möglichkeiten und Grenzen tritt an die Stelle "geschlossener Klassentüren", hinter denen PädagogInnen alleine "regieren".

Sprach- und RegelpädagogInnen, die sich auf eine integrative Sprach- und Kommunikationsförderung einlassen, begeben sich deshalb auf "*pädagogisches und organisatorisches Neuland*", "*in ein ungeschütztes neues Arbeitsfeld*" (KREIE 1994, 286), und stellen sich damit selbst einer Entwicklungsaufgabe. Sie treten im Rahmen der integrativen Kooperation in einen komplexen Einigungsprozess mit der anderen PädagogIn, den Kindern und Eltern ein, in dem das Austragen und Veröffentlichen von Konflikten unvermeidlich ist.

"... integrative Prozesse nicht verstanden als Symbiose, Harmonie oder Angleichung, sondern als Prozesse der Annäherung und Abgrenzung zwischen Verschiedenen. Einigung in diesem Sinne umfaßt Konflikt und Versöhnung. Störungen integrativer Prozesse sind beschreibbar als Überabgrenzung, die Isolation bedeutet und Überannäherung, die Grenzüberschreitung im aggressiven und überfürsorglichen Sinne bedeutet" (PRENGEL 1995, 162).

PRENGEL gibt damit die Position der Frankfurter Forschungsgruppe um REISER wieder, die sich auf die Theorien der themenzentrierten Interaktion¹⁷ und der psychoanalytischen Interaktionstheorie¹⁸ sowie auf den italienischen Arzt und Psychiater MILANI-COMPARETTI

¹⁷ vgl. COHN 1975

¹⁸ vgl. LORENZER 1974

beziehen ¹⁹. Diese Position paßt insofern zur von mir vertretenen systemischen Sichtweise, als sie die Menschen als autonome Individuen versteht, die sich in der Interaktion mit anderen weiterentwickeln und deren innerpsychische Prozesse sich auf diese Interaktion auswirken.

Interpersonelle Prozesse der Integration stehen dementsprechend in einem engen Zusammenhang mit intrapersonellen Prozessen, sie sind von der Einstellung und Integrität der einzelnen PädagogInnen nicht zu trennen. KREIE kennzeichnet integrative Kooperation deshalb als *"psychische Herausforderung"* (KREIE 1994, 287), denn sie bedeutet die Konfrontation mit verdrängten, abgespaltenen Anteilen der eigenen Persönlichkeit. Diese betreffen, wie aus den folgenden Ausführungen PRENGELs deutlich wird, die Angst vor Behinderung, Abhängigkeit und Autonomieverlust:

"Die hohe Abwehr gegen die Anwesenheit von Behinderten, die allerorten Integrationsbemühungen Barrieren entgegensetzt, ist zu verstehen als Projektion und Delegation verdrängter Empfindungen des Selbst-Behindert-Seins der sogenannten Nichtbehinderten. Die damit verbundenen Aggressionen werden unbewußt gegen die Behinderten gerichtet. Dieser Prozess wird verständlich, wenn wir uns vor Augen führen, wie sehr behinderte Personen die verdrängten existentiellen Bedingungen jedes menschlichen Lebens offen vor Augen führen. Abhängig von anderen zu sein, diskriminiert werden, nicht mithalten können, krank, sogar sterbenskrank sein, sind existentielle Erfahrungen in jeder Lebensgeschichte. Im Zusammensein aller Menschen haben diese schmerzlichen Erfahrungen eine Chance, nicht mehr verdrängt, ausgegrenzt und in besonderen Institutionen verwaltet zu werden" (PRENGEL 1995, 165 f).

MILANI-COMPARETTI beschreibt die Verdrängungsmechanismen, die in unserer Gesellschaft gegenüber Behinderung und Abhängigkeit existieren und zu Abwehr und Aussonderung führen, wenn sie nicht angemessen verarbeitet werden. Solche Abwehrmechanismen sieht er sowohl in der Verleugnung der Behinderung und der damit verbundenen *"Gleichmacherei"* als auch im *"Förderungsaktivismus"* (MILANI-COMPARETTI 1987, 230). In seiner ausgeprägtesten Form führt der Förderungsaktivismus MILANI-COMPARETTI zufolge zur Aussonderung, zum Beispiel in eine Schule für Sprachbehinderte. Aus dem *"Kampf gegen das Übel"*, gegen die Störung oder Behinderung, wird dadurch seiner Interpretation nach ein *"Kampf gegen das Kind"*, das nicht den Normen der Gesellschaft entspricht. MILANI-COMPARETTI setzt

¹⁹ vgl. MILANI-COMPARETTI 1987; DEPPE-WOLFINGER, PRENGEL, REISER 1990; KREIE 1985, 1994; KRON 1990

dagegen die Notwendigkeit, Behinderung als Teil der Persönlichkeit zu akzeptieren und die Trauerarbeit zu leisten, die notwendig ist, um die eigene Angst vor Abhängigkeit und Autonomieverlust zu überwinden²⁰. Anstatt das Kind auf seine Behinderung zu reduzieren und sich in der pädagogischen Auseinandersetzung auf seine "Defizite" zu konzentrieren, muss es als Ganzheit, mit seinen verschiedenen Eigenschaften, Stärken und Schwächen akzeptiert werden. Nur wenn ihm wie jedem anderen Kind unterstellt wird, dass es sich in einem aktiven Auseinandersetzungsprozess mit den Menschen und Gegenständen seiner Lebenswelt entwickelt, können angemessene Bedingungen für diese Entwicklung hergestellt werden. Das gilt für Kinder mit Sprach- und Kommunikationsstörungen genauso wie für alle anderen Kinder.

Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen sind die Aussagen der befragten ExpertInnen zu verstehen, in denen die Bedeutung einer reflektierten Haltung gegenüber Behinderung und eine Überwindung der Angst vor der Kommunikation mit ihnen thematisiert wurde. Dazu dürfen sie sie weder verleugnen, indem sie den besonderen Unterstützungsbedarf ignorieren, noch in Förderungsaktivismus verfallen. Nicht nur für RegelpädagogInnen, für die der Umgang mit Behinderung möglicherweise fremd ist, sondern auch für SprachpädagogInnen kann die integrative Förderung einen veränderten Zugang mit sich bringen, in dem der Mensch in seinem Kontext im Mittelpunkt der Aufmerksamkeit steht, nicht die Beseitigung seiner Defizite. Dazu ist es unvermeidlich, dass die PädagogInnen selbst an der Integration ihrer eigenen widersprüchlichen Empfindungen und Erfahrungen arbeiten. Die Auseinandersetzung mit diesen Anteilen der eigenen Persönlichkeit ist eine wichtige Voraussetzung, um integrative Prozesse in der eigenen Person ebenso wie zwischen den PädagogInnen und unter den Kindern unterstützen zu können:

"Denn über die bewusste Auseinandersetzung mit Einschränkungen, über die Toleranz und Akzeptanz von nicht aufhebbaaren Unterschieden werden integrative Prozesse bei der gemeinsamen Erziehung behinderter und nichtbehinderter Kinder in einer Klasse erst möglich" (KREIE 1994, 286).

Mit der integrativen Pädagogik verbindet sich dementsprechend auch ein persönlicher Entwicklungsauftrag für die PädagogInnen, die lernen müssen, ihre eigenen Empfindungen und Grenzen ebenso wie die der anderen wahrzunehmen und zu achten:

²⁰ vgl. MILANI-COMPARETTI 1987, 230 f; PRENGEL 1995, 164 f

"Mit integrativer Kooperation muss daher ein persönlicher Reifungsprozess und die Wahrnehmung des persönlichen Entwicklungsauftrages als Lehrer einhergehen. Das bedeutet vor allem, integrative Prozesse in der eigenen Person und zwischen Personen zuzulassen, wahrzunehmen und zu fördern" (Kreie 1994, 288).

Diese komplexe Aufgabe ist für die einzelne PädagogIn und das Team, wie die Frankfurter Forschungsgruppe herausarbeitet, oftmals nur dann zu leisten, wenn sie von außen - zum Beispiel durch Supervision - unterstützt wird ²¹.

Angesichts dieser Überlegungen erstaunt es nicht, dass die Kooperation zwischen den PädagogInnen in der amerikanischen und deutschen Fachliteratur der letzten Jahre - in Übereinstimmung mit den Aussagen der von mir befragten ExpertInnen - gleichzeitig als **das große Problem integrativer Förderung** und als **die große Chance zu einer grundlegenden Schulreform** im Sinne der integrativen Pädagogik gesehen wird. Deutsche und amerikanische Erfahrungsberichte und Untersuchungen zeigen, wie schwer vielen PädagogInnen diese Aufgabe fällt ²². So führen die amerikanischen Autoren SEMMEL et al. die in ihrer Untersuchung festgestellte unerwartet niedrige Übereinstimmung amerikanischer RegelpädagogInnen mit integrativen Förderformen auf die Angst vor den mit der Kooperation verbundenen Rollen- und Aufgabenveränderungen und der erwarteten Mehrarbeit zurück ²³. WOCKEN et al. und HAEBERLIN et al. berichten in Übereinstimmung mit der vorliegenden Untersuchung von den zu bewältigenden Problemen hinsichtlich der Teilung der Autonomie und Enthüllung der Rolle und Person. KREIE kennzeichnet Kooperationsprobleme als notwendige Folge der Tatsache, dass bisher allein arbeitende LehrerInnen ihren Unterricht durch die Anwesenheit einer zweiten erwachsenen Person "veröffentlichen" ²⁴: Sie kommen in die Situation, sowohl in ihrer Berufsrolle als auch in ihrer Persönlichkeit beurteilbar zu werden. Dies widerspricht der bei vielen LehrerInnen vorhandenen *"Mentalität der geschlossenen Türen"* (WOCKEN et al. 1988, 195 f). Um kooperativ arbeiten zu können, ist deshalb, wie auch aus meinen Interviews deutlich wurde, Offenheit erforderlich, die mit einem gewissen Selbstbewusstsein und der

²¹ vgl. DEPPE-WOLFINGER et al. 1990

²² vgl. BEWS 1992, ELKSNIN & CAPILOUTO 1994, HAEBERLIN et al. 1992, KREIE 1985, MARVIN 1990, NELSON & KINNUCAN-WELSCH 1992, ORTMANN 1992, SEMMEL et al. 1991, WOCKEN et al. 1988

²³ vgl. SEMMEL et al. 1991, 20 f

²⁴ vgl. KREIE 1994, 286

Bereitschaft verbunden ist, die eigenen Vorstellungen, Ziele und Haltungen mitzuteilen und gegebenenfalls zu korrigieren.

Eine *Überwindung der Ängste* vor Mehrarbeit, Überforderung sowie vor Autonomieverlust und darauf aufbauend eine positive Einstellung zur Kooperation entwickelt sich, wie NELSON & KINNUCAN-WELSCH aufgrund einer qualitativen Befragung integrativ arbeitender Teams von Sprach- und RegelpädagogInnen herausarbeiten, in vielen Fällen erst durch die positive Erfahrung der gegenseitigen Entlastung *im Prozess der intensiven Zusammenarbeit selbst*. Die Entscheidung dafür, mit der Kooperation zu beginnen, beruht diesen AutorInnen zufolge vor allem auf der Voraussetzung, dass die Vorzüge der Veränderung in der Wahrnehmung der betreffenden Person gegenüber ihrem Aufwand überwiegen²⁵. Die von meinen InterviewpartnerInnen ausgedrückte Überzeugung, dass die Kooperation nicht nur einen höheren Qualitätsstandard des Unterrichts und der Förderung, sondern auch eine gegenseitige Entlastung und höhere Berufszufriedenheit für die PädagogInnen bringt, bestätigt diese Hypothese.

7.2.3. Integrative Sprach- und Kommunikationsförderung als interaktionale Herausforderung

Diese Ergebnisse und Überlegungen machen deutlich, dass die Entwicklung kooperativer Beziehungen in der integrativen Sprach- und Kommunikationsförderung mit zwiespältigen Gefühlen verbunden ist und erheblicher Aufmerksamkeit bedarf, zumal SprachpädagogInnen ihre sprach- und kommunikationsbezogenen Fachkompetenzen in eine Regelklasse nur dann wirkungsvoll einbringen können, wenn die Kooperation gelingt. Dazu reicht, wie die amerikanische Sprachpathologin MARVIN herausarbeitet, allein guter Wille der beiden beteiligten Personen nicht aus. Eine kooperative Beziehung kann nur durch den Aufbau von gegenseitigem Respekt und Vertrauen entstehen und sehr unterschiedliche Grade und Ausprägungen annehmen. MARVINs Überlegungen bieten meines Erachtens interessante und in Deutschland noch wenig berücksichtigte Ansätze zur Weiterentwicklung kooperativer Beziehungen. MARVIN beschreibt den Aufbau einer kooperativen Beziehung zwischen Regel- und SprachpädagogIn in vier Stufen auf einem

²⁵ vgl. NELSON & KINNUCAN-WELSCH 1992, 46

Kontinuum von gegenseitiger Wertschätzung ("*reciprocity*") und Vertrauen ("*trust*")²⁶:

reciprocity & trust			
low			high
co-activity	cooperation -->	coordination <--	collaboration

Abb. 20: Kontinuum wechselseitiger Interaktionen zwischen PädagogInnen (nach MARVIN 1990, 41)

Am einen Ende dieses Kontinuums ist die "*co-activity*" angesiedelt, bei der Regel- und SonderpädagogIn ähnliche Arbeitsbereiche haben, aber ihre Unterrichts- und Fördermaßnahmen getrennt voneinander durchführen, sich nicht oder nur selten austauschen und einander nicht um Rückmeldung oder Unterstützung bitten.

Der Begriff der "*cooperation*" steht für eine Zusammenarbeit zwischen Regel- und SonderschullehrerIn, die eine Absprache der Stundenpläne und allgemeiner Zielsetzungen beinhaltet, nicht aber notwendigerweise bezogen auf einzelne Kinder mit Förderbedarf. Beide PädagogInnen sind vorsichtig und gehen nicht das Risiko ein, ihre Anschauungen oder Meinungen offenzulegen. Wenn unter diesen Bedingungen gemeinsamer Unterricht stattfindet, so heißt das nicht, dass grundsätzliche Einigungsprozesse über Fördermaßnahmen für einzelne SchülerInnen erfolgt sind. Dies ist dagegen bei der "*coordination*" der Fall: Regel- und SonderpädagogIn beginnen sich zu vertrauen, treffen klare Absprachen über die Verantwortlichkeiten jeder einzelnen im Förderprozess und führen gemeinsame Aktivitäten durch. Sie tauschen allerdings nicht die Rollen und haben klar abgegrenzte Verantwortungsbereiche.

Die umfassendste Form der "*collaboration*" ist gekennzeichnet durch eine grundlegende Übereinstimmung in den Werten und Zielen der PädagogInnen, verbunden mit einem hohen Maß an gegenseitigem Vertrauen und Respekt. Beide PädagogInnen bringen ihre spezifischen Fähigkeiten situationsabhängig und flexibel ein und übernehmen bzw. übergeben dementsprechend die Führung ("*situational leadership*"). Die Rollen von Regel- und SonderpädagogIn sind nicht mehr streng abgegrenzt, sondern überschneiden sich in der Arbeit auf das gemeinsame Ziel hin.

²⁶ vgl. MARVIN 1990, 40 ff

Die "collaboration" wird in vielen aktuellen Veröffentlichungen in den USA als die erwünschte und effektivste Form der Sprach- und Kommunikationsförderung bezeichnet. Auch viele meiner InterviewpartnerInnen (schwerpunktmäßig diejenigen aus den Modellen Integrationsklasse und Classroom-based Intervention) schildern ihre kooperativen Beziehungen in diesem Sinne. Eine so umfassende Kooperation ist allerdings auch am schwierigsten zu realisieren, denn sie erfordert die größte Nähe der zusammenarbeitenden Personen, und gegenseitiger Respekt und Vertrauen entwickeln sich erst allmählich.

Auch die der "collaboration" vorausgehenden Stufen sind deshalb nach Auffassung von MARVIN legitime Möglichkeiten der Zusammenarbeit und können, in Abhängigkeit von den strukturellen Bedingungen und Wünschen der beteiligten PädagogInnen, angemessene Fördermöglichkeiten bieten. Sie können als Schritte auf einem gemeinsamen Weg verstanden werden. Um die Zusammenarbeit zu einem für beide Personen befriedigenden Stand weiterzuentwickeln, kann der Prozess der Teamentwicklung professionell unterstützt werden. Ein professioneller Umgang mit dem Aufbau der kooperativen Beziehung gehört MARVIN zufolge zu den Fachkompetenzen von SprachpädagogInnen - eine Position, die auch von einigen meiner InterviewpartnerInnen vertreten wird.

Einen großen Vorteil bei MARVINs Modell sehe ich darin, dass es eine Zielperspektive aufzeigt und die verschiedenen, von einzelnen PädagogInnen oder Teams unter Umständen als unbefriedigend erlebten Zwischenstufen als Schritte auf einem gemeinsamen Weg einordnet, der weitergegangen werden kann. Als Reflexionsgrundlage der Arbeitsbeziehung von Sprach- und RegelpädagogInnen, die ihre Kooperation im Interesse der zu fördernden Kinder weiterentwickeln wollen, legt es offen, dass Zusammenarbeit in unterschiedlichem Umfang erfolgen kann, und ermöglicht die gemeinsame oder individuelle Reflexion des derzeitigen Standes. Die eigenen Zielvorstellungen und die der PartnerIn können daran festgemacht, Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Positionen können deutlich werden und die Grundlage für einen bewußten Einigungsprozess legen.

Eine wechselseitige Arbeitsbeziehung von Sprach- und RegelpädagogIn ist sowohl im Rahmen der direkten Förderung im gemeinsamen Unterricht als auch im Rahmen einer indirekten, auf Beratung basierenden Zusammenarbeit notwendig. Auf diese beiden Kontexte der Kooperation gehe ich im weiteren ein.

7.2.4. Integrative Sprach- und Kommunikationsförderung als fachliche Herausforderung

Eine integrative Sprach- und Kommunikationsförderung erfordert von den Sprach- und RegelpädagogInnen bestimmte Fachkompetenzen, über die sie den ExpertInnenaussagen zufolge aufgrund ihrer traditionellen Rollenbilder nicht unbedingt verfügen. Die notwendigen Fachkompetenzen beziehen sich zum einen auf die direkte Förderung in der inneren oder äußeren Differenzierung des Unterrichts und zum anderen auf die indirekte Förderung durch eine Beratung der RegelpädagogIn, der Eltern oder des zu fördernden Kindes.

7.2.4.1. Kooperation im Rahmen direkter Förderung

Die Gegenstände, über die zwischen den PädagogInnen im Rahmen direkter, gemeinsam von der SprachpädagogIn und RegelpädagogIn durchgeführter Förderung zu verhandeln ist, betreffen zum einen grundsätzlich die Gestaltung des Unterrichts und der darin integrierten oder additiven Fördermaßnahmen ²⁷. Zum anderen geht es um die Frage, wer welche Kompetenzen einbringen kann und welche Verantwortungsbereiche gemeinsam oder von je einer der PädagogInnen zu übernehmen sind.

Die Frage nach den *Fachkompetenzen*, die Sonder- und RegelpädagogInnen für die Durchführung integrativen Unterrichts benötigen, wurde in der bereits genannten ExpertInnenbefragung von CANNON et al. ²⁸ untersucht. Die Ergebnisse sind, auch wenn diese Studie sich nicht speziell auf die Sprach- und Kommunikationsförderung bezieht, von Interesse für die Rollen- und Aufgabenverteilung in integrativ arbeitenden Teams. Von den insgesamt 96 dort identifizierten wichtigen pädagogischen Strategien für den integrativen Unterricht in den sechs Kategorien Diagnostik, Unterrichtsgegenstände, Unterrichtsmethoden, Strategien zum Umgang mit SchülerInnenverhalten, Strukturierung der Lernumgebung und Evaluation wurden 79 für beide Berufsgruppen als bedeutsam eingeschätzt. Insgesamt tragen der Einschätzung der dort befragten ExpertInnen zufolge Regel- und SonderpädagogInnen den größten Teil der Verantwortung für die integrative Unterrichtung und Förderung gemeinsam. In einigen wenigen Bereichen sind vor allem die RegelpädagogInnen verantwortlich, in erheblich mehr Bereichen die

²⁷ vgl. Kap.6.

²⁸ vgl. CANNON et al. 1992; vgl. Kap. 6.1.3.2.

SonderpädagogInnen²⁹. Betrachtet man die Kategorien im einzelnen, so zeigen sich folgende Unterschiede in den Aufgabenprofilen:

1. Die Verantwortung für die **Diagnostik** liegt - mit Ausnahme der direkt auf Unterrichtsgegenstände bezogenen Feststellung von Stärken und Schwächen der SchülerIn - deutlich stärker bei den SonderpädagogInnen.
2. In gleichem Umfang gemeinsame Verantwortung tragen RegelpädagogInnen und SonderpädagogInnen für einen **grundsätzlich differenzierten Unterricht**, in dem nicht nur kognitive, sondern auch affektive und kooperative Aspekte angesprochen werden, sowie für die Unterrichtung von Lernstrategien. Die Aufgaben der RegelpädagogInnen wurden dabei insgesamt weniger stark in den Bereichen der spezifischen Anpassung der Unterrichtsgegenstände an individuelle Bedürfnisse und der Niveaudifferenzierung gesehen als die der SonderpädagogInnen.

3. Bei den **Unterrichtsmethoden** wurden erheblich weniger Unterschiede zwischen Regel- und SonderpädagogInnen gesehen. Beide Gruppen benötigen demnach vergleichbare Kompetenzen in der

- * Strukturierung und Aufbereitung der Inhalte;
- * Planung und Durchführung verschiedener Sozialformen;
- * Verwendung von Gesprächsstrategien und
- * Anpassung von SchülerInneninteressen und Rahmenrichtlinien beziehungsweise Vorstellungen der PädagogInnen. RegelpädagogInnen sollten dabei individuelle Unterschiede zwar berücksichtigen, die allgemeine Unterrichtsverantwortung aber als vorrangig sehen. Die Individualisierung und daraus abgeleitete Differenzierung wurde stärker im Verantwortungsbereich der SonderpädagogInnen gesehen, die die dazu notwendigen Strategien, Techniken und Materialien zur Verfügung stellen und SchülerInnen gezielt auf die Teilnahme am allgemeinen Unterricht vorbereiten sollten. Darin besteht der Interpretation der AutorInnen zufolge eine ihrer Hauptaufgaben:

"... special educators who want to maintain exceptional students in or move towards general classroom placements must develop significant amounts of time to preparing students to adapt to academic instruction as practiced in general classrooms"
(CANNON et al. 1992, 311 f).

4. Strategien zum angemessenen **Umgang mit SchülerInnenverhalten** sind für Regel- und SonderpädagogInnen gleichermaßen von großer Bedeutung.

²⁹ vgl. CANNON et al. 1992, 310

5. Bei der **Strukturierung der Lernumgebung** betrifft die gemeinsame Zuständigkeit die Gestaltung eines grundsätzlich positiven, integrativen Lernklimas in der Klasse. Die Zuständigkeit der SonderpädagogInnen wird wieder stärker in der individuellen Anpassung der räumlichen und materialen Ausstattung im Hinblick auf die besonderen Bedürfnisse von Kindern mit Förderbedarf gesehen.

6. Die **Evaluation der Unterrichts- und Fördermaßnahmen** durch Effektivitätsüberprüfung, Lernprozessanalyse und Überprüfung der Unterrichtsstrukturen im Hinblick auf ihre Angemessenheit für das einzelne Kind wird deutlich stärker den SonderpädagogInnen als den RegelpädagogInnen zugeschrieben.

Insgesamt ziehen die AutorInnen aus den Ergebnissen die Schlussfolgerung, dass für die erfolgreiche Durchführung einer integrativen Unterrichtung und Förderung **große Teile der Verantwortung gemeinsam von Regel- und SonderpädagogInnen übernommen werden müssen** und dass diese deshalb in der Aus-, Fort- und Weiterbildung Kompetenzen zur gemeinsamen Planung, Entscheidungsfindung und Problemlösung erwerben müssen. Die genannten Unterschiede in den Verantwortungsbereichen beziehen sich auf graduelle Abstufungen, die deutlich machen, dass die **SonderpädagogInnen stärker die individuellen Unterstützungsnotwendigkeiten** und den Erfolg der Maßnahmen für einzelne Kinder berücksichtigen sollten, während die **RegelpädagogInnen stärker die gesamte Gruppe** und die generelle Auswahl der Lerngegenstände in den Blick nehmen sollten.

SprachpädagogInnen als GeneralistInnen oder SpezialistInnen?

Weitere Überlegungen zu den Rollen- und Aufgabenverteilungen finden sich bei KRETSCHMANN. Er stellt pointiert die in der Untersuchung von CANNON et al. angesprochene Frage, **ob SonderpädagogInnen in integrativen Klassen eher "GeneralistInnen" sein** und folglich im Grunde dieselben Aufgaben übernehmen sollten wie die RegelpädagogInnen, **oder ob sie "SpezialistInnen" sein sollten**, die sich ausschließlich um die Kinder mit besonderem Förderbedarf kümmern³⁰. Er sieht bei beiden Extrempositionen Probleme: bei SonderpädagogInnen als "GeneralistInnen" besteht die Gefahr, dass die besondere Förderung vernachlässigt werden könnte. Wenn sie dagegen nur als "SpezialistInnen"

³⁰ vgl. KRETSCHMANN 1993, 68 f

agieren, besteht das Risiko, dass der Zusammenhang zur Gruppe und zum Unterricht verlorengehen und damit die Integration beeinträchtigt werden könnte. KRETSCHMANN schlägt vor, bei der Aufteilung der Verantwortungsbereiche zwischen der Planung und der Durchführung der Maßnahmen zu unterscheiden. Während sich die Aufgaben von Regel- und SonderpädagogIn bei der *Durchführung* von Unterricht und Förderung seiner Auffassung nach überschneiden können und sollen, sollten bei der *Planung* klare berufsgruppenspezifische Unterschiede gemacht und die je spezifischen Kompetenzen genutzt werden:

"Ohne eine eindeutige Festschreibung der Verantwortlichkeiten auf der Planungsebene befürchte ich eher eine Verflachung der Kompetenzprofile als einen Kompetenztransfer" (KRETSCHMANN 1993, 70).

Die SonderpädagogIn sollte seiner Auffassung nach in der Planung schwerpunktmäßig für die Feststellung des Lernentwicklungsstandes und des besonderen Unterstützungsbedarfs von einzelnen Kindern und für das Erstellen eines Förderplans sowie für die Organisation und Planung der zur Umsetzung notwendigen Maßnahmen zuständig sein. Die RegelpädagogIn hat die grundsätzliche Unterrichtsverantwortung einschließlich Stoffverteilung und methodischer Umsetzung für die Gesamtgruppe. Bei regelmäßigen Planungstreffen sollten die jeweiligen Entwürfe besprochen und die Umsetzung ausgehandelt werden, so dass auch ein Kompetenztransfer möglich wird ³¹. Bei der Durchführung von Unterricht und Förderung plädiert KRETSCHMANN hingegen für mehr gemeinsame Verantwortungen und den flexiblen Einsatz der jeweiligen Kompetenzen.

Die Überlegungen von KRETSCHMANN und CANNON et al. zeigen eine weitreichende Übereinstimmung darin, dass es große gemeinsame und einige je einzelne Verantwortungsbereiche geben sollte. Beide AutorInnen argumentieren dafür, dass die berufsspezifischen Kompetenzen im Interesse der zu fördernden Kinder zum Einsatz kommen sollen, ohne zu einer Besonderung zu führen. KRETSCHMANNs Vorschlag, zu diesem Zweck die spezifischen Planungsaufgaben arbeitsteilig durchzuführen und in der Durchführung gemeinsam zu handeln, finde ich in diesem Zusammenhang sehr interessant. Allerdings darf dabei die gemeinsame Planung, der ein großer Teil der von mir befragten ExpertInnen einen hohen Stellenwert einräumt, nicht zu kurz kommen. In bezug auf die spezifischen Aufgaben von SonderpädagogInnen werden

³¹ vgl. KRETSCHMANN 1993, 69

von beiden AutorInnen die Diagnostik und die Planung von Fördermaßnahmen genannt. Die folgende Aufzählung der Aufgaben von SprachpädagogInnen in der integrativen Sprach- und Kommunikationsförderung bestätigt und spezifiziert diese Überlegungen ³²:

SprachpädagogInnen können RegelpädagogInnen im Rahmen integrativer Sprach- und Kommunikationsförderung unterstützen,

1. indem sie alternative Unterrichtskonzepte einbringen und zeigen;
2. indem sie gemeinsam mit den KlassenlehrerInnen Unterricht durchführen;
3. indem sie Arbeitsmaterialien entsprechend den curricularen Zielsetzungen und Gegenständen an die Bedürfnisse von Kindern mit Förderbedarf anpassen;
4. indem sie zusätzliche Materialien empfehlen und vorhalten, die die sprach- und kommunikationsbezogenen Ziele innerhalb der Unterrichtsinhalte verstärken/unterstützen;
5. indem sie diagnostische Materialien vorbereiten, die die speziellen Förderbedürfnisse eines Kindes erfassen;
6. indem sie Datenmaterial über SchülerInnen mit Kommunikationsstörungen in der Klasse sammeln;
7. indem sie SchülerInnen bei der Verwirklichung ihrer kommunikativen Absichten unterstützen;
8. indem sie soziale Lernziele in der Klasse unterstützen;
9. indem sie die RegelpädagogInnen und pädagogischen MitarbeiterInnen hinsichtlich der Integration von sprach- und kommunikationsfördernden Maßnahmen in den Unterricht beraten.

Um diesen Aufgaben gerecht werden zu können, müssen SprachpädagogInnen - wie aus CANNONS Untersuchung ebenso wie aus der vorliegenden ExpertInnenbefragung deutlich wird - über Unterrichtskompetenzen und sprachlich-kommunikative Kompetenzen verfügen. Ihre eigenen Handlungsinteressen stehen dabei zurück hinter den Bereichen, in denen die LehrerInnen ihre Unterstützung wünschen, um die im IEP gemeinsam formulierten Fördermaßnahmen durchzuführen. Dementsprechend sind von ihnen nicht nur die Förderbedürfnisse der SchülerInnen, sondern auch die Unterstützungsbedürfnisse der LehrerIn einzuschätzen.

³² Die Auflistung orientiert sich an SECORD 1990

Kooperationsmöglichkeiten im integrativen Unterricht

In der Durchführung von integrativem Unterricht werden, wie aus den Interviews und den zitierten Veröffentlichungen deutlich wird, die je spezifischen Kompetenzen in unterschiedlicher Form eingebracht. Das in Deutschland mit integrativem Unterricht assoziierte Teamteaching stellt dabei nur eine unter anderen Formen dar, und zwar die Form, die das größte Maß an entwickelter Kooperation erfordert. FRIEND identifiziert aufgrund der Beobachtung integrativen und von Regel- und SonderpädagogIn kooperativ durchgeführten Unterrichts in den USA insgesamt sieben Formen integrativen Unterrichts, die vermutlich in ähnlicher Form auch in Deutschland verwendet werden ³³:

1. **"one teach, one observe"**: Entweder die SprachpädagogIn oder die RegelpädagogIn übernimmt die primäre Unterrichtsverantwortung, während die andere Person beobachtet.
2. **"one teach, one 'drift'"**: Eine der beiden PädagogInnen übernimmt die primäre Unterrichtsverantwortung, die andere unterstützt SchülerInnen bei ihrer Arbeit, reguliert ihr Verhalten, korrigiert Aufgaben usw.
3. **"station teaching"**: Der Unterrichtsinhalt wird in zwei Bereiche aufgeteilt. Es werden Gruppen gebildet, die von einer Person zur nächsten wechseln, so dass alle SchülerInnen von beiden PädagogInnen unterrichtet werden.
4. **"parallel teaching"**: Jede PädagogIn unterrichtet eine Klassenhälfte, beide beziehen sich auf dieselben Inhalte.
5. **"remedial teaching"**: Eine PädagogIn unterrichtet die Gruppe von SchülerInnen, die den Unterrichtsstoff bewältigen können, die andere arbeitet mit denjenigen, die auf einem anderen Niveau operieren.
6. **"supplemental teaching"**: Eine PädagogIn führt eine 'Standard'-Unterrichtsstunde durch; die andere paßt die Stunde an die Bedürfnisse derjenigen SchülerInnen an, die den Stoff so nicht bewältigen können.
7. **"team teaching"**: Regel- und SprachpädagogIn führen den Unterricht mit allen SchülerInnen gemeinsam durch. Das kann heißen, dass sie gemeinsam oder im Wechsel die Führung übernehmen.

Diese sieben Kooperationsformen wurden einer schriftlichen Befragung amerikanischer SprachpathologInnen durch ELKSNIN & CAPILOUTO (1994) zugrundegelegt, die ihre Effektivität und Einsetzbarkeit

³³ nach FRIEND 1992, zit. in ELKSNIN et al. 1994

einschätzen sollten. Befragt wurden zum einen solche SprachpathologInnen, die bereits kooperativ arbeiten (N=18) und zum anderen solche, die planen, in der nächsten Zeit damit zu beginnen (N=13). Auch wenn die Ergebnisse aufgrund der geringen Größe der Untersuchungsgruppe und der regionalen Begrenztheit nur eingeschränkt zu verallgemeinern sind, sind sie als Trends von Interesse. Während die SprachpathologInnen mit Kooperationserfahrungen die Formen des Teamteaching (61,0 %), des 'one teach-one drift' (53,3 %) und des Stationsunterrichts (38,9 %) am geeignetsten fanden, waren sich in bezug auf das Teamteaching 38,5 % der Befragten ohne Kooperationserfahrung unsicher, und 30,8 % lehnten es ab. Von dieser Gruppe wurden solche Kooperationsformen bevorzugt, bei denen die PädagogInnen gleichzeitig mit unterschiedlichen Gruppen von Kindern arbeiten, wie beim Stationsunterricht (92,3 %), 'supplemental teaching' (84,6 %) und 'remedial teaching' (77,0 %). Die AutorInnen deuten diese Unterschiede als Ausdruck dessen, dass es unrealistisch sei, von KooperationsanfängerInnen Teamteaching und damit eine sehr intensive Form der Zusammenarbeit zu erwarten, und dass die Bereitschaft dazu im Laufe der Zusammenarbeit zunehme ³⁴.

Darüberhinaus ist festzustellen, dass bei den von kooperationsunerfahrenen SprachpathologInnen bevorzugten Formen das Maß an sozialer Kontrolle weitaus geringer ist, weil jede PartnerIn für sich mit einer Gruppe von Kindern arbeitet. Dies spricht für die These, dass die Art der Beziehung einerseits und ein aufgebautes Selbstkonzept andererseits sich auf die Aufgabenverteilung auswirken. Die von meinen InterviewpartnerInnen im Zusammenhang mit den persönlichen Kompetenzen thematisierte Angst vor Kontrolle und vor der Enthüllung der eigenen Rolle dürfte dabei eine zentrale Rolle spielen. Die Ergebnisse von ELKSNIN & CAPILOUTO veranschaulichen nochmals die Prozesshaftigkeit des Kooperationsgeschehens und machen deutlich, dass PädagogInnen in sehr unterschiedlichem Umfang zusammenarbeiten können und trotzdem ihre Kooperation auf dem jeweiligen Niveau als gelungen erleben können (s.o.).

7.2.4.2. Kooperation im Rahmen indirekter Förderung

Neben den bisher beschriebenen Formen der Zusammenarbeit in der direkten Förderung ist, wie in den Interviews deutlich wurde, eine wesentliche Aufgabe der SprachpädagogInnen im Rahmen integrativer

³⁴ vgl. ELKSNIN & CAPILOUTO 1994, 260

Sprach- und Kommunikationsförderung in der Beratung von RegelpädagogInnen, Kindern und Eltern zu sehen. Im amerikanischen Collaborative Consultation Model spielt dieser Aspekt eine zentrale Rolle: Die SprachpädagogIn dient als "Informationsquelle" und "Katalysator" für andere, die direkt mit den Problemen und Anliegen zu tun haben. Ihre Rolle ist dabei nicht kontrollierend/supervidierend, sondern helfend und unterstützend zu verstehen. Das Ziel ist die gemeinsame Lösung von Problemen, die sich aus der Sprach- und Kommunikationsstörung einer SchülerIn ergeben. Dazu ist es notwendig, dass alle Beteiligten ihre Problemsicht und ihre Informationen einbringen, sich also partnerschaftlich und gleichberechtigt verstehen. Das damit ausgedrückte *kooperative Beratungsverständnis* unterscheidet sich grundlegend von einem traditionellen hierarchischen Verständnis, in dem die BeraterIn in der distanzierten, kontrollierenden, machtvollen Position ist ³⁵.

Aus systemischer Sicht ist es *"die Aufgabe des Beraters, dem Klienten bei der Erarbeitung, Formulierung und Umsetzung von Zielen in konkrete Verhaltensweisen zu helfen"* (PALMOWSKI 1995, 38). Die eigenen Handlungsziele der SprachpädagogIn stehen in dieser Rolle hintenan:

"... der Berater arbeitet mit dem Klienten an der Umsetzung seiner Ziele in seiner Wirklichkeit" (ebd., 29).

Klienten können in diesem Zusammenhang die RegelpädagogIn, die SchülerIn, ein Elternteil oder alle gemeinsam sein. Beratung ist als *Angebot* an alle diese Personen zu verstehen, das sie bei Bedarf *freiwillig* nutzen können. Eine Verpflichtung zur Beratung widerspricht diesem Verständnis, weil Beratung dadurch einen instruktiven, hierarchischen Hintergrund bekommt: nicht die Wirklichkeitskonstruktionen der beratenden RegelpädagogInnen, SchülerInnen oder Eltern, sondern die Problemsicht der beratenden SprachpädagogIn würden zum Ausgangspunkt genommen. Die Chancen auf eine Veränderung in den Handlungsmöglichkeiten der KlientInnen wären dadurch - den konstruktivistischen Entwicklungsvorstellungen folgend - geringer, weil die "verordnete" Beratung als soziale Kontrolle empfunden werden und Widerstände erzeugen kann. In einer kooperativen Beratung spielt zur Vermeidung dieser Probleme das Aushandeln des Kontexts - der Ziele, Erwartungen, Rollen, des zeitlichen Umfangs usw. - in einem Kooperationsvertrag eine wesentliche Rolle ³⁶.

³⁵ vgl. MARVIN 1987, 7; DAMICO 1987

³⁶ vgl. PALMOWSKI 1995, 76

Bezogen auf die Rolle der SprachpädagogIn als BeraterIn bedeutet das, dass sie ihre spezifischen Kompetenzen auf Wunsch der RegelpädagogIn beratend einbringen kann, indem sie

- * die sprachlich-kommunikativen Fähigkeiten und Schwierigkeiten eines zu fördernden Kindes mit der RegelpädagogIn bespricht und ihr bei Bedarf störungsspezifische Kenntnisse anbietet;

- * der RegelpädagogIn Feedback über ihre Förderaktivitäten und Ideen gibt und sie dadurch bei der Berücksichtigung individueller Probleme im Unterricht unterstützt;

- * die RegelpädagogIn ermutigt, den Kommunikationsprozess des Unterrichts zu reflektieren und auftretende Kommunikationsprobleme zu bewältigen ³⁷.

Diese Aspekte werden auch in meinen Interviews als wesentliche Gegenstände der Beratung genannt. Darüberhinaus sehen die von mir befragten ExpertInnen die Unterstützung der RegelpädagogInnen bei der Veränderung der gesamten Systemstrukturen zugunsten eines sprach- und kommunikationsfördernden Unterrichts als Aufgabe, wenn dies den Beteiligten im Interesse der zu fördernden Kinder sinnvoll erscheint. MARVIN formuliert folgende Schlüsselkompetenzen, die SprachpädagogInnen zur Bewältigung dieser Beratungsaufgaben benötigen ³⁸:

1. **Respekt** für den anderen und Gleichwertigkeit ihrer Rollen ist die Grundlage jeder Zusammenarbeit; SprachpädagogIn und RegelpädagogIn lernen mit- und voneinander.
2. **Gemeinsame Verantwortung und geteilte Zielsetzungen:** die (im IEP ausgewiesenen) Ziele im Bereich der Sprach- und Kommunikationsförderung werden zu grundsätzlichen Zielen des Unterrichts und der Förderung und als solche von Regel- und SprachpädagogIn akzeptiert.
3. **Situationsbezogene Führung:** Regel- und SprachpädagogIn bringen ihre je besonderen Fähigkeiten ein und übernehmen oder übergeben dementsprechend flexibel die Führung im Gespräch.
4. **Minimale Konfrontation** soll die notwendigen Veränderungen in der Klasse erleichtern, die SprachpädagogIn muss Geduld und Verständnis für Widerstände von seiten der RegelpädagogIn aufbringen.
5. Die SprachpädagogIn soll der RegelpädagogIn ein möglichst "**objektives**" Feedback der beobachteten Prozesse im Unterricht geben, indem sie zum Beispiel Videoaufzeichnungen oder Beobachtungsprotokolle verwendet. Sie

³⁷ vgl. MARVIN 1987, 12

³⁸ vgl. ebd., 9-11

soll vorrangig die beobachteten positiven Verhaltensweisen hervorheben, Kritik und Veränderungsvorschläge dagegen möglichst von der RegelpädagogIn selbst formulieren lassen, eventuell unterstützt durch Fragestrategien.

6. Im Interesse einer gelingenden Kommunikation ist es erforderlich, die Verwendung von **Fachsprache** möglichst zu **vermeiden**, um kein hierarchisches Gefälle zu erzeugen.

7. Die Interaktion sollte von der SprachpädagogIn durch den Einsatz effektiver, professioneller Gesprächsstrategien gesteuert werden. Die größte Rolle spielt dabei das **aktive Zuhören** durch

- * Paraphrasierung des Gesagten zur inhaltlichen Klärung,
- * bewußte Wahrnehmung der nonverbalen Signale,
- * Wahrnehmung, Überprüfung und Äußerung der eigenen Gefühle.

Diese Beratungskompetenzen, die sich in den von mir als "kooperative Kompetenzen auf der Sachebene" bezeichneten Kategorien der Interviewauswertung wiederfinden, erfordern auch ein hohes Maß an "kooperativen Kompetenzen auf der Beziehungsebene" wie Sensibilität und Bereitschaft, sich in die RegelpädagogIn hineinzusetzen (1-4). Neben Fähigkeiten in der Gesprächsführung benötigen SprachpädagogInnen auch eine persönliche Sicherheit, um die unter 5, 6 und 7 genannten Forderungen erfüllen zu können. Besonders bedeutsam scheint es zu sein, dass sie fachlich sicher sind und persönlich nicht dominieren wollen. Ihre Aufgabe ist in dieser Rolle vollständig im Sinne von "service", von Unterstützung zu verstehen. Eine Entscheidung für diese vorrangig beratende Arbeitsform bedeutet, dass SprachpädagogInnen ihre eigenständige Arbeit im Therapieraum oder in der Sonderklasse weitgehend aufgeben zugunsten einer verstärkten Abhängigkeit von RegelpädagogInnen, wie sie mit Zusammenarbeit zwangsläufig verbunden ist.

Im amerikanischen Collaborative Consultation Model wird die Beratung häufig mit direkter Zusammenarbeit in der Klasse und/oder mit additiven Fördermaßnahmen kombiniert ³⁹. Auch im deutschen Förderzentrumsmodell und mobilen Dienst wird eine solche Kombination von Arbeitsformen angestrebt. Die SprachpädagogIn ist dann in verschiedenen Rollen gleichzeitig tätig. Das hat den Vorteil, dass sie auf die Strukturen, in denen das zu fördernde Kind lernt, auf vielfältige Weise Einfluß nehmen kann. Allerdings können sich aus dieser Doppel-, wenn nicht gar

³⁹ vgl. Kap. 5.3.1.4.

Dreifachrolle der BeraterIn, der LehrerIn und TherapeutIn auch Probleme ergeben, auf die PALMOWSKI hinweist:

* Das Selbstverständnis von LehrerInnen als VermittlerInnen von Unterrichtsinhalten und BeraterInnen als UnterstützerInnen von Entwicklungsprozessen kann konflikthaft sein; Belehren und Beraten widersprechen können sich widersprechen.

* Ein Hierarchiegefälle zwischen Sprach- und RegelpädagogIn kann entstehen, wenn die SprachpädagogIn zum Beispiel diejenige ist, die die Gutachten für die Schulbehörden zu schreiben hat ⁴⁰.

Dieser Widerspruch zwischen BeraterInnen- und LehrerInnenrolle geht allerdings von einem hierarchischen Verständnis von Pädagogik und Didaktik aus, der nicht dem von mir vertretenen entspricht ⁴¹. In meinem Verständnis integrativer Sprach- und Kommunikationsförderung stellen sich diese Probleme theoretisch nicht, da das konstruktivistische Entwicklungsverständnis der kooperativen Beratung auch für den Unterricht und die Förderung gilt. In der praktischen Umsetzung können sie sich allerdings sehr wohl stellen, wenn die politischen Rahmenbedingungen etwa die Erteilung von Ziffernzensuren vorschreiben, die Schulleitung auf die Durchführung eines einheitlichen Leselehrganges drängt und dadurch der Lehrplan gegenüber der individuellen Entwicklungsförderung dominiert, oder wenn das Rollenverständnis einer der beiden PädagogInnen im Unterricht sich noch nicht zugunsten einer allgemein entwicklungsfördernden Sichtweise verändert hat. PALMOWSKI stellt dementsprechend fest, dass die Rolle der BeraterIn im Schulsystem eine sehr unsichere, noch nicht etablierte ist, mit der sich widersprüchliche Erwartungen von verschiedener Seite verbinden:

"Die Rolle des Beraters ist mit der des Lehrers in wesentlichen Aspekten inkompatibel, z.B. in der unterschiedlichen Haltung beim (Be-)Werten. Wenn er in Konfliktsituationen als Klärungshelfer fungieren will, dann wird er das umso besser können, je weniger seine Funktion als Lehrer im Beratungskontext eine Rolle spielt" (PALMOWSKI 1995, 27 f; Hervorhebung im Original).

Angesichts der hohen Komplexität der Beratungsaufgabe ist es außerordentlich problematisch, dass SprachpädagogInnen in den USA ebenso wie in Deutschland bis heute in ihrer Ausbildung nicht ausreichend auf eine beratende Tätigkeit vorbereitet werden.

⁴⁰ vgl. PALMOWSKI 1995, 22

⁴¹ vgl. Kap. 6.2.

7.3. Zusammenfassende Einschätzung persönlicher Kompetenzen und Bedingungen integrativer Sprach- und Kommunikationsförderung in den USA und Deutschland

Um die Ebene der Person abzuschließen, gehe ich nun zusammenfassend auf die Frage ein, welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den persönlichen Bedingungen, Rollen und Aufgaben von amerikanischen SprachpathologInnen und deutschen SprachpädagogInnen bestehen und welche Konsequenzen sich für die deutsche Entwicklung daraus ableiten lassen.

7.3.1. Vergleichende Überlegungen zu den Bedingungen, Rollen und Aufgaben in den USA und Deutschland

Eines der größten, in der ExpertInnenbefragung und in der Fachliteratur explizit meistgenannten und darüberhinaus immer wieder implizit mit angesprochenen Probleme auf der Ebene der Person scheint in Deutschland ebenso wie in den USA die Notwendigkeit zur *Teilung der Autonomie* zu sein, wie sie im Rahmen der Kooperation von Sprach- und RegelpädagogIn entsteht. Um diesen Aspekt ranken sich die verschiedenen Kategorien, die im Zusammenhang mit den interaktionalen und persönlichen Kompetenzen genannt wurden: bei den Überlegungen zur Kollegialität auf der Inhalts- und Beziehungsebene, zur Kooperationsbereitschaft, zur Offenheit und zum Selbstbewußtsein, zur Gelassenheit und Empathie ging es meiner Interpretation nach immer primär darum, unter welchen Bedingungen es die Angehörigen zweier verschiedener Berufsgruppen schaffen können, im Interesse der zu fördernden Kinder zusammenzuarbeiten und dabei ihre eigene berufliche und persönliche *Identität* zu bewahren.

Dieses existentielle Problem ist es meiner Ansicht nach, dass die immer wieder berichtete Angst vor der Rolle des "Wasserträgers", vor dem Verlust an Möglichkeiten zur autonomen Entscheidung und vor Überforderung bei den SonderpädagogInnen ebenso wie auch die Angst vor der Auseinandersetzung mit Behinderung und Menschen mit Behinderungen bei den RegelpädagogInnen auslöst. In den traditionellen Modellen sonderpädagogischer Förderung war aufgrund der Strukturen des Schul- und Gesellschaftssystems die Konfrontation mit behinderten Menschen und damit mit der Möglichkeit eigenen behinderten Lebens, die jeder Mensch für sich selbst bearbeiten muss, häufig vermeidbar. In einem integrativen

Arbeitszusammenhang und den damit verbundenen gesellschaftlich geforderten Veränderungen in den Verantwortlichkeiten, Rollen und Aufgaben ist dies vor allem für viele RegelpädagogInnen nicht mehr möglich. Dadurch kann die bisherige berufliche Identität in Frage gestellt sein. Diese Einschätzung wurde durch die theoretischen Überlegungen und Forschungsergebnisse der Frankfurter Forschungsgruppe bestätigt, die in der innerpsychischen Verarbeitung der eigenen Ängste und Vorbehalte gegenüber der integrativen Förderung eine grundlegende Bedingung gelingender Kooperation mit anderen Lehrkräften und den Kindern mit Förderbedarf sieht. Auch die zitierten Untersuchungen zur Kooperationsbereitschaft und Einstellung von Sprach- und RegelpädagogInnen lassen diesen Schluß zu.

Die Entwicklung neuer Perspektiven für die Berufsrollen von Sprach- und RegelpädagogInnen im Kontext integrativer Sprach- und Kommunikationsförderung, wie sie zur Bewältigung der angesprochenen innerpsychischen, interaktionalen und fachlichen Probleme notwendig ist, ist eine Herausforderung, die von den befragten deutschen und amerikanischen ExpertInnen angenommen worden ist. Die berichteten Erfahrungen zeigen weitgehende Übereinstimmungen hinsichtlich der pädagogischen Prinzipien und der insgesamt im Team erforderlichen Kompetenzen. Allerdings lassen sich auch einige kulturspezifische Unterschiede vor allem im Hinblick auf die Rollen- und Aufgabenverteilung in den Teams von Sprach- und RegelpädagogInnen feststellen.

Die amerikanischen SprachpathologInnen verstehen sich stärker als die deutschen SprachpädagogInnen als "support personell", als Unterstützungspersonal in der Schule. Sie sehen ihre Aufgabe darin, zum einen die Kinder mit Förderbedarf im Kontext ihrer Klasse bei der Erweiterung ihrer sprachlich-kommunikativen und anderen Fähigkeiten und zum anderen die LehrerInnen bei der Unterrichtung dieser Kinder zu unterstützen. Den besonderen Unterstützungsbedürfnissen dieser beiden Personkreise entsprechend wird - unter Berücksichtigung der Rahmenbedingungen - gemeinsam über das organisatorische Modell der Förderung und den Grad der Zusammenarbeit entschieden. Die Rolle der SprachpathologInnen im am stärksten verbreiteten Collaborative Consultation Model ist primär die einer BeraterIn, die sich an den Zielen ihrer Klienten, also der Kinder, ihrer Eltern und LehrerInnen orientiert und sie bei der Bearbeitung ihrer Probleme auf möglichst selbstgewählten Wegen unterstützt.

Gegenüber dem traditionellen amerikanischen Pullout Model, in dem SprachpathologInnen in der Schule in einer "Libero"- Position völlig selbständig arbeiten, bedeutet das eine erhebliche Veränderung. Zusätzlich müssen SprachpathologInnen in integrativen Modellen lernen, Verantwortung nicht nur für die besondere Förderung im spezifischen Bereich der Kommunikation und Sprache, sondern auch für die Unterrichtung der Kinder im Kontext ihrer Klasse und Mitverantwortung für diese gesamte heterogene Gruppe von Kindern zu übernehmen. Das ist für sie, anders als für die deutschen SprachpädagogInnen, eine neue Aufgabe. Im Rahmen der klassenintegrierten Durchführung von Fördermaßnahmen müssen sie sich der Beobachtung und Kritik durch die RegelpädagogIn ebenso stellen wie diese sich mit ihrem Unterricht den SprachpathologInnen. Diese Enthüllung der Rolle und Person ist angesichts der begrenzten Unterrichtserfahrungen, wie die befragten ExpertInnen berichten, nicht leicht. Unter Berücksichtigung der schwierigen Teilung der Autonomie kann die deutliche Unterschiedlichkeit der Rollen von LehrerIn und SprachpathologIn allerdings auch als Vorteil gesehen werden. Aufgrund der traditionellen Unterschiede sind die Verantwortlichkeiten der einzelnen Personen zunächst einmal grundsätzlich klar, von ihren unterschiedlichen Standorten können sie sich bewußt aufeinander zu bewegen.

Diese Argumentation läßt sich in bezug auf die deutschen SprachpädagogInnen genau umgekehrt führen: sie sind als LehrerInnen ausgebildet und sind in der Mehrheit auch in ihrer traditionellen Arbeit als KlassenlehrerInnen für Gruppen von Kindern in der Sonderschule zuständig. Ihre Unterrichtskompetenzen überschneiden sich in weiten Teilen mit denen der RegelpädagogInnen. Gleichzeitig sind sie für die - unterrichtsintegrierte und gegebenenfalls additive - Förderung der Kinder verantwortlich. In vielen Fällen verfügen sie auch über Erfahrungen in der Kooperation mit anderen pädagogischen Fachkräften, Ämtern und Eltern, die sich allerdings in den meisten Fällen nicht auf den Unterricht beziehen. Für die integrative Förderung sind die Kompetenzen, die deutsche SprachpädagogInnen in bezug auf die Durchführung von Unterricht, unterrichtsintegrierter Förderung und Beratung aufgrund ihrer sonderschulischen Erfahrungen haben, sehr günstig. Sie können selbst kompetent Unterricht durchführen und LehrerInnen in ihren Aufgaben und Strategien besser verstehen. Für die Aufgabe der Beratung haben sie damit gegenüber den amerikanischen KollegInnen erhebliche Vorteile; diese fordern zum Teil eine stärker pädagogisch ausgerichtete Ausbildung,

wie sie in Deutschland besteht. Problematisch kann allerdings die Frage sein, was das Spezifische einer LehrerIn für Kinder mit Sprach- und Kommunikationsstörungen ausmacht. Die sehr viel umfassendere Überschneidung der Kompetenzprofile von Sprach- und RegelpädagogInnen, die sich daraus ergibt, kann daher auch Nachteile haben, weil die Rollen- und Aufgabenverteilung unklarer ist.

Ein grundlegender Unterschied zwischen den Rollenverteilungen in den USA und Deutschland ist nach meiner Interpretation der Interviewausagen und der Fachliteratur darin zu sehen, dass die amerikanischen Regel- und SprachpädagogInnen sich jeweils (in KRETSCHMANNs Terminologie) als *SpezialistInnen* für einen bestimmten Aufgabenbereich verstehen und sich Hilfe holen, wenn ihre Kenntnisse für die Lösung eines bestimmten Problems nicht ausreichen. In Deutschland sehen sich dagegen beide Gruppen eher als *GeneralistInnen*, die weitgehend als "EinzelkämpferInnen" in ihrer Klasse agieren und meinen, sie müßten eigentlich Probleme selbst lösen können, um gute PädagogInnen zu sein. Bei den SprachpädagogInnen macht die spezifische sprachlich-kommunikative Förderung nur einen kleinen Teil der gesamten Anforderungen aus, die an sie als KlassenlehrerInnen gestellt werden. In integrativen Fördermodellen kommen die pädagogischen und eigenen Rollenvorstellungen von zwei solchermaßen geprägten GeneralistInnen zusammen, die nicht daran gewöhnt sind, Verantwortung zu teilen.

Eng damit verbunden ist der weniger präzise Auftrag der einzelnen Berufsgruppen in Deutschland. Im Unterschied zu den USA ist es in deutschen Teams viel stärker üblich, die Rollen- und Aufgabenverteilung von Grund auf in jedem speziellen Team zu verhandeln. So werden die Gleichwertigkeit und Gemeinsamkeit der Regel- und SonderpädagogInnen, die geringen Unterschiede in ihren Aufgaben von den deutschen ExpertInnen betont. In den Interviews ist immer wieder die Rede davon, dass nicht der unterschiedliche Ausbildungsabschluß und das damit verbundene Kompetenzprofil zählt, sondern die individuellen Stärken und Interessen der Personen, die miteinander kooperieren.

Diese Kompetenzen *auch* zu berücksichtigen, halte ich für sehr wichtig; das wird von den amerikanischen KollegInnen ebenfalls vertreten. Wenn zufällig von Anfang an persönliche Sympathie und eine Übereinstimmung über die Ziele, Inhalte und Unterrichtsstile besteht, so kann die Betonung des gemeinsamen Auftrags möglicherweise ausreichen, um die Verantwortlichkeiten der einzelnen Personen zu klären. Problematisch kann diese Haltung als Ausgangspunkt für den von beiden Gruppen als

zentral bewerteten Einigungsprozess dann sein, wenn Regel- und SprachpädagogInnen sich nicht auf Anhieb sympathisch sind oder wenn sie unterschiedliche Vorstellungen über den gemeinsamen und je eigenen Auftrag haben. Da Strukturen im Sinne eines klaren Auftrags von außen in Deutschland häufig fehlen, wird die Zusammenarbeit zwischen den Sprach- und RegelpädagogInnen zu einem individuellen Problem, das von jedem Team immer wieder neu und grundsätzlich zu bewältigen ist. Die strukturellen Unterschiede durch die unterschiedlichen Ausbildungen, Erfahrungen, Sichtweisen und auch Aufträge werden eher verwischt als artikuliert und diskutiert. Mein Eindruck von der deutschen Integrationsszene ist, dass unterschiedliche Kompetenzprofile von Regel- und SonderpädagogInnen geradezu ein Tabuthema darstellen, auf das mit zum Teil heftigem Widerstand reagiert wird⁴². Diese Tabuisierung kann mit mehreren Gefahren verbunden sein:

* Die Zusammenarbeit kann erschwert werden, weil über unterschiedliche Sichtweisen nicht gesprochen wird und Regel- ebenso wie SprachpädagogInnen im Interesse der gleichwertigen Kooperation ihre spezifischen Kenntnisse herunterspielen: "ich mache auch nichts anderes als du".

* Das Gelingen ebenso wie das Scheitern der Kooperation wird zum individuellen Problem, die strukturellen Anteile wie die Vereinbarkeit des Auftrags mit den Bedingungen etc. werden nicht überprüft und damit auch nicht verändert. Die besondere Förderung einzelner Kinder kann dabei auf der Strecke bleiben, weil sie - möglicherweise unausgesprochen - als separierend erlebt wird.

Im Sinne der von den deutschen ExpertInnen dringend angemahnten *Professionalisierung* der integrativen Sprach- und Kommunikationsförderung ist meines Erachtens ein klarer Auftrag und eine stärkere *Betonung der Inhaltsebene* in der sozialen Interaktion der Regel- und SprachpädagogInnen erforderlich. Die bewußte Gestaltung des Einigungsprozesses in einem strukturierten Rahmen, wie ihn die deutsche ExpertIn Tepp fordert und wie er in den Überlegungen zur Kooperation und Beratung erarbeitet wurde, ist dabei meines Erachtens ebenso von entscheidender Bedeutung wie eine Klärung der (auch fachspezifischen) Rollen und Aufgaben. Gleichzeitig sollte zur Verarbeitung der je eigenen Probleme und Konflikte die Möglichkeit zur Reflexion zum Beispiel im Rahmen kollegialer Beratung oder Supervision bestehen.

⁴² Zu dieser Aussage komme ich unter anderem aufgrund einer Gruppendiskussion meines modifizierten Kategoriensystems, auf die ich in Kapitel 8.2. noch eingehe.

7.3.2. Einschätzung vor dem Hintergrund der Prinzipien integrativer Sprach- und Kommunikationsförderung

Abschließend ziehe ich nochmals die auf der philosophischen Ebene formulierten Prinzipien integrativer Sprach- und Kommunikationsförderung heran, um die Anforderungen, die sie auf der Ebene der Person mit sich bringen, zusammenfassend zu reflektieren.

1. Auf der Ebene der Person wurde die systemisch-ganzheitliche Sichtweise des Individuums auf die Sprach- und RegelpädagogInnen bezogen, die im Rahmen der integrativen Sprach- und Kommunikationsförderung mit den Kindern und miteinander arbeiten. Da sie, genau wie die Kinder, nicht nur in ihrer Berufsrolle, sondern als Menschen mit ihren biographischen Erfahrungen, ihren inneren Konflikten und persönlichen Sichtweisen in diese Aufgabe hineingehen, sind neben ihren fachlichen Kompetenzen auch ihre persönlichen Möglichkeiten der innerpsychischen Verarbeitung integrativer Prozesse und ihre interaktionalen Kompetenzen zu berücksichtigen. Die integrative Sprach- und Kommunikationsförderung stellt aufgrund ihrer Differenzen zur traditionellen Berufsauffassung auch für die PädagogInnen eine Entwicklungsaufgabe dar, bei deren Bewältigung sie unter Umständen Unterstützung benötigen.
2. Die Akzeptanz der Heterogenität individueller Entwicklungen bei den Kindern, ihren Eltern und den anderen PädagogInnen macht einen wesentlichen Teil dieser Entwicklungsaufgabe aus. Sie bringt die Notwendigkeit mit sich, verinnerlichte und gesellschaftlich tradierte Normvorstellungen zu überwinden, die eigene Angst vor Behinderung und die damit verbundenen Verleugnungstendenzen zu bearbeiten. Erst auf der Grundlage dieser inneren Integrationsprozesse wird die Unterstützung der Integrationsprozesse in der Klasse in vollem Umfang möglich.
3. Dazu gehört die Reflexion der eigenen Handlungsweisen und Verarbeitungsstrategien, des eigenen Behinderungsbegriffs und das Bewußtsein über die gesellschaftlichen Zuschreibungen, die an der Entstehung von Behinderungen aus Schädigungen oder Störungen einen wesentlichen Anteil haben. Um die sprachlich-kommunikativen Störungen der Kinder als Ergebnis individueller Entwicklungsprozesse zu sehen, ist eine Reflexion und kritische Distanz zu den Normen erforderlich, an denen eine Abweichung festgemacht wird.

4. Durch die systemische Sichtweise des Kindes in seinem alltäglichen Lebenskontext, vor allem der Schulklasse und häuslichen Umgebung, erfahren die Aufgaben von SprachpädagogInnen eine erhebliche Veränderung und Erweiterung. Über die Kooperation mit dem Kind im Rahmen direkter Förderung hinaus ergibt sich daraus die Notwendigkeit zur Kooperation mit der RegelpädagogIn, den anderen Kindern in der Klasse und den Eltern. Die Gestaltung entwicklungsfördernder Bedingungen wird zur gemeinsamen Aufgabe, wodurch gleichzeitig eine Entlastung der Sprach- und der RegelpädagogIn möglich wird.

5. Die Kooperation basiert auf der Gleichwertigkeit aller daran beteiligten Personen. Deshalb werden Entscheidungen über Wege und Ziele der Förderung nach Möglichkeit gemeinsam aufgrund eines Einigungsprozesses getroffen, in den alle ihre spezifischen Sichtweisen und Kompetenzen einbringen können. Das ExpertInnenwissen der SprachpädagogIn ist als Ressource zu verstehen, daraus leitet sich allerdings nicht eine größere Macht in bezug auf die zu treffenden Entscheidungen ab. Die Sichtweisen der anderen Beteiligten sind vielmehr ebenso bedeutsam für die Lösung der gemeinsamen Probleme.

6. Die Anerkennung der Autonomie des Kindes und die damit verbundene Akzeptanz seiner Sichtweisen als gültige, für den Förderprozess bedeutsame Faktoren ergibt sich aus dem aktiven Entwicklungsverständnis der konstruktivistischen Systemtheorie. Die Rolle der SprachpädagogIn ist dementsprechend die einer "EntwicklungsunterstützerIn", ihre Fördermaßnahmen sind als Vorschläge zu verstehen, über deren Annahme das Kind selbst entscheidet. Dasselbe gilt für die Beratung der RegelpädagogIn, die ebenfalls nur dann zu Veränderungen in der gewünschten Richtung führen kann, wenn sie für diese relevant ist.

7. Dementsprechend besteht eine zentrale Aufgabe der SprachpädagogIn im Rahmen einer integrativen Sprach- und Kommunikationsförderung darin, eine vertrauensvolle und wechselseitige Beziehung mit den Kindern und der RegelpädagogIn aufzubauen. Nur auf dieser Grundlage können die spezifischen Unterstützungsangebote für die anderen Personen relevant und akzeptabel sein. Die SprachpädagogIn muss dementsprechend selbst als Persönlichkeit offen für diese Beziehungen sein und über interaktionale Kompetenzen verfügen, um sie gemeinsam mit den anderen Person zu gestalten.

8. Ergebnisse und Konsequenzen der Untersuchung

Im achten und letzten Kapitel gebe ich einen zusammenfassenden Überblick über die Ergebnisse der ExpertInnenbefragung und die daran anknüpfenden theoretischen und konzeptionellen Überlegungen zur integrativen Sprach- und Kommunikationsförderung. Daraus ziehe ich Schlüsse zum einen für konzeptionelle Entwicklungen in der pädagogischen Arbeit, zum anderen für die Kompetenzprofile von SprachpädagogInnen und den mit ihnen kooperierenden RegelpädagogInnen sowie für deren Aus-, Fort- und Weiterbildung.

8.1. Ergebnisse der Untersuchung im Überblick

Die dargestellte qualitative Befragung amerikanischer und deutscher ExpertInnen stand unter der Zielvorstellung, Wege integrativer Sprach- und Kommunikationsförderung nachzuzeichnen, um strukturelle Gemeinsamkeiten und Unterschiede in diesen individuell und kulturell unterschiedlichen Zugängen herauszuarbeiten. Dazu wurden die Einschätzungen der Befragten hinsichtlich der philosophischen Grundlagen, der politischen und organisatorischen Rahmenbedingungen und Modelle, der pädagogischen Prinzipien, Konzepte und Förderstrategien sowie der notwendigen Kompetenzen der PädagogInnen vergleichend dargestellt und auf der Grundlage meiner theoretischen Position reflektiert.

Die Zielvorstellung meiner Arbeit ist vor dem Hintergrund der bildungspolitischen und fachpädagogischen Diskussion in Deutschland zu verstehen. Die Institution Schule einschließlich der Fachrichtung Sprachbehindertenpädagogik befindet sich in einer Phase der Systemveränderung, in der die Integration von Kindern mit besonderem Förderbedarf einen zunehmend größeren Stellenwert erhält. Die Unterrichtung und Förderung von Kindern mit Sprach- und Kommunikationsstörungen wird zukünftig in größerem Umfang als bisher in der Regelschule stattfinden, und Sprach- und RegelpädagogInnen sind gefordert, ihre Kompetenzprofile den damit verbundenen neuen Aufgaben entsprechend zu verändern. Diesbezügliche Konzepte sind in Deutschland noch nicht ausreichend entwickelt, und unter den SprachpädagogInnen besteht erhebliche Verunsicherung hinsichtlich dieser Anforderung, die mit dem traditionellen Rollen- und Aufgaben-

verständnis nicht so leicht zu vereinbaren ist. Dieses Dilemma wirkt an nicht wenigen Stellen lähmend auf die Handlungsfähigkeit der PädagogInnen im Veränderungsprozeß. Im Interesse einer konstruktiven Weiterentwicklung kann es darum hilfreich sein, die eigene Perspektive relativierend zu betrachten und als eine unter anderen möglichen Wirklichkeitskonstruktionen zu verstehen, um unter veränderten Bedingungen andere Wege einschlagen zu können. Im Sinne der konstruktivistischen Systemtheorie war mein empirischer Zugang deshalb in doppelter Hinsicht darauf ausgerichtet, den Blick für andere Sichtweisen zu weiten:

1. Ich habe über die deutschen Grenzen hinaus auf die USA geschaut, wo Wege integrativer Sprach- und Kommunikationsförderung schon seit längerer Zeit beschritten werden. Dieser kulturvergleichende Zugang sollte dazu beitragen, die eigene, deutsche Position als kulturspezifische Konstruktion erkennbar werden zu lassen und die fremde, amerikanische Position als eine weitere denkbare Konstruktion anzuerkennen. Auch wenn die amerikanischen Modelle aufgrund struktureller und historischer Unterschiede kaum direkt übertragbar sind, so können sie die Kreativität zur Entwicklung bisher undenkbarer eigener Lösungen anregen.

2. Ich habe ExpertInnen für integrative Sprach- und Kommunikationsförderung befragt, die bereits für sich erfolgreiche Wege zur Bewältigung dieser Aufgabe gefunden haben. Durch die Untersuchung ihrer Einschätzungen und Lösungsstrategien auf eine überindividuelle Relevanz hin wollte ich ihre Erfahrungen für die (sprach-)pädagogische Diskussion nutzbar machen.

Der Prozeß meiner Auseinandersetzung mit den individuellen und kulturspezifischen Positionen der befragten ExpertInnen sowie mit der amerikanischen und deutschen Fachliteratur ist in dieser Arbeit dokumentiert. In der fortlaufenden Parallelisierung und Abgrenzung wurden mir meine Auffassungen und Werte als kulturgebundene deutsche Vorstellungen bewußter, differenzierte sich meine Sichtweise und veränderten sich meine Hypothesen über die zentralen Kategorien integrativer Sprach- und Kommunikationsförderung. Das vorläufige Kategoriensystem, das dem Themenleitfaden zur Interviewdurchführung zugrundelag ¹, habe ich dementsprechend im Verlauf des Untersuchungsprozesses in großem Umfang modifiziert. In der abgebildeten

¹ vgl. Abb. 3

Form 2 nehme ich es zum Ausgangspunkt meiner zusammenfassenden Darstellung der Ergebnisse und offenen Fragen.

Philosophische Ebene		
Entwicklungsverständnis, Menschenbild und Behinderungsbegriff, ethische Grundentscheidung für Priorität gemeinsamen Unterrichts Bedingungen		
Bildungspolitische Ebene		
gesetzliche Grundlagen, politischer Auftrag politische und administrative Unterstützung Netzwerke, Institutionalisierung der Zusammenarbeit von Regel- und Sonderpädagogik Probleme: Ressourcensicherung, Förderansprüche		
Organisatorische Ebene		
Rahmenbedingungen	Modelle	Organisationsentwicklung ³
Personalausstattung	Self Contained Classroom	
Klientel	Sprachförderklasse und Kombiklasse	
Räumliche Bedingungen	Pullout Model	
Materialausstattung	Sprachförderunterricht und mobile Dienste	
Aus- und Fortbildung	Classroom-based Intervention Model	
Unterstützungssysteme	Integrationsklasse und Integrative Regelklasse	
	Collaborative Consultation Model	
	Sonderpädagogisches Förderzentrum	
Ebene des pädagogischen Handelns		
Allgemeine Prinzipien	Förderstrategien	Ausgewählte Konzeptansätze
Entwicklungsorientierung	Unterstützung	
Förderdiagnostik und reflektierte	beim Aufbau	
Leistungsbewertung	des Selbstkonzepts	Psychomotorik
Ganzheitlichkeit und Handlungs-		
orientierung	Peer Tutoring	Whole Language
Offenheit und Individualisierung	und Peer Modeling	Approach
Strukturierung		
bewußtes Herstellen von Gemeinsamkeit:	Strategien des	
- Kooperation an gemeinsamen	Modellierens	
Gegenständen, Themenorientierung		
- Förderung sozialer Kompetenzen	Lernstrategien und	
Transparenz und Metakommunikation	Selbststeuerung	

² vgl. Abb. 21. Die differenzierte Auflistung der modifizierten Kategorien und ihrer Ausprägungen in den USA und Deutschland findet sich jeweils zu Beginn der Kapitel 3-7.

³ Diese Kategorie wurde in der Interviewauswertung nur implizit berücksichtigt und wurde aufgrund einer Gruppendiskussion der Ergebnisse hier aufgenommen, vgl. Kap. 8.2.

Ebene der Person		
<i>Persönliche Kompetenzen</i> Reflektierte Einstellung zu Behinderung und Integration	<i>Interaktionale Kompetenzen</i> Kollegialität auf der Inhaltsebene Kollegialität auf der Beziehungsebene	<i>Fachliche Kompetenzen</i> sprach- und kommunika- tionsbezogene Fachkompetenz
Offenheit und Akzeptanz	Verhandlungsbereitschaft	unterrichtsbezogene Fachkompetenz
Selbstbewußtsein	kommunikative Kompetenz	Beratungskompetenz
Empathie		

Abb. 21: Modifiziertes Kategoriensystem

8.1.1. Ergebnisse auf der philosophischen Ebene

Welches Menschenbild und welches Verständnis von (Sprach-) Entwicklung liegt einer integrativen Sprach- und Kommunikationsförderung zugrunde?

Auf der philosophischen Ebene, also hinsichtlich der grundsätzlichen Wertorientierung des pädagogischen Handelns und des Menschenbildes sowie der theoretischen Vorstellungen waren in der vergleichenden Auswertung der Interviews kaum kulturspezifische Unterschiede feststellbar. Das läßt sich zunächst darauf zurückführen, daß beiden Gruppen das Wertesystem der westlichen Welt mit seiner Tradition der Aufklärung und der Berücksichtigung der Menschenrechte in den Verfassungen gemeinsam ist. Trotzdem erstaunt diese Übereinstimmung angesichts des Entfernungunterschieds von über 8000 Kilometern, der Unterschiede in den Schulsystemen und der Kultur insgesamt sowie angesichts der Tatsache, daß es in beiden Ländern auch gegenläufige Tendenzen der Aussonderung gibt. Die geringen Unterschiede liegen vermutlich darin begründet, daß die ExpertInnen beider Gruppen meiner gezielten Auswahl der Untersuchungsgruppe entsprechend VertreterInnen integrativer Pädagogik sind. Diese Gemeinsamkeit prägt die Werthaltungen anscheinend stärker als die Unterschiede in den Systemstrukturen und Traditionen.

Die ExpertInnen gehen vom gleichen Recht auf Bildung für alle Menschen aus, dem nur durch die Akzeptanz ihrer Verschiedenheit in ihrem alltäglichen Lebenskontext entsprochen werden kann. Sie treffen deshalb die ethische Grundentscheidung für eine Priorität

gemeinsamen Unterrichts und sehen das Bildungsziel Integration für den einzelnen und die Gemeinschaft am besten im Rahmen einer integrativen Unterrichtung verwirklicht. Diese Haltung entspricht den Grundsätzen integrativer Pädagogik und beinhaltet ein ganzheitliches Menschenbild und Verständnis von Sprach- und Kommunikationsstörungen als strukturdeterminierten, individuellen Variationen.

Die Äußerungen der ExpertInnen bezüglich des Entwicklungsverständnisses und der theoretischen Konzepte lassen sich im Rahmen der entwickelten theoretischen Position der konstruktivistischen Systemtheorie (als Grundlage meiner Sichtweise der Wirklichkeit) deuten. Entwicklung einschließlich des Spracherwerbs wird als aktiver, konstruktiver Prozeß verstanden, in dem Kinder durch die Kooperation mit den Menschen ihrer Lebenswelt - Eltern, MitschülerInnen, PädagogInnen - unterstützt und angeregt werden. Pädagogische Angebote haben in diesem Sinne die Unterstützung bei der Erweiterung der kindlichen Handlungskompetenzen im lebensweltlichen Kontext zum Ziel. Sie müssen, um vom autonomen Individuum angenommen werden zu können, seinen Handlungsmöglichkeiten entsprechen und in seiner Lebenswelt bedeutungsvoll sein. Dem interaktionistischen Spracherwerbsansatz entsprechend besteht daher Einigkeit über den Auftrag integrativer Sprach- und Kommunikationsförderung, Kinder mit Förderbedarf im Kontext der Regelschule beim Erwerb sprachlich-kommunikativer Handlungskompetenz zu unterstützen.

Hypothese 1: Ein systemisches Verständnis des Menschen als autonome Persönlichkeit im Kontext seiner Lebenswelt, eine aktive, konstruktive und interaktionistische Sichtweise der (Sprach-) Entwicklung und ein dynamisches Verständnis von Sprach- und Kommunikationsstörungen bildet die Grundlage integrativer Sprach- und Kommunikationsförderung.

8.1.2. Ergebnisse auf der bildungspolitischen Ebene

Unter welchen gesetzlichen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen findet eine integrative Sprach- und Kommunikationsförderung in den USA und in Deutschland statt? Werden diese als förderlich oder hinderlich erlebt?

Auf der bildungspolitischen Ebene, also bezüglich der gesetzlichen Bedingungen integrativer Sprach- und Kommunikationsförderung, des politischen Auftrags an Sprach- und RegelpädagogInnen und des sozialpolitischen Klimas, in dem ihre Umsetzung verfolgt wird, bestehen zwischen den USA und Deutschland erhebliche Systemunterschiede. Trotzdem sind viele Gemeinsamkeiten in den Zielen und zu bewältigenden Problemen feststellbar.

Zur Einlösung des Anspruchs auf gleichberechtigte gesellschaftliche Teilhabe von Menschen mit Sprach- und Kommunikationsstörungen ist der übereinstimmenden Meinung beider Gruppen zufolge ein klarer politischer Auftrag an das Schulsystem erforderlich, sich gemäß den Anforderungen einer integrativen Pädagogik zu verändern. In den USA wurde der gesetzliche Auftrag dazu 1975 durch den Education Act erstmalig erteilt und in den letzten Jahren konkretisiert. In mehreren deutschen Bundesländern gibt es ebenfalls seit einigen Jahren Schulgesetze, die der integrativen Unterrichtung und Förderung Vorrang vor dem Besuch der Sonderschule einräumen; die Umsetzung des daraus abzuleitenden Veränderungsauftrags steht im Hinblick auf Kinder mit Sprach- und Kommunikationsstörungen noch am Anfang. Zwischen dem auf der philosophischen Ebene formulierten Menschenbild, Behinderungsbegriff und Entwicklungsverständnis und der politischen Umsetzung des gleichen Rechts auf gesellschaftliche Teilhabe für Kinder mit Sprach- und Kommunikationsstörungen sind selbst in den USA nach 20 Jahren Education Act, besonders aber in Deutschland noch deutliche Differenzen feststellbar. Diese sind vermutlich auf Widersprüche zwischen den Zielen integrativer Pädagogik und makrosystemischen, gesamtgesellschaftlichen Strukturen zurückzuführen, die durch ihre Leistungsorientierung und Erhaltung gesellschaftlicher Unterschiede gekennzeichnet sind. Die integrative Pädagogik strebt im Sinne einer humanen Gegenströmung eine Einflußnahme auf diese Bedingungen an; gleichzeitig sind diese Limitierungen zu berücksichtigen, wenn über die Umsetzbarkeit integrativer Sprach- und Kommunikationsförderung auf exo- und mesosystemischer Ebene nachgedacht wird. Von den ExpertInnen wird übereinstimmend die Auffassung vertreten, daß die Systemveränderung zu einer Priorität integrativer Sprach- und Kommunikationsförderung nur als gemeinsame Anstrengung von Schulverwaltung, Schulleitungen, Sprach- und RegelpädagogInnen erfolgen kann. Für mich bleibt die Frage offen, in welchem Umfang sich ein integratives Schulsystem in einer

maßgeblich auf Konkurrenz und Leistung orientierten Gesellschaft durchsetzen und zu ihrer makrosystemischen Veränderung beitragen kann. Ein erfolgversprechender Weg zur meso- und exosystemischen Systemveränderung scheint in der Institutionalisierung der Zusammenarbeit von Regel- und Sonderpädagogik zu liegen. Sie stellt eine Möglichkeit dar, die persönlichen Ängste von PädagogInnen vor der mit der integrativen Arbeit verbundenen Veränderung zu überwinden.

Hypothese 2: Zur Ein- und Durchführung integrativer Sprach- und Kommunikationsförderung ist auf der bildungspolitischen Ebene ein klarer Auftrag zur Veränderung der bisherigen und Einführung integrativer Fördermodelle sowie die Schaffung von Strukturen für die Zusammenarbeit von Sprach- und RegelpädagogInnen in der einzelnen Schule, Behörde und Region notwendig. Die Institutionalisierung der Zusammenarbeit und die Vernetzung der Aktivitäten von Gremien und Gruppen ist ein wirkungsvolles Instrument der Veränderung von Einstellungen und der politischen Umsteuerung .

Die Problematik der Ressourcenverteilung zuungunsten des Bildungsbereichs, die in den USA und Deutschland gleichermaßen besteht, trägt allerdings dazu bei, die Veränderung aufzuhalten und die Ängste vor dem Aufgeben des bisher erreichten, stärker separativen Fördersystem zu verstärken. Die größte gemeinsame Sorge beider ExpertInnengruppen betrifft dementsprechend die Sicherstellung ausreichender Ressourcen. Insbesondere für die Phase der Systemveränderung betonen sie die Notwendigkeit einer ausreichenden Ausstattung und Planungssicherheit. Das Problem der Sicherung des individuellen Förderanspruchs im Rahmen integrativer Modelle und der Verteilung der Ressourcen wird in den USA durch das vorgeschriebene IEP-Verfahren und die Anbindung der Ressourcen an das einzelne Kind gelöst, ebenso in den meisten deutschen Bundesländern. Damit verbindet sich allerdings das weitere Problem der Kategorisierung und des Etikettierungs-Ressourcen-Dilemmas ⁴. Ein Ausweg wird hier wie dort in einer pauschalen, institutionsbezogenen Ressourcenzuweisung gesehen und in einigen Regionen beziehungsweise Bundesländern auch realisiert. Angesichts der schwierigen Haushaltslagen kann sich damit allerdings die Gefahr verbinden, daß der Rechtsanspruch der

⁴ vgl. FÜSSEL & KRETSCHMANN 1993

Kinder auf Förderung nicht immer eingelöst wird. Um diesen zu sichern, hält ein Teil der ExpertInnen beider Gruppen den Erhalt teil-integrativer Modelle wie kleiner Lerngruppen, Kombiklassen und Fördergruppen als Option neben durchgängig integrativen Modellen für erforderlich. Besonders die AmerikanerInnen berichten von der schmerzlichen Erfahrung, daß integrative Förderung unterhalb eines bestimmten Ausstattungsniveaus nicht mehr effektiv sein könne. Eine weitere offene Frage ist deshalb, ob die Etikettierung von Kindern mit Sprach- und Kommunikationsstörungen im Rahmen eines Feststellungsverfahrens vermeidbar ist, wenn man trotz dramatischer Haushaltslagen ihre Förderung sicherstellen will ⁵. Diese Frage stellt sich meines Erachtens nicht nur in bezug auf integrative Förderkontexte, sondern auch in bezug auf Sonderschulen mit schlechter Personalausstattung und größer werdenden Lerngruppen.

Hypothese 3: Die Ressourcen zur Erfüllung der Förderansprüche von Kindern mit Sprach- und Kommunikationsstörungen können in Zeiten schwieriger Haushaltslagen nur durch eine Ausweitung der pauschal zugewiesenen Ressourcen oder durch eine individuelle Ressourcenzuweisung gesichert werden.

8.1.3. Ergebnisse auf der organisatorischen Ebene

Welche schulorganisatorischen Rahmenbedingungen sind für eine integrative Sprach- und Kommunikationsförderung förderlich oder hinderlich? Welche Modelle werden als geeignet eingeschätzt?

Auf der organisatorischen Ebene wurden zum einen die vorhandenen und notwendigen Rahmenbedingungen integrativer Sprach- und Kommunikationsförderung untersucht und zum anderen die in den USA und Deutschland verbreiteten Modelle verglichen. Insgesamt wurde in der Untersuchung deutlich, daß eine integrative Sprach- und Kommunikationsförderung erwartungsgemäß in den personell gut ausgestatteten Modellen mit dem größten Umfang an Doppelbesetzung und Strukturen zur Zusammenarbeit am besten umsetzbar ist. Im amerikanischen Classroom-based Model arbeiten SprachpathologIn und RegelpädagogIn ähnlich wie in den deutschen Integrations-

⁵ vgl. auch BENKMANN 1995

klassen in großem zeitlichen Umfang zusammen und führen die Förderung nach Möglichkeit unterrichtsintegriert und in gemeinsamer Verantwortung durch. Im Collaborative Consultation Model sind SprachpathologInnen analog zum Förderzentrumsmodell für die Unterstützung mehrerer Klassen und RegelpädagogInnen zuständig. Diese Modelle bieten eine Kombination direkter und indirekter Fördermaßnahmen sowie unterrichtsintegrierter und additiver Förderung, zwischen denen im Einzelfall ausgewählt wird. Dabei liegt ein klarer Schwerpunkt auf der Beratungsrolle der SprachpädagogIn. Im Pullout Model und im Sprachförderunterricht / mobilen Dienst wird vorrangig in äußerer Differenzierung an sprachlichen Strukturen gearbeitet. Self Contained Classrooms und Sprachförderklassen sind Sonderklassen für Kinder mit Sprach- und Kommunikationsstörungen, die in Regelschulen untergebracht sind und in unterschiedlichem Umfang mit Regelklassen zusammenarbeiten. In den USA werden die am stärksten integrativen Modelle des Classroom-based Model und des Collaborative Consultation Model in erheblich größerem Umfang realisiert als in Deutschland die Integrations- beziehungsweise integrativen Regelklassen und Förderzentren. Aufgrund der unterschiedlichen historischen Entwicklungen gilt in Deutschland das Modell Integrationsklasse als Prototyp integrativer Förderung, und die Vorstellungen der ExpertInnen orientieren sich in ihrer Mehrheit an diesem Modell. In den USA entwickelt sich aufgrund der verbreiteten Struktur der ESDs dagegen vorrangig das Pullout Model zum Collaborative Consultation Model weiter.

Dem politischen Auftrag zur integrativen Förderung entsprechen die beiden zuerst genannten Modellvarianten am weitgehendsten. Im Sinne der philosophischen Wertentscheidungen ist es von besonderer Bedeutung, die Förderung in individuell angemessener Form zu realisieren, deshalb ist es wichtig, daß die Möglichkeit der Wahl zwischen verschiedenen Modellen besteht. Die größte Flexibilität besteht in den personell am besten ausgestatteten Modellen Classroom-based Model und Integrationsklasse sowie aufgrund ihrer Konzeption im Collaborative Consultation Model und im Förderzentrumsmodell. Angesichts der finanzpolitischen Entwicklungen ist allerdings eine Ressourcenausweitung, wie sie zur breiteren Realisierung der einhellig positiv bewerteten, aber ressourcenaufwendigen Modelle der Integrationsklasse und des Classroom-based Model notwendig wäre, nicht zu erwarten. Soll integrative Sprach- und Kommunikationsförderung

separative Modelle ablösen, so ist von den Modellen sonderpädagogischer Grundversorgung auszugehen, im Rahmen derer SprachpädagogInnen geringere Zeitanteile direkt in den Regelklassen mitarbeiten können.

Hypothese 4: Eine breite Umsetzung integrativer Sprach- und Kommunikationsförderung ist nur im Rahmen einer sonderpädagogischen Grundversorgung zu erwarten. SprachpädagogInnen sollten dabei als Teil eines multidisziplinären Teams einer Regelschule fest zugeordnet sein, um den schulintern flexiblen Einsatz ihrer Ressourcen im Rahmen der Modelle Integrierte Klasse, Kombiklasse, ambulante Förderung und Beratung zu ermöglichen. Die Rahmenbedingungen sollten die Kooperation der SprachpädagogInnen mit einer begrenzten Anzahl von Klassen und RegelpädagogInnen gewährleisten und Beratungszeiten ausdrücklich berücksichtigen.

Hypothese 5: Durch die Etablierung sonderpädagogischer Ressourcen im System Regelschule kann über die integrierte Durchführung von Fördermaßnahmen hinaus eine weitergehende Veränderung dieses Systems unterstützt werden, die die Übernahme von Verantwortung für alle Kinder des Wohnbezirks einschließt. Die Organisationsentwicklung der Schulen, zu der die gezielte Auswahl von KollegInnen und die Einführung von Formen der kooperativen Schulleitung ebenso gehören kann wie die kollegiale Beratung und gemeinsame Entscheidung über inhaltliche Prioritäten der Institution, ist daher von großer Bedeutung.

8.1.4. Ergebnisse auf der Ebene des pädagogischen Handelns

Welche Handlungsprinzipien liegen einer integrativen Sprach- und Kommunikationsförderung zugrunde? Welche Konzeptansätze und Förderstrategien eignen sich für ihre Umsetzung?

Die Auseinandersetzung auf der Ebene des pädagogischen Handelns zeigt eine weitreichende Übereinstimmung der beiden ExpertInnengruppen in bezug auf die Handlungsprinzipien integrativer Sprach- und Kommunikationsförderung sowie in bezug auf Konzeptansätze und Förderstrategien, die sich für den Einsatz in ihrem Rahmen eignen. Dem auf der philosophischen Ebene formulierten aktiven,

konstruktiven und kooperativen Entwicklungsverständnis entsprechend ist für eine integrative Sprach- und Kommunikationsförderung die Schaffung von Situationen kennzeichnend, die den Kindern die selbsttätige Aneignung sprachlich-kommunikativer Strukturen und schulischer Lerngegenstände ermöglichen. Kinder werden als "*Akteure ihrer eigenen Entwicklung*" verstanden, die PädagogInnen können ihre Lernprozesse durch individuell angemessene Angebote und durch die Herstellung bedeutungsvoller gemeinsamer Handlungssituationen unterstützen.

Um den gesamten Unterricht (sprach-) entwicklungs- und kommunikationsfördernd zu gestalten, sind folgende Prinzipien zu berücksichtigen: Eine lernprozeßorientierte, qualitative Diagnostik, in der die Gesamtpersönlichkeit des Kindes in seinem sozialen Umfeld gesehen wird, ist grundlegend für das pädagogische Handeln. Sprach- und RegelpädagogInnen differenzieren dadurch ihre Sichtweise des Kindes aus und werden sensibel für seine Entwicklungsaktivitäten, so daß sie selbst Kooperationsbeziehungen mit ihm eingehen und deren Aufbau zu anderen Kindern gezielt unterstützen können. Um den individuellen Unterschieden der Kinder gerecht zu werden, sind Formen des offenen Unterrichts angemessen, in deren Rahmen Wahlmöglichkeiten zwischen verschiedenen Aktivitäten in einem Projektzusammenhang bestehen. Gleichzeitig ermöglicht die klare Strukturierung der Lernsituationen und die Nutzung von Formaten den Kindern, selbst aktiv zu werden und durch Kompetenzerfahrungen ein positives Selbstbild aufzubauen. Durch die Arbeit an gemeinsamen Gegenständen können die Kinder gemeinsame Erfahrungen machen und sich in ihrer Verschiedenheit kennen und akzeptieren lernen. Von zentraler Bedeutung ist dazu auch das Prinzip der Transparenz, das den offenen Umgang mit Verschiedenheit ebenso wie mit den Plänen und Zielen der einzelnen umfaßt und den Kindern darüberhinaus weitestmögliche Autonomie und Mitbestimmung ermöglichen soll. Die Entwicklung metakognitiver, metakommunikativer und sozialer Kompetenzen bei allen Kindern soll dadurch unterstützt werden. Neben diesen allgemeinen Handlungsprinzipien sind, wie die Untersuchung zeigt, auch sprachspezifische Förderstrategien zu berücksichtigen. Hier werden von den ExpertInnen beider Gruppen neben der thematischen Arbeit und der Nutzung schriftsprachlicher Kontexte vor allem Strategien des Modellierens genannt, die von den SprachpädagogInnen eingeführt und von RegelpädagogInnen übernommen werden

können. Ihr Einsatz ist in der komplexen Kommunikationssituation Unterricht in Grenzen möglich, zusätzlich können Situationen der äußeren Differenzierung notwendig sein. Weiterhin wird von den ExpertInnen die positive Vorbildwirkung anderer Kinder hervorgehoben.

Hypothese 6: Zur Realisierung des integrationspädagogischen Prinzips der Akzeptanz von Verschiedenheit und Unterstützung von Gemeinsamkeit ist eine weitestmögliche Verbindung von Unterricht und sprachlich-kommunikativen Fördermaßnahmen anzustreben. Neben der Gestaltung eines insgesamt kommunikations- und entwicklungsfördernden Unterrichts sind auf der Grundlage einer umfassenden Diagnostik innere und bei Bedarf auch äußere Differenzierungsmaßnahmen der Sprach- und Kommunikationsförderung für einzelne Kinder gezielt zu planen, durchzuführen und auf ihre Angemessenheit zu überprüfen.

Die erarbeiteten Prinzipien und Förderstrategien integrativer Sprach- und Kommunikationsförderung lassen sich im Rahmen verschiedener ***diagnostischer und Förderkonzepte*** wiederfinden. Exemplarisch wurde gezeigt, daß solche diagnostischen Instrumente sich für die Anwendung im Rahmen einer integrativen Sprach- und Kommunikationsförderung eignen, die gemäß der systemischen Sichtweise prozeßorientiert vorgehen und zur Beschreibung des aktuellen Entwicklungsstandes und zur Entwicklung von Zielvorstellungen die unterschiedlichen Perspektiven aller an der Förderung beteiligten Personen (einschließlich des Kindes selbst) ebenso wie die Strukturen des Kontexts berücksichtigen. Über die Diagnostik hinaus bieten diese Instrumente sich auch zur ***Evaluation*** von Fördermaßnahmen und zur Reflexion im Team an. Dieser meines Erachtens sehr wichtige Aspekt wird von einzelnen amerikanischen und deutschen ExpertInnen thematisiert, in den gesetzlichen Regelungen ist er in Deutschland im Unterschied zu den USA nicht vorgesehen.

Als ***unterrichtsbezogene Förderkonzepte*** habe ich die Ansätze Psychomotorik und Whole Language Approach näher betrachtet, die von vielen ExpertInnen angesprochen wurden. In ihrem Rahmen können bedeutungsvolle und motivierende Kontexte hergestellt werden, in denen Kinder in ihrer gesamten Persönlichkeit kognitiv, sozial, emotional, motorisch, sensorisch angesprochen werden und gemeinsam

mit anderen ihren eigenen Zielen gemäß handeln können. Darüberhinaus erlauben sie den Einsatz sprachspezifischer Förderstrategien.

Hypothese 7: Zur Umsetzung integrativer Sprach- und Kommunikationsförderung eignen sich diagnostische und unterrichtsbezogene Förderkonzepte, die die systemische Sichtweise aufnehmen und die Prinzipien der Entwicklungsorientierung, ganzheitlichen und Handlungsorientierung, Offenheit und Individualisierung, Strukturierung, bewußten Herstellung von Gemeinsamkeit, Transparenz und Metakommunikation berücksichtigen.

Bezüglich der sprachspezifischen Fördermaßnahmen zeigten sich neben der insgesamt feststellbaren weitreichenden Einigkeit der beiden ExpertInnengruppen unterschiedliche Tendenzen. Für die amerikanischen SprachpathologInnen steht die spezifische Arbeit an sprachlich-kommunikativen Strukturen selbstverständlich im Mittelpunkt ihres Interesses, von dieser Position aus erweitern sie ihr Aufgabengebiet und beziehen sich in den integrativen Modellen auch auf Unterrichtssituationen und -inhalte. In der überwiegenden Mehrheit halten sie daneben die Möglichkeit zur Durchführung spezifischerer, therapeutischer Maßnahmen im Kontext Schule für notwendig, die auch in äußerer Differenzierung des Unterrichts erfolgen können. Für die befragten deutschen ExpertInnen steht dagegen die Unterstützung im Unterricht im Vordergrund. Sprachspezifische Fördermaßnahmen sehen sie vorrangig im Rahmen unterrichtsbezogener oder ganzheitlich orientierter Situationen verwirklicht. Auch wenn sie in der überwiegenden Mehrheit zeitweilige äußere Differenzierungsformen nicht ausschließen, wird die Gefahr der Separierung durch Sondermaßnahmen von ihnen deutlich stärker betont. Bei spezifischen, in diesem Rahmen nicht zu bewältigenden Problemen verweisen sie zum Teil auf die Delegation an außerschulische Förderangebote.

Hypothese 8: Die Abgrenzung mancher integrativ arbeitenden Teams gegenüber besonder(nd)en Maßnahmen kann die Gefahr der Vernachlässigung spezifischer sprachlich-kommunikativer Förderung mit sich bringen.

In Deutschland ist eine Unklarheit über die notwendige Spezifität schulischer Fördermaßnahmen festzustellen, die vermutlich aus der

Doppelrolle der SprachpädagogInnen resultiert: Anders als die amerikanischen SprachpathologInnen sind sie SpezialistInnen für Sprache und Kommunikation und LehrerInnen zugleich. Ich vermute, daß sich aus dieser Tatsache (nicht nur) in der integrativen Arbeit Probleme ergeben können. Für mich ist es eine offene Frage, inwieweit in der Schule - ob integrative oder Sonderschule - grundsätzlich alle sprachlich-kommunikativen Förderbedürfnisse abgedeckt werden können und sollen, wie spezifisch Sprach- und Kommunikationsförderung im Kontext Schule also sein sollte und ab wann zusätzlich außerschulische, therapeutische Maßnahmen notwendig sind.

8.1.5. Ergebnisse auf der Ebene der Person

Welche persönlichen, interaktionalen und fachlichen Kompetenzen benötigen SprachpädagogInnen, um eine integrative Sprach- und Kommunikationsförderung durchzuführen? Welche Kompetenzen benötigen die mit ihnen kooperierenden RegelpädagogInnen?

Die Umsetzung der pädagogischen Handlungsprinzipien und Förderstrategien durch Sprach- und RegelpädagogInnen erfordert spezifische Kompetenzen, die sich zum Teil von den traditionellen Aufgabenbereichen unterscheiden. In den Interviews wurde im Rahmen der persönlichen Kompetenzen und Bedingungen die ***Einstellung*** der PädagogInnen zu Menschen mit Behinderungen, zu ihrer integrativen Unterrichtung und Förderung und zur Kooperation mit anderen PädagogInnen als zentraler beeinflussender Faktor eingeschätzt. Die Kooperationsbereitschaft und Offenheit sowie die Akzeptanz der eigenen und der anderen Person ist dafür grundlegend. Sprach- und RegelpädagogInnen, die im Rahmen integrativer Sprach- und Kommunikationsförderung zusammenarbeiten, müssen dazu bereit sein, ihre eigenen Kompetenzen und Schwächen und die der anderen Personen anzunehmen und zu zeigen. Eine angemessene Selbsteinschätzung und Selbstreflexion ist dazu ebenso notwendig wie Kritikfähigkeit.

Zu den ***interaktionalen Kompetenzen*** gehört die Bereitschaft und Fähigkeit, in einen Einigungsprozeß über die pädagogischen Ziele sowie die Rollen und Aufgaben der einzelnen Personen einzutreten. Dazu ist "Gesprächsarbeit" notwendig, die Schaffung von Strukturen, im Rahmen derer Konflikte bewältigt und Zuständigkeiten geklärt werden können. Die Fähigkeit dazu fällt für SprachpädagogInnen, wie in der

Untersuchung deutlich wurde, zugleich unter die *fachlichen Kompetenzen*. Daraus kann sich eine besondere Rolle ergeben, die SprachpädagogInnen im integrativen Prozeß übernehmen können. So ist die Fähigkeit zur Gesprächsführung ein wichtiger Bestandteil der Beratungskompetenz im Rahmen der integrativen Fördermodelle. Weiterhin benötigen SprachpädagogInnen beiden ExpertInnengruppen zufolge sprachlich-kommunikative Fachkompetenzen und unterrichtsbezogene Fähigkeiten, um weitestmöglich unterrichtsintegrierte Förderung durchführen zu können. Letztere sind für die amerikanischen SprachpathologInnen neu, für deutsche SprachpädagogInnen dagegen nicht. Für die mit ihnen kooperierenden RegelpädagogInnen wünschen sich beide Gruppen größere Kenntnisse über den Spracherwerb und die Bedeutung der Sprache für schulisches Lernen, an denen ihre Beratung ansetzen kann.

Probleme auf der Ebene der Person können sich, wie die Untersuchung ⁶ zeigt, in bezug auf alle genannten Bereiche ergeben. Ihre Bewältigung spielt eine entscheidende Rolle für den Gesamtprozeß integrativer Sprach- und Kommunikationsförderung, denn deren Umsetzung geht von einzelnen Personen aus. Als wichtige Konfliktfelder wurden zum einen der *Aufbau einer kooperativen Beziehung* und zum anderen die *Einigung über die Rollen und Zuständigkeiten der Regel- und SprachpädagogInnen* in der integrativen Sprach- und Kommunikationsförderung herausgearbeitet. Für beide Problemkreise ist die Berücksichtigung der persönlichen Angst vor Veränderung und der damit unter Umständen verbundenen Überforderung von großer Bedeutung. Angst vor Veränderung findet sich bei Sprach- und RegelpädagogInnen, bei SchulleiterInnen und SchulrätInnen und genauso bei Eltern und Kindern. Will man die Systemveränderung in Richtung einer integrativen Sprach- und Kommunikationsförderung vorantreiben, so ist es aus systemischer Sicht nicht angemessen, diese Ängste zu verleugnen oder die sich verweigernden Personen negativ zu bewerten; sonst erzeugt man Widerstände, die letztlich systemstabilisierend wirken. Statt dessen ist es notwendig, Bedingungen herzustellen, unter denen die Ängste berücksichtigt und bearbeitet werden und Strategien zur Bewältigung der neuen Aufgaben erworben werden können. Die Gestaltung der Kooperation von Sprach- und RegelpädagogIn spielt dabei eine entscheidende Rolle.

⁶ in Übereinstimmung mit KREIE (1985) und HAEBERLIN (1992)

Hypothese 9: Für die Auswahl persönlich angemessener Kooperationsformen ist es notwendig, die Voraussetzungen der einzelnen PädagogInnen, die Beziehungsebene und das Maß an bereits bestehender gegenseitiger Wertschätzung und Akzeptanz zwischen ihnen zu berücksichtigen. Die favorisierte Kooperationsform des gleichberechtigten Teamteaching erfordert das höchste Maß an entwickelter Kooperationsfähigkeit und umfassende Fachkompetenzen beider PädagogInnen sowie weitreichende Ausstattungsbedingungen.

Unter dieser Prämisse, daß es verschiedene Formen der Zusammenarbeit geben kann, sollte die Möglichkeit bestehen, sich auf eine für beide Seiten akzeptable Form zu einigen, in der Sprach- und RegelpädagogInnen sich mit ihren derzeitigen Kompetenzen und Wünschen einbringen, sie im neuen Kontext erproben und sich darauf aufbauend die notwendigen neuen Kompetenzen aneignen können. Genau wie für die Kinder im Prozeß des Spracherwerbs sind dazu ein "sicherer" Kontext und klare Strukturen hilfreich, in denen PädagogInnen Handlungssicherheit erwerben und den Mut fassen können, sich auf unbekanntes Terrain zu begeben. Nur auf der Grundlage von Kompetenzerfahrungen, nicht aus der Erfahrung des Scheiterns erster Bemühungen um integrative Fördermaßnahmen, ist zu erwarten, daß die Bereitschaft zur Auseinandersetzung mit dieser Aufgabe zunimmt.

Ein zweiter wichtiger Problembereich (der mit der Einigung auf der Beziehungsebene zusammenhängt) ist die Einigung über die Rollen und Zuständigkeiten der Regel- und SprachpädagogInnen in der integrativen Sprach- und Kommunikationsförderung. Die Kompetenzprofile der beiden Berufsgruppen überschneiden sich, wie in der Untersuchung deutlich wurde, in Deutschland in sehr viel größerem Maße als in den USA, was den Vorteil größerer gemeinsamer Erfahrungen und den Nachteil unklarerer Rollen mit sich bringt.

Hypothese 10: Die unklaren Rollen von Regel- und SprachpädagogInnen in Deutschland stellen hohe Anforderungen an die interaktionalen Kompetenzen der einzelnen Personen. Die Gemeinsamkeiten und Unterschiede in ihren Kompetenzprofilen und die Aufgabenverteilungen im Team müssen explizit berücksichtigt werden.

Zur Klärung der gemeinsamen und je einzelnen Verantwortlichkeiten ist zum einen ein klarer Auftrag von politischer und administrativer

Seite und zum anderen die bewußte Gestaltung einer teaminternen Einigung über diese Frage erforderlich. Zwei ExpertInnen sprechen in diesem Zusammenhang von einem "Kontrakt", der zwischen Sprach- und RegelpädagogIn zu schließen ist. Zur Gestaltung der Gesprächsstrukturen, in denen eine solche Einigung erfolgen kann, sind die interaktionalen Kompetenzen, mit denen SprachpädagogInnen sich professionell auseinandersetzen, von besonderer Bedeutung. Konzepte der kooperativen Beratung ⁷ können dabei unterstützend eingesetzt werden. Zum Erwerb der in diesem Zusammenhang neuen Kompetenzen sind Aus- und Fortbildungsangebote notwendig.

Hypothese 11: Die Aus-, Fort- und Weiterbildung stellt ein zentrales Unterstützungssystem bei der Einführung integrativer Sprach- und Kommunikationsförderung dar, in ihrem Rahmen können Sprach- und RegelpädagogInnen die notwendigen Kompetenzen erwerben.

8.1.6. Einschätzung der Ergebnisse und weiterführende Überlegungen

Die Ergebnisse der qualitativen ExpertInnenbefragung können, wie aus der zusammenfassenden Darstellung deutlich wurde, dazu beitragen, den Gegenstand integrative Sprach- und Kommunikationsförderung mit seinen Möglichkeiten und Problemen näher zu beschreiben und Konsequenzen für die konzeptionelle Weiterentwicklung von Organisationsstrukturen, pädagogischen Handlungsstrategien und persönlichen Auseinandersetzungsformen zu formulieren.

Da die Fragestellung der explorativen Studie sehr breit angelegt war, um eine möglichst große Offenheit für die Relevanzstrukturen der Befragten zu erreichen, wurden viele verschiedene Aspekte angesprochen. Dabei konnten, wie nicht anders zu erwarten, nicht alle Fragen abschließend geklärt werden. Die Forschungsmethode war vorrangig auf die Hypothesengenerierung ausgerichtet, und die aus den Zusammenfassungen auf den einzelnen Ebenen entwickelten Hypothesen können - ebenso wie die gebildeten Kategorien - als Anknüpfungspunkt für die weitere Untersuchung des Gegenstandes dienen. Für eine weitere Auseinandersetzung mit der integrativen Sprach- und Kommunikationsförderung finde ich zwei Themenbereiche besonders

⁷ zum Beispiel MUTZECK 1993

interessant: zum einen die auf der bildungspolitischen und organisatorischen Ebene angesprochene und eng mit der Ebene der Person verbundene Frage, wie die grundlegende Veränderung des Schulsystems zugunsten von Kindern mit Sprach- und Kommunikationsstörungen unterstützt werden kann (Hypothese 2, 5 und 11), und zum anderen die auf der Ebene des pädagogischen Handelns und der Person angesprochene Problematik der unklaren Kompetenzprofile und Gefahr der Vernachlässigung spezifischer Förderung⁸ (Hypothesen 8, 9 und 10).

Zur weiteren Entwicklung von Unterstützungsstrukturen wäre eine Evaluation der in der vorliegenden Untersuchung herausgearbeiteten Kategorien und ihre Bedeutung in der pädagogischen Konzeptentwicklung, in der Aus- und Fortbildung von Regel- und SonderpädagogInnen sinnvoll, denn aus der hier gewählten Forschungsmethode des qualitativen ExpertInneninterviews ergeben sich dafür Grenzen. Im Interesse einer stärkeren Herausarbeitung von Prioritäten würde es sich anbieten, die Kategorien im Rahmen einer schriftlichen Befragung einer größeren Gruppe von ExpertInnen zur Einschätzung ihrer Bedeutung anhand einer Ratingskala vorzulegen. Dazu würde sich aufgrund ihres kommunikativen Charakters die Durchführung einer Two-Round-Delphi-Procedure⁹ eignen. Dabei wären besonders die Einschätzungen hinsichtlich der gemeinsamen und unterschiedlichen Aus- und Fortbildungsschwerpunkte für Regel- und SprachpädagogInnen von Interesse. Zur Differenzierung der Fragestellung wäre ein Vergleich der Gruppen Regel- und SprachpädagogInnen, PraktikerInnen und WissenschaftlerInnen sowie VerwaltungsbeamtInnen und Ausbeziehungsweise FortbildnerInnen günstig.

Im Hinblick auf Kompetenzprofile und die Konsequenzen der Untersuchung für Aus- und Fortbildungskonzepte stelle ich im folgenden abschließend noch einige weiterführende Überlegungen an.

⁸ Diese Frage betrifft die eingangs angesprochene Gefahr der "Deprofessionalisierung und Enttherapeutisierung" der Sprachbehindertenpädagogik in einem integrativen Arbeitszusammenhang, vgl. AHRBECK & WELLING 1991.

⁹ Die Two-Round-Delphi-Procedure ist eine spezielle Form der schriftlichen Befragung, die die Erarbeitung komplexer Problemlösungen aufgrund des ExpertInnenwissens einer großen Zahl von Befragten zum Ziel hat. Dazu wird ein ausführlicher Fragebogen entwickelt und an eine größere ExpertInnengruppe geschickt. Jede befragte Person kann neben der Einschätzung der abgefragten Items zusätzliche Aspekte einbringen, korrigieren, präzisieren und begründen. Das Leitungsgremium wertet die Fragebögen aus und entwickelt auf der Basis der Ergebnisse einen neuen Fragebogen, der zu einer zweiten Befragungsrunde verschickt wird. Aufgrund der Ergebnisse wird ein umfassender Lösungsvorschlag erarbeitet (WEATHERMAN & SWENSON 1974). Diese Forschungsmethode wurde auch in der mehrfach angesprochenen Untersuchung von CANNON et al. (1992) über Strategien für den integrativen Unterricht verwendet.

8.2. Konsequenzen für die Kompetenzprofile von Sprach- und RegelpädagogInnen und ihre Aus-, Fort- und Weiterbildung

Die Ergebnisse der Untersuchung legen zusätzlich zu den auf den einzelnen Ebenen formulierten Hypothesen weitere Konsequenzen für die Kompetenzprofile von Sprach- und RegelpädagogInnen nahe. Die Frage, wie diese Profile im Interesse einer integrativen Sprach- und Kommunikationsförderung aussehen sollten und wie ihre Veränderung unterstützt werden kann, hat sich für mich im Verlauf der Untersuchung als zentral erwiesen. In dieser Einschätzung wurde ich durch eine Gruppendiskussion meiner Untersuchungsergebnisse bestätigt, die im Februar 1996 in einem Kreis von integrativ arbeitenden Regel- und SonderpädagogInnen, SchulaufsichtsbeamtenInnen und WissenschaftlerInnen - darunter auch drei der befragten ExpertInnen - stattfand. Da sie einen ersten Ansatzpunkt zur Validierung meiner Ergebnisse sowie einige interessante weiterführende Überlegungen erbrachte, möchte ich sie an dieser Stelle nicht unterschlagen, auch wenn sie sich nicht mehr direkt in der Systematik der Untersuchung bewegt. Die Diskussion stand im Kontext einer Tagung des Niedersächsischen Lehrerfortbildungsinstituts, die die Entwicklung eines Curriculums für die Fort- und Weiterbildung integrativ arbeitender PädagogInnen zum Ziel hatte.

Die Kategorien meines modifizierten Kategoriensystem wurden zur Diskussion gestellt, um ihre Bedeutung einzuschätzen, sie gegebenenfalls zu ergänzen und Konsequenzen für die Fort- und Weiterbildung abzuleiten. Die einzelnen Kategorien wurden in der Form der vorliegenden Zusammenstellung akzeptiert. Dabei ergänzten die TeilnehmerInnen eine Kategorie, die von mir in der Auswertung der ExpertInnenbefragung nur implizit berücksichtigt worden war, nämlich die von ihnen als sehr wichtig beurteilte Organisationsentwicklung von Schulen. Diese habe ich, da sie in den ExpertInneninterviews ebenfalls eine Rolle spielte, nachträglich aufgenommen¹⁰.

Auch die Ebeneneinteilung wurde in der Diskussion als sinnvoll eingeschätzt, um sich mit der Thematik auseinandersetzen zu können. Die TeilnehmerInnen berichteten von der Erfahrung, daß durch die Vermischung der Ebenen häufig Mißverständnisse im Kollegium oder in Gremien entstehen. Weiterhin sahen sie die Gefahr, daß ohne ein

¹⁰ vgl. Abb. 21

solches "Diskussionsraster" die Frage der - immer als unzureichend empfundenen - organisatorischen Rahmenbedingungen im Vordergrund der Überlegungen bleibe und den Blick für Veränderungsmöglichkeiten auf anderen Ebenen verstelle, auf die PädagogInnen selbst stärker Einfluß nehmen können: die Ebenen des pädagogischen Handelns und der Person. Die Diskussion zeigte, daß die TeilnehmerInnen der persönlichen Veränderung von Regel- und SonderpädagogInnen, und zwar insbesondere in ihren Einstellungen und ihrer Kooperationsfähigkeit, eine zentrale Rolle für die Umsetzung integrativer Unterrichtung und Förderung und auch für den Prozeß der Systemveränderung beimessen. Dieser Gedanke stützt die aufgrund der ExpertInnenbefragung bereits formulierte These, daß die Aus-, Fort- und Weiterbildung zu den wichtigsten Unterstützungssystemen gehören, denn sie haben den Auftrag, den PädagogInnen den Erwerb der notwendigen neuen Kompetenzen und Einstellungen zu ermöglichen.

Eine kontroverse Diskussion entstand hinsichtlich meiner hier interessierenden Frage, ob die Kompetenzprofile von Regel- und SonderpädagogInnen in der integrativen Arbeit sich annähern oder abgrenzen sollten. Dabei standen sich die Auffassungen gegenüber,

a) daß es grundsätzlich das Ziel integrativer Arbeit sein müsse, die Trennung von Regel- und Sonderpädagogik aufzuheben und umfassend qualifizierte PädagogInnen gleichberechtigt zusammenarbeiten zu lassen beziehungsweise

b) daß es bei anderen organisatorischen Modellen als der Integrationsklasse - vor allem im Förderzentrumsmodell mit einem geringeren Umfang an Doppelbesetzung - notwendig sei, spezifische Aufgabenteilungen vorzunehmen.

Diese Kontroverse spiegelt den Diskussionsstand der Fachliteratur um das Problem der Entprofessionalisierung sonderpädagogischer Arbeit wider. Der teilweise heftige Widerstand der integrativ arbeitenden Regel- und SonderpädagogInnen gegen unterschiedliche Kompetenzprofile deutet auf die Brisanz dieses Themas in der deutschen Integrationsdiskussion hin.

8.2.1. Konsequenzen für die Kompetenzprofile von Sprach- und RegelpädagogInnen

Der Widerstand gegen unterschiedliche Kompetenzprofile in Deutschland geht meiner Deutung nach auf die Überzeugung der integrativ

arbeitenden PädagogInnen zurück, daß Entwicklung für alle Kinder nach denselben Gesetzmäßigkeiten verläuft und es deshalb eine gemeinsame Pädagogik für alle anstelle verschiedener Sonderpädagogiken geben sollte. Diese Auffassung teile ich, das schließt meines Erachtens allerdings nicht aus, daß die PädagogInnen unterschiedliche Kompetenzen in diese gemeinsame Pädagogik einbringen oder unterschiedliche Aufgaben in ihrem Rahmen übernehmen können. Sie müssen sich vielmehr über diese Pädagogik einigen, und dazu kann ein bewusster Umgang mit den unterschiedlichen Perspektiven unter Umständen hilfreicher sein als die implizite Unterstellung eines übereinstimmenden Verständnisses integrativer Sprach- und Kommunikationsförderung. Neben der organisatorischen Argumentation, daß eine vollkommen gleichberechtigte Aufteilung der Rollen und Verantwortlichkeiten bei sehr unterschiedlichen in der Klasse verbrachten Zeitanteilen schwierig ist, sprechen weitere Gründe dafür, eigenständige Kompetenzprofile von Sprach- und RegelpädagogInnen in der integrativen Sprach- und Kommunikationsförderung zu entwickeln beziehungsweise zu erhalten.

Angesichts der hohen Komplexität der Aufgabe integrative Sprach- und Kommunikationsförderung und der vielfältigen, in ihrem Rahmen geforderten pädagogischen Kompetenzen halte ich die Erwartung für fragwürdig, von gut ausgebildeten "Allround-PädagogInnen" auszugehen, die über alle diese Fähigkeiten verfügen. Die von einigen VertreterInnen integrativer Pädagogik geforderte Abschaffung der sonderpädagogischen Fachrichtungen zugunsten einer umfassenden allgemeinen pädagogischen Ausbildung, die ohne Spezialisierung auskommt ¹¹, ist meines Erachtens angesichts spezifischer Probleme, die (auch) spezifisches Fachwissen erfordern, nicht angemessen. Die rein quantitative Forderung einer durchgehenden oder weitestmöglichen Doppelbesetzung mit zwei PädagogInnen berücksichtigt die unterschiedlichen Qualitäten, die PädagogInnen mit spezifischen Schwerpunkten einbringen können, zu wenig. Statt dessen plädiere ich im Sinne der amerikanischen Vorstellungen für einen komplexen Teamansatz, im Rahmen dessen die verschiedenen pädagogischen SpezialistInnen ihre gemeinsamen und jeweiligen Kompetenzen einbringen und voneinander lernen können.

¹¹ z.B. EBERWEIN 1994; vgl. auch AHRBECK & WELLING 1991

Um die gegenseitige Verständigung und die gemeinsame Zielentwicklung im Rahmen einer integrativen Sprach- und Kommunikationsförderung zu sichern, benötigen, wie die Untersuchung zeigt, beide / alle beteiligten Berufsgruppen grundlegende Kenntnisse und Erfahrungen in den Bereichen des differenzierenden Unterrichts, der (Sprach-) Entwicklung, der Diagnostik und besonderen Förderung sowie der Kooperation und Beratung. Die Schwerpunkte in den Profilen, die von der Administration klar zu formulierenden Aufträge an die einzelnen PädagogInnen und an das Team sollten sich dagegen deutlich unterscheiden, zumal zeitlich gleichberechtigt zusammenarbeitende Teams aufgrund der organisatorischen Bedingungen zukünftig eher die Ausnahme sein werden. Gerade in den Modellen sonderpädagogischer Grundversorgung gilt es meines Erachtens, die Fachkompetenzen der Regel- und SprachpädagogInnen als Ressourcen zu nutzen.

Die RegelpädagogInnen verfügen über fachdidaktische Kompetenzen und Erfahrungen in der Planung und Durchführung des Unterrichts mit einer großen, heterogenen Gruppe von Kindern und in der Elternarbeit. Die Ziele ihres Unterrichts sind bisher vor allem auf die "zielgleiche" Unterrichtung und Vermittlung von Kenntnissen ausgerichtet gewesen, die in den Rahmenrichtlinien festgelegt sind. Durch die in den letzten Jahren stattgefundenen Öffnung vor allem des Grundschulunterrichts und die stärker auf die Bildung der Gesamtpersönlichkeit ausgerichteten Ziele hat sich diese Perspektive bereits in die Richtung integrativer Pädagogik verändert. Zum Beispiel im Wochenplan und projektorientierten Unterricht wird schon in vielen Regelklassen eine individualisierende Arbeit geleistet, die durch die Berücksichtigung integrativer Fördermaßnahmen noch stärker ausdifferenziert werden kann.

Die SprachpädagogInnen vertreten einen traditionell stärker individualisierenden Zugang und verfügen über Erfahrungen in der Diagnostik, der Planung und Durchführung von Unterricht und Fördermaßnahmen mit einer kleinen Gruppe von Kindern und in der Zusammenarbeit mit Eltern, Behörden und anderen PädagogInnen. Die Ziele ihrer Arbeit sind im Rahmen der Institution Sonderschule für Sprachbehinderte neben der spezifischen Förderung auch auf die Erreichung der Rahmenrichtlinien der Regelschule ausgerichtet. Im Rahmen einer integrativen Förderung ist es notwendig, daß sie ihre in vielen Fällen defizitgerichtete Perspektive aufgeben und die Unterstützung der Entwicklungspotentiale von Kindern in ihrem natürlichen Kontext in den

Vordergrund rücken. Die Entwicklung der förderdiagnostischen Verfahren in den letzten Jahren bietet dafür eine Grundlage, die im Rahmen integrativer Kooperation mit RegelpädagogInnen ausgebaut werden kann. Eine neue oder zumindest in erheblich differenzierterer Form erforderliche sprachpädagogische Fachkompetenz in integrativen Situationen ist die strukturierte Beobachtung und darauf aufbauende Beratung von anderen PädagogInnen hinsichtlich der Prinzipien individualisierenden Unterrichts und der Kommunikation im Unterricht. Für viele SprachpädagogInnen sind außerdem die Gruppengröße einer Regelklasse und die Leistungsspitzen einiger Kinder neu.

Beide Gruppen benötigen im integrativen Kontext in größerem Umfang als bisher Strategien zum Umgang mit einer noch größeren Heterogenität der SchülerInnen und die Fähigkeit zur Verbindung der allgemeinen Bildungsziele mit den individuellen Förderzielen. Beide Gruppen müssen darüberhinaus lernen, kooperative Beziehungen zu anderen PädagogInnen aufzubauen und zu gestalten und sich auch an der Organisationsentwicklung ihrer Schule zu beteiligen. Auf dieser Grundlage sollte es den Teams dann meines Erachtens möglich sein, sich intern zu einigen und unter Umständen andere Rollenverteilungen abzusprechen. Die gemeinsamen und je einzelnen Aufgaben von Sprach- und RegelpädagogInnen könnten dementsprechend in der integrativen Sprach- und Kommunikationsförderung so aussehen wie in der Abbildung 22 vorgeschlagen.

8.2.3. Konsequenzen für die Aus- und Fortbildung von Sprach- und RegelpädagogInnen

Für die Aus- und Fortbildung ergibt sich aus den veränderten Kompetenzprofilen die Anforderung, daß sie auf alle in dieser Arbeit angesprochenen Ebenen integrativer Sprach- und Kommunikationsförderung Bezug nehmen sollte. Die Untersuchungsergebnisse zeigen, daß dazu eine Verlagerung der Aus- und Fortbildungsinhalte in folgenden Bereichen notwendig ist: SprachpädagogInnen sollten neben der Auseinandersetzung mit differenzierendem Unterricht in einer großen, heterogenen Gruppe vor allem Beratungskompetenzen erwerben und an der Übertragung ihrer sprachlich-kommunikativen Fachkompetenzen auf die Gestaltung der Kooperation mit anderen PädagogInnen und Eltern arbeiten. Die Aus- und Fortbildung der RegelpädagogInnen sollte entwicklungspsychologische und sonderpädagogische

spezifische Kompetenzen der RegelpädagogInnen	GEMEINSAME AUFGABEN	spezifische Kompetenzen der SprachpädagogInnen
- allgmeindidaktische und fachdidaktische Kompetenzen - Unterrichts- und Förderstrategien	Planung und Durch- führung eines differenzierenden, entwicklungsorientierten Unterrichts	- allgmeindidaktische und sprachlich-kommunikative Kompetenzen - Förder- und Unterrichtsstrategien
- Strukturierung von Zeit, Raum, Material und Kommunikation im Unterricht	Organisation einer entwicklungsförder- nden Lernumgebung	- Unterstützung beim Aufbau sprach- und kommunikationsförder- nder Strukturen
- unterrichtsbegleitende Beobachtung - Dokumentation der Lernprozesse in Entwicklungsberichten	Förderdiagnostik	- differenzierte individu- ums- und umfeldbezogene Diagnostik der Handlungs- kompetenzen, sprachli- chen Struktur-ebenen, Problemsichten und Kontextbedingungen
Durchführung gemeinsam geplanter, unter- richtsintegrierter Förder- maßnahmen	Sprach- und Kommunikationsförderung	Planung, Durchführung und Evaluation von För- dermaßnahmen in innerer oder äußerer Differenzie- rung des Unterrichts
Kooperative Beratung mit SprachpädagogIn, Eltern, Zusammenarbeit mit Institutionen; Schwerpunkt Unterricht	Zusammenarbeit mit Eltern, anderen PädagogInnen und Institutionen	Kooperative Beratung mit RegelpädagogIn, Eltern, Zusammenarbeit mit Insti- tutionen; Schwerpunkt Sprache/Kommunikation
Mitentwicklung von konsensfähigen Konzepten und Modellen integrativer Förderung im Kollegium	Organisationsentwicklung des Systems Schule	Mitentwicklung von konsensfähigen Konzepten und Modellen integrativer Sprach- und Kommunikationsförderung

Abb. 22: Gemeinsame Aufgaben und spezifische Kompetenzen von Sprach- und RegelpädagogInnen in der integrativen Sprach- und Kommunikationsförderung

Grundkenntnisse sowie Fragen der Kooperation stärker berücksichtigen. Der Gestaltung der Kooperation und der Arbeit an den persönlichen Kompetenzen, der eigenen Einstellung zu Behinderung und Integration kommt dabei eine große Bedeutung zu. In der Gruppendiskussion wurde darüberhinaus deutlich, daß ein zentrales Fortbildungsbedürfnis bei "IntegrationsanfängerInnen" darin besteht, konkrete Handlungsstrategien zu erwerben und dadurch mehr Handlungssicherheit für die integrative Arbeit zu gewinnen. Im Interesse dieser Vermittlung von Handlungssicherheit ist es meines Erachtens günstig, anhand von konkret umsetzbaren Konzepten wie den exemplarisch dargestellten, der Psychomotorik und dem Whole Language Approach, vorzugehen und an ihrem Beispiel die Umsetzung der Prinzipien und Arbeitsweisen integrativer Sprach- und Kommunikationsförderung aufzuzeigen. Die amerikanischen Erfahrungen mit dem Whole Language Approach zeigen, daß die RegelpädagogInnen durch die konkrete Arbeit mit diesem differenzierenden, individuelle Unterschiede akzeptierenden und Gemeinsamkeit unterstützenden Ansatz in ihrem gesamten Unterricht positivere Entwicklungsbedingungen für alle Kinder schaffen, durch die sich auch die Bedingungen für die integrative Sprach- und Kommunikationsförderung und für die Kooperation mit SprachpathologInnen verbessern. Dadurch wäre es möglich, dem Bedürfnis der PädagogInnen nach konkreter, für ihre praktische Arbeit täglich relevanter Unterstützung zu entsprechen. Es ist eine Aufgabe der Aus- und Fortbildung, dieses Bedürfnis ernst zu nehmen und daran anknüpfende Angebote zu machen. Das soll nicht heißen, daß die theoretische Reflexion der Prinzipien und Arbeitsweisen weniger hoch bewertet würde; sie sollte vielmehr im Sinne des exemplarischen Lernens ¹² auf den konkreten Gegenstand bezogen eingesetzt werden und zur Einordnung des eigenen Handelns dienen können. Genau wie für die Unterstützung der Kinder beim Erwerb sprachlich-kommunikativer Kompetenzen gilt für die Unterstützung der PädagogInnen beim Erwerb neuer Fachkompetenzen, daß die Angebote nur dann eine Wirkung haben können, wenn sie für die einzelnen PädagogInnen relevant sind, an ihren Interessen und Fähigkeiten anknüpfen. Nur dann können sie die Wirklichkeitskonstruktionen über ihren Auftrag, ihre Verantwortungsbereiche und ihre Rolle verändern.

¹² vgl. Kap. 6.2.1.

Dogmatisch vertretene Anforderungen ohne Unterstützung bei deren Umsetzung - sei es von wissenschaftlicher¹³ oder politischer Seite - bringen dagegen die Gefahr mit sich, Mißerfolgslebnisse auszulösen und Hürden der Angst in den PädagogInnen aufzubauen. Die Aufgabe der Hochschulen, Aus- und Fortbildungsseminare ist deshalb meines Erachtens auch darin zu sehen, entwicklungsorientierte Konzepte zu erstellen und zu vermitteln, die unter den real existierenden Bedingungen umsetzbar sind und zu ihrer Veränderung beitragen können.

8.3. Schluß

Insgesamt wird aus der Untersuchung und den daran anknüpfenden Überlegungen deutlich, daß integrative Sprach- und Kommunikationsförderung im Kontext des dargestellten Menschenbildes und der pädagogischen Prinzipien als Teil einer integrativen, in jeder Regelschule zu realisierenden Pädagogik zu verstehen ist. Innerhalb dieses Bezugssystems können die Wege zu ihrer Realisierung, die von einzelnen PädagogInnen und Teams, Schulen und Regionen eingeschlagen werden, sehr unterschiedlich sein. Bei der Auswahl oder Entwicklung organisatorischer Modelle und pädagogischer Konzeptansätze sind die je spezifischen politischen und organisatorischen Rahmenbedingungen ebenso zu berücksichtigen wie die Einstellungen, Wünsche und Kompetenzen der beteiligten Personen. Radikale Positionen, wie sie sich in der Fachliteratur teilweise finden lassen, werden dementsprechend von den befragten ExpertInnen über die grundsätzliche Entscheidung für die Priorität integrativer Unterrichtung und Förderung hinaus kaum vertreten. So wird die Durchführung spezifischer Fördermaßnahmen in äußerer Differenzierung von ihnen nicht wie von einigen VertreterInnen integrativer Pädagogik ausgeschlossen, und zur Sicherstellung angemessener sprachlich-kommunikativer Fördermaßnahmen wird großer Wert auf die Qualifikation der PädagogInnen gelegt. Im Interesse regional, institutionell und persönlich passender Wege geht es darum, den Aufbau von Systemstrukturen zu forcieren, die Flexibilität ermöglichen und Vielfalt in den Realisierungsformen integrativer Sprach- und Kommunikationsförderung zulassen.

¹³ Die deutsche Expertin Kleinert-Molitor sprach in diesem Zusammenhang von "Heiligscheinwissenschaft".

Dabei ist nicht davon auszugehen, daß optimale Bedingungen dafür bereits im Vorfeld sprachpädagogischer Mitarbeit in der Regelschule existieren. SprachpädagogInnen sind vielmehr selbst als "KatalysatorInnen" der Systemveränderung zu verstehen, und ihre eigene persönliche Veränderung stellt den Ausgangspunkt für die weiteren Entwicklungen dar. Das "Aushandeln" jeweils angemessener Bedingungen auf den verschiedenen Systemebenen (in der Klasse, teamintern, mit den Eltern, im Kollegium, zwischen Schulen und Regionen) ist deshalb die zentrale Metapher. Das Prinzip Transparenz spielt dabei über die direkte pädagogische Arbeit mit den Kindern hinaus auch in der Kommunikation auf allen anderen Systemebenen eine zentrale Rolle, und die Vernetzung dieser Ebenen ist als wichtigstes Instrument der Systemveränderung hin zu einer integrativen Schule zu sehen, in der auch integrative Sprach- und Kommunikationsförderung ihren Platz hat. Im Interesse einer Weiterentwicklung in dieser Richtung ist die in der Integrationsdiskussion oftmals vorherrschende Konzentration auf die politische und organisatorische Ebene und die damit verbundene Klage über unzureichende Bedingungen eher kontraproduktiv (wenn auch nicht immer vermeidbar). Eine Konzentration und Einflußnahme auf die eng miteinander verbundenen Ebenen des pädagogischen Handelns und der Person bieten meines Erachtens eher die Chance auf die Realisierung einer inneren Schulreform, nach dem vielfach zitierten Motto FEUSERS: *"Integration fängt in den Köpfen an!"*

Integrative Sprach- und Kommunikationsförderung ist damit als Teil eines grundlegenden Veränderungsprozesses zu verstehen, in dem sich das System Schule in Deutschland derzeit befindet¹⁴. Die kommunikationsbezogenen Kompetenzen von SprachpädagogInnen können in diesem Prozeß sowohl für die pädagogische Arbeit selbst als auch für die Gestaltung der Veränderungsprozesse in jeder Regelschule eine wertvolle Ressource sein.

¹⁴ vgl. Bildungskommission NRW 1995

9. Glossar der wichtigsten amerikanischen Begriffe

ADA: American Disability Act 1991; Amerikanisches Gleichstellungsgesetz für Menschen mit Behinderungen, das das Recht auf weitestmögliche gesellschaftliche Teilhabe festlegt und einklagbar macht

ASHA: American Speech Language and Hearing Association: Berufsverband der amerikanischen SprachpathologInnen, der zu aktuellen Fragen Stellung nimmt und Empfehlungen für die Arbeit formuliert; vgl. Kap. 4.4.1.

Children with Special Needs: Kinder mit besonderem Förderbedarf; vgl. Kap. 4.2.2.

Classroom Based Intervention Model: Modell der Förderung in innerer Differenzierung des Klassenunterrichtes, die gemeinsam von einer "SpezialistIn" (hier: SprachpathologIn) und der KlassenlehrerIn durchgeführt wird; erfordert größeren Umfang an Doppelbesetzung als -> Collaborative Consultation Model; in etwa vergleichbar der deutschen Integrationsklasse; vgl. Kap. 5.3.1.3.

Collaborative Consultation Model: Fördermodell, das die gleichberechtigte Zusammenarbeit und gegenseitige Beratung von RegelpädagogIn und SprachpathologIn vorsieht; umfaßt in der Regel die stundenweise Anwesenheit der SprachpathologIn in der Klasse und die gemeinsame Verantwortung für die Förderung; in etwa vergleichbar dem deutschen Förderzentrumsmodell; vgl. Kap. 5.3.1.4.

Communication Disorders: wird oberbegrifflich verwendet für alle nonverbalen und verbalen Sprach- und Kommunikationsstörungen auf der pragmatisch-kommunikativen, semantisch-lexikalischen, morpho-syntaktischen und phonetisch-phonologischen Ebene; vgl. Kap.4.3.1.

Education of All Handicapped Children Act (EHA) 1975: amerikanisches Bundesgesetz zur Unterrichtung und Förderung von Kindern mit Behinderungen; revidiert und begrifflich neu gefaßt als Individuals with Disabilities Education Act (IDEA); im Text als Education Act bezeichnet.

Elementary School: der deutschen Grundschule vergleichbar; umfaßt (regional unterschiedlich) die ersten vier oder sechs Schuljahre; vgl. Kap. 5.2.1..

Eligibility Determination: Feststellung der Förderberechtigung eines Kindes aufgrund der Ergebnisse des diagnostischen Verfahrens; vgl. Kap. 4.2.2.4.

ESD: Educational Service District; entspricht etwa einem mobilen Dienst; Agentur für sonderpädagogische Dienstleistungen, die für einen festgelegten regionalen Bereich zuständig ist; beschäftigt unterschiedliche pädagogische und therapeutische Fachkräfte (SprachpathologInnen, BeschäftigungstherapeutInnen, KrankengymnastInnen, PsychologInnen etc.), deren Dienste von Schulen nachgefragt werden können; vgl. Kap. 4.1.3. und 5.3.1.1.

IEP: Individualized Education Plan: individueller Erziehungsplan, der auf einer umfassenden Diagnostik basiert und Förderziele, Methoden und Förderort für Kinder mit besonderem Förderbedarf festlegt; Mandat des EHA/IDEA; vgl. Kap. 4.2.2.2.

Inclusion: gemeinsame Unterrichtung und Förderung ausnahmslos aller Kinder eines Jahrgangs, Förderung weitestmöglich in innerer Differenzierung; entspricht etwa dem Begriff der Nichtaussonderung

Integration: wird ebenfalls in diesem Sinne verwendet, hat allerdings (ebenso wie im Deutschen) weitere Bedeutungen

Learning Disability (LD): Spezifische Lernstörungen, nicht direkt vergleichbar mit dem deutschen Begriff der Lernbehinderung; umfaßt unter anderem Teilleistungsstörungen und Aufmerksamkeitsstörungen

Least Restrictive Environment (LRE): Prinzip der am wenigsten einschränkenden Umgebung; i.d.R. wird die Regelklasse als solche gewertet, Ausnahmen bedürfen der Begründung; Mandat des EHA/IDEA; vgl. Kap. 4.2.2.2.

Mainstreaming: Schwimmen im "Hauptstrom" der Gesellschaft; soziologischer Begriff, der zunächst die Integration der amerikanischen Einwanderer in den "Schmelztiegel" USA meinte und später auch im Sinne der schulischen Integration verwendet wurde.
"Der Kern des Mainstreaminggedankens: die schulische Sonderung (räumlich, zeitlich, sozial) behinderter Kinder, nicht ihre schulische Integration muß begründet werden" (OPP 1993, 15).

Peer Modeling: Ein Kind bietet einem anderen ein Modell hinsichtlich bestimmter Verhaltensweisen wie etwa sprachlicher Strukturen; vgl. Kap. 6.2.3.2.

Peer Tutoring: Ein Kind auf einem höheren Entwicklungsniveau übernimmt eine 'Patenschaft' für ein Kind auf niedrigerem Entwicklungsniveau und unterstützt es bei der Bewältigung bestimmter (schulischer) Aufgaben; oft 'cross-age', also mit Kindern unterschiedlicher Klassenstufen praktiziert; vgl. Kap. 6.2.3.2.

Placement: Entscheidung über den Lernort eines Kindes gemäß dem Prinzip der am wenigsten einschränkenden Umgebung; vgl. Kap. 4.2.2.2.

Procedural Safeguards: Verfahrensbestimmungen in Education Act, die die Rechte der Eltern auf vollständige Information über alle diagnostischen und Fördermaßnahmen und ihre Beteiligung an allen Entscheidungen festlegen; vgl. Kap. 4.2.2.2.

Pullout Model: Organisatorisches Modell, bei dem die Förderung in äußerer Differenzierung des Klassenunterrichts durchgeführt wird, einzeln oder in Kleingruppen; vergleichbar dem Sprachförderunterricht; vgl. Kap. 5.3.1.2.

Regular Education Initiative (REI): Regelschulinitiative; vor allem von SonderpädagogInnen getragene Reformbewegung, die die Praxis einer isolierten sonderpädagogischen Förderung im Pullout Model und Resource Room kritisiert und unterrichtsintegrierte Förderung (inclusion) fordert; vgl. Kap. 4.2.2.3.

Related Services: zugeordnete Dienste; Sonderpädagogische und organisatorische Dienstleistungen, die die sonderpädagogische Förderung ermöglichen; umfassen den Transport, die Beratung, Fördermaßnahmen; Mandat des Education Act; vgl. Kap. 4.2.2.4.

Resource Room: oft auch Learning Center genannt; Klassenraum, der von Kindern mit besonderem Förderbedarf je nach Festlegung in ihrem IEP während bestimmter Unterrichtsfächer oder -zeiten besucht werden kann und von einer SonderpädagogIn geführt wird; in jeder amerikanischen Schule vorhanden.

Reverse Mainstreaming: umgekehrte Integration; eine Sonderklasse wird auch von einigen Kindern ohne Förderbedarf besucht, die die Heterogenität der Gruppe erhöhen und als altersentsprechende Vorbilder für Kinder mit Förderbedarf zur Verfügung stehen; vgl. Kap. 5.3.1.1.

School Reform Movement: auch als Education Reform Movement bezeichnet; Schulreformbewegung, die das amerikanische Schulsystem als ineffektiv kritisiert und eine stärkere Leistungsorientierung fordert; vgl. Kap. 4.2.2.3.

Self Contained Classroom: Sonderklasse an einer Regelschule, die von Kindern mit Förderbedarf in unterschiedlichen Bereichen besucht und mit Unterstützung durch pädagogische MitarbeiterInnen geführt wird; im Rahmen der Veränderungen des amerikanischen Schulsystems wurden in den letzten Jahren die meisten dieser Klassen abgeschafft. Im Vorschulbereich gibt es teilweise noch sogenannte "Communication Development Classrooms für Kinder mit Sprach- und Kommunikationsstörungen, die von einer SprachpathologIn geführt und häufig mit dem -> Reverse Mainstreaming kombiniert werden; vgl. Kap. 5.3.1.1.

Speech Language Pathology: sonderpädagogischen Fachrichtung, die für die Unterstützung von Menschen mit Sprach- und Kommunikationsstörungen im klinischen und pädagogischen Bereich zuständig ist; von mir mit "Sprachpathologie" übersetzt

Speech Language Pathologist (SLP): SprachpathologIn; insgesamt ca. 40 % aller SprachpathologInnen sind in den USA im Schulsystem beschäftigt

Special Education: Sonderpädagogik

Supported Education: wörtlich "Unterstützte Erziehung"; Förderprogramm des Staates Oregon mit dem Ziel der -> Inclusion aller SchülerInnen mit Förderbedarf; vgl. Kap. 4.2.2.4.

Whole Language Approach: ganzheitlich orientierter, im anglo-amerikanischen Raum populärer Ansatz des Schriftspracherwerbs (GOODMAN 1986 u.a.), der von der Sprachpathologie aufgegriffen und in einem umfassenden Konzept der Sprach- und Kommunikationsförderung weitergeführt wurde; vgl. Kap. 6.3.2.

10. Verzeichnis der Abbildungen	Seite
Abb. 1: Ebenen der Diskussion integrativer Sprach- und Kommunikationsförderung in der Schule	28
Abb. 2: Fokussierung auf Konzepte integrativer Sprach- und Kommunikationsförderung und ihre Umsetzung durch PädagogInnen	33
Abb. 3: Vorläufiges Kategoriensystem	35
Abb. 4: Einzelschritte im Auswertungsverfahren	53
Abb. 5: Kategorien und Ausprägungen auf der philosophischen Ebene	58
Abb. 6: Integrative Klasse als Mikrosystem aus der Perspektive eines Kindes (in Anlehnung an HUSCHKE-RHEIN 1992, 22)	83
Abb. 7: Kategorien und ihre Ausprägungen auf der bildungspolitischen Ebene	112
Abb. 8: Kategorien und Ausprägungen auf der Ebene der organisatorischen Rahmenbedingungen	188
Abb. 9: Kategorien und Ausprägungen zum Verhältnis von Unterricht und Förderung	217
Abb. 10: Kategorien und Ausprägungen amerikanischer Modelle	230
Abb. 11: Amerikanische Modelle im Vergleich	251
Abb. 12: Kategorien und Ausprägungen deutscher Modelle	252
Abb. 13: Deutsche Modelle im Vergleich	278
Abb. 14: Kategorien und Ausprägungen zu den pädagogischen Handlungsprinzipien integrativer Sprach- und Kommunikationsförderung	288
Abb. 15: Kommunikationsmodell integrativer Sprach- und Kommunikationsförderung	328
Abb. 16: Kommunikationsmodell nach WIIG & SECORD	343
Abb. 17: Kategorien und Ausprägungen zum Konzeptansatz Psychomotorik	369
Abb. 18: Kategorien und Ausprägungen zum Konzeptansatz Whole Language Approach	375
Abb. 19: Kategorien und Ausprägungen auf der Ebene der Person	388
Abb. 20: Kontinuum wechselseitiger Interaktionen zwischen PädagogInnen (nach MARVIN 1990, 41)	437
Abb. 21: Modifiziertes Kategoriensystem	459
Abb. 22: Gemeinsame Aufgaben und spezifische Kompetenzen von Sprach- und RegelpädagogInnen in der integrativen Sprach- und Kommunikationsförderung	480

11. Literaturverzeichnis

- AHRBECK, B. & WELLING, A. (1991): Sprachbehindertenpädagogik und Integrationspädagogik. Eine pädagogische Perspektive. In: Arbeitskreis Kooperative Pädagogik e.V. (Hrsg.): Jahrbuch zur Kooperativen Pädagogik, Band 2: Sprache und Bewegung. Aspekte eines pädagogischen Förderkonzepts. Frankfurt/Main, 16-57.
- AHRBECK, B., SCHÜCK, K.D. & WELLING, A. (1990): Integrative Pädagogik und Therapie. In: Die Sprachheilarbeit 35 (1990), 165-172.
- AHRBECK, B., SCHÜCK, K.D. & WELLING, A. (1992): Aspekte einer sprachbehindertenpädagogischen Professionalisierung integrativer Praxis. In: Die Sprachheilarbeit 37 (1992) 6, 287-303.
- AMERICAN SPEECH, LANGUAGE, AND HEARING ASSOCIATION (ASHA) (1989): ASHA Omnibus Survey Results. Rockville, MD.
- AMERICAN SPEECH, LANGUAGE, AND HEARING ASSOCIATION (ASHA) (1991a): A Model for Collaboration Service Delivery for Students with Language Learning Disorders in the Public Schools. In: ASHA 33 (1991) 5, 44-50.
- AMERICAN SPEECH, LANGUAGE, AND HEARING ASSOCIATION (ASHA) (1991b): Guidelines for Speech-Language Pathologists Serving Persons with Language, Socio-Communicative, and / or Cognitive-Communicative Impairments. I: ASHA 33 (1991) 5, 21-28
- AMERICAN SPEECH, LANGUAGE, AND HEARING ASSOCIATION (ASHA) (1993a): Definitions of Communication Disorders and Variations. In: ASHA 35 (1993) 10, 40-41.
- AMERICAN SPEECH, LANGUAGE, AND HEARING ASSOCIATION (ASHA) (1993b): Guidelines for Caseload Size and Speech-Language Service Delivery in the Schools. In: ASHA 35 (1993) 10, 33-39.
- ANDERSON, G.M. & NELSON, N.W. (1988): Integrating Language Intervention and Education in an Alternate Adolescent Classroom. Seminars in Speech and Language 9 (1988), 341-353.
- AUSTIN, J. (1962): How to do Things with Words. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- AUWÄRTER, M. & KIRSCH, E. (1982): Zur Entwicklung interaktiver Fähigkeiten. Begegnungskonstitution und Verhaltenssynchronie in früher Kindheit. In: Zeitschrift für Pädagogik 2 (1982), 273-298.
- BANDURA, A. (1979): Sozialkognitive Lerntheorie. Stuttgart: Klett.
- BANK-MIKKELSEN, N.E. (1969): Die staatliche Fürsorge für geistig Behinderte in Dänemark. In: KUGEL, R.B. & WOLFENBERGER, W. (Hrsg.): Geistig Behinderte - Eingliederung oder Bewahrung? Stuttgart: Thieme 1974, 72-93 (englisches Original 1969).
- BASHIR, A. (1987): Language and the Curriculum. Unpublished Workshop Paper Boston, MA: Emerson College.
- BATES, E. (1976): Language in Context. New York: Academic Press.
- BAUMGARTNER, S. & FÜSSENICH, I. (Hrsg.) (1992): Sprachtherapie mit Kindern. Grundlagen und Verfahren. München: UTB.
- BECK, U. & BECK-GERNSHEIM, E. (1990): Das ganz normale Chaos der Liebe. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- BEGEMANN, E. (1995): Anmerkungen und Fragen zur 'sonderpädagogischen' Situation. Ein Orientierungsversuch. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 8 (1995), 388-397.
- BENKMANN, R. (1994): Dekategorisierung und Heterogenität - Aktuelle Probleme schulischer Integration von Kindern mit Lernstörungen in den Vereinigten Staaten und der Bundesrepublik. In: Sonderpädagogik 2 (1994), 4-13.

- BENKMANN, R. & PIERINGER, G. (1991): Gemeinsame Erziehung behinderter und nichtbehinderter Kinder in der allgemeinen Schule. Entwicklungsstand und Forschung im In- und Ausland. Berlin: Pädagogisches Zentrum.
- BERGK, M. (1982): Sprachbehinderung: Die dauernde Behinderung beim Sprechen im Unterricht. In: OBST 19 (1982), 1-25.
- BERTZ, F. (1991): Morpho-syntaktisches Entwicklungsgitter. Bad Salzdetfurth (unveröffentlicht).
- BEWS, S. (1992): Integrativer Unterricht in der Praxis. Innsbruck: Österreichischer Studien Verlag.
- BILDUNGSKOMMISSION NORDRHEIN-WESTFALEN (1995): Zukunft der Bildung - Schule der Zukunft. Neuwied, Kriittel, Berlin: Luchterhand.
- BLAKE, A. (1992): ASHA-Data: Speech-Language Pathologists in the Schools. In: ASHA 6 (1992), 82.
- BLATT, B. (1979): A Drastical Different Analysis. In: Mental Retardation 17 (1979), 303-310.
- BLEIDICK, U. (1990): Bildungspolitische Entwicklungslinien zur gesellschaftlichen Integration von Behinderten. In: SCHUCK, K.D. (Hrsg.): Beiträge zur Integrativen Pädagogik. Hamburger Buchwerkstatt.
- BÖNSCH, M. (1991): Variable Lernwege. Ein Lehrbuch der Unterrichtsmethoden. Paderborn, München: UTB.
- BÖNSCH, M. (1995): Differenzierung in Schule und Unterricht. Ansprüche, Formen, Strategien. München: Ehrenwirth.
- BÖNSCH, M. & MÜHLHAUSEN, U. (1993): Entwicklung und gegenwärtige Gestalt der universitären Lehrerfortbildung. In: MÜHLHAUSEN, U. (Hrsg.): Universitäre Lehrerfortbildung. Konzeption und Beispiele. Universität Hannover: Theorie und Praxis, Band 51, 12-31.
- BOHN, L., LANGVILLE, N., SAMPLES, M. & SAND, S.V. (1991): Creating a Language Program: A Cooperative Approach. In: Journal of Childhood Communication Disorders 11 (1991), 193-198.
- BOHNSACK, R. (1993): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in Methodologie und Praxis qualitativer Forschung. Opladen: Leske & Budrich, 2. Auflage.
- BORBONUS, T. (1994): Soviel Allgemeine Pädagogik wie möglich! In: Die Sprachheilarbeit 39 (1994) 1, 25-30.
- BORCHERT, J. & SCHUCK, K.D. (1992): Integration: Ja! Aber wie? Ergebnisse aus Modellversuchen zur Förderung behinderter Kinder und Jugendlicher. Hamburger Buchwerkstatt.
- BORTZ, J. (1984): Lehrbuch der empirischen Forschung für Sozialwissenschaftler. Berlin.
- BOUEKE, D. & KLEIN, W. (1983): Untersuchungen zur Dialogfähigkeit von Kindern. Tübingen: Narr.
- BRAATEN, S., KAUFFMAN, J.M., BRAATEN, B., POLSGROVE, L. & NELSON, C.M. (1988): The Regular Education Initiative: Patent Medicine for Behavioral Disorders. In: Exceptional Children 55 (1988), 21-27.
- BRADLEY, L. & BRIANT, P. (1985): Rhyme and Reason in Reading and Spelling. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- BRAUN, O. (1991): Integration sprachbehinderter Kinder in der Praxis. In: Die Sprachheilarbeit 36 (1991) 5, 209-218.
- BRAUN, O., HOMBURG, G. & TEUMER, J. (1980): Grundlagen pädagogischen Handelns bei Sprachbehinderten. In: Die Sprachheilarbeit 25 (1980) 1, 1-17.
- BRAUN, O., FÜSSENICH, I., HANSEN, D., HOMBURG, G. & MOTSCH, H.J. (1995): Leitlinien zur spezifisch pädagogischen Förderung von Menschen mit Sprachbehinderungen. In: Die Sprachheilarbeit 40 (1995) 3, 315-319.
- BREITENBACH, E. (1992): Strukturwandel in der Schülerschaft an Sprachheilschulen - Tatsache oder Einbildung? In: Die Sprachheilarbeit 37 (1992) 3, 111-118.

- BRONFENBRENNER, U. (1976): *Ökologische Sozialisationsforschung*. Stuttgart.
- BRONFENBRENNER, U. (1981): *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Natürliche und geplante Experimente*. Stuttgart.
- BRUNER, J.S. (1974): *Entwurf einer Unterrichtstheorie*. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann
- BRUNER, J.S. (1975): The Ontogenesis of Speech Acts. In: *Journal of Child Language* 2 (1975), 1-19.
- BRUNER, J.S. (1978): The Role of Dialogue in Language Acquisition. In: SINCLAIR, A. & LEVELT, W. (Eds.): *The Child's Conception of Language*. Berlin, Heidelberg, New York 1978, 243-256.
- BRUNER, J.S. (1979): Von der Kommunikation zur Sprache. Überlegungen aus psychologischer Sicht. In: MARTENS, K. (Hrsg.): *Kindliche Kommunikation*. Frankfurt a.M., 9-60.
- BRUNER, J.S. (1980): *Der Prozeß der Erziehung*. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann, 5. Auflage.
- BRUNER, J.S. (1982): Formats in Language Acquisition. In: *American Journal of Semiotics* 1 (1982) 3, 1-16.
- BRUNER, J.S. (1987): *Wie das Kind sprechen lernt*. Bern, Stuttgart, Toronto: Huber.
- BRUNER, J.S. (1990a): *Das Unbekannte denken. Autobiographische Essays*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- BRUNER, J.S. (1990b): *Acts of Meaning*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- BÜELER, X. (1994): *System Erziehung. Ein bio-psycho-soziales Modell*. Bern u.a.: Verlag Paul Haupt.
- BUNKER, V.J., MCBURNETT, W.M. & FENIMOORE, D.L. (1987): Integrating Language Intervention throughout the School Community. In: *Journal of Childhood Communication Disorders* 11 (1987), 185-192.
- BUTLER, K.G. (1994a): *Best Practices I: The Classroom as an Assessment Arena*. Context. Topics in Language Disorders. Maryland: Aspen Publication.
- BUTLER, K.G. (1994b): *Best Practices II: The Classroom as an Intervention Arena*. Topics in Language Disorders. Maryland: Aspen Publication.
- BÜTTLAR, A. (1992): *Grundzüge des Schulsystems der USA*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- BUTTRIL, J., NIIZAWA, J., BLEMER, C., TAKAHASHI, C. & HEARN, S. (1989): Serving the Language Learning Disabled Adolescent: A Strategy-based Model. In: *Language, Speech, and Hearing Services in Schools* 20 (1989), 185-204.
- CANNON, G.S., IDOL, L. & WEST, F.J. (1992): Educating Students with Mild Handicaps in General Classrooms: Essential Teaching Practices for General and Special Educators. In: *Journal of Learning Disabilities* 25 (5) 1992, 300-317.
- CAPRA, F. (1983): *Wendezeit*. München: Scherz.
- CARL FRIEDRICH VON SIEMENS-STIFTUNG (Hrsg.) (1985): *Einführung in den Konstruktivismus*. München: Oldenbourg Verlag.
- CARLBERG, C. & KAVALE, K. (1989): The Efficacy of Special versus Regular Class Placement for Exceptional Children: A Meta-Analysis. In: *Journal of Special Education* 14 (1989), 295-309.
- CASBY, M.W. (1989): National Data Concerning Communication Disorders and Special Education. In: *Language, Speech, and Hearing Services in the Schools* 20 (1989), 22-30.
- CHALL, J.S. (1989): Learning to Read: The Great Debate 20 Years Later. In: *Phi Delta Kappan* 1 (1989), 521-538.
- CHANEY, C.E. (1990): Evaluating the Whole Language Approach to Language Arts: the Pros and Cons. In: *Language, Speech, and Hearing Services in the Schools* 21 (1990), 244-249.

- CHRISTENSEN, S.S. & LUCKETT, C.H. (1990): Getting into the Classroom and Making it Work! Language, Speech, and Hearing Services in the Schools 21 (1990), 110-113.
- CHRYSTAL, D. (1980): Introduction to Language Pathology. London.
- CHRYSTAL, D. (1993): Die Cambridge Enzyklopädie der Sprache. Frankfurt, New York: Campus Verlag.
- COHEN, A. & COHEN, L. (1988): Special Educational Needs in the Ordinary School a Sourcebook for Teachers. London: Paul Chapman.
- COHN, R. (1975): Von der Psychoanalyse zur Themenzentrierten Interaktion. Stuttgart: Clett-Kotta.
- COOPER, C.S. (1991): Using Collaborative / Consultation Service Delivery Models for Fluency Intervention and Carryover. In: Language, Speech, and Hearing Services in the Schools 22 (1991), 65-72.
- COSTIN, L. & RAAB, E. (1983): Schulsozialarbeit in den USA. Deutsches Jugendinstitut - Materialien. München.
- CREAGHEAD, N. A. (1990): Mutual Empowerment through Collaboration: A New Script for an old Problem. In: SECORD, W.A. & WIIG, E.H., 109-116.
- CREAGHEAD, N. A. (1992): Classroom Interactional Analysis / Script Analysis. In: SECORD & DAMICO, 65-72.
- CRUICKSHANK, W.M. (1977): Least restrictive Placement: Administrative Wishful Thinking. In: Journal of Learning Disabilities 10 (1977), 51-58.
- DAMICO J. (1987): Addressing Language Concerns in the Schools: The SLP as a Consultant. In: Journal of Childhood Communication Disorders 11 (1987), 17-40.
- DAMICO, J., SECORD, W. & WIIG, E.H. (1992): Descriptive Language Assessment at School: Characteristics and Designs. In: SECORD & DAMICO, 1-8.
- DANNENBAUER, F.M. (1983): Der Entwicklungsdysgrammatismus als spezifische Ausprägungsform der Entwicklungsdysphasie. Ladewig: Birlach
- DANNENBAUER, F.M. (1984): Techniken des Modellierens in einer entwicklungsproximalen Therapie für dysgrammatisch sprechende Vorschulkinder. In: Der Sprachheilpädagoge 16 (1984) 2, 35-49.
- DANNENBAUER, F.M. (1985): Anmerkungen zu Fragen der Sprachtherapie mit dysgrammatisch sprechenden Kindern. In: FÜSSENICH & GLÄB, 142-164.
- DANNENBAUER, F.M. & KÜNZIG, A. (1991): Aspekte der entwicklungsproximalen Sprachtherapie und des Therapeutenverhaltens bei entwicklungsdisphasischen Kindern. In: GROHNFELDT, 167-189.
- DANSEREAU, D. (1987): Transfer from Cooperative to Individual Studying. In: Journal of Reading 30 (1987) 7, 614-619.
- DEMME-DIECKMANN, I. (1991): Innere Differenzierung als wesentlicher Aspekt einer integrativen Didaktik. Bremen: Wissenschaftliches Institut für Schulpraxis.
- DEPPE-WOLFINGER, H. (1994): Integration im gesellschaftlichen Widerspruch. In: EBERWEIN, 25-30.
- DEPPE-WOLFINGER, H., PRENGEL, A. & REISER, H. (1990): Integrative Pädagogik in der Grundschule. Bilanz und Perspektiven der Integration behinderter Kinder in der Bundesrepublik Deutschland 1976-1988. München: DJI 1990.
- DESHLER, D., ALLEY, G., WARNER, M. & SCHUMAKER, J. (1981): Instructional Practices for Promoting Skill Acquisition and Generalization in Several Learning Disabled Adolescents. In: Learning Disability Quarterly, 4 (1981), 145-152.
- DESPAIN, A.D. & SIMON, C.S. (1991): Alternative to Failure: A Junior Highschool Language Development-based Curriculum. In: Journal of Childhood Communication Disorders 11 (1991), 139-180.
- DEUTSCHER BILDUNGSRAT (1973): Zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher. Bonn 1973.
- DEWEY, J. (1994): Erziehung für und durch Erfahrung. Stuttgart: Klett-Cotta.

- DGS Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik (1988): Sprachbehinderte und Integration. In: Die Sprachheilarbeit 33 (1988), 125-127.
- DGS Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik (1989): Förderung Sprachbehinderter: Modelle und Perspektiven. Hamburg.
- DGSV Deutsche Gesellschaft für Supervision e.V. (o.J.): Informationen zur Ausbildung. Köln.
- DOBERSTEIN, H. & WACHTEL, P. (1991): Von der Sonderschule zum Sonderpädagogischen Förderzentrum. Überlegungen zur Weiterentwicklung der Schule für Lernbehinderte in Niedersachsen. In: GERS, D. (Hrsg.): Das sonderpädagogische Förderzentrum. Soltau: GEW, 117-129.
- DODGE, E.P. & MAILLARD, A.R. (1992): Social Skills Training Using a Collaborative Service Delivery Model. In: Language, Speech, and Hearing Services in the Schools 23 (1992) 2, 130-135.
- DOLL-TEPPER, G. (1993): Konzeptionelle Ansätze integrativen Sporttreibens. Vortrag Universität Hannover.
- DUBLINSKEE, S. (1989a): Children with Communication Disorders: Public Policy Issues. In: Journal of Childhood Communication Disorders 2 (1989) 12, 119-126.
- DUBLINSKEE, S. (1989b): Speech Language Pathology and the Regular Education Initiative. In: ASHA 1 (1989), 47-49.
- DUCHAN, J.F. (1991): Everyday Events: Their Role in Language Assessment and Intervention. In: GALLAGHER, 43-98.
- DUCHAN, J.F. & WEITZNER-LIN, B. (1987): Nurturant Naturalistic Intervention for Language-Impaired Children: Implications for Planning Lessons and Tracking Progress. In: ASHA 7 (1987), 45-49.
- DUDLEY-MARLING, C. (1987): The Role of SLPs in Literacy Learning. In: Journal of Childhood Communication Disorders 11 (1987), 81-90.
- DUDLEY-MARLING, C. & RHODES, L. (1987): Pragmatics and Literacy. In: Language, Speech, and Hearing Services in Schools 18 (1987) 1, 41-52.
- DUPUIS, G. (1983): Sprachbehindertenpädagogik. In: SOLAROVA, S. (Hrsg.): Geschichte der Sonderpädagogik. Stuttgart u.a.: Kohlhammer, 260-296.
- EBERWEIN, H. (Hrsg.) (1987): Fremdverstehen sozialer Randgruppen. Berlin.
- EBERWEIN, H. (Hrsg.) (1994): Behinderte und Nichtbehinderte lernen gemeinsam. Handbuch der Integrationspädagogik. Weinheim & Basel: Beltz. 1. Auflage 1988, 3. erweiterte und aktualisierte Auflage 1994.
- ECKERT, R. (1989): Integrierte Entwicklungs- und Kommunikationsförderung. In: GROHNFELDT, 267-277.
- EDUCATION OF ALL HANDICAPPED CHILDREN ACT, PL 94-142 (1975): Education for the Handicapped Law Report. Horsham, PA: LRP Publ.
- EDWARDS, F. & FURLONG, K. (1978): The Language of Teaching: Meaning in Classroom Interaction. London: Heinemann Educational Books.
- EG Europäische Gemeinschaft (1990): "Entschließung des Rates und der im Rat vereinigten Minister für das Bildungswesen vom 31. Mai 1990 über die Eingliederung von behinderten Kindern und Jugendlichen in allgemeine Bildungssysteme." In: Amtsblatt der Europäischen Gemeinschaft vom 3.7.1990.
- EGGERT, D. (1986): Von der Umschulungsdiagnostik zur lernentwicklungsorientierten Förderdiagnostik: Zur Problematik der Anwendung psychologischer Testverfahren in der sonderpädagogischen Praxis. In: Sonderschule in Niedersachsen 2 (1986) 1, 24-35.
- EGGERT, D. (1987): Sonderpädagogische Psychomotorik - ein Konzept für einen Schwerpunkt in der sonderpädagogischen Ausbildung im Fach Psychologie der Behinderten. In: Sonderschule in Niedersachsen 4 (1987), 26-41.
- EGGERT, D. (Hrsg.) (1990): Veränderte Kinder - andere Schule? Universität Hannover: Theorie und Praxis, Band 30.

- EGGERT, D. (1992) (unter Mitarbeit von RATSCHINSKI, G.): Diagnostisches Inventar motorischer Basiskompetenzen. Dortmund: Borgmann.
- EGGERT, D. (1993): Integration behinderter Kinder - Paradigmen und Praxis. Workshop beim III. European Scientific Congress on Residential and Foster Care. Lüneburg.
- EGGERT, D. (1994a) (unter Mitarbeit von LÜTJE-KLOSE, B.): Theorie und Praxis der psychomotorischen Förderung. Dortmund: Borgmann.
- EGGERT, D. (1994b): Integration, Motopädagogik und Sport. Teil 1 In: Motorik 17(1994)2, 39-45 und 3, 74-80.
- EGGERT, D. (1995a): Der Integrationsgedanke und das Programm einer gesunden Schule. In: KRÄMER-KILIC & LÜTJE-KLOSE, 109-132.
- EGGERT, D. (1995b): Der Individuelle Entwicklungsplan (IEP). Unveröffentlichtes Manuskript Universität Hannover.
- EGGERT, D. (1995c): Von der Kritik an den motometrischen Tests zu den individuellen Entwicklungsplänen in der qualitativen Motodiagnostik. In: Motorik 18 (1995) 4, 134-148.
- EGGERT, D. (1996): Wege von der Testkritik zur qualitativen Lernförderungsdiagnostik in der Sonderpädagogik. In: vds-Mitteilungen Landesverband Nordrhein-Westfalen 1 (1996), 1-50.
- EGGERT, D., JOHANNKNECHT, A. & LÜTJE, B. (1990): Die Bedeutung der Psychomotorik für die Sprachbehindertenpädagogik. In: Die Sprachheilarbeit 35 (1990) 3, 106-121 und 5, 230-245.
- EGGERT, D. & KRETSCHMANN, R. (1989): Sonderpädagogische Förderung in der Grundschule. Sonderschule in Niedersachsen 2, 39-49.
- EGGERT, D. & LÜTJE, B. (1991): Psychomotorik in der (Sonder-) Schule? Empirische Studien zu den Grenzen eines Förderkonzepts. In: Praxis der Psychomotorik 16 (1991) 3, 156-168.
- EGGERT, D. & PETER, T. (1992): Diagnostisches Inventar auditiver Alltagshandlungen (DIAS). Dortmund: Borgmann.
- EGGERT, D. & WEGNER, N. (1995): Das Diagnostische Inventar taktil-kinästhetischer Aufgaben (DITKA). Hannover: Universität Hannover.
- ELKSNIN, L.K. & CAPILOUTO, J.G. (1994): Speech Language Pathologists' Perceptions of Integrated Service Delivery in School Settings. In: Language, Speech, and Hearing Services in Schools 25 (1994), 258-267.
- ELLRING, H. (1995): Nonverbale Kommunikation. Einführung und Überblick. In: ROSENBUSCH & SCHÖBER, 9-53.
- ERICKSON, J. & OMARK, D. (1980): Social perceptions and Communicative Interactions of Handicapped and Normal Children in a Preschool Classroom. In: Instructional Science 9 (1980), 253-268
- FERGUSON, M.L. (1991): Collaborative / Consultative Service Delivery: An Introduction. In: Language, Speech, and Hearing Services in the Schools 32 (1991), 147.
- FERGUSON, M.L. (1992): Implementing Collaborative Consultation. The Transition to Collaborative Teaching. In: Language, Speech, and Hearing Services in the Schools 23 (1992), 371-372.
- FEUERSTEIN, R. (1979): The Dynamic Assessment of Retarded Performers: The Learning Potential Assessment Device. Theory, Instruments, and Techniques. Baltimore, MD: University Parc Press.
- FEUSER, G. & MEYER, K. (1987): Integrativer Unterricht in der Grundschule - Ein Zwischenbericht. Solms-Oberbiel: Jarik-Oberbiel.
- FEUSER, G. (1989): Allgemeine integrative Pädagogik und entwicklungslogische Didaktik. In: Behindertenpädagogik 1 (1989), 4-48.
- FEUSER, G. (1994): Zur Problematik der Kooperation als Integrationsersatz und Sparmodell im Zusammenhang mit den sog. (Sonderpäd.-) Förderzentren. Kurzvortrag bei der 16. KLGH an der Universität zu Köln, 38-39

- FILIPP, S.H. (1979): Selbstkonzept-Forschung. Probleme, Befunde, Perspektiven. Stuttgart: Enke.
- FINKE, K. (1995): Presseinformation zum Benachteiligungsverbot Art. 3 Abs. 3 Grundgesetz. Behindertenbeauftragter des Landes Niedersachsen 17.7.1995.
- FLANDERS, N. (1965): Teacher Influence, Pupil Attitudes and Achievement. U.S. Department of Education and Welfare, Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- FLICK, U., KARDORFF, E. von, KEUPP, H., ROSENSTIEHL, L. von & WOLFF, S. (1991): Handbuch qualitativer Sozialforschung. Psychologie-Verlags-Union, München.
- FLÖRKE, G. (1995): Integration of Children with Special Educational Needs in Great Britain. Theoretische Überlegungen und eigene Erfahrungen schulischer Integration in Großbritannien am Beispiel repräsentativer Schulen. Examensarbeit Universität Kiel.
- FOERSTER, H. von (1985): Wie läßt sich Verstehen verstehen? In: CARL FRIEDRICH VON SIEMENS-STIFTUNG, 27-84.
- FOERSTER, H. von (1986): Das Konstruieren einer Wirklichkeit. In: WATZ-LAWICK, 39-60.
- FOERSTER, H. von (1987): Erkenntnistheorien und Selbstorganisation. In: SCHMIDT, 133-157.
- FOREST, M. & PEARPOINT, J. (1993): Inclusive Schools Implement New Vision, New Energy. In: SAIL Vol. VII (1993), 1-3.
- FRASINELLI, L., SUPERIOR, K. & MEYERS, J. (1983): A Consultation Model for Speech Language Intervention. In: ASHA 25 (1983), 25-30.
- FREIE UND HANSESTADT HAMBURG (1994): Integrationsklassen in Hamburg. Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung.
- FREIE HANSESTADT BREMEN (1992): Rahmenkonzept "Schulen als regionale Förderzentren". Bremen: Senator für Bildung und Wissenschaft.
- FREIE HANSESTADT BREMEN (1994): Förderzentren in Bremen. Bremen: Senator für Bildung und Wissenschaft.
- FREIE HANSESTADT BREMEN (1995): Schule gemeinsam. Bremer Schulgesetze - Die neuen Gremien. Bremen: Senator für Bildung und Wissenschaft.
- FUCHS, D. & FUCHS, L.S. (1988): Response to WANG & WALBERG. In: Exceptional Children 55 (1988), 138-146.
- FUCHS, D. & FUCHS, L.S. (1994): Inclusive Schools Movement and the Radicalization of Special Education Reform. In: Exceptional Children 60 (1994), 294-309.
- FÜSSEL, H.P. & KRETSCHMANN, R. (1993): Gemeinsamer Unterricht für behinderte und nichtbehinderte Kinder. Bildungspolitische und erziehungswissenschaftliche Schriften der GEW, Band 3. Winterschlick/Bonn: Verlag Marg. Wehle.
- FÜSSEL, H.P. & KRETSCHMANN, R. (1994): Rechtsfragen der Integration behinderter Schüler auf der Grundlage des Niedersächsischen Schulgesetzes. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 5 (1994), 331-341.
- FÜSSENICH, I. (1987): Gestörte Kindersprache aus interaktionistischer Sicht. Fragestellungen, methodische Überlegungen und pädagogische Konsequenzen. Heidelberg: Edition Schindele.
- FÜSSENICH, I. & GLÄSS, B. (1985, 1987): Dysgrammatismus. Heidelberg: Edition Schindele, 2. Auflage.
- FÜSSENICH, I. & HEIDTMANN, H. (Hrsg.) (1984): Kommunikation trotz "Sprachstörungen". Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie Beiheft 8.
- FÜSSENICH, I. & HEIDTMANN, H. (1995): Formate und Korrekturen als zentrale Elemente in der Sprachtherapie: Das Beispiel Mirko. In: WAGNER, K.R. (Hrsg.): Sprachhandlungserwerb. Essen.
- GALLAGHER, T. M. (Ed.) (1991): Pragmatics of Language. San Diego, CA: Clinical Practice Issues. Singular Publishing.

- GAMP, M. (1994): Leserbrief in: Die Sprachheilarbeit 39 (1994) 1, 30-31.
- GERBER, A. (1987): Collaboration between SLPs and Educators: A Continuing Education Process. In: Journal of Childhood Communication Disorders 11 (1987), 107-124.
- GERBER, M.M. (1988): Tolerance and Technology of Instruction: Implications for Special Education Reform. In: Exceptional Children 54 (1988), 309-314.
- GERBER, M.M. & SEMMEL, M.I. (1985): The Mikroeconomics of Referral and Reintegration. A Paradigm for Evaluation of Special Education. Studies in Education Evaluation 11 (1985), 13-29.
- GERBER, S. (1991): Pragmatics in the 1990's: Perspective, Retrospective, Prospective. In: Journal of Childhood Communication Disorders 14 (1991), 1-21.
- GIESEKE, T. & HARBRUCKER, F. (1991): Wer besucht die Schule für Sprachbehinderte? Untersuchung zur Struktur der Schülerschaft an Schulen für Sprachbehinderte in Berlin (West) zur Ermittlung von Aussagen über sonderpädagogische Interventionsvoraussetzungen. In: Die Sprachheilarbeit 36 (1991) 4, 170-180.
- GIRTLE, R. (1984): Methoden der qualitativen Sozialforschung: Anleitung zur Feldarbeit. Wien, Köln, Graz.
- GLASERSFELD, E. von (1985): Konstruktion von Wirklichkeit und der Begriff der Objektivität. In: CARL FRIEDRICH VON SIEMENS-STIFTUNG, 1-26.
- GLASERSFELD, E. von (1986): Einführung in den radikalen Konstruktivismus. In: WATZLAWICK 1986, 16-38.
- GOLDEN, M. (1992): Antidiskriminierungsgesetzgebung für Behinderte in den USA. In: SELBSTBESTIMMT LEBEN: Gleichstellung Behinderter. Tagungsbericht, Darmstadt, 27-44.
- GOODMAN, K. (1986): What's Whole in Whole Language? A Parent / Teacher Guide to Children's Learning. Portsmouth, NH: Heinemann.
- GROHNFELDT, M. (1987a): Menschenbilder in der Sprachbehindertepädagogik. In: Die Sprachheilarbeit 32 (1987) 1, 1-9.
- GROHNFELDT, M. (1987b): Dualismus von Unterricht und Therapie - Eine spezifische Aufgabenstellung in der Schule für Sprachbehinderte. In: Die Sprachheilarbeit 32 (1987b) 4, 162-168.
- GROHNFELDT, M. (Hrsg.) (1989): Handbuch der Sprachtherapie Band 1: Grundlagen der Sprachtherapie. Berlin: Marhold.
- GROHNFELDT, M. (1990): Fragestellungen zur schulorganisatorischen Integration sprachgestörter Schüler im Widerstreit der Meinungen. In: Die Sprachheilarbeit 35 (1990) 4, 173-185.
- GROHNFELDT, M. (Hrsg.) (1991): Handbuch der Sprachtherapie Band 3: Störungen der Grammatik. Berlin: Marhold.
- GROHNFELDT, M. (1994): Die Sprachheilpädagogik im Spannungsfeld von Generalisierung und Spezialisierung, Einordnung und Abgrenzung. In: Die Sprachheilarbeit 39 (1994) 4, 197-210.
- GROHNFELDT, M. (1995a): Perspektiven in der sprachheilpädagogischen Arbeit. In: Die Sprachheilarbeit 40 (1995) 3, 217-224.
- GROHNFELDT, M. (Hrsg.) (1995b): Sprachstörungen im sonderpädagogischen Bezugssystem. Handbuch der Sprachtherapie Band 8. Berlin: Marhold.
- GROHNFELDT, M., HOMBURG, G. & TEUMER, R. (1993): Überlegungen zur sprachheilpädagogischen Arbeit in einem flexiblen System von Grund- und Sonderschule. In: Die Sprachheilarbeit 38 (1993) 4, 166-184.
- GUDJONS, H. (1994): Pädagogisches Grundwissen. Verlag Julius Klinkhart, Bad Heilbrunn.
- GÜNTHER, Heinz Helmut (1994): Teilintegration sprachbehinderter Grundschüler durch Unterricht in Partnerklassen. In: Die Sprachheilarbeit 39 (1994) 1, 13-24.
- GÜNTHER, Herbert (1993): Integration sprachbehinderter Schüler in die Regelschule. Berlin: Marhold.

- GÜNTHER, Herbert (1995): Organisationsformen in der Sonder- und Regelschule. In: GROHNFELDT 1995b, 59-91.
- GURALNICK, M. & PAUL-BROWN, D. (1977): The Nature of Verbal Interactions among Handicapped and Non-handicapped Preschool Children. In: Child Development 48 (1977), 254-260.
- GURALNICK, M. & PAUL-BROWN, D. (1980): Functional and Discourse Analyses of Nonhandicapped Preschool Children's Speech to handicapped children. In: American Journal of Mental Deficiency, 84 (1980), 444-454.
- HAEBERLIN, U., JENNY-FUCHS, E. & MOSER OPITZ, E. (1992): Zusammenarbeit. Wie Lehrpersonen Kooperation zwischen Regel- und Sonderpädagogik in integrativen Kindergärten und Schulklassen erfahren. Bern, Stuttgart: Haupt Verlag.
- HALLAHAN, D.P. & KAUFFMAN, J.M. (1989): Exceptional Children. Introduction to Special Education. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 4. Auflage.
- HANSEN, B. & HEIDTMANN, H. (1995): Problemkreis Stottern - Ausgewählte theoretische Ansätze. Seminarpapier Universität Kiel.
- HARTUP, W. (1983): Peer Relations. In: MUSSEN, P.H. (Ed.): Handbook of Child Psychology, Bd.4: HETHRINGTON, E.M. (Ed.): Socialisation, Personality and Social Development. New York, 1-250.
- HAZEL, E.L.D. (1990): Peer-Assisted Carryover Alternatives. In: Language, Speech, and Hearing Services in the Schools, 21 (1990), 185-187.
- HEIDTMANN, H. (1981): Sprachdiagnostik - eine kritische Reflexion. In: Die Sprachheilarbeit 26 (1981), 341-348.
- HEIDTMANN, H. (1982): Therapiebegriff und Sprachbehindertenpädagogik. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 33 (1982) 11, 803-810.
- HEIDTMANN, H. (1988): Neue Wege der Sprachdiagnostik - Analyse freier Sprachproben. Berlin: Marhold.
- HEIDTMANN, H. (1990): Die Bedeutung der vorsprachlichen Kommunikation für die Sprachentwicklung. Bruners interaktionistischer Ansatz. In: Der Sprachheilpädagoge 22 (1990) 3, 1-35.
- HEIDTMANN, H. (1992): Analyse freier Sprachproben und grammatische Entwicklungsstörungen - Profilanalysen aus interaktionistischer Sicht. In: Der Sprachheilpädagoge 24 (1992) 3, 12-26.
- HEIDTMANN, H. (1994): Pragmatik und Gesprächsanalyse. Vortrag Pädagogische Hochschule Kiel.
- HEIDTMANN, H. & PIEPGRAS, M. (1993): Planung, Beobachtung und Analyse von sprach- und kommunikationsförderndem Unterricht. Richtlinienpapier Universität Kiel.
- HEIDTMANN, H., LORBEER-ANDRESEN, M. & PIEPGRAS, M. (1993): Planung, Beobachtung und Analyse von Sprachtherapie. Richtlinienpapier Universität Kiel.
- HEILMANN, S. & ZITZELSPERGER, W. (1987): Die sonderpädagogischen Diagnose- und Förderklassen in Bayern. In: Die Sprachheilarbeit 32 (1987) 5, 219-224.
- HEINEMANN, P. (1976): Grundriß einer Pädagogik der nonverbalen Kommunikation. Kastellaun.
- HEINTZE, T. & THIEMANN, F. (1982): Kommunikative Validierung und das Problem der Geltungsbegründung. In: Zeitschrift für Pädagogik 5 (1982), 635-642.
- HERDEGEN, M. (1995): Der neue Diskriminierungsschutz für Behinderte im Grundgesetz. Gutachten im Auftrag der Bundesregierung. Bonn: Bundesbeauftragter für Behinderte.
- HESS, T. (1989): Lern- und Leistungsstörungen im Schulalter. Individuumzentrierte und systemische Ansätze. Dortmund 1989.
- HESSISCHER LANDTAG (Hrsg.) (1991): Gesetz zur vorläufigen Regelung der sonderpädagogischen Förderung in der Schule. In: Gesetzes- und Verordnungsblatt für das Land Hessen 13 (1991), 183.

- HEYER, P. (1994): Überblick über die Integrationsentwicklung in Deutschland. In: Zusammen 10 (1994), 12-16.
- HEYER, P. & PREUSS-LAUSITZ, L. & ZIELKE, G. (1990): Wohnortnahe Integration. Gemeinsame Erziehung behinderter und nichtbehinderter Kinder in der Uckermark-Grundschule in Berlin. Weinheim/München.
- HILDESCHMIDT, A. & SANDER, A. (1988): Der ökosystemische Ansatz als Grundlage für Einzelintegration. In: EBERWEIN: Behinderte und Nichtbehinderte lernen gemeinsam. 1. Auflage, 220-224.
- HINZ, A. (1992): Eine weiterführende Bibliographie zu den Problembereichen der Modellversuche: Integration in Kindergarten und Schule. In: BORCHERT & SCHUCK, 216-227.
- HINZ, A. (1993): Heterogenität in der Schule. Integration - Interkulturelle Erziehung - Koedukation. Hamburg: Curio.
- HOFFMAN, P.R. (1990): Spelling, Phonology, and the Speech Language Perspective. In: Language, Speech, and Hearing Services in Schools 21 (1990), 238-243.
- HOFFMANN-RIEHM, C. (1980): Die Sozialforschung einer interpretativen Soziologie. Der Datengewinn. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 32 (1980), 339-372.
- HOLTZ, A. (1989): Der Kampf gegen das behinderte Kind. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 40 (1989) 8, 505-515.
- HOMBURG, G. (1986): Integration - die falsche Priorität? In: Die Sprachheilarbeit 31 (1986) 4, 208-213.
- HOMBURG, G. (1995): Zur Komplexität gestörter Sprache. In: GROHNFELDT 1995b, 15-35.
- HOPF, C. & WEINGARTEN, E. (Hrsg.) (1979): Qualitative Sozialforschung. Stuttgart: Klett-Cotta.
- HOSKINS, B. (1990): Collaborative Consultation. Designing the Role of the SLP in a New Educational Context. In: SECORD & WIIG, 29-36.
- HUFFMAN, N. (1992): Challenges of Education Reform. In: ASHA November (1992), 51-53.
- HUSCHKE-RHEIN, R. (Hrsg.) (1990): Systemische Pädagogik Band 4: Zur Praxisrelevanz der Systemtheorien. Köln: Rhein-Verlag.
- HUSCHKE-RHEIN, R. (1991): Systemische Pädagogik Band 2: Qualitative Forschungsmethoden. Köln: Rhein-Verlag, 2. Auflage.
- HUSCHKE-RHEIN, R. (1992): Systemische Pädagogik Band 3: Systemtheorien für die Pädagogik. Umriss einer neuen Pädagogik. Köln: Rhein-Verlag, 2. veränderte Auflage.
- IDOL, L., PAOLUCCI-WHITCOMB, P. & NEVIN, A. (1986): Collaborative Consultation. Rockville, MD: Aspen Publ.
- INITIATIVKREIS ZUR GLEICHSTELLUNG BEHINDERTER (1991): Düsseldorf Appell gegen die Diskriminierung Behinderter. Bonn.
- INDIVIDUALS WITH DISABILITIES EDUCATION ACT (amended), PL 101-204 (1989): Education for the Handicapped Law Report. Horsham, PA: LRP Publ.
- INTERESSENVERTRETUNG SELBSTBESTIMMT LEBEN in Deutschland (ISL) (1989): Gleichstellung Behinderter. Vergleich USA-BRD. Tagungsbericht. Kassel.
- JENKINS, J.R., PIOUS, C.G. & JEWELL, M. (1990): Special Education and the Regular Education Initiative: Basic Assumptions. In: Exceptional Children 56 (1990), 479-491.
- JOHNSON, D. & JOHNSON, R. & ROY, P. & HOLUBEC, E. (1984): Circles of Learning: Cooperation in the Classroom. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- JOHNSON, J.M. (1987): A Case History of Professional Evolution: From SLP to Communication Instructor. In: Journal of Childhood Communication Disorders 11 (1987) 1, 225-234.

- KAHLER, L.B. (1989): Working in the Public Schools and Loving It. In: ASHA 1 (1989), 44-60.
- KALKOWSKI-OTTO, H. & SIELING, H. (1990): Die Arbeit in den schulischen Einrichtungen für Sprachbehinderte: Vorschläge zur Beschulung sprachbehinderter SchülerInnen in Niedersachsen. In: Die Sprachheilarbeit 35 (1990) 6, 308-319.
- KAMHI, A.G. (1994): Paradigms of Teaching and Learning: Is One View the Best? In: Language, Speech, and Hearing Services in the Schools 25 (1994) 3, 194-198.
- KARDORFF, E. von (1991): Qualitative Sozialforschung - Versuch einer Standortbestimmung. In: FLICK et al., 3-9.
- KAUFFMAN, J.M. (1993): How We Might Achieve the Radical Reform of Special Education. In: Exceptional Children 60 (1993) 1, 6-16.
- KAUFMAN, S.S., PRELOCK, P.A., WEILER, E.M., CREAGHEAD, N.A. & DONNELLY, C.A. (1994): Metapragmatic Awareness of Explanation Adequacy: Developing Skills for Academic Success From a Collaborative Skills Unit. In: Language, Speech, and Hearing Services in the Schools 25 (1994) 3, 174-180.
- KIPHARD, E.J. (1984): Psychomotorik - Motopädagogik - Mototherapie. In: Motorik 8 (1984) 2, 49-51.
- KIRCHNER, J.M. (1987): A Case History of Professional Evolution: From SLP to Communication Instructor. In: Journal of Communication Disorders 11 (1987) 1, 225-234.
- KIRCHNER, J.M. (1991): Using Verbal Scaffolding to Facilitate Conversational Participation and Language Acquisition in Children with Pervasive Developmental Disorders. In: Journal of Childhood Communication Disorders 14 (1991) 1, 81-98.
- KLAFKI, W. (1971): Erziehungswissenschaft als kritisch-konstruktive Theorie: Hermeneutik - Empirie - Ideologiekritik. In: Zeitschrift für Pädagogik 17 (1971), 351-385.
- KLAFKI, W. (1994): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- KLAFKI, W. & STÖCKER, H. (1994): Innere Differenzierung des Unterrichts. In: KLAFKI, 173-208.
- KLEIN, G., KREIE, G., KRON, M. & REISER, H. (1987): Integrative Prozesse in Kindergartengruppen. München: DJI.
- KLEINERT-MOLITOR, B. (1985): Überlegungen zu einer psychomotorisch orientierten Sprachförderung in Kindergarten und Anfangsunterricht. In: Die Sprachheilarbeit 31 (1985) 3, 104-116.
- KLEINERT-MOLITOR, B. (1987): Bewegen - Spielen - Sprechen. Psychomotorisch orientierte Sprachförderung als pragmatische Forcierung sprachlichen Lernens. In: dgs-Landesgruppe Rheinland (Hrsg.): Sprach- und Erwerbsstörungen. Hamburg: Wartenberg u. Söhne.
- KLEINERT-MOLITOR, B. (1989): Das Spielgeschehen als Sprachlernort - Psychomotorisch orientierte Sprachförderung. In: GROHNFELDT, 222-251.
- KNURA, G. (1980): Grundfragen der Sprachbehindertenpädagogik. In: KNURA, G. & NEUMANN, B. (Hrsg.): Pädagogik der Sprachbehinderten. Handbuch der Sprachbehindertenpädagogik Bd. 7. Berlin: Marhold, 2. Auflage, 3-64.
- KOBI, E.E. (1994): Was bedeutet Integration? Analyse eines Begriffs. In: EBERWEIN, 55-70.
- KÖCKEIS-STANGL, E. (1980): Methoden der Sozialisationsforschung. In: HURRELMANN, K. & ULICH, D. (Hrsg.): Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim: Beltz, 321-370.
- KÖNIG, E. (1983): Methodenprobleme der Handlungsforschung. In: ZEDLER, P. & MOSER, H.: Aspekte qualitativer Sozialforschung. Opladen.
- KÖNIG, E. (1990): Bilanz der Theorieentwicklung in der Erziehungswissenschaft. In: Zeitschrift für Pädagogik 36 (1990), 919-936.

- KOLONKO, B. (1990): Stottern als ansteckende Krankheit? Ein Beitrag zur Ideengeschichte der Sprachbehindertenpädagogik. In: *Die Sprachheilarbeit* 35 (1990) 3, 128-132.
- KOLONKO, B. & KRÄMER, I.K. (1992a): Heilen - Separieren - Brauchbar machen. Aspekte zur Geschichte der Sprachbehindertenpädagogik. Pfaffenweiler.
- KOLONKO, B. & KRÄMER, I.K. (1992b): Sprachbehindertenpädagogik und "Integration" - ein ambivalentes Verhältnis. In: *Die Sprachheilarbeit* 37 (1992), 119-128.
- KOLONKO, B. & KRÄMER, I.K. (1993): Beobachtungshilfe zur Beschreibung von Kommunikation in Kindergarten und Vorschule. Hinterdenkental: Kinders Verlag.
- KOTTEN, A. (1986): Sprechen - fast wie im täglichen Leben? In: MELLIES et al., 127-154.
- KRÄMER, I.K. (1990): Anmerkungen zur Aussonderung sprachgestörter Kinder aus der Volksschule - der historische Kontext einer aktuellen Diskussion. In: *Die Sprachheilarbeit* 35 (1990) 4, 186-190.
- KRÄMER, I.K. (1994): "Und wenn du nicht sprichst wie alle ..." Zur schulischen Nichtaussonderung von Kindern mit Sprachbehinderungen. Pfaffenweiler: Centaurus.
- KRÄMER-KILIC, I. & LÜTJE-KLOSE, B. (Hrsg.) (1995): Nur die Chance, die nicht gegeben wird, behindert. Beiträge zur Nichtaussonderung von Menschen mit Behinderungen. Universität Hannover: Theorie und Praxis, Band 59.
- KREIE, G. (1985): Integrative Kooperation. Über die Zusammenarbeit von Sonderschullehrer und Grundschullehrer. Weinheim, Basel.
- KREIE, G. (1994): Integrative Kooperation - Ein Modell der Zusammenarbeit. In: EBERWEIN, 235-240.
- KRETSCHMANN, R. (1993): Methodik und Didaktik integrativen Unterrichtens. In: MOHR, 54-72.
- KRIZ J. (1991): Erkennen und Handeln. In: RIEGAS, V. & VETTER, C. (Hrsg.): Zur Biologie der Kognition. Frankfurt: Suhrkamp, 189-202.
- KRON, F.W. (1993): Grundwissen Didaktik. München, Basel: Ernst Reinhardt Verlag.
- KRON, M. (1990): Kindliche Erfahrung von Behinderung. Wie Kindergartenkinder Behinderungen ihrer Altersgefährten wahrnehmen und verarbeiten. In: *Geistige Behinderung* 29 (1990), 20-29.
- KÜSTER, H. (1994): 'Keine Experimente', die neue alte bildungspolitische Vision - oder: Was ist zu tun? In: *Die Sprachheilarbeit* 39 (1994) 1, 31-33.
- KUBIAK, C. & MOOG, W. (1995): Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf - Ein Vergleich des Ein- und Umschulungsverfahrens zwischen den alten Bundesländern. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik* (1995) 1, 16-23.
- KÜKELHAUS, H. (1991): Entfaltung der Sinne. Frankfurt am Main: Fischer TB.
- KMK Konferenz der Kultusminister (1972): Empfehlung zur Ordnung des Sonderschulwesens. Bonn.
- KMK Konferenz der Kultusminister (1994): Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen der Bundesrepublik Deutschland. Bonn.
- KMK Konferenz der Kultusminister (1994b): Empfehlungen zur Arbeit in der Grundschule. Bonn.
- LAMNEK, S. (1988): Qualitative Sozialforschung, Band 1: Methodologie. München: Psychologie Verlags Union.
- LAMNEK, S. (1989): Qualitative Sozialforschung, Band 2: Techniken und Methoden. München: Psychologie Verlags Union.
- LARSEN, S.C. & POPLIN, M.S. (1980): *Methods for Educating the Handicapped - an Individualized Education Program Approach*. Boston, London, Sydney, Toronto.

- LAUNER, P.B. (1993): A Collaboration Model for Speech Language Pathologists. Oregon Speech, Language, and Hearing Association, Portland.
- LEITES, E. & LEITES, K. (1990): Das Hamburger Integrationsmodell. Darstellung und Kritik. In: Die Sprachheilarbeit 35 (1990) 4, 193-196.
- LORENZER, A. (1974): Die Wahrheit der psychoanalytischen Erkenntnis. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- LÜTJE, B. (1991): Zur Bedeutung psychomotorisch orientierter Ansätze für die Förderung sprachentwicklungsverzögerter Kinder im Regelkindergarten. Diplomarbeit Universität Hannover.
- LÜTJE-KLOSE, B. (1994): Psychomotorik als Methode integrativer Sprachförderung im Kindergarten. In: Motorik 17 (1994) 1, 10-17.
- LÜTJE-KLOSE, B. (1995): Integrative Förderung von Kindern mit Sprach- und Kommunikationsstörungen in amerikanischen Schulen. In: KRÄMER-KILIC & LÜTJE-KLOSE, 195-218.
- LÜTJE-KLOSE, B. (1996): Der amerikanische Whole Language Approach - ein Ansatz zur integrierten Förderung laut- und schriftsprachlicher Fähigkeiten in der Schule. In: Die Sprachheilarbeit 41 (1996) 1, 31-41.
- LUHMANN, N. (1985): Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie. Frankfurt.
- LUHMANN, N. (1987): Strukturelle Defizite. Bemerkungen zur systemtheoretischen Analyse des Erziehungswesens. In: OELKERS, J. & TENORTH, H.E. (Hrsg.): Pädagogik, Erziehungswissenschaft und Systemtheorie. Weinheim, 57-75.
- LUND, N.J. & DUCHAN, J.F. (1993): Assessing Children's Language in Naturalistic Contexts. New Jersey: Prentice Hall, 3. Auflage.
- MARION EDUCATION SERVICE DISTRICT (1990): Speech Language Program Model Change. Internal Paper, Salem.
- MARVIN, C.A. (1987): Consultation Services : Changing Roles for SLPs. In: Journal of Childhood Communication Disorders 11 (1987), 1-15.
- MARVIN, C.A. (1990): Problems in School-based Speech-Language Consultation and Collaboration Services: Defining the Terms and Improving the Process. In: SECORD & WIIG, 37-47.
- MATURANA, H.R. (1987): Kognition. In: SCHMIDT, 89-117.
- MATURANA, H.R. & VARELA, F.J. (1984, deutsch 1987): Der Baum der Erkenntnis. Die biologischen Wurzeln des menschlichen Erkennens.
- MAXWELL, S.E. & WALLACH, G.P. (1984): The Language Learning Disabilities Connection: Symptoms of Early Language Disabilities Change over Time. In: WALLACH, G.P. & BUTLER, K.G. (EDS.): Language Learning Disabilities in School Age Children. Baltimore, MD: Williams & Wilkins, 15-32.
- MAYRING, P. (1990): Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken. Weinheim: Deutscher Studienverlag, 2. Auflage.
- MAYRING, P. (1991): Qualitative Inhaltsanalyse. In: FLICK u.a., 209-213.
- MELLIES, R., OSTERMANN, F. & VAUTH, F. (Hrsg.) (1986): Erschwerte Kommunikation und ihre Analyse. Hamburg: Helmut Buske Verlag.
- MERCER, J.R. (1973): Labeling the Mentally Retarded: Clinical and Social System Perspectives on Mental Retardation. Berkeley, CA: University Press.
- MERCER, J.R. (1992): The Impact of Changing Paradigms of Disability on Mental Retardation in the Year 2000. New York, Berlin, Heidelberg: Springer 1992, 15-38.
- MEUSER, M. & NAGEL, U. (1991): ExpertInneninterviews - vielfach erprobt, wenig bedacht. In: GARZ, D. & KRAIMER, K.: Qualitativ-Empirische Sozialforschung. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- MIDDLETON, C. & TRIPLETT, M. (1993): Integrating Speech Language Services into the Regular Curriculum. In: SAIL Vol. VII (1993), 3-4.

- MILANI-COMPARETTI, A. (1987): Grundlagen der Integration behinderter Kinder und Jugendlicher in Italien. Bearbeitet von Helmut Reiser. In: Behindertenpädagogik 26 (1987) 3, 227-234.
- MILES-PAUL, O. (1992): "Wir sind nicht mehr aufzuhalten" - Beratung von Behinderten durch Behinderte. AG SPAK - Publications.
- MILLER, L. (1989): Classroom-based Language Intervention. In: Language, Speech, and Hearing Services in the Schools 20 (1989), 153-169.
- MINISTERIN FÜR BILDUNG, WISSENSCHAFT, JUGEND UND KULTUR SCHLESWIG-HOLSTEIN (1990): Schleswig-holsteinisches Schulgesetz. Kiel.
- MINISTERIN FÜR BILDUNG, WISSENSCHAFT, JUGEND UND KULTUR SCHLESWIG-HOLSTEIN (1992): Ordnung für Sonderpädagogik. Kiel.
- MOHR, H. (Hrsg.) (1993): Integration verändert Schule. Konzepte der Arbeit sonderpädagogischer Förderzentren. Hamburger Buchwerkstatt.
- MOORE-BROWN, B.J. (1991): Moving in the Direction of Change: Thoughts for Administrators and Speech Language Pathologists. In: Language, Speech, and Hearing Services in the Schools 22 (1991), 148-149.
- MORSINK, C.V., THOMAS, C.C. & CORREA, V.C. (1991): Interactive Teaming. Consultation and Collaboration in Special Programs. New York: Maximillian.
- MOTSCH, H.J. (1989): Sprach- oder Kommunikationstherapie? In: GROHN-FELDT, 73-95.
- MÜHLHAUSEN, G. (1986): Hat sich die Struktur der Schülerschaft der Sprachheilschule geändert? In: Die Sprachheilarbeit 31 (1986) 1, 37-38.
- MUTH, J. (1994†): Zur bildungspolitischen Dimension der Integration. In: EBERWEIN, 17-24.
- MUTZECK, W. (1993): Kooperative Beratung - ein Zusatzqualifikation für Lehrkräfte an integrativ arbeitenden sonderpädagogischen Förderzentren und Beratungsdiensten. In: MOHR, 112-125.
- NARR, R. (1995): Pädagogische Propädeutik. Seminarpapier Universität Hannover.
- NARR, R. (1996): Freundlichkeit und Form. In: MÜHLHAUSEN, U. (Hrsg.): Die Schule - das Verfügbare und das Unverfügbare. Eine wahl-differenzierte Festschrift zum 60. Geburtstag von Manfred Bönsch. Hannover: Theorie und Praxis, Band 63, 143-164.
- NELSON, K. (1985): Making Sense: The Aquisition of Shared Meaning. New York: Academic Press.
- NELSON, K. (1986): Event Knowledge: Structure and Function in Development. Hillsdale, NJ: Laurence Erlbaum.
- NELSON, N.W. (1989): Curriculum-based Language Assessment and Intervention. Language, Speech, and Hearing Services in the Schools 20 (1989), 170-184
- NELSON, N.W. (1990): Only Relevant Practices Can Be Best. In: SECORD & WIIG, 15-27.
- NELSON, N.W. (1992): Targets of Curriculum-based Language Assessment. In: SECORD & DONNICO, 73-85.
- NELSON, N.W. & KINNUCAN-WELSCH, K. (1992): Curriculum-based Collaboration - What is Changing? In: ASHA 11 (1992), 45-50.
- NIEDERSÄCHSISCHES KULTUSMINISTERIUM (1977): Zur Verordnung über die Aufnahme und Überweisung in die Sonderschule und über Sonderunterricht vom 05.07.1977. In: Schulverwaltungsblatt 29 (1977) 8, 214 ff.
- NIEDERSÄCHSISCHES KULTUSMINISTERIUM (1978): Verwaltungsvorschriften zur Verordnung über die Aufnahme und Überweisung in die Sonderschule und über Sonderunterricht vom 05.07.1977. Erlaß vom 30.12.1977. In: Schulverwaltungsblatt 30 (1978) 8, 5 ff.

- NIEDERSÄCHSISCHES KULTUSMINISTERIUM (1993a): Niedersächsisches Schulgesetz in der Fassung des Vierten Gesetzes zur Änderung des Niedersächsischen Schulgesetzes vom 27.09.1993. In: Niedersächsisches Gesetzes- und Verordnungsblatt Nr. 27, 47 (1993) 10, 383-423.
- NIEDERSÄCHSISCHES KULTUSMINISTERIUM (1993b): Einrichtung von Vollen Halbtagschulen und Integrationsklassen zum 01.08.1994. Erlaß vom 20.09.1993. In: Schulverwaltungsblatt für Niedersachsen (1993) 10, 408-410.
- NIEDERSÄCHSISCHES KULTUSMINISTERIUM (1994): Verordnung über sonderpädagogische Förderung. Nds. GVB1.
- NIEDERSÄCHSISCHES KULTUSMINISTERIUM (1994/95): Statistik der allgemeinbildenden Schulen in Niedersachsen. Hannover.
- NIEDERSÄCHSISCHES KULTUSMINISTERIUM (1995): Ergänzende Bestimmungen zur Verordnung über sonderpädagogische Förderung. In: Schulverwaltungsblatt 10 (1995), 257-260.
- NORRIS, J.A. (1989): Providing Language Remediation in the Classroom: An Integrated Language-to-Reading Intervention Model. In: Language, Speech, and Hearing Services 20 (1989), 205-218.
- NORRIS, J.A. (1991): From Frog to Prince. Using Written Language as a Context for Language Learning. In: Topics of Language Disorders 12 (1991) 1, 66-81.
- NORRIS, J.A. (1992): Some Questions and Answers about Whole Language. American Journal of Speech Language Pathology, September (1992), 11-14.
- NORRIS, J.A. & DAMICO, J.S. (1990): Whole Language in Theory and Practice: Implications for Language Intervention. In: Language, Speech, and Hearing Services in Schools 21 (1990), 212-220.
- NORRIS, J.A. & HOFFMANN, P.R. (1990): Language Intervention within Naturalistic Environments. In: Language, Speech, and Hearing Services in Schools 21 (1990), 72-84.
- NORRIS, J.A. & WALLACH, G. (1993): Collaborative Techniques and Methods for Teaching Reading and Language Disordered Children in the Regular Classroom. Portland, OR: Unpublished Workshop Paper.
- OBERMANN, C. (1992): Mehrdimensionale Förderung bei Kindern mit Aussprachestörungen. Examensarbeit Universität Hannover.
- OLBRICH, I. (1978): Sprache und Bewegung unter sonderpädagogischem Aspekt. Psychomotorik in der Rehabilitation sprach- und lernbehinderter Kinder. In: Motorik 1 (1978) 2, 42-52.
- OLBRICH, I. (1987): Auditive Wahrnehmung und Sprache. Dortmund: Verlag Modernes Lernen.
- OLBRICH, I. (1989): Die Integrierte Sprach- und Bewegungstherapie. In: GROHNFELDT, 252-265.
- OPP, G. (1993) : Mainstreaming in den USA. Heilpädagogische Integration im Vergleich. München, Basel: Ernst Reinhardt Verlag.
- OREGON DEPARTMENT OF EDUCATION (1989): Guidelines for Speech Language Services in Oregon. Salem, OR.
- OREGON DEPARTMENT OF EDUCATION (1992): Status Report on Student Services and Special Education in Oregon. Salem, OR.
- ORTHMANN, W. (1969): Die Struktur der Sprachgeschädigtenpädagogik. Berlin: Marhold.
- ORTHMANN, W. (1982): Geschichte der Sprachbehindertenpädagogik. In: KNURA, G. & NEUMANN, B. (Hrsg.): Pädagogik der Sprachbehinderten. Handbuch der Sonderpädagogik Band 3. Berlin: Marhold.
- ORTMANN, M. (1988): Anmerkungen zu einem integrationspädagogischen Qualifikationsprofil pädagogischer Fachkräfte. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 7 (1988), 2-10.
- ORTMANN, M. (1992): Integration und Qualifikation. Frankfurt u.a.: Peter Lang.

- PALMOWSKI, W. (1995): Der Anstoß des Steines. Systemische Beratungsstrategien im schulischen Kontext. Dortmund: Borgmann.
- PIAGET, J. & INHELDER, B. (1976): Die Psychologie des Kindes. Olten, 3. Auflage.
- POTTHAST, A. (1992): Die Einstellung von Grundschullehrern und Leitern von Sprachheilschulen zur schulorganisatorischen Integration sprachgestörter Kinder. In: Die Sprachheilarbeit 37 (1992) 1, 20-30.
- PRENGEL, A. (1994): Zur Dialektik von Gleichheit und Differenz in der Integrationspädagogik. In: EBERWEIN, 93-98.
- PRENGEL, A. (1995): Pädagogik der Vielfalt. Opladen: Leske & Budrich. 1. Auflage 1993, 2. überarbeitete Auflage 1995.
- PREUSS-LAUSITZ, U. (1986): Sonderschule - Schule in der Krise? In: ROLF, K.G. & KLEMM, K.J. (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung, Band 4. Weinheim, 102-124.
- PUSCH, L.F. (1984): Von der Linguistik zur feministischen Linguistik. In: PUSCH, L.F.: Das Deutsche als Männersprache. Frankfurt, 7-12.
- R.E. JEWELL ELEMENTARY SCHOOL (o.J.): Our Visions for the 21. Century. Bend, OR.
- RAUSCHENBERGER, H. (1987): Der blaue Fleck. Die Geburt eines Rituals. In: Pädagogische Berichte 7/8 (1987), 20-22.
- REES, N. (1978): Pragmatics of Language: Application to Normal and Disordered Language Development. In: SCHIEFELBUSCH, R. (Ed.): Bases of Language Intervention. Baltimore, MD: University Parc Press.
- REISER, H. (1990): Entwicklung der Fragestellung und Untersuchungsplan. In: DEPPE-WOLFINGER, PRENGEL & REISER 1990, 26-34.
- REISER, H. (1994): Nichtaussonderung bei Lern- und Verhaltensbeeinträchtigungen. In: EBERWEIN, 332-339.
- REISER, H. (1995): Die Weiterentwicklung der sonderpädagogischen Förderung in der Bundesrepublik Deutschland - Möglichkeiten und Grenzen. In: Behindertenpädagogik 34 (1995) 1, 11-24.
- REISER, H., KLEIN, G., KREIE, G. & KRON, M. (1986): Integration als Prozeß. In: Sonderpädagogik 16 (1986), 115-122 und 154-160.
- REYNOLDS, M.C., WANG, M.C. & WALBERG, H.J. (1987): The Necessary Restructuring of Special and Regular Education. In: Exceptional Children 53 (1987), 391-398.
- RICHARDSEN, S.A., SNELL DOHRENWEND, B. & KLEIN, D. (1979): Die Suggestivfrage. Erwartungen und Unterstellungen im Interview. In: HOPF & WEINGARTEN, 205-230.
- RODUST, H. (1988): Zur Praxis der Sprachtherapie. In: Projektgruppe Integrationsversuch (Hrsg.): Das Fläming-Modell. Gemeinsamer Unterricht für behinderte und nichtbehinderte Kinder an der Grundschule. Weinheim, Basel, 103-119.
- RODUST, H. & SCHINNEN, M. (1985): Aische bleibt in ihrer Klasse. Integrative Sprachtherapie an der Grundschule. In: Die Sprachheilarbeit 30 (1985) 6, 285- 289.
- RÖDLER, P. (1995): Den gemeinsamen Unterricht sichern - Aufgaben für die Zukunft. In: Behindertenpädagogik 34 (1995) 1, 2-10.
- ROSEN, S.W. & REYNOLDS, M.C. (1978): Special Education: Past, Present and Future. In: Readings in Special Education 78/79. Guilford: Special Learning Corporation, 3-9.
- ROSENBERGER, M. (1994): Elterninitiativen gegen die Aussonderung von Kindern. In: EBERWEIN, 369-377.
- ROSENBERGER, M. (1995): 10 Jahre gemeinsam leben - gemeinsam lernen / Eltern gegen Aussonderung - was erreicht wurde und was noch zu erreichen ist. In: Gemeinsam leben 3 (1995) 1, 4-10.

- ROSENBUSCH, H.S. (1995): Nonverbale Kommunikation im Unterricht - Die stille Sprache im Klassenzimmer. In: ROSENBUSCH & SCHOBER, 166-206.
- ROSENBUSCH, H.S. & SCHOBER, O. (Hrsg.) (1995): Körpersprache in der schulischen Erziehung: Pädagogische und fachdidaktische Aspekte nonverbaler Kommunikation. Hohengehren: Schneider Verlag, 2. überarbeitete und erweiterte Auflage.
- ROTHSTEIN, L.F. (1990): Special Education Law Report. White Plains, NY: Longman.
- ROTHHAUS, R. (1990): Die systemische Perspektive. Zum Verhältnis von Erziehung und Therapie aus systemischer Sicht. In: HUSCHKE-RHEIN 1990, 28-39.
- SAARLÄNDISCHES SCHULORDNUNGSGESETZ (1986): Gesetz zur Ordnung des Schulwesens im Saarland. Geändert am 4. Juni 1986. In: Amtsblatt des Saarlandes, 477f.
- SANDER, A. (1978): Welche Schule für welche Kinder? - über die unterrichtliche Ineffizienz der Lernbehindertenschule bei globaler Zuweisung der Grundschulversager. In: Behindertenpädagogik 17 (1987), 152-166.
- SANDER, A. (1987): Zur ökosystemischen Sichtweise in der Sonderpädagogik. In: EBERWEIN, 207-221.
- SANDER, A. (1988): Behinderte Kinder und Jugendliche in Regelschulen. St. Ingbert: Röhrig.
- SANDER, A. (1990): Schule und Schulversagen aus ökosystemischer Sicht. In: HUSCHKE-RHEIN, 65-72.
- SANDER, A. (1994): Behinderungsbegriffe und ihre Konsequenzen für die Integration. In: EBERWEIN, 99-107.
- SANDER, A. & HILDESCHMIDT, A. (1993): Kind-Umfeld-Diagnose - ein ökosystemischer Ansatz: mit Anregungen für die diagnostische Phase. St. Ingbert: Röhrig.
- SAWYER, D. (1991): Whole Language in Context: Insights into a Current Great Debate. In: Topics in Language Disorders 11 (1991), 1-3.
- SCHAAR, E. & SCHOR, B. (1991): Das sonderpädagogische Förderzentrum - ein wirklichkeitsnahes Integrationsmodell. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 42 (1991), 780-788.
- SCHAAR, M. (1994): Leserbrief. In: Die Sprachheilarbeit 39 (1994) 1, 33-34.
- SCHETZ, K.F. & BILLINGSLEY, B.S. (1992): Speech Language Pathologists' Perceptions of Administrative Support and Non-Support. In: Language, Speech, and Hearing Services in the Schools 23 (1992), 153-158.
- SCHIEFELBUSCH, R.L. (Ed.) (1986): Language Competence - Assessment and Intervention. San Diego, CA: College Hill.
- SCHIEPEK, G. (1986): Systemische Diagnostik in der klinischen Psychologie. Weinheim, München: Psychologie Verlags Union.
- SCHLIPPE, A. von (1991): Familientherapie im Überblick. Basiskonzepte, Formen, Anwendungsmöglichkeiten. Paderborn: Junfermann.
- SCHMIDT, S. (Hrsg.) (1987): Der Diskurs des radikalen Konstruktivismus. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- SCHÖLER, J. (1990): Nichtaussonderung von 'Kindern und Jugendlichen mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen'. Auf der Suche nach neuen Begriffen. In: EBERWEIN, 83-90.
- SCHÖLER, J. (1993): Integrative Schule - integrativer Unterricht. Hamburg: Rowohlt.
- SCHÖNBERGER, F. (1985): Phasen des Bewegungshandelns und die Problemstellungen der Bewegungshandlung. In: JETTER, K.H.: Leben und Arbeiten mit behinderten und gefährdeten Säuglingen und Kleinkindern. Stadthagen, 217-223.
- SCHÖNBERGER, F. (1991): Menschenbild und Methode. In: Behinderte 6 (1991), 5-21.

- SCHORY, M.E. (1990): Whole Language and the Speech Language Pathologist. In: *Speech, Language, and Hearing Services in Schools* 21 (1990), 206-211.
- SCHUCK, K.D. (1995): Zum Erfordernis der Professionalisierung sprachbehinderter pädagogischer Tätigkeit in einer sich wandelnden Schule. In: *Die Sprachheilarbeit* 40 (1995) 3, 225-233.
- SEARLE, J. (1969): *Speech Acts: An Essay in the Philosophy of Language*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- SECORD, W.A. (1990): Preface. In: SECORD & WIIG, Vii-Viii.
- SECORD, W.A. & DAMICO, J.S. (1992): *Descriptive / Nonstandardized Language Assessment. Best Practice in School Speech-Language Pathology*. The Psychological Corporation, Hartcourt Brace Jovanovich.
- SECORD, W.A. & WIIG, E.H. (1990): *Collaborative Programs in the Schools: Concepts, Models, and Procedures*. The Psychological Corporation, Hartcourt Brace Jovanovich.
- SECORD, W.A. & WIIG, E.H. (1994): *Communication And Language Assessment in the Classroom*. Eugene, OR: Oregon Speech, Language, and Hearing Association.
- SELVINI-PALAZZOLI, M. et al. (1978): Hypothesisieren - Zirkularität - Neutralität: Drei Richtlinien für den Leiter der Sitzung. In: *Familiendynamik* 2 (1978) 6, 123-139.
- SEMMELE, M.I., ABERNATHY, T.V., BUTERA, G. & LESAR, S. (1991): Teacher Perceptions of the Regular Education Initiative. In: *Exceptional Children* 1 (1991) 58, 9-25.
- SENATOR FÜR BILDUNG, WISSENSCHAFT UND SPORT BREMEN (1993): *Förderzentren in Bremen*.
- SHAMES, G.H., WIIG, E.H. & SECORD, W. (1994) (Eds.): *Human Communication Disorders*. New York: Merrill College Publishing .
- SHAPIRO, H. (1992): Debatable Issues Underlying Whole Language Pathologist's Perspective. In: *Language, Speech, and Hearing Services in Schools* 23 (1992) 3, 308-311.
- SIMON, C. (1987): Out of the Broom Closet and Into the Classroom: the Emerging SLP. In: *Journal of Childhood Communication Disorders* 11 (1987) 1, 41-66.
- SINCLAIR, J. & COULTHARD, M. (1975): *Towards an Analysis of Discourse: The Language of Teachers and Pupils*. Oxford: University Press.
- SINGER, P. (1984): *Praktische Ethik*. Stuttgart 1984.
- SLATER, S.C. (1992): Portrait of a Profession. In: *ASHA*, August (1992), 61-65.
- SPECK, O. (1991): *System Heilpädagogik. Eine ökologisch-reflexive Grundlegung*. München: Reinhard Verlag.
- SPECK, O. (1995): Aktuelle Fragen der sonderpädagogischen Förderung. In: *Die Sonderschule* 40 (1995) 3, 166-181.
- SPEIDEL, G.E. & NELSON, K. (Eds.) (1989): *The Many Faces of Imitation in Language Learning*. New York: Springer.
- STEWART, S.R. (1987): Language: Creating a Literate Environment for Reading and Writing Development. In: *Journal of Childhood Communication Disorders* 11 (1987), 91-106.
- STRICKLAND, B.B. & TURNBULL, A.P. (1990): *Developing and Implementing Individualized Education Programs*. Columbus, OH: Merrill Publ., 3. Auflage.
- SZAGUN, G. (1986): *Sprachentwicklung beim Kind*. München, Weilheim: Psychologie-Verlags-Union.
- TATTERSHELL, S. (1987): Mission Impossible: Learning How A Classroom Works Before It's too Late! In: *Journal of Childhood Communication Disorders* 11 (1987), 181-184.
- TAYLOR, J.S. (1992): *Speech Language Pathology Services in the Schools*. Boston, MA: Allyn & Bacon.

- TEPP, K. (1993): Das Beratungszentrum Integration Hamburg (BZI). In: MOHR, 127-140.
- TEUMER, J. (1990): Entwicklungslinien schulischer Maßnahmen für Sprachbehinderte. In: SCHUCK, K.D. (Hrsg.): Beiträge zur integrativen Pädagogik. Weiterentwicklungen des Konzepts gemeinsamen Lebens und Lernens Behinderter und Nichtbehinderter. Hamburger Buchwerkstatt, 214-236.
- THÜMMEL, I. & THEIS-SCHOLZ, M. (1995): (Sonder-) Pädagogik und Postmoderne - Wider eine Pädagogik der Beliebigkeit. In: Behindertenpädagogik 34 (1995) 2, 171-177.
- TROMMSDORFF, G. (1987): Behinderte in der Sicht verschiedener Kulturen. In: KLAUER, K.J. & MITTER, W.: Handbuch der Sonderpädagogik, Band 11: Vergleichende Sonderpädagogik. Berlin: Marhold, 23-47.
- UNESCO (1994): The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Education. World Conference on Special Education Needs, Salamanca, Spanien.
- VAN RIPER, C. (1939): Speech Correction: Principles and Methods. New York: Prentice Hall.
- VARELA, F.S. (1987): Autonomie und Autopoiese. In: SCHMIDT, 119-132.
- VDS AKTUELL (1989): Von der Sonderschule für Lernbehinderte zum Sonderpädagogischen Förderzentrum. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 12 (1989), 868-872.
- VERNOOIJ, M.A. (1992): Von der Sonderschule für Lernbehinderte zum Sonderpädagogischen Förderzentrum - Fortschritt oder Täuschungsmanöver? In: Sonderpädagogik 22 (1992), 148-156.
- VÖLKER-TOMANEK, H. (1994): Leserschrift aus dem Erft-Kreis. In: Die Sprachheilarbeit 39 (1994) 1, 34-35.
- VOSS, R. (1990): Systemische Konsultation und interdisziplinäre Kooperation. Förderung sozialer Netzwerke durch professionelle Unterstützung. In: HUSCHKE-RHEIN, 15-27.
- WACHTEL, P. & WITTRÖCK, M. (1990): Aspekte der Kooperation von Grundschullehrern und Sonderschullehrern. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 8 (1990), 263-271.
- WALKER, H.M. & RANKIN, R. (1983): Assessing the Behavioral Expectations and Demands of Less Restrictive Settings. In: School Psychology Review 12 (1983) 3, 274-284.
- WALLACH, G. (1990): Magic Buries Celts: Looking for Broader Interpretations of Language Learning and Literacy. In: Topics in Language Disorders 10 (1990) 2, 63-80.
- WALLRABENSTEIN, W. (1991): Offene Schule - offener Unterricht. Ratgeber für Eltern und Lehrer. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 2. Auflage.
- WANG, M.C. & WALBERG, H.J. (1988): Four Fallacies of Segregationism. In: Exceptional Children 55 (1988), 128-137.
- WASMUND-BODENSTEDT, U. (1982): Die tägliche Bewegungszeit in der Grundschule. Schorndorf: Hofmann.
- WATZLAWICK, P., BEAVIN, J. & JACKSON, D. (1969): Menschliche Kommunikation. Bern, Stuttgart, Toronto: Hans Huber Verlag,
- WATZLAWICK, P. (1985): Wirklichkeitsanpassung oder angepasste Wirklichkeit? Konstruktivismus und Psychotherapie. In: CARL FRIEDRICH VON SIEMENS-STIFTUNG, 69-84.
- WATZLAWICK, P. (Hrsg.) (1986): Die erfundene Wirklichkeit. Wie wissen wir, was wir zu wissen glauben? München: Piper
- WEATHERMAN, R., & SWENSON, K. (1974): Delphi-Technique. In: HENCELEY, S.P. & YATES, J.R. (Eds.): Futurism in Education: Methodologies. Berkeley, CA: McCutchan, 97-114.

- WEBER, H. (1987): Überlegungen zur therapeutischen Betreuung dysgrammatisch sprechender Kinder unter besonderer Berücksichtigung methodischer Fragestellungen. In: *Der Sprachheilpädagoge* 19 (1987) 1, 26-38.
- WEINER, C.A. & CREIGHTON, J.M. (1987): Documenting and Facilitating "School Readiness Language" in the Kindergarten Classroom. In: *Journal of Childhood Communication Disorders* 11 (1987), 125-138.
- WEISS, A.L. & NAKAMURA, M. (1992): Children with Normal Language Skills in Preschool Classrooms for Children with Language Impairments: Differences in Modeling Styles. In: *Language, Speech, and Hearing Services in the Schools* 23 (1992), 64-70.
- WEIZSÄCKER, E.U. von (1984): Fehlerfreundlichkeit. In: KORNWACHS, K. (Hrsg.): *Offenheit, Zeitlichkeit, Komplexität. Zur Theorie der offenen Systeme*. Frankfurt, New York, 167-201.
- WELLING, A. (1995): Didaktik - eine Herausforderung an die Sprachbehindertenpädagogik. In: *GROHNFELDT 1995b*, 38-59.
- WEISS, A.L. & NAKAMURA, M. (1992): Children with normal Language Skills in Preschool Classrooms for Children with Language Impairments: Differences in Modeling Styles. In: *Language, Speech, and Hearing Services in Schools* 23 (1992), 64-70.
- WEST, J.F., IDOL, L. & CANNON, G. (1989): *Collaboration in the Schools: Communicating, Interacting, Problem-solving*. Austin, TX: PRO-ED.
- WESTBY, C. (1990): The Role of the Speech Language Pathologist in Whole Language. In: *Language, Speech, and Hearing Services in Schools* 21 (1990), 228-237.
- WESTBY, C. (1992): Narrative Analysis. In: *SECORD & DAMICO*, 65-72.
- WHO (1980): *International Classification of Impairments, Disabilities, and Handicaps*. Genf: World Health Organization.
- WIIG, E.H. & SECORD, W.A. (1994a): Language Disabilities in School Age Children and Youth. In: SHAMES, WIIG, SECORD, 212-248.
- WIIG, E.H. & SECORD, W.A. (1994b): *Communication and Language Assessment in the Classroom*. Eugene, OR: Oregon Speech-Language-Hearing Association.
- WILL, M. (1986): *Educating Students with Learning Problems - A Shared Responsibility*. Office of Special Education and Rehabilitative Services. US Department of Education, Washington D.C.
- WITZEL, A. (1982): *Verfahren der qualitativen Sozialforschung. Überblick und Alternativen*. Stuttgart: Campus Verlag.
- WITZEL, A. (1985): Das problemzentrierte Interview. In: JÜTTEMANN, G.: *Qualitative Forschung in der Psychologie. Grundfragen, Verfahrensweisen, Anwendungsfelder*. Weinheim: Beltz.
- WOCKEN, H. (1988): Kooperation von Pädagogen in integrativen Grundschulen. In: WOCKEN, ANTOR, HINZ, 199-274.
- WOCKEN, H. (1993): Bewältigung von Andersartigkeit. Untersuchungen zur sozialen Distanz in verschiedenen Schulen. In: GEHRMANN, P. & HÜWE, B.: *Forschungsprofile der Integration von Behinderten*. Bochumer Symposion 1992. Essen: Neue Deutsche Schule, 86-106.
- WOCKEN, H., ANTOR, G. & HINZ, A. (1988): *Integrationsklassen in Hamburger Grundschulen. Bilanz eines Modellversuchs*. Hamburg: Curio.
- YSSELDYKE, J.E. (1987): Classification of Handicapped Students. In: WANG, M.C., REYNOLDS, M.C. & WALBERG, H.J. (Eds.): *Handbook of Special Education*. New York: Pergamon 1, 253-271.
- ZOLLINGER, B. (1994): *Spracherwerbsstörungen*. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt Verlag, 4. Auflage.