



## Erwartungen, Wünsche und Zufriedenheit von Eltern sprachbeeinträchtigter Grundschülerinnen und -schüler

### Expectations, desires and satisfaction of parents of elementary school students with speech and language disorders

Jörg Mußmann & Sebastian Dippelhofer

#### Zusammenfassung

Die vorliegende Studie geht davon aus, dass für sprachbeeinträchtigte Kinder eine schulische Inklusion der Grad an fachlicher und institutioneller Informiertheit der Eltern und deren wahrgenommenen Schwierigkeiten der Kinder relevante Faktoren sind. Dafür wurden 158 Elternpaare aus mehreren Bundesländern befragt, deren Kinder mit Sprachstörungen sowohl im gemeinsamen Unterricht als auch an einer Förderschule (Sprachheilschule) unterrichtet werden. Die Befunde zeigen zum einen eine ausgeprägte Informiertheit der Erziehungsberichtigten, zum andern eine geringe Rolle sozialer Argumente wie Wohnortnähe oder Erhalt von Freundschaften bei der Wahl der schulischen Angebote. Vielmehr sind kompetente Förderungen und Therapie zentral, die in spezialisierten Schulen erwartet werden. Anders als im politischen Diskurs angezeigt, sprechen die Ergebnisse dafür, die Sichtweisen der Eltern bei schulpolitischen Gestaltungsprozessen verstärkt in den Blick zu nehmen.

#### Schlüsselwörter

Schulzufriedenheit – Eltern – Inklusion – Sprachförderung – Sprachtherapie

#### Abstract

The present study assumes that the degree of technical and institutional knowledge of parents and the perceived language difficulties of their children are relevant factors for school inclusion of language impaired children. For this purpose, 158 sets of parents were interviewed in several German federal states, whose children with language disorders are taught both in mixed ability classes as well as at a special school (speech therapy school). The data illustrates, on the one hand, a strong awareness of the parents; on the other hand, that social arguments as the proximity to the residence or preservation of friendships have a minor role in the choice of the school. More competent promotions and treatment, which are expected in specialized schools, are rather crucial. Unlike in the political discourse, the results show that the views of parents are to be increasingly taken into consideration in the political design processes of this inclusion.

#### Keywords

School satisfaction – parents – inclusion – speech and language pedagogy and therapy

## 1 Ausgangssituation

Das öffentliche Schulsystem unterschied in den vergangenen Jahren zwischen Kindern mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf und regelte durch Erlasse und Schulgesetze das professionelle Angebot. Bei spezifischem Unterstützungsbedarf im Bereich der Entwicklung der Erstsprache wurde zum Zeitpunkt der Einschulung i.d.R. eine Empfehlung für eine Förderschule mit dem Schwerpunkt Sprache ausgesprochen. Im inklusiven System können sich die Eltern nun für den so genannten „gemeinsamen Unterricht entscheiden. Damit ändert sich die Organisation der sonderpädagogischen Unterstützung: Ehemalige Förderschulen delegieren als Zentren sonderpädagogischer Kompetenz für Beratung und Förderung mobile Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen mit dem Förderschwerpunkt Sprache für begrenzte Zeiträume an Grundschulen. Die Angebote der spezifischen Sprachförderung in exklusiven Einrichtungen oder als inklusive pädagogische Arbeit ersetzen jedoch nicht die logopädische bzw. sprachtherapeutische Versorgung durch Heilmittlerbringern im Bildungssystem, die für die Kinder mit Sprachbeeinträchtigungen notwendig werden kann, um langfristig an Erziehung und Bildung teilhaben zu können (vgl. Grohnfeldt, 2007a; Grohnfeldt & Lüdtkke, 2013).

Das System der sonderpädagogischen Unterstützung mit dem Förderschwerpunkt Sprache und das der Sprachtherapie unterscheiden sich hinsichtlich des Aufgabengebietes und der Zielsetzung (vgl. ebd.). Während Sprachtherapeuten und Logopäden mit einem Heilauftrag die Kompensation bzw. Beseitigung der Sprach-, Sprech- oder Stimmstörung verfolgen, liegt der Auftrag der spezialisierten Pädagoginnen und Pädagogen mit dem Förderschwerpunkt Sprache vornehmlich in der Gestaltung eines sprach- und kommunikationsensiblen Unterrichts, um die Teilhabe an Bildung und Erziehung zu ermöglichen (vgl. Mußmann, 2014a). Die Aufgabe der sprachheilpädagogisch qualifizierten Lehrkräfte ist es weiterhin, anderen Kolleginnen und Kollegen mit Beratungs- und Informationsgespräche zu helfen, den Fachunterricht an die Bedürfnislagen der Schülerinnen und Schüler einer heterogenen Lerngruppe anzupassen (Adaption von Sozial- und Arbeitsformen, der Medien, ggf. Lernziel differenzierung, vgl. Mußmann 2014a,b).

Mit Inkrafttreten der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (BRK) und den daraus angeleiteten KMK-Empfehlungen zur inklusiven Bildung (KMK, 2011) wird derzeit in der Bildungs- und Erziehungswissenschaft, in sonderpädagogischen Praxisfeldern, in der KMK sowie in Fachverbänden die zukünftige Organisation sonderpädagogischer Förderung entworfen und versucht sie umzusetzen. Ziel ist ein inklusives Schulsystem mit einer „Schule für alle“, die durchgehend und unabhängig von Alter, soziobiografischem Hintergrund, Religionszugehörigkeit, Muttersprache(n), kognitiver Leistungsfähigkeit, chronischen Erkrankungen sowie spezifischen Beeinträchtigungen alle Schülerinnen und Schüler an Unterricht in Regelschulen teilhaben lässt.

Die schulpolitischen Entwicklungen vollziehen sich in einigen Bundesländern jedoch schneller, als die empirische Forschung sie summativ erfassen und interpretieren kann. Zwei Beispiele sollen dies verdeutlichen: Während zum Beispiel in Baden-Württemberg noch 2012 ein separater Bildungsplan für die „Schule für Sprachbehinderte“ erlassen wurde, wird zum Zeitpunkt der Erstellung dieses Artikels bereits die Empfehlung einer wissenschaftlichen Expertenkommission diskutiert, die grundständige Sonderpädagogik vollständig aufzulösen. In Hamburg sieht die jüngste Schulgesetzänderung die grundsätzliche Beschulung aller Kinder mit einem Förderbedarf in den Bereichen Lernen, Sprache und Verhalten in der Regelgrundschule vor. Der Besuch einer separaten sonderpädagogischen Schulklasse ist nur auf Elternwunsch möglich. Gleichzeitig bleiben dort die ehemaligen Sprachheilschulen als so genannte Standortschulen in den neu geschaffenen Netzwerken mehrerer fusionierter Förderschulen (Regionale Bildungs- und Beratungszentren, ReBBZ) bestehen. Jedoch sind die sprachheilpädagogischen Lehrkräfte dort herausgefordert, kreuz-kategorial Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf in den Bereichen der emotionalen und sozialen Entwicklung, der Sprache und des Lernens in einer Lerngruppe gleichermaßen unterstützen.

Die Umsetzung der UN-BRK mit dem Ziel eines inklusiven Schulsystems hat die sehr heterogene Organisationsstruktur im föderalen Bildungswesen in Deutschland also nicht vereinfacht. Eine einheitliche Terminologie insbesondere hinsichtlich der Organisationsformen der inklusiven Bildung und sonderpädagogischen Unterstützungsangebote, wie sie auch für die hier vorgestellte Untersuchung notwendig ist, ist daher schwierig. Mit Blick auf die meisten Bundesländer lässt sich aber konstatieren, dass auch bei einem fortgeschrittenen, inklusiven Umbau der Schulsysteme oftmals Formen äußerer Differenzierung als vorübergehende Vorkehrungen zur

sprachheilpädagogischen Förderung vorgehalten werden. Dies sind entweder Lerngruppen innerhalb der Regelgrundschule („Sprachheilklassen“) oder eigene Schulorganisationen („Standortschule“ eines Beratungszentrums). In der hier vorgestellten Untersuchung wird daher weiterhin von „Sprachheilschulen“ gesprochen, wenn die Kinder der befragten Eltern eine solche vorübergehende Lerngruppe oder Form der Schulorganisation besuchen.

Die auf Sprachentwicklung und -förderung spezialisierte Domäne der Sonderpädagogik (Sprachheilpädagogik) setzt sich mit der Neuausrichtung der Handlungsfelder und Aufgabengebiete mit dem Förderschwerpunkt Sprache unter diesen schulpolitischen Bedingungen auseinander (Grohnfeldt & Lüdtke, 2013; Mußmann, 2012, 2013; 2014a, b; Mußmann & Dippelhofer, 2013). Dabei werden Diskurse gepflegt, in denen sich institutionelle Bestandswahrungen und disziplinäre Strukturhaltung widerspiegeln (vgl. Motsch, 2008; Theisel & Glück, 2012). Ein inklusiver Anspruch in der Pädagogik wird innerhalb der sonderpädagogischen Fachrichtungen oftmals mit ihrer De-Professionalisierung verbunden (vgl. Ahrbeck, 2012).

Die veränderten Rahmenbedingungen der Heilmittelrichtlinien vom 1.7.2011 (§ 11) ermöglichen nun den Einsatz von Sprachtherapeutinnen und Sprachtherapeuten, Logopäden und Logopädinnen und anderen Heilmittel Erbringenden im Bereich der sprachlichen Rehabilitation auch unter dem Dach der inklusiven Schule (vgl. Grohnfeldt & Lüdtke, 2013). Es ist zum jetzigen Zeitpunkt jedoch ungeklärt, ob und wie diese Möglichkeiten in den Bundesländern umgesetzt werden. Denn die Mitarbeit von Logopädinnen und Logopäden im Unterricht erfordert „kohärente didaktische Strukturen zwischen den Zielen der Heilmittelbringer und der Regelschullehrkräfte im Förderschwerpunkt Sprache [...]“ (Mußmann, 2014a), um dem übergeordneten Bildungsauftrag der Schule zu entsprechen (Mußmann, 2011; 2012; 2014a).

In dieser professionstheoretischen und institutionellen Gemengelage von schulischen sonderpädagogischen und sprachtherapeutischen Beratungs- und Unterstützungsangeboten und paraprofessionellen Angeboten durch Heilmittelerbringer in diesem institutionellen Umstrukturierungsprozess ist eine Verunsicherung der Eltern mit Blick auf die richtige schulische Unterstützung für ihre Kindern naheliegend. Verschiedene Studien im deutschsprachigen Raum haben sich bereits der Zufriedenheit der Eltern von Heranwachsenden mit sonderpädagogischen Förderbedarf mit Blick auf unterschiedliche Schulformen gewidmet. Neben Klicpera & Gasteiger-Klicpera (2005) konstatieren Ritterfeld, Lüke, Dürkoop, & Subellok (2011) beispielhaft für Nordrhein-Westfalen eine hohe Zufriedenheit der Eltern mit der Sprachheilschule, die von deren Kindern besucht wird. Sie stellen Zusammenhänge zwischen der Zufriedenheit und dem Grad der Beteiligung am Verfahren zur Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs heraus. Eltern zeigen sich besonders dann zufrieden, wenn sie sich gut über den Ablauf und die Ergebnisse des Feststellungsverfahrens informiert fühlen, sie den beteiligten Fachpersonen vertrauen können und ihnen glaubwürdig vermittelt wird, Einfluss auf die Entscheidung nehmen zu können.

## 2 Zielsetzung und Fragestellung

Die vorliegende Studie ergänzt diese Befunde durch eine Befragung von Eltern, deren Kinder zum einen eine Sprachheilschule besuchen, zum anderen integrativ bzw. inklusiv beschult werden. Dabei soll im Sinne einer Bestandsaufnahme ein deskriptiver Blick auf die Entscheidungshintergründe dieser beiden Elterngruppen zu ihren Einschätzungen über eine optimale Förderung, ihrer Zufriedenheit mit der Institution zum Zeitpunkt der Befragung und den Zusammenhängen dieser Dimensionen geworfen werden. Die Befunde sind Teil des übergeordneten Projektes „Speech and Language Transition Observation“ (SALTO-Studie) an der JLU Gießen (vgl. Mußmann, 2013; Mußmann & Dippelhofer, 2013). In diesem Projekt wurden 158 Eltern von Kindern mit sonderpädagogischen Förderbedarf im Bereich Sprache mit semi-standardisierten Fragebögen befragt. Ein Schwerpunkt lag auf der Bestandsaufnahme, Struktur- und Funktionsanalyse der quasi-institutionellen Vernetzung der beteiligten Sozialisationsinstanzen Kindergarten, Grundschule, Förderschule bzw. Förderzentrum und Familie.

Im Fokus des vorliegenden Textes liegt dabei die Perspektive der Eltern hinsichtlich ihres Wissens zum Thema Inklusion, des eingeschätzten Ausmaßes der Sprachbeeinträchtigung des Kindes sowie der Schulform, an der es unterrichtet wird. Auf Basis der Befunde vorangegangener Studien wird davon ausgegangen, dass die Eltern unabhängig von der schulischen Beratung, ihres Bildungsstandes und Wissens zur Inklusion individualisierte Förderung und Therapien fordern – und zwar in Abhängigkeit vom eingeschätzten Ausmaß der Sprachbehinderung ihres Nachwuchses sowie der dafür als optimaler Lernort eingeschätzten Schulform. Es wird vermutet, dass die

Eltern unabhängig von sprachdiagnostischen Expertisen das Ausmaß gesellschaftlicher Teilhabe ihrer Kinder in Folge spezifischer sprachlicher Entwicklungsverzögerungen oder -störungen als unmittelbare Bezugspersonen qualitativ angemessen einschätzen können.

Das Ziel ist die Beschreibung der Formen der Beschulung der Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf im Bereich Sprache, dem von den Eltern eingeschätzten Ausmaß ihrer Sprachbehinderungen, der Zufriedenheit der Eltern mit der aktuellen Schulform, ihrer Perspektive, welche Berufsgruppen, Einrichtungen und Formen der pädagogischen Unterstützung für nötig gehalten werden sowie mögliche Zusammenhänge. Die Ergebnisse können hilfreich für die weitere konzeptionelle und methodische Ausgestaltung für die Elternarbeit und -beteiligung (vgl. Ritterfeld, 2007) in netzwerkbasierten Unterstützungssystemen mit einem Förderschwerpunkt Sprache sein, die schulische und außerschulische pädagogische und sprachtherapeutische Ressourcen zu vermitteln beanspruchen. Diese stehen aber auch in Abhängigkeit von den unterschiedlichen Gesetzgebungen zur sonderpädagogischen Förderung in den einzelnen Bundesländern und den dort bereitgestellten Ressourcen.

### 3 Methode

Für eine objektive und zuverlässige Datenbasis wurde ein quantitativ-standardisierter Ansatz gewählt. In einem dafür konstruierten Fragebogen wurden die Eltern um Angaben zu dem Kind mit Sprach- bzw. Kommunikationsschwierigkeiten gebeten, das zuletzt eingeschult wurde, zu ihrem Umgang mit der Beeinträchtigung, ihren Einschätzungen in Bezug auf die besuchte Schule sowie um soziobiografische Daten. Zur differenzierten Darstellung über die Entscheidungshintergründe, dem Ausmaß der Beeinträchtigung ihrer Kinder, dem Wissen über das Thema Inklusion und ihren Bildungshintergründen umfasst der vierseitige Fragebogen 20 geschlossene und offene Fragen mit 27 Variablen. Das Instrument operiert überwiegend mit Likert-Skalen und bedurfte zur Bearbeitung zwischen 15 und 20 Minuten. Die Erhebung wurde mit einem Pretest pilotiert.

Der Versand erfolgte über die Schulleitungen von sonderpädagogischen Zentren, deren Sprachheilpädagogen sowohl sprachbeeinträchtigte Schülerinnen und Schüler an Grundschulen über den mobilen bzw. ambulanten Dienst unterstützten als auch in eigenen Sprachheilklassen unterrichteten. Die Leitungen verschickten die Bögen an zufällig ausgewählte Eltern von Kindern in beiden Organisationsformen. Das Einschlusskriterium für die Befragung war das Angebot im Förderschwerpunkt Sprache der Schule, die Mitgliedschaft von entsprechenden Sonderpädagogen im Kollegium im mobilen Dienst sowie Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem oder besonderem Förderbedarf im Bereich Sprache, die in der angeschriebenen Schule oder integrativ an Regelgrundschule durch dieses Personal in der Schule bzw. im mobilen Dienst unterstützt wurden. Die Anzahl der Schulen, die als Beratungs-, Förder- oder Kompetenzzentren diese Kriterien erfüllen, ist in den einzelnen Bundesländern sehr unterschiedlich, so dass nicht alle gleichermaßen vertreten sein können und die Befunde sowohl vor diesem als auch den differenzierten rechtlichen Situationen zu interpretieren sind. Insgesamt wurden in Nordrhein-Westfalen 15, in Hessen 10, in Bayern fünf, in Niedersachsen und Mecklenburg-Vorpommern jeweils drei, in Schleswig-Holstein und Thüringen jeweils zwei sowie in Bremen eine Schule angeschrieben. Zusätzlich wurde in einschlägigen Internet-Foren für Eltern ein Online-Fragebogen bereitgestellt oder durch direktes Anschreiben über E-Mail-Verteilern von Elternvertretern einzelner Schulen, Elternverbänden oder Fördervereinen darauf verwiesen. Die Erhebung lief vom 1.7.2010 bis 1.11.2010. Von den angestrebten 250 Elternpaaren hatten nach Beendigung der Feldphase 158 hierzu Aussagen formuliert.

Den univariaten Analysen folgen bivariate Betrachtungen der zentralen Faktoren: So werden die Einschätzungen des Ausmaßes damaliger Schwierigkeiten, die Schulform an der unterrichtet wird und die Frage nach dem Ort der optimalen Unterstützung jeweils mit soziobiografischen Hintergründen – Geschlecht und Alter des Kindes, Familienstand, Bildungsgrad – sowie Angaben zur Schule verknüpft; hier werden Informationen über Zufriedenheiten, Hintergründe der Wahl, Wissen über Integration/Inklusion sowie die Bedeutung von Beratung erfasst. Bedingt durch die kleine Stichprobe bzw. geringen Fallzahlen bei den bivariaten Verteilungen kann der vorliegende Beitrag zumal Tendenzen der Elternzufriedenheit skizzieren.

## 4 Ergebnisse

### 4.1 Die Befragten im Portrait

Mit einem Anteil von mehr als zwei Dritteln antworteten überwiegend Eltern, deren Kinder eine Sprachheilschule besuchten; jene, deren Kinder in einem allgemeinen bzw. gemeinsamen Unterricht beschult werden, sind deutlich weniger vertreten. Ein Viertel schickt sein Kind auf eine Grundschule mit gemeinsamem Unterricht. Eine Minderheit verfolgt eine Beschulung mit Unterstützung ambulanter Sprachheillehrkräfte oder durch Sprachheil- oder Kooperationsklassen (4 %).

Zwar werden in dieser Untersuchung die Eltern als Paare beschrieben, es nahmen insgesamt aber deutlich mehr Mütter als Väter an der Studie teil (87 % vs. 13 %). Mehr als die Hälfte der Befragten kommt aus Hessen. Diese Dominanz wird auf eine parallel integrierte Einzelfallstudie zu einem schulischen Praxisprojekt in Gießen zurückgeführt. Dabei zeigt sich in den Daten eine starke Repräsentanz des mittleren Bildungsabschlusses – Hauptschul- und Akademikerhaushalte sind in der Minderheit. Weiterhin fühlen sich die Eltern über das Thema Inklusion mehrheitlich sehr gut informiert. Mit rund jedem Fünften existiert aber auch ein nennenswerter Anteil, der sein Wissen zu diesem Thema eher als gering einschätzt.

Unter den Kindern, auf die Bezug genommen wird, sind mehr Jungen als Mädchen (61 % vs. 39 %) und überwiegend 6 bis 10-Jährige. Auf einen sprachlichen Förderbedarf der Kinder wurde ein Drittel der Eltern durch pädagogische Fachkräfte im Kindergarten hingewiesen, jeder fünfte der Befragten erkannte ihn selbst. Die angegebenen Störungsformen spiegeln die in der einschlägigen Literatur angegebenen Prävalenzen wider (vgl. Grohnfeldt 2007b). Mehrheitlich wurden primäre, spezifische Sprachentwicklungsstörungen beschrieben (66 %). Sekundäre bzw. eingebettete Sprachentwicklungsstörungen, z. B. im Zusammenhang mit auditiven „Wahrnehmungsverarbeitungsstörungen“, spielen eine deutlich geringere Rolle (14 %). Dass ein hohes Maß an Übereinstimmung von Eltern und Expertinnen bzw. Experten bei der Einschätzung kindlicher Entwicklungsbeeinträchtigungen besteht, zeigte bereits eine Untersuchung von Limm & von Suchodoletz (1999).

Tabelle 1: Hintergründe für die Wahl der Schulform (Angaben in %; Mehrfachnennungen möglich; N=158)

Bedeutsam für die Wahl	
Kompetente Förderung und Therapie durch spezialisierte Lehr- und Fachkräfte	68
Es war abhängig von der Art und dem Schweregrad der Schwierigkeiten im Bereich Sprache, Sprechen oder Kommunikation	39
Wichtig war die gleiche reguläre Schulform, wie sie jedes andere Kind auch besuchen kann	24
Wohnortnähe der Schule	23
Erhalt von Freundschaften	13

Quelle: Salto-Studie 2010, Universität Gießen

Die *Wahl der Schulform* (die Kursivsetzung verweist auf die originale Formulierung im Fragebogen) war überwiegend von der Suche nach *kompetenter Förderung und Therapie durch spezialisierte Lehr- und Fachkräfte* begleitet (68 %). Wenngleich deutlich nachrangiger kommen auch der *Art und Schwere der Sprachstörung* der Kinder eine verhältnismäßig wichtige Rolle zu (vgl. Tabelle 1). Die Gründe, die aus bildungspolitischer Sicht vornehmlich als Argumente für einen inklusiven Unterricht herangezogen werden (vgl. KMK 1998; 2011), nehmen aus der Perspektive der Eltern eine untergeordnete Rolle ein. Die Bedeutung, das Kind eine *reguläre Schulform* besuchen zu lassen und eine entsprechende Nähe *zum Wohnort* zu haben, stellt jeweils nur für rund ein Viertel der Befragten eine nennenswerte Bedeutung dar. Ein *Erhalt von Freundschaften* war am unwichtigsten.

Blickt man auf die Zufriedenheit der Eltern mit der gewählten Schulart, scheint diese außerordentlich ausgeprägt zu sein – die überwiegende Mehrheit äußert sich entsprechend (88 %) und hält diese auch für ihr Kind gegeben. Eine nähere Betrachtung der Schularten konkretisiert dieses Bild: Sofern die Heranwachsenden eine Sprachheilschule besuchen, ist die Zufriedenheit der Erziehungsberechtigten höher, als bei jenen, die einen allgemeinen bzw. gemeinsamen Unterricht präferieren (95 % vs. 75 %). Parallel signalisiert diese Gruppe eine höhere Unzufriedenheit mit der gewählten Schulform, als Eltern, die sich für eine Sprachheilschule entschieden haben (26 % vs. 6 %). Für zwei Fünftel war dabei eine Beratung durch die Schule oder Schulbehörde bedeut-

sam; genauso viele meinen, diese war aber nicht ausschlaggebend. Jeder Fünfte maß ihr keine Rolle zu.

Tabelle 2: Hintergründe für die Wahl der Schulform (Angaben in %; Mehrfachnennungen möglich; N=158)

Bedeutsam für die Wahl	Eltern mit Kind in ...		
	Sprachheil- schule	Allgemeiner/ Gemeinsamer Unterricht a)	
Kompetente Förderung und Therapie durch spezialisierte Lehr- und Fachkräfte	86	36	**
Es war abhängig von der Art und dem Schweregrad im Bereich Sprache, Sprechen oder Kommunikation	51	15	**
Wichtig war die gleiche reguläre Schulform, wie sie jedes andere Kind auch besuchen kann	17	40	**
Wohnortnähe der Schule	5	62	**
Erhalt von Freundschaften	3	36	**

a) Zusammenfassung von Unterrichtsformen: „in einer Grundschule mit gemeinsamen Unterricht bzw. in einer Integrationsklasse“ und „in einer Grundschule mit Unterstützung z. B. durch ambulante Sprachheillehrkräfte, Sprachheil- oder Kooperationsklassen o.ä.“

\*\*  $p \leq 0.01$  (Chi2-Test)

Quelle: Salto-Studie 2010, Universität Gießen

Eine genaue Fokussierung der Schulformen zeigt, dass für Eltern, deren Kinder eine Sprachheilschule besuchen, deutlich stärker therapeutisch-diagnostische Überlegungen zentral waren: Ihnen geht es in außerordentlich hohem Maße allem voran um eine kompetente Förderung und Therapie durch spezialisierte Lehr- und Fachkräfte. Für knapp die Mehrheit ist insgesamt auch die *Art und der Schweregrad der Schwierigkeiten* wichtig (vgl. Tabelle 2). Mit der Entscheidung für einen allgemeinen bzw. einen gemeinsamen Unterricht treten diese Faktoren deutlich in den Hintergrund: Eine kompetente Förderung sowie der Blick auf die Art und den Schweregrad der Sprachstörung stehen sichtbar weniger im Fokus. Bedeutsam erscheint diesen Eltern vielmehr eine unmittelbare Wohnortnähe zur Schule (62%). Auch der Besuch einer regulären Schulform sowie der Erhalt bestehender Freundschaften ihrer Kinder sind für sie relevanter. Diese Felder haben für Eltern, die eine Sprachheilschule gewählt haben, weniger Gewicht.

Mit Blick auf den Bildungshintergrund deutet sich bei der hier untersuchten Stichprobe an, dass es den Eltern mit höheren Abschlüssen (Abitur oder Realschulabschluss) bei der Schulwahl eher um die Sicherstellung diagnostisch-therapeutischer Versorgung ihrer Kinder in der Schule zu gehen scheint. Die eher sozialen Aspekte wie die Wohnortnähe oder der Erhalt der Freundschaften scheinen eher den Eltern mit niedrigeren Schulabschlüssen wichtig zu sein.

#### 4.2 Sprachstörungen und Unterrichtsort

Am häufigsten gaben die Befragten an, ihr Kind besuche eine Sprachheilschule (vgl. Tabelle 3). Der Anteil der Erziehungsberechtigten, deren Kinder sonderpädagogische Unterstützung in der regulären Grundschule erhalten, ist geringer; ein Viertel äußert sich entsprechend. Die Eltern, deren Kinder Unterstützung durch ambulante Sprachheillehrkräfte, Sprachheil- oder Kooperationsklassen an einer Grundschule oder an einer Förderschule mit einem anderen Förderschwerpunkt erhalten, sind in dieser Befragung eine Minderheit. In der Gesamtschau zeigt sich die Tendenz, dass überwiegend Kinder aus mittleren bzw. höheren Bildungshaushalten eine Sprachheilschule besuchen; haben die Eltern einen akademischen oder Hochschulabschluss, ist diese geringer; besonders in der bildungsfernen Schichten scheint man auf gemeinsamen Unterricht bzw. eine Integrationsklasse Wert zu legen.

Tabelle 3: Schulform, in der das Kind derzeit unterrichtet wird (Angaben in %; N=158)

Das Kind wird derzeit unterrichtet in einer ...	
Schule mit Förderschwerpunkt Sprache/Sprachheilschule	67
Grundschule im gemeinsamen Unterricht bzw. in einer Integrationsklasse	26
Grundschule mit Unterstützung (z. B. durch ambulante Sprachheillehrkräfte, Sprachheil- oder Kooperationsklassen, o.ä.)	4
Förderschule mit einem anderen Förderschwerpunkt (z. B. Lern- oder Erziehungshilfe)	4

Quelle: Salto-Studie 2010, Universität Gießen

Es zeichnet sich auch ab, dass die Sprachheilschule am nachhaltigsten als der *Ort einer optimalen Förderung und Unterstützung* eingeschätzt wird (68 %). Deutlich geringer wird diese Förder- und Unterstützungskompetenz der Schule generell sowie dem gemeinsamen Unterricht an einer Regelschule zugesprochen (18 bzw. 13 %). Dieser Befund geht mit der Sicht einher, dass am besten Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen in der Lage sein sollen, die Heranwachsenden fachlich angemessen zu fördern und zu unterstützen; Regelschullehrkräften wird das sichtbar wenig zugetraut (61 vs. 32 %). Ausschließlich auf eine *spezifische Sprachtherapie neben dem Unterricht* oder auf *Toleranz der Lehrkräfte* zu setzen, wird von weniger als jedem Fünften für ausreichend erachtet. Ferner lehnen die Eltern, deren Kinder in einem allgemeinen bzw. gemeinsamen Unterricht beschult werden, eine besondere Unterstützung oder Rücksichtnahme gegenüber Heranwachsenden mit Sprach-, Sprech- und Kommunikationsschwierigkeiten deutlicher ab, als wenn der Nachwuchs eine Sprachheilschule besucht (17 % vs. 1 %).

Tabelle 4: Einschätzung der damaligen Schwierigkeiten des Kindes im Bereich Sprache, Sprechen und Kommunikation, am regulären Unterricht in der Grundschule teilnehmen zu können (Angaben in %; N=158)

Damalige Schwierigkeiten waren	Eltern mit Kind in ...		
	Sprachheilschule	allgemeinem/gemeinsamem Unterricht a)	
groß b)	74	40	**
gering	1	11	**
keine Schwierigkeiten	5	21	**

a) Zusammenfassung von Unterrichtsformen: „in einer Grundschule mit gemeinsamen Unterricht bzw. in einer Integrationsklasse“ und „in einer Grundschule mit Unterstützung z. B. durch ambulante Sprachheillehrkräfte, Sprachheil- oder Kooperationsklassen o.ä.“

b) Zusammenfassung der Kategorien: 1=sehr groß und 2=groß

\*\*  $p \leq 0,01$ , (Chi2-Test)

Quelle: Salto-Studie 2010, Universität Gießen

Das *Ausmaß der damaligen Schwierigkeiten* der Kinder am regulären Grundschulunterricht teilzunehmen, hält zwei Drittel der Befragten für sehr groß bzw. für groß. Nur eine Minderheit von 4 % schätzt die Lernbarrieren als gering ein. Jeder Zehnte sieht hier überhaupt keine Schwierigkeiten. Auch in diesem Feld unterscheiden sich die Eltern mit Blick auf die Unterrichtsorte: So schätzen drei Viertel der Erziehungsberechtigten, deren Kinder eine Sprachheilschule besuchen, das Ausmaß der damals erkannten Schwierigkeiten als außerordentlich hoch ein – diese Sicht ist deutlich geringer, wenn der Nachwuchs in einen allgemeinen bzw. gemeinsamen Unterricht geht (vgl. Tabelle 4). Hingegen gelten die Probleme bei jenen als gering, die eine Sprachheilschule gewählt haben. Wurde ein regulärer bzw. gemeinsamer Unterricht präferiert, ist dieser Anteil zehnmal so hoch. Dieser Gruppe betont auch am ehesten, überhaupt keine Schwierigkeiten wahrgenommen zu haben (21 %).

Mit steigendem Ausmaß der eingeschätzten Schwierigkeiten wird die *beste Förderung* an Sprachheilschulen und von spezialisierten Pädagogen gesehen. Die Befragten neigen auch dazu, mit zunehmender Intensität der Schwierigkeiten ihrer Kinder für sie die Sprachheilschule zu wählen. Dabei ist die Tendenz skizzierbar, dass für Eltern mit höherem Bildungshintergrund eher sonderpädagogische und therapeutische Fachkräfte als fachlich am besten für die Förderung und Unterstützung gelten. Je niedriger dieser ist, desto eher wird eingeschätzt, dass dazu das Regel-schulkollegium genügt.

## 5 Diskussion und Schlussforderung

Ziel der vorliegenden Untersuchung war es, schulbezogene Wünsche und Zufriedenheiten der Eltern mit sprachbeeinträchtigten Kindern zu erfassen. Dabei lag die Teilnahmebereitschaft besonders hoch bei jenen Eltern, deren Kinder zum Zeitpunkt der Befragung die separate Schulform der Sprachheilschule besuchten. Dies mag mit der Beobachtung korrespondieren, dass sich diese Erziehungsberechtigten auch in einem hohen Maß im Rahmen von Elterninitiativen in einigen Bundesländern einbringen (wie z. B. mit Petitionen in Niedersachsen), um sich zu Kritikpunkten der inklusiven Umgestaltung zu äußern und an Gestaltungsprozessen zu beteiligen. Den vorliegenden Befunden folgend, schätzen sich die Befragten auch gut informiert zum Thema ‚Inklusion‘ ein. Ob diese Eltern in dieser Frage auch grundsätzlich politisch engagiert sind, wurde nicht überprüft. Mit einem solchen Engagement könnte aber ein höherer Grad an Informiertheit einhergehen.

Es ist aber festzuhalten, dass mit einem Fünftel ein nennenswerter Anteil ihr Wissen zu diesem Thema eher als gering einschätzt. Das kann den Schluss zulassen, dass Teile bildungs- bzw. schulpolitischer Prozesse wie die Inklusion ohne durchgehende Kenntnisnahme und Beteiligung betroffener Eltern ablaufen. Die Möglichkeit der Kenntnisnahme und aktiven Teilhabe der Eltern sollte eingehender als Bedingung für die Verwirklichung der inklusiven Schule in den Blickpunkt rücken. Eine Schule, die größtmögliche Teilhabe an Bildung ermöglichen soll, erfordert bereits im Prozess der Entstehung das größtmögliche Maß an Beteiligung der Zielgruppen, also der Schülerinnen und Schüler und deren Eltern.

Im Rahmen der hier vorgestellten Studie nahmen überwiegend Mütter teil. Dieser Befund zur Teilnahme kann mit einem Ergebnis von Ritterfeld (2007, 927) korrespondieren. Sie stellte in ihrer Untersuchung zur elterlichen Einstellung zur Kindersprachtherapie fest, dass kaum Väter zu den hierfür grundlegenden Therapiesitzungen erschienen – zudem zeigten gerade Mütter ein großes Interesse an professionell gestalteter Unterstützung ihrer Kinder. In der Praxis mag es sicherlich auch ein fehlendes Interesse bei Elternteilen geben, „sich mit der Störung ihres Kindes auseinanderzusetzen, jedoch scheinen diese deutlich in der Minderzahl zu sein“ (Ritterfeld, 2007, 927).

Die vorliegenden Befunde zeigen, dass die pädagogischen Fachkräfte die Erziehungsberechtigten bereits auf sprachliche Auffälligkeiten hinwiesen, als ihre Kinder noch im Kindergarten waren. Dies kann mit dazu beitragen, dass die Einschätzungen der Eltern zu den Entwicklungsschwierigkeiten ihrer Kinder meist jenen der beruflichen Fachkräfte ähneln, wies dies im Vorfeld Limm & von Suchodoletz (1999) gezeigt haben. Es bedarf näherer Untersuchungen, welchen Einfluss die Einstellung zur schulischen Inklusion der Eltern auf die Bereitschaft zur Benennung und Beschreibung von spezifischen Sprachbeeinträchtigungen ihrer Kinder im Austausch mit spezialisierten Fachkräften hat und inwieweit eine frühe Kenntnis einer entsprechenden Sprachbeeinträchtigung hierzu wirkt. Ritterfeld (2007, 931) merkt an, dass die Kenntnis über die Möglichkeit von Beratung und Sprachtherapie bereits einen sensibilisierenden Effekt ausüben kann.

Bei den hier befragten Eltern war die Informiertheit über solche Unterstützungsangebote anscheinend hoch, denn die Wahl der Schulform vor dem Zeitpunkt der Befragung war überwiegend von der Suche nach spezialisierten Lehr- und Fachkräften begleitet. Soziale Argumente wie Wohnortnähe oder Beibehaltung der Bezugsgruppe aus dem Kindergarten, die aus bildungspolitischer Sicht oft herangezogen werden, spielten eher eine untergeordnete Rolle. In dieser Frage unterscheiden sich jedoch die Erziehungsberechtigten: Jene, die Wert auf fachlich spezialisiertes Personal im Rahmen der Bildung und schulischen Unterstützung ihrer Kinder legen, entscheiden sich eher für die zum Zeitpunkt der Studie angebotenen separaten Schulformen wie die Sprachheilschule – diese wiesen in der Befragung einen höheren Bildungsabschluss auf. Mit der stärkeren Betonung sozialer und emotionaler Bedingungen entschieden sie sich eher für integrative/inklusive Angebote durch reguläre Grundschulen – ungeachtet der Frage, ob diese auch die entsprechenden spezialisierten Fachkräfte anbieten können. Diese Eltern wiesen einen geringeren Bildungsabschluss auf und hielten auch die Regelschullehrkräfte an diesen Grundschulen für imstande, die angemessene sonderpädagogische Unterstützung für ihre Kinder mit Entwicklungsschwierigkeiten sicherzustellen.

Die vorliegenden Daten sind auf der einen Seite insofern kritisch zu betrachten, da sie aufgrund der geringen Stichprobe primär Tendenzen aufzeigen und nur einen ersten, explorativen Einblick geben können. Auch auf Grund der fortlaufenden politischen Gestaltungsprozesse und weiterhin ausstehender empirischer Befunde zu vielen Fragen der inklusiven Schule können

diese vorerst nur einen formativen Charakter haben. Summative Untersuchungen sind daher erforderlich. Auf der anderen Seite wären die hier skizzierten Befunde aber in Anbetracht der bisweilen ideologisch geführten Inklusionsdiskussion durchaus ernst zu nehmen. Sie sollten Anlass für eine weitergehende bzw. vertiefende empirische Forschung sein.

Diese müssten nachhaltiger aufzeigen, ob bzw. inwieweit diese Eltern über die Qualifikationen und pädagogischen, sonderpädagogischen und sprachtherapeutischen Möglichkeiten der unterschiedlichen Berufsgruppen informiert sind und welche Schlüsse sie daraus ziehen. Die vorliegenden Tendenzen sind insoweit beachtlich, da sie Hinweise auf die Bedeutung geben können, in politischen wie wissenschaftlichen Entscheidungs- und Legitimierungsprozessen verstärkt die Interessen der Eltern zu berücksichtigen und diese verstärkt und umfassend über die Angebotsstrukturen und unterschiedlichen fachlichen Qualifikationen der unterschiedlichen Berufsgruppen in inklusiven Schulen zu informieren – das sollte weniger von politischen Strategiekämpfen als vielmehr von rationalen Diskursen begleitet werden.

Der Sonderpädagogik – sowohl als Teil der Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung sowie der schulpraktischen Angebotsstruktur – kann mit ihrer neu konstituierten Aufgaben der Beratung und Unterrichtsevaluation im inklusiven System eine besondere Rolle zukommen. Auch in der Bildungsforschung sollte der Blick auf die Elternzufriedenheit eine wesentlich zentralere Rolle erhalten. Damit kann der Frage nachgegangen werden, ob die Lehrkräfte und die Schule als Organisationssystem den theoretischen Ansprüchen schulischer Inklusion derzeit überhaupt gerecht werden kann.

## Literatur

- Ahrbeck, B. (2012). *Der Umgang mit Behinderung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Braun, O. (1991). Integration sprachbehinderter Kinder in der Praxis. *Die Sprachheilarbeit*, 36, S. 209-218.
- Grohnfeldt, M. (2007a). Institutionen der Sprachheilpädagogik im schulischen Bereich. In Schöler, H. & Welling, A. (Hrsg.), *Sonderpädagogik der Sprache* (S. 520-530), Göttingen [u.a.]: Hogrefe.
- Grohnfeldt, M. (2007b) (Hrsg.). *Lexikon der Sprachtherapie*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Grohnfeldt, M. & Lüdtke, U. (2013). Sprachtherapie in inklusiven schulischen Kontexten. *L.O.G.O.S. Interdisziplinär*, 21, 2, S. 117-121.
- Klicpera, C. & Gasteiger-Klicpera, B. (2005). Einstellung der Eltern von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf zum integrativen Unterricht: Vergleich der Eltern von Schülern in Integrationsklassen und in Sonderschulen. *Heilpädagogische Forschung*, 31, 20-27.
- KMK (Kultusministerkonferenz) (1998): *Empfehlungen zum Förderschwerpunkt Sprache (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 26.06. 1998)*. Verfügbar unter [http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/1998/1998\\_06\\_26-FS-Sprache.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1998/1998_06_26-FS-Sprache.pdf) [11.7.2012].
- KMK (Kultusministerkonferenz) (2011). *Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 20.10.2011)*. Verfügbar unter [http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2011/2011\\_10\\_20-Inklusive-Bildung.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_10_20-Inklusive-Bildung.pdf) [07.01.2013].
- Limm, H. & Von Suchodoletz, W. (1999). Professionelle Unterstützungssysteme aus der Sicht von Eltern sprachentwicklungsgestörter Kinder. *Frühförderung interdisziplinär*, 18, S. 84-91.
- Motsch, H.-J. (2008): Deprofessionalisierung der (Sprach-) Heilpädagogik – h internationalisiert, inkompetent, wegrationalisiert. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete* 77 (1), S. 4-8.
- Mußmann, J. (2011). Professionalism and institutionalisation of education of speech and language impaired children in an inclusive system in Germany. *International Journal of Special Education*, 2011 Vol. 26 Nr. 2, S. 108-119.
- Mußmann, J. (2012). *Inklusive Sprachförderung in der Grundschule*. Reinhardt: München.
- Mußmann, J. (2013). Sprachliches Förderziel Toleranz? Normative Kollektivziele mit dem Förderschwerpunkt Sprache im inklusiven Unterricht. *Zeitschrift für Inklusion*.
- Mußmann, J. (2014a). Beratung, Kooperation, Dialog. In Grohnfeldt, M. (Hrsg.), *Grundwissen der Sprachheilpädagogik und Sprachtherapie. Gemeinsamkeiten und Unterschiede*. Stuttgart: Kohlhammer, S. 355-362.
- Mußmann, J. (2014b). Merkmale inklusiver Sprachförderung. In Grohnfeldt, M. (Hrsg.), *Grundwissen der Sprachheilpädagogik und Sprachtherapie. Gemeinsamkeiten und Unterschiede*. Stuttgart: Kohlhammer, S. 402-408.
- Mußmann, J. & Dippelhofer, S. (2013). Förderschwerpunkt Sprache an der Grenze der Inklusion. Empirische Zwischenergebnisse. *Die Sprachheilarbeit – Praxis Sprache. Fachzeitschrift für Sprachheilpädagogik und akademische Sprachtherapie*, 58. Jg., 1, S. 48-55.
- Ritterfeld, U. (2007): Elternpartizipation. In Schöler, H., Welling, A. (Hrsg.), *Sonderpädagogik der Sprache*. Göttingen: Hogrefe, S. 922– 952
- Ritterfeld, U., Lüke, T., Dürkoop, A.-L., & Subellok, K. (2011). Schulentcheidungsprozesse und -zufriedenheit in Familien mit einem sprachauffälligen Kind: Ein empirischer Beitrag zur Inklusionsdebatte am

Beispiel von Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt Sprache in NRW. *Die Sprachheilarbeit*, 56 (2), S. 66-77

Theisel, A. & Glück, C.W. (2012). Hauptmerkmale eines entwicklungswirksamen Unterrichtsangebotes für sprachbeeinträchtigte Kinder in der Einschätzung von Experten. *Die Sprachheilarbeit*, 57, S. 24-34.

## Zu den Autoren

*Jörg Mußmann* ist Akademischer Rat im Lehrgebiet Sprachheilpädagogik der Justus-Liebig-Universität Gießen (im Sonderurlaub) und bis zum Sommersemester 2014 Vertretungsprofessor für Sprachbehindertenpädagogik an der Universität Hamburg. Arbeitsschwerpunkte: Soziologische Systemtheorie in der Sonderpädagogik und Methodik und Didaktik sowie Inklusion im Förderschwerpunkt Sprache unter besonderer Berücksichtigung sozialer und emotionaler Schulerfahrung von Grundschulern mit Sprachbeeinträchtigungen.

Ist derzeit vom Bildungsministerium der Republik Österreich zum Experten für den Förderschwerpunkt Sprache im Rahmen der bundesweiten Reformierung der Lehramtsstudiengänge bestellt worden.

*Dr. soc. Sebastian Dippelhofer* ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für empirische Bildungsforschung im Institut für Erziehungswissenschaft an der Universität Gießen. Seine Arbeitsschwerpunkte sind Bildungs- und Hochschulforschung, Jugendsoziologie, soziale Ungleichheit, Sozialisationsforschung, politische Bildung, demokratisch-moralischer Kompetenzen, Lehramtsstudierendenforschung.

## Korrespondenzadresse

Dr. phil. Jörg Mußmann  
Universität Hamburg  
Institut für Behindertenpädagogik  
Vertretungsprofessur Sprachbehindertenpädagogik  
Sedanstr. 19  
20146 Hamburg  
E-Mail: joerg.mussmann@uni-hamburg.de

Dr. soc. Sebastian Dippelhofer  
Justus-Liebig-Universität Gießen  
Institut für Erziehungswissenschaft  
Schwerpunkt Empirische Bildungsforschung  
Karl-Glöckner-Str. 21B  
35394 Gießen  
E-Mail: Sebastian.Dippelhofer@erziehung.uni-giessen.de

DOI dieses Beitrags: 10.2443/skv-s-2014-57020140101

