

b  
I  
C  
t  
c  
Gro  
I  
S  
t  
Gro  
f  
(  
Har  
t  
t  
Har  
c  
t  
c  
Hul  
(  
t  
Hul  
c

Mußmann, J. (2014). Beratung, Kooperation, Dialog. In Grohnfeldt, M. (Hrsg.), Grundwissen der Sprachheilpädagogik und Sprachtherapie. Gemeinsamkeiten und Unterschiede. Stuttgart: Kohlhammer, 355-362.

## Beratung, Kooperation und Dialog

Jörg Mußmann

### 1 Ausgangslage und Prämissen

Der inklusive Umbau des bundesdeutschen Schulsystems ermöglicht neue pädagogisch-therapeutische Aufgabenfelder und erfordert spezifische inter- und transdisziplinäre Kooperation. Im Förderschwerpunkt Sprache ist die Kooperation zwischen Sprachheilpädagogen, Sprachtherapeuten und Regelschullehrkräften gefordert. Die veränderten Rahmenbedingungen der Heilmittelrichtlinien vom 1.7.2011 (§11) ermöglichen den Einsatz von Sprachthera-

peuten, Logopäden und anderen Heilmittelbringern im Bereich der sprachlichen Rehabilitation auch unter dem Dach der inklusiven Schule (vgl. Grohnfeldt & Lütke in diesem Buch).

Dabei wird es erforderlich, kohärente didaktische Strukturen zwischen den Zielen der Heilmittelbringer und der Regelschullehrkräfte im Förderschwerpunkt Sprache zu schaffen, die dem übergeordneten Bildungsauftrag der Schule entsprechen (Mußmann 2012a, b).

Dies bleibt das Aufgabenfeld der Sprachheilpädagogen. Sie setzen dies direkt um durch integrierte oder immanente sprachheilpädagogische Maßnahmen im Unterricht oder indirekt durch Beratung von Regelschullehrkräften, die adaptive bzw. sprachlich-kommunikativ barrierefreie Bildungsangebote im Unterricht gestalten. Der Lehramtsstudiengang mit dem Förderschwerpunkt Sprache legt den Schwerpunkt auf die Gestaltung sonderpädagogischer Bildungs-, Beratungs- und Unterstützungsangebote (KMK 2011). Es wird daher im Folgenden von Sonderpädagogen mit dem Förderschwerpunkt Sprache statt von Sprachheilpädagogen gesprochen (vgl. Mußmann & Dippelhofer 2013), die unter dem Dach der inklusiven Schule mit paraprofessionellen Heilmittelerbringern wie Sprachtherapeuten oder Logopäden kooperieren und gemeinsam mit ihnen im Rahmen von Beratung in den Dialog mit Schülern und deren Eltern treten müssen, um die Teilhabe an Bildung und Erziehung durch inklusiven Unterricht und Therapie zu ermöglichen. Sonderpädagogen mit dem Förderschwerpunkt Sprache in der inklusiven Schule sind nicht in erster Linie Experten für die bestmögliche, individualisierte Förderung, sondern für die »Moderierung des Prozesses, die bestmögliche Förderung herauszufinden und zu arrangieren« (Reiser 1998, 51). Der auf Sprachentwicklung und Sprachförderung spezialisierte Sonderpädagoge wird damit zum Mitglied des Kollegiums der Regelgrundschule und ist nicht mehr primär unterrichtender »Sprachheillehrer«, sondern Berater und Kooperationspartner im Dialog mit dem Regelschulteam und Sprachtherapeuten. »Damit findet eine Annäherung der Berufsrolle an die internationale Entwicklung statt« (Grohnfeldt & Romonath 2005, 271).

## 2 Dialogische und kooperative Perspektiven in der sprachheilpädagogischen Beratung

### Dialog

In einem inklusiven Schulsystem ist die Einnahme einer dialogischen und partizipationsorientierten Perspektive zwangsläufig. Die UN-Konvention für die Rechte der Menschen mit Behinderungen setzt das Recht jedes behinderten Menschen, sich als anerkannt (»sense of dignity«) und zugehörig zu fühlen (»sense of belonging«), in den Mittelpunkt. Dies ist eine Dimensionen der Entwicklung der Persönlichkeit, »die nicht an Stellvertreter delegiert werden kann« (Jantzen 2011, 2), sondern partizipative und dialogische Strukturen der unmittelbaren Begegnung erfordern.

In der Sonder- und Heilpädagogik liegen verschiedene Ansätze vor, dialogische Perspektiven zu konzeptionalisieren (Iben 1988; Sucharowski 1993; Palmowski & Jakob 2001; Kron 2002; Schnoor 2005). Mit Bezug auf Bach (1999) wird von Palmowski & Jakob (2001) eine Theorie und Praxis einer Sonderpädagogik umrissen, die nicht aus einer exklusiven Expertenperspektive entworfen und realisiert wird, sondern in der die Betroffenen im Dialog zu »Mitwirkenden an ihrem Verständnis und ihrer Diagnostik werden« (Bach 1999, 8f.). Innerhalb der Sprachheilpädagogik haben sich für die Ebene der pädagogischen Interaktion vergleichbare dialogische Ansätze entwickelt (vgl. Grote & Mußmann 2001).

Das Konzept des Dialoges kann mikro- und makrosystemisch unterschieden werden. Einerseits wird der basale Dialog als wechselseitige Begegnung im Sinne Bubers (1997) beschrieben, der keiner sprachlichen Symbolisierung bedarf. Freire (1973, 71) analysiert den Sprachgebrauch und die sprachliche Reflexion im Rahmen seiner

problemformulierenden Bildungsmethode (educação problematizadora), die kritische Reflexion und Aktion im eigenen Lern- und Entwicklungsprozess erreichen will und definiert »das Wort« als das »Wesen des Dialogs«. Dieser Dialog hat das Ziel der »Heranbildung von gemeinsamen Sinngehalten« (Jantzen 1990, 211) in einer konkreten Kommunikationssituation. Fremdbestimmte therapeutische und Erziehungsziele unterliegen der Differenz zwischen Vorschlag und Gegenvorschlag, so »dass im Dialog beide Partner nie wieder [...] zum Ausgangspunkt zurückkehren, sondern gemeinsam etwas Neues entwickeln« (Milani Comparetti 1996, 24).

In einer makrosozialen Perspektive wird insbesondere mit Bezug auf Habermas' Konzept des »kommunikativen Handelns« (1988) der Dialog als sprachlich-rationaler Diskurs zur Ermöglichung einer herrschaftsfreien Lösung von Interessenkonflikten zwischen **divergierenden Interessengruppen** definiert (Schnoor 2005). Dieser Dialogbegriff wird auf der **organisations- und systemtheoretischen Ebene** evident, um die Bedingungen der Beratung und Kooperation von Eltern, Lehrkräften und Schulkollegien im inklusiven System zu klären.

### Kooperation

Eine wertegeleitete Haltung in einer dialogischen Perspektive ist die Bedingung für die Kooperation insbesondere zwischen Schüler und Lehrkraft bzw. Sprachtherapeut (Von Knebel 2004; Welling 2004). Aber »nicht jede Kooperation hat dialogischen Charakter. Die bloße Weitergabe von sonderpädagogischem Fachwissen an die Regelschullehrkraft [...] macht noch keine Dialogsituation erforderlich. Hierarchische Interaktion braucht keinen Dialog« (Sander 2002, 60). Für Kooperation ist zwar ein gewisses Maß an Wertschätzung und Anerkennung des handelnden Gegenübers erforderlich, um die Kooperationsofferten als

solche zu erkennen. Sie erfordert aber weder Freundschaft noch Empathie oder Authentizität (vgl. Axelrod 1997).

Professionelle Kooperation zwischen Sonderpädagogen mit dem Förderschwerpunkt Sprache, Sprachtherapeuten und Regellehrkräften in einer inklusiven Schule ist »kein Zustand, sondern ein fortwährender Einigungsprozess« (Lütje-Klose & Willenbring 1999, 69) in einem »Kontinuum wechselseitiger Interaktionen« (Dialog) (ebd.).

Innerhalb dieses Kontinuums lassen sich – mit einem exemplarischen Blick auf das US-amerikanische System, in dem die Kooperation zwischen Lehrkräften und Sprachtherapeuten kein Ausnahmezustand ist – unterschiedliche Ausprägungsgrade hinsichtlich der **gemeinsamen Unterrichtsplanung, -durchführung und Zielsetzung** ausmachen. Die »coactivity« (Marvin 1990) beschreibt Kreie (1985) als **einfachen, kollegialen Kontakt**, in dem kein Austausch über den Arbeitszusammenhang stattfindet (vgl. Willmann 2008, 54). Die »cooperation« ist gekennzeichnet durch **explizite Absprachen** hinsichtlich der Zielsetzung der Förder- und Therapiemaßnahmen. In der »coordination« findet in dieser Absprache zudem eine Aufteilung der Zuständigkeiten innerhalb des gemeinsamen, sprachtherapeutischen Unterrichts statt (Marvin 1990; vgl. Lütje-Klose & Willenbring 1999). Kreie (1985) bezeichnet dies als **kollegiale Kommunikation** und siedelt diese Stufe unterhalb der professionellen Kooperation an, die als höchste und komplexeste Ebene verstanden wird, auf der »nicht nur ein Austausch über den Arbeitszusammenhang [stattfindet], sondern [...] auch eine gegenseitige Annäherung an gemeinsame Zielvorstellungen [erfolgt]« (Willmann 2008, 54). Die »collaboration« wird in vielen aktuellen Veröffentlichungen in den USA als die er-

wünschte und effektivste Form der sonderpädagogischen Förderung in der Regelschule bezeichnet« (Lütje-Klose & Willenbring 1999, 70). Auf dieser Ebene werden auf der Grundlage eines identischen beruflichen Selbstverständnisses gemeinsame Ziele und Methoden in Kooperation umgesetzt.

### 3 Empirische Ergebnisse zu Beratung und Kooperation

#### Elternberatung bei Sprachtherapie, sprachlicher Bildung und Förderung

Im Mittelpunkt der überwiegenden Beratungskonzeptionen innerhalb der Sprachheilpädagogik standen die Eltern in der Funktion der Ko-Therapeuten oder als aktive Kooperationspartner der sprachheilpädagogischen Maßnahmen (vgl. Pixa-Kettner 2001). Ritterfeld & Rindermann (2004) stellten im Rahmen empirischer Untersuchungen fest, dass Eltern »erhebliche Zweifel an der Sprachtherapie ihres Kindes ausbilden« (Ritterfeld 2007, 927), wenn sie sich nicht in einem ausreichendem Maße aufgeklärt und informiert fühlen. Im schulischen Kontext kommen Ritterfeld et al. (2011) zu ähnlichen Befunden. Sie stellen deutliche Zusammenhänge fest zwischen der Zufriedenheit der Eltern von Kindern in Sprachheilschulen und dem Grad der Beteiligung am Verfahren zur Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs. Die Zufriedenheit der Eltern war dann besonders hoch, wenn sie sich gut über den Ablauf und die Ergebnisse des Verfahrens informiert fühlen, sie den beteiligten Fachpersonen vertrauen und meinen, Einfluss auf die Entscheidung nehmen zu können. Auch bei dem Modellprogramm »Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund (FÖRMIG)« zur durchgängigen sprachlichen Bildung von Kindern und Jugendlichen erwies sich die Anerkennung der Eltern

als Experten als Bedingung für die gelingende »Etablierung einer vertrauensvollen und beidseits gewinnbringenden Zusammenarbeit« (Gogolin & Michel 2010, 381).

Der sozioökonomische Status der Eltern stellt keine ausschließliche erschwerende Bedingung für Lern- und Entwicklungsprozesse von Schülern in Therapie und Bildung dar, denn »geachtete Eltern sind dialogoffener und werden selbstbewusster, sie geben diese Stärke an ihre Kinder in Form von gemeinsamen familialen Aktivitäten weiter. Dieses gemeinsame Tun erweist sich in den englischen Langzeitstudien (Sylvia & Taggart 2010) als wichtiger als die (soziologischen) Hintergrundmerkmale der Eltern« (Hess 2011, 346). Transparenz und Wertschätzung in einer dialogischen Arbeitsbeziehung und Kooperation stellen also wesentliche Bedingungen für sprachtherapeutische, sprachheilpädagogische und sprachpädagogische Unterstützungsmaßnahmen dar, deren zentrales Element im schulischen Kontext die Beratung dar.

#### Kollegiale Beratung

Die Rolle der kollegialen Beratung rückt seit der integrativen bzw. inklusiven Umgestaltung der sonderpädagogischen Förderung auch für den Schwerpunkt Sprache zunehmend in den Fokus (Lütje-Klose 2008; Grohnfeldt & Romonath 2005). Der Bedarf, in sprachheilpädagogischen Kontexten dialogische und kooperative Strukturen aufzubauen, ist hoch, wie empirische Befunde von Untersuchung zu aktuellen integrativen und inklusiven Strukturen zeigen (Lütje-Klose 2008; Mußmann & Dippelhofer 2013).

Willmann (2008, 49) konstatiert für die Sonderpädagogik insgesamt »eine eher defizitäre Forschungslage zur kollegialen Zusammenarbeit in der Schule«. Aber »seit Beginn des integrativen Unterrichts in Deutschland wurde die Zusammenarbeit zwischen den Lehrkräften der allgemei-



nen Schulen und den zugeordneten Sonder-  
schullehrern als heikler und für das Gelin-  
gen der Integration zentraler Punkt darge-  
stellt« (Reiser, Urban & Willmann 2004,  
199). Aus den wenigen vorliegenden empi-  
rischen Ergebnissen interpretiert Willmann  
(2008) ein erhebliches Kooperationsdefi-  
zit bei Lehrkräften insgesamt und verweist  
auf die Studie von Holtappels (1999). Diese  
formuliert das Resultat, dass »solche For-  
men der Zusammenarbeit zwischen Leh-  
rern, die eine besonders dichte Koopera-  
tionsbeziehung erfordern [...], kaum ange-  
wandt werden« (vgl. Steinert et al. 2006).

In einer Untersuchung zum Förder-  
schwerpunkt Sprache von Mußmann (2013;  
vgl. Mußmann & Dippelhofer 2013) konn-  
te festgestellt werden, dass 61 % der befrag-  
ten Sonderpädagogen (N=166), die im Rah-  
men netzwerkbasierter, dezentralisierter  
Unterstützungssysteme (i. d. R. Beratungs-  
und Förderzentren) den Förderschwerpunkt  
Sprache in Grundschulen anbieten, ihre  
sprachheilpädagogischen Unterstützungs-  
maßnahmen nicht unterrichtsintegriert  
bzw. in der inneren Differenzierung umset-  
zen und die Kooperation mit der Grund-  
schullehrkraft, die dafür notwendig wäre,  
in 57 % aller Fälle nicht stattfindet.

Die meisten Sonderpädagogen mit dem  
Förderschwerpunkt Sprache (85,5 %) verstehen ihr Beratungskonzept an den  
Grundschulen als Expertenberatung, um  
die Lehrkräfte über störungsspezifische  
Inhalte zu informieren, die sie für die  
Umsetzung integrativen oder inklusiven  
Unterrichts für notwendig erachten.

Mit ihrem exklusiven Selbstverständnis als  
Experten schließen die Sonderpädagogen  
aber ein kollegiales oder kooperatives Ver-  
hältnis nicht grundsätzlich aus. Ein Drit-  
tel der Befragten (31 %) versteht ihre Ber-  
atungsarbeit auch gleichzeitig als kooperativ  
und stimmt zu, dass »beide [...] gleicher-

maßen voneinander [lernen]«. Unabhän-  
gig von der Frage ihrer Expertenrolle ge-  
ben aber auch knapp ein Drittel aller Be-  
fragten (34 %) an, dass es »weniger« oder  
nicht zutrifft, dass ihre »Arbeit [...] in ko-  
operativer Beratung zwischen Grundschul-  
lehrkräften« und ihnen besteht. Diese Ein-  
schätzung hängt direkt zusammen mit dem  
eingeschätzten Umfang der gemeinsamen  
Unterrichtsplanung und der wahrgenom-  
menen Qualität der Kooperation (ebd.).  
Eine negative Korrelation ließ sich zwi-  
schen diesen beiden Variablen nicht ermit-  
teln. Es ist stattdessen sogar ein, wenn auch  
sehr schwacher, positiver Zusammenhang  
erkennbar ( $\gamma .246$ ), d. h. während sich die  
Befragten dieser Stichprobe als Experten  
gegenüber den Grundschullehrkräften ver-  
stehen, geben sie tendenziell auch gleichzei-  
tig an, gegenseitig in der kollegialen Bezie-  
hung voneinander fachlich dazuzulernen.  
Dies ist ein wichtiger Befund mit Blick auf  
die notwendige, gleichberechtigte Koopera-  
tion, aber auch hinsichtlich der geforderten  
Spezialisierung der Sonderpädagogen.

Während die empirische Datenlage zur  
Kooperation und Beratung bei Regelschul-  
lehrkräften und Sonderpädagogen zunimmt,  
steht die Forschung zur Zusammenarbeit  
zwischen Sprachtherapeuten und Sonder-  
pädagogen im inklusiven Schulsystem erst  
noch am Anfang.

#### 4 Praxis der Beratung und Kooperation im sprach- heilpädagogischen Kontext

##### Sprachtherapeuten in kooperativen Förderkonferenzen

Individuelle Förderplanungen, die in der in-  
klusiven Schule von multiprofessionellen  
Teams umgesetzt werden und die Evaluation  
der Gestaltung von Maßnahmen zur Förde-

Die Zielsetzung und Gestaltung der sprachtherapeutischen Rehabilitation verantwortlich sind, übernehmen die Sonderpädagogen die Aufgabe, diese Kompetenzen in das jeweils andere Handlungsfeld zu transferieren. Sie beraten mit dem Förderschwerpunkt Sprache zwischen Prävention und Intervention zu methodischen und didaktischen Entscheidungen der Lehrkräfte und tragen durch gemeinsame Unterrichtsplanung und -durchführung im multiprofessionellen Team zum adaptiven Unterricht bei. Das Ziel der Beratung ist es, die Lehrkräfte der inklusiven Schule durch

die Zielsetzung und Gestaltung der sprachtherapeutischen Rehabilitation verantwortlich sind, übernehmen die Sonderpädagogen die Aufgabe, diese Kompetenzen in das jeweils andere Handlungsfeld zu transferieren. Sie beraten mit dem Förderschwerpunkt Sprache zwischen Prävention und Intervention zu methodischen und didaktischen Entscheidungen der Lehrkräfte und tragen durch gemeinsame Unterrichtsplanung und -durchführung im multiprofessionellen Team zum adaptiven Unterricht bei. Das Ziel der Beratung ist es, die Lehrkräfte der inklusiven Schule durch

1. *Information* zu und Vermittlung von schulexternen Hilfesystemen zu sensibilisieren für sprachliche und kommunikative Barrieren im Unterricht. Durch die reflektierte Auswahl von Medien, Sozial- und Arbeitsformen sowie die Gestaltung der Lehrersprache in ihrem Unterricht sollen Lernhemmnisse vermieden werden.

Die Sonderpädagogen können in der inklusiven Schule weiterhin

1. *Information* zu und Vermittlung von schulexternen Hilfesystemen zu sensibilisieren für sprachliche und kommunikative Barrieren im Unterricht. Durch die reflektierte Auswahl von Medien, Sozial- und Arbeitsformen sowie die Gestaltung der Lehrersprache in ihrem Unterricht sollen Lernhemmnisse vermieden werden.
2. *Koordinierungshilfe* leisten im Bereich der
  - Unterrichtsmethodik (Passung zwischen sprachlichen Anforderungen im Unterricht und den Fähigkeiten der heterogenen Lerngruppe, Zusammensetzung von Schülertandems in Partnerarbeiten).
  - Schulorganisation (Zusammensetzung von Klassen, Bildung von temporären Kleinklassen und Fördergruppen).

Weiterhin liegen die Ziele ihrer Beratung in der

3. *Sicherung der Qualität guten Unterrichts* der Lehrkräfte (Helmke 2010), um durch adaptive Unterrichtsgestaltung (Prävention) den Bedarf an unterrichtsintegrier-

### **Beratung und Kooperation zwischen Regelschullehrkräften und Sonderpädagogen**

Beratung und Kooperation zwischen Regelschullehrkräften und den Sonderpädagogen mit dem Förderschwerpunkt Sprache in der inklusiven Schule nimmt eine Transformationsfunktion ein mit dem Ziel des Kompetenztransfers zwischen Lehrkräften und Sprachtherapeuten. Während die Regelschullehrkräfte die Expertise für die Fachdidaktik in den einzelnen Unterrichtsfächern einbringen und die Sprachtherapeuten für

ten, sprachtherapeutischen Interventionen zur Kompensation zu reduzieren.

## 5 Schluss

Sonderpädagogische Beratungsangebote mit dem Förderschwerpunkt Sprache dienen der Prävention von Lern- und Entwicklungsschwierigkeiten von Schülern mit Sprachstörungen in der inklusiven Schule sowie der Unterstützung von Lehrkräften bei der Planung und Evaluation ihres Unterrichts. Der zentrale Stellenwert der Beratung als systemische, sprachheilpädagogische Maßnahme begründet sich spracherwerbstheoretisch (Mußmann 2012b). Der Erwerb der Erstsprache stellt eine individuelle Interaktionen zwischen kognitiven, emotional-motivationalen und angeborenen Faktoren sowie sozialen und formal-sprachlichen Inputfaktoren dar. Diese komplexen Entwicklungsbedingungen verteilen sich daher auf die soziale, kulturelle, familiäre und schulisch-institutionelle Lebenswelt des Kindes (Ritterfeld 2007). Diese

Zusammenhänge müssen für die Planung, Durchführung und Evaluation sonderpädagogischer Bildungs-, Beratungs- und Unterstützungsmaßnahmen mit dem Förderschwerpunkt Sprache in Kooperation zwischen Regelschullehrkräften, Sonderpädagogen und Sprachtherapeuten reflektiert werden. Die Kooperation zwischen Regelschullehrkräften, Sonderpädagogen und Sprachtherapeuten stellt eine hinreichende, aber keine notwendige Bedingung für die interdisziplinäre, kollegiale Beratung dar.

Kooperation und ein dialogisches Prinzip der Wertschätzung und Anerkennung (»sense of dignity«) sollen Bedingungen für die Beratung von Schülern und deren Eltern in sprachheilpädagogischen Kontexten im inklusiven Schulsystem sein. Der Anspruch der Gleichberechtigung und Partizipation der Schüler und Eltern als Aspekte dialogischer Ansätze stößt im System Schule (z. B. bei Benotung und Beurteilungen) sowie in der Sprachtherapie (z. B. durch wirtschaftliche Kriterien der ärztlichen Verordnungspraxis) jedoch an seine Grenzen.

## Literatur

- Axelrod, R. (1997): *Die Evolution der Kooperation*. München [u.a.]: Oldenbourg.
- Bach, H. (1999): *Grundlagen der Sonderpädagogik*. Bern: Haupt Verlag.
- Buber, M. (1997): *Das dialogische Prinzip*. Gerdlingen: Schneider.
- Gogolin, I. & Michel, U. (2010): Kooperation und Vernetzung – Dimension »Durchgängiger Sprachbildung«. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung* 4, 373–384.
- Grohnfeldt, M. & Romonath, R. (2005): Sprachheilpädagogik und Logopädie im internationalen Vergleich. In: Grohnfeldt, M. (Hrsg.), *Lehrbuch der Sprachheilpädagogik und Logopädie. Band 1* (251–273). Stuttgart: Kohlhammer.
- Grote, S. & Mußmann, J. (2002): Dialog, Kooperation, Begegnung. *Die Sprachheilarbeit* 47, 257–265.
- Habermas, J. (2006): *Theorie des kommunikativen Handelns – Handlungsrationale und gesellschaftliche Rationalisierung. Bd.1*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Hess, S. (2011): Befähigung zur Zusammenarbeit mit Eltern – Professionalisierung von Pädagoginnen zur Unterstützung von Familien mit behinderten Kindern und Familien in sozialer Benachteiligung. *Zeitschrift für Heilpädagogik* 62, 346–354.
- Holtappels, H. G. (Hrsg.) (1995): *Entwicklung von Schulkultur. Ansätze und Wege schulischer Erneuerung*. Neuwied: Luchterhand.
- Iben, G. (Hrsg.) (1988): *Das Dialogische in der Heilpädagogik*. Mainz: Grünewald.
- Jantzen, W. (1990): *Allgemeine Behindertenpädagogik. Band 2*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Jantzen, W. (2011): *Behinderung und Inklusion*. Vortrag auf der Tagung »Inklusive Erziehung: Methodologie, Praxis, Technologie« Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, 20.-22.06.2011. URL: <http://www.basaglia.de/Artikel/Moskau%202011-korr-neu.pdf> [geladen am 7.02.2013].
- Kraimer, K. (2000): Die Fallrekonstruktion – Bezüge, Konzepte, Perspektiven. In: Kraimer,



- K. (Hrsg.), *Die Fallrekonstruktion* (23–57). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Kreie, G. (1985): *Integrative Kooperation. Über die Zusammenarbeit von Sonderschullehrer und Grundschullehrer*. Basel: Weinheim.
- Kron, M. (2002): Subjektbezug und Dialog im diagnostischen Prozess. In: Warzecha, B. (Hrsg.), *Zur Relevanz des Dialogs in der Erziehungswissenschaft, Behindertenpädagogik, Beratung und Therapie* (97–110). Hamburg: LIT.
- Lütje-Klose, B. (2008): Mobile sonderpädagogische Dienste im Förderschwerpunkt Sprache. Rekonstruktionen aus der Perspektive der durchführenden Sprachbehindertenpädagoginnen. *Zeitschrift für Heilpädagogik* 59, 282–292.
- Lütje-Klose, B. & Willenbring, M. (1999): Kooperation von Regelschullehrerin und Sprachbehindertenpädagogin – eine wesentliche Bedingung für die integrative Sprach- und Kommunikationsförderung. *Die Sprachheilarbeit* 44, 63–76.
- Milani Comparetti, A. (1986): *Von der Behandlung der Krankheit zur Sorge um Gesundheit: Konzept einer am Kind orientierten Gesundheitsförderung*. Frankfurt am Main: Paritätisches Bildungswerk.
- Mußmann, J. (2012a): *Inklusive Sprachförderung in Grundschulen*. München: Reinhardt.
- Mußmann, J. (2012b): Methodische und didaktische Kriterien der Unterrichtsanalyse und -reflexion im Förderschwerpunkt Sprache. *Mit-Sprache – Fachzeitschrift für Sprachheilpädagogik* 10, 12.
- Mußmann, J. & Dippelhofer, S. (2013): Förderschwerpunkt Sprache an der Grenze der Inklusion. Empirische Zwischenergebnisse. *Die Sprachheilarbeit* 58, 38–55.
- Oevermann, U. (2000): Die Methode der Fallrekonstruktion in der Grundlagenforschung sowie der klinischen und pädagogischen Praxis. In: Kraimer, K. (Hrsg.), *Die Fallrekonstruktion* (58–156). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Palmowski, W. & Jakob, Ch. (2001): Sonderpädagogik als Dialog. *Zeitschrift für Heilpädagogik* 52, 450–455.
- Pixa-Kettner, U. (2001): Elternarbeit, Elternberatung, Elternbildung – Konzepte der Zusammenarbeit mit Eltern (sprach-) behinderter Kinder im Wandel. *Die Sprachheilarbeit* 48, 125–132.
- Reiser, H., Urban, M. & Willmann, M. (2004): Gleichheit und Differenz in den Beziehungskonstellationen der sonderpädagogischen Beratung zur schulischen Erziehungshilfe. In: Geiling, U. & Heinzl, F. (Hrsg.), *Demokratische Perspektiven in der Pädagogik* (199–214). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ritterfeld, U. (2007): Elternpartizipation. In: Schöler, H. & Welling, A. (Hrsg.): *Sonderpädagogik der Sprache* (922–952). Göttingen: Hogrefe.
- Ritterfeld, U. & Rindermann, H. (2004): Mütterliche Einstellungen zur sprachtherapeutischen Behandlung ihrer Kinder. *Zeitschrift für Klinische Psychologie und Psychotherapie* 33, 72–182.
- Ritterfeld, U., Lüke, T., Dürkoop, A.-L. & Subellok, K. (2011): Schülentscheidungsprozesse und Schulzufriedenheit in Familien mit einem sprachauffälligen Kind. Ein empirischer Beitrag zur Inklusionsdebatte am Beispiel von Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt Sprache in NRW. *Die Sprachheilarbeit* 56, 66–77.
- Sander, A. (2002): Über die Dialogfähigkeit der Sonderpädagogik: Neue Anstöße durch Inklusive Pädagogik. In: Warzecha, B. (Hrsg.), *Zur Relevanz des Dialogs in Erziehungswissenschaft, Behindertenpädagogik, Beratung und Therapie* (59–68). Münster: Lit.
- Schnoor, H. (2005): Heilpädagogik als Dialog. *Behindertenpädagogik* 44, 385–394.
- Steinert, B., Klieme, E., Maag Merki, K., Döbrich, P., Halbheer, U. & Kunz, A. (2006): **Lehrerkooperation in der Schule: Konzeption, Erfassung, Ergebnisse**. *Zeitschrift für Pädagogik* 52, 185–204.
- Sucharowski, W. (1993): *Begegnung und Dialog. Zur Zusammenarbeit von Schulen für Geistigbehinderte mit allgemeinen Schulen*. Regensburg: ConBrio.
- Von Knebel, U. (2004): Sprachheilpädagogik als Wissenschaft pädagogischer Praxis. In: Grohnfeldt, M. (Hrsg.), *Lehrbuch der Sprachheilpädagogik und Logopädie. Band 5: Bildung, Erziehung, Unterricht* (69–87). Stuttgart: Kohlhammer.
- Welling, A. (2004): Kooperative Sprachdidaktik als Konzept sprachbehindertenpädagogischer Praxis. In: Grohnfeldt, M. (Hrsg.), *Lehrbuch der Sprachheilpädagogik und Logopädie, Band 5: Bildung, Erziehung und Unterricht* (127–146). Stuttgart: Kohlhammer.
- Willmann, M. (2008): *Sonderpädagogische Beratung und Kooperation als Konsultation: theoretische Modelle und professionelle Konzepte der indirekten Unterstützung zur schulischen Integration von Schülern mit Verhaltensproblemen in Deutschland und den USA*. Hamburg: Kovac.