



**Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik (dgs)
Landesgruppe Niedersachsen e.V.**

Geschäftsstelle der Landesgruppe Niedersachsen · c/o Vorstand

E-Mail: dgs-niedersachsen@dgs-ev.de · <https://lg-ni.dgs-ev.de>

Niedersächsisches Kultusministerium
Referat Lehrkräftebildung / Grundsatzangelegenheiten
Schiffgraben 12
30159 Hannover
via E-Mail an Referat31@mk.niedersachsen.de

Hannover, 20. September 2026

**Stellungnahme
der Deutschen Gesellschaft für Sprachheilpädagogik (dgs) –
Landesgruppe Niedersachsen e.V.
zum Entwurf des Erlasses „Berufsbild Lehrkraft“**

Sehr geehrte Damen und Herren,

die Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik (dgs) Landesgruppe Niedersachsen e.V. bedankt sich für die Möglichkeit, zum vorliegenden Entwurf des Erlasses „Berufsbild Lehrkraft“ Stellung zu nehmen. Als Fachverband, der sich seit Jahrzehnten für die schulische, vorschulische und außerschulische Bildung und Förderung von Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit Beeinträchtigungen der Sprache, des Sprechens und der Kommunikation einsetzt, begrüßt die dgs-Landesgruppe Niedersachsen e.V. grundsätzlich das Anliegen, mit einem landesweit geltenden Berufsbild ein gemeinsames Verständnis professionellen Lehrerhandelns zu formulieren, Rollenklarheit zu schaffen und die vielfältigen Anforderungen des Lehrkräfteberufs sichtbar zu machen. Insbesondere die im Entwurf hervorgehobenen Aspekte der individuellen Kompetenzentwicklung, der sprachlichen Bildung, der Diagnostik, der multiprofessionellen Kooperation und der kontinuierlichen Professionalisierung entsprechen wesentlichen Grundsätzen einer zeitgemäßen inklusiven Schule.

Bevor wir auf *die aus fachlicher Sicht* besonders gravierenden Lücken im Bereich der sprachheilpädagogischen Fachlichkeit eingehen, möchten wir jedoch zunächst auf ein

grundsätzliches, den gesamten Entwurf durchziehendes Problem hinweisen, das aus unserer Sicht auch erklärt, warum spezifische fachliche Anforderungsprofile im Text keinen Platz gefunden haben: die mangelnde Trennschärfe und Überprüfbarkeit des formulierten Berufsbildes insgesamt sowie die unklare Abgrenzung unterrichtlicher und außerunterrichtlicher Tätigkeiten.

1. Ein unspezifisches Berufsbild aus nicht überprüfbaren Aufzählungen

Der Erlassentwurf verfolgt den doppelten Anspruch, Klarheit und Orientierung für die tägliche Arbeit zu schaffen und zugleich Grundlage für die Auswahl von Bewerberinnen und Bewerbern für Lehrkräftestellen zu sein (Anlage, Ziffer 4). Ein Berufsbild, das diesen Anspruch einlösen soll, muss so konkret formuliert sein, dass im Einzelfall überprüfbar ist, ob es erfüllt wird. Der vorliegende Entwurf beantwortet diese Anforderung jedoch nicht. Stattdessen reiht er über weite Strecken additive, nicht weiter operationalisierte Aufzählungen aneinander, ohne Gewichtung, Indikatoren oder ein erkennbares Prüfkriterium zu benennen.

Beispielhaft sei auf die im Leitbild aufgezählten Werte „Respekt, Wertschätzung, Verantwortung, Nachhaltigkeit, Empathie und Gerechtigkeit“ verwiesen, die unkommentiert nebeneinanderstehen. Auch die Kompetenzfelder Selbst-, Sozial- und Fachkompetenz (Kapitel 4) bestehen überwiegend aus Formulierungen des Typs „die Lehrkraft kennt ...“, „verfügt über ...“ oder „ist in der Lage ...“, ohne dass ein Anspruchsniveau, ein Nachweisverfahren oder eine Gewichtung der zahlreichen benannten Teilkompetenzen erkennbar wäre. Der Entwurf selbst benennt diesen Zustand faktisch, wenn es in der Präambel heißt, es bestehe „nicht der Anspruch, dass Lehrkräfte diese Standards und Erwartungen vollständig erfüllen“. Diese Einschränkung mag mit Blick auf die Vielfalt des Berufs nachvollziehbar sein, sie steht jedoch in Widerspruch zu der in Ziffer 4 der Anlage vorgesehenen Funktion des Berufsbildes als Rahmen für die Bewerberauswahl: Ein Maßstab, dessen vollständige Erfüllung ausdrücklich nicht erwartet wird, kann kaum zugleich als Auswahlkriterium dienen, ohne dass Willkür bei seiner Anwendung strukturell angelegt ist.

2. Unklare Abgrenzung unterrichtlicher und außerunterrichtlicher Tätigkeiten

Die beschriebene Unschärfe setzt sich in der Frage fort, welche der aufgeführten Aufgaben zum unterrichtlichen Kernauftrag einer Lehrkraft gehören und welche als außerunterrichtliches, ergänzendes Arbeitsfeld zu verstehen sind. Der Entwurf trifft diese Unterscheidung an keiner Stelle systematisch, obwohl sie für die Frage der Arbeitsbelastung zentral ist.

So werden im Handlungsfeld „Qualitätsentwicklung aktiv mitgestalten“ (3.4) unterrichtsnahe Aufgaben wie die Weiterentwicklung schulischer Curricula unmittelbar neben genuin

außerunterrichtlichen Aufgaben wie Schulprogrammentwicklung, Gremienarbeit und externen Evaluationen aufgeführt, ohne dass zwischen dienstlich verpflichtender Kernaufgabe und darüberhinausgehendem Engagement unterschieden wird. Ähnlich verhält es sich in Abschnitt 3.2.2, wo die Lehrkraft als „Ansprechperson“ für „persönliche Krisen- und Entscheidungssituationen“ der Schülerinnen und Schüler beschrieben wird – eine Aufgabe, die weit über die unterrichtliche Tätigkeit hinausreicht, ohne dass Umfang, zeitliche Verortung oder erforderliche Qualifikation dafür benannt würden.

Besonders folgenreich ist in diesem Zusammenhang die Formulierung im Leitbild, wonach sich Lehrkräfte neuen Herausforderungen „im Rahmen ihrer zur Verfügung stehenden Ressourcen“ stellen und Aufgaben „entsprechend“ priorisieren. Diese Formulierung überlässt die Abgrenzung zwischen verpflichtender unterrichtlicher Tätigkeit und dem weiteren außerunterrichtlichem Engagement faktisch der einzelnen Lehrkraft, anstatt sie im Erlass selbst verbindlich zu klären. Da der Entwurf zugleich beansprucht, „Schutz vor Entgrenzung und Überlastung“ (Präambel) zu bieten, entsteht ein innerer Widerspruch: Ohne eine im Berufsbild selbst verankerte Grenze zwischen Kernaufgabe und ergänzendem Engagement kann Entgrenzung nicht systematisch verhindert, sondern lediglich individuell verhandelt werden.

Diese hier nur in Teilen aufgezeigten Unschärfen mögen zum Zwecke der politischen Konsensfähigkeit und Flexibilität für unterschiedliche Schulformen gewollt sein, führen aber dazu, dass der Erlass weder als Bewertungsmaßstab für dienstliche Beurteilungen noch als verlässliche Richtschnur für Berufseinsteigerinnen und -einsteiger tauglich ist. Zudem ist der allgemeine, überfrachtende Leistungsanspruch als Katalog der erwarteten Kompetenzen und Aufgaben in Summe kaum von einer einzelnen Person zu erfüllen.

Die dgs-Landesgruppe Niedersachsen e.V. schlägt daher vor, eine *fachliche* Sicht auf die verschiedenen Professionen innerhalb des Spektrums und des „Berufsbild Lehrkraft“ einzunehmen und daraus entsprechende Aufgabenfelder zu beschreiben:

Mit Blick auf den Erlass sind aus fachlicher Sicht der dgs-Landesgruppe Niedersachsen e.V. im vorliegenden Entwurf erhebliche Lücken, innere Widersprüche und Fehleinschätzungen zu erkennen, die insbesondere die Belange von Schülerinnen und Schülern mit sprachlichen Beeinträchtigungen sowie die Rolle sprachheilpädagogisch qualifizierter Lehrkräfte betreffen. Der Erlass verwendet an vielen Stellen Begriffe wie Individualisierung, Diagnostik, Sprachbildung, multiprofessionelle Kooperation und sonderpädagogische Expertise, bleibt aber gerade dort unbestimmt, wo es um die spezifische Qualität, Zuständigkeit und Ressourcenausstattung sprachheilpädagogischen Handelns geht. Die Stellungnahme orientiert sich an den veröffentlichten Positionen der dgs e.V., insbesondere am Positionspapier „MitSprache teilhaben“ (dgs-Positionen 2010), am „Pakt für Inklusion 2021“, an der Position „Fachspezifische Professionalität stärken“ sowie am Ethikkodex der dgs e.V.

3. Grundsätzlicher Widerspruch zwischen Anspruch und Konkretisierung

Die dgs e.V. vertritt seit dem Positionspapier „MitSprache teilhaben“ die Auffassung, dass Inklusion im Sinne der UN-Behindertenrechtskonvention nur gelingen kann, wenn sie mit einem verbindlichen Ausbau sprachheilpädagogischer Fachlichkeit, mit barrierefreien Bildungseinrichtungen und mit einer gesicherten Aus- und Weiterbildung verbunden wird. Gemessen an diesen Positionen bleibt der Erlassentwurf in zentralen Punkten unbestimmt: Er beschreibt ein sehr allgemeines, auf die „Lehrkraft“ im Singular bezogenes Idealbild – Lehrkräfte sollen individuelle Lernvoraussetzungen erkennen, Kompetenzstände regelmäßig diagnostizieren, Förder- und Fördermaßnahmen ableiten und multiprofessionelle Teams nutzen –, ohne offenzulegen, welche fachlichen Qualifikationen erforderlich sind, um diese Aufgaben bei Kindern mit komplexen sprachlichen und kommunikativen Beeinträchtigungen professionell wahrzunehmen.

Der Erlass benennt zwar ausdrücklich die Expertise der Lehrkräfte mit dem Lehramt Sonderpädagogik für die sonderpädagogischen Förderschwerpunkte, konkretisiert die sprachheilpädagogische Fachlichkeit jedoch nicht hinreichend. Damit droht die spezifische Expertise des Förderschwerpunkts Sprache im allgemeinen Begriff der „multiprofessionellen Zusammenarbeit“ aufzugehen.

4. Lücken im Erlassentwurf

4.1 Fehlende Verankerung sprachheilpädagogischer Fachlichkeit und unklare Begriffsebenen

Der Förderschwerpunkt Sprache wird im gesamten Dokument an keiner Stelle namentlich genannt. Sprachbezogene Aufgaben werden lediglich einmal, sehr knapp und unverbindlich, erwähnt (Abschnitt 3.1.1: „die Sprachbildung der Schülerinnen und Schüler wird mitberücksichtigt“). Diese Formulierung behandelt Sprachbildung als additiven Nebenaspekt allgemeiner Unterrichtsplanung, nicht als eigenständiges diagnostisches und förderpädagogisches Handlungsfeld. Spezifische sprachheilpädagogische Aufgaben – Sprachstandsdiagnostik, Förderplanung bei Sprachentwicklungsstörungen, Unterstützte Kommunikation, Zusammenarbeit mit Logopädie und Sprachtherapie – finden im Anforderungsprofil (Kapitel 3 und 4) keinerlei Erwähnung.

Problematisch ist zudem, dass der Erlass nicht zwischen unterschiedlichen fachlichen Ebenen unterscheidet: allgemeiner Sprachbildung für alle, zusätzlicher Sprachförderung, sonderpädagogischer Sprachförderung, sprachheilpädagogisch gestaltetem Unterricht und außerschulischer Sprachtherapie. Allgemeine sprachbildende Maßnahmen sind Bestandteil guten Unterrichts, ersetzen jedoch keine spezifische Diagnostik und Förderung bei komplexen Sprachentwicklungs-, Sprachverarbeitungs- oder Kommunikationsstörungen. Eine solche Differenzierung fehlt im Erlassentwurf vollständig.

4.2 Unklare Ausgestaltung des multiprofessionellen Teams

Der Begriff „multiprofessionelles Team“ wird im Erlass auffällig häufig verwendet (u. a. in der Präambel, im Leitbild sowie in den Abschnitten 3.2.2, 3.3.1, 3.3.2, 3.3.3 und 4.2), jedoch an keiner Stelle konkretisiert. Es bleibt offen, welche Professionen ein solches Team mindestens umfassen soll, mit welchem Stundenkontingent es ausgestattet wird, wer die Federführung bei sprachheilpädagogischen Förder- und Forderplänen trägt und wie die Zusammenarbeit rechtlich und organisatorisch abgesichert wird. Der Verweis, die Zusammensetzung ergebe sich „aus der jeweiligen Aufgabenstellung und den personellen Ressourcen einer Schule“, überlässt die Frage, ob sprachheilpädagogische Expertise überhaupt verfügbar ist, faktisch dem Zufall der schulischen Personalausstattung vor Ort.

4.3 Fehlender Bezug zur UN-Behindertenrechtskonvention und zur Barrierefreiheit von Kommunikation

Obwohl der Erlass Werte wie Respekt, Wertschätzung, Vielfalt und Chancengleichheit betont, fehlt ein expliziter Bezug zur UN-Behindertenrechtskonvention und zum Recht auf barrierefreie Kommunikation. Themen wie Unterstützte Kommunikation, Nachteilsausgleich bei kommunikativen Beeinträchtigungen oder barrierefreie Prüfungsformate werden nicht angesprochen. Ebenso fehlt eine Konkretisierung der Anforderungen an eine sprachlich und kommunikativ barrierearme Lernumgebung, etwa reduzierte und klar strukturierte sprachliche Anforderungen, Visualisierung, explizite Vermittlung sprachlicher Strukturen, Sicherung des Sprachverstehens, angemessene Kommunikationszeiten und geeignete akustische Bedingungen.

4.4 Fehlende Verankerung im Kompetenzfeld Fachkompetenz und in der Ausbildung

Im Kompetenzfeld „Fachkompetenz“ (Abschnitt 4.3) werden Kenntnisse zu Entwicklungspsychologie, Kinderschutz und Lernumgebungsgestaltung benannt, spezifisches Wissen über Sprach-, Sprech-, Stimm- und Kommunikationsstörungen sowie deren Auswirkungen auf Lernprozesse jedoch nicht. Kapitel 4 beschreibt die dreiphasige Lehrkräftebildung sowie fortlaufende Fort- und Weiterbildung als Grundlage lebenslangen Lernens, ohne curriculare Mindestanteile oder Pflichtinhalte zu sprachlichen und kommunikativen Beeinträchtigungen zu benennen. Da Sprache die Grundlage nahezu jeden schulischen Lernens ist, stellt dies aus fachlicher Sicht der dgs-Landesgruppe Niedersachsen e.V. eine gravierende inhaltliche Lücke dar.

4.5 Fehlende Frühdiagnostik, Prävention und Schnittstelle zur Sprachtherapie

Der Erlass setzt erst bei der schulischen Situation an. Sprachliche Entwicklungsstörungen zeigen sich jedoch häufig bereits vor der Einschulung; eine frühe fachliche Diagnostik und

Förderung kann spätere Bildungsbarrieren verhindern oder reduzieren. Zudem bleibt die Schnittstelle zwischen sonderpädagogischer Förderung, Sprachheilpädagogik und außerschulischer Sprachtherapie unklar. Sprachheilpädagogische Förderung und Unterricht sind von spezifischer Sprachtherapie zu unterscheiden, können sich aber ergänzen und müssen bei Bedarf koordiniert werden; diese notwendige Kooperation zwischen Bildungs- und Gesundheitsbereich sollte im Berufsbild ausdrücklich verankert werden.

4.6 Fehlende Verbindung zwischen Sprachentwicklung und Schriftspracherwerb

Sprachliche Beeinträchtigungen können erhebliche Auswirkungen auf den Erwerb von Lesen und Schreiben haben; Kinder mit nicht erkannten Sprachverarbeitungsstörungen können in weiterführende Schulen gelangen, ohne ausreichende Lese- und Schreibkompetenzen entwickelt zu haben. Ein Berufsbild, das Diagnostik und individuelle Kompetenzentwicklung so stark hervorhebt, sollte deshalb die sprachlichen Voraussetzungen des Schriftspracherwerbs ausdrücklich berücksichtigen.

5. Logische Brüche im Erlassentwurf

5.1 Individualisierung ohne ausreichende Ressourcen

Der Erlass beansprucht, „Schutz vor Entgrenzung und Überlastung“ zu bieten (Präambel), verlangt zugleich aber eine sehr weitreichende Individualisierung: Lernstandsdiagnosen, differenzierte Lernangebote, adaptive Aufgaben, individuelle Entwicklungsschritte und deren regelmäßige Evaluation. Gleichzeitig wird im Leitbild formuliert, Lehrkräfte stellten sich neuen Herausforderungen „im Rahmen ihrer zur Verfügung stehenden Ressourcen“ und priorisierten Aufgaben „entsprechend“. Diese Formulierung verlagert die Verantwortung für unzureichende Ressourcenausstattung faktisch auf die einzelne Lehrkraft, anstatt strukturelle Ressourcenzusagen zu treffen. Individualisierte sonderpädagogische Förderung benötigt jedoch ausreichende personelle Ressourcen, Zeit für Diagnostik, Förderplanung und multiprofessionelle Kooperation, geeignete Räume, diagnostische Verfahren und Materialien sowie verlässliche Strukturen für die Zusammenarbeit mit außerschulischen Fachkräften. Der behauptete Schutz vor Überlastung wird damit nicht durch das Berufsbild selbst hergestellt, sondern lediglich als Erwartungshaltung an die Selbstorganisation der Lehrkraft formuliert.

5.2 Strukturelle Inkonsistenz der Handlungsfelder

Zu Beginn von Kapitel 3 werden fünf Handlungsfelder benannt: „Lernangebote gestalten“, „Persönlichkeitsentwicklung begleiten“, „Beraten und unterstützen“, „Kompetenzentwicklung feststellen und beurteilen“ und „Qualitätsentwicklung von Schule mitgestalten“. In der

weiteren Gliederung werden „Beraten und unterstützen“ sowie „Kompetenzentwicklung feststellen und beurteilen“ jedoch zu einem einzigen Handlungsfeld 3.3 zusammengeführt und zugleich anders betitelt; das vierte Handlungsfeld erscheint in Abschnitt 3.4 zudem unter einer erneut abweichenden Überschrift. Diese uneinheitliche Terminologie ist mehr als redaktionelle Unschärfe: Sie zeigt, dass die Konsolidierung der Handlungsfelder nicht durchgängig konzeptionell durchdacht wurde – ein Befund, der aus Sicht der dgs-Landesgruppe Niedersachsen e.V. auch erklärt, warum spezifische Fachlichkeiten wie die Sprachheilpädagogik bei der Verdichtung der Inhalte verlorengegangen sind.

5.3 Multiprofessionelles Team als rhetorische Entlastungsfigur ohne Fachlichkeitsgarantie

Der Erlass benennt die Arbeit im multiprofessionellen Team wiederholt als Mittel zur „Entlastung der Lehrkraft“ und „Ressourcenbündelung“. Zugleich bleibt offen, ob ein solches Team an der jeweiligen Schule überhaupt existiert oder mit welcher Qualifikation es besetzt ist. Ein Team kann unterschiedliche Professionen zusammenbringen, spezifische Fachkompetenz aber nicht ersetzen, wenn diese im Team nicht vorhanden ist: Multiprofessionalität ist eine Organisationsform – keine Qualifikation. Ein Entlastungsversprechen, dessen Erfüllung nicht abgesichert ist, kann faktisch das Gegenteil bewirken und widerspricht damit dem erklärten Ziel des Erlasses, Klarheit und Sicherheit zu schaffen.

6. Fehleinschätzungen im Erlassentwurf

6.1 Überschätzung generalistischer Diagnosekompetenz

Abschnitt 3.3.2 geht davon aus, dass „die Lehrkraft“ den individuellen Entwicklungsstand der Schülerinnen und Schüler kennt und daraus passgenaue Förder- und Fördermaßnahmen ableitet, wobei „dem Bedarf entsprechend“ auf die Kompetenzen des multiprofessionellen Teams zurückgegriffen werde. Aus fachlicher Sicht der dgs-Landesgruppe Niedersachsen e.V. ist die Annahme, eine allgemein ausgebildete Lehrkraft könne komplexe Sprachentwicklungsstörungen, Redefluss- oder Stimmstörungen zuverlässig erkennen und angemessen einordnen, fachlich nicht haltbar. Eine tragfähige Diagnostik muss zwischen Sprachverständnis, Wortschatz, Grammatik, Aussprache und Phonologie, Sprachverarbeitung, semantisch-pragmatischen Kompetenzen, Redefluss, kommunikativen Fähigkeiten, auditiver Verarbeitung und schriftsprachlichen Kompetenzen unterscheiden. Ohne verbindlichen Einbezug sprachheilpädagogisch qualifizierter Fachkräfte besteht das Risiko von Unter-, Fehl- oder Spätdiagnosen mit entsprechend nachteiligen Folgen für die betroffenen Schülerinnen und Schüler. Der Erlass benennt dieses Risiko nicht und trifft folglich auch keine Vorkehrung dagegen.

6.2 Unterschätzung des Ausbildungs- und Ressourcenbedarfs

Angesichts der Bedeutung von Sprache als Grundlage schulischen Lernens unterschätzt der Erlass den tatsächlichen Qualifizierungsbedarf, den die dgs e.V. in ihrer Position „Fachspezifische Professionalität stärken!“ ausdrücklich einfordert. Wenn Fachkompetenz „ein entscheidender Faktor für den Lernerfolg“ ist, muss dies konsequenterweise auch für den Förderschwerpunkt Sprache gelten.

7. Inklusion darf nicht mit einer einzigen Organisationsform gleichgesetzt werden

Die dgs-Landesgruppe Niedersachsen e.V. unterstützt den Weg zu einem inklusiven Bildungssystem ausdrücklich, weist aber ebenso konsequent darauf hin, dass Inklusion nicht davon abhängen darf, dass alle Kinder am gleichen Lernort nach demselben organisatorischen Modell beschult werden. Entscheidend sind die tatsächlichen Bildungs- und Teilhabemöglichkeiten des einzelnen Kindes. Die dgs-Landesgruppe Niedersachsen e.V. präferiert deshalb eine Pluralität der Wege, die – abhängig vom individuellen Unterstützungsbedarf – inklusive Settings ebenso umfassen kann wie Fördergruppen, Förderklassen oder spezialisierte Förderschulen. Inklusion ohne fachlich abgesicherte sprachheilpädagogische Unterstützung kann zu neuer Exklusion führen: Kinder befinden sich dann zwar formal im gemeinsamen Unterricht, können aber aufgrund ihrer sprachlichen Beeinträchtigung tatsächlich nicht am Bildungsprozess teilhaben. Ein modernes Berufsbild der Lehrkraft muss deshalb sowohl gemeinsame pädagogische Verantwortung als auch differenzierte professionelle Zuständigkeit gewährleisten.

8. Anregungen der dgs Landesgruppe Niedersachsen e.V.

1. Explizite Aufnahme sprachheilpädagogischer Fachlichkeit und des Förderschwerpunkts Sprache in die Handlungsfelder „Lernangebote gestalten“ und „Beraten, unterstützen und Kompetenzentwicklung feststellen und beurteilen“ sowie in das Kompetenzfeld Fachkompetenz (4.3).
2. Klare begriffliche Unterscheidung zwischen allgemeiner Sprachbildung, zusätzlicher Sprachförderung, sonderpädagogischer bzw. sprachheilpädagogischer Förderung und Sprachtherapie.
3. Verbindliche Konkretisierung des Begriffs „multiprofessionelles Team“, einschließlich Mindeststandards und Qualifikation für die Einbindung sonderpädagogischer und sprachheilpädagogischer Fachkräfte sowie deren zeitlicher und organisatorischer Ressourcenausstattung in jeder Schule und Schulform; Klarstellung, dass multiprofessionelle Kooperation spezifische Fachlichkeit ergänzt, aber nicht ersetzt.
4. Aufnahme eines expliziten Bezugs zur UN-Behindertenrechtskonvention und zur Barrierefreiheit von Kommunikation, einschließlich Unterstützter Kommunikation, Nachteilsausgleich und einer sprachlich-kommunikativ barrierearmen Lernumgebung.
5. Bereinigung der terminologischen Inkonsistenzen bei der Benennung und Gliederung der Handlungsfelder in Kapitel 3 und in der Anlage.



6. Verbindliche Verankerung sprachheilpädagogischer Inhalte in Ausbildung, Vorbereitungsdienst sowie Fort- und Weiterbildung gemäß Kapitel 4.
7. Aufnahme der Bedeutung von Prävention und früher sprachheilpädagogischer Diagnostik sowie der Schnittstelle zwischen Schule, Sprachheilpädagogik und außerschulischer Sprachtherapie.
8. Ausdrückliche Berücksichtigung der sprachlichen Voraussetzungen des Schriftspracherwerbs.
9. Verbindliche Definition der Rolle von Lehrkräften mit dem Förderschwerpunkt Sprache in inklusiven Teams (Diagnostik, Förderplanung, Beratung, Koordination im Übergang Kita-Schule und mit Sprachtherapie, Schullaufbahnberatung).
10. Erhalt der Vielfalt geeigneter Bildungswege und Förderorte im Sinne einer kindbezogenen und bedarfsgerechten Inklusion.
11. Klarstellung, dass die im Erlass formulierte „Priorisierung im Rahmen der zur Verfügung stehenden Ressourcen“ durch strukturelle Ressourcenzusagen des Landes flankiert wird, damit der Anspruch auf Schutz vor Überlastung nicht zulasten der einzelnen Lehrkraft eingelöst werden muss.

9. Schlussbemerkung

Die dgs Landesgruppe Niedersachsen e.V. unterstützt ausdrücklich das Ziel eines Berufsbildes, das die Vielfalt und Bedeutung des Lehrkräfteberufs würdigt und Orientierung gibt. Ein solches Berufsbild kann seinen Anspruch auf Klarheit und Entlastung jedoch nur einlösen, wenn es auch die fachlichen Anforderungen der Arbeit mit Schülerinnen und Schülern mit sprachlichen und kommunikativen Beeinträchtigungen konkret benennt und die dafür notwendigen multiprofessionellen Strukturen verbindlich absichert. Eine inklusive Schule braucht beides: eine inklusive Haltung und spezialisierte Professionalität.

Die dgs Landesgruppe Niedersachsen e.V. bittet das Niedersächsische Kultusministerium, die genannten Lücken, Brüche und Fehleinschätzungen im weiteren Verfahren zu berücksichtigen, und steht für ein vertiefendes fachliches Gespräch gerne zur Verfügung.

Mit freundlichen Grüßen

Der Vorstand der

**Deutschen Gesellschaft für Sprachheilpädagogik (dgs) –
Landesgruppe Niedersachsen e.V.**