

## **Der Umgang mit Behinderung. Moderate oder radikale Inklusion?**

### **1. Einleitung**

Die gegenwärtige Diskussion um den richtigen Umgang mit Menschen, die eine Behinderung aufweisen, ist häufig emotional hoch besetzt. Ebenso wie „in der Hochphase der Gesamtschuldiskussion“, so lässt sich bei Heinz-Elmar Tenorth (2011, 1) nachlesen, ist das „Gelände ... erneut vermint, Abweichung wird so wenig toleriert wie Distanz – man muss sich offenbar eindeutig verhalten.“ Und völlig unrecht hat Christian Geyer (2011) nicht, wenn er in der FAZ schreibt, mitunter entstehe der Eindruck, als ginge es bei der Diskussion über die schulische Inklusion um einen Kampf auf Leben und Tod.

„Die unverdünnte Hölle“, so lautet der wenig geschmackvolle Titel eines Spiegel-Textes (Demmer 2009), der sich mit dem deutschen Sonderschulsystem beschäftigt. Dort wird behauptet, Kinder mit Behinderungen würden in ein fast mittelalterliches System gezwungen, in eine schreckliche Welt mit ghettohaften Zügen, die sie nachhaltig erniedrigt, beschämt und schädigt. Im Wortlaut und an einem Beispiel: Ein Mädchen mit einer Körperbehinderung, das einen sonderpädagogischen Förderbedarf erhielt, sei dadurch „gekennzeichnet, die zweite Wahl, wie fehlerhaftes Porzellan“. Und kurz darauf: Ein „Mensch mit ‚sonderpädagogischem Förderbedarf‘ [hat] sein Recht auf Teilhabe an der Gesellschaft, sein Recht auf Bildung, sein Recht auf ein selbstbestimmtes Leben verloren“ (Demmer 2009, 26). Hier tritt besonders deutlich hervor, für wie unerträglich die Autorin - stellvertretend für viele andere - eine institutionelle Differenzierung zwischen Schülern hält.

Die Frage nach der „richtigen“ Schulungsform nimmt leicht eine Form an, in der sich die „moralisch Guten“ einer Phalanx von Gegnern gegenüber sehen, die Kindern mit Behinderung elementare Rechte vorenthalten wollen. Die Weigerung, Sonderschulen oder andere spezielle Einrichtungen aufzugeben, verletze in mas-

siver Weise die persönliche Integrität ihrer Besucher; letztlich stelle sie einen Verstoß gegen die Menschenrechte dar - so erscheint es zumindest in den Augen radikaler Inklusionsbefürworter. Insofern ist es kein Zufall, wenn Hans Wocken (2011) dem Erhalt von Sonderschulen die Parole „Rettet die Menschenrechte!“ entgegen stellt. Eine Lösung, die einzig akzeptable, wird dementsprechend in der Auflösung der Sonderschulen gesehen: Zunächst derjenigen mit dem Förderungsschwerpunkten Lernen, Sprache und emotional-soziale Entwicklung, später dann aller anderen. Das Ziel ist eine Einheitsschule, eine „Schule für alle“, die nach Alfred Sander (2003, 321 bzw. 318) als „völlig aussonderungsfreie“ Schule zu konzipieren ist, die „selbstverständlich alle behinderten Kinder, auch die schwerstgeschädigten und schwerstmehrfachbehinderten“ umfasst.

Bei so viel Aufgeregtheit spricht einiges dafür, Ruhe zu bewahren und sich um eine abwägende Haltung zu bemühen.

## **2. Die UN-Konvention oder: Was ist Inklusion?**

Ein auslösender Faktor für die erneute Diskussion über das deutsche Schulwesen ist die Unterzeichnung der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung gewesen. Ihr zentrales Anliegen besteht darin, einen Bildungsanspruch für Kinder mit Behinderung zu garantieren. Ein uneingeschränkter Zugang zur (schulischen) Bildung soll gesichert werden. Dieses Anliegen ist in der Tat von brennender Aktualität angesichts des Umstandes, dass weltweit Millionen von behinderten Kindern aus Bildungsprozessen ausgeschlossen sind. Für Deutschland gilt dies nicht. Ein Bildungsrecht für Menschen mit Behinderung existiert seit langem und ein Diskriminierungsverbot ist in der Verfassung fest verankert.

Gleichwohl mahnt die UN-Konvention zu Recht an, dass die Lebens- und Lernsituation behinderter Menschen auch hierzulande verbessert wird. Es gilt, soweit irgend möglich, Bildungsprozesse auf einem höheren Niveau als bisher anzusiedeln und die gesellschaftliche Teilhabe und Partizipation von Menschen mit Behinderung zu stärken. Insofern gibt es viel zu tun. Ohne Zweifel kann dabei die gemeinsame Unterrichtung von Kindern mit und ohne Behinderung ein hoher Wert sein. Und

es kann nur begrüßt werden, wenn zukünftig mehr schulische Gemeinsamkeit gelingt. Doch dies darf nicht bedingungslos geschehen, nicht unter allen Umständen und schon gar nicht auf Kosten der jeweils betroffenen Kinder.

Inwieweit aus der UN-Konvention Schlüsse über die konkrete Gestaltung eines Schulsystems gezogen werden können, ist strittig. Eine nüchterne Betrachtung, der Mehrzahl einschlägiger Stellungnahmen folgend, wird nicht umhin kommen, dies zu verneinen. Dem viel zitierten Artikel 24 lässt sich lediglich entnehmen, dass niemand „aufgrund von Behinderung vom *allgemeinen Bildungssystem* ausgeschlossen“ werden darf (Art. 24, 2a; Übereinkommen 2008, 1436; kursiv B. A.). Menschen mit Behinderung soll ein gleichberechtigter „Zugang zu einem integrativen, hochwertigen und unentgeltlichen Unterricht an Grundschulen und weiterführenden Schulen“ eröffnet werden (Art. 24, 2b; Übereinkommen 2008, 1437). In diesem Sinne ist zum Beispiel dafür Sorge zu tragen, dass Schüler mit Körperbehinderung oder Sinnesschädigung einen höheren Bildungsweg einschlagen können - so sie denn die dafür notwendigen Fähigkeiten mitbringen. Auch wenn dies gern behauptet wird: Von einer Abschaffung der Sonderschulen ist in der UN-Konvention an keiner Stelle die Rede (Ellger-Rüttgardt 2011; Speck 2011). Im Gegenteil: Es wird sogar in Artikel 5, Abs. 4 ausdrücklich betont, dass „besondere Maßnahmen, die zur ... tatsächlichen Gleichberechtigung von Menschen mit Behinderungen erforderlich sind, ... nicht als Diskriminierung im Sinne dieses Übereinkommens“ angesehen werden dürfen (Übereinkommen 2008, 1426).

Die bedingungslose Forderung nach einer „Schule für alle“ beruht somit auf einer recht eigenwilligen Interpretation der UN-Konvention. Gleichwohl wir sie mit einigem moralischen Impetus vertreten und die „grundsätzliche Unvereinbarkeit unseres ausgrenzenden und aussondernden Regel- und Sonderschulsystems mit dem Anspruch der Konvention auf vollständige Inklusion“ (Schumann 2009, 53) konstatiert.

Was unter Inklusion genau zu verstehen und wie sie vom Integrationsbegriff abzugrenzen ist, darüber gibt es allerdings keine abschließende Klarheit. Am stärksten verbreitet ist die Auffassung, dass die Inklusion - im Gegensatz zur Integration - darauf verzichtet, behinderte Kinder mit einem Sonderstatus zu

versehen und sie gesondert zu beschulen. Nach Hinz (2009, 179) „[vermeiden es] inklusive Konzepte ..., in der Sprache des ‚sonderpädagogischen Förderbedarfs‘ zu denken und zu handeln; stattdessen stellen sie unterschiedlichste ‚Barrieren für das Lernen und die Teilhabe‘ in den Mittelpunkt, mit denen jeder Mensch konfrontiert ist.“

Der Aufmerksamkeitsfokus verschiebt sich dadurch - in nicht unerheblicher Weise. Nicht mehr das einzelne Kind mit einer definierten Beeinträchtigung steht nun im Mittelpunkt des Interesses, sondern äußere Rahmenbedingungen und systemische Fragen. Es geht um die Beseitigung von Barrieren, die vornehmlich in der Organisation des Schulsystems mit Sonderklassen und Sonderschulen gesehen werden; und weiterhin um eine Unterrichtsgestaltung, die sich aller Kinder zugleich annehmen soll. Damit eine personenbezogene Diagnostik obsolet wird, sollen Ressourcen institutionsbezogen vergeben werden. Sie erstrecken sich pauschal auf die Gesamtheit der Schülerschaft, eventuell ergänzt durch einen sozialen Belastungsfaktor, der für die jeweilige Schule kennzeichnend ist.

Vor diesem Hintergrund liegt es nahe, dass Behinderung einen neuen Stellenwert erhält. Oder genauer formuliert: Sie soll in der so verstandenen Inklusion an Besonderheit verlieren, alltäglicher und in gewisser Weise auch unbedeutender werden. Behinderung erscheint in diesem Licht als Teil der fast unendlichen Vielfalt des menschlichen Lebens, als ein Merkmal unter vielen anderen. Weitere genannte Indikatoren der Vielfalt sind das Geschlecht, die ethnische und soziale Herkunft, Armut oder Reichtum, religiöse Zugehörigkeit, sexuelle Neigungen, Körpergewicht. Eine solche Sichtweise ist sicher gut gemeint, ein wenig merkwürdig mutet sie dennoch an. Und die Gefahr, dass Menschen mit Behinderung dadurch an gezielter Aufmerksamkeit verlieren und Behinderung zu einem nebensächlichen Phänomen mutiert, ist nicht gänzlich von der Hand zu weisen.

### **3. Empirische Fakten**

Um einem Missverständnis vorzubeugen: Der Dreh- und Angelpunkt der aktuellen Diskussion besteht nicht in der Frage, ob eine vermehrte Integration oder Inklusion von Schülern mit Behinderung wünschenswert sei. Darüber gibt es zwi-

schen den Beteiligten keinen Dissens. Sie unterscheiden sich aber in dem angestrebten Reformtempo und - was noch wichtiger ist - darin, ob eine ungetrennte Gemeinsamkeit aller Schüler das ausschließlich gültige Ziel sein kann.

Für radikale Inklusionsbefürworter ist die Antwort klar. Eine unbedingte Gemeinsamkeit aller gilt für sie als ein so überragender Wert, dass alle anderen Gesichtspunkte dagegen verblassen. Die Berufung auf die Menschenrechte bildet dabei den zentralen, unhintergehbaren Referenzpunkt. Der entscheidende Fortschritt wird in der Überwindung institutioneller Grenzen gesehen, verbunden mit der Überzeugung, dass behinderte Kinder erst unter dieser Bedingung human aufwachsen und sich gut entfalten können (z. B. Wocken 2011, Schumann 2009). Verschiedentlich wird vertreten oder zumindest nahe gelegt, dass die Inklusion darüber hinaus nicht weiter begründungspflichtig sei (Schnell 2011, 12). Dann allerdings darf auch nicht mehr gefragt werden, ob eine gemeinsame Beschulung wirklich allen behinderten Kindern hilft, ob sie ihrer Weiterentwicklung dient oder diese behindert, ob Inklusion nutzt oder auch schädigend sein kann.

Geschieht dies dennoch, erfolgt also eine Hinwendung zur empirisch abgebildeten Realität, so zeigt sich, wie unterschiedlich gelagert und widersprüchlich die vorliegenden Befunde sind. Vergleichsweise am besten untersucht ist die schulische Entwicklung von Kindern, die Lernbeeinträchtigungen aufweisen, für andere sonderpädagogische Disziplinen liegen nur begrenzt Untersuchungen vor.

Einiges spricht dafür, dass Kinder mit Lernbeeinträchtigungen kognitiv stärker von einer integrativen Beschulung profitieren. Die schulischen Leistungsfortschritte, die sie dort machen, sind häufig größer als in Sonderklassen bzw. -schulen (z. B. Haeberlin et al. 1991; Tent et al. 1991; Hildes Schmidt/Sander 1996). Das stärkere Anregungsmilieu und die höheren Leistungsanforderungen können als wichtige Gründe dafür genannt werden.

Andererseits gestaltet sich die emotionale und soziale Situation lernbehinderter Kinder in Sonderklassen und -schulen oft günstiger. Nach Haeberlin et al. (1991, 327) zeigt sich in einer großen Schweizer Untersuchung „mit ungewöhnlicher Eindeutigkeit ...“, dass schulleistungsschwache Schüler in leistungsheterogenen Regelklassen signifikant häufiger zu den unbeliebtesten Schülern gehören als ihre Mit-

schüler". Sie erleben sich dort als vergleichsweise ängstlicher, sie fühlen sich unwohl, verfügen über ein geringeres Selbstwertgefühl. Und Huber konnte keine Bestätigung für eine zentrale integrationspädagogische Annahme finden, die lautet: „je heterogener eine Lerngruppe, desto besser die zu erwartende soziale Integration von Schülern mit sonderpädagogischen Förderbedarf“ (Huber 2009, 243). Es „lassen sich insgesamt keine Anhaltspunkte für eine positive Wirkung der heterogenen Lerngruppe auf die soziale Integration in der integrationspädagogischen Praxis nachweisen“ (Huber 2009, 243 f.). Für Kinder mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf im Bereich des Lernen, der emotional-sozialen Entwicklung und der Sprache gilt: „Der auffälligste Unterschied ist ... in der Gruppe der abgelehnten Schüler zu finden. So wird mit fast 47,7 % jeder zweite Schüler mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf abgelehnt“ (Huber 2009, 245). Dieses Ergebnis widerspricht den Resultaten einiger schulischer Modellversuche, die diesbezüglich keine besonderen Schwierigkeiten festgestellt hatten (z. B. Wocken 1997; Preuss-Lausitz 1991).

Die Gleichung „bessere kognitive Entwicklung und mehr Lernerfolge in der Integration, dafür eine höhere psycho-soziale Belastung“ ist eine Interpretationslinie, die sich bei Durchsicht des empirischen Datenmaterials anbietet - auch wenn es nahe liegt, dass ein Sonderschulbesuch durchaus ambivalent erlebt wird (vgl. Ahrbeck 2012; Schnell/Sander/Federolf 2011).

Der sogenannte Hamburger Schulversuch hat zu einem anderen Ergebnis geführt. In einer breit angelegten, methodisch sorgsam konzipierten Untersuchung mit großen Stichprobenzahlen wurde der Frage nachgegangen, wie sich die Integration von Schülern mit besonderen Schwierigkeiten im Lernen, in der Sprachentwicklung und im Verhalten darstellt. Aus heutiger Sicht handelt es sich dabei eher um eine Inklusionsuntersuchung, da neben gemeinsamer Beschulung auch auf die Feststellung eines personenbezogenen sonderpädagogischen Förderbedarfs verzichtet wurde.

Ein zentrales Ergebnis besteht - wie das Forscherteam betont - darin, „daß die emotionale und soziale Integration von SchülerInnen mit Lern-, Sprach- oder Verhaltensproblemen ... weitgehend gelungen ist“ (Hinz et al. 1998, 111). Auf der Leistungsebene spiegelt es einen positiven Befund allerdings nicht wieder. „Die Un-

tersuchung der Entwicklung leistungsstarker und leistungsschwacher Kinder hat nun keinesfalls ergeben, dass die Leistungsschwachen in heterogenen Lerngruppen mehr profitieren“ (Hinz et al. 1998, 111). Und weiterhin: „Im Bereich der Schulleistungen ... konnte der Rückstand der lernproblematischen SchülerInnen nicht aufgeholt werden; die Längsschnittbetrachtung zeigt, daß im Gegenteil die relative Position dieser SchülerInnen sich noch weiter verschlechtert“ (Hinz et al. 1998, 111 f.). Die bereits in der ersten Schulklasse aufklaffende Schere zwischen unterschiedlich leistungsstarken Kindern konnte in der weiteren Entwicklung nicht geschlossen werden, der Schulversuch hat „nicht zur Reduzierung des sonderpädagogischen Förderbedarfs nach Ende der Grundschulzeit geführt“ (Hinz et al. 1998, 112).

Dies führt Hans Wocken, der selbst an der Studie beteiligt war, zu folgender Gesamtbewertung: „Die Negativbilanz der Integrativen Regelklassen ist in der Summe der Fakten bestürzend: weniger gymnasiale Empfehlungen, keine Reduktion von Sonderschulüberweisungen, durchgängiger Leistungsrückstand der Integrativen Regelklassen“ (Wocken 2001, 396). Gleichwohl sieht Wocken darin keinen Grund, an dem integrativen/inklusiven Weg zu zweifeln: eine gemeinsame Beschulung gilt für ihn als höchster Wert, der nicht in Frage gestellt werden darf.

Die vorgestellten Befunde belegen, dass die wissenschaftliche Erkenntnislage alles andere als eindeutig ist. Sie sprechen trotz einiger ermutigender Ergebnisse weder in Gänze für Integration bzw. Inklusion noch gegen sie, nicht ausschließlich für spezielle Schulen, aber auch nicht dafür, dass diese keine Vorzüge aufweisen.

Bewusst wurden hier auch Ergebnisse vorgestellt, die auf die problematische Seite gemeinsamer Beschulung verweisen. Nicht um einseitig gegen Integration oder Inklusion Stellung zu nehmen, wohl aber, damit ein Gleichgewicht entsteht, das den Forschungsstand adäquat wiedergibt. Bei einer mitunter euphorischen Integrations- und Inklusionsbefürwortung ist dies häufig nicht mehr der Fall; gegenläufige Befunde werden schlichtweg nicht mehr zur Kenntnis genommen (vgl. Stellungnahme der Sektion Sonderpädagogik der DGfE 2011).

#### **4. Internationaler Vergleich**

Das System Schule reagiert auf die Heterogenität der Schülerschaft, sofern sie zu groß wird, mit institutionellen Differenzierungen (Ahrbeck/Bleidick/Schuck 1997). In Deutschland erfolgt dies in Form eines gegliederten Schulsystems mit unterschiedlichen Sonderschulformen, vor dem Hintergrund eines hohen sonderpädagogischen Qualifikationsniveaus, das anderenorts unbekannt ist. Andere Länder weisen geringere Sonderbeschulungsraten auf: Zum Teil deswegen, weil Kinder mit Behinderung schulisch als solche deutlich weniger erfasst werden, wie etwa in Griechenland, Polen, Portugal oder Spanien (EASDNE 2011, 26, 46 ff.) oder da sie in großer Zahl „in Sonderklassen oder speziellen Lerngruppen an allgemeinen Schulen“ (Speck 2006, 41) unterrichtet werden.

Dabei sind die unterschiedlichen Bildungshistorien zu beachten: Im Mittelpunkt der deutschen Bildungstradition steht das Gymnasium, in Skandinavien, etwa in Schweden und Finnland, ist es die Gemeinschaftsschule in dörflicher Einbindung. Dies ist auch durch die besondere geographische Lage bedingt: „40 % aller finnischen Schulen haben weniger als 50 Schüler, 60 % haben weniger als sieben Lehrkräfte. Über 500 Schüler haben ganze 3 % aller Schulen“ (von Freymann 2002, 1). Den Möglichkeiten, ein gegliedertes Schulsystem einzurichten, sind bereits dadurch kaum überwindbare Grenzen gesetzt. Gleiches gilt für den Aufbau eines differenzierten Sonderschulsystems (vgl. Langfeldt/Hörmann 2011).

Man sollte sich dabei jedoch nicht täuschen: Auch die traditionell sehr integrationsbereiten und -erfahrenen skandinavischen Länder verzichten nicht auf klassische Sonderschulen. Dazu Birgit Herz (2011, 33): „Eine inklusive Schulpädagogik und Kommunalpolitik scheint in den skandinavischen Ländern professionell umgesetzt zu werden; als Glanzlicht wird vor allem Finnland gepriesen. [Dabei] wird unterschlagen, dass Finnland 6 unseren Schulen für Erziehungshilfe entsprechende Sonderschulen ... vorhält - eine Art Kleinstheimsonderschule -, 6 Kleinstschulen in der Kinder- und Jugendpsychiatrie ... bestehen sowie 3 geschlossene Unterbringungen für etwa 30 - 40 Heranwachsende.“ Das ist für ein so bevölkerungsschwaches Land keine geringe Zahl, zumal Finnland kaum über soziale Brennpunkte und nur geringe Migrantquoten verfügt. In Finnland werden insgesamt 1,2 % aller Schüler in klassischen Sonderschulen unterrichtet,

darüber hinaus 2,7 % in getrennten Spezialklassen in allgemeinen Schulen (EADSNE 2011, 20).

Schweden kennt nur wenige Sonderschulen, dafür aber Sonderklassen, wenngleich nur in recht geringem Umfang (1,4 %; EADSNE 2011, 55). Gleichwohl hat sich die Zahl der Sonderklassen für Kinder mit geistiger Behinderung seit Mitte der 1990er Jahre fast verdoppelt (gegenwärtig: 1,5 %; Barow 2011, 4). Ihre Existenz wird auch zukünftig nicht in Frage gestellt (Barow/Persson 2011, 22). Weiterhin bedeutet eine sogenannte integrative oder inklusive Beschulung nicht, dass alle Kinder tatsächlich gemeinsam unterrichtet werden; 2,3 % bis 3,1 % der schwedischen Grundschüler verbringen „mindestens die Hälfte ihres Unterrichts in gesonderten Lerngruppen“ (Barow 2011, 4).

All das spricht nicht gegen die Integrations- und Inklusionsbemühungen der genannten skandinavischen Länder, wohl aber gegen eine Idealisierung oder gar Idolisierung der dortigen Verhältnisse. Institutionelle Differenzierungen werden auch in den genannten Ländern vorgenommen, in einem nicht unbedeutenden Ausmaß, zwischen den Schulformen oder innerhalb der Gesamtschulsysteme. von Freymann (2002) weist daraufhin, dass sich die finnischen Schulen in ihrer fachlichen Ausrichtung und dem Unterrichtsniveau erheblich voneinander unterscheiden, sehr viel stärker als dies in Deutschland innerhalb einer Schulform der Fall ist.

Von der innerschulischen Struktur her mag das dortige Gesamtschulsystem allerdings vorteilhaft sein: Spezielle Settings können schneller eingerichtet, aber auch wieder aufgegeben werden. Diese größere Flexibilität kann dazu beitragen, dass pädagogisch gezielter und letztlich effektiver gearbeitet werden kann.

Allerdings sind dort die Grundlagen der pädagogischen Arbeit andere: Generell weisen die skandinavischen Länder im Allgemeinen auffallend hohe Quoten speziellen Förderbedarfs auf. In Finnland liegt er nach neuesten Angaben bei 8,3 % aller Schüler; zusätzlich erhalten 23 % der Kinder mit weniger gravierenden Lernproblemen eine zeitweise spezielle Unterstützung (EADSNE 2011, 20)<sup>1</sup> - mit entsprechenden Folgen für die Personalausstattung (von Freymann 2002).

---

<sup>1</sup> Island 20 % (EADSNE 2011, 30); die Zahlen für Schweden sind nicht ermittelbar.

## 5. Dekategorisierung

Wie eingangs angeführt, wird häufig davon ausgegangen, dass in der Inklusion auf jede Art von Etikettierung verzichtet werden soll (z. B. Ziemer/Langner 2010, 254). Die Auflösung der bisherigen sonderpädagogischen Förderkategorien (z. B. im Bereich Lernen, Sprache oder geistige Behinderung) gilt deshalb als unverzichtbare Notwendigkeit für einen humanen Umgang mit behinderten Menschen. Verzichtet werden soll darüber hinaus aber auch auf andere, dem sonderpädagogischen Förderbedarf subsumierte fachliche Termini - sofern sie personenbezogene Kategorien beinhalten, die mit Behinderung assoziiert sind (Hinz 2009; Palmowski 2007).

Zwingend ist ein solcher Verzicht auf einen personenbezogenen Förderstatus allerdings nicht. Auch bei gemeinsamer Beschulung kann ein explizites, unmittelbar auf die Person geknüpftes Förderanliegen erhalten bleiben. Und es gibt gute Gründe, dafür einzutreten, dass dies auch so bleibt.

Ein Grund dafür liegt darin, dass ansonsten ein individueller Rechtsanspruch auf sonderpädagogische Förderung verloren geht. Ob ein Kind speziell gefördert wird oder nicht, das obliegt dann der einzelnen Lehrerin, dem einzelnen Lehrer; es hängt allein von ihren subjektiven Bewertungen ab. Ein justiziable Hintergrund existiert nicht mehr: Die Rechte der Eltern und der Kinder werden somit geschwächt, an einem nicht unerheblichen Punkt.

Ein weiterer gravierender Grund betrifft die pädagogischen Folgen, die sich aus einer konsequenten Dekategorisierung ergeben. Die angestrebte Neuorientierung der pädagogischen Arbeit soll nämlich von einem gänzlich veränderten Wahrnehmungsfokus ausgehen. Das zentrale „Problem [liegt nunmehr] nicht mehr bei der Person, die zu defizitär, therapiebedürftig oder zu unselbständig ist, sondern ... bei der gesellschaftlichen Umgebung, die eine Vielzahl von ‚Barrieren für das Lernen und die Teilhabe‘ (Boban/Hinz 2003) aufgebaut hat, die es nun abzubauen gilt“ (Hinz/Niehoff 2008, 109). Die entscheidende Veränderungsnotwendigkeit bezieht sich also auf die äußere Realität, auf Umweltfaktoren, die als eigentliche Behinderungsquellen angesehen werden. Sie liegen außerhalb der Person des

„behinderten“ Menschen, sie erfahren durch die spezielle Art seiner „Behinderung“ nur noch eine begrenzte Einfärbung. Die pädagogische Arbeit soll deshalb behinderungsunspezifisch erfolgen. Konkret: Es besteht ein Bedarf an „Unterstützungssysteme[n], die nonkategorial organisiert sind, in einer ‚umspezialisierten‘ Form arbeiten und systemische Ansätze praktizieren“ (Hinz 2009, 173).

Was kann man sich darunter genau vorstellen? Auf spezielle Kompetenzen soll nach dieser Vorstellung nicht gänzlich verzichtet werden - etwa für das Lesenlernen, bei psychischen Problemen oder solchen der Sprachentwicklung. Aber die sogenannten „umspezialisierten“ Hilfen gehorchen neuen Kriterien, sie sind „systemisch auf die ganze Schule ausgerichtet ... nicht für bestimmte Personen da ... So können die individuelle Vielfalt ebenso wie eine Vielzahl von Konstellationen in den Blick genommen werden, ohne zu gruppenspezifischen Kategorisierungen mit ihren problematischen Folgen zu greifen“ (Hinz 2009, 174).<sup>2</sup>

Betrachtet man die in diesem Kontext genannten Praxisbeispiele, so fällt auf, dass sie fast ausschließlich dem Alltäglichen entnommen sind, sich auf allgemeine pädagogische Aufgaben beziehen. Im Mittelpunkt des Interesses stehen so zum Beispiel „Fragen der Mehrsprachigkeit von Immigranten und Immigrantinnen, ... psychische Herausforderungen aufgrund einer Krebserkrankung einer Mutter oder einer bevorstehenden Gefängnisstrafe eines Vaters, ... Fragen des Übergangs in die nächste Schulstufe“ (Hinz 2009, 174). All das mag in der Tat schulisch gravierend und für die Entwicklung eines Kindes bedeutsam sein. Mit der speziellen Lebens- und Lernsituation behinderter Kinder, ihren besonderen Bedürfnissen und Nöten, die in einen sonderpädagogischen Förderbedarf münden, hat es aber kaum noch zu tun.

Der Preis, der für die angestrebte Dekategorisierung entrichtet werden muss, ist nicht unbeträchtlich. Die Dekategorisierung führt zu einer Trivialisierung der The-

---

<sup>2</sup> Hinz (2008a,b) sowie Hinz und Boban (2008) haben in verschiedenen Publikationen demonstriert, wie sie sich eine dekategorisierte, aus den Fesseln der Normalitätserwartungen befreite Pädagogik vorstellen. Die Überlegungen, die sie dazu entfalten, beziehen sich auf blinde/sehbehinderte, geistig behinderte und verhaltensgestörte Kinder. Ihr Bezugspunkt ist eine inklusive Beschulung. Lee hat sich diese Texte genau angeschaut: Sie gleichen einander fast wortwörtlich, „bis auf Behinderungsarten bzw. -begriffe und minimale Veränderungen [sind sie] nahezu identisch“ (Lee 2010, 112). Die Entdifferenzierung hat damit ihren Höhepunkt erreicht. Sie ist soweit vorangetrieben, dass eine Fachspezifik keine oder allenfalls eine äußerst randständige Rolle spielt. Jedem Kind soll mit den gleichen Prinzipien gleich gut gedient sein.

oriebildung und dazu, dass die (sonder-)pädagogische Praxis zu verkümmern droht (ausführlich: Ahrbeck 2012; Ahrbeck/Willmann 2010; Stein 2011).

Bereits diese kurzen Ausführungen signalisieren, zu welchen Folgen der Verzicht auf einschlägige Begriffsbildung führen kann. Eine Sonderpädagogik, die sich nicht mehr gezielt und mit einer klaren fachspezifischen Begriffsbildung auf die ihr anvertrauten Kinder einlässt, wird hilflos vor den anstehenden pädagogischen Aufgaben stehen, ohne eigenes Werkzeug und ohne die Möglichkeit, sich im interdisziplinären Dialog Hilfe zu holen. Die oft schwierigen Aufgaben, die ihnen gestellt sind, werden sie dann kaum adäquat lösen können.

Zweifelhaft ist auch, ob sich die Wirklichkeit durch Dekategorisierung in ein neues, diskriminationsfreies und unanstößiges Format pressen lässt. Über explizit im Raum Stehendes kann reflektiert werden. Fachliche Kategorien lassen sich auf ihre Möglichkeiten und Gefahren hin befragen. Informelle Typisierungen, die unvermeidbar an ihre Stelle treten, sind hingegen weit weniger kontrollierbar. Insbesondere dann, wenn sie unter dem ständigen Verdacht stehen, sie könnten Verbotenes transportieren und ungewollt zu neuen Etikettierungen und Kategorisierungen führen. Ob daraus wirklich ein Fortschritt in zwischenmenschlichen, hier pädagogischen Beziehungen resultiert, ist nicht ganz leicht zu glauben.

## **6. Sprachheilpädagogik**

Hier werden nur die Thesen der mündlichen Präsentation wiedergegeben:

*Spezielle Einrichtungen müssen sich nach der UN-Konvention stärker als bisher legitimieren. Das ist gut so; aber auch inklusive Einrichtungen sind nicht von einer Legitimation befreit. Auch sie müssen sich fragen lassen, was sie für Kinder mit Sprachbehinderungen leisten und ob sie ihnen wirklich helfen. Die Begründung „Inklusion als Menschenrecht?“ reicht nicht aus.*

*Eine frühe Förderung zahlt sich fast immer aus, im wahrsten Sinne des Wortes.*

*Das ist empirisch allgemein belegt und grundlagenwissenschaftlich abgesichert (So belegen zum Beispiel Psychoanalyse wie Hirnforschung, dass die ersten drei Lebensjahre für die kindliche Entwicklung von zentraler Bedeutung sind).*

*Sprachliche Entwicklungsbeeinträchtigungen: Spracherwerbsstörungen und Sprechstörungen/Aussprachestörungen; Rede- und Redeflussstörungen (Stottern ...) stellen sich in der Regel früh ein.*

*Sie bedürfen einer gezielten Diagnostik zur allgemeinen Sprachförderung und spezifischen Sprachtherapie (Kommunikation, Artikulation, Grammatik, Wortschatz, Stimmgebung, Redefluss; Mundmotorik; Sprachverarbeitung).*

*Darin befindet sich die Sprachheilpädagogik diagnostisch und pädagogisch/therapeutisch auf einem (relativ) sicheren Terrain, im Gegensatz zu Beeinträchtigungen des Lernen und der emotional-sozialen Entwicklung.*

*Eine Dekategorisierung ist bei Sprachbehinderungen nicht hilfreich: Weder im Hinblick auf Diskriminierung noch bezüglich der Förderung. Das gilt für inklusive ebenso wie für spezielle pädagogische Settings gleichermaßen.*

*Bei einer Dekategorisierung ist die Gefahr ansonsten groß, dass Schüler mit speziellen Bedürfnissen nicht oder zu spät entdeckt werden (zum Beispiel JÜL in Berlin). Die Ausweitung sonderpädagogischer oder fachspezifischer Tätigkeiten in ein diffuses Feld allgemeiner Beeinträchtigungen dürfte den wirklich Bedürftigen nicht zugute kommen.*

*Im Gegensatz zu anderen Behinderungen sind die Erfolge der Sprachheilarbeit und -therapie ansehnlich. Sprachbehinderungen können überwunden werden.*

*Der Konflikt zwischen wünschenswerter Gemeinsamkeit und speziellen Notwendigkeiten tritt bei Sprachbehinderungen vielleicht am deutlichsten hervor. (Teilhabe an der Gesellschaft durch Befreiung von inneren Fesseln)*

*Die Förderschule Sprache hat eine hohe Akzeptanz bei Eltern (Fries/Hansen 2005; nach Glück/Mußmann 2009, 215). Das schulische Wahlverhalten belegt die*

*Attraktivität dieser Schulform (2007/8). Bei überdurchschnittlicher, aber insgesamt niedriger Integrationsquote 25 %.*

*Einige Kinder mit Sprachbehinderungen werden integrativ überdurchschnittlich häufig „gehänselt“ und „gemobbt“ (für Stotterer: Benecken/Spindler 2004). Das muss nicht immer so bleiben: Gemeinsamkeitserfahrungen stellen einen hohen Wert dar. Lehrkräfte können sich dafür einsetzen, dass mehr Akzeptanz gelingt.*

*Die LES-Konzeption (zum Beispiel: Senatsverwaltung Berlin: Ausbildung von Lehrkräften in Berlin 2012; Bericht der sog. Baumert-Kommission) ist fragwürdig. Sie fasst die Förderbedarfe Lernen, Sprache und emotional-soziale Entwicklung zusammen bei einer deutlichen Reduzierung der jeweiligen fachlichen Inhalte. Das führt zwar zu einer breiteren Qualifikation, aber auch zu einer bedenklichen bei fachspezifischer Geringerqualifizierung.*

## **6. Abschließende Überlegungen**

Es spricht wenig dafür, dass sich die Dilemmata und Widersprüchlichkeiten der pädagogischen Arbeit durch Wahl der „richtigen“ Schulstruktur auflösen lassen. Die Schule hat sehr unterschiedliche, teils gegenläufige Aufgaben. Sie soll besondere Begabungen herausfordern, sie entdecken und fördern. Sie kann dies nur, indem sie anerkennt, dass Talente und Fähigkeiten unterschiedlich verteilt sind. Insofern ist sie darauf angelegt, Differenzen zu fördern. „Die Homogenitätsannahme wird zwangsläufig durch erfolgreiche Pädagogik zerstört“ (Tenorth, zit. nach Fleischhauer 2010, 122). „Es gibt ... kein Lob ohne Tadel“, keine guten Leistungen ohne schlechte. „Man kann das Einzigartige und Hervorragende nicht bewundern, wenn man keinen positiven Begriff von Ungleichheit hat ... Loben heißt nämlich zugleich zurücksetzen“ (Bolz 2009, 140). In diesem Sinne bedeutet der Verzicht auf wertende Vergleichsmaßstäbe, dass das Ergebnis pädagogischer Arbeit unbedeutend wird – im wahrsten Sinne des Wortes gleichgültig.

Zugleich sollen sich Lehrerinnen und Lehrer jedem einzelnen Schüler zuwenden, ihn als Person respektieren und seine Leistungsbemühungen anerkennen. Das ist eine pädagogische Grundregel, die im Laufe der Zeit zunehmend an Bedeutung

gewonnen hat. Stärker als früher wird erwartet, dass die Schule der Individualität des Schülers Rechnung trägt, sich auf seine subjektive Lernsituation einstellt und persönliche Lernfortschritte wohlwollend aufnimmt. Auch Elternerwartungen gehen häufig in diese Richtung.

Die Verpflichtung gegenüber den Ansprüchen der Gesellschaft und eine Verpflichtung gegenüber den Interessen der Einzelnen, beides gehört zu den genuinen schulischen Aufgaben - und von keiner der beiden kann sie sich suspendieren. Es ist unter anderem diese Doppeldeutigkeit der Ziele, die den pädagogischen Beruf so anspruchsvoll macht. Anspruchsvoller jedenfalls als andere Tätigkeiten, die weniger im Spannungsfeld von gesellschaftlichem Auftrag und persönlicher Parteinahme angesiedelt sind. Vielleicht ist das Erziehen doch einer jener „unmöglichen Berufe“, wie Freud (1937, 94) meinte - neben dem Psychoanalysieren und dem Regieren.

Mit der Inklusion erhöht sich der Spannungsbogen, in dem die pädagogische Arbeit angesiedelt ist, noch weiter. Und das ist eine eher noch harmlose Formulierung. Genau genommen soll es zu einer Neuausrichtung der pädagogischen Verhältnisse kommen. Angestrebt wird nicht nur, dass jedes einzelne Kind den ihm gebührenden Respekt erhält, sondern auch, dass es gleichermaßen Lob erfährt – aufgrund der Leistungen, die ihm individuell möglich sind. „Gut“ und „schlecht“ relativieren sich damit weitgehend.

Als Lösungsformel, die diesem Spannungsgefüge gerecht werden soll, gilt eine starke Individualisierung des Unterrichts bei zieldifferentem Lernen. Die Anforderungen, die sich daraus für die pädagogische Arbeit auftun, sind allerdings immens; und es stellt sich die Frage, ob die Schule die für sie vorgesehenen Aufgaben überhaupt bewältigen kann. Eine Untersuchung Solzbachers (2008, 36) erbrachte, dass fast alle befragten Lehrerinnen und Lehrer aus Haupt-, Realschulen und Gymnasien eine individuelle Förderung von Schülern befürworten. Zugleich gaben 90 % an, dass sie dies bei realistischer Betrachtung für unmöglich halten. Wischer (2007) stellt deshalb nicht zu Unrecht die Frage, ob es Sinn macht, Lehrerinnen und Lehrer mit Anforderungen zu konfrontieren, von denen absehbar ist, dass sie ihnen nicht gerecht werden können (vgl. Terhart 2010).<sup>3</sup>

---

<sup>3</sup> Zudem führt ein hoch individualisierter Unterricht dazu, dass das gemeinsame Lernen in der Klasse zurücktritt. Mitunter kommt es zu einer weitgehenden Isolierung einzelner Schüler. Ein Teil der Schüler wird dadurch überfordert, wie in Schweden die Nationale Agentur für Bil-

Es sei denn, es erfolgt eine erhebliche Aufstockung des Personals. Aber selbst dann stellt sich die Frage, ob es Sinn macht, sehr unterschiedliche Kinder und Jugendliche gemeinsam in einer Klasse zu beschulen. Also zum Beispiel geistig behinderte Schüler in Gymnasialklassen. Warum, so lässt sich weitergehend fragen, dann aber nicht auch Jugendliche mit massiv dissozialen und delinquenten Entwicklungen oder auch Kinder, die massive Lernprobleme aufweisen?

Ob eine organisatorische Einheitslösung, eine vollständige oder doch sehr weitgehende Inklusion in jedem Fall und unter allen Umständen für das einzelne Kind die richtige Wahl darstellt, das darf füglich bezweifelt werden. Das vorgestellte empirische Material spricht nicht dafür und ein gezielter Blick auf das skandinavische Bildungssystem ebenso wenig. Es empfiehlt sich vielmehr – einem radikalen Inklusionsbegehren zum Trotz - von pädagogischen Fragen auszugehen, davon, was das einzelne Kind in Unterrichtung und Erziehung für eine möglichst optimale Entwicklung benötigt. Der institutionelle Ort ist dem dann nachzuordnen, die jeweiligen Institutionen, auch Sonderschulen oder -klassen, werden als ein Hilfsmittel angesehen, um bestimmte pädagogische Ziele zu erreichen (vgl. Bleidick 1999). Die Voraussetzung für eine solche Wahlfreiheit ist allerdings, dass die Gemeinsamkeit aller Kinder nicht zu einem so überragenden Wert wird, dass dahinter alle anderen Erkenntnisse und Motivationen unbedeutend werden oder gar als illegitim gelten.

Im neuen Schulgesetz des Landes Niedersachsen werden unterschiedliche Wege ausdrücklich offen gehalten. Berechtigterweise wird kein Zweifel daran gelassen, dass einer gemeinsamen Beschulung von Kindern mit und ohne Förderbedarf der Vorzug zu geben ist – immer dann, wenn dies pädagogisch verantwortbar ist. Eine spezielle Beschulung macht in der Tat nur dann einen Sinn, wenn belegbar ist, dass dort den Entwicklungsbedürfnissen und -notwendigkeiten behinderter Kinder und Jugendlicher besser entsprochen werden kann. Für eine ganze Reihe lernbehinderter Schüler, der numerisch größten Behindertengruppe, dürfte dies zum Beispiel nicht gelten. Sie können sicherlich auch gut integrativ und inklusiv beschult werden – sofern die äußeren Rahmenbedingungen dafür stimmen. Für eine kleine

---

dung festgestellt hat. Mit „der neuen schwedischen Schulgesetzgebung [wird deshalb] ein höheres Maß an Strukturierung des Unterrichts angestrebt“ (Barow 2011, 4).

Gruppe von Schülern mit einer Lernbehinderung wird dies allerdings nach wie vor nicht der richtige Weg sein.

Bedacht werden muss dabei: Die entscheidende Größe für das Gelingen oder Misslingen pädagogischer Arbeit liegt, wie zahlreiche empirische Studien zeigen (zuletzt: Hattie 2008 in einer umfangreichen Metaanalyse), nicht in allgemeinen Systemeffekten, sondern in der Qualität der pädagogischen Arbeit vor Ort.<sup>4</sup> Sie spiegelt sich in der Atmosphäre wider, in der gelernt wird, in dem Niveau der jeweiligen Unterrichtsgestaltung sowie der pädagogischen Beziehungen und nicht zuletzt in der Wirkung, die von der Lehrerpersönlichkeit ausgeht (vgl. Felten 2010). Die Verbesserung der Qualität pädagogischer Arbeit muss deshalb die vordringliche Aufgabe bleiben. Insofern dürfte Jürgen Baumert nicht Unrecht haben, wenn er zu bedenken gibt, dass zu viele „Glaubenskriege über die richtige Schulform geführt [wurden], statt sich darum zu kümmern wie man Kinder klüger macht“ (zit. nach Fleischhauer 2010, 113).

Das gilt auch für die Inklusion. Sie wird zu keinem neuen pädagogischen Zeitalter führen, davon ist Heinz-Elmar Tenorth (2011,1) fest überzeugt, auch wenn sich unter ihrem „Begriff ... die größten moralisch-politischen Ansprüche und die höchsten pädagogischen Versprechen“ versammeln. Und um einem einen Kampf zwischen „guten“ und „schlechten“ Menschen sollte es schon gar gehen, wenn für Kinder mit Behinderung nach einem bestmöglichen Entwicklungsweg gesucht wird.

## Literatur

Ahrbeck, B. (2012): Der Umgang mit Behinderung. Stuttgart: Kohlhammer

Ahrbeck, B./Bleidick, U./Schuck, K.-D. (1997): Pädagogisch-psychologische Modelle der inneren und äußeren Differenzierung für lernbehinderte Schüler. In: Weinert, F. E. (Hrsg.): Enzyklopädie der Psychologie. Themenbereich D: Praxisgebiete. Serie I: Pädagogische Psychologie, Band III: Psychologie des Unterrichts und der Schule. Göttingen: Hogrefe, 739-769

Ahrbeck, B./Willmann, M. (2010): Pädagogik bei Verhaltensstörungen. Ein Handbuch. Stuttgart: Kohlhammer

Barow, Th./Persson, B. (2011): Die Sonderpädagogik in der bildungspolitischen Debatte Schwedens. In: Sonderpädagogische Förderung heute 56 (Jg.), H. 1, 20–32

---

<sup>4</sup> Das ist auch die zentrale Schlussfolgerung, die Bleidick (1999, 131) aus dem bereits genannten Hamburger Schulversuch zieht: „Die wichtigste Erkenntnis lautet jedoch: Klasseneffekte sind allemal größer als Systemeffekte. Das gilt sowohl für die Leistungsentwicklung als besonders auch für die soziale Position der benachteiligten Kinder in Integrativen Regelklassen. Es gibt in allen ... Versuchsgruppen gute und schlechte Klassen. Der Schulerfolg und die emotional-soziale Befindlichkeit eines Kindes hängen nicht in erster Linie von der Zugehörigkeit zu einem System – Integrative Regelklasse versus übliche Grundschulklasse – ab. Die jeweilige Bezugsgruppe des Lernorts entscheidet. Diese nüchterne Einsicht jenseits aller ideologischen Debatten um die Richtigkeit von Schulsystem-Vorgaben ... finden sich in Hamburg wieder einmal bestätigt.“

- Barow, Th. (2011). Vorbild oder Zerrbild? Außen- und Innenperspektive auf inklusive Bildung in Schweden. In: Inklusion-online, Nr. 4, 1-12
- Benecken, J./Spindler, C. (2004). Zur psychosozialen Situation stotternder Schulkinder in Allgemeinschulen. Die Sprachheilarbeit 49, S. 61-70
- Boban, I./Hinz, A. (2003): Qualitätsentwicklung des gemeinsamen Unterrichts durch den „Index für Inklusion“. Behinderte, 4/5, 2-13
- Bolz, N. (2009): Diskurs über die Ungleichheit. München: Fink
- Bleidick, U. (1999): Kann Integration von Grundschulkindern mit Behinderungen im Lernen, mit Sprachproblem und Verhaltensauffälligkeiten gelingen? In: Die neue Sonderschule 44 (Jg.), H. 2, 124-137
- Demmer, U. (2009): „Die unverdünnte Hölle“. In: Spiegel 2009, H. 2, 26-29
- Ellger-Rüttgardt, S. L. (2011): Das aktuelle Thema: Bildungspolitische Reform oder Revolution? In: Sonderpädagogische Förderung heute 56 (Jg.), H. 3, 230-231
- European Agency for Development in Special Needs Education (EADSNE) (2011): Special Needs Education. Country Data 2010. <http://www.european-agency.org/publications/ereports/special-needs-education-country-data-2010/SNE-Country-Data-2010.pdf>, entnommen am 24.4.2012
- Felten, M. (2010): Auf den Lehrer kommt es an! Für eine Rückkehr der Pädagogik in die Schule. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus
- Fleischhauer, J. (2010): Unter Linken. Reinbek: Rowohlt
- Freud, S. (1937/1999): Die endliche und die unendliche Analyse. In: Gesammelte Werke Bd. 16. Frankfurt a. M: Fischer, 57-99
- Freymann, Th. von (2002): Zur Binnenstruktur des finnischen Schulwesens. In: Freiheit der Wissenschaft, H. 2, <http://www.finland.de/dfgnrw/dfg043a-pisa07.htm>, entnommen am 23.4.2012
- Geyer, Ch. (2011): Keine Schule für alle: In: Frankfurter Allgemein Zeitung vom 3.8.2011
- Glück, Ch./Mußmann, J. (2009): Inklusive Bildung braucht exklusive Professionalität - Entwurf für eine ‚Inklusive Sprachheilpädagogik‘. In: Sprachheilarbeit H. 5, 212-219
- Haeberlin, H./Bless, G./Moser, U./Klaghofer, R. (1991): Die Integration von Lernbehinderten: Versuche, Theorien, Erforschungen, Enttäuschungen, Hoffnungen. Bern: Haupt
- Hattie, J. A. C. (2008): Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement. New York: Routledge, Chapman & Hall
- Herz, B. (2011): Anpassungspädagogik. In: hlz - Zeitschrift der GEW Hamburg, H. 12, 32-33
- Hildeschmidt, A./Sander, A. (1996): Zur Effizienz der Beschulung sogenannter Lernbehinderter in Sonderschulen. In: Eberwein, H. (Hrsg.): Handbuch Lernen und Lernbehinderung. Weinheim: Beltz, 115-134
- Hinz, A. (2008a): Dekategorisierung in der Inklusion und Fallarbeit in der schulischen Erziehungshilfe – wie passt das zusammen? Überlegungen zu inklusiven Perspektiven der schulischen Erziehungshilfe. In: Behindertenpädagogik 47, H. 1, 98–109
- Hinz, A. (2008b): Inklusion - Ende der Blinden- und Sehbehindertenpädagogik? Überlegungen zu inklusiven Perspektiven in sieben Thesen. In: blind- sehbehindert 128. H. 1, 7-15
- Hinz, A. (2009): Inklusive Pädagogik in der Schule – veränderter Orientierungsrahmen für die schulische Sonderpädagogik!? Oder doch deren Ende? In: Zeitschrift für Heilpädagogik 60 (Jg.), H. 5, 171–179
- Hinz, A. & Boban, I. (2008): Inklusion. Schlagwort oder realistische Perspektive für die Geistigbehindertenpädagogik? In: Geistige Behinderung 47, H. 3, 204-214
- Hinz, A./Niehoff, U. (2008): Bürger sein. Zur gesellschaftlichen Position von Menschen, die als geistig behindert bezeichnet werden. In: Geistige Behinderung 47 (Jg.), H. 2, 107–117
- Hinz, A./Katzenbach, D./Rauer, W./Schuck, K. D./Wocken, H./Wudtke, H. (1998): Die Integrative Grundschule im sozialen Brennpunkt. Ergebnisse eines Hamburger Schulversuchs. Hamburg: Hamburger Buchwerkstatt

- Huber, Ch. (2009): Gemeinsam arbeiten? Empirische Befunde und praxisrelevante Ableitungen zur sozialen Integration mit Sonderpädagogischem Förderbedarf im Gemeinsamen Unterricht. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 60 (Jg.), H. 7, 124-248
- Langfeldt, G./Hörmann, B. (2011): Didaktik und Inklusion – eine skandinavische Perspektive. In: Sonderpädagogische Förderung heute 56 (Jg.), H. 3, 278-293
- Lee, J.-H. (2010): Inklusion. Eine kritische Auseinandersetzung mit dem Konzept von Andreas Hinz. Bamberg: ATHENA-Verlag
- Palmowski, W. (2007): Nichts ohne Kontext. Systemische Pädagogik bei „Verhaltensauffälligkeiten“ Dortmund: Borgmann
- Preuss-Lausitz, U. (1991): Erforschte Integration. Das wohnortnahe Modell der Uckermark-Grundschule aus dem Prüfstand. In: Heilpädagogische Forschung, Bd. 17, H. 1, 50-60 l. v.
- Sander, A. (2003): Von der Integrationspädagogik zur Inklusionspädagogik. In: Sonderpädagogische Förderung 48 (Jg.), H. 4, 313-329
- Schnell, I. (2011): Schulen für Lernbehinderte kritisch betrachtet. In: Schnell, I./Sander, A./Federolf, C. (Hrsg.): Zur Effizienz von Schulen für Lernbehinderte. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 11-46
- Schnell, I./Sander, A./Federolf, C. (2011) (Hrsg.): Zur Effizienz von Schulen für Lernbehinderte. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Schumann, B. (2009): Inklusion statt Integration - eine Verpflichtung zum Systemwechsel. Deutsche Verhältnisse auf dem Prüfstand des Völkerrechts. In: Sonderdruck Pädagogik, H. 2, 51-53
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft Berlin (Hrsg) (2012): Ausbildung von Lehrkräften in Berlin. Empfehlungen der Expertenkommission Lehrerbildung. Berlin (sog. Baumert-Kommission)
- Solzbacher, C. (2008): Positionen von Lehrerinnen und Lehrern zur individuellen Förderung in der Sekundarstufe I – Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. In: Kunze, I./Solzbacher, C. (Hrsg.): Individuelle Förderung in der Sekundarstufe I und II. Bartmannsweiler: Schneider, 27-42
- Speck, O. (2006): Internationaler Schulsystem-Vergleich. In: Antor, G./Bleidick, U. (Hrsg.): Handlexikon der Behindertenpädagogik. Schlüsselbegriffe aus Theorie und Praxis. Stuttgart: Kohlhammer, 40-42
- Speck, O. (2011): Wage es nach wie vor, dich deines Verstandes zu bedienen! Ideologische Implikationen einer Schule für alle. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 62 (Jg.), H. 3, 84-91
- Stellungnahme der Sektion Sonderpädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 15.3.2011 zur KMK-Empfehlung - Umsetzung der Behindertenrechtskonvention. In: [www.kmk.org/bildung-schule/allgemeine-bildung/sonderpaedagogische-foerderung.html](http://www.kmk.org/bildung-schule/allgemeine-bildung/sonderpaedagogische-foerderung.html)
- Stein, R. (2011): Pädagogik bei Verhaltensstörungen – zwischen Inklusion und Intensivangeboten. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 62 (Jg.), H. 9, 324-336
- Tent, L./Witt, M./Bürger, W./Zschoche-Lieberum, Ch. (1991): Ist die Schule für Lernbehinderte überholt? IN: Heilpädagogische Forschung Bd. 7, H. 1, 3-12
- Tenorth, H.-E. (2011): Inklusion im Spannungsfeld von Universalisierung und Individualisierung - Bemerkungen zu einem pädagogischen Dilemma. In: [www.schulentwicklung.bayern.de/.../Tenorth-Inklusion-Wuerzburg-2011.pdf](http://www.schulentwicklung.bayern.de/.../Tenorth-Inklusion-Wuerzburg-2011.pdf), entnommen 30.12.2011
- Terhart, E. (2010): Heterogenität der Schüler - Professionalität der Lehrer: Ansprüche und Wirklichkeiten. In: Ellger-Rüttgardt, S. L./Wachtel, G. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität und Behinderung. Stuttgart: Kohlhammer, 89-104
- Wischer, B. (2007): Umgang mit Heterogenität in der Schule – Zwischen Veränderungsnotwendigkeiten und Veränderungsmöglichkeiten. In: Behindertenpädagogik 46 (Jg.), H. 1, 19-32
- Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderung (2008); Bundesgesetzblatt Jahrgang 2008, Teil II Nr. 35 ausgegeben zu Bonn am 31. Dezember 2008

- Wocken, H. (1997): Schulleistungen in heterogenen Lerngruppen. In: Eberwein, H. (Hrsg.): Handbuch Integrationspädagogik. Kinder mit und ohne Behinderungen lernen gemeinsam. Weinheim: Beltz, 315-320
- Wocken, H. (2001): Ist Prävention das Ziel von Integration? Eine kritische Interpretation des Hamburger Schulversuchs Integrative Regelklasse. In: Behindertenpädagogik 40 (Jg.), H. 3, 390-401
- Wocken, H. (2011): Rettet die Sonderschulen? - Rettet die Menschenrechte!. Ein Appell zu einem differenzierten Diskurs über Dekategorisierung. In: Inklusion-Online, H. 4, 1-8
- Ziemen, K./Langner, A. (2010): Inklusion – Integration. In: Musenberg, O./Riegert, J. (Hrsg.): Bildung und geistige Behinderung. Bildungstheoretische Reflexionen und aktuelle Fragestellungen. Oberhausen: Athena, 247-259