

# Separation oder Inklusion – Zur Entwicklung der sonderpädagogischen Förderung im Kontext der allgemeinen Schulentwicklung<sup>1</sup>

Ulf Preuss-Lausitz

Das zweite Jahrzehnt des 21. Jahrhunderts könnte zum Wendepunkt in der Unterrichtung von Kindern mit Behinderungen in Deutschland werden – weg von ihrer herkömmlichen Beschulung in Sonderschulen<sup>2</sup>, hin zur Gemeinsamen Unterrichtung und Erziehung mit nichtbehinderten Schülerinnen und Schülern in allgemeinen Schulen. Für diese Vermutung spricht, dass einzelne Bundesländer einen Teil ihrer Sonderschulen auslaufen lassen und das pädagogische Personal in die allgemeinen Schulen verlagern, wie zum Beispiel Bremen in den Bereichen Lernen, Sprache und emotionale und soziale Entwicklung (Verhaltensauffälligkeiten). Schleswig-Holstein hat die Förderung im Bereich Sehen dezentralisiert und führt nur noch eine »Schule ohne Schüler« als Koordinationsstelle – ohne eigenen Unterricht. In Hamburg haben seit Schuljahr 2010/11 alle Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf das *uneingeschränkte* Recht auf Gemeinsamen Unterricht, aufwachsend von den Schuljahren 1 und 5. Bundestag und Bundesrat übernahmen Ende 2008 einstimmig die »UN-Konvention für die Rechte von Menschen mit Behinderung«. Sie wurde im März 2009 innerstaatliches Recht und damit für alle Bundesländer verbindlich. In ihr wird das Recht behinderter Schülerinnen und Schüler auf *inclusive education at all levels* des gesamten Bildungssystems, also von der Vorschulerziehung bis zur beruflichen Ausbildung, formuliert (vgl. BMAS, 2008). Diese von vielen Organisationen begrüßte Entscheidung erhöht den Druck auf alle Bundesländer, behinderte Kinder nicht nur in Einzelfällen, sondern generell in das allgemeine Schulwesen zu integrieren.

<sup>1</sup> Zuerst veröffentlicht in Preuss-Lausitz, U. (2010). Separation oder Inklusion. Zur Entwicklung der sonderpädagogischen Förderung im Kontext der allgemeinen Schulentwicklung. In N. Berkemeyer, W. Bos, H.-G. Holtappels, N. McElvan & R. Schulz-Zander (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung*, Band 16 (S. 153–180). Weinheim und München: Juventa.

<sup>2</sup> Die Begriffe Sonderschule und Förderschule werden in diesem Beitrag synonym verwandt. Die meisten Bundesländer verwenden den Begriff Förderschule, einige den Begriff Sonderschule. In manchen Bundesländern wird nur die Schule für Lernbehinderte bzw. die ehemalige Hilfsschule (allgemeine) Förderschule genannt.

Gegen diese Vermutung spricht die Statistik, die weiter unten genauer dargestellt wird: Der Anteil von Schülern *in Sonderschulen* steigt auch in den 2000er Jahren, trotz zunehmender integrativer Unterrichtung. Dagegen spricht auch, dass die meisten Kultusminister neben der integrativen Unterrichtung am ausgebauten Sonderschulsystem festhalten wollen und dieses mit neuen Begrifflichkeiten (Förderschulen, Förderzentren, Kompetenzzentren Sonderpädagogik) und mit zusätzlichen Befugnissen ausstatten, zum Beispiel für die Diagnostik und die Stellenführung auch für den integrativen Unterricht.

Für und Wider erzeugen öffentliche Aufmerksamkeit. Das ist neu. Denn die sonderpädagogische Förderung wurde in den letzten Jahrzehnten als Spezialthema von Betroffenen und Experten angesehen, das weder die allgemeine Bildungsforschung noch die öffentliche Schulreformdebatte sonderlich berührte. Auch nach der deutschen Vereinigung war sie kein öffentliches Thema – die Sonderschulen der DDR passten weitgehend ins alt-bundesrepublikanische Strukturmuster (vgl. unten). In den PISA- und IGLU-Studien tauchten Sonderschulen und Sonderschüler ebenso wenig auf wie in der nachfolgenden bildungspolitischen Debatte zur Krise des gegliederten Sekundarschulwesens (vgl. Stechow & Hofmann, 2006). Auch die Erziehungswissenschaft insgesamt und die Schulpädagogik im Besonderen begannen erst in den 1990er Jahren, sich gelegentlich für das Sonderschulsystem oder für den Gemeinsamen Unterricht zu interessieren (vgl. Lersch & Vernooij, 1992; Preuss-Lausitz, 2001).

Seit einigen Jahren wird jedoch die Unterrichtung und Erziehung von Kindern mit Behinderungen öffentliches Thema – meist mit kritischem Unterton gegenüber Hindernissen bei integrativer Unterrichtung. Die schulpädagogische Debatte, die sich auf »Heterogenität« in allgemeinen Schulen konzentriert, bezieht zunehmend Kinder mit Behinderungen mit ein (vgl. Prengel, 1993, 2005; Preuss-Lausitz, 1993; Bräu & Schwerdt, 2005). Da »Förderung« (Arnold et al., 2008) und »individuelle Passung« (Helmcke, 2004) *generell* zur Leitorientierung guten Unterrichts werden, kann die individualisierende Arbeitsweise, die mit der Integration von Kindern mit Behinderungen verbunden ist, zu einer, die Schul- und Sonderpädagogik verbindenden, neuen Allgemeinen Pädagogik beitragen.

In der Folge stellen sich möglicherweise auch für die allgemeine Erziehungswissenschaft, die Fachdidaktiken und die empirische Bildungsforschung neue Fragen für Theoriebildung, Forschung und die Entwicklung praxistauglicher Konzeptionen von Unterricht und Erziehung. Das gilt auch für die Sonderpädagogiken (»Lernbehindertenpädagogik«, »Körperbehindertenpädagogik« usw.). Sie sind in ihrem Anspruch, *abgrenzbare*, also besondere Pädagogiken mit je *spezifischen Didaktiken* begründen zu können, bei Gemeinsamer Unterrichtung grundlegend infrage gestellt.

Gesamtgesellschaftlich werden Menschen mit Behinderungen öffentlich »sichtbarer« und damit »normaler«, in der Politik, im Sport, im Fernsehen, im Film, im öffentlichen Raum. Nicht zuletzt deshalb wird bei den Sozialverbänden oder den Kirchen die Sonderschule infrage gestellt. Denn die Aussonderung in

Sonderschulen berührt auch (christliche) Gerechtigkeitsansprüche, wie sich an Stellungnahmen aus Kirchenkreisen zeigt (vgl. BDKJ, 2009; Ev. Kirche, 2009). Auch die öffentlichen Schulträger, also Gemeinden, Städte und Kreise, fragen zunehmend, warum sie kostenträchtige Sonderschulen vorhalten sollen, während sie aus demografischen Gründen allgemeine Schulen schließen müssen. Es stellt sich also die Frage, ob die von der Konferenz der Kultusminister 1994 vereinbarte »Pluralität der Lernorte« – einerseits Gemeinsamer Unterricht (mit Haushaltsvorbehalt), andererseits Aufrechterhaltung eines hochdifferenzierten Sonderschulsystems – sich bei Betrachtung der Lernwirksamkeit, der sozialen Effekte, der Rechtsentwicklung und der Kosten und nicht zuletzt der demografischen Entwicklung wissenschaftlich, pädagogisch, sozialpolitisch, juristisch und ökonomisch aufrecht erhalten lässt.

Im Folgenden soll daher geprüft werden, wie die bisherige Entwicklung einzuschätzen ist, welche Rolle die sonderpädagogische Förderung sowohl in gesonderten Schulen als auch im Gemeinsamen Unterricht in den allgemeinen Schulen bisher hatte und künftig haben könnte, und wie sie mit sowohl unterrichtlichen als auch schulorganisatorischen Reformen des gesamten Schulsystems zusammenhängt.

### **»Sonderschulpflichtige«, »Behinderte«, »Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf«: Begriffsprobleme als Dauerzustand**

Die Zuschreibung »Behinderung« ist nicht notwendig identisch mit »sonderpädagogischer Förderbedarf«. Die Kategorie Behinderung (oder drohende Behinderung) ist zumeist mit Leistungen der Krankenkassen, der öffentlichen Verkehrssysteme, der Sozialämter, der Arbeitsagentur oder kultureller Einrichtungen verbunden. Die Weltgesundheitsorganisation definiert *disability* als Wechselverhältnis von *impairment* (Schädigung), *activity* (Leistungsminderung, Schwierigkeiten bei der Aktivität) und *participation* (Teilhabe im gesellschaftlichen Leben) (WHO, 2010). »Ökosystemische Behinderung« in diesem Sinn liegt vor, wenn »ein Mensch mit einer Schädigung oder Leistungsminderung ungenügend in sein vielschichtiges Mensch-Umfeld-System integriert ist« (Sander, 2009, S. 106), weil das Umfeld die Schädigung als Grund für sozialen Ausschluss wählt. Das, so stellt die UN-Konvention klar, ist menschenrechtswidrig.

In der Sprache der deutschen Bildungsverwaltungen gibt es jedoch seit 1994 nur noch Kinder mit »sonderpädagogischem Förderbedarf« (vgl. Drave et al., 2000). Auch wird nicht mehr, wie jahrzehntelang zuvor, »Sonderschulbedürftigkeit« definiert – der *Lernort* soll nicht mehr als Eigenschaft des Kindes gelten. Das »sprachbehinderte« Kind ist heute ein »Kind mit Förderschwerpunkt Sprache«, der »Lernbehinderte« ist ein »Kind mit Förderschwerpunkt Lernen« usw. Absicht des Begriffswechsels ist es, die mit dem »Behindertenbegriff« (angeblich)

verbundene Diskriminierung zu vermeiden, und von einer sehr individualistischen, defizitorientierten, medizinisch orientierten Begrifflichkeit zu einem pädagogischen und das konkrete Umfeld einbeziehenden Verständnis zu kommen. In der Lehrersprache wie in der Öffentlichkeit werden häufig die alten oder beide Begrifflichkeiten genutzt.

Diejenigen, die den »sonderpädagogischen Förderbedarf« in der Schule feststellen, meist Sonderpädagogen, zuweilen auch Psychologen und Mediziner, müssen in der Regel einen dominanten »Förderschwerpunkt« festlegen, auch wenn häufig Mehrfachbeeinträchtigungen vorliegen. Dieser Zwang, überhaupt einen »Förderschwerpunkt« zu benennen, ist nicht überzeugend: Aus der diagnostischen Feststellung »Förderschwerpunkt Lernen«, »emotionale und soziale Entwicklung« oder »Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung« ergeben sich keinerlei zwingenden inhaltlich-didaktischen Folgerungen, die sich aus einer »Lernbehindertenpädagogik«, einer »Verhaltensgestörtenpädagogik« oder »Körperbehindertenpädagogik« ableiten ließen. Auch eine scheinbar »harte« (also eindeutige) Definition wie »Förderschwerpunkt geistige Entwicklung« klärt nicht, welche konkrete Entwicklungs- und Lernunterstützung Anna oder Alex brauchen. Das bedeutet zugleich: Die bisherigen gruppenspezifischen Sonderpädagogiken müssen klären, was an ihnen (noch) mehr ist als moderne allgemeine Schulpädagogik, die die individuellen Lernausgangslagen berücksichtigt und auf »guten« differenzierenden und vielfältigen Unterricht (vgl. Meyer, 2004) und ganzheitliche Entwicklungsförderung setzt.

Hinzu kommt, dass die Feststellung eines zusätzlichen Förderbedarfs eng mit der gesellschaftlichen Definition von »normal«, »normabweichend«, »gesund« oder »auffällig« zusammenhängt (vgl. Schildmann, 2001). Im Sammelband von Kelle und Tervooren (2008) wird dies historisch sehr anschaulich demonstriert, zum Beispiel an der Karriere des »Zappelphilipps« bzw. des Aufmerksamkeits-Defizit-Kindes (ADHS) oder an der Geschichte von »Kinderfehlern« (verhaltensgestört, verwahrlost, sittlich verdorben). Auch heute ist die Frage, wie hoch der Anteil behandlungsbedürftiger Kinder etwa bei Übergewicht, Schulangst, Verhaltensstörung usw. ist, bei Mediziner:innen, Psycholog:innen oder Psychiatr:innen höchst umstritten – und deren Schlussfolgerungen für *schulische* (sonderpädagogische) Fördermaßnahmen nicht immer überzeugend. Aufgrund des nicht nur begrifflichen Dilemmas hat sich die englischsprachige Fachwelt darauf verständigt, bei Kindern, die zeitweilig oder längerfristig zusätzliche unterrichtliche Unterstützung brauchen (sowohl von Lehrkräften als auch zuweilen von Betreuern oder Therapeuten) nicht mehr von *students with handicaps*, sondern nur noch von *students with special educational needs* (abgekürzt SEN) zu sprechen und dann individuelle Förderung festzulegen. In Tab. 1 werden die amtlichen deutschen Bezeichnungen bis 1994, die danach und bis heute gültigen und die englischsprachigen Begriffe dargestellt.

Tab. 1: Schulamtliche Bezeichnungen für Behinderungen bzw. sonderpädagogischen Förderbedarf im deutsch- und englischsprachigen Raum

Amtl. Bezeichnungen bis 1994 in der Bundesrepublik Deutschland	Amtl. Bezeichnungen seit 1994 in der Bundesrepublik Deutschland	Englischsprachige Bezeichnungen <sup>3</sup>
Behinderte Schülerinnen und Schüler mit ...	Schülerinnen und Schüler mit Förderschwerpunkt ...	Students with special educational needs (SEN)
Lernbehinderung	Lernen	learning difficulty, slow learner
Verhaltensstörung/Verhaltensauffälligkeit	emotionale und soziale Entwicklung	emotional and behaviour difficulty, behaviour disorders
Sprachbehinderung	Sprache	language/speech impairment
geistiger Behinderung	geistige Entwicklung	intellectual dissability; mentally retarded
Blindheit und Sehbehinderung	Sehen	(blindness and) visual disability
Taubheit und Hörbehinderung	Hören	(deaf and) hearing disability
Körperbehinderung	körperliche und motorische Entwicklung	physical disability, physically handicapped
Krankheit	Krankheit	illness
übergreifend bzw. ohne Zuordnung, Mehrfachbehinderung	übergreifend bzw. ohne Zuordnung, Mehrfachbehinderung <sup>4</sup>	multiple handicapped

Quelle: KMK 2008, S. XI; European Agency 2005.

Der Wandel der Begriffe, die ihren historischen Ausgangspunkt bei medizinischen Fachbegriffen hatten (vgl. Preuss-Lausitz, 2000), ist nicht nur ein Problem der Theorie und der damit verbundenen Pädagogik bzw. Förderung. Er hängt vor allem mit der Frage zusammen, welche Kinder überhaupt sonderpädagogischen »Bedarf« haben und welche (meist personellen) Mittel damit verbunden sind. Von dieser Feststellung hing historisch die verpflichtende Überweisung in eine Sonderschule ab – eben, weil damit zugleich die

<sup>3</sup> Hier wird die Sprachregelung der European Agency (2005) verwendet; in einzelnen englischsprachigen Ländern gibt es bei manchen Beeinträchtigungen abweichende Bezeichnungen.

<sup>4</sup> In manchen Statistiken werden Kinder mit autistischen Zügen gesondert aufgeführt, in anderen entweder zu »emotionale und soziale Entwicklung«, »geistige Entwicklung« oder der Restkategorie zugeordnet.

»Sonderschulbedürftigkeit« verbunden war. Seit jedoch zunehmend auch innerhalb der Regelschulen zusätzliche (sonderpädagogische) Unterstützung zugelassen wird, ist die Hemmschwelle der Zuschreibung geringer geworden; das Kind muss ja nicht mehr die Schule wechseln, Schulweg und Freunde bleiben gleich. Die Zuschreibung des »sonderpädagogischen Förderbedarfs« wird eine umstrittene Ressourcenfrage: Für Sonderschulen ist mit der Festlegung der Stundentafel und der Klassenfrequenz der Ressourcenumfang festgelegt. Das gilt nicht für integrierte Kinder: Wenn Art und Umfang individualisiert und »ökosystemisch« (Sander, 2009) von den sonstigen Rahmenbedingungen abhängig sind, dann kann er deutlich schwanken, auch bei gleichem Förderschwerpunkt. Zugleich kann jede Zuschreibung innerhalb der allgemeinen Schule einen Ressourcengewinn bedeuten. Mit anderen Worten: Mit der *individuellen* Feststellung sonderpädagogischen Förderbedarfs sichern sich *objektiv* Sonderpädagogen nicht nur ihre Arbeit; sie sichern auch der Sonderschule ihre Existenz, soweit dort Unterricht durchgeführt wird, oder sie verschaffen der allgemeinen Schule zusätzliche Ressourcen. Im folgenden Abschnitt soll gezeigt werden, dass dieses System komplexer Interessen von Sonderschulen und allgemeinen Schulen zu äußerst widersprüchlichen Entwicklungen geführt hat.

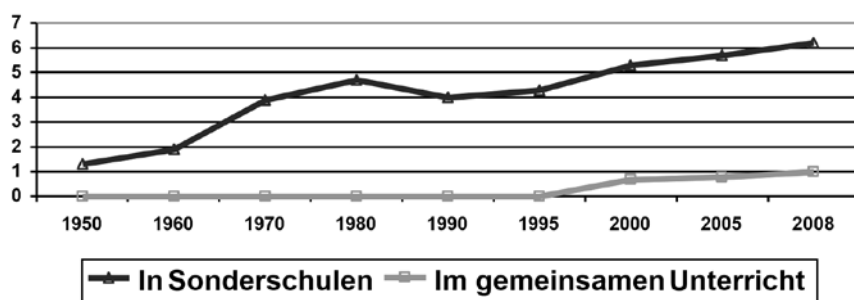
### **Die quantitativen Entwicklungen der sonderpädagogischen Förderung als Gerechtigkeitsproblem**

Während der Zeit des Nationalsozialismus wurden geistig Behinderte mit der Begründung des »lebensunwerten Lebens« massenhaft umgebracht (vgl. u. a. Mitscherlich & Mielke, 1960; Müller-Hill, 1984). Etwa die Hälfte aller in die Hilfsschule überwiesenen Kinder wurde aus vorgeblich erbgesundheitslichen Gründen zwangssterilisiert. Lehrer dieser Schulen haben oft durch Stellungnahmen mitgewirkt (vgl. Rudnick, 1990). Vor diesem Hintergrund lässt sich erklären, dass nach 1945 sowohl in der DDR als auch in der Bundesrepublik mit der Begründung einer Art »Wiedergutmachung« ein außerordentliches *Auf- und Ausbauprogramm des Sonderschulwesens* erfolgte. Tab. 2 macht deutlich, dass dieser Ausbau – ohne Formen integrativer Unterrichtung – bis etwa 1980 erfolgte. Danach ging der Anteil in der Bundesrepublik bis zur deutschen Vereinigung etwas zurück. Seit 1990 stieg er wieder dramatisch an, sowohl absolut (um 34,6 %) als auch relativ in Bezug auf alle Schüler (um 55 %). Schon darin zeigt sich, dass die Zuschreibung eines »sonderpädagogischen Förderbedarfs« eine sehr historische Größe ist.

Tab. 2: Entwicklung der Förderschüler und der Förderquote<sup>5</sup> 1950 bis 2008 in der Bundesrepublik (bis 1990) und in Deutschland (ab 1995), in v.H. aller Schüler der Klassen 1–10

	1950	1960	1970	1980	1990	1995	2000	2005	2008
N	97.302	133.087	322.037	393.795	360.425	390.472	478.827	486.947	485.083
v. H.	1,3	1,9	3,9	4,7	4,0	4,3	5,3	5,7	6,2
nur GU <sup>6</sup>	-	-	-	-	o. A.	o. A.	0,7	0,8	1,0

Quellen: 1950–1980: Preuss-Lausitz, 1986, S. 112. Die Anteile sind auf die 6- bis 15-jährige (vollschulzeitpflichtige) Bevölkerung bezogen. 1990: KMK 1993, 5 (aufgrund geringer Zahlen ohne Förderschüler in Regelschulen; ohne DDR). 1995: KMK, 2003, S. 3f. (mit neuen Bundesländern). 2000–2005: KMK, 2008, S. 3f. (in Sonderschulen und im allgemeinen Unterricht in Gesamtdeutschland); 2007/08: KMK, 2009a. – Für 1990 und 1995 hat die KMK keine Angaben integrierter Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf mitgeteilt.



Der Gesamtumfang der sonderpädagogischen Förderung zeigt krasse Differenzen zwischen den Bundesländern. Tab. 3 macht sichtbar, dass alle fünf neuen Bundesländer die Spitzenreiter in der Zuschreibung sonderpädagogischen Förderbedarfs sind – und bis auf Brandenburg diese Förderung weitgehend in Sonderschulen vorsehen. Oder anders: Die neuen Bundesländer sondern extrem aus.<sup>7</sup> Diese Auffälligkeit lässt sich kaum mit sozialstrukturellen Gründen erklären; sozialstrukturell ähnliche Flächenländer in der alten Bundesrepublik, mit zudem deutlich höherem Anteil von Migrantenkindern auch in den Sonderschulen, haben erheblich geringere Anteile.

<sup>5</sup> Förderschüler = Alle Schülerinnen und Schüler mit festgestelltem sonderpädagogischen Förderbedarf in Sonderschulen und im gemeinsamen Unterricht (GU). Förderquote: Anteil in v.H. aller Schülerinnen und Schüler der Klassen 1–10.

<sup>6</sup> Von der KMK werden Daten für Integration bzw. gemeinsamen Unterricht erst seit 1997 mitgeteilt. Sie werden z.T. in den Bundesländern unterschiedlich ermittelt, sind also nicht durchweg vergleichbar.

<sup>7</sup> Das bedeutet zugleich, dass diese Schülerinnen und Schüler in den PISA-Studien nicht aufgenommen werden müssen und aus dem Ländervergleich herausfallen.

Tab. 3 zeigt auch, dass hohe Förderquoten nicht automatisch zu hohen Integrationsquoten führen müssen (weil neben der Integration die Sonderschulen erhalten bleiben): Es gibt Länder, die hohe Förderquoten und geringe Integrationsanteile haben (z. B. Sachsen-Anhalt und Sachsen), und solche, die hohe Förderquoten mit einem hohen Integrationsanteil verbinden (z. B. Bremen, Berlin und Brandenburg). Moderate Förderquoten können wiederum mit geringer Integrationsquote (z. B. Niedersachsen) als auch mit vergleichsweise hoher Integrationsquote (z. B. Schleswig-Holstein) verbunden sein.

Tab. 3: Förderquoten und Anteile Gemeinsamen Unterrichts in den Bundesländern

Bundesland	Förderquote (FöS und GU <sup>8</sup> )	Gemeinsamer Unterricht in v. H. der Förderquote
Mecklenburg-Vorpommern	10,9	20,5
Thüringen	9,2	13,3
Sachsen-Anhalt	9,0	5,7
Brandenburg	8,3	28,2
Sachsen	7,8	11,4
Bremen	7,7	44,9
Berlin	6,7	33,6
Baden-Württemberg	6,1	(25,7) <sup>9</sup>
Hamburg	5,7	15,1
Nordrhein-Westfalen	5,7	10,2
Saarland	5,5	26,1
Schleswig-Holstein	5,2	32,2
Bayern	5,1	(12,5) <sup>10</sup>
Hessen	4,8	10,8
Niedersachsen	4,5	4,7
Rheinland-Pfalz	4,4	13,0
Deutschland insgesamt	5,8	15,7

Quelle: Klemm 2009, 21ff. auf der Grundlage der KMK-Zahlen für das Schuljahr 2006/07.

<sup>8</sup> FöS = Förderschule/Sonderschule; GU: Integration im gemeinsamen Unterricht.

<sup>9</sup> Dieser amtliche Anteil in Baden-Württemberg (BW) ist nicht vergleichbar mit dem anderer Bundesländer, da auch jene Schülerinnen und Schüler zu integrierten Kindern zählen, die in allgemeinen Schulen nur von Sonderpädagogen beurteilt, nicht aber unterrichtet werden. Die Sonderpädagogen sind verpflichtet, diese als (Integrations-)»Fälle« zu zählen. In anderen Bundesländern werden nur jene Kinder gezählt, bei denen sonderpädagogischer Förderbedarf diagnostiziert und die im allgemeinen Unterricht zusätzliche Lehrerstunden zur Förderung erhalten. In BW wird zieldifferente Integration (Förderbereich Lernen und geistige Entwicklung) nicht außerhalb von wenigen Schulversuchen zugelassen (Landesinstitut, 2009, 49).

<sup>10</sup> Bayern verfährt statistisch wie BW.



An einem weiteren Beispiel soll gezeigt werden, dass es sowohl bei den »weichen« Förderschwerpunkten Lernen, Sprache sowie emotionale und soziale Entwicklung (Verhaltensauffälligkeit) als auch bei scheinbar eindeutig feststellbaren Behinderungen (Blindheit und schwere Sehbehinderung, Gehörlosigkeit und starke Hörbehinderung, geistige Behinderung, Körperbehinderung) krasse Unterschiede in der Zuschreibung zwischen den Bundesländern gibt (vgl. Tab. 4): Wie kann es sein, dass im Saarland dreimal mehr Blinde/schwer Sehbehinderte festgestellt werden als in Niedersachsen, in Mecklenburg-Vorpommern mehr als doppelt so viele Kinder mit geistiger Behinderung als in Baden-Württemberg, in Thüringen siebenmal mehr verhaltensauffällige Kinder als in Schleswig-Holstein und in Hamburg der Anteil der Kinder mit Körperbehinderungen um das Dreifache höher ist als in Bayern?

Tab. 4: Quotendifferenzen bei den Förderschwerpunkten

Förderschwerpunkt	Geringster Anteil	Bundesdurchschnitt	Höchster Anteil
Lernen	1,4 (By)	2,67	5,7 (MV)
Emotionale und soziale Entwicklung (Verhalten)	0,2 (SH)	0,57	1,4 (Th)
Sprache	0,4 (Nsa)	0,59	1,3 (MV)
Geistige Entwicklung	0,7 (BW)	0,90	1,8 (MV)
Körperliche und motorische Entwicklung	0,2 (By, SH)	0,35	0,7 (HH)
Hören	0,1 (BW)	0,17	0,3 (ST)
Sehen	0,034 (Nsa)	0,08	0,130 (Saar)

Quelle: Klemm & Preuss-Lausitz 2008, Tab. 2d nach KMK 2008 (Schj. 2006/07).

Was für den Vergleich zwischen den Bundesländern zutrifft, gilt auch für »landesinterne Differenzen«. Dies hat Topsch (1975, S. 89f.) schon Mitte der 1970er Jahre für Nordrhein-Westfalen in Bezug auf Kinder der Schule für Lernbehinderte beobachtet: Ihr Anteil (an den 6- bis unter 15-jährigen) schwankte je nach Verwaltungsbezirk zwischen weniger als 1 % und mehr als 6,5 %, in enger Korrelation zum Sonderschulausbau der Kommunen. Noch absurder erscheinen aktuelle Datendifferenzen über den Anteil der vermeintlich eindeutig definierbaren geistig Behinderten<sup>11</sup>: Bei der Einschulungsuntersuchung zum Schuljahr

<sup>11</sup> Herkömmlicherweise wird ein IQ von unter 0,55 und/oder eine hirnorganisch eindeutig nachweisbare Schädigung bzw. eine genetische Anomalie (Down-Syndrom = Trisomie 21) zugrunde gelegt.

2008/2009 wurde in einem Berliner Stadtbezirk *durch Einschulungsärzte* ein Anteil von 2,7 % geistig Behinderter und damit das Dreifache des Landesdurchschnitts definiert, darunter in drei Grundschuleinzugsbereichen einmal 12 % und zweimal 8 % (Meschenmoser, 2009, S. 31)! Möglicherweise wollten die *vom Gesundheitsamt* beauftragten diagnostizierenden Ärzte auf diese Weise den Schulen mehr personelle Mittel verschaffen – und definierten fachfremd pädagogischen Förderbedarf, der in diesem (Ostberliner) Stadtbezirk fast ausschließlich zur Überweisung in Sonderschulen führt.

Mit anderen Worten: Förderquoten und Integrationsquoten hängen ganz offenkundig von Faktoren ab, die eher schul- und interessenpolitischer, vielleicht auch mentalitätspolitischer Art sind, als von einem pädagogisch eindeutig feststellbaren »sonderpädagogischen Förderbedarf«. Einen »objektiven« sonderpädagogischen Bedarf pro Schülerkohorte gibt es nicht. Das bedeutet nicht, dass manche Kinder keine Unterstützung brauchen, die über die übliche eines regulären Lehrers hinausgeht. Der Gesamtumfang solcher zusätzlichen Unterstützung kann aber erkennbar mit den vorliegenden diagnostischen Verfahren nicht zuverlässig definiert werden. Die Legitimationskrise des Sonderschulsystems ist auch eine Krise ihrer diagnostischen Feststellungs- und Zuweisungsverfahren.

### **Zur Entwicklung der Kritik an Sonderschulen und zu den Zielen des Gemeinsamen Unterrichts**

Eine Kritik des Sonderschulsystems, insbesondere der früheren Hilfsschule, der heutigen Lernbehinderten- oder allgemeinen Förderschule, besteht seit es sie gibt, also seit Ende des Jahrhunderts (vgl. Ellger-Rüttgart, 2008). Diese Kritik wurde jedoch erst wieder seit den 1970er Jahren aufgegriffen und durch den integrativen, Gemeinsamen Unterricht behinderter und nichtbehinderter Kinder »praktisch«. Knapp kann die Entwicklung des Spannungsverhältnisses von einerseits Sonderschulen, andererseits Gemeinsamem Unterricht wie folgt dargestellt werden (vgl. Eberwein, 2008; Preuss-Lausitz, 2005a; Sander, 2008):

- Die Sonderschule gerät im Zusammenhang mit der allgemeinen *Chancengleichheitsdebatte* seit den frühen 1970er Jahren als aussondernde, vor allem die Kinder sozial randständiger Familien treffende Institution in die Kritik (vgl. Aab et al., 1974; Abé et al., 1973; Begemann, 1970; Weigt, 1977). Die Kritik bezieht sich zugleich auf die schon damals vorhandene ethnische und geschlechtsspezifische Selektivität, die durch die Ausdifferenzierung in zehn Sonderschularten bedingte verengte Förderung der oft mehrfachbehinderten Kinder, die geringe Lernwirksamkeit und die fehlende Anschlussmöglichkeit an internationale Entwicklungen (vgl. Preuss-Lausitz, 1986). Von der Selektion in die Sonderschulen profitiert die allgemeine Schule, weil sie »schwierige« Kinder abschieben und sich die Illusion leistungshomogener Klassen erhalten kann (Entlastungsfunktion). Die Kritik an der sozial se-

lektiven Funktion des Sonderschulsystems wird nach der Jahrtausendwende wieder verstärkt aufgenommen und mit empirischen Daten erneut belegt (Wocken, 2000, 2007). »Die Sonderschule behindert Chancengleichheit«, stellen Powell und Pfahl (2008) vom Wissenschaftszentrum Berlin fest.

- Der Deutsche Bildungsrat (1973) kommt der frühen Kritik sehr vorsichtig entgegen, indem er *Schulversuche* mit *Gemeinsamem Unterricht* empfiehlt. Vor allem engagierte Eltern setzen an einzelnen Orten erste Integrationsklassen durch, soweit reformbereite Bildungspolitiker dies zulassen (vgl. Schnell, 2003). Fast alle Integrationsversuche werden wissenschaftlich begleitet, um öffentliche und fachliche Bedenken zu überprüfen. Während erste Staaten auf Integration umstellen (z. B. Italien) oder Integration stark fördern (z. B. die USA), wird von bundesdeutschen Verbandsvertretern der Sonderschulen vor dieser Entwicklung gewarnt. »Die italienische Seuche darf in Deutschland nicht grassieren [...] Wir brauchen Mittel und Methoden in der allgemeinen Schule, bevor das behinderte Kind auf diese Schule zukommt und nicht umgekehrt« (Prändl, 1981, S. 804).<sup>12</sup> Dieser Einwand – »Erst optimale Bedingungen in der allgemeinen Schule, dann gern auch Integration« – wird auch heute noch gegen generelle Umsteuerung erhoben (VDS, 2009).
- Ab Ende der 1980er Jahre wird die Phase der Schulversuche in einzelnen Bundesländern abgeschlossen durch die *Aufnahme des Gemeinsamen Unterrichts im Schulgesetz als mögliche Regelform*. Jedoch gilt durchweg ein Finanzierungsvorbehalt gegenüber dem Gemeinsamen Unterricht. Das ausdifferenzierte Sonderschulsystem bleibt unberührt, ihr Auf- und Ausbau finanziell gesichert.
- In der DDR gilt das aus der Weimarer Zeit geltende Sonderschulsystem, das sich zugleich theoretisch an die Defektologie der Sowjetunion anlehnt. Kinder mit geistiger Behinderung gelten allerdings nicht als bildungsfähig, sondern nur als »förderungsfähig«, und werden nicht in Schulen gefördert. Ihre Einrichtungen unterstehen dem Gesundheitsministerium, nicht dem Bildungsministerium. Integration gilt als »kleinbürgerlicher Individualismus« und wird abgelehnt (vgl. Liebers, 1997).
- Nach der deutschen Vereinigung dauert es vier Jahre, bis die nun erweiterte Kultusministerkonferenz 1994, ein Jahr nach der Aufnahme des Verbotes der Benachteiligung Behinderter in das Grundgesetz (Art. 3.3 GG), eine gemeinsame Position zur sonderpädagogischen Förderung beschließt. Gemeinsamer Unterricht soll nun, als *Ergänzung* des beizubehaltenden ausdifferenzierten Sonderschulsystems, eine reguläre Form sonderpädagogischer Förderung werden. In den folgenden Jahren fügen fast alle Bundesländer entsprechende Formulierungen in ihre Schulgesetze ein, wenngleich die Praxis extrem un-

<sup>12</sup> Italien begann 1973 mit der Auflösung der Sonderschulen und der Integration behinderter Kinder in die Regelschulen. Die Warnung vor der »italienischen Seuche« war eng mit dem Vorwurf der »Sozialromantik« gegenüber den Kritikern der Sonderschulselektion verbunden.

terschiedlich und der Finanzierungsvorbehalt des Gemeinsamen Unterrichts bestehen bleibt. Durch die Kultusministerkonferenz werden nun integrierte Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf statistisch ebenso erfasst wie Kinder in Sonderschulen. Diese werden immer häufiger in »Förderschulen« umbenannt.

- *Sonderpädagogik und allgemeine Schulpädagogik* beziehen sich in den 1990er Jahren theoretisch im übergreifenden Konzept einer »Pädagogik der Vielfalt« aufeinander (Hinz, 1993; Prengel, 1993; Preuss-Lausitz, 1993), die in die allgemeine schultheoretische Debatte um »Heterogenität als Chance« (Bräu & Schwerdt, 2005) mündet. Die in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft organisierten Sektionen Sonderpädagogik und Schulpädagogik/Lehrerbildung kommen erstmals 1992 zu einer Konferenz zusammen, um gemeinsam Fragen des auch durch behinderte Kinder heterogener werdenden allgemeinen Unterrichts zu erörtern (vgl. Lersch & Vernooij, 1992). In den internationalen Leistungsstudien (PISA, IGLU usw.) bleiben Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf jedoch ebenso unbeachtet (vgl. Stechow & Hofmann, 2006) wie in der allgemeinen empirischen Schulforschung. Sonderschulen und Gemeinsamer Unterricht sind für sie weitgehend *terra incognita*.
- *International* haben bis zur Jahrtausendwende zahlreiche Staaten aus sozialen, pädagogischen und finanziellen Gründen ihre sonderpädagogische Förderung in die Regelschulen verlagert. So unterschiedliche Staaten wie Schweden, Norwegen, Island, Litauen, Portugal, Zypern und Italien in Europa und darüber hinaus Neuseeland, Australien oder die USA setzen völlig oder fast ausschließlich auf Integration. Dabei ist zu beachten, dass die Zielgruppe der *students with special educational needs* sehr unterschiedlich ist, ebenso ihr Anteil an allen Schülern (vgl. Hausotter 2008, S. 82). In Europa unterstützt die European Agency, finanziert durch die EU und einzelne Staaten, die inklusive schulorganisatorische und pädagogische Entwicklung durch Kongresse, Studien, Materialien und Internetverbünde (vgl. [european-agency.org](http://european-agency.org)). Dabei wird sichtbar, dass das deutsche Beharren auf Sonderschulen sich immer deutlicher von europäischen und internationalen Entwicklungen entfernt.
- *Die Vereinten Nationen* unterstützen die gemeinsame Unterrichtung, erstmals durch eine große Konferenz der Unesco im Jahr 1994 in Salamanca (vgl. Unesco, 1996). Die 2006 von der Generalversammlung verabschiedete »UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen« (BMAS, 2008) rückt die gemeinsame Erziehung (*inclusive education*) in den Rang eines individuellen Menschenrechts. Der Gewinn des neuen Begriffs »Inklusion« in Ersetzung von »Integration« ist dabei fachlich umstritten (vgl. Renner, 2009; Wocken 2009). Nachdem die Konvention durch Bundestag und Bundesrat übernommen und im März 2009 innerdeutsches Recht wird, übernehmen auch die Bundesländer den Begriff »Inklusion«. Sie verstehen darunter jedoch sehr Unterschiedliches: Während einige dies

als Aufforderung verstehen, die sonderpädagogische Förderung in allgemeinen Schulen deutlich auszubauen, auch durch Auflösung von Sonderschulen (insbesondere der Förderbereiche Lernen, Sprache und emotionale und soziale Entwicklung), halten andere ihr vorhandenes Doppelsystem von Sonderschulen und Gemeinsamen Unterricht für hinreichend »inklusiv«. Der Streit, auch mit Nicht-Regierungs-Organisationen, über diese Deutung und ihre schulpolitischen Konsequenzen bestimmt die folgenden Jahre.

Dieser Abriss des spannungsvollen Verhältnisses von Sonderschulen und Gemeinsamen Unterricht erklärt nicht, warum die seit vier Jahrzehnten formulierte und empirisch gut abgesicherte Kritik an Sonderschulen zwar zu einer kontinuierlichen, aber im internationalen Vergleich geringen Zunahme des Gemeinsamen Unterrichts bei anhaltender Dominanz der Sonderschulen führte. Die Ziele der Gemeinsamen Unterrichtung von Kindern mit und ohne Behinderungen bzw. sonderpädagogischem Förderbedarf sind nicht umstritten: weniger soziale, ethnische und geschlechtsspezifische Selektion, Steigerung der Schulleistungen und Abschlussniveaus, Aufrechterhaltung und Stärkung der wohnortnahen sozialen Beziehungen der Kinder mit Behinderungen, Ausbildung eines realistischen und zugleich selbstwertstarken Ichs und nicht zuletzt Schaffung von Umgangs- und Hilferfahrungen auch für nichtbehinderte Kinder zur Stärkung von Akzeptanz von Menschen mit Schwächen und Beeinträchtigungen.

Umstritten ist eher, ob und wie diese Ziele unter den Rahmenbedingungen des vorhandenen, selbst selektiven allgemeinen Schulsystems verwirklicht werden können, welche Rolle dabei die bisherigen Sonderschulen spielen sollen, welche Auswirkungen die Integration für den »normalen« Unterricht (und die Lehrkräfte) hat und insbesondere, wie die Forderung nach »inklusive Schule für alle« die Reformentwicklung der allgemeinen Schule, im Grundschulbereich und vor allem im Sekundarbereich, im zweiten Jahrzehnt des 21. Jahrhunderts beeinflussen wird.

## **Forschungsergebnisse zur Wirksamkeit von Sonderbeschulung und Gemeinsamen Unterricht**

Schulforschung beeinflusst die Öffentlichkeit ebenso wie, zumindest mittelfristig, die schulpolitische Entwicklung. Das gilt auch für die oft hoch emotional geführte Diskussion um die Unterrichtung von Kindern mit Behinderung. Während *Sonderschulen* kaum Gegenstand empirischer Forschung sind, insbesondere Sonderschulen mit den Förderschwerpunkten Hören, Sehen, körperliche und motorische Entwicklung und geistige Entwicklung, stehen die *integrativen Schulversuche* von Anfang an unter der Kontrolle wissenschaftlicher Begleitungen, in der Regel von Bildungsministerien beauftragt. Auch nach der Phase der Schulversuche gab und gibt es Untersuchungen zu einer Reihe von Fragen, die

Eltern, Öffentlichkeit, Lehrkräfte, Selbsthilfegruppen, Administration und Politik immer wieder stellen. Seit 1985 erörtern die Integrationsforscherinnen und -forscher der Schweiz, Österreichs und Deutschlands jährlich Methoden, Ergebnisse und Relevanz ihrer Forschung für die Weiterentwicklung der sonderpädagogischen Förderung, auch in Bezug auf die entsprechenden internationalen Studien (vgl. Deppe-Wolfinger & Preuss-Lausitz, 2007). Die Relevanz der Ergebnisse der Integrationsforschung für die heterogen zusammengesetzte allgemeine Schule ist unübersehbar.

Im Folgenden werden knapp die Ergebnisse der Forschung zur sonderpädagogischen Förderung im Gemeinsamen Unterricht und, soweit vorhanden, in den Sonderschulen dargestellt (vgl. ausführlicher Bless, 1995; Haeberlin et al., 1999; Meijer, 2001/2003; Klemm & Preuss-Lausitz, 2008; Preuss-Lausitz, 2009b; Salend, 1999).

*Die Schulleistungen von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf* in allgemeinen Schulen sind, im Vergleich zu entsprechenden Kindern in Sonderschulen bzw. Sonderklassen, deutlich besser. Für Lernschwache ist dies schon seit Langem und mehrfach nachgewiesen worden (vgl. Bless, 1995; Haeberlin et al., 1999; Hildeschiedt & Sander, 1996; Tent, 1991; Wocken, 2007). Myklebust (2006) konnte für Norwegen in einer umfangreichen Studie zeigen, dass dieser Lerngewinn für alle Förderbereiche und Schweregrade gilt, also auch für Sinnes-, geistig und Körperbehinderte. Lehmann und Hofmann (2009) haben in einer vergleichenden Berliner Studie gezeigt, dass im 7. und 8. Jahrgang Kinder mit Förderschwerpunkt Lernen im Gemeinsamen Unterricht bessere Leistungen in Deutsch und Mathematik als in Sonderschulen erreichen, in den 9. und vor allem 10. Klassen geringere – nachdem die Hälfte der integrierten Schüler ihren »Förderstatus« verloren hat, weil für sie sonst kein Hauptschulabschluss möglich wird, die guten Förderschüler also zu »normalen« Schülern wurden. In Integrationsklassen der Gesamtschulen erreichten Förderschüler bessere Leistungen als in Hauptschulen (vgl. zur Studie Preuss-Lausitz, 2009c). Auch in einer Hamburger Studie wurde festgestellt, dass sich problematische Schulleistungen in sozial stark belasteten »Integrativen Regelklassen« zeigen, dagegen in Integrationsklassen mit der Integration geistig und körperlich behinderter Schüler deutlich bessere<sup>13</sup> (vgl. Rauer & Schuck, 2007).<sup>14</sup> Das entspricht den Erkenntnissen aus den PISA-Studien, dass *generell* sozial schwierig zusammengesetzte Klassen ungünstige soziale Lernmilieus darstellen (Baumert & Artelt, 2003). Die Forschungsergebnisse sprechen insgesamt gegen Sonderschulen und gegen Sonderklassen in Regelschulen.

<sup>13</sup> »Integrative Regelklassen« liegen meist in sozialen Brennpunkten und nehmen ohne sonderpädagogisches Feststellungsverfahren alle Kinder des Wohnumfeldes auf, soweit sie keine körperlichen, Sinnes- oder geistigen Behinderungen haben. »Integrationsklassen« nehmen Kinder mit festgestelltem Förderbedarf in den Schwerpunkten Sinnes-, körperliche und geistige Behinderung auf. Ab 2010/11 werden beide Formen zusammengeführt.

<sup>14</sup> In Hamburg können seit Schuljahr 2010/11 die Schulen mit Integrationserfahrungen Kinder aller Förderschwerpunkte aufnehmen. Die Integrativen Regelklassen und die Integrationsklassen werden also langfristig angeglichen.

Denn die *Schulabschlüsse in allen Sonderschularten* sind auch ungünstig: 2006 erhielten deutschlandweit 77 % ihrer Absolventen *keinen* Hauptschulabschluss, nur 2,2 % einen Mittleren Schulabschluss, und nur 0,2 % erreichten die (Fach-)Hochschulreife (KMK, 2008, S. 45ff.). Das bedeutet: Neben den Sonderschulen mit den Förderschwerpunkten Lernen, Sprache und emotionale und soziale Entwicklung führen auch die Schulen mit den Förderschwerpunkten Hören, Sehen und körperliche Entwicklung nicht zu wünschenswerten Schulabschlüssen. Über den tatsächlichen Kompetenzerwerb in den Schulen mit Schwerpunkt »geistige Entwicklung« ist mangels empirischer Forschung wenig bekannt.

Die wenigen *systemvergleichenden Langzeitstudien* kommen zu dem Schluss, dass Menschen mit Lernbehinderungen im Gemeinsamen Unterricht eher als in Sonderschulen bessere Abschlüsse erreichen, eher in Ausbildung und festere Arbeitsplätze kommen, selbstständiger ihren Alltag regeln können und sogar langfristige Partnerbindungen eingehen. »Integration wirkt sich langfristig positiv auf die Selbstkompetenz aus« (Riedo, 2000, S. 199; vgl. auch Salend, 1999).

Die *Schulleistungen von Kindern ohne Behinderungen* werden durch Integration nicht beeinträchtigt. In einigen Studien schneiden sie im Vergleich zu Kontrollgruppen ohne Gemeinsamen Unterricht sogar günstiger ab, auch in der Sekundarstufe (vgl. Feyerer & Prammer, 2003, S. 180ff.).

*Behinderungsspezifische Grenzen* liegen für Gemeinsamen Unterricht nicht vor. Für alle Formen und Schweregrade von Beeinträchtigungen gibt es gelungene Beispiele schulischer und außerschulischer Integration. Grenzen liegen vor allem dann vor, wenn Erwachsene Kooperationsprobleme haben oder die Rahmenbedingungen ungünstig sind (vgl. Sander, 1998).

*Die soziale Integration* von Kindern mit Behinderungen, ein zentrales Ziel vieler Eltern, gelingt häufig gut (vgl. u. a. Heyer et al., 1990). Der Sonderschulbesuch wird dagegen auch heute noch häufig von Kindern und ihren Eltern als beschämend empfunden (vgl. Schumann, 2007). Die soziale Integration im Gemeinsamen Unterricht ist dort, wo sie weniger gelingt, nicht an die Behinderung gebunden, sondern an soziales Verhalten: Wo Kinder aggressiv sind, ob mit oder ohne Förderstatus, ist ihre Akzeptanz gefährdet. Dennoch können auch Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten mit Erfolg integriert werden, wie eine umfangreiche Studie belegt (vgl. Preuss-Lausitz, 2005b; Textor, 2007). Wird die spezielle Förderung in der allgemeinen Schule regelmäßig in gesonderter Form außerhalb des Unterrichtsraums durchgeführt, etwa in festen Kleingruppen, sind Stigmatisierungsprozesse beobachtbar (vgl. Bless, 1995). Kommunikationsbedürfnisse von sinnes-, körper- oder geistig behinderten Kindern untereinander können durch nachmittägliche Angebote, insbesondere im Ganztagsbetrieb, aufgegriffen werden.

*Die soziale und empathische Kompetenz* der nichtbehinderten Schülerinnen und Schüler wird durch Integration gestärkt. Integration hat im Vergleich zu parallelen Klassen ohne Integration einen Transfereffekt für die Entwicklung von Toleranz gegenüber Behinderten und Ausländern (vgl. Heyer et al., 1997,

S. 171ff.; Preuss-Lausitz, 1998). Andererseits sind bei Kindern in Sonderschulen gegenüber (anderen) Behinderten deutlichere Ablehnungsprozesse festzustellen (vgl. Wocken, 1993).

*Die Lehrer- und Schulzufriedenheit* der integrierten Kinder mit Beeinträchtigungen ist in allgemeinen Schulen hoch, oft höher als die der übrigen Schüler. In Integrationsklassen herrscht ein *günstigeres Sozialklima als in parallelen Klassen ohne Gemeinsamen Unterricht*, das vermutlich durch die Bereitschaft der Lehrkräfte mitbegründet ist, auf individuelle Probleme aller Kinder stärker einzugehen als dies üblicherweise der Fall ist (vgl. Dumke, 1991; Dumke & Schäfer, 1993; Heyer et al., 1997).

*Die Akzeptanz der Eltern von Kindern ohne Behinderungen* steigt mit der integrativen Erfahrung deutlich an. Hier gilt die »Kontakthypothese«: Je konkreter Eltern den integrativen Unterricht und das Schulleben erfahren, desto integrationsfreudiger sind sie (vgl. Heyer et al., 1997, S. 151ff.). Häufig werden Integrationsklassen gezielt von bildungsnahen Eltern gewählt. Distanz zeigt jedoch ein Teil eingewanderter Eltern, insbesondere aus der Türkei (vgl. Merz-Atalik, 2001).

Studien über die *Rahmenbedingungen* in integrativen Klassen bestätigen, dass in den allgemeinen Klassen eine Mischung der »Förderschwerpunkte« sinnvoll ist, die Zahl von Kindern mit offiziellem Förderbedarf bei drei bis vier optimal ist und die zusätzliche Förderung *innerhalb* des Klassenraums günstigere Wirkungen hat als getrennte Kleingruppen (vgl. Textor, 2007, S. 219). Auch die Klassenfrequenz ist nicht irrelevant: Bei über 25 Schülern wird die notwendige innere Differenzierung und das Eingehen auf individuelle Besonderheiten des Lernens, des sozialen Verhaltens, zuweilen auch der Betreuung und der Pflege, von Lehrkräften als sehr belastend erlebt und deshalb häufig abgelehnt.

*Im integrativen Unterricht* wird im Schnitt tatsächlich mehr Binnendifferenzierung, häufigerer Wechsel der Sozialformen und flexiblerer Medieneinsatz praktiziert als in vergleichbaren Parallelklassen (vgl. Dumke, 1991; Meijer, 2001/2003). Wahlmöglichkeiten, Einbeziehung handlungsorientierter Lernformen, Partnerarbeit und klarer, freundlicher und individualisierender Lehrerstil erhöhen die Lernaufmerksamkeit aller Schülerinnen und Schüler, auch derer mit Verhaltensproblemen (vgl. Textor, 2007, S. 175ff.). Die Einbeziehung von Kindern mit Behinderungen bzw. mit sonderpädagogischem Förderbedarf kann also die allgemeine Entwicklung hin zu »gutem Unterricht« mit »individueller Passung« (Helmcke, 2004) befördern.

Die Integration von Kindern mit Behinderungen bzw. besonderem Förderbedarf kann in *allen Schulstufen und Schulformen* verwirklicht werden – aber weniger selektive Schulen erleichtern den Gemeinsamen Unterricht deutlich, ebenso ein die einzelnen Kinder in ihrer Vielfalt der Möglichkeiten und Interessen *real* respektierendes Schulklima. Daher sind Grundschulen, die sich ohne Zurückstellungen und Klassenwiederholungen auf die unterschiedlichen Entwicklungsstände einlassen, ebenso integrationsförderlich wie Sekundarschulen, die alle Bildungswege



und Abschlüsse zulassen (Gesamtschulen, integrative Sekundarschulen, Gemeinschaftsschulen usw.).

Gemeinsamer Unterricht wird von Regelschullehrkräften eher akzeptiert, wenn *inner- und außerschulische Stützsysteme* vorhanden und leicht ansprechbar sind. Das betrifft zum einen innerschulische »Auszeit-Einrichtungen« wie Schulstationen, Schülerclubs, Trainingsraum oder Lernzentren, zum anderen niedrigschwellige Zugänge zur Jugendhilfe, dem Schulpsychologischen Dienst oder zu lokalen Freien Trägern, die Schularbeitszirkel oder Musik- und Sportangebote auch mit integrativem Konzept anbieten.

Diese knappe Zusammenfassung spricht insgesamt für eine generelle Verlagerung der sonderpädagogischen Förderung in allgemeine Schulen. Natürlich kann daraus nicht geschlossen werden, dass integrativer Unterricht immer »gelingt«. Es gibt auch misslingende Integration – wie es überall auch »schlechten« Unterricht gibt, sowohl im Gemeinsamen Unterricht als auch in Sonderschulen (über den jedoch weniger gesprochen wird). Sander (1998) untersuchte Gründe des (seltenen) Scheiterns in saarländischen Integrationsklassen und stellte fest, dass es fast durchweg in Kommunikationsstörungen unter Lehrern oder zwischen Lehrern und Eltern begründet war. Insgesamt kann man jedoch feststellen, dass Gemeinsamer Unterricht in allgemeinen Schulen im Vergleich zu behinderungsspezifischen Lerngruppen in Sonderschulen oder Sonderklassen, so die Forschung relativ einheitlich, ein gutes Klassen- und Schulklima fördert, die Lern- und Kooperationsfreude stärkt, die Schulleistungen und die sozialen Kompetenzen von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf sich günstiger entwickeln, die Kinder gern zur Schule gehen und ihre Eltern zufrieden sind, und der gemeinsame Unterricht nicht zuletzt auch zu höherer Berufszufriedenheit von Lehrkräften führt. Wenn dies so ist, entfällt die historische Grundlage der Sonderschulen. Diese lag ja in der Erwartung, dass eine in Sonderschulen deutlich geringere Klassenfrequenz, eine besondere Lehrerausbildung und eine je behinderungsspezifische Pädagogik zu Schulabschlüssen, zu erfolgreicher Ausbildung, zum Erwerb eines Berufs und zu möglichst selbstständigem Leben führen.

Die *flächendeckende* Realisierung der Alternative zur Sonderschule, also des Gemeinsamen Unterrichts, wird jedoch in den nächsten Jahren beeinflusst durch behindernde und begünstigende Faktoren, die abschließend knapp skizziert werden sollen.

## Rahmenbedingungen künftiger Entwicklungen

Es scheinen sieben Faktoren einen Einfluss darauf zu haben, in welcher Weise sich die sonderpädagogische Förderung in Deutschland künftig entwickeln wird:

- a) *Schülerrückgang*. Der allgemeine Schülerrückgang hat schon jetzt in den neuen Bundesländern dramatische Auswirkungen für die Sicherung einer wohnortnahen Schulversorgung im ländlichen Raum. Er wird sich in den

nächsten Jahrzehnten auch in den alten Bundesländern kontinuierlich vollziehen. Das wird Konsequenzen für die bisherige Absicht haben, neben integrativer Unterrichtung ein flächendeckendes ausgebautes System aller Sonderschularten vorzuhalten. Diese Absicht hätte zwei Konsequenzen: Soll die Zügigkeit dieser Schulen aufrechterhalten bleiben, müssten sich die Einzugsbereiche der Sonderschulen deutlich erweitern, um genügend Kinder für die Klassenbildung zu haben. Damit würden sich zugleich die schon heute oft extrem langen Wegzeiten von der Familienwohnung zur Schule und zurück (für geistig, sinnes- und körperbehinderte Kinder meist in Sammelfahrzeugen organisiert) weiter erhöhen, auf Kosten der Familien und der Freizeit der Kinder. Zum zweiten müssten die Schulträger, in der Regel Landkreise oder Kommunen, ein System von Sonderschulen vorhalten, während sie wegen des Schülerrückgangs einen Teil ihrer allgemeinen Schulen schließen.

- b) *Finanzierung.* Gerade für die Schulträger wird die meist durch die Landesregierungen erzwungene Aufrechterhaltung von Sonderschulen zu hohen Kosten führen. Dohmen und Fuchs (2009) haben errechnet, dass die Auflösung von Sonderschulstandorten zugunsten integrativer Unterrichtung zu Einsparungen zwischen 25 % und 50 % führt (bei Beibehaltung der heutigen personellen Ausstattung). Schon länger liegen internationale und nationale Studien vor, die belegen, dass bei Aufrechterhaltung der sonderpädagogischen Ressourcen, wohnortnahe Integration für Schulträger und die Träger der Beförderung behinderter Schülerinnen und Schüler deutlich kostengünstiger ist (vgl. OECD, 1995; Preuss-Lausitz, 2009a). Klemm (2009, S. 17) hat darüber hinaus pro Bundesland errechnet, welche personellen Ressourcen bei einer Verlagerung der Sonderpädagogen in die allgemeinen Schulen zur Verfügung stünden, und dass diese Mittel in einer Gesamthöhe von bundesweit 2,6 Milliarden Euro für ein vollständig inklusives allgemeines Schulsystem ausreichen (ergänzt durch vorhandenes Betreuungspersonal). Meijer (1999) hat im europäischen Vergleich dargelegt, welche Formen der Finanzierung der sonderpädagogischen Förderung integrationshemmend und integrationsförderlich sind. Insbesondere sind getrennte Personalhaushalte für Lehrkräfte in Sonderschulen und im Gemeinsamen Unterricht und die Bindung der Kosten an individuelle Feststellungsdiagnostik problematisch. Klemm und Preuss-Lausitz (2008) schlagen vor, auf individuelle Feststellungsdiagnostik für die Förderbereiche Lernen, emotionale und soziale Entwicklung und Sprache zu verzichten und die vorhandenen Ressourcen pauschal in die allgemeinen Schulen zu geben, in Relation zur jeweiligen gesamten Schülerzahl. NRW berechnet die Ausstattung für diese Förderbereiche in den Pilotregionen Kompetenzzentren auf dieser Grundlage (vgl. NRW, 2009).
- c) *Allgemeine Schulreform.* Unüberschbar werden gegenwärtige und eventuell kommende allgemeine Schulreformen, wie die Abschaffung der Zurück-

stellungen zu Schulbeginn, die Ersetzung zwangsweisen Sitzenbleibens zugunsten schulinterner Förderansätze, die breite Einführung von Ganztagschulen bis hin zur Zusammenfassung von Hauptschulen, Realschulen und Gesamtschulen zu Sekundarschulen oder Gemeinschaftsschulen, großen Einfluss auf die Standorte der Sonderschulen und die integrative sonderpädagogische Förderung haben. Bremen hat beispielsweise im Rahmen seiner Sekundarschulreform beschlossen, ab dem Schuljahr 2010/11 die sonderpädagogische Förderung für die Bereiche Lernen, emotionale und soziale Entwicklung und Sprache auch in der Sekundarstufe nicht nur *vollständig* integrativ anzubieten, sondern auch innerhalb der Schulen »Pädagogische Unterstützungszentren« einzurichten, um individuelle Förderung schulorganisatorisch zu verankern.

- d) *Rechtslage und internationale Entwicklung.* Die Übernahme der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung führt dazu, dass schulpflichtige Kinder mit Behinderungen künftig ein *individuelles* Recht auf *inclusive education* in wohnortnahen allgemeinen Schulen haben und dort ihre je individuell nötige zusätzliche Förderung erhalten (vgl. Poscher et al., 2008). Seitens der Juristen der Kultusministerkonferenz wird dieses Individualrecht zurzeit bestritten, andererseits von einem »Elternwahlrecht« gesprochen. Auch könne das Kindeswohl für Kinder *ohne* Behinderungen, das sich aus der UN-Kinderrechtskonvention ableite, »eine Schranke für das Recht eines Kindes oder Jugendlichen mit Behinderungen darstellen«. Nicht zuletzt: »Die deutsche Rechtslage (entspricht) im Grundsatz den Anforderungen des Übereinkommens« (KMK, 2009b).<sup>15</sup> Deutlich wird in solchen Formulierungen die Abwehr einer grundsätzlichen Strukturänderung. Die CDU NRW hat aus einem »Elternwahlrecht« zwischen allgemeiner und Sonderschule abgeleitet, dass daher das volle Sonderschulsystem erhalten bleiben müsse (CDU, 2009). Von solch einem »Elternwahlrecht« ist jedoch in der Konvention nicht die Rede. Vielmehr spricht sie davon, dass das Schulsystem eine *inclusive education at all levels* sichern müsse, damit *persons with disabilities can access an inclusive, quality and free primary education and secondary education on an equal basis with others in the community in which they live*. Die regelmäßige Berichterstattung zur Umsetzung der UN-Konvention durch das Deutsche Institut für Menschenrechte (Aichele, 2009) und die zunehmende internationale Verflechtung werden es konservativ regierten Bundesländern erschweren, inklusionsfeindliche Strukturen aufrechtzuerhalten.
- e) *Ausstattung.* Viele Eltern und Lehrkräfte wünschen Gemeinsamen Unterricht, haben jedoch Bedenken gegenüber Unterrichtsbedingungen in Klassen mit zu hohen Frequenzen, zu geringen zusätzlichen Förderstunden und

<sup>15</sup> Der baden-württembergische Kultusminister Rau (CDU) sagt sogar explizit: »Die UN hat uns gar nichts zu sagen« (vgl. Die Tageszeitung v. 30.12.2009).

dem missbräuchlichen Einsatz von Sonderpädagogen für Krankheitsvertretungen. Obgleich aufgrund der je individuell unterschiedlichen Förderbedürfnisse keine »ideale« Integrationsausstattung definierbar ist, so ist doch erkennbar, dass eine begrenzte Oberfrequenz (Grundschule: 22; Sekundarstufe: 24), eine begrenzte Zahl zu fördernder Kinder (3–4) mit unterschiedlichen Förderbereichen und zureichende Förderstunden zur Teamarbeit im Unterricht von rund 70 % der Unterrichtszeit (mit geistig Behinderten und/oder Körperbehinderten plus Betreuung) guten Unterricht und gute Förderung aller Schülerinnen und Schüler erlauben.

- f) *Lehrerqualifikation.* Bislang findet die Lehrerqualifikation für Sonderpädagogen und allgemeine Lehrkräfte in allen drei Phasen, der Erstausbildung, dem Referendariat und der beruflichen Fortbildung, getrennt statt. Nur in wenigen Bundesländern gibt es in der Erstausbildung allgemeiner Lehrkräfte Pflichtlehrveranstaltungen zur Einführung in Fragen um den Gemeinsamen Unterricht bzw. zur inklusiven Erziehung (vgl. Demmer-Dieckmann, 2007). Wenn aber künftig grundsätzlich in jedem allgemeinen Unterricht Kinder mit Behinderungen bzw. mit Förderbedarf zugelassen werden und damit auch Teamarbeit mit Sonderpädagogen stattfindet, wird die Kooperationsfähigkeit eine Basisqualifikation aller Lehrkräfte (vgl. Willmann, 2009). Zugleich müssen behinderungsspezifische Grundkenntnisse je nach Bedarf erworben und der Umgang mit behinderten Kindern und eigenen Überforderungsängsten gelernt werden. Auch für Sonderpädagogen ändert sich das Berufs- und Rollenbild durch ihre Tätigkeit in allgemeinen Schulen erheblich (vgl. Zielke, 2009). Die Modularisierung der Lehrerausbildung erleichtert die Einführung integrationspädagogischer Module und die Verzahnung der Lehrämter. Sinnvoll wäre es, die sonderpädagogischen Bereiche Lernen und emotionale und soziale Entwicklung und Sprache als kombiniertes Zweitstudienfach für allgemeine Lehrämter einzuführen.
- g) *Unterstützungssysteme.* Inklusive Entwicklungen innerhalb der Einzelschulen verlangen einerseits *inerschulische* Formen der Unterstützung für Lehrkräfte und Kinder (Schulstationen, Pädagogische Unterstützungszentren, Lernzentren, Trainingszentren usw.), andererseits Vernetzungen mit niedrigschwelligen *außerschulischen* Hilfe- und Beratungseinrichtungen (vgl. Reiser et al., 2007; Köbberling & Reichert, 2004). In diesem Zusammenhang können auch ehemalige Sonderschulen als »Kompetenzzentren« oder »Förderzentren« eine Rolle spielen, *wenn* sie »Schulen ohne Schüler« werden. Wenn es jedoch nur darum geht, den bisherigen Sonderschulen die gesamte sonderpädagogische Diagnostik und Stellenzuweisung, auch für die allgemeinen Schulen, zuzuweisen, diese Institutionen aber weiter als Sonderschulen mit Unterricht fungieren, sind die neumodischen Begriffe eher täuschend. Bei allen Unterstützungssystemen außerhalb der Einzelschule sind daher deren Eigeninteressen und Aufgaben genau zu prüfen.

Die hier genannten Rahmenbedingungen können dazu führen, dass die Chancen für ein tatsächlich inklusives allgemeines Schulsystem wachsen. Zugleich ist erkennbar, dass entsprechende bildungspolitische Entwicklungen im Bereich der sonderpädagogischen Förderung ohne das Engagement vieler Akteure nur sehr widersprüchlich bleiben werden. Der Bildungsforschung kommt die Rolle zu, diesen Prozess aufklärend zu begleiten.

## Literatur

- Aab, J., Pfeifer, T., Reiser, H. & Rockemer, H. G. (1974). *Sonderschule zwischen Ideologie und Wirklichkeit*. München: Juventa.
- Abé, I., Probst, H., Graf, S., Kutzer, R., Wacker, G., Klode, W. & Wagner, H. (1973). *Kritik der Sonderpädagogik*. Gießen: Achenbach.
- Aichele, V. (2009). *Die Nationale Menschenrechtsinstitution. Eine Einführung*. Berlin: Deutsches Institut für Menschenrechte.
- Arnold, K.-H., Graumann, O. & Rakhkochkine, A. (Hrsg.). (2008). *Handbuch Förderung*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Baumert, J. & Artelt, C. (2003). Bildungsgang und Schulstruktur. *Pädagogische Führung*, 4, 188–192.
- BDKJ (Bund der Deutschen Katholischen Jugend). (2009). Landesstelle Bayern: Eine neue Schule für Bayern. Beschluss der Landesversammlung 2009. *PISA-Info*, 24/2009 der GEW Bund, 19.11.2009.
- Begemann, E. (1970). *Die Erziehung der soziokulturell-benachteiligten Schüler*. Hannover: Schroedel.
- Bless, G. (1995). *Zur Wirksamkeit der Integration*. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt.
- BMAS (Bundesministerium für Arbeit und Soziales). (2008). *UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen, in englischer (rechtsverbindlicher) und deutscher Sprache*. [www.bmas.de/coremedia/generator/2888/property=pgf\(uebereinkommen\)](http://www.bmas.de/coremedia/generator/2888/property=pgf(uebereinkommen)).
- Bräu, K. & Schwerdt, U. (Hrsg.). (2005). *Heterogenität als Chance. Vom produktiven Umgang mit Gleichheit und Differenz in der Schule*. Münster: LIT.
- CDU NRW Landtagsfraktion. (2009). *Förderchancen für Schülerinnen und Schüler mit und ohne Behinderungen verbessern*. Düsseldorf: Landtagsfraktion.
- Demmer-Dieckmann, I. (2007). Aus Zwang wurde Interesse. Eine Studie zur Wirksamkeit von Seminaren zum gemeinsamen Unterricht in Berlin. In I. Demmer-Dieckmann & A. Textor (Hrsg.), *Integrationsforschung und Bildungspolitik im Dialog* (S. 153–162). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Deppe-Wolfinger, H. & Preuss-Lausitz, U. (2007). Zwanzig Jahre Integrationsforschung. In I. Demmer-Dieckmann & A. Textor (Hrsg.), *Integrationsforschung und Bildungspolitik im Dialog* (S. 229–237). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Deutscher Bildungsrat (Hrsg.). (1973). *Zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher*. Stuttgart: Klett.
- Dohmen, D. & Fuchs, K. (2009). Kosten und Erträge ausgewählter Reformmaßnahmen. Gutachten im Auftrag der Bundestagsfraktion von Bündnis 90/Die Grünen. *FIBS-Forum*, 44. Berlin: Forschungsinstitut für Bildungs- und Sozialökonomie.
- Drave, W., Rumpel, F. & Wachtel, P. (Hrsg.). (2000). *Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung. Allgemeine Grundlagen und Förderschwerpunkte (KMK)*. Würzburg: Ed. Bentheim.
- Dumke, D. (1991). *Integrativer Unterricht*. Weinheim: Studienverlag.
- Dumke, D. & Schäfer, G. (1993). *Entwicklung behinderter und nichtbehinderter Kinder in Integrationsklassen*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Eberwein, H. (2008). Zur Entstehung und Entwicklung des Sonderschulwesens – Darstellung und Kritik. In H. Eberwein & J. Mand (Hrsg.), *Integration konkret* (S. 15–26). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Eberwein, H. & Knauer, S. (Hrsg.). (2009). *Integrationspädagogik* (7. Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz.
- Ellger-Rüttgart, S. (2008). *Geschichte der Sonderpädagogik*. München, Basel: Ernst Reinhardt Verlag.

- European Agency. (2005). *Special needs education thematic key words*. Middlefart [Auch unter [www.european-agency.org](http://www.european-agency.org)].
- Ev. Kirche von Westfalen (2009). *Für eine gute Schule in einem gerechten Schulsystem*.
- Feyerer, E. & Prammer, W. (2003). *Gemeinsamer Unterricht in der Sekundarstufe I*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Haeberlin U., Bless, G., Moser, U. & Klaghofer, R. (1999). *Integration der Lernbehinderten*. Bern, Stuttgart: Haupt.
- Hausotter, A. (2008). Integration und Inklusion in Europa. In H. Eberwein & J. Mand (Hrsg.), *Integration konkret* (S. 75–92). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Helmcke, A. (2004). *Unterrichtsqualität: Erfassen, Bewerten, Verbessern* (3. Aufl.). Seelze: Friedrich.
- Heyer, P. Preuss-Lausitz, U. & Schöler, J. (Hrsg.). (1997). *»Behinderte sind doch Kinder wie wir!« Gemeinsame Erziehung in einem neuen Bundesland*. Berlin: Wissenschaft und Technik Verlag.
- Heyer, P., Preuss-Lausitz, U. & Zielke, G. (1990). *Wohnortnahe Integration*. Weinheim, München: Juventa.
- Hildeschmidt, A. & Sander, A. (1996). Zur Effizienz der Beschulung sogenannter Lernbehinderter in Sonderschulen. In H. Eberwein (Hrsg.), *Handbuch Lernen und Lern- Behinderungen* (S. 115–134). Weinheim, Basel: Beltz.
- Hinz, A. (1993). *Heterogenität in der Schule. Integration – Interkulturelle Erziehung – Koedukation*. Hamburg: Curio Verlag Erziehung und Wissenschaft.
- Kelle, H. & Tervooren, A. (Hrsg.). (2008). *Ganz normale Kinder. Heterogenität und Standardisierung kindlicher Entwicklung*. Weinheim, München: Juventa.
- Klemm, K. (2009). *Sonderweg Förderschulen: Hoher Einsatz, wenig Perspektiven. Eine Studie zu den Ausgaben und zur Wirksamkeit von Förderschulen in Deutschland*. Gutachten im Auftrag der Bertelsmann Stiftung Gütersloh. [www.bertelsmann-stiftung.de](http://www.bertelsmann-stiftung.de) (30.11.2009).
- Klemm, K. & Preuss-Lausitz, U. (2008). *Gutachten zum Stand und zu den Perspektiven der sonderpädagogischen Förderung in den Schulen der Stadtgemeinde Bremen*. Essen und Berlin [Auch unter: [www.laenger-gemeinsam-lernen.de](http://www.laenger-gemeinsam-lernen.de)].
- Köbberling, A. & Reichert, G. (2004). Verzahnung von Schule und Jugendhilfe in der Arbeit mit schwierigen Kindern. In U. Preuss-Lausitz (Hrsg.), *Schwierige Kinder – Schwierige Schule. Konzepte und Praxisprojekte zur integrativen Förderung verhaltensauffälliger Schülerinnen und Schüler* (S. 167–178). Weinheim, Basel: Beltz.
- Kultusministerkonferenz (KMK). (1993). Die Sonderschulen in der bundeseinheitlichen Statistik 1985 bis 1992. Bonn: KMK, Dezember, *Stat. Veröffentlichungen der KMK*, Nr. 127.
- Kultusministerkonferenz (KMK). (2003). Sonderpädagogische Förderung in Schulen 1993 bis 2002. Bonn: *Stat. Veröffentlichungen der KMK*, Nr. 170.
- Kultusministerkonferenz (KMK). (2008). Sonderpädagogische Förderung in Schulen 1997 bis 2006. Bonn: *Stat. Veröffentlichungen der KMK*, Nr. 185.
- Kultusministerkonferenz (KMK). (2009a). Sonderpädagogische Förderung in allgemeinen Schulen und in Sonderschulen 2007/2008. [www.kmk.org/statistik/schule/statistiken/sonderpaedagogische-foerderung-in-schulen.html](http://www.kmk.org/statistik/schule/statistiken/sonderpaedagogische-foerderung-in-schulen.html).
- Kultusministerkonferenz (KMK). (2009b). Rechtliche Rahmenbedingungen für die Umsetzung des Übereinkommens der Vereinten Nationen vom 13. Dezember 2006 über die Rechte von Menschen mit Behinderungen im Schulbereich (03.05.2009; Entwurf). Anlage 2: Überarbeitung der Empfehlungen der KMK von 1994 zur sonderpädagogischen Förderung. Positionspapier der Ad-hoc-Arbeitsgruppe (Stand 26.06.2009; Entwurf).
- Landesinstitut für Schulentwicklung Baden-Württemberg (2009). *Bildungsberichterstattung 2009*. Stuttgart: Statistisches Landesamt Baden-Württemberg.
- Lehmann, R. & Hoffmann, E. (Hrsg.). (2009). *BELLA. Berliner Erhebung arbeitsrelevanter Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf »Lernen«*. Münster: Waxmann.
- Lersch, R. & Vernooij, M. A. (Hrsg.). (1992). *Behinderte Kinder und Jugendliche in der Schule. Herausforderungen an Schul- und Sonderpädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Liebers, K. (1997). Sonderpädagogik und Sonderschulwesen in der DDR als Ausgangssituation für gemeinsame Erziehung nach der Wende in Brandenburg. In P. Heyer, U. Preuss-Lausitz & J. Schöler (Hrsg.), *»Behinderte sind doch Kinder wie wir!«. Gemeinsame Erziehung in einem neuen Bundesland* (S. 53–78). Berlin: Wissenschaft und Technik Verlag.

- Meijer, C.W. (1999). *Finanzierung der sonderpädagogischen Förderung. Eine Studie über den Zusammenhang zwischen Finanzierung und sonderpädagogischer bzw. integrativer Förderung in 17 europäischen Ländern*. Middlefart: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Meijer, C.W. (2001/2003). *Inclusive Education and Effective Classroom Practices*. Middlefart: European Agency for Development in Special Needs Education (2001). In deutscher Kurzfassung: *Integrative Schulbildung und Unterrichtspraxis* (2003). Auch unter [www.european-agency.org](http://www.european-agency.org).
- Merz-Atalik, K. (2001). *Interkulturelle Pädagogik in Integrationsklassen*. Opladen: Leske+Budrich.
- Meschenmoser, H. (2009). *Sonderpädagogische Förderung in Marzahn-Hellersdorf*. Neuss: Skript.
- Meyer, H. (2004). *Was ist guter Unterricht?* Berlin: Cornelsen Skriptor.
- Mitscherlich, A. & Mielke, F. (Hrsg.). (1960). *Medizin ohne Menschlichkeit. Dokumente der Nürnberger Ärzteprozesse*. Frankfurt a.M.: Fischer.
- Müller-Hill, B. (1984). *Tödliche Wissenschaft. Die Aussonderung von Juden, Zigeunern und Geisteskranken 1933–1945*. Reinbek: rororo TB.
- Myklebust, J.D. (2006). Class placement and competence attainment among students with special educational needs. *British Journal of Special Education*, 33(2), 76–81.
- NRW (2009). *Kompetenzzentren für sonderpädagogische Förderung im Bereich der Lern- und Entwicklungsstörungen (Arbeitspapier)*. Düsseldorf: Ministerium für Schule und Weiterbildung, 13. Juli 2009.
- OECD (1995). *Integrated Students with special Needs into Mainstreaming Schools* (Chapter 7: Hegarty, S: Ressources) (S. 77–81). Paris: OECD.
- Poscher, R. & Langer, T. & Rux, J. (2008). Gutachten zu den völkerrechtlichen und innerstaatlichen Verpflichtungen aus dem Recht auf Bildung nach Art. 24 des UN-Abkommens über die Rechte von Menschen mit Behinderungen und zur Vereinbarung des deutschen Schulrechts mit den Vorgaben des Übereinkommens. Frankfurt a.M.: Max-Traeger-Stiftung.
- Powell, J. & Pfahl, L. (2008). *Sonderschule behindert Chancengleichheit* (WZ-Brief 4/2008). Berlin: Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung.
- Prändl, B. (1981). Offener Brief. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 32(11), 802–804 [Auch in Schnell (2003). *Geschichte schulischer Integration. Gemeinsames Lernen von SchülerInnen mit und ohne Behinderung in der BRD seit 1970* (S. 182). Weinheim, München: Juventa.].
- Prenzel, A. (1993). *Pädagogik der Vielfalt*. Opladen: Leske+Budrich.
- Prenzel, A. (2005). Heterogenität in der Bildung – Rückblick und Ausblick. In K. Bräu & U. Schwerdt (Hrsg.), *Heterogenität als Chance. Vom produktiven Umgang mit Gleichheit und Differenz in der Schule* (S. 20–35). Münster: LIT.
- Preuss-Lausitz, U. (1986). Sonderschule – Schule in der Krise? In H. G. Rolff, K. Klemm & K.-J. Tillmann (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung* (S. 102–124). Weinheim, Basel: Beltz.
- Preuss-Lausitz, U. (1993). *Die Kinder des Jahrhunderts. Zur Pädagogik der Vielfalt im Jahr 2000*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Preuss-Lausitz, U. (1998). Bewältigung von Vielfalt. Untersuchungen zu Transfereffekten gemeinsamer Erziehung. In A. Hildeschiedt & I. Schnell (Hrsg.), *Integrationspädagogik. Auf dem Weg zu einer Schule für alle* (S. 223–240). Weinheim, München: Juventa.
- Preuss-Lausitz, U. (2000). Von der Hilfsschule zur solidarischen Integration. Soziale Ungleichheit zwischen Biologismus und neuer Pluralität. In B. Frommelt, K. Klemm, E. Rösner & K.J. Tillmann (Hrsg.), *Schule am Ausgang des 20. Jahrhunderts* (S. 81–92). Weinheim, München: Juventa.
- Preuss-Lausitz, U. (2001). Gemeinsamer Unterricht Behinderter und Nichtbehinderter. Ein Weg für Sonderpädagogik und allgemeine Schulpädagogik zu einer gemeinsamen integrativen Pädagogik? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 4(2), 209–224.
- Preuss-Lausitz, U. (2005a). Entwicklungslinien und Zukunftsperspektiven der Integrationspädagogik. Es ist normal, verschieden zu sein – aber was folgt daraus? *Sonderpädagogische Förderung*, 50(1), 70–80.
- Preuss-Lausitz, U. (2009a). Untersuchungen zur Finanzierung sonderpädagogischer Förderung in integrativen und separaten Schulen. In H. Eberwein & S. Knauer (Hrsg.), *Handbuch Integrationspädagogik 7* (S. 514–524). Weinheim, Basel: Beltz.
- Preuss-Lausitz, U. (2009b). Integrationsforschung. Ansätze, Ergebnisse und Perspektiven. In H. Eberwein & S. Knauer (Hrsg.), *Handbuch Integrationspädagogik 7* (S. 458–470). Weinheim, Basel: Beltz.

- Preuss-Lausitz, U. (2009c). Rezension zu R. Lehmann & E. Hoffmann (Hrsg.), BELLA. Berliner Erhebung arbeitsrelevanter Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf »Lernen«. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 60(11), 467–468.
- Preuss-Lausitz, U. (Hrsg.). (2005b). *Verhaltensauffällige Kinder integrieren. Zur Förderung der emotionalen und sozialen Entwicklung*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Rauer, W. & Schuck, K. D. (2007). Hamburger Grundschulen und Grundschulklassen mit einer formellen Integrationsorganisation. In W. Bos, C. Gröhlisch & M. Pietsch (Hrsg.), *KESS 4 – Lehr- und Lernbedingungen an Hamburger Grundschulen* (S. 220–253). Münster: Waxmann.
- Reiser, H., Willmann, M. & Urban, M. (2007). *Sonderpädagogische Unterstützungssystem bei Verhaltensproblemen in der Schule*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Renner, G. (2009). Bringt die De-Kategorisierung und Entgrenzung der Kategorien der Behinderung Fortschritte bei Partizipation, Integration und Inklusion? In J. Jerg, K. Merz-Atalik, R. Thümmel & H. Tiemann (Hrsg.), *Perspektiven auf Entgrenzung. Erfahrungen und Entwicklungsprozesse im Kontext von Inklusion und Integration* (S. 49–56). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Riedo, D. (2000). »Ich war früher ein sehr schlechter Schüler ...«. *Analyse von Langzeitwirkungen schulischer Integration oder Separation*. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt.
- Rudnick, M. (Hrsg.). (1990). *Aussondern – Sterilisieren – Liquidieren. Die Verfolgung Behinderter im Nationalsozialismus*. Berlin: Ed. Marhold.
- Salend, S. J. (1999). The Impact of Inclusion on Students With and Without Disabilities and Their Educators. *Remedial and Special Education*, 20, 114–126.
- Sander, A. (1998). Über das Misslingen einiger Integrationsversuche. In A. Sander, A. Hildescheidt & I. Schnell (Hrsg.), *Integrationsentwicklungen. Gemeinsamer Unterricht für behinderte und nichtbehinderte Kinder und Jugendliche im Saarland 1994 bis 1998* (S. 117–156). St. Ingbert: Röhrig Universitätsverlag.
- Sander, A. (2008). Etappen auf dem Weg zur integrativer Erziehung und Bildung. In H. Eberwein & J. Mand (Hrsg.), *Integration konkret* (S. 27–40). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Sander, A. (2009). Behindernsbegriffe und ihre Integrationsrelevanz. In H. Eberwein & S. Knauer (Hrsg.), *Handbuch Integrationspädagogik 7* (S. 99–108). Weinheim und Basel.
- Schildmann, U. (Hrsg.). (2001). *Normalität, Behinderung und Geschlecht*. Opladen: Leske+Budrich.
- Schnell, I. (2003). *Geschichte schulischer Integration. Gemeinsames Lernen von SchülerInnen mit und ohne Behinderung in der BRD seit 1970*. Weinheim, München: Juventa.
- Schumann, B. (2007). »Ich schäme mich ja so!« *Die Sonderschule für Lernbehinderte als »Schonraumfalle«*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Stechow, E. von & Hofmann, C. (Hrsg.). (2006). *Sonderpädagogik und PISA*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Tent, L. (1991). Ist die Schule für Lernbehinderte überholt? *Heilpädagogische Forschung*, XVII, 3–13.
- Textor, A. (2007). *Analyse des Unterrichts mit »schwierigen« Kindern*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Topsch, W. (1975). *Grundschulversagen und Lernbehinderung*. Essen: Neue Deutsche Schule Verlagsgesellschaft.
- UNESCO (Hrsg.). (1996). *Pädagogik für besondere Bedürfnisse. Die Salamanca-Erklärung der Weltkonferenz in Salamanca, Juni 1994*. Wien: Österreichische UNESCO-Kommission.
- Verband Sonderpädagogik e.V. (VDS). (2009). *Positionspapier inklusives Bildungssystem*. 19.09.2009 und vom 19.03.2010. Würzburg: VDS.
- Weigt, M. (Hrsg.). (1977). *Schulische Integration von Behinderten*. Weinheim, Basel: Beltz.
- WHO (World Health Organisation). (2010). *Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit (ICF)*. <http://www.who.int/>.
- Willmann, M. (2009). Co-Teaching. Gemeinsames Unterrichten als Erweiterung des methodischen Spektrums einer integrativen Didaktik. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 54(4), 343–355.
- Wocken, H. (1993). Bewältigung von Andersartigkeit. Untersuchungen zur sozialen Distanz in verschiedenen Schulen. In P. Gehrman & B. Hüwe (Hrsg.), *Forschungsprofile der Integration von Behinderten* (S. 86–106). Essen: Neue Deutsche Schule Verlagsgesellschaft.
- Wocken, H. (2000). Leistung, Intelligenz und Soziallage von Schülern mit Lernbehinderungen. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 51(12), 492–503.



- Wocken, H. (2007). Fördert Förderschule? Eine empirische Rundreise durch Schulen für »optimale Förderung«. In I. Demmer-Dieckmann & A. Textor (Hrsg.), *Integrationsforschung und Bildungspolitik im Dialog* (S. 35–59). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Wocken, H. (2009). Inklusion und Integration. Ein Versuch, die Integration vor der Abwertung und die Inklusion vor Träumereien zu bewahren. Vortrag während der Integrationsforschertagung. Frankfurt a. M.: Skript.
- Zielke, G. (2009). Zur Arbeit von Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen im gemeinsamen Unterricht. In H. Eberwein & S. Knauer (Hrsg.), *Handbuch Integrationspädagogik* (S. 412–421). Weinheim, Basel: Beltz.