

Rother Baron:

Spiel nicht mit den I-Kindern! *Zu Fehlentwicklungen beim Umgang mit der Inklusion*



Inklusion wird in Deutschland nicht im umfassenden Sinn des Rechts aller Menschen auf gesellschaftliche Teilhabe, sondern als Pflicht zur Integration Behinderter verstanden. Schulische Inklusion erscheint vielen folglich nicht als Chance für mehr Individualisierung und Differenzierung in der Bildung, sondern als Belastung. Warum ist das so? Und: Wie kann das geändert werden?

Inhalt

Schulische als soziale Ausgrenzung	3
Die Integrationsbewegung und ihre strukturellen Problem	3
Schulische Inklusion als bildungspolitischer Paradigmenwechsel	4
Inklusion auf der Ebene des Unterrichts.....	5
Inklusion auf der Ebene der Aus- und Fortbildung von Lehrkräften	6
Inklusion auf der Ebene des Schulsystems	7
Inklusion auf der Ebene der gesellschaftlichen Erwartungen an die Schule .	8
Inklusion auf der Ebene der innerschulischen Aufgabenverteilung.....	8
Inklusive Schule in einer exklusiven Gesellschaft?.....	9
Fortgesetzte schulische Diskriminierung sozial benachteiligter Kinder	9
Inklusion als bildungspolitische Leerstelle.....	10
Literatur.....	11

Bildnachweis: Harold Copping (1863 – 1923): The Dunce (Der Klassenletzte, 1886); Russell-Cotes Art Gallery & Museum, Bournemouth

Schulische als soziale Ausgrenzung

"Spiel nicht mit den Schmuttelkindern, sing nicht ihre Lieder ..." So sang Franz Josef Degenhardt bereits 1965. Es war ein früher Protestsong gegen soziale Ausgrenzung und bürgerlichen Hochmut, ein Versuch, dem Besitzstandsdenken der Mittelschicht die christlich-fürsorgliche Maske vom Gesicht zu reißen.

In der Bildungspolitik entsprach dem der Versuch, der Abschiebung sozial benachteiligter Kinder auf Haupt- und Hilfsschulen entgegenzuwirken – auf Schulen also, die ins soziale Abseits führen bzw. die soziale Marginalisierung der Eltern auf die Kinder übertragen. Sichtbarster Ausdruck dieses Versuchs einer Demokratisierung des Schulsystems war die Gesamtschulbewegung. Diese bezog sich allerdings lediglich auf das Regelschulwesen und ließ die Praxis der Abstempelung sozial Benachteiligter als Lern-"Behinderte" unangetastet.

Erst die Integrations- und die spätere Inklusionsbewegung stellten auch diese extremste Form institutionalisierter Benachteiligung im deutschen Bildungssystem in Frage. Sie zogen damit die Konsequenz aus unzähligen Studien, die die Zementierung sozialer Benachteiligung durch das Sonderschulwesen belegten. Immer wieder wurde dabei herausgestellt, dass auch ein hohes Engagement der Lehrkräfte und ein dementsprechendes subjektives Wohlbefinden der Lernenden nichts an diesem Aussonderungseffekt ändern. Denn die ausgedünnten Lehrpläne, durch die die Lernenden den Anschluss an das normale Schulsystem und den zu vollständiger sozialer Teilhabe berechtigenden Abschlüssen verlieren, bleiben dabei ja unangetastet. Außerdem kann selbst das "kuscheligste" Ghetto den stigmatisierenden Effekt, den die Sonderbeschulung nach außen hin hat, nicht kompensieren.

Die Integrationsbewegung und ihre strukturellen Problem

Die Integrationsbewegung versuchte das System der Sonderbeschulung dadurch zu durchbrechen, dass sie Lernenden, die im regulären Schulsystem zu scheitern drohten, mit zusätzlichen Fördermaßnahmen unter die Arme griff. Kinder, die aufgrund mangelnder häuslicher Förderung, psychischer Probleme oder körperlicher Beeinträchtigungen Schwierigkeiten hatten, dem Regelschulunterricht zu folgen, wurden also in ihren Lernprozessen von Integrationslehrkräften unterstützt.

Diese Lehrkräfte standen den Betroffenen stundenweise zur Verfügung und unterstützten sie durch eine entsprechende Anpassung der Lernmaterialien an ihre individuellen Voraussetzungen. Idealerweise sollte eine solche Förderung nur als Überbrückung fungieren, nach der die Kinder wieder wie andere auch an dem normalen Unterricht teilnehmen konnten.

Durch das System der schulischen Integration ist fraglos viel erreicht worden. Nicht nur ist so überhaupt das Augenmerk auf die Bedeutung sozialer Teilhabe, die durch das Sonderschulwesen zumindest erschwert wird, gelenkt worden. Zahlreiche Kinder konnten auf diesem Wege auch vorübergehende Durchhänger überwinden und mit regulären Schulabschlüssen in das Berufsleben eintreten.

Der Integrationsgedanke war jedoch mit einem kaum lösbaren strukturellen Problem verbunden: dem so genannten "Etikettierung-Ressourcen-Dilemma" (Kornmann 1994). Gemeint ist damit, dass man einem Kind erst ein bestimmtes Etikett verpassen musste, wenn man Fördermaßnahmen für es beantragen wollte. Es war also notwendig, einem Kind den Stempel "Förderbedarf im Bereich des Lernens" oder "Förderbedarf im Bereich des Verhaltens" aufzudrücken, um von der Schulbehörde entsprechende Förderstunden für Integrationslehrkräfte zu erhalten.

Dieses Dilemma – wie schon allein die Tatsache, dass ein Kind regelmäßig die "Krücke" einer ergänzenden Lehrkraft benötigte – konnte eine stigmatisierende Wirkung entfalten. Diese konnte sich zum einen auf der subjektiven Ebene entfalten, also auf der Ebene der Selbstwahrnehmung der betreffenden Lernenden. Zum anderen konnte aber auch die Wahrnehmung durch die anderen Klassenmitglieder die Unterstützungsmaßnahmen konterkarieren. Dabei spielte vielfach sicher auch uneingestandener Neid eine Rolle, die Eifersucht auf diejenigen, die das bekamen, was allen anderen in den überfüllten Klassen vorenthalten wurde: die Extraportion Zuwendung durch die Klassen-"Eltern".

Schulische Inklusion als bildungspolitischer Paradigmenwechsel

Mit dem Inklusionsgedanken sollten die strukturellen Probleme, die das Integrationskonzept mit sich brachte, überwunden werden. Dafür wurde ein völlig anderer Ansatzpunkt gewählt als bei der Integration. Diese musste notgedrungen an den Problemen der einzelnen Lernenden ansetzen. Zwar war es stets

das Ziel, die Probleme im Rahmen der diversen Integrationsmaßnahmen zu überwinden und die Betroffenen so vollständig in die Klassengemeinschaft einzugliedern. Dennoch war der Ansatz prinzipiell defizitorientiert und einzel-fallbezogen.

Demgegenüber geht das Inklusionskonzept nicht von einem abstrakten Standard aus, an den einzelne, ihm nicht genügende Kinder durch spezielle Fördermaßnahmen herangeführt werden sollen. Stattdessen setzt es genau umgekehrt an den Persönlichkeiten der einzelnen Kinder an und fragt, wie diese in jedem Einzelfall optimal gefördert werden können.

Defizite kann es bei diesem Modell nur in dem Sinne geben, dass ein Kind eventuell hinter seinen eigenen Möglichkeiten und Ansprüchen zurückbleibt. Diese sind aber von Individuum zu Individuum verschieden, so dass nicht nur einzelne, sondern alle Lernende in bestimmten Situationen auf zusätzliche Förderung und intensivere Zuwendung angewiesen sein können.

Der Inklusionsgedanke bedeutet damit nicht mehr und nicht weniger als einen vollständigen Paradigmenwechsel im Bereich der schulischen Bildung. Die Auswirkungen des von der Inklusion implizierten Wandels betreffen folglich alle Ebenen des Bildungssystems gleichermaßen. Im Einzelnen lassen sie sich wie folgt umreißen:

Inklusion auf der Ebene des Unterrichts

Wenn nicht der Lehrplan, sondern Lernpotenzial und -bedürfnisse des einzelnen Kindes die entscheidende Größe sind, muss der Unterricht natürlich in stärker individualisierter Form ablaufen. Hierfür sind mittlerweile eine Reihe von Modellen entwickelt worden, die vielfach auch schon in der einen oder anderen Form in den regulären Schulbetrieb eingeflossen sind. Wochenplan- und Freiarbeit, Portfolioarbeit und natürlich der Projektunterricht sind den meisten ein Begriff.

An diesen Modellen müsste sich der individualisierende Unterricht verstärkt orientieren. Das heißt nicht, dass es nicht auch immer wieder Phasen geben wird, in denen gemeinsam geübt oder an neuen Themen gearbeitet wird. Auch dabei bedeutet "Individualisierung" jedoch, dass stets alle die Gelegenheit erhalten müssen, gemäß ihren jeweiligen Möglichkeiten am Unterrichtsgeschehen teilzunehmen.

Eine vorgängige Differenzierung bedeutet dabei nicht nur, dass grundsätzlich ein "barrierefreier Unterricht" angestrebt werden, also auf etwaige körperliche Beeinträchtigungen (wie etwa Hörprobleme im Musikunterricht) oder Sprachprobleme (wie bei neu hinzugekommenen Kindern mit Migrationshintergrund) Rücksicht genommen werden sollte. Auch unterschiedliche Interessen und Vorerfahrungen können bereits im Vorhinein in die Unterrichtsvorbereitung einfließen. Dies muss nicht unbedingt mit Mehrarbeit für die Lehrkräfte verbunden sein. Wenn Kinder ihr Wissen und ihre Erfahrungen zu einem bestimmten Themengebiet von Anfang an in den Unterricht einbringen können, kann das für die Lehrenden sogar eine Entlastung sein.

Inklusion auf der Ebene der Aus- und Fortbildung von Lehrkräften

Auch in der Lehreraus- und -fortbildung muss der Grundgedanke eines individualisierenden Unterrichts im Mittelpunkt stehen. Die Grundausbildung muss dafür stärker an im engeren Sinne pädagogischen Themen sowie an Didaktik und Methodik und weniger an Sachthemen orientiert sein.

Daraus ergibt sich das Modell einer mehrstufigen Lehrerbildung. Das Grundstudium ist dabei für alle gleich. Es bildet mit einer gründlichen Einführung in die Geschichte der Pädagogik, mit lern-, entwicklungs- und motivationspsychologischen Themen, mit Grundkursen zu individualisierenden Lehr-/Lernformen und dem Umgang mit Lernproblemen den Sockel, auf dem die späteren vertiefenden Studien aufbauen können.

Im Hauptstudium ist eine Wahl zwischen drei Studienrichtungen möglich: Primarstufe, Sekundarstufe und Querschnittlehrkraft. Angehende Primarstufenlehrkräfte beschäftigen sich verstärkt mit Fragen des Anfangsunterrichts, den Problemen von Erstschieben und Erstlesen, Möglichkeiten der Heranführung von Kindern an die Welt der Zahlen und Formen oder auch projektförmigen Lernformen im Sachunterricht. Für Sekundarstufenlehrer stehen binnendifferenzierende Lernformen in einzelnen Fächern im Vordergrund.

Unter Querschnittlehrkräften sind den einzelnen Schulen zugeteilte Lernspezialisten zu verstehen, die zum Einsatz kommen, wenn Kinder über die in den normalen Unterricht integrierte Hilfen hinausgehende Unterstützungsmaßnahmen benötigen. Bei ihnen liegt der Ausbildungsschwerpunkt folglich auf einer Vertiefung der lern-, entwicklungs- und motivationspsychologischen

Themen und auf deren Verbindung mit entsprechenden didaktischen und methodischen Ansätzen.

Für Sekundarstufenlehrer sollte die Didaktik und Methodik der einzelnen Sachgebiete im Vordergrund stehen. Dafür wäre auch mit der Zersplitterung in einzelne Fächer aufzuhören, da dies das Erfassen übergeordneter Zusammenhänge erschwert. Stattdessen sollten in einem fächerübergreifenden, spiralförmigen Curriculum immer wieder andere Aspekte einzelner übergeordneter Themen in den Vordergrund gestellt werden.

Bei einem solchen "Epochenunterricht" stehen dann nicht "Geschichte", "Deutsch" oder "Musik" auf dem Lehrplan. Stattdessen werden im Rahmen eines Querschnitt-Themas Elemente der einzelnen Fächer aufgegriffen. Das Thema "Kleidung" lässt sich beispielsweise ebenso unter historischen wie unter sozialen und ökologischen Aspekten und in seiner Widerspiegelung in der Literatur beleuchten. Auf diese Weise ergeben sich zudem ganz von selbst Differenzierungsmöglichkeiten, da alle Lernenden bzw. Lerngruppen eine je eigene Herangehensweise an das Thema wählen werden.

Bei einem Abzielen auf individualisierende Lernformen werden aus Lehrkräften Lerncoaches, die den Kindern Unterstützung bei der Gestaltung ihrer Lernprozesse anbieten. Dabei kommt den im Primarschulbereich Tätigen eine besondere Bedeutung zu, da sie die Grundlage für die Fähigkeit zum und den Spaß am selbstgesteuerten Lernen wecken helfen. Auch die Überwindung der kognitiven und psychologischen Hürden, die dem Erlernen von Grundrechenarten, Schreiben und Lesen entgegenstehen, ist keine Kleinigkeit – aber von essenzieller Bedeutung für den späteren Bildungsweg. Inklusion sollte deshalb auch in materieller Hinsicht gelten, das heißt, das Gehalt sollte unabhängig sein von der Schulstufe, in der jemand tätig ist.

Inklusion auf der Ebene des Schulsystems

In einem inklusiven Bildungswesen gibt es natürlich kein dreigliedriges Schulwesen, das Kinder schon früh auf bestimmte Bildungslaufbahnen festlegt und damit eines Großteils ihrer Entwicklungschancen beraubt. Stattdessen wird von der ersten bis zur zehnten Klasse gemeinsam gelernt.

Im Bereich der Sekundarstufe II könnte es drei Spezialisierungsmöglichkeiten geben. Erstens eine humanistische Oberstufe, die auf ein Studium etwa der

Geistes-, Sprach- oder Sozialwissenschaften vorbereitet. Zweitens eine realgymnasiale Oberstufe, aus der der Weg in ein Studium etwa der Naturwissenschaften, der Medizin oder des Ingenieurwesens führt. Und drittens eine Fachoberstufe, die auf die Aufnahme etwa eines handwerklichen, kaufmännischen oder pflegerischen Berufs vorbereitet, aber auch fest verzahnt ist mit weitergehenden Bildungsmöglichkeiten, wie sie etwa über eine Meisterausbildung oder die Aufnahme eines mit der entsprechenden Ausbildung verbundenen Studiums möglich sind.

Inklusion auf der Ebene der gesellschaftlichen Erwartungen an die Schule

Eine inklusive Schule, in der nicht die soziale Herkunft, sondern das natürliche Lernbedürfnis und dessen Förderung über den jeweiligen Bildungsweg entscheiden, ist untrennbar mit einer inklusiven Gesellschaft verbunden. Eine inklusive Schule hilft bei der Entwicklung einer Gesellschaft, die jedem Mitglied ein Recht auf Teilhabe zuerkennt und dieses entsprechend umzusetzen versucht. Sie bedarf für ihren Aufbau aber auch eines Minimalkonsenses darüber, dass Schule der gleichberechtigten Förderung aller Kinder und nicht der Elitebildung einerseits und der Bildung für das "gemeine Volk" andererseits dient.

Inklusion auf der Ebene der innerschulischen Aufgabenverteilung

An einer inklusiven Schule tritt an die Stelle des klassischen Einzelkämpfertums grundsätzlich die Arbeit in multiprofessionellen Teams. Dies bedeutet, dass sich Klassenlehrkräfte, Querschnittlehrkräfte sowie schulpsychologischer und sozialpädagogischer Dienst regelmäßig über anfallende Probleme austauschen und gemeinsam über Lösungen beraten. Auch Eltern und die betreffenden Lernenden sollten daran beteiligt werden, ebenso – falls nötig – das Jugendamt. Daraus lassen sich nicht nur Synergieeffekte erzielen. Die verschiedenen Perspektiven, die sich aus den jeweiligen Aufgabenschwerpunkten ergeben, können sich vielmehr auch gegenseitig ergänzen und so das Verständnis der Gesamtsituation erleichtern.

Inklusive Schule in einer exklusiven Gesellschaft?

Wie man sieht, haben wir es bei der Inklusion mit einer klassischen Henne-Ei-Problematik zu tun. Das, was durch die Einführung eines inklusiven Bildungssystems entstehen kann – eine inklusive Gesellschaft –, brauchen wir schon zum Aufbau einer inklusiven Schule.

Deutschland ist jedoch eine exklusive Gesellschaft, die von vielfältigen Aussonderungs- und Marginalisierungsprozessen gekennzeichnet ist. Es war deshalb von Anfang an klar, dass die Inklusion hier nicht vom Himmel fallen würde.

Dieses Problems hätte man sich bei der Ausrufung des Projekts der Inklusion bewusst sein können und sollen. In der Folge hätten dann Schritte zur Einführung eines inklusiven Bildungs- und Gesellschaftssystems festgelegt werden können, im Sinne einer allmählichen Annäherung an das große Ziel einer gleichberechtigten Teilhabe aller am schulischen und sozialen Leben.

Stattdessen ist nach der völkerrechtlich verbindlichen Selbstverpflichtung Deutschlands auf das Ziel der Inklusion zunächst einmal so gut wie nichts geschehen. Grundtenor: Deutschland ist das Land der Dichter und Denker, wir sind Export- und NS-Bewältigungsweltmeister, bei uns ist alles top, wir müssen nichts verändern.

Fortgesetzte schulische Diskriminierung sozial benachteiligter Kinder

So ist ausgerechnet in einem Land, dem in den PISA-Studien mit großer Regelmäßigkeit die Fortschreibung des sozialen Status über das Bildungssystem bescheinigt wird, in Sachen Inklusion kaum etwas unternommen worden. Ja, es sind Gemeinschafts- und Stadtteilschulen gegründet worden, die sich stärker dem Ideal sozialer Gerechtigkeit und des gemeinsamen Lernens verschreiben. Und ja, Schleswig-Holstein, Bremen Hamburg und Berlin haben mit der Praxis, soziale Benachteiligung zu individualisieren, indem bei den Kindern als quasi genetisch begründbare "Lernbehinderung" diagnostiziert wird, aufgeräumt: In diesen vier Bundesländern gibt es keine Sonderschulen für "Lernbehinderte" mehr.

Allerdings haben Gemeinschafts- und Stadtteilschulen auch den Nebeneffekt, dass die bürgerliche Bildungselite in den klassischen Gymnasien unbehelligt bleibt. Und nach wie vor herrscht bei uns ein Aussonderungsdenken vor, bei dem Kinder, die nicht nach Schema F funktionieren, entweder gleich ganz aus

der Klassengemeinschaft ausgeschlossen werden oder zumindest ein Etikett verpasst bekommen, das sie als nicht vollgültiger Teil der Gemeinschaft ausweist.

Dieses Denken war in Bezug auf Kinder, die – aus welchen Gründen auch immer – dem gleichschrittigen Lernen in der Regelschule nicht folgen konnten, schon immer vorherrschend. Die Veränderung der Begrifflichkeit hat daran nicht das Geringste geändert. Ob von Hilfsschul-, Förderschul-, Sonderschul-, Integrations- oder eben neuerdings "Inklusionskindern" die Rede war und ist – immer schwang und schwingt darin der Gedanke der guten (oder vielleicht doch eher schlechten) alten "Dummschule" mit. Damit verbunden ist die Verachtung für diejenigen, die man zwar aus christlicher Nächstenliebe mit ein paar Bildungsbrosamen beglückt, deren kognitive Fähigkeiten dem hochgeistigen Bildungskanon der Mittel- und Oberschicht aber nicht gewachsen sind.

Mit anderen Worten: Die Begriffe zu ändern, nützt überhaupt nichts. Nichts zeigt dies besser als der Ausdruck "I-Kind". Der Gedanke der Inklusion wird ad absurdum geführt, wenn er nicht auf ein von allgemeiner Teilhabe getragenes Gesamtkonzept, sondern, analog zum Integrationsbegriff, auf einzelne, angeblich besonders "förderbedürftige" Kinder bezogen wird. Aus der Inklusion als einem Ideal gemeinsamen, gleichberechtigten Lernens wird so das Stigma des anormalen "Inklusionskindes", das als "I-Kind" zum "Igitt-Kind" wird, mit dem niemand etwas zu tun haben will.

Unter Kindern, die ein sehr feines Gespür für Ausgrenzungsprozesse haben, hat sich die vorherrschende Konnotation dieses Begriffs längst herumgesprochen. Sie benutzen den Ausdruck folgerichtig als Schimpfwort, so wie früher "Spasti" oder "Mongo".

Inklusion als bildungspolitische Leerstelle

Somit wird deutlich: Inklusion ist nicht mit einzelnen, kosmetischen Veränderungen zu erreichen. Umsetzen lässt sie sich nur durch eine konsequente Transformation des gesamten Bildungssystems. Nur dann wird "Inklusion" auch nicht mehr, wie es jetzt bei manchen Eltern der Fall ist, als Aufweichung des Bildungsprogramms zu Gunsten "schwächerer" Lernender verstanden werden. Stattdessen werden auch sozial besser gestellte Eltern dann die Vorteile erken-

nen, die ein auf die speziellen Lernpotenziale aller Kinder abzielendes Bildungssystem ihnen bietet.

Auch für viele Lehrkräfte ist die Inklusion mittlerweile zu einem Unwort geworden. Auch hier ist der Grund die mangelhafte Umsetzung des Konzepts. Ein Unterricht, der es den Lehrkräften ermöglicht, jedes einzelne Kind nach seinen eigenen Möglichkeiten und Voraussetzungen zu fördern, ist in der Summe auch für die Lehrenden entlastend und geistig befruchtend, da dies die Lernmotivation der Kinder ganz erheblich steigert. Und wenn die Lehr-/LernspezialistInnen aus den Sonderschulen und Förderschulzentren nicht mehr für einzelne Kinder eingesetzt oder gar wegrationalisiert werden, sondern als Querschnittlehrkräfte alle Lernende bei Bedarf in ihren geistigen Prozessen unterstützen, wird Inklusion erst recht als Entlastung statt als Belastung erfahrbar.

Mit anderen Worten: Die Inklusion ist nicht tot. Als Utopie ist sie nach wie vor quicklebendig und wird von vielen Lehrkräften, Eltern und SchulleiterInnen auch mit großem Engagement vorangetrieben. Als flächendeckendes bildungspolitisches Projekt muss sie in Deutschland allerdings erst noch geboren werden.

Literatur

Sonderschulen, schulische Integration und soziale Benachteiligung:

Auernheimer, Georg (Hg.): Schieflagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder (2003). Wiesbaden 2013: Springer Fachmedien.

Brandt, Michael: Berufschancen von Absolventen der Schule für Lernbehinderte. In: Eberwein (1996), S. 212 – 227.

Eberwein, Friedhilde: Sozialpsychologische Untersuchungen zur Stigmatisierung und Diskriminierung sowie zum Selbstkonzept sogenannter Lernbehinderter. In: Eberwein (1996), S. 192 – 211.

Eberwein, Hans (Hg.): Handbuch Integrationspädagogik. Kinder mit und ohne Behinderung lernen gemeinsam (1988). Weinheim und Basel, 3., aktualis. und erw. Aufl. 1994: Beltz.

Ders. (Hg.): Handbuch Lernen und Lern-Behinderungen. Aneignungsprobleme. Neues Verständnis von Lernen. Integrationspädagogische Lösungsansätze. Weinheim und Basel 1996: Beltz.

- Gomolla, Mechthild: Fördern und Fordern allein genügt nicht! Mechanismen institutioneller Diskriminierung von Migrant*innenkindern im deutschen Schulsystem. In: Auernheimer (2003/2013), S. 87 – 102.
- Hildeschiedt, Anne / Sander, Alfred: Zur Effizienz der Beschulung sogenannter Lernbehinderter in Sonderschulen. In: Eberwein (1996), S. 115 – 134.
- Iben, Gerd: Das Versagen der allgemeinen Schule gegenüber Behinderten und Benachteiligten. In: Eberwein (1994), S. 161 – 168.
- Ders.: Armut als Thema der Sonderpädagogik. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 47 (1996), S. 450 – 454.
- Ingenkamp, Karlheinz (Hg.): Die Fragwürdigkeit der Zensurengebung. Texte und Untersuchungsberichte (1977). Weinheim und Basel 1992: Beltz.
- Kornmann, Reimer: Von der prinzipiell nie falschen Legitimation negativer Auslesekriterien. Zum Etikettierung-Ressourcen-Dilemma. Oder: Gibt es überhaupt Perspektiven für eine förderungsorientierte Diagnostik? In: Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft 17 (1994), S. 51 – 59.
- Leppert, Ursula: Ich habe eine Eins! Und du? Von der Notenlüge zur Praxis einer besseren Lernkultur. München 2010: Uni-Online Press (Edition Libress).
- Mand, Johannes: Lernbehinderung als soziale Benachteiligung. In: Eberwein (1996), S. 165 – 175.
- Manske, Christel: Lernbehinderung ist gebrochener Stolz. In: Eberwein (1996), S. 157 – 167.
- Sander, Alfred: Behinderungsbegriffe und ihre Konsequenzen für die Integration. In: Eberwein (1994), S. 99 – 107.
- Schnell, Irmtraud: Geschichte schulischer Integration. Gemeinsames Lernen von SchülerInnen mit und ohne Behinderung in der BRD seit 1970. Weinheim und München 2003: Juventa.
- Schöler, Jutta: Nichtaussonderung von "Kindern und Jugendlichen mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen". Auf der Suche nach neuen Begriffen. In: Eberwein (1994), S. 108 – 115.
- Schumann, Brigitte: "Ich schäme mich ja so!" Die Sonderschule für Lernbehinderte als "Schonraumfalle". Bad Heilbrunn 2007: Klinkhardt.
- Van Essen, Fabian: Soziale Ungleichheit, Bildung und Habitus. Möglichkeitsräume ehemaliger Förderschüler (Diss. Köln 2012). Wiesbaden 2013: Springer Fachmedien.

Wocken, Hans: Leistung, Intelligenz, Soziallage von Schülern mit Lernbehinderungen. Vergleichende Untersuchungen an Förderschulen in Hamburg. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 51 (2000), S. 492 – 503; online verfügbar.

Schulische Inklusion:

Erbring, Saskia: Einführung in die inklusive Schulentwicklung. Heidelberg 2016: Auer.

Hedderich, Ingeborg / Hollenweger, Judith / Biewer, Gottfried / Markowetz, Reinhard (Hg.): Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn 2016: Klinkhardt.

Schnell, Irmtraud / Sander, Alfred (Hg.): Inklusive Pädagogik. Bad Heilbrunn 2004: Klinkhardt.

Wocken, Hans: Das Haus der inklusiven Schule. Baustellen – Baupläne – Bausteine. Hamburg 2011: Feldhaus.

Individualisierung und Binnendifferenzierung im Unterricht:

Brunner, Ilse / Häcker, Thomas / Winter Felix (Hg.): Handbuch Portfolioarbeit. Seelze 2006: Friedrich.

Claussen, Claus: Unterrichten mit Wochenplänen. Kinder zur Selbständigkeit begleiten. Weinheim und Basel 1997: Beltz.

Erlberg, Günter: Organisation von Wochenplanarbeit. In: Jürgens (1994), S. 77 – 85.

Feuser, Georg: Gemeinsames Lernen am gemeinsamen Gegenstand. Didaktisches Fundamentum einer Allgemeinen (integrativen) Pädagogik. In: Hildeschiedt, Anne / & Schnell, Irmtraud (Hg.): Integrationspädagogik. Auf dem Weg zu einer Schule für alle, S. 19 – 35. Weinheim und München 1998: Juventa.

Hänsel, Dagmar (Hg.): Projektunterricht. Beltz-Handbuch (1997). Weinheim und Basel, 2., neu ausgestattete Aufl. 1999: Beltz.

Jürgens, Eiko (Hg.): Erprobte Wochenplan- und Freiarbeits-Ideen in der Sekundarstufe I. Praxisberichte über effektives Lernen im Offenen Unterricht. Heinsberg 1994: Agentur Dieck.

Ders.: Offener Unterricht: Einige Anmerkungen zur aktuellen Diskussion und zur Praxis. In: Ders. (1994), S. 19 – 38.

- Kornmann, Reimer (Hg.): Erprobte Wochenplan- und Freiarbeits-Ideen in der Sekundarstufe I. Praxisberichte über effektives Lernen im Offenen Unterricht. Heinsberg 1994: Agentur Dieck.
- Kornmann, Reimer / Ramisch-Kornmann, Brigitte: Lernen in Projekten – oder: Veränderungen der Welt als Gegenstand und Impuls subjektorientierten Unterrichts. In: Geiling, Ute (Hg.): Pädagogik, die Kinder stark macht, S. 91 – 100. Opladen 2000: Leske + Budrich.
- Morgenthau, Lena: Was ist offener Unterricht? Wochenplan und Freie Arbeit organisieren. Mülheim an der Ruhr 2003: Verlag an der Ruhr.
- Peschel, Falko: Offener Unterricht – Idee, Realität, Perspektive. Baltmannsweiler 2002: Schneider Verlag Hohengehren.