

Perspektiven inklusiver Förderung

1 Problemaufriss: Inklusion und sonderpädagogische Förderung

Der Artikel 24 der „UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen“, die 2009 von Deutschland ratifiziert wurde, stellt die inklusive Beschulung von Schülern mit und ohne Beeinträchtigungen in den Mittelpunkt und bedingt einen eminenten Umbau bzw. eine Neugestaltung unseres Bildungssystems sowie der Organisationsformen der Förderung. Dies wird auch durch das Begriffsverständnis von Inklusion der Deutschen Unesco Kommission (2009, 9) sehr eindrücklich, die formuliert:

„Inklusion wird also als ein **Prozess** verstanden, bei dem auf die verschiedenen **Bedürfnisse** von allen Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen eingegangen wird. Erreicht wird dies durch **verstärkte Partizipation** an Lernprozessen, Kultur und Gemeinwesen, sowie durch Reduzierung und Abschaffung von Exklusion in der Bildung. Dazu gehören Veränderungen in den Inhalten, Ansätzen, Strukturen und Strategien. Diese Veränderungen müssen von einer **gemeinsamen Vision** getragen werden, die **alle Kinder** innerhalb einer angemessenen Altersspanne einbezieht, und von der Überzeugung, dass es in der Verantwortung des regulären Systems liegt, alle Kinder zu unterrichten“ (Deutsche Unesco Kommission 2009, 9; Hervorhebung durch die Autoren).

Wie jedoch eine qualitative Erhöhung der Partizipation genau aussehen soll, ist nicht definiert. Der Weg ist nicht festgelegt!

„Der Anspruch der inklusiven Bildung (...) ist nicht etwa gleichbedeutend mit der pauschalen Abschaffung des Förderschulwesens, und es wäre nachgerade absurd, den Begriff der Inklusion zum Vorwand für den Abbau sonderpädagogischer Fachkompetenz zu nehmen. Eine Billiglösung inklusiver Bildung kann und darf es nicht geben“ (Bielefeld 2010, 67).

Es geht aus sonderpädagogischer Sicht also darum, in Umkehrung der bisherigen Situation grundsätzlich die allgemeine Schule als prioritären Förderort zu betrachten und statt administrativen Verfügungen den Elternwunsch bei der Schulwahl zu beachten (Riedel 2010). Eine Schule, die diesem Leitprinzip Rechnung trägt, berücksichtigt die diversen (Lern-)Voraussetzungen und Bedürfnisse von Schülern, schafft eine Gemeinschaft, die alle Schüler willkommen heißt und desintegrative Strukturen und diskriminierende Einstellungen zu überwinden sucht. Das Ziel ist, die Transformation des Schulsystems, u.a. um sonderpädagogische Fachkompetenz auf allen Ebenen und in allen Schulformen zu etablieren. Dabei geht es um die Weiterentwicklung der Schulen, v.a. in Bezug auf die Erhöhung der Kompetenzen von Lehrkräften heterogene Lerngruppen effektiv zu fördern und damit einhergehend die Wandlung der Einstellungen der Akteure, so dass Vielfalt und Heterogenität nicht nur als Belastung, sondern auch als Chance betrachtet werden.

Inklusion erweist sich als relative Größe (Speck 2010), die wesentlich abhängig ist von der institutionellen und pädagogischen Fähigkeit Passungen zu schaffen zwischen den Bedürfnissen jedes einzelnen Schülers und dem schulischen Angebot: „Inklusion bedeutet, dass die reguläre Schule ihr Gesicht verändert, damit sie der Verschiedenheit ihrer Schüler gerecht wird. Sind hiermit alle Schulen gemeint, so haben wir es mit der grundlegenden Veränderung des gesamten Schulsystems zu tun, aber auch jeder einzelnen Schule“ (Biewer 2005, 106).

Für die Gestaltung des Prozesses der Inklusion ist ein rationales und realistisches Gegenstandsverständnis erforderlich, das ohne „ideologische Verzerrungen“ (Speck 2011, 84) eine klare Ausrichtung aufweist (Inklusion als Leitlinie der Bildungspolitik, -verwaltung und -praxis), aber keine neuen Zwänge durch Verabsolutierungen schafft. Fundamentale Forderungen nach *einer Schule für alle, immer und ohne Ausnahme*, sind nicht durch die o. g.

UN-Konvention gedeckt (Riedel 2010; Speck 2010). Auch Staaten mit jahrzehntelanger inklusiver Tradition stellen spezielle Schulen oder Klassen für Schüler mit besonderen Bedürfnissen nicht zur Disposition, sondern nutzen diese systematisch (Herz/Kuorelahti (2005) am Beispiel Finnland). Totale Inklusion hat sich bisher auch in Ländern, in denen die schulische Inklusion hohe Relevanz beansprucht, als nicht umsetzbar erwiesen, wie Kauffman/Hallahan (2005) bezugnehmend auf die USA in ihrem Buchtitel vermerken: „The Illusion of Full Inclusion“. Die soziale Formierung von Schülern mit und ohne Förderbedarf in einer Lerngruppe erzeugt nicht per se wünschenswerte Entwicklungs- und Lerneffekte für alle. So scheint nach der Studie von Huber (2009, 247) „...die flächendeckende Einführung des gemeinsamen Unterrichts ohne zusätzliche Evaluation der alltäglichen Schulpraxis im gemeinsamen Unterricht keine verantwortbare Alternative zur schulischen Separation zu sein“. Entscheidend ist die pädagogische Qualität, die in der Klasse und Schule freigesetzt wird – die Wirksamkeit der Lehr-Lern-Situation (Hattie 2013). Hegarty (2001) bringt es auf den Punkt: „Children have an inalienable right to high-quality, appropriate education. This should be provided in as inclusive a manner as possible, but there are times when inclusion is difficult or even impossible and must be set aside. The right to high-quality, appropriate education can never be set aside“ (ebd., 248).

Klemm beschreibt ein weiteres Dilemma inklusiver Bemühungen in Deutschland, wenn er in seinem 2013 von der Bertelsmann Stiftung in Auftrag gegebenen bildungsstatistischen Analyse zur Situation der Inklusion in Deutschland resümiert:

„Betrachtet man die Entwicklung der Jahre 2000/01 bis 2011/12, so zeigt sich: Deutschlandweit ist die Förderquote in diesem Zeitraum angestiegen – von 5,3 Prozent bis hin zu aktuell 6,4 Prozent. (...) Während es bei der Förderquote den beschriebenen Anstieg gab, ist die Entwicklung der Exklusionsquote – zumindest seit 2005/06 – durch Stagnation gekennzeichnet: Sie liegt seither bei 4,8 Prozent (...). Im gleichen Zeitraum stieg die Inklusionsquote an: Von 2001/02 bis 2005/06 nur ganz schwach von 0,7 auf 0,8 Prozent; danach verdoppelte sie sich von 0,8 (2005/06) auf 1,6 Prozent (2011/12). Für Deutschland insgesamt kann daher festgestellt werden, dass das vermehrte inklusive Unterrichten nicht zu einem Rückgang des Unterrichtens in Förderschulen geführt hat“ (Klemm 2013, 15).

Während die Förderquote in Deutschland eher als Makel betrachtet wird und die Inklusionsquote die neue anzustrebende Währung darstellt, gestaltet sich etwa die Situation in skandinavischen Ländern wie Finnland völlig anders. Hier wird zeitnahe und strukturierte sonderpädagogische Förderung als Qualitätsmerkmal schulischer Unterstützung verstanden. In Finnland erhalten ca. 21% aller Schüler im Laufe ihrer Schulzeit sonderpädagogische Förderung, in Deutschland dagegen sind es aktuell 6,4%. Die Förderung findet in Finnland überwiegend in der Regelschule statt und konzentriert sich auf die ersten Schuljahre, in Deutschland verhält es sich genau umgekehrt. Betrachtet man als Orientierungshilfe erfolgreiche internationale inklusive Organisationsformen, so fällt auch hier auf, dass trotz einer deutlich höheren Inklusionsquote auch in diesen Ländern, wie die Abbildung 1 zeigt, eine zeitweise Unterrichtung und Förderung in special classes und auch special schools stattfindet (vgl. Lindsay 2007). Besonderes Kennzeichen ist jedoch in diesem Modell die hohe Durchlässigkeit in den Organisationseinheiten - im Gegensatz zur nur geringen Durchlässigkeit in Deutschland, wo man sich zu der Aussage hinreißen lassen kann: einmal Förderschule – immer Förderschule! Die Durchlässigkeit insbesondere an Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung gemessen an der Rückführungsquote zurück in die Allgemeine Schule liegt in NRW und Niedersachsen bei ca. 10%, wobei im Primarbereich deutlich höhere Erfolge als im Sekundarstufenbereich erzielt wurden (vgl. Ricking & Hennemann 2008).

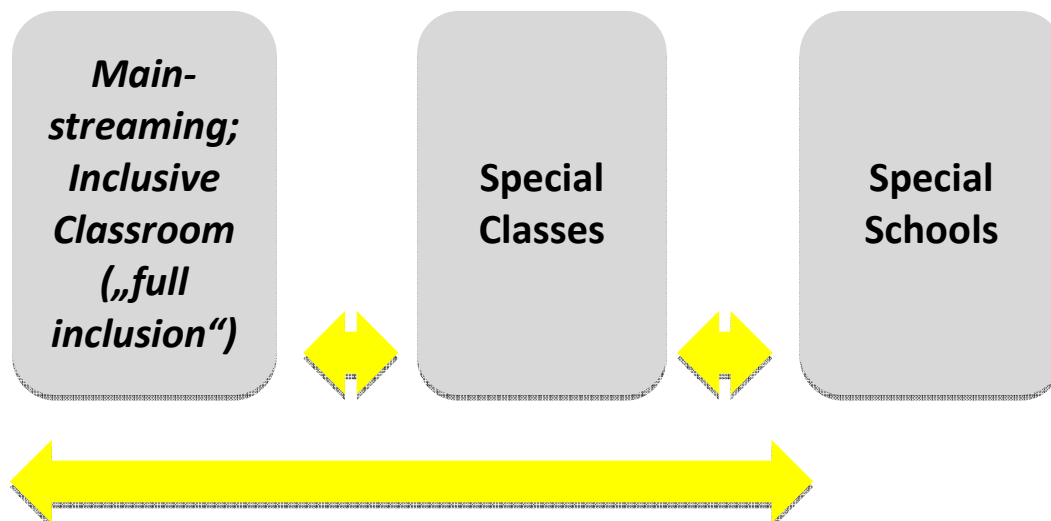


Abb. 1: Durchlässigkeit in einem gestuften Schul- und Fördersystem nach Lindsay (2007)

Das Wissen und die Kompetenz der Sonderpädagogik als Fachwissenschaft sind wichtiger denn je. Der besondere Rahmen der Förderschule kann im Rahmen einer inklusiven Gesamtstruktur ein sinnvoller Baustein sein. Konzeptionell ist die Förderschule mit dem Schwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung wie auch ihre Vorläuferinstitutionen seit den Zeiten des Arno Fuchs eine Durchgangsschule, die Schüler nur temporär besuchen sollen.

Gestuftes Fördersystem

Der Weg zur Inklusion im Bereich der schulischen Erziehungshilfe wird dahin führen, bestehende Systeme weiter zu entwickeln, die sich fortsetzende Ausdehnung der separierenden Beschulung zu stoppen, zu reduzieren und inkludierende Förderformate auszuweiten. Ziel ist es, gestufte Fördersysteme mit differenzierten Ansätzen und intensiver Vernetzung, v. a. mit der Jugendhilfe, flächendeckend zu etablieren. Sie bieten Optionen, Schüler mit Förderbedarf so zu fördern, dass der früher obligatorische Schritt, eine Umschulung in die Förderschule, sehr häufig umgangen werden kann (Spies et al. 2010; Team Modiedel/Ricking 2011).

Stufenmodelle werden bereits in vielen Regionen genutzt und haben sich bewährt. Diese Konzepte garantieren ein differenziertes Hilfsangebot und schaffen für Eltern, Schüler und Lehrer wählbare Optionen weiterer Förderung. Vorrang haben dabei die Maßnahmen der unteren inklusiven Stufen, um dem Schüler möglichst sein gewohntes Lernumfeld in der bekannten Klasse zu erhalten. Diese Leitlinie entspricht dem gültigen Prinzip des „least restrictive environment“ (prioritäre Förderung in dem am wenigsten einschränkenden, d.h. dem gewohnten, Umfeld) in den USA. Höherstufungen sind erst dann angezeigt, wenn offenkundig ist, dass die Möglichkeiten der jeweils niedrigeren Stufe maximal genutzt wurden, jedoch nicht ausreichen. Dieses handlungsleitende Modell macht deutlich, dass entgegen den traditionellen Verfahren die allgemeinen Schulen in großem Maße Verantwortung für die Förderung aller Schüler übernehmen. Insbesondere Grundschulen haben sich auf veränderte Förderstrukturen und Handlungsmuster einzustellen und in Kooperation sonderpädagogische Hilfen bereitzustellen.

Stufenmodelle ermöglichen einen präventiven und früh-interventiven Einsatz. In einer frühen, präventiven Förderung wird das Ziel angestrebt, den Entwicklungsgradienten, also die

Ausrichtung des weiteren Entwicklungsverlaufs, positiv zu beeinflussen (Hartke/Koch 2008). Je früher dies geschieht – die Formbarkeit und Plastizität von Geist und Körper sind trotz der Möglichkeit lebenslangen Lernens in den ersten Lebensjahren weitaus höher -, desto positiver sind zumeist die mittel- und langfristigen Verläufe. Diese Aussage trifft insbesondere für umfeldbezogene psycho-sozial und sozio-ökonomisch bedingte Entwicklungsrückstände im Kontext von Bildungsbenachteiligung und Deprivationserfahrungen zu. „Aufgrund der Prävalenz und Persistenz von Verhaltensstörungen und der fehlenden emotional-sozialen Kompetenzen empfiehlt sich die verbreitete Umsetzung eines praxisnahen, universellpräventiven Förderungsansatzes, mit dem die gezielte Vermittlung emotional-sozialer Kompetenzen einer großen Adressatengruppen erreicht werden kann. Insbesondere sind Kinder aus Risikofamilien aufgrund des natürlichen Setting (Kindergarten, Heilpädagogische Tagesstätte, Grundschule) leichter zu erreichen“ (Hillenbrand/Hennemann 2006).

Beispiel: Cascade-Model in der Provinz Quebec (Kanada)

In inklusionserfahrenen Ländern wie Kanada am Beispiel der Provinz Quebec finden sich sehr weit ausdifferenzierte Organisationsformen einer bestmöglichen Unterstützung von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Über allem stehen jedoch – trotz der vorhandenen organisatorischen Differenzierungsmöglichkeiten – die verstärkten Bemühungen einer weitreichenden schulischen Inklusion.

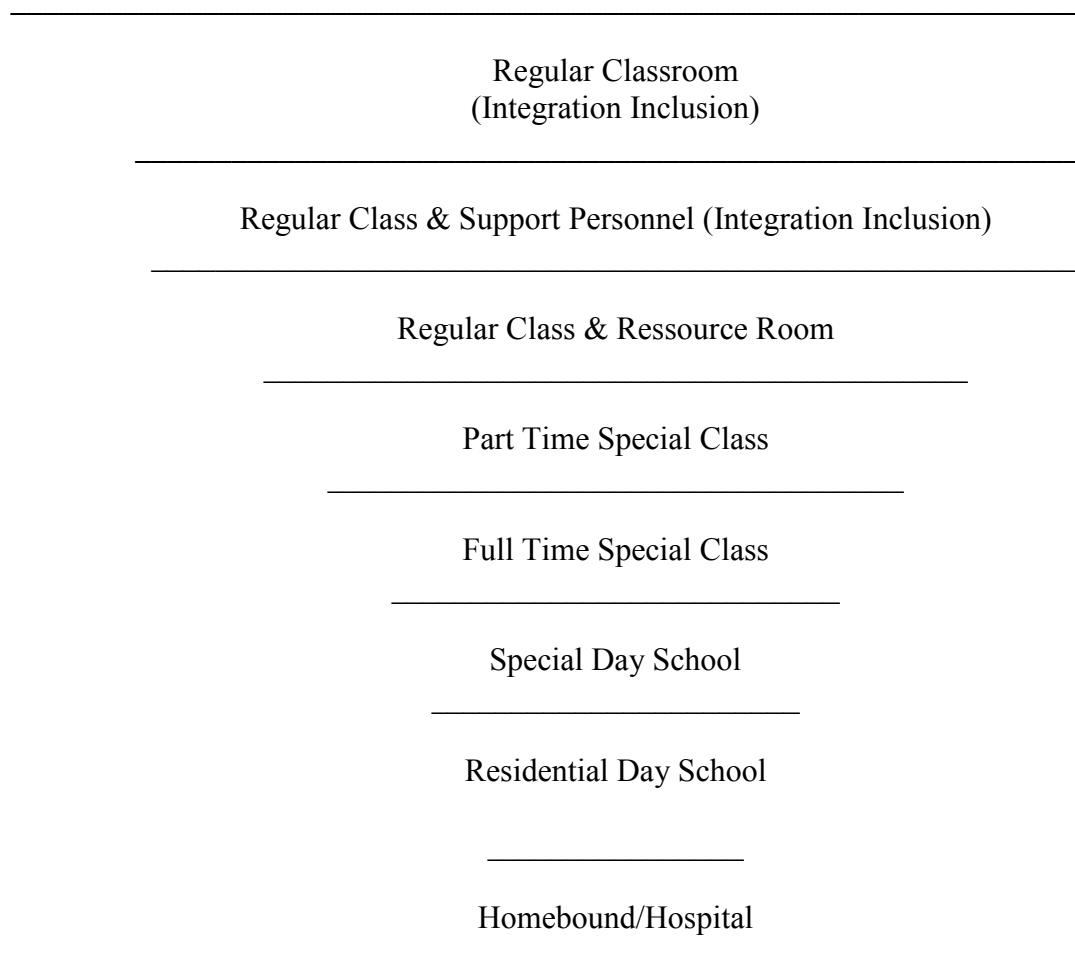


Abb. 2 Cascade Model (Winzer 1999)

Obwohl zwar jedem Kind und Jugendlichen grundsätzlich ein inklusives Angebot in einer regulären Klasse gemacht werden sollte, gibt es auch hier deutlich formulierte Einschränkungen, etwa wenn es die individuellen Fähigkeiten und Bedürfnisse des Kindes nicht zulassen oder wenn die Rechte der Mitschüler beeinträchtigt werden. Trotz der formulierten Einschränkungen besuchen bis zu 85% aller Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf die Regelschulen.

Beispiel: MoDiEDel in Delmenhorst

Die Fröbelschule in Delmenhorst und das Institut für Sonder- und Rehabilitationspädagogik an der Universität Oldenburg entwickelten ein integratives Fördersystem für Schüler mit Förderbedarf in der emotionalen und sozialen Entwicklung im Übergangsfeld von Förder- und Grundschule, dessen Konzept und Praxis evaluiert wird (Team Modiedel/Ricking 2011).

In den Grundschulen der Stadt finden die Schüler ein relativ enges Netz der Förderung vor, das im ersten Schritt auf den bestehenden Kompetenzen der Lehrkräfte mit z.T. vorhandenen Spezialkenntnissen (Beratungslehrer, Mediatoren, Umsetzer von Förderprogrammen,...) beruht. Alle Schulen sind darauf aufbauend mit einem sozialpädagogischen Angebot versorgt, das universelle präventive Kräfte freisetzt oder gezielte Unterstützung für Risikogruppen bereithält. Auf der nächsten Stufe findet der Mobile Dienst im Schwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung (MoDiEDel) fallbezogen Einsatz. Im Mittelpunkt steht die bedarfsgerechte Förderung der Schüler, um so ihren Verbleib in der Regelschule zu begünstigen und die aktive Teilhabe am Unterricht und Schulleben zu erreichen. Die Arbeitsgruppe des Mobilen Dienstes Delmenhorst, die aus Förderschullehrern und Sozialpädagogen zusammengesetzt ist, wird personell von der Förderschule betreut und schafft ein subsidiäres pädagogisches Angebot für die Grundschulen im Einzugsbereich. MoDiEDel ist ein wesentlicher Baustein innerhalb einer gestuften Förderstruktur (s.o.).

Als Arbeitsgrundlage wird von den Mitarbeitern des MoDiEDel das Programm Entwicklungstherapie/ Entwicklungspädagogik (ETEP) verwendet. Dieses Konzept geht aus der „Developmental Therapy“ hervor, das von Mary M. Wood Ende der 1960er Jahre in den USA entwickelt worden ist. Erste Anwendung in Deutschland fand das Modell in der deutschen Version 1991 in Essen. An der dortigen Jacob-Muth-Schule wurden die Verfahren von Bergsson eingeführt, übersetzt und weiterentwickelt (Erich 2008).

Insofern sind die (präventive) Förderung, integrative Beschulung und systemische Fallarbeit, also die Berücksichtigung der sozialen und institutionellen Kontexte der Schüler, als die drei übergeordneten Ziele der (sowohl sonder- als auch sozial-)pädagogischen Arbeit des MoDiEDel erkennbar. Fachlich wird im Mobilen Dienst ein entwicklungsorientierter und systemischer Ansatz umgesetzt, in dem Förderdiagnostik, kollegiale Beratung, Mediation, Elternkooperation und individuelle Förderung des Schülers die relevanten Bestimmungsstücke sind. Durch intensive Elterngespräche, die fest in der Prozessplanung verankert sind, wird der Kontakt zu den Eltern der betreuten Schüler gepflegt und Beratung realisiert. Eltern müssen ihrer Verantwortung gemäß in den Prozess der Förderung involviert werden und haben ein Anrecht auf alle Informationen zum Förderkonzept und zur -praxis. Voraussetzung dazu ist hohe Handlungstransparenz, ein positiv konnotierter Elternkontakt mit kooperativen Strukturen zwischen Schule und Elternhaus. Enge Kooperationsstrukturen mit Ämtern, medizinischen und therapeutischen Diensten, die fallspezifisch aktiviert werden, sind ebenso grundlegend.

Der Mobile Dienst wird in diesem Konzept ergänzt durch eine pädagogisch-therapeutische Kleingruppe, in die Schüler für eine Zeit von bis zu einem halben Jahr aufgenommen werden, um frühzeitig einer drohenden Ausgliederung entgegen zu wirken. Sie nimmt so eine Brückenfunktion in der institutionellen Förderstruktur zwischen Förder- und Grundschule ein und wird häufig dann genutzt, wenn die Förderoptionen des Mobilen Dienstes nicht ausreichen. Es wird innerhalb eines kooperativen Settings in der Grundschule mithilfe ressourcenorientierter Förderdiagnostik und pädagogisch-therapeutischer Verfahren Krisenintervention geleistet, der Förderrahmen wird neu gesetzt, perspektivisch weiterentwickelt und somit die Hilfe zielgerichtet differenziert.. Zweck ist, Schülern, die vielen schulischen und familiären Belastungsfaktoren ausgesetzt sind und Schule oft stressgeladen und negativ erleben, für eine gewisse Zeit einen Raum der gezielten Anregung und Neuausrichtung zu bieten und damit einen präventiven pädagogischen Handlungsansatz zu verknüpfen. Es sollen vier bis sechs Grundschüler mit Verhaltensproblemen, die zumeist auf akute Krisensituationen zurückgehen, interdisziplinär innerhalb eines pädagogisch-therapeutischen Fördersettings unter spezifischen räumlichen Bedingungen in der Grundschule unterstützt und unterrichtet werden, um daraufhin wieder begleitet in die Stammklasse zurückzukehren (Ricking 2006a).

Das gestufte Fördersystem in Delmenhorst:

5. Heimerziehung mit integrierter Beschulung
4. Förderschule mit dem Schwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung
3. pädagogisch-therapeutische Kleingruppe in der allgemeinen Schule
2. Mobiler Dienst emotionale und soziale Entwicklung
1. Sozialarbeit an (Grund-)Schulen

Die Evaluationsergebnisse konstatieren, dass es dem Mobilen Dienst gelingt, die gemeinsame Beschulung zu fördern und einen großen Teil der Zielgruppe im allgemeinen Schulsystem zu halten (Spies et al. 2010, Team Modiedel/Ricking 2011).

Ausblick

Inklusion beschreibt zum einen eine Idealnorm, ein Ziel, dem man stets versucht näher zu kommen. Zum anderen bezeichnet **sie** den Prozess der Approximation, der nun im Zentrum der Aufmerksamkeit liegen sollte. Dabei ist es als dringendes Erfordernis zu verstehen im allgemeinen Schulsystem so viel Förderkompetenz zu etablieren, dass auch glaubhaft von Inklusion gesprochen werden kann. Die Gestaltung des Prozesses sollte so angelegt sein, dass exkludierende Bedingungen und Prozesse abzubauen und Veränderungen im System zu vollziehen sind, die zu höheren Passungen und störungsärmeren Relationen führen. Es ist somit elementar, dass Schulen ihr Potenzial stärken, auch leistungsschwache Schüler, solche mit Migrationshintergrund, aus Familien mit Multiproblemlagen oder mit problematischem Verhalten einzubinden und bedarfsgerecht zu fördern. Der oft erhebliche Förderbedarf der Kinder und Jugendlichen, insbesondere in den Schwerpunkten emotionale und soziale Entwicklung und Lernen, bedingt eine beziehungs- und bindungsintensive Rahmung, adaptive didaktische Ansätze, eine ausgeprägte Kooperation mit Erziehungsberechtigten und die Einbindung in funktionierende Netzwerke unterstützender Dienste. Da die Systemfrage nicht ohne die Qualitätsfrage zu beantworten ist (Biewer 2005), sind deutlich mehr Forschungsanstrengungen als bisher gefordert, insbesondere zu den pädagogisch-didaktischen Gelingensbedingungen schulischer Inklusion.

Es ist Aufgabe der Sonderpädagogik im schulischen Bildungssystem innerhalb eines integrativen und präventiven Ansatzes die allgemeinen Schulen in der Entwicklung von Förderkompetenz zu unterstützen und ihre soziale Integrationskraft zu stärken. Auf eine

offene, unvoreingenommen Haltung bei den pädagogisch Tätigen hinzuwirken und so die sozial akzeptierte Eingliederung der Schüler zu begünstigen ist eine kontinuierliche Aufgabe. Die Bereitstellung personaler Ressourcen (z.B. für Mitarbeiter im Mobilen Dienst oder für Doppelbesetzungen) schafft erst den Rahmen für eine kompetente sonderpädagogische Begleitung der Förderung innerhalb eines gemeinsamen Förderkonzepts mit differenzierenden Lernhilfen und didaktischer Individualisierung (v. d. Groeben 2008).

Die Entwicklung hin zu einem stärker inklusiven Schulsystem ist unumkehrbar und insofern sind diesbezüglich spürbare Veränderungen zu erwarten – was ja zudem durch die gesetzliche Stärkung des Elternwillens noch unterstützt wird –, die nicht nur die Förderschulen betreffen. Notwendigerweise ist dieser Wandlungsprozess einzubetten in die Schulentwicklung, deren Ziel ein inklusives Handlungskonzept in jeder allgemeinen Schule und ein gelebtes Reintegrationskonzept in ggf. verbleibenden Förderschulen sein sollte. Die allgemeinen Schulen verfügen noch über unzureichende pädagogische Optionen Schüler mit Förderbedarf in der emotionalen und sozialen Entwicklung effektiv zu fördern. Dies zeigt sich bereits in einigen Bundesländern wie Bremen, Berlin oder sehr deutlich, durch den schrittweisen Abbau von Förderschulstandorten. Schon jetzt erfolgt eine deutlich spürbare Auflösung der Förderschulen Lernen, ohne eine sichtbare konkrete Absicherung eines äquivalenten sonderpädagogischen Förderangebots in der Allgemeinen Schule. Auch pädagogisch ist dieser Schritt nur schwer nachvollziehbar, da hiermit ggf. Kindern eine individuell erforderliche Unterstützung verwehrt wird.

Die Schulen auf dem Weg zur Inklusion benötigen in der Konsequenz mehr fachliche und personelle Ressourcen, die durch Kompetenz und die Bereitschaft, sich den neuen Schülergruppen zu öffnen, Handlungsfähigkeit schaffen. Um diesen Prozess zu unterstützen, können bereits erfolgreich implementierte und prozessbezogen evaluierte Organisationsformen, wie die in diesem Beitrag exemplarisch Vorgestellten, Orientierungshilfen sein. So können Mobile Dienste innerhalb einer komplexen Förderstruktur eine entscheidende Funktion in Bezug auf die konkrete Fallarbeit wie auch auf den nötigen Kompetenztransfer einnehmen. Die flächendeckende Einführung einer weitgehenden gemeinsamen Beschulung von nichtbehinderten und behinderten Kindern und Jugendlichen im Rahmen gestufter Systeme würde aller Wahrscheinlichkeit nach die sonderpädagogische Förderquote erkennbar steigen lassen, was in Ländern mit inklusivem Schulsystem gut zu beobachten ist (Herz/Kuorelahti 2005). Eine solche Entwicklung würde zwar die Kosten der sonderpädagogischen Förderung nicht senken, insgesamt jedoch für mehr Gerechtigkeit und Chancengleichheit im Schulsystem sorgen.

Quellen

- Ahrbeck, B. (2011). Der Umgang mit Behinderung. Stuttgart: Kohlhammer
- Bielefeld, H. 2010. Menschenrechte auf inklusive Bildung. Der Anspruch der UN-Behindertenrechtskonvention. Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete, 79, 66-69.
- Biewer, G. (2005). „Inclusive Education“ – Effektivitätssteigerung von Bildungsinstitutionen oder Verlust heilpädagogischer Standards. Zeitschrift für Heilpädagogik, 56, 3, 101-108
- Bless, G. (2007). Zur Wirksamkeit der Integration. Bern: Huber.
- Department of Education New Brunswick (Hrsg.) (2002). Guidelines and Standards – Educational Planning for Students with Exceptionalities. Online verfügbar unter <http://www.gnb.ca/0000/publications/ss/sep.pdf> (Zugriff: 12.09.2013)
- Deno, Stanley L. (Fal, 2003): Developments in curriculum-based measurement. In: The Journal of Special Education 37 (3), S. 184–192.

- Deutsche Unesco Kommission (2009). *Inklusion: Leitlinien für die Bildungspolitik*. Bonn: Deutsche UNESCO-Kommission e.V. (DUK).
- Erich, R. (2008). Entwicklungspädagogische Förderung von Kinder mit sozial-emotionalem Förderbedarf. In B. Gasteiger-Klicpera, H. Julius, / C. Klicpera (Hrsg.), *Sonderpädagogik der sozialen und emotionalen Entwicklung. Handbuch der Sonderpädagogik Band 3* (S. 622-644). Göttingen u.a.: Hogrefe Verlag.
- Groeben, v. d. A. (2008). *Verschiedenheit nutzen – Besser lernen in heterogenen Gruppen*. Berlin: Cornelsen
- Hartke, B. / Koch, K. (2008). Qualitätsstandards von Prävention und Präventionsforschung. In J. Borchert, B. Hartke / P. Jogschies (Hrsg.). *Frühe Förderung entwicklungsauffälliger Kinder und Jugendlicher*. Stuttgart: Kohlhammer, 37-56
- Hattie, J. (2013). *Lernen sichtbar machen*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Hegarty, S. (2001). Inclusive Education – a Case to Answer. *Journal of Moral Education*, 30, 3, 243-249.
- Herz, B./Kuorelahti, M. (2005). Integrativen Förderung in Finnland. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 9, 330-334
- Hillenbrand, C. (1999). Integration bei Verhaltensstörungen: Die Mobile Erziehungshilfe in Bayern. *Die neue Sonderschule*, 3 (44), 186-207.
- Hillenbrand, C./Hennemann, T. (2006). Präventive Erziehungshilfe in der Grundschulstufe. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 57, 2, 42-51
- Hippler, B. (1985). *Mobile schulische Erziehungshilfe. Pädagogisch-therapeutische Maßnahmen von Sonderschullehrern bei verhaltensgestörten Kindern an Grund- und Hauptschulen*. Birkach: Ladewig-Verlag.
- Huber, C. (2008). Jenseits des Modellversuchs: Soziale Integration von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Gemeinsamen Unterricht - Eine Evaluationsstudie. *Heilpädagogische Forschung* (1), 2–14.
- Huber, C. (2009). Gemeinsam einsam? Empirische Befunde und praxisrelevante Ableitungen zur sozialen Integration von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Gemeinsamen Unterricht. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 60, 7, 242-248
- Huber, C. (2011). Soziale Referenzierungsprozesse und soziale Integration in der Schule. *Empirische Sonderpädagogik*, 3, 20–36.
- Jensen, M. M. (2005). *Introduction to emotional and behavioral Disorders. Recognizing and managing problems in the classroom*. Upper Saddle River.
- Kauffman, J. / Hallahan, D. (2005). *The Illusion of Full Inclusion: A Comprehensive Critique of a Current Special Education Bandwagon*. Austin: Pro-Ed
- Kavale, K. A. & Forness, S. R. (May, 1996). Social skill deficits and learning disabilities: A meta-analysis. *Journal of Learning Disabilities*, 29 (3), 226–237. Verfügbar unter <http://dx.doi.org/10.1177/002221949602900301>.
- Kavale, K. a. S. F. (1999). Effectiveness of special education. In C. R. Reynolds & T. B. Gutkin (Hrsg.), *The handbook of school psychology (3rd ed.)* (S. 984–1024)
- Kivirauma, Joel & Ruoho, Kari (2007). Excellence through special education? Lessons from the Finnish school reform. In: *International Review of Education* 53, 283–302.
- Klemm, K. (2013). *Inklusion in Deutschland – eine bildungsstatistische Analyse*. http://www.bertelsmann-stiftung.de/cps/rde/xbcr/SID-9FE1D608-39300339/bst/xcms_bst_dms_37485_37486_2.pdf, zuletzt aufgerufen am 15.08.2013
- Lindmeier, C. (2009). Sonderpädagogische Lehrerbildung für ein inklusives Schulsystem? *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 60, 10, 416-427
- Lindsay, G. (2007). Educational psychology and the effectiveness of inclusive educational mainstreaming. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 1-24

- Niedersächsisches Kultusministerium. (2005). *Grundsatzertlass Sonderpädagogische Förderung*. Abgerufen am 20. September 2010 von <http://www.nibis.de/~as-lg2/download/grundsatzertlass.pdf>
- Preuss-Lausitz, U./Textor, A. (2006). Verhaltensauffällige Kinder sinnvoll integrieren – eine Alternative zur Schule für Erziehungshilfe. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 57, 1, 2-8
- Reiser, H., Willmann, M.& Urban, M. (2007). Sonderpädagogische Unterstützungssysteme bei Verhaltensproblemen in der Schule. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Ricking, H. (2005). Zum „Overlap“ von Lern- und Verhaltensstörungen. *Sonderpädagogik*, 35, 4, 235-248
- Ricking, H. (2006a). Entwurf einer Kurzzeit-Intervention für Schüler mit Beeinträchtigungen im Verhalten – Das Projekt Schulkur. In C. Hofmann/E. von Stechow (Hrsg.), *Sonderpädagogik und Pisa. Kritisch-konstruktive Beiträge* (S. 405-416). Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Ricking, H. (2006b). Wenn Schüler dem Unterricht fernbleiben. Schulabsentismus als pädagogische Herausforderung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Ricking, H./Hennemann, T. (2008). Stillstand oder Innovationen? Tendenzen in der Didaktik und Methodik im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. In G. Biewer/M. Luciak/M. Schwinge (Hrsg.), *Begegnung und Differenz: Menschen - Länder - Kulturen. Beiträge zur Heil- und Sonderpädagogik* (S. 361-370). Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Ricking H. & Ockenga, F. (Hrsg.) (2011). *Mobile Dienste in der schulischen Erziehungshilfe*. Oldenburg: diz
- Riedel, E. (2010). Gutachten zur Wirkung der internationalen Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung und ihres Fakultativprotokolls auf das deutsche Schulsystem. www.gemeinsam-leben.nrw.de/sites/default/files/Gutachten_Zusammenfassung_o.pdf.
- Schröder, U./Wittrock, M. (2002) (Hrsg.). *Lernbeeinträchtigung und Verhaltensstörung*. Stuttgart: Kohlhammer
- Speck, O. (2010). Schulische Inklusion aus heilpädagogischer Sicht. Reinhardt: München
- Speck, O. (2011). Wage es nach wie vor, dich deines eigenen Verstandes zu bedienen! *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 3, 84-91
- Spies, A./Chamakalayil, L./Wittrock, M./Ricking, H. (2010). Abschlussbericht. Wissenschaftliche Begleitung der „Delmenhorster Präventionsbausteine“. Oldenburg: Universität
- Team MoDiEDel & Ricking, H. (2011). Mobiler Dienst Emotionale und soziale Entwicklung Delmenhorst. In H. Ricking & F. Ockenga (Hrsg.). *Mobile Dienste in der schulischen Erziehungshilfe* (S. 59-69). Oldenburg: diz
- Winzer, M. (1999). Children with exceptionalities in Canadian classrooms. Scarborough, Ontario: Prentice Hall Allyn & Bacon Canada.
- Wocken, Hans (1996): Sonderpädagogischer Förderbedarf als systemischer Begriff. In: *Sonderpädagogik* 26 (1), S. 34–38.

Autor:

PD Dr. Heinrich Ricking
 Universität Oldenburg
 Institut für Sonder- und Rehabilitationspädagogik
 Uhlhornsweg
 26111 Oldenburg