

Stellungnahme für die Autorengruppe Bildungsbericht 2014

Themenschwerpunkt Schule

Die vorliegende Stellungnahme wurde in einer überarbeiteten Fassung im Heft 9, 2013, der Zeitschrift für Heilpädagogik veröffentlicht.

Vorbemerkung

Schon die Verwendung des Begriffs „Behinderung“ stellt eine Position innerhalb der Debatte dar, die umstritten sein wird. Vertreter einer sich „konstruktivistisch“ verstehenden Position sehen darin eine stigmatisierende Reifizierung der gesellschaftlichen Benachteiligung von Gruppen unserer Gesellschaft, die eine solche Benachteiligung und die darauf aufbauenden Institutionen (bspw. Förderschulsystem) damit legitimiert. Dies sollte in der Erstellung des Bildungsberichts evtl. selbstkritisch bedacht werden.

Allerdings nutzt die internationale Diskussion in weit überwiegender Mehrheit, insbesondere mit dem Terminus „disabilities“, weiterhin diesen oder ähnliche Begriffe. Innerhalb der empirischen Forschung besteht einerseits Konsens darin, dass der Begriff viel zu ungenau für die Forschung ist – von Sehschädigung über körperliche Beeinträchtigungen bis zu Lern- und Verhaltensstörungen – und daher der Konkretisierung durch operationalisierende Definitionen der Zielgruppe bedarf, andererseits aber der fundamentalistisch geforderte Verzicht auf jegliche Beschreibung von Merkmalen eher noch eine Belastung ihrer Situation darstellt. Die folgenden Aussagen versuchen diese empirische Position zu erläutern.

Begriff Behinderung

Der Terminus fand über das Sozialrecht Einzug in die Schule und Sonderpädagogik. In den 1960er Jahren wurde in der Eingliederungshilfe die Grundlage für Maßnahmen der Behindertenhilfe gelegt, der den Tatbestand eines Hilfsbedarfs über die Kategorie Schwerbehinderung, zunächst hauptsächlich im Bereich der beruflichen Tätigkeit, definierte. Insbesondere Ulrich Bleidick entwickelte in den 1960er und 1970er Jahren von diesem Begriff ausgehend eine kritisch-rationalistisch fundierte „Theorie der Behindertenpädagogik“, die verschiedenen Schulformen wurden in „Sonderschulen für Seh-/ Körper-/ Lernbehinderte, Geistig Behinderte“ u.ä. umbenannt, wengleich hier nicht konsequent verfahren wurde (Verhaltensgestörten, Hörgeschädigte) und die Kultusministerkonferenz definierte darauf aufbauend neun Formen von Sonderschulen (KMK 1972). Kriterium war jeweils die spezifische individuelle Schädigung, die eine Beschulung in der allgemeinen Schule aus damaliger Sicht unmöglich machte.

Die Empfehlung der Kultusministerkonferenz 1994 veränderte die Begrifflichkeit, indem nun von einem „Sonderpädagogischen Förderbedarf“ gesprochen wurde. Hiermit griff sie insbesondere den sog. Warnock-Report, erstattet von einer Kommission unter Mary Warnock für die britische Regierung 1978, auf, der von „special educational needs“ oder „special needs“ sprach. Damit sollte die Lösung von einer Defizitorientierung, die vor allem die Behinderung zur Grundlage nimmt, zum Ausdruck kommen. Die Kategorie Förderung wiederum geriet in der Folgezeit in die Kritik, da sie eine Passivität des Lernenden ausdrücke und die Aktivität des Sonderpädagogen in unzulässiger Weise hervorhebe (Schuck). In Beantwortung dieser Kritik und unter Bezug auf die internationale Diskussion schlägt die Empfehlung der Kultusministerkonferenz 2011 daher den Begriff „Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung“ vor.

Die heute genutzten Behinderungsbegriffe in den Schulgesetzen der Länder der Bundesrepublik Deutschland stellen keine empirisch anwendbaren Formulierungen dar. Sie betonen jeweils den Unterstützungsbedarf von Schülern, der besondere Maßnahmen und Institutionen erforderlich mache. Die Anwendung dieser Definitionen folgt weder innerhalb eines Bundeslands noch über mehrere Bundesländer hinweg einer empirisch tragfähigen Operationalisierung. Studien zeigen folglich regional sehr unterschiedliche Prävalenzraten und erhebliche Unterschiede zwischen den Bundesländern (Dietze, 2012; Kemper, 2012). Die Forschung wies schon früh auf das „Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma“ (Bleidick 1988) hin: Wenn durch die Etikettierung „Behinderung“ oder „Sonderpädagogischer Förderbedarf“ mehr Ressourcen durch die Schuladministration bereit gestellt werden, dann ist die Bereitschaft zur Etikettierung innerhalb des Systems sehr hoch, was zu erheblichen Disparitäten beiträgt (Bsp. Bremen: Hier wird häufig die hohe Zahl integrativ unterrichteter Schüler betont, aber die Häufigkeit der Etikettierung ist mit 7,5% der Schülerschaft deutlich höher als im benachbarten Niedersachsen mit 4,8%). Der Begriff Behinderung besitzt innerhalb des Schulsystems also eine Ressourcen legitimierende Funktion, ganz analog zur ursprünglichen Verwendung im Sozialrecht. Der Status Behinderung im Sozialrecht ist nur teilweise kompatibel mit dem Status in der Schule: Während in aller Regel Schüler der Förderschule Lernen keinen Behindertenausweis besitzen, ist dies bei ungefähr der Hälfte der Schülerinnen und Schüler der Förderschule Geistige Entwicklung der Fall. In der internationalen Forschung zeigen sich ganz ähnliche Probleme, was u.a. zu erheblichen Problemen in der Vergleichbarkeit von Daten führt (Lindsay, 2007).

Die zu skizzierenden Lösungsvorschläge aus der internationalen Forschung lassen sich m.E. in vier Argumentationen und Vorgehensweisen einordnen:

1. Verzicht auf die Feststellung einer Behinderung,
2. Detaillierte Deskriptionen von Behinderung auf der Basis internationaler Klassifikationssysteme,
3. Dimensionale Beschreibung individueller und sozialer Faktoren, die zu Behinderung als einem biopsychosozialen Interaktionsprozess und -produkt führen,
4. Erhebung der Häufigkeit sonderpädagogischer Unterstützung.

Ad 1.

Die UNESCO greift, ausgehend von der Tagung in Salamanca 1994, den Vorschlag des Warnock-Reports auf, nicht mehr von den Impairments oder Handicaps der Schüler auszugehen, sondern ihre Bedürfnisse zum Ausgangspunkt zu machen. Der Warnock-Report sah hiermit ca. 20 % aller Schülerinnen und Schüler angesprochen. Der Begriff Inklusion der UNESCO (2005) verzichtet bewusst auf eine Definition von bestimmten Schülergruppen, sondern betont die Verantwortlichkeit des Schulsystems für die Bedürfnisse aller Lernenden.

„Inclusion is seen as **a process** of addressing and responding to the diversity of needs of all learners through increasing participation in learning, cultures and communities, and reducing exclusion within and from education. It involves changes and modifications in content, approaches, structures and strategies, with a common vision which covers all children of the appropriate age range and a conviction that it is the responsibility of the regular system to educate all children“ (UNESCO, 2005, 13).

Demnach braucht es für die Gewährleistung bestimmter Ressourcen keine Feststellung einer Behinderung, da jede Schülerin und jeder Schüler die individuell benötigte Unterstützung erhält. Aus dieser Position resultiert der Verzicht auf eine operationalisierte Definition des Begriffs Behinderung als individuelles Persönlichkeitsmerkmal.

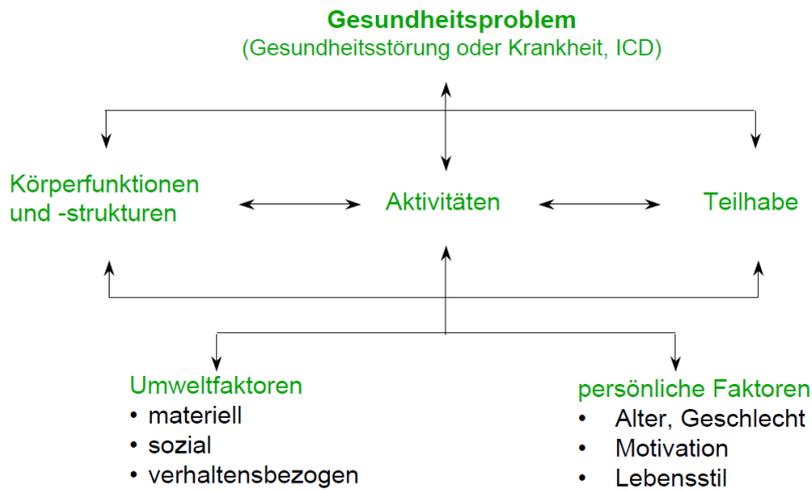
Ad 2.

In den qualitativ hochwertigen, internationalen empirischen Studien erweist sich der Begriff Behinderung, „disabilities“, als nicht ausreichend präzise, was insbesondere in den vorliegenden Metaanalysen bzw. Reviews zu den Wirkungen von Inklusion erschwerend wirkt (Dyson, Farrell, Polat, Hutcheson & Gallannaugh, 2004; Farrell, Dyson, Polat, Hutcheson & Gallannough, 2007; Lindsay, 2007; Ruijs & Peetsma, 2009; Kalambouka, Farrell, Dyson & Kaplan, 2007). Für empirische Studien erfolgt daher der Rückgriff auf die internationalen Klassifikationssysteme ICD und DSM mit ihren empirischen Kriterien. Diese werden im Forschungsprozess aufgrund der notwendigen Forschungsökonomie aber nur selektiv angewandt. Beispielsweise wird für die Evaluation von Maßnahmen der Lernförderung oder der Intervention bei psychischen Störungen im Kindes- und Jugendalter nicht eigens eine umfassende Prüfung aller Diagnosekriterien durchgeführt, sondern bestimmte, relativ einfach zu messende Indikatoren (Intelligenz, Rating der psychosozialen Belastung) als Kriterien zur Beschreibung der Zielgruppe angelegt. Hier erweist sich der Begriff Behinderung als viel zu unscharf. Zugleich zeigen die Studien eine sehr viel höhere Prävalenz von einzelnen Störungsformen als der Anteil von Schülerinnen und Schülern in den Sonderschulen, d.h. die Anzahl von Schülern mit besonderen Bedürfnissen geht weit über die Anzahl der Förderschüler hinaus. Während beispielsweise die Anzahl diagnostizierter Schüler mit dem Förderbedarf emotionaler und sozialer Entwicklung bei 0,8 % der Schulpflichtigen zwischen 6 und 15 Jahren liegt, belegt die international vergleichende KiGGS-Studie der OECD zur psychischen Gesundheit eine Prävalenzrate von 14,7 % (Hölling et al., 2007).

Ad 3.

Die in der internationalen Diskussion präferierte, aber für empirische Forschung bisher noch zu wenig operationalisierte Begrifflichkeit stellt die Verwendung der ICF (The International Classification of Functioning, Disability and Health) dar (Hollenweger & Kraus de Camargo, 2011). Die ICF geht von einem veränderten Verständnis von Behinderung aus, das zugleich Grundlage der internationalen Politik der letzten 15 Jahre ist (auch der Behindertenrechtskonvention oder des UN-Weltreports): Behinderung wird verstanden als ein universelles menschliches Phänomen, also nicht das Merkmal einer bestimmten sozialen Gruppe, und es ist ein Interaktionsprodukt zwischen dem Gesundheitsstatus, persönlichen Faktoren und Umweltbedingungen (Leonardi, 2008). Dieses Verständnis von Behinderung und die Klassifikation ICF bilden einen Rahmen zur Dokumentation des Zusammenhangs zwischen dem Gesundheitsstatus einer Person, ihren Aktivitäten und ihrer physischen, sozialen und emotionalen Umgebung, um so ein Bild der Lebenserfahrungen und -umstände von Behinderung zu erfassen, das zu einem besseren Verständnis des Gesundheitsstatus beiträgt. Die ICF wurde 2001 als Nachfolgemodell der ICIDH (International Classification of Impairment, Disabilities and Handicap) von der WHO verabschiedet. 2007 erfolgte die Ergänzung durch eine Version für Kinder und Jugendliche (ICF-CY). Dieser Klassifikation liegt ein biopsychosoziales Verständnis zugrunde.

Der Aufbau lässt sich am besten mit Hilfe der folgenden Grafiken darstellen (vgl. auch Kraus-de Camargo, 2007).



Die ICF dient der Feststellung des Förderbedarfs, der funktionalen Diagnostik, der Planung, Durchführung und Evaluation von Fördermaßnahmen in allen Lebensabschnitten und -bereichen. Die Entwicklung einer ICF-Version für das Kindes- und Jugendalter (ICF-CY) erlaubt die Beschreibung spezifischer Formen für diesen Entwicklungsabschnitt. Im Bereich Partizipation werden explizit die lebenslaufbezogenen Stufen des Bildungsprozesses (d810 – d839) aufgeführt, für die seit 2012 auch deutschsprachige Checklisten (Amorosa) vorliegen. In den Kontextfaktoren (e5) werden explizit Angebote zur Förderung geprüft. Es werden vereinfachte Kodierungen verwendet (1: keine Schädigung, Störung oder Barriere; 2: Schädigung, Störung oder Barriere liegt vor; 3: weitere Diagnostik/Recherche ist notwendig; 4: Zielbereich der Förderung; 5: nicht anwendbar).

	Teil 1: Funktionsfähigkeit und Behinderung		Teil 2: Kontextfaktoren	
Komponenten	Körperfunktionen und -strukturen	Aktivitäten und Partizipation [Teilhabe]	Umweltfaktoren	personbezogene Faktoren
Domänen	Körperfunktionen und Körperstrukturen	Lebensbereiche (Aufgaben, Handlungen)	Äußere Einflüsse auf Funktionsfähigkeit und Behinderung	Innere Einflüsse auf Funktionsfähigkeit und Behinderung
Konstrukte	Veränderung in Körperfunktionen (physiologisch) Veränderung in Körperstrukturen	Leistungsfähigkeit (Durchführung von Aufgaben in der standardisierten Umwelt)	Fördernde oder beeinträchtigende Einflüsse von Merkmalen der materiellen, sozialen und einstellungsbezogenen Welt)	Einflüsse von Merkmalen der Person

	ren (anatomisch)	Leistung (Durchführung von Aufgaben in der gegenwärtigen, tatsächlichen Umwelt)		
positiver Aspekt	Funktionale und strukturelle Integrität	Aktivitäten und Partizipation [Teilhabe]	Positiv wirkende Faktoren	nicht anwendbar
	Funktionsfähigkeit			
negativer Aspekt	Schädigung	Beeinträchtigung der Aktivität Beeinträchtigung der Partizipation [Teilhabe]	negativ wirkende Faktoren (Barrieren, Hindernisse)	nicht anwendbar
	Behinderung			

(Kraus-de Camargo, 2008)

In der ICF findet sich nach meiner Einschätzung eine sehr gute Begründung für die lebenslaufbezogene Perspektive des Bildungsberichts. Allerdings erlauben auch diese Checklisten bisher nicht die ökonomische Durchführung von Large Scale Untersuchungen. Der Rückgriff auf die Schulstatistik stellt bisher die einzige mögliche Form einer Generierung von näherungsweise zuverlässigen Daten dar. Allerdings müssen die Definitionen und Operationalisierungen der Schulstatistik dringend vereinheitlicht werden, damit vergleichende Aussagen möglich sind (Bsp. Zuordnung der Kooperationsklasse/ Außenklassen). Zudem sind die teilweise hohen Dynamiken zu berücksichtigen (Bsp.: Rückschulungen und Neuaufnahmen im Förderschwerpunkt Sprache können sich im Verlauf der Grundschulzeit quantitativ die Waage halten).

Ad 4. Erhebung der Häufigkeit sonderpädagogischer Unterstützung

Aufgrund der bisher nicht geklärten Begrifflichkeit von Behinderung, die bspw. die stark divergierenden Angaben der EU-Staaten im Weltbericht erklärt (WHO/ World Bank, 2011, S. 271ff), gehen zahlreiche Berichte und Studien eher den Weg, die sonderpädagogische Unterstützung zu erheben. Sonderpädagogische Unterstützung wird in der EU beschrieben als

„Education designed to facilitate the learning of individuals who, for a wide variety of reasons, require additional support and adaptive pedagogical methods in order to participate and meet learning objectives in an educational programme. Reasons may include (but are not limited to) disadvantages in physical, behavioural, intellectual, emotional and social capacities. Educational programmes in special needs education may follow a similar curriculum as that offered in the parallel regular education system, however they take individuals' particular needs into account by providing specific resources (e.g. specially trained personnel, equipment, or space) and, if appropriate, modified educational content or learning objectives. These programmes can be offered for individual students within already existing educational programmes, or be offered as a separate class in the same or separate educational institutions“ (Ebersold, 2012, 2).

Ein fundiertes Beispiel für die Operationalisierung und Erhebung wichtiger Daten stellt die aktuelle Studie zur Entwicklung der Organisation sonderpädagogischer Förderung von 1990 bis 2007 (McLeskey, Landers, Williamson & Hoppey, 2012) dar. Das Vorgehen, das bereits seit den 1990er Jahren in fundierter Weise die Entwicklung der Struktur sonderpädagogischer Förderung in den USA analysiert, deckt sich mit Ansätzen in der EU und könnte hilfreich für die Bildungsberichterstellung sein: Auf der Basis der jährlichen Schulstatistik (Reports des U.S. Department of Education) werden die Platzierung der Schülerinnen und Schüler mit Disabilities unterschieden und operationalisiert: General Education (mehr als 80 % eines Schultags im gemeinsamen Klassenraum), Pullout (40 bis 79 % eines Schultags im gemeinsamen Klassenraum), Separate Class (weniger als 40 % eines Schultags im gemeinsamen Klassenraum) sowie Special School (spezielle Institutionen sonderpädagogischer Förderung). Die beiden letztgenannten Kategorien werden zusammengefasst. Rechnet man die Daten (McLeskey et al., 2012, 133) in Prozente um, dann sind 6,5 Prozent aller Schüler in General Education mit „disabilities“ diagnostiziert, 2,5 % befinden sich in Pull Out Programmen und 2,2 % der Schülerschaft in separaten, spezialisierten Einrichtungen. Insgesamt sind 11,3 % der Schülerschaft der Vereinigten Staaten mit Disabilities diagnostiziert. Diese Gruppe wird zu 57,84 % in der General Education, 22,42 % in Pull Out und 19,66% in spezialisierten Institutionen unterrichtet. Die Studie analysiert im Folgenden die Entwicklungen in Abhängigkeit vom Alter und der zugrunde liegenden Disability, wobei die Autoren die „High-Incidence“ Formen heraus gegriffen werden (Emotional disturbance, Intellectual disability, Other Health Impairments, Specific Learning Disabilities und Speech/ Language Impairments). Aufgrund der vorliegenden Daten kann die Studie auch längsschnittliche Entwicklungen aufdecken. Hier belegt die Studie eine deutliche Ausweitung der sonderpädagogischen Unterstützung in der Form der General Education, insbesondere in der Sekundarstufe.

Betrachtet man diese Daten und die vorgelegten Analysen genauer, fallen die Unterschiede zum deutschen Schulsystem deutlich auf. Während in Deutschland auf Basis der Schulstatistik der KMK ca. 6,3 % aller Schüler und Schülerinnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf diagnostiziert werden, von denen ca. 22% in der allgemeinen Schule und 78% in Förderschulen unterrichtet werden, sind dies in den USA 11,3 %. Die Prävalenz von „disabilities“ in den amerikanischen Schulen ist also um 5 Prozentpunkte höher als die entsprechende Kategorie in Deutschland. Hintergrund ist das viel umfassendere Verständnis von disabilities: In den USA erhalten auch Kinder mit Lese-Rechtschreibschwäche, Aufmerksamkeits- und Konzentrationsstörungen (ADHS) und mit emotional-sozialen Problemen eine sonderpädagogische Unterstützung, die im deutschen Bildungssystem keine spezifische Förderung erhalten, jedoch gewissermaßen „organisatorisch inkludiert“ sind! Zugleich erfolgt diese Unterstützung in erheblich größerem Maß in der allgemeinen Schule, so dass auch ein „höheres Maß an Inklusion“ erreicht wird. Ganz analog zeigen Daten der OECD enorme Unterschiede der Anteile von Schülerinnen und Schülern mit disabilities zwischen den Staaten (Robson, 2005). Dieser Befund weist auf eine fundamentale Problematik hin: Wenn auf der Basis von Schulstatistiken Vergleiche über das Ausmaß von Inklusion gezogen werden, ist die Datenbasis sehr kritisch auf Vergleichbarkeit zu prüfen! Zudem ist die Statistik zur Inklusionsrate, die ansonsten gerne zur Argumentation herangezogen wird (Klemm, 2009; Klemm, 2010; Preuß-Lausitz, 2012), sehr ungenau: Der Weltbericht 2011 (WHO/ World Bank, 2011, 211) spricht lapidar davon, dass für Deutschland keine Daten zu „special classes“ vorliegen. Nach Rücksprache mit Mitarbeitern der KMK liegen durchaus erheblich differenziertere Daten der Schulstatistik vor, sie werden bisher aber nicht differenziert ausgewertet.

Differenzierung schulrelevanter Formen von „Behinderung“

Klassischerweise erfolgt die Einteilung nach Behinderungsarten, die von der KMK (1994) genannt und in den späteren Empfehlungen zu den Förderschwerpunkten beschrieben werden (z.B. KMK 1999, 2000). Allerdings sind bei näherer Betrachtung diese Behinderungsarten sehr unscharf gefasst. Zudem zeigen die empirischen Befunde zur Realität in den Förderschulen erhebliche Überschneidungen. Nicht nur, dass häufig Komorbiditäten der Förderschwerpunkte Lernen, Verhalten und Sprache beobachtet werden, auch in den Förderschwerpunkten Hören (40% Komorbidität zu psychischen Störungen) und Geistige Entwicklung (60 bis 80 % Komorbidität) zeigen sich in hohem Maße gemeinsam auftretende Probleme, die jeweils die Bildungsbiographie gravierend belasten (Hillenbrand, 2009). Damit aber ist die Zuweisung zu einem der formulierten Förderschwerpunkte letztlich dezisionistisch.

Aus der Perspektive der Schule und des Unterrichts kann die Zielsetzung des Lernprozesses zu Grunde gelegt werden, wodurch zwei grundlegende Kategorien von Behinderung unterschieden werden:

- Formen von Behinderung, die eine Veränderung der Zielsetzungen des Unterrichts erfordern, und
- Formen von Behinderung, die solche Änderungen nicht erfordern, sondern durch Veränderungen der Rahmenbedingungen (u.a. Zeit, Raum, Material), zusätzlicher Assistenz (Personal, Medien, Kommunikationssysteme) oder veränderter Methodik (Braille, DGS, Ringschleife) zum gleichen Lernziel führen können.

Diese beiden Kategorien unterscheiden sich in der Aufgabenstellung für die Schule fundamental.

Zielgleiche Unterrichtung erfolgt teilweise in den Förderschwerpunkten Sehen, Hören, körperlich-motorische Entwicklung, Sprache und emotional-soziale Entwicklung. Insbesondere die Sinnes- und Körperschädigungen erfordern einen hohen Material- und Personaleinsatz (z.B. Pflegebäder, Blindenschriftdrucker, gedämpfte Klassenräume, Fahrstuhl), durch den die Umwelt angepasst werden muss. Durch die Unterstützung in den o.g. Dimensionen kann dann der Bildungsgang der besuchten Schulform, evtl. zeitlich verzögert, erfolgreich durchlaufen werden. Hierzu liegen – kaum beachtet – in allen Schulformen teilweise jahrzehntelange Erfahrungen vor. Allerdings ist diese Kategorie quantitativ eher die Ausnahme.

Zieldifferente Unterrichtung erfordert die Anpassung des Bildungsgangs in Zielen und Inhalten. Hier sind an erster Stelle die Förderschwerpunkte Lernen und Geistige Entwicklung zu zählen. Allerdings treten sehr häufig Komorbiditäten auf, wenn etwa durch die vorliegende Hörschädigung zugleich die Sprachentwicklung beeinträchtigt wird, dadurch aber zugleich eine Retardierung der Basisfertigkeiten für schulisches Lernen (bspw. phonologische Dimensionen, Grammatik, Wortschatz, Vorwissen, kognitive Strategien) erfolgt.

Die Entwicklung scheint eher darauf hinaus zu laufen, dass Schülerinnen und Schüler der ersten Kategorie relativ problemlos in den allgemeinen Schulen unterrichtet werden können, hingegen für Schülerinnen und Schüler der zweiten Kategorie deutlich schlechtere Bedingungen dafür

bestehen: Die Integrationsquote von Kindern und Jugendlichen mit geistiger Behinderung ist die niedrigste aller Behinderungsarten.

Die Professionen der Sonderpädagogik wiederum haben sich eher auf bestimmte Behinderungsbilder spezialisiert, deren methodisches Know-How gewissermaßen die Professionstechnologie bildet (Gebärdensprache, Braille-Schrift, Unterstützte Kommunikation, therapieimmanenter Sprachunterricht, spezifische Verfahren der Lernunterstützung, spezifische Ausformungen sonderpädagogischer Diagnostik und Förderplanung, Kooperation und Beratung). Daher fühlen sich zahlreiche Sonderpädagoginnen und -pädagogen in anderen Feldern unsicher, wenn etwa für die pflegerische Betreuung zahlreicher Schüler mit geistiger Behinderung Kenntnisse in der Sondenernährung notwendig sind, aber nicht systematisch vermittelt werden (Kuhl & Spies, 2013). Hinzu kommt die Kooperation mit pflegerischen und therapeutischen Maßnahmen (Physiotherapie, Ergotherapie, Logotherapie), die bei vielen Behinderungsformen zur notwendigen Unterstützung im Alltag gehört. Zum professionellen Selbstverständnis vieler Sonderpädagogen gehört zudem die intensive pädagogische Arbeit als verantwortliche Bezugsperson in kleinen Gruppen und besonderen Settings. Die beschriebenen Aufgaben wiederum bilden für die allgemeinen Schulen ganz neue, bisher unbekannte Tätigkeitsfelder.

Ein anderer Ansatz folgt eher statistischen Kriterien. Eine mögliche Vorgehensweise zur Differenzierung stellt die Unterscheidung von Behinderungsformen, die häufig vorkommen (High-Incidence Disabilities Category; McLeskey et al., 2012, 134), gegenüber seltenen Behinderungsformen (Low-Incidence) dar. Behinderungsformen mit hoher Auftretenswahrscheinlichkeit stehen im Mittelpunkt der aktuellen Debatte. Hierzu zählen McLeskey et al. die Gefühls- und Verhaltensstörung (Emotional disturbance), intellektuelle Behinderung (Intellectual disability), andere gesundheitsbezogene Schädigungen (Other Health Impairments), Lernstörungen (Specific Learning Disabilities) und Sprachbeeinträchtigungen (Speech/ Language Impairments). In der Konsequenz kann für diese Beeinträchtigungsformen eine erhebliche Verbreitung erwartet werden, so dass in einigen Bundesländern eine systemische, rechnerische Zuweisung von sonderpädagogischen Ressourcen erfolgt (Sonderpädagogische Grundversorgung in Niedersachsen: 2 Stunden sonderpädagogische Förderung pro Grundschulklasse in der Woche; in Hamburg Integrative Regelklassen mit 5 Stunden pro Woche).

Die beschriebenen Aufgaben führen dazu, dass die Etablierung des Systems besonderer Institutionen (auch historisch gesehen: Heilpädagogische Anstalten – Hilfsschulen – Sonderschulen – Förderschulen) eine wichtige Entlastungsfunktion für die allgemeine Schule einnimmt. Der deutliche Anstieg der Häufigkeit diagnostizierter Schülerinnen und Schüler innerhalb der letzten 10 Jahre ohne Rückgang der Schülerzahl in den Förderschulen belegt dies erneut. Die allgemeine Schule führt so eine Delegation von Aufgaben durch, für die sie in der Tat bisher nicht vorbereitet und ausgestattet ist. Die Förderschule konturiert sich andererseits als unverzichtbares und bedürfnisspezifisches Angebot im Schulsystem, ohne dem eine erfolgreiche Bildungsbiographie für Schülerinnen und Schüler mit Behinderungen nicht vorstellbar wäre. Beide Positionen bedürfen einer grundlegenden Revision.

Umgang von Schulen mit Behinderung

Die Delegation sonderpädagogischer Aufgaben an besondere Institutionen (Förderschulen) entlastete also die allgemeinen Schulen und legitimierte die Förderschulen – durch die UN-Konvention veränderte sich grundsätzlich die bildungspolitische und öffentliche Aufmerksam-

keit. Besonders kritisch verläuft die Diskussion im Bereich des Förderschwerpunkts Lernen. Es ist mit Abstand der Förderschwerpunkt mit der größten Prävalenz (ca. 40% aller Förderschülerinnen und -schüler besitzen eine Diagnose Förderschwerpunkt Lernen), zugleich erscheint gerade hier die Frage einer klar operationalisierbaren „Behinderung“ unbeantwortbar. Insofern zeigen sich Tendenzen in den Schulgesetznovellen, genau diese Schulform aufzulösen. Allerdings weisen internationale Studien zur Effektivität inklusiver Settings darauf hin, dass gerade die Gruppe der „mild disabilities“ stärker von besonderen Settings wie special classes profitiert (Newman, Wagner, Cameto & Knokey, 2009; Lindsay, 2007; Ruijs & Peetsma, 2009).

Die Daten im Förderschwerpunkt soziale und emotionale Entwicklung zeigen eine explosionsartige Zunahme der Zahlen dieser Zielgruppe: Die Anzahl der Schülerinnen und Schüler in diesem Förderschwerpunkt verdoppelte sich in 10 Jahren, hier aber insbesondere der Schülerinnen und Schüler in integrativen Settings (Weishaupt, 2013). Diese Entwicklung belegt die Nutzung der mit der Etikettierung verbundenen Ressourcen (Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma; Bleidick, 1988): Wenn für schwierige Schülerinnen und Schüler nun auch Mittel bereit stehen, dann werden sie unter Anwendung unscharfer Kriterien entsprechend diagnostiziert. Die Folgen sind nicht unproblematisch: Mit der Diagnose können Prognosen und Stigmatisierungsprozesse verbunden sein, die eine nachteilige Wirkung auf die Entwicklung der Schülerinnen und Schüler haben können. Andererseits löst diese Zielgruppe die größten Besorgnisse bei pädagogischen Fachkräften aus (Lindsay, 2007, Forlin et al, 2009). In Deutschland zeigen sich deutliche Tendenzen, mittels Aufhebung der Schulpflicht die Schüler mit besonders problematischen Verhaltensweisen aus dem Bildungssystem in sozialpädagogische Maßnahmen (Schulverweigerer-Projekte) zu verweisen (Gesetzentwurf der Landesregierung NRW, 2012). Aber auch die Beschulung in integrativen Settings löst nicht die Probleme (Newman, Wagner, Cameto & Knokey, 2009), vielmehr sind intensive Modelle der Kooperation schulischer, therapeutischer und sozialpädagogischer Hilfen (Pritchard & Williams, 2001) mit Nutzung evidenzbasierter Verfahren (Durlak et al, 2011; Wilson et al., 2003) settingübergreifend erfolgversprechender (DeSwart, 2012). Dabei kann auch die Nutzung spezialisierter Einrichtungen (Heimerziehung mit Schule) längerfristig durchaus positive Wirkungen haben (Farrell & Polat, 2003).

Der Tendenz zur Delegation erschwelter Erziehungsprozesse muss durch ein fundiertes Konzept der Prävention und frühen Intervention in der allgemeinen Schule entgegen gewirkt werden, ohne die Lehrkräfte der allgemeinen Schule mit Aufgaben, für die sie keine Qualifizierung besitzen, überfordert wären. Deutliche Widerstände durch Lehrerorganisationen, beispielsweise in Hamburg (Lehrerkammer, 2012), belegen die großen Besorgnisse. Insbesondere bei Behinderungen, die einen lernzieldifferenten Unterricht erfordern, fehlt es bisher an den notwendigen Kompetenzen der Lehrkräfte in evidenzbasierten Verfahren des Unterrichts (Runow & Borchert, 2002; Grosche & Grünke, 2008, Grünke 2006). Zugleich müssen die Sonderpädagoginnen und -pädagogen eine Neuorientierung ihrer Aufgaben vollziehen, die vielleicht nicht unbedingt ihrem Wunsch entspricht und der sie oft als Einzelperson gegenüber stehen. Für ein inklusives Bildungssystem ist jedoch die breite Etablierung wirksamer, präventiv orientierter sonderpädagogischer Maßnahmen unverzichtbar. Die empirischen Befunde zu den Wirkungen verschiedener Organisationsformen sonderpädagogischer Förderung in den Bildungssystemen zeigen zudem – entgegen den Ergebnissen aus Modellversuchen und verbreiteter Annahmen im deutschen Sprachraum – kaum eine Überlegenheit irgendeiner der Organisationsformen Mainstreaming, special class oder special school (Dyson, Farrell, Polat, Hutcheson & Gallannaugh, 2004; Farrell,

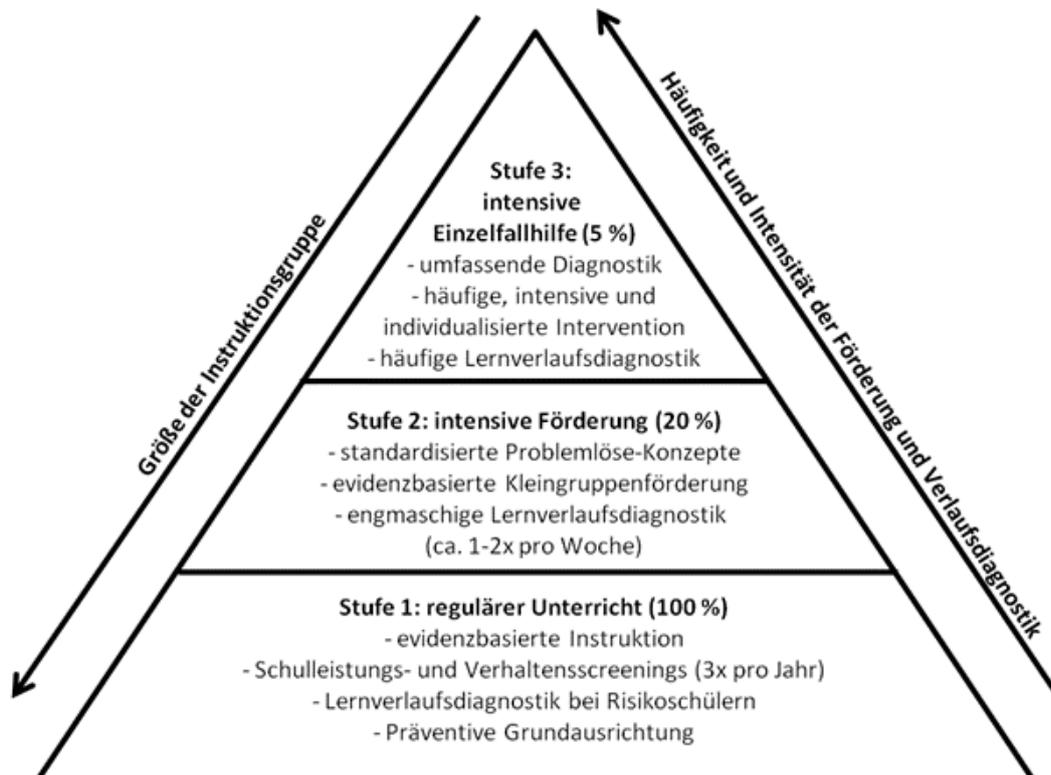
Dyson, Polat, Hutcheson & Gallanough, 2007; Lindsay, 2007; Ruijs & Peetsma, 2009; Kalam-bouka, Farrell, Dyson & Kaplan, 2007).

Zudem bieten inklusive Bildungssysteme eine massive Ausweitung sonderpädagogischer Förderung im Sinne der Prävention an. Im finnischen Bildungssystem bspw. erhalten knapp 30 % aller Schüler im Lauf eines Schuljahrs eine Form von sonderpädagogischer Unterstützung (Schroeder, 2010), die zugleich einen wesentlichen Beitrag für den Erfolg auch im internationalen Vergleich darstellt (Grubb, 2005). Inklusive Bildung stellt nach den internationalen Befunden die Aufgabe, sonderpädagogische Förderung quantitativ massiv auszuweiten. Österreich setzt dem die gesetzliche Fixierung einer Obergrenze entgegen (Gebhardt, Krammer & Rossmann, 2013). Ob damit dem Recht auf wirksame Bildung (vgl. Unesco) und damit dem Auftrag inklusiver Bildung entsprochen wird, lässt sich kritisch diskutieren.

Maßnahmen zur Verbesserung der Partizipation im Bildungsbereich

Für den Bereich zielgleichen Unterrichts ist die Sicherstellung der skizzierten Rahmenbedingungen in den allgemeinen Schulen unverzichtbar, soll nicht unter dem Etikett „Inklusion“ eine Verletzung des Rechts auf Bildung (Art. 24 BRK) erfolgen. Die Schulträger zeigen hier große Besorgnisse über die finanziellen Lasten, die auf sie zukommen (die potentiellen Ersparnisse durch geringere Schülerbeförderungskosten werden i.a.R. nicht gegengerechnet). Der Gesetzentwurf 2012 der Landesregierung NRW betont beispielsweise sehr stark solche Vorbehalte. Hier sind der politische Wille und eine schrittweise Veränderung der Situation einzufordern.

Für den Bereich der zieldifferenten Beschulung, und damit für die weit überwiegende Mehrheit der Schülerinnen und Schüler mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung, muss ein fundiertes, die wirksame Prävention betonendes Konzept umgesetzt werden. International weit verbreiteter Standard ist hier das Response-to-Intervention Modell (RTI, Huber & Grosche, 2012). Es stellt den Wechsel von einem „Wait-to-fail“-Ansatz zu einer präventiven, proaktiven Organisation der sonderpädagogischen Unterstützung dar. Mittels ökonomischer Messverfahren, z.B. eine wöchentliche Überprüfung des Lesefortschritts (Curriculumbasiertes Messen) (Walter, 2011; Mahlau, Diehl, Voß, & Hartke, 2011), erfolgt eine frühe Identifikation, Prävention und Intervention bei entstehenden Lern- und Entwicklungsproblemen. Bereits bei leichten Lernrückständen erhalten die Schüler in drei Förderstufen mit zunehmender Intensität eine Unterstützung mit Hilfe von evidenzbasierten Verfahren der Lernförderung. Die Effekte werden laufend überprüft, um die Interventionen bei Bedarf zu intensivieren und adaptiv den Bedürfnissen der Schüler anzupassen. Analog arbeitet das Modell auch bei Verhaltensproblemen.



(Huber & Grosche, 2012, 314)

Dieses Konzept führt auch zu einem Profit für Schülerinnen und Schüler ohne Behinderung: Die Stufe 1 setzt die Nutzung evidenzbasierter Verfahren, also einen hochwertigen und wirksamen Unterricht, für alle Schüler voraus (Hattie, 2009)!

Damit dieses Modell erfolgreich umgesetzt werden kann, müssen einerseits die Lehrkräfte der allgemeinen Schule in diesen Verfahren, aber auch in kooperativen Lernformen, Differenzierung, Diagnostik und Grundlagen der Kooperation qualifiziert werden. Sonderpädagogische Fachkräfte müssen verstärkt nach dem Prinzip der Evidenzbasierung ausgebildet, zugleich aber für Diagnose-, Beratungs- und Evaluationsprozesse qualifiziert werden. Für die Transitionsprozesse auf den Stufen des Bildungssystems sind gezielte Präventionsmaßnahmen vorzusehen: Kooperation der Fachkräfte, Rahmenbedingungen in den aufnehmenden Institutionen und wirksame Maßnahmen sind zu etablieren (Bsp. STEP, Check & Connect; Hennemann & Hillenbrand, 2009).

Merkmale erfolgreicher Inklusion

Der Auftrag zur Etablierung eines inklusiven Bildungssystems wird nach BRK und UNESCO also keineswegs durch die Auflösung der Förderschulen und die Aufnahme aller Schüler mit Behinderung in die allgemeine Schule erfüllt, sondern durch die Erfüllung der Bedürfnisse (SEN).

Erfolgreiche Inklusion sollte daher entscheidende Entwicklungsbereiche unterstützen:

- akademisches Lernen: Orientierung an individuellen Lernfortschritten, regelmäßiger Einsatz von Lernstandsdiagnosen, sowohl durch wissenschaftlich fundierte, normierte Verfahren als auch durch curriculumbasierte Methoden; gezielte Erweiterung des bereichsspezifischen Wissens, Aufbau eines effektiven Arbeitsverhaltens durch Nutzung geeigneter Lernstrategien (Arbeitsgedächtnis, Metakognition (Grünke, 2006; Walter, 2001; Hattie, 2009).
- soziales Lernen: Stärkung der sozialen Position, Klassenklima, Classroom Management, Lehrertechniken (Feedback-Techniken), Schulklima; regelmäßige Diagnosen durch Soziometrie und Durchführung von Rating-Verfahren (Lehrkräfte, Selbstbefragung der Schüler) (Huber, 2009);
- emotionales Lernen: Motivationsentwicklung, Selbstwirksamkeit und Selbstkonzept
- Transitionen: intensive Begleitung der Übergänge zwischen den Stufen der Bildungsbiographie (Elementarbildung – Primarstufe, Primar – Sekundarstufe, Schule – Berufsbildung, Berufsbildung – Berufstätigkeit) durch Individuelle Transitionspläne (vgl. für die European Agency: Soriano, 2006), vorbereitende und begleitende diagnostische Prozesse, personelle Kontinuität in der Begleitung, regionale Kooperationsstrukturen
- Behinderungsspezifische Bedürfnisse: Identifikation, Planung, Implementation und Evaluation der Erfüllung behinderungsspezifischer Bedürfnisse (z.B. Einsatz von Maßnahmen unterstützter Kommunikation, DGS, Braille, kognitive Strategien).

Zur Umsetzung sind fundierte Förderpläne (Lindsay, 2007; Forlin et al., 2009) unverzichtbar. Inklusion erfordert eine massive Änderung des Schulsystems. Der Rückgriff auf fundierte Konzepte, die auf den Erkenntnissen der Implementationsforschung aufbauen (Greenberg et al., 2003; Durlak & DuPre, 2008), ist hilfreich und notwendig.

Einschätzung der deutschen Situation

Die Bildungssituation von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen resp. Sonderpädagogischem Förderbedarf resp. Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland lässt sich als divergent beurteilen. Einerseits gilt für alle Kinder und Jugendliche mit Behinderung die Schulpflicht und es besteht auch ein Bildungsangebot. Seit den 1980-er Jahren erhalten auch Schüler und Schülerinnen mit komplexen Behinderungen die Möglichkeit, schulische Bildung zu erwerben.

Andererseits gilt das deutsche System sonderpädagogischer Förderung als hoch separierend. Insbesondere die Beschulung in Förderschulen gegen den Willen der Lernenden selbst lässt sich m.E. mit der UN-Konvention kaum vereinbaren. Daher sind in zahlreichen Ländern der Bundesrepublik Deutschland Maßnahmen zur Stärkung der Inklusion initiiert worden

- Rechtlich: Abschaffung der Möglichkeit, gegen den Willen die Förderschule besuchen zu müssen.
- Finanziell: Abschaffung der Ressourcenvorbehalte in den Schulgesetzen

- Wissenschaftlich: Es besteht ein sehr divergentes wissenschaftliches Selbstverständnis mit wenig empirischer Forschung auf internationalem Niveau. Dies kann nur durch gezielte Unterstützung empirischer Forschung verändert werden. Insbesondere zu Inklusion muss dringend Wirkungsforschung und Monitoring etabliert werden, damit keine Vernachlässigung von Schülerinnen und Schülern mit Behinderung um sich greift, die aber nicht dokumentiert werden kann. Hier besteht derzeit eine heftige Ideologisierung der Diskussion.
- Öffentlichkeit: Einbau von empirischen Parametern in die Auswahl und Präsentation von Modellen, z.B. im Jakob-Muth-Preis und ähnlichen, öffentlichkeitswirksamen Aktivitäten.
- Praxis: Es besteht eine hohe Beliebigkeit in der Umsetzung sonderpädagogischer Förderung. Es fehlt an Kenntnissen über die empirisch belegte Wirksamkeit. Hier wäre konkret der Aufbau von Informationsquellen analog zu „What Works Clearinghouse“ sehr hilfreich – für alle Lehrkräfte und die Schüler.
- Lernmaterialien: Kaum ein Lernmaterial ist in seiner Wirksamkeit wissenschaftlich überprüft. Es gibt bisher keine nach Evaluationskriterien überprüfte, evidenzbasierte Erstlesefibel, die wäre auch eine Hilfe für lernschwache Schüler.

Dabei muss summarisch betont werden: Wichtiger als schulorganisatorische Veränderungen ist für den Erfolg von Inklusion die Realisierung eines effektiven Unterrichts mit wirksamen Maßnahmen der Unterstützung.

Daten und Quellen

Amorosa, H. (2012). *Checklisten aus der ICF*. [<http://www.fruehfoerderung-viff.de/aktuelles/bundesvereinigung/detail/checklisten-aus-der-icf-cy>]

Bleidick, U. (1988). *Betrifft Integration: Behinderte Schüler in allgemeinen Schulen*. Berlin: Marhold.

DeSwart, J. J. W. (2012). The effectiveness of institutional youth care over the past three decades: A meta-analysis. *Children and Youth Services Review*, 34, S. 1818 - 1824.

Dietze, T. (2012). Zum Stand der sonderpädagogischen Förderung in Deutschland – die Schulstatistik 2010/11. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 63, S.26 – 31.

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, A. D., Schellinger, K.B. (2011). The impact of enhancing students social and emotional learning: a meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82, S. 405 – 432.

Durlak, J. A. & DuPre, E. P. (2008). Implementation Matters: A Review of Research on the Influence of Implementation on Program Outcomes and the Factors Affecting Implementation. *American Journal of Community Psychology*, 41, S. 327 - 350.

Dyson, A., Farrell, P., Polat, F. Hutcheson, G. & Gallannaugh, F. (2004). *Inclusion and Pupil Achievement*. Research Report RR578. University of Newcastle.

Erbersold, S. (2012). Mapping the Implementation of Policy for Inclusive Education. [<http://www.european-agency.org/agency-projects/mapping-the-implementation-of-policy-for-inclusive-education/budapest-conference-/serge-ebersold.pdf/view?searchterm=ebersold>]

Forlin, C., Keen, M., & Barrett, E. (2008). The concerns of mainstream teachers: Coping with inclusivity in an Australian context. *International Journal of Disability Development & Education*, 55(3), 251-264.

- Farrell, P. & Polat, F. (2003). The long-term impact of residential provision for pupils with emotional and behavioural difficulties. *European Journal of Special Needs Education*, Vol. 18, No. 3, S. 277 – 292.
- Farrell, P., Dyson, A., Polat, F., Hutcheson, G. & Gallanough, F. (2007). Inclusion and achievement in mainstream schools. *European Journal of Special Needs Education*, 22, S. 131-145.
- Gebhardt, M., Krammer, M. & Rossmann, P. (2013). Zur historischen Entwicklung der schulischen Integration in der Steiermark. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 64, 248 – 256.
- Greenberg, M. T., Weissberg, R.P., Utne O'Brien, M. Zins, J. E. , Fredericks, L., Resnik, H., Elias, M.J. (2003). Enhancing School-Based Prevention and Youth Development Through Coordinated Social, Emotional and Academic Learning. *American Psychologist*, 58, S. 466-474.
- Grubb, N., Jahr, H.M., Neumüller, J. & Field, S. (2005). *Equity in education*. Thematic Review. Finland. Paris: OECD
- Grünke, M. (2006). Zur Effektivität von Fördermethoden bei Kindern und Jugendlichen mit Lernstörungen. Eine Synopse vorliegender Metaanalysen. *Kindheit und Entwicklung*, 15, S. 239-254.
- Grosche, M. & Grünke, M. (2008). Das Sonderpädagogikstudium wissenschaftlicher gestalten. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 77, 190 - 197
- Hattie, J.A.C. (2009). *Visible Learning*. London: Routledge
- Hennemann, T. & Hillenbrand, C. (2009). Klassenführung: Effektives Classroom Management in der Schuleingangsstufe. In Hartke, B., Koch, K. & Diehl, K., *Förderung in der schulischen Eingangsstufe*. Stuttgart: Kohlhammer, 255 - 279
- Hillenbrand, C. (2009). Schüler unter hohen Entwicklungsrisiken: Was tun? *Sonderpädagogische Förderung in NRW*, 47, H.2, S. 6 – 19.
- Hölling, H. Erhart, M. Ravens-Sieberer, U. & Schlack, R. (2007): Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen. Erste Ergebnisse aus dem Kinder- und Jugendgesundheitsurvey (KiGGS). *Bundesgesundheitsblatt – Gesundheitsforschung – Gesundheitsschutz*, 50, S. 784 – 793
- Hollenweger, J., Kraus de Camargo, O. (2011). *ICF-CY Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit bei Kindern und Jugendlichen*. Bern: Huber.
- 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,S. 242 – 248
- Huber, C. & Grosche, M. (2012). Das response-to-intervention-Modell als Grundlage für einen inklusiven Paradigmenwechsel in der Sonderpädagogik. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 63, S.311 - 322
- Kalambouka, A., Farrell, P., Dyson, A. & Kaplan, I. (2007). The impact of placing pupils with special educational needs in mainstream schools on the achievement of their peers. *Educational Research*, 49, S. 365 - 382.
- Kemper, T. (2012). Untersuchungen zum Schulerfolg von Migranten mit sonderpädagogischem Förderbedarf bei separierter und integrierter Beschulung in Rheinland-Pfalz. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 63, S. 360 - 368
- Klemm, K. (2009). *Sonderweg Förderschulen: Hoher Einsatz, wenig Perspektiven. Eine Studie zu den Ausgaben und zur Wirksamkeit von Förderschulen in Deutschland*. Gütersloh: Bertelsmann-Stiftung
- Klemm, K. (2010). *Gemeinsam lernen. Inklusion leben. Status Quo und Herausforderungen inklusiver Bildung in Deutschland*. Gütersloh: Bertelsmann-Stiftung

- KMK Kultusministerkonferenz (1994). *Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen der Bundesrepublik Deutschland*. Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 6. Mai 1994. [http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1994/1994_05_06-Empfehlung-sonderpaed-Foerderung.pdf]
- KMK Kultusministerkonferenz (1972). *Empfehlung zur Ordnung des Sonderschulwesens*. Bonn.
- KMK Kultusministerkonferenz (1999). *Empfehlungen zum Förderschwerpunkt Lernen*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01.10.1999. [<http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/2000/sopale.pdf>]
- KMK Kultusministerkonferenz (2000). *Empfehlungen zum Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.03.2000. [http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2000/2000_03_10-FS-Emotionale-soziale-Entw.pdf]
- KMK Kultusministerkonferenz (2011). *Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 20.10.2011. [http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_10_20-Inklusive-Bildung.pdf]
- Kraus de Carmago, O. (2007). Die ICF-CY als Checkliste und Dokumentationsraster in der Praxis der Frühförderung. *Frühförderung Interdisziplinär*, 26, S. 158 - 166
- Kuhl, J. & Spies, K. (2013). Medizinisch-pflegerische Kompetenzen von Lehrkräften an Schulen mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 64, im Druck.
- Lehrerkammer Hamburg (2012). Stellungnahme der Lehrerkammer zum Entwurf einer Mitteilung an die Hamburgische Bürgerschaft „Inklusive Bildung an Hamburgs Schulen“. Hamburg.
- Leonardi, M. (2008). MHADIE. Measuring Health and Disability in Europe. [www.mhadie.it]
- Lindsay, G. (2007). Educational psychology and the effectiveness of inclusive education/ mainstreaming. *British Journal of Educational Psychology*, 77, S. 1-24.
- Mahlau, K., Diehl, K., Voß, S., Hartke, B. (2011). Das Rügener Inklusionsmodell – Konzeption einer inklusiven Grundschule. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 62, S. 464 – 472.
- McLeskey, J., Landers, E., Williamson P. & Hoppey, D. (2012). Are we moving toward education with Disabilities in less restrictive environments? *The Journal of Special education*, 46, S. 131 - 140
- Newman, L., Wagner, M., Cameto, R. & Knokey, A-M. (2009). *The Post-High School Outcomes of Youth With Disabilities up to 4 Years After High School: A Report From the National Longitudinal Transition Study-2 (NLTS2)*. US Department of Education.
- Preuß-Lausitz, U. (2012). Inklusive Schulerfahrung stärkt berufliche und private Lebenschancen. *Grundschule aktuell*, H. 117, S. 22 – 23.
- Pritchard, C. & Williams, R. (2001). A three-year comparative longitudinal study of a school-based social work family service to reduce truancy, delinquency and school exclusions. *Journal of Social Welfare and Family Law*, 23, S. 23 – 43.
- Robson, C. (2005). *Students with disabilities, learning difficulties and disadvantages: statistics and indicators*. OECD: Organisation for Economic Cooperation and Development, France.
- Ruijs, N.M. & Peetsma, T.D. (2009). Effects of inclusion on students with and without special educational needs reviewed. *Educational Research Review*, 4, S. 67 - 79.
- Runow, V. & Borchert, J. (2003). Effektive Interventionen im sonderpädagogischen Arbeitsfeld – ein Vergleich zwischen Forschungsbefunden und Lehrereinschätzungen. *Heilpädagogische Forschung*, 29, S. 189 – 203

Schroeder, J. (2010). Lernen von Finnland? Im Ernst? Probleme der Herstellung von Bildungsgerechtigkeit im Schulsystem. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 79, S. 97-103.

Soriano, V. (2006). *Individuelle Förderpläne für den Übergang in den Beruf*. European Agency for Development in Special Needs Education. Middelfaart.

Schmid, M., Fegert, J. M., Schmeck, K., Kölch, M. (2007): Psychische Belastung von Kindern und Jugendlichen in Schulen für Erziehungshilfe. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 58, S. 282 – 290.

UNESCO (2005). *Guidelines for Inclusion*. Paris: UNESCO.

UNESCO (2010). *Reaching the marginalized*. Paris: UNESCO.

UNESCO (2012). *Youth and skills: Putting education to work*. Paris: UNESCO.

Wagner, M.M. & Blackorby, J. (1996). Transition from High School to Work or College: How Special Education Students Fare. *Special Education for Students with Disabilities*, V. 6 (1), S. 103 – 120.

Wagner, M. & Cameto, R. (2004). *The Characteristics, Experiences, and Outcomes of Youth with Emotional Disturbances*. NLTS2 Data Brief. A Report From the National Longitudinal Transition Study-2, August 2004, Vol. 3, Issue 2 [http://www.ncset.org/publications/viewdesc.asp?id=1687; 14.4.2009]

Walter, J. (2011). Die Messung der Entwicklung der Lesekompetenz im Dienste der systematischen formativen Evaluation von Lehr- und Lernprozessen. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 62, S. 204 – 217.

Weihaupt, (2013)

Wilson, S.J., Lipsey, M.W. & Derzon, J.H. (2003). The Effects of School-Based Intervention Programs on Aggressive Behavior: A Meta-Analysis. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 71, S. 136 - 149

World Health Organization & World Bank (2011). *World report on disability*. Malta.

Hinweise auf Datenquellen

Schulstatistik der KMK

Schulstatistiken der Länder (vgl. Kemper)

Mikrozensus

WHO/ Weltbank: 1. Weltbericht über Behinderung

Zum Vergleich: McLesley, et al. 2012

MIPIE-Projekt der EU

MHADIE-Projekt der EU

UNESCO: Education for All 2010

EUROSTAT: Gesundheit

Ergänzende Hinweise:

- Die Darstellung von Robson (2005) für die OECD erscheint mir hinsichtlich der Datendarstellung vorbildlich. Zugleich bietet der Band sehr gute Bezugsdaten.
- Ganz ähnlich ist der Text von Serge Ebersold m.E. zu beurteilen.

- Zur internationalen Einordnung sind die neueren Berichte der UNESCO „Education for all“-Reihe geeignet. Auch hier lassen sich Bezugsdaten finden, aber auch die Darstellung stellt ein recht gutes Modell dar.

Oldenburg, 13. November 2012, überarbeitet 8.1.2013

Prof. Dr. Clemens Hillenbrand

C.v.O. Universität Oldenburg
Postfach 2503, 26111 Oldenburg
Fon +49 (0)441 798- 4623
E-Mail: c.hillenbrand(at)uni-oldenburg.de