

# Die Situation der schulischen Integration von Kindern mit Behinderung in Deutschland. Entstehung - Entwicklung - aktueller Stand und Probleme

## The integration of children with disabilities in german schools: origin - development - current state and problems

**Werner Brill**

Katholische Hochschule für Sozialwesen Berlin / Werner.Brill@KHSB-Berlin.de

The article first describes the origins and justification of the German special education system. Causes and legitimations from the end of the 19th century are named. Criticism of the special education system has been emerging in West Germany since the 1970s, when the idea of inclusion developed. This was influenced, among other things, by the integration development in other European countries such as Italy and Scandinavia. The idea of inclusion has changed much in the school landscape in Germany, but it has not contributed much to the quantitative integration of disabled children in school. With the discussion about 'inclusion' and the adoption of the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities by the Federal Republic of Germany in 2009, the real situation has improved quantitatively. Despite everything, there are still major problems in Germany related to the implementation of real inclusive paths.

Inclusive education - Integration in German schools - Disabled people - Educational difficulties

abstract

Riflessione teorica

101

(a. incontro con la storia; b. questioni epistemologiche)

## 1. Grundlegendes

Die Diskussion und Praxis der schulischen Integration/Inklusion in Deutschland ist nur verständlich, wenn man die historischen Hintergründe zum Entstehen eines Hilfsschulwesens kennt und versteht. Ansonsten wird man leicht von Lobby-Gruppen, die ihre eigenen Interessen vertreten, über den Tisch gezogen.

Die Diskussion zum Thema Integration war und ist höchst ideologisch geprägt, und es spielen verschiedene Argumentationen eine Rolle: Es geht nicht nur um die beste Art der Förderung behinderter Kinder, sondern auch um Besitzstandswahrung bestimmter Lobby-Gruppen bzw. um Standesvertretungen und um Bezahlung.

## 2. Zur Geschichte des Sonderschulwesens in Deutschland

Die Hilfsschule entstand in Deutschland u. a. als Folge der Industrialisierung im 19. Jahrhundert. Ihre zentralen Entstehungsmomente waren

- a) erhöhte Anforderungen an die Volksschule
- b) das massenhafte pädagogische Scheitern (sog. Sitzenbleiberelend)
- c) pädagogische Hilfsangebote
- d) Entlastungsfunktion der Volksschule (=Grundschule)

Legitimationsgründe und Zielsetzung der Hilfsschule (und Anstalten) waren:

- a) bessere Förderung der Schüler
- b) Schonraum (vor Mobbing, Hänkeln, Gewalt)
- c) Entlastung der Volksschule und der Gesellschaft
- d) ökonomische Brauchbarmachung der Hilfsschüler
- e) Sonderanthropologie und Medizinisierung sozialer Verhältnisse („Schwachsinn“ als moralische Kategorie)
- f) Aufopferungsbereitschaft als besonderes heilpädagogische Ethos („für die Ärmsten der Armen“)

Frühe Kritiker der Hilfsschule brachten bereits Argumente gegen die neue Schulform, die hundert Jahre später wieder aufgegriffen wurden. Diese Argumente waren:

- a) die Hilfsschule stigmatisiert die Kinder ihr Leben lang
- b) die Hilfsschule kann nicht fördern, weil die Kinder nicht von anderen Kindern lernen können
- c) die Kinder erleben keine realen Situationen, sondern eine künstliche Welt
- d) aussondern ist bequem, aber nicht human



## 3. Die Entwicklung in den beiden deutschen Staaten nach 1945 (1949)

### 3.1 Bundesrepublik Deutschland (23. Mai 1949)

In der Bundesrepublik Deutschland wurde nach dem Zweiten Weltkrieg mit der Restauration und dem Ausbau des Sonderschulwesens begonnen. Bewusst wollte man an die Tradition der Weimarer Republik anknüpfen. Als Begründungen für den Ausbau des Sonderschulwesens wurden genannt:

- christliche Nächstenliebe (ethisches Argument)
- Förderung und Besonderheit der Schülerschaft (anthropologisch-pädagogisches Argument)
- Einsparen von Folgekosten (ökonomisches Argument)

Konkret heißt es in einer Stellungnahme des Verbands der Hilfsschulen Deutschlands:

- „1. Die Hilfsschülerziehung ist die Betätigung wahrhaft christlicher Nächstenliebe.
2. Der Staat handelt ökonomisch, wenn er die Hilfsschule fördert.
3. Die Volksschule erfährt durch die Hilfsschule eine fühlbare Entlastung.“<sup>1</sup>

Die Sonderschulen werden als fester Bestandteil des westdeutschen Bildungssystems verankert, u. a. durch das „Gutachten zur Ordnung der Sonderschulwesens“ der Kultusministerkonferenz von 1960. Dort werden die Arten der Sonderschulen genannt und beschrieben und als Zielsetzungen – neben der Förderung der behinderten Kinder – auch der Ausbau des Sonderschulwesens und die Förderung des Ansehens der Sonderschulen genannt. Eine Weiterentwicklung ist die „Empfehlung zur Ordnung des Sonderschulwesens“ der Kultusministerkonferenz von 1972.

Die Arten der verschiedenen Sonderschulen werden traditionell nach der Kategorie der Behinderung eingerichtet; so werden folgende Sonderschularten festgeschrieben:

- Sonderschulen für Blinde
- Sonderschulen für Sehbehinderte
- Sonderschulen für Gehörlose
- Sonderschulen für Schwerhörige
- Sonderschulen für Sprachbehinderte
- Sonderschulen für Geistigbehinderte
- Sonderschulen für Lernbehinderte
- Sonderschulen für Körperbehinderte
- Sonderschulen für Verhaltensgestörte
- Sonderschulen für langfristig Kranke

1 Verband Deutscher Hilfsschulen 1954 zitiert nach Bleidick 1998, S. 99

## Integration – ein neue Idee

Der neue Gedanke der schulischen Integration (gemeinsame Unterrichtung behinderter und nichtbehinderter Kinder) entsteht seit den 1970er Jahren. Der Gedanke hat seine Gründe u. a. in der Kritik der gesellschaftlichen Aussonderung, in der Rezeption der Entwicklung in Skandinavien und Italien und in der Kritik an der misslungenen gesellschaftlichen Integration von Sonderschülern nach der Schule. Es entstehen erste Modellversuche in verschiedenen Städten:

- 1975 Modell Fläming-Schule in Berlin (zieldifferente Integration an öffentlicher Schule)
- 1981 Integrationsversuch an der Bodelschwingh-Grundschule in Bonn
- 1982 Uckermark-Grundschule in Berlin (als wohnortnahe Integration)

Im Jahr 1973 wird die Empfehlung des Deutschen Bildungsrats publiziert: Zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher (Bonn 1973). Erstmals wird amtlicherseits die gemeinsame Erziehung und Bildung behinderter Kinder als Forderung aufgestellt und moralisch und pädagogisch begründet. Durch innere Differenzierung des Unterrichts (Stichwort: ‚Individualisierung‘) sollte ermöglicht werden, „das einzelne Kind in den verschiedenen Lernbereichen individuell zu fördern, ohne daß es von seiner Klasse isoliert und einer anderen Lerngruppe zugeführt werden muß“ (Deutscher Bildungsrat 1973, S. 74).

104

Als gesellschaftliche und sozialpolitische Ursachen für die Integrationsidee können folgende Phänomene benannt werden:

- Nachwirken der sog. 68er-Bewegung
- Diskussionen um „Grenzen des Wachstums“
- Entstehung der ‚neuen sozialen Bewegungen‘ (Ökologie-, Frauen-, Friedensbewegung)
- Debatten um innergesellschaftliche Demokratisierung
- Kritik an Glaube an das „Expertentum“
- Internationalisierung gesellschaftlicher Fragen

## Zur Besonderheit der Legitimation schulischer Institutionen

Im Zusammenhang mit dieser Thematik findet sich eine absurde Situation: Integration muss beweisen, dass sie sinnvoll und gut für die behinderten Kinder ist, die Sonderschule allerdings nicht. Und so kommt es, dass die Entscheidung für die Sonderschule niemals falsch sein kann; es bestehen drei Möglichkeiten, und alle sind positiv für die Sonderschule (vgl. Kornmann 1994). Erste Option: das Kind entwickelt sich gut, also war die Entscheidung richtig. Option zwei: Das Kind bleibt auf seinem Niveau; also ist die Sonderschule die richtige Schulform. Option drei: das Kind entwickelt sich negativ, also ist es jedenfalls eher in einer niedrigen Schulform besser aufgehoben, die Entscheidung für die Sonderschule war nicht falsch.



### 3.2 Deutsche Demokratische Republik (7.10.1949)

In der Deutschen Demokratischen Republik wird ein ausdrücklich sozialistisches Bildungssystem etabliert mit dem Anspruch der Ausbildung der allseits entwickelten sozialistischen Persönlichkeit. Die Restauration und der Ausbau des Sonderschulwesens (nach Behinderungsart bzw. ‚Art der Schädigung‘) knüpft ebenfalls an die Tradition der Weimarer Republik an und verbindet dies mit dem sozialistischen Bildungsideal (vgl. Werner 2000). Dies wird u. a. durch das Gesetz über die Schulpflicht 1950 festgeschrieben, also Sonderschulen nach Behinderungsart (außer bei „Schulbildungsunfähigen“), und durch das Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem 1965 (Sonderschulen-Ausbau). Eine Debatte oder gar eine Praxis der schulischen Integration – wie in Westdeutschland – existierte in der DDR bis 1989 nicht. Dies wird sogar als typisch ‚kapitalistische Dekadenz‘ diskreditiert, die nicht das Wohl der Kinder berücksichtigt.

Kategorie/System	DDR	BRD
Behinderung	medizinisches Modell lange dominant; negative Abweichung von der Norm	medizinisches Modell lange dominant; negative Abweichung von der Norm
Kategorien/Schulen	Sehgeschädigte Hörgeschädigte Körperbehinderte Sprachgeschädigte schulbildungsfähige intellektuell Geschädigte [schulbildungsunfähigen intellektuell Geschädigte] Verhaltensgeschädigte langfristig chronisch Kranke	Blinde Sehbehinderte Gehörlose Schwerhörige Sprachbehinderte Geistigbehinderte Lernbehinderte Körperbehinderte Verhaltensgestörte langfristig Kranke
Lebensalltag	sozialer Ausschluss (teilweise Verstoß gegen Menschenrechte)	sozialer Ausschluss
Integrationsdebatte	nicht existent	ab den 1970er Jahren durch Eltern initiiert; große Ablehnung in Fachkreisen
Normalisierungsprinzip	nicht existent	theoretisch seit den 1980er in der Diskussion; schleppende Umsetzung

Definitionen	Abgrenzung zu ‚anderen‘ Behinderungsarten	Abgrenzung zu ‚anderen‘ Behinderungsarten
Besonderheiten	geistig behinderte Kinder bis 1989 = nicht schulbildungsfähig	geistig behinderte Kinder bis Ende der 1950er Jahre ohne Schulbildung
Päd. Grundauffassung	Expertentum & Paternalismus & offizielle Staatspädagogik	Expertentum & Paternalismus

Tab. 1: Sonderschulen in DDR und BRD

## 4. Beginn der Integrationsidee und ihre Entwicklung in der Praxis

„Die Integrationsbewegung entstand in der Blütezeit der emanzipativen gesellschaftlichen Basisbewegungen der 70er Jahre des 20. Jahrhunderts; ihre Wurzeln speisten sich aus der Anti-Psychiatrie, d. h. der Negation der Subjekt-Objekt-Definitionen als Herrschaftsinstrument. In Berlin, der Hochburg gesellschaftskritischer Aktivitäten in der damaligen BRD, gelang es Eltern von Kindern mit – im medizinischen Sinne – Behinderungen, die Ausgrenzungsroutinen zu durchbrechen und den Weg zum gemeinsamen Kindergarten, zur gemeinsamen Schule anzubahnen. Im damaligen, reformfreundlichen Klima fanden sie Unterstützung in einer aufgeschlossenen, zumeist jungen, selbst kritisch politisierten Lehrerschaft, mit der es gelang, zunächst im Rahmen von Schulversuchen, später als „abweichende Organisationsform“, in einzelnen Schulen die Aussonderungspraxis zu überwinden. In diesem Stadium galt es, die Möglichkeiten und Vorteile integrativer Unterrichtspraxis auszuloten und unter Beweis zu stellen. Zum Schuljahr 1989/90 endlich wurde – nach nahezu 20 Jahren intensiver Anstrengungen – die schulische Integration als Regelfall im Berliner Schulgesetz vorgeesehen. Nun konnten sich die Integrationsvertreter verstärkt inhaltlichen Fragen der Ausgestaltung von Gemeinsamkeit, aber auch der Theorieentwicklung widmen.“

Flankiert und unterstützt wurde dieser Prozess durch die Aufnahme des Diskriminierungsverbots in das Grundgesetz 1994, durch internationale (UNESCO-Weltkonferenz in Salamanca 1994), europäische (Europäische Kommission 1996) und nationale (Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft 1997) Beschlüsse zum Vorrang integrativer Praktiken sowie internationale, gesellschaftspolitische (Dekade der Behinderten 1983 – 1992; WHO 1980 u. 1990) und nationale, schulpolitische (KMK-Beschlüsse 1994 u. 2000) Neuorientierungen.“ (Knauer 2003, 2f.).

So beginnt der Versuch eines Resümees zur Integration im Jahr 2003 von Sabine Knauer.



Als wichtige Akteure sind Elterninitiativen, Hochschullehrer und andere zu nennen. Die Eltern von Kindern mit behinderten Kindern beklagten vor allem die Selbstisolation, Ghettoisierung, Gefühle von Depression, Scham, Trauer, Verzweiflung und sozialer Ausgrenzung. Die Allmacht der Ärzte in der Kombination von Defizitorientierung bei der Diagnostik verursachte oftmals krisenhafte Situationen innerhalb der Familien. Durch den gegenseitigen Austausch konnte die soziale Isolation teilweise durch das Erleben von Solidarität aufgebrochen werden (vgl. Schnell 2003). Eine weitere wichtige Gruppe waren Hochschullehrer und Lehrer in verschiedenen Schulformen. Sie unterstützten die Integrationsidee durch Seminare und Vorlesungen, durch Publikationen und dadurch, dass sie die Modellprojekte durch empirische Forschung begleiteten.

## 5. Was ist Integration? Wie funktioniert Integration?

Wenn ein Kind im Vorschulalter oder in der Schule auffällig wird in seiner Leistung, in seinem Sozialverhalten oder durch Beeinträchtigungen im sprachlichen oder im Sinnesbereich, wird es sonderpädagogisch und medizinisch untersucht. Wird ein sog. sonderpädagogischer Förderbedarf festgestellt (früher: Behinderung), empfehlen die Ärzte und Pädagogen in der Regel die Aufnahme in die Sonderschule. Wenn Eltern das nicht wünschen, müssen sie aktiv für die Aufnahme in die Regelschule kämpfen. Dazu gibt es verschiedene Verfahren, die in den einzelnen Bundesländern unterschiedlich geregelt sind. Diese Modalitäten haben sich in den letzten Jahrzehnten verändert und verbessert, trotzdem ist die Aktivität der Eltern zwingend notwendig. Damit ist auch die Tatsache verbunden, dass behinderte Kinder aus bildungsferneren bzw. sozioökonomisch benachteiligten Familien geringere Chancen auf schulische Integration haben.

107

„Integration erfordert, daß (Regel-)Kindergärten und (Regel-)Schulen für alle so gestaltet werden, daß jedes Kind/jede/r Schüler/in ohne sozialen Ausschluß und ohne persönliche Etikettierung als ‚defekt‘, ‚abweichend‘ oder ‚behindert‘ seinen/ihren individuellen Voraussetzungen gemäß umfassend gefördert und unterrichtet wird. Sie realisiert die endgültige Absage an eine durch Prozesse der Selektion und Segregation gekennzeichnete pädagogische und therapeutische Praxis dadurch, daß allen von »Behinderung« und/oder »psychischer Krankheit« betroffenen Kindern und Jugendlichen

- die volle Teilhabe an den gesellschaftlichen Gütern und am sozialen Verkehr garantiert bleibt,
- sie an den Orten/in den Stadtteilen, an denen sie leben, zusammen mit ihren nicht-behinderten Alterskameraden, Nachbarn und Freunden Kindergarten und Schulen besuchen können (Prinzip der Regionalisierung) und
- dort alle speziellen Hilfen, pädagogische und therapeutischen Erfordernisse gewährt bekommen, derer sie für ihre weitere Persönlichkeitsentwicklung bedürfen (Prinzip der Dezentralisierung).“ (Feuser 1996).

Pädagogische Prinzipien: Als pädagogische Prinzipien haben sich einige etabliert, die aus anderen pädagogischen Strömungen kommen, wie z.B. aus der Reformpädagogik und der Hilfsschulpädagogik. Dazu gehören u. a.

- zielgleiches und zieldifferentes lernen
- lernen am gemeinsamen Gegenstand
- Individualisierung und innere Differenzierung
- Zone des aktuellen Leistung/Zone der nächsten Entwicklung

Allgemeine Prinzipien:

Integration bedeutet, dass Kinder dort in die Schule gehen sollen, wo sie wohnen (Wohnortnähe), damit der Kontakt zur Peergroup erhalten bleibt. Integration geht von der Akzeptanz der Verschiedenheit aus und setzt Freiwilligkeit und Selbstbestimmung voraus. Integration ist als ein Grundrecht prinzipiell unteilbar.

## 6. Entwicklung in Zahlen

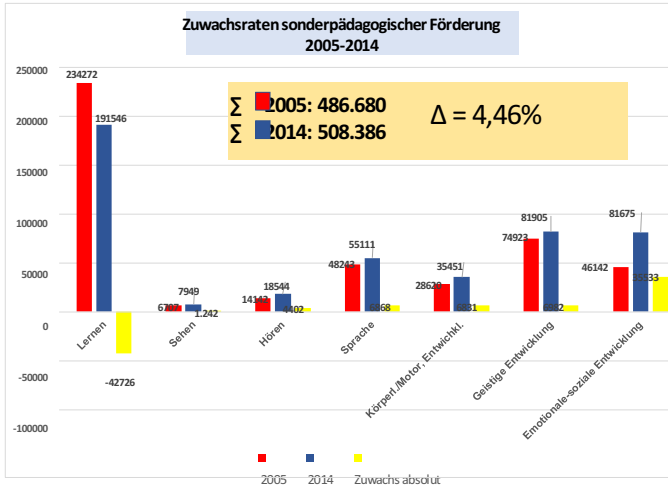
Schüler insgesamt/ Förderschwerpunkte	2005 486.680	2008 482.155	2010 486.564	2012 494.744	2014 508.386
Lernen	234.272				191.546
Sehen	6.707				7.949
Hören	14.142				18.544
Sprache	48.243				55.111
Körperliche/motorische Entwicklung	28.620				35.451
Geistige Entwicklung	74.923				81.905
Emotionale-soziale Entwick- lung	46.142				81.675

Tab. 2: Sonderpädagogische Förderung in Förderschulen und allgemeinen Schulen zusammen  
(Quelle: KMK-Statistik und eigene Berechnungen)

Förderschwerpunkte	2005	2014	Zuwachs absolut (%)
Lernen	234.272	191.546	- 42.726 (- 18,2%)
Sehen	6.707	7.949	1.242 (18,5%)
Hören	14.142	18.544	4.402 (31,1%)
Sprache	48.243	55.111	6.868 (14,2%)
Körperliche/motorische Entwicklung	28.620	35.451	6.831 (23,9%)
Geistige Entwicklung	74.923	81.905	6.982 (9,3%)
Emotionale-soziale Entwicklung	46.142	81.675	35.533 (77%)
<b>Summe</b>	<b>486.680</b>	<b>508.386</b>	<b>21.706 (4,46%)</b>

Tab. 3: Zuwachsraten sonderpädagogischer Förderung 2005-2014  
(Quelle: KMK und eigene Berechnungen)





**Diagramm 1: Zuwachsraten sonderpädagogischer Förderung 2005-2014**

### Bewertung und Interpretation der Zahlen

- Im Jahr 2002 gab es in Deutschland 495.200 Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf; davon wurden 65.800 in Regelschulen, also integrativ, unterrichtet. Das entspricht 13,3% aller Kinder.
- In Deutschland haben im Jahr 2014 ca. 500.000 Kinder einen sog. sonderpädagogischen Förderbedarf. Das sind für das Jahr 2014 ca. 6,9% aller schulpflichtigen Kinder. Im Jahr 2016 haben 523.813 Kinder einen sonderpädagogischen Förderbedarf, da sind 6,99% aller schulpflichtigen Kinder.
- Die Zahl der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf nimmt kontinuierlich zu.
- Der Anteil der Kinder mit dem Schwerpunkt ‚Lernen‘ ist mit Abstand der größte, ihr Anteil nimmt aber kontinuierlich ab.
- Für alle anderen Förderbereiche gibt es Zuwachsraten; die geringste liegt in dem Förderschwerpunkt ‚geistige Entwicklung‘ (9,3%), im Bereich ‚Sprache‘ liegt die Quote bei 14,2%, bei Körperbehinderung liegt sie bei 23,9%, bei Sinnesbehinderungen zwischen 18,5% (Sehen) und 31,1% (Hören).
- Sehr auffällig ist die Zunahme zwischen 2005 und 2014 für den Förderbedarf ‚emotional-soziale Entwicklung‘, also bei Kindern, die früher als verhaltensauffällig bezeichnet wurden (77%). In der Zeitspanne von nur neun Jahren ist dies eine dramatische Entwicklung, die einer besonderen Erklärung und Begründung bedarf.

Für das Schuljahr 2017/18 liegen folgende Daten vor:

317.480 Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf (SPF) sind in Förderschulen.

227.150 Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf (SPF) sind in Regelschulen.

Die Integrationsquote liegt demnach bundesweit im Schuljahr 2017/18 bei ca. 41,7%.

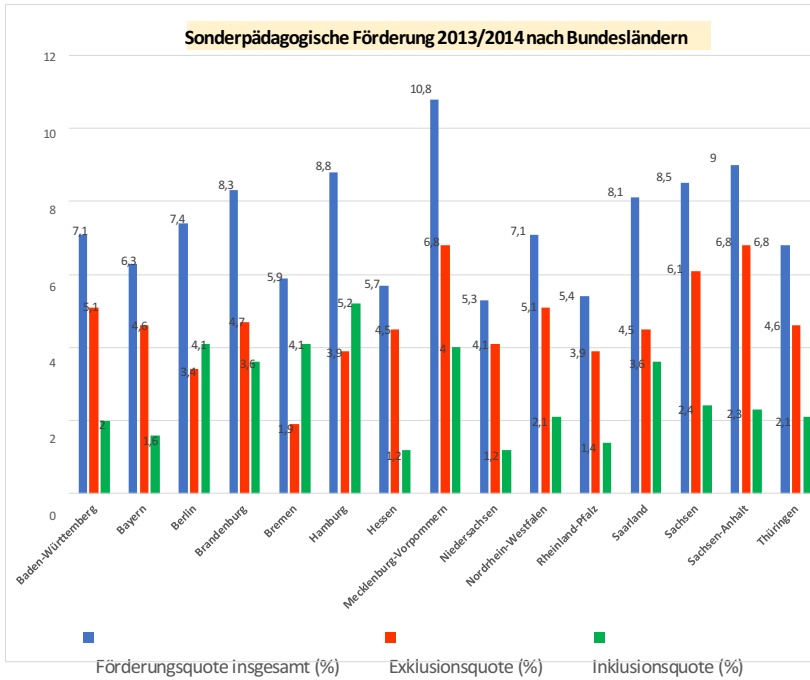
Damit ergibt sich eine Summe von 544.530 Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Schuljahr 2017/18, das bedeutet einen Zuwachs seit 2014 von 36.144 Schüler/innen, also von 8,6%. Das heißt, auch die Zuwachsraten haben sich seit 2014 ebenfalls gesteigert.

Sonderpädagogische Förderung in Regelschulen	2009/10	2011/12	2013/14	2015/16	2017/18
Lernen	43.340	53.334	68.351	85.634	88.955
Sehen	1.998	2.393	2.806	3.400	3.921
Hören	4.085	5.583	7.179	8.632	8.318
Sprache	14.573	18.725	22.320	25.538	22.043
Körperliche/motorische Entwicklung	6.714	7.951	9.812	12.497	11.060
Geistige Entwicklung	3.514	4.229	6.327	9.065	9.075
Emotionale-soziale Entwicklung	22.605	28.266	38.256	47.638	42.206
Sonstige	797	1.518	2.150	2.462	3.154
Summe	97.626	121.999	157.201	194.866	188.313

Tab. 4: Entwicklung der sonderpädagogische Förderung in Regelschulen (Integration)  
(Quelle: KMK und eigene Berechnungen)

Bundesland	Förderquote insgesamt (%)	Exklusionsquote (%)	Inklusionsquote (%)
Baden-Württemberg	7,1	5,1	2,0
Bayern	6,3	4,6	1,6
Berlin	7,4	3,4	4,1
Brandenburg	8,3	4,7	3,6
Bremen	5,9	1,9	4,1
Hamburg	8,8	3,6	5,2
Hessen	5,7	4,5	1,2
Mecklenburg-Vorpommern	10,8	6,8	4,0
Niedersachsen	5,3	4,1	1,2
Nordrhein-Westfalen	7,1	5,1	2,1
Rheinland-Pfalz	5,4	3,9	1,4
Saarland	8,1	4,5	3,6
Sachsen	8,5	6,1	2,4
Sachsen-Anhalt	9,0	6,8	2,3
Thüringen	6,8	4,6	2,1
<b>Deutschland</b>	<b>6,8</b>	<b>4,7</b>	<b>2,1</b>

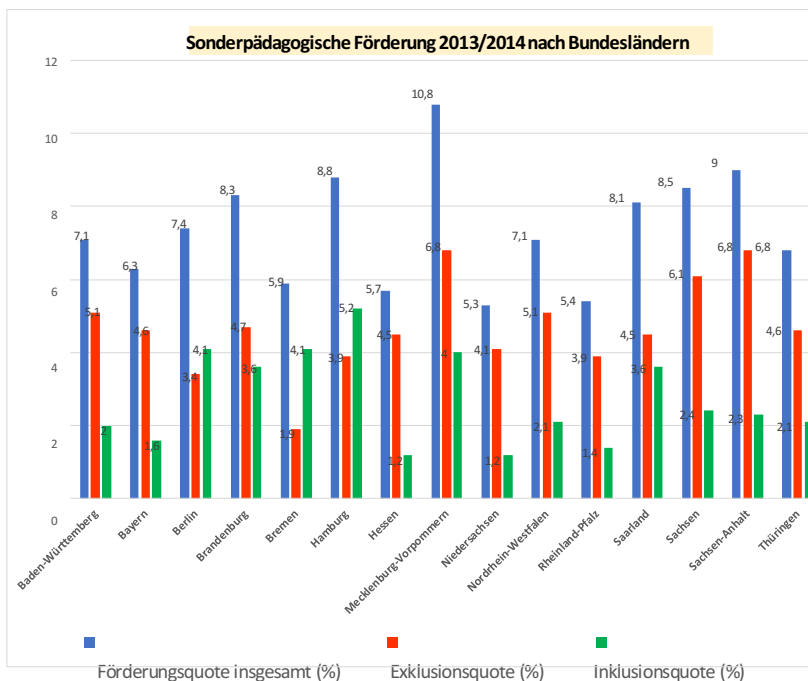
Tab. 5: Sonderpädagogische Förderung im Jahr 2013/14 nach Bundesländern  
(Quelle: Bertelsmann-Stiftung 2015, S. 31)



**Diagramm 2: Sonderpädagogische Förderung 2013/2014 nach Bundesländern**

insgesamt/Förderschwerpunkte	Förderschulen (%)	Allgemeine Schulen (%)	insgesamt
Insgesamt	322.518 (62,3)	194.866 (37,7)	517.384
Lernen	104.742 (55,0)	85.634 (45,0)	190.376
Sehen	4.604 (57,5)	3.400 (42,5)	8.004
Hören	10.528 (54,9)	8.632 (45,1)	19.160
Sprache	30.560 (54,5)	25.538 (45,5)	56.098
Körperliche und motorische Entwicklung	24.181 (65,9)	12.497 (34,1)	36.678
Geistige Entwicklung	75.297 (89,3)	9.065 (10,7)	84.362
Emotionale und soziale Entwicklung	38.006 (44,4)	47.638 (55,6)	85.644
Sonstige	34.600 (93,4)	2.462 (6,6)	37.062

**Tab. 6: Integrationsquoten nach Behinderung (Quelle: KMK 2016 und eigene Berechnungen)**



**Diagramm 3: Integrationsquoten nach Art der Behinderung 2016**

Erläuterungen und Interpretation:

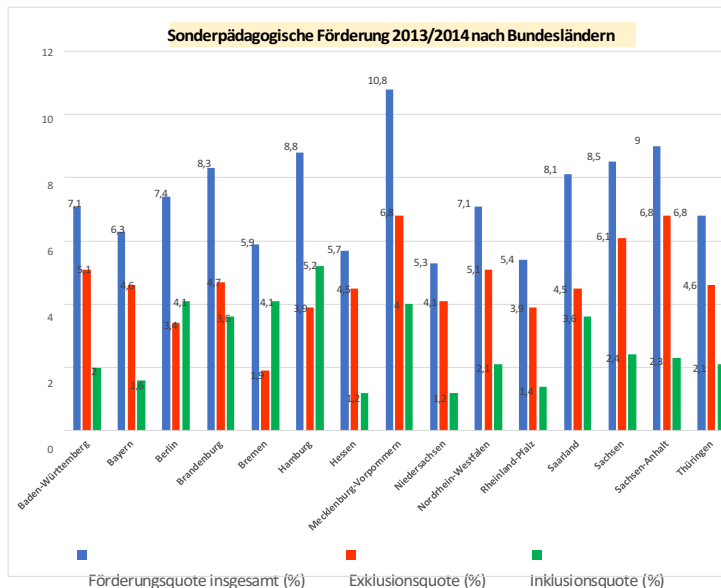
- Im Schuljahr 2015/16 gab es insgesamt 7.280.536 Schülerinnen und Schüler an allgemeinbildenden Schulen der Klassen 1 bis 10.
- Die Zahl der Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf 2015/16 (in Förderschulen und allgemeinen Schulen zusammen) betrug 517.384. Damit lag die sog. Förderquote bei 7,1%.
- Von diesen wurden 37,7% in allgemeinen Schulen, also integrativ, beschult; die deutliche Mehrheit (62,3%) wurde in Sonderschulen/Förderschulen unterrichtet.
- Der größte Förderschwerpunkt ist nach wie vor der Schwerpunkt Lernen mit 190.376 Schülern (36,8%= aller Förderschwerpunkte). Dieser prozentuale Anteil ist seit Jahren rückläufig (zum Vergleich: 2005: 48,1%).
- Es zeigen sich Unterschiede und Gemeinsamkeiten bezüglich der einzelnen Arten der Förderschwerpunkte (früher: Art der Behinderung).
- Die Schüler mit Lernbehinderung werden zu 45% integriert unterrichtet; ähnlich ist es bei den Schwerpunkten Sehen (42,5%), Hören (45,1%), Sprache (45,5%).
- Die niedrigste Integrationsquote haben seit Jahren Kinder mit geistiger Behinderung (Schwerpunkt geistige Entwicklung) mit 10,7%.
- Zwei Zahlen fallen besonders auf: Kinder mit dem Förderschwerpunkt ,emo-



tionale und soziale Entwicklung' (früher: Verhaltensstörung) haben eine Integrationsquote über dem Durchschnitt mit 55,6%; Schüler mit dem Förderschwerpunkt ‚körperliche und motorische Entwicklung' (früher: Körperbehinderung) haben lediglich eine Integrationsquote von 34,1%.<sup>2</sup>

Schuljahr	Geistige Entwicklung	Emotionale und soziale Entwicklung
2005	74.923	45.142
2006	75.679	48.217
2007	76.818	52.600
2008	77.292	55.442
2009	77.907	58.762
2010	78.277	62.692
2011	78.850	65.395
2012	79.500	70.534
2013	80.211	76.239
2014	81.905	81.675
2015	84.362	85.644
2016	87.516	86.794
2017	88.448	82.089

Tab. 7: Quantitative Entwicklung bei zwei Förderschwerpunkten (2005-2017)  
(Quelle: KMK 2016 und 2017 und eigene Berechnungen)



2 Diese Phänomene bedürfen einer besonderen Erklärung, auf die hier nicht eingegangen werden kann.

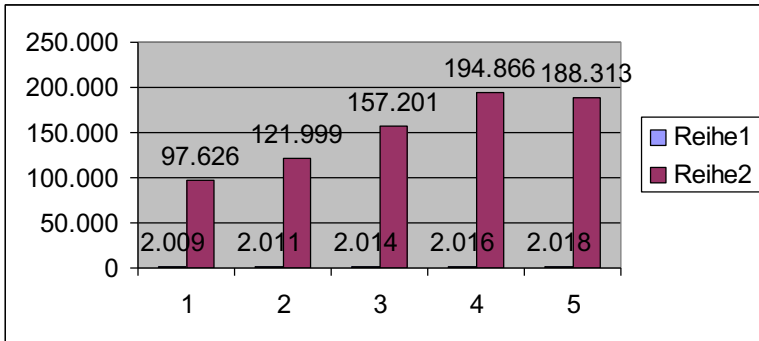


Diagramm 4: Schulische Integration 2009-2018 (Quelle: KMK)

## 7. Empirische Befunde zur schulischen Integration

Die Vertreter der schulischen Integration waren von Anfang an in einem Legitimationszwang. Und zwar einfach, weil es ein ausgebautes Sonderschulsystem gab, das öffentlich weitgehend anerkannt war. Sie mussten nachweisen, dass es real für die Entwicklung der Kinder positiv ist, wenn sie integrativ beschult werden. Deswegen wurden schon die ersten Modellversuche empirisch begleitet. Zahlreiche empirische Untersuchungen haben inzwischen verschiedene Aspekte zur schulischen Integration erforscht: den sozialen Aspekt, die Leistungen, die intellektuelle Entwicklung, das Selbstkonzept der Kinder etc. Die folgenden Ergebnisse stammen als Zitate von Irene Demmer-Dieckmann und Ulf Preuss-Lausitz aus Berlin<sup>3</sup>. Weitere wichtige Befunde und Argumente sowie Literaturhinweise finden sich in der Zusammenstellung auf der Internetseite „Inklusionsfakten“ von Lisa Reimann (Berlin).<sup>4</sup>

114

### Ergebnisse auf der Leistungsebene

„Zahlreiche internationale wie nationale Leistungsvergleiche belegen übereinstimmend [...]: Behinderte, nicht nur lernbehinderte Kinder lernen in integrativen Settings deutlich mehr als in Sonderklassen und Sonderschulen (Bless 1995, Haeberlin u.a. 1990, Hildeschmidt/Sander 1996; Myklebust 2006; Tent u.a. 1991; Wocken 2007). Unterschiede in heterogenen Lerngruppen wirken sich gerade für schwächere Schülerinnen und Schüler leistungssteigernd aus, ein Befund, der sich auch bei PISA bestätigte.“

### Behindern behinderte Kinder die nichtbehinderten?

„Mehrere Studien belegen, dass dies nicht der Fall ist. Nichtbehinderte Kinder

3 Vgl. Demmer-Dieckmann, Irene/Preuss-Lausitz, Ulf: Empirische Befunde zum Gemeinsamen Unterricht, <http://www.akgem-berlin.org/index.php?menuid=24&reporeid=25> [23.2.2018]

4 Vgl. [www.inklusionsfakten.de](http://www.inklusionsfakten.de)



sind in der Primar- und in der Sekundarstufe I gleich gut wie in Klassen ohne GU [gemeinsamer Unterricht, W.B.], in einigen Studien erreichen sie sogar bessere Leistungen als in nichtintegrativen Klassen (Feyerer 1998; Preuss-Lausitz 2002; Wocken 1999). Auch besonders begabte Kinder (IQ >117) werden in ihrer kognitiven Entwicklung nicht behindert und in ihrer sozialen zusätzlich gefördert (Bless/Klaghofer 1991; Feyerer 1998).“

### **Soziale Integration und Schulzufriedenheit**

„Soziale Integration und Schulzufriedenheit sind zentrale Ziele des GU. Die Empirie zeigt nun erstaunlich hohe Zufriedenheitswerte von integrierten Förderkindern (Preuss-Lausitz 1997) und üblicherweise ein gutes Maß sozialer Integration (Voraussetzung: keine Sonderunterrichtung in einer dauerhaften Kleingruppe, Förderung im Klassenraum). Je länger die Phase des gemeinsamen Lernens dauert, umso besser sind sie integriert.“

### **Fazit**

„Die empirische Forschung zeigt: Durch den Weg der Sonderbeschulung wird das Ziel der gesellschaftlichen Teilhabefähigkeit von behinderten und sozial benachteiligten Kindern weniger erreicht als durch gemeinsame Erziehung. Eben deshalb ist Integration in der inklusiven allgemeinen Schule, mit entsprechend kompetentem Personal, für alle Förderkinder die richtige Perspektive – wie viele Staaten vormachen. Die Forschungsergebnisse sprechen eine klare Sprache und sollten bildungspolitisch stärker berücksichtigt werden, um durch integrative Beschulung mehr Bildungsgerechtigkeit und soziale Partizipation zu erreichen.“

## **8. Inklusion – ein neuer Begriff**

Im Jahr 1994 fand in Salamanca (Spanien) eine UN-Konferenz 1994, bei der erstmals der Terminus ‚inclusive education‘ im internationalen Kontext benutzt wurde. Als Zielgruppe waren vor allem Länder aus den armen Regionen eingeladen, die durch Selbstverpflichtung zahlreicher Staaten, vor allem in den sog. Entwicklungsländern; ausdrücklich bei sonderpädagogischem Förderbedarf (special needs) die Bevorzugung der Regelschule vor der Sonderschule thematisierten.

- „Wir anerkennen die Notwendigkeit und Dringlichkeit, Kinder, Jugendliche und Erwachsene mit besonderen Förderbedürfnissen innerhalb des Regelschulwesens zu unterrichten.“
- „dass jene mit besonderen Bedürfnissen Zugang zu regulären Schulen haben müssen, die sie mit einer kindzentrierten Pädagogik, die ihren Bedürfnissen gerecht werden kann, aufnehmen sollten,
- dass Regelschulen mit dieser inklusiven Orientierung das beste Mittel sind, um diskriminierende Haltungen zu bekämpfen, um Gemeinschaften zu schaffen, die alle willkommen heißen, um eine integrierende Gesellschaft aufzubauen und um Bildung für Alle zu erreichen; darüber hinaus gewährleisten inklusive Schulen eine effektive Bildung für den Großteil aller Kinder und erhöhen die Effizienz sowie schließlich das Kosten-Nutzen-Verhältnis des gesamten Schulsystems.“

Der Terminus Inklusion ist im deutschsprachigen Raum aber erst ca. seit dem Jahr 2000 weitgehend von Vertretern der Integrationspädagogik (Andreas Hinz, Alfred Sander etc.) in die Debatte eingeführt worden. International ist er bereits länger in der Diskussion, allerdings mit höchst unterschiedlichen Bedeutungsinhalten. In der tabellarischen Übersicht von Hinz (2002) werden die wichtigsten Unterschiede zwischen Praxis der Integration und Praxis der Inklusion in der deutschen Diskussion auf den Punkt gebracht.

<b>Praxis der Integration</b>	<b>Praxis der Inklusion</b>
Eingliederung von Kindern mit bestimmten Bedarfen in die allgemeine Schule	Leben und Lernen für alle Kinder in der allgemeinen Schule
Differenziertes System je nach Schädigung	Umfassendes System für alle
Zwei-Gruppen-Theorie (behindert / nichtbehindert)	Theorie einer heterogenen Gruppe (viele Minderheiten und Mehrheiten)
Aufnahme von behinderten Kindern	Veränderung des Selbstverständnisses der Schule
Individuumszentrierter Ansatz	Systemischer Ansatz
Fixierung auf die institutionelle Ebene	Beachtung der emotionalen, sozialen und unterrichtlichen Ebenen
Ressourcen für Kinder mit Etikettierung	Ressourcen für Systeme (Schule)
Spezielle Förderung für behinderte Kinder	Gemeinsames und individuelles Lernen für alle
Individuelle Curricula für einzelne	Ein individualisiertes Curriculum für alle
Förderpläne für behinderte Kinder	Gemeinsame Reflexion und Planung aller Beteiligten
Anliegen und Auftrag der Sonderpädagogik und Sonderpädagogen	Anliegen und Auftrag der Schulpädagogik und Schulpädagogen
Sonderpädagogen als Unterstützung für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf	Sonderpädagogen als Unterstützung für Klassenlehrer, Klassen und Schulen

Tab. 9: Praxis Integration/ Inklusion (Quelle: Hinz 2002)

Die Salamanca-Konferenz 1994 forderte, „dass Schulen alle Kinder, unabhängig von ihren physischen, intellektuellen, sozialen, emotionalen, sprachlichen oder anderen Fähigkeiten aufnehmen sollen. Das soll behinderte und begabte Kinder einschließen, [Straßenkinder und arbeitende Kinder; Alfred Sander] Kinder von entlegenen oder nomadischen Völkern, von sprachlichen, kulturellen oder ethnischen Minoritäten sowie Kinder von anders benachteiligten Randgruppen oder -gebieten“ (Salamanca-Erklärung 1996, S. 14). „Unter Inklusion in diesem dritten Sinne (Inklusion III) ist also die umfassende Erweiterung der optimierten Integration auf alle Kinder und Jugendlichen mit welchen pädagogischen Bedürfnissen auch immer zu verstehen“ (Sander 2006, S. 6f.).





## 9. Kritik am Inklusionsbegriff

Von kritischer Seite wurden u. a. folgende Argumente gegen die Verwendung des Inklusionsbegriffs vorgebracht:

1. Inklusion bietet inhaltlich nichts Neues und wird nichts an der realen Situation verändern oder verbessern.
2. Der Begriff ‚Inklusion‘ wird beliebig gebraucht, führt zur Verwirrung und kann öffentlich nicht vermittelt werden.
3. Inklusion wird inflationär gebraucht und sogar von traditionellen Vertretern separierender Schul- und Wohnformen (wie Behindertenheimen) zur Beschreibung ihrer Einrichtung missbraucht („Etikettenschwindel“).
4. Inklusion soll über die Frustration der quantitativen Stagnation bei der (schulischen) Integration hinwegtäuschen. Sie dient als neues Beschäftigungsfeld der Integrationspädagogen („Glasperlenspiel“).

## 10. UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK)

Im Jahr 2009 ratifiziert von die Bundesrepublik Deutschland das Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (sog. Behindertenrechtskonvention). Damit wird dieses Konvention geltendes Recht. Laut Prof. Heiner Bielefeld (Institut für Menschenrechte) markiert die Behindertenkonvention „einen grundlegenden Wechsel, indem sie den traditionellen, primär an Defiziten orientierten Ansatz durch einen „*diversity-Ansatz*“ ersetzt“. Behinderung wird nicht mehr wie bisher „von vornherein negativ gesehen, sondern als normaler Bestandteil menschlichen Lebens und menschlicher Gesellschaft ausdrücklich bejaht und darüber hinaus als Quelle möglicher kultureller Bereicherung wertgeschätzt“. So werden z.B. die Kommunikationsformen, die Menschen mit spezifischen Behinderungen – gehörlose Personen etwa – ausgebildet haben, als „genuine Kulturerrungenschaften“ angesehen, die gesellschaftliche Anerkennung und Wertschätzung verdienen. „Behinderung resultiert aus der Beziehung zwischen Personen mit Beeinträchtigungen und den in Grundhaltungen und Umweltfaktoren bestehenden Barrieren, derart, dass dies die vollständige und wirksame Beteiligung der Betroffenen auf der Grundlage der Gleichheit mit anderen hindert.“ Damit wird der sozial generierte Aspekt des Phänomens Behinderung deutlich betont, also die individualisierende Gesichtsweise weiter entwickelt und überwunden. „Beide Aspekte des Verständnisses von Behinderung, der sog. „*diversity-Ansatz*“ wie auch die Kritik an gesellschaftlichen ausgrenzenden Strukturen, sind unverzichtbar für das *Empowerment* der Betroffenen. Die Konvention gibt Menschen mit Behinderungen ein Mittel an die Hand, um selbstbewusst und kritisch zugleich ihre Rechte einzufordern“ (Altmann 2009, S. 4).

## 11. Zusammenfassung

1. Die Diskussion um die beste schulische bzw. pädagogische Förderung von Kindern mit Behinderung war immer kontrovers und teilweise sehr ideologisch.
2. Nach dem Ausbau eines umfassenden Systems von Sonderschulen begann die Praxis integrativer Pädagogik in West-Deutschland in den 1970er Jahren; es waren vor allem Eltern und Hochschullehrer wichtige Akteure.
3. Der Widerstand gegen die schulische Integration kam vor allem von Seiten der Vertreter der Sonderschulen (Förderschulen) und aus konservativen Kreisen.
4. Diese Gegner sprachen sogar von der ‚italienischen Seuche‘, die in Deutschland nicht grassieren dürfe.
5. Gegner und Befürworter der schulischen Integration argumentierten beide mit dem Wohl des Kindes.
6. Die Integration behinderter Kinder hat sich quantitativ deutlich verbessert; es gibt aber große Unterschiede zwischen den Bundesländern (zwischen 7% und 45%) und auch zwischen den einzelnen Behinderungen (geistige Behinderung 10%; emotionale Entwicklung 55%). Der erste Aspekt (Unterschiede zwischen den Bundesländern) ist Folge des föderativen Bildungssystems in Deutschland.
7. Der Begriff ‚behindertes Kind‘ wurde 1994 ersetzt durch den Begriff ‚Kind mit sonderpädagogischem Förderbedarf‘; dies geschah u. a. als Angleichung an die internationale Diskussion und als Reaktion auf die zunehmende Praxis schulischer Integration.
8. Empirische Untersuchungen haben deutlich die positive Wirkung integrativer Pädagogik nachgewiesen (für die behinderten Kinder und für die Klassengemeinschaft).
9. Die neue Diskussion um den Terminus Inklusion wird nicht kontrovers geführt; alle bekennen sich zu diesem Begriff, er wird aber sehr unterschiedlich gedeutet und interpretiert.
10. Noch immer werden die meisten Kinder mit Behinderung in Sonderschulen (seit 1994: Förderschulen) unterrichtet und erzogen. Eine generelle Auflösung von Förderschulen ist nicht in Sicht.
11. Die Praxis der schulischen Inklusion scheitert oft an fehlender personeller und materieller Ausstattung. Das scheint in einigen Bundesländern politische gewollt zu sein.
12. Der Begriff Inklusion wird mittlerweile inflationär gebraucht für alle möglichen gesellschaftlichen Bereiche; er hat wenig wirkliche Aussagekraft.

## Literatur

- Altmann, Robert: Die Konvention der Vereinten Nationen zur Förderung und zum Schutz der Rechte und der Würde von Menschen mit Behinderungen, Luxemburg 2009
- Barsch, Sebastian: Geistig behinderte Menschen in der DDR. Erziehung, Bildung, Betreuung, Oberhausen 2007
- Becker, Klaus-Peter/Große, Klaus-Dietrich: Sechzig Jahre Pädagogik für Behinderte an der Hum-



- boldt-Universität zu Berlin 1947-2007. Ein geschichtlicher Abriss, Münster u.a. 2007
- Bleidick, Ulrich: Der Verband und die Bildungspolitik 1948 bis 1998, in: Möckel (Hrsg.) 1998, S. 96-163
- Brill, Werner: Disability Studies und Inklusionsdebatte: Anmerkungen aus Sicht der materialistischen Behindertenpädagogik, in: Platte, Andrea/Seitz, Simone/Terfloth, Karin (Hrsg.): Inklusive Bildungsprozesse, Bad Heilbrunn 2006, S. 55-60
- Brill, Werner: Von der Separation zur Inklusion? Eine kritische Bilanz, in: Kruze, Aida/Hofsäss, Thomas/Schulz, Dieter (Hrsg.): Spannungsfelder sonderpädagogischer Förderung. Lettische und deutsche Akzente, Leipzig 2009, S. 27-39
- Bürli, Alois: Internationale Tendenzen in der Sonderpädagogik - Vergleichende Betrachtung mit Schwerpunkt auf den europäischen Raum, Hagen 1997
- Cloerkes, Günter: Zahlen zum Staunen. Die deutsche Schulstatistik, in: Cloerkes, Günter (Hrsg.): Wie man behindert wird. Texte zur Konstruktion einer sozialen Rolle und zur Lebenssituation betroffener Menschen, Heidelberg 2003, S. 11-23
- Demmer-Dieckmann, Irene/Preuss-Lausitz, Ulf: Empirische Befunde zum Gemeinsamen Unterricht, <http://www.akgem-berlin.org/index.php?menuid=24&reporeid=25> [29.6.2010]
- Deutscher Bildungsrat, Empfehlungen der Bildungskommission: Zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher, Bonn 1973
- Dietze, Torsten: Sonderpädagogische Förderung in Zahlen - Ergebnisse der Schulstatistik 2009/10 mit einem Schwerpunkt auf der Analyse regionaler Disparitäten. Unter: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/88/88>
- Eberwein, Hans (Hrsg.): Einführung in die Integrationspädagogik, 2. Aufl. Weinheim/Basel 2001
- Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in der Schulen der Bundesrepublik Deutschland, in: Zeitschrift für Heilpädagogik 45(1994), S. 484-494
- Feuser, Georg: Thesen zu: „Gemeinsame Erziehung, Bildung und Unterrichtung behinderter und nichtbehinderter Kinder und Jugendlicher in Kindergarten und Schule (Integration)“. Thesenpapier 1996 (<http://bidok.uibk.ac.at/library/feuser-thesen.html>)
- Hildeschmidt, Anne/Sander, Alfred: Zur Effizienz der Beschulung sogenannter Lernbehinderter in Sonderschulen, in: Eberwein, Hans (Hrsg.): Handbuch Lernen und Lern-Behinderungen, Weinheim/Basel 1996, S. 115-134
- Hinz, Andreas: Von der Integration zur Inklusion – terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung?, in: Zeitschrift für Heilpädagogik 53(2002), S. 354-361
- Jantzen, Wolfgang: Weiterentwicklung – Stillstand – Rückschritt. 25 Jahre Empfehlung der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates zur Pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher, in: Zeitschrift für Heilpädagogik 48(1997), S. 18-25
- KMK 2015: Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.): Sonderpädagogische Förderung in allgemeinen Schulen (ohne Förderschulen) 2015/2016, Berlin 2016
- KMK 2016: Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.): Sonderpädagogische Förderung in Schulen 2007 bis 2016, Berlin 2018
- KMK 2017: Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.): Sonderpädagogische Förderung in Förderschulen (Sonderschulen) 2017/2018, Berlin 2018
- Knauer, Sabine: Von den Anfängen der Integration zur heutigen Integrationspädagogik. Eine kritische Zwischenbilanz, in: Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft. Nr. 1/2003; Reha Druck Graz, S.14-25, unter: <http://bidok.uibk.ac.at/library/beh1-03-knauer-anfaenge.html> [11.11.2011]
- Kornmann, Reimer: Von der prinzipiell nie falschen Legitimation negativer Ausleseentscheidungen zum Etikettierendes-Dilemma - oder: Gibt es überhaupt Perspektiven für eine förderungsorientierte Diagnostik? In: Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft 17(1994)1, S. 51-59
- Kottmann, Birgit: Die Feststellung von sonderpädagogischem Förderbedarf: Benachteiligung der Benachteiligten, in: Demmer-Dieckmann, Irene/Textor, Annette (Hrsg.): Integrationsforschung und Bildungspolitik im Dialog, Bad Heilbrunn 2007, S. 99-108
- Krach, Stefanie: Zur Herleitung und Begründung des Begriffs Inklusion, in: Behindertenpädagogik 48(2009)4, S. 382-396
- Lesemann, Gustav (Hrsg.): Beiträge zur Geschichte und Entwicklung des deutschen Sonderschulwesens, Berlin 1966
- Lohmann, Markus: Defizit- und Defektorientierung als wesentliche Legitimationsgrundlage des gegliederten Sonderschulsystems, in: Behindertenpädagogik 50(2011), S. 370-392

- Möckel, Andreas (Hrsg.): Erfolg, Niedergang, Neuanfang. 100 Jahre Verband Deutscher Sonderschulen – Fachverband für Behindertenpädagogik, München/Basel 1998
- Preuss-Lausitz, Ulf: Zur Entwicklung der Sonderschulen nach 1945, in: Preuss-Lausitz, Ulf/Richter, Uwe/Schöler, Jutta: Integrative Förderung Behinderter in pädagogischen Handlungsfeldern Berlins. Erfahrungen – Probleme – Perspektiven, Berlin 1985, S. 12-18
- Die Salamanca-Erklärung und der Aktionsrahmen zur Pädagogik für besondere Bedürfnisse, in: [www.bidok.de](http://www.bidok.de)
- Sander, Alfred: Interdisziplinarität in einer inklusiven Pädagogik, Vortrag an der Universität Luxemburg am 12. Oktober 2006 [<http://www.ances.lu/index.php/arc-bulletin/online-dokutheik/83-profdr-a-sander-interdisziplinaritaet-in-einer-inkluisiven-paedagogik>; 25.10.2016]
- Schnell, Irmtraud: Geschichte schulischer Integration. Gemeinsames Lernen von SchülerInnen mit und ohne Behinderung in der BRD seit 1970, Weinheim 2003
- Schnell, Irmtraud: „An den Kindern kann`s nicht liegen.“ Zum aktuellen Stand gemeinsamen Lernens von Mädchen und Jungen mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf in der Bundesrepublik Deutschland, in: Gemeinsam leben. Zeitschrift für integrative Erziehung 14(2006)4, S. 195-213
- Schroeder, Ulrich: Lernbehindertenpädagogik. Grundlagen und Perspektiven sonderpädagogischer Lernhilfe, 2. Auflage Stuttgart 2005
- Der Senator für Schulwesen, Berufsausbildung und Sport (Hrsg.): Sonderpädagogik in Berlin, Berlin 1987
- Synwoldt, Jochen: Von der Hilfsschule zur Schule für Lernbehinderte, Berlin 1979
- Wachtel, Peter: Die Empfehlungen der Kultusministerkonferenz zur sonderpädagogischen Förderung (als historischer Abriss), <http://www.nibis.de/~infosos/kmk-sopaed-foerderung.htm> [20.10.2011]
- Werner, Birgit: Sonderpädagogik im Spannungsfeld zwischen Ideologie und Tradition. Zur Geschichte der Sonderpädagogik, speziell der Hilfsschulpädagogik in der SBZ/DDR nach 1945, in: Sonderpädagogik 30(2000), S. 16-29
- Werning, Rolf/Lütje-Klose, Birgit: Einführung in die Lernbehindertenpädagogik, München 2003