

7. -Architektur eines inklusiven Bildungswesens. Eine bildungspolitische Skizze.

1. Gebot der UN-Konvention

Seit dem 26. März 2009 ist die Konvention der Vereinten Nationen über die „Rechte behinderter Menschen“ in Kraft. Bundestag und Bundesrat haben dieser Konvention einvernehmlich zugestimmt. Nun sind die Bundesländer am Zuge, die Bestimmungen der Behindertenrechtskonvention [BRK] in Landesrecht umzusetzen. Die BRK ist ein Dokument von einer überragenden historischen Bedeutung. Sie enthält eben nicht eine Liste von frommen Wünschbarkeiten und unverbindlichen Empfehlungen, sondern einen prägnanten Katalog von Anforderungen, die mit dem Status einer menschenrechtlichen Verpflichtung ausgestattet wurden. Die BRK fordert nicht besondere Rechte für Menschen mit Behinderungen, sondern schlicht und einfach die gleichen Rechte für Menschen mit Behinderung. Zentrale Leitziele sind das bedingungslose Verbot jeglicher Formen von Diskriminierung, das unbedingte Recht auf Selbstbestimmung und das uneingeschränkte Recht auf gleiche Teilhabe.

Für den Bereich Schule und Bildung enthält die BRK konkrete Bestimmungen, die für die Gestaltung des Bildungswesens eine weitreichende Bedeutung haben. In §24 der BRK heißt es:

–„Die Vertragsstaaten anerkennen das Recht von Menschen mit Behinderungen auf Bildung. Um dieses Recht ohne Diskriminierung und auf der Grundlage der Chancengleichheit zu verwirklichen, gewährleisten die Vertragsstaaten ein inklusives Bildungssystem auf allen Ebenen und lebenslanges Lernen.“

Mit dieser Vorschrift werden sich die folgenden Ausführungen beschäftigen.

2. Merkmale eines inklusiven Bildungssystems

Wie kaum anders zu erwarten, ergeht über die Zielbestimmung „inklusive Bildungssystem“ eine äußerst kontroverse Diskussion. Aus dem konservativen Lager gab es Stimmen, die eine recht simple Argumentationskette ins Feld führten: Behinderte Kinder können ausnahmslos Sonderschulen besuchen; sie sind damit auch in das Bildungswesen inkludiert, und es gibt folglich keinerlei Handlungsbedarf. Auf der anderen Seite deuten die fortschrittlichen Kräfte den Terminus „inklusive Bildungssystem“ als eine Aufforderung zu einer Abschaffung jeglicher Gliederung: Keine Gymnasien, keine Realschulen, keine Sonderschulen, sondern nur noch und einzig und allein eine gemeinsame Schule für alle.

Die herrschende, mehrheitsfähige Auslegung der BRK sieht anders aus. Die BRK äußern sich schlichtweg nicht zu Schulstruktur-Fragen. Nirgendwo steht ein Satz, dass es Sonderschulen nicht mehr geben dürfe, und nirgendwo wird etwa die Abschaffung des Gymnasiums gefordert. Allen sensiblen Bürgerinnen und Bürgern kann deshalb vorab die tröstliche und beruhigende Botschaft überbracht werden, dass weder Gymnasien noch Sonderschulen ausdrücklich verboten sind.

Der BRK geht es nicht um eine Suspendierung gegliederter Schulstrukturen, sondern um Nichtdiskriminierung, Gleichberechtigung und Teilhabe. Schüler mit Behinderungen dürfen die gleiche Schule besuchen wie das Nachbarskind. Das ist die einfache und doch so gewichtige Botschaft der UN-Konvention. Mit diesem Recht auf den Besuch der gleichen Schule, die auch die anderen Kinder besuchen, korrespondiert ein Verbot der Sonderschulpflicht. Eine zwangsweise Einweisung in Sonderschulen kann und darf es künftig nicht mehr geben. Denn die Vertragsstaaten haben sich im §24 dazu verpflichtet sicherzustellen, „dass Menschen mit Behinderungen nicht aufgrund von Behinderung vom allgemeinen Bildungssystem ausgeschlossen werden“. Was ist nun aber unter einem inklusiven Bildungssystem zu verstehen?

Zur Beantwortung dieser Frage leistet das sogenannte „4A-Schema“ gute Dienste: availability (Verfügbarkeit), accessibility (Zugänglichkeit), acceptability (Akzeptierbarkeit) und adaptability (Anpassungsfähigkeit). Das 4A-Schema geht auf Katherina Tomasevski zurück, die von 1998 bis 2004 als erste UN-Sonderberichterstatterin zum Recht auf Bildung tätig war. Ihr menschenrechtsbasierter Bildungsansatz fand internationale Anerkennung und wurde 1999 auch in den Allgemeinen Kommentar („general comments“) des Sozialpakt Ausschusses der Vereinten Nationen aufgenommen (Deutsches Institut für Menschenrechte 2005, 265f.):

(1) *Verfügbarkeit*: Bildung ist ein allgemeines Gut, das für alle Kinder in gleicher Weise frei verfügbar sein muss. Bildung in separaten Institutionen widerspricht dem Gleichheitsgebot. Der oberste US-amerikanische Gerichtshof hat im Jahre 1954 im Falle der schwarzen Pfarrerstochter Linda Brown das weltweit beachtete Urteil gesprochen: *Separate is not equal* – getrennt ist nicht gleich. Mit diesem Urteil wurden aussondernde Schulen als eine diskriminierende Verletzung des Gleichheitsgebots und damit als verfassungswidrig deklariert. Damit inklusive Bildungsangebote wirklich eine wählbare Option sind, müssen sie auch in ausreichendem Maße real vorhanden sein. Inklusion muss allen Kindern und Eltern, die es wollen, grundsätzlich möglich sein.

(2) *Zugänglichkeit*: Bildungseinrichtungen müssen wirtschaftlich und physisch zugänglich sein. Wirtschaftlich zugänglich ist Bildung, wenn sie für alle erschwinglich ist. Eltern behinderter Kinder dürfen nicht zur Kasse

gebeten werden, wenn sie eine inklusive Bildung wünschen. Physisch zugänglich ist Bildung dann, wenn die Bildungseinrichtungen barrierefrei gebaut sind und in einer zumutbaren Entfernung liegen. Inklusive Bildungsangebote müssen erreichbar, also wohnortnah vorgehalten werden; also ein Bildungsangebot, das Schüler mit Behinderungen „mit anderen in der Gemeinschaft, in der sie leben“ (BRK 42, 2d), wahrnehmen können.

(3) *Akzeptierbarkeit*: Das Kriterium der Akzeptierbarkeit bzw. Angemessenheit bezieht sich auf Form, Inhalt und Qualität der Bildung. Kinder und Jugendliche haben das Recht auf Teilhabe am gleichen Curriculum und dürfen nicht auf reduzierte Sondercurricula festgelegt werden. Eine diskriminierungsfreie Akzeptierbarkeit ist nur dann gegeben, wenn auch die pädagogischen Methoden und Hilfen hochwertig sind. Nur eine Bildung, die dem fortgeschrittenen Stand des pädagogischen Könnens und Wissens entspricht, ist qualitativ akzeptabel. Akzeptierbarkeit beinhaltet insbesondere die Forderung nach einer angemessenen Ausstattung mit allen notwendigen Ressourcen. Innerhalb der Regelschule muss die notwendige materielle Ausstattung und personelle Unterstützung verfügbar sein, um alle Kinder mit und ohne Behinderungen ihren individuellen Möglichkeiten entsprechend fördern zu können.

Die UN-Konvention verwendet für das Kriterium der Akzeptierbarkeit auch den Begriff der „angemessenen Vorkehrungen für eine wirksame und gleichberechtigte Teilhabe“. Die Wortschöpfung „passgenaue Förderung“, die gegenwärtig in sonderpädagogischen Kreisen zum Modewort avanciert, sollte dagegen baldmöglichst aus dem Wortschatz der Pädagogik gestrichen werden. „Passgenaue Förderung“ suggeriert, dass das pädagogische Problem einer angemessenen Passung zwischen Förderbedarf und Förderangebot mit einer technologischen Präzision gelöst werden könne, und erzeugt die Vorstellung, als könnten und sollten behindertes Kind und spezielle Förderung so zusammenpassen wie Schraube und Mutter. Entwicklung und Lernen ereignen sich aber nach Piaget gerade dann, wenn dosierte Widersprüche und mangelnde Passungen gegeben sind. Das Bildungsgefälle einer heterogenen Lerngruppe ist lernförderlicher und stimulierender als das reduktive, sedierende Entwicklungsmilieu sonderpädagogischer Schonräume.

Zur Beurteilung der Angemessenheit kann der Grundsatz der Ressourcengleichheit herangezogen werden. Sonderschulen und inklusive Schulen müssen in vollem Umfang gleichwertig mit allen Ressourcen ausgestattet werden. Keine Schulform darf bevorzugt oder benachteiligt werden. In beiden Schulformen muss eine hinlängliche Passung zwischen den Förderbedarfen aller Kinder und den erforderlichen schulischen Förderressourcen hergestellt werden. Das Kriterium der Angemessenheit impliziert damit zugleich eine deutliche Warnung, die Inklusionsreform für Sparzwecke zu missbrauchen oder auf Sparniveau umzusetzen. Eine unzureichend und schlecht ausgestattete inklusive Schule wäre ein unattraktives Billigmodell, das den Eltern als Zumutung erscheinen muss und in der Folge wegen der inakzeptablen Qualität von ihnen nicht gewählt wird.

(4) *Anpassungsfähigkeit*: Die Schule muss sich an den Lebenslagen der Kinder orientieren und den unterschiedlichen Bedürfnissen der Kinder Rechnung tragen. Der diversity-Ansatz der inklusiven Bildung räumt den Kindern das Recht auf Verschiedenheit ein. Alle Kinder sind gleich und verschieden; alle Kinder sind mit gleichen Rechten ausgestattet und zugleich in ihrer Unterschiedlichkeit willkommen. Das bedeutet beispielsweise, dass die sprachliche Identität der Gehörlosen anerkannt und gefördert werden muss, oder dass für leistungsschwache Kinder das Prinzip des zieldifferenten Lernens zunächst im Aneignungsprozess und dann insbesondere bei der Leistungsevaluation anzuwenden ist. Eine diskriminierungsfreie Bildung fordert die Anpassung der Schule an die Kinder und nicht umgekehrt.

Ein inklusives Schulsystem muss diesen vier Strukturmerkmalen des Menschenrechts auf Bildung genügen. Es spielt also keine Rolle, ob es daneben weiterhin andere Schulen wie Sonderschulen oder Gymnasien gibt. Wichtig ist allein, dass inklusive Bildungsangebote verfügbar, wohnortnah, hochwertig und bedürfnisgerecht sind.

Für zweierlei Zwecke kann die UN-Konvention indessen nicht genutzt werden: Erstens kann aus der Konvention nicht gefolgert werden, dass das Schulsystem in Gänze gesamtschulartig verfasst sein muss und dass es außer der einen Schule für alle keine anderen Schulformen mehr geben dürfe. Und zweitens kann aus der Konvention nicht hergeleitet werden, dass es auf jeden Fall Sonderschulen geben muss.

Der Verband Sonderpädagogik (VdS) fordert in der aktuellen bildungspolitischen Debatte den ungeschmälernten Erhalt der gesamten Palette der tradierten Sonderschularten. Auch die Kultusministerien der Bundesländer sprechen sich in ihrer überwiegenden Mehrheit für den Erhalt der Sonderschulen aus. Es ist ohne Frage legitim, die Konservierung des Sonderschulsystems bildungspolitisch zu vertreten, aber in der Debatte ist ein außerordentlich hohes Maß an seriöser und rationaler Rechtfertigung einzufordern. Die Bestandsgarantien und -forderungen können sich zur ihrer Legitimierung allerdings auf keinen Fall auf die Behindertenrechtskonvention berufen. Die BRK stuft separierende Sonderschulen unzweideutig als ungleiche Behandlung von Kindern mit und ohne Behinderung und damit als Diskriminierung ein.

Ein inklusives Bildungssystem unterscheidet sich von einem gegliederten Schulwesen durch andere organisatorische, materielle und personelle Rahmenbedingungen. Im Folgenden soll nun die veränderte Struktur eines inklusiven Bildungssystems entfaltet werden.

3. Das inklusive Regelsystem

Zur Inklusion aller Kinder mit Behinderungen bedarf es zweierlei Systeme. Das erste System ist für die Inklusion von behinderten Kindern mit den Förderschwerpunkten Lernen, Sprache und emotionale und soziale Entwicklung zuständig.

Das inklusive Regelsystem soll durch ein gedankliches Planspiel begründet und schrittweise entfaltet werden. Man stelle sich eine einzügige Grundschule mit 4 Klassen vor. Jede Klasse möge 25 Kinder haben. Die Grundschule wird von allen Kindern des Schulspiegels besucht, sie ist also ein getreues Abbild der sozialen Umgebung. In dieser unausgelesenen Grundschule befinden sich dann selbstverständlich auch Kinder mit Beeinträchtigungen, die auf besondere pädagogische Hilfe und Unterstützung angewiesen sind. Im Laufe der Grundschulzeit haben etwa 10 Prozent aller Kinder erhebliche Beeinträchtigungen des Lernens, der Sprache und des Verhaltens.

Der Prozentsatz von 10 ist keine empirisch ermittelte Größe, sondern eine begründete Schätzung. Fragt man etwa die Lehrerin eines ersten Schuljahres, wie viele „Sorgenkinder“ sie in ihrer Klasse hat, die nicht mitkommen und besonderer Unterstützung bedürfen, so wird jede Lehrerin mühelos 2 bis 3 Kinder nennen können. Unter diesen 10 Prozent sind nicht allein jene Kinder subsummiert, die bereits manifeste Lernbehinderungen, Sprachbehinderungen und Verhaltensstörungen haben und jetzt Sonderschulen besuchen, sondern auch Kinder mit weniger gravierenden Lern-, Sprach- und Verhaltensstörungen. Diese Kinder gelten auch als „Risikokinder“, als „von Behinderung bedroht“; sie benötigen ebenfalls eine zusätzliche Unterstützung, die einer möglichen Überweisung in die Sonderschulen präventiv vorbeugen soll.

Die 10-Prozent-Quotenregelung gilt es nun auf die Schule anzuwenden. In einer Grundschule mit 4 Klassen sind dann also etwa 10 Kinder sondererziehungsbedürftig. Die Zuweisung einer sonderpädagogischen Ressource zur Förderung dieser 10 Kinder orientiert sich – dem Prinzip der Ressourcengleichheit folgend – an der durchschnittlichen Klassenfrequenz in Förderschulen; diese beträgt laut KMK-Statistik im Jahre 2008 für den Förderschwerpunkt Lernen 11,0, für alle anderen Förderschwerpunkte noch weniger. Die 10 Förderkinder an der gedachten Musterschule sind damit also genau so viel wie eine durchschnittliche Klasse an einer Förderschule. Aus der faktischen Existenz von 10 Prozent Förderkindern an einer unausgelesenen Grundschule kann gefolgert werden, dass diese Grundschule dann einen begründeten Anspruch auf eine volle Sonderpädagogin hat. Für diese 10 Kinder sollte jede Grundschule eine volle Sonderpädagogin mit den Fachrichtungen Verhaltensgestörten-, Lern- oder Sprachbehindertenpädagogik erhalten.

Verallgemeinert man das Planspiel mit der Musterschule, dann ergibt sich für die Organisation einer inklusiven Schule eine einfache Regel: Für 4 Klassen bzw. 100 Kinder erhält jede Schule eine Sonderpädagogin. Diese Ressourcenzumessung wird auch mit dem Begriff „sonderpädagogische Grundausstattung“ belegt. Bei einer Lehrerwochenstundenzahl von 27 Unterrichtsstunden wäre der Sonderpädagoge an jedem Schultag mindestens eine Unterrichtsstunde in jeder der 4 Klassen, und hätte dann noch sieben Stunden freie Kapazitäten für Beratung, Eltern- und Netzwerkarbeit, Extraförderung und ähnliches.

Die Anwesenheit von etwa 3 Förderkindern wirkt sich auch auf die Klassenfrequenz aus. In den Förderschulen mit den Schwerpunkten Lernen, Sprache und Verhalten ist die Klassenfrequenz etwa halb so groß wie in den Grund- und Hauptschulen. Daraus kann gefolgert werden, dass die 3 Förderkinder in einer inklusiven Klasse nicht einfach, sondern doppelt gezählt werden dürfen. Eine inklusive Klasse besteht dann aus 19 nichtbehinderten Kindern und 3 Förderkindern, also real aus 22 Kindern. Wegen der Doppelzählung der Förderkinder beträgt die virtuelle Klassengröße wiederum 25 Kinder – die Senkung der Klassenfrequenz ist damit kostenneutral.

Das vorgeschlagene Organisationsmodell eines inklusiven Regelsystems ist durch zwei Charakteristika gekennzeichnet:

1. Systemische Ressourcenzuweisung

Die pauschale Zuweisung eines Sonderpädagogen für 10 Prozent aller Schüler wird nicht von einer diagnostischen Etikettierung der Kinder mit Beeinträchtigungen abhängig gemacht. Die sonderpädagogischen Ressourcen werden nicht mehr ad personam für namentlich benannte Kinder, nicht mehr personbezogen, sondern schulbezogen gewährt. Der Umfang der zusätzlichen Ressourcen wird durch eine festgesetzte Bedarfsquote berechnet; dieses Steuerungsmuster kann auch als prävalenzbasierte Ressourcenakquise bezeichnet werden. – Bei nichtbehinderten Kindern verhält es sich übrigens nicht anders. Lehrerinnen werden üblicherweise nicht einzelnen Kindern, sondern immer ganzen Klassen zugeordnet, und kein nichtbehindertes Kind hat einen Anspruch auf einzelne Lehrerstunden, quasi auf Bruchteile einer Lehrerin.

Die systemische Ressourcenzuweisung löst auf elegante Art und Weise ein schwieriges Problem, das in der Integrationsforschung unter dem Begriff „Ressourcen-Etikettierungs-Dilemma“ diskutiert wurde. Dem Dilemma liegt die folgende Logik zugrunde: Voraussetzung für zusätzliche Lehrerstunden ist das Erkennen und Feststellen von Förderbedarfen. Diagnose und Etikettierung von Förderbedarfen bzw. von Behinderungen sind die unabdingbare Voraussetzung für die Bereitstellung zusätzlicher pädagogischer Ressourcen. Wer zusätzliche

Lehrerstunden haben will, muss als Vorleistung behinderte Kinder namentlich benennen. Wenn diese Voraussetzung erfüllt ist, wenn also Kinder mit Förderbedarf diagnostisch ermittelt und aktenkundig gemeldet worden sind, erst dann werden zusätzliche Lehrerstunden für die etikettierten Kinder bewilligt. Im Alltagsjargon werden Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf gelegentlich auch als „Rucksackkinder“ bezeichnet. Zum persönlichen, unveräußerlichen Marschgepäck von „Bedarfskindern“ gehören bestimmte Lehrerstunden, die sie mit sich herumtragen, wo auch immer sie sind.

Dem Junktum zwischen Bedarfsdiagnose und Ressourcenangebot liegen der ursprünglichen Intention nach durchaus positive Absichten der Ressourcensicherung und Ressourcenlegitimation zugrunde:

Es soll erstens sichergestellt werden, dass alle Kinder, die besonderer Entwicklungshilfen bedürfen, diese auch wirklich erhalten. Die amtliche Bescheinigung eines Förderbedarfs soll gewährleisten, dass bedarfsdeckende Förderangebote glaubwürdig eingefordert und gegebenenfalls auch gerichtlich durchgesetzt werden können. Das diagnostische Testat „Behinderung“ bzw. „Förderbedarf“ hat die Funktion eines Berechtigungsscheins für Lehrerstunden.

Zweitens erscheint die Vergabe zusätzlicher Mittel nur dann gerechtfertigt, wenn die Empfänger auch nachweislich und anerkanntermaßen bedürftig sind. Damit zusätzliche Lehrerstunden für eine inklusive Klasse ohne Neid und Groll von anderen akzeptiert werden können, müssen einsichtige und nachvollziehbare Gründe angeführt werden. Es bedarf der Rechtfertigung, warum in einer Schulklasse nur ein Lehrer tätig ist und in einer anderen Klasse dagegen zeitweise ein zweiter Lehrer mithilft.

Die guten Absichten der Bedarfs-Angebots-Logik sind unstrittig. In der Praxis integrativer Schulversuche und -reformen hat dieses Prinzip indes zu problematischen, ja paradoxen Erscheinungen geführt (Wocken 1996). Was einmal als ein Instrument zur Ressourcensicherung gedacht war, wird umfunktioniert in ein Instrument zur Ressourcenbeschaffung. Die Feststellungsdiagnostik wurde und wird missbräuchlich zur Konstruktion von Behinderungen genutzt, um Bedarfe zu generieren und Ressourcen zu akquirieren. Wenn die Logik des Bedarfs-Angebots-Junktums nicht aufgehoben wird, dann sind die Inflationierung von Förderbedarfen sowie die Eskalation von Bedarfsanforderungen und damit auch expandierende Ressourcenhaushalte die unausweichliche Folge.

2. Dekategorisierung und Nichtetikettierung

Das inklusive Regelsystem kennt keine Aufnahmeverfahren, keine Förderausschüsse und keine diagnostischen Prozeduren, mit deren Hilfe Kinder als „behindert“ gekennzeichnet werden. Im inklusiven Regelsystem gibt es weder „Gutachtenkinder“ noch „Förderbedarfskinder“ noch Kinder, die namentlich mit dem Etikett „lernbehindert“, „sprachbehindert“ oder „verhaltensgestört“ gekennzeichnet sind. Die inklusiven Regelklassen nehmen nach dem Wohnortprinzip sehr wohl Kinder mit Lern-, Sprach- und Verhaltensstörungen auf, verzichten aber auf die traditionellen Behinderungskategorien „lernbehindert“, „verhaltensgestört“, „sprachbehindert“. Die „behinderten“ Kinder sind da, aber niemand kennt ihren Namen. Der Stempel „Behinderung“ für diese Kinder muss nicht sein; er ist überflüssig und vielfach sogar schädlich. Wir wissen ja eh, dass es an jeder Schule, wo auch immer, diese Kinder gibt, und wir müssen ihre Existenz nicht erst noch durch eine diskriminierende Etikettierung als Behinderte belegen. Der Verzicht auf eine Statusdiagnostik ist im Übrigen nicht misszuverstehen als ein Verzicht auf Diagnostik überhaupt; eine lernprozessbegleitende Diagnostik hat auch in einer inklusiven Didaktik einen unverändert hohen Stellenwert. – Die dargestellte Programmatik der Nichtetikettierung von Kindern mit Behinderungen wird in der internationalen Fachdiskussion unter dem Stichwort „Dekategorisierung“ erörtert (Benkmann 1994, Lindmeier 2005).

Wenn also diese sonderpädagogische Grundausrüstung – ein Sonderpädagoge für 4 Klassen bzw. 100 Kinder – verlässlich erwartet werden kann, dann werden wir in naher Zukunft auf die Behinderungskategorien „Lernbehinderte“, „Verhaltensgestörte“, „Sprachbehinderte“ verzichten können. Für alle diese Kinder ist ja dann durch die Grundausrüstung von vorneherein, im wahrsten Sinne präventiv, gesorgt. Mit der Abschaffung dieser Behinderungsbegriffe wäre ein gutes Stück mehr Normalität gewonnen. Die Maßnahme „Sonderpädagogische Grundausrüstung“ läuft also auf eine Abschaffung der Behinderungsbegriffe Lernbehinderung, Verhaltensstörung, Sprachbehinderung hinaus, nicht jedoch auf eine Abschaffung der sonderpädagogischen Hilfen für eben diese Kinder.

Das vorgeschlagene Modell eines inklusiven Schulsystems soll nun noch um zwei Modifikationen ergänzt werden.

(1) Schuleigenes Personalbudget

Als personelle Ressource für eine sonderpädagogische Grundausrüstung wurde eine volle Sonderpädagogenstelle ins Spiel gebracht. Genauer und besser sollte es allerdings heißen: Eine zusätzliche Personalressource im finanziellen Umfang einer Sonderpädagogenstelle. In der Schulwirklichkeit gibt es kaum noch einzügige Schulen. Es wäre vorstellbar, dass mehrzügige Schulen sich nicht jeweils für 4 Klassen immer einen Sonderpädagogen wünschen, sondern auch andere Professionen (z. B. Sozialpädagogen, Erzieher) für eine bedarfsgerechte Inkludierung von behinderten und benachteiligten Kindern nützlich oder notwendig halten. Deshalb wird vorgeschlagen, inklusiven Schulen ein gewisses Maß an pädagogischer und finanzieller

Autonomie einzuräumen. Inklusive Schulen erhalten für jeweils 100 Kinder einen zusätzlichen Personaletat im Umfang einer Sonderpädagogenstelle. Dieses Budget können die Schulen für zusätzliche professionelle Kompetenzen verwenden und nach eigenem Gutdünken einen Mix unterschiedlicher Professionen „einkaufen“.

(2) Sozialräumlicher Korrekturfaktor:

Die Einzugsbereiche von Schulen sind nicht selten extrem unterschiedlich. Schulen in sozialen Brennpunkten haben durchaus mehr und schwierigere Problemlagen, die die 10-Prozent-Annahme quantitativ und qualitativ übersteigen. Schulen mit bekanntermaßen prekären Problemlagen sollten deshalb über die sonderpädagogische Grundausstattung hinaus eine erhöhte Ressourcenzuweisung erhalten, die nach sozialen Indizes (Anzahl der Arbeitslosen, Anzahl der Migranten, Anzahl der Sozialhilfeempfänger, u. a.) rational begründbar zu ermitteln ist.

4. Das inklusive Unterstützungssystem

Das dargestellte inklusive Regelsystem ist für Kinder der Förderschwerpunkt Lernen, Sprache, emotionale und soziale Entwicklung zuständig. Wie ist nun die Inklusion der anderen Kinder mit speziellen Behinderungen, also der Förderschwerpunkte Sehen, Hören, geistige Entwicklung, körperliche und motorische Entwicklung zu organisieren?

Die Kinder der ersten Gruppe (Lernen, Sprache, Verhalten) unterscheiden sich in einem eigentlich banalen Merkmal von den Kindern mit speziellen Behinderungen, das ungeachtet seiner Banalität für die Organisation einer inklusiven Schule höchste Relevanz hat: Die Kinder mit speziellen Behinderungen sind selten! Die speziellen Behinderungsarten haben allesamt Prävalenzraten unter 1 Prozent, während – wie dargestellt – die Kinder mit Lern-, Sprach- und Verhaltensproblemen ja eine Häufigkeit von etwa 10 Prozent aufweisen (Tabelle 1). Schwerhörige Kinder etwa haben eine Prävalenzquote von ca. 0,1 Prozent, d. h. etwa jedes tausendste Kind ist schwerhörig. Die Seltenheit der Kinder mit speziellen Behinderungen ist der einzige und maßgebliche Grund, warum ihre schulische Inklusion in einer anderen Organisationsform erfolgen muss. Wenn zum Beispiel nur jedes tausendste Kind schwerhörig ist, dann kann die Zuweisung einer fachlichen Personalressource nicht mehr wie in dem inklusiven Regelsystem präventiv durch eine sonderpädagogische Grundausstattung erfolgen. Jeder inklusiven Schule von vorneherein jeweils einen Sonderpädagogen für alle speziellen Fachrichtungen zuzuweisen – das kann vernünftigerweise niemand fordern und auch nicht bezahlen.

Bei den seltenen Behinderungsarten sollte daher wie bisher üblich der sonderpädagogische Förderbedarf formell festgestellt und darauf aufbauend eine personbezogene Zuweisung zusätzlicher und fachlich angemessener Pädagogenstunden vorgenommen werden. Bei Kindern mit speziellen Behinderungen wird also sowohl am Behinderungsbegriff wie auch an einer kindbezogenen Feststellungsdiagnostik und Ressourcenadministration festgehalten.

Tabelle 1: -Prävalenzraten der Förderschwerpunkte (KMK: Sonderpädagogische Förderung in Schulen 1999 bis 2008. Dokumentation 189)

Die zusätzlichen Lehrerwochenstunden für Kinder mit speziellen Behinderungen können etwa nach folgenden Formeln berechnet werden: (1.) Lehrerwochenstunden von Sonderpädagogen (LWSt)/ Klassenfrequenz der speziellen Förderschule (KFreq) oder (2.) Lehrerwochenstunden (LWSt) / Schüler-Lehrer-Relation (SLR). Diese Formel hat keine unabwiesbare fundierende Sachlogik – das sei freimütig eingestanden. Die Anwendung des Algorithmus führt aber zu Ergebnissen, die durchaus diskutabel sind und dem postulierten Gesetz der Ressourcengleichheit zur Geltung verhelfen können (Tabelle 2). Die in der Spalte LWSt/KFreq dargestellte Wochenstundenzahl stellt in jedem Fall die unbedingte Mindestressource dar, die nicht unterschritten werden darf.

Tabelle 2: -Zusätzliche Sonderpädagogenstunden pro behindertem Kind bei inklusiver Unterrichtung (KMK: Sonderpädagogische Förderung in Schulen 1999 bis 2008. Dokumentation 189)

In der zweiten Organisationsform, das hier inklusives Unterstützungssystem genannt wird, hat jeder Sonderpädagoge genauso viele Kinder wie in der entsprechenden Förderschule. Da gibt es keinerlei Unterschiede zwischen Förderschule und inklusivem Unterstützungssystem. Aber in einem inklusiven Unterstützungssystem findet der Sonderpädagoge „seine“ Kinder nicht in einer einzigen Klasse vor, sondern die Kinder mit speziellen Behinderungen sind auf verschiedene Klassen und Schulen verteilt. Die behinderten Kinder kommen nun nicht mehr zum Sonderpädagogen in die Förderschule, sondern der Sonderpädagoge geht jetzt zu den behinderten Kindern hin. Die sonderpädagogische Förderung der behinderten Kinder erfolgt nun durch eine ambulante Unterstützung. Der Sonderpädagoge ist in dem zweiten System kein Klassenlehrer mehr, sondern ein „Wanderlehrer“, der von Klasse zu Klasse, von Schule zu Schule geht und dort „seine“ Kinder aufsucht.

Modellhafte Vorbilder für ein ambulantes sonderpädagogisches Unterstützungssystem sind die Schleswiger Schule für Blinde und Sehbehinderte, der „Mobile sonderpädagogische Dienst“ (MSD) in Bayern oder die „Regionalen Beratungs- und Unterstützungsstellen“ (REBUS) in Hamburg, um nur einige Beispiele zu nennen. In einigen Bundesländern und in der Fachdiskussion werden ambulante Unterstützungssysteme auch unter dem Begriff „Förderzentrum“ erörtert.

Es sind insbesondere zwei Merkmale, die zur Charakterisierung eines mobilen sonderpädagogischen Servicezentrums wichtig sind:

1. Zentrum für pädagogische Professionen.

Die Pädagogen eines ambulanten sonderpädagogischen Dienstes sind durchaus nicht „obdachlos“ und alleweil „on the road“, sondern ganz seriös in einem Dienstgebäude ansässig, das sie für Teamkonferenzen, für eine Fachbibliothek, für behinderungsspezifische Medien oder für öffentliche Sprechstunden nutzen können. In diesem multiprofessionellen Zentrum haben sie auch ihre Dienstzimmer und ihre kollegiale „Heimat“. Aber in dem neuen inklusiven Professionszentrum gibt keine Klassen und keine Kinder mehr. Förderzentren sind „Schulen ohne Schüler“!

Das Eigenschaftspaar ambulant-stationär bezeichnet die markanteste Differenz zwischen Sonderschulen und Förderzentren. Sonderschulen sind ohne ambulante Dienste denkbar, Förderzentren nicht. Sonderschulen sind ohne stationäre Lerngruppen nicht denkbar, Förderzentren dagegen durchaus. Für die Sonderschulen sind stationäre Gruppen konstitutiv, für die Förderzentren ambulante Arbeit. Sonderschulen brauchen als Existenzbegründung und -nachweis hauseigene Schüler; Förderzentren können dagegen sehr wohl als Schulen ohne Schüler existieren. Dies ist die alles entscheidende Differenz zwischen Sonderschulen und Förderzentren.

2. Systemische Arbeit

Die Tätigkeit von Sonderpädagogen an Förderzentren kann grob in zwei Arbeitsbereiche eingeteilt werden: 1. Unterrichtsarbeit und 2. Beratungsarbeit. Unterrichtsarbeit meint pädagogische Arbeit *mit* behinderten Kindern (Mitarbeit im Unterricht, spezielle Förder- und Therapiemaßnahmen; Spielgruppen, usw.). Beratungsarbeit meint pädagogische Arbeit *für* behinderte Kinder (Elternberatung, Mediendienst, Entwicklung von Förderplänen, Koordination sozialer Dienste, usw.).

Sonderpädagogische Servicezentren unterscheiden sich zum Teil erheblich in der Art und Weise, ob die professionellen Mitarbeiter in unmittelbarem Kontakt mit der Klientel stehen, sie auch unterrichten und fördern, oder ob sie ihren Tätigkeitsschwerpunkt mehr oder minder auf Beratungsarbeit verlagert haben. In der vielfältigen Landschaft von Förderzentren präsentieren sich auch „Beratungszentren“, die mit Kindern selbst kaum noch Umgang haben und sich ganz und gar auf Fortbildung, Elternarbeit, Öffentlichkeitsarbeit, Innovationsbegleitung und Dokumentation konzentrieren.

Die neue Arbeitsweise eines inklusiven Unterstützungssystems lässt sich als „systemische Förderung“ charakterisieren. Einem behinderten Kind ist ja „mit einem bisschen Sonderförderung“ jeden Tag keineswegs ausreichend geholfen, weil es auch außerhalb etwaiger spezieller Förderzeiten und außerhalb sonderpädagogisch begleiteter Unterrichtsstunden besonderer Hilfen bedarf. Auch im übrigen, im „sonderschullehrerlosen“ Unterricht sind bei behinderten Kindern weiterhin sonderpädagogische Maßnahmen erforderlich, die dann der gerade abwesenden Sonderpädagogin nicht mehr beisteuern kann, sondern notwendigerweise von den jeweils präsenten Pädagogen (Klassenlehrer, Fachlehrer, Schulbegleiter usw.) geleistet werden müssen. Zur Sicherung der Nachhaltigkeit verlagert sich das Ziel ambulanter sonderpädagogischer Tätigkeit mehr oder minder weg von der unmittelbaren Arbeit mit den Kindern hin auf das Umfeld der Kinder. Nicht die behinderten Kinder müssen für das System fit gemacht werden, sondern umgekehrt das System für das behinderte Kind. Die Eltern, die Klasse und die zuständigen Lehrer müssen lernen, mit den anwesenden behinderten Kindern umzugehen. Diese Systemberatung und -förderung ist die zentrale Aufgabe eines ambulanten sonderpädagogischen Kompetenzzentrums. Die Organisationsform „inklusive Unterstützungssystem“ ist auf eine systemische, indirekte Unterstützung ausgerichtet und betreibt keine defektorientierte „Klempnerei“ mehr (Reiser 1998; Hinz 2009). Eine aufgeklärte, inklusive Sonderpädagogik hat längst die Abkehr vom defektologischen Ansatz vollzogen und ergänzt die direkte Arbeit mit den Kindern durch indirekten Support, also durch Beratung von und Kooperation mit Umfeldsystemen (Betz/Breuninger 2000; Reiser/Willmann/Urban 2007).

Die direkte sonderpädagogische Arbeit „mit dem Kind“ und „am Kind“ bleibt natürlich auch in der inklusiven Pädagogik weiterhin wichtig und unersetzlich. Aber die Arbeit „für das Kind“ und „um das Kind drum herum“, also Beratung, Kooperation, Vernetzung, eben systemische Arbeit ist nicht minder wichtig.

5. Entwicklung eines inklusiven Bildungssystems

5.1 Struktur des Bildungssystems

Die Tabelle enthält zunächst eine kompakte Zusammenfassung der wesentlichen Merkmale und Parameter der beiden Organisationsformen eines inklusiven Bildungssystems. Die kursiven Zahlen geben die virtuelle Anzahl der Kinder wieder.

Tabelle 3: Strukturelle Subsysteme eines inklusiven Bildungssystems

Die vorgestellte Struktur eines inklusiven Bildungssystems will nicht als ein Modell verstanden werden, das 1:1 umgesetzt werden muss. Die zweigliedrige Organisationsstruktur ist vielmehr ein Grundmuster, das je nach regionalen und lokalen Ausgangslagen (Trägerschaft, Sozialraum usw.) und nach speziellen Zielsetzungen und Erfordernissen variabel angepasst werden muss.

Zu dem Entwurf eines inklusiven Bildungssystems ist einschränkend hinzuzufügen, dass vorwiegend die Personengruppe der Kinder mit Behinderungen konzeptionell einbezogen wurde. Inklusion ist aber mehr als Integration, sie bezieht ausnahmslos alle Kinder in ihrer ganzen Vielfalt mit ein. Eine besondere Aufmerksamkeit muss in einem inklusiven Schulsystem, das dem Anspruch größerer Chancengerechtigkeit genügen will, auf Kinder mit Migrationshintergrund und Kinder in Armut gerichtet sein. Und nicht zuletzt muss eine inklusive Schule sich auch die Förderung besonderer Begabungen und Talente angelegen sein lassen.

Der Aufbau eines inklusiven Bildungssystems wird in den Anfängen mit mancherlei Problemen zu tun haben. Zum gegenwärtigen Zeitpunkt sind etwa folgende Aufgaben noch nicht oder nur schwer zu bewältigen:

- (1) Gehörlose Kinder, die keine Lautsprache beherrschen und auf Gebärdensprache angewiesen sind, sind gegenwärtig schwer inkludierbar, weil es auf dem Markt nicht genügend Gebärdendolmetscher gibt.
- (2) Kinder mit gravierenden Mehrfachbehinderungen benötigen ein ganztägiges Schulangebot. Wenn die wohnortnahe Schule nur halbtägig geführt wird, ist ein Verzicht auf eine ganztägige Betreuung und Erziehung weder den Kindern noch ihren Eltern zumutbar.
- (3) Kinder mit einer psychiatrischen Symptomatik, mit einem hohem Aggressions- und Unruhepotential stellen das friedliche Zusammenleben und effektive Lernen radikal in Frage; sie benötigen in vielen Fällen eine Einzelbetreuung.

5.2 Prozess der Inklusionsreform

Ein inklusives Bildungssystem kann nicht von heute auf morgen installiert werden. Das Bundesverfassungsgericht hatte in seinem Grundsatzurteil aus dem Jahre 1994 zwar das Primat der Integration anerkannt, aber unter Ressourcenvorbehalt gestellt. Im Lichte der völkerrechtlich bindenden BRK dürfte der Ressourcenvorbehalt in dieser Form nicht mehr haltbar sein (Riedel 2010, 38). Auch die BRK erachtet finanzpolitische Verhältnismäßigkeitserwägungen als durchaus legitim. Sie fordert mit pragmatischem Augenmaß eine schrittweise Umsetzung (Prinzip der progressiven Implementation) sowie die bestmögliche Ausschöpfung aller vorhandenen und nutzbaren Ressourcen. Abschließend sollen für den inklusiven Reformprozess einige strategische Richtziele und Empfehlungen benannt werden:

- (1) In den Förderschwerpunkten Lernen, Sprache und Verhalten sollte eine inklusive Unterrichtung die verpflichtende Regel sein. Die Förderschulen dieser Förderschwerpunkte sind aufzulösen. Ab einem vereinbarten Reformstart werden in diesen Förderschulen keine neuen Klassen mehr eingerichtet und alle Ressourcen an die inklusive Schule transferiert.

Die Auflösung dieser Förderschulen ist u. a. auch mit finanziellen Argumenten begründbar. Wenn in erwartbarer Zeit etwa die Hälfte aller Eltern dieser Förderschulen inklusive Bildung wählen wird, können viele Förderschulstandorte nicht mehr gehalten werden, was zu längeren Schulwegen oder gar zu Einrichtung von Schulinternaten führen wird.

Ein doppeltes Fördersystem für die Förderschwerpunkte Lernen, Sprache und Verhalten ist unabweisbar auch mit einem doppelten Finanzbedarf verknüpft. Die Finanzierung eines doppelten Fördersystems für Schüler mit Behinderungen ist die denkbar teuerste Lösung überhaupt.

- (2) In den Förderschwerpunkten Sehen, Hören, körperliche und motorische sowie geistige Entwicklung sollten auf absehbare Zeit weiterhin entsprechende Förderschulen als Wahlmöglichkeit für die Eltern vorgehalten werden. Die Option der Eltern von Kindern mit speziellen Behinderungen, sich schon jetzt für eine inklusive Schule zu entscheiden, bleibt selbstredend davon unberührt.
- (3) Die wichtigste innovationsbegleitende Maßnahme ist eine intensive berufsbegleitende Fortbildung des pädagogischen Personals. Fortbildung ist wichtiger als Ausbildung – mindestens in der Implementationsphase.

Alle pädagogischen Professionen im Handlungsfeld Schule sind auf einen inklusiven Umgang mit Vielfalt und Heterogenität in aller Regel nicht vorbereitet. Das Gelingen und die Qualität der Inklusionsreform hängen zu allererst vom engagierten Mittun und von der unterrichtlichen Kompetenz der beteiligten Lehrerinnen und Lehrer ab. Die Teilnahme an Fortbildungsmaßnahmen sollte verpflichtend gemacht werden; sie kann im ersten Jahr mit einer Stunde Unterrichtsnachlass vergütet werden. Es wäre hilfreich, wenn auf Landesebene von einem Kompetenzteam, das in Theorie und Praxis einer inklusiven Unterrichtung expert ist, Fortbildungsmodulen und -materialien erarbeitet würden, die dann kommunalen oder regionalen Fortbildungseinrichtungen als Handreichungen zur Verfügung gestellt werden.

(4) Eine inklusive Schule ist schwerlich realisierbar ohne den stützenden Kontext einer inklusiven Gesellschaft. Eine von breiten Schichten ungewollte, ungeliebte und nicht mitgetragene Reform ginge mit Sand im Getriebe an den Start und müsste ohne das stabilisierende und stützende Netz eines gesamtgesellschaftlichen Inklusionswillens auskommen. Inklusive Bildung braucht die Anteilnahme der Zivilgesellschaft. Bildungspolitik und -verwaltung sollten deshalb auf allen Ebenen Öffentlichkeitsarbeit und „Bewusstseinsbildung“ (BRK § 8) betreiben und sich werbend für die Inklusionsreform einsetzen. Die Träger der Schulen, der Sozial- und Jugendhilfe und die allgemeinen Schulen müssen über den anstehenden Reformprozess informiert werden. Ganz konkret ist die Einführung einer Informationspflicht unerlässlich: Alle Schulen sind zu verpflichten, bei festgestellten besonderen Förderbedarfen die Eltern verbindlich auf die Möglichkeit einer inklusiven Unterrichtung hinzuweisen.

Im Zusammenhang mit der „Bewusstseinsbildung“ soll auch ein ermunterndes und mahnendes Wort an die Sonderpädagogik gerichtet werden. Der Bundesbehindertenbeauftragte Hüppe (CDU) hat die inklusionpolitische Lage treffend beschrieben: Es geht nicht mehr um die Frage „Ob“, sondern allein um das „Wie“. Die UN-Behindertenrechtskonvention mit freundlich-unverbindlicher Diplomatie „zu begrüßen“, wie es derzeit landauf und landab geschieht, ohne eine erkennbare bildungspolitische Neuorientierung zu signalisieren – das reicht nicht. Vom VDS muss erwartet werden, dass er sich an die Spitze des Reformprozesses setzt, was gegenwärtig keineswegs der Fall ist. Der VDS, die europaweit größte Standesorganisation der Sonderpädagogik, hat einmal mit der Namensänderung in „Verband Sonderpädagogik“ ein innovatives Zeichen gesetzt. Den aktuellen Positionspapieren zufolge regrediert der Verband wieder auf seinen historischen Ursprung als „Verband deutscher Sonderschulen (VdS)“. Wer für die ungeschmälernte Erhaltung von Sonderschulen eintritt, plädiert nicht für Inklusion, sondern für Selektion! Im Klartext: Der VdS muss sich Vorwurf gefallen lassen, im Verein mit dem Philologen – und Realschullehrerverband bewusst und absichtsvoll ein selektives Schulsystem zu unterstützen.

Der Aufbau eines inklusiven Bildungssystems ist eine große Herausforderung für alle. Es ist eine Bildungsreform von historischem Ausmaß, sowohl hinsichtlich des quantitativen Umfangs wie auch bezüglich der qualitativen Ausgestaltung. Eltern, Lehrer, Schulen, Universitäten, Parteien und Verbände, Bildungspolitik und Bildungsverwaltung sind zu einem gesellschaftlichen Schulerschluss aufgefordert, der zur Bewältigung dieser Jahrhundertaufgabe unabdingbar ist. Als mittelfristiges Ziel könnte eine Agenda 2020 vereinbart werden, die eine Integrationsquote von 80 Prozent anstrebt. Damit würde die Bundesrepublik Deutschland Anschluss an jene Länder finden, die in Europa und in der ganzen Welt in der Verwirklichung eines inklusiven Bildungssystems führend sind. Die Kinder mit Behinderungen warten darauf; sie haben ein Recht auf gleiche und gemeinsame Bildung.

Literatur

- [BRK] (2009): Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. (Behindertenrechtskonvention). Schattenübersetzung des Netzwerk Artikel 3 e.V. Berlin
- Benkmann, R. (1994): Dekategorisierung und Heterogenität – Aktuelle Probleme schulischer Integration von Lernschwierigkeiten in den Vereinigten Staaten und der Bundesrepublik Deutschland. In: Sonderpädagogik, 24, S. 4-13
- Betz, Dieter/Breuninger, Helga (1987): Teufelskreis Lernstörungen. Theoretische Grundlegung und Standardprogramm. 2. Aufl. München: Psychologie Verlags Union
- Deutscher Bildungsrat, Empfehlungen der Bildungskommission (1976): Zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher. 2. Aufl. Stuttgart: Klett
- Deutsches Institut für Menschenrechte (Hrsg.) (2005): Die ‘General Comments’ zu den VN-Menschenrechtsverträgen. Deutsche Übersetzung und Kurzeinführungen. Baden-Baden: Nomos
- Hinz, A. (2006): Kanada – ein ‘Nordstern’ in Sachen Inklusion. In: Platte, A./ Seitz, S./Terfloth, K. (Hrsg.): Inklusive Bildungsprozesse. Bad Heilbrunn, S. 149-158
- Hinz, A. (2007): Inklusion – Vision und Realität! In: Katzenbach, D. (Hrsg.): Vielfalt braucht Struktur. Heterogenität als Herausforderung für die Unterrichts- und Schulentwicklung. Frankfurt: J. W. Goethe-Universität (Frankfurter Beiträge zur Erziehungswissenschaft), S. 81-98
- Klemm, K./Preuss-Lausitz, U. (2008): Gutachten zum Stand und zu den Perspektiven der sonderpädagogischen Förderung in den Schulen der Stadtgemeinde Bremen. Essen und Bremen

- Lindmeier, Bettina (2005): Kategorisierung und Dekategorisierung in der Sonderpädagogik. In: Sonderpädagogische Förderung, 2, S. 131-149
- Lindmeier, Ch. (2008): Inklusive Bildung als Menschenrecht. In: Sonderpädagogische Förderung heute, S. 354-375
- Netzwerk Artikel 3 (Hrsg.) (2009): Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Korrigierte Fassung der zwischen Deutschland, Liechtenstein, Österreich und der Schweiz abgestimmten Übersetzung. [Schattenübersetzung] Berlin
- Reiser, H. (1998): Sonderpädagogik als Service-Leistung? Perspektiven der Berufsrolle. Zur Professionalisierung der Hilfsschul- bzw. Sonderschullehrerinnen. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 49, S. 46-54
- Reiser, H./Willmann, M./Urban, M. (Hrsg.) (2007): Sonderpädagogische Unterstützungssysteme bei Verhaltensproblemen in der Schule. Innovationen im Förderschwerpunkt Emotionale und Soziale Entwicklung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Riedel, Eibe (2010): Gutachten zur Wirkung der internationalen Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung und ihres Fakultativprotokolls auf das deutsche Schulsystem. o. O.: Universität Mannheim
- Verband Sonderpädagogik (VDS) (2010): Positionspapier zur inklusiven Bildung. Würzburg
- Wockel, H. (1995a): Zukunft der Sonderpädagogik. In: Evangelische Französisch-Reformierte Gemeinde Frankfurt (Hrsg.): Spuren. Gemeinsamer Unterricht von Kindern mit und ohne Behinderung in Hessens Grundschulen. Bonn: Reha-Verlag (Lernziel Integration, Nr. 15) (Lernziel Integration, Nr. 15), S. 214-224
- Wocken, H. (1997): Beiträge zur Geschichte der Integration. In: Sonderpädagogik in Schleswig-Holstein, 26, 4, S. 190-195
- Wocken, H. (1999): Ambulanzlehrerzentren – Unterstützungssysteme für integrative Förderung. In: Heimlich, U. (Hrsg.): Sonderpädagogische Fördersysteme. Auf dem Wege zur Integration. Pfaffenweiler: Centaurus (Pädagogik) (Pädagogik), S. 79-96
- Wocken, H. (2001): Integration. In: Antor, G. /Bleidick, U. (Hrsg.): Handlexikon der Behindertenpädagogik. Schlüsselbegriffe aus Theorie und Praxis. Stuttgart: Kohlhammer, S. 76-80
- Wocken, Hans (1991): Ambulante Sonderpädagogik. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 42, S. 104-111
- Wocken, Hans (1996): Sonderpädagogischer Förderbedarf als systemischer Begriff. In: Sonderpädagogik, 26, S. 34-38
- Wocken, Hans (1996): Das Ende der kategorialen Behindertenpädagogik. In: Sonderpädagogik, 26, 1, S. 57-62
- Wocken, Hans (2010): Integration & Inklusion. Ein Versuch, die Integration vor der Abwertung und die Inklusion vor Träumereien zu bewahren. In: Stein, Anne-Dore/Niediek, Imke/Krach, Stefanie (Hrsg.): Integration und Inklusion auf dem Wege ins Gemeinwesen. Möglichkeitsräume und Perspektiven. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 204-234

