

Schulische Integration unter besonderer Berücksichtigung von Kindern und Jugendlichen mit geistiger Behinderung

Georg Theunissen

Einleitende Bemerkungen

Die Integration behinderter Menschen in die Gesellschaft gilt heute als ein nicht mehr hinterfragbares Menschenrecht (Muth 1990). Dementsprechend hat sich auf fachwissenschaftlicher Ebene ein Paradigmenwechsel von der Separation und Besonderung zur Integration und Normalisierung vollzogen, der als Integrationspädagogik im vor- und schulischen Bereich seinen Niederschlag findet (Eberwein 1990). Ziel der Integrationspädagogik ist die »Nichtaussonderung von Kindern und Jugendlichen aus allgemeinen Bildungseinrichtungen (...) Die gemeinsame Erziehung wird dabei als die Ermöglichung von Lern- und Entwicklungsprozessen in heterogen zusammengesetzten Lern- und Spielgruppen aufgefasst. Behinderte und nichtbehinderte Kinder sollen Gelegenheit haben, voneinander zu lernen und von ihrer Unterschiedlichkeit zu Lern- und Entwicklungsprozessen angeregt werden« (Heimlich 1999, 149). Somit bildet die Anerkennung von Differenz auf der Basis gleicher Rechte die Grundlage für eine Gemeinsame Erziehung und einen Gemeinsamen Unterricht für *alle* Kinder und Jugendlichen – und dies unabhängig von der Schwere einer Behinderung (Hinz 1999). Mit diesem Fokus der »bejahten und gewollten Heterogenität« (Wocken 1990, 256) unterscheidet sich das Programm der Integrationspädagogik von Konzepten der herkömmlichen Sonderpädagogik, die ihr Augenmerk auf einen behinderungsspezifischen Förderbedarf richten und die Frage einer »Pädagogik der Vielfalt in Gemeinsamkeit« (Preuss-Lausitz 1993; Prengel 1993) als nachrangig betrachten.

Von der Gemeinsamen Vorschulerziehung zum Gemeinsamen Unterricht

Die Phase der Erprobung von Modellen einer Gemeinsamen Erziehung behinderter und nichtbehinderter Kinder im vorschulischen Bereich (hierzu Theunissen 1991) kann heute als abgeschlossen gelten. Die *positiven Ergebnisse* sind dabei eindeutig: Nichtbehinderte Kinder können durch das Miteinander auf der Basis von Verschiedenheit zu einer Erweiterung ihrer Vor-

stellungs- und Erfahrungswelt, zu einem »realitätsgerechten Bild von Normalität«, zu mehr Empathie, zu sozialen Einstellungen und zu einer differenzierten Entwicklung sozialer Kompetenzen gelangen (Kron 1988); behinderte Kinder können auf der Basis eines »haltgebenden« gemeinsamen Spielens und Lernens zu einer Annahme spezifischer Einschränkungen und zu einer Selbstakzeptanz gelangen, zugleich aber auch Vertrauen in eigene Stärken und Fähigkeiten, neue Kompetenzen auf anderem Gebiete und gleichfalls ein realistisches Bild von menschlicher Verschiedenheit entwickeln (ebd.; Klein u. a. 1987; Heimlich 1995; auch Mühl 1987, 14–35). Insofern sind sich Fachwelt und Politik weithin darüber einig, dass vorschulische Integrierte Einrichtungen in allen Bundesländern flächendeckend angeboten werden, ja die Regel sein sollten (Frühauf 1999, 119 ff.). Diese Auffassung korrespondiert u. a. mit der 1994 im Artikel 3, Absatz 3, Satz 2, GG festgelegten Verfassungsnorm, dass niemand wegen seiner Behinderung benachteiligt werden darf. Rechtsgutachten haben in dem Zusammenhang ergeben, dass »der Ausschluss von Regeleinrichtungen für die schulische Ausbildung oder von Regelkindergärten entgegen dem Willen des Betroffenen oder seiner Erziehungsberechtigten unter Verweis auf Sondereinrichtungen stets eine »Benachteiligung« im Sinne des neuen Grundrechtes« bildet (Herdegen 1995, 29).

Vor diesem Hintergrund ist es geradezu konsequent, wenn im Anschluss an die Vorschulzeit auch ein Gemeinsames Lernen nichtbehinderter und behinderter Kinder in den Allgemeinen Schulen stattfinden kann. Diese Kontinuität ist allerdings bis heute kaum gesichert. So gibt es zum Beispiel in fast allen Bundesländern kein Wahl- und Mitspracherecht für betroffene Eltern im Hinblick auf Lernort und sonderpädagogische Förderung ihres Kindes (Theunissen 1999a, 455 f.). Völlig anders ist dagegen die Situation in den USA (Theunissen/Plaute 2001, Kap. 3 u. 5), wo Eltern behinderter Kinder als »kompetente Experten in eigener Sache« ernst genommen werden. Ferner wurden zwar 1994 von der Kultusministerkonferenz richtungweisende Empfehlungen verabschiedet, die eine »sonderpädagogische Förderung« nicht mehr ausschließlich auf einen Unterricht in Sonderschulen fixieren, doch lässt sich daraus kein Rechtsanspruch auf einen Gemeinsamen Unterricht ableiten (Speck 1997). Herdegen zufolge (1995, 32, 39) gibt es trotz des Benachteiligungsverbots »Grenzen« eines Gemeinsamen Unterrichts, wenn zum Beispiel die Finanzierung eines »Einzelfalls« den »Rahmen des für die öffentliche Hand Zumutbaren« bei weitem übersteigt. Davon abgesehen kann und möchte sich jedoch kein Bundesland mehr der Schulischen Integration verschließen. Allerdings ist es nicht möglich, verlässliche Zahlen anzugeben, aus denen die Gesamtzahl integrativ beschulter Kinder und Jugendlicher mit sonderpädagogischem Förderbedarf hervorgehen kann (Theunissen 1999a, 455 ff.). In Bezug auf Kinder und Jugendliche mit geistiger Behinderung konnten wir dagegen genauere Werte ermitteln. Von etwa 55.000 Schülerinnen und Schülern mit geistiger Behinderung wurden 1999 ca. 880 im Primarbereich (Klassen 1–4) und ca. 270 im Sekundarbereich (Klassen 5–10) integrativ unterrichtet (ebd., 454; auch 1999b, 459). Obwohl damit der Anteil integrativ beschulter Kinder und Jugendlicher mit

geistiger Behinderung in den letzten 10 Jahren etwa um das Vierfache gesteigert werden konnte, ist er vor dem Hintergrund der Entwicklung im Vorschulbereich noch ausgesprochen gering. Die Gründe hierfür sind vielschichtig.

| Hemmnisse

Auf Grund der Kulturhoheit der Bundesländer bleibt die Verwirklichung und Konkretisierung Schulischer Integration den einzelnen Ländern überlassen. Daher haben wir es mit zum Teil sehr unterschiedlichen Entwicklungen zu tun, die mit differierenden Auslegungen des Begriffs der Integration (Bleidick 1988) und voneinander abweichenden Erwartungen an Schule, Bildung und Lernen zusammenhängen. Einige Länder gestatten vorrangig nur einen so genannten »zielgleichen Unterricht«, indem von allen Schülerinnen und Schülern erwartet wird, »dass sie den durchschnittlichen Leistungsstandard ihrer Klasse erreichen« (Zehetmair, zit. n. Theunissen 1999b, 455). Für Kinder und Jugendliche mit geistiger Behinderung dürfte dies jedoch ausgesprochen schwierig sein, weshalb in den Ländern und Schulen, die sich dem zielgleichen Lernen verschrieben haben, ein Gemeinsamer Unterricht in so genannten Integrationsklassen kaum stattfindet (ebd.). Die meisten Bundesländer lassen heute allerdings einen »zieldifferenten Unterricht« zu, der eine Differenzierung der Lernmöglichkeiten nach Entwicklungsvoraussetzungen und individuellen Bedürfnissen (special needs) gestattet und für behinderte Kinder und Jugendliche die Unterrichtung nach Lehrplänen, wie sie in Sonderschulen gelten, nicht außer Kraft setzt. Diese Form des Lernens dürfte auch in Anbetracht wachsender Schülerschaften aus unterschiedlichen kulturellen Herkünften zukunftsweisend sein. Nichtsdestotrotz sehen selbst die Länder, die durch zielfifferentes Lernen in den letzten Jahren so genannte Integrationsklassen und Einzelintegration ermöglicht haben, auf Grund fehlender finanzieller Ressourcen immer weniger Handlungsspielraum, Angebote eines Gemeinsamen Unterrichts insbesondere für Schülerinnen und Schüler mit geistiger Behinderung konsequent fortzuschreiben und auszubauen (Rosenberger 1998a; Theunissen 1999a, 448).

Weitere Hemmnisse für einen konsequenten Ausbau des Gemeinsamen Unterrichts kommen allerdings auch aus dem Lager der Lehrerschaft und Repräsentanten von Sonderschulen, heil- und sonderpädagogischen Fachverbänden, die sich aus berufsspezifischen Eigeninteressen »lange Jahre, vor allem in den siebziger und achtziger Jahren, mehrheitlich bemühten, entweder integrative Versuche zu ignorieren, sie abzuwerten oder aus wissenschaftlichen Begleituntersuchungen zur gemeinsamen Erziehung die für ihre – sonderschulverteidigende – Argumentation gerade passenden »Beweise« herauszufiltern. In den neunziger Jahren herrscht eine Haltung vor, die zwar einerseits Integration billigt, andererseits jedoch an dem ausdifferenzierten Sonderschulsystem festhält« (Preuss-Lausitz 1999, 46).

| Probleme

Neben den bildungspolitischen Gründen werden häufig strukturelle und fachliche Probleme genannt, die mit einem Gemeinsamen Unterricht im Sinne der Integrationspädagogik einhergehen (Bleidick 1988; Mühl 1999; Speck 1999, 221 ff.). Einschlägigen Studien (Mühl 1987; Wocken/Antor 1987; Feuer/Meyer 1987; Hinz 1987) ist zu entnehmen, dass nur unter *bestimmten Rahmenbedingungen* (zwei Lehrkräfte; kleine Klassen) Kinder und Jugendliche mit geistiger Behinderung von einem Gemeinsamen Unterricht profitieren können. Solche Bedingungen existieren aber in erster Linie nur im Primarbereich. Weithin ungelöst ist zudem die Frage eines Gemeinsamen Unterrichts in der Sekundarstufe I (Berges 1998). Unterrichtspädagogische Probleme scheinen sich vor allem durch eine sich »*öffnende Entwicklung- und Leistungsschere*«, durch ein Auseinanderklaffen der kognitiven Entwicklungs- und Lernniveaus sowie durch Unterschiede in der Pubertätsentwicklung und Interessenlage geistig behinderter und nichtbehinderter Jugendlicher zu ergeben (ebd., 281 f.; auch Mühl 1997b, 37). Schulversuche aus Nordrhein-Westfalen (NRW 1998, 44 f.) zeigen auf, dass letztlich nur bei einer Veränderung des üblichen Organisationsrahmens der Sekundarstufe I sowie einer Erweiterung des Gemeinsamen Lernens durch eine individualisierte, bedürfnisorientierte (Einzel-)Förderung, die einen »erheblichen zusätzlichen Personalaufwand« (ebd., 47) notwendig macht, ein gemeinsamer, zieldifferenter Unterricht zum Vorteil eines Jugendlichen mit geistiger Behinderung gereichen kann (Köbberling 1999, 118 ff.). Darüber hinaus besteht die *Gefahr der impliziten Selektion*, indem Kinder und Jugendliche mit schwerster geistiger Behinderung, mit Verhaltensauffälligkeiten oder einem umfangreichen sonderpädagogischen Förderbedarf nur selten für einen Gemeinsamen Unterricht auserwählt werden (Frühauf 1999, 123; auch Hinz 1987; 1990; 1991). Das aber widerspricht dem Grundanliegen der Integrationspädagogik, die mit ihrem Plädoyer der »Heterogenität von Lerngruppen« in der Allgemeinen Schule *alle* Kinder und Jugendlichen im schulpflichtigen Alter erreichen möchte (Hinz 1999).

| Schulische Integration durch Unterrichtliche Kooperation

Nur wenige Bundesländer betonen bislang in ihren Schulgesetzen die Vorrangigkeit des Gemeinsamen Unterrichts (Theunissen 1999a, 450); die meisten gehen »von der prinzipiellen Gleichrangigkeit und Gleichwertigkeit beider Schulsysteme als Orte sonderpädagogischer Förderung« (NRW 1998, 1) aus, sodass von einer »Abschaffung der Sonderschule« nicht die Rede sein kann. Daran ändert auch nichts der in einigen Ländern vollzogene Schritt, bisherige Sonderschulen in regionale oder überregionale »*Förderzentren*« umzuwandeln (hierzu Wocken 1999, 84), um u. a. sonderpädagogische Kompetenzen, Ressourcen und Angebote zu bündeln und abzusichern wie auch

bedarfsgerechte und bedürfnisorientierte Hilfen, Therapie, Beratung und insbesondere mobile Integrationsfachdienste anbieten zu können. Ferner ist in der Geistigbehindertenpädagogik neben dem Gemeinsamen Unterricht eine alternative Form von Schulischer Integration auf Interesse gestoßen, die unter dem Stichwort »Unterrichtliche Kooperation« diskutiert wird (Mühl 1997a; 1999; Theunissen 1999a, 453 ff.; 1999b). Dabei handelt es sich nicht etwa um eine Beschwichtigungsformel konservativer Schulpolitik, die eine Kooperation durch gelegentliche Hospitationen, Veranstaltungen und Projekte zwischen Klassen einer Schule für geistig Behinderte und einer Allgemeinen Schule im Blick hat. Solche Begegnungen, die wir als »*Schulische Kooperation*« bezeichnen, werden in ihrer integrativen Wirkung häufig überschätzt (Mühl 1997b, 34 ff., 46; auch Berges 1998, 284). Dies lehrt u. a. die von Cloerkes (1997, 121 f.) empirisch verifizierte Kontakthypothese. Ihr zufolge können durch oberflächliche Kontakte Vorurteile gegenüber behinderten Menschen sogar noch verstärkt werden.

Wichtiger als die Häufigkeit ist jedoch die *Qualität von Kontakten*, die positive Einstellungen und soziale Verhaltensweisen nachhaltig befördern kann. In Abgrenzung zu der hier skizzierten Form Schulischer Kooperation, die das gegenwärtige Schulsystem unangetastet lässt, verstehen wir unter *Unterrichtlicher Kooperation* eine abgesicherte, regelmäßige Durchführung eines Gemeinsamen Unterrichts von Klassen nichtbehinderter und (geistig-behinderter Schülerinnen und Schüler in einem Fach oder fächerübergreifend in mehreren Lernbereichen (Mühl 1997a). Dieses Konzept sieht vor, dass Klassen aus Schulen für geistig Behinderte in Allgemeinen Schulen, am besten in direkter räumlicher Nachbarschaft zu altersentsprechenden »Regelklassen« untergebracht und wie in einer Sonderschule ausgestattet werden. Eine solche Klassenverlagerung bedeutet im Prinzip eine *Veränderung der gegenwärtigen Schullandschaft*, indem ein »*Lernen unter einem Dach*« (Mühl) priorisiert wird. In den meisten westlichen Industrienationen (z. B. auch USA) wird dieses Konzept einer Einheits- oder Gesamtschule mit äußerer und innerer Differenzierung in Bezug auf Kinder und Jugendliche mit geistiger Behinderung favorisiert (hierzu auch Schöler 1993; Jülich 1996; Theunissen/Plaute 2001, Kap. 3).

In Deutschland hat vor wenigen Jahren Bremen als erstes Bundesland den Schritt gewagt, zumindest bis zum sechsten Schuljahr alle Klassen einer Schule für geistig Behinderte an Allgemeine Schulen zu verlagern, um durch Unterrichtliche Kooperation eine Schulische Integration von Kindern und Jugendlichen mit geistiger Behinderung zu verwirklichen (Kleine-Schimmöller 1997). Unterrichtliche Kooperation ist somit für Schülerinnen und Schüler mit geistiger Behinderung in Bremen die Regelbeschulung (Mühl 1999, 160). Auch andere Bundesländer zeigen sich diesem Ansatz immer aufgeschlossener und sehen in ihm eine sinnvolle Erweiterung der Angebotspalette auf dem Gebiete der Schulischen Integration (Theunissen 1999b, 456 f.).

Fachlicherseits (Berges 1996; Mühl 1997a; 1999, 177 f.) werden dem Konzept der Unterrichtlichen Kooperation sowohl Vorzüge gegenüber einem Sonderschulsystem (z. B. wohnnahes Angebot; weniger Aussonderung; viel-

fältige soziale Kontakte) als auch gegenüber einem Gemeinsamen Unterricht in Integrationsklassen (z. B. geringere Gefahr der Ausgrenzung geistig schwerstbehinderter Kinder; größere Chance der Fortführung schulischer Integration im Sekundarbereich; günstigere Bedingungen für ein bedürfnisorientiertes, lebensrelevantes und identitätsstiftendes Lernen) nachgesagt (hierzu auch Theunissen 1999b, 458). Allerdings haften ihm auch Probleme an, die aufzeigen, dass Unterrichtliche Kooperation nicht zum »Nulltarif« verwirklicht werden kann. So werden die räumlichen und materiellen Bedingungen in den Allgemeinen Schulen oft für Unterrichtliche Kooperation als unzureichend eingeschätzt (z. B. zu kleine Klassenzimmer; fehlende Nebenräume). Unbefriedigend scheint vielfach auch der rechtliche Status der »Sonderklasse« in der Allgemeinen Schule zu sein.

Ferner müssen langfristige Auswirkungen dieses Konzepts noch stärker untersucht werden, u. a. auch die Frage, wie eine »Sonderklasse« von jenen Klassen, Schülerinnen und Schülern, die nicht an der Kooperation beteiligt sind, (auf Dauer) wahrgenommen wird. An dieser Stelle sei erwähnt, dass das von uns skizzierte Konzept nicht mit so genannten *Förderklassen* in Allgemeinen Schulen verwechselt werden darf, wie sie u. a. Bless (1999) beschreibt. Diese nicht aus Kooperationsgründen gebildeten Klassen stehen in der augenfälligen Gefahr, als Auffang- und Sammelbecken für (vorrangig lernbehinderte und sozial benachteiligte) Kinder und Jugendliche, die nach Ansicht ihrer Lehrkräfte in »Regelklassen« stören oder versagen, zweckentfremdet zu werden; da die Erfolge durch das System der Förderklassen offenbar recht bescheiden sind, sollte dieses Angebot auf keinen Fall Integrationsklassen vorgezogen werden, in denen vergleichsweise »größere Lernfortschritte« erzielt werden können (ebd., 105).

Schulversuchen über Unterrichtliche Kooperation ist zu entnehmen, dass unter angemessenen Rahmenbedingungen weithin alle betroffenen Schülerinnen und Schüler von dieser Unterrichtsform profitieren können (Theunissen 1999a, 464f.). Das gilt für die Entwicklung sozialer Einstellungen und Kompetenzen gleichermaßen wie für Prozesse eines »schulischen Lernens« im engeren Sinne«. Im Prinzip haben Integrationsklassen aber ähnliche Ergebnisse hervorgebracht (z. B. NRW 1998, 20ff., 38ff.; Rosenberger 1998b, 27ff.). Daher sollten beide Formen nicht gegeneinander ausgespielt werden.

| Ausblick

Der Erfolg Schulischer Integration hängt neben den geeigneten Bedingungen immer auch von der Aufgeschlossenheit der zuständigen Behörden und der betroffenen Elternschaft ab. Zudem spielen die Persönlichkeit, die Einstellungen und Fähigkeiten der betreffenden Lehrkräfte, in einem Team zu arbeiten, mit Eltern zusammenzuarbeiten und einen attraktiven Unterricht gestalten zu können, eine wichtige Rolle. Zukunftsweisend für eine geeignete *Professionalisierung* sind Anregungen, wie sie in jüngster Zeit von

Vertretern des so genannten *Empowerment-Konzepts* vorgestellt worden sind (Theunissen/Plaute 2001). Demnach soll eine Lehrkraft als »Enabler«, »Facilitator«, Vertrauensperson, Mentor, Ressourceninformant, Vermittler, Fürsprecher, Berater, »einfühlsamer Zuhörer«, »authentisch Lobender« und Unterstützer fungieren (ebd., Kap. 3). Diesem auf einer »Pädagogik der Achtung« (Speck 1996) beruhenden Konzept (Theunissen 2000) kann nur zugestimmt werden, wenngleich für einen integrativen Unterricht die mobile Lernbegleitung und sozialintegrierende Funktion noch ergänzt werden sollten. Was didaktisch-methodische Fragen für ein Gemeinsames Lernen betrifft, so haben Impulse und Konzepte aus der *Reformpädagogik* bis heute nichts an Aktualität eingebüßt. Dies gilt vor allem für einen *projektorientierten Unterricht* (Gudjons 1997a), der eine breite Palette an Möglichkeiten (Lebensweltbezug; Innere Differenzierung; gemeinsames Lernen an einem Gegenstand; experimentelles Lernen; handelndes Lernen; problemlösendes Lernen; individualisierte und kooperative Lernsituationen u. a.) bietet, durch die alle Schülerinnen und Schüler mit ihren Interessen, Begabungen, Fähigkeiten und Potenzialen erreicht werden können (auch Mühl 1999, 167 f.).

Darüber hinaus wird gerne auf die Montessori-Pädagogik verwiesen, die jedoch bei einer unreflektierten Lesart und Umsetzung in ihrer Reichweite begrenzt ist: »Neben Bedenken gegenüber der Rigidität und der Spielfremdheit des Einsatzes sowie der Vernachlässigung sozialer Lernprozesse durch betont individualisierende Anwendung ist die Künstlichkeit einiger Materialien anzunehmen« (ebd., 166). Auch Feusers »entwicklungslogische Didaktik« (Feuser/Meyer 1987) wird nicht selten dogmatisch als Konzept für einen integrativen Unterricht zitiert. Hierzu muss kritisch vermerkt werden, dass sich während der Schulzeit das »gemeinsame Spielen, Lernen und Arbeiten an und mit einem gemeinsamen Gegenstand« – wie es Feuser fordert – immer stärker auseinander entwickelt, weshalb auch andere Formen eines »schülerorientierten Unterrichts« (flexible Lernorganisation; selbsttätiges Arbeiten; »Freiarbeit«; handlungsbezogene Einzel-, Partner- und Gruppenarbeit; Einsatz von TutorInnen u. a.) wertgeschätzt werden sollten, die heute generell zum Paradigma einer »guten« Unterrichtspädagogik zählen (Klafki 1994; Gudjons 1997b; Theunissen/Plaute 2001, Kap. 3).

Literatur

- BERGES, MICHAEL, Dimensionen der Integration bei kooperativem Unterricht, Frankfurt a. M. u. a. 1996.
- BERGES, MICHAEL, Integration von Schülern der Schule für geistig Behinderte in die Sekundarstufen der Allgemeinen Schulen, in: Zeitschrift für Heilpädagogik 49 (1998), 272–285.
- BLEIDICK, ULRICH, Betrifft Integration: Behinderte Schüler in allgemeinen Schulen, Berlin 1988.
- BLESS, GERARD, Förderklassen – ein Weg zur integrationsfähigen Schule?, in: Heimlich, Ulrich (Hg.), Sonderpädagogische Fördersysteme, Stuttgart 1999, 97–110.
- CLOERKES, GÜNTHER, Soziologie der Behinderten, Heidelberg 1997.

- EBERWEIN, HANS (Hg.), Behinderte und Nichtbehinderte lernen gemeinsam. Handbuch der Integrationspädagogik, Weinheim 1990.
- FEUSER, GEORG/MEYER, HEIKE, Integrativer Unterricht in der Grundschule. Ein Zwischenbericht, Solms-Oberbiel 1987.
- FRÜHAUF, THEO, Geistig behinderte Kinder und Jugendliche in Deutschland heute, in: Geistige Behinderung 38 (1999), H. 2, 115–131.
- GUDJONS, HERBERT, Handlungsorientiert lehren und lernen, 5. erw. Aufl., Bad Heilbrunn 1997a.
- GUDJONS, HERBERT, Didaktik zum Anfassen. Lehrer/in-Persönlichkeit und lebendiger Unterricht, Bad Heilbrunn 1997b.
- HEIMLICH, ULRICH, Behinderte und nichtbehinderte Kinder spielen gemeinsam. Konzept und Praxis integrativer Spielförderung, Bad Heilbrunn 1995.
- HEIMLICH, ULRICH, Integrationspädagogik, in: Bundschuh, Konrad/Heimlich, Ulrich/Krawitz, Rudi (Hg.), Wörterbuch Heilpädagogik, Bad Heilbrunn 1999, 149–153.
- HEIMLICH, ULRICH (Hg.), Sonderpädagogische Fördersysteme, Stuttgart 1999.
- HERDEGEN, MANFRED, Der neue Diskriminierungsschutz für Behinderte im Grundgesetz, hg. v. d. Beauftragten der Bundesregierung für die Belange der Behinderten, Bonn 1995.
- HINZ, ANDREAS, Schwerstbehinderte und Integrationsklassen, in: Wocken, Hans/Antor, Georg (Hg.), Integrationsklassen in Hamburg. Erfahrungen, Untersuchungen, Anregungen, Solms-Oberbiel 1987, 307–314.
- HINZ, ANDREAS, »Integrationsfähigkeit« – Grenzen der Integration?, in: Behindertenpädagogik 29 (1990), 131–142.
- HINZ, ANDREAS, Kinder mit schwersten Behinderungen in Integrationsklassen, in: Geistige Behinderung 30 (1991), 130–145.
- HINZ, ANDREAS, Erfahrungen im Gemeinsamen Unterricht als Ansatzpunkte zur Weiterentwicklung der Pädagogik bei schwerster Behinderung, in: Vierteljahrsschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete 68 (1999), 377–395.
- JÜLICH, MARTINA, Schulische Integration in den USA, Bad Heilbrunn 1996.
- KLAFKI, WOLFGANG, Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, 4. erw. Aufl., Weinheim 1994.
- KLEINE-SCHIMMÖLLER, VOLKER, Kooperative Beschulung in Bremen, in: Mühl, Heinz (Hg.), Lernen unter einem Dach. Schulische Integration durch Kooperation, Marburg 1997, 67–104.
- KLEIN, GERHARD/KREIE, GISELA/KRON, MARIA/REISER, HELMUT, Integrative Prozesse in Kindergartengruppen, München 1987.
- KÖBBERLING, ALMUT, Der Integrationsgedanke stößt an die Grenzen des Systems – Strukturveränderungen im schulischen Alltagsleben des Sekundarbereichs, in: Heimlich, Ulrich (Hg.), Sonderpädagogische Fördersysteme, Stuttgart 1999, 111–126.
- KULTUSMINISTERKONFERENZ DER LÄNDER, Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen, Bonn 1994.
- KRON, MARIA, Kindliche Entwicklung und die Erfahrung von Behinderung, Frankfurt a.M. 1988.
- MÜHL, HEINZ, Integration von Kindern und Jugendlichen mit geistiger Behinderung, Berlin 1987.
- MÜHL, HEINZ (Hg.), Lernen unter einem Dach. Schulische Integration durch Kooperation, Marburg 1997a.
- MÜHL, HEINZ, Erfahrungen zur kooperativen Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit geistiger Behinderung, in: Mühl, Heinz (Hg.), Lernen unter einem Dach. Schulische Integration durch Kooperation, Marburg 1997b, 9–66.

- MÜHL, HEINZ, Integrative Pädagogik bei Kindern und Jugendlichen mit geistiger Behinderung, in: Myschker, Norbert/Ortmann, Monika (Hg.), Integrative Schulpädagogik, Stuttgart 1999, 150–181.
- MUTH, JAKOB, Zur bildungspolitischen Dimension der Integration, in: Eberwein, Hans (Hg.), Behinderte und Nichtbehinderte lernen gemeinsam. Handbuch der Integrationspädagogik, Weinheim 1990, 11–17.
- NRW, MINISTERIUM FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN (Hg.), Gesetz zur Weiterentwicklung der sonderpädagogischen Förderung in Schulen. Erfahrungsbericht, Düsseldorf 19.3.1998.
- PRENGEL, ANNE DORE, Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik, Opladen 1993.
- PREUSS-LAUSITZ, ULF, Die Kinder des Jahrhunderts. Zur Pädagogik der Vielfalt im Jahr 2000, Weinheim 1993.
- PREUSS-LAUSITZ, ULF, Integrationsnetzwerke – Zukunftsperspektiven eines Bildungs- und Erziehungssystems ohne Selektion, in: Heimlich, Ulrich (Hg.), Sonderpädagogische Fördersysteme, Stuttgart 1999, 45–62.
- ROSENBERGER, MANFRED (Hg.), Schule ohne Aussonderung – Idee, Konzepte, Zukunftschancen, Neuwied 1998a.
- ROSENBERGER, MANFRED, Zur Entwicklung der Idee einer »Schule ohne Aussonderung«, in: Rosenberger, Manfred (Hg.), Schule ohne Aussonderung – Idee, Konzepte, Zukunftschancen, Neuwied 1998b, 12–39.
- SCHÖLER, JUTTA, Gemeinsame Erziehung und gemeinsamer Unterricht in anderen Ländern, in: Heyer, Peter u. a. (Hg.), Zehn Jahre wohnortnahe Integration, Frankfurt a. M. 1993, 21–29.
- SPECK, OTTO, Erziehung und Achtung vor dem Anderen, München 1996.
- SPECK, OTTO, Sonderschule, Benachteiligung und Elternrecht, in: Zeitschrift für Heilpädagogik 48 (1997), 233–242.
- SPECK, OTTO, Menschen mit geistiger Behinderung und ihre Erziehung, 9. überarb. Aufl., München 1999.
- THEUNISSEN, GEORG, Integration geistig behinderter Kinder – eine Zwischenbilanz, in: Jugendwohl 72 (1991), H. 6, 286–293 (Teil 1), H. 7, 358–366 (Teil 2).
- THEUNISSEN, GEORG, Gemeinsames Lernen nichtbehinderter und geistig behinderter junger Menschen, in: Jugendwohl 80 (1999a), H. 10, 442–470.
- THEUNISSEN, GEORG, Kooperationsklassen – eine wegweisende Perspektive für einen Gemeinsamen Unterricht nichtbehinderter und geistig behinderter Kinder und Jugendlicher?, in: Zeitschrift für Heilpädagogik 50 (1999b), H. 10, 454–461.
- THEUNISSEN, GEORG, Wege aus der Hospitalisierung. Empowerment mit schwerstbehinderten Menschen, Bonn 2000 (2. Aufl. der Neuausgabe).
- THEUNISSEN, GEORG/PLAUTE, WOLFGANG, Handbuch Empowerment und Heilpädagogik, Freiburg i. Br. 2001.
- WOCKEN, HANS, Schulleistungen in heterogenen Gruppen, in: Eberwein, Hans (Hg.), Behinderte und Nichtbehinderte lernen gemeinsam. Handbuch der Integrationspädagogik, Weinheim 1990, 255–260.
- WOCKEN, HANS, Ambulanzlehrerzentren – Unterstützungssysteme für integrative Förderung, in: Heimlich, Ulrich (Hg.), Sonderpädagogische Fördersysteme, Stuttgart 1999, 79–96.
- WOCKEN, HANS/ANTOR, GEORG (Hg.), Integrationsklassen in Hamburg. Erfahrungen, Untersuchungen, Anregungen, Solms-Oberbiel 1987.