

Modelle und Konzepte der schulischen Integration

Jens Boenisch

Nach den Jahren des enormen Ausbaus und der Ausdifferenzierung des deutschen Sonderschulwesens ab Mitte der 60er-Jahre hat sich die pädagogische Orientierung in den alten Bundesländern seit Anfang der 80er-Jahre, in den neuen Bundesländern seit Anfang der 90er-Jahre des letzten Jahrhunderts grundlegend geändert. Wurde die Förderung behinderter Kinder und Jugendlicher früher vornehmlich unter einer medizinisch-defizitären und institutionsgebundenen Betrachtungsweise gesehen (Förderort Sonderschule), so wird heute eine individuumsbezogene und auf die potenziellen Möglichkeiten des Kindes hin orientierte Pädagogik bevorzugt.

Diese Individualsichtweise ist das Resultat einer über 25-jährigen Integrationsdiskussion und findet Ausdruck im Terminus des »sonderpädagogischen Förderbedarfs«. Kinder mit Behinderungen werden heute nicht mehr als sonderschulbedürftig bezeichnet, sondern ihnen wird auf der Grundlage einer auf das einzelne Kind abgestimmten Kind-Umfeld-Diagnose ein institutionsunabhängiger individueller sonderpädagogischer Förderbedarf zugesprochen. Denn dem individuellen Förderbedarf soll nunmehr im natürlichen, regionalen und sozialen Umfeld der betroffenen Kinder und Jugendlichen entsprochen werden. Mit diesem Wechsel von einer wohnortfernen Förderung in spezialisierten Sonderschulen hin zu einer Förderung in den Grund- und Sekundarschulen des Wohnbezirks verändert sich auch das Verhältnis von allgemeiner und spezieller Pädagogik im Sinne einer stärkeren Einbindung der speziellen in die allgemeine.

In den »Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung«, die von der Kultusministerkonferenz 1994 verabschiedet wurden, wird diesem Paradigmenwechsel in der Sonder- und Heilpädagogik nun auch auf höchster bildungspolitischer Ebene entsprochen. Diese neuen Empfehlungen verzeichnen eine »kopernikanische Wende« (Heimlich 1996, 47) in der Förderung behinderter Kinder, denn nun wird der integrativen Beschulung eindeutig Vorrang eingeräumt vor einer Sonderbeschulung. Eingeschränkt werden diese Empfehlungen und entsprechenden Landesbestimmungen allerdings durch den so genannten Ressourcenvorbehalt. D. h., die Ermöglichung der schulischen Integration von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf ist neben der gesetzlichen Ausgangslage auch von regionalen Rahmenbedingungen abhängig, von den räumlichen Gegebenheiten der jeweiligen Schulen, von den personellen Möglichkeiten der Allgemeinen und der Sonderschulen sowie den finanziellen Ressourcen, die die Gemeinden für den gemeinsamen Unterricht von behinderten und nichtbehinderten Kindern zur Verfügung stellen können. Dies betrifft vor allem die Finanzierung zusätzlicher SonderpädagogInnen.

Vor diesem Hintergrund wird verständlich, dass in den einzelnen Regionen ganz verschiedene Integrationskonzepte erprobt wurden. Angesichts der unterschiedlichen Bildungspolitik der Länder und der individuellen Rahmenbedingungen vor Ort wird es in Zukunft nicht die Frage sein, welches Integrationskonzept das optimale oder das einzig anwendbare ist, sondern welches Konzept am ehesten den Bedingungen vor Ort entspricht, um eine bestmögliche Förderung zu erreichen.

| Modelle schulischer Integration

Schulische Integration kann i. d. R. nur dann stattfinden, wenn vorher der sonderpädagogische Förderbedarf genau festgestellt worden ist, da die finanzielle und personelle Ressourcenzuweisung in direkter Abhängigkeit zum Schweregrad der Behinderung steht. So hat beispielsweise ein lernbehindertes Kind Anspruch auf 2 LWS (Lehrerwochenstunden), ein sprachbehindertes Kind auf 3 LWS, ein körperbehindertes Kind auf 4 LWS, ein geistig behindertes Kind auf 5 LWS. Dieses so genannte »Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma« wird immer wieder kritisch diskutiert (Reiser 1997; Wocken 1996; Bleidick/Rath/Schuck 1995), scheint aber angesichts immer knapper werdender Haushaltsmittel der Länder und Gemeinden kaum aufzulösen zu sein. Vor diesem Hintergrund haben sich folgende Konzepte der integrativen Beschulung in den letzten drei Dekaden als grundlegende Modelle herausgebildet:

- Einzelintegration,
- Integrationsklassen und Integrationsschulen,
- Integrative Regelklassen,
- Sonderpädagogische Förderzentren,
- kooperatives Schulsystem.

Vereinzelt auftretende Integrationsinitiativen wie Sprachförderklasse, Integrationsklassen in Sonderschulen (»Integration umgekehrt«) oder integrativer Schulanfang (Schulanfang für alle) ergänzen die Hauptmodelle schulischer Integration (Lütje-Klose 1997, 252 ff.; Sander 1998). Grundlegende organisatorische Unterschiede der verschiedenen Modelle werden im Folgenden in fünf Integrationsmodellen zusammenfassend skizziert:

| Einzelintegration

Der Terminus Einzelintegration bezeichnet die »Eingliederung eines einzelnen behinderten Kindes in die für den Wohnort zuständige Regelschule« (Sander 1992, 106). Einzelintegration unterscheidet nicht zwischen zielgleicher und zieldifferenter Integration, wenngleich der Schwerpunkt dieses Modells auf der zielgleichen Integration liegt. Zielgleiche Integration meint, dass alle SchülerInnen der Klasse im gleichen Lerntempo am gleichen Un-

terrichtsstoff arbeiten, sodass sie am Ende einer Unterrichtsreihe oder eines Schuljahres die gleichen Unterrichtsziele erreicht haben. Zieldifferenter Unterricht berücksichtigt die individuellen Lernleistungen einzelner Kinder, sodass in einer Klasse beispielsweise sowohl nach dem Lehrplan der Grundschule als auch nach dem Lehrplan der Lernbehinderten- und/oder der Geistigbehindertenschule unterrichtet wird.

Die Aufnahme einzelner behinderter Kinder in die Allgemeine Schule wurde bereits lange vor dem Ausbau des Sonderschulwesens in Deutschland praktiziert und gilt bis heute als relativ unproblematisch, wenn sie zielgleich erfolgen kann. Rückblickend betrachtet sind dies überwiegend Kinder und Jugendliche gewesen, die heute zu der Gruppe der körperbehinderten Personen gezählt werden. Die Einzelintegration verfolgt das Prinzip der Wohnortnähe. Der Nachteil dieser Konzeption ist das geringe Stundendepotat sonderpädagogischen Personals. Entweder kommen die SonderpädagogInnen nur auf Anfrage punktuell zur Diagnostik und Förderung des Kindes sowie zur Beratung der PädagogInnen, oder sie sind, wenn zieldifferent unterrichtet wird, wöchentlich in der Klasse – allerdings dann nur mit wenigen Stunden, sodass die RegelschullehrerInnen diejenigen sind, die die volle Verantwortung für das behinderte Kind und für das Gelingen der Integration dieses Kindes tragen. Erschwerend kommt hinzu, dass hier die Klassenfrequenz – im Besonderen bei zielgleicher Integration – nicht oder nur geringfügig reduziert wird. Dennoch ist die Einzelintegration die wohl am weitesten verbreitete Form integrativer Beschulung (Rosenberger 1998).

Einzelintegrationsmaßnahmen werden an vielen Schulen, im Besonderen an Realschulen und Gymnasien ganz selbstverständlich durchgeführt. Trotz des Wissens um den Zusammenhang von Körper- bzw. Sinnesbehinderung und Problemen in der kognitiven Entwicklung (Sensorische Integration) kann man immer wieder von Integrationsmaßnahmen hören, an denen kein(e) SonderpädagogIn mehr beteiligt ist, da der sonderpädagogische Förderbedarf (aus Sparmaßnahmen) »aufgehoben« wurde bzw. nicht mehr vorhanden ist. Wegen der immer knapper werdenden finanziellen und personellen Ressourcen und angesichts vehementer Elternproteste für Integration rückt die Einzelintegration besonders an den höheren Schulen wieder verstärkt in den Blick schulischer Integrationspraxis. Die durch den traditionellen Frontalunterricht häufig hervorgerufenen Überforderungs- und Entwicklungsgefahren bei sinnes- und körperbehinderten Kindern sowie die Gefahr der ständigen Überforderung der Lehrpersonen der Allgemeinen Schule werden dabei stillschweigend in Kauf genommen (Boenisch 2000b). Die Folge ist, dass über Jahrzehnte erkämpfte Standards in der sonderpädagogischen Förderung behinderter Kinder nun personell und materiell unterlaufen werden und Integrationsmaßnahmen nicht selten mit der »Rückschulung« der betroffenen Kinder auf die Sonderschule als gescheitert beendet werden.

| *Integrationsklassen und Integrationsschulen*

Unter Integrationsklassen werden »Regelschulklassen verstanden, die neben einer weit überwiegenderen Anzahl von nichtbehinderten Kindern mehrere unterschiedlich behinderte Kinder umfassen und deshalb im Zwei-Pädagogen-System geführt werden« (Sander 1992, 106). Die Aufnahmefrequenz liegt bei ca. 20 SchülerInnen, von denen 2 bis 3, maximal 5, einen sonderpädagogischen Förderbedarf haben. Da die sonderpädagogischen Lehrerwochenstunden ad personam gebunden sind, erhöht sich der Anteil der wöchentlichen Sonderpädagogenstunden pro Klasse mit der Aufnahme jedes weiteren Kindes mit sonderpädagogischem Förderbedarf. »Der zeitliche Umfang ergibt sich aus dem Prinzip der Kostenneutralität. Das bedeutet, dass die Schüler bei getrennter Unterrichtung in der Sonder- bzw. in der Grundschule insgesamt die gleiche Anzahl von Lehrerstunden benötigen würden« (Dumke 1992, 5). Die »wohnortnahe Integration« (Heyer/Preuss-Lausitz/Zielke 1990) ist als Modell zwar wünschenswert, kann meistens aber nur als Einzelintegration mit den o.g. Nachteilen realisiert werden. Demgegenüber können Integrationsklassen häufig zwar nicht wohnortnah, d. h. den eigenen Wohnbezirk betreffend, vollzogen werden, sie bieten dafür aber eine intensivere sonderpädagogische Begleitung und Förderung durch die längere Anwesenheit des/der SonderpädagogIn in der Klasse.

Aufgrund der Aufnahme verschiedenartig behinderter Kinder und Jugendlicher sind die individuellen Lernausgangsbedingungen noch heterogener als in vergleichbaren Schulklassen, in denen nur körperbehinderte, nur sprachbehinderte oder nur geistigbehinderte Kinder gemeinsam mit nichtbehinderten Kindern unterrichtet werden. Differenzierte Lernziele innerhalb einer Klasse sind die didaktisch-methodische Konsequenz, d. h., in Integrationsklassen wird i. d. R. nach unterschiedlichen Lehrplänen zieldifferent unterrichtet. Für die Unterrichtsvorbereitung und -durchführung bedeutet dies eine Abkehr vom traditionellen Unterricht, der als (lern-)zielgleicher Klassenunterricht konzipiert ist. Innere Differenzierung und das Zwei-Pädagogen-System bilden die strukturelle Basis von Integrationsklassen.

Integrationsschulen haben sich im Sinne eines Schulkonzeptes bewusst für die Aufnahme von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf entschieden. In Integrationsschulen gibt es daher mehr als eine Integrationsklasse, da das integrative Schulkonzept für alle Jahrgangsstufen gilt.

| *Integrative Regelklassen*

Das noch junge Modell der Integrativen Regelklasse ist als Weiterentwicklung integrativer Beschulung in Hamburg konzipiert und im sechsjährigen Schulversuch (1991/92–1997/98) erprobt worden. In Integrativen Regelklassen werden neben den nichtbehinderten SchülerInnen auch Kinder des Schuleinzugsbereiches unterrichtet, die bisher an Schulen für Lernbehinderte, Schulen für Sprachbehinderte und Schulen für Verhaltensgestörte über-

wiesen wurden (Hinz u. a. 1998, 9 ff.). Mit diesem Modell sollte erprobt werden, inwiefern schulische Integration unter Alltagsbedingungen gelingt, also nicht auf die Freiwilligkeit der LehrerInnen, auf das Engagement der Eltern und die Auslese besonderer Kinder zurückzuführen ist. Folgerichtig sind im Schulversuch die Integrativen Regelklassen vorwiegend in sozialen Brennpunkten von Hamburg eingerichtet worden.

Jeder Integrativen Regelklasse wird eine halbe SonderpädagogInnen-Stelle zugewiesen, ohne dass zuvor der sonderpädagogische Förderbedarf pro Klasse festgestellt wurde. D. h., die sonderpädagogischen Ressourcen werden nicht – wie bisher üblich – personengebunden gewährt, sondern schul- bzw. klassenbezogen. Die Nichtetikettierung von Kindern mit Entwicklungsproblemen als »Behinderte« oder als »Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf« ist also fester Bestandteil des Modells. Sollte sich dieses Modell über Hamburg hinaus durchsetzen, kann von einer Zerschlagung des Etikettierungs-Ressourcen-Dilemmas gesprochen werden, was eine Wende in der gesamten Integrationspädagogik gerade auf verwaltungstechnischer Ebene zur Folge hätte.

Mit der »sonderpädagogischen Grundausrüstung« der Grundschulen durch die SonderpädagogInnen zielt dieses Modell einerseits auf Prävention, andererseits auf die Abschaffung der Behinderungsbegriffe Lernbehinderung, Sprachbehinderung und Verhaltensstörung, »nicht jedoch auf eine Abschaffung der sonderpädagogischen Hilfen für eben diese Kinder« (Hinz u. a. 1998, 15). Die Integrative Regelklasse stellt damit für die Schülerschaft mit Lern-, Sprach- und Verhaltensstörungen die konsequente Ausführung der in den KMK-Empfehlungen formulierten Ziele dar, die Prävention stärker zu verfolgen und die sonderpädagogische Förderung zum Kind zu bringen, statt das Kind zum sonderpädagogischen Förderort. Die Einführung dieses Konzepts steht inzwischen auch in anderen Bundesländern zur Diskussion.

| *Das Sonderpädagogische Förderzentrum (SFZ)*

Die Organisationsform *Sonderpädagogisches Förderzentrum* ist in der aktuellen Integrationsdiskussion sowie in den Ländergesetzen ein immer wiederkehrender Terminus, der jedoch inhaltlich nicht einheitlich determiniert ist (Wocken 1998b, 41). Dies liegt nach Sander (1995, 560) daran, dass in verschiedenen Gremien und an verschiedenen Orten ein Konzept entwickelt werden soll(te), das teilweise als Weiterentwicklung sonderpädagogischer Förderung außerhalb der Sonderschulen gedacht war, das aber auch teilweise als Ersatz für Sonderschulen genutzt werden sollte. Der Begriff »Sonderpädagogisches Förderzentrum« subsumiert verschiedene Modelle integrativer Förderung, die vielfach auch gesondert als Integrationsmodelle aufgeführt werden. Dies sind insbesondere der mobile sonderpädagogische Dienst (MSD), das Ambulanzlehrersystem oder die Diagnose-Förder-Klasse (DFK). Allen Entwicklungen gemeinsam ist allerdings der Versuch, über das Sonderpädagogische Förderzentrum die Förderung nicht nur auf die Sonder-

schule zu begrenzen, sondern das Aufgabenspektrum der Sonderschule im Sinne einer ambulanten Diagnostik, Förderung und Beratung in Allgemeinen Schulen zu erweitern.

Eine weitere Variante des Sonderpädagogischen Förderzentrums ist die Einrichtung von Sonderschulklassen in Allgemeinen Schulen im Sinne einer Außenstelle des Sonderpädagogischen Förderzentrums (Pluhar 1997a). Diese Sonderschulklassen sind nicht wie die traditionellen Sonderschulen auf eine Behinderungsform beschränkt, sondern nehmen alle behinderten, im Besonderen aber Kinder mit Lern-, Sprach- und Verhaltensstörungen des Einzugsgebietes auf (zu den einzelnen Aufgabenbereichen eines SFZ vgl. Boenisch 2000a, 42f.). Das Sonderpädagogische Förderzentrum ist nicht nur Ausdruck eines erweiterten Aufgabenbereichs von SonderpädagogInnen auf dem »Kontinuum zwischen Aussonderung und Integration« (Heimlich 1996a, 52) und einer strukturell sich verändernden Sonderschule, sondern ist ebenfalls auch Ausdruck eines vielfältig vernetzten und komplexer gewordenen Tätigkeitsfeldes von SonderpädagogInnen durch die neuen Arbeitsfelder in der Allgemeinen Schule.

| *Kooperatives Schulsystem und Kooperationsklassen*

Das kooperative Schulsystem und so genannte Kooperationsklassen werden zwar in der Integrationsdiskussion immer mal wieder erwähnt, jedoch ist gleichzeitig eine massive Kritik gegenüber diesem Modell unüberhörbar. Unter kooperativen Schulsystemen ist die räumliche Verbindung von Allgemeiner Schule mit einer Sonderschule zur Durchführung gemeinsamer Unterrichtsprojekte zu verstehen. Sie sollen die Durchlässigkeit zur Allgemeinen Schule und den Wechsel von SchülerInnen aus den Sonderschulen in die Allgemeine Schule begünstigen. Dieses Ziel führt sich jedoch ad absurdum, wenn die Kooperationsprojekte überwiegend zwischen Allgemeiner Schule und Schule für Geistigbehinderte geführt werden, das Landesschulgesetz gleichzeitig aber keine zieldifferente Integration zulässt (vgl. Baden-Württemberg). Es handelt sich hier nicht um eine aktive Integrationsleistung der Grund- oder Sekundarschule, sondern um eine örtliche Zusammenlegung unterschiedlicher, überwiegend in sich geschlossener Systeme (Schulklassen unterschiedlicher Schularten). Eine Ausnahme bildet hier die neue Konzeption eines Kooperationsprojektes, das von Theunissen in diesem Band vorgestellt wird.

Es können drei Arten von Kooperation unterschieden werden:

1. Kooperation als schulartverbindende Begegnung durch gemeinsame Veranstaltungen (Musik, Sport, Theaterbesuche, Feste...) von SchülerInnen Allgemeiner Schulen und Sonderschulen.
2. Vertiefte Kooperation und individualisierender Unterricht durch Kooperation von LehrerInnen Allgemeiner Schulen und Sonderschulen mit dem Ziel der individuellen, z.T. zieldifferenten Förderung von Kindern mit Lern-, Verhaltens-, Sprach- und Sinnesbehinderungen in Regelklassen.
3. Kooperation im Unterricht zweier Klassen (z. B. Auslagerung einer Klasse

einer Schule für Geistigbehinderte in eine Grundschule, vgl. Schwägerl 1996, 111f.).

Dieses »Integrationskonzept« wurde in Baden-Württemberg und Sachsen als BLK-Modellversuch in den 90er-Jahren erprobt. Unter Beachtung der gleich bleibenden Ländergesetzgebung bzgl. einer restriktiven Integrationspraxis vor, während und nach dem Schulversuch und unter Beachtung der Methodik des gesamten Schulversuchs wird deutlich, dass dieses Modellprojekt zur Kooperation der Schulen eher die Stabilisierung des bisherigen Bildungssystems als dessen Weiterentwicklung verfolgt hat und die »z.T. zieldifferente Förderung« im Pkt. 2 eher als Legitimation für den Begriff Integration angesehen werden muss, als dass hier von einem im Sinne des Entwicklungsstandes der Integrationsforschung der 90er-Jahre entsprechenden Integrationskonzeptes gesprochen werden kann. Schulische Integration soll in diesem Modell durch das punktuelle Zusammenführen von Klassen aus verschiedenen Schulformen unter prinzipieller Beibehaltung homogener Lerngruppen initiiert werden, ohne dabei die separierende Grundstruktur des drei- bzw. fünfgliedrigen Schulsystems zu tangieren (Boenisch/Merz-Atalik 1997).

| Hauptprobleme der schulischen Integration

Nach über drei Jahrzehnten Integrationsforschung gilt heute als gesichert, dass kein Kind, und sei es noch so schwer behindert, als »integrationsunfähig« bezeichnet werden kann. Vielmehr haben Schulversuche bestätigt, dass auch Kinder mit schwersten Behinderungen integrativ beschult werden können (Hinz u. a. 1992). Demgegenüber kann jedoch durchaus eine Schule als integrationsunfähig eingestuft werden. Dies gilt im Besonderen, wenn die personellen und materiellen Rahmenbedingungen nicht auf die Förderbedürfnisse der behinderten Kinder abgestimmt sind und sich das Schulumt, die Schulleitung oder das Kollegium an der Schule nicht auf die Veränderungen und Reformen durch eine integrative Unterrichtung einlassen. D. h., die Probleme der schulischen Integration sind stets systembedingte, nicht aber kindzentrierte Probleme. Sie können auf allen vier Ebenen des Schulsystems liegen (Sander 1999).

Auf der *Mikrosystemebene* kennzeichnen vor allem Kooperations- und Kommunikationsprobleme zwischen den beteiligten PädagogInnen der Klasse die zentralen Probleme. Integrativer Unterricht ist Unterricht im Zwei-Pädagogen-System (RegelschulpädagogIn und SonderpädagogIn), sowohl um den Bedürfnissen der nichtbehinderten Kinder als auch der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf gerecht zu werden. LehrerInnen an Allgemeinen Schulen sind es jedoch nicht gewohnt, zu zweit im Team zu unterrichten, sich für den Unterricht mit einem Kollegen abzusprechen oder im Unterricht von einer Kollegin beobachtet zu werden. Kooperationsfähigkeit und Ambiguitätstoleranz sind Grundfähigkeiten eines guten Integrations-

teams, bestehend aus PädagogInnen der Allgemeinen Schule, SonderpädagogInnen und ggf. auch Pädagogische MitarbeiterInnen, Schulhelfer oder Zivildienstleistende. Als weitere Problemfelder treten aber auch immer wieder der Umgang mit verhaltensauffälligen SchülerInnen (die aber nicht immer die Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf sind) sowie die Gestaltung von zieldifferentem und binnendifferenziertem Unterricht auf (Boenisch 2000a, 163). Die Bewältigung dieser typischen Integrationsprobleme kann nur gelingen, wenn der traditionelle Unterricht eine grundlegende Reform erfährt. Dafür ist allerdings die Bereitschaft zur Veränderung von Seiten der beteiligten PädagogInnen Voraussetzung.

Auf der *Mesosystemebene*, der Ebene des Lehrerkollegiums, der Schulleitung und der Schulprofilbildung, können Probleme dann auftauchen, wenn die integrative Arbeit in einzelnen Klassen von den KollegenInnen nicht mitgetragen wird und beispielsweise nach einem Lehrerwechsel die behinderten Kinder nicht weiter gleichberechtigt mit den anderen Kindern im Unterricht gefördert werden, sondern vom Sonderpädagogen prinzipiell in separaten Räumen unterrichtet werden (sollen). Andere Problemfelder sind mangelnde Lehrerfortbildungen zum gemeinsamen Unterricht von behinderten und nichtbehinderten Kindern in der Region sowie regionale Arbeitsgemeinschaften zu Fragen der Integrationspraxis. »Integrations-Arbeitsgemeinschaften von Lehrerinnen und Lehrern sind besonders wichtig für den gemeinsamen Unterricht in Schulen der Sekundarstufe, weil hier noch mehr Skepsis und Erfahrungsmangel besteht als auf der Primarstufe« (Sander 1999, 39). Gerade diese schulinternen und schulübergreifenden Arbeitsgemeinschaften tragen zur Weiterentwicklung der Schule und zur Herausbildung eines Schulprofils bei.

Sind auf der Mikro- und Mesosystemebene die Angehörigen der sich entwickelnden Schule aktiv und nicht selten sogar als maßgebliche Akteure der Entwicklung selbst beteiligt, so haben die in der Schule Tätigen auf das Geschehen keinen direkten Einfluss mehr. Diese Bedingungsfelder liegen im weiteren Umfeld der Schule, der Schulverwaltung und der Bildungspolitik. Die Schulaufsicht befindet sich ständig im Spannungsfeld zwischen finanziellen und personellen Voraussetzungen, die durch die Gemeinde gestellt werden, sowie dem rechtlichen Anspruch der Eltern auf integrative Unterrichtung ihrer behinderten Kinder. Das Gelingen und Scheitern von Integrationsmaßnahmen hängt daher immer auch von dem Spielraum ab, den die Schulaufsicht zwischen den rechtlichen Vorgaben und den vorhandenen Ressourcen hat. Und nicht zuletzt prägt eine großzügige oder enge Auslegung der vorhandenen Rechts- und Gestaltungsräume die Bewegungen zwischen Separation und Integration.

Wurde in den vergangenen Jahren und Jahrzehnten vorwiegend das Mikrosystem »Schule« und »Klasse« erforscht und für das Gelingen und Scheitern von Integrationsmaßnahmen verantwortlich gemacht, so rückt jetzt stärker die *Makrosystemebene* in den Blick. Nicht zuletzt durch die veränderte Gesetzeslage seit den 90er-Jahren und die inzwischen fast bundesweite Öffnung der Länder für eine integrative Beschulung geht es nun um die flächendeckende Einführung von Integrationsmodellen und die Durchsetzung

der rechtlichen Ansprüche. Damit einher geht eine veränderte Bildungspolitik, für die wiederum auch die öffentliche Meinung von Bedeutung ist. Vor diesem Hintergrund bezieht die Makrosystemebene neben der Bildungspolitik eines Landes auch die Massenmedien Presse, Funk und Fernsehen mit ein. »Mikro-, Meso-, Exo- und Makrosystem beeinflussen einander. Nachhaltige Entwicklungen des einen führen zu mehr oder weniger starker Mitentwicklung (Koevolution) des anderen Systems« (Sander 1999, 43). Aus dieser Perspektive wird deutlich, dass die Hauptprobleme des integrativen Unterrichts auf allen Systemebenen zu finden, aber eben auch auf allen Ebenen veränderbar sind. Ein sich wandelndes gesellschaftliches Bewusstsein im Umgang mit behinderten Menschen, die Akzeptanz von Heterogenität und gesellschaftlicher Pluralität, die Vielfältigkeit menschlichen Daseins als Bereicherung und nicht als Bedrohung wahrzunehmen, fördert den integrativen Gedanken und ist nicht nur eine Aufgabe von Sonder- oder IntegrationspädagogInnen, sondern kann von allen PädagogInnen in allen Unterrichtsfächern geleistet werden.

| Bundesländervergleich – Stand der Entwicklung

Einen aktuellen Stand der schulischen Integrationsentwicklung in einer Zeit voller Umbrüche und Gesetzesänderungen darzustellen kann nur im Ansatz gelingen. Dennoch soll der derzeitige rechtliche Rahmen der einzelnen Länder kurz tabellarisch angeführt werden, um einen Überblick über die sehr unterschiedliche Bildungspolitik der Länder zu gewinnen. Der in Tabelle 1 angeführte Vergleich der einzelnen Bundesländer zum Stand der schulischen Integration erfolgt auf der Basis der Länderberichte in Rosenberger (1998), der ständig aktualisierten Website der GEW zum Stand der schulischen Integration in Deutschland (<http://gew.de> bzw. <http://home.t-online.de/home/05808697/tsch~1.htm>) sowie aktueller Informationen aus einzelnen Ministerien der Länder. Aus der Tabelle wird deutlich, dass Berlin, Brandenburg, Bremen, Hamburg und Schleswig-Holstein eine Vorreiterposition in der bundesdeutschen Integrationsbewegung einnehmen und Bayern und Baden-Württemberg sowie Sachsen und Thüringen noch sehr der traditionellen, sonderpädagogisch längst überwundenen Ausrichtung auf eine Sonderbeschulung behinderter Kinder anhaften.

Ein strukturelles Grundproblem, das gut 10 Jahre nach der deutschen Vereinigung noch nicht überwunden ist und dem Ausbau der schulischen Integration in den neuen Bundesländern entgegensteht, ist der enorm hohe Mangel an sonderpädagogisch qualifizierten PädagogInnen. Mit Ausnahme von Brandenburg, wo zwar keine sonderpädagogische Grundausbildung, jedoch seit Anfang der 90er-Jahre eine systematische Qualifizierung für den integrativen Unterricht durchgeführt wird, setzte in den anderen neuen Bundesländern erst nach und nach die sonderpädagogische und integrationspädagogische Qualifizierung und Nachqualifizierung von Pädag-

gogInnen ein. Noch heute sind die Lücken so groß, dass nicht einmal die Sonderschulen ausreichend mit SonderpädagogInnen ausgestattet werden können. Die Versorgung integrativer Klassen mit SonderpädagogInnen würde nicht selten den Abzug der wenigen SonderpädagogInnen aus den Sonderschulen nach sich ziehen. Dies mag als ein Grund dafür stehen, dass der Ausbau trotz z. T. innovativer Gesetze (vgl. Sachsen-Anhalt) nur so schleppend voranschreitet. Ein anderer Grund in der langsamen Integrationsentwicklung in den neuen Bundesländern liegt – wie beispielsweise auch in Bayern, Baden-Württemberg oder Rheinland-Pfalz – an fehlenden, sehr eingeschränkten bzw. erst Ende der 90er-Jahre novellierten Integrationsgesetzen (vgl. Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen, Thüringen). Auch zu Beginn des 21. Jahrhunderts ist immer noch ein Nord-Süd-Gefälle zu erkennen, wobei Bayern und Baden-Württemberg nach wie vor das Schlusslicht in der bundesdeutschen Integrationsentwicklung darstellen.

In der Gesamtentwicklung der letzten 30 Jahre ist bundesweit jedoch ein deutlicher Anstieg an integrativer Beschulung festzustellen und selbst die Schlusslichter der Integrationsländer können sich angesichts der eindeutigen Rechtslage nicht länger diesem Trend verweigern. Dies begründet sich nicht nur in den Empfehlungen der Kultusministerkonferenz von 1994, sondern auch in den Entscheidungen der Bundes- und Landesgerichte zur Durchführung von integrativer Beschulung seit Mitte der 90er-Jahre (Speck 1997) sowie in einem sich wandelnden Grundverständnis zu Erziehung und Bildung behinderter Menschen und deren normativem Recht auf Teilhabe an der Gesellschaft, in der sie leben.

Land	Schulgesetz	Zentrale Aspekte	Stand der Integration
Baden-Württemberg	<ul style="list-style-type: none"> - Novellierung Dez. 1997: § 15 	<ul style="list-style-type: none"> - zielgerechte Integration - i. d. R. kein zielfördernder Unterricht möglich - keine Integrationsklassen - Kooperation zwischen Sonderschule und allgemeinen Schulen möglich - Außenklassen von Sonderschulen an Regelschulen möglich 	<ul style="list-style-type: none"> - Schj. 2000/01: 116 Außenklassen an 103 Standorten
Bayern	<ul style="list-style-type: none"> - BayEUG i. d. F. von 23. 12. 1995: Art. 21 	<ul style="list-style-type: none"> - zielgleiche Integration - der sonderpädagogische Förderbedarf der Kinder muss über den MSD erfüllt werden können - Kooperation zwischen Schulen in und außerhalb von Unterricht 	<ul style="list-style-type: none"> - Erhebliche Eltern- und Fachverbandsproteste gegen die Staatsregierung wegen starrer Haltung gegen zielfördernde Integration
Berlin	<ul style="list-style-type: none"> - SchulG i. d. F. vom 15. 4. 1996: § 10a - VO Sonderpädagogik i. d. F. vom 26. 7. 2000: § 4 	<ul style="list-style-type: none"> - zielgleiche und zielfördernde Integration - Einzelintegration - Integrationsklassen - Integration geistig und schwermehrfachbehinderter Kinder nicht nur in der Grundschule möglich, sondern soll auch in der Sekundarstufe weiter verfolgt werden - gestärktes Elternwahlrecht über Beschulungsort - sonderpädagogische Kleinklassen an Grundschulen für Kinder mit Sprach- und Verhaltensauffälligkeiten (max. bis Ende Klasse 2) - Kooperative Schulsysteme - Sonderpädagogische Schulsysteme - Schulhelfer unterstützen Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf und zusätzlichem Bedarf an Pflege und Hilfe im Unterricht 	<ul style="list-style-type: none"> - 31% der Grundschulkin- der mit sonderpädagogischem Förderbedarf werden integrativ beschult - an 60% der Westberliner und 26% der Ostberliner Grundschulen wird integrativ unterrichtet - 12% der Sekundarschulen haben zielfördernde Integrationsklassen
Brandenburg	<ul style="list-style-type: none"> - Schulgesetz i. d. F. vom 12. 4. 1996: § 29 - Sonderpädagogik-Verordnung i. d. F. vom 24. 6. 1994 	<ul style="list-style-type: none"> - bereits seit 1991 ist integrativer Unterricht als anzustrebende Unterrichtspraxis im ersten Schulreformgesetz festgeschrieben worden - Sonderpädagogische Förder- und Beratungsstellen (SpFB) existieren in allen Kreisen und kreisfreien Städten zur wohnortnahen Förderung der behinderten Kinder und Beratung der Pädagogen/-innen und Eltern 	<ul style="list-style-type: none"> - Schj. 1993/94: 6,7% - Schj. 1996/97: 14,3% - große regionale Unterschiede zwischen 6% und 25%, jedoch Tendenz wegen »Nachwachsen« in der Grundschule und Übergang in Sekundarstufe weiter steigend

<p>Bremen</p>	<ul style="list-style-type: none"> - BremSchulG i. d. F. vom 20. 12. 1994 	<ul style="list-style-type: none"> - Integrativer Unterricht für alle behinderten Kinder ist anzustreben, Sonderbeschulung bildet die Ausnahme (§ 35, Abs. 4) - Seit 1988 ist die Kooperation zwischen den SfG und allgemeinen Schulen konsequent ausgebaut worden. Jeder Klasse einer SfG ist eine Partnerklasse einer allgemeinen Schule zugeordnet und zunehmend auch örtlich an die allgemeine Schule angegliedert worden (Dezentralisierung der SfG) 	<ul style="list-style-type: none"> - im Schj. 1997/98 waren bereits 65% aller Klassen der SfG in die Kooperation einbezogen - ca. 30% der körperbehinderten Kinder im Regelschulbereich werden mit Hilfe von Assistenten an allgemeinen Schulen integrativ beschult und von Sonderpädagogen/-innen fachlich beraten
<p>Hamburg</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Schulgesetz i. d. F. vom 16. 4. 1997 - Integrationsklassen VO i. d. F. vom 20. 1. 1998 	<ul style="list-style-type: none"> - zielgleiche und zieldifferente Integration möglich - integrativer Unterricht soll im größtmöglichen Ausmaß angestrebt werden (§ 3.1) - die Einrichtung von Integrationsklassen, Integrativen Regelklassen und individuellen Integrationsmaßnahmen dient der Sicherstellung der organisatorischen und pädagogischen Rahmenbedingungen (§ 12.1) - Integrationsklassen sind für geistig-, körper-, sehbehinderte Kinder sowie für blinde, gehörlose und schwerhörige Kinder vorgesehen, in Ausnahmefällen können hier auch lern- und sprachbehinderte Kinder, die zieldifferent unterrichtet werden müssen, aufgenommen werden - Integrationsklassenfrequenz = 20, davon 16 nichtbehinderte Schüler/-innen und 4 behinderte Schüler/-innen - Integrative Regelklassen 	<ul style="list-style-type: none"> - im Schuljahr 1997/98 wurden an Grundschulen ca. 1600 und an Sekundarschulen 367 behinderte Schüler/-innen zieldifferent unterrichtet (zzgl. zielgleiche Integration) - Integrativer Unterricht soll wieder zurückgefahren werden
<p>Hessen</p>	<ul style="list-style-type: none"> - HSchuG vom 15. 5. 1997: § 49-55 - VO sonderpädagogische Förderung vom Dez. 1998: § 49 	<ul style="list-style-type: none"> - zielgleiche und zieldifferente Integration in Grund- und Sekundarstufe möglich - 35 Sonderpädagogische Förderzentren unterstützen in Förderung und Beratung die Integrationsmaßnahmen - die CDU/F.D.P. Koalition hat in ihrer Koalitionsvereinbarung 1999 festgeschrieben, dass die sonderpädagogische För- 	<ul style="list-style-type: none"> - im Schuljahr 1997/98 wurden an Grundschulen ca. 1.600 und an Sekundarschulen 367 behinderte Schüler/-innen zieldifferent unterrichtet (zzgl. zielgleiche Integration) - Integrativer Unterricht soll wieder zurückgefahren werden.

		<p>derung prinzipiell nicht an allgemeinen Schulen, sondern an Sonderschulen erfolgen soll. D. h., der integrative Unterricht soll nicht weiter ausgebaut, sondern zurückgefahren werden.</p>	
Mecklenburg-Vorpommern	<ul style="list-style-type: none"> - SchulG M-V i.d.F. vom 15. 5. 1996: § 35 - Sonderpädagogische Förderverordnung i. d. F. vom 14. 9. 1996 	<ul style="list-style-type: none"> - Vor- und Diagnoseförderklassen an Grundschulen möglich - wohnortnahe Integration soll in Grundschule sowie in der Sekundarstufe 1+2 angestrebt werden (§ 35) - zieldifferente Integration in der Sekundarstufe in kooperativen Formen (Kooperationsklasse) möglich 	<ul style="list-style-type: none"> - von 440 behinderten Kindern wurden über 90% im Schuljahr 1996/97 zielgleich integriert
Niedersachsen	<ul style="list-style-type: none"> - NdsSchG i. d. F. vom 13. 12. 1996 	<ul style="list-style-type: none"> - zielgleiche und zieldifferente Integration von Klasse 1-10 möglich - Integrationsklassen von Kl. 1-10 möglich (auf Antrag) - Konzept »Lernen unter einem Dach« zielt auf die präventive und sonderpädagogische Grundversorgung der Grundschulen besonders für lern-, sprach- und verhaltensauffällige Kinder - Kooperation von Schulen für Lern-, Sprach- und Verhaltensgestörte mit Allgemeinen Schulen in der Sekundarstufe - SFZ und Sonderpädagogische Mobile Dienste 	<ul style="list-style-type: none"> - Finanzielle Rahmenbedingungen bremsen weiteren Ausbau der integrativen Unterrichtung (nur ca. 2%-4% der behinderten Schüler/-innen sind in integrativen Maßnahmen) - kostengünstige Variante integrativer Beschulung wird angestrebt
Nordrhein-Westfalen	<ul style="list-style-type: none"> - VO-SF i. d. F. vom 24. 4. 1995 	<ul style="list-style-type: none"> - Besuch von Sonderschule und allgemeiner Schule stehen gleichrangig nebeneinander - zielgleiche Interpretation in Grund- und Sekundarschulen möglich - zieldifferente Integration in Grundschule möglich - zieldifferente Integration an 29 Sekundarschulen im Schulversuch möglich, d. h. in jeder Jahrgangsstufe dieser Schulen kann eine Integrationsklasse eingerichtet werden (einschließlich der Unterrichtung geistigbehinderter Kinder) 	<ul style="list-style-type: none"> - ca. 6% der behinderten Schüler/-innen werden integrativ beschult (= ca. 5.500 Schüler/-innen) - nach integrativer Grundschulzeit erfolgt für die meisten behinderten Schüler/-innen der Wechsel zur Sonderschule

<p>Rheinland-Pfalz</p>	<ul style="list-style-type: none"> - GSchO 1993 - SShO 1992 - VV vom 26. 10. 1993 	<ul style="list-style-type: none"> - zielgleiche Integration in Grund- und Sekundarschule möglich - ambulante sonderpädagogische Unterstützung - zieldifferente Integration an ausgewählten Grundschulen ohne Schulversuchsstatus auf Antrag möglich - flächendeckende, zieldifferente Integration soll über Schwerpunktschulen erst in der Grundschule, später auch in der Sekundarstufe erreicht werden - Kooperation zwischen Schulen möglich 	<ul style="list-style-type: none"> - kaum Integrationsmaßnahmen außerhalb von Schulversuchen - ab Schuljahr 2001/02: erstmals 40 Schwerpunktschulen (ausgewählte Grundschulen) für wohnortnahe und zieldifferente Integration geöffnet
<p>Saarland</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Schulordnungsgesetz i. d. F. vom 21. 8. 1996 - Integrationsverordnung i. d. F. vom 22. 5. 1993 	<ul style="list-style-type: none"> - prinzipieller Vorrang der Integration vor Sonderbeschulung - zielgleiche und zieldifferente Integration in Grund- und Sekundarstufe möglich - Einzelintegration - Integrationsklassen - Formen der Kooperation zwischen Sonderschule und allgemeiner Schule - SFZ 	<ul style="list-style-type: none"> - ca. 17% der behinderten Schüler/-innen sind in integrativen Klassen
<p>Sachsen</p>	<ul style="list-style-type: none"> - VO über Förderschulen (SOFS) i. d. F. vom 27. 3. 1996 - Schulintegrationsverordnung (SchIVO) vom 3. 3. 1999 	<ul style="list-style-type: none"> - zielgleicher Unterricht in der Grundschule und Sekundarschule seit 1999 möglich (erheblicher Ressourcenvorbehalt) - zieldifferenter Unterricht in der Grundschule möglich, in Sekundarstufe aber nicht möglich - Kooperation mit benachbarter Förderschule zwecks stundenweiser Integration einzelner Förderschüler/-innen möglich - Einzelne Klassen einer Förderschule im Schulgebäude der allgemeinen Schule (Kooperationsklassen) 	<ul style="list-style-type: none"> - kaum Integrationsmaßnahmen genehmigt - im Wesentlichen zielgleiche Integration, insbesondere von körper-, hör- und sprachbehinderten Kindern - zieldifferent integrierte SchülerInnen müssen nach der Grundschule auf die Sonderschule wechseln - einige Kooperationsklassen
<p>Sachsen-Anhalt</p>	<ul style="list-style-type: none"> - SchulG LSA i. d. F. vom 27. 8. 1996 - Späd Förd VO i. d. F. vom 24. 9. 1996 - Novellierung der Späd Förd VO in 2001 (i. V.) 	<ul style="list-style-type: none"> - zielgleicher und zieldifferenter Unterricht in Grund- und Sekundarschule möglich - Ab Schuljahr 2001/02: gestärktes Elternwahlrecht; Schulamt ist in Begründungspflicht, falls integrativer Unterricht nicht ermöglicht werden kann. 	<ul style="list-style-type: none"> - trotz innovativer Schulgesetze und steigender Integrationszahlen insgesamt bisher noch relativ wenig Integrationsmaßnahmen - im Wesentlichen zielgleiche Integration - Rahmenbedingungen für integrative Beschulung werden ab 2001 noch einmal verbessert

		<ul style="list-style-type: none"> - Verdoppelung der Sonderpädagogischen Beratungsstellen wird ab 2001 zur Sicherstellung der integrativen Maßnahmen angestrebt - Kooperationsklassen 	
Schleswig-Holstein	<ul style="list-style-type: none"> - SchulG i. d. F. vom 1.8. 1990: § 5 - OSP-Ordnung für Sonderpädagogik vom 13.2. 1994 	<ul style="list-style-type: none"> - Zielgleicher und zieldifferenter Unterricht in Grund- und Sekundarschule möglich - Integrationsklassen - DFK - SFZ als ambulante Förder- und Beratungsstelle für integrative Maßnahmen 	<ul style="list-style-type: none"> - flächendeckende Integration wird angestrebt - weit ausgebauten Netz an Integrationsmaßnahmen bereits vorhanden - ca. 25% aller behinderten Kinder in Integrationsmaßnahmen
Thüringen	<ul style="list-style-type: none"> - SchulG vom 6.8. 1993 	<ul style="list-style-type: none"> - Nur zielgleiche Integration - Integration wird durch Mobile sonderpädagogische Dienste bei geringen sonderpädagogischem Förderbedarf unterstützt - DFK 	<ul style="list-style-type: none"> - kaum Integrationsmaßnahmen - ca. 3% der behinderten Schüler/-innen werden über MSD an allgemeinen Schulen (zielgleich) betreut

Abkürzungen: SchulG = Schulgesetz; VO = Verordnung; i. d. F. = in der Fassung; SfG = Schule für Geistigbehinderte; SFZ = Sonderpädagogisches Förderzentrum; MSD = Mobiler Sonderpädagogischer Dienst; DFK = Diagnose-Förder-Klassen (3 Jahre Zeit für Klasse 1 + 2); VV = Verwaltungsvorschrift; GSchO = Schulordnung für die öffentlichen Grundschulen; SSchO = Schulordnung für die öffentlichen Sonderschulen.

Literatur

BERGEEST, HARRY, Sensorische Integration und kognitive Entwicklung körperbehinderter Kinder, in: Bergeest, Harry/Hansen, Gerd (Hg.), Theorien der Körperbehindertenpädagogik, Bad Heilbrunn 1999, 193-213.

BLEIDICK, ULRICH/RATH, WALTER/SCHUCK, DIETER, Die Empfehlungen der Kultusministerkonferenz zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen der Bundesrepublik Deutschland, in: Zeitschrift für Pädagogik 41 (1995), 247-264.

BOENISCH, JENS/MERZ-ATALIK, KERSTIN, Zum Entwicklungsstand der schulischen Integration in den neuen Bundesländern, in: Pädagogik und Schulalltag 52 (1997) H. 3, 384-403.

BOENISCH, JENS, Integrationspädagogik in der sonderpädagogischen Lehrerbildung. Analysen und Perspektiven für die Zweite Ausbildungsphase, Bad Heilbrunn 2000a.

BOENISCH, JENS, Integration in die Regelschule zwischen Elternwunsch und Schulrealität, in: Gemeinsam leben 8 (2000b), H. 2, 91-93.

DUMKE, DIETER, Gemeinsamer Unterricht von Behinderten und Nichtbehinderten in der Grundschule und in der Sekundarstufe I. Abschlußbericht der wissenschaftlichen Begleitung des Bonner Schulversuchs zum Integrationsklassenmodell, hg. vom Kultusministerium NRW in der Reihe »Strukturförderung im Bildungswesen des Landes Nordrhein-Westfalen«, H. 50, Düsseldorf 1992.

- HEIMLICH, ULRICH, Orte und Konzepte sonderpädagogischer Förderung. Ökologische Entwicklungsperspektiven der Heilpädagogik, in: Zeitschrift für Heilpädagogik 47 (1996), H. 2, 46–54.
- HEYER, PETER/PREUSS-LAUSITZ, ULF/SCHÖLER, JUTTA (Hg.), »Behinderte sind doch Kinder wie wir!« Gemeinsame Erziehung in einem neuen Bundesland, Berlin 1997.
- HEYER, PETER/PREUSS-LAUSITZ, ULF/ZIELKE, GITTA, Wohnortnahe Integration. Gemeinsame Erziehung behinderter und nichtbehinderter Kinder in der Uckermark-Grundschule in Berlin, München 1990.
- HINZ, ANDREAS u. a., Schwerstbehinderte Kinder in Integrationsklassen. Bericht über eine Fachtagung. Bundesvereinigung Lebenshilfe für geistig Behinderte e.V., Emden u. a. 1992.
- HINZ, ANDREAS u. a., Die Integrative Grundschule im sozialen Brennpunkt. Ergebnisse eines Hamburger Schulversuchs, Hamburg 1998.
- KULTUSMINISTERKONFERENZ, Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen der Bundesrepublik Deutschland, Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 06.05.1994.
- LÜTJE-KLOSE, BIRGIT, Wege integrativer Sprach- und Kommunikationsförderung in der Schule. Konzeptionelle Entwicklungen und ihre Einschätzungen durch amerikanische und deutsche ExpertInnen, Saarbrücker Hochschulschriften, Bd. 31, St. Ingbert 1997.
- PLUHAR, CHRISTINE, Förderzentren als Teil der Infrastruktur für Integration am Beispiel Schleswig-Holsteins, in: Meißner, Klaus (Hg.), Integration – Schulentwicklung durch integrative Erziehung, Berlin 1997, 93–102.
- REISER, HELMUT, Lern- und Verhaltensstörungen als gemeinsame Aufgabe von Grundschul- und Sonderpädagogik unter dem Aspekt der pädagogischen Selektion, in: Zeitschrift für Heilpädagogik 48 (1997), H. 7, 266–275.
- ROSENBERGER, MANFRED (Hg.), Schule ohne Aussonderung – Idee, Konzepte, Zukunftschancen. Pädagogische Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher, Neuwied 1998.
- SANDER, ALFRED, »Selektion bei der Integration?«, in: Lersch, Rainer/Vernooij, Monika A. (Hg.), Behinderte Kinder und Jugendliche in der Schule. Herausforderungen an Schul- und Sonderpädagogik, Bad Heilbrunn 1992, 106–117.
- SANDER, ALFRED, Schulorganisatorische Formen und Aspekte, in: Rosenberger, Manfred (Hg.), Schule ohne Aussonderung – Idee, Konzepte, Zukunftschancen. Pädagogische Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher, Neuwied 1998, 54–65.
- SANDER, ALFRED, Ökosystemische Ebenen integrativer Schulentwicklung – ein organisatorisches Innovationsmodell, in: Heimlich, Ulrich (Hg.), Sonderpädagogische Fördersysteme. Auf dem Weg zur Integration, Stuttgart 1999, 33–44.
- SCHWÄGERL, DIETER, Verlauf und Ergebnisse des Modellversuchs in Sachsen, in: Die neue Sonderschule 41 (1996), H. 2, 110–114.
- WOCKEN, HANS, Sonderpädagogischer Förderbedarf als systemischer Begriff, in: Sonderpädagogik 26 (1996), H. 1, 34–38.
- WOCKEN, HANS, Merkmale und Profile von Förderzentren, in: Die neue Sonderschule 43 (1998), H. 1, 41–50.