

Gerald Matthes

Wie kann Inklusion gelingen?

Inklusion ist in aller Munde. Man diskutiert über ihre Perspektiven und Chancen, Voraussetzungen und Hindernisse. Zu selten aber wird darüber nachgedacht, woran sich zeigt, ob Inklusion gelingt. Dieses Nachdenken beginnt mit der Frage nach dem Sinn, dem obersten Ziel, von Inklusion. Eine klare Antwort gibt die Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen. Der vorliegende Beitrag nennt diese Antwort, die der oft kontroversen Debatte guttut, und beschreibt, wie Sonderpädagogik sich bereits verändert hat. An zwei empirischen Projekten werden danach unterschiedliche Formen der Inklusion illustriert. Im Mittelpunkt steht die Förderung von Kindern mit allgemeinen Lernstörungen (die in der Vergangenheit als „lernbehindert“ bezeichnet wurden). Der Beitrag weist auf wichtige aktuelle Aufgaben hin und schließt mit einem Blick auf die Beziehung von Sonderpädagogik und Lerntherapie.

Ziel der Inklusion

Am 13. 12. 2006 verabschiedete die UNO-Generalversammlung das Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (UN-Konvention, 2006). Nach der Ratifizierung ist die Behindertenrechtskonvention seit 2009 in Deutschland rechtlich bindend. Im Artikel 1 heißt es: „Zweck dieses Übereinkommens ist es, den vollen und gleichberechtigten Genuss aller Menschenrechte und Grundfreiheiten durch alle Menschen mit Behinderungen zu fördern, zu schützen und zu gewährleisten und die Achtung der ihnen innewohnenden Würde zu fördern.“ Das ist der Kerngedanke. Dazu formuliert die Konvention Bestimmungen für eine bessere Lebenssituation der Betroffenen (Lebensstandard, Chancengleichheit, Unterstützungssysteme, Privatsphäre, Bildung, Arbeit, Teilhabe am politischen und öffentlichen Leben). Im Mittelpunkt steht die Entwicklung der Ressourcen jedes Menschen mit einer Behinderung (Capability Approach, Verwirklichungschancen-Ansatz, gerichtet auf die Entwicklung der dem Menschen möglichen Fähigkeiten). „Die Konvention signalisiert nicht nur eine Abkehr von einer Behindertenpolitik, die primär auf Fürsorge und Ausgleich vermeintlicher Defizite abzielt. Sie gibt zugleich auch wichtige Impulse für eine Weiterentwicklung des internationalen Menschenrechtsschutzes“ (Bielefeld, 2009, S. 4).

Der Bildung ist der Artikel 24 gewidmet. Er enthält fünf Absätze. Der *Absatz 1* formuliert das „Recht von Menschen mit Behinderungen auf Bildung ... ohne Diskriminierung und auf der Grundlage der Chancengleichheit“ und verpflichtet die Vertragsstaaten zu einem „integrativen Bildungssystem“, dessen Ziele darin bestehen,

- „a) die menschlichen Möglichkeiten sowie das Bewusstsein der Würde und das Selbstwertgefühl des Menschen voll zur Entfaltung zu bringen und die Achtung vor den Menschenrechten, den Grundfreiheiten und der menschlichen Vielfalt zu stärken;
- b) Menschen mit Behinderungen ihre Persönlichkeit, ihre Begabungen und ihre Kreativität sowie ihre geistigen und körperlichen Fähigkeiten voll zur Entfaltung bringen zu lassen;
- c) Menschen mit Behinderungen zur wirklichen Teilhabe an einer freien Gesellschaft zu befähigen.“

Der *Absatz 2* fordert, einen „unentgeltlichen und obligatorischen Grundschulunterricht“, der Kinder mit Behinderungen einschließt, „Vorkehrungen für die Bedürfnisse des Einzelnen“ trifft, die „notwendige Unterstützung gewährleistet“ und „die bestmögliche schulische und soziale Entwicklung gestattet“. Im *Absatz 3* folgen Festlegungen zur Förderung von Menschen mit

Sinnesbeeinträchtigungen. Die *Absätze 4 und 5* verpflichten die Vertragsstaaten zu Maßnahmen zur Einstellung von Lehrkräften und Schulung von Fachkräften und fordern den Zugang von Menschen mit Behinderungen zur Hochschulbildung, Berufsausbildung und lebenslangem Lernen.

Für das englische Wort „inclusive“ verwendet der amtliche deutsche Text „integrativ“. Jedoch halten viele Autoren die Übersetzung mit „inklusiv“ für besser. Sie begründen, mit „Integration“ sei gemeint, dass zuvor ausgesonderte Menschen integriert werden; bei „Inklusion“ aber gehe es darum, gar nicht erst auszugliedern. Diesen Begriffsstreit sollte man nicht zum prinzipiellen Problem hochstilisieren (vgl. Speck, 2010, S. 18ff.). Der Begriff „Inklusion“ bezieht sich umfassend auf die Gesellschaft. Im Konkreten und besonders in der Schule ist eine Unterscheidung von Inklusion und Integration nicht hilfreich. Der Grundsatz „Inklusion statt Ausgrenzung“ bezieht selbstverständlich auch die Verschiedenheit im Migrationshintergrund und im Glauben ein; er betrifft alle sozialen, psychologischen und biologischen Dimensionen.

Für die inklusive Bildung und Erziehung von Kindern in Deutschland fasste die Kultusministerkonferenz 2011 einen Beschluss. Er formuliert:

„Bei der Verwirklichung der bestmöglichen Bildung und Erziehung ist vom Wohl des einzelnen Kindes oder Jugendlichen auszugehen. Das Kindeswohl orientiert sich

- an der *Individualität* als dem Recht des Kindes, in seiner Unverwechselbarkeit, insbesondere auch mit seinen Stärken und Neigungen sowie seinen Kompetenzen und Ressourcen wahrgenommen und an seinen eigenen Möglichkeiten gemessen zu werden;
- an der *Eigenaktivität* als dem Recht des Kindes, eigene Individualität im Tun zu erleben, auszuformen und weiterzuentwickeln und dem Anspruch, Gestaltender seines Lernens zu sein;
- am *Vertrauen* in die eigenen Fähigkeiten als dem Recht des Kindes, ein realistisches Selbstwertgefühl und Selbstbewusstsein zu entwickeln, die Stärkung seiner individuellen Leistungsbereitschaft und -fähigkeit zu erfahren und umsichtiges, gewaltfreies und verantwortungsvolles Handeln zu lernen;
- an der *Selbstbestimmtheit* und der *Selbstverantwortlichkeit* als dem Recht des Kindes, Eigenaktivität selbstbestimmt zu erleben und darin Selbstverantwortlichkeit zu entwickeln ...;
- an der *Teilhabe* als dem Recht des Kindes, mit seiner Individualität anerkannter Teil der Gemeinschaft zu sein und den Bildungsprozess mitgestalten zu können“ (KMK, 2011, S. 5).

Das sind sehr hohe Anforderungen. Aber unter diesem Niveau verfehlt Inklusion ihren Sinn. Bildungsstrukturelle Veränderungen und Appelle an das Bewusstsein reichen nicht. Alle Kinder sollen ihre Fähigkeiten entwickeln – und dazu benötigen sie kleine Klassen, teilweise individualisierte Anforderungsstrukturen, räumliche und zeitliche Bedingungen für kooperatives Lernen, tätigkeitsorientierte Unterrichtskonzepte, flexible didaktische Strategien, barrierefreie Zugänge, differenzierte Unterstützung. Diese Stichworte betreffen unterschiedliche Ebenen und es bereitet keine Schwierigkeiten, weitere Forderungen hinzuzufügen. Der Bericht der Bundesrepublik Deutschland zur Inklusion zeigt, dass in allen gesellschaftlichen Bereichen Veränderungen notwendig sind (Bundesministerium für Arbeit und Soziales, 2011).

Die Sonderpädagogik leistet ihren Beitrag. Seit mehr als dreißig Jahren hat sie den integrativ-inklusive Weg beschritten und dabei das Verständnis ihres Gegenstandes, ihre Methoden und Handlungsstrategien weiterentwickelt. Einige Punkte möchte ich nennen.

Entwicklungen in der allgemeinen Sonderpädagogik

Der inklusive Weg der Sonderpädagogik begann mit einem grundlegenden Wandel: An die Stelle des früheren *Konzepts der Sonderschulbedürftigkeit bei Behinderungen* trat das *Konzept des individuellen*

sonderpädagogischen Förderbedarfs. Biologistische Modelle traten in den Hintergrund. Im Jahr 1994 beschrieb die Kultusministerkonferenz das neue Konzept so: „Sonderpädagogischer Förderbedarf ist bei Kindern und Jugendlichen anzunehmen, die in ihren Bildungs-, Entwicklungs- und Lernmöglichkeiten so beeinträchtigt sind, dass sie im Unterricht der allgemeinen Schule ohne sonderpädagogische Unterstützung nicht hinreichend gefördert werden können“ (KMK, 1994, S. 5). Diese Ausgangsposition bündelte die damals bereits erreichten Fortschritte und führte zu weiteren Veränderungen: Verfahren zur Feststellung der Sonderschulbedürftigkeit wurden zu Verfahren zur Diagnostik des individuellen sonderpädagogischen Förderbedarfs. Die vorher übliche Überweisung des Kindes in eine Sonderschule wurde ersetzt durch die Zuordnung des Kindes zu einem *Förderschwerpunkt* (Lernen, Sprache, emotionale und soziale Entwicklung usw.), getrennt von Entscheidungen über den möglichen Ort der Förderung (allgemeine Schule oder Förderschule). Immer mehr verstanden sich Sonderpädagogen nicht mehr nur als Lehrer an Sonderschulen. Sie wollen die Förderung beeinträchtigter Kinder an Regelschulen unterstützen.

Bald empfanden viele Fachkräfte die neue Klassifikation nach Förderschwerpunkten als starr. Vielerorts suchten sie nach sinnvollen Abstufungen des Förderbedarfs. So unterschieden wir im Modellversuch des Landes Brandenburg zur Gestaltung der flexiblen Schuleingangsphase drei Stufen (Landesinstitut, 2003, Handbuch 6a):

Stufe 1 – Zusätzlicher Förderbedarf: Leichte Beeinträchtigung im schulischen Lernen, in der Sprache, im Verhalten, im Erleben o. ä.; schülerorientierte Förderung im Rahmen der Möglichkeiten der Regelschule.

Stufe 2 – Erhöhter Förderbedarf: Erhebliche und anhaltende Beeinträchtigung im schulischen Lernen, im Verhalten, im Erleben o.ä.; schülerorientierte Förderung unter Ausschöpfung aller Möglichkeiten der Regelschule, sonderpädagogische Beratung und zeitweilige sonderpädagogische Begleitung.

Stufe 3 – Sonderpädagogischer Förderbedarf: Schwerwiegende, massive und in der Regel dauerhafte Beeinträchtigung im schulischen Lernen, in der Sprache, im Verhalten, im Erleben o. ä.; kontinuierliche sonderpädagogische Förderung.

Diese Abstufung grenzt den Begriff des sonderpädagogischen Förderbedarfs ein und schafft Übergänge zum regelpädagogischen Bereich. Nicht jede Lernhilfe, sei sie auch relativ intensiv, ist eine sonderpädagogische Intervention. Wie Otto Speck (2010, S. 43 f.) zeigt, kann ein zu weiter Begriff des sonderpädagogischen Förderbedarfs zu irreführenden Angaben über das Ausmaß der Inklusion führen.

Mittlerweile werden überall in Deutschland Abstufungen des Förderbedarfs verwendet. Es gibt Systeme der individuellen Lernhilfe und Lernförderung, Lern-Stütz-Systeme an allgemeinen Schulen, präventive Aufgaben des mobilen sonderpädagogischen Dienstes oder sonderpädagogischer Förder- und Beratungszentren. In Gang gekommen ist ein Prozess, in dem „... die globale Zweiteilung in Normal- und Sonderschulen (Förderschulen) zu Gunsten eines differenzierteren und durchlässigen Systems mit mehr Möglichkeiten für heterogene und koedukative Lerngruppen ...“ (Speck, 2008, S. 417) aufgegeben wird. Großes Interesse finden Erfahrungen, die in anderen Ländern gesammelt wurden, zum Beispiel mit den Individuellen Erziehungsprogrammen (IEP) in den USA oder mit den flexiblen sonderpädagogischen Organisationsformen finnischer Gesamtschulen.

Heimlich bilanziert: „Wir können heute festhalten, dass die Empfehlungen (KMK 1994) zu einer Pluralisierung der Orte und Konzepte sonderpädagogischer Förderung beigetragen haben. Das sonderpädagogische Fördersystem ist in Bewegung gekommen. Die innere Dynamik zeigt sich in einer Vielfalt an innovativen Organisationsformen, die über die verschiedenen Formen von Förderzentren und Förderklassen in der Allgemeinen Schule bis hin zu Integrationsklassen,

integrativen Regelklassen und Kooperationsklassen reichen. Auch wenn der quantitative Anteil der sonderpädagogisch geförderten Schülerinnen und Schüler in den Allgemeinen Schulen nach wie vor unbefriedigend ist, so muss doch festgehalten werden, dass er in den 1990er Jahren behutsam ausgeweitet wurde“ (Heimlich, 2011, S. 48 f.).

Im Jahr 2010 betrug der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die sonderpädagogisch gefördert wurden bundesweit 6,4 Prozent aller Schülerinnen und Schüler im Alter der Vollzeitschulpflicht (= Förderquote, alle Förderschwerpunkte); 4,9 Prozent besuchten Förderschulen (Förderschulquote) (Statistische Veröffentlichungen, 2012, S. XI-XII). Folglich wurden 1,5 Prozent in allgemeinen Schulen gefördert. Im Förderschwerpunkt Lernen betrug die Förderquote 2,64 Prozent und die Förderschulquote 2,02 Prozent (ebenda, S. 4 und S. 7).

Das Konzept des individuellen Förderbedarfs rückt die Besonderheiten des einzelnen Kindes in den Mittelpunkt des Interesses. Das ist das Gute an diesem Konzept. Jedoch gibt es ein *begriffliches Problem*. Die Begriffsbestimmung besagt, dass sonderpädagogischer Förderbedarf dann vorliegt, wenn sonderpädagogische Förderung erfolgen muss, weil das Kind ohne diese nicht ausreichend gefördert werden kann. Ist das nicht ein Zirkelschluss?

Richtig ist zunächst, dass der Förderbedarf nicht einseitig aus einer Behinderung abgeleitet wird. Die Begriffe „Behinderung“ und „sonderpädagogischer Förderbedarf“ sind nicht deckungsgleich. Viele Kinder mit einer Behinderung haben sonderpädagogischen Förderbedarf, aber nicht alle, und es gibt nicht behinderte Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf (vgl. KMK, 2011, S. 6).

Wir können den vermeintlichen Zirkelschluss auflösen, indem wir genauer sagen, was es heißt, dass ein Kind sonderpädagogische Unterstützung benötigt. Das heißt nämlich, dass der gewohnte Unterricht an den Lernvoraussetzungen des Kindes vorbei gehen würde. Die Methoden und Inhalte müssen besser auf das Kind zugeschnitten werden. Es „ist stets eine mehr oder minder starke Irritation“, die sonderpädagogische Überlegungen nach sich zieht (Bach, 1999, S. 11). „Weshalb komme ich mit meinen, eigentlich doch sehr gut durchdachten, bewährten und flexiblen Methoden und Lernhilfen bei diesem Kind nicht weiter?“, mag eine Lehrerin sich wiederholt fragen. Die bloße Intensivierung von Maßnahmen, die im Allgemeinen zu erwünschten Wirkungen führen (ein „mehr desselben“) kann sogar zum echten Problem werden, so dass weitere Störungen drohen, lehrte Watzlawick (2009, S. 51 ff.).

So, wie eben kurz skizziert, konstituiert sich Sonderpädagogik heute, jedenfalls wenn sie vom Konzept des sonderpädagogischen Förderbedarfs ausgeht.

Heimlich sagt es noch kürzer: „Der Ausgangspunkt sonderpädagogischer Förderung ist damit die Entstehung eines Problems im Lernen oder in der Entwicklung. Sonderpädagogik wird hier also aus problematischen Lern- und Entwicklungssituationen konstituiert ...“ (2011, S. 51). Das heißt auch: Ein Kind mit bestimmten Lernvoraussetzungen mag in einer Grundschule A sonderpädagogischen Förderbedarf entwickeln, was aber unter günstigeren Bedingungen der Schule B nicht geschähe.

Lerntherapeutisch arbeitende Kolleginnen und Kollegen könnten jetzt fragen: „Wenn Sonderpädagogik sich heute so begründet, wie es eben geschildert wurde – worin unterscheiden sich dann Lerntherapie und Sonderpädagogik des Lernens? Auch Lerntherapie wird nötig, wenn der allgemeine Unterricht die Lernvoraussetzungen des Kindes ungenügend beachtet. Zum Beispiel gerät das Kind beim Schriftspracherwerb in größte Schwierigkeiten, wenn der Unterricht bestimmte phonematische Schwierigkeiten nicht auffängt.“ Das ist richtig. Meiner Meinung nach unterscheiden sich Lerntherapie und Sonderpädagogik des Lernens in ihrem Gegenstand dadurch, dass Lerntherapie

bei *umgrenzten tiefgreifenden* Schwierigkeiten relevant wird (besonders wenn bereits emotionale Wirkungen eingetreten sind), Sonderpädagogik aber bei *generellen tiefgreifenden* Lernschwierigkeiten. Übergänge sind möglich. Teilleistungsschwierigkeiten können generalisieren, wenn Hilfe ausbleibt.

Aus dem neuen Verständnis von Sonderpädagogik ergeben sich beträchtliche praktische Schlussfolgerungen. Die wichtigsten betreffen das Verhältnis von Diagnostik und Förderung. Diagnostik hat mehrperspektivisch und prozessbegleitend vorzugehen: Untersuchung der psychischen Lernvoraussetzungen des Kindes *und* Analyse des Unterrichts und der äußeren Bedingungen – beides ist wichtig. Sonderpädagogik kann ihre Aufgaben erst dann erfüllen, wenn sie Diagnostik, Förderplanung, Förderung und Evaluation so eng verbindet, dass das eine ohne das andere nicht denkbar ist. Hier wird „eine enge Verschränkung der Elemente Diagnostik, Intervention und Evaluation postuliert“ (Heimlich, 2011, S. 49). Prozesse der Entwicklung und Realisierung eines Förderkonzepts sind:

1. *Bestandsaufnahme als Entwicklung eines Förderkonzepts (erste diagnostische Phase):* „Sie dient der Vergewisserung über die gegenwärtige Situation, über die wirksamen Bedingungen des Entwicklungsprozesses und die verfügbaren individuellen und lebensweltlichen Ressourcen“ (Schuck, 2004, S. 134).
2. *Förderplan:* „Im Förderplan sind auf dem Hintergrund verfügbarer Ressourcen und Möglichkeiten die pädagogischen Maßnahmen ... festzuhalten. Im Förderplan sind Aussagen über den institutionellen Ort der Förderung und die Zeithorizonte erwarteter Veränderungen zur treffen“ (ebenda, S. 134 f.).
3. *Lernprozessbegleitung und Evaluation (pädagogische und zweite diagnostische Phase):* Der Förderplan wird im Unterricht und außerunterrichtlich umgesetzt. „Die Umsetzung wird begleitet durch eine Dokumentation der Veränderung und ihre Bewertung bezogen auf die definierten Erfolgskriterien ...“ (ebenda, S. 136; vgl. auch Schuck, Lemke & Schwohl, 2007).

Nur wenn man die diagnostische Untersuchung *aus den Zusammenhängen* entwickelt, *in denen die Probleme entstanden sind*, sind die Diagnoseresultate praktisch brauchbar.

Um konkreter zu werden und Beispiele zu nennen, beschreibe ich im nächsten Abschnitt zwei inklusive Projekte. Sie vertreten die geschilderten Arbeitsstandpunkte der Sonderpädagogik und zeigen die wechselseitige Bedingtheit von Diagnostik und Förderpraxis.

Zwei inklusive Projekte

In beiden Projekten arbeiten Grundschullehrerinnen und Sonderpädagoginnen eng zusammen. Sie fördern Kinder im Lernen, der Sprache und der emotionalen und sozialen Entwicklung. Dazu ermitteln sie die Ergebnisse des Lernens und schneiden die Unterrichtsinhalte und -methoden auf die Lernvoraussetzungen zu. Hierin gleichen sich die beiden Ansätze. Unterschiede bestehen in folgendem Punkt: Das Rügener Inklusionsmodell (RIM) stützt sich hauptsächlich auf populationsstatistisch verifizierte Untersuchungsverfahren und evaluierte Förderprogramme. Dagegen stellt die förderdiagnostische Lernbeobachtung (FDL) die Entwicklung individueller Förderkonzepte und einzelfallanalytische Strategien in den Mittelpunkt.

Rügener Inklusionsmodell (RIM)

Das Rügener Inklusionsmodell basiert auf dem US-amerikanischen „Response to Intervention“-Ansatz (RTI), dessen Wirksamkeit sich in vielen Studien zeigte. Mahlau, Diehl, Voß & Hartke (2011) stellen das Modell am Beispiel der ersten Klasse vor (siehe auch Hardtke & Diehl, o.J.). Prinzipien sind die

Mehrebenenprävention, evidenzbasierte Praxis, Diagnostik als datengeleitete Praxis und Lernfortschrittsdokumentation:

Mehrebenenprävention: Sie zielt „darauf ab, den Lernerfolg der Kinder zu sichern, indem Lernlücken frühzeitig erkannt und mit Hilfe besonders bewährter Fördermaßnahmen geschlossen werden“ (Mahlau, Diehl, Voß & Hartke, 2011, S. 465). Präventionsebenen sind:

- „Auf der Förderstufe Eins werden alle Kinder gemeinsam beschult. Die verwendeten Unterrichts- und Fördermaterialien sind in sich kompatibel und evidenzbasiert. Verantwortlich für den Unterricht ist die Grundschullehrkraft. Der Sonderpädagoge berät hinsichtlich spezifischer Maßnahmen, z.B. sprachheilpädagogisch förderlicher Unterrichtsanteile. Bei allen Kindern erfolgt monatlich in den Bereichen Lesen und Mathematik eine kurze Lernfortschrittsmessung.
- Auf der Förderstufe Zwei werden Schüler gefördert, die in der Eingangsdiagnostik oder im Unterrichtsverlauf durch unterdurchschnittliche Leistungen auffallen. Es wird davon ausgegangen, dass dies ca. 20 Prozent der Kinder betrifft. Die unterrichtsintegrierte Förderung auf Stufe Eins erweist sich also für diese Schüler als nicht ausreichend, so dass spezifisch fokussierte Interventionen den Regelunterricht ergänzen müssen. Verantwortlich ist auch hier der Grundschulpädagoge, der die Kinder in zusätzlichen Stunden gezielt fördert. Reagiert ein Kind auf dieser Ebene nicht responsiv, d.h. zeigt es trotz Förderung nicht den angestrebten Lernerfolg, schließt sich eine Förderung aus Förderstufe Drei an.
- Auf der Förderstufe Drei, zu der ca. fünf Prozent aller Schüler gerechnet werden, diagnostiziert der Sonderpädagoge das Lern- und Entwicklungsvermögen des Kindes. In kooperativen Fallbesprechungen werden die Diagnostikergebnisse dargestellt und analysiert, Ansatzpunkte für die Förderung bestimmt und ein Förderplan erstellt. Verantwortlich für die Einzelfallhilfe ist der Sonderpädagoge in Absprache mit dem Grundschulpädagogen. In der präventiven Einzelfallhilfe erhält das Kind in Abhängigkeit vom festgestellten Förderbedarf eine mehrere Bereiche umfassende Förderung“ (ebenda).

Evidenzbasierte Praxis: Evidenzbasiertes Vorgehen beruht auf empirisch verifizierten Daten und Wissen. Das heißt in diesem Fall, dass Methoden, Materialien und Programme eingesetzt werden, deren Wirksamkeit in empirischen Untersuchungen nachgewiesen wurde.

Diagnostik (Datengeleitete Praxis): Mittels Screeningverfahren erfolgt eine begleitende Diagnostik. Wenn notwendig, wird dies durch eine differenzierende und qualitative Diagnostik vertieft.

Lernfortschrittsdokumentation (Curriculumbased Measurements, CBM): Die Lernfortschritte werden in regelmäßigen Abständen mittels paralleler Kurzverfahren gemessen.

Das Rügener Inklusionsmodell stützt sich auf ein System von erprobten Diagnoseverfahren und Diagnosehilfen, die unterschiedlichen Niveaustufen zugeordnet sind. In der Förderstufe Eins decken die Verfahren die Lernbereiche Deutsch und Mathematik im ersten Schuljahr ab. Für die Förderstufe Zwei liegen differenzierende Verfahren zu den Förderbereichen Lernen, Sprache und emotionale und soziale Entwicklung bereit. Korrespondierend damit können erprobte Förderprogramme durchgeführt werden, die sich oft auch in der lerntherapeutischen Praxis bewährt haben, wie zum Beispiel das Programm zur Förderung der phonologischen Bewusstheit „Leichter lesen und Schreiben mit der Hexe Susi“ (Forster & Martschinke, 2008) und die Übungs- und Spielmaterialien zum Kieler Leseaufbau (Dummer-Smoch & Hackethal, 2002). Das Konzept ist „umfassend strukturiert“ (Mahlau, Diehl, Voss & Hartke, 2011, S. 464).

Das Rügener Projekt läuft seit dem Beginn des Schuljahres 2010/2011. Die Ergebnisse werden mit Spannung erwartet. Wie gestaltet sich zum Beispiel das Verhältnis von Diagnosen und Förderung? Gibt es hier eine Individualisierung? Wie nutzen die Förderprogramme die pädagogisch-didaktischen und sozialen Besonderheiten in der jeweiligen Klasse?

Förderdiagnostische Lernbeobachtung (FDL)

Auch dieses Projekt legt Wert auf ein überprüfbares diagnostisches Handeln und bewährte Förderprogramme. Im Mittelpunkt aber steht die Entwicklung der Förderkonzepte durch die Grundschul- und Sonderpädagoginnen. Sie analysieren den Lernstand und die Lernbedingungen aus ihrer Sicht, handeln Förderstrategien aus und diskutieren Fördermaßnahmen. Individuelle Förderkonzepte sind die Resultate dieser Überlegungen und umfassen beschreibende Feststellungen, Annahmen über Ursachen und Hintergründe, Erwartungen, Ziele, methodische Pläne, also all das, was das pädagogische Handeln bei einem Kind leitet.

Die förderdiagnostische Lernbeobachtung (FDL) dient dem Ziel, die Förderung in der Grundschule zu verbessern und mit einer flexiblen sonderpädagogischen Unterstützung zu verbinden. Im Verfahren des Landes Brandenburg zur Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs ist die FDL ein Kernstück. Darüber hinaus findet sie in der flexiblen Schuleingangsphase statt. In einem meist mehrmonatigen Förderprozess finden die Pädagogen die Lernangebote und Fördermaßnahmen, die das Kind benötigt. Danach können sie auch den weiteren Förderbedarf einschätzen.

Abbildung 1 zeigt ein Prozessmodell, das Lehrerinnen und Lehrer in der förderdiagnostischen Lernbeobachtung angewendet haben. Es setzt voraus, dass die Anwender das Kind unterrichten und bereits einiges Wissen über dessen Entwicklung, Förderung und Lebenssituation besitzen. Im Verlauf des förderdiagnostischen Prozesses entwickelt sich dieses Wissen weiter.

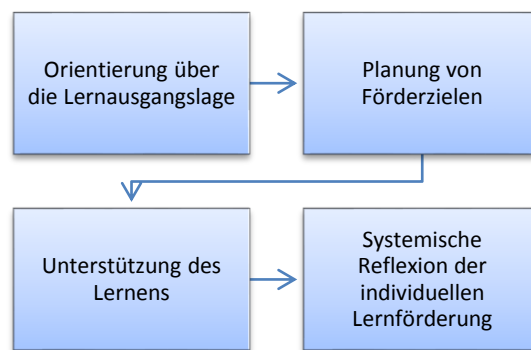


Abbildung 1: Förderdiagnostisches Prozessmodell (OPUS-Modell)

Zeichnet sich ab, dass das Kind besser als bisher gefördert werden muss (erhöhter oder sonderpädagogischer Förderbedarf, siehe oben), absolviert man die folgenden Schritte:

1. Die Lehrkräfte orientieren sich problembezogen über die Lernausgangslage. Sie beobachten, wie das Kind Anregungen aufgreift, und suchen Erklärungen für die Besonderheiten. Hat ein Kind zum Beispiel in Mathematik größere Schwierigkeiten, so analysieren die Lehrkräfte: Was ist dem Kind bisher gelungen? Wie beteiligt es sich am Unterricht? Welche Informationen sind ihm zugänglich, welche nicht und warum? Welche Strategien wendet es an?
2. Die Lehrkräfte entwickeln geeignete Förderziele und planen die Verbesserung von Bedingungen.
3. Sie schneiden die Lernangebote und Lernhilfen darauf zu und unterstützen das Kind in seiner Lernfähigkeit und Gemeinsamkeit mit anderen Kindern.
4. Das Team reflektiert über das Geschaffte und betrachtet die Lern- und Lebenssituation, die sich herausgebildet hat. Es analysiert die Ursachen für Erfolge und Misserfolge und zieht Schlussfolgerungen.

Nach dem vierten Schritt treten die Pädagogen auf einer höheren Ebene erneut in den Bogen der Lernbeobachtung und –förderung ein, der sich im Kleinen wie im Großen zeigen kann: zum Beispiel im Kleinen in einer Reihe von Unterrichtsstunden; im Großen in einer Förderplanungsphase über ein halbes Jahr.

Den Lehrerinnen und Lehrern stehen Beobachtungs-, Diagnose- und Planungshilfen zur Verfügung. Zum Werkzeugkasten gehören Strategien zur Ableitung von Förderzielen, Vorschläge zur

Orientierung über die Lernausgangslage, Leitfäden für Fördermethoden und Strategien für die Reflexion der Förderhandlungen und Durchführung von Fallberatungen (vgl. Matthes & Salzberg-Ludwig, 2010; Internetseite www.individuelle-lernfoerderung.de). Das Modell wurde formativ evaluiert (Matthes, Salzberg-Ludwig & Nemetz, 2008). Der Projektansatz, der die Erarbeitung individueller Förderkonzepte als Entwicklung subjektiver Theorien zur Förderung der Kinder versteht (vgl. Schlee, 2007), hat sich bewährt. Die Lehrerinnen und Lehrer griffen gern auf bestimmte methodische Mittel aus dem Werkzeugkasten zurück und konnten selbst am besten einschätzen, was ihnen weiterhilft.

Wichtige Aufgaben

Inklusion erfordert viele Veränderungen – im Bewusstsein, in der Struktur der Bildungsangebote, in der Lehrerbildung, in der Didaktik u.a.m. Der Index für Inklusion (siehe Kasten) zeigt die Dimensionen der Inklusion und systematisiert die Aufgaben, die auf dem Weg zu Inklusion gelöst werden müssen. Oft dient der Index als Arbeitsinstrument zur Entwicklung der Schulen. Die in ihm formulierten Prüffragen sind Impulsgeber.

Struktur des Index für Inklusion – Lernen und Teilhabe in Schulen der Vielfalt entwickeln (Booth & Ainscow, 2000; deutsche Übersetzung: Boban & Hinz, 2003)

Dimension A: Inklusiv KULTUREN schaffen

Indikator A 1: Gemeinschaft bilden: - Jede(r) fühlt sich willkommen. - Die SchülerInnen helfen einander. ...

Indikator A 2: Inklusive Werte verankern: - An alle SchülerInnen werden hohe Erwartungen gestellt. - Alle SchülerInnen werden in gleicher Weise wertgeschätzt. ...

Dimension B: Inklusiv STRUKTUREN etablieren

Indikator B 1: Eine Schule für alle entwickeln: - Der Umgang mit MitarbeiterInnen in der Schule ist gerecht. - Die Schule macht ihre Gebäude für alle Menschen barrierefrei zugänglich. ...

Indikator B 2: Unterstützung für Vielfalt organisieren: - Alle Formen der Unterstützung werden koordiniert. - 'Sonderpädagogische' Strukturen werden inklusiv strukturiert. ...

Dimension C: Inklusiv PRAKTIKEN entwickeln

Indikator C 1: Lernarrangements organisieren: - Der Unterricht wird auf die Vielfalt der SchülerInnen hin geplant. - Der Unterricht stärkt die Teilhabe aller SchülerInnen. ...

Indikator C 2: Ressourcen mobilisieren: Die Unterschiedlichkeit der SchülerInnen wird als Chance für das Lehren und Lernen genutzt. - Das Kollegium entwickelt Ressourcen, um das Lernen und die Teilhabe zu unterstützen. ...

Je nach Arbeitsfeld und Blickwinkel mögen andere Probleme im Vordergrund stehen. An dieser Stelle möchte ich auf drei Aufgaben hinweisen, deren Wichtigkeit uns in den Projekten täglich vor Augen stand.

Den Fördererfolg an der Lerntätigkeit messen!

Den Fördererfolg bildet man heute gewöhnlich ergebnisbezogen ab. Bildungsstandards haben sich fest etabliert und sind überall wirksam. Eine solche Normierung schmälert die Entwicklungschancen beeinträchtigter Kinder und Jugendlicher. Lernschwierigkeiten werden nach wie vor primär als Zurückbleiben hinter den Standards wahrgenommen. Angesichts der Behindertenrechtskonvention ist das ein Anachronismus. „Mit der Feststellung, dass Kinder mit Behinderungen und Lernschwierigkeiten abtestbaren Mindeststandards nicht genügen, ist niemandem gedient, denn dies ist ohnehin bekannt“, schreibt Biewer (2012, S. 16) und beklagt die „... Ignorierung von Problemlagen von Schüler/innen mit Lernschwierigkeiten und Behinderungen, die ungenügende Berücksichtigung

der Perspektive der Chancengerechtigkeit, der Marginalisierung bis hin zum Ausschluss behinderter und lernbeeinträchtigter Schüler aus den internationalen Schulleistungsstudien ...“ (ebenda, S. 19).

Individuell zugeschnittene Maßstäbe, Nachteilsausgleich, Portfolio-Arbeit und einige Formen curriculumbasierter Messungen sind pädagogisch ungleich wertvoller als Messungen an Standards und populationsbezogene Vergleiche. Diese Entwicklungen müssen viel stärker vorangebracht werden. Um zu sehen, ob der Unterricht das beeinträchtigte Kind anspricht, benötigt man Prozesskriterien.

In den folgenden beiden Beispielen aus dem FDL-Projekt wurden unter anderem die Prozess-Skalen für integrative und kooperative Situationen (Matthes, 2006) verwendet. Sie bündeln die Lernbeobachtungen in folgenden Einschätzungsdimensionen: 1. *Tätigkeitsinhalte*: Beschäftigung des Kindes mit den pädagogisch angestrebten Inhalten und Handlungsgegenständen (höchstens kurzzeitige Zuwendung \leftrightarrow konzentrierte, ausdauernde Tätigkeit) 2. *Kontaktgeschehen*: Zugehörigkeitsgefühl und Kontakte zu anderen Schülern (Kontakte fehlen oder sind nur negativ \leftrightarrow angemessene, gelingende Kontakte), 3. *Emotionale Lage*: emotionale Sicherheit und emotionales Wohlbefinden des Kindes (Unsicherheit, Vermeidung \leftrightarrow Wohlbefinden, Sicherheitsgefühl). Jede Skala repräsentiert ein Einschätzungscontinuum, zu dem Ankerwerte zwischen 1 und 6 definiert sind. Die Abbildungen 2 und 3 zeigen die einzelfallanalytischen Ergebnisse von zwei Schülern (Namen geändert). Abgebildet sind jeweils acht vergleichbare Beobachtungseinheiten (je 20 bis 35 Minuten); vier lagen am Beginn der Beobachtungs- und Förderphase (Januar/Februar) und vier an deren Ende (Mai/Juni).

Erik: Am Beginn der förderdiagnostischen Lernbeobachtung beschäftigte Erik sich im Unterricht nur teilweise mit den Lerngegenständen. Manche Aufgaben sprachen ihn an, viele taten es nicht.

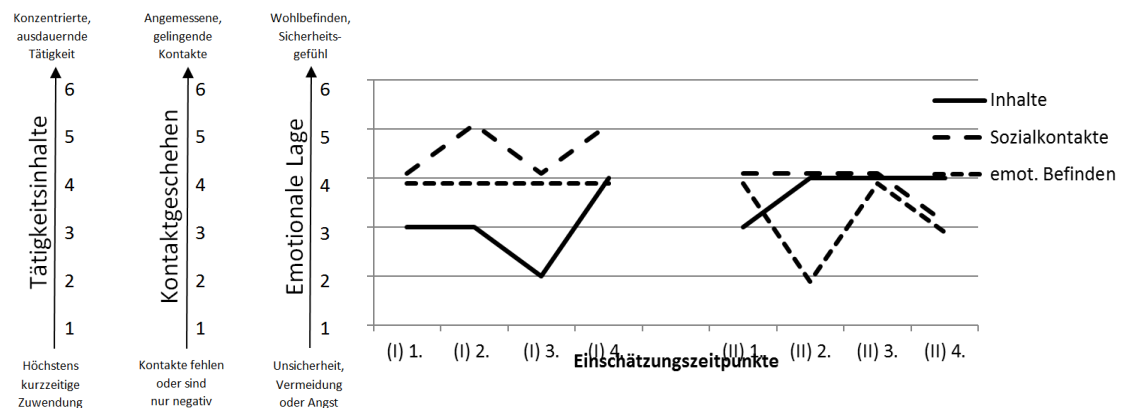


Abbildung 2: PIKS-Einschätzungen: Erik (2. Schulbesuchsjahr; Lesen / Schreiben)

Phasen befriedigender Mitarbeit waren ungefähr ebenso umfangreich wie Inaktivität, Ablenkung und aktives Vermeiden. Emotional war Erik noch relativ ausgeglichen, und er hatte inhaltliche Kontakte zu anderen Kindern und fühlte sich in der Gemeinschaft wohl. Besonders nach dem dritten Messpunkt erkannten die Grundschullehrerin und die unterstützende Sonderpädagogin, dass Erik in mehreren Bereichen einfachere und andere Aufgaben brauchte, als er bisher erhalten hatte.

In der Folge achteten sie noch mehr als zuvor auf ein passendes Anforderungsniveau. Erik profitierte von einem sehr planmäßig durchgeführten Förderunterricht. Gegen Ende der förderdiagnostischen Lernbeobachtung stellten die Lehrerinnen stark individualisierte Anforderungen, so dass der Junge sich meist ausreichend beteiligte, was in den Ergebnissen allerdings weit unter dem Rahmenplan der Grundschule blieb. In seinen Kontakten brauchte er immer wieder Unterstützung und musste emotional aufgefangen werden. Emotional und sozial-kommunikativ blieb die Lernsituation bis zum Ende der mehrmonatigen FDL-Phase sehr labil.

Die Lehrerinnen zogen folgendes Resümee: In seinem Lernen benötigt Erik auch in Zukunft intensive sonderpädagogische Begleitung. Als Integrationsschüler sollte er im nächsten Schuljahr in seiner Klasse bleiben.

Auf diesem Weg könnte die Inklusion bei Erik gelingen. Ablesbar sein wird der Erfolg daran, ob sowohl die kognitive als auch die emotionale Seite seines Lernhandelns dominant positiv sein werden und Erik gute Kontakte zu seinen Mitschülern haben wird.

Andrea: Auch bei ihr bemühten sich die Klassenlehrerin und die Sonderpädagogin sehr, die Anforderungen an das Lernniveau anzupassen. Bereits im Februar, zu Beginn der FDL, orientierten sie sich am Rahmenplan für den Förderschwerpunkt Lernen. Einen kontinuierlichen Förderunterricht erhielt Andrea allerdings nicht. Die Sonderpädagogin weilte nur an einem Tag der Woche an der Schule und hatte sich an diesem Tag noch um andere Schüler zu kümmern.

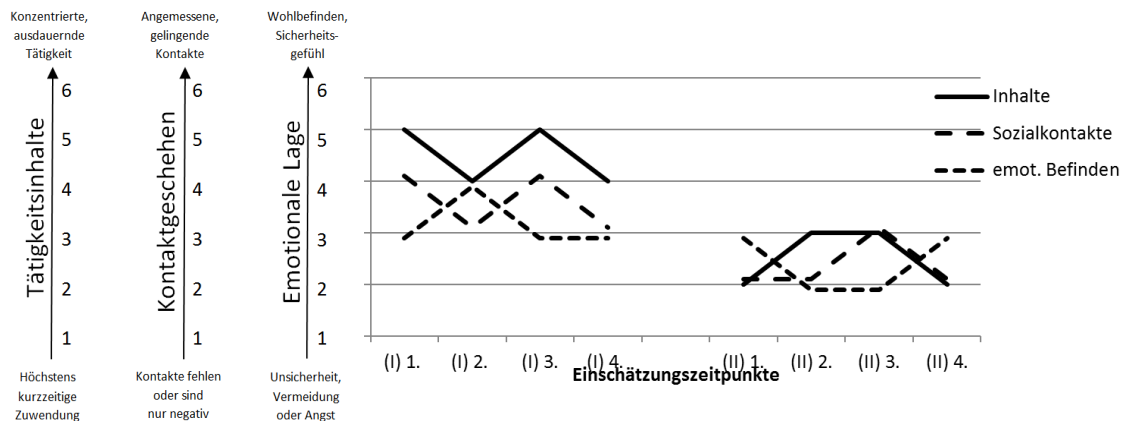


Abbildung 3: PIKS-Einschätzungen: Andrea (2. Schulbesuchsjahr; Lesen / Schreiben)

In der ersten Beobachtungsphase (Einschätzungszeitpunkte 1 bis 4) befand sich Andrea in keiner guten, aber noch vertretbaren Entwicklungssituation; am Ende aber ganz und gar nicht mehr. Den Lehrerinnen fiel es immer schwerer, die Schülerin in ihrer Zone der nächsten Entwicklung zu erreichen (keine Überforderung, aber auch keine Unterforderung durch bloße Beschäftigung). Zwar verwendeten sie immer mehr individuelle Aufgaben, berücksichtigten zum Beispiel die Buchstabenkenntnisse und das Niveau des Zahlbegriffs genau. Dennoch war die Schülerin oft nicht bei der Sache und hätte in kleinen Schritten interessiert und geführt werden müssen, was aber unter den gegebenen Bedingungen zu selten möglich war. In der Folge war Andrea häufig inaktiv, desinteressiert, isoliert. Emotional dominierten Unsicherheit und Unzulänglichkeitsgefühle.

Fazit: Die Lernstörung hatte sich verfestigt und ein neues Stadium erreicht. Am Ende der FDL-Phase stellte der Förderausschuss fest, dass Andrea eine intensive und langfristige sonderpädagogische Unterstützung benötigt. Eine entsprechende Vermutung hatten die Lehrerinnen bereits mehrere Monate zuvor geäußert, sahen aber durchaus Chancen für einen erfolgreichen integrativen Unterricht. Sie erfüllten sich nicht. Am Ende war klar geworden, wie anspruchsvoll eine adäquate Förderung der Schülerin sein würde. Das hier gegebene inklusive Setting konnte das Nötige nicht leisten. Ohne ruhige und auch engmaschige Führung, spezielle Förderprogramme und lerntherapeutische Maßnahmen war kein Fortschritt möglich.

Wie ihre Eltern es wünschten, besuchte Andrea im neuen Schuljahr eine Schule im Förderschwerpunkt Lernen. Es bleibt zu hoffen, dass sie dort adäquat unterrichtet werden kann. Als Außenstehender möchte ich bemerken: Natürlich wäre es besser gewesen, wenn die Grundschule die nötigen Ressourcen aufgebracht hätte. Ein leichtfertiges Handeln aber kann den Pädagoginnen nicht unterstellt werden.

Die Erfolgsbedingungen individueller Lernförderung verwirklichen!

Schrader, Helmke und Hosenfeld (2008) stellten ein Modell der Kompetenzentwicklung vor. Es nennt familiäre, schulische und soziokulturelle Bedingungen der Entwicklung allgemeiner und schulischer Kompetenzen. Teils wirken die Bedingungen direkt aufeinander, teils vermittelt über andere Bedingungen.

Dieses und ähnliche Modelle beschreiben allgemeine korrelative Zusammenhänge. Wodurch der Erfolg einer integrativen Förderung bei Lernstörungen bestimmt wird, zeigen sie nicht. Dazu gibt es nur wenige Untersuchungen, deren Ergebnisse noch nicht verallgemeinert werden können. Genannt

seien eigene Ergebnisse (vgl. Matthes, 2009), die sich gut mit denen von Rechter (2011) vereinbaren lassen. Bei lernbeeinträchtigten Kindern hängt der Erfolg von folgenden Faktoren ab (Abbildung 4):

1. Aktivierung von Hoffnung. Das Kind muss sich angenommen fühlen und eine erfolgsorientierte Motivation entwickeln können. Inwiefern das gelingt, ist wiederum abhängig von der Lehrerpersönlichkeit und dem Setting der Förderung.
2. Anpassung der Anforderungen im Regelunterricht, d.h. entschiedener Abbau von Über- und Unterforderungen, so dass das Kind seine Lernfähigkeit entfalten kann.
3. Spezifische (rehabilitative) Förderziele, die kontinuierlich angestrebt werden müssen. Dafür ist Förderunterricht mit speziellen Programmen notwendig.

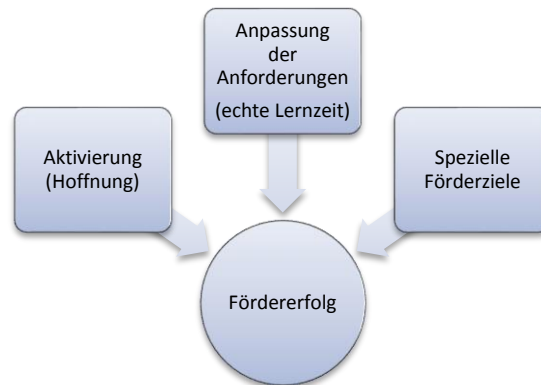


Abbildung 4: Erfolgsbedingungen individueller Lernförderung in der Inklusion

Fehlte auch nur eine dieser Bedingungen, blieb ein nachhaltiger Erfolg aus. Die zu allgemeine Frage: „Ist die Inklusion eines Schülers gelungen?“ lässt sich im Anschluss an die Abbildung 4 in beantwortbare Fragen aufgliedern: Konnte das entmutigte Kind eine *erfolgsorientierte Motivation* entwickeln? Förderte der Unterricht das Kind in seiner *Zone der nächsten Entwicklung*, ohne es zu über- oder unterfordern? Entwickelten sich *diejenigen Kompetenzen, deren defizitärer Entwicklungsstand das Lernen behinderte* und die deshalb bei dem Kind für das Weiterlernen besonders wichtig waren? Muss auf eine oder mehrere dieser Fragen „Nein!“ geantwortet werden, ist Inklusion noch nicht erfolgreich, jedenfalls in dem Bereich, dem die Fragen galten.

Fördern als planvolle Veränderung subjektiver Theorien verstehen!

Es ist ein neues Verständnis von sonderpädagogischer Kompetenz erforderlich. In ihrem Mittelpunkt befindet sich meiner Meinung nach die Entwicklung und ständige Veränderung individueller Förderkonzepte. Schlee versteht „Fördern als planvolle Veränderung subjektiver Theorien“; so lautet der Titel seines Beitrages (2007). Soll dieses Programm realisiert werden, müssen Grundschul- und Sonderpädagoginnen eng zusammenarbeiten und auch die Sonderpädagoginnen sich im Kollegium der Regelschule heimisch fühlen können (nicht nur eine Gastrolle spielen).

In den Projekten, an denen wir beteiligt waren, erwiesen sich kooperative Beratungen als wichtiges Feld der Arbeit an Förderkonzepten (Mutzeck, 2005; Salzberg-Ludwig & Matthes, Hrsg., 2011). In diesem Sinn formulierte der Verband Sonderpädagogik (vds) folgende Leitlinien:

- „Der Wandel des Tätigkeitsfeldes hat das Berufsbild Sonderpädagogik um neue Aufgaben und Anforderungen erweitert und macht folgende Kompetenzen erforderlich:
- Fähigkeit zur individuellen Förderung auf der Grundlage einer sorgfältigen prozessbegleitenden sonderpädagogischen Diagnostik, die auf erklärender und verstehender Basis erstellt wird,
 - Beziehungsfähigkeit (Beratungskompetenz, Team- und Kooperationsfähigkeit, Fähigkeit zur interdisziplinären Zusammenarbeit, Kompetenzen zur Berufsvorbereitung, umfassende Kenntnisse

über das System von Hilfen, Angeboten und Rechtsfragen, Medienkompetenz“ (Leitlinien, 2012, S. 83f.).

Abschließende Bemerkungen

Wir befinden uns in einer Umwälzung, die im Sinne des bedeutenden Soziologen Max Weber durch soziales Handeln bestimmt wird, in dem sich Handlungsziele und Handlungsfolgen in der Regel deutlich voneinander unterscheiden. Manche Veränderung oder Entwicklung ist schwer vorherzusehen. Eine „feste Größe“ besteht in der Einheit von Inklusion und Subjektorientierung. Inklusion heißt, dass alle Menschen „in einer gemeinsamen Bildung Relevanz, Würde und Anerkennung“ (Leitlinien, 2012, S. 80) finden (eine reale Utopie), und Subjektorientierung heißt, dass jeder Mensch in einem dialogischen Prozess „persönliche Stärken und ein positives Selbstkonzept“ (ebenda) entwickelt. Kriterien für den Erfolg bestehen in Prozessmerkmalen der Lernfähigkeit.

Sonderpädagogik des Lernens und integrative Lerntherapie sind in ihren Anliegen enger zusammengerückt. Lerntherapie entwickelte sich vor allem aus der Notwendigkeit, entmutigte Kinder mit erheblichen Schwierigkeiten im Erlernen der Schriftsprache oder des Zahlbegriffs außerschulisch zu fördern, während Lernbehindertenpädagogik entstand, weil die Regelschule ungenügend in der Lage war, Kinder mit generalisierten und tiefgreifenden Lernschwierigkeiten gut zu fördern. Indem Lerntherapie sich für die Schule öffnet und Sonderpädagogik des Lernens präventive Strategien und gelingendes Lernhandeln anstrebt, vereinigen sich Möglichkeiten beider Gebiete. Sonderpädagogen ist es zum Beispiel sehr wichtig, bei ihren Kindern erlernte Hilflosigkeit zu überwinden, sie also durch die Befähigung zum Lernen zu ermutigen. Dafür gibt es in der integrativen Lerntherapie viele Erfahrungen.

Die Idee der schulischen Inklusion ist eine starke motivierende Kraft für die Verbesserung der Entwicklungsbedingungen der Kinder. Wahrhaft inklusive Prozesse erwachsen aus der Praxis, in der die Idee verwurzelt ist; sie entwickeln sich nicht aus allgemeinen Aufforderungen, die „Top-down“ durchgesetzt werden sollen. Empirische Studien können die Praxis unterstützen, indem sie helfen, stets von den konkreten Bedingungen auszugehen. Diese Haltung wird von Grüning (2012) unterstützt, der schreibt: „Wohl bedachte Kleinschrittigkeit zu mehr inklusiven Prozessen erscheint angemessen“ (S. 195). Kurz zuvor hatte er resümiert: „Aus keinem Land der Welt liegt bisher ein umfassendes und als effizient evaluiertes Modell vor, das allen Kindern gerecht wird“ (ebenda). Beide Sätze stimmen. Auf dem offenen Weg, auf dem sich die schulische Praxis befindet, soll die Orientierung an dem Menschenrecht, alle persönlichen Ressourcen zu entfalten, als Leitmotiv dienen.

Literatur

(Die Internetquellen entsprechen dem Stand vom 02.07.2012.)

Bach, H. (1999). Grundlagen der Sonderpädagogik. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt (UTB).

Bielefeldt, H. (2009). Zum Innovationspotenzial der UN-Behindertenrechtskonvention. 3. Aktualisierte und erweiterte Auflage. Berlin: Deutsches Institut für Menschenrechte.

Biewer, G. (2012). Die neue Welt der Bildungsstandards und ihre erziehungswissenschaftliche Rezeption aus der Perspektive einer Inklusiven Pädagogik. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik u. ihre Nachbargeb.*, 81, 9-21.

Booth, T. & Ainscow, M. (Eds.) (2002). Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools. London: Center for Studies on Inclusive Education. Übersetzt, für deutschsprachige Verhältnisse bearbeitet und herausgegeben von I. Boban & A. Hinz, Halle-Wittenberg: Martin-Luther-Universität.

- Bundesministerium für Arbeit und Soziales (2011). Bericht der Bundesrepublik Deutschland zur Inklusion. PDF-Quelle: http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user_upload/PDF-Dateien/Pakte_Konventionen/CRPD_behindertenrechtskonvention/crpd_state_report_germany_1_2011_de.pdf
- Dummer-Smoch, L. & Hackethal, R. (2002). Kieler Leseaufbau. 6. Auflage. Kiel: Veris.
- Forster, M. & Martschinke, S. (2008). Leichter lesen und schreiben lernen mit der Hexe Susi. Donauwörth: Auer.
- Grüning, E. (2012). Inklusive Bildung – ein Menschenrecht (?). *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 63 (5), 192-196.
- Hartke, B. & Diehl, K. (o.J.). Für eine präventive und integrative Grundschule in Mecklenburg-Vorpommern - Das Beispiel Rügen. http://www.sopaed.uni-rostock.de/fileadmin/Isoheilp/RTI_Praesentation_2010.pdf.
- Heimlich, U. (2011). Inklusion und Sonderpädagogik. Die Bedeutung der Behindertenrechtskonvention (BRK) für die Modernisierung sonderpädagogischer Förderung. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 62 (2), 44-54.
- KMK (1994). Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen der Bundesrepublik Deutschland. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.05.1994. PDF-Quelle: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1994/1994_05_06-Empfehl-Sonderpaedagogische-Foerderung.pdf
- KMK (2011). Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 20.10.2011). PDF-Quelle: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_10_20-Inklusive-Bildung.pdf
- Landesinstitut für Schule und Medien Brandenburg (Hrsg.) (2003). FLEX-Handbuch. Die Ausgestaltung der flexiblen Schuleingangsphase im Land Brandenburg – pädagogische Standards, Leitfäden und Praxismaterialien. 9 Handbücher. Ludwigsfelde-Struveshof: Landesinstitut für Schule und Medien Brandenburg.
- Leitlinien des Verbandes Sonderpädagogik e.V. (vds) (2012). *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 63 (02), 80-85.
- Mahlau, K, Diehl, K, Voß, S, & Hardtke, B. (2011). Das Rügener Inklusionsmodell (RIM) – Konzeption einer inklusiven Grundschule. *Zeitschrift für Heilpädagogik* 62 (11), 464-471.
- Matthes, G. & Salzberg-Ludwig, K. (2010). Kooperative Beratung und Förderdiagnostik – ein Handlungskonzept für die individuelle Lernförderung. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 61 (12). 454–461.
- Matthes, G. (2006). Prozess-Skalen für integrative und kooperative Situationen. <http://individuelle-lernfoerderung.de/1-orientierung-ueber-die-lernausgangslage/lernhandeln-detailgenau-beobachten/beobachtungsbogen/>
- Matthes, G. (2009). Individuelle Lernförderung bei Lernstörungen. Stuttgart: Kohlhammer.
- Matthes, G., Salzberg-Ludwig, K. & Nemetz, B. (2008). Fördern und Diagnostizieren. Ein Forschungsprojekt zur Untersuchung der Entwicklung von Kindern der Schuljahrgangsstufen 1 und 2 in der förderdiagnostischen Lernbeobachtung. Potsdam: Universitätsverlag.
- Mutzeck, W. (2005). Kooperative Beratung. Weinheim, Basel: Beltz.
- Rechter, Y. (2011). Bedeutung individueller Lernförderung als Unterstützung des Lernens. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Salzberg-Ludwig, K. & Matthes, G. (Hrsg.) (2011). Lernförderung im Team. Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor.
- Schlee, J. (2007). Fördern als planvolle Veränderung Subjektiver Theorien. In W. Mutzeck (Hrsg.), Förderplanung. Grundlagen, Methoden, Alternativen. 3. überarb. u. erw. Aufl. (S. 178-198). Weinheim: Beltz.
- Schrader, F.-W., Helmke, A. & Hosenfeld, I. (2008). Stichwort: Kompetenzentwicklung im Grundschulalter. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 11 (1), 7-29.
- Schuck, K.D. (2004). Lernprozessdiagnostik und individuelle Förderplanung. In Verband Sonderpädagogik Landesverband Nordrhein-Westfalen e.V., Förderplanung in der sonderpädagogischen Arbeit (S. 124–139). Meckenheim: Verband Sonderpädagogik, Landesverband NRW.
- Schuck, K.D., Lemke, W. & Schwohl, J. (2007). Förderbedarf, Förderkonzept und Förderplanung. In J. Walter & F.B. Wember (Hrsg.), Sonderpädagogik des Lernens. Band 2 (S. 207–218). Göttingen: Hogrefe.

Speck, O. (2008). System Heilpädagogik. Eine ökologisch reflexive Grundlegung. 6., überarbeitete Auflage. München und Basel: Ernst Reinhardt Verlag.

Speck, O. (2010). Schulische Inklusion aus heilpädagogischer Sicht. München und Basel: Ernst Reinhardt Verlag.

Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz (2012). Dokumentation Nr. 196 – Februar 2012. Sonderpädagogische Förderung in Schulen 2001 bis 2010. PDF-Quelle:
http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Statistik/KomStat/Dokumentation_SoPaeFoe_2010.pdf

UN-Konvention (2006). Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Bundesgesetzblatt Jg. 2008, Teil II Nr. 35 v. 31. Dezember 2008.

Watzlawick, P., Weakland, J.H. & Fisch, R. (2009). Lösungen. Zur Theorie und Praxis menschlichen Wandels. : 7. Aufl. Bern: Huber.