

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: <https://www.researchgate.net/publication/278243948>

# Gemeinsamer Unterricht von Schülerinnen und Schülern mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf. Ein empirischer Überblick

Chapter · January 2015

CITATIONS

17

READS

977

1 author:



**Markus Gebhardt**

Universität Regensburg

130 PUBLICATIONS 1,004 CITATIONS

SEE PROFILE

Some of the authors of this publication are also working on these related projects:



Teacher education in the area of inclusive education [View project](#)



Perceptions of Inclusion Questionnaire (PIQ) [View project](#)

### **3. Gemeinsamer Unterricht von Schülerinnen und Schülern mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf – Ein empirischer Überblick**

**Markus Gebhardt**

Inklusiven Unterricht für alle Schülerinnen und Schüler anzubieten ist Ziel und Herausforderung für das deutsche Schulsystem. Inklusion soll dabei wohnortnah und in Verbindung mit einer qualitativen Förderung für alle Schülerinnen und Schüler erfolgen. In diesem Unterricht soll niemand ausgegrenzt oder stigmatisiert werden und es soll ein positives soziales Klima herrschen (Sander, 2004). Erfahrungen zur Umsetzung des gemeinsamen Unterrichts liegen in Deutschland in mehreren Modellversuchen und in den Klassenstufen 1 bis 4 der Grundschule vor. Es gibt aber mittlerweile auch empirische Studien zum gemeinsamen Unterricht in der Sekundarstufe. Auf diese wissenschaftlichen Beiträge konzentriert sich der Artikel, um einen Überblick über die schulischen Leistungen, das Selbstkonzept, die soziale Partizipation, die Einstellung zur Inklusion und zur Lehrerkooperation zu geben.

Im Schuljahr 2011/2012 werden 121999 Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Deutschland gemeinsam beschult. 54% in der Grundschule, 4% in der Orientierungsstufe, 14% in der Hauptschule, 9% in der Schule mit mehreren Bildungsgängen, 10% in Integrierten Gesamtschulen, 2% in der Realschule und 2% an Gymnasien. Dies zeigt, dass Inklusion in allen Bildungsgängen vorkommt und notwendig ist (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, 2012). Während in Deutschland das Angebot für den gemeinsamen Unterricht erst in den letzten Jahren ausgebaut wird, haben andere Länder ein integratives Angebot schon früher umgesetzt. Eine komplette Abschaffung der Förderschulen wurde aber, wie in Tabelle 1 zu erkennen ist, in keinem europäischen Land umgesetzt. In Deutschland besuchten nach Berechnung der Daten der European Agency for Development in Special Needs Education (2012) im Schuljahr 2010/11 78.73% der Schülerinnen und Schüler mit einem sonderpädagogischem Förderbedarf eine Förderschule, während 21.27% den gemeinsamen Unterricht besucht haben. Wirft man einen Blick auf die nachfolgende Tabelle, dann erkennt man, dass bislang in den offiziellen Angaben der Bildungsstatistik in Deutschland die verschiedenen Modelle zum gemeinsamen Unterricht bislang nicht extra ausgewiesen werden. Deshalb sind in den 21.27% auch Schülerinnen und Schüler enthalten, welche eine Partnerklasse oder Kooperationsklasse besuchen. Je nach Bundesland kann dies von einer gemeinsamen Pausen- und Schulstunde bis zu einem vollständigen gemeinsamen Schultag gehen. Somit ist

anzunehmen, dass in Deutschland auch in der Kategorie Förderschulklassen in der Regelschule ein geringer Prozentsatz der Schülerinnen und Schüler beschult wird.

Tabelle 1: Prozentangaben von allen Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf eines Landes aufgeteilt nach den Besuchen in Förderschulen, Förderschulklassen in der Regelschule und im gemeinsamen Unterricht berechnet nach den Zahlen der European Agency for Development in Special Needs Education (2012)

	Förderschulen	Förderschulklassen in der Regelschule	Gemeinsamer Unterricht
Österreich	39.72%	02.34%	57.94%
Dänemark	37.00%	59.07%	03.93%
Deutschland	78.73%	-	21.27%
Finnland	13.72%	31.83%	54.46%
Frankreich	15.74%	58.97%	25.29%
Italien	00.97%	-	99.03%
Niederlande	61.94%	-	38.06%
Norwegen	03.60%	06.13%	90.26%
Polen	56.63%	01.61%	41.76%
Tschechien	36.83%	08.93%	54.23%

### **3.1 Schulische Leistungen von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf**

Die empirischen Ergebnisse der letzten Jahrzehnte haben gezeigt, dass im gemeinsamen Unterricht Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf bessere schulische Leistungen zeigten als in separierten Klassen oder Schulen (Carlberg/ Kavele, 1980; Wang/ Baker, 1986; Baker/ Wang/ Walberg, 1995; Lindsay, 2007). Im Längsschnitt wurde dies in Norwegen untersucht, wo 10% der Schülerpopulation als Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf gefördert werden. Die 592 Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Integrationsklassen entsprachen häufiger den Leistungen des Lehrplans und die Schulabbrecherquote war geringer als in Sonderklassen. Diese Ergebnisse waren unabhängig vom Grad der Behinderung der Kinder (Myklebust, 2002). Auch im Berufsleben erreichten von den Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf die Integrationsschüler bessere schulische Leistungen und berufliche Qualifikationen. Zwar ist der Anteil von schwereren Behinderungsgraden in den separierten Klassen höher, doch wurde dieser Anteil in den Berechnungen berücksichtigt (Myklebust, 2006).

Aus dem deutschsprachigen Raum werden ähnliche Ergebnisse berichtet (Merz, 1982; Haeblerlin/ Bless/ Moser/ Klaghofer, 1991); auch hier zeigt sich eine stärkere Verbesserung der Leistungen integrierter Schülerinnen und Schüler. Bei Haeblerlin et al. (1991) (n= 1842) verbesserten sich die integrativ beschulten Schülerinnen und Schüler vor allem in Mathematik, so dass die leistungsschwachen integrativ beschulten Schülerinnen und Schüler die leistungsstarken Schülerinnen und Schüler in Sonderklassen ein- bzw. überholten. Insgesamt haben Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Vergleich zu den anderen Kindern der entsprechenden Klassenstufe auch im deutschen Sprachraum einen Leistungsrückstand von mindestens zwei Jahren (Haeblerlin et al. (1991). Dies zeigen auch die vorliegenden Querschnittsstudien (Tent/ Witt/ Bürger/ Zschoche-Lieberum, 1991; Wocken, 2000, 2005). Förderschülerinnen und -schüler im Bereich Lernen erreichen in den 7. Klassen nicht die Leistungen der 5. Klassen in der Hauptschule (Wocken, 2000). Im Hamburger Schulversuch begann diese Leistungsschere in der 2. Klasse und wurde bis zur 4. Klasse immer größer, auch in Klassen mit einer besonders guten integrativen Betreuung (Hinz/ Katzenbach/ Rauer/ Schluck/ Wocken/ Wudtke, 1998). Die Leistungsdifferenz wird somit zwischen Schülerinnen und Schüler mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf immer größer und variiert auch nach der Art des sonderpädagogischen Förderbedarfs. Sie betrug in der amerikanischen Längsschnittstudie SEELS in der 9. Klasse beim Lesen und in Mathematik bei Jugendlichen mit „Learning Disabilities“ im Mittel zwischen 3 und 5 Jahren, bei Jugendlichen mit „Emotional Disturbance“ im Mittel 1 bis 3 Jahre und bei Jugendlichen mit „Mental Retardation“ mehr als 5 Jahre (Blackorby/ Chorost/ Garza/ Guzman, 2003). Dies hat zur Folge, dass auch am Ende der Schulzeit Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf noch nicht über ausreichende Kompetenzen verfügen, um an der Berufsschule bestehen zu können (Lehmann/ Hoffmann, 2009).

Die Leistungsheterogenität im gemeinsamen Unterricht ist eine der großen Herausforderungen in der inklusiven Schule. Die Art des sonderpädagogischen Förderbedarfs spielt bei der Umsetzung des inklusiven Unterrichts eine wichtige Rolle. Für den Bereich der Körperbehindertenpädagogik hat dies Walter-Klose (2012) mit einem internationalen Review herausgearbeitet. Die große Herausforderung besteht hier darin, dass die Lernbedingungen an die Kompetenzen der Schüler und Schülerinnen angepasst und von Seiten der Schule Unterstützungssysteme ermöglicht werden (zum Beispiel zusätzliche Hilfs- und Lernmittel

sowie Kooperation mit Schulbegleitern und Therapeuten) (Lelgemann/ Walter-Klose/ Lübbecke/ Singer, 2012). Auch die Umsetzung des gemeinsamen Unterrichts mit Schülerinnen und Schülern mit geistiger Behinderung kann erfolgreich sein. So erreichten in einer parallelisierten Längsschnittstudie Schülerinnen und Schüler mit einer geistigen Behinderung im gemeinsamen Unterricht signifikant bessere Leistungen in den Fächern Mathematik und Deutsch als Schülerinnen und Schüler mit einer geistigen Behinderung in Sonderschulen (Dessemontet/ Benoit/ Bless, 2011). Auch im Bereich der Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt soziale und emotionale Entwicklung gibt es positive Befunde für den gemeinsamen Unterricht, jedoch kann man aufgrund der wenigen Studien und des heterogenen Personenkreises keine empirisch nachhaltige Empfehlung ableiten (Ellinger/ Stein, 2012). So kann man insgesamt das Fazit ziehen, dass eine inklusive Beschulung für alle Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischen Förderbedarf möglich und sinnvoll ist. Je nach Bedürfnis der Schülerin oder des Schülers und nach Anpassungsfähigkeit der Schule sollten mehrere Formen der Förderung im Schulsystem für Eltern wählbar sein.

### **3.2 Schulische Leistungen im gemeinsamen Unterricht bei Schülerinnen und Schülern ohne sonderpädagogischem Förderbedarf**

Im vorherigen Absatz wurde die Heterogenität der schulischen Leistungen als eine der Gegebenheiten des inklusiven Unterrichts dargestellt. Diese Heterogenität wird aber nicht allein von den Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf erzeugt, sondern durch diese nur verstärkt. Denn die Leistungsheterogenität ist auch in der Regelschule der Fall. So gibt es in der Sekundarstufe Schülerinnen und Schüler ohne sonderpädagogischen Förderbedarf, welche in normierten Schulleistungstests der Grundschule niedrige Leistungen im Risikoprofil (> Prozentrang 16) haben (Gebhardt, 2013; Gebhardt/ Schwab/ Schaupp/ Rossmann/ Gasteiger Klicpera, 2012). Für diese Schülerinnen und Schüler beinhaltet der inklusive Unterricht eine höhere Chance adäquate Förderung zu erhalten, falls Screeningverfahren und diagnostische Förderplanung im inklusiven Modell der Schule enthalten sind (siehe RTI-Konzept nach Huber/ Grosche, 2012; Rügener Modell nach Mahlau/ Diehl/ Voß/ Hartke, 2011). Für Schülerinnen und Schüler ohne sonderpädagogischen Förderbedarf ergaben sich infolge des gemeinsamen Unterrichts keine negativen Auswirkungen auf die schulischen Leistungen. So konnte in mehreren Untersuchungen kein Unterschied zwischen den Leistungsniveaus in Integrations- und Parallelklassen gefunden

werden (Haeberlin et al., 1991; Feyerer, 1998; Farrell/ Dyson/ Polat/ Hutcheson/ Gallannaugh, 2007; Dessemontet et al., 2011).

### **3.3 Selbstkonzept von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im gemeinsamen Unterricht**

Das Selbstkonzept umfasst das Wissen und die Wahrnehmung um die eigene Person. Eine Sorge im gemeinsamen Unterricht bestand darin, dass das Selbstkonzept der Schülerin und des Schülers mit sonderpädagogischem Förderbedarf durch den Vergleich mit dem Schüler ohne sonderpädagogischen Förderbedarf belastet sein könnte. In der Metaanalyse von Bear, Minke und Manning (2002; 61 Studien) fand man im globalen Selbstkonzept keine Unterschied. Im schulleistungsbezogenen Selbstkonzept waren geringere Werte bei Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf festzustellen. So sind diese Schülerinnen und Schüler sich ihrer Schwierigkeiten im Lernen zwar deutlich bewusst, dies hat jedoch keine Auswirkungen auf ihr globales Selbstkonzept (Bear et al., 2002). Ähnliche Befunde erbrachte auch das systematische Review von Elbaum (2002). In Niederösterreich fanden Rossmann, Gasteiger Klicpera, Gebhardt, Roloff und Weindl (2011) bei 54 SchülerInnen mit dem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt Lernen in Integrationsklassen und 54 SchülerInnen in Sonderschulen in der 6. bis 8. Klassenstufe keine Unterschiede im akademischen Selbstkonzept und im Ausmaß ihrer Prüfungsangst. Die Autoren schlussfolgerten, dass ihre Ergebnisse als die Folge einer gelungenen Integration zu interpretieren sind. In einer solch gelungenen Integration bewerten die Schülerinnen und Schüler ihre Leistungen anhand ihres individuellen Lernerfolges anstatt den Vergleich mit den Leistungen der anderen Schüler zu suchen.

Ein weiterer Aspekt des Selbstkonzeptes ist der Bereich des sozialen und emotionalen Empfindens. In der Untersuchung von Haeberlin et al. (1991) in der Schweiz fühlten sich die Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich Lernen in der Sonderschule emotional und sozial wohler als in der Regelklasse. Dieses Bild der empirischen Ergebnisse hat sich jedoch derzeit gewandelt. So berichten Sauer, Ide und Borchert (2007) in Deutschland, dass sich die Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Regelklassen genauso emotional und sozial wohl fühlten wie die Schülerinnen und Schüler in Förderschulen. In Österreich fanden Rossmann et al. (2011), dass die Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf sich in den Integrationsklassen besser emotional integriert fühlten.

### **3.4 Soziale Partizipation**

Das Bild der Ergebnisse zum Selbstkonzept der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf im gemeinsamen Unterricht in der Sekundarstufe I ist positiv, fragt man jedoch nach den Freundschaften und der sozialen Teilhabe in der Klasse, zeigt sich ein anderes Ergebnis. Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf haben weniger Freunde, fühlen sich weniger akzeptiert und sehen sich selbst häufiger als Opfer aggressiver Handlungen (Huber, 2006; Klicpera/ Gasteiger Klicpera 2003a; Pijl/ Frostad/ Flem, 2008). Als besondere Risikogruppe sind hierbei SchülerInnen mit geringen Sozialkompetenzen und Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten zu sehen, die weder in Integrationsklassen noch in Sonderschulen beliebt sind (Mand, 2007; Müller/ Hofmann/ Studer, 2012). Die vorgestellten Befunde wurden vor allem in der Primarstufe oder im Gesamtschulsystem berichtet. Mittlerweile wurden diese Ergebnisse aber auch in Forschungsprojekten in der Sekundarstufe I gefunden (Schwab/ Gebhardt/ Gasteiger-Klicpera, 2013). Aus den Forschungsergebnissen lässt sich ableiten, dass die soziale Partizipation sich nicht von selbst einstellt. Es sind eine Reihe von unterschiedlichen pädagogischen Maßnahmen im und außerhalb des Unterrichts nötig, um die sozialen Beziehungen und ein gemeinsames Verständnis aller Klassenangehörigen zu fördern (Elbaum/ Vaughn, 2001, 2003).

### **3.5 Einstellungen zur Inklusion**

Über die Einstellung von Eltern und Lehrkräften zum gemeinsamen Unterricht wurde im letzten Jahrzehnt viel geforscht. Insgesamt ist die Einstellung zur Inklusion positiv und hängt mit der Erfahrung mit Inklusion zusammen (de Boer/ Pijl/ Minnaert, 2010). So gibt es bei den Eltern der Sonderschulkinder die Sorge, dass es in Integrationsklassen keine spezielle Förderung für ihre Kinder mehr geben würde (Klicpera/ Gasteiger-Klicpera, 2003b). In Bezug auf die Einstellungen zur Inklusion sind Studierende des Lehramtes, Lehrkräfte und Eltern relativ ähnlich positiv (Kunz/ Luder/ Moretti, 2010). In einer Untersuchung zur Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit geistiger Behinderung war es der Fall, dass Lehrkräfte mit mehr als 20-jähriger Berufserfahrung deutlich skeptischer bei der Umsetzung zur Inklusion waren (Dessemontet et al., 2011). Die Einstellung zur Inklusion verbessert sich vor allem durch gelungene Integration. So stieg die positive Einstellung bei Grundschullehrkräften im

österreichischen Bundesland Steiermark in einem Zeitraum von 20 Jahren, während die Inklusion dort zur Regel wurde (Gebhardt/ Schwab/ Reicher/ Ellmeier/ Gmeiner/ Rossmann/ Gasteiger-Klicpera, 2011). Auch die Förderschwerpunkte werden von den Lehrkräften verschieden bewertet. So wird der gemeinsame Unterricht mit Schülerinnen und Schülern mit einer körperlichen Behinderung positiver bewertet, als der gemeinsame Unterricht mit Schülerinnen und Schülern mit Lernbehinderung oder einer geistigen Behinderung. Am negativsten ist die Einstellung zum gemeinsamen Unterricht mit Schülerinnen und Schülern mit einer Verhaltensauffälligkeit (Schwab/ Gebhardt/ Tretter/ Rossmann/ Reicher/ Ellmeier/ Gmeiner/ Gasteiger-Klicpera, 2012).

### **3.6 Lehrerkooperation im gemeinsamen Unterricht**

Zur Zusammenarbeit der Lehrkräfte in der allgemeinen Schule und Sonderpädagogen gibt es relativ wenige Studien. Dies liegt einerseits am hohen Aufwand für eine Untersuchung mittels Beobachtungsbögen oder Videographie und andererseits daran, dass die Lehrerkooperation und das gemeinsame Unterrichten erst seit neuerem in der Schule möglich wurden. In der englischsprachigen Fachliteratur gibt es Untersuchungen zu Zwei-Lehrersystemen.

Abzugrenzen ist davon der Unterricht mit einem Teaching Assistant, welcher mit Hilfe von paraprofessionellen AssistentInnen ausgeführt wird (Webster et al., 2010). Insgesamt wird das Verhältnis zwischen SonderpädagogIn und KlassenlehrerIn auch in der internationalen Literatur als wechselseitige Beratertung beschrieben, welches auch über den Unterricht hinaus geht (Kilanowski-Press/ Foote/ Rinaldo, 2010). Einen Forschungsüberblick gibt die Metasynthese von Scruggs, Mastropieri und McDuffie (2007), welche 32 qualitative Studien analysierten. Hier kam man zum Ergebnis, dass die SonderpädagogInnen in den Dyaden am häufigsten eine untergeordnete Rolle einnehmen und ihre Tätigkeit im Rahmen des dominanten Unterrichtsstils hauptsächlich aus Assistieren bestand („one teach, one assist“). Dies entspricht auch den Ergebnissen von Kilanowski-Press, Foote und Rinaldo (2010), die 71 LehrerInnen in inklusiven Klassen in New York befragten.

In Österreich wurde Team-Teaching mit den Schulversuchen eingeführt und evaluiert (Specht, 1993). Die Lehrkräfte gaben ein hohes Ausmaß an Zufriedenheit mit der Bereicherung durch das Team-Teaching an. Insgesamt äußerten in dieser Befragung nur neun Prozent der LehrerInnen eine Unzufriedenheit mit der LehrerInnenkooperation. In Wien untersuchte Klicpera (1995) 57 SonderpädagogInnen und 107 VolksschullehrerInnen, die im Rahmen der Schulversuche zum integrativen Unterricht im Zwei-LehrerInnensystem



arbeiteten. Die Verantwortung wurde in diesen Klassen geteilt und nur wenige Grundschullehrkräfte sahen die Sonderpädagogen als Nachhilfelehrer, welche allein für die SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf zuständig war. In neuerer Zeit liegen zwei Befragungen von LehrerInnen der allgemeinen Schule und Sonderpädagogen aus der Grundschule zur Kooperation aus den Jahren 1998 und 2009 vor (Gebhardt/ Schwab/ Gmeiner/ Ellmeier/ Rossmann/ Gasteiger Klicpera, 2013). In diesen Befragungen gaben die LehrerInnen selbst ein sehr positives Bild der Kooperation wieder. So kommen die Ergebnisse aus beiden Messzeitpunkten zu ähnlichen Ergebnissen und die Sonderschullehrer unterschieden sich nicht von den Klassenlehrkräften. Unterschiede gab es nur zwischen Integrationsklassen, welche eine volles Lehrerdeputat zugeordnet bekommen haben und Stützlehrerklassen, welche nur für einzelne Kinder mobile Stunden des Sonderpädagogen haben (Gebhardt et al., 2013).

Des Weiteren gibt es in der Lehrerverkooperation einen großen Unterschied zwischen Primar- und Sekundarstufe (Moliner/ Sales/ Ferrandes/ Traver, 2011). In Österreich arbeiten die Lehrkräfte in der Primarstufe meist 23 Schulstunden in einem festen Zweierteam. Sie haben Zeit, den Unterricht gemeinsam vorzubereiten und nach zu besprechen. Daher bewerteten sie die verschiedenen Facetten der Kooperation für den gemeinsamen Unterricht als sehr gut. Im Vergleich dazu gaben die Lehrkräfte in der Sekundarstufe nur befriedigende Werte in der Lehrerverkooperation an. Durch das Fachlehrersystem mit größerem Lehrerteam sind die Absprachen, die Förderplanung und die Vorbereitung des gemeinsamen Unterrichts schwieriger umzusetzen als in der Primarstufe (Gebhardt/ Krammer/ Schwab/ Gasteiger-Klicpera, 2013).

### **3.7 Fazit**

Die vorgebrachte empirische Literatur legt nahe, dass ein inklusiver Unterricht erfolgreiches Lernen für alle Schülerinnen und Schüler gewährleisten kann. Auf Grund der unterschiedlichen Lernvoraussetzungen ist ein Lernen im Gleichschritt nicht möglich und der inklusive Unterricht sollte durch einen hohen Anteil an offenen und kooperativen Lernformen gekennzeichnet sein (Heimlich, 2007). Welche Modelle des gemeinsamen Unterrichts für welche Zielgruppe eine positive Wirkung haben und wie dies in den einzelnen Unterrichtsfächern umgesetzt werden kann, ist für die Sekundarstufe eine offene Frage. Mit der Umsetzung des gemeinsamen Unterrichts in der Sekundarstufe erhalten solche

Fragestellungen eine Relevanz und man kann nun beginnen die Antworten auf solche Fragestellungen zu untersuchen.

## Literatur

- Baker, Edward. T./ Wang, Margaret. C./ Walberg, Herbert. J.: The Effect of Inclusion on Learning. In: Educational Leadership 52 (1995), S. 33-35
- Bear, George. G./ Minke, Kathleen. M./ Manning, Maureen. A.: Self-Concept of Students with Learning Disabilities: A Meta-Analysis. In: School Psychology Review 31 (2002), S. 405-427
- Blackorby, Jose./ Chorost, Michael./ Garza, Nicolle./ Guzman, Anne-Marie.: The Academic Performance of Secondary School Students with Disabilities. In: U.S. Department of Education (Hrsg.): The Achievement of Youth with Disabilities during Secondary School. A Report from the National Longitudinal Transition Study 2. Menlo Park, CA: SRI International, 2003, S. XY
- Carlberg, Conrad/ Kavale, Kenneth: The Efficacy of Special versus Regular Class Placement for Exceptional Children: A Meta-Analysis. In: The Journal of Special Education 14 (1980), S. 295-309
- De Boer, Anke./ Pijl, Sip Jan/ Minnaert, Alexander: Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: A review of the literature. In: International Journal of Inclusive Education 15 (2011), S. 331-353
- Dessementet, Rachel S./ Benoit, Valérie/ Bless, Gérard: Schulische Integration von Kindern mit einer geistigen Behinderung. Untersuchung der Entwicklung der Schulleistungen und der adaptiven Fähigkeiten, der Wirkung auf die Lernentwicklung der Mitschüler sowie der Lehrereinstellungen zur Integration. In: Empirische Sonderpädagogik 4 (2011), S. 297-307
- Elbaum, Batya: The self-concept of students with learning disabilities: A meta-analysis of comparisons across different placements. In: Learning Disabilities Research & Practice, 17 (2002), S. 216-226.
- Elbaum, Batya/ Vaughn, Sharon: School-based interventions to enhance the self-concept of students with learning disabilities: A meta-analysis. In: Elementary School Journal, 101 (2001), S. 303-329
- Elbaum, Batya/ Vaughn, Sharon: For which students with learning disabilities are self-concept interventions effective? In: Journal of Learning Disabilities 36 (2003), S. 101-108
- Ellinger, Stephan/ Stein, Roland: Effekte inklusiver Beschulung. Forschungsstand im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. In: Empirische Sonderpädagogik 2 (2012), S. 85-109
- European Agency for Development in Special Needs Education: Special Needs Education. Country Data 2012. Odense: European Agency for Development in Special Needs Education, 2012
- Farrell, Peter/ Dyson, Alan/ Polat, Filyi/ Huteson, Graeme/ Gallannaugh, Frances : Inclusion and achievement in mainstreaming schools. In: European Journal of Special Needs Education 22 (2007), S. 131-145
- Feyerer, Ewald: Behindern Behinderte?: Integrativer Unterricht auf der Sekundarstufe 1. Innsbruck: Studien Verlag, 1998
- Gebhardt, Markus, Krammer, Mathias, Schwab, Susanne, & Gasteiger Klicpera, Barbara. Zusammenarbeit zwischen KlassenlehrerIn und SonderpädagogIn in der Integration: Eine Untersuchung in integrativen Klassen in der Steiermark. *Heilpädagogische Forschung*, 39 (2) (2013), 54-61.
- Gebhardt, Markus/ Schwab, Susanne/ Reicher, Hannelore/ Ellmeier, Barbara/ Gmeiner, Sonja/ Rossmann, Peter/ Gasteiger Klicpera, Barbara: Einstellungen von LehrerInnen zur schulischen Integration von Kindern mit

- einem sonderpädagogischen Förderbedarf in Österreich. In: Empirische Sonderpädagogik 4 (2011), S. 275-290
- Gebhardt, Markus/ Schwab, Susanne/ Schaupp, Hubert/ Rossmann, Peter/ Gasteiger Klicpera, Barbara: Heterogene Gruppen in mathematischen Grundfertigkeiten: Eine explorative Erkundung der Fähigkeiten im Grundrechnen in Integrationsklassen der 5. Schulstufe. In: Zeitschrift für Inklusion 1/ 2 (2012). Im Internet unter <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/view/155/147> [13.03.2014]
- Gebhardt, Markus/ Schwab, Susanne/ Gmeiner, Sonja/ Ellmeier, Barbara/ Rossmann, Peter/ Gasteiger Klicpera, Barbara: Grazer Skala zur Lehrerkooperation im integrativen Unterricht. In: Empirische Pädagogik 27 (2013), S. 5-22
- Gebhardt, Markus: Integration und schulische Leistungen in Grazer Sekundarstufenklassen. Wien: LIT, 2013
- Haeberlin, Urs., Bless, Gerard., Moser, Urs & Klaghofer, Richard: Die Integration von Lernbehinderten: Versuche, Theorien, Forschungen, Enttäuschungen, Hoffnungen (1. Aufl.). Bern: Haupt, 1991
- Heimlich, Ulrich: Gemeinsamer Unterricht im Rahmen inklusiver Didaktik. In U. Heimlich & F. B. Wember (Hrsg.), *Didaktik des Unterrichts im Förderschwerpunkt Lernen. Ein Handbuch für Studium und Praxis* (S. 69–80). Stuttgart: Kohlhammer, 2007
- Hinz, Andreas/ Katzenbach, Dieter/ Rauer, Wulf/ Schuck, Karl Dieter/ Wocken, Hans/ Wudtke, Hubert: Die Integrative Grundschule im sozialen Brennpunkt: Ergebnisse eines Hamburger Schulversuchs. Hamburg: Hamburger Buchwerkstatt, 1998
- Huber, Christian: Soziale Integration in der Schule?!: Eine empirische Untersuchung zur sozialen Integration von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im gemeinsamen Unterricht. Marburg: Tectum, 2006
- Huber, Christian/ Grosche, Michael: *Das response-to-intervention-Modell als Grundlage für einen inklusiven Paradigmenwechsel in der Sonderpädagogik*. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik* 63 (2012), S. 312-321
- Kilanowski-Press, Lisa/ Foote, Chandra J./ Rinaldo, Vince J.: Inclusion classrooms and teachers: A survey of current practice. In: *International Journal of Special Education* 25 (2010), S. 43-56
- Klicpera, Christian: Behindertenintegration und die Situation der Lehrer. In: Severinski, Nikolaus (Hrsg.): *Gemeinsame Bildung Behinderter und Nichtbehinderter*. Höbersdorf: Kaiser, 1995, S. 54-67
- Klicpera, Christian/ Gasteiger Klicpera, Barbara: Soziale Erfahrungen von Grundschulern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Integrationsklassen: Betrachtet im Kontext der Maßnahmen zur Förderung der sozialen Integration. In: *Heilpädagogische Forschung* 24 (2003a), S. 61-71
- Klicpera, Christian/ Gasteiger Klicpera, Barbara: Beratung der Eltern von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Bezug auf die Wahl der für ihre Kinder geeigneten Schulform: Aussagen der Eltern. In: *Heilpädagogische Forschung* 24 (2003b), S. 133-148
- Kunz, André/ Luder, Reto/ Moretti, Marta: Die Messung von Einstellungen zur Integration (EZI). In: *Empirische Sonderpädagogik* 3 (2010), S. 83-94
- Lehmann, Rainer/ Hoffmann, Ellen: Berliner Erhebung arbeitsrelevanter Basiskompetenzen von SchülerInnen und Schüler mit dem Förderbedarf „Lernen“. Münster: Waxmann, 2009
- Lelgemann, Reinhard/ Walter-Klose, Christian/ Lübbecke, Jelena/ Singer, Philipp: Qualitätsbedingungen schulischer Inklusion für Kinder und Jugendliche mit dem Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik* 63 (2012), S. 465-473
- Lindsay, Geoff: Educational psychology and the effectiveness of inclusive education/ mainstreaming. In: *British Journal of Educational Psychology* 77 (2007), S. 1-24

- Mahlau, Kathrin/ Diehl, Kirsten/ Voß, Stefan/ Hartke, Bodo: *Das Rügener Inklusionsmodell (RIM) - Konzeption einer inklusiven Grundschule*. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik* 62 (2011), S. 464-472
- Mand, Johannes: Social Position of Special Needs Pupils in Classroom: A Comparison Between German Special Schools for Pupils with Learning Difficulties and Integrated Primary School Classes. In: *European Journal of Special Needs Education* 1 (2007), S. 7-14
- Merz, Karl: Lernschwierigkeiten- Zur Effizienz von Fördermaßnahmen an Grund- und Lernbehindertenschulen. In: *Heilpädagogische Forschung* 1 (1982), S. 53-69
- Moliner, Odet/ Sales, Auxiliadora/ Ferrández, Reina/ Traver, Joan: Inclusive cultures, policies and practices in Spanish compulsory secondary education schools: Teachers' perceptions in ordinary and specific teaching contexts. In: *International Journal of Inclusive Education* 15 (2011), S. 557-572
- Müller, Christoph/ Hoffmann, Verena/ Studer, Felix: Lässt sich individuelles Problemverhalten durch das Niveau an Verhaltensschwierigkeiten unter den Mitschülern vorhersagen? Ergebnisse einer Querschnittstudie und ihre Relevanz für die Frage einer integrativen vs. separativen Beschulung verhaltensauffälliger Schüler. In: *Empirische Sonderpädagogik* 2 (2012), S. 111-128
- Myklebust, Jon Olav: Inclusion or Exclusion? Transition Among Special Needs Students in Upper Secondary Education in Norway. In: *European Journal of Special Needs Education* 17 (2002), S. 251-263
- Myklebust, Jon Olav: Class Placement and Competence Attainment Among Students with Special Education Needs. In: *British Journal of Special Education* 33 (2006), S. 76-81 Pijl, Sip Jan/ Frostad. Per/ Flem, Annloug: The Social Position with Special Needs in Regular Schools. In: *Scandinavian Journal of Educational Research* 52 (2008), S. 387-405
- Rossmann, Peter/ Gasteiger Klicpera, Barbara/ Gebhardt, Markus/ Roloff, Claudia/ Weindl, Alexandra: Zum Selbstkonzept von SchülerInnen mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf in Sonderschulen und Integrationsklassen: Eine empirisch fundierter Diskussionsbeitrag. In: Mikula, Regina/ Kittl-Satran, Helga (Hrsg.): *Dimension der Erziehung und Bildungswissenschaft*. Graz: Leykam, 2011, S. 107-120
- Sander, Alfred: Konzepte einer inklusiven Pädagogik. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik* 55 (2004), S. 240-244
- Sauer, Stephan/ Ide, Sarah/ Borchert, Johann : Zum Selbstkonzept von Schülerinnen und Schülern an Förderschulen und integrativer Beschulung: Eine Vergleichsuntersuchung. In: *Heilpädagogische Forschung* 33 (2007), S. 135-142
- Schwab, Susanne/ Gebhardt, Markus/ Tretter, Tobias/ Rossmann, Peter/ Reicher, Hannelore/ Gmeiner, Sonja/ Ellmeier, Barbara/ Gasteiger Klicpera, Barbara: Auswirkungen schulischer Integration auf Kinder ohne Behinderung - eine empirische Analyse von LehrerInneneinschätzungen. In: *Heilpädagogische Forschung* 2 (2012), S. 54-65
- Schwab, Susanne/ Gebhardt, Markus/ Gasteiger-Klicpera, Barbara: Facing the challenges of inclusion - A survey of social integration and social behavior of students with and without SEN in an integrative school system. In: *International Journal of Disability, Community & Rehabilitation* 12 (2013). Im Internet unter [http://www.ijdc.ca/VOL12\\_01/articles/schwab.shtml](http://www.ijdc.ca/VOL12_01/articles/schwab.shtml) [13.03.2014]
- Scruggs, Thomas E./ Mastropieri, Margo A./ Mc Duffie, Kimberly A.: Co-Teaching in inclusive classrooms: A metasynthesis of qualitative research. In: *Council for Exceptional Children* 73 (2007), S. 392-416
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2012: *Sonderpädagogische Förderung in Schulen*. Im Internet unter:

<http://www.kmk.org/statistik/schule/statistische-veroeffentlichungen/sonderpaedagogische-foerderung-in-schulen.html> [10.02.2014]

Specht, Werner: Evaluation der Schulversuche behinderter und nichtbehinderter Kinder. Graz : Leykam, 1993

Tent, Lothar/ Witt, Matthias/ Bürger, Wolfgang/ Zschoche-Lieberum, Christiane: Ist die Schule für Lernbehinderte überholt? In: Heilpädagogische Forschung 1 (1991), S. 289-320

Walter-Klose, Christian: Kinder und Jugendliche mit Körperbehinderung im gemeinsamen Unterricht: Befunde aus nationaler und internationaler Bildungsforschung und ihre Bedeutung für Inklusion und Schulentwicklung. Oberhausen: Athena, 2012

Wang, Margaret C./ Baker, Edward T.: Mainstreaming Programs: Design Features and Effects. In: The Journal of Special Education 19 (1986), S. 503-521

Webster, Rob/ Blatchford, Peter/ Bassett, Paul/ Brown, Penelope/ Martin, Clare/ Russell, Anthony: Double standards and first principles: Framing teaching assistant support for pupils with special educational needs. In: European Journal of Special Needs Education 25 (2010), S. 319-336

Wocken, Hans: Leistung, Intelligenz und Sozillage von Schülern mit Lernbehinderungen. Vergleichende Untersuchung an Förderschulen in Hamburg. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 12 (2000), S. 492-503

Wocken, Hans 2005: Andere Länder, andere Schüler?: Vergleichende Untersuchungen von Förderschülern in den Bundesländern Brandenburg, Hamburg und Niedersachsen, Potsdam. Im Internet unter <http://bidok.uibk.ac.at/library/wocken-forschungsbericht.html> [10.02.2014]