



Wolfgang Dworschak

Gastkommentar

Hohe Förderrelationen – eine Folge der Inklusionsreform oder das Ergebnis fehlender Standardisierung der Feststellung des sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs?

Eine Replik auf den Beitrag „Wider die unmäßige Konstruktion von Förderbedarfen in der Inklusionsreform. Ein unpopuläres Plädoyer für einen engen Behinderungs- und Inklusionsbegriff“ von Hans Wocken in Zeitschrift für Heilpädagogik 5/2024, 204-218.

Hans Wocken greift in seinem Beitrag ein wichtiges und drängendes Thema der schulischen Sonderpädagogik auf: Die seit Jahren steigende Zahl an Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf, die die Schulen und Schulverwaltungen vor große Herausforderungen stellt. Während im Jahr der Ratifizierung der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (UN-Behindertenrechtskonvention) (Schuljahr 2008/09) bei 6,0% aller Schülerinnen und Schüler ein sonderpädagogischer Unterstützungsbedarf (damals sonderpädagogischer Förderbedarf) angenommen wurde, stieg die Förderrelation (früher Förderquote; Anteil der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf an allen Schülerinnen und Schülern) bis zum Schuljahr 2022/23 auf 7,5% (KMK, 2010, S. 4; 2024, S. 4).

Im Hinblick auf die von Wocken fokussierte Inklusionsreform fällt auf, dass die Quote derer, die eine Förderschule besuchen, über die 15 Jahre relativ stabil bleibt (leichter Rückgang um 0,7%), während die Quote derer, die inklusiv in einer Allgemeinen Schule lernen, um 2,2% steigt (KMK, 2010, S. XI-XII; 2024, S. XVII-XVIII). Den Stillstand bei der Separationsquote (Anteil der Schülerinnen und Schüler, die eine Förderschule besuchen, an allen Schülerinnen und Schülern) erklärt sich Wocken dadurch, dass die Förderschulen keine Schülerinnen und Schüler in die Inklusion abgäben: „Wie soll dann aber noch Inklusion passieren, wenn die Förderschulen ihre Pforten völlig verschließen und niemanden in die Freiheit inklusiver Bildungsprozesse entlassen“ (Wocken, 2024, S. 210). Ohne näher auf den unhaltbaren und unnötig polarisierenden Vergleich einer Geiselhaft mit dem Besuch einer Förderschule einzugehen, soll der Vorwurf der „Hyperetikettierung“ (Wocken, 2024, S. 213) in der Inklusion im Folgenden näher betrachtet werden.

Die Argumentationsfigur, dass steigende Inklusionszahlen ursächlich allein durch in der Allgemeinen Schule neu etikettierte Schülerinnen und Schüler zu erklären sind, findet sich in den Arbeiten Wockens unter dem Stichwort der „Etikettierungsschwemme“ schon früher (z. B. Wocken, 2017). Auch Speck (2019, S. 66) argumentiert in die gleiche Richtung: „Auf jeden Fall sind es Kinder, die zwar durch Lernprobleme auffallen, jedoch keinen ‚sonderpädagogischen Förderbedarf‘ aufweisen, der sie früher zu Förderschulkindern gemacht hätte“. Wocken bringt die Grundfigur folgendermaßen auf den Punkt. „Die neuen ‚Inklusionsschüler‘ sind mehrheitlich keine Schülerinnen und Schüler mit Behinderungen und kommen auch nicht aus den Förderschulen, sondern wurden mittels sonderpädagogischer Diagnostik in der Allgemeinen Schule ‚entdeckt‘ und als ‚Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf‘ etikettiert“ (Wocken, 2024, S. 204). Diese auf den ersten Blick überzeugende Argumentation ruft auf den zweiten Blick deutliche Zweifel hervor. Während grundsätzlich vorstellbar ist, Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichen Auffälligkeiten in der Allgemeinen Schule zu ‚entdecken‘, die nach einem Feststellungsverfahren einen der sonderpädagogischen Schwerpunkte Emotionale und soziale Entwicklung, Lernen sowie Sprache und Kommunikation zugeschrieben bekommen, fällt dies hinsichtlich der sonderpädagogischen Schwerpunkte Geistige Entwicklung, Hören und Kommunikation, Körperliche und motorische Entwicklung sowie Sehen beträchtlich schwerer. Bei den diesen sonderpädagogischen Schwerpunkten zu Grunde liegenden Beeinträchtigungen spielen doch in nicht unerheblichem Maße organisch-biologische Ursachen eine Rolle, die objektiv und häufig vor bzw. zum Schuleintritt festgestellt werden (z. B. Dworschak & Selmayr, 2021; von Gon-

tard, 2013). Allerdings machen diese Schwerpunkte auch „nur“ knapp ein Drittel der Förderrelation aus, d. h., dass die von Wocken angeführte Argumentation bei rund Zweidrittel der Schülerinnen und Schüler denkbar wäre.

Neben diesen theoretischen bzw. konzeptionellen Zweifeln gerät die Argumentationsfigur noch stärker ins Wanken, wenn die Entwicklung der Förderrelationen nicht nur seit Unterzeichnung der UN-BRK, sondern seit ihrer erstmaligen Erhebung näher betrachtet wird (s. Abb. 1): Im Jahr 1994 wurde bei 4,3% der Schülerinnen und Schüler ein sonderpädagogischer Unterstützungsbedarf angenommen. Dieser Anteil steigt bis ins Jahr 2021 kontinuierlich, auf 7,8%, um dann im Schuljahr 2022/23 leicht abzusinken auf 7,5%. Die Förderrelation ist also innerhalb von 28 Jahren um knapp 75% gestiegen. Betrachtet man den von Wocken gewählten Ausschnitt zwischen 2008/09 und 2022/23, dann zeigt sich hier kein besonderer Anstieg, der auf eine „Hyperetikettierung“ hinweisen würde. In den 15 Jahren stieg die Förderrelation um 1,5%, von 6,0 auf 7,5%. In den 15 Jahren vor Unterzeichnung der UN-Behindertenrechtskonvention stieg die Förderquote um 1,7%, von 4,3 auf 6,0%. Die Anstiege vor bzw. nach Beginn der Inklusionsreform sind also weitgehend vergleichbar, so dass eine alleinige ursächliche Verknüpfung mit Umsetzung der Inklusion nicht überzeugt.

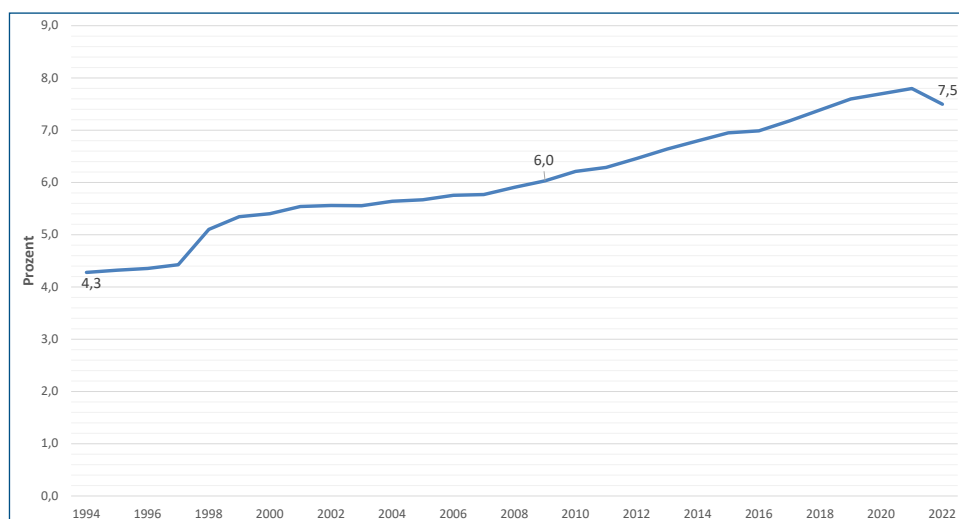


Abb. 1:
Entwicklung der Förderrelationen
in Deutschland
(KMK, 2005, S. 4; 2013, S. 4; 2024, S. 4)

Für eine differenzierte Analyse dieser Frage ist der alleinige Zugang über die Förderrelationen natürlich nicht ausreichend. Hierfür müssten die Zu- und Abgänge von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf an Allgemeinen und Förderschulen sowie Überweisungen von Allgemeinen Schulen zu Förderschulen und umgekehrt in den Blick genommen werden. Leider stellen die Statistischen Berichte der Kultusministerkonferenz hierfür keine ausreichende Datenbasis dar (z. B. KMK, 2024). Dass es in der Praxis aber Transitionsprozesse gibt – wenngleich nur überschaubaren Ausmaßes –, kann für den Freistaat Bayern exemplarisch aufgezeigt werden. Im Schuljahr 2021/22 wurden rund 4% der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf von Förderschulen an Grund- und Mittelschulen überwiesen (absolut = 3.094); gleichzeitig wurde eine leicht höhere Zahl von Grund- und Mittelschulen an Förderschulen überwiesen (absolut = 3.474), so dass sich diese Transitionen quasi aufheben und die Integrationsquote (bzw. Inklusionsquote; Anteil der Schülerinnen und Schüler, die eine Allgemeine Schule besuchen an allen Schülerinnen und Schülern) sogar leicht negativ beeinflusst wird (Bayerisches Landesamt für Statistik, 2023, S. 13, 20; KMK, 2024, S. 25, 53). Zusammenfassend zeigt diese Betrachtung, dass die Annahme, der Anstieg der Förderrelation sei allein auf die Etikettierung von Schülerinnen und Schülern mit diversen (Entwicklungs-) Auffälligkeiten an der Allgemeinen Schule zurückzuführen, m. E. zum einen zu einfach gedacht, da nur zum Teil theoretisch plausibel, und zum anderen bildungsstatistisch nicht belegbar ist.

konvention (Beauftragter der Bundesregierung für die Belange von Menschen mit Behinderungen, 2018) und damit auf die Anfänge der Umsetzung von Inklusion. Mittlerweile, so konstatiert er, könne der weite Inklusionsbegriff als nationaler und internationaler Standard gelten, was sich problematisch auf die Steuerung von Inklusion auswirke. Denn im weiten Inklusionsbegriff werde eine Ausweitung des Personenkreises auf alle Diversitätsdimensionen vollzogen, was ihn zu einem „grenzenlosen, unspezifischen Allerweltsbegriff“ (Wockens, 2024, S. 208) werden lasse, der „aufgrund der Weitläufigkeit, Unbestimmtheit, Grenzenlosigkeit und Beliebigkeit [...] für die Gestaltung der Inklusionsreform ungeeignet und dysfunktional“ (ebd., S. 209) sei. Zusammengefasst lautet die Argumentationsfigur also, dass der ehemals angelegte enge und auf Behinderung fokussierte Inklusionsbegriff durch einen weiten Inklusionsbegriff abgelöst wurde, der alle Arten von Diversität zu berücksichtigen versucht und damit für eine Steuerung von Inklusion ungeeignet erscheint. Seine Sicht stützend führt er Speck an, der den Begriff des sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs „z. B. zur Beschaffung zusätzlicher schulischer Ressourcen für ‚Inklusionskinder‘ [...] als [...] definitorisch ausgeweitet“ (Speck, 2019, S. 66) sieht.

In dem Plädoyer für die Rückbesinnung auf einen engen Behinderungs- bzw. Inklusionsbegriff finden sich m. E. zwei wichtige Aspekte für die Diskussion. Der sonderpädagogische Unterstützungsbedarf stellt bislang die einzige schulrechtliche Kategorie dar, über den Schulen nennenswerte Ressourcen für die Umsetzung von Inklusion erhalten. Damit liegt es nahe, dass der vielerorts etablierte, weite Inklusionsbegriff implizit auf die Kategorie des sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs übertragen wird, wofür bislang allerdings keine belastbaren empirischen Befunde vorliegen. Aber auch ohne empirische Evidenz erscheint der Vorschlag Wockens, der an frühere Vorschläge anknüpft (Wockens, 2010), interessant und beachtenswert: Im Hinblick auf die Steuerung von Inklusion soll zukünftig zwischen sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf und pädagogischem Förderbedarf unterschieden werden. Während die Ressourcen im Kontext sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs weiterhin personenbezogen vergeben werden sollen, soll pädagogischen Förderbedarfen mit einer systembezogenen Ressourcierung begegnet werden (Wockens, 2024, S. 212). Angesichts der wachsenden Bedeutung des weiten Inklusionsbegriffs bietet dieser Ansatz eine gute Möglichkeit, zugleich system- und personenbezogen die Ressourcenzuteilung zu steuern.

Der für die Diskussion zweite und m. E. entscheidende Aspekt im Zusammenhang mit den hohen Förderrelationen betrifft die unterstellte definitorische Ausweitung des sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs im Kontext Inklusion. Wockens Plädoyer für die Rückbesinnung auf einen engen Behinderungs- bzw. Inklusionsbegriff unterstellt implizit, dass die Kategorie des sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs wohl definiert und der Feststellungsprozess weitgehend standardisiert ist. Nur unter diesen Annahmen kann eine Rückbesinnung die Erhöhung der Förderrelation aufhalten und damit erfolgreich sein. Da, wie oben aufgezeigt, die Förderrelationen aber nicht erst seit Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention steigen, ist der enge Zusammenhang zwischen Erhöhung der Förderrelation und Inklusion nicht evident. Die seit knapp 30 Jahren stetig steigende Zahl an Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf legt vielmehr die These nahe, dass sich das Verständnis dieser Kategorie kontinuierlich und nicht erst seit Umsetzung von Inklusion gewandelt hat. Der vermutete Wandel ist aus fachwissenschaftlicher Sicht nicht überraschend, wenn berücksichtigt wird, dass das mittlerweile etablierte interaktionale Verständnis von Behinderung (ICF) vor 30 Jahren noch nicht formuliert war. Problematisch dabei ist allerdings, dass ein möglicher Wandel im Verständnis nicht explizit beschrieben wurde und sich während der gesamten Zeit keine für den Feststellungsprozess ausreichend operationalisierten Definitionen finden. Die Definition des sonderpädagogischen Förderbedarfs in den KMK-Empfehlungen (1994) ist schon früh als tautologisch und wenig zielführend gekennzeichnet worden (Drave, Rumpler & Wachtel, 2000). Scheer und Melzer (2020) stellen fest, dass sich dies mit der Einführung des sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs nicht geändert hat. Dies trifft z. B. auch für die novellierten KMK-Empfehlungen für den sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung (2021) zu. Dort findet sich überhaupt keine explizite Definition (Dworschak, im Druck). Für eine wenig klar definierte Kategorie und

einen wenig standardisierten Feststellungsprozess sprechen weiterhin die zum Teil deutlichen Unterschiede bei den Förderrelationen zwischen den Bundesländern und zum Teil innerhalb der Bundesländer. Dies betrifft die Förderrelationen insgesamt sowie die Förderrelationen einzelner sonderpädagogischer Schwerpunkte (z. B. Dworschak, 2017; Dworschak, im Druck).

Die vagen gesetzlichen Vorgaben und die daraus resultierenden vielfältigen Varianten des Feststellungsprozesses und deren mangelnde Standardisierung werden in der Fachdiskussion schon länger beklagt (Gasterstädt, Kistner & Adl-Amini, 2020; Hennes, Philippek, Dortants, Abel & Baysel et al., in diesem Heft; Klemm, 2015; Petermann & Petermann, 2006; Sälzer, Gebhardt, Müller & Pauly, 2015; Scheer & Melzer, 2020). Auch aktuell kommt ein für Nordrhein-Westfalen erstelltes Gutachten zu dem Ergebnis, dass eine mangelnde Standardisierung zu ungleichen Feststellungspraktiken und intransparenten Prozeduren führt (Ministerium für Schule und Bildung des Landes NRW, 2024). In Österreich werden bei einer Evaluation der Vergabepaxis des sonderpädagogischen Förderbedarfs angesichts evidenter Divergenzen zwischen den Bundesländern ebenfalls unterschiedliche diagnostische Herangehensweisen und Begutachtungsverfahren als Teil eines größeren Ursachenkomplexes vermutet (Gasteiger-Klicpera, Buchner, Frank, Grubrich&Hawelka et al., 2023). Vor diesem Hintergrund sind mehrere Forschungsvorhaben verortet, die sich seit 2021 parallel in Deutschland in Durchführung befinden (Feprax: DIPF, Universität Frankfurt; InDivers: Universitäten Frankfurt und Darmstadt; StaFF: Universität zu Köln, Universität Regensburg und Hochschule für Heilpädagogik Zürich). Während manche der Projekte darauf abzielen, Unsicherheiten im Feststellungsprozess zu beschreiben, verfolgen andere das Ziel, die bestehende Feststellungspraxis, an wissenschaftlichen Kriterien ausgerichtet, klarer zu strukturieren und transparenter zu gestalten. Im Verbundprojekt StaFF wurden hierfür Standards für die sonderpädagogischen Schwerpunkte Emotionale und soziale Entwicklung, Geistige Entwicklung, Lernen sowie Sprache und Kommunikation für das Land Schleswig-Holstein entwickelt (<https://doi.org/10.17605/OSF.IO/8GP5K>).

Zusammenfassend spricht vieles dafür, dass die seit knapp 30 Jahren stetig steigenden Förderrelationen vielmehr ein Zeichen eines sich kontinuierlich implizit wandelnden Verständnisses von sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf und eines nicht bzw. zu wenig standardisierten Feststellungsprozesses sind als eine monokausale Folge der Inklusionsreform in Deutschland.

Die im Rahmen des Projekts StaFF vorgeschlagene standardisierte Feststellung des sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs intendiert zwar nicht wie von Wocken gefordert primär die Steuerung von Inklusion oder die Rückbesinnung auf einen engen Inklusions- bzw. Behinderungsbegriff, aber sie stellt eine wichtige Voraussetzung für die qualitätsvolle Bildung, Beratung und Unterstützung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf dar – egal an welchem Bildungsort. Mit der Berücksichtigung präventiver Anteile im Sinne eines universellen Entwicklungsmonitorings greifen die Standards zudem bereits vor Eröffnung eines Feststellungsverfahrens und helfen wertvolle diagnostische Erkenntnisse zu sammeln, die im Hinblick auf die Förderung von Schülerinnen und Schülern mit pädagogischen Förderbedarfen im Sinne Wockens wichtige Hinweise zur Förderung geben können. Dabei stehen die in StaFF entwickelten Standards nicht unter der Maßgabe, die Zahl der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf zu reduzieren. Ein wichtiger Aspekt neben der Prävention ist für den sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung allerdings die Selbstvergewisserung, für welchen Personenkreis bzw. welche pädagogische Aufgabe sich die schulische Sonderpädagogik verantwortlich sieht – und das auf der Grundlage fachwissenschaftlicher Kriterien. Dies gilt es in einem offenen Diskussionsprozess auszuloten, zu dem die (bald) vorgelegten Forschungsbefunde und Standards einladen.

Bayerisches Landesamt für Statistik (2023). *Förderzentren und Schulen für Kranke in Bayern*. Stand: Oktober 2021. Verfügbar unter: https://www.statistik.bayern.de/mam/produkte/veroeffentlichungen/statistische_berichte/b1200c_202100.pdf [07.06.2024].



- Beauftragter der Bundesregierung für die Belange von Menschen mit Behinderungen (2018). *Die UN-Behindertenrechtskonvention Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen*. Verfügbar unter: <https://www.behindertenbeauftragter.de/DE/AS/rechtliches/un-brk/un-brk-node.html> [07.06.2024].
- Drave, W.; Rumpler, F. & Wachtel, P. (Hrsg.) (2000). *Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung. Allgemeine Grundlagen und Förderschwerpunkte (KMK)*. Würzburg: Edition Bentheim.
- Dworschak, W. (2017). Bildungsstatistik und Inklusion – eine kritische Betrachtung. *Zeitschrift für Heilpädagogik* 68(1), 31–43.
- Dworschak, W. (im Druck). Kategorie ‚sonderpädagogischer Förderbedarf‘ – Irritationen und Impulse zur Selbstvergewisserung. *Spuren* 67(3).
- Dworschak, W. & Selmayr, A. (2021). Bildungsbiographische Aspekte. In D. Baumann, W. Dworschak, M. Kroschewski, C. Ratz, A. Selmayr & M. Wagner (Hrsg.), *Schülerschaft mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung* (SFGE II) (S. 57–77). Bielefeld: Athena bei wbv.
- Gasteiger-Klicpera, B.; Buchner, T.; Frank, E.; Grubrich, R. Hawelka, V et al. (2023). *Evaluierung der Vergabepaxis des sonderpädagogischen Förderbedarfs (SPF) in Österreich*. Verfügbar unter: <https://irihs.ihs.ac.at/id/eprint/6787/7/ihs-report-2023-gasteiger-klicpera-et-al-vergabepaxis-sonderpaedagogischen-foerderbedarfs-spf-oesterreich.pdf> [07.06.2024].
- Gontard, A. v. (2013). Genetische und biologische Grundlagen. In G. Neuhäuser, H.-C. Steinhausen, F. Häbler, & K. Sarimski (Hrsg.), *Geistige Behinderung* (S. 30–43). Stuttgart: Kohlhammer.
- Hennes, A.-K.; Philippek, J.; Dortants, L.; Abel, M.; Baysel, K.; Dworschak, W.; Fabel, L.; Hövel, D.; Jonas, K.; Nideröst, M.; Rösli, P.; Schabmann, A.; Stenneken, P.; Wächter, J.; Schmidt, B. (in diesem Heft). Sonderpädagogische Diagnostik im Feststellungsprozess: Eine Ist-Stand Analyse und der Blick nach vorn. *Zeitschrift für Heilpädagogik* 75 (7), 288–302.
- Gasterstädt, J.; Kistner, A.; Adl-Amini, K. (2020): Die Feststellung sonderpädagogischen Förderbedarfs als institutionelle Diskriminierung. *Zeitschrift für Inklusion-online.net* (4). www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/551/426 [07.06.2024].
- Klemm, K. (2015). *Inklusion in Deutschland. Daten und Fakten*. https://www.bertelsmannstiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/Studie_IB_Klemm-Studie_Inklusion_2015.pdf [07.06.2024].
- KMK (Kultusministerkonferenz) (1994). *Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen in der Bundesrepublik Deutschland*. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1994/1994_05_06-Empfehlung-sonderpaed-Foerderung.pdf [07.06.2024].
- KMK (2005, 2010, 2013, 2024). *Sonderpädagogische Förderung an Schulen*. Verfügbar unter: <https://www.kmk.org/dokumentationstatistik/statistik/schulstatistik/sonderpaedagogische-foerderung-an-schulen.html> [07.06.2024].
- KMK (2021). *Empfehlung zur schulischen Bildung, Beratung und Unterstützung von Kindern und Jugendlichen im sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung*. www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2021/Empfehlung_Geistige_Entwicklung.pdf [07.06.2024].
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes NRW (2024). *Gemeinsames Gutachten zum Wissenschaftlichen Prüfauftrag zur steigenden Anzahl der Schülerinnen und Schüler mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung – Kurzfassung*. Verfügbar unter: https://www.schulministerium.nrw/system/files/media/document/file/kurzfassung_wissenschaftlicher_pruefauftrag_sonderpaedagogische_foerderung.pdf [07.06.2024]
- Petermann, U. & Petermann, F. (2006). Zum Stellenwert sonderpädagogischer Förderdiagnostik. In U. Petermann & F. Petermann (Hrsg.), *Diagnostik sonderpädagogischen Förderbedarfs* (S. 1–16). Göttingen: Hogrefe.
- Sälzer, C.; Gebhardt, M.; Müller, K. & Pauly, E. (2015). Der Prozess der Feststellung sonderpädagogischen Förderbedarfs in Deutschland. In P. Kuhl, P. Stanat, B. Lütje-Klose, C. Gresch, H. Pant & M. Prenzel, M. (Hrsg.), *Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen* (S. 129–52). Wiesbaden: Springer VS.

- Scheer, D. & Melzer, C. (2020). Trendanalyse der KMK-Statistiken zur sonderpädagogischen Förderung 1994 bis 2019. *Zeitschrift für Heilpädagogik* 71(11), 575-591.
- Speck, O. (2019). *Dilemma Inklusion*. München: Reinhardt.
- Wocken, H. (2010). Architektur eines inklusiven Bildungssystems. Eine bildungspolitische Skizze. *Gemeinsam leben* 18(3), 167-178.
- Wocken, H. (2017). Inklusion in Bayern: Stabile Fehlentwicklungen. Etikettierungsschwemme und Separationsstillstand weiterhin auf hohem Niveau. In H. Wocken (Hrsg.), *Beim Haus der inklusiven Schule. Praktiken – Kontroversen – Statistiken* (S. 155–169). Hamburg: Feldhaus.
- Wocken, H. (2024). Wider die unmäßige Konstruktion von Förderbedarfen in der Inklusionsreform. Ein unpopuläres Plädoyer für einen engen Behinderungs- und Inklusionsbegriff. *Zeitschrift für Heilpädagogik* 5(75), 204-218.

Prof. Dr. Wolfgang Dworschak
Universität Regensburg, Fakultät für Humanwissenschaften
Lehrstuhl für Pädagogik bei geistiger Behinderung einschließlich inklusiver Pädagogik
Sedanstraße 1, 93055 Regensburg
wolfgang.dworschak@ur.de