

Jürgen Münch

Eine Schule für alle!

Ermutigung der professionellen Akteure zu einer überfälligen
Neuorientierung: **Special Education goes Inclusive Education!**

Ein Essay

11. Februar 2009



Eine ‚Schule für alle‘ - auch für Kinder und Jugendliche mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung? ‚Inklusion‘ und ‚Schule für alle‘ als Leitorientierungen pädagogischer Professionalisierung für Lehrerinnen mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung? Ich will eine Antwort versuchen.

Sonderpädagogik und Sonderschulen habe ich von Beginn meiner Studienzeit an als spezifische, jedoch nicht eigenständige Tätigkeitsfelder gesehen, deren Aufgabenstellungen pädagogisch sinnvoller, didaktisch erfolgreicher und bezogen auf gleiche Bildungsrechte und -chancen angemessener im Kontext einer allgemeinen Pädagogik und in allgemeinen Schulen anzugehen sind – und von daher auch mit den SchülerInnen *und* LehrerInnen dorthin zu überführen sind.

Am Beginn meiner Lehrtätigkeit stand der - gemessen an der Überschrift – bescheidene Versuch, *eine Klasse für alle Kinder* einzurichten. Mit Blick auf die integrativen Erfahrungen in Italien und Berlin (Fläming- und Uckermarkschule) haben wir uns als LehrerInnen, FachlehrerInnen, TherapeutInnen und Pflegekräfte in einer Schule für Körperbehinderte zusammengetan, um die Mehrgliedrigkeit des Schulsystems zumindest innerhalb der Sonderschule aufzulösen und mit diesen Erfahrungen in die Sonderschule und die allgemeine Schule hinein zu wirken. Zunächst 1978 durch eine gemeinsame Klasse für Kinder, die bis dahin auf einem Flur separiert nach Lehrplänen der Grundschule und der Schule für Lernbehinderte in zwei Klassen arbeiteten, ab 1982 unter Einbeziehung aller 21 Kinder eines eingeschulten Jahrgangs, auch der Kinder, die nach dem Plan der Schule für Geistigbehinderte arbeiteten und auch der sogenannten M-Kinder (mit schwerer Mehrfachbehinderung), die üblicherweise im angebauten, besonders ‚behindertengerechten‘

Schwerstmehrfachbehindertentrakt unterrichtet wurden. Kinder mit Gymnasialreife, die nach Grundschulplänen arbeiteten, Kinder, die nach Lehrplänen der Schulen für Lernbehinderte und Geistigbehinderte arbeiteten, Kinder mit Individualplänen, ihre Eltern und ihre professionellen BegleiterInnen haben in Gemeinsamem Unterricht binnendifferenziert und mit einer Integration von Unterricht, Therapie und Pflege über viele Schuljahre erfolgreich und mit Vergnügen zusammengearbeitet (vgl. Münch 1992, Teil 4 des Films und des Begleitheftes, gemeinsam verfasst mit Ulrike Strohmeyer). Doch auch hier – innerhalb des Sonderschulsystems – zeigte sich, dass nicht die Didaktik, - Organisations- oder Ressourcenfrage oder die Akzeptanz der Eltern oder der Schulaufsicht das zentrale Problem waren, sondern das tradierte „pädagogische“ Bild in den Köpfen der Professionellen, insbesondere der LehrerInnen: „Erfolgreiches Lernen bedarf homogener Leistungsgruppen in einem entsprechend gegliederten System“. Weder Literatur oder Argumente noch die Evidenz einer gut funktionierenden pädagogischen Alternative führten zu einem ‚Systemwechsel‘ innerhalb der Schule. Die Schule leistet sich seit dem ein Abbild des bundesweiten gegliederten dualen Systems im Kleinen: ein separierendes System und ein integrierendes Biotop. Blickt man auf die nicht eben kleine Zeitspanne zurück, scheint beides auf: wie wenig und wie viel hat sich seither bewegt!

Frühe theoretische Gewährsleute waren für mich und die beteiligten KollegInnen die SchülerInnen der ‚Scuola di Barbiana‘ mit ihrem ‚Brief an eine Lehrerin‘(1967), Heinrich Roth mit seinem im Auftrag des Deutschen Bildungsrates herausgegebenen Gutachten ‚Begabung und Lernen‘ (1968), Konrad Wünsche und seine „Berichte von Kindern der schweigenden Mehrheit“ über „die Wirklichkeit des Hauptschülers“ (1972!), der italienische Psychiater Franco Basaglia mit seinem Bericht über die „negierte Institution“ und „Gemeinschaft der Ausgeschlossenen“ der Psychiatrie in Görz (1971) und mit seinen Thesen über die „Befriedungsverbrechen der Intellektuellen“ (1980), Jakob Muth und die anderen VerfasserInnen der Empfehlungen des Deutschen Bildungsrates zur Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher (1973), Iris Mann (Christel Manske) mit ihren Vorschlägen zur „stufenweise Befreiung von der Lehrerrolle“, denn „die Kraft geht von den Kindern aus“ (1978) und „Schlechte Schüler gibt es nicht“ (1978) sowie die zahlreich und detailliert dokumentierten Erfahrungen des Auslands (u.a. Adriano Milani-Comparetti, 1985; Ludwig-Otto Roser 1981,1990) zur integrativen Bildung und Erziehung – und nicht zuletzt auch die seit den 60er (!) Jahren des vergangenen Jahrhunderts ebenfalls detailliert dokumentierten statistischen Zusammenhänge von Sozialschichtzugehörigkeit und Bildungserfolg in der damaligen BRD bezogen auf alle Schulformen. In einer 16jährigen durchgehend interdisziplinären und teamorientierten Tätigkeit als Lehrer und Psychologe in sonderpädagogischen Handlungsfeldern mit SchülerInnen aller Förderschwerpunkte und aller Jahrgangsstufen 1-10 und kontinuierlichen Bezügen zu Regelschulen hat sich diese Sichtweise für mich erfahrungsbezogen ausdifferenziert und praxistauglich erwiesen, bevor ich dann vor 20 Jahren zur Hochschule gewechselt bin.

Mit dem britischen Warnock-Report (1978), der Unesco-Erklärung von Salamanca (1994), ansatzweise auch mit den Empfehlungen der deutschen Kultusministerkonferenz zur sonderpädagogischen Förderung in Schulen (1994) und aktuell mit den bildungsbezogenen Artikeln der UN-Deklaration über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (2006; 2008 vom Deutschen Bundesrat ratifiziert) ist seit den späten 70er Jahren des vergangenen Jahrhunderts mit den Leitkategorien ‚special needs education‘ und ‚inclusion‘ international eine entschiedene

bildungspolitische und pädagogische Orientierung auf eine ‚Schule für alle‘ hin erfolgt. Auch wenn die jeweilige Situation in den verschiedenen Ländern stark differiert, exkludierende gesellschaftliche und ökonomische Tendenzen weltweit offensichtlich immer auch gegenläufig wirken und der Prozess zeitlich langsam, teilweise widersprüchlich, gefährdet und nicht gradlinig verläuft - die Richtung der konzeptionellen und schulstrukturellen Entwicklung ist weltweit eindeutig: **Special Education goes Inclusive Education!**

Nach wie vor das größte Hindernis für den Anschluss der deutschen Sonderpädagogik an diese aufgezeigte internationale Entwicklung und - mittlerweile auch innerdeutsche - Schulstruktur- und Inklusionsdiskussion ist die Mehrgliedrigkeit des deutschen Schulsystems mit der - die Auslespraxis begünstigenden und verstärkenden - historischen und aktuellen Abkoppelung der Sonderschulen von diesem - verschleiern - als „dreigliedrig“ bezeichneten Schulsystem. Die Vier- bzw. Fünfgliedrigkeit (Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt Lernen bzw. geistige Entwicklung) wird in der innerdeutschen Diskussion derzeit weder von Seiten der Erziehungswissenschaft noch der Sonderpädagogik in bildungspolitisch relevanter bzw. folgenreicher Weise problematisiert. Dies ist ein Faktum, allerdings kein Argument für die Beibehaltung des Systems separierter sonderpädagogischer Förderung bzw. die Nicht-Einmischung der deutschen Sonderpädagogik in die aktuelle Schulstrukturdebatte. Dies ist nötiger denn je. Insbesondere die seit über 30 Jahren detailliert dokumentierten empirischen Befunde zum nicht eingelösten Anspruch und zur fehlenden Effizienz hinsichtlich Lernerfolg und sozialer Integration der Schulen für Lernbehinderte bzw. Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt Lernen (Hildeschmidt und Sander, 1996; Wocken, 2005) machen deutlich: Die negativen Auswirkungen der Ausgrenzung von und die Isolation in „sozialen Feldern“ - im Bourdieuschen Sinn - sind entgegen den anderslautenden Bekundungen in Sonderpädagogik und Bildungspolitik (sonder-)pädagogisch-didaktisch nicht auszugleichen. Die Formen äußerer Differenzierung, wie sie sich in der Fünfgliedrigkeit des deutschen Bildungssystems manifestieren, haben als „...tatsächliche Hindernisse...“ einer „ernsthaft an (den) Zielen Gerechtigkeit und Emanzipation orientierte(n) Praxis“ stärkere Effekte als in der Sonderpädagogik derzeit „bei Strafe immer wiederkehrender Wirkungslosigkeit“ (Bourdieu, 2001, S.10) wahrgenommen werden. Um es aus systemischer Perspektive zu formulieren: **Das Scheitern der Schüler ist ein Scheitern der Schule!**

Die Sonderpädagogik und die Inklusionsdiskussion in der Sonderpädagogik bedürfen des Anschlusses an die Schulstrukturdiskussion in der allgemeinen Erziehungswissenschaft - und die Erziehungswissenschaft der Erweiterung ihrer Forschungsperspektive von der Drei- auf die Fünfgliedrigkeit. Denn auch bereits innerhalb der Dreigliedrigkeit verweisen die aktuellen - und langjährigen - empirischen Befunde zu den Effekten des an fiktiver „Homogenität“ und äußerer Differenzierung ausgerichteten Regelschulsystems in die gleiche Richtung: absteigende Lernerfolgswerte nach besuchter Schulform bei gleicher Lernausgangslage, Ineffizienz von schulinternen Maßnahmen wie äußere Differenzierung und Sitzenbleiben sowie ein manifester Zusammenhang von Bildungsanspruch, Schulerfolg und sozialer Herkunft. Bereits ein kurzer Blick ins Internet auf die Pressemitteilungen des ‚Instituts für Schulentwicklungsforschung‘ der Universität Dortmund (ifs) vermittelt - neben entsprechenden Literaturangaben - ein aussagestarkes und differenziertes Bild, das den oben in der Formulierung von Bourdieu aufgezeigten Zusammenhang illustriert. Am deutlichsten zeigen dies in den

Schulvergleichsuntersuchungen die unterdurchschnittlichen Lernerfolgsergebnisse der Hauptschule und ihrer SchülerInnen (Becker, Lütke, Trautwein und Baumert, 2006; Bos, Bonsen und Gröhlich, 2007; Lehmann, Peek, Gänsfuß und Husfeld, 2002). Der jüngste – und zunächst einmal durch eine kritische Medienöffentlichkeit verhinderte - Versuch der Kultusministerkonferenz im Dezember 2008 die Hauptschulen deshalb von den laufenden Schulvergleichsstudien abzukoppeln um diese Schulform - in gleicher Weise wie die Sonderschule - aus dem öffentlichen und fachlichen Blickfeld zu nehmen, zeigt, dass die negativen Effekte der äußeren Differenzierung auch für das Regelschulsystem mittlerweile zumindest wahrgenommen, jedoch - wie in der Sonderpädagogik - nicht veränderungswirksam genutzt werden bzw. keine Veränderungsbereitschaft induzieren.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass die internationale bildungspolitische und sonderpädagogische Diskussion und auch die Fachdiskussion in der Erziehungswissenschaft nachdrücklich auf eine an der Individualität der SchülerInnen und an der tatsächlichen Heterogenität der Schülerschaft orientierte bildungspolitische und pädagogisch-didaktische Perspektive verweist: **Gemeinsames und differenziertes Lernen in einer ‚Schule für alle‘!** Dabei ist die überfällige Strukturreform bei Abschaffung der Fünfgliedrigkeit nur eine notwendige, noch keine hinreichende Bedingung für den Erfolg dieser Perspektive. Die ‚Schule für alle‘ bedarf auch der inneren Schulreformen, deren pädagogisch-didaktischen Effekte allerdings im dialektischen Sinne erst in einer veränderten Struktur ihre volle Wirksamkeit entfalten können.

Und es bedarf einer entsprechenden Lehrerbildung - wie es auf der jüngsten 48. Weltbildungsministerkonferenz der UNESCO (International Conference on Education - ICE) im November 2008 in Genf mit dem Thema “Inclusive Education: The Way of Future“ mit den Stimmen von 153 Mitgliedstaaten, 20 zwischenstaatlichen Organisationen und 25 NGOs verabschiedet wurde. Die deutsche Delegation wurde geleitet von der Ministerin für Bildung und Frauen von Schleswig-Holstein und damals gleichzeitig Vorsitzende der deutschen Kultusministerkonferenz, Ute Erdsiek-Rave.

“... IV.17. Train teachers by equipping them with appropriate skills and materials to teach diverse student populations and meet the diverse learning needs of different categories of learners through methods such as professional development at the school level, pre-service training about inclusion, and instruction attentive to the development and strengths of the individual learner. ... 19. Encourage innovative research in teaching and learning processes related to inclusive education. 20. Equip school administrators with the skills to respond effectively to the diverse needs of all learners and promote inclusive education in their schools ...“ (Online unter URL: <http://www.unesco.de/ice.html> ; Zugriff am 7.2.09).

Nun sind die vorstehende Momentaufnahme und Bilanz des aktuellen Entwicklungsstandes in Deutschland alles andere als eine Ermutigung - wie in der Überschrift angekündigt - vor allem für Studierende, LehrerInnen und Lehrende mit den Förderschwerpunkten Lernen und geistige Entwicklung. Sie müssen sich, Stimmigkeit und Akzeptanz dieser Analyse vorausgesetzt, derzeit - an welchem „Förder“- und Bildungsort auch immer - am falschen oder gemessen an der Zielperspektive für die SchülerInnen doch unwirtschaftlichen Ort wähen. Dies gilt erst recht, wenn die in obiger Argumentation noch außen vor gelassene historische Kontinuität und kulturelle wie ökonomische Dimension der Selektionsprozesse und

Ausgrenzung sowie das individuelle emotionale und soziale Erleben der Ausgegrenzten und Verlierer des Systems und auch noch die offenkundige Beratungsresistenz entscheidungsbefugter Politiker gegen den wissenschaftlichen und pädagogischen Erkenntnisstand in die Betrachtung einbezogen werden. Adornos Diktum aus ‚Minima Moralia‘ „Es gibt kein richtiges Leben im falschen“ (1951, S.18) scheint auf, und eine pessimistische, selbst eine resignative Haltung in bezug auf die angestrebte Perspektive kann das Attribut ‚realistisch‘ für sich beanspruchen. Kein Ort. Nirgends.

Der Jurist, Kirchenmusiker, Schriftsteller und Filmemacher Alexander Kluge machte nun in seiner Rede zur Verleihung des Fontanepreises für Literatur einen Unterschied zwischen zwei Dimensionen von Realismus. Realismus bezieht sich nach Kluge bei Theodor Fontane zum einen auf „die Genauigkeit in der Wiedergabe realer Erfahrungen“, zum anderen „auf eine Haltung gegen das, was an Unglück in den realen Verhältnissen ist, ...eine Leugnung des reinen Realitätsprinzips, eine antirealistische Haltung. Sie erst befähigt, realistisch und aufmerksam hinzusehen. Das ist die Dialektik des Realismus ...“ (1987, S. 8 f.).

Die „Genauigkeit in der Wiedergabe realer Erfahrungen“ führt zur Wahrnehmung der Widersprüchlichkeit, Ambivalenz und Zielkonflikte der pädagogischen Tätigkeit in einer eher zur ökonomischen, sozialen und psychischen Exklusion denn zur Inklusion neigenden Gesellschaft mit ihren entsprechenden Strukturen. Wichtig erscheint mir, an welchem Tätigkeitsort auch immer, die Widersprüche zu benennen, sich darüber mit allen, welche die Widersprüche betreffen, vor allem auch mit den SchülerInnen, auszutauschen und das Bedingungsfeld und Alternativen zu verstehen zu suchen - und dies nicht als Angriff auf den eigenen Berufsstand, sondern als zu dessen genuinen Aufgaben gehörend zu sehen. Da ein Leben und Arbeiten in Widersprüchen nicht ohne Anstrengung ist, erfordert es – neben entsprechenden Gegebenheiten des Arbeitsmarktes - eine eigenständige individuelle Entscheidung für den Ort und die Art der Tätigkeit und damit auch eine Wahl bezogen auf das Ausmaß der jeweiligen Wirksamkeits- und Reibungsverluste. Der pragmatische Umgang mit Mehrdeutigkeit bzw. Ambiguitätstoleranz ist eine zentrale Dimension beruflichen Handelns, insbesondere des Lehrerhandelns.

Die zweite von Kluge erwähnte Dimension, die „Leugnung des Realitätsprinzips, eine antirealistische Haltung“ befragt die „Sachzwänge“, die politischen und ökonomischen Wahrheiten und auch alternative und eigene Erfahrungen nach den jeweiligen Voraussetzungen, Entstehungszusammenhängen und Veränderbarkeiten. Robert Musil schreibt dazu in ‚Der Mann ohne Eigenschaften‘: „Wenn man gut durch geöffnete Türen kommen will, muß man die Tatsache achten, dass sie einen festen Rahmen haben: dieser Grundsatz ... ist einfach eine Forderung des Wirklichkeitssinns. Wenn es aber Wirklichkeitssinn gibt, ... dann muß es auch so etwas geben, das man Möglichkeitssinn nennen kann ... was ebenso gut sein könnte zu denken und das, was ist, nicht wichtiger zu nehmen als das, was nicht ist ...“(1992, S.16)

Adorno hat die Anforderungen einer solchen Dialektik des Realismus bzw. einer solchen realistischen Haltung in ‚Minima Moralia‘ mit dem Satz umrissen: „Die fast unmögliche Aufgabe besteht darin, weder von der Macht der anderen, noch von der eigenen Ohnmacht sich dumm machen zu lassen“. Fontane hat es angesichts der wenig vorteilhaften Alternative pragmatisch, gewohnt realistisch und sprachlich wie

inhaltlich leichtfüßiger gefasst: „Gewonnen kann durch Trübseligkeit nie etwas werden!“

Und um nun doch noch zur Ermutigung und zu einer positiven Formulierung zu kommen sei abschließend noch einmal auf Alexander Kluge verwiesen: „Fontane ist nie in den Terror wirklicher Verhältnisse verliebt, sondern sucht nach Auswegen. ... Im begrenzten Einzelverhältnis gibt es diese Auswege nicht, sondern es kann sie, wenn es sie überhaupt geben soll, nur im Kooperativ, d.h. in Zusammenhängen geben. Und im Zusammenhang gibt es immer einen Ausweg“ (Kluge, 1987, S.12).

Literatur:

- Adorno, Th. W. (1951). *Minima Moralia. Reflexionen aus dem beschädigten Leben*. Frankfurt
 Basaglia, F. (1971). *Die negierte Institution oder die Gemeinschaft der Ausgeschlossenen. Ein Experiment der psychiatrischen Klinik in Görz*. Frankfurt am Main;
 Basaglia, F. (Hrsg.)(1980). *Befriedungsverbrechen: über die Dienstbarkeit der Intellektuellen*. Frankfurt am Main
 Becker, M., Lüdtke, O., Trautwein, U. & Baumert, J. (2006). Leistungszuwachs in Mathematik: Evidenz für einen Schereneffekt im mehrgliedrigen Schulsystem? *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 20, 233-242.
 Bos, W., Bensen, M. & Gröhlich, C. (2007). *KESS 7 – Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern der Jahrgangsstufe 7*. Hamburg: Freie und Hansestadt Hamburg
 Bourdieu, P. (2001). *Wie die Kultur zum Bauern kommt*. Hamburg
 Department of Education and Science (1978). *Special Educational Needs. The Warnock-Report*. London HMSO
 Deutscher Bildungsrat (1974). *Empfehlungen der Bildungskommission. Zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher* (verabschiedet am 12./13.10.1973 in Bonn). Stuttgart
 Hildeschiedt, H. & Sander, A. (1996). Zur Effizienz der Beschulung sogenannter Lernbehinderter in Sonderschulen. In H. Eberwein (Hrsg.), *Handbuch Lernen und Lern-Behinderungen* (S. 115-134). Weinheim
 Institut für Schulentwicklungsforschung (o.J.): *Pressemitteilungen*. Online unter URL: <http://www.ifs-dortmund.de/> (8.2.09)
 Kluge, A. (1987). Das Politische als Intensität alltäglicher Gefühle. Rede bei der Verleihung des Fontane-Preises für Literatur 1979 in der Berliner Akademie der Künste. In ders., *Theodor Fontane, Heinrich von Kleist und Anna Wilde. Zur Grammatik der Zeit* (S. 7-18). Berlin
 Lehmann R., Peek, R., Gänsfuß, R., Husfeld, V. (2002). *Aspekte der Lernausgangslage und der Lernentwicklung – Klassenstufe 9. Ergebnisse einer Längsschnittstudie in Hamburg*. Hamburg: Behörde für Bildung und Sport
 Mann, I. (1978). *Die Kraft geht von den Kindern aus. Die stufenweise Befreiung von der Lehrerrolle*. Lollar
 Mann, I. (1978). *Schlechte Schüler gibt es nicht. Initiativen für die Grundschule*. München
 Milani-Comparetti, A. (1985). Von der Medizin der Krankheit zu einer Medizin der Gesundheit. Online unter URL: http://bidok.uibk.ac.at/library/comparetti-milani_medizin.html (8.2.09)
 Münch, J. (Hrsg.)(1992). *Lernen können alle - Schwerstbehinderte Kinder und Jugendliche in der Schule*. (Drehbuch, Film und Begleitheft mit didaktischem Kommentar - gemeinsam mit Herma Brügemann, Susanne Dank, Ulrike Strohmeier - zu einem vierteiligen Videofilm über Sonja, Kamil, Thiesi, Haci; WDR-Sendung 1993) Hagen: Zentrum für Fernstudienentwicklung (ZfE) der FernUniversität Hagen
 Musil, R. (1992). *Der Mann ohne Eigenschaften*. Frankfurt am Main
 Roser, L.-O. (1981). Keine Aussonderung Behinderter: Gemeinsam leben und lernen. *Behindertenpädagogik* 20, 18 – 23
 Roser, L.O. (1990). Zur Utopie der Freundschaft. *Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft* 13 (1) 11-22 oder Online unter URL: <http://bidok.uibk.ac.at/library/schoeler-normalitaet.html> (8.2.09)
 Roth, H. (Hrsg.) (1968). *Begabung und Lernen. Ergebnisse und Folgerungen neuer Forschungen*. Stuttgart (Bd. 4, Gutachten und Studien der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrats)
 Scuola di Barbiana (1967). *Lettera a una professoressa*. Firenze (dtsh. *Die Schülerschule. Brief an eine Lehrerin*. Berlin 1970)
 Unesco (1994). *The Salamanca Statement on Principles, Policy and Pratisein Special Needs Education*. Online unter URL: http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF (8.2.09)
 Unesco (2008). International Conference on Education. Forty-eighth session. International Conference

Centre, Geneva. 25-28 November 2008'. *Inclusive Education: The Way of Future*. Reference Document. Online unter URL:

http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTED_48-3_English.pdf (8.2.09)

Conclusions and Recommendations of the 48th Session of the International Conference on Education (ICE) 2008. Online unter URL:

http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTED_48-5_Conclusions_english.pdf (8.2.09)

UN (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. Online unter URL:

<http://www.un.org/disabilities/convention/about.shtml> (8.2.09)

Wocken H. (2005). *Andere Länder, andere Schüler? Vergleichende Untersuchungen von Förderschülern in den Bundesländern Brandenburg, Hamburg und Niedersachsen*. Online unter URL: <http://bidok.uibk.ac.at/library> oder <http://www.hans-wocken.de/> (8.2.09)

Wünsche, K. (1972). *Die Wirklichkeit des Hauptschülers. Berichte von Kindern der schweigenden Mehrheit*. Köln

Dr. phil. Jürgen Münch
Diplom-Psychologe

Universität zu Köln
Humanwissenschaftliche Fakultät
Lehrstuhl: Pädagogik und Didaktik für Menschen mit
geistiger Behinderung
Klosterstr. 79b
50931 Köln
juergen.muench@uni-koeln.de