

Mario Büker: Beitrag zum Studientag „Einheit in Vielfalt“ an der Montessori-Schule Landau am 14.5.2021



Autoreninformationen:

Mario Büker ist Förderschullehrer (2. Staatsexamen) mit den Förderschwerpunkten Sprache und Ganzheitliche Entwicklung und seit 2020 wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Pädagogik bei Sprach- und Kommunikationsstörungen des Instituts für Sonderpädagogik der Universität Koblenz-Landau.

Einleitung:

"Eine der großen Offenbarungen des Weltraumzeitalters bestand darin, dass es der Menschheit die Sicht auf sich selbst ermöglichte. Betrachten wir die Erde vom All aus, sehen wir uns selbst als Ganzes. Wir nehmen die Einheit wahr und nicht das Trennende. Ein einfaches Bild mit einer unwiderlegbaren Botschaft: ein Planet, eine Menschheit" (Hawking 2018, 28).

Dementsprechend ist auch Behinderung oder genauer der damit einhergehende sog. sonderpädagogische Förderbedarf eine willkürliche Erfindung der Bewohner dieses Planeten und keine außerirdische oder unmenschliche Tatsache. Wir verursachen diese sogar tlw. selbst (z.B. die sog. Contergan-Kinder, das Fetale Alkoholsyndrom) oder ordnen diese als behindert stigmatisierten Menschen irgendwelchen, von uns selbst erschaffenen Kategorien zu (z.B. medizinisch, psychologisch, bio-psycho-sozial etc.).

Wie gehen wir damit also in der pädagogischen Praxis um? Ich möchte einen Annäherungsversuch aufzeigen. Für diesen Annäherungsversuch bediene ich mich der Systematik einer Allgemeinen Pädagogik nach dem deutschen Erziehungswissenschaftler Dietrich Benner (2015, i.O. 1987), was bedeutet, dass ich Fragestellungen der Bildung, Erziehung und Institution betrachte, welche sich aus vier Grundprinzipien pädagogischen Denkens und Handelns ergeben.

Ich werde im Folgenden für eine Orientierung am Bildungsbegriff für die reflektierte Gestaltung inklusiver Bildungsangebote plädieren, denn die Bildsamkeit als genuin menschliche Eigenschaft vereint uns. Spätestens mit der Aufklärung wurde deutlich: weder ein Gott noch eine metaphysische Gegebenheit gibt unserem Leben als Einzelne und unseren Leben als Spezies eine Bestimmung. Wir tun dies selbst. Als bildsame Wesen.

Förderung - bildungspolitischer Rahmen:

Bevor ich das allerdings tue, befrage ich zunächst den rechtlichen Rahmen, was sich in gewisser Weise zu den institutionellen Fragestellungen zuordnen lässt, aber eben auch Bildung und Erziehung betrifft. Allerdings bildungspolitisch, was noch nichts über die Qualität der Erziehung und Bildung aussagt! Dafür soll später die genuin pädagogische Argumentation in sensu Benner dienen.

Bezogen auf das – in diesem Fall von uns deutschen Menschen gemachten – Konstrukt des sonderpädagogischen Förderbedarfs bedeutet dies, dass wir uns drei bedeutende geschichtliche Stationen vergegenwärtigen sollten. Dabei möchte ich darauf hinweisen, dass ich diesen (administrativen) Förderbedarf nicht mit dem Förderbedürfnis auf Seiten der Schüler*innen gleichsetze, sondern diese Begriffe in der Tradition des Arbeitskreises Kooperative Pädagogik (AkoP e.V.) unterscheide.

Die Empfehlungen der Kultusminister-Konferenzen (KMK):

Station 1: mit der KMK 1972 wurde das deutsche Sonderschulwesen in seine neun typischen Förderkategorien getrennt. Nun werden u.a. geistige, körperliche, sprachliche Behinderungen institutionalisiert. Interessanterweise sprach sich zu etwa selbigem Zeitpunkt der Deutsche Bildungsrat sogar gegen diese Separierung aus und empfahl ein integratives Schulwesen.

Station 2: die KMK 1994 ist für heute wegweisend. Von nun an wird nicht separiert, sondern integrativ gefördert. Der sonderpädagogische Förderbedarf ist rechtlich ratifiziert. Das bedeutet, dass sich nun nicht mehr nach einer Institution gerichtet wird, sondern nach dem Kind. Es wird vom Kind aus danach gefragt, welcher Förderort optimal für das Individuum ist.

Station 3: mit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention - das war 2009 in Deutschland - traten im Jahr 2011 die Empfehlungen der Kulturministerkonferenz zur inklusiven Beschulung in Kraft. Nun werden Schüler*innen nicht mehr integriert, sondern das gesamte Schulsystem wird als Teil der Gesellschaft gesehen, welches entscheidend zu der Entwicklung einer inklusiven Gesellschaft beiträgt.

Befragt man die KMK 2011 nach dem Begriff "Förderung", ergibt sich die Antwort, dass die Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung an der KMK 1994 anschließen. An diese wiederum schließen sich 9 weitere KMK-Empfehlungen an und zwar zu jedem einzelnen Förderschwerpunkt. Danach sind Ziele und Aufgaben sonderpädagogischer Förderung: "das Recht der behinderten und von Behinderung bedrohten Kindern und Jugendlichen auf eine ihren persönlichen Möglichkeiten entsprechende schulische Bildung und Erziehung verwirklichen" (KMK 1998, 4).

"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" (ebd., 5).

"Die Feststellung Sonderpädagogischen Förderbedarfs umfaßt die Ermittlung des individuellen Förderbedarfs sowie die Entscheidung über den Bildungsgang und den Förderort. Sie findet statt in Verantwortung der Schulaufsicht [...]" (ebd., 7).

"Wichtig ist, daß Lernzusammenhänge hergestellt werden, in denen sich die Schülerinnen und Schüler mit ihren Fähigkeiten und Neigungen, mit ihren Motiven, Fragen und Zielvorstellungen als handelnde Personen erleben und begegnen können" (ebd., 9).

Mit der KMK 2011 möchte ich das Thema nun weiterführen, und zwar im Hinblick auf inklusive Bildung bezogen auf Erziehung und Unterricht. Hier ist als Grundlage inklusiver Bildung das gemeinsame Lernen und die gemeinsame Erziehung definiert (KMK 2011, 3). Zentral ist die Ermöglichung gleichberechtigten Zugangs zu allen Angeboten des Unterrichts, zu den Angeboten der verschiedenen Bildungsgänge sowie zu dem Schulleben. Der barrierefreie Zugang beschränkt sich dabei nicht auf bauliche Eigenschaften des Schulgebäudes, sondern ist allumfassend gemeint, z.B. auch im Abbau sprachlicher Barrieren. Hier zeigt sich erfolgreiche Bildung am individuellen(!) Bildungserfolg, an einer umfassenden Persönlichkeitsentwicklung, an der Fähigkeit zu einer möglichst selbstbestimmten Lebensführung und an aktiver Teilhabe an der Gesellschaft (vgl. ebd., 7ff.). Dies geschieht auf der

Grundlage allgemeiner Bildungsstandards und Lehrpläne. Eine zentrale Forderung ist das Überkommen eines überindividuellen Leistungsbegriffs, sodass die allgemeinen Bildungsstandards und länderspezifischen Lehrpläne mit individuellen Bildungs- und Entwicklungszielen abgestimmt werden.

Förderung - pädagogisches Problem:

Nun findet sich in der Praxis das Problem der Unbestimmtheit bzw. Beliebigkeit des Begriffs (vgl. z.B. Kracht 2019). Arndt/Werning fassen 2016 zusammen, dass die sonderpädagogischen Ressourcen eher für äußere Differenzierung verwendet werden und somit selbst wieder gewisser Weise für Exklusion sorgen. Kracht 2019 beschreibt eine empirische Beobachtung von Sturm/Wagner-Willi 2016, die Arndt/Werning stützt. Becker-Mrotzek/Roth 2017 beschreiben bspw. sprachliche Förderung sogar als Stigma, insofern, dass der Förderbegriff bei sog. schwachen Schüler*innen greift, aber bei sog. Hochbegabten abgelehnt wird.

Darüber hinaus beschreiben Schuck et al. 2018 (S. 219f.) in der EiBiSch-Studie sogar eine Erhöhung der sonderpädagogischen Förderung von der 3. in die 4. Klassenstufe. Allerdings – so interpretieren sie – liegt das nicht daran, dass sich die individuelle Fördernotwendigkeit gesteigert hat, sondern dass diese Etikettierung (insb. FSP Lernen) zur Ressourcengewinnung genutzt wird.

Eine pädagogische Fassung des Förderbegriffs möchte ich hier nach von Knebel 2007 beschreiben. Er beschreibt zunächst pädagogischen Förderbedarf als das, was ein Individuum in seinen Lern- und Lebensgemeinschaften an Unterstützung benötigt, um die intendierten Ziele zu erreichen. Sonderpädagogische Förderung ist dabei genau das gleiche, denn alle heranwachsenden Menschen bedürfen einer pädagogischen, institutionell übergreifenden Förderung bzw. Anregung und Begleitung ihrer Entwicklung (Bleidick 1999). Ggf. unter erschwerten Bedingungen und unter einer notwendig werdenden Nutzung problemspezifischer unterschiedlicher Qualifikationen auf der Seite der Pädagogen und unterschiedlicher institutioneller Arrangements (Schuck 2001).

Der Bildungsbegriff als pädagogische Orientierungsgrundlage:

An dieser Stelle möchte ich den Bildungsbegriff vorstellen – aus verschiedenen Gründen. Zunächst sind Bildungsstandards nicht unbedingt als Bildung an sich zu sehen, sondern als institutionelle, bildungspolitische Vorgaben. Im pädagogischen Sinne gilt zu reflektieren, wann diese Standards wirklich zu Bildung für das Kind werden können. Exemplarisch greife ich hier Wolfgang Klafki (1963; 2007) und Hans-Christoph Koller (2018) auf. Generell gilt im allgemeinpädagogischen Sinne, dass Theorien der Bildung sich generell mit dem Ziel unseres pädagogischen Wirkens befassen (vgl. Benner 2015).

Klafki hat in seiner Dissertation die Theorie der kategorialen Bildung herausgestellt, indem er eine lange, traditionsreiche Diskussion dialektisch verbunden hat: materiale und formale Bildungsaspekte sind sowohl als auch notwendig, um dem Anspruch der kategorialen Bildung gerecht zu werden. Materiale Inhalte sind zunächst "objektives" Material und formale Inhalte sind "subjektive" Dinge, "Kräfte" (wie Humboldt sagen würde), die im Individuum ausgeprägt werden.

Erst wenn anhand eines „objektiven“ Inhalts also innere Kräfte eines Kindes entfaltet werden können, handelt es sich um kategoriale Bildung. Das heißt konkret: erst wenn ein Objekt die Schwelle zur

Persönlichkeit überschreitet – also bedeutsam für das Kind wird – handelt es sich um kategoriale Bildung.¹

Wenn ein Kind bspw. lernt, dass Tee ihm gut schmeckt (formaler Inhalt) aber nicht weiß, wie er zubereitet wird und was in dem Tee drin ist, also wieso er lecker ist (materialer Inhalt), fehlt ein großes Stück Kultur, indem das Kind nicht an der Zubereitungspraxis teilhaben kann. Indem ihm das Wissen um die Zutaten und die Zubereitung vorenthalten bleibt, kann es keine Erfahrungen sammeln, welchen anderen Tee es gibt und keine persönliche Bedeutsamkeit entwickeln, indem es selbstständig Tee zubereitet, welcher ihm noch viel besser schmeckt als der zuvor bekannte – oder das Wissen über die Zubereitung transformiert und Eistee für sich in einem neuen Kontext außerhalb des Supermarktregals entdeckt. Andersrum könnte das Kind wenig mit einem rein materialen Inhalt anfangen, dessen Bedeutung ihm vorenthalten bleibt, also die Schwelle zu seiner Persönlichkeit nicht übertritt und „sinnleer“ bleibt.

Interessant für die Inklusion ist hier bspw. eine Untersuchung von Klauß/Lamers. Diese beschreiben, dass Kinder mit schweren Behinderungen mehr formale als materiale Bildungsinhalte vermittelt bekommen, was die kulturelle Teilhabe zusätzlich erschweren dürfte. Pädagogische Reflexion könnte das vermeiden: „Je schwerer die Behinderung, umso weniger »materiale Bildung« erscheint dort im Sinne von Förderung der Aufnahme und Aneignung von Inhalten und Wissen »über die objektiven Inhalte der Kultur« notwendig und möglich (Lamers 2008, S. 28)“ (Klauß 2009, 21). Die Konsequenz ist: den Kindern werden somit Inhalte unserer kulturellen Welt vorenthalten, was die gesellschaftliche Teilhabe zusätzlich (im engeren Sinne des Wortes) „behindert“. Dabei sollte gerade die Sonderpädagogik darüber reflektieren, wie behindernde Bedingungen i.S.v. Bildungsbarrieren abgebaut werden können.

Im Rahmen seiner Grundbestimmungen eines neuen Allgemeinbildungskonzeptes versteht Klafki Bildung als Zusammenhang von den drei Grundfähigkeiten Selbstbestimmungsfähigkeit, Mitbestimmungsfähigkeit und Solidaritätsfähigkeit. Menschen sind selbstbestimmt in der Gestaltung ihrer individuellen Lebensbeziehungen und Sinndeutungen. Jeder hat Anspruch, Möglichkeit und Verantwortung für die mitbestimmte Gestaltung unserer gemeinsamen kulturellen, gesellschaftlichen und politischen Verhältnisse. Dafür ist der solidarische Einsatz und Zusammenschluss für diejenigen und mit denen, denen eben solche Selbst- und Mitbestimmungsmöglichkeiten vorenthalten oder begrenzt werden obligatorisch.

Zu verstehen sind die Grundfähigkeiten als übergeordneter Reflexionsrahmen, die über den konkret zu gestalteten Bildungsangeboten stehen. Hier bieten sich ggf. Reflexionsfragen an wie: Inwieweit haben die Schüler*innen in meinem Unterricht die Möglichkeit, sich als selbstbestimmt, mitbestimmend oder solidarisch zu erleben? Unterstützt das Klassenteam die Schüler*innen solidarisch oder verhindert es sogar Selbst- und Mitbestimmung der Schüler*innen?

Dazu weist Klafki verschiedene Momente auf, in denen der Bildungsbegriff bedeutsam wird: Bildung muss Bildung für alle sein, Bildung findet im Medium des Allgemeinen statt und Bildung muss Bildung in allen Grunddimensionen menschlicher Interessen und Fähigkeiten sein. Dass *Bildung „für alle“* sein muss, versteht sich im Kontext Inklusion von selbst – eigentlich. Die Problematisierung des Förderbegriffs hat uns gegenteiliges gezeigt.

Interessant ist *Bildung im Medium des Allgemeinen*, insofern die Sprache als ein übergreifendes Medium des Allgemeinen verstanden werden kann. Wer im deutschen Schulsystem bspw. nicht in der deutschen Bildungssprache in Abgrenzung zur Alltagssprache handlungsfähig ist, wird sehr wahrscheinlich Probleme in der Schulkarriere bekommen und die sog. Bildungssprache wird zur Bildungsbarriere, wie PISA und IGLU eindrucksvoll seit langer Zeit zeigen. Bereits Gogolin hat mit ihren

¹ Diese Darstellung verkürzt die Diskussion notwendigerweise sehr stark. Georg Feuser, welcher bei Klafki promoviert, würde hier zurecht Kritik üben, insofern er für eine Planung des Bildungsprozesses vom Subjekt und nicht vom Objekt aus plädieren würde

Untersuchungen in der 1990er Jahren die starke monolinguale Prägung unseres Schulsystems empirisch belegt.

Daher ist eine wichtige Reflexionsgrundlage: wen schließe ich durch die sprachliche Gestaltung meines Unterrichts aus und wie kann ich solidarisch dafür sorgen, dass bspw. gerade die Kinder, die Deutsch als Zweit- oder Drittsprache erwerben, ihre kulturellen und sprachlichen Kompetenzen zur selbstbestimmten und mitbestimmenden Unterrichtspraxis einbringen können? Oder bezogen auf Schüler*innen mit Sprachentwicklungsstörungen wäre zu fragen: inwieweit wird eine sprachliche Struktur in meinem Unterricht bedeutsam und wie reflektiere ich diese, um die fachliche Vermittlung zu unterstützen, sodass ein Bildungsinhalt bedeutsam für das Kind wird?

Bei der *Bestimmung der Bildung in allen Grunddimensionen* menschlicher Interessen und Fähigkeiten möchte ich auf Klafki 2007, S. 49-75 verweisen und lediglich die Bedeutung der Interessen der Kinder für Bildungsprozesse unterstreichen, deren Einbindung sich unmittelbar auf die Beziehungsebene auswirken dürfte, welche in diesem Kontext generell einen großen Einfluss auf Lehr-Lern-Prozesse hat (Hattie 2014) und den gemeinsamen Hintergrund (Tomasello 2009, 2020) zwischen den am Bildungsprozess beteiligten Personen bereichern dürfte.

Bezogen auf den *Prozess der Bildung* nimmt Hans-Christoph Koller (2018) in der Tradition von Humboldt bis Marotzki eine Abgrenzung von dem psychologischen Begriff des Lernens vor. Demnach ist Bildung nicht nur das Aufnehmen neuer Informationen, sondern durch Bildung ändert sich der Modus der Informationsaufnahme grundlegend, indem sich das Verhältnis, in welchem das Kind zur Welt steht, sich grundlegend verändert bzw. transformiert.

Bezogen auf inklusiven Unterricht kann der Bildungsbegriff für die pädagogische Praxis eine verbindlichere Leitkategorie als der Förderbegriff sein (vgl. z.B. Kracht 2019). Der Bildungsbegriff stellt eine weniger stigmatisierende Kategorie dar, da er begrifflich eher weniger mit dem administrativen Förderbedarf assoziiert sein dürfte. Somit wäre die pädagogische Reflexionskategorie, wie ein Kind – unabhängig vom Förderbedarf – auf dem Weg zu seinem Bildungsziel unterstützt werden kann. Zudem wird die Verantwortung begrifflich von der „Förder“-Lehrerin getrennt und die Verantwortlichkeit der „Regel“-Lehrerin betont (z.B. Arndt/Werning 2016), was eine kooperative Zusammenarbeit umso fruchtbarer machen kann. Zudem wäre gemäß des Mottos des Studientags „Einheit in Vielfalt“ der Anspruch und das Recht auf Bildung ein Moment der Einheit in der Vielfalt der individuellen Förderbedürfnisse.

Kooperation als Weg zum Ziel?

In der Tradition der Kooperativen Pädagogik und in Anlehnung an Welling/Kracht 2002 möchte ich nun – stark verkürzt – das Leitprinzip der Kooperation vorstellen, um *Bildung für alle* im Unterricht zu gestalten. Zentral für Kooperationen ist das gemeinsame Abstimmen auf ein gemeinsames Ziel aller am pädagogischen Prozess beteiligten Personen. Im Kern geht es darum, wie der Prozess der Bildung durch gemeinsame Aushandlung und gemeinsame Zielsetzung umgesetzt werden kann. Dabei wird gemäß den Fragestellungen der Erziehung (vgl. Benner 2015) danach gefragt, wie der Weg zum Bildungsziel gestaltet wird.

Bezogen auf den Bildungsbegriff bedeutet dies, dass nun eine übergeordnete Kategorie bereitsteht, die gemeinsam reflektiert werden kann. Und zwar: ein in den Bildungsstandards/Rahmenplänen enthaltenes Ziel/Kompetenz kann gemeinsam unter der pädagogischen Kategorie des individuellen Bildungsziels für ein Kind thematisiert werden – zunächst unabhängig von seinem administrativen

Förderbedarf, sondern in Bezug auf seine individuellen Fähigkeiten, Interessen und Unterstützungsbedürfnisse an einen Bildungsgegenstand. Hier möchte ich noch einmal an von Knebel (2007) erinnern, der betont, dass jedes Kind unterstützt wird und bei behindernden Bedingungen eine besondere Reflexion mit dem entsprechenden Fachwissen geschehen muss. Unter Berücksichtigung der Ressourcen, die durch den Förderbedarf bereitgestellt sind, kann nun der erzieherische Weg in kooperativer Abstimmung der am pädagogischen Prozess beteiligten Personen (, was das Kind selbst natürlich beinhaltet!) gemeinsam ausgehandelt, gegangen und reflektiert werden.

Mit Blick auf ein gemeinsam verfolgtes Ziel (z.B. übergeordnetes, gemeinsam vereinbartes Bildungsziel) können die verschiedenen Personen je ihre spezifischen Kompetenzen zielbezogen aufeinander abstimmen und bedeutsam für den gemeinsamen Handlungsplan werden lassen. So weiß bspw. die Regelschullehrkraft über allgemeine Bedingungen des Lehrens und Lernens, die Förderschullehrkraft über spezifische behinderungsbedingte Prozesse, die Eltern gelten als generelle Expert*innen für die lebensweltlichen Bedingungen und das Kind als Expert*in um seine Interessen.

Ausblick:

Dieser Beitrag soll zur kritischen Reflexion der Kategorie der „Förderung“ sowie zur Gestaltung von Bildungsprozessen anregen. Dabei wird Inklusion als Prozess verstanden und nicht als „Ding“, das „von heute auf morgen funktioniert“, sondern vielmehr stetiger Kooperation und Reflexion bedarf. Dabei ist es potentiell von großer Bedeutung für den pädagogischen Prozess, eine zentrale Gemeinsamkeit aller Menschen anzuerkennen: die Bildsamkeit. Der Mensch ist bildsam, weil er ein Mensch ist und gibt sich und seinem Leben seine Bestimmung selbst. Einem Menschen Bildung vorzuenthalten verstößt nicht nur gegen rechtliche Vorgaben (z.B. UN-BRK oder KMK 2011), sondern erkennt ihm auch seine Menschlichkeit ab.

Literatur:

Becker-Mrotzek/Roth (2017): Sprachliche Bildung. Grundlagen und Handlungsfelder. Waxmann

Benner, Dietrich (2015): Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns. 8. Auflage. Beltz

Bleidick, Ulrich (2001): Behinderung als Aufgabe. Stuttgart: Kohlhammer

Gogolin, Ingrid (2008): Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. 2. Auflage. Waxmann

Hawking, Stephen (2018): Kurze Antworten auf große Fragen. Klett Cotta

Klafki, Wolfgang (1963): Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim: Beltz

Klafki, Wolfgang (2007): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. 6., neu ausgestattete Auflage. Weinheim: Beltz

Klauß, Theo (2009): Inklusive Bildung: Vom Recht aller, alles Wichtige über die Welt zu erfahren. Unter: www.ph-heidelberg.de, letzter Aufruf: 12.5.2021

KMK (1972): Empfehlung zur Ordnung des Sonderschulwesens

KMK (1994): Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen in der Bundesrepublik Deutschland

KMK (2011): Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen

Koller, Hans-Christoph (2018): Bildung anders denken. 2. Auflage. Kohlhammer

Kracht, Annette (2000): Migration und kindliche Zweisprachigkeit. Interdisziplinarität und Professionalität sprachpädagogischer und sprachbehindertenpädagogischer Praxis. Internationale Hochschulschriften. Münster: Waxmann

Kracht, Annette (2019): Sprachlich-kommunikative Förderbedürfnisse und Problemlagen, Bildungsunterstützung und inklusiver Unterricht. In: informationen zur deutschdidaktik (ide) (Hrsg.): Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule. Inklusion. Deutschunterricht der Vielfalt. 4/2019, 25-33

Knebel, Ulrich von (2012): Bildung und Erziehung. In: Braun, Otto; Lüdtke, Ulrike (Hrsg.): Sprache und Kommunikation. Behinderung, Bildung, Partizipation. Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik. Stuttgart: Kohlhammer, 492–495

Knebel, Ulrich von; Schuck, Karl Dieter (2007): Allgemeine Fragestellungen. In: Schöler/Welling (Hrsg.): Sonderpädagogik der Sprache. Band 1. Handbuch Sonderpädagogik. Hogrefe+

Schuck, Karl Dieter (2001): Fördern, Förderung, Förderbedarf. In: Antor/Bleidick (Hrsg.): Handlexikon der Behindertenpädagogik – Schlüsselbegriffe aus Theorie und Praxis. Kohlhammer, 63-67

Schuck, Karl Dieter et al. (2018): EiBiSch – Evaluation inklusiver Bildung in Hamburgs Schulen - Quantitative und qualitative Ergebnisse. HANSE – Hamburger Schriften zur Qualität im Bildungswesen, Band 17, herausgegeben von Detlef Fickermann und Knut Schwippert. Münster: Waxmann.

Welling, Alfons; Kracht, Annette (2002): Sprachpädagogische Professionalisierung der Sprachtherapie. Kooperation als pädagogische Leitidee. Arbeitskreis Kooperative Pädagogik, 127-159