

Auf dem Weg zu einer inklusiven Schule

Möglichkeiten und Chancen durch die Montessoripädagogik

Im Folgenden haben wir versucht, die wesentlichen Aspekte unseres Vortrages in Wernau 2011 zusammen zu stellen.

(von Eva Lindauer, Ulrike Seitz)

Das Thema Inklusion ist seit längerer Zeit in aller Munde und wird sehr kontrovers diskutiert. Dabei kommen ganz unterschiedliche Haltungen, Ängste, Befürwortungen und Skepsis zum Ausdruck.

A. Inklusion in der Theorie

(Eva Lindauer)

Begründet sind die Forderungen nach Inklusion durch eine veränderte Gesetzeslage in Deutschland, die in der von Deutschland unterschriebenen Salamanca Erklärung (1994) und der UN Behindertenrechtskonvention (2006) begründet liegt. Am 26.03.2009 trat das Gesetz zur Ratifizierung der UN-Konvention in Kraft und ist damit zum geltenden Gesetz für Deutschland geworden. Es hat die Pflicht der Länder zur Folge, inklusive Institutionen zu entwickeln, in welchen jedes Kind einen Platz findet (vgl. Schöler 2009, S. 9). Dabei hat jedes Kind das Recht in die Regelschule seiner Wahl zu gehen. Je nach Förderbedarf des Kindes hat die Schule die Verpflichtung, sich den Bedürfnissen des Kindes anzupassen, um es bestmöglich zu fordern und zu fördern.

Nach Hinz beinhaltet Inklusion vier Kernpunkte (vgl. Hinz 2009, S.8):

- Heterogenität annehmen und Nutzen daraus schöpfen.
- Gemeinsame Betrachtung von allen Dimensionen von Heterogenität.
- Keinem Menschen wird Randzugehörigkeit erteilt. Teilhabe ist unteilbares Bürgerrecht.
- „Inklusion vertritt die Perspektive des Abbaus von Diskriminierung und Marginalisierung und damit die Vision einer inklusiven Gesellschaft.“

Diesem Konzept liegt die Überzeugung zugrunde, dass jeder Mensch anders ist, andere Erfahrungen, körperliche und geistige Voraussetzungen und somit seinen individuellen Lernstand hat. Gruppenbildung im Sinne einer durchgehenden Homogenisierung ist undenkbar, sie macht keinen Sinn.

Inklusion kann nur eingelöst werden, wenn sich Schule so weiter entwickelt, dass sie

- diese Heterogenität achtet,
- die Zusammenarbeit verschiedener Professionen wertschätzt und fördert und
- die am Bildungsprozess Beteiligten an erster Stelle die Kinder in den Mittelpunkt stellen.

Forschungsergebnisse sowohl aus Sicht der Grundschulpädagogik als auch der Sonderpädagogik zeigen außerdem, dass unsere bisherige Vorgehensweise der Sonderbeschulung auf vielen Ebenen nicht das einhält, was sie verspricht. Aus Sicht der Kinder ohne Behinderung kommt es zu keinen negativen Auswirkungen seitens der Leistungsentwicklung. In integrativ beschulten Klassen ist die Sozialkompetenz bei diesen Kindern deutlich erhöht. Bezüglich des Selbstkonzepts gibt

es bei den integrativ beschulten Kindern mit Behinderung widersprüchliche Ergebnisse; es hat aber den Anschein, dass sie da schlechter ausfallen, wo der gemeinsame Unterricht nur im Sinne eines "im selben Raum sein" stattfindet (vgl. Feyerer Außenklasse - Chancen und Gefahren eines kooperativen Modells, Bad Boll 2000).

Bei der ganzen Diskussion darf aber nicht vergessen werden, dass es „das behinderte Kind“ so nicht gibt. Auch hier gibt es eine Vielfalt von Kindern mit Förderbedarf, deren Bedürfnisse ganz unterschiedlich und teilweise konträr sein können. Dieser Aspekt kommt bei der ganzen Diskussion „auf dem Weg zur Inklusion“ viel zu kurz, bzw. wird unter dem Begriff Heterogenität subsumiert. Beim aktuellen Stand in Baden Württemberg muss aber noch genau betrachtet werden, wie den Bedürfnissen der einzelnen Kinder welche Schule gerecht werden kann. Ansonsten besteht die große Gefahr, dass eine gute Förderung der Kinder, sowie das sonderpädagogische Wissen auf der Strecke bleiben.

Bedingungsfaktoren für ein Gelingen -

Der Index für Inklusion

Damit Inklusion gelingt sind vielfältige Faktoren auf Schul-, Pädagogen- und Unterrichtsebene zu berücksichtigen (Biewer 2010, S. 126f., vgl. HELBIG 2007 S. 146).

Ein hilfreiches Instrument für die Umsetzung stellt der Index für Inklusion dar.

Es handelt sich um eine Materialsammlung zur gemeinsamen Reflexion und dient als Hilfe für die vorhandene Praxis im Elementar- und Primarbereich. Er gibt keine konkreten methodisch didaktischen Vorgaben, sondern ist vielmehr ein Instrument, das auf institutioneller Ebene ansetzt und als Hilfe zur Implementierung inklusiven Denkens in jeder Einrichtung angesehen werden kann.

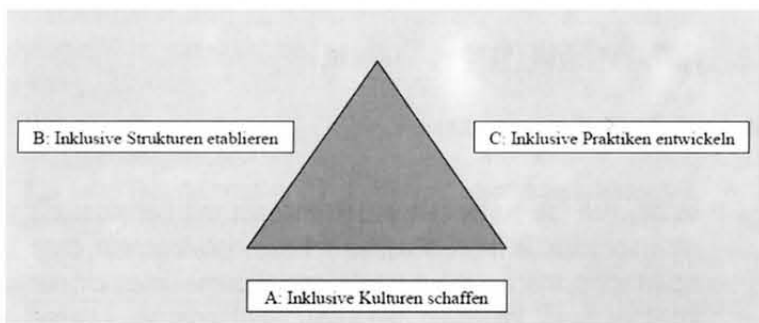
Die GEW hat 2006 eine deutschsprachige Version für Kindertagesstätten veröffentlicht (Jerg/Werner/Schumann, GEW Zeitschrift 2011, S.36).

Der Inklusionsprozess ist inhaltlich in drei Dimensionen gegliedert. Diese Dimensionen sind in **Indikatoren** mit Fragen unterteilt und können durch ihren systematischen Aufbau Hilfestellung geben.

Die **erste Dimension** ist der Aufbau inklusiver Kulturen. Es soll eine Gemeinschaft erzeugt werden, in der jeder Mensch respektiert und wertgeschätzt wird und in der alle Personen in der Schule zusammenarbeiten, um die beste Leistung aller zu erreichen (vgl. Boban & Hinz 2003, S. 44f).

Mit Hilfe der **zweiten Dimension** sollen inklusive Strukturen etabliert werden. Dabei ist es wichtig, dass der primäre Blickpunkt der Schulentwicklung auf die Inklusion gerichtet ist und die Strukturen auf diesen Aspekt angepasst werden.

Der Grundgedanke dieser Umsetzung geht immer von der Perspektive des Kindes und ihrer Entwicklung aus und zieht den Nutzen aus der Heterogenität der Schülerschaft (vgl. Boban & Hinz 2003, S. 45).



(Boban/Hinz 2003, S.15)

Die **dritte Dimension** zielt auf die Entwicklung von inklusiven Praktiken ab. Im Unterricht, aber auch außerhalb dessen, soll durch die Praktiken der Schule das inklusive Konzept wiedergegeben werden (vgl. Boban & Hinz 2003, S.45). Das folgende Beispiel verdeutlicht nochmals den Aufbau dieses Entwicklungsinstruments.

Chancen und Möglichkeiten der Montessoripädagogik

Wie bereits ausgeführt ist die Basis eines inklusiven Unterrichts die Anerkennung von Heterogenität, die mit individualisiertem Unterricht beantwortet werden muss. Denjenigen unter Ihnen, die einen Montessori Diplomlehrgang durchlaufen haben, kommen diese Forderungen sehr bekannt vor.

„Das Problem ist aber weiterhin in der allgemeinen Diskussion, dass es nach wie vor eine schwierige Forschungsfrage zu sein scheint, wie Unterricht didaktisch-methodisch der Heterogenität der Schülerinnen und Schüler gerecht werden kann.“ (Prengel 2009, S. 175)

Bei Maria Montessori selber finden sich keine Hinweise, um sie als Befürworterin einer gemeinsamen Beschulung bezeichnen zu können (vgl. auch Klein Landeck, 2008, S114). Montessori ging in ihren frühen Schriften davon aus, dass eine Sonderbehandlung gut für behinderte Kinder sei. Kinder mit Behinderung - so ihre Argumentation - bräuchten besondere Fürsorge und müssten von den Erfahrungen des Versagens oder Verhöhnens in einem normalen Klassenverband geschützt werden. Damit war sie eine leidenschaftliche Verfechterin für die Errichtung eines Sonderschulwesens in Italien (MM 2011, S.11). 1900 stellte sie sich dieser Aufgabe, indem sie die Institutsleitung für ein sonderpädagogisches Ausbildungsseminar übernahm. Die Erfolge, die sie damals hatte, ambitionierten sie dazu, sich von der Arbeit mit den behinderten Kindern abzuwenden und sich den normal entwickelten Kindern zuzuwenden.

In ihrem ersten „Casa dei bambini“ in San Lorenzo arbeitete sie mit Kindern, die wir heute wohl als sozial benachteiligt bezeichnen würden. Montessoris Methode wurde also - aus heutiger Sicht - an Kindern mit unterschiedlichen Förderschwerpunkten und in ihrem weiteren Verlauf mit gesund entwickelten Kindern erfolgreich umgesetzt. Vereint wurden sie von ihr - zumindest im Bereich geistige Behinderung - aber nicht (Schmutzler 1989, S.145).

Montessoripädagogik ist eine Pädagogik, die sowohl in der allgemeinen als auch in der Sonderpädagogik erfolgreich angewendet wird und eine Unterscheidung dieser beiden Kategorien aufhebt, indem sie Individualisierung, Handlungsorientierung, Wiederholung, Anschauung, Isolierung der Schwierigkeit und

das Prinzip der kleinen Schritte fordert.

Darüber hinaus sind

- das im Mittelpunkt stehende Kind und
- der Lehrer als Lernbegleiter,
- die Freiarbeit im Sinne einer radikalen Individualisierung

Forderungen, die derzeit hochaktuell sind und für deren Umsetzung die Montessoripädagogik viel zu bieten hat. Dabei ist sie in vielen Bereichen offen für Ergänzungen (vgl. Sammelband von Eckert/Waldschmidt 2010)

B. Auf dem Weg zur Inklusion

Erfahrungen aus der Praxis (Ulrike Seitz)

Seit 15 Jahren werden an der Grundschule Schwäbisch Hall Steinbach Erfahrungen im Hinblick auf Lernen in der Vielfalt gesammelt (nähere Beschreibung der Schule und des Montessori-Zuges siehe www.gs-steinbach.de). Aus dieser Praxis heraus soll im Folgenden berichtet werden. Die beschriebenen Erfahrungen stammen aus einer Montessori-Klasse (1. bis 4. Schuljahr). Die Montessori-Pädagogik ist die Grundlage und ihre methodischen Säulen (s.u.) dienen der Arbeit als Struktur. Unsere Schule hatte schon lange Zeit integrativ gearbeitet und ich nahm den neuen Begriff „Inklusion“ nicht sofort als wichtigen Begriff wahr. Wir hatten doch schon immer alle Kinder akzeptiert! Bei genauerer Betrachtung wurde mir der Paradigmenwechsel in der Wahrnehmung offensichtlich:

- Jedes Kind wird mit seinen Kompetenzen und Lebensperspektiven als Persönlichkeit ernst genommen und wertgeschätzt.

- Es ist für alle ein Gewinn, in der Verschiedenheit zu leben.

- Folglich hat diese Sichtweise Auswirkungen auf alle Beteiligten am Schulleben.

Einige wichtige Aspekte, die Andreas Hinz in seinem Aufsatz „Vom sonderpädagogischen Verständnis der Integration zum integrationspädagogischen Verständnis der Inklusion“ beschreibt, dienen hierbei als Überschriften. Danach bedeutet Inklusion:

- **Leben und Lernen aller Kinder in der allgemeinen Schule,**
- **ein individualisiertes Curriculum für alle,**
- **die Theorie der nicht teilbaren Gruppen,**
- **die Synthese von Schul- und Sonderpädagogik.**

Im Einzelnen bedeutet dies für uns:

Leben und Lernen aller Kinder in der allgemeinen Schule

Leider können wir aufgrund der Nachfrage nicht jedes Jahr alle Kinder aufnehmen, deren Familien sich für unsere Schule interessieren, weil wir darauf bedacht sind, ein sinnvolles Verhältnis zwischen verschiedenen Kindern in einer Klasse zu haben, das gutes Arbeiten ermöglicht.

Sie sehen, in diesem Fall sind wir noch deutlich integrativ!

Wenn ein Kind erst mal bei uns ist, gilt:

- Jedes Kind wird wertgeschätzt.
- Es nimmt am gesamten Unterricht teil
- Es hat Verpflichtungen innerhalb der Klasse.
- Es nimmt nach seinen Möglichkeiten am sozialen Leben der Klasse teil.

Beispiele

- Jedes Kind bemüht sich im Gesprächskreis um Aufmerksamkeit und hält die besprochenen Regeln ein. Manche benötigen dazu einen beschützenden Nachbarn.

- Jedes Kind hat einen Dienst, den es zuverlässig ausführt und dafür verantwortlich ist.

Die Montessori-Pädagogin Lore Anderlik drückt es treffend aus: „Inklusion bedeutet also mehr als dabei zu sein, sie kann nur zwischen Partnern funktionieren, wobei **jeder** sowohl Geber als auch Nehmer ist.“

Es gibt nicht mehr individuelle Curricula für einzelne Bedürftige, sondern

ein individualisiertes Curriculum für alle

Die Schule muss sich an die Situation der Kinder anpassen, nicht umgekehrt.

Dafür bietet die Montessori-Pädagogik als Grundlage mit ihren „methodischen Säulen des kosmischen Erziehungskonzepts“ als Struktur einen idealen Rahmen. Die Säulen sind:

- Erzählungen,
- Freie Arbeit,
- Experimente,
- Natur- und Kulturbegegnungen,
- Gestaltung des sozialen Lebens.

Die Achtung vor dem Kind, das Vertrauen in seine eigenen Kräfte und die übersichtlich strukturierten Handlungsfelder bieten eine gute Voraussetzung für individualisiertes und soziales Lernen.

Die zentrale Arbeitsform ist **die freie Arbeit**.

Sie muss mit vorbereiteter Umgebung und vorbereitetem/r Erzieher/in einer Vielfalt individueller Bedürfnisse genügen.

Das erfordert auch die **Adaption des Materials**:

- Viele Materialien tragen die Differenzierung in sich oder sind mit leichteren und schwierigeren Textversionen ausgestattet und können zum Beispiel durch Wörter mit Silbenschrift erweitert werden.

- Bei Bedarf muss ein Material weiter unten im Regal liegen, damit es für ein Kind im Rollstuhl erreichbar ist.

- Oder es müssen großformatigere Hefte hergestellt werden für schlecht sehende Kinder. Manchmal muss ein Material verändert werden, z.B. brauchten wir für einen Jungen mit geringen feinmotorischen Möglichkeiten einen sehr großen „Kleinen Rechenrahmen“. Die Adaption muss dabei in alle Richtungen vorgenommen werden. Beschäftigen sich Kinder mit dem Wurzelziehen, muss das Material vorhanden sein und die Lehrerin wissen, wie man damit arbeitet.

Dass sich in der Freiarbeit jedes Kind an einem anderen Platz des Spannungsfeldes zwischen Freiheit und Bindung befindet, versteht sich für uns von selbst. Manche Kinder haben bereits konkrete Vorstellungen über ihr Arbeiten am Schultag, anderen muss man durch Darbietungen erst einen Zugang zu neuen Themen verschaffen, einzelne haben nur die Auswahl zwischen zwei Möglichkeiten, weil der Überblick bei größerem Angebot verloren ginge. Schließlich gibt es Kinder, die Probleme in sich tragen, die zunächst kein Interesse am Lernen entstehen lassen.

Montessoris Berichte über Normalisierungsprozesse durch das Ermöglichen intensiver Arbeit, das Erreichen der **Polarisation der Aufmerksamkeit** sind bekannt. Der Aufsatz von

Wiebke Ammann „Hilferufe“ (in Eckert/Waldschmidt 2010, S.142ff) beschreibt das Phänomen eindrücklich bei Kindern mit Verhaltensauffälligkeiten. Ich habe diese Vertiefung und dessen heilende Wirkung immer wieder beobachtet – bei verschiedensten Kindern.

Die vorbereitete Erzieherin hat die schwierige Aufgabe, die Umgebung zu schaffen, die diese Vertiefung ermöglicht. In unserer Klasse arbeiten neben den zwei Klassenlehrerinnen während der Freiarbeitszeiten eine Sonderschullehrerin, eine Integrationskraft für ein Kind mit Asperger Syndrom und eine Praktikantin, die vorwiegend für ein Kind mit geistiger Behinderung zuständig ist. In dieser Konstellation verändert sich das Klassenlehrerinnenprinzip zu einem Teamkonzept. Das verlangt regelmäßige Besprechungen, Absprachen, Planungen, interne Weiterbildung.

Ein Netz von Mitarbeitern, das hört sich tragfähig an. Dass keiner davon unnötig im Team ist, merkt man, wenn ein Erwachsener fehlt. Das System verliert sofort seine Balance. Für die Kinder in der Klasse sind alle Mitarbeiter prinzipiell Ansprechpartner für alle Kinder.

Ein Kind mit besonderem Förderbedarf braucht nicht ständig die exklusive Begleitung des Erwachsenen.

Darbietungen für Gruppen und das Anbahnen von Arbeiten zwischen Kindern sowie die Unterstützung eines Prozesses aus dem Hintergrund sind ebenso wichtig. Die individuelle Begleitung einzelner Kinder hat ebenfalls ihren Platz, zum Beispiel die Hilfe für ein Kind zur Strukturierung der Freiarbeit anhand von Symbolen oder die letzten Vorbereitungen für ein Referat mit einem anderen.

Als „**Diener des kindlichen Geistes**“ unterwegs zu sein ist eine Aufgabe, die viel Empathie und Engagement verlangt. Der Lohn ist häufig entspanntes und zufriedenes, individuelles Arbeiten der Kinder.

Es gibt bei uns keine Zwei-Gruppen-Theorie „behindert - nicht behindert“, sondern die

Theorie der nicht teilbaren Gruppen

Ein Mädchen am Ende des 4. Schuljahrs, befragt, ob es Kinder mit einem Gutachten in der Klasse kenne, konnte nur 2 von 6 Kindern „mit zusätzlichem Förderbedarf“ benennen. Diese Frage war ihm nie wichtig.

„Wie fandest du es, dass Kinder vom ersten bis zum vierten Schuljahr zusammen waren?“ Selbstbewusst beantwortete sie diese Frage: „Das fand ich immer gut. Als ich klein war, war ich nie allein, sondern hatte Paten und jetzt kann ich vielen helfen, weil ich schon viel weiß.“

In der Freiarbeit gibt es zahlreiche verschiedene Tätigkeiten, so dass Vergleiche in der Art „ich bin schon fertig“, „ich bin der Erste“ kaum auftreten und deshalb jeder in seiner Zeit und auf seine Weise arbeiten kann.

Im Bereich Natur- und Kulturbegegnungen als weitere methodische Säule kann alles gemeinsam erlebt werden. Welche Informationen jedes einzelne Kind an einem Forschungstag, der uns zum Wasserreservoir führt, mit nach Hause nimmt, können wir Erwachsenen nicht sehen. Die sozialen Kompetenzen, die sich bei solchen gemeinsamen Unternehmungen entwickeln, lassen sich erahnen, wenn man bei der Vorbereitung von Kindern hört: „Wir brauchen gute Gruppen, dass keiner verloren geht!“



Vortrag Eva Lindauer/Ulrike Seitz

Am Gestalten der sozialen Umgebung ist ebenfalls jedes Kind beteiligt und wichtig. Im Klassenrat, in dem einmal in der Woche Konflikte beraten werden, wird jedes Kind ernst genommen und jedes Kind trägt Verantwortung. Die vorsitzenden SchülerInnen wirken als Mediatoren und lernen Konflikte zu klären. Dass Kinder schwierige Situationen häufig kompetent klären können und dabei große Akzeptanz von den anderen erleben, zeigt dieses Beispiel: Zwei Jungen aus dem ersten Schuljahr kamen seit Tagen zu spät aus der Pause. Pit: „Das geht so nicht weiter. Ihr müsst rechtzeitig von der Pause rauf kommen, sonst müssen wir ständig auf euch warten. Morgen solltet ihr mal mit mir in die Pause kommen. Ich passe auf euch auf.“

Die Präsentation von Arbeiten einzelner Schüler oder Gruppen mit entsprechender Würdigung ist zum Ritual gewachsen. Zuhören, bestätigen, kritisieren – unter dem Mandat der Wertschätzung fördert es Einfühlungsvermögen in individuelle Leistungsmöglichkeiten. Oft gelingt das – wenn nicht, gibt es Mahner, die andere korrigieren. Feste und Feiern sind immer wieder Höhepunkte im Schulalltag. Jedes Kind kann sich einbringen mit seinen Fähigkeiten. Auch hier ist Wertschätzung und gegenseitige Akzeptanz ein Maßstab. Natürlich steht im Hintergrund immer die Mediation der Mitarbeiter.

Immer wieder staune ich über die Gelassenheit der Kinder im Umgang miteinander. Durch das gewohnte Miteinander gibt es kaum Berührungsängste zwischen den Kindern. Die Verschiedenheit ist normal. Entschiedene Ablehnung beobachte ich eher bei Kindern in ähnlichen Entwicklungsphasen, weil sie sich abgrenzen müssen.

Die Säule *Erzählungen* soll noch angesprochen sein. Interessenssamen zu legen ist die Absicht von Erzählungen. Weiß der erzählende Lehrer, was ein Kind aufnimmt? Ich meine nein. Deshalb können verschiedene Kinder teilnehmen und das, was vom Ganzen individuell wichtig ist, in der Arbeit am Detail, nämlich in der Freiarbeit, wieder aufnehmen.

Wir erleben auch den Wunsch nach dem Sein unter Gleichen:

- einmal in der Woche treffen sich Kinder mit der Sonderschullehrerin in einer „Hörgruppe“. Sie kommen aus verschiedenen Klassen und haben Bedarf an zusätzlichen Übungen zur phonologischen Bewusstheit. Dabei beobachten wir immer wieder, dass sich in diesen Gruppen neue Freundschaften bilden und Kinder, die in der Klasse kaum sprechen, überaus mutig werden im Sprechen. Hier sind in einer kleinen Gruppe ähnliche Kinder zusammen und genießen diese Stunde.

- Alle Kinder im vierten Schuljahr wollten unbedingt an einen gemeinsamen Tisch sitzen, weil sie „nur noch kurze Zeit“ beieinander seien, so das Argument.

- Die Realisierung verschiedener Interessen ist möglich – auch in nicht teilbaren Gruppen.

Hinz sieht nicht mehr eine Kombination von Schul- und Sonderpädagogik, sondern die

Synthese von Schul- und Sonderpädagogik

Glücklicherweise gibt es bei uns keine Berührungsängste zwischen diesen Gruppen. Ein reger Austausch fördert den gemeinsamen Blick auf gelungene Inklusion mit z.B. diesen Fragen:

Welche Kinder könnte man in erfolgreichen Kontakt bringen,

welches Material, welche Einführung wäre angezeigt?
 Wie sieht der sonderpädagogische Plan aus, was können wir gemeinsam realisieren?
 Was weiß die Sonderschullehrerin über bestimmte Behinderungen und wie können wir das Verständnis der Kinder dafür fördern?
 Welche Unterstützungsmöglichkeiten gibt es für andere Kinder mit bestimmtem Bedarf (z.B. methodische Variationen beim Lesen lernen).
 Wie sie sicherlich merken, überschreitet das bei Weitem die bisherige Arbeitsplatzbeschreibung der Sonderschullehrerin aber auch der Grundschullehrerin, die als Koordinatorin ein erweitertes Arbeitsfeld beschreitet.
 Befriedigende Ergebnisse sind möglich, wenn alle Beteiligten ein verlässliches Netzwerk pädagogischen Arbeitens bilden.

Schlussbemerkungen

An unserer Schule gelingt Inklusion durch unser offenes Unterrichtskonzept, mit einem ausreichenden Netzwerk von Mitarbeitern, die Inklusion als Haltung verstehen, und durch eine ausreichende finanzielle Ausstattung für verschiedene individuell begründete Maßnahmen.

Nicht nur die methodischen Säulen der Montessoripädagogik bieten ideale Möglichkeiten für einen Unterricht auf dem Weg zur Inklusion, sondern auch das Ziel das darüber steht, nämlich Achtung als Grundhaltung zu erwerben. Das heißt Verantwortung für sein Handeln zu übernehmen, jeder und jede nach seinen oder ihren Möglichkeiten. Und miteinander.

Literatur

Boban, Ines / Hinz, Andreas (2003): Der Index für Inklusion – Eine Möglichkeit zur Selbstevaluation von „Schulen für alle“. In: Feuser, Georg (Hrsg): Integration heute - Perspektiven ihrer Weiterentwicklung in Theorie und Praxis. Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH. S.39-47.
 (Im Internet erhältlich unter <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20German.pdf>)
 Feuser, G. / Meyer, H.: Integrativer Unterricht in der Grundschule. Solms, Jarick Oberbiel 1987.
 Montessori, Maria: „Die Entdeckung des Kindes“ (Hrsg. Oswald /Schulz-Benesch) Freiburg, Herder 1950.
 Hans Wocken: „Qualitätsstufen der Behindertenpolitik und -pädagogik“, Online-Texte der Evangelischen Akademie Bad Boll, 2010
 Eckert, E./ Waldschmidt, I. (Hrsg): „Inklusion: Menschen mit besonderen Bedürfnissen und Montessori-Pädagogik“, LIT Verlag Dr. W. Hopf, Berlin, 2010
 Hinz, R/Walthes R.(Hrsg): „Heterogenität in der Grundschule“, Beltz Verlag, Weinheim Basel 2010
 Onlinedokumente:
http://www.bertelsmann-stiftung.de/bst/de/media/xcms_bst_dms_29959_29960_2.pdf