

Wer sich anpassen muss

Inklusion, Integration, Separation: was die Begriffe unterscheiden, was die Forschung zeigt — und wo Deutschland wirklich steht

Lars Tiedemann

Dipl. Heilpädagoge (FH) · AssistUK

21. August 2026

Arbeitsfassung. Inklusion ist eines der meistgebrauchten und meistmissverstandenen Wörter der Behindertenhilfe. Dieser Text klärt, was es bedeutet und wie es sich von Integration, Separation und Exklusion unterscheidet; er trägt die Forschungslage zusammen — auch zu der Frage, die selten offen gestellt wird: Haben die Mitschülerinnen und Mitschüler ohne Behinderung Nachteile? Er zeigt, wo Deutschland zahlenmäßig steht, und er benennt den blinden Fleck der ganzen Debatte: Menschen mit hohem Unterstützungsbedarf, die nicht lautsprachlich sprechen. Rechtstexte wurden am 21.08.2026 im amtlichen Wortlaut nachgelesen, die Schulstatistik in der Originaltabelle der Kultusministerkonferenz nachgerechnet. Der Text ist Orientierung, keine Rechtsberatung.

Inhalt

1. Zwei Kinder, ein Schuljahr
2. Vier Ordnungen — und der eine Unterschied, auf den es ankommt
3. Was das Recht verlangt
4. Wo Deutschland steht: die Zahlen
5. Was die Forschung zeigt — für Kinder mit Behinderung
6. Und die anderen Kinder? Die Frage, die selten offen gestellt wird
7. Der blinde Fleck: hoher Unterstützungsbedarf und Unterstützte Kommunikation
8. Warum Inklusion ohne Kommunikation nicht funktioniert
9. Inklusion außerhalb der Schule
10. Was daraus für die Praxis folgt
11. Grenzen dieses Textes
12. Fazit in fünf Sätzen
13. Literatur (mit Prüfvermerk)

1. Zwei Kinder, ein Schuljahr

Zwei Kinder, beide sechs Jahre alt, beide mit einer Bewegungsstörung, beide ohne Lautsprache. Das eine wird an der Grundschule um die Ecke eingeschult, das andere an der Förderschule zwei Ortschaften weiter. Der Unterschied liegt nicht in den Kindern. Er liegt im Bundesland, im Schulamt, in der Beratung, die die Eltern bekommen haben, und darin, ob jemand vor Ort weiß, wie man ein Kind unterrichtet, das mit den Augen spricht.

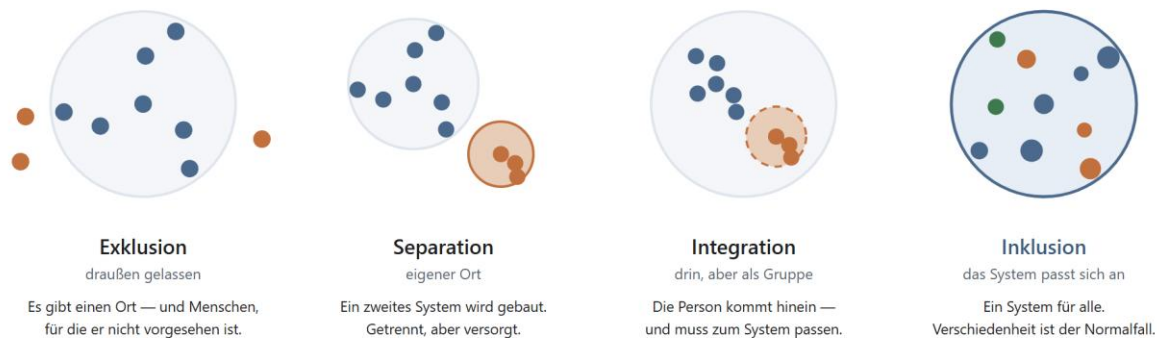
Dieser Text handelt von der Ordnung, die solche Entscheidungen hervorbringt. Er handelt von vier Wörtern, die im Alltag oft gleichbedeutend gebraucht werden und in Wahrheit vier verschiedene Verhältnisse beschreiben — und von der Frage, was die Forschung eigentlich weiß. Nicht: Was wünschen wir uns? Sondern: Was ist gemessen worden, wie gut, und wo hört das Wissen auf?

Vorweg das Ergebnis in einem Satz: Die Forschungslage stützt Inklusion — aber nicht so laut, wie ihre Fürsprecherinnen behaupten, und deutlich mehr, als ihre Gegner einräumen. Die härtesten Befunde sind nicht die zu Leistung und Lernzuwachs. Es sind die Zahlen darüber, wer in Deutschland heute wo lernt.

2. Vier Ordnungen — und der eine Unterschied, auf den es ankommt

Die verbreitete Darstellung zeigt vier Kreise: Exklusion, Separation, Integration, Inklusion. Sie ist nützlich, wenn man weiß, was sie darstellt und was nicht.

Vier Ordnungen — und wo der Unterschied wirklich liegt



Der Unterschied zwischen Integration und Inklusion ist keine Frage des Ortes, sondern der Anpassungsrichtung:
Bei Integration passt sich die Person an das System an — bei Inklusion das System an die Menschen.

Denkmodell, keine historische Abfolge: Alle vier Ordnungen bestehen heute gleichzeitig nebeneinander.

Vier Ordnungen des Zusammenlebens: Exklusion lässt draußen, Separation baut ein zweites System, Integration lässt hinein — unter der Bedingung der Anpassung —, und Inklusion verändert das System selbst. Der Unterschied zwischen Integration und Inklusion ist nicht der Ort, sondern die Richtung der Anpassung.

Exklusion heißt: Es gibt Bildung, und es gibt Menschen, für die sie nicht vorgesehen ist. In Deutschland ist das keine ferne Geschichte. Bis 1992 galten Kinder mit sogenannter geistiger Behinderung in einigen Bundesländern noch als von der Schulpflicht befreit oder „bildungsunfähig“ — das Recht auf Schule galt für sie nicht.

Separation (im Rechtstext der Vereinten Nationen: *segregation*) heißt: Es wird ein zweites System gebaut. Getrennt, aber versorgt — mit eigenen Schulen, eigener Lehrerausbildung, eigenen Lehrplänen. Das ist die deutsche Förderschultradition, und sie ist als Fürsorge gemeint gewesen, nicht als Ausschluss.

Integration heißt: Das Kind kommt in die allgemeine Schule — unter der stillschweigenden Bedingung, dass es dort mitkommt. Das System bleibt, wie es ist; die Person passt sich an.

Inklusion heißt: Das System ändert sich. Nicht das Kind ist das Problem, das gelöst werden muss, sondern die Schule ist der Ort, der so gebaut sein muss, dass verschiedene Kinder in ihm lernen können.

Damit ist der Kern benannt, und er ist keine Geschmacksfrage: **Der Unterschied zwischen Integration und Inklusion ist nicht der Ort, sondern die Richtung der Anpassung.** Der UN-Fachausschuss für die Rechte von Menschen mit Behinderungen hat das 2016 mit ungewöhnlicher Schärfe festgehalten — in einer Passage, die jede Debatte darüber beenden sollte, ob ein gemeinsamer Klassenraum schon Inklusion sei (Allgemeine Bemerkung Nr. 4, Randnummer 11, im amtlichen Wortlaut nachgelesen):

„Integration is the process of placing persons with disabilities in existing mainstream educational institutions with the understanding that they can adjust to the standardized

requirements of such institutions. Inclusion involves a process of systemic reform embodying changes and modifications in content, teaching methods, approaches, structures and strategies in education to overcome barriers ... **Placing students with disabilities within mainstream classes without accompanying structural changes to, for example, organization, curriculum and teaching and learning strategies, does not constitute inclusion.** Furthermore, integration does not automatically guarantee the transition from segregation to inclusion."

Also: Ein Kind in eine Regelklasse zu setzen, ohne dass sich Organisation, Lehrplan und Unterricht ändern, **ist keine Inklusion** – und der Weg von der Sonderschule in die Regelschule führt nicht automatisch zur Inklusion. Beides steht dort, und beides wird in Deutschland regelmäßig überhört.

Drei ehrliche Anmerkungen zu dieser Vier-Kreise-Darstellung, die man kennen sollte, bevor man sie verwendet.

Erstens: Sie ist **kein Zeitstrahl**. Die Grafik legt eine Entwicklungsgeschichte nahe – von der finsternen Exklusion zur hellen Inklusion. Holger Lindemann hat das in einer kritischen Analyse auseinandergenommen: „Es lassen sich jedoch alle Umgangsformen zu jeder Zeit nachweisen. Sie bestehen daher parallel.“ Auch archäologische Befunde belegen, dass Menschen mit Beeinträchtigungen in prähistorischen Gemeinschaften versorgt wurden und dazugehörten – Fürsorge ist keine Erfindung der Moderne, und Ausgrenzung kein überwundenes Stadium. Alle vier Ordnungen existieren heute nebeneinander, oft in derselben Stadt.

Zweitens: Die Stufenfolge geht auf **Alfred Sander** zurück – und bei ihm sind es **fünf** Stufen, nicht vier. Nach der Inklusion folgt bei ihm noch eine „Allgemeine Pädagogik“, in der Vielfalt so selbstverständlich ist, dass sie keinen eigenen Namen mehr braucht.

Drittens: Die bekannte Kugelgrafik stammt nicht, wie oft angenommen, von einer deutschen Kampagne, sondern nach Lindemanns Recherche ursprünglich von der schwedischen Nationalagentur für Bildung; inzwischen kursieren über fünfzig Varianten. Das Schaubild oben ist deshalb eigens für diesen Text gezeichnet.

Und eine vierte Anmerkung, die man in der deutschen Debatte selten hört: Hans Wocken hat davor gewarnt, die Integration abzuwerten, um die Inklusion zu erhöhen. Die begriffliche Lage nennt er „anarchisch: anything goes“. Wer Jahrzehnte gemeinsamen Unterrichts pauschal zur bloßen Vorstufe erklärt, entwertet die Arbeit derer, die ihn gegen Widerstände aufgebaut haben.

3. Was das Recht verlangt

Deutschland hat die UN-Behindertenrechtskonvention 2009 ratifiziert; sie gilt hier als einfaches Bundesrecht und ist bei der Auslegung von Landesschulgesetzen zu berücksichtigen. **Artikel 24 Absatz 1** verpflichtet die Vertragsstaaten, „an inclusive education system at all levels“ zu gewährleisten. Absatz 2 wird konkret: Menschen mit

Behinderungen dürfen „not be excluded from the general education system on the basis of disability“; es sind „reasonable accommodation of the individual's requirements“ — angemessene Vorkehrungen — bereitzustellen, und die nötige Unterstützung ist **innerhalb** des allgemeinen Bildungssystems zu leisten.

Drei Klarstellungen aus der Allgemeinen Bemerkung Nr. 4, alle im amtlichen Wortlaut geprüft, sind für die Praxis folgenreich.

Das Recht gehört dem Kind, nicht den Eltern. Randnummer 10 (a): „education is the right of the individual learner and not, in the case of children, the right of a parent or caregiver. Parental responsibilities in this regard are subordinate to the rights of the child.“ Das schneidet in beide Richtungen: Es begrenzt ein elterliches Wahlrecht zur Förderschule — und es stärkt Eltern, die für die Regelschule kämpfen, weil sie das Recht des Kindes geltend machen, nicht einen eigenen Wunsch.

Nicht getrennt zu werden, ist Teil des Diskriminierungsschutzes. Randnummer 13: „The right to non-discrimination includes the right not to be segregated and to be provided with reasonable accommodation.“ Im selben Zusammenhang nennt der Ausschuss ausdrücklich die zu beseitigenden Barrieren — darunter „communication and linguistic barriers“. Das ist der Punkt, an dem dieser Text später wieder ansetzt (Abschnitt 8).

Angemessene Vorkehrungen gelten sofort. Randnummer 31: „The denial of reasonable accommodation constitutes discrimination and the duty to provide reasonable accommodation is **immediately applicable and not subject to progressive realization**.“ Das ist juristisch der stärkste Satz des ganzen Dokuments: Der Aufbau eines inklusiven Systems darf schrittweise geschehen — die angemessene Vorkehrung für das einzelne Kind nicht. Sie ist heute geschuldet, nicht in der nächsten Legislaturperiode. Und Randnummer 18 benennt, was Ausschluss auch heißen kann: bestimmte Schülerinnen und Schüler als „non-educable“ einzustufen (direkter Ausschluss) oder eine bestandene Aufnahmeprüfung ohne Vorkehrungen zu verlangen (indirekter Ausschluss).

Eine deutsche Übersetzungsfalle gehört dazu: Die amtliche deutsche Fassung des Artikels 24 spricht von einem „integrativen Bildungssystem“. Im englischen Original steht „inclusive“. Wocken hat die konsequente Übersetzung der „inclusive“-Wortfamilie in Integrationsvokabular früh kritisiert. Wer mit der deutschen Fassung argumentiert, argumentiert also mit einem Text, der den Kern der Sache verwischt — im Zweifel gilt der englische Wortlaut.

Und wie steht Deutschland vor diesem Maßstab da? Der UN-Fachausschuss hat es im Oktober 2023 geprüft. In den abschließenden Bemerkungen zeigt er sich besorgt über „the prevalence of special schools and classes“ und über den berichteten **Druck auf Eltern**, ihre Kinder an Förderschulen anzumelden; er kritisiert, manche Behörden verstünden den Elternwunsch nach einer Regelschule als Anzeichen einer „incapability to take care of their child“. Empfohlen wird ein umfassender Plan, „to accelerate the transition from special schooling to inclusive education“, mit Zeitrahmen, Ressourcen und klaren Zuständigkeiten. *(Eine in Zusammenfassungen kursierende Formulierung, Deutschland solle seine*

Förderschulen „zurückfahren“, steht in diesem Dokument nicht — sie stammt aus Bemerkungen zu anderen Staaten.)

4. Wo Deutschland steht: die Zahlen

Zuerst eine Warnung vor der häufigsten Verwechslung dieser Debatte. Es kursieren zwei Arten von Prozentzahlen mit verschiedenen Nennern:

- Der **Inklusionsanteil** misst, wie viele **der Kinder mit Förderbedarf** an allgemeinen Schulen lernen.
- Die **Exklusionsquote** misst, wie viele **aller Schülerinnen und Schüler** an Förderschulen lernen.
- Die **Förderquote** misst, wie vielen Kindern insgesamt ein sonderpädagogischer Förderbedarf zugeschrieben wird.

„44 Prozent werden inklusiv beschult“ klingt nach halbem Erfolg — es ist ein *Anteil*. Die Exklusionsquote sagt, was daraus für das System folgt, und sie bewegt sich kaum.

Die Zahlen für das Schuljahr **2023/24** (Kultusministerkonferenz; in der Originaltabelle nachgerechnet): Von 7.954.997 Schülerinnen und Schülern der Klassen 1 bis 10 haben **608.097** eine sonderpädagogische Förderung. Davon lernen **344.363 an Förderschulen** und **263.734 an allgemeinen Schulen** — ein Inklusionsanteil von **44,1 Prozent**. Die **Förderquote liegt bei 7,50 Prozent**, die **Exklusionsquote bei 4,19 Prozent**.

Die zweite Zahl ist die eigentliche Nachricht. Im Ausgangsjahr 2008/09, dem Jahr der Ratifizierung, lag die Exklusionsquote bei 4,8 Prozent. In vierzehn Jahren ist sie um etwa einen halben Prozentpunkt gesunken. **Der Anteil der Kinder mit Förderbedarf an allgemeinen Schulen ist stark gestiegen — der Anteil der Schülerschaft, der separat unterrichtet wird, fast nicht.** Der Grund ist arithmetisch schlicht: Gleichzeitig wurde deutlich häufiger ein Förderbedarf festgestellt (Förderquote 5,9 → 7,6 Prozent). Es sind also überwiegend zusätzliche Kinder inklusiv beschult worden, nicht die Kinder aus den Förderschulen. *(Für 2022/23 meldet die Bertelsmann Stiftung erstmals seit 2008/09 einen leichten Rückgang der Förderquote — ob das eine Trendwende ist, ist offen.)*

Der Wohnort entscheidet mehr als das Kind. Die Spanne zwischen den Bundesländern ist enorm: Die Exklusionsquote reicht von **0,7 Prozent in Bremen bis 6,4 Prozent in Sachsen-Anhalt** (2022/23) — ein Faktor von mehr als neun. Auch die Förderquote schwankt fast um das Doppelte (Sachsen-Anhalt 9,4 gegenüber Hessen 5,1 Prozent). Dasselbe Kind bekäme also je nach Wohnort mit sehr unterschiedlicher Wahrscheinlichkeit überhaupt einen Förderbedarf zugeschrieben — und mit noch unterschiedlicher Wahrscheinlichkeit einen Platz an einer Förderschule. Bremen hat gezeigt, dass Veränderung möglich ist (von 4,6 auf 0,7 Prozent); in Baden-Württemberg und Rheinland-Pfalz ist die Exklusionsquote seit 2008/09 sogar gestiegen.

Und nun die Zahl, um die es in dieser Reihe geht. Aufgeschlüsselt nach Förderschwerpunkten zeigt die Statistik ein klares Muster: Bei Sehen (48,7 Prozent an

Förderschulen), Hören (47,9) und Sprache (50,0) verteilen sich die Kinder etwa hälftig. Bei körperlicher und motorischer Entwicklung sind es schon 64,3 Prozent. Und beim Förderschwerpunkt **geistige Entwicklung lernen 97.018 von 111.562 Kindern an Förderschulen — 87,0 Prozent**. Nur 13 von 100 dieser Kinder besuchen eine allgemeine Schule.

Das ist der harte Kern des Befundes: **Je höher der Unterstützungsbedarf, desto seltener findet Inklusion statt**. Genau in der Gruppe, in der Unterstützte Kommunikation am häufigsten gebraucht wird, ist die Trennung fast vollständig. Wer über Inklusion in Deutschland spricht, spricht über ein System, das bei leichteren Beeinträchtigungen ungefähr die Hälfte erreicht und bei komplexen Behinderungen fast niemanden.

Was danach kommt, ist ebenfalls dokumentiert. Die Förderschulen verlassen die meisten Jugendlichen ohne anerkannten Schulabschluss: Für das Abgangsjahr 2014 weist eine Auswertung 36.177 Abgängerinnen und Abgänger aus, davon **70,6 Prozent ohne Abschluss**; der Bildungsbericht 2024 nennt für 2022 etwa drei Viertel von rund 32.000 Jugendlichen. Und der Weg in die Werkstatt für Menschen mit Behinderungen ist statistisch bemerkenswert schlecht erfasst — eine bundesweite Quote „von der Förderschule geistige Entwicklung in die Werkstatt“ existiert nicht; die Arbeitsverwaltung kann diesen Übergang nach eigener Darstellung nicht direkt abbilden. Dass die Werkstatt für einen großen Teil dieser Gruppe der Regelweg ist, gilt fachlich als unstrittig — belastbar beziffern lässt es sich nicht. Diese Datenlücke ist selbst ein Befund.

Im europäischen Vergleich ist Deutschland kein Sonderfall der Bedürftigkeit, sondern der Struktur. Norwegen stellt bei 7,8 Prozent der Lernenden einen Förderbedarf fest — eine ähnlich hohe Quote wie Deutschland —, unterrichtet davon aber nur 3,1 Prozent an separaten Schulen. Italien hat seine Sonderschulen bereits 1977 abgeschafft, Portugal 2018 den gemeinsamen Unterricht zum Regelfall gemacht; in beiden Ländern weisen die europäischen Vergleichsdaten praktisch keine separate Beschulung mehr aus. *(Belegbar ist damit die Platzierungsstatistik — geprüfte Wirkungsstudien zu den Folgen dieses Systemwechsel liegen mir nicht vor; wer behauptet, dort lernten alle Kinder nachweislich besser, geht über die Daten hinaus.)* Die hohe Feststellungsquote taugt jedenfalls nicht als Begründung für ein getrenntes System: Norwegen stellt genauso viel fest und trennt trotzdem kaum.

5. Was die Forschung zeigt — für Kinder mit Behinderung

Die methodisch stärkste Arbeit ist eine Metaanalyse von Krämer, Möller und Zimmermann (2021): 40 Studien, 428 Effektstärken, 11.987 Schülerinnen und Schüler mit allgemeinen Lernschwierigkeiten. Zwei Befunde, beide bemerkenswert:

- **Kognitiv:** ein signifikanter kleiner bis mittlerer Vorteil inklusiver gegenüber separierter Beschulung, **d = 0,35**.
- **Psychosozial:** **kein Effekt, d = 0,00**.

Der zweite Befund ist der, der in Sonntagsreden fehlt. Gemeinsamer Unterricht macht Kinder mit Behinderung im Durchschnitt nicht automatisch sozial glücklicher. Ein Review von Ruijs und Peetsma (2009) formuliert es schärfer: Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf haben tendenziell eine „less favourable social position“ als ihre Mitschülerinnen und Mitschüler. Wer ein Kind in eine Regelklasse gibt und erwartet, dass Freundschaften von allein entstehen, wird oft enttäuscht — soziale Teilhabe muss gestaltet werden, sie ergibt sich nicht aus dem Ort.

Und der erste Befund braucht eine ehrliche Einschränkung, die die Autorinnen und Autoren selbst benennen: Im **Querschnitt** schneiden inklusiv beschulte Kinder besser ab — die **Zuwächse über die Zeit** aber waren in beiden Settings ähnlich. Und: „Selection effects cannot be ruled out in general“, denn Kinder werden nicht zufällig auf Schulformen verteilt. Wer an die Regelschule kommt, ist im Mittel nicht dasselbe Kind wie das, das an die Förderschule kommt. Ein Teil des gemessenen Vorsprungs ist deshalb kein Effekt der Schulform, sondern der Auswahl.

Dieselbe Richtung, mit denselben Vorbehalten, zeigen weitere Arbeiten: Für Deutschland verglichen Kocaj und Kolleginnen (2014) auf Basis des IQB-Ländervergleichs Kinder mit Förderbedarf an Regel- und Förderschulen — mit einem Vorteil für die allgemeinen Schulen in Lesen, Zuhören und Mathematik. Eine internationale Übersicht (Hehir u. a. 2016) referiert unter anderem eine Auswertung aus Massachusetts mit über 68.000 Schülerinnen und Schülern, eine Schweizer Längsschnittstudie mit größeren Literacy-Zuwächsen im gemeinsamen Unterricht und eine britische Untersuchung an 46 Jugendlichen mit Down-Syndrom, die inklusiv beschult in Sprache und Schriftsprache Jahre vor der Vergleichsgruppe lagen. *(Dieser Bericht wurde im Auftrag einer Inklusions-Stiftung erstellt und behandelt Selektionseffekte kaum — er trägt die Aussage nur zusammen mit der Metaanalyse.)*

Was man also sagen kann: Es gibt keinen belastbaren Hinweis, dass Kinder mit Behinderung an Förderschulen mehr lernen. Es gibt Hinweise auf das Gegenteil, deren Stärke methodisch unsicher ist. Und es gibt keinen Beleg für den sozialen Automatismus, den sich viele erhoffen.

6. Und die anderen Kinder? Die Frage, die selten offen gestellt wird

Auf Elternabenden wird sie gestellt, in Fachtexten selten: Leiden die Kinder ohne Behinderung darunter? Die Frage ist legitim und sie ist untersucht — besser, als man erwarten würde.

Die einschlägige Metaanalyse stammt von Szumski, Smogorzewska und Karwowski (2017): 47 Studien, 143 Effekte, zusammen fast 4,8 Millionen Lernende. Der Gesamteffekt auf die Leistung der Kinder **ohne** Förderbedarf ist **positiv und signifikant, aber klein: $d = 0,12$** (Konfidenzintervall 0,02–0,23). Rechnet man die stärksten Ausreißer heraus, bleiben

etwa $d = 0,07$ bis $0,08$ — weiterhin positiv. Ein Test auf Publikationsverzerrung ergab keine Hinweise darauf, dass unveröffentlichte negative Studien fehlen.

Damit ist die häufigste Sorge beantwortet: **Im Durchschnitt verlieren die Mitschülerinnen und Mitschüler nichts.** Kein einziger untersuchter Teileffekt war negativ.

Aber der Durchschnitt verbirgt etwas, und Redlichkeit verlangt, es zu nennen. Die Streuung zwischen den Studien ist extrem hoch — der Mittelwert beschreibt hier wenig. Und die Moderatoranalysen zeigen ein Muster: Der positive Effekt findet sich vor allem dort, wo es um **leichteren** Förderbedarf geht ($d = 0,19$), und schrumpft auf null, wo **schwerer** Förderbedarf vorliegt ($d = 0,02$) oder wo Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten in der Klasse sind ($d = 0,06$). Auch im normalen Schulbetrieb ohne begleitendes Projekt liegt der Effekt bei null ($d = 0,06$), während er in Interventionsstudien deutlich wird ($d = 0,18$). Wichtig für die Interpretation: **Keiner dieser Unterschiede wurde statistisch signifikant.** Es sind Muster, keine bewiesenen Differenzen — aber sie zeigen in eine plausible Richtung: Was zählt, ist nicht die Anwesenheit eines Kindes mit Behinderung, sondern was die Schule daraus macht.

Für Deutschland gibt es einen direkten Befund zu den Peers — und er ist unbequem. Labsch und Kolleginnen (2021) werteten Daten des Nationalen Bildungspanels aus: 1.563 Kinder ohne Förderbedarf in 211 Klassen. Beim prosozialem Verhalten fand sich kein Unterschied. Beim Problemverhalten mit Gleichaltrigen schnitten inklusive Klassen **schlechter** ab. Doch dann kommt die Auflösung: Der Effekt **verschwindet**, sobald die sozioökonomische Zusammensetzung der Klasse ins Modell aufgenommen wird — in inklusiven Klassen sitzen deutlich mehr Kinder aus benachteiligten Familien. Nicht die Inklusion erzeugte den Unterschied, sondern die soziale Zusammensetzung, die mit ihr einherging. Der gesamte Klassenkontext erklärte ohnehin nur drei bis vier Prozent der Unterschiede.

Auch die kritischen Arbeiten aus den USA gehören dazu. Fletcher (2010) fand für Klassen mit Kindern mit emotionalen Störungen zunächst einen Rückgang von über zehn Prozent einer Standardabweichung in Lesen und Mathematik — nach Kontrolle von Schul- und Schülermerkmalen blieb noch etwa die Hälfte übrig. Auch das ist ein Lehrstück über Selektion: Die Hälfte des scheinbaren Effekts war Sortierung, nicht Wirkung. Die Übersicht von Hehir und Kolleginnen ordnet solche Befunde so ein, dass die kleinen negativen Effekte vor allem in Klassen mit **mehreren** Kindern mit schweren emotional-sozialen Störungen auftraten — ein einzelnes Kind verschlechterte die Ergebnisse nicht. Und sie enthält den Satz, den man sich merken sollte: „differences between schools were much larger than differences between inclusive and non-inclusive classrooms within those schools.“ Die Schule, in die ein Kind geht, macht mehr aus als die Frage, ob in seiner Klasse ein Kind mit Behinderung sitzt.

Die redlichste Zusammenfassung lautet deshalb nicht „Inklusion nützt allen“, sondern: **Die Kinder ohne Behinderung verlieren nichts. Ob sie gewinnen, hängt von Ausstattung, Klassenzusammensetzung und Unterrichtsqualität ab.** Wer

Inklusion ohne Ressourcen macht und dann auf die Ergebnisse zeigt, hat nicht die Inklusion widerlegt, sondern die eigene Umsetzung.

7. Der blinde Fleck: hoher Unterstützungsbedarf und Unterstützte Kommunikation

Jetzt die unangenehme Wahrheit über die eben zitierte Forschung: **Die Menschen, um die es in dieser Reihe geht, kommen darin fast nicht vor.**

Die große Metaanalyse zur Wirksamkeit betrifft Kinder mit „allgemeinen Lernschwierigkeiten“. Kinder mit komplexer Behinderung, hohem Unterstützungsbedarf und ohne Lautsprache sind in diesem Korpus strukturell nicht enthalten. Für sie gibt es keine Metaanalyse mit Effektstärken, keinen belastbaren Gruppenvergleich inklusiv gegen Förderschule.

Was es gibt, ist eine systematische Übersicht zur Unterstützten Kommunikation im inklusiven Unterricht (O'Regan Kleinert u. a. 2023). Ihre Bilanz ist ernüchternd: Von 302 gesichteten Arbeiten erfüllten **17** die Kriterien, davon **14 Einzelfallstudien**. Alle berichteten positive Ergebnisse – aber weniger als die Hälfte prüfte, ob die Fortschritte über die Trainingssituation hinaus trugen, und die meisten setzten Maßnahmenbündel ein, sodass sich nicht sagen lässt, was genau gewirkt hat. Die Autorinnen und Autoren fordern ausdrücklich weitere Forschung.

Man muss das nüchtern aussprechen: **Für die Gruppe, die am stärksten separiert wird – 87 Prozent im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung –, ist die Frage, wie gemeinsamer Unterricht gelingt, am schlechtesten erforscht.** Das ist keine Nebensächlichkeit, sondern das strukturelle Muster dieser ganzen Reihe: Je komplexer der Unterstützungsbedarf, desto dünner die Datenlage, desto größer der Ermessensspielraum derer, die entscheiden – und desto häufiger entscheidet Gewohnheit statt Evidenz.

Aus dieser Lücke folgt nicht, dass gemeinsamer Unterricht bei hohem Unterstützungsbedarf nicht funktioniert. Sie folgt daraus, dass er kaum untersucht wurde. Fehlende Evidenz ist kein Gegenbeweis – sie ist ein Auftrag. Und rechtlich ändert sie nichts: Das Recht auf Nichtaussonderung hängt nicht davon ab, ob eine Metaanalyse vorliegt.

8. Warum Inklusion ohne Kommunikation nicht funktioniert

Hier liegt der fachliche Beitrag, den die Unterstützte Kommunikation zu dieser Debatte zu leisten hat – und er ist mehr als ein Zusatz.

Teilhabe besteht, wie der Teilhabe-Text dieser Reihe ausführt, aus zwei Hälften: **Anwesenheit und Beteiligtsein**. Anwesenheit ist notwendig, aber nicht hinreichend. Genau an dieser Nahtstelle entscheidet sich Inklusion für Menschen ohne Lautsprache: Ein Kind, das im Klassenraum sitzt, aber keine Möglichkeit hat, eine Frage zu stellen, eine

Antwort zu geben, zu widersprechen oder in der Pause etwas zu verabreden, ist anwesend — beteiligt ist es nicht. Es ist der Unterschied zwischen einem Platz und einer Stimme.

Der UN-Fachausschuss hat das mitgedacht: Zu den Barrieren, die zu beseitigen sind, zählt er ausdrücklich „**communication and linguistic barriers**“ (Randnummer 13). Damit lässt sich der Bogen schließen: Die Kommunikationsform eines Kindes — Talker, Tafel, Augensteuerung, Gebärden — ist keine Sonderausstattung, sondern die **angemessene Vorkehrung**, ohne die der Zugang zur Bildung leerläuft. Und für angemessene Vorkehrungen gilt Randnummer 31: Ihre Verweigerung ist Diskriminierung, und die Pflicht dazu ist **sofort anwendbar**. Wer ein Kind ohne funktionierende Kommunikationsform in eine Regelklasse setzt, erfüllt keine Rechtspflicht — er verlagert nur den Ort des Ausschlusses.

Praktisch heißt Inklusion mit Unterstützter Kommunikation viererlei.

Erstens: Das Vokabular muss vor der Stunde da sein. Der Themenwortschatz eines Unterrichtsfachs — Bruchrechnung, Wasserkreislauf, Weimarer Republik — muss auf dem Gerät sein, bevor die Stunde beginnt, nicht danach. Wer erst in der Stunde merkt, dass die nötigen Wörter fehlen, hat das Kind zur Zuschauerin gemacht.

Zweitens: Die Mitschülerinnen und Mitschüler sind die wichtigsten Kommunikationspartner — wenn man sie einweiht. Kinder lernen den Umgang mit einem Talker schneller als Erwachsene, wenn ihnen jemand zeigt, wie er funktioniert und wie lange eine Antwort dauert. Genau hier liegt übrigens der plausibelste Mechanismus für den kleinen positiven Peer-Effekt aus Abschnitt 6: Eine Klasse, in der man lernt zu warten, genau zuzuhören und Verständigung herzustellen, ist für alle eine gute Klasse.

Drittens: Die Erwachsenen müssen die Sprache modellieren. Niemand lernt eine Sprache, die er nie benutzt sieht. Wer ein Kind mit Symbolen sprechen lassen will, muss selbst mit Symbolen sprechen — im Unterricht, nicht nur in der Fördereinheit.

Viertens: Der Pausenhof ist die ehrlichste Messgröße. Wer wissen will, ob Inklusion an einer Schule gelingt, schaut nicht in die Klassenarbeit, sondern auf die Pause. Dort zeigt sich, ob ein Kind Freundinnen hat oder nur Betreuung — und dort erklärt sich der Nullbefund zur psychosozialen Wirkung aus Abschnitt 5: Was niemand gestaltet, geschieht nicht.

Und noch ein Punkt, der die Schulbegleitung betrifft und ausführlich im Bildungsassistenz-Text dieser Reihe steht: Eine Assistenzkraft, die dolmetscht, wo das Kind selbst sprechen könnte, ist gut gemeint und wirkt gegen die Inklusion. Die Aufgabe ist, sich überflüssig zu machen — so nah wie nötig, so fern wie möglich.

9. Inklusion außerhalb der Schule

Inklusion endet nicht mit der Schulzeit, auch wenn die Debatte fast nur dort stattfindet. Ein paar Zahlen aus den anderen Lebensbereichen — sie sind für diese Reihe die eigentliche Fortsetzung.

Arbeit. Rund 267.000 Menschen arbeiten in Werkstätten für Menschen mit Behinderungen. Die Übergangsquote aus dem Arbeitsbereich auf den allgemeinen Arbeitsmarkt lag zuletzt bei **0,35 Prozent im Jahr**; das Budget für Arbeit nutzen knapp 3.900 Personen. Wer einmal in der Werkstatt ist, bleibt fast immer dort — ausführlich im Arbeit-Text dieser Reihe.

Wohnen. Hier bewegt sich etwas: Rund 190.700 Menschen leben in besonderen Wohnformen, während gut 301.500 Assistenzleistungen außerhalb solcher Einrichtungen erhalten — eine Ambulantisierungsquote von etwa 61 Prozent, mit steigender Tendenz. Von allen Bereichen ist das derjenige, in dem der Umbau am weitesten gediehen ist.

Frühe Bildung. In Kitas ist das Bild uneinheitlich; die Bereitschaft, Kinder mit Eingliederungshilfe aufzunehmen, schwankt zwischen den Ländern erheblich. *(Die mir vorliegenden Zahlen stammen aus zweiter Hand und sind hier bewusst nur qualitativ wiedergegeben.)*

Freizeit und Verein. Eine belastbare bundesweite Zahl dazu, wie viele Menschen mit Behinderungen in Vereinen, Chören oder Sportgruppen mitmachen, ist nicht auffindbar. Auch das ist ein Befund: Was nicht gezählt wird, taucht in keiner Zielvereinbarung auf.

Für das Gesamtbild lohnt der Blick in den letzten Teilhabebericht der Bundesregierung (2021): Erwerbstätigkeit, Alleinleben und Einsamkeit unterscheiden sich deutlich zwischen Menschen mit und ohne Beeinträchtigungen. *(Die Einzelwerte habe ich nicht am Originalbericht geprüft und zitiere sie deshalb hier nicht.)*

10. Was daraus für die Praxis folgt

Der Ort ist die Voraussetzung, nicht das Ziel. Ein gemeinsamer Klassenraum ohne veränderten Unterricht ist laut UN-Ausschuss ausdrücklich keine Inklusion. Wer die Debatte auf „Regelschule oder Förderschule“ verkürzt, verhandelt die falsche Frage.

Fragen Sie nach der Anpassungsrichtung. Die praktischste Prüffrage, die dieser Text zu bieten hat, lautet bei jedem Konzept, jedem Gespräch, jedem Bescheid: *Wer muss sich hier anpassen — das Kind oder das System?* Die Antwort ordnet fast jede Situation korrekt ein.

Ressourcen sind keine Nebenbedingung. Die Forschung zeigt Vorteile dort, wo Inklusion gestaltet wird, und Nullbefunde dort, wo sie nur stattfindet. Wer Inklusion ohne Personal, ohne Fortbildung und ohne Hilfsmittel verordnet, produziert die Gegenbeweise, mit denen sie später bestritten wird.

Kommunikation zuerst. Für Menschen ohne Lautsprache ist die Kommunikationsform die Eintrittskarte, nicht das Zubehör. Sie gehört in den Antrag, in den Förderplan und in den Gesamtplan — und rechtlich ist ihre Verweigerung nach der Lesart des UN-Ausschusses Diskriminierung.

Soziale Teilhabe muss gestaltet werden. Der Nullbefund zur psychosozialen Wirkung ist die wichtigste Praxisbotschaft dieses Textes: Freundschaften entstehen nicht durch Anwesenheit. Sie brauchen gemeinsame Aktivitäten, eingeweihte Peers, erreichbare Wörter und Erwachsene, die sich zurückziehen können.

11. Grenzen dieses Textes

Dieser Text ist eine Zusammenschau, keine eigene Untersuchung. Drei Grenzen sind ausdrücklich zu benennen.

Die Datenlage zur Zielgruppe dieser Reihe ist dünn (Abschnitt 7). Alles, was hier über Wirkungen gesagt wird, stammt aus Studien, in denen Menschen mit hohem Unterstützungsbedarf und ohne Lautsprache kaum vertreten sind. Übertragungen auf diese Gruppe sind Plausibilitätsschlüsse, keine Befunde.

Selektionseffekte durchziehen die gesamte Forschung. Kinder werden nicht zufällig auf Schulformen verteilt; Längsschnitte sind selten, randomisierte Studien aus guten Gründen unmöglich. Die vorsichtigste Lesart der Befunde ist deshalb die richtige.

Einige Zahlen sind Momentaufnahmen oder zweiter Hand. Die Schulstatistik 2023/24 und die Rechtstexte habe ich im Original geprüft; bei einzelnen Angaben zu Kita, Teilhabebericht und Übergängen war das nicht möglich — sie sind im Literaturverzeichnis entsprechend gekennzeichnet. Die Zahlen ändern sich jährlich; die Größenordnungen bleiben.

12. Fazit in fünf Sätzen

Inklusion unterscheidet sich von Integration nicht durch den Ort, sondern durch die Richtung der Anpassung — und der UN-Fachausschuss hält ausdrücklich fest, dass ein Platz in der Regelklasse ohne Veränderung von Organisation, Lehrplan und Unterricht **keine** Inklusion ist. Die Forschung stützt gemeinsamen Unterricht vorsichtig: kognitiv ein kleiner bis mittlerer Vorteil für Kinder mit Behinderung, für die Mitschülerinnen und Mitschüler im Durchschnitt ein kleiner positiver, jedenfalls kein negativer Effekt — psychosozial jedoch kein Automatismus, und Selektionseffekte lassen sich nirgends ausschließen. In Deutschland ist der Anteil inklusiv beschulter Kinder gestiegen, die Exklusionsquote in vierzehn Jahren aber nur um etwa einen halben Prozentpunkt gesunken; im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung lernen weiterhin 87 Prozent an Förderschulen, und der Wohnort entscheidet stärker als das Kind. Ausgerechnet für diese Gruppe ist die Forschungslage am dünnsten — 17 Studien, überwiegend Einzelfälle —, was kein Gegenbeweis ist, sondern ein Auftrag. Und

für Menschen ohne Lautsprache entscheidet sich Inklusion an der Kommunikation: Die Kommunikationsform ist die angemessene Vorkehrung, ohne die ein Platz im Klassenraum nur ein anderer Ort des Ausschlusses ist.

13. Literatur (mit Prüfvermerk)

Zweistufiger Prüfvermerk: ✓ = im Volltext oder amtlichen Wortlaut selbst gelesen · ◦ = nur Abstract, Zusammenfassung oder Sekundärzitat; im Text entsprechend vorsichtig verwendet.

1. ✓ **UN-Behindertenrechtskonvention, Art. 24** (englischer Vertragstext, gelesen am 21.08.2026) — inklusives Bildungssystem auf allen Ebenen; kein Ausschluss aus dem allgemeinen Bildungssystem aufgrund von Behinderung; angemessene Vorkehrungen; Unterstützung **innerhalb** des allgemeinen Systems. △ Die amtliche deutsche Fassung übersetzt „inclusive“ als „integrativ“ — im Zweifel gilt das Original.
2. ✓ **UN-Fachausschuss für die Rechte von Menschen mit Behinderungen (2016).** Allgemeine Bemerkung Nr. 4 zum Recht auf inklusive Bildung (CRPD/C/GC/4, 25.11.2016). Wörtlich geprüft: **Rn. 10 (a)** (Recht des Kindes, nicht der Eltern), **Rn. 11** (Unterscheidung exclusion/segregation/integration/inclusion; „does not constitute inclusion“), **Rn. 13** (Recht, nicht segregiert zu werden; ausdrücklich „communication and linguistic barriers“), **Rn. 18** („non-educable“; indirekter Ausschluss), **Rn. 31** (Verweigerung angemessener Vorkehrungen ist Diskriminierung; Pflicht **sofort** anwendbar).
3. ✓ **UN-Fachausschuss (2023).** Abschließende Bemerkungen zum zweiten und dritten Staatenbericht Deutschlands (CRPD/C/DEU/CO/2-3, 03.10.2023), Rn. 53–54 — Sorge über das Vorherrschen von Förderschulen und über Druck auf Eltern; Empfehlung eines Plans zur Beschleunigung des Übergangs mit Zeitrahmen und Ressourcen. △ Die kursierende Formulierung „scale down segregated schools“ gehört **nicht** zu Deutschland.
4. ✓ **Kultusministerkonferenz (2024).** Sonderpädagogische Förderung in Schulen 2023/2024 (Dokumentation, Stand 11.10.2024). In der Originaltabelle „Quoten D“ nachgerechnet: 608.097 Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischer Förderung (344.363 Förderschulen / 263.734 allgemeine Schulen), Inklusionsanteil 44,1 %, **Förderquote 7,50 %**, **Exklusionsquote 4,19 %**; Förderschwerpunkt geistige Entwicklung 97.018 von 111.562 = **87,0 % an Förderschulen**; Sehen 48,7 %, Hören 47,9 %, Sprache 50,0 %, körperlich-motorisch 64,3 %. (Ohne Saarland bei den allgemeinen Schulen.)
5. ✓ **Bertelsmann Stiftung (2024).** Status quo: Inklusion an Deutschlands Schulen (Factsheet zum Schuljahr 2022/23). Definitionen von Förder-, Exklusions- und Inklusionsquote; Länderspanne der Exklusionsquote **0,7 % (Bremen) bis 6,4 % (Sachsen-Anhalt)**; Ausgangswerte 2008/09 (5,9 / 4,8 / 1,1 %); erstmaliger leichter Rückgang der Förderquote.
6. ✓ **Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2024).** Bildung in Deutschland kompakt 2024 — Förderquote 7,5 %, 4,2 % an Förderschulen, 2.795 Förderschulen (2008: 3.330); rund 32.000 Förderschulabgänge 2022, etwa drei Viertel ohne Abschluss. △ Der Satz ist grammatisch zweideutig; hier in der durch andere Quellen gestützten Lesart wiedergegeben.
7. ✓ **Jochmaring, J. (2019).** Übergänge von Förderschulen in Arbeit. *Zeitschrift für Pädagogik* 65, 335–354 — Abgangsjahr 2014: 36.177 Abgängerinnen und Abgänger, **70,6 % ohne anerkannten Abschluss**; ausdrücklich: Die Arbeitsverwaltungsstatistik kann den Übergang Schule → Werkstatt nicht direkt abbilden.
8. ✓ **Krämer, S., Möller, J. & Zimmermann, F. (2021).** Inclusive Education of Students With General Learning Difficulties: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research* 91(3), 432–478

- $k = 40$, 428 Effektstärken, $N = 11.987$; **kognitiv $d = 0,35$, psychosozial $d = 0,00$** ; im Längsschnitt ähnliche Zuwächse in beiden Settings; „selection effects cannot be ruled out“.
9. ✓ **Szumski, G., Smogorzewska, J. & Karwowski, M. (2017).** Academic achievement of students without special educational needs in inclusive classrooms: A meta-analysis. *Educational Research Review* 21, 33–54 — 47 Studien, 143 Effekte, fast 4,8 Mio. Lernende; **$d = 0,12$** (KI 0,02–0,23), ausreißerbereinigt $\approx 0,07$ –0,08; Moderatormuster (leichter Förderbedarf 0,19 / schwerer 0,02; ohne Verhaltensstörungen 0,19 / mit 0,06) — **kein Moderatorkontrast signifikant**; keine Hinweise auf Publikationsverzerrung.
 10. ✓ **Labsch, A., Nusser, L., Schmitt, M. & Schüpbach, M. (2021).** Gemeinsam lernen, miteinander teilen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 24, 525–543 — NEPS, 1.563 Kinder ohne Förderbedarf in 211 Klassen; kein Unterschied im prosozialem Verhalten, mehr Problemverhalten in inklusiven Klassen — der Effekt **verschwindet** bei Kontrolle der sozioökonomischen Klassenzusammensetzung.
 11. ✓ **Hehir, T., Grindal, T., Freeman, B., Lamoreau, R., Borquaye, Y. & Burke, S. (2016).** A Summary of the Evidence on Inclusive Education. Abt Associates / Instituto Alana — Sekundärreferate mehrerer Primärstudien (Massachusetts, Schweiz, Down-Syndrom-Kohorte); „differences between schools were much larger than differences between inclusive and non-inclusive classrooms“. Δ Advocacy-nah, behandelt Selektionseffekte kaum; hier nur zusammen mit Eintrag 8 verwendet.
 12. ✓ **Lindemann, H. (2018).** Visuelle Darstellungsformen und historische Einordnung der Inklusion — eine kritische Analyse. *Zeitschrift für Heilpädagogik* 69(12), 560–568 — „alle Umgangsformen zu jeder Zeit ... bestehen daher parallel“; Herkunft der Kugelgrafik (schwedische Bildungsagentur, publiziert 2013), über fünfzig Varianten; Sander mit **fünf** Stufen. Sander (2002/2004) selbst: $\circ$ nur über Lindemann zitiert.
 13. ✓ **Wocken, H. (2009).** Inklusion & Integration — Warnung vor der Abwertung der Integration; „anarchisch: anything goes“; Kritik an der deutschen Übersetzung der UN-Konvention.
 14. $\circ$ **O'Regan Kleinert, J., Kearns, J. F., Page, J. L. & Kleinert, H. L. (2023).** Promising Strategies for Teaching Augmentative and Alternative Communication in Inclusive Educational Settings: A Systematic Review. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools* 54(4), 1333–1357 — 302 gesichtete Arbeiten, **17 eingeschlossen, davon 14 Einzelfalldesigns**; weniger als die Hälfte prüfte Generalisierung. (Abstract im Wortlaut gesehen, Volltext hinter Bezahlschranke.)
 15. $\circ$ **Ruijs, N. M. & Peetsma, T. T. D. (2009).** Effects of inclusion on students with and without special educational needs reviewed. *Educational Research Review* 4(2), 67–79 — neutrale bis positive Effekte; Kinder mit Förderbedarf haben eine „less favourable social position“. (Abstract gesehen.)
 16. $\circ$ **Kocaj, A., Kuhl, P., Kroth, A. J., Pant, H. A. & Stanat, P. (2014).** Wo lernen Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf besser? *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 66(2), 165–191 — IQB-Ländervergleich, Propensity-Score-Matching; Befundrichtung zugunsten allgemeiner Schulen. (Zitation verifiziert, Volltext hinter Bezahlschranke — die kursierenden Punktwerte werden hier bewusst nicht wiedergegeben.)
 17. $\circ$ **Fletcher, J. M. (2010).** Spillover effects of inclusion of classmates with emotional problems on test scores in early elementary school. *Journal of Policy Analysis and Management* 29(1), 69–83 — negativer Effekt, der sich nach Kontrolle von Schul- und Schülermerkmalen etwa halbiert. (Sekundär zitiert, u. a. über Eintrag 11.)
 18. ✓ **Europäische Agentur für sonderpädagogischen Förderbedarf und inklusive Bildung, Länderdatentabellen 2022/23** — Deutschland: rund die Hälfte der Lernenden mit Förderbedarf in separaten Schulen; **Norwegen 7,8 % Feststellungsquote, aber nur 3,1 %**

separat; Italien und Portugal praktisch ohne separate Sonderschulen. Δ Andere Bezugsgröße (ISCED-Stufen) als die deutsche Schulstatistik — nicht direkt vergleichbar. Zu den **Folgen** dieser Systemwechsel liegen keine geprüften Wirkungsstudien vor.

19. ○ **BAGüS/con_sens (2025)**. Kennzahlenvergleich Eingliederungshilfe, Berichtsjahr 2024 — 190.704 Personen in besonderen Wohnformen, 301.498 mit Assistenz außerhalb (Ambulantisierungsquote rund 61 %), 267.414 Werkstattbeschäftigte, Budget für Arbeit 3.923 Personen. (*Über eine Zusammenfassung bezogen.*)
20. ✓ **Engels, D. u. a. (2024)**. Fachbeitrag zur Werkstättenstudie (reha-recht.de, D4-2024) auf Basis des BMAS-Forschungsberichts 626 — Übergangsquote aus dem Arbeitsbereich **0,26 % (2015) → 0,35 % (2019)**.
21. ✓ **Tiedemann, L. (2026)**. Dabei sein ist nicht dabei sein. AssistUK-Grundlagentext — Anwesenheit und Beteiligtsein als die zwei Hälften der Teilhabe; Grundlage von Abschnitt 8. (*Hausintern; Quellenapparat dort.*)
22. ✓ **Tiedemann, L. (2026)**. Verwahrt, gefördert, gefragt. AssistUK-Grundlagentext — 120 Jahre Paradigmen der Behindertenhilfe; historische Einordnung zu Abschnitt 2. (*Hausintern; Quellenapparat dort.*)
23. ✓ **Tiedemann, L. (2026)**. Mitreden im Klassenzimmer · So nah wie nötig, so fern wie möglich · Arbeit ist mehr als Lohn. AssistUK-Grundlagentexte — Unterricht, Schulbegleitung und Arbeitsleben; Anschlussstellen zu den Abschnitten 8 bis 10. (*Hausintern; Quellenapparat dort.*)

Die fachliche Position, Auswahl und Verantwortung liegen bei mir. — L. T.