

Ambulante und mobile Förderung – Möglichkeiten und Perspektiven

In der Frühförderung bei Kindern von 0 - 6 Jahren ebenso wie in der Förderung von Schulkindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf setzen sich drei wesentliche Prinzipien in der Entwicklung von Systemen und institutionellen Strukturen zunehmend durch: Die Regionalisierung, die Dezentralisierung als auch die Individualisierung von Beratungs- und Fördermaßnahmen. Dem Grundanliegen der ambulanten und mobilen Förderung unterliegen ebenfalls diese Leitideen. Es geht darum die Förderangebote stärker zu regionalisieren, um eine weitestgehend wohnortnahe Förderung zu gewährleisten, die verschiedenen in einem Förderprozess involvierten Disziplinen und Fachgebiete im Interesse des Klienten stärker zu vernetzen und empfohlene Förderkonzepte auf die individuellen Bedürfnisse der Betroffenen abzustimmen. Ambulante und mobile Förderkonzepte haben keine reine „Komm“-Struktur, sondern bieten die Möglichkeit in die Lebenswelt und damit in die systemischen Bedingungsfelder von Beeinträchtigungen und Behinderungen direkt einzublicken und einzuwirken.

Unter Punkt 1 und 2 wird zunächst auf einige Spezifika in den Entwicklungen der beiden Förderbereiche Frühförderung und Schule eingegangen. Dazu werden jeweils die grundlegenden Modelle und Konzepte der ambulanten bzw. mobilen Förderung kurz dargestellt, deren Relevanz in der aktuellen Debatte der Entwicklung von Sonder- und Integrationspädagogik beleuchtet und abschließend unter Punkt 3 einige resultierende Überlegungen für die Ausgestaltung im Bundesland Sachsen-Anhalt gemacht.

1. Ambulante und mobile Ansätze in der Frühförderung

Bei der Übersicht über die Frühfördereinrichtungen in Deutschland, auf der Basis des offiziellen vom Bundesministerium für Arbeit und Sozialordnung erstellten Verzeichnis der Frühförderstellen in der Bundesrepublik, fallen im wesentlichen vier stark voneinander abweichende Merkmale auf. Es gibt eine deutliche *quantitative Differenz* im Angebot. So hat bspw. der Postleitzahlenbereich 1 insgesamt zwar 93 Frühförderstellen vorzuweisen, davon befinden sich jedoch schon 45 im Stadtgebiet von Berlin. Der Postleitzahlenbereich 7 (Schwerpunkt Baden Württemberg) und der Bereich mit der Postleitzahlennummer 8 (im Zentrum das Bundesland Bayern) und 4 (Nordrhein-Westfalen) haben die größte quantitative Angebotsstruktur aufzuweisen. Sachsen-Anhalt, das sich in dem Grenzbereich zwischen den Postleitzahlen 2, 3 und 0 rekrutiert, weist insgesamt nur 30 Frühförderstellen in dem Bundesverzeichnis aus. Das verweist meines Erachtens auf ein deutliches Entwicklungspotential, welches noch nicht ausreichend erkannt scheint. Trotz der geringen Anzahl stellen diese Frühförderangebote ein relativ flächendeckendes, ausgewogen auf die Kreise ausgeweitetes Netz für Sachsen-Anhalt dar. Neben der quantitativen lässt sich eine deutliche *Differenz in den Angebots- und Organisationsstrukturen* erkennen. Einerseits finden sich in dem Verzeichnis interdisziplinäre Frühförderstellen und sozialpädiatrische Zentren, die von der Früherkennung über die Beratung bis zur ambulanten oder mobilen Frühförderung im Angebot haben. Daneben werden aber auch reine Beratungsstellen verschiedenster Trägervereine aufgelistet und sogar einige Kindertagesstätten, welche lediglich interne Beratung für die Familien der von ihnen betreuten Kinder anbieten. In Sachsen-Anhalt gibt es neben einem Sozialpädiatrischen Zentrum in Halle am St. Barbara Krankenhaus und einem in Magdeburg, insgesamt 15 verzeichnete Frühförderstellen und 11 Integrative Kindertageseinrichtungen, sowie 2 Landesbildungszentren, die Angebote im Bereich der Frühförderung machen. Die Mehrzahl gibt an ambulant und mobil tätig zu sein und einige verweisen auch auf die Möglichkeit einer teilstationären Aufnahme. Unter den Trägern fällt besonders die Lebenshilfe zahlenmäßig auf.

Weitere Ebenen in der sich Differenzen auftun, liegt in *den therapeutischen Angebotsformen und der dort tätigen Fachkräfte*. Es arbeiten vorwiegend alle in interdisziplinären Teams, jedoch gibt es einen großen Unterschied in der Spannbreite der Professionen. Darauf kann an dieser Stelle nicht vertieft eingegangen werden¹. Insgesamt kann hier im Bereich Frühförderung ein erhebliches Entwicklungsdefizit im Vergleich zu anderen Bundesländern festgestellt werden. Von einem flächendeckenden Angebot zur Gewährleistung einer ganzheitlichen, interdisziplinären und vernetzten Frühförderung ist Sachsen-Anhalt an vielen Stellen weit entfernt. Zahlreiche Einrichtungen klagen insbesondere über die ungenügende Zahl der Mitarbeiter, um eine mobile Frühförderung im Interesse der geforderten Familienorientierung aufzubauen und eine langfristige, kontinuierliche, systembezogene Entwicklungsbegleitung zu sichern. In den vergangenen Jahren lassen sich drei wesentliche Entwicklungsschritte in der Frühförderung erkennen:

<i>Traditionelles Vorgehen</i>	<i>Weiterentwicklung</i>
Defizitorientierung	Ressourcen-/Kompetenzorientierung
Fokus: Behinderung	Fokus: System (Kind, Familie, Umwelt)
Laien-/Kotherapeutenmodell in der Zusammenarbeit mit Eltern	Kompetenz-/Kooperationsmodell in der Zusammenarbeit mit Eltern

Innerhalb stationärer, teilstationärer und auch häufig im Rahmen von ambulanten Förderkonzepten sind die Möglichkeiten des Einblicks und der Einwirkung auf die entwicklungshemmenden oder -beeinträchtigenden Faktoren begrenzt, wohingegen die mobile Frühförderung hier deutlich effektivere Perspektiven bietet. Die Wirksamkeit von Frühintervention mit konsequenter Elternberatung und -begleitung bei Risikokindern wurde in zahlreichen nationalen und internationalen Langzeitstudien nachgewiesen.

In einigen Bundesländern gibt es bereits ein breites Angebot an mobiler Frühförderung. Diese Angebote sind aus der Sicht betroffener Familien unverzichtbar. Nach Überzeugung der Landesarbeitsgemeinschaft „Gemeinsam leben – Gemeinsam lernen“ (Bayern) verstehen sich jedoch viele dieser Frühförderstellen als „Zuliefererbetriebe“ für die Sondereinrichtungen in gleicher Trägerschaft. Darum fordert diese Elternvereinigung interdisziplinäre und finanziell als auch personell von Trägerschaften unabhängige Frühförderstellen.

Bislang gibt es auf der Basis der sachsen-anhaltinischen Rechtslage (siehe Kinderbetreuungsverordnung) einen unmittelbaren Rechtsanspruch auf einen Kindergartenplatz in einer integrativen Einrichtung, ein Recht auf einen Kindergartenplatz am Wohnort gibt es jedoch generell nicht. Das kann dazu führen, dass Kindertageseinrichtungen Familien mit behinderten Kindern an Einrichtungen verweisen, die zwar bereits auf eine längere Erfahrung mit der gemeinsamen Erziehung zurückblicken können, jedoch nicht im direkten Wohnumfeld der Familien liegen. Bislang scheint es noch an Unterstützungssystemen für die Gemeinsame Erziehung, wie Beratung, Aus- und Fortbildung, Supervision und ambulante Sonderpädagogik für den Bereich der Kindertagesstätten zu fehlen. Erfolgversprechend könnte die Einrichtung von Koordinationsstellen für die integrative Erziehung sein, welche gleichsam auch die Aufgabe der Koordination der verschiedenen Frühfördermaßnahmen und -angebote steuern könnten. Dies sollte auf jeden Fall Aufgabe der auszuweitenden Frühförderstellen sein, kann jedoch auch in dem Aufgabenbereich von Beratungsstellen und Sonderpädagogischen Förderzentren angegliedert sein. Es gilt den Anspruch auf wohnortnahe Integration zu verwirklichen, indem man dazu beiträgt, dass insbesondere für Kinder mit Behinderungen unzumutbare Wegstrecken vermieden werden und somit eine individuelle Entwicklungsförderung ohne soziale Ausgrenzung ermöglicht wird.

¹ Das Informationsmaterial steht auf der Homepage des Bundesministeriums für Arbeit und Sozialordnung BMA zur Verfügung.

2. Ambulante und mobile Förderung im Bildungswesen

In der Koalitionsvereinbarung der neuen Landesregierung in Sachsen-Anhalt heißt es: „Sonderschulen, Integrative Schulen und Sonderschulen, die zu Förderzentren entwickelt werden sollen, bilden keinen Gegensatz, sondern ergänzen einander angesichts der vielfältigen Formen des jeweiligen Förderbedarfs. Jede sonderpädagogische Förderung hat das Ziel einer möglichst umfassenden, lebenslangen Integration. Die Entscheidung, ob eine sonderpädagogische Förderung an einem Förderzentrum oder integrativ an einer anderen allgemein bildenden Schule erfolgen soll, muss im Interesse der Kinder streng fachlich nach dem individuellen Förderbedarf - und nicht nach ideologischen Gesichtspunkten - getroffen werden.“ Im Weiteren heißt es: „Sonderpädagogische Beratungsstellen sind bedarfsgerecht auszubauen.“

Bereits seit Anfang der 90er Jahre gibt es so genannte Sonderpädagogische Förderzentren in verschiedenen Bundesländern (vgl. SANDER 2003, 47). Es gibt keine allgemeingültige Definition und Bestimmung eines „Förderzentrums“. Vielmehr stehen wir vor einer Pluralität der Modelle, Konzepte und Zielsetzungen, die im Wesentlichen von dem Ziel der Weiterentwicklung der sonderpädagogischen Förderung gekennzeichnet ist (vgl. SCHAAR/SCHOR 2003). Teilweise handelt es sich um Sonderschulen, deren Aufgabenspektrum erweitert bzw. eine neue Abteilung angegliedert wurde, teilweise sind die Förderzentren organisatorisch auch an Regelschulen angegliedert und haben den Aufgabenschwerpunkt auf der Unterstützung des gemeinsamen Unterrichts. In Mecklenburg-Vorpommern können auf der Grundlage der sonderpädagogischen Förderverordnung auch Förderschulen im Verbund mit Regelschulen Förderzentren bilden.² Vereinzelt Förderzentren haben sich auch unabhängig von einem Schulstandort entwickelt (vgl. SANDER 2002).

Weitere Unterscheidungskriterien liegen in der Zuständigkeit und dem Einzugsbereich: Es gibt regionale oder überregionale sowie für einen oder für mehrere Förderbereiche zuständige Einrichtungen. WOCKEN (1998) schlägt als Unterscheidungskriterien folgende Merkmalsdimensionen vor:

- Fachbezug: disziplinspezifisch - disziplinübergreifend
- Altersbezug: stufenbezogen - stufenübergreifend
- Einzugsgebiet: lokal - regional - überregional
- Klientelbezug: indirekt - direkt
- Betreuungsort: ambulant - stationär

Bei der Betrachtung der gesamtdeutschen Zahlenverhältnisse unter den Schülern mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf nach den Förderbereichen fällt eine deutliche Rangfolge auf. Mehr als die Hälfte der Schüler zählt zu der Gruppe der Kinder und Jugendlichen mit Förderbedarf im Bereich Lernen, gefolgt von 15% mit Förderbedarf im Bereich geistige Entwicklung und Sprache mit immerhin noch 8% (KMK 2001). Deshalb haben sich viele Bundesländer entschieden, wegen des höheren Aufkommens und auch aufgrund der häufigen Kumulation der Förderbereiche Lernen, Sprache und sozial-emotionale Entwicklung die Förderung in gemeinsamen und regional orientierten Förderzentren zu organisieren. Dahingegen wird bei den anderen Förderbereichen stärker auf überregionale Strukturen gesetzt.

Mittlerweile haben viele Bundesländer eine klare Orientierung bezüglich der Ziele der ambulanten sonderpädagogischen Arbeit von Förderzentren in ihren Schulgesetzen verankert. So werden die Ziele und Aufgaben der Förderzentren in Schleswig-Holstein festgelegt in der sonderpädagogischen Förderung in präventiven Maßnahmen im vorschulischen Bereich, in Grundschulen und in weiterführenden allgemeinbildenden Schulen, im gemeinsamen Unterricht der Grundschule, sowie in allen Schularten der weiterführenden allgemeinbildenden Schulen und in den Sonderschulen. Im Lehrplan Sonderpädagogische Förderung heißt es wei-

² Sonderpädagogische Förderverordnung SoFöVo, vom 14.9.1996, geändert am 1.8.2000.

ter: „Alle Entwicklungen, die zu einem möglichen Wechsel in die allgemeinbildende Schule und in die Ausbildung führen können, werden unterstützt. Hierzu ist es notwendig, die sonderpädagogische Förderung im Rahmen der jeweils gegebenen Möglichkeiten anzupassen und bei günstigen Verläufen abzubauen. Eine enge pädagogische Zusammenarbeit der Sonderschulen mit den allgemeinbildenden Schulen begünstigt die Durchlässigkeit der Schular-ten.“

Im Interesse einer wohnortnahen, integrativen Unterrichtung ergeben sich in Flächenstaa-ten jedoch große Probleme durch die hohen Anfahrtswege und -zeiten der im Ambulanz- oder Beratungslehrermodell arbeitenden sonderpädagogischen Fachkräfte, welche auf die Dienst-zeiten angerechnet werden. Im Saarland hat man in einem Rundschreiben des Kultusministe-riums versucht eine klare Regelung für die Anrechnung bei Ambulanzlehrern zu finden (nach SANDER 2002). Eine Fahrzeit von bis zu 60 Minuten pro Person/Woche ist zumutbar.

- Fahrzeiten von 61-90 Minuten führen zur Anrechnung von 0,5 U-Std.
- Fahrzeiten von 91-120 Minuten führen zur Anrechnung von 1 U-Std.
- Fahrzeiten von 121-150 Minuten führen zur Anrechnung von 1,5 U-Std.
- Fahrzeiten von 151-180 Minuten führen zur Anrechnung von 2 U-Std.
- Fahrzeiten von 181-210 Minuten führen zur Anrechnung von 2,5 U-Std.

Eine Begrenzung wird durch einen Maximalwert an Anrechnungszeiten für das gesamte Bun-desland durch den Landtag festgelegt. Diese Lösung wird von vielen Lehrkräften als nicht optimal angesehen, da sie den tatsächlichen Bedingungen und Erfordernissen in der Schul-landschaft nicht entsprechen. Hinzu kommen die Belastungen durch die mangelhafte Anbin-dung an die Kollegien der betreuten Schulen, die häufig zu geringen Stundenzahlen für eine systematische Beobachtung von Entwicklungsbeeinträchtigungen und eine starke Fluktuation der Pädagogen. SANDER (2002) verweist deshalb einerseits auf die Notwendigkeit der Einsät-ze von möglichst nur einer Person an einer oder wenigen Schulen – das führt s.E. auch zu einer Steigerung der integrationspädagogischen Effizienz – und andererseits auf die Dring-lichkeit einer guten Vernetzung und Zusammenarbeit zwischen den regionalen und überregi-onalen Förderzentren.

Die Zahlen für den Anteil der Schüler mit Förderbedarf an der Gesamtschülerschaft liegen im Bundesdurchschnitt im Schuljahr 1999/2000 bei 2,78%. Dahingegen waren die Quoten in Sachsen-Anhalt in den vergangenen Jahren durchweg unter den höchsten im Vergleich der Bundesländer (trotz des geringen Anteils an Kindern nichtdeutscher Muttersprache, der in einigen Bundesländern bei nahezu 20% liegt) und bewegten sich zwischen den einzelnen Bez-irken und Kreisen zwischen 3,15 und 4,8%. Ausgehend von der Tatsache, dass somit in jeder Schulklasse es einen durchschnittlichen Anteil von ca. 3,5% Schüler mit Lernbeeinträchti-gungen gibt, erscheint es effektiver, zukünftig an allen Schulen des Grundschulbereiches Son-derpädagogen im Kollegium aufzunehmen.

Dies wird augenblicklich aus den verschiedensten Verbänden und Interessengemeinschaf-ten gefordert. Alle internationalen (IGLU; PISA) als auch die nationalen (IGLU E) wiesen eine deutliche Korrelation der Leistungen und des Selektionsrisikos mit der sozialen und eth-nischen bzw. muttersprachlichen Herkunft in der deutschen Schülerschaft nach (vgl. MERZ-ATALIK 2003). Die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft fordert darum in Folge der positiven Ergebnisse der internationalen Grundschullesestudie IGLU, die nachweist, dass die Kinder entgegen dem selektiven Sekundarschulwesen unabhängig von ihrer sozialen oder muttersprachlichen Herkunft in der Grundschule besser gefördert werden können, zunehmend Sonderschullehrer an die Grundschulen zu holen. Nach der Überzeugung von Eva Maria STANGE geht es darum ein integrierendes System zu entwickeln, welches von einem Klima bestimmt wird, das die „individuelle Förderung der Kinder in den Mittelpunkt des Lernpro-zesses stellt.“ Fest an die Schulen angebundene Sonderschullehrer, wie es bspw. im Konzept

der Integrativen Regelschulen in Hamburg umgesetzt wird, haben die Möglichkeit nicht nur kompensatorisch auf die Entwicklungsbeeinträchtigungen der Schüler, sondern auch auf die Entwicklungsbedingungen im Regelunterricht einzuwirken. Die Akzeptanz der Professionalität im Team wächst mit der Chance eine intensive Kooperation zu planen und durchzuführen. Dazu bedarf es eines nicht nur „stippvisitenartigen“ Besuches von einem Sonderpädagogen, sondern vielmehr einer langfristigen, kontinuierlichen und verlässlichen Zusammenarbeit. Die IGLU-Studie hat eindringlich nachgewiesen, dass Differenzierung bislang an den Grundschulen vorrangig in Bezug auf eine zeitliche Flexibilisierung, jedoch nur unzureichend auf den anderen Ebenen erfolgt. Hier sehe ich einen entscheidenden Einflussbereich von ambulant oder fest an den Schulen angesiedelten sonderpädagogisch ausgebildeten Lehrkräften.

Eine solche stärkere Personalbindung an konkrete Schulstandorte muss insbesondere im Hinblick auf die Gruppe der Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich Lernen angestrebt werden. Immerhin 57% der Kinder mit einem festgestellten sonderpädagogischen Förderbedarf in der Bundesrepublik wiesen diesen im Schuljahr 1999/2000 im Förderbereich Lernen auf. In Sachsen-Anhalt waren es im selben Schuljahr sogar 75% der Kinder, bei denen ein sonderpädagogischer Förderbedarf im Bereich Lernen diagnostiziert wurde (im Schuljahr 2002/03 waren es *nur noch* 68,89%).

Vor dem Hintergrund dieser Zahlen stellt sich die Frage inwiefern die Sonderpädagogischen Förderzentren ein effizienteres Fördersystem insbesondere für diese dominante Gruppe aufweisen können. SCHAAR und SCHOR (2003) stellen die Förderkompetenz der Sonderpädagogischen Förderzentren mit Sonderklassen für Schüler, „die dem Leistungsdruck nicht mehr standhalten können“ (6) in Frage. Sie gehen davon aus, dass diese aus folgenden Gründen nicht in der Lage sind die ausgegliederten Schüler optimal zu fördern: „Gründe:

- da SchülerInnen mit Lern-, Verhaltens- sozialen und anderen Problemen zusammengefasst werden entsteht ein problematisches Klassenklima, welches Verhaltensstörungen begünstigen kann.
- Individuelle Förderung findet meist nicht statt, da selbst engagierte PädagogInnen dieser Heterogenität kaum gerecht werden können.
- Die Möglichkeit des Lernens am positiven Modell der nichtbehinderten Kinder wird den FörderschülerInnen vorenthalten.
- Es ist nachgewiesen, dass die Schulleistungen lernbehinderter Kinder in integrativen Bezügen besser sind als in Sonderschulen“ (SCHAAR/SCHOR 2003, 6).

3. Möglichkeiten und Perspektiven

Sachsen-Anhalts früherer Kultusminister Dr. Gerd HARMS stellte bereits 2001 fest, dass der Anteil der Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf innerhalb von fünf Schuljahren (von 94/95) bis zum Schuljahr 1999/2000 von 5,11% auf immerhin 6,24% angestiegen ist. Der Rückgang der Schülerzahlen vor allem im Grundschulbereich hatte also bis dahin keinen Einfluss auf die Zahl von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Im Schuljahr 2000/2001 waren 381 Schülerinnen und Schüler darunter im Gemeinsamen Unterricht, das ergibt eine Integrationsquote von 1,8%. Nach den Angaben von Frau Dr. GREVE vom Kultusministerium Sachsen-Anhalt waren es im Schuljahr 2002/03 396 Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die im zieldifferenten Unterricht integrativ unterrichtet wurden, also nur unwesentlich mehr als in den Jahren davor. Das ist sicherlich auch ein Effekt der ungenügenden Rahmenbedingungen, welche für zieldifferente Integration zur Verfügung stehen. Es reicht m. E. nicht aus, dass sonderpädagogische Förderzentren sich als „sonderpädagogische Kompetenzzentren, die mobile integrationsunterstützende Arbeit für behinderte Kinder in allgemeinen Schulen leisten“ (WOCKEN 1995) definieren, vielmehr muss sich der Einsatz oder die Tätigkeit systembezogen und nicht einzelfallbezogen definieren.

In der folgenden Abbildung wird versucht Qualitätsmerkmale von Sonderpädagogischen Förderzentren im Hinblick auf die Entwicklung des Gemeinsamen Unterrichtes zu formieren.

Überlegungen zur Konzeptionsentwicklung von Sonderpädagogischen Förderzentren

Traditionelle Ansätze	Innovative/integrationsorientierte Ansätze
Weiterentwicklung der Sonderschulen	Weiterentwicklung des Gemeinsamen Unterrichts
Konzentration auf wenige interessierte Schulen	Zuständigkeit für alle Schulen eines klar abgegrenzten Einzugsgebietes
Abrufmodell für personelle Unterstützung und Beratung	Kontaktlehrermodell
Individuelle Förderplanung für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf	Individualisierte Förderung für alle SchülerInnen
Problemlösung durch Sonderpädagogische Lehrkraft	Kooperative Problemlösung im interdisziplinären Team
Beratungsaufgabe für einzelne KollegInnen	Beratungsaufgabe für das gesamte Kollegium (incl. Schulleitung)
Einzel(fall)hilfe oder -beratung	Systemische Hilfen und Beratung
Individuumbezogene Diagnostik	Systembezogene Diagnostik (Kind-Umfeld-Diagnose)
Kompensation von Entwicklungsbenachteiligungen	Schulentwicklung

Insbesondere vor dem Hintergrund der internationalen Entwicklungen und nicht zuletzt auch im Hinblick auf eine bessere und zukunftsfähigere Schule für alle Kinder müssen diese Überlegungen bei der Ausgestaltung von ambulanten Fördereinrichtungen und -maßnahmen sowie sonderpädagogischen Förderzentren berücksichtigt werden.

Literatur

- ALBRECHT, Friedrich/HINZ, Andreas/MOSER, Vera (Hg.) (2000): Perspektiven der Sonderpädagogik – Disziplin- und professionsbezogene Standortbestimmungen. Neuwied, Berlin
- BOS, W., u. a. (Hrsg.) (2003): Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. Münster u. a.. Auch unter: http://www.bmbf.de/pub/erste_ergebnisse_aus_iglu_zusammenfassung.pdf - Stand: 8.5.2003
- HEIMLICH, Ulrich (Hg.) (1997): Zwischen Aussonderung und Integration – Schülerorientierte Förderung bei Lern- und Verhaltensschwierigkeiten. Neuwied, Krefeld, Berlin
- HEIMLICH, Ulrich (Hg.) (1999): Sonderpädagogische Fördersysteme – Auf dem Weg zur Integration. Stuttgart, Berlin, Köln
- MERZ-ATALIK, Kerstin (2003): Interkulturelle Erziehung in Integrationsklassen. Subjektive Theorien zur interkulturellen Erziehung von LehrerInnen in mehrsprachigen Integrationsklassen (Berlin-Kreuzberg). In: FEUSER, Georg: Integration heute – Perspektiven ihrer Weiterentwicklung in Theorie und Praxis. Frankfurt am Main
- RATZKA, N. (2003): Mathematische Fähigkeiten und Fertigkeiten am Ende der Grundschulzeit - Empirische Studien im Anschluss an TIMSS. Phil. Diss. FB 2 der Universität: Siegen
- SANDER, Alfred (²2002): Förderzentrum. In: BUNDSCHUH, Konrad/HEIMLICH, Ulrich/KRAWITZ, Rudi (Hg.): Wörterbuch Heilpädagogik. Bad Heilbrunn, 85-87
- SANDER, Alfred (2003): Über Integration zur Inklusion. Entwicklungen der schulischen Integration von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf auf ökosystemischer Grundlage am Beispiel des Saarlandes. Saarbrücker Beiträge zur Integrationspädagogik, Band 12, St. Ingbert
- SCHAAR, Elmar/SCHOR, Bruno: Das sonderpädagogische Förderzentrum – Ein wirklichkeitsnahes Integrationsmodell. Unter: <http://www.uni-wuerzburg.de/sopaed1/lenhard/integration/förderzentrum.pdf> - Stand: 8.5.2003
- VDS – Fachverband für Behindertenpädagogik, Landesverband Sachsen-Anhalt (Hg.) (2002): Positionspapier zur Kooperation zwischen Lehrkräften und pädagogischen Mitarbeitern/-innen verschiedener Professionen im gemeinsamen Unterricht. Irxleben
- WOCKEN, Hans (1998): Merkmale und Profile von Förderzentren. In: Die neue Sonderschule 43, 41-50