

## **Die Überwindung der 'Zwei-Gruppen-Theorie' als Indikator für Inklusion. Erfahrungen der Gesamtschule Köln-Holweide.**

In der fachlichen Diskussion um eine gemeinsame Beschulung behinderter und nicht behinderter Schüler werden auch im deutschen Sprachgebrauch die Begriffe 'Integration' und 'Gemeinsamer Unterricht' zunehmend durch den Begriff 'Inklusion' ersetzt, wobei es letztlich noch nicht absehbar ist, ob hier eine terminologische und letztlich akademische Diskussion geführt wird, oder ob sich hier vielleicht tatsächlich Erfolg versprechende pädagogische Perspektiven eröffnen. Inklusion wird dabei übereinstimmend als eine qualitative Weiterentwicklung des Gemeinsamen Unterrichts verstanden, die sich im Unterschied zu diesem nicht nur schwerpunktmäßig auf Schule, sondern auch auf das Wohnen, die Arbeit und die Freizeit bezieht (dazu: Hinz 2003, 334ff.; Lindmeier 2003). Als Inklusion könnten mithin die zumindest theoretisch vielfach nicht systematisch verknüpften Bemühungen um Selbstbestimmung und um eine möglichst starke Einbindung und Eingliederung behinderter Menschen in die verschiedenen Bereiche alltäglichen Lebens gebündelt werden. Speziell bezogen auf die Schule speist sich die Diskussion um die Inklusion aber auch aus einem Unbehagen gegenüber Entwicklungen des Gemeinsamen Unterrichts. So haben sich bisher weder die Hoffnungen auf eine deutliche Ausweitung der Möglichkeiten des Gemeinsamen Unterrichts insbesondere im Bereich der Sekundarstufe I erfüllt, noch haben sich die den Gemeinsamen Unterricht durchführenden Schulen in dem Maße geändert, wie dies erhofft wurde. Dieses zunächst von Feuser (1998, 23f.; 2000, 37f.) formulierte Missfallen, taucht in der Diskussion um Inklusion immer wieder auf, indem auf eine für den Gemeinsamen Unterricht vielfach konstitutive 'Zwei-Gruppen-Theorie' der Trennung nicht behinderter und behinderter Schüler verwiesen wird (Hinz, 2002, 357), oder indem von Schulklassen berichtet wird, in denen die behinderten Schüler gemeinsam mit 'ihrer' Sonderschullehrkraft in einer Tischgruppe versammelt sind und versuchen den Unterricht der nicht behinderten Schüler mehr schlecht als recht nachzuarbeiten. Für diese Konzeption verwendet Hinz (2004, 45) unter Berufung auf Feuser den Begriff der 'Schäferhundpädagogik' und Feuser selbst spricht davon, „dass Integration [...] dem Kern nach überwiegend und längst die Sache der Sägregation in modernistischer Passung betreibt“ (2000, 37).

Zentral für den Gedanken der Inklusion ist hingegen, dass Schüler nicht aufgrund 'administrativer' Kriterien (Boban/Hinz 2003b, 41) in Gruppen aufgeteilt und unterrichtet werden, sondern dass sie auf Grund ihrer individuellen Fähigkeiten und unter Berücksichtigung ihrer individuellen Schwierigkeiten unterrichtet und gefördert werden. Die auf den Deutschen Bildungsrat (1974, 15ff.) zurückgehende und zumindest seit Bach (1985, 23) gebräuchliche Unterscheidung zwischen (schulischem) Unterricht und (sonderpädagogischer) Förderung soll also nicht mehr auch als Unterscheidung zwischen den Gruppen der nicht behinderten und der behinderten Schüler, sondern als Unterscheidung zwischen verschiedenen Aspekten eines Unterrichts verstanden werden. Dementsprechend beschränkt sich der Aspekt der Förderung nicht mehr nur auf behinderte Schüler, sondern er bezieht ausdrücklich auch Hochbegabte, Schüler mit Migrationshintergrund oder mit sozialen oder psychischen Belastungen, und auch spezielle Gesichtspunkte der Mädchen- respektive der Jungenerziehung mit ein.

Indem aber die Forderung nach Individualisierung und Förderung nicht mehr nur auf Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf beschränkt wird, ergibt sich für die den Gemeinsamen Unterricht praktizierenden Schulen gleichsam die Notwendigkeit, Integration nicht mehr nur als Problem einer bestimmten Schülergruppe oder einzelner GU-Klassen zu verstehen, sondern die jetzt als Inklusion verstandene Integration in einen Prozess der Schulent-

wicklung einmünden zu lassen. Dies ist denn auch die zentrale Zielrichtung des von Ines Boban und Andreas Hinz auf deutsche Verhältnisse übertragenen 'Index für Inklusion' (Boban/Hinz 2003).

Die Ausrichtung auf diesen Prozess der Schulentwicklung kennzeichnete zwar auch die früheren Bemühungen um eine Integration behinderter Schüler und insofern ist Inklusion auch als 'optimierte und erweiterte Integration' (Sander 2003) zu verstehen. Im Unterschied zu diesen Ansätzen ist der 'Index für Inklusion' aber nicht auf Veränderungen des Unterrichts in Hinsicht auf die – weitgehend sonderpädagogisch geprägte – Integrationspädagogik orientiert, sondern er setzt an Veränderungen der jeweiligen Schule an, die die jeweils unterschiedlichen Bedingungen und Ausgangslagen sowie die unterschiedlichen Interessen und Schwerpunktsetzungen als Ausgangspunkt von Veränderungen nimmt. Der Gemeinsame Unterricht wird damit zu einem Thema, das nicht von der Sonderpädagogik, den Eltern oder der Schulaufsicht in die Schule getragen wird, sondern das als ein Schwerpunkt von der jeweiligen Schule in möglicherweise je unterschiedlicher Form praktiziert und in andere Entwicklungen eingebunden wird. Vor allem ist aber der auf Inklusion ausgerichtete Gemeinsame Unterricht kein Thema, auf das bestimmte Gruppen der Schule einen privilegierten Zugriff haben. Es wird vielmehr davon ausgegangen, dass es „einen Reichtum an Wissen in Schulen darüber [gibt – MS], was das Lernen und die Teilhabe von SchülerInnen behindert oder anregt, das nicht immer voll genutzt wird“ (Boban/Hinz 2003, 13). Für die einzelnen Schulen gilt es also, diesen 'Reichtum an Wissen' zu nutzen, wobei dies aber auch heißt, dass sie sich dieses Reichtums bewusst werden müssen. Sie sind aufgefordert, ein implizites Handlungswissen als explizites und als theoriegeleitetes Wissen zu rekonstruieren (Schwager 1990, 338ff.).

### **Die 'Zwei-Gruppen-Theorie' als Inklusionshindernis**

Die Schulen sind also aufgefordert, ausgehend von einer Rekonstruktion ihrer je eigenen Praxis in einen auf Inklusion ausgerichteten Prozess der Schulentwicklung einzutreten. Als Ausgangspunkt einer derart theoriegeleiteten Reflexion der eigenen Praxis bietet sich dabei die 'Zwei-Gruppen-Theorie' an, da mit der Behauptung des Fortbestehens von letztlich aufgrund formaler Kriterien identifizierbarer Gruppierungen nicht nur der Gedanke der Inklusion, sondern auch das Gemeinsame des Gemeinsamen Unterrichts in Frage gestellt wird. Die Überwindung der 'Zwei-Gruppen-Theorie' stellt also einen wesentlichen Schritt in Richtung auf einen wohlverstandenen Gemeinsamen Unterricht und auf Inklusion dar, wobei aber zu berücksichtigen ist, dass diese Theorie auf verschiedenen Ebenen zum Tragen kommen kann.

Mit der Rede von der 'Zwei-Gruppen-Theorie' meint Hinz (2002, 357) ursprünglich die Unterscheidung der Gruppe der Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf von der Gruppe der Schüler ohne sonderpädagogischen Förderbedarf. Eine Aufteilung der Schüler in Gruppen wird hier nicht aufgrund sachlicher oder situativer Erwägungen, sondern aufgrund des letztlich formalen Gesichtspunkts des Bestehens eines sonderpädagogischen Förderbedarfs vorgenommen. Vereinfacht ausgedrückt bilden alle Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf eine Teilgruppe innerhalb der Klasse, die gegebenenfalls in einer Tischgruppe zusammensitzt und von 'ihrer' Lehrkraft unterrichtet wird.

Dies ist sicherlich die zentrale Dimension der 'Zwei-Gruppen-Theorie'. Es wird aber leicht übersehen, dass diese im Unterricht zum Tragen kommende Unterscheidung möglicherweise auch das Resultat einer auf der Lehrerebene liegenden Zwei-Gruppen-Theorie ist, die auf der Unterscheidung von Sonderschul- und Regelschullehrkräften beruht. Da die Aufgabenbeschreibung speziell der Sonderschullehrkräfte im Gemeinsamen Unterricht auch Fragen der Lehrerbildung betrifft, tendieren die diesbezüglichen Auseinandersetzungen leicht dazu, die Tätigkeit der Sonderschullehrkraft als eine sehr spezielle Tätigkeit darzustellen. Dementsprechend ist die Praxis von Schulen des Gemeinsamen Unterrichts teilweise auch darauf

ausgelegt, dass die Lehrkräfte der allgemeinen Schule den Fachunterricht übernehmen, wohingegen die Sonderschullehrkräfte die Aufgaben der Doppelbesetzung und der die Klasse durch die verschiedenen Unterrichtsfächer begleitenden Klassenlehrer übernehmen. In der Literatur ist auch von der Beratung der Regelschullehrkräfte und von speziellen Fördermaßnahmen die Rede. In der Schulwirklichkeit ist aber der alltägliche Fachunterricht die Hauptaufgabe der Lehrkräfte, wobei dies bedeutet, dass Sonderschul- und Regelschullehrkräfte entweder auf ihrer je eigenen Kompetenz beharren, um ihren Unterricht dann quasi zwangsläufig auf der 'Zwei-Gruppen-Theorie' aufzubauen. Dieses Verständnis der 'Zwei-Gruppen-Theorie' ist ein Argument der von Hänsel (2000, 107) und Haeblerlin (2003, 2) vertretenen Auffassung, dass der Gemeinsame Unterricht letztlich eine berufsständisch zu verstehende Ausweitung sonderpädagogischer Tätigkeitsfelder darstellt, welche der Sonderpädagogik aber gleichwohl verhaftet bleibt.

Die dritte Dimension der 'Zwei-Gruppen-Theorie' bezieht sich auf die Unterrichtsebene und hier insbesondere auf den Umfang an Maßnahmen der äußeren Differenzierung speziell für Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Bei einem zu großen Umfang derartiger Maßnahmen kann nur noch schwerlich von Gemeinsamen Unterricht gesprochen werden, wenn die Teilnahme an diesen Maßnahmen formal oder auch faktisch an die Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs gebunden ist. Diese Dimension der 'Zwei-Gruppen-Theorie' liegt beispielsweise der Kritik zugrunde, die Lauth (2003) am Gemeinsamen Unterricht in seinem Gutachten für die nordrhein-westfälische Landesregierung übt.

Die 'Zwei-Gruppen-Theorie' stellt in ihren miteinander verwobenen Dimensionen ein Hindernis für die Entwicklung des Gemeinsamen im Gemeinsamen Unterricht und des Ziels einer inklusiven Pädagogik dar. Zugleich stellt sie aber möglicherweise auch einen hinreichend konkreten Indikator für die Erfassung des Standes des Gemeinsamen Unterrichts an den Schulen dar, indem überprüft werden kann, inwieweit Dimensionen der 'Zwei-Gruppen-Theorie' zum Tragen kommen und wie das Gemeinsame des Gemeinsamen Unterrichts oder auch eine inklusive Pädagogik an einer Schule entwickelt ist. Dies soll im Folgenden am Beispiel des Gemeinsamen Unterrichts an der Gesamtschule Köln-Holweide gezeigt werden.

### **Gemeinsamer Unterricht an der Gesamtschule Holweide**

Die Gesamtschule Köln-Holweide hat innerhalb des Zeitraumes von März bis Oktober 2003 den Versuch unternommen, den seit 1986 praktizierten Gemeinsamen Unterricht umfassend zu evaluieren (Schwager/Bazzazian/Brenscheidt u.a. 2003). Dieser Versuch fand ursprünglich nicht mit der Zielsetzung einer Selbstvergewisserung unter dem Gesichtspunkt und mit dem Ziel der Inklusion statt. Ausschlaggebend waren vielmehr Planungen des Landes, die Bedingungen für den Gemeinsamen Unterricht zu verändern, wodurch allein an der Gesamtschule Holweide bei unveränderten Schülerzahlen etwa zehn Gesamtschullehrerstellen zur Disposition standen. Der Anstoß für eine Rekonstruktion des an der Schule vorhandenen 'Reichtums an Wissen' kam also nicht aus dem Willen zu einer Weiterentwicklung des Unterrichts, sondern er resultierte aus Sparmaßnahmen und aus der mit ihnen verbundenen Notwendigkeit einer Neuorientierung des Gemeinsamen Unterrichts

Die Gesamtschule Holweide wurde 1975 als eine ursprünglich zwölfzügige Gesamtschule in einem rechtsrheinischen Stadtteil Kölns gegründet. Es zeichnete die Schule von Beginn an aus, dass an ihr neben dem 'Team-Kleingruppen-Modell' eine Vielzahl von Konzepten zu den verschiedensten Bereichen des Lernens, der Förderung Benachteiligter, der Schulorganisation und der Mitbestimmungsmöglichkeiten entwickelt, erprobt und zum Teil kontinuierlich weiterentwickelt werden (dazu: Ratzki u.a. 1996). Der Gemeinsame Unterricht von Schülern mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf wird an der Gesamtschule Holweide seit 1986 als Fortführung des entsprechenden Schulversuchs der Peter-Petersen-Schule in Köln-

Höhenhaus für den Bereich der Sekundarstufe I praktiziert. Gegenwärtig haben etwa 125 der insgesamt etwa 1750 Schüler einen festgestellten sonderpädagogischen Förderbedarf. Dies bedeutet, dass in fünf bis sechs der derzeit neun Parallelklassen eines jeden Jahrgangs der Sek. I der Gemeinsame Unterricht stattfindet und dass etwa 20 der insgesamt 153 Lehrerstellen der Schule mit Lehrkräften für Sonderpädagogik besetzt sind. Damit ist die Gesamtschule Holweide nicht nur eine der größten Schulen des Landes, sondern sie führt auch den größten und einen der ältesten Schulversuche zum Gemeinsamen Unterricht durch (vgl. Niehues/Schwager 2002).

Aufgrund diverser Vorschriften der Schulaufsicht unterliegt die Aufnahme der Schüler Quotierungen hinsichtlich der Grundschulnoten, des Wohnortes und der Zahl der Schüler mit Migrationshintergrund, wobei schulintern auf eine Ausgewogenheit von Mädchen und Jungen innerhalb der verschiedenen Schülergruppen geachtet wird. Eine Ausnahmeregelung gibt es wegen der Kooperation im Gemeinsamen Unterricht ausschließlich für die Schüler der Peter-Petersen-Schule, die unabhängig von ihrer Gruppenzugehörigkeit und unabhängig von ihrem vorhandenen oder nicht vorhandenen sonderpädagogischen Förderbedarf – in der Regel – einen Anspruch auf einen Schulplatz in Holweide haben. Da die Schulaufsicht – aufgrund der bis zum Schuljahr 2003/04 geltenden Schulversuchsbedingungen - zudem die Zahl der in Holweide zur Verfügung stehenden Plätze im Gemeinsamen Unterricht auf der Grundlage der Schulabgänger der Peter-Petersen-Schule errechnet, bedeutet dies, dass der bei weitem größte Teil der Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf von dieser Grundschule kommt. Die verschiedenen Versuche, die Zahl der Plätze im Gemeinsamen Unterricht auszuweiten, wurden sämtlich abgelehnt, so dass die allermeisten Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf nicht aufgrund eines schulinternen Aufnahmeverfahrens aufgenommen werden. Die Schule sucht sich nicht ´ihre´ Schüler aus, sondern sie unterrichtet und fördert die Schüler, die ein Recht – und den Willen – haben, diese Schule zu besuchen.

Unter dem Gesichtspunkt der ´Zwei-Gruppen-Theorie´ hat dies für die Aufnahme von Schülern zur Folge, dass sie bezogen auf diese eine Grundschule durch die Kooperationsvereinbarung mit dieser Schule außer Kraft gesetzt wird. Die Aufnahme von Schülern erfolgt nicht über die Zuordnung zu Gruppen und damit über Entscheidungen innerhalb der jeweiligen Gruppen, sondern sie erfolgt über die Zugehörigkeit zu einer Gruppe, innerhalb derer dann aber Entscheidungen – in der Regel – nicht mehr getroffen werden. Die ´Zwei-Gruppen-Theorie´ wird also nicht durch das Ermessen oder das Engagement konkret handelnder Akteure, sondern durch eine Regel außer Kraft gesetzt, mit der sich die Schule gebunden hat. Nichtsdestoweniger kommt die ´Zwei-Gruppen-Theorie´ aber auf der institutionellen Ebene insofern zum Tragen, als Ressourcen der Förderung nach wie vor an das Bestehen des sonderpädagogischen Förderbedarfs gebunden sind. Hinsichtlich des internen Einsatzes dieser Ressourcen haben Schulen aber Möglichkeiten der Überwindung der ´Zwei-Gruppen-Theorie´.

## **Zwei Gruppen von Lehrkräften?**

Durch das bereits vorher entwickelte ´Team-Kleingruppen-Modell´ war und ist der Gemeinsame Unterricht an dieser Schule an dieses Modell gebunden, zumal es selber auch durch den Gemeinsamen Unterricht nicht in Frage gestellt, sondern allenfalls modifiziert wurde. Das Team-Kleingruppen-Modell ist bezogen auf das ´Team´ dadurch gekennzeichnet, dass jeweils drei Parallelklassen zu einem Team zusammengefasst werden, das durch ein – in der Regel – festes Lehrerteam über die gesamte Sekundarstufe I in einem Großteil der Unterrichtsfächer unterrichtet wird. Diese Teams haben als eine Art Schule in der Schule eine recht große Autonomie, die sich neben pädagogischen Fragen insbesondere auch auf die Unterrichtsverteilung der Fächer auf die einzelnen Lehrkräfte und auf die Stundenplangestaltung erstreckt.

Auch wenn dieses Teammodell im Laufe der Zeit vielfältig durchlöchert und insbesondere in Bezug auf einzelne Unterrichtsfächer faktisch aufgehoben wurde, gehört es doch zum Selbstverständnis der Schule, dass die einzelnen Lehrkräfte einen möglichst hohen Anteil an Unterrichtsstunden in ´ihrem´ Team unterrichten und dass sie auch in größerem Umfang Unterricht in Fächern erteilen, die sie nicht studiert haben. In dieses System sind auch die Sonderschullehrkräfte eingebunden, indem sie zumeist mit ihrer gesamten Stundenzahl nicht einer GU-Klasse, sondern einem Team zugeordnet werden, und dass sie in der Regel zumindest in zwei GU-Klassen unterrichten. Die Sonderschullehrkraft wird also in das Fachlehrersystem eingebunden, wobei dieses allerdings durch das Teammodell auf einen überschaubaren Kreis von Lehrkräften reduziert wird, die über längere Zeiträume in einer Klasse unterrichten. Es liegt dann in der Entscheidung des Teams, wie die Integrations- bzw. Doppelbesetzungsstunden verwendet werden und welche Lehrkraft welches Fach unterrichtet bzw. welche Doppelbesetzung wahrnimmt. Dies hat zur Folge, dass die Sonderschullehrkräfte in unterschiedlichem Maße Fachunterricht in den Klassen des Gemeinsamen Unterrichts erteilen und dass Doppelbesetzungen oder spezielle Fördermaßnahmen auch von Gesamtschullehrern durchgeführt werden.

Im Rahmen der erwähnten Selbstevaluation zeigte sich, dass von den insgesamt 579 als Integrationsstunden zur Verfügung stehenden Lehrerwochenstunden 488 (84,3%) für die Doppelbesetzung von Unterricht verwendet wurden, wobei es allerdings wegen unterschiedlicher Rollenverständnisse nicht feststellbar ist, in welchem Umfang die Sonderschullehrkräfte Fachunterricht erteilen und in welchem Umfang sie speziell sonderpädagogische Förderung übernehmen.

Es zeigte sich auch, dass die Integrationsstunden innerhalb der einzelnen Teams trotz einer unterschiedlichen Verteilung von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf und einer unterschiedlichen Verteilung von Förderschwerpunkten relativ gleichmäßig auf die zwei bis drei GU-Klassen eines Teams verteilt wurden. So werden in acht der insgesamt 14 Teams mit Gemeinsamen Unterricht die für Doppelbesetzungen zur Verfügung stehenden Stunden so verteilt, dass zwischen den GU-Klassen eines Teams maximal eine Differenz von zwei Unterrichtsstunden bestand. Nur in drei Teams lassen sich deutliche Unterschiede bei der Verteilung auf die einzelnen Klassen konstatieren, indem der einen GU-Klasse fünf bis sechs Stunden Doppelbesetzung mehr zugeteilt wurden als der anderen. Dies lässt den Schluss zu, dass in der teaminternen Unterrichtsverteilung weniger die für die Sonderschulen konstitutiven unterschiedlichen Förderbedürfnisse mit ihrem sich in der jeweils unterschiedlichen Schüler-Lehrer-Relation ausdrückendem Förderumfang denn vielmehr die Tatsache zum Tragen kommt, dass Gemeinsamer Unterricht stattfindet, wobei es dann erst in zweiter Linie relevant ist, welcher konkrete sonderpädagogische Förderbedarf bei Schülern der jeweiligen Klasse festgestellt wurde. Dieser Sichtweise entspricht es auch, dass die den Teams zur Verfügung stehenden Integrationsstunden nach einem jährlich neu berechneten einheitlichen Schlüssel zugewiesen werden, der ausschließlich für mehrfach behinderte Schüler um zur Zeit zwei Unterrichtsstunden aufgestockt wird.

Im Unterschied zu den verschiedenen Sonderschultypen mit ihren je spezifischen Schüler-Lehrer-Relationen verteilt die Schule ihre Ressourcen also nach einem einheitlichen Schlüssel, welcher allerdings weiterhin an die Feststellung eines –schulintern aber nicht mehr spezifizierten – sonderpädagogischen Förderbedarfs gebunden ist. Auf der Ebene der Teams bzw. Klassen kommt dann zum Tragen, was Hinz (2002, 359) als einen wesentlichen Unterschied zwischen integrativer und inklusiver Praxis kennzeichnet. Die Ressourcen werden nicht individuumsbezogen zur individuellen Förderung entsprechend gekennzeichneter Schüler zugeteilt, sondern sie werden einem System – dem Team - zugewiesen, damit sie innerhalb dieses Systems nach den situativ je notwendigen Bedürfnissen eingesetzt werden können – ohne

dass dies allerdings ausschließt, dass sie schwerpunktmäßig Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf zukommen.

Unter dem Gesichtspunkt einer Überwindung der 'Zwei-Gruppen-Theorie' lässt sich also auch hier wieder eine enge Verzahnung schulintern entwickelter Regeln und alltäglicher Praxis feststellen. Die Sonderschullehrkräfte werden einem Lehrerteam zugeordnet, welches für einen hohen Anteil des Unterrichts von drei Parallelklassen über mehrere Jahre hinweg verantwortlich ist und welches im Rahmen der institutionellen Rahmenbedingungen relativ große Entscheidungs- und Gestaltungsspielräume hat, indem es beispielsweise Doppelbesetzungsstunden eigenverantwortlich auf die einzelnen GU-Klassen oder auch auf zusätzliche Differenzierungskurse verteilen kann. Diese Verlagerung von Entscheidungskompetenzen von einer zentralen Schulleitung auf die Lehrerteams hat wiederum offensichtlich zur Folge, dass die sonderpädagogischen Förderschwerpunkte mit ihren je eigenen Schüler-Lehrer-Relationen für die Verteilung der Integrationsstunden eine nur noch untergeordnete Rolle zu spielen scheinen. Vielmehr scheinen zumeist eher Gesichtspunkte möglichst gleichen Verteilung der Integrationsstunden auf die einzelnen Klassen im Vordergrund zu stehen und es lässt sich auch feststellen, dass eine starke Konzentration auf die traditionellen Hauptfächer erfolgt. So sind etwa 68% der Doppelbesetzungen den Fächern Deutsch, Mathematik, Englisch und Naturwissenschaften zugeordnet, so dass diese Fächer in fast allen GU-Klassen in Doppelbesetzung unterrichtet werden, wohingegen der Gemeinsame Unterricht in den Fächern Gesellschaftslehre, Kunst oder Sport in hohen Anteilen von jeweils einer Lehrkraft gestaltet wird. Der Gemeinsame Unterricht in Holweide ist also unter dem Gesichtspunkt des doppelt besetzten Unterrichts in hohem Maße fachorientiert.

### **Zwei Gruppen von SchülerInnen?**

Auch auf der von Hinz mit der 'Zwei-Gruppen-Theorie' ursprünglich angesprochenen Schüler- beziehungsweise Unterrichtsebene wurden durch die Einpassung des Gemeinsamen Unterrichts in das Team-Kleingruppen-Modell bestimmte Fehlentwicklungen von Anfang an vermieden. So sitzen und arbeiten die Schüler aufgrund des Kleingruppenmodells in geschlechts- und leistungsheterogenen Tischgruppen mit 5 bis 6 Schülern. Mit der Einführung des Gemeinsamen Unterrichts wurden die Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf auf die verschiedenen Tischgruppen verteilt, so dass in der Regel ein bis zwei Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf Mitglieder einer jeden Tischgruppe sind. Da außerdem in vier Jahrgängen von den Schulversuchsbedingungen für den Gemeinsamen Unterricht abgewichen wurde, indem anstelle der 5 genehmigten GU-Klassen mit jeweils 4 Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf 6 Klassen mit jeweils ungefähr 3-4 Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf gebildet wurden, lässt sich feststellen, dass die Zwei-Gruppen-Theorie gleichsam institutionell vermieden wird. Die Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf werden auf die ihrerseits bereits leistungsheterogen zusammengesetzten Tischgruppen verteilt, wodurch sie eng in den Klassenverband eingebunden werden. Es entsteht aufgrund der Rahmenbedingungen für die Lehrkräfte die Notwendigkeit, ihren Unterricht entsprechend zu differenzieren, und es entsteht für alle Schüler die Notwendigkeit, sich stetig mit allen Mitgliedern der Tischgruppe auseinander zu setzen.

Zumindest unter dem Gesichtspunkt der Sitzordnung kommt also auch hier die 'Zwei-Gruppen-Theorie' nicht zum Tragen, wobei aber zugleich zugestanden werden muss, dass über die insbesondere pädagogischen Auswirkungen derartiger Maßnahmen auch unter Einbeziehung der entsprechenden Literatur wenig gesichertes Wissen existiert. Es fällt in jedem Falle auf, dass die Schüler vieler GU-Klassen in vielen Fällen nicht wissen, welche Mitschüler einen sonderpädagogischen Förderbedarf haben und dass viele Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf großen Wert darauf legen, dass das Bestehen dieses Förderbedarfs

nicht bekannt wird, was insbesondere bei Maßnahmen zur Berufswahlorientierung zu Schwierigkeiten bei der Entwicklung realistischer Zukunftsperspektiven und zu Akzeptanzproblemen führen kann (Kellinghaus-Klingberg/ Schwager 2002).

## **Zwei Unterrichtsgruppen?**

Das bisher Gesagte bedeutet allerdings nicht zwangsläufig, dass die 'Zwei-Gruppen-Theorie' keine Geltung findet und dass auch tatsächlich Gemeinsamer Unterricht stattfindet. Vielmehr lassen sich die Rahmenbedingungen durch institutionalisiert stundenplanmäßige oder durch alltäglich praktizierte Formen der äußeren Differenzierung umgehen. Die Frage nach der auf Schulleistungen beruhenden äußeren Differenzierung wird auch in der Diskussion um die Gesamtschule immer wieder heftig diskutiert, ohne dass die Diskussion hier aufgegriffen werden soll. Im Unterschied zu vielen Gesamtschulen wird der Gesamtschule Holweide eine solche Differenzierung in so genannte Erweiterungs- und in Grundkurse ausschließlich in den Fächern Englisch (ab Klasse 7) und Mathematik (ab Klasse 9) vorgeschrieben, so dass der meiste Unterricht im Klassenverband stattfindet.

Bezogen auf den Gemeinsamen Unterricht kann der Anteil an schulleistungsbezogener äußerer Differenzierung auch als ein Indikator für das Bestehen einer Zwei-Gruppen-Theorie auf der Schüler- bzw. Unterrichtsebene angesehen werden. Dies tut beispielsweise Lauth in seinem 2003 im Auftrag der Landesregierung erstellten Gutachten zur Auswertung des Gemeinsamen Unterrichts in der Sekundarstufe I des Landes Nordrhein Westfalen (Lauth 2003). Lauth kommt zu dem Ergebnis, dass der Anteil an 'integriertem' nicht in äußerer Differenzierung stattfindenden Lernen von 85,3% in den Jahrgangsstufen 5 und 6 über 63,7% in den Jahrgangsstufen 7 und 8 auf 40,7% in den Jahrgangsstufen 9 und 10 sinkt (ebd., 20), und er formuliert als Fazit für den Gemeinsamen Unterricht: „Es ist unstrittig, dass der Anteil an integriertem Lernen über die Klassenstufen 5/6 bis 9/10 stetig geringer wird. In den höheren Klassen werden vor allem noch musische und praxisorientierte Fächer integrativ (gemeinsam) unterrichtet, während der Unterricht in den Hauptfächern eher in äußerer Differenzierung stattfindet“ (ebd., 27). Bei dieser Feststellung geht es wohlgerne nicht um die Frage der Fachleistungsdifferenzierung an der Gesamtschule, sondern es geht um zusätzliche äußere Differenzierungsmaßnahmen für Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf.

Um diese Behauptungen Lauths für die Gesamtschule Holweide zu überprüfen, wurden die Teams gebeten, zusätzliche Maßnahmen der äußeren Differenzierung zu nennen. Um auch die nicht stundenplanmäßig fixierten äußeren Differenzierungen des alltäglichen Unterrichts erfassen zu können, wurden alle Klassen und Differenzierungskurse des Gemeinsamen Unterrichts aufgefordert, im Juli 2003 über einen Zeitraum von zwei Wochen für alle doppelt besetzten Stunden Angaben zu tätigen, die sich unter anderem auf die Praxis der äußeren Differenzierung bezogen. Diese Angaben wurden von 31 der 34 GU-Klassen und von 10 Differenzierungskursen für insgesamt 466 tatsächlich doppelt besetzte Stunden.

Von den 579 Lehrerwochenstunden, die der Schule zum Schuljahr 2002/03 als Integrationsstunden zur Verfügung standen, wurden insgesamt 102 Stunden (17,6%) dafür verwendet, zusätzliche, stundenplanmäßig verankerte Differenzierungskurse und sonstige Maßnahmen einzurichten. Diese Kurse und Maßnahmen sind zum Teil integrativ. So werden insgesamt 33 Stunden verwendet, um zusätzliche Englisch-, Mathematik- oder WP II Kurse oder einen 'Freien Lern- Übungsbereich' und eine Mediationsgruppe durchzuführen, die sämtlich für Schüler mit und für Schüler ohne sonderpädagogischen Förderbedarf angeboten werden. Im Unterschied zu diesen integrativen Angeboten werden 69 Lehrerwochenstunden verwendet, um 53 zum Teil doppelt besetzte Unterrichtsstunden anzubieten, die als stundenplanmäßig verankerte Maßnahmen der äußeren Differenzierung ausschließlich dem Unterricht und der Förderung von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf dienen. Diese Maßnahmen

dienen wiederum nur zu einem Teil dem Fachunterricht bzw. der fachlichen Förderung. Insgesamt 48 Lehrerwochenstunden fließen in spezifisch sonderpädagogische Fördermaßnahmen wie Lebenspraktische Übungen und die in Holweide breit angelegte Berufswahlorientierung (dazu: Kellinghaus-Klingberg/Schwager 2002). Bei diesen Fördermaßnahmen handelt es sich um Lerninhalte, die bisher nicht in ausreichendem Maße in das Curriculum der Gesamtschule aufgenommen werden können, so dass sie in äußerer Differenzierung unterrichtet werden müssen.

Ähnlich verhält es sich mit der Auflösung von Doppelbesetzungen zum Zweck der äußeren Differenzierung. Im Unterschied zu den genannten stundenplanmäßig verankerten Differenzierungsmaßnahmen wird hier diejenige Verwendung von Doppelbesetzungen für äußere Differenzierungen angesprochen, die von den jeweils unterrichtenden Lehrkräften entschieden und die in der Regel nicht im Stundenplan vermerkt werden. Innerhalb des Evaluationszeitraums wurden diesbezüglich Angaben für 354 doppelt besetzte Stunden gemacht, wobei in 72 % der Stunden keine Maßnahmen der äußeren Differenzierung durchgeführt wurden. In 23 % der Stunden wurde die Doppelbesetzung dafür genutzt, in äußerer Differenzierung zu unterrichten, während in 5% der Stunden Mischformen des gemeinsamen und des äußerlich differenzierten Unterrichts praktiziert wurden.

Wenn man diese Angaben mit den Angaben Lauths vergleicht, werden sich zumindest zwei Feststellungen treffen lassen müssen: Bei einem Anteil von rechnerisch etwa 45% doppelt besetzten Unterrichtsstunden in den GU-Klassen und bei einer Verwendung der Doppelbesetzungen für Maßnahmen der äußeren Differenzierung im Umfang von etwa 23% ist davon auszugehen, dass etwa 11% des Unterrichts in äußerer Differenzierung unterrichtet werden. Wenn zusätzlich noch die 5% Unterrichtsstunden hinzugerechnet werden, in denen institutionalisierte Formen der äußeren Differenzierung angeboten werden, dann lässt sich annehmen, dass in 16% der Unterrichtszeit Maßnahmen der äußeren Differenzierung durchgeführt werden. Auch wenn diese Zahlen nur als Anhaltswert dienen können, wird sich dennoch feststellen lassen, dass der Wert erheblich unter den von Lauth angeführten Zahlen liegt, wobei außerdem zu berücksichtigen ist, dass diese Maßnahmen zumeist nur für einen Teil der Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf und hier insbesondere für Schüler mit Lern- und mit geistiger Behinderung durchgeführt werden.

Auch die von Lauth vertretene Annahme, dass der Anteil an äußerer Differenzierung in den oberen Jahrgängen deutlich steigt, kann für Holweide nicht bestätigt werden:

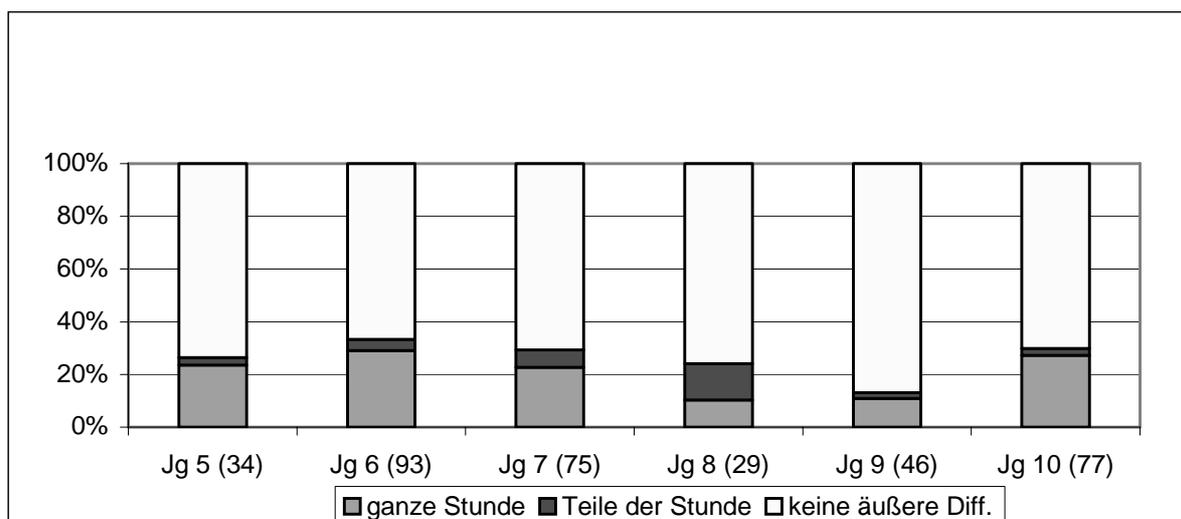


Abb.1: Auflösung der Doppelbesetzung für äußere Differenzierungen in den Jahrgängen (Anzahl Stunden in Klammern)

Der Anteil des Unterrichts, in dem Doppelbesetzungen für Maßnahmen äußerer Differenzierung verwendet werden, ist in den verschiedenen Jahrgängen relativ einheitlich, wobei die genauere Analyse allerdings zeigt, dass der Anteil an äußerer Differenzierung in einzelnen Klassen eines Jahrgangs stark differieren kann. Es gibt Klassen, in denen beispielsweise die Fächer Deutsch und/oder Mathematik nahezu vollständig in äußerer Differenzierung unterrichtet werden, während es in allen Jahrgängen auch Klassen gibt, die auch in diesen Fächern auf Maßnahmen der äußeren Differenzierung nahezu vollständig verzichten. Auch die Behauptung, dass der Anteil an Maßnahmen der äußeren Differenzierung in den oberen Jahrgängen deutlich steigt, trifft für die Gesamtschule Holweide also nachweislich nicht zu.

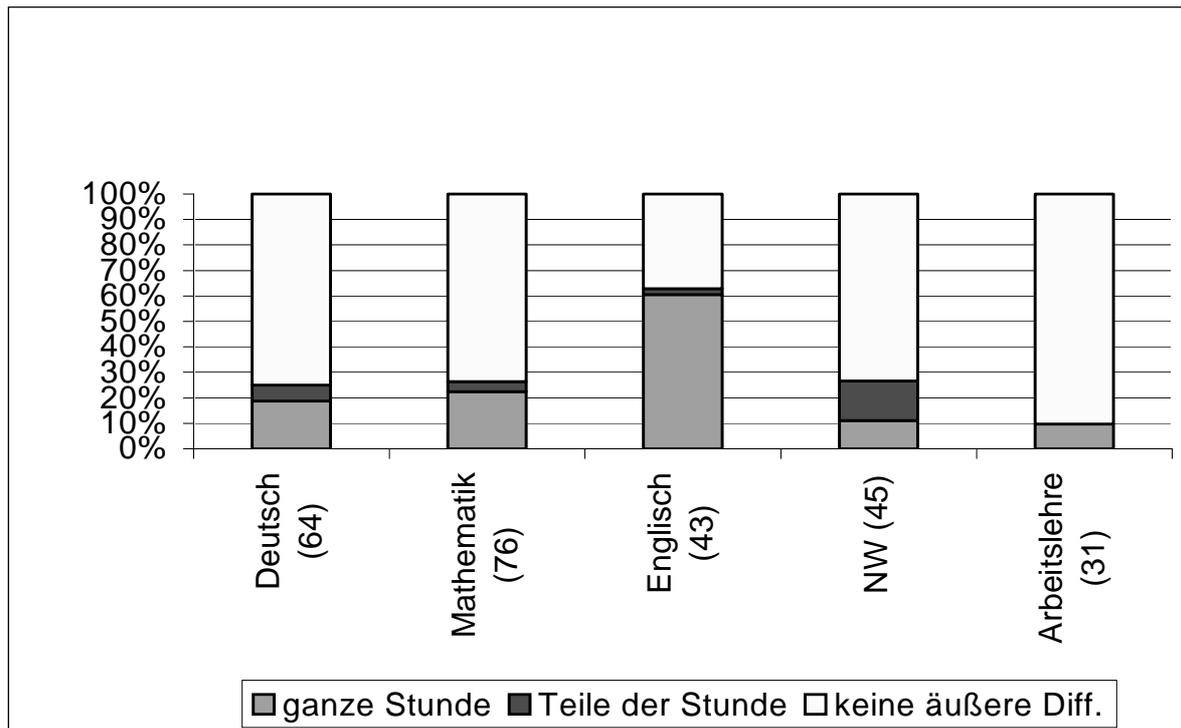


Abb. 2: Auflösung der Doppelbesetzung für äußere Differenzierungen in ausgewählten Fächern (ohne WP I – Anzahl Stunden in Klammern)

Ähnliches gilt auch für die behauptete Beschränkung des Gemeinsamen Unterrichts auf insbesondere musische und praxisorientierte Nebenfächer. Auch dieser Behauptung muss widersprochen werden, wie Abbildung 2 zeigt: Für die Fächer Deutsch, Mathematik und Naturwissenschaften ergibt sich ein relativ einheitliches Bild, indem in etwa 20% bis 25% der doppelt besetzten Unterrichtsstunden die Doppelbesetzungen zumindest phasenweise für äußere Differenzierungen genutzt werden. Einzig für das Fach Englisch ergibt sich ein Anteil von über 60% an doppelt besetzten Stunden, die in äußerer Differenzierung unterrichtet werden. Diese Sonderstellung des Faches Englisch zeigt sich auch bei der Frage nach der Dauerhaftigkeit der durchgeführten äußeren Differenzierung. Hier wurde für die Fächer Deutsch und Mathematik für 40% bis 45% der Stunden mit äußerer Differenzierung angegeben, dass diese Maßnahme nur in dieser Stunde durchgeführt wird. Hinzu kommen in einem Umfang von ungefähr 40% der Stunden längerfristig angelegte äußere Differenzierungen, wohingegen nur für 5% bis 10% der Stunden angegeben wird, dass die äußere Differenzierung auf Dauer angelegt ist. Im Unterschied dazu liegt der Anteil dauerhafter äußerer Differenzierungsgruppen in Stunden mit äußerer Differenzierung im Fach Englisch bei 75%, wobei die in äußerer Differenzierung unterrichteten Lerngruppen in diesem Fach im Unterschied zu den Fächern Deutsch und Mathematik ausschließlich aus Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf

und hier schwerpunktmäßig aus lern- und geistig behinderten Schülern zusammengesetzt sind.

Wenn also der Anteil an Maßnahmen der äußeren Differenzierung als Indikator für die 'Zwei-Gruppen-Theorie' genommen wird, dann lässt sich für die Gesamtschule Holweide feststellen, dass diese Theorie nur in geringem Maße zum Tragen kommt. Im doppelt besetzten Fachunterricht wird weitgehend auf Maßnahmen der äußeren Differenzierung verzichtet und wenn diese Maßnahmen durchgeführt werden, dann werden sie von den Lehrkräften zu meist als zeitlich begrenzte Maßnahmen verstanden. Dies gilt mit Ausnahme einiger Klassen und mit Ausnahme des Englischunterrichtes in den Klassen 5 und 6 für alle Klassen aller Jahrgänge und in allen Fächern. Die von Lauth aufgestellten Behauptungen, dass der Unterricht in starkem Maße in äußerer Differenzierung durchgeführt wird, dass der Anteil an äußerer Differenzierung in den höheren Jahrgängen steigt und dass sich der Gemeinsame Unterricht insbesondere in den oberen Jahrgängen weitgehend auf musische und praktisch orientierte Fächer beschränkt, sind für die Gesamtschule Holweide nachweislich falsch.

### **Anmerkungen zum Wirksamwerden inklusiver Prinzipien im alltäglichen Unterricht**

Es wurde gezeigt, dass an der Gesamtschule Köln-Holweide die 'Zwei-Gruppen-Theorie' in einer ganzen Reihe von Aspekten nicht beziehungsweise in einem vergleichsweise geringeren Umfang wirksam wird. Für den Unterricht hat dies zur Folge, dass auch dieser im Selbstverständnis der Lehrkräfte in hohem Maße nicht durch eindeutige und längerfristige Zuordnung der Zuständigkeitsbereiche, sondern durch ein gemeinsames Unterrichten der gesamten Lerngruppe gekennzeichnet ist. So wurde für 58% von insgesamt 427 doppelt besetzten Stunden von den Lehrkräften angegeben, dass diese Stunde im Teamteaching unterrichtet wird. Weitere 13% gaben an, dass Teile der Stunde im Teamteaching unterrichtet werden und für 29% der Stunden wurde das eigene Tun nicht als Teamteaching interpretiert, weil der Unterricht beispielsweise in äußerer Differenzierung stattfand. Auch hier stehen die jahrgangsspezifischen Unterschiede der jeweiligen Anteile übrigens nicht in einer Relation zu den höheren bzw. niedrigeren Jahrgängen.

In ähnlicher Weise gaben die Lehrkräfte auch auf die Frage nach einer spezifischen Verantwortlichkeit einzelner Lehrkräfte für Teilgruppen der jeweiligen Klasse zu etwa 60% an, dass beide Lehrkräfte gemeinsam die gesamte Lerngruppe unterrichten (n=366). Interessant ist in diesem Zusammenhang, dass sich das Selbstverständnis des Teamteachings und auch der Verantwortlichkeit für die gesamte Lerngruppe beispielsweise für die beiden Fächer Deutsch und Mathematik nicht wesentlich unterscheidet. Unterschiede zeigen sich hingegen bei der Frage nach differenzierten Zielsetzungen und vor allem nach den unterschiedlichen Inhalten.

### **Schlussfolgerungen**

Wenn Inklusion ähnlich wie wohlverstandener Gemeinsamer Unterricht darauf ausgerichtet ist, dass Schüler in einer Klasse unter Berücksichtigung ihrer individuellen Stärken und Schwächen sowie ihrer geschlechtlichen, sprachlichen, kulturellen und sozialen Unterschiede angemessen lernen können und dass sie in angemessener Form unterrichtet werden, ohne dass unabhängig von den individuellen Eigenschaften der Schüler letztlich willkürliche Grenzziehungen zwischen behinderten und nicht behinderten Schülern, zwischen Jungen und Mädchen oder zwischen Kindern mit und ohne Migrationshintergrund gezogen werden, dann lassen sich Maßnahmen, die der Vermeidung derartiger Grenzziehungen dienen, als Schritte in Richtung auf das Ziel der inklusiven Schule verstehen. An der Gesamtschule Holweide lassen sich in dieser Hinsicht insbesondere die folgenden Maßnahmen identifizieren:

- Die Aufnahme der Schüler ist im Rahmen der schulischen Entscheidungsmöglichkeiten bewusst auf eine Heterogenität der Schülerschaft ausgerichtet. Hinzu kommt, dass die Schule die Entscheidungskompetenzen über die Aufnahme der Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf weitgehend abgegeben hat, indem sie sich verpflichtet hat, die Schüler der Peter-Petersen-Schule nach Möglichkeit aufzunehmen, wenn diese Schüler dies wünschen. Die Schule sucht sich ihre Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf also nicht aus, sondern sie stellt sich auf die Schüler ein, die an die Schule kommen.
- Die Lehrkräfte für Sonderpädagogik sind durch das Teammodell eng in den (Fach-) Unterricht der allgemein bildenden Schule eingebunden. Umgekehrt übernehmen die Lehrkräfte der allgemein bildenden Schule wesentliche Aufgaben der sonderpädagogischen Förderung, indem auch sie Doppelbesetzungen übernehmen, indem sie sich auch gegenseitig doppelt besetzen und indem hohe Unterrichtsanteile nicht doppelt besetzt unterrichtet werden.
- Die Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf werden wegen des Tischgruppenmodells auf die einzelnen Tischgruppen verteilt. Sie treten im Klassenverband – zumeist – nicht als ‘Gruppe der Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf’, sondern als Mitglieder ihrer Tischgruppe auf. Hinzu kommt, dass in den einzelnen Klassen mit durchschnittlich drei bis vier Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf relativ wenige Schüler mit Förderbedarf sind. Diese Senkung der Größe dieser Schülergruppe geht mit einer Erhöhung der Klassenfrequenz und mit einer Senkung des Anteils an Doppelbesetzungen einher.
- Im Fachunterricht wird in hohen Anteilen auf Maßnahmen der äußeren Differenzierung verzichtet. Die angebotenen und häufig klassenübergreifenden Maßnahmen dienen zumeist speziellen Aufgabenstellungen wie der lebenspraktischen Erziehung oder der Berufswahlvorbereitung und nicht dem Ersatz des Fachunterrichts. Auch innerhalb des Fachunterrichts wird in hohem Maße auf äußere Differenzierungen verzichtet, wobei allerdings fachspezifische Unterschiede zu konstatieren sind.
- Es gibt eine Verzahnung schulinterner Regelungen und der Verlagerung Verantwortlichkeiten auf Lehrerteams. Die schulinternen Regelungen betreffen den organisatorischen Aufbau, die Verteilungsprinzipien von Ressourcen und Grundlagen des pädagogischen Konzepts, wohingegen die Lehrerteams auf der Basis und im Rahmen dieser Grundlagen tatsächlich die Möglichkeit haben, sich zu organisieren, Ressourcen zu verteilen und pädagogisch selbstverantwortlich zu arbeiten.

Es scheint auch, dass die ‘Zwei-Gruppen-Theorie’ als Indikator fungieren kann, um die Praxis des Gemeinsamen Unterrichts an einer Schule zu rekonstruieren. Dies gilt zumindest unter der allerdings nicht unumstrittenen Voraussetzung, dass Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf zunächst wie alle anderen Schüler als ‘ganz normale’ Schüler einer Klasse gesehen und unterrichtet werden, obwohl mit ihrem Status zum Beispiel zusätzliche Berichtspflichten einhergehen und obwohl sie durch ihren Status nach wie vor erhebliche Ressourcen insbesondere an Lehrerstunden ‘mitbringen’. Erst in der Unterrichtspraxis – und nicht aufgrund vorgängiger Entscheidungen aufgrund formaler Kriterien – wird dann entschieden, welcher Schüler welche Fördermaßnahmen erhält, wobei dies in vielen Fällen die Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf sein werden aber nicht ausschließlich sein müssen. Hänssel und Schwager (2004) haben in ihrer Auseinandersetzung mit Ursprüngen der Sonderpädagogik in Deutschland gezeigt, dass im Anschluss an die stark auf das gemeinsame Lernen ausgerichteten Konzeption von Georgens und Deinhardt die Einheit der Schule insbesondere durch die Entwicklung der Hilfsschule aufgebrochen wurde, wobei primär weniger pädagogische, sondern standespolitische und institutionelle Erwägungen im Vordergrund standen. Es scheint, dass die Einheit der Schule in der Gesamtschule Holweide in starkem Maße wieder

hergestellt werden konnte. Wenn diese Einheit als Qualitätskriterium bewertet wird und wenn sie als ein Merkmal einer inklusiven Schule gilt, dann lässt sich sagen, dass Holweide dieses Merkmal einer inklusiven Schule zeigt. Damit wird nicht ausgeschlossen, dass die 'Zwei-Gruppen-Theorie' im Unterricht oder auch gegenüber einzelnen Schülern wirksam wird. Um dies zu überprüfen bedürfte es wesentlich aufwändigerer Untersuchungen, die nicht durchgeführt werden konnten.

## Literatur

- Bach, H.: Grundbegriffe der Behindertenpädagogik. In: Bleidick, U. (Hg.): Theorie der Behindertenpädagogik (=Handbuch der Sonderpädagogik, Bd. 1). Berlin 1985, 3-24
- Boban, I.; Hinz, A.: Index für Inklusion – Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln. Halle 2003
- Boban, I.; Hinz, A.: Der Index für Inklusion – Eine Möglichkeit zur Selbstevaluation von 'Schulen für alle'. In: Feuser, G. (Hg.): Integration heute – Perspektiven ihrer Weiterentwicklung in Theorie und Praxis. Frankfurt/M. 2003b, 39-47
- Deutscher Bildungsrat – Empfehlungen der Bildungskommission: Zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher. Stuttgart 1974
- Feuser, G.: Gemeinsames Lernen am gemeinsamen Gegenstand. Didaktisches Fundamentum einer Allgemeinen (integrativen) Pädagogik. In: Hildeschiedt, A.; Schnell, I. (Hg.): Integrationspädagogik – Auf dem Weg zu einer Schule für alle. Weinheim 1998, 19-35
- Feuser, G.: Zum Verhältnis von Sonder- und Integrationspädagogik – eine Paradigmendiskussion. In: Albrecht, F.; Hinz, A.; Moser, V. (Hg.): Perspektiven der Sonderpädagogik – Disziplin- und professionsbezogene Standortbestimmungen. Neuwied 2000, 20-44
- Haeblerlin, U.: Was soll und kann Sonderpädagogik leisten? In: Sonderpädagogische Förderung in NRW – Mitteilungen des Verbandes Deutscher Sonderschulen, Landesverband NRW 2/2003, 2-18
- Hänsel, D.: Integrative Schule – Zukunftsschule? In: Frommelt, B.; Klemm, K.; Rösner, E.; Tillmann, K.J. (Hg.): Schule am Ausgang des 20. Jahrhunderts. Gesellschaftliche Ungleichheit, Modernisierung und Steuerungsprobleme im Prozess der Schulentwicklung. Weinheim 2000, 93-111
- Hänsel, D.; Schwager, H.-J.: Die Sonderschule als Armenschule – Vom gemeinsamen Unterricht zur Sondererziehung nach Braunschweiger Muster. Bern 2004
- Hinz, A.: Von der Integration zur Inklusion – terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung? In: Zeitschrift für Heilpädagogik 53 (2002) 9, 354-361
- Hinz, A.: Die Debatte um Integration und Inklusion – Grundlage für aktuelle Kontroversen in Behindertenpolitik und Sonderpädagogik? In: Sonderpädagogische Förderung 48 (2003) 4, 330-347
- Hinz, A.: Vom sonderpädagogischen Verständnis der Integration zum integrationspädagogischen Verständnis der Inklusion!? In: Schnell, I.; Sander, A. (Hg.): Inklusive Pädagogik. Bad Heilbrunn 2004, 41-74
- Kellinghaus-Klingberg, A.; Schwager, M.: Berufswahlorientierung lern- und geistig behinderter Schüler als Unterrichtsprinzip in den oberen Klassen der Sekundarstufe I – Ein Bericht aus dem Gemeinsamen Unterricht an der Gesamtschule Köln-Holweide. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 53 (2002) 3, 90-97
- Lauth, G.W.: Gutachten zur Auswertung des Schulversuchs 'Gemeinsamer Unterricht behinderter und nicht behinderter Schülerinnen und Schüler in der Sekundarstufe I – zieldifferent' und der Erfahrungen mit Sonderpädagogischen Fördergruppen. Köln 2003 (unveröffentlicht)

- Lindmeier, B.: Von der Integration in die Gemeinde zur inklusiven Gemeinde – Begriffswechsel oder Neuformulierung der Zielsetzung? In: Sonderpädagogische Förderung 48 (2003) 4, 348-364
- Niehues, U.; Schwager, M.: Kleine Schritte – große Wirkung. Gemeinsamer Unterricht an der Gesamtschule Köln-Holweide. In: neue deutsche schule 54 (2002) 6, 14
- Sander, A.: Von Integrationspädagogik zu Inklusionspädagogik. In: Sonderpädagogische Förderung 48 (2003) 4, 313-329
- Schwager, M.: Verständigung mit geistigbehinderten Menschen. Frankfurt/M., Bern 1990
- Schwager, M.: Schülerinnen und Schüler mit schwerer und mehrfacher Behinderung im Gemeinsamen Unterricht der Sekundarstufe I - Erfahrungen an der Gesamtschule Köln-Holweide. In: Wolfgang Lamers, Theo Klauß (Hrsg.): ...alle Kinder alles lehren! – Aber wie? Theoriegeleitete Praxis bei schwer- und mehrfachbehinderten Menschen. Düsseldorf 2003, 203-211
- Schwager, M.: Eine Schule auf dem Weg zur Inklusion? Entwicklungen des Gemeinsamen Unterrichts an der Gesamtschule Köln-Holweide. Erscheint in: Zeitschrift für Heilpädagogik 2004
- Schwager, M.: Inklusion im Unterricht an der Gesamtschule Köln-Holweide. Erscheint in: neue deutsche Schule 2004
- Schwager, M.; Bazzazian, C.; Brenscheidt, F.; Deckers, L. u.a.: Gemeinsamer Unterricht an der Gesamtschule Köln-Holweide – Eine Erhebung der Ressourcen für den Gemeinsamen Unterricht, ihrer Verteilung und ihrer täglichen Verwendung im Schuljahr 2002/2003. Köln 2003 (unveröffentlicht)