

Inklusion subjektiv – Eine empirische Studie zum subjektiven Erleben von Inklusion bei Schülern einer inklusiven Außenklasse

Johanna Randall

Einleitung

Inklusion ist das neue Schlagwort in der Diskussion um die Beschulung von Sonderschülern. Unter Berufung auf das Grundgesetz und den Artikel 1 Absatz 1 bzw. 3, in denen es um die Würde des Menschen und um das Benachteiligungsverbot aufgrund einer Behinderung geht, wird die gemeinsame Beschulung aller Schüler gefordert (*Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland* 2007, Artikel 3, Absatz 1 und 3). Das gemeinsame Leben soll sich dabei nicht nur auf den schulischen Bereich beschränken, sondern auf alle Lebensbereiche der Gesellschaft. Jeder soll »die gleichen Chancen zur Teilhabe und Teilnahme« (*Bundschuh et. al.* 1999, S. 144) am Leben haben.

Im schulischen Setting bedeutet Inklusion eine gemeinsame Beschulung aller Kinder von Anfang an und ohne Ausnahme. Das geht weit über die Frage nach Behinderung hinaus, und meint einen gemeinsamen Unterricht, geprägt auch durch Sprachen- und Religionsvielfalt sowie durch unterschiedliche Nationalitäten und Kulturen. In verschiedenen Arbeiten, zum Beispiel *Feuser* (1995) und *Klauß* (2005), wird kontrovers diskutiert, inwieweit Inklusion eine evolutionäre und historisch notwendige Weiterentwicklung des Integrationsgedankens darstellt.

Seit der besseren Versorgung mit Hörgeräten und der Verbreitung der Cochlea-Implantate ist es für hörgeschädigte Schüler sehr viel leichter geworden, die Lautsprache auf auditivem Weg zu erlernen. Das und eine lautsprachorientierte Frühförderung tragen in einem hohen Maß dazu bei, dass sich seit den 70er- und 80er-Jahren – wie in anderen pädagogischen Bereichen auch – in der Hörgeschädigtenpädagogik Integrationsbestrebungen entwickelt haben (*Große* 2003, S. 18).

Bei der Betrachtung von empirischen Untersuchungen zum Thema Inklusion von hörgeschädigten Schülern fällt schnell auf, dass sich auf diesem Gebiet nur wenige Studien finden lassen. Außerdem befassen sich diese wenigen oft allein mit den formalen Gegebenheiten von Inklusion – also beispielsweise damit, wie viele Schüler deutschlandweit inklusiv beschult werden – und gehen nur selten auf das persönliche Erleben der Schüler selbst ein. Da Inklusion häufig institutionell verordnet ist oder auch von Eltern eingefordert wird, selten aber der Wunsch danach von den Schülern selbst ausgeht, ist es besonders wichtig nach ihrem emotionalen Befinden im Kontext von Inklusion zu schauen. Denn das Wohlbefinden der einzelnen Schüler innerhalb ihrer Klasse und Schule kreiert das Klima, das in einer solchen Institution herrscht.

Aber wie wichtig ist denn das Schul- und Klassenklima tatsächlich für die Wissensvermittlung? Was für eine Rolle spielt die sogenannte Stimmung in der Schule für das Wohlbefinden ihrer Schüler?

Nach *Gruehn* (2000) taucht in der Klimaforschung stets aufs neue die Hypothese auf, dass das Klima einer der wichtigen »Prädikatoren von Leistung und Leistungsentwicklung sei und insofern Klimaverbesserung eine wichtige pädagogische Maßnahme zur Steigerung des Lernens sein könnte« (*Gruehn* 2000, S. 80). Es scheint also, als ob eine Steigerung des Klimas einherginge mit einer Steigerung des Schulerfolgs.

Für den österreichischen Erziehungswissenschaftler *Ferdinand Eder* definiert sich Klima bezogen auf den Kontext Schule aus »Merkmale[n] der schulischen Umwelt, wie sie von den Betroffenen (z. B. von Schülern und Schülerinnen, Lehrpersonen) wahrgenommen werden« (*Eder* 1998, S. 39). *Eder* betont in diesem Zusammenhang, dass es dabei nicht darauf ankommt, wie die Realität tatsächlich aussieht, sondern dass vielmehr das subjektive Erleben zählt, also die Wirklichkeit, wie sie für den Betroffenen real scheint (*Eder* 1995, S. 101).

Inklusion von der Perspektive der Schüler aus zu betrachten und sie in ihrer schulischen Realität wahr- und ernst zu nehmen – darum soll es in diesem Artikel gehen. Damit soll die Diskussion um Inklusion um eine entscheidende Perspektive erweitert werden, nämlich die der Schüler selbst. So kann zumindest ein kleiner Beitrag dahingehend geleistet werden, die Gefahr der »Theoretisierung« eines so praktischen Konzepts wie das der Inklusion abzuwenden und dabei nicht zu vergessen, um wen es dabei wirklich geht.

Stichprobe und Fragebogen

Das Thema Inklusion wird in diesem Artikel beispielhaft an einer achten Hauptschulklasse aus Baden-Württemberg diskutiert. Die Klasse setzt sich aus Schülern einer Regelschule und einer Schule für Hörgeschädigte in Süddeutschland zusammen. Diese besuchen zusammen die achte Klasse der Hauptschule, was allen Schülern eine wohnortnahe Beschulung ermöglicht. Die inklusive Außenklasse wird von einem Lehrerteam nach dem Konzept des Teamteaching unterrichtet. Das Lehrerteam setzt sich aus einer Sonderpädagogin der Hörgeschädigtenpädagogik und einem Hauptschullehrer zusammen. Die Klasse besteht aus 16 Schülern. Von ihnen sind 10 an der Hauptschule angemeldet und 6 an der Sonderschule. Die Klasse setzt sich aus 7 Mädchen und 9 Jungen zusammen. Von den 16 Schülern der Klasse willigten die Eltern von 14 Schülern ein, dass ihre Kinder an der Studie teilnehmen durften.

In der hier durchgeführten Studie wurden alle Schüler dieser achten Klasse nach ihrem subjektiven Inklusionserleben in ihrer Klasse und Schule befragt. Dazu beantworteten die Schüler den Linzer Fragebogen von *Ferdinand Eder*. Dieser wurde 1998 entwickelt und wird im Folgenden mit LFSK abgekürzt. Er erfasst die persönlichen Wahrnehmungen von Schülern zum Thema Klima. Entwickelt wurde er für die 8. bis 13. Schulstufe, also für den Bereich der Sekundarstufe I und II. Der Fragebogen basiert auf der Erkenntnis, dass weniger das Schulsystem als vielmehr die einzelnen Schulen Grundlage für »Qualität von Schule« sind (*Eder* 1998, S. 5). Es geht Eder dabei um das »konkrete Beziehungs- und Interaktionsgeschehen fachlicher und persönlicher Art zwischen Lehrern und Schülern bzw. zwischen Schülern und Schülern« (ebd., 8). Im Evaluationsverfahren soll vor allem die Wahrnehmungsperspektive der Schüler betrachtet werden.

Der LFSK unterscheidet zwei verschiedene Bereiche der Organisation Schule, einerseits die Gesamtheit der Schule und andererseits die einzelnen Klassen. Dabei gliedern sich die beiden Ebenen noch in 4 bzw. 14 weitere Dimensionen auf. Insgesamt umfasst das Verfahren 27 Items zum Schulklima und 80 Items zum Klassenklima. Für den Bereich des Schulklimas ergeben sich die Dimensionen Strenge-Kontrolle, Anstrengung und Vielfalt, Wärme sowie die Betonung von Leistungen. Diese sind für *Eder* wichtige Faktoren, um die »Qualität und Wirksamkeit von Schule« (*Eder* 1998, S. 9) in den Bereichen der sozialen Beziehungen, des Zusammenlebens und der Normvorstellungen erfassen zu können. Im Bereich Klassenklima bildet *Eder* vier Dimensionen. Diese sind Sozial- und Leistungsdruck, Schülerzentriertheit, Kohäsion und Disziplin.

Eder stellt das Klassenklima dar, als

» wahrgenommene Ausprägung wesentlicher Merkmale des erzieherischen Verhältnisses zwischen Lehrern und Schülern, des Verhältnisses der Schüler untereinander sowie erzieherisch bedeutsamer kollektiver Einstellungen und Verhaltensbereitschaften von Lehrern und Schülern innerhalb der jeweiligen Lernumwelt«

(Eder 1998, S. 39).

Unter Schulklima werden diejenigen Aspekte verstanden, die sich auf das Befinden der einzelnen Mitglieder einer Organisationseinheit wie der Schule beziehen. Dabei dient vor allem die alle betreffende Lernumwelt mit ihren Werten und Normen als Maßstab, aber auch ihre Ausstattung, ihr Personal und ihre Schülerschaft (Juen 2005, S. 6).

Das Klassenklima auf der anderen Seite bezieht sich ausschließlich auf den kleinen Rahmen einer einzelnen Klasse. Es geht um das subjektive Erleben von Schülern, Lehrern und ihre Beziehung untereinander. Auch hier sind die Normen und Werte von großer Bedeutung. So ist es beispielsweise wichtig, ob sich die einzelnen Mitglieder einer Klassengemeinschaft akzeptiert und wertgeschätzt fühlen, ob sie das Gefühl haben, sich einbringen zu können.

Die Auswertung der Studie befasste sich nun einerseits damit, die Antworten der Schüler zu betrachten und zu deuten. Andererseits wurde gesondert nach Schülern der Hauptschule und Schülern der Sonderschule unterschieden, um eventuelle Differenzen zwischen den beiden Schülergruppen festzustellen. Um den Durchschnitt der beiden Schülergruppen zu ermitteln, wurde das arithmetische Mittel der individuellen Normwerte berechnet, also der Mittelwert bestimmt. Es wurde bewusst darauf verzichtet, die Klasse als Ganzes mit den vorhandenen Normen des Tests auf Klassen- und Schulebene zu vergleichen, da es sich bei der vorgenommenen Auswertung um eine Betrachtung einer einzelnen Klasse im Vergleich zu sich selbst handelte. Darum bezogen sich auch die Vergleichswerte der Schüler beider Schulen nur auf die Mittelwerte dieser speziellen achten Klasse und der für sie ermittelten Werte.

Ergebnisse

Im Folgenden soll nun kurz dargestellt werden, welche Ergebnisse die Studie erbracht hat. Dazu wird in Abbildung 1 eine Übersicht der Vergleichswerte der Sonderschüler im Bezug zu den Werten der Hauptschüler in allen Dimensionen des Fragebogens LFSK gezeigt.

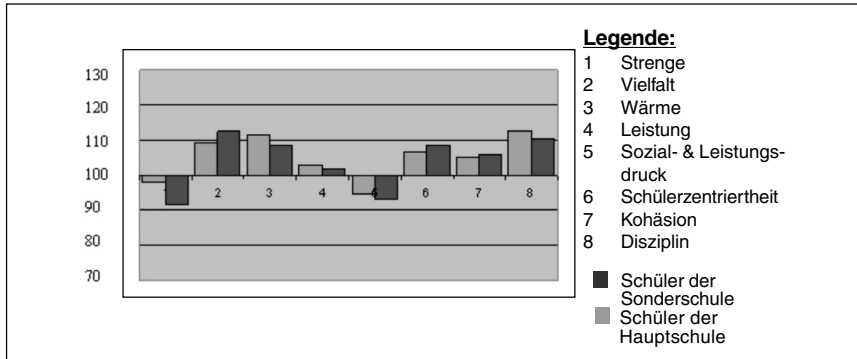


Abb. 1: Vergleich der Ergebnisse der Dimensionen des LFSK der Haupt- und Sonderschüler

Standardabweichungen lassen sich anhand der Darstellungsweise des Schaubildes einfach erkennen: durch die horizontal verlaufenden Hilfslinien der Skala und besonders des Mittelwertes 100 lässt sich schnell erkennen, ob die Ergebnisse im Normbereich zwischen den Werten 90 bis 110 liegen oder ob sie sich oberhalb oder unterhalb davon befinden.

Betrachtet man die einzelnen Schülergruppen, so ist zu sehen, dass die Schüler der Sonderschule in den Dimensionen Strenge-Kontrolle, Wärme, Leistung und Disziplin die höheren Werte erzielen. Dem gegenüber erreichen die Schüler der Hauptschule in den Dimensionen Vielfalt, Sozial- und Leistungsdruck, Schülerzentriertheit und Kohäsion die höheren Werte.

Außerdem kann festgestellt werden, dass sich die Ergebnisse beider Schülergruppen in den meisten Dimensionen im Normbereich befinden. Diese liegen bei den Dimensionen Leistung, Schülerzentriertheit und Kohäsion bei beiden Gruppen oberhalb des Mittelwerts im Normbereich und bei Strenge-Kontrolle und Schülerzentriertheit bei beiden darunter. Im Bereich Vielfalt sind die Durchschnittswerte der Schüler der Sonderschule noch im Normbereich, während die der Schüler der Hauptschule darüber liegen. Im Bereich Sozial- und Leistungsdruck ist es umgekehrt. In der Dimension Disziplin hingegen befinden sich beide Gruppenergebnisse oberhalb des Normbereichs. Am meisten unterscheiden sich die Ergebnisse der beiden Schülergruppen in der Dimension Strenge-Kontrolle, in der die Schüler der Sonderschule sechs Punkte über den Schülern der Hauptschule liegen.

Insgesamt kann man sagen, dass keine signifikanten Unterschiede zwischen den Ergebnissen der beiden Schülergruppen vorliegen. Die Schü-

ler scheinen sich überwiegend gleich gut in der Klasse aufgehoben zu fühlen, unabhängig vom Grad ihrer Behinderung. Eine leichte Tendenz kann sogar dahingehend festgestellt werden, dass die Schüler der Sonderschule geringfügig öfter eine positive Beurteilung abgeben als die Schüler der Hauptschule. Da aber die meisten Gruppenwerte im Normbereich oder sogar darüber liegen und damit ein sehr positives Bild des Schul- und Klassenklimas entwerfen, scheint diese Tendenz nicht von gravierender Bedeutung zu sein.

Betrachtet man einzelne Itemantworten der Schüler in den Dimensionen des LFSK, so fällt wiederum auf, mit welchem signifikant hohem Anteil positive Rückmeldungen gegeben werden. Im Folgenden soll das an drei Beispielen verdeutlicht werden:

Das erste Beispiel zeigt ein Item aus der Dimension Wärme, das danach fragte, wo die Schüler ihre Schule auf einer Skala von 1 bis 5 zuordnen, wenn 1 für »intolerant, wenig nachsichtig« und 5 für »tolerant, nachsichtig« steht. Wie man sehen kann, kreuzte der größere Teil der Schüler eine Antwort an, die im Bereich »tolerant, nachsichtig« liegt. So gaben insgesamt 9 Schüler (64 %) an, dass sie sich an ihrer Schule akzeptiert und gut behandelt fühlen, während 5 Schüler (36 %) die Schule eher als durchschnittlich tolerant betrachteten. Außerdem fällt auf, dass keiner der Schüler (0 %) seine Schule im Bereich »intolerant, wenig nachsichtig« einordnete.

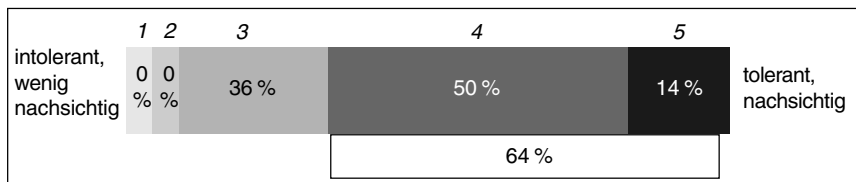


Abb. 2: Antworten der Schüler auf die Frage nach der Toleranz an der Schule (Item 17 des LFKS, Eder 1998)

Betrachtet werden soll ein weiteres Beispiel aus der Dimension Sozial- und Leistungsdruck. Die Aussage »Unsere Lehrer sind hauptsächlich an den guten Schülern interessiert« sollte bei diesem Item von den Schülern auf einer Skala von 1 bis 5 bewertet werden, wobei 1 für »stimmt nicht« und 5 für »stimmt genau« stehen. Insgesamt lässt sich in der Abbildung 3 erkennen, dass 10 Schüler (72 %) eine Antwort gaben, die aussagt, dass sie die Behandlung durch die Lehrer als gleichwertig empfinden. 3 Schüler (21 %) haben eine eher neutral zu wertende Haltung gegenüber dieser Aussage und nur 1 Schüler (7 %) empfindet die Behandlung als ungleich und sieht eine Bevorzugung der begabten Schüler.

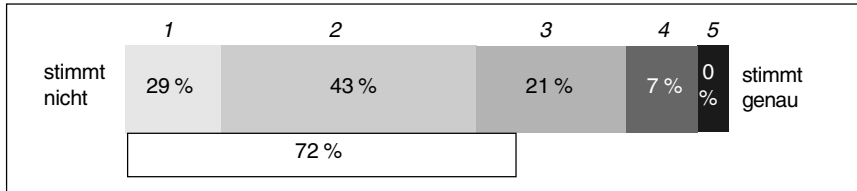


Abb. 3: Antworten der Schüler auf die Aussage »Unsere Lehrer sind hauptsächlich an den guten Schülern interessiert« (Item 27 des LFKS, Eder 1998)

Als letztes Beispiel soll ein Item aus dem Bereich der Schüler-Schüler-Verhältnisse dargestellt werden (Abbildung 4). Die Aussage dieses Items lautete: »In dieser Klasse gibt es eine gute Klassengemeinschaft« und wurde mit der gleichen Skala bearbeitet, wie im vorangegangenen Beispiel. Auch hier zeigt sich, dass eine signifikante Mehrheit der Schüler die Frage bejaht. So antworteten insgesamt 11 Schüler (79 %) mit einer positiven Antwort. 2 Schüler (14 %) empfanden die Klassengemeinschaft als durchschnittlich gut und 1 Schüler (7 %) stimmte der Aussage nicht zu.

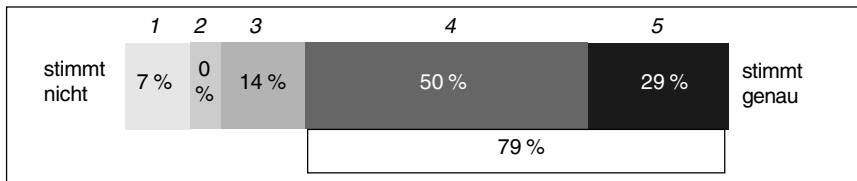


Abb. 4: Antworten der Schüler auf die Aussage »In dieser Klasse gibt es eine gute Klassengemeinschaft.« (Item 40 des LFKS, Eder 1998)

Alle drei Beispiele zeigen, dass die Schüler in einer großen Mehrheit sowohl in den einzelnen Items, als auch in der Gesamtheit der Dimensionen des Fragebogens ein überwiegend positives Feedback zu ihrer Situation in der inklusiven Außenklasse gaben. Diese Ergebnisse geben durchaus Grund zu Freude und Erleichterung, da das »Experiment Inklusion« erfolgreich scheint. Allerdings gilt es für die Zukunft dieses positive Ergebnis als Ansporn zu sehen und die Bemühungen fortzuführen.

Diskussion

In der Auswertung des LFSK ging es darum zu ermitteln, inwieweit sich die Schüler der Sonderschule (hier im Gegensatz zu den Schülern der Hauptschule) integriert fühlen. Es kann für den LFSK festgestellt werden, dass die integrierten Schüler sich in der Klasse wohlfühlen. So liegen alle Ergebnisse der Schülergruppe der Sonderschüler über dem Mittelwert,

manche sogar noch über dem Normbereich, aber nie darunter, was auf ein sehr positives, subjektives Integrationserleben schließen lässt. Es zeichnet sich folglich ein insgesamt positives Bild der »Inklusionsentwicklung« für diese achte Klasse ab. Die Schüler scheinen sich sowohl in der Schule insgesamt, als auch mit den Lehrern und untereinander sehr wohl zu fühlen. Dabei spielt es offensichtlich keine Rolle, ob eine Hörschädigung bzw. eine andere Art von Behinderung vorliegt oder nicht.

Bringt man die Studienergebnisse des LFSK nun in Zusammenhang mit aktuellen Forschungsergebnissen, so ist anzumerken, dass das Thema Inklusion und im Speziellen die Inklusion bei hörgeschädigten Schülern ein noch nicht allzu oft evaluiertes Thema ist. In seinem Artikel »Inklusion, Community Care, Partizipation als innovative Leitlinien einer gesundheitsförderlichen Lebensführung für Menschen mit einer (Hör-)Behinderung« (*Hintermair* 2008) geht *Hintermair* auf die Situation hörgeschädigter Kinder in der Regelschule ein. Dabei beschreibt er unter anderem den Einfluss aktiver Teilhabe auf die schulische und emotionale Entwicklung der Schüler. Genau wie *Eder* hebt auch er die Wichtigkeit von Schüler-Schüler- sowie Schüler-Lehrer-Interaktionen hervor. Nur wenn der Schüler kommunizieren kann, entwickelt er ein Gefühl für Selbstwirksamkeit und kann soziale Beziehungen gestalten.

Zwar ist Kommunikation keine von *Eders* Dimensionen, schaut man sich aber im Umkehrschluss die Bereiche im LFSK an, die Selbstwirksamkeit und soziale Beziehungen umfassen, so lassen hohe Werte in diesen Bereichen auf ein positives Kommunikationserleben der Schüler schließen. Im LFSK würden diese Bereiche in etwa den Dimensionen Schülerzentriertheit und Kohäsion entsprechen. Die Ergebnisse liegen hier beide im Normbereich über dem Mittelwert und sagen damit aus, dass die Schüler sie als durchschnittlich erleben. Diese Antworten zeigen, dass die Schüler sich einbezogen fühlen und Gelegenheiten bekommen, ihre Meinung zu äußern. Außerdem empfinden sie auch ihren Mitschülern gegenüber ein Gemeinschaftsgefühl, was ebenfalls auf ein gleichberechtigtes Miteinander schließen lässt.

Die durchgeführte Befragung zeichnet ein positives Bild der subjektiven Wahrnehmung von Schul- und Klassenklima in der achten Klasse. Beide Gruppen, behinderte und nicht-behinderte Schüler, scheinen sich überwiegend gleich wohl in der Schule und Klasse zu fühlen. Das wiederum ist übertragbar auf das ebenfalls positive Bild von Inklusion, das in der Forschung vorherrscht. Die Bedingungen, die dabei für das Gelingen genannt werden, wie beispielsweise die Wichtigkeit sich in seinem Umfeld gleich-

berechtigt und selbstwirksam zu erfahren, scheinen in der Klasse gegeben zu sein.

Abschließende Betrachtung

Der vorliegende Artikel ist ein Versuch, die emotionale Wahrnehmung des Schul- und Klassenklimas von Seiten der Schüler einer inklusiven Klasse genauer zu untersuchen. Dabei hat sich herausgestellt, dass sich die Einschätzung der einzelnen Schüler in weiten Teilen überschneidet, unabhängig davon, ob eine Behinderung vorliegt oder nicht. Denn selbst in der Untersuchung der Klassengruppen, bei der die Schüler der Hauptschule getrennt von den Schülern der Sonderschule betrachtet werden, haben sich keine wesentlichen Differenzen ergeben. Es scheint so, als ob diese Klasse sehr zufrieden ist mit der Teilhabe in Schule und Klasse und sich eine Klassengemeinschaft gebildet hat, die den Grundideen der Inklusion entspricht.

Als Limitierung der hier vorgestellten Studie ist die geringe Stichprobengröße anzumerken, die die Repräsentativität der Ergebnisse einschränkt. Trotzdem weisen die Ergebnisse auf ein positives Inklusionserleben seitens der Schüler hin und bestätigen damit die Vermutungen von Pädagogen und Politikern, die Inklusion voranbringen wollen und mit dieser Außenklasse einen Anfang gemacht haben. Als ein solcher erster Schritt will sich auch diese Untersuchung verstehen. Sie kann helfen, einen weiteren Blick auf die vielen Perspektiven von Inklusion zu bekommen. Insbesondere wurden hier diejenigen in den Fokus genommen, die von Inklusion am meisten »betroffen« sind: die Schüler, denen man im inklusiven Setting gleiche Bedingungen einräumen will und die als Individuen gesehen und behandelt werden wollen und sollen. Es konnte gezeigt werden, dass Inklusion auch von Seiten der Schüler als solche empfunden und gelebt wird. So gaben die Schüler nicht nur der Schule im Allgemeinen gesehen eine positive Einschätzung sondern auch ihren Lehrkräften und den Mitschülern gegenüber äußerten sie sich positiv.

Selbst die Frage, ob die hörgeschädigten Schüler gern wieder an die Stammschule (Sonderschule) zurück wollten, beantworteten diese neutral bis ablehnend. Auch ihre Klassenkameraden von der Hauptschule gaben überwiegend an, nicht mit einer reinen Regelklasse tauschen zu wollen. Ein weiterer Aspekt der zeigt, wie »normal« die Inklusion für diese Schüler bereits ist.

Zusammenfassend lässt sich also sagen, dass die vor der Untersuchung erhoffte Zufriedenheit der Schüler fast durchweg eingetreten ist. Nahezu alle Schüler zeigten sich zufrieden mit der inklusiven Situation und äußerten sich überwiegend positiv in Bezug auf die Gegebenheiten.

Damit zeigt die Untersuchung – in einem kleinen Rahmen – eine gelungene Inklusion, die durchaus Vorbildcharakter hat. Mit der Untersuchung ist die Hoffnung verbunden, dass Inklusion zur Normalität werden kann, um allen Kindern eine Chance zu geben Teilhabe und Partizipation zu erfahren.

Literatur

- Bundschuh, K., Heimlich, U., Krawitz, R.* (Hrsg.) (1999): Wörterbuch Heilpädagogik. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag
- Eder, F.* (1995): Das Befinden von Kindern und Jugendlichen in der Schule – Forschungsbericht im Auftrag des BMUK. Innsbruck: Studienverlag
- Eder, F.* (1998): Linzer Fragebogen zum Schul- und Klassenklima für die 8.–13. Klasse (LFSK 8–13). Handanweisung. Göttingen: Hogrefe Verlag
- Feuser, G.* (1995): Behinderte Kinder und Jugendliche. Zwischen Integration und Aussonderung. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft
- Große, K.-D.* (2003): Das Bildungswesen für Hörbehinderte in der Bundesrepublik Deutschland – Daten und Fakten zu Realitäten und Erfordernissen. Memmingen: Universitätsverlag Winter Heidelberg
- Gruehn, S.* (2000): Unterricht und schulisches Lernen – Schüler als Quellen der Unterrichtsbeschreibung. Münster: Waxmann Verlag
- Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland* (2007): München, Beck-Texte, Nr. 5003, München: dtv, S. 15
- Hintermair, M.* (2008): Inklusion, Community Care, Partizipation als innovative Leitlinien einer gesundheitsförderlichen Lebensführung für Menschen mit einer (Hör-) Behinderung. In: Hörgeschädigte Kinder, Jg. 45, H. 3, S. 106–113
- Juen, F.* (2005): Klassenklima als Wohlfühlfaktor. http://www.uibk.ac.at/psychologie/mitarbeiter/juen_f/docs/klassenklima_vs.pdf (gesehen am 18.08.2011)
- Klauß, T.* (2005): Ein besonderes Leben. Grundlagen der Pädagogik von Menschen mit geistiger Behinderung. Ein Buch für Pädagogen und Eltern. Heidelberg: Universitätsverlag Winter