

## *Forschungsergebnisse zur Heterogenitätserfahrung aus der gemeinsamen Unterrichtung behinderter und nicht-behinderter Schüler*

Während allenthalben beklagt wird, dass Lehrerinnen und Lehrer ihrem Traum von pflegeleichten Klassen mit einigermaßen gleichem Lernniveau anhängen, wird leicht übersehen, dass es auch in Deutschland seit Jahrzehnten *eine bewusst gewollte Heterogenität* gibt, deren Bedeutung für den regulären Unterricht noch kaum erkannt ist: der gemeinsame Unterricht behinderter und nichtbehinderter Schülerinnen und Schüler. In diesem Text soll zusammengefasst werden, was uns die Forschung und die Erfahrungen der Beteiligten an Anregungen für den »normalen« Unterricht geben können. Führt Heterogenität zur sozialen Isolation leistungsschwächerer und körperlich behinderter Kinder? Senken diese das allgemeine Leistungsniveau? Sinkt oder steigt die Berufszufriedenheit der Lehrer? Ist die Akzeptanz seitens der Eltern behinderter und nicht-behinderter Schüler gegeben?

### *Definitionsprobleme*

Das Wort von der integrativen Unterrichtung »behinderter« Schüler verbirgt, dass damit sehr unterschiedliche Kinder gemeint sind: Kinder mit massiven Seh- und Hörbeeinträchtigungen; Kinder mit körperlichen Beeinträchtigungen aus unterschiedlichsten Gründen; Kinder mit geistigen Behinderungen; chronisch kranke Kinder, z.B. mit Anfallsleiden; aber auch gesunde Kinder, wie z.B. jene, die Sprachprobleme haben, Verhaltensschwierigkeiten oder dauerhafte Lernprobleme. Die Kultusminister haben sich 1994 geeinigt, sie alle »Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf« in den Bereichen Sehen, Hören, körperliche Entwicklung, geistige Entwicklung, Sprache, emotionale und soziale Entwicklung und Lernen zu nennen (KMK 1994). In Deutschland erhalten derzeit rd. 5 % aller Kinder zusätzliche (sonderpädagogische) Förderung (KMK 2001).

Europaweit ist der Anteil stark schwankend, was mit Erfassungskriterien und unterschiedlicher pädagogischer Praxis zu tun hat (HAUSOTTER 2000).

### *Forschungsergebnisse zum gemeinsamen Unterricht*

Untersuchungen zum gemeinsamen Unterricht werden seit den siebziger Jahren durchgeführt. Deutschsprachige Zusammenfassungen liegen vor durch HAEBERLIN u. a. (1990), BLESS (1995) oder PREUSS-LAUSITZ (2002). Zur Frage, welche »best practice« des integrativen Unterrichts berichtet werden kann, hat die EUROPEAN AGENCY (MEIJER 2001) eine umfangreiche englischsprachige Dokumentation aus 17 europäischen Ländern ins Netz gestellt. Ich beschränke mich daher im Folgenden auf Fragen, aus deren Beantwortung wir allgemeine Schlüsse für heterogene Unterrichts- und Schulverhältnisse ziehen können.

*Schulleistungen behinderter und nichtbehinderter Kinder:* Für lernschwache Schüler sind international (HAEBERLIN u. a. 1990) wie national

(HILDESCHMIDT/SANDER 1996) im gemeinsamen Unterricht bessere Schulleistungen als im Sonderschulsystem nachgewiesen worden. Das wird auch für weitere Behinderungen bestätigt (BLESS 1995, 54). Das entspricht den Ergebnissen der PISA-Studie: Schulleistungsschwächere Kinder profitieren vom Anregungsgehalt heterogener Klassen. Ein widersprüchliches Ergebnis wird aus Hamburg berichtet: Die Schulleistungen in den dortigen »Integrativen Regelklassen« sind im Schnitt geringer als in den klassischen dortigen Integrationsklassen (Klassen, die vorwiegend geistig, sinnes- und körperlich behinderte Schüler integrieren) und als in Regelklassen ohne



Integration. Da die »Integrativen Regelklassen« jedoch nur Kinder aus den Förderbereichen Lernen, Verhalten und Sprache aufnehmen und die Zahl der Förderkinder pro Klasse und Art und Umfang des Förderbedarfs nicht zu Beginn der Grundschule festgestellt werden, darüber hinaus die entsprechenden Klassen durchweg in sozialen Brennpunkten eingerichtet wurden, bleibt unklar, ob diese Ergebnisse Folge der Schülerzusammensetzung, der Art der integrativen Förderung oder anderer Faktoren sind (HINZ u. a. 1998).

Leistungsvergleiche mit klassischen Testverfahren müssen bei *Kindern mit geistigen Behinderungen* scheitern. Hier sind andere Verfahren der Beobachtung anzuwenden. So hat z. B. SUCHAROWSKI (1987) Interaktionsstudien unternommen. Er fasst zusammen: »Die Befürchtung, dass geistig behinderte Kinder scheitern könnten, fand bisher keine Bestätigung« (ebd., 17). Und aus Berlin wird bei integrierten Geistigbehinderten über individuell sehr unterschiedliche Entwicklungen berichtet, mit teilweise dramatischen Lernsprüngen, aber auch Phasen der Stagnation. Grundsätzlich ist jedoch der gemeinsame Unterricht mit Geistigbehinderten auch in der Sekundarstufe erfolgreich, wenn das »Lernen geprägt ist durch Selbst- und Mitbestimmung, durch strukturierte Orientierung, durch Handeln, durch alle Sinne, durch Kooperation, durch Übung und Wiederholung, durch den gemeinsamen Gegenstand und durch individuelle Erziehungspläne« (BIL 1999, 113 f.).

In Bezug auf die *Schulleistungen nichtbehinderter Schülerinnen und Schüler* in Integrationsklassen zeigen die frühen Studien in Grundschulen bessere Schulerfolge als in nichtintegrativen Parallelklassen (HETZNER 1988) oder zumindest keine negativen (WOCKEN / ANTOR 1987). Das wird aus Österreich in einer größeren Vergleichsstudie zwischen Integrations- und nichtintegrativen Parallelklassen auch für die Sekundarstufe bestätigt, auch für die besonders begabten Schüler mit IQ über 117. »Es erfolgt also keine Nivellierung nach unten, die sehr intelligenten SchülerInnen werden in Integrationsklassen ebenso optimal gefördert wie in den Parallelklassen« (FEYERER 1998, 178).- Bless fasst die internationale Forschung so zusammen: »Die häufig geäußerte Befürchtung, dass durch die Integration Behinderter Nachteile für die nichtbehinderten Mitschüler erwachsen, ist unbegründet« (BLESS 1995, 54).

*Soziale Integration:* Untersuchungen zur sozialen Verankerung der Kinder mit »sonderpädagogischem Förderbedarf« und so unterschiedlichen Behinderungen in den Klassen zeigen: Sie gehören selten zu den »Stars«, sind im Übrigen jedoch meist gut integriert (WOCKEN / ANTOR 1987, DUMKE / SCHÄFER 1987, PREUSS-LAUSITZ 1990, 1997). Lernschwache Schüler, vor allem wenn sie zugleich aggressiv sind, sind dagegen unterdurch-

schnittlich beliebt (DUMKE u. a. 1992, HAEBERLIN 1990, BLESS 1995). Die Beziehungen der behinderten mit den nichtbehinderten Kindern *in der Freizeit* gestalten sich dann günstig, wenn die Kinder der Klasse aus dem gleichen Wohnumfeld kommen (PREUSS-LAUSITZ 1990). Ansonsten aber finden Kinder generell: »Behinderte sind doch Kinder wie wir!« (HEYER u. a. 1997). Erstaunliche zwei Drittel befragter nichtbehinderter Kinder in integrativen Grundschulen Brandenburgs sagten, dass »Behinderte auch etwas können, was ich nicht kann« (PREUSS-LAUSITZ 1997, 185).

Es ist daher nicht verwunderlich, dass das *Klassenklima* durch gemeinsamen Unterricht verbessert wird und die Toleranz gegenüber Abweichungen steigt (WÖCKEN 1993, PREUSS-LAUSITZ 1998). Kinder mit Lernschwächen und physischen Behinderungen verarbeiten die tägliche Konfrontation mit leistungs- und körperlich fitteren Kindern also nicht durch Schuldistanz, sondern zeigen eher größere Schulzufriedenheit und fühlen sich wohl (u. a. PREUSS-LAUSITZ 1997). Identitätsprobleme treten – wie bei anderen Jugendlichen auch – vor allem zwischen dem 7. und 9. Schuljahr auf (KÖBBERLING 1998, KÖBBERLING / SCHLEY 2000, GRUBMÜLLER 1998).

*Elternakzeptanz:* Es verwundert wenig, dass in integrativen Schulversuchen, die oft von Eltern behinderter Kinder initiiert wurden und bei denen alle Eltern schriftlich ihre Zustimmung geben müssen, eine hohe Akzeptanz der vorhandenen Heterogenität festgestellt wird (u. a. PROJEKTGRUPPE 1987, HEYER u. a. 1990). Dort, wo danach gemeinsamer Unterricht als rechtlicher Regelfall eingeführt wurde, also die Zustimmung der Eltern nichtbehinderter Schüler nicht mehr nötig war, könnte die Zustimmung sinken. Tatsächlich waren z. B. in Brandenburg ein Drittel der Eltern nichtbehinderter Schulanfänger skeptisch; nach drei Jahren Erfahrung mit gemeinsamem Unterricht sank diese Skepsis auf 3 %; das Drittel, das große Hoffnungen hatte, fühlte sich zur Gänze bestätigt (HEYER u. a. 1997). Es muss also davon ausgegangen werden, dass vor Einführung des gemeinsamen Unterrichts durchaus Bedenken bestehen können, die durch Erfahrungen ausgeräumt werden.

*Unterricht:* Als »best practice« für Unterricht unter Heterogenitätsbedingungen hat sich eine Mischung aus Gemeinsamkeit, klarer Strukturierung und innerer Differenzierung herausgestellt, unter Einbeziehung von Projekt- und Werkstattarbeit und Bewegung bzw. Rhythmisierung des Schulalltags. Die Partnerarbeit zwischen Kindern mit und ohne Behinderungen scheint sich sozial und leistungsbezogen für beide Seiten positiv auszuwirken. Teamarbeit mit Sonderpädagogen ist dann effektiv, wenn sie nicht in getrennten Räumen, sondern integriert und kooperativ



erfolgt (vgl. insgesamt MEIJER 2001, RIEDEL 1991, DUMKE 1991, FEYERER 1998, HEYER 1998). Vor allem für Kinder mit Orientierungs- und Verhaltensproblemen scheinen klare Strukturierung der Arbeitsabläufe, gemeinsam erarbeitete Regeln und Peer Teaching erfolgreiche Strategien zu sein (OPP u.a. 1999). Das gilt nicht nur für die Grundschule, sondern auch für den Fachunterricht der Sekundarstufe (MAIKOWSKI 1998).

#### *Rahmenbedingungen:*

Es gibt keine systematischen Studien zu der Frage, wie viele Kinder mit Behinderungen in einer Klasse optimal sind, welche Rolle die Klassenfrequenz spielt, wie

oft der Unterricht durch zwei Pädagogen – und mit welcher Ausbildung – geleitet werden muss. Berichtete Erfahrungen deuten darauf hin, dass eine Frequenz über 24 seitens der Lehrkräfte als sehr belastend erlebt wird, dass es günstiger ist, Kinder unterschiedlicher Behinderungen – und eher weniger als mehr – in eine Klasse aufzunehmen und dass die beteiligten Lehrkräfte klar strukturiert kooperieren (KREIE 1985). Nicht zuletzt ist erkennbar, dass die Aufnahme der Integration Behinderter in das schulöffentliche Selbstverständnis und ihr Transfer auf andere Aspekte von Heterogenität ein wichtiges Moment der Verbesserung des Schulklimas darstellt. Hilfreich ist außerdem die Kooperation mit schulexternen Beratungs- und Hilfeeinrichtungen und die Nutzung schulnaher Fortbildungs- und Supervisionsangebote. Es liegt nahe, dass der gemeinsame Unterricht an Grundschulen ohne zwangsweise Klassenwiederholungen und an Gesamtschulen mit flexibler Unterrichtsorganisation erleichtert wird.

## Schlussfolgerungen für Lernen unter Heterogenitätsbedingungen

Der gemeinsame Unterricht behinderter und nichtbehinderter Kinder zeigt, wie Vielfalt fruchtbar gemacht werden kann: Pädagogisch sinnvoll organisiert, führt der integrative Unterricht bei »schlechten« Schülern, aber auch solchen mit Sinnes- und Körperbehinderungen zu besseren Schulleistungen *und* zu günstigen sozialen Entwicklungen. Nichtbehinderte Schüler lernen dennoch, was sie lernen sollen – und mehr: Sie machen soziale Erfahrungen, die zu mehr Toleranz führt. »Nach PISA« kann daher für die *allgemeinen* Heterogenitätsfragen und -diskussionen in Grundschule wie Sekundarstufe auf diese Erfahrungen mit Heterogenität zurück gegriffen werden.

### Literatur

- BIL BERLIN (1999): Gemeinsame Erziehung von Schülerinnen und Schülern mit einer geistigen oder schweren Mehrfachbehinderung in der Sekundarstufe I. 1. Bericht der Wissenschaftlichen Begleitung (R. Maikowski, G. Neumann, W. Podlesch). November
- BLESS, G. (1995): Zur Wirksamkeit der Integration. Bern, Stuttgart, Wien
- DUMKE, D. (Hrsg.) (1991): Integrativer Unterricht. Weinheim
- DUMKE, D. / KRIEGER, G. (1992): Wohnortnahe Integration behinderter Kinder in Grundschulen des Stadtbezirks Bonn-Beuel. Abschlussbericht. Universität Bonn
- DUMKE, D. / SCHÄFER, G. (1987): Untersuchungen zur informellen Position behinderter Kinder in Integrationsklassen. Universität Bonn,
- FEYERER, E. (1998): Behindern Behinderte? Integrativer Unterricht auf der Sekundarstufe I. Innsbruck, Wien (Studienverlag)
- GRUBMÜLLER, J. (1998): Pubertät und pädagogische Konfliktlösungen im gemeinsamen Unterricht an Sekundarstufenschulen. In: PREUSS-LAUSITZ, U. / MAIKOWSKI, R. (Hrsg.), a. a. O., 114–122
- HAUSOTTER, A. (2000): Integration und Inclusion – Europa macht sich auf den Weg. In: HANS, M. / GINNOLD, A. (Hrsg.): Integration von Menschen mit Behinderung – Entwicklungen in Europa. Neuwied
- HÄBERLIN, U. u. a. (1990): Integration der Lernbehinderten. Bern
- HETZNER, R. (1988): Schulleistungen der Schüler in Integrationsklassen. In: PROJEKTGRUPPE, a. a. O., 251–254
- HEYER, P. / PREUSS-LAUSITZ, U. / ZIELKE, G. (1990): Wohnortnahe Integration. Weinheim und München
- HEYER, P. / U. PREUSS-LAUSITZ / J. SCHÖLER (1997): »Behinderte sind doch Kinder wie wir!« Gemeinsame Erziehung in einem neuen Bundesland. Berlin
- HEYER, P. u. a. (Hrsg.) (1993): 10 Jahre wohnortnahe Integration. AK Grundschule e. V., Frankfurt / M.
- HEYER, P. (1998): Bausteine einer integrativen Didaktik für die Grundschule. In: ROSENBERGER, M. (Hrsg.): Schule ohne Aussonderung – Idee, Konzepte, Zukunftschancen. Neuwied, 89–102

- HILDESCHMIDT, A. / SANDER, A. (1996): Zur Effizienz der Beschulung sogenannter Lernbehinderter in Sonderschulen. In: EBERWEIN, HANS (Hrsg.): Handbuch Lernen und Lern-Behinderungen. Weinheim und Basel, 115–13
- HILDESCHMIDT, A. / SCHNELL, I. (Hrsg.) (1998): Integrationspädagogik. Auf dem Weg zu einer Schule für alle. Weinheim und München
- HINZ, A. u. a. (1998): Die Integrative Grundschule im sozialen Brennpunkt. Ergebnisse eines Hamburger Schulversuchs. Hamburg
- KÖBBERLING, A. (1998): Soziale Identitätsentwicklung in Integrationsklassen der Sekundarstufe. In: PREUSS-LAUSITZ, U. / MAIKOWSKI, R. (Hrsg.), a. a. O., 123–135
- KÖBBERLING, A. / SCHLEY, W. (2000): Sozialisation und Entwicklung in Integrationsklassen. Weinheim und München
- KREIE, G. (1985): Integrative Kooperation. Über die Zusammenarbeit von Sonderschullehrer und Grundschullehrer. Weinheim und Basel
- KULTUSMINISTERKONFERENZ (KMK) (1994): Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen der Bundesrepublik Deutschland. Bonn
- KULTUSMINISTERKONFERENZ (KMK) (2001): Sonderpädagogische Förderung in Schulen 1990 bis 1999. Dokumentation Nr. 153, April 2001, der Statistischen Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz. Bonn
- MAIKOWSKI, R. (1998): Integration in den Sekundarschulen der Bundesländer. Entwicklung und Forschungsergebnisse. In: PREUSS-LAUSITZ, U. / MAIKOWSKI, R. (Hrsg.), a. a. O., 35–53
- MEIJER, C.J.W. (Ed.) (2001): Inclusive Education and Effective Classroom Practices. 2 Bde., Middelfarth ([www.european-agency.org](http://www.european-agency.org))
- OPP, G. / HELBIG, P. / SPECK-HAMDAN, A. u. a. (1999): Problemkinder in der Grundschule. Bad Heilbrunn
- PREUSS-LAUSITZ, U. (1990): Soziale Beziehungen in Schule und Wohnumfeld. In: HEYER u. a., 95–128
- PREUSS-LAUSITZ, U. (1997): Integration und Toleranz. Erfahrungen und Meinungen von Kindern innerhalb und außerhalb von Integrationsklassen. In: HEYER u. a., 171–204
- PREUSS-LAUSITZ, U. (1998): Bewältigung von Vielfalt – Untersuchungen zu Transfereffekten gemeinsamer Erziehung. In: HILDESCHMIDT, A. / SCHNELL, I. (Hrsg.), a. a. O., 223–240
- PREUSS-LAUSITZ, U. (2002): Integrationsforschung. Ansätze, Ergebnisse und Perspektiven. In: EBERWEIN, H. / KNAUER, S. (Hrsg.): Integrationspädagogik. 6., überarb. Aufl., Weinheim und Basel, 458–470
- PREUSS-LAUSITZ, U. / MAIKOWSKI, R. (Hrsg.) (1998): Integrationspädagogik in der Sekundarstufe. Weinheim und Basel
- PROJEKTGRUPPE INTEGRATIONSVERSUCH (Hrsg.) (1988): Das Fläming-Modell. Weinheim und Basel
- REDEL, K. (1991): Gemeinsam lernen bei differenzierten Lernanforderungen. Integrationspädagogik als Herausforderung der Didaktik. In: Die Deutsche Schule, H. 4, 443–460
- SUCHAROWSKI, W. (1987): Wie kommuniziert man mit einem geistig behinderten Kind? Berichte und Dokumentationen 5 der Wiss. Begleitung Kiel (Landesinstitut für Praxis und Theorie der Schule)
- WOCKEN, H. / ANTOR, G. (Hrsg.) (1987): Integrationsklassen in Hamburg. Oberbiel