



Inklusion als Selbstzweck?

Möglichkeiten
und Grenzen einer
gelingenden
Förderpädagogik



Samstag
22. Juni 2013
10.00-16.00 Uhr
Thüringer Landtag

Tagungsdokumentation Inklusionskongress

Liebe Bürgerinnen und Bürger,

Inklusion ist ein erstrebenswertes Ziel. Jedoch ist eine inklusive Beschulung nicht für alle Kinder erfolgversprechend und die Problemlagen in der Praxis sind vielfältig. Das war Ergebnis eines Inklusionskongresses, zu dem die CDU-Landtagsfraktion am 22. Juni 2013 in den Thüringer Landtag eingeladen hat.



Nach einem kurzen Statement der Landeselternvertretung schilderte die Landeschülersprecherin für Förderschulen, Maraike Strenge (selbst Schülerin im Förderzentrum Sprache in Weimar), in einem bewegenden Statement ihre Erfahrungen mit Inklusion. Die Professoren Bernd Ahrbeck (Humboldt-Universität zu Berlin), Stephan Ellinger und Roland Stein (beide von der Julius-Maximilians-Universität Würzburg) stellten anschließend empirische Befunde zu Schülern mit Verhaltensauffälligkeiten dar. Eine lebhafte von Heike Schmoll (FAZ Bildungspolitik) moderierte fachlich-pädagogische Debatte über die richtigen Wege und die Grenzen schulischer Integration schloss sich an.

Die Veranstaltung hat gezeigt, dass in der Vergangenheit bei der Durchsetzung der Inklusion in Grund- und Regelschulen manchmal der Bogen überspannt wurde. Mit dem Druck, möglichst keine Kinder in Fördereinrichtungen einzuschulen, wächst auch der Druck zur Schließung von Förderschulen. Wir wollten mit dieser Veranstaltung eine Offenheit in der Debatte darüber befördern, dass Inklusion auch ihre Grenzen haben kann. Dabei geht es nicht nur um Personal und Geld. Studien haben gezeigt, dass gerade Schüler mit emotional-sozialen Defiziten nicht immer vom gemeinsamen Unterricht profitieren.

Mit freundlichen Grüßen

Volker Emde, MdL

Bildungspolitischer Sprecher
der CDU-Fraktion im Thüringer Landtag

Inklusion. Fakten und kritische Überlegungen

von Bernd Ahrbeck¹

Die Unterzeichnung der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung hat dazu geführt, dass in Deutschland erneut eine heftige Diskussion über das gegliederte Schulsystem entbrannt ist. Von radikaler Seite wird dabei eine „grundsätzliche Unvereinbarkeit unseres ausgrenzenden und aussondernden Regel- und Sonderschulsystems mit dem Anspruch der Konvention auf vollständige Inklusion“ (Schumann) konstatiert. Ein Systemwechsel sei unabdingbar, die Auflösung aller Sonderschulen und spezieller schulischer Einrichtungen unumgänglich. Die einzig vertretbare Lösung bestehe, so wird mit hohem moralischen Impetus gefordert, in einer Einheitsschule, einer „Schule für alle“. Als „völlig aussonderungsfreie“ Schule, so Alfred Sander, dürfe sie niemanden, aber auch wirklich niemanden abweisen. Dies sei für alle Kinder und auch für die mit Behinderung der beste und einzig gangbare Weg.

Eine nüchterne Betrachtung der UN-Konvention führt allerdings zu einem anderen Ergebnis. Das zentrale Anliegen der Konvention besteht darin, einen Bildungsanspruch für Kinder mit Behinderung zu garantieren; ein uneingeschränkter Zugang zur (schulischen) Bildung soll gesichert werden. Dieses Anliegen ist in der Tat von brennender Aktualität angesichts des Umstandes, dass weltweit Millionen von behinderten Kindern aus Bildungsprozessen ausgeschlossen sind. Für Deutschland gilt dies nicht. Ein Bildungsrecht für Menschen mit Behinderung existiert seit langem und ein Diskriminierungsverbot ist in der Verfassung fest verankert.

Auch wenn dies gern behauptet wird: Von einer Abschaffung der Sonderschulen ist in der UN-Konvention an keiner Stelle die Rede. Im Gegenteil: Es wird sogar ausdrücklich betont, dass besondere Maßnahmen, die behinderten Menschen gut tun, nicht als diskriminierend angesehen werden dürfen. Und auch der viel zitierte Artikel 24, Absatz 2b enthält lediglich, dass sich die Unterzeichnerstaaten zu einem inklusiven, das heißt für alle behinderten Kinder zugänglichem, wohnortnahem Bildungssystem verpflichten. Die unbedingte Forderung nach einer „Schule für alle“ beruht somit auf einer sehr speziellen Interpretation.

Gleichwohl mahnt die UN-Konvention zu Recht an, dass die Lebens- und Lernsituation behinderter Menschen auch hierzulande verbessert wird. Es gilt, soweit irgend möglich, Bildungsprozesse auf einem höheren Niveau als bisher anzusiedeln und die gesellschaftliche Teilhabe und Partizipation von Menschen mit Behinderung umfassend zu stärken. Insofern gibt es viel zu tun.

¹ Humboldt-Universität zu Berlin, Lehrstuhl für Verhaltensgestörtenpädagogik

Ohne Zweifel ist dabei die gemeinsame Unterrichtung von Kindern mit und ohne Behinderung ein hoher Wert. Und es kann im Allgemeinen nur begrüßt werden, wenn zukünftig mehr schulische Gemeinsamkeit gelingt. Doch dies darf nicht bedingungslos geschehen, nicht unter allen Umständen und schon gar nicht auf Kosten der jeweils betroffenen Kinder. Im Mittelpunkt der Bemühungen muss jeweils das einzelne Kind stehen mit seinen individuellen Bedürfnissen und der Frage, unter welchen Bedingungen, aber auch an welchem Ort es ihm am besten geht, wo es am optimalsten gefördert werden kann.



Radikale Inklusionsbefürworter lassen diese Frage nicht gelten, für sie ist die Antwort von vornherein klar. Die unbedingte Gemeinsamkeit aller gilt ihnen als ein so überrasgendes Ziel, dass alles andere dagegen verblasst.

In einer breit angelegten, methodisch äußerst sorgsam geplanten und durchgeführten Untersuchung, dem sogenannten Hamburger Schulversuch, wurde bereits vor mehr als einem Jahrzehnt überprüft, wie es Kindern mit Beeinträchtigungen des Lernens, der emotional-sozialen Entwicklung und der Sprache bei gemeinsamer Beschulung ergeht. Es zeigte sich, dass die emotionale und soziale Integration dieser Schüler, die zuvor nicht im Mittelpunkt des Integrationsinteresses standen, weitgehend gelang. „Integrative Regelklassen arbeiten erfolgreich!“, so lautete dann auch das Resümee der Forschergruppe. Auf der Ebene harter Daten waren die Ergebnisse allerdings enttäuschend, im wahrsten Sinne des Wortes. „Die Negativbilanz der Integrativen Regelklassen ist in der Summe der Fakten bestürzend: weniger gymnasiale Empfehlungen, keine Reduktion von Sonderschulüberweisungen, durchgängiger Leistungsrückstand der Integrativen Regelklassen“, so ist bei Hans Wocken zu lesen, einem Mitautor der Studie. Zudem blieben die erhofften Erfolge bei Kindern mit besonderen Lernschwierigkeiten aus, ihre relative Leistungsposition verschlechterte sich über die Zeit immer weiter.

Dennoch mutiert diese ungünstige Befundlage in Wockens Augen zu einem randständigen Phänomen. Sie wird in Kauf genommen, um ein größeres, übergeordnetes Ziel zu retten, das der gemeinsamen Beschulung. Tapfer beharrt der Autor darauf, dass es nicht das Ziel von Integration oder Inklusion sei, Behinderungen abzuschaffen. Es gelte in allererster Linie, sie zu akzeptieren. Das allerdings ist eine bemerkenswerte Position, wenn man bedenkt, dass eine erfolgreiche Förderung lernbehinderter Kinder nicht gelang, ihre Potentiale also ungenutzt blieben.

Ein aktueller Überblick über den Forschungsstand zur Integration ergibt, dass unterschiedliche und zum Teil auch widersprüchliche Ergebnisse vorliegen. So wurde verschiedentlich nachge-

wiesen, dass Kinder mit Lernbeeinträchtigungen im integrativen Kontext mehr lernen, da das Anregungsniveau stärker ist und wohl auch, weil höhere Leistungsanforderungen gestellt werden. Das ist ein gewichtiger Befund. Dabei darf allerdings nicht übersehen werden, dass die soziale Position, die diese Kinder in der Klasse einnehmen, häufig eine ungünstige ist und sie vermehrt psychischen Belastungen ausgesetzt sind. Andere Untersuchungen, so auch der Hamburger Schulversuch, konnten dies nicht bestätigen. Insgesamt sprechen die erhobenen Befunde keine eindeutige Sprache – weder für eine gemeinsame noch für eine spezielle Beschulung.

Unterschiedliche Beschulungsformen weisen jeweils spezifische Vor- und Nachteile auf. Es wäre deshalb viel gewonnen, wenn stärker von den Kindern als von den Systemen aus gedacht würde. Dann könnte jeweils unaufgeregt im Einzelfall entschieden werden, für wen der eine oder der andere Weg ertragreich sein dürfte.

Die Gelassenheit, die dazu notwendig ist, fehlt gegenwärtig allzu oft. „Schweizer Langzeitstudie entzieht der Sonderschule für Lernbehinderte die Legitimation“, so ist gegenwärtig an vielen Orten zu lesen und mitunter noch lauter zu hören (Eckhardt et al. (2010): Langzeitwirkungen der schulischen Integration. Haupt: Bern). Ein besseres Beispiel dafür, dass der vorgefasste Wille und der Zwang, die eigene Anschauung zu bestätigen, mehr zählt als die nackte Faktenslage, lässt sich selten finden. Dem vollmundigen Deckeltext, nunmehr könne endgültig und eindeutig über die sozialen und beruflichen Folgen unterschiedlicher Beschulungsformen für Schüler mit Lernbehinderungen entschieden werden, steht ein äußerst spärliches empirisches Material gegenüber. In weiten Teilen der Arbeit werden Schüler unterschiedlicher Beschulungsformen miteinander verglichen, die völlig separate Ausgangslagen aufweisen. Die Autoren wissen das natürlich und sie weisen ausdrücklich darauf hin. Wirklich parallelisiert ist lediglich eine winzige Stichprobe von jeweils 33 Schülern, im statistischen Mittel sind das noch nicht einmal zwei Kinder pro Schweizer Kanton. Auf dieser geringen Datenbasis zeigt sich, dass die integriert beschulten Kinder einige Vorteile beim Berufsübergang und der beruflichen Integration haben, auch zeigen sie ein besseres Selbstwertgefühl und Fähigkeitskonzept. Das ist kein völlig überraschendes Ergebnis und ein weiterer, wenngleich nur kleiner Hinweis darauf, dass die integrative Beschulung von Schülern mit Lernbehinderungen von Vorteil sein kann. Wieso dieses, von den Forschern akribisch herausgearbeitete Resultat ein abschließendes Urteil über das deutsche Schulsystem ermöglichen soll, bleibt rätselhaft.

Eine weitere Forderung radikaler Inklusionsverfechter besteht darin, alle personenbezogenen sonderpädagogischen Förderkategorien abzuschaffen. Sie seien diskriminierend und beschämend, so wird behauptet, enthielten unzumutbare Etikettierungen und zwängten die Betrof-

fenen in ein Korsett, das ihre Individualität untergrabe und ihre Würde verletze. Die Zweigruppentheorie, die behinderte und nicht-behinderte Kinder unterscheidet, müsse aufgegeben werden. Stattdessen soll Behinderung als eine Form unterschiedlichster Besonderheiten angesehen werden – wie Geschlecht, Herkunft, Religionszugehörigkeit, sexuelle Orientierung, Armut oder Reichtum. Erst in diesem Rahmen könne ein humaner Umgang mit behinderten Kindern gelingen. Aus den Fesseln einer schädigenden Sonderbetrachtung und -behandlung befreit, werde nunmehr ein Leben in „Normalität“ möglich. Behinderung verliert dadurch an Bedeutung und Gewicht, sie wird nebensächlicher. Und das ist durchaus so gewollt.

Die Kritiker der sonderpädagogischen Ordnung begeben sich damit auf ein gefährliches Gebiet. Die Wirklichkeit lässt sich nicht durch Dekategorisierung in ein neues Format pressen; und die Besonderheiten, die Kinder mit Behinderung aufweisen, können nicht dadurch aus der Welt geschafft werden, dass man ihnen den begrifflichen Hintergrund entzieht. An die Stelle fachlicher Kategorien, die einen Diskurs ermöglichen, treten zwangsläufig informelle, teils auch versteckte Bezeichnungen, deren Folgen weit weniger absehbar sind. Ob Kindern mit einer Behinderung dadurch geholfen wird, dass einem Benennungsverbot unterliegt, was für ihre Eltern und zumeist auch sie selbst offensichtlich ist, darf bezweifelt werden.

Ein folgenschwerer Irrtum liegt auch in der Annahme, die Qualität der pädagogischen Förderung ließe sich steigern, indem auf eine einschlägige, auf das einzelne Kind bezogene Fachlichkeit verzichtet wird. Wenn Fördermittel nur noch systemisch vergeben werden, besteht die große Gefahr, dass die Hilfe, auf die das einzelne Kind einen Anspruch hat, nicht wirklich bei ihm ankommt. So wünschenswert auch eine verbesserte Unterrichtsarbeit vor Ort im Sinne aller Kinder ist: Kinder mit Behinderung brauchen auch etwas Besonderes, eine Förderplanung, die speziell auf sie abgestimmt ist. Mit dem Einsatz von Mitteln, die „unspezifisch allen“ dienen sollen, wird ihnen am Ende nur wenig geholfen sein. Wenn Behinderung durch Begriffsentsorgung unsichtbar gemacht wird, bleiben behinderte Kinder mit ihren speziellen Bedürfnissen auf der Strecke. Die Qualität der pädagogischen Arbeit sinkt, das Alltägliche ersetzt eine fachspezifische Professionalität, auf die nicht verzichtet werden kann.

Zweifelsfrei ist ein Mehr an Gemeinsamkeit von behinderten und nicht behinderten Kindern begrüßenswert. Dazu bedarf es wohlbedachter Lösungen, die vom Kindeswohl ausgehen, dem Realitätsprinzip verpflichtet sind und sich ideologischer Zuspitzungen enthalten. Die Grenzen einer unbedingten Gemeinsamkeit sind anzuerkennen, institutionelle Differenzierungen unverzichtbar. Doch auch das steht bereits in der UN-Konvention: Nicht immer wird für jedes Kind das Gleiche gleich gut sein.

Effekte inklusiver Beschulung: Forschungsstand im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung

von Stephan Ellinger¹ und Roland Stein²

erschienen in: *Empirische Sonderpädagogik*, 2012, Nr. 2, S. 85–109

Zusammenfassung

Im Beitrag wird der aktuelle Forschungsstand zu Effekten unterschiedlicher Beschulungsformen verhaltensauffälliger Schülerinnen und Schüler systematisch zusammengetragen und es werden zentrale Ergebnisse diskutiert. Zugrunde gelegt wird eine inhaltliche Differenzierung der Fördereffekte, deren erhebliche Relevanz zugleich anhand der Befunde deutlich wird. Erhebliche Forschungsdesiderate einerseits und widersprüchlich interpretierte Befunde andererseits legen den Schluss nahe, dass vor einer verantwortungsvollen Abschaffung spezifischer Förderorte zugunsten einer inklusiven Beschulung in Reinform dringend weitere sorgfältige empirische Untersuchungen anstehen. Die Aufrechterhaltung eines Angebotspektrums scheint zugunsten der betroffenen Kinder und Jugendlichen dringend empfehlenswert.

Schlüsselwörter: Inklusion; Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung; Verhaltensauffälligkeiten

Effects of inclusive education: Current state of research for students with social-emotional problems

Abstract

This article systematically gathers the current state of research on effects of different schooling systems for students with emotional and behavioral disorders, and discusses essential findings. Effects on fostering are differentiated according to contents; the outcome in research shows how obviously these are relevant. Large gaps in research on the one hand and contradictory results on the other hand strongly suggest that before specific special education schools should be responsibly abolished in favor of mainstream schooling more thorough empirical research is to be done. Holding up a specific range of institutional offers seems to be strongly recommended for the benefit of the children and adolescents involved.

Keywords: Inclusion; special education; behavioural problems; social-emotional problems

¹ Universität Würzburg, Lehrstuhl für Pädagogik bei Lernbeeinträchtigungen

² Universität Würzburg, Lehrstuhl für Pädagogik bei Verhaltensstörungen

Einleitung

Seit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention durch Deutschland 2009 (vgl. Bundesgesetzblatt, 2008; Deutscher Bundestag, 2009) ist die Diskussion um integrative (und nun inklusive) Beschulung neu aufgeflammt und entwickelt sich in eine bisher unbekannte Dimension. Im Rahmen dieser Diskussion werden verbreitet normative und sachliche Aspekte konfundiert. Dabei besteht in der Diskussion Trennungsbedarf zwischen dem grundlegenden Ziel einer Inklusion aller Menschen in die Gesellschaft und einer nüchternen Bestandsaufnahme der Möglichkeiten und Effekte inklusiver Beschulung von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Die nüchterne Bestandsaufnahme steht bisher eher noch aus. Zwischenzeitlich mehren sich Stimmen, die zur Vorsicht mahnen und auf mögliche Schwierigkeiten und Grenzen inklusiver Beschulung hinweisen (vgl. Ahrbeck, 2011; Speck, 2010).

Besonders anspruchsvoll wird diese Diskussion vor dem Hintergrund der Tatsache, dass es sehr unterschiedliche Förderbedarfe gibt. Einige Forscherinnen und Forscher beziehen in Diskussionen fachspezifische Erkenntnisse zu einzelnen Förderbedarfen ohne weitere Erläuterungen kurz und bündig auf „die Kinder mit Förderbedarf“ und erwecken so den Eindruck, dass es nur marginale Unterschiede gäbe. Die Situation von Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf im Bereich Geistige Entwicklung stellt sich jedoch völlig anders dar als diejenige von Schülerinnen und Schülern mit Körper- oder Sinnesbehinderungen oder auch mit Lernbeeinträchtigungen. Wiederum völlig anders dürfte die Lage für den Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung sein. So zeigt auch ein Blick in die Fachdiskussion, dass Möglichkeiten und Grenzen inklusiver Beschulung für unterschiedliche Förderschwerpunkte teilweise sehr differenziert dargestellt werden – und zugleich der Kontext Verhaltensauffälligkeiten eine der schwierigsten Thematiken sein dürfte (vgl. etwa Dyson, 2010; Goetze, 1990, 2008; Klemm & Preuss-Lausitz, 2008; NLTS, 2006; Speck, 2010, 2011).

Für eine differenzierte wissenschaftliche Diskussion ist die nüchterne Analyse der Effekte inklusiver bzw. integrativer Beschulung in allgemeinen Schulen im Vergleich zu Effekten exklusiver Beschulung in besonderen Settings von großer Bedeutung. Dies ist bisher allenfalls ansatzweise geschehen; die hoch polarisierte Diskussion ist stärker von ideologischen Stand-

Prof. Dr. Roland Stein



Prof. Dr. Stephan Ellinger



punkten denn von sachlicher Betrachtung empirischer Befunde geprägt. Ziele dieses Beitrages sind daher folgende:

- Angesichts der Komplexität der Fragestellung soll in diesem Beitrag eine gezielte Betrachtung eines spezifischen Förderschwerpunkts erfolgen, der zudem im Brennpunkt der zukünftigen Diskussion stehen dürfte: der Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung.
- Für diesen Förderschwerpunkt soll ein Forschungsüberblick zu den Effekten inklusiver versus exklusiver Beschulung erfolgen.
- Zu diesem Zweck werden unterschiedliche Aspekte des spezifischen Förderbedarfs im Kontext Verhaltensstörungen ausdifferenziert.

Eine grundlegende Bestimmung des Förderschwerpunkts findet sich in den allgemeinen sonderpädagogischen sowie in den für diesen Förderschwerpunkt entwickelten KMK-Empfehlungen (vgl. KMK, 1994, 2000). Unter Berücksichtigung der in den KMK-Empfehlungen genannten Aspekte, jedoch auch der entwicklungspsychologischen Betrachtung von emotionalen und sozialen Kompetenzen und ihrer zentralen Korrelate, werden als spezifische „Brennpunkte“ der Beschulung insbesondere folgende Teilaspekte benannt:

- a) Sozialverhalten,
- b) Emotionalität,
- c) Selbstkonzept,
- d) kognitive und schulische Leistungen,
- e) Leistungsmotivation.

Kognitive Leistungen stellen kein Primärproblem dieses Förderschwerpunkts dar, sind aber im Hinblick auf Bildungsprozesse und Verbindungen zwischen den Förderbereichen emotional-soziale Entwicklung und Lernen sehr bedeutsam. Alle genannten Aspekte müssen auch im Hinblick auf die jeweilige individuelle Entwicklung betrachtet werden.

Darüber hinaus sind gerade für den Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung weitere Aspekte zu bedenken, welche über die Person der Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf hinausgehen. Es sind dies die Frage

- f) der sozialen Akzeptanz und sozialen Integration dieser Schüler in die Klassengemeinschaft,

- g) der Wirkung der Integration solcher Schüler in Klassen allgemeiner Schulen auf das Gruppen- bzw. Klassenklima – sowie
- h) der Wirkung dieser Schülerinnen und Schüler auf das Verhalten ihrer Mitschülerinnen und Mitschüler.

Im Gesamtbild repräsentieren diese acht Aspekte zentrale Kriterien einer gelingenden Beschulung, sei sie inklusiv bzw. integrativ oder auch exkludierend. Diese Aspekte müssen getrennt betrachtet werden, da kein Kriterium als wichtiger oder in höherem Maße relevant bewertet werden kann. Die acht Aspekte sollten alle gleichermaßen im Fokus der Förderung betroffener Schülerinnen und Schüler stehen. Damit wird zugleich die Aufgabenstellung komplexer, denn es ist vorstellbar, dass inklusive Beschulung positive Effekte für eine dieser Dimensionen erbringt – zugleich jedoch keine oder gar problematische Effekte in anderen. Von Bedeutung wäre dann das Gesamtbild.

Methodisches Vorgehen

Zum Stand der empirischen Forschung wurden verschiedene Analysen durchgeführt. Im Vordergrund stehen dabei Recherchen in Datenbanken (ERIC, FIS Bildung, Psyndex) sowie Recherchen verarbeiteter Literatur in verfügbaren Beiträgen. Nachfolgend wird in Kapitel 3 zunächst tabellarisch ein Überblick zu den Ergebnissen der verfügbaren empirischen Studien zur schulischen Integration von Schülerinnen und Schülern mit Verhaltensauffälligkeiten gegeben.

Die besonders bedeutsamen Befunde werden in drei Tabellen zusammengefasst:

- Tabelle 1 beinhaltet Metaanalysen und Überblicksartikel zur Integration verhaltensauffälliger Schülerinnen und Schüler.
- Tabelle 2 fasst empirische Befunde zusammen, die folgende Kriterien erfüllen:
 - sie berichten über Ergebnisse eines eigenen empirischen Projektes in üblichem Forschungsdesign,
 - den Ergebnissen liegt der Vergleich integrativer/inklusive versus exklusiver Beschulung zugrunde,
 - Gegenstand der Untersuchung sind Kinder und Jugendliche mit Förderbedarf in ihrer emotional-sozialen Entwicklung.
- Tabelle 3 gibt einen weiteren Überblick zu Ergebnissen von Untersuchungen, die nicht speziell auf diesen Förderschwerpunkt fokussierten, aber relevante Ergebnisse zu einzelnen Aspekten zeitigen oder methodische Schwächen aufweisen (wie etwa eine fehlende Ver-

gleichsgruppe, zu geringe Anzahl spezifisch verhaltensauffälliger Schülerinnen und Schüler oder eine undifferenzierte Gruppe verschiedener „Menschen mit Behinderungen“).

Der Überblick soll einer Orientierung hinsichtlich der Ergebnisse in den acht benannten Dimensionen dienen. Im zweiten Teil des Kapitels 3 werden die acht Dimensionen einzeln diskutiert.

Bei der Suche nach belastbaren empirischen Befunden zeigt sich, dass die Fachdiskussion in erheblichem Maße von konzeptionellen Beiträgen dominiert wird.

Wenn im Rahmen solcher Beiträge keine eigenen empirischen Forschungsprojekte ausgewertet werden, finden sie sich lediglich in den Diskussionen zu den acht Dimensionen, nicht aber im empirischen Forschungsüberblick (Tabelle 1, 2 und 3) wieder. Dies betrifft in erster Linie die grundsätzliche Diskussion inklusiver Beschulung, in deren Rahmen der hier zu betrachtende Förderschwerpunkt zumeist nur implizit berücksichtigt wurde (vgl. etwa Heimlich, 2011). Andere konzeptionelle Beiträge setzen sich direkter und spezifischer mit der Beschulung im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung auseinander (vgl. Becker, 2001), finden sich aber wegen ihrer hermeneutischen Ausrichtung ebenfalls nicht in der Auswertung empirischer Beiträge wieder. Einige empirische Forschungsarbeiten fokussieren zwar das Auftreten von Verhaltensauffälligkeiten im schulischen Kontext sowie die Beschulung im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung, allerdings steht hier nicht der Vergleich inklusiver und exklusiver Beschulung im Vordergrund. Auch sie finden sich nicht in der Überblicksauswertung (vgl. etwa Berg et al., 1998).

Als besonderes Problem stellt sich der Umgang mit der nicht geringen Zahl von Forschungsbeiträgen dar, die unterschiedliche Formen von Beeinträchtigungen bzw. „Förderbedarfe“ zum Gegenstand haben und hier nicht weiter differenzieren. Insbesondere bei der häufig untersuchten so genannten „Trias“ der Förderschwerpunkte Lernen, Sprache und emotional-soziale Entwicklung wird immer wieder gesetzt, dass sich diese drei Förderschwerpunkte zusammenfassen ließen – ein Gedanke, der sich auch in der Konstituierung von Förderzentren zu diesen nicht primär organisch bedingten (und deshalb „milderer(?)“ Beeinträchtigungen findet. Dies ist im Hinblick auf den hier betrachteten Fokus Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung problematisch, da nicht zuletzt auch durch verbreitete massive psychische Störungen erhebliches Problempotential unberücksichtigt bliebe. Ein solches Problempotential ist, trotz aller Komorbiditäten, deutlich von Lern- und Sprachproblemen zu unterscheiden. Eine gesonderte Betrachtung ist daher wichtig. Soweit in Veröffentlichungen der hier fokussierte Förderschwerpunkt Berücksichtigung findet, aber mit anderen konfundiert wird, ist dies in den Analysen berücksichtigt und entsprechend vermerkt.

Tabelle 1: Überblicksartikel und Metaanalysen.

Arbeit	Kommentar	Sozialverhalten	Emotionalität	Selbstkonzept	Leistung	Leistungs- motivation	Soz. Akzeptanz/ Integration	Gruppenklima	Einfluss auf andere Schüler
Bleidick (1999)	Fokus „Trias“	/	/	+	0	/	-	+	/
Gasteiger-Klicpera & Klicpera (1997a)	Soziale Stellung Gleichaltriger, nicht spezifisch Förderbedarf untersucht	/	(-)	(-)	/	(-)	-- ³⁾	(-)	(-)
Goetze (1990; 2008)	Forschungsüberblick Stand 1990; spezifisch zum Förderschwerpunkt	0 ²⁾	/	-- ³⁾	/	/	--	/	-
Lindsay (2007)	Metaanalyse von über 1.300 Studien; keine Spezifizierung von Förderschwerpunkten	(+)	/	0	+	/	-	/	/
Müller (2008)	Forschungsstand zum Einfluss verhaltensauffälliger Schüler auf die Mitschüler (Freundschaftsforschung, keine Unterrichtsprozesse)	/	/	/	/	/	--	-	-

Anmerkungen:

¹ v.a. für aggressive und impulsive Kinder; hinsichtlich introvertierter Problematiken unklar; indirekte negative Wirkungen problematischer sozialer Stellung auf Leistungsmotivation, Emotionalität, Selbstkonzept und Gruppenklima vermutet;

² lediglich Vergleiche „Verhaltensgestörte“ versus Regelschüler gefunden;

³ behinderungsgemischte Stichproben. Legende: / keine Aussage zu diesem Aspekt, bzw. nicht untersucht; ++ = deutlich positive Effekte inklusiver Beschulung; + = leicht bis mäßig positive Effekte inklusiver Beschulung; (+) = leicht bis mäßig positive Effekte inklusiver Beschulung, aber nicht durchgängig; 0 = keine erkennbaren Vorteile inklusiver oder exklusiver Beschulung; (-) = leicht bis mäßig negative Effekte inklusiver Beschulung, aber nicht durchgängig; - = leicht bis mäßig negative Effekte inklusiver Beschulung; -- = deutlich negative Effekte inklusiver Beschulung.

In die vergleichenden Überblickstabellen im ersten Schritt und die darauffolgende Diskussion zu den einzelnen Dimensionen im zweiten Schritt fließen neben den empirischen Originalstudien auch Überblicksarbeiten zum Forschungsstand (Bleidick, 1999; Goetze, 1990, 2008; Müller, 2008) und die Metaanalysen von Dumke (1991), Elbaum (2002) und Lindsay (2007) ein. Diese sind aufgrund der in sie eingehenden Fülle von analysierten empirischen Studien von besonderer Bedeutung.

Grundsätzlich stellt sich die Forschungslage als sehr schwierig dar. Zum einen hat sich die deutsche Integrationsforschung offensichtlich, um mit Goetze (2008) zu sprechen, „einer soliden, methodischen Standards genügenden, gut kontrollierten Forschung gegenüber abstinenter Verhalten“ (ebd., 32). Zum anderen weist Huber (2008, 4) zurecht darauf hin, dass deutsche Forscher im Gegensatz zur international üblichen Sichtweise (vgl. Bless, 1995; Gasteiger-Klicpera & Klicpera, 2001; Haeblerlin et al., 1999) den Fokus eher auf Einzelfallanalysen setzen und damit

häufig sehr positive Effekte insbesondere hinsichtlich der sozialen Integration zu berichten wissen. Auch solche – aus methodischer Hinsicht für den hier betrachteten Kontext problematischen – Einzelfallstudien wurden im Weiteren nicht berücksichtigt.

Tabelle 2: Überblick zu Befunden zum Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung.

Arbeit	Sozialverhalten	Emotionalität	Selbstkonzept	Leistung	Leistungs- motivation	Soz. Akzeptanz/ Integration	Gruppenklima	Einfluss auf andere Schüler
Mand (2008)	/	/	/	/	/	/	/	/
Preuss-Lausitz/ Textor (2005)	Doppelte Besetzung +	(-)	/	(-)	Doppelte Besetzung +	(-)	(-)	/
Preuss-Lausitz/ Textor (1998)	/	/	/	/	/	--	-	-
Textor (2008a)	(-)	/	(-)	0	Doppelte Besetzung +	/	(+)	0
Westling Allodi (2000)	/	/	0 (-)	/	/	(+)	/	/

Anmerkungen: / keine Aussage zu diesem Aspekt, bzw. nicht untersucht; ++ = deutlich positive Effekte inklusiver Beschulung; + = leicht bis mäßig positive Effekte inklusiver Beschulung; (+) = leicht bis mäßig positive Effekte inklusiver Beschulung, aber nicht durchgängig; 0 = keine erkennbaren Vorteile inklusiver oder exklusiver Beschulung; (-) = leicht bis mäßig negative Effekte inklusiver Beschulung, aber nicht durchgängig; - = leicht bis mäßig negative Effekte inklusiver Beschulung; -- = deutlich negative Effekte inklusiver Beschulung.

Tabelle 3: Weitere empirische Befunde mit Relevanz für den Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung

Arbeit	Kommentar	Sozialverhalten	Emotionalität	Selbstkonzept	Leistung	Leistungs- motivation	Soz. Akzeptanz/ Integration	Gruppenklima	Einfluss auf andere Schüler
Cawley et al. (2002)	Lediglich eine Versuchsgruppe in der Regelschule	/	/	+	--	/	-	+	/
Dumke (1991)	Fünf Integrationsklassen. Von 24 „behinderten“ Schülerinnen und Schülern waren 7 K, 7 L, 5 GB, 3 Hb, lediglich 2 verhaltensauffällig	+	+	/	/	/	+	+	+
Elbaum (2002) ¹	Metaanalyse von 36 Veröffentlichungen mit 38 Studien. Untersuchte Gruppe: Lernbeeinträchtigte	/	/	0 (-)	/	/	/	/	/
Fischer et al. (2011)	300 Ganztagschulen in 14 Bundesländern längsschnittlich untersucht, keine Vergleichsgruppen, nicht explizit bezogen auf Förderbedarf	/	+	/	(+)	/	/	+	/
Gasteiger-Klicpera & Klicpera (1997b)	Keine Definition des Förderbedarfs und keine Kontrollgruppe in der Förderschule	/	0	/	/	/	-	-	-
Gasteiger-Klicpera & Klicpera (1998b)	Kein Vergleich mit exklusiven Settings	+	/	/	/	/	+	/	/
Gasteiger-Klicpera & Klicpera (2001)	Fokus der Untersuchung: Leistungsschwache Schüler (ausschließlich Lehrerbeurteilung). Reine Integrationsklassen-untersuchung ohne Vergleich.	/	/	/	-	/	-	/	/
Hinz et al. (1998)	Schmale Datenbasis von Schülern an Sonderschulen; Kriterium für Beurteilung als „verhaltensauffällig“ nur Lehrerurteil; Gruppen nur sehr bedingt vergleichbar.	/	/	—	/	/	/	0	/
Huber (2006; 2009)	Reine Integrationsklassen-untersuchung in Regelschulen. Fokus der Untersuchung ist soziale Akzeptanz/ Integration. Negative Effekte schwacher Leistungen und Leistungsmotivation auf die soziale Integration.	/	/	/	(_)	(_)	--	/	/
Huber & Wilbert (2012)	Studie in inklusivem Setting untersucht an 463 Schülerinnen und Schülern der 3. und 4. Klasse, inwiefern soziale Ausgrenzung als Folge erhöhten Förderbedarfs und geringer Schulleistung stattfindet.	(-)	/	/	(-)	/	(-)	/	/

Anmerkungen: Legende: / keine Aussage zu diesem Aspekt, bzw. nicht untersucht; ++ = deutlich positive Effekte inklusiver Beschulung; + = leicht bis mäßig positive Effekte inklusiver Beschulung; (+) = leicht bis mäßig positive Effekte inklusiver Beschulung, aber nicht durchgängig; 0 = keine erkennbaren Vorteile inklusiver oder exklusiver Beschulung; (-) = leicht bis mäßig negative Effekte inklusiver Beschulung, aber nicht durchgängig; - = leicht bis mäßig negative Effekte inklusiver Beschulung; -- = deutlich negative Effekte inklusiver Beschulung.

Ergebnisse zum Forschungsstand

Überblick

Wie Tabelle 1 zeigt, finden sich nur wenige dezidierte Arbeiten zum Forschungsüberblick. Diese thematisieren jeweils nur einige der hier beleuchteten Aspekte. Das Bild ist keinesfalls einheitlich und erweist sich als kritisch, was das Gelingen von Integration anbelangt. Kaum anders steht es im Hinblick auf die nach strengen Kriterien in Tabelle 2 zusammengestellten originären Untersuchungen. In Tabelle 3 findet sich dann allerdings eine größere Zahl weiterer Untersuchungen, die mit bestimmten Einschränkungen zu betrachten sind (siehe die Kommentarspalte in Tabelle 3).

Sozialverhalten

Im Rahmen der umfassenden Metaanalyse von Lindsay (2007), die allgemein auf special educational needs bezogen ist, erweist sich die Entwicklung des Sozialverhaltens unter integrativen Bedingungen als eher günstig im Vergleich zu exklusiven Settings; allerdings ist dieser Unterschied nicht über alle relevanten Studien hinweg feststellbar.

Dumke (vgl. 1991) stellt in einer reinen Integrationsklassenuntersuchung mit sehr geringem Anteil Förderbedarf emotionale und soziale Entwicklung fest, dass es in diesen Integrationsklassen deutlich mehr soziale Kontakte als in den vergleichend herangezogenen Regelklassen gibt – unter den Schülern, aber auch zwischen Lehrern und Schülern. Er wertet dies als eine relevante Voraussetzung für integrative Erziehung und als Potenzial für positive Einflüsse im Sozialverhalten. Allerdings ergeben sich neben einer Mehrzahl positiver auch seltenere konflikthafte Kontakte.

Zum tatsächlichen Verhalten lassen sich nur wenige Untersuchungen finden; sie stammen durchgängig aus der internationalen Literatur und werden bei Goetze (vgl. 1990, 835f) zusammengestellt. Dabei ergeben sich starke Wechselwirkungen zwischen spezifischen Schülerverhaltensweisen Verhaltensauffälliger und den Lehrerreaktionen (Saudergas & Slate, 1986, zit. n. Goetze, 1990, 835). Allerdings schneiden verhaltensauffällige Schüler bei Zigmond et al. (1988, zit. n. Goetze, 1990, 835) hinsichtlich unterrichtsangepasstem Verhalten sogar besser ab als Schüler mit Lernbeeinträchtigung sowie eine Kontrollgruppe von Schülern ohne Förderbedarf. Vergleiche zwischen integriert und separiert beschulten Schülerinnen und Schülern mit Verhaltensstörungen finden sich leider nicht.

Im Rahmen einer retrospektiven Befragung von 50 Beratungslehrern und 105 Klassenlehrern zur längerfristigen individualisierten Betreuung von 200 Schülerinnen und Schülern ergibt sich bei Gasteiger-Klicpera & Klicpera (1998b) ein positiver Einfluss besonderer Betreuung auf Problemverhalten aggressiver Schüler in integrierten Regelklassen. Allerdings liegt kein Vergleich mit exklusiven Settings vor.

Preuss-Lausitz & Textor (2006; vgl. Textor, 2008a) untersuchten insgesamt ca. 390 Schüler aus 12 Grundschulen, darunter ein kleinerer Anteil Kinder mit Förderschwerpunkt soziale und emotionale Entwicklung. Es handelte sich also nicht um eine Vergleichsuntersuchung, sondern um eine Binnenanalyse integrierter Förderung. Hier ergab sich ein positiver Effekt von Doppelbesetzung auf das Sozialverhalten, indem die Schüler in solchen Settings mehr aufgabenbezogenes Arbeiten (Leistungsmotivation) und weniger störendes Verhalten zeigten (Preuss-Lausitz & Textor, 2006; Textor, 2008a).

Cawley et al. (2002) fanden keine Verhaltensauffälligkeiten bei Integration einer Mischgruppe von Kindern mit Förderbedarf Lernen und emotional-soziale Entwicklung in den regulären Unterricht einer Klasse. In den Formulierungen sind allerdings die intensiven Bemühungen der Autoren um optimistische Darstellung der Forschungsergebnisse kaum zu übersehen.

Aussagen zur Entwicklung des Sozialverhaltens in Ganztagschulen (vgl. Fischer et al., 2011) über einen Längsschnitt mehrerer Jahre (ohne Vergleich mit anderen Schulformen und nicht bezogen auf sonderpädagogischen Förderbedarf) zeigen eine Milderung von Problemverhalten, eine Abnahme von Unterrichtsstörungen, weniger Gewaltbereitschaft sowie mehr Übernahme sozialer Verantwortung über die Untersuchungsjahre. Bei Untersuchung unterschiedlicher Beschulungsformen von kanadischen Kindern mit leichten bis mittelschweren Lernstörungen (vgl. Tardif & Wiener, 2004) zeigte sich, dass Kinder, die klasseninterne Unterstützung erhielten, im Vergleich zu Kindern mit Unterrichtung in einem gesonderten Raum von ihren Lehrern als weniger verhaltensauffällig beurteilt werden; zugleich schneiden in gleicher Hinsicht Kinder, die integrativ beschult wurden, besser ab als solche mit separierter Unterrichtung. Da die Kinder den Beschulungsformen nach Intensität des Förderbedarfs zugeteilt wurden, könnte dieses Ergebnis allerdings ein Artefakt darstellen.

Rafferty et al. (2003) untersuchen Sprachentwicklung und soziale Kompetenzen von Vorschulkindern mit Behinderungen in integrierten und segregierenden Settings. Dabei werden Kinder mit schweren von solchen mit nicht schweren Behinderungen unterschieden; der Bezug zum hier betrachteten Förderschwerpunkt ist also allenfalls indirekt gegeben. Sozialkompetenz wird über ein Ratingsystem erfasst, das die Lehrer-Schüler-Beziehung, Beliebtheit in der Klasse und

schulische Leistungsfähigkeit abbildet. Im Pretest ergaben sich deutliche Gruppenunterschiede: Kinder in der integrativen Klasse hatten mehr entwicklungsgemäße Fähigkeiten, auch bezogen auf soziale Kompetenzen. Auf Basis dieser deutlichen Unterschiede in der Gruppenkonstellation wurde festgestellt, dass Kinder mit schweren Behinderungen im Posttest deutlich größere entwicklungsgemäße Fähigkeiten zeigten als ihre Peers in segregierenden Klassen. Kinder mit nicht schweren Behinderungen erzielten in beiden Settings vergleichbare Ergebnisse der Sozialkompetenz; Vorschüler machten hier also in integrativen Settings keine größeren Fortschritte. Zugleich erwies sich der Rückgang im Problemverhalten unter Kindern in segregierenden Klassen als geringfügig größer als derjenige der Kinder in integrativen Klassen.

Im Gesamtbild deutet sich hier ein leicht positives Bild inklusiver Beschulung im Hinblick auf die Entwicklung des Sozialverhaltens an. Dies ist aber offenbar abhängig von besonderen unterstützenden Settings und spezifischen Formen der dezidierten Förderung.

Emotionalität

Die großen Untersuchungen von Haeberlin et al. (1991) sowie Tent et al. (1991) zeigten, dass sich Schüler mit Förderbedarf Lernen in sonderschulischen Settings häufig besser fühlen: „Sie erleben sich als weniger ängstlich, fühlen sich wohler, haben ein besseres Selbstwertgefühl, schätzen ihr Arbeitsverhalten und ihre Fähigkeiten vergleichsweise günstiger ein, insbesondere im Vergleich zu integrierten Schülern ohne spezielle Förderung (Ahrbeck, 2011, 32). Preuss-Lausitz & Textor (2006) berichten im Rahmen ihrer Studie hingegen, dass sich die integrativ beschulten Schüler mit emotional-sozialem Förderbedarf hinsichtlich des Wohlfühlens in der Klasse in allen sechs Schuljahren nicht signifikant von ihren Mitschülern unterschieden.

Eine österreichische Studie von Gasteiger-Klicpera & Klicpera (1998b) in Regelschulen zeigt recht deutlich, dass insbesondere Schüler mit internalisierenden Problematiken, wenn diese denn erkannt werden, dennoch häufig nicht in den Genuss besonderer Förderung kommen, sondern diese zunächst vor allem für Schüler mit externalisierenden Problematiken (Aggressivität, Hyperaktivität) eingeholt wird. In einem Forschungsreview ergaben sich für die gleichen Autoren Hinweise auf mögliche Folgen einer schlechten sozialen Integration in Form von Befunden stärkerer depressiver Verstimmungen bei Störungen des Sozialverhaltens, die als Folge mangelnder Integration gedeutet werden könnten (Gasteiger-Klicpera & Klicpera, 1997a). In einer eigenen Untersuchung zu Aggressivität in Regelklassen (Gasteiger-Klicpera & Klicpera, 1997) können sie zeigen, dass sich insbesondere die Gruppe der „Täter-Opfer“, aber auch der „Opfer“ in Klassen besonders wenig wohl fühlen. „Täter“ hingegen fühlen sich teilweise wohl,

auch wenn der für sie erhobene Sozialstatus problematisch ist. Dumke (1991) schließt in seiner reinen Integrationsklassenuntersuchung mit Kindern unterschiedlicher Förderbedarfe, darunter ein nur sehr kleiner Anteil mit emotional-sozialem Förderbedarf, indirekt aus den Gefühlsausdrücken der Verhaltensbeobachtungen darauf, dass sich die Schüler mit Förderbedarf in den Integrationsklassen wohl fühlen.

Im Rahmen einer Untersuchung zu den Bezügen zwischen Schulleistungsschwäche und sozialem Status finden Gasteiger-Klicpera & Klicpera (vgl. 2001) einen schwachen Zusammenhang zu emotionaler Belastung. Als signifikant erweist sich der Zusammenhang zu depressiver Gemütsstimmung. Die Untersuchung befasst sich lediglich mit Regelklassen.

In der bereits erwähnten, rein auf Integration fokussierenden Untersuchung von Preuss-Lausitz & Textor (2006) ergibt sich, dass nur wenige der befragten Schülerinnen und Schüler selten oder nie gern zur Schule gehen. Im sechsten Schuljahr stieg teilweise die Schuldistanz an. Andererseits gaben die Schüler mit FSP emotional-soziale Entwicklung bis einschließlich der 4. Klasse ca. zur Hälfte an, sich dort oft oder immer wohl zu fühlen; diese Werte verschlechterten sich allerdings ab der 5. Klasse. In der ebenfalls bereits angesprochenen Untersuchung unterschiedlicher Beschulungsformen von kanadischen Kindern mit leichten bis mittelschweren Lernstörungen (vgl. Wiener & Tardif, 2004) berichteten Kinder im integrativen Setting weniger von Einsamkeit und Depression als Kinder der Sonderschulklassen. Zu bedenken ist die Zuteilung der Schüler nach Intensität des Förderbedarfs.

Im Gesamtbild stimmen die bisher vorliegenden Befunde eher kritisch im Hinblick auf die Komponente des „Sich-Wohlfühlens“ von Schülern mit Verhaltensauffälligkeiten in integrativen Settings. Allerdings ist die Befundlage alles andere als einheitlich. Dezierte Befunde zur emotionalen Entwicklung sind Mangelware. Gerade Schüler mit internalisierenden Problematiken scheinen bei der Förderung potenziell zu kurz zu kommen, was sich auf ihre emotionale Befindlichkeit auswirkt.

Selbstkonzept

Zur Entwicklung des Selbstkonzepts fand Lindsay (2007) für seine Metaanalyse (allgemein zu special educational needs) nur zwei Studien, die jeweils keine Unterschiede zwischen integrativen und exklusiven Settings ermittelten.

Im Rahmen einer Untersuchung von Westling Allodi (2010) zur Entwicklung des Selbstkonzepts wurden unter anderem auch Schüler an allgemeinen Schulen mit solchen verglichen, die in speziellen Schulprogrammen waren. Differenziert wurde neben allgemeinem Selbstkonzept in akademisches, soziales und persönliches Selbstkonzept. Hier ergaben sich für Schüler mit Unterstützung keine signifikanten Unterschiede des allgemeinen Selbstkonzepts in der Schule beim Vergleich unterschiedlicher Arten der speziellen Unterstützung und Beschulung (auch nicht: „regulär“ versus „special units“). Für das akademische Selbstkonzept ließen sich einige Unterschiede feststellen, wobei hier die Selbstkonzeptwerte für die Gruppe in „special units“ recht hoch ausfielen. Zu bedenken sind die relativ kleinen Zellenbesetzungen. Für Schüler an Regelschulen mit Unterstützung scheinen freundschaftliche Beziehungen selbstkonzeptbezogen wichtiger zu sein als für solche ohne Unterstützung. Bezogen auf das schulische Selbstkonzept zeigte sich in dieser Untersuchung für Kinder mit Unterstützung, dass sie Schwierigkeiten bei Schulaufgaben und beim Lesen und Buchstabieren vermehrt bewusst erlebten und zudem mehr Hilfebedarf anmeldeten. Zudem äußerten sie die Ansicht, ihre schulische Situation nur wenig beeinflussen zu können.

Zu diesem Aspekt müssen aus der deutschsprachigen Forschung ergänzend Befunde aus dem Kontext Lernbeeinträchtigungen herangezogen werden, was jedoch im Sinne einer Ergänzung angesichts der engen Verschränkung von Verhaltens- und Lernstörungen gerechtfertigt erscheint – und diese Befunde sind zumeist zwiespältig: Sie zeigen eine eher negative Wirkung der integrativen Beschulung auf das Selbstkonzept und eine eher positive bei Sonderbeschulung (vgl. Haeberlin u.a. 1991) – zugleich aber auch das Bewusstsein bei den Schülern, dass hier ein Bezugsgruppeneffekt vorliegt und die Situation anders wäre, würde man sich mit nicht-beinträchtigten Schülern messen müssen.

Im Hamburger Modellversuch an Grundschulen ergab sich allerdings – mit einer speziellen Ausstattung (hier: eine halbe Sonderpädagogen-Stelle je Klasse) – für die „Trias“ der Förderschwerpunkte ein positiver Effekt integrierter Beschulung auf das Fähigkeitskonzept (Bleidick, 1999, 130). Es ist zu bedenken, dass fast durchgängig dieses leistungsbezogene Selbstkonzept untersucht wurde.

Goetze (1990) stellt internationale Studien aus den 1980er Jahren zusammen. In einer Untersuchung von Coleman (1983, zit. n. Goetze, 1990, 833f) ergab sich ein niedrigeres Selbstkonzept von Sonderschülern in Integrationsklassen; unter diesen waren auch verhaltensauffällige Kinder. Ähnliche Ergebnisse traten bei Gresham et al. (1988) zutage, gleichfalls mit einer Stichprobe leicht behinderter Kinder einschließlich verhaltensauffälliger. „Integrative Beschulung zeitigte nicht die erhoffte Wirkung hinsichtlich erhöhter Selbstkonzepte bei Sonderkindern“ (Goetze, 1990, 834).

Textor (2008) verweist auf Befunde aus den 1970er Jahren dahingehend, dass das Begabungselbstkonzept von Förderschülern (Lb) günstiger sei und sie weniger Prüfungsangst hätten als ähnlich intelligente Grund- und Hauptschüler. Unter Bezug auf Tent et al. (1991) wird argumentiert, dieses positivere Selbstkonzept sei auf das günstigere Notenniveau zurückzuführen. Die Schüler seien sich, mit Schumann (2007), durchaus bewusst, dass ihre Schulleistungen im allgemeinen gesellschaftlichen Kontext nicht anerkannt würden. Diese Annahmen könnten möglicherweise auf den Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung übertragen werden. Allerdings ist hier von einem anderen Leistungsniveau auszugehen.

Auch im Hinblick auf Selbstkonzept kann auf den bereits erwähnten Forschungsreview von Gasteiger-Klicpera & Klicpera (1997a) verwiesen werden, die Hinweise auf mögliche negative Folgen einer schlechten sozialen Integration auf das Selbstkonzept fanden – ein Effekt, der sich, wie die Befunde zu sozialer Integration von Schülern mit Förderbedarf zeigen, gerade für diese als weitere Folge ergeben könnte.

Elbaum (2002) führte zur Frage des Selbstkonzepts (und seiner unterschiedlichen Dimensionen) von Schülern mit Förderbedarf Lernen („learning disabilities“) eine differenzierte Metaanalyse anhand von 36 Veröffentlichungen zwischen 1975 und 1999 durch. Er fand keine signifikanten Unterschiede für diese Schüler über vier verglichene Settings: „regular class“ vs. „resource room“, „regular class“ vs. „self-contained class“, „resource room“ vs. „self-contained class“ sowie „regular class“ vs. „special school“. Allerdings ergaben sich Hinweise auf ein niedrigeres Selbstkonzept von Schülern in „self-contained classrooms in regular schools“ im Vergleich zu denjenigen in „special schools“. Zu bedenken ist, dass der letztgenannte Befund auf einer einzigen Studie basierte. Es ergaben sich Hinweise darauf, dass ein wesentlicher differenzierender Faktor für diesen Unterschied in der Versorgung mit angemessenen sonderpädagogischen Unterstützungen und Diensten bestand.

In der Untersuchung unterschiedlicher Beschulungsformen von kanadischen Kindern mit leichten bis mittelschweren Lernstörungen von Wiener & Tardif (2004) schätzten Kinder, die klassenintern gefördert wurden, ihre schulischen Fähigkeiten im mathematischen Bereich höher ein als Kinder, die in einem gesonderten Raum unterstützt wurden. Erneut ist für diese Studie auf die Vorabzuteilung der Kinder auf die Förderformen nach Maßgabe der Intensität des Förderbedarfs hinzuweisen.

Auch hier erweist sich die Befundlage also bisher als uneinheitlich. Teilweise treten keine Vorteile integrativer versus separierender Fördersettings zutage; teilweise ist das Selbstkonzept in separativen Settings besser, was häufig auf einen Bezugsgruppeneffekt zurückgeführt wird.

Dies gilt allerdings insbesondere für das Fähigkeitsselbstkonzept, das zumeist untersucht wurde. Es scheint eine Verschränkung mit sozialer Akzeptanz dahingehend zu bestehen, dass geringe Akzeptanz in der Gruppe Selbstkonzeptprobleme nach sich zieht.

Kognitive und schulische Leistung

Im integrativen Setting des nordrhein-westfälischen Schulversuchs Verbundschule, einer „kreuzkategorialen“ Schulform aus Schülern mit Förderschwerpunkt Lernen, Sprache und emotional-soziale Entwicklung, gaben sich Schülerinnen und Schüler mit Erziehungsschwierigkeiten – vermutlich aus Gründen der Unterforderung – mit geringeren Leistungen zufrieden, als sie in der Schule für Erziehungshilfe hätten erbringen können (vgl. Willmann, 2007). Dies ist zumindest ein kritischer Befund im Hinblick auf die Wirkungen heterogener Lerngruppen, der auch Zweifel am Sinn einer noch größeren Heterogenität (bei Ausweitung über Schüler mit Förderbedarf hinaus) nährt (vgl. Ahrbeck, 2011, 34). Der stark inklusiv ausgerichtete Hamburger Schulversuch (Hinz et al., 1998) erbrachte durchaus zwiespältige Ergebnisse, die von der Gruppe beteiligter Forscher selbst kontrovers diskutiert wurden, wie Ahrbeck (2011, 36ff) herausarbeitet. Bei einem Drittel der 100 als förderbedürftig benannten Schülerinnen und Schüler im Schulversuch wurden Verhaltensprobleme beschrieben. Die Schulleistungen in den integrativen Regelklassen lagen in der Regel niedriger als in den Kontrollgruppen (Katzenbach, 1998, 524). Die Leistungsschwachen profitierten gerade nicht von heterogenen Lerngruppen, obwohl sich die bessere Personalausstattung in den IR-1-Klassen bemerkbar machte. In integrativen Settings wird ein deutliches Auseinanderklaffen der Leistungsschere beschrieben, wobei sich bei lernproblematischen Schülern im Unterschied zu den verhaltensproblematischen offensichtlich eine positive Korrelation zwischen der Leistungsentwicklung der Gesamtgruppe und ihrer eigenen Leistungsentwicklung abbilden lässt (Katzenbach, 1998, 525). Offensichtlich sind diesbezüglich Klasseneffekte stärker als Systemeffekte. Goetze (1991, 7) weist auf eine Meta-Analyse von Carlberg & Kavale (1980) hin, die für „behaviorally disturbed“ Schüler eine recht deutliche Effektgröße zugunsten der Sonderbeschulung ergab. „Offensichtlich sind für die erfolgreiche gemeinsame Unterrichtung von Regelschülern und Verhaltensgestörten Bedingungen maßgeblich, die in den vorhandenen Schulsettings kaum gewährleistet werden können. Sonderbeschulung scheint deshalb die vergleichsweise höhere Effizienz hervorzubringen“ (Goetze, 1991, 7).

Lindsay (2007) stellt dar, dass ein Nachweis von positiven Effekten inklusiver Beschulung auf akademische Leistungen noch aussteht, vielmehr mehrfach Studien auf negative Effekte hinweisen (Lindsay, 2007). Cawley et al. (2002) hingegen betonen curriculare Lernfortschritte der

Schülerinnen und Schüler mit sozial-emotionalem Förderbedarf im naturwissenschaftlichen Bereich. Die herangezogenen Befunde werden allerdings ohne Vergleichsgruppe in einer Förderereinrichtung beschrieben. Gasteiger-Klicpera & Klicpera (2001) analysieren in ihrer Studie zum Zusammenhang zwischen Schulleistungen und dem Sozialverhalten Lehrereinschätzungen. Sie kommen zu dem Ergebnis, dass aus Sicht der Lehrer schwächere Leistungen mit sozial problematischen Verhaltensweisen korrelieren (Gasteiger-Klicpera & Klicpera, 2001, 12).

Huber & Wilbert (2012) weisen darauf hin, dass auch im Rahmen ihrer jüngsten Untersuchung zum Zusammenhang zwischen Förderbedarf / Schulleistungsschwäche und sozialer Ausgrenzung in 20 dritten und vierten Klassen, die an einem Pilotprojekt „Kompetenzzentrum sonderpädagogische Förderung“ teilnahmen, das Verhältnis von Ursache und Wirkung ungeklärt bleibt. Unklar bleibt also, ob erhöhter Förderbedarf und schlechte Schulleistungen zu sozialer Ausgrenzung führen oder schlechte Schulleistungen und erhöhter Förderbedarf eine Folge sozialer Ausgrenzung sind (Huber & Wilbert, 2012).

Insgesamt bleibt hinsichtlich der Leistungsentwicklung in integrativen Settings festzuhalten, dass offensichtlich ein beschreibbarer Unterschied zwischen lernproblematischen Schülern und verhaltensproblematischen Schülern besteht. Während die Lernschwachen durchaus vom Leistungsniveau einer Regelklasse profitieren und ihre Leistungsentwicklung parallel zur Entwicklung in der Gesamtgruppe zunehmen kann, scheinen verschiedene Faktoren diese Entwicklung in der Gruppe verhaltensauffälliger Schüler zu unterbinden. Eine Leistungssteigerung dieser Schülergruppe in integrativen Settings konnte nicht nachgewiesen werden.

Leistungsmotivation

Auch bezüglich der Leistungsmotivation ist auf den oben angesprochenen Befund des NRW-Schulversuchs hinzuweisen (vgl. Willmann, 2007), denn hier treten gerade für Schülerinnen und Schüler mit emotional-sozialem Förderbedarf in heterogenen Settings Leistungsschwächen zutage, die vermutlich auf eine verminderte Leistungsmotivation im Vergleich mit anderen – schwächeren – Schülergruppen zurückzuführen sind. In einer reinen Integrationsklassenuntersuchung mit 1.674 beteiligten Schülerinnen und Schülern ohne Kontrollgruppe ergaben die von Gasteiger-Klicpera & Klicpera (2001) erhobenen Lehrereinschätzungen insbesondere einen Zusammenhang zwischen sozial problematischen Verhaltensweisen und schwächeren Schulleistungen. Leistungsschwache Schüler erlebten dann wiederum verstärkt soziale Isolation und zeigten sozial problematisches Verhalten – eine wechselseitige Korrelation. Häufig werden Schulleistungen ausschließlich über Schulnoten ermittelt und dargestellt. Huber & Wilbert

(2012) regen in diesem Zusammenhang an, über die Frage der Notengebung neu nachzudenken. Schulnoten zeigen wirkungsvoller als attestierter Förderbedarf, wer in einem Klassensystem erfolgreich ist und wer nicht. Es müsse deshalb die Frage erlaubt sein, ob Schulnoten grundsätzlich mit den Leitzielen der Inklusion vereinbar sind.

Preuss-Lausitz & Textor (2006) beschreiben einen ungünstigen Verlauf der Leistungsmotivation bei Kindern mit Förderbedarf im Bereich emotionale und soziale Entwicklung, sobald in der Lerngruppe nach drei oder mehr Aspekten differenziert wird (2006, 5). Ebenso arbeitet diese Schülergruppe in doppelt besetzten Unterrichtsstunden nur dann aufgabenbezogener als in einfach besetzten Stunden mit, wenn beide Lehrkräfte im Unterricht bleiben (ebd). Hinsichtlich der Leistungsmotivation von Schülerinnen und Schülern mit Verhaltensauffälligkeiten in integrativen Settings zeigt sich ein komplexes Problemfeld. Vorgeschlagen wird, dass die Lehrkräfte gerade für als schwierig eingeschätzte Schülerinnen und Schüler eine möglichst vielfältige Form der Differenzierung anbieten und Mitbestimmungsmöglichkeiten einräumen. Ernüchternd wirken die Ergebnisse u. a. amerikanischer Untersuchungen, die Goetze (1991a, 1991b) in seiner Literaturanalyse zusammenstellt: Regelschullehrer sind a) diesen Schülerinnen und Schülern gegenüber negativ eingestellt und b) wenig motiviert, diese durch Umstellung ihrer Unterrichtsmethoden und -konzepte zu fördern. Zugleich weisen Preuss-Lausitz & Textor darauf hin, dass kooperationsoffene Arbeitsformen zu Unruhe führen und auffällig aggressive, unkonzentrierte und impulsive Kinder durch die Ablehnung ihrer Mitschüler demotiviert werden (Preuss-Lausitz & Textor, 2006, 5).

Zusammenfassend muss festgehalten werden, dass insbesondere die Leistungsmotivation verhaltensauffälliger Schüler in integrativen Settings eine negative Entwicklung aufweist bzw. sensibel auf suboptimale Rahmenbedingungen reagiert. Diese Bedingungen können sich sowohl auf das Leistungsverhalten der Mitschüler als auch auf die Unterrichtsorganisation und das individuelle Differenzierungsengagement der Lehrkraft beziehen.

Soziale Akzeptanz und soziale Integration

Die meisten empirischen Befunde hinsichtlich Verhaltensauffälligkeiten finden sich zu diesem Aspekt; ihr klarer Trend zeigt eine komplexe Problemlage auf, indem Schülerinnen und Schüler mit Verhaltensauffälligkeiten einen schlechten Integrationsstatus in Regelklassen haben und auch von Regelschullehrern erhebliche Ablehnung erfahren. Dyson (2010) hebt diese Gruppe von Schülerinnen und Schülern hervor, indem er darauf hinweist, dass insbesondere die Lehrpersonen den Umgang mit verhaltensauffälligen Schülern als besondere Herausforderung an-

sehen. Sie seien grundsätzlich „hard to meet“ (Dyson, 2010, 6). Am stärksten betroffen sind jene Schülerinnen und Schüler mit externalisierendem Problemverhalten. Dies hängt wohl insbesondere mit zwei Faktoren zusammen: Zum einen gefährden sie Ruhe und Ordnung im Unterricht (vgl. Gasteiger-Klicpera & Klicpera, 1997b; Huber, 2006; Müller, 2008; Ray, 1985; Sabornie, 1987; Sabornie & Kauffman, 1985, 2009; Textor, 2008), zum anderen bringen sie weniger soziale Skills mit (Kauffmann, 1989; Sabornie, 1983; zit. n. Goetze, 1990, 836).

Müller (2008) trägt internationale Befunde zusammen (Little & Garber, 1995; McElwain et al., 2002; Waas & Graczyk, 1999; Wood u. a. 2002), die auf einen niedrigeren Sozialstatus verhaltensauffälliger Kinder und Jugendlicher hinweisen. Wockens Hamburger Untersuchung zur sozialen Distanz unter 1055 Schülerinnen und Schülern (Wocken, 1993) ergab den deutlich höchsten Ablehnungsstatus für „verhaltensgestörte“ Schüler – vergleicht man sie mit Geistig-, Körper- und Lernbehinderten sowie „Ausländern“. Schülerinnen und Schüler mit Verhaltensauffälligkeiten gehören in Regelschulen zu den Außenseitern und sind die am meisten abgelehnte und isolierte Gruppe von allen. Ihr Risiko, abgelehnt zu werden, ist 3- bis 5,5-mal höher als das ihrer Mitschüler (Gasteiger-Klicpera & Klicpera, 1997b).

Im Hamburger Grundschulversuch wurde die soziale Integration leistungsschwacher und auffälliger Kinder anhand ihres soziometrischen Status' als zwar nicht immer günstig, aber insgesamt zufriedenstellend beurteilt (vgl. Bleidick, 1999, 130f). Die soziale Integration der förderbedürftigen Schülerinnen und Schüler blieb über die Zeit auf unterdurchschnittlichem Niveau stabil. Schülerinnen und Schüler mit Verhaltensproblemen werden weniger gewählt und häufiger abgelehnt (Katzenbach, 1998, 516). Im Blick auf solche Untersuchungen weist Huber (2008) darauf hin, dass in der internationalen Forschung üblicherweise der Erfolg sozialer Integration über die Verrechnung von Wahl- und Ablehnungsstatus zu soziometrischen Statuspositionen bewertet wird; deutsche Wissenschaftler analysieren in ihren Auswertungen dagegen lediglich (wenn sie überhaupt größere Stichproben haben), wie häufig sich Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten in Arbeitsgruppen mit Regelschulkindern vermischen, also dort geduldet sind.

In einem Berliner Integrationsprojekt im FSP emotionale und soziale Entwicklung in Grundschulen wurde deutlich, dass sich die Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf über die Schuljahre immer wohler fühlten, die informelle Position dieser Schüler aber oft ungünstig blieb. Sie hatten einen ungünstigen Sympathiestatus, wobei etwa ein Drittel dieser Kinder auch längerfristig eine Außenseiterposition beibehielt (vgl. Preuss-Lausitz & Textor, 2006; Textor, 2008a). Textor (vgl. 2008b, 102) weist selbst darauf hin, „dass die Kinder mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung meist einen relativ ungünstigen Sympathiestatus

haben, dieser liegt im Durchschnitt deutlich unter den Klassendurchschnitten“. Dennoch wird in den Veröffentlichungen zu diesem Projekt der pauschale Schluss gezogen, gemeinsamer Unterricht sei für diese Schüler „im Normalfall der bessere Weg“ (Textor, 2008a, 109, 2008b, 109). Der Berliner Weg des Verzichts auf entsprechende Förderschulen wird als „gangbar“ (ebd., 112) bezeichnet. Es muss in diesem Zusammenhang zumindest die Frage erlaubt sein, was aus dem Drittel der sicheren und längerfristigen Außenseiter wird.

Madan-Swain & Zentall (1989) stellen Befunde im Hinblick auf die Beliebtheit speziell hyperaktiver Kinder zusammen. Hier tritt eine gewisse Zwiespältigkeit zutage, indem diese Schüler die anderen durch ihr dominierendes Verhalten zum einen faszinierten, zum anderen aber auch sehr unbeliebt waren. Preuss-Lausitz & Textor (2006, 5f) zufolge gilt für die soziale Integration verhaltensauffälliger Schülerinnen und Schüler insbesondere, dass schlechte Rahmenbedingungen (Klassengröße, überforderte Lehrkräfte, räumliche Ausstattung etc.) voll durchschlagen, während optimale Rahmenbedingungen und zusätzliche personale Hilfen soziale Integration unterstützen. Huber (2006) warnt vor dem Hintergrund seiner empirischen Untersuchung mit 650 Viertklässlern, darunter 110 mit sonderpädagogischem Förderbedarf, grundsätzlich vor einer flächendeckenden Einführung des Gemeinsamen Unterrichts ohne zusätzliche Evaluation der alltäglichen Schulpraxis. Die Tendenz zur hohen sozialen Ablehnung wird zusätzlich durch niedrige Leistung der betreffenden Schülerinnen und Schüler mit Verhaltensauffälligkeiten verstärkt. Umgekehrt könnte sich allerdings auch in der gezielten Leistungsförderung eine möglicherweise wirksame Strategie für gelingende Integration abzeichnen. Grundsätzlich haben die Lehrpersonen einen deutlichen Einfluss auf die soziale Integration der Schülerinnen und Schüler mit Verhaltensauffälligkeiten (Huber, 2006, 297). Allerdings unterstreicht die Untersuchung von Huber & Wilbert (2012) an 20 Klassen im Rahmen eines Inklusionsprojektes, dass auch unter scheinbar inklusionsfreundlichen Rahmenbedingungen besonderer Förderbedarf und Schulleistungsschwäche zu sozialer Ausgrenzung führen können. So wurden Dritt- und Viertklässler, die aus Sicht der Lehrkräfte höheren Förderbedarf hatten, signifikant häufiger ausgegrenzt als Schülerinnen und Schüler ohne oder mit geringem Förderbedarf.

Dyson (2010) stellt in seiner Metaanalyse zudem die Schulkultur als wichtiges Instrument der Integration in den Mittelpunkt. Allerdings stimmen in diesem Zusammenhang die Ergebnisse nachdenklich, die im Überblick zur amerikanischen Mainstreamforschung von Goetze (1991a) beschrieben werden. Seine Studie beschäftigt sich mit speziellen Untersuchungen zu Unterrichtskonzepten im Blick auf gelingende Integration verhaltensauffälliger Schülerinnen und Schüler. Insgesamt wird deutlich, dass Regelschullehrer grundsätzlich wenig Bereitschaft zeigen, unterrichtliche Veränderungen vorzunehmen (Minson, 1986; Ysseldyke et al., 1987), dass

ihre Einstellung gegenüber verhaltensauffälligen Schülern besonders negativ war (McCloskey & Quay, 1987; Simpson, 1989) und besonders schwierige Schüler besonders deutlich abgelehnt wurden (Coleman & Gilliam, 1983). Ernüchterndes Ergebnis der verschiedenen Untersuchungen in den USA ist die Erkenntnis, dass die Regelschullehrer dort im Blick auf Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten selten gute Integrationslehrer sind (Goetze, 1991b).

Die Befunde zur sozialen Akzeptanz und sozialen Integration in integrativen Settings verweisen auf verschiedene Probleme. Zum einen scheinen die Lehrkräfte verbreitet überfordert zu sein, wenn sie neben ihren regulären Aufgaben der Unterrichtsorganisation verhaltensauffällige Schülerinnen und Schüler angemessen fördern sollen, ohne dabei die übrigen Gruppenmitglieder zu vernachlässigen. Es gelingt den betroffenen Fachkräften nur schwerlich, individuelle Förderung mit einer wirkungsvollen sozialen Integration der Verhaltensauffälligen in die Lerngruppe zu verbinden. Hinzu kommt eine ungute Spirale aus mangelhafter Schulleistung und wiederum resultierender sozialer Ausgrenzung durch die Mitschüler. Allerdings zeigt sich hier, dass eine wirkungsvolle Leistungsförderung verhaltensauffälliger Schülerinnen und Schüler einen positiven Impuls für deren erfolgreiche Integration darstellen könnte.

Gruppenklima

Ahrbeck (2011, 35) weist darauf hin, dass sich gerade die Aufnahme verhaltensauffälliger Schülerinnen und Schüler negativ auf das Klassenklima auswirken kann. Der Hamburger Modellversuch zeigt allerdings, dass sich mit einer speziellen Ausstattung (hier einer halben Sonderpädagogin je Klasse) bei der Integration von Schülern der „Trias“ der Förderschwerpunkte positive Effekte für das Gruppenklima der Klassen ergeben. Ein spezieller Blick auf Schülerinnen und Schüler mit Verhaltensproblemen zeigt jedoch, dass diese Schülerschaft in den beiden Skalen „Schul- und Lernklima“ sowie „Sozialklima“ im Vergleich zur restlichen Untersuchungspopulation signifikant unterdurchschnittliche Werte aufweist (Katzenbach, 1998, 516). Die betreffenden Schülerinnen und Schüler erhalten viermal mehr Lehreraufmerksamkeit als Regelschüler und versuchen dreimal so häufig, die Aufmerksamkeit des Lehrers zu erlangen (Huber, 2006). Diese Dominanz erzeugt in der Gruppe Spannungen.

Preuss-Lausitz (1998) wiederholt Wockens Hamburger Untersuchung zur Frage, inwiefern soziale Nähe unter Schülerinnen und Schülern in verschiedenen Schulformen gegenüber bestimmten Behindertengruppen gegeben ist (Wocken, 1993). Er kommt zu dem Ergebnis, dass „der Anspruch der gemeinsamen Erziehung, zur sozialen Kohäsion in der Gesellschaft durch Kommunikation zwischen Behinderten und Nichtbehinderten beizutragen, in den vorhandenen

Daten seine Bekräftigung findet“ (Preuss-Lausitz, 1998, 39). Dass sich diese „Zunahme von Akzeptanz von ‚Andersartigkeit‘“ allerdings nur feststellen lässt, „soweit sich diese nicht auf aggressives Verhalten bezieht“ (ebd., 39), erfährt man nur in einem Nebensatz und macht deutlich, dass die hier verhandelte Gruppe der Schülerinnen und Schüler mit Verhaltensauffälligkeiten am ehesten abgelehnt wird. Diese harmlose Formulierung lässt bereits erkennen, was andere Studien eindeutig ergeben: Je heterogener die Gruppe, desto stärker die Ausgrenzung der Schülerinnen und Schüler mit Verhaltensauffälligkeiten (Huber, 2006; Kauffman & Hallahan, 2005). Gasteiger-Klicpera & Klicpera (1997a) beschreiben in diesem Zusammenhang die Gefahr problematischer Cliquenbildung, die eine Folge schlechter sozialer Integration der Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf im sozial-emotionalen Bereich in die Gruppe der Mitschüler ist (Gasteiger-Klicpera & Klicpera 1997a, 241). Häufig auftretende Aggressivität beeinflusst das Gruppenklima negativ und verringert Prosozialität und Einsatz für die Gruppe (Gasteiger-Klicpera & Klicpera 1997b, 144).

Betrachtet man die Befunde zum Gruppenklima in integrativen Settings muss festgehalten werden, dass Schülerinnen und Schüler mit Verhaltensauffälligkeiten zu den sozialen Verlierern innerhalb heterogener Gruppen gehören. Je heterogener sich die Lerngruppe zusammensetzt, desto eindeutiger scheint die Ausgrenzung und Diskriminierung der Verhaltensschwierigen auszufallen.

Einflüsse auf andere Schülerinnen und Schüler

Madan-Swain & Zentall (1990) konnten sowohl anhand der verfügbaren Arbeiten als auch in einer eigenen experimentellen Untersuchung zeigen, dass für einen Teil der hyperaktiven Schüler negative Einflüsse auf ihre Mitschüler feststellbar sind: Sie kontrollieren das soziale Feld und scheinen die anderen zu faszinieren, so dass deren Aufmerksamkeit abgezogen wird und deren Verhaltensmöglichkeiten eingeschränkt werden. Entweder dominierten sie die anderen Kinder stärker oder sie reagierten impulsiv. Solche negativen Einflüsse gelten vor allem für solche hyperaktiven Schüler, die zugleich abgelehnt werden.

Cawley et al. (2002) berichten über Befunde von Sharpe, York & Knight (1994) dahingehend, dass die Anwesenheit von Schülern mit (unterschiedlichem) Förderbedarf keinen negativen Effekt auf die Schulleistungen von Schülern ohne Förderbedarf habe. Ähnlich berichtete eine Arbeitsgruppe um Scruggs & Mastropieri (1994) in den 1990er Jahren keine negativen Einflüsse auf das Verhalten der Schüler ohne Förderbedarf.

Dumke (vgl. 1991) fand bei einer reinen Integrationsklassenuntersuchung mit Kindern unterschiedlicher Förderbedarfe, darunter wenige Kinder mit Förderbedarf in ihrer emotionalen und sozialen Entwicklung, indirekte Hinweise auf ein verstärktes Hilfeverhalten der Kinder ohne Förderbedarf gegenüber denjenigen Kindern mit Förderbedarf.

In der bereits erwähnten rein auf Integration fokussierenden Untersuchung von Preuss-Lausitz & Textor (2006) konnte wenig peer support beobachtet werden. Allerdings reagierten gestörte Mitschüler in der Hälfte der Situationen prosozial; in 30 % der Fälle beteiligten sie sich an der Störung.

In jüngerer Zeit hat sich Müller (2008) mit der Frage beschäftigt, ob verhaltensauffällige Schüler die Entwicklung anderer Schüler negativ beeinflussen können. Die Perspektive wird dabei auf externalisierende Problematiken eingeschränkt. Hierzu hat Müller die Befunde der Freundschaftsforschung analysiert. Zum einen gilt die Freundschaft mit einem sozial kompetenten und vertrauenswürdigen Kind oder Jugendlichen als protektiver Faktor, zum anderen vermag die Freundschaft mit verhaltensauffälligen Jugendlichen einen Risikofaktor für die Entwicklung des Sozialverhaltens darzustellen (ebd., 71). Müller führt Befunde aus psychiatrischen Gruppentrainings an, die darauf hinweisen, dass sich solche negativen Effekte evtl. spezifisch für schon selbst leicht aggressive Jungen zeigen. Dies macht einen stark korrelativen, interaktiven Faktor der wechselseitigen Beeinflussung deutlich. Klar lässt sich jedoch zeigen, dass sich die Freundschaft mit dissozialen Peers im Jugendalter als deutlicher Risikofaktor erweist. Auf der anderen Seite zeigt dieser Forschungsreview, dass sich gerade prosozial orientierte Schüler in ihrem Sozialverhalten selten an verhaltensauffälligen Mitschülern ausrichten. Müller arbeitet einen deutlichen Alterseffekt dahingehend heraus, dass sich Jugendliche sozial eher beeinflussen lassen – mit einem Höhepunkt um das Alter von 15 Jahren. Dies ist allerdings auch abhängig von bereits bestehender Aggressivität und Delinquenz sowie vom Elterneinfluss. Der von Müller (2008) geleistete Überblick macht zugleich beträchtlichen Forschungsbedarf deutlich. Die verbreitete These, Heterogenität sei grundsätzlich wünschenswert, kann aus Perspektive der Schüler ohne Förderbedarf angesichts der bisherigen Befunde zu den Einflüssen von verhaltensauffälligen Schülern nicht einfach aufrechterhalten werden. Zwar scheinen Mischgruppen von Schülern mit Förderbedarf eher unproblematisch oder sogar bereichernd; gerade im Hinblick auf hyperaktive oder dissoziale Schüler ist hier jedoch Vorsicht angebracht. Allerdings scheinen die Wirkungen abhängig von der Beeinflussbarkeit der peers.

Diskussion

Die Diskussion um Möglichkeiten und Grenzen der Inklusion verläuft zunehmend in starker Polarisierung. Dabei werden die Bedeutung von belastbaren empirischen Befunden und der lautere Umgang mit Forschungsergebnissen unterschiedlich engagiert vertreten. Im Vordergrund der Diskussion stehen derzeit Analysen des Systems sonderpädagogischer Förderung, die potenziell erheblichen und raschen Einfluss auf schulbehördliche Entscheidungen haben könnten. Diese sollen vor einer Zusammenfassung der Situation anhand der hier erfolgten Analysen betrachtet werden:

Die Bertelsmann-Studie von Klemm (2009) kommt mit einer einzigen Seite zum Forschungsstand aus (10). Danach rekurriert sie argumentativ auf die UN-BRK. Behauptet wird, es gebe mittlerweile international wie national zahlreiche Studien. Die Darstellung des Forschungsstandes erfolgt allerdings insbesondere selbstreferentiell (Bezug auf das „Bremen-Gutachten von Klemm & Preuss-Lausitz, 2008). Darüber hinaus werden lediglich Wocken (2007), der Forschungsüberblick bei Haeberlin u. a. (1990), Myklebust (2006), Riedo (2000) sowie Feyerer (1998) angesprochen. Im Vordergrund steht damit Forschung zur Gruppe Lernbeeinträchtigter. Obwohl verschiedene Aspekte angesprochen werden, besteht hier zudem eine Forschungsdominanz zur Frage der Leistungsfortschritte. Hieraus werden dann aber Implikationen für das gesamte System der Förder- bzw. Sonderschulen bezogen.

Auch im Bremen-Gutachten von Klemm & Preuss-Lausitz (2008) wird behauptet, es gebe sehr viele internationale und nationale qualitative wie quantitative Forschungsergebnisse (9). Rekurriert wird erklärtermaßen insbesondere auf Befunde zu Lernbeeinträchtigten. Nicht geklärt wird, dass ein Bezug auf eine Reihe von Ergebnissen aus der Integrationsforschung erfolgt, die in vielen Fällen nicht auf Vergleichsstudien mit separierenden bzw. exklusiven Settings basiert. Insofern wird aus Ergebnissen der integrierten Förderung auf die Wirkung von exklusiven Settings geschlossen, ohne darauf hinzuweisen. Für einen Überblick wird insbesondere auf ältere Arbeiten verwiesen (ebd., 10). Die zusammengetragenen Befunde orientieren sich nur an drei Aspekten: Leistungsentwicklung, soziale Entwicklung sowie „guter integrativer Unterricht und organisatorische Planung“. Zur Leistungsentwicklung werden verschiedene Studien herangezogen. Viele beziehen sich auf die Gruppe Lernbeeinträchtigter, wenige auf die Gruppe mit Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. Im gesamten Bericht fehlt beispielsweise die bedeutsame Studienübersicht von Goetze (1990). Gefordert wird auf dieser Basis jedoch pauschal die „Ablösung von Sonderschulen und -klassen“ (ebd., 14). Nur die wenigen berichteten kritischen Befunde (etwa Haeberlin u.a. 1990 zur sozialen Integration) werden selektiv genauer differenziert, um sie zu widerlegen oder stark zu relativieren. Dies geschieht mit

integrationsfreundlichen Befunden nicht. Im Kapitel zu sozialer Entwicklung wird diese nur bedingt thematisiert, im Vordergrund stehen eher Aspekte und Prozesse sozialer Akzeptanz und Integration. Die Ausführungen gehen damit am Thema vorbei; soziale Entwicklung wird fast nicht erörtert. Im dritten Kapitel wird dann, entgegen der Aussagen zum Forschungsstand zuvor, plötzlich ausgesagt: „Unterrichtsforschung, die vergleichend die Arbeit in Förderschulen und Integrationsklassen untersucht, liegt nicht vor“ (Klemm & Preuss-Lausitz 2008, 16). Dies wäre aber die fundierte Grundlage, um überhaupt Aussagen machen zu können. Erstens ist diese These als solche nicht haltbar, zweitens untergräbt sie den Aussagegehalt der beiden Kapitel zu Leistung und „sozialer Entwicklung“ zuvor – und drittens wird sie nun an dieser Stelle strategisch genutzt, um die Bedeutung der vorliegenden Befunde zum Vergleich „integrativer“ mit „nichtintegrativen Klassen“ aufzuwerten. Diese sagen jedoch nichts über den Vergleich mit separierenden Settings aus. Die gesamte Argumentationslinie ist wenig konsistent. Auch in einem gesonderten Kapitel zur Situation im Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung wird über die Befundlage rasch hinweggegangen und nur die deutschsprachige Literatur berücksichtigt. Da es dort keine Befunde zu Erziehungshilfeschulen gebe, wird auf „Erfolge einzelner integrativer Ansätze“ (ebd., 52) verwiesen und dann ausführlich auf Forschungsbefunde des eigenen Berliner Projekts eines der beiden Autoren rekurriert. Es wird keinerlei Bemühung erkennbar, die Funktion von speziellen Schulen zu reflektieren; auch in der Folge geht es lediglich um „Alternativen zur Schule für Erziehungshilfe“ (ebd., 55).

In seinen Ausführungen zur „Wissenschaft der Verhaltensstörung“ beklagt Preuss-Lausitz (2004), dass es diese bislang nicht geschafft habe, die Wirksamkeit dieser Sondereinrichtungen im Hinblick auf Verhaltensänderung und Lerneffizienz nach empirisch überprüfbar Standards darzulegen und mit integrativer Beschulung und Förderarbeit bei gleichem Mitteleinsatz zu vergleichen. Dennoch werde deren Existenz verteidigt. Eine ganz ähnliche vergleichende Argumentation findet sich bei Textor (2008, 19), wenn sie schreibt, dass gemeinsamer Unterricht „im Normalfall der bessere Weg“ sei. Wenn dies keine reine Polemik sein sollte, müsste umgekehrt der Vorteil integrativer Beschulung in ernsthaften Vergleichsstudien belegt sein. Andernfalls ist diese Argumentationsweise nicht zulässig, sondern müssten beide Beschulungsvarianten (und das Spektrum dazwischen!) im Sinne seriöser wissenschaftlicher Argumentation neutral nebeneinander stehen bleiben.

Auf der anderen Seite stehen allerdings neben diesen Studien recht differenzierte, nicht von bestimmten Zielsetzungen geprägte Analysen: So schlussfolgert Bleidick (1999, 134) aus den umfangreichen Befunden des Hamburger Schulversuchs, dass Heterogenität nicht per se wünschenswert ist: „Heterogenität ist dann leistungsabträglich, wenn die Streuung zu groß ist; Homogenität ist dann kontraproduktiv, wenn der Leistungsdurchschnitt der Gruppe zu niedrig

ist“. Als Fazit sieht er, dass Heterogenität und Homogenität keine für sich hinreichenden Bedingungen darstellen, die sich ohne weiteres positiv oder negativ auswirken würden.

Goetze (1990, 839) fasst seinen Forschungsüberblick zur Beschulung von Kindern und Jugendlichen mit Verhaltensauffälligkeiten wie folgt zusammen: „Die Zielgruppe verhaltensgestörter Schüler bietet aufgrund ihres Erscheinungsbildes die denkbar ungünstigsten Voraussetzungen zur integrativen Unterrichtung mit nicht gestörten Regelschülern. Sie sind in der Integrationsklasse von sozialer Ablehnung betroffen, sehen sich selbst sozial- und leistungsbezogen in ungünstigem Licht und neigen unter der Bedingung der Hyperaktivität dazu, negativ modellierend zu wirken. Damit scheint die Annahme, daß ihre Plazierung im Regelschulmilieu positive Effekte bei ihnen auslösen und Verhaltensänderungen erleichtern könnte, nicht haltbar zu sein.“

Ergänzend sei mit Ahrbeck (2011, 39f) darauf hingewiesen, dass es Faktoren gibt, die häufig wesentlich stärkere Bedeutung zu haben scheinen als integrative oder separierende Beschulung: die Bezugsgruppe und die jeweilige Lehrperson. Bleidick weiter: „Die wichtigste Erkenntnis lautet jedoch: Klasseneffekte sind allemal größer als Systemeffekte. Das gilt sowohl für die Leistungsentwicklung als besonders auch für die soziale Position der benachteiligten Kinder in integrativen Regelklassen. Es gibt in allen drei Versuchsgruppen gute und schlechte Klassen. Der Schulerfolg und die emotional-soziale Befindlichkeit eines Kindes hängen nicht in erster Linie von der Zugehörigkeit zu einem System – Integrative Regelklasse versus übliche Grundschulklasse – ab. Die jeweilige Bezugsgruppe des Lernorts entscheidet“ (Bleidick 1999, 131).

Fazit

Als Fazit kann Folgendes festgehalten werden: Die Diskussion um Integration bzw. Inklusion verhaltensauffälliger Schülerinnen und Schüler in die Regelschule findet derzeit auf der Basis einer ausgesprochen dünnen empirischen Befundlage statt. Nur wenige Untersuchungen entsprechen den methodischen Mindestanforderungen (Untersuchungsgruppe plus Vergleichsgruppe, ausreichende Grundgesamtheit, klare Fragestellung etc.). Einzelne Untersuchungen fokussieren verschiedene Dimensionen des Förderschwerpunkts emotionale und soziale Entwicklung und kommen dabei zu sehr heterogenen und zum Teil sehr selektiv interpretierten Ergebnissen. Die schwierige Befundlage hängt u.a. mit dem sehr heterogenen Personenkreis zusammen (z.T. alltägliche Auffälligkeiten und z.T. pathologische Symptome).

Die Befundlage wird allerdings noch differenzierter, wenn man nach verschiedenen Aspekten und Effekten der jeweiligen Förderung fragt. So tritt im Hinblick auf die hier herausgearbeiteten

acht Aspekte ein sehr heterogenes Bild nicht nur zwischen den empirischen Befunden, sondern auch zwischen den Aspekten selbst zutage. Oft scheint die Entscheidung wichtig, was denn das Ziel wäre – und es besteht die Gefahr, Vorteile im Hinblick auf einen Aspekt mit Nachteilen hinsichtlich eines anderen „einzukaufen“. Im Gesamtbild ergeben sich unter bestimmten Umständen leicht günstigere Befunde für inklusive Settings im Hinblick auf Leistungsaspekte, Sozialverhalten und Selbstkonzept. Dagegen stehen deutlich problematische Erkenntnisse im Hinblick auf soziale Integration und die Wirkung auf die Mitschülerinnen und Mitschüler ohne Förderbedarf.

Folgt man den positiven Prognosen für die Inklusion der Schülerinnen und Schüler mit Verhaltensstörungen, tritt die Leistungsförderung in den Fokus des Interesses. Offensichtlich liegt in der Verbesserung schulischer Leistungen – und damit verbunden schulischer Leistungsmotivation – eine Chance für die soziale Integration verhaltensauffälliger Schülerinnen und Schüler. Allerdings zeichnet sich hier wiederum eine negative Spirale ab: Leistungsförderung setzt intensive individuelle Förderung voraus, die einerseits mit erhöhter Lehreraufmerksamkeit verbunden ist (und damit auch eine gewisse Sonderbehandlung darstellt) und andererseits zur weiteren Leistungsdifferenzierung der Lerngruppe führt. Intensive Einzelförderung führt nicht zur Homogenisierung einer Lerngruppe, sondern zur Differenzierung der Leistungsniveaus.

Vor einer verantwortungsvollen Abschaffung spezifischer Förderorte für Kinder mit Förderbedarf in ihrer emotionalen und sozialen Entwicklung stehen dringend sorgfältige empirische Untersuchungen an.

Literaturverzeichnis

- Ahrbeck, B. (2011). Der Umgang mit Behinderung. Stuttgart: Kohlhammer.
- Becker, U. (2001). Zur Integration und sonderpädagogischen Förderung von Schülern mit dem Förderschwerpunkt „emotionale und soziale Entwicklung“. Zeitschrift für Heilpädagogik, 52, 13–21.
- Berg, D., Imhof, M., Kollera, S., Schmidt, U. & Ulber, D. (1998). Häufigkeiten von Verhaltensauffälligkeiten in der Grundschule aus der Sicht der Klassenlehrer. Psychologie in Erziehung und Unterricht, 4, 280–290.
- Bleidick, U. (1999). Kann die Integration von Grundschulkindern mit Behinderungen im Lernen, mit Sprachproblemen und mit Verhaltensauffälligkeiten gelingen? Die neue Sonderschule, 44, 124–137.
- Bless, G. (1995). Zur Wirksamkeit der Integration. Forschungsüberblick, praktische Umsetzung einer integrativen Schulform, Untersuchungen zum Lernfortschritt. Bern: Haupt. Bundesgesetzblatt. (2008).
- Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. <http://www.un.org/Depts/german/uebereinkommen/ar61106-dbgbl.pdf> (02.02.2012).
- Carlberg, C. & Kavale, K. (1980). The efficacy of special versus regular class placement for exceptional children: A metaanalysis. Journal of Special Education, 14, 295–309.

- Cawley, J., Hayden, S., Cade, E. & Baker-Kroczyński, S. (2002). Including Students With Disabilities Into the General Education Science Classroom. *Council for Exceptional Children*, 4, 423–435.
- Coleman, J.M. (1983). Handicapped labels and instructional segregation: influences on children's self-concepts versus the perceptions of others. *Learning Disabilities Quarterly*, 6, 3–11.
- Coleman, J.M. & Gilliam, J.E. (1983). Disturbing behaviors in the classroom; a survey of teacher attitudes. *Journal of Special Education*, 17, 121–129. Deutscher Bundestag. (2009). Entwurf eines Gesetzes zu dem Übereinkommen der Vereinten Nationen vom 13. Dezember 2006 über die Rechte von Menschen mit Behinderungen sowie zu dem Fakultativprotokoll vom 13. Dezember 2006 zum Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Beschlossen am 04.12.2008. Drucksache, 16/10808. Berlin.
- Dumke, D. (1991). Soziale Kontakte behinderter Schüler in Integrationsklassen. *Heilpädagogische Forschung*, 1, 21–26.
- Eckhart, M., Haerberlin, U., Sahli L. & Blanc, P. (2011). Langzeitwirkungen der schulischen Integration. Eine empirische Studie zur Bedeutung von Integrationserfahrungen in der Schulzeit für die soziale und berufliche Situation im jungen Erwachsenenalter.
- Bern: Haupt. Elbaum, B. (2002). The Self-Concept of Students with Learning Disabilities: A Meta-Analysis of Comparisons Across Different Placements. *Learning Disabilities Research & Practice*, 4, 216–226.
- Feyerer, E. (1998). Behindern Behinderte? Integrativer Unterricht in der Sekundarstufe I. Innsbruck: Beltz.
- Fischer, N., Kuhn, H. P. & Klieme, E. (2009). Was kann die Ganztagschule leisten? Wirkungen ganztägiger Beschulung auf die Entwicklung von Lernmotivation und schulischer Performanz nach dem Übergang in die Sekundarstufe. *Zeitschrift für Pädagogik*, 54 Beiheft, 143–167.
- Fischer, N., Holtappels, H.-G., Klieme, E., Rauschenbach, T., Stecher, L. & Züchner, I. (Hrsg.) (2011). *Ganztagschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen. Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG)*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Gasteiger-Klicpera, B. & Klicpera, C. (1997a). Die Bedeutung der sozialen Stellung in der Gruppe der Gleichaltrigen für die Entwicklung der Kinder. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie*, 25, 234–246.
- Gasteiger-Klicpera, B. & Klicpera, C. (1997b). Aggressivität und soziale Stellung in der Klassengemeinschaft. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie*, 25, 139–150.
- Gasteiger-Klicpera, B. & Klicpera, C. (1998a). In welchem Ausmaß und bei welchen Problemen halten Lehrer eine Betreuung durch einen ambulanten schulischen Dienst für Schüler mit Verhaltensstörungen für angezeigt? *Sonderpädagogik*, 1, 4–14.
- Gasteiger-Klicpera, B. & Klicpera, C. (1998b). Integrative schulische Betreuung von Kindern und Jugendlichen mit störendem und aggressivem Verhalten: Eine Evaluationsstudie. *Heilpädagogische Forschung*, 2, 58–67.
- Gasteiger-Klicpera, B. & Klicpera, C. (2001). Der Zusammenhang zwischen Schulleistungen, dem sozialen Status in der Klasse und dem Sozialverhalten. *Heilpädagogische Forschung*, 1, 2–14.
- Goetze, H. (1990). Verhaltensgestörte in Integrationsklassen – Fiktion und Fakten. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 41, 832–840. Reprint mit neuen Vorbemerkungen. *Heilpädagogik online*, 2008 (2), 32–52. http://www.heilpaedagogik-online.com/2008/heilpaedagogik_online_0208.pdf (28.12.2010).
- Goetze, H. (1991a). Konzepte zur integrierten Unterrichtung von Schülern mit Verhaltensstörungen – dargestellt an Ergebnissen der amerikanischen Mainstreamforschung. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 60 (1), 6–17.
- Goetze, H. (1991b). Regelschullehrer in Integrationsklassen mit verhaltensgestörten Schülern – eine Literaturübersicht. *Heilpädagogische Forschung*, 2, 80–87.
- Goetze, H. (2008). Verhaltensgestörte in Integrationsklassen – Fiktion und Fakten. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 41, 832–840. Reprint mit neuen Vorbemerkungen. *Heilpädagogik online*, 2008 (2), 32–52. http://www.heilpaedagogik-online.com/2008/heilpaedagogik_online_0208.pdf. (28.12.2010).
- Gresham, F.M., Evans, S. & Elliott, S.N. (1988). Self-efficacy differences among mildly handicapped, gifted and nonhandicapped students. *The Journal of Special Education*, 22, 231–241.
- Grundmann, M. (2001). Milieuspezifische Einflüsse familialer Sozialisation auf die kognitive Entwicklung und den Bildungserfolg. In Klocke, A. (Hrsg.), *Kinder und Jugendliche in Armut*. 2. Auflage. Wiesbaden: Schneider. 189–209.

- Haeberlin, U. (1991). Die Integration von leistungsschwachen Schülern. Ein Überblick über empirische Forschungsergebnisse zur Wirkung von Regelklassen, Integrationsklassen und Sonderklassen auf „Lernbehinderte“. *Zeitschrift für Pädagogik*, 2, 167–189.
- Haeberlin, U., Bless, H. & Moser, U. (1988). Zur empirischen Erforschung der Wirkungen separierender und integrierender Schulformen auf schulleistungsschwache Schüler. *Vierteljahresschrift Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete (VHN)*, 4, 361–369.
- Haeberlin, U., Bless, G., Moser, U. & Klaghofer, R. (1999). Die Integration von Lernbehinderten. *Versuche, Theorien, Forschungen, Enttäuschungen, Hoffnungen*. 3. Auflage. Bern: Haupt.
- Heimlich, U. (2011). Inklusion und Sonderpädagogik. Die Bedeutung der Behindertenrechtskonvention (BRK) für die Modernisierung sonderpädagogischer Förderung. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 2, 44–54.
- Hennemann, T., Hillenbrand, C., Franke, S., Hens, S., Grosche, M. & Pütz, K. (2012). Kinder unter erhöhten emotional-sozialen und kognitiven Risiken als Herausforderung für die Inklusion. Evaluation einer selektiven Präventionsmaßnahme in der schulischen Eingangsstufe. *Empirische Sonderpädagogik*, vorliegendes Heft.
- Hinz, A., Katzenbach, D., Wulf, R., Schuck, K.D., Wocken, H. & Wudtke, H. (1998). Die Entwicklung der Kinder in der Integrativen Grundschule. Hamburg: Feldhaus.
- Huber, C. (2006). Soziale Integration in der Schule?! Eine empirische Untersuchung zur sozialen Integration von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Gemeinsamen Unterricht. Marburg: Tectum.
- Huber, C. (2009). Gemeinsam einsam? Empirische Befunde und praxisrelevante Ableitungen zur sozialen Integration von Schülern mit Sonderpädagogischem Förderbedarf im Gemeinsamen Unterricht. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 7, Jg. 60, 242–248.
- Huber, C. & Wilbert, J. (2012). Soziale Ausgrenzung von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf und niedrigen Schulleistungen im gemeinsamen Unterricht. *Empirische Sonderpädagogik*, 2, vorliegendes Heft.
- Katzenbach, D. (2000). Integration, Prävention und Pädagogik der Vielfalt. Anmerkungen zur Konzeption, zum Selbstverständnis und zu den Ergebnissen des Hamburger Schulversuchs Integrative Regelklasse. *Behindertenpädagogik*, 39 (3), 226–245.
- Katzenbach, D. (1998). Kinder mit Lern-, Sprach- oder Verhaltensproblemen. In Hinz, A. et al. (Hrsg.), *Die Entwicklung der Kinder in der Integrativen Grundschule*. Hamburg: Feldhaus. 451–528.
- Kauffman, J.M. (1989). *Characteristics of children's behavior disorders*. Merrill. Columbus. 4. Auflage.
- Kauffman, J.M. & Hallahan, D.P. (2005). *Special Education: What It Is and Why We Need It*. Boston, MA: Pearson Allyn and Bacon.
- Klemm, K. (2009). *Sonderweg Förderschulen: Hoher Einsatz, wenig Perspektiven*. Eine Studie zur Wirksamkeit von Förderschulen in Deutschland. http://www.bertelsmannstiftung.de/cps/rde/xbcr/SID-89D2A12F-5008CC3D/bst/xcms_bst_dms_29959_29960_2.pdf. (31.07.2011).
- Klemm, K. & Preuss-Lausitz, U. (2008). Gutachten zum Stand und zu den Perspektiven der sonderpädagogischen Förderung in den Schulen der Stadtgemeinde Bremen. Essen und Berlin. Klieme, E. & Rauschenbach, T. (2011). *Entwicklung und Wirkung von Ganztagschule*. In Fischer, N., Holtappels, H.G., Klieme, E., Rauschenbach, T., Stecher, L. & Züchner, I. (Hrsg.), *Ganztagschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen*. Weinheim: Beltz Juventa. 342–350.
- KMK (Kultusministerkonferenz) (1994). *Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen in der Bundesrepublik Deutschland*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.05.1994. Bonn.
- KMK (Kultusministerkonferenz) (2000). *Empfehlungen zum Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.03.2000. Bonn.
- Lindsay, G. (2007). Educational psychology and the effectiveness of inclusive education/ mainstreaming. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 1–24.
- Little, S.A. & Garber, J. (1995). Aggression, depression, and stressful life events predicting peer rejection in children. *Development and psychopathology*, 7, 845–856.
- Madan-Swain, A., & Zentall, S. S. (1990). Behavioral comparisons of liked and disliked hyperactive children in play contexts and the behavioral accommodations by their classmates. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 58, 197–209.
- Mand, J. (1999). Gutachten zur Integration von lernbehinderten und verhaltensgestörten Schülern in den Schulen der Sekundarstufe I. Kempen. Ludwigsfelde 1996/St. Hubert 1999.
- Mand, J. (2008). *Low Budget Integration für schulschwache und auffällige Schüler – Ergebnisse aus drei Jahren Evaluation*. In: Bundschuh, K. (Hrsg.), *Sonder- und Heilpädagogik in der modernen Leistungsgesellschaft – Krise oder Chance?* Rieden 2002, 325–334.

- McCloskey, M.L. & Quay, L.C. (1987). Effects of coaching on handicapped children's social behavior and teacher's attitudes in mainstreamed classrooms. *The Elementary School Journal*, 87, 425–435.
- McElwain, N.L., Olson, S.L. & Volling, B.L. (2002) Concurrent and longitudinal associations among preschool boys? Conflict management, disruptive behavior, and peer rejection. *Early education and development*, 13, 245–263.
- Monchy, M., de Pijl, S.J. & Jan-Zandberg, T.S. (2004) Discrepancies in judging social inclusion and bullying of pupils with behavior problems. *European Journal of Special Needs Education*, 19, 317–330.
- Munson, S.M. (1986). Regular education teacher modifications for mainstreamed mildly handicapped students. *The Journal of Special Education*, 20, 489–501.
- Müller, C.M. (2008). Zur Frage einer Beeinflussung des Sozialverhaltens von Kindern und Jugendlichen durch verhaltensauffällige Mitschüler. *Heilpädagogik Online*, 7, 66–83. http://heilpaedagogik-online.com/2008/heilpaedagogik_online_0208.pdf. (17.09.2011).
- Myklebust, J. O. (2006). Class placement and competence attainment among students with special educational needs. *British Journal of Special Education*, 2, 76–81.
- Myschker, N. (1999). Integrative Pädagogik bei Kindern und Jugendlichen mit Verhaltensstörungen. In Myschker, N. & Ortman, M. (Hrsg.), *Integrative Schulpädagogik. Grundlagen, Theorie und Praxis*. Stuttgart: Kohlhammer. 238–284.
- NLTS (National Longitudinal Transition Study) (2006). *School Behavior and Disciplinary Experiences of Youth With Disabilities*. <http://www.nlts2.org>. (28.03.2011).
- Preuss-Lausitz, U. (1998). Bewältigung von Vielfalt – Untersuchungen zu Transfereffekten gemeinsamer Erziehung. In Hildeschmidt, A. & Schnell, I. (Hrsg.), *Integrationspädagogik*.
- Weinheim: Beltz Juventa. 223–240.
- Preuss-Lausitz, U. (Hrsg.) (2004). *Schwierige Kinder – schwierige Schule*. Weinheim: Beltz.
- Preuss-Lausitz, U. (Hrsg.) (2005). *Verhaltensauffällige Kinder integrieren*. Weinheim: Beltz.
- Preuss-Lausitz, U. & Klemm, K. (2008). Auszüge aus dem Gutachten zum Stand und zu den Perspektiven der sonderpädagogischen Förderung in den Schulen der Stadtgemeinde Bremen. *Sonderpädagogische Förderung in NRW, Mitteilungen*, Heft 4, Gladbeck, 6–17.
- Preuss-Lausitz, U. & Textor, A. (2006). Verhaltensauffällige Kinder sinnvoll integrieren – eine Alternative zur Schule für Erziehungshilfe. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 57, 2–8.
- Rafferty, Y., Piscitelli, V. & Boettcher, C. (2003). The Impact of Inclusion on Language Development and Social Competence Among Preschoolers With Disabilities. *Exceptional Children*, 4, 467–479.
- Ray, B.M. (1985). Measuring the social position of the mainstreamed handicapped child. *Exceptional Children*, 52, 57–62.
- Reiser, H. (1997) Lern- und Verhaltensstörungen als gemeinsame Aufgabe von Grundschul- und Sonderpädagogik unter dem Aspekt der pädagogischen Selektion. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 48 (7), 266–275.
- Riedo, D. (2000). *Ich war früher ein schlechter Schüler ...* Bern: Haupt.
- Sabornie, E.J. (1987). Bi-directoral social status of behaviorally disordered and nonhandicapped elementary school pupils. *Behavioral Disorders*, 12, 45–57.
- Sabornie, E.J. (1983). A comparison of the regular classroom sociometric status of EMR, LD, ED and nonhandicapped high school students. Unveröffentlichte Dissertationsschrift. University of Virginia.
- Sabornie, E.J. & Kauffman, J.M. (1985). Regular classroom sociometric status of behaviorally disturbed adolescents. *Behavioral Disorders*, 10, 268–274.
- Schumann, B. (2007). „Ich schäme mich ja so!“. Die Sonderschule für Lernbehinderte als Schonraumfalle. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Scruggs, T. & Mastropieri, M. (1994). The construction of scientific knowledge by students with mild disabilities. *The Journal of Special Education*, 28, 307–321.
- Sharpe, M., York, J. & Knight, J. (1994). Effects of inclusion on the academic performance of classmates without disabilities. *Remedial and Special Education*, 15, 281–287.
- Slate, J.R. & Saudergas, R.A. (1986). Differences in the classroom behaviors of behaviorally disordered and regular class children. *Behavioral Disorders*, 12, 45–53.
- Speck, O. (2010). *Schulische Inklusion aus heilpädagogischer Sicht. Rhetorik und Realität*. München: Reinhardt.
- Speck, O. (2011). Wage es nach wie vor, dich deines eigenen Verstandes zu bedienen! Ideologische Implikationen einer Schule für alle. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 3, Jg. 62, 84–91.
- Stein, R. (2011). *Grundwissen Verhaltensstörungen*. 2. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider.

- Streek-Fischer, A. (2009). Trauma und Entwicklung. Stuttgart: Schattauer. Tent, L., Witt, M., Bürger, W. & Zscheche-Lieberum, C. (1991). Ist die Schule für Lernbehinderte überholt? Heilpädagogische Forschung, 17, 3–13.
- Textor, A. (2004). Integrativer Unterricht mit Kindern mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. In Esslinger-Hinz, I. & Hahn, H. (Hrsg.), Kompetenzen entwickeln – Unterrichtsqualität in der Grundschule steigern. Baltmannsweiler: Schneider. 180–188.
- Textor, A. (2008). „Der lenkt uns ab und sagt Ausdrücke – aber wir hören nicht drauf.“ Ergebnisse zur Integration von Schülern mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung aus einem Berliner Forschungsprojekt. Heilpädagogik online, 2, 85–115.
- Textor, A. (2008b). Sonderpädagogische Förderung im gemeinsamen Unterricht mit Schülern mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung aus Berlin. Heilpädagogische Forschung, 1, 47–57.
- Waas, G.A. & Graczyk, P.A. (1999). Child behaviors leading to peer rejection: A view from the peer group. Child study journal, 29, 291–306.
- Warzecha, B. (1998). Verhaltensstörungen im Spannungsfeld von Prävention und Segregation. Behindertenpädagogik, 37 (1), 2–11.
- Werning, R. (1998). Kooperative Lernbegleitung – ein Konzept zur integrativen Förderung von Schülerinnen mit Lern-, Leistungs- und Verhaltensauffälligkeiten im gemeinsamen Unterricht. In Mutzeck, W. (Hrsg.), Förderdiagnostik bei Lern- und Verhaltensstörungen. Konzepte und Methoden. Weinheim: Deutscher Studienverlag. 93–106.
- Westling Allodi, M. (2000). Self-concept in children receiving special support at school. Journal of special needs education, 15, 1, 69–78.
- Wiener, J. & Tardif, C. Y. (2004). Social and Emotional Functioning of Children with Learning Disabilities: Does Special Education Placement Make a Difference? Learning Disabilities Research & Practice, 1, 20–32.
- Willmann, M. (2007). Die Schule für Erziehungshilfe / Schule mit dem Förderschwerpunkt Emotionale und Soziale Entwicklung: Organisationsformen, Prinzipien, Konzeptionen. In Reiser, H., Willmann, M. & Urban, M. (Hrsg.), Sonderpädagogische Unterstützungssysteme bei Verhaltensproblemen in der Schule – Innovationen im Förderschwerpunkt Emotionale und Soziale Entwicklung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. 13–69.
- Wocken, H. (1993). Bewältigung von Andersartigkeit. Untersuchungen zur sozialen Distanz in verschiedenen Schulen. In Gehrman, P. & Hüwe, B. (Hrsg.), Forschungsprofile der Integration von Behinderten. Essen: Neue Deutsche Schule. 86–106.
- Wocken, H. (2007). Fördert Förderschule? Eine empirische Rundreise durch Schulen für „optimale Förderung“. In Demmer-Diekman, J. & Textor, A. (Hrsg.), Integrationsforschung und Bildungspolitik im Dialog. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. 35–59.
- Wood, J.J., Cowan, P.A & Baker, B.L. (2002). Behavior problems and peer rejection in preschool boys and girls. Journal of genetic psychology, 163, 72–88.
- Ysseldyke, J.E., Thurlow, M.L., Christenson, S.L. & Weiss, J. (1987). Time allocated to instruction of mentally retarded, learning disabled, emotionally disturbed and non-handicapped elementary students. The Journal of Special Education, 21, 43–55. Zickgraf, P. (2007). StEG: Ganztagsschulen sind familienfreundlich und nicht selektiv. <http://www.ganztagsschulen.org/7235.php>. (20.06.2012).
- Zigmond, N., Kerr, M.M. & Schaeffer, A. (1988). Behavior patterns of learning disabled and non-learning-disabled adolescents in high school academic classes. RASE, 9, 6–11.

Arbeitsgruppe A:

Schulische Förderung bei ADHS, Ängstlichkeit und Aggressivität

Leitung: Prof. Dr. Roland Stein (Julius-Maximilians Universität Würzburg)

Prof. Dr. Stein beginnt mit einer allgemeinen Einführung in das Thema. Er erläutert den Begriff der Störung, sowie den der Verhaltensstörung. Anschließend wird die Frage aus dem Teilnehmerkreis zu den Ursachen von Störungen diskutiert. Prof. Dr. Stein erläutert, dass die richtige Reaktion auf eine Störung immer die Kenntnis der Ursachen voraussetzt und dem Austausch innerhalb des Kollegiums beim Umgang mit Störungen eine große Bedeutung zukommt.

In einem Brainstorming sollten die Teilnehmer dann gemeinsam Antworten auf folgende Frage finden: Was muss ich als Lehrkraft tun und welche Voraussetzungen müssen in der Gruppe gegeben sein, damit das Klima in meiner Klasse möglichst schlecht ist (aggressiv, angsterzeugend, störend)?

Die Antworten auf diese Fragestellung reichten von bloßstellen, aggressiv reagieren, Schüler permanent überfordern, ambivalent reagieren, ständig Fehler der Schüler aufzeigen, ungerichtete Wertungen, bestimmte Schüler bevorzugen, keine Motivation geben, keine Empathie zeigen bis zu unklaren Anweisungen des Lehrers.

Im Anschluss an die Diskussion gibt Prof. Dr. Stein eine Einführung zu der Begriffsvielfalt, Symptomen und den verschiedenen Störungsebenen bei Aufmerksamkeits- und Hyperaktivitätsstörungen. Die Teilnehmer sollen dann gemeinsam überlegen, wie man diese Defizite als Lehrer ausgleichen kann. Zum Beispiel durch eine entspannte Lernatmosphäre, Visualisieren, Einsatz bestimmter Medien, angemessenes Aufgabenniveau, Aufbereitung der Aufgabe/Motivation, interaktive Strategien zur Selbstkontrolle, klares und einfaches Regelsystem, Selbstdistanz des Lehrers und positive Rückmeldungen an die Schüler.

In einem nächsten Schritt wird der Themenbereich „Ängstlichkeit“ näher betrachtet. Wie Prof. Dr. Stein informiert, handelt es sich dabei um ein sehr sensibles und wenig wissenschaftlich beleuchtetes Gebiet. Des Weiteren erläutert er die Begriffe Ängstlichkeit, Angsstörung und soziale Unsicherheit und grenzt sie voneinander ab. Um die Aspekte von Ängstlichkeit darzustellen, orientiert er sich an der Definition Heinz W. Krohnes:

- verstärkte negative Konsequenz-Erwartung (erlernte Hilflosigkeit)
- externale Kontroll-Überzeugung (Kontrollverlust: „die Situation beherrscht mich, Kontrolle ist extern und nicht in mir“)
- geringe Kompetenz-Erwartung („Ich kann das nicht!“)
- tatsächlich geringe Kompetenz (führt zu Vermeidung → Teufelskreis)
- Angst in Situationen, die der Person sehr wichtig sind – individuelle Werte (Versagensängste)

Prof. Dr. Roland Stein



Eine intensive Beschäftigung mit dem Themenbereich „Aggressivität“ muss aus Zeitgründen entfallen, da es die Mehrheit der Teilnehmer bevorzugte, sich intensiver mit dem Themenfeld „Ängstlichkeit“ auseinanderzusetzen.

Im Ergebnis des Workshops wird deutlich, dass man die einzelnen Phänomene differenzieren und anschließend spezifisch damit umgehen muss.

Arbeitsgruppe B: Schulische Förderung bei Schulleistungsschwäche und Motivationsproblemen

Leitung: Prof. Dr. Stephan Ellinger
(Julius-Maximilians Universität Würzburg)

Einführend erläutert Prof. Dr. Ellinger die Struktur von Lernprozessen. Er stellt die einzelnen Schritte wie folgt dar: Motivation → Widerstand → Problemlösung → Üben, Ausführen → Transfer.

Anschließend werden die vielfältigen Problemlagen besprochen, die sich bei jedem einzelnen Schritt ergeben können, und die den Lernprozess insgesamt stören. Zahlreiche interessante Fallbeispiele veranschaulichen die möglichen Problemlagen.

Prof. Dr. Stephan Ellinger



Diese können beispielsweise sein:

Motivation:

- Erlernte Hilflosigkeit
- Motivationsgebundenheit
- Motivationsapperation
- Motivationslabilität
- Risikovermeidung

Widerstand:

- Keine Reaktion
- Eigenwelt, Verständnis fehlt
- Spannungslos abwarten, bis sich der Widerstand von selbst abstellt

Problemlösung:

- IQ
- Strategie
- Eigenwelt/Gewohnheit

Üben/Anwenden:

- Aufmerksamkeitsdefizit/-ausdauer
- Ruhelosigkeit/Verunsicherung
- Distanzlosigkeit/Insichgekehrtheit

Transfer:

- Wissen nicht auf andere Fragestellungen übertragbar

Ziel war es, sich die den Prozess des Lernens und mögliche Hemmnisse bewusst zu machen, um dann die jeweiligen Gründe von Schulleistungsschwäche besser analysieren und gezielt gegensteuern zu können.

Arbeitsgruppe C: Inklusion. Fakten und kritische Überlegungen

Leitung: Prof. Dr. Bernd Ahrbeck (Humboldt-Universität zu Berlin)

Prof. Dr. Ahrbeck beginnt damit, die subjektiven Grenzen der Inklusion, die sowohl in der Person des Kindes, aber auch des Lehrers liegen können, zu erläutern. Integrationsfähigkeit hänge sowohl von der Kategorie der Behinderung, der Aufnahmefähigkeit als auch den jeweiligen Verhaltensstörungen des Kindes ab. Daher die Frage – Wie gesundet ein Mensch? Wie geht es ihm besser? Welches System ist das geeignetste? Hilft das Zusammensein mit „normalen“ Kindern?

Anschließend werden objektive Grenzen, also Rahmenbedingungen und finanzielle Voraussetzungen diskutiert. Die Teilnehmer diskutieren intensiv die Fragestellung, ob der Eintritt in Gesellschaft (Chancen) aus einer integrativen Schule, im Gegensatz zur Förderschule, leichter ist. Prof. Dr. Ahrbeck macht in diesem Zusammenhang deutlich, dass zum Beispiel Sprachbehindertenschulen zu mehr Lernerfolg führen können, als integrative Beschulungsformen. Er stellt dar, dass Spezialeinrichtungen bei der Beseitigung bzw. Prävention von Behinderung in der Gesellschaft einen wichtigen Beitrag leisten.

Im Vergleich zu anderen Bundesländern orientiert sich Thüringen stark an der Kategorie „sonderpädagogischer Förderbedarf“. In diesem Zusammenhang wird auch die Frage diskutiert, ob eine solche „Etikettierung“ sinnvoll ist. Prof. Ahrbeck befürwortet das Festhalten am Sonderförderbedarf, da eine gute Diagnostik den Blick für die Bedürfnisse des einzelnen Kindes schärfe. Die Teilnehmer sprechen sich außerdem stark für Schulvielfalt und das Elternwahlrecht aus. Denn Eltern wüssten am besten, was ihr Kind brauche. Auch Prof. Dr. Ahrbeck spricht sich für den Erhalt eines differenzierten Systems mit unterschiedlichen Wahlmöglichkeiten für die Eltern aus. Dies setze jedoch eine unabhängige Beratung der Eltern über die jeweiligen Möglichkeiten der Beschulung voraus.

Einigkeit besteht darin, dass echte Inklusion bedeutet, vom Kind her zu denken und neben strukturellen Fragen die Qualität der Förderung im Mittelpunkt stehen sollte. Es ist auch klar, dass mehr Inklusion nicht zum Nulltarif zu haben ist, sondern mehr Ressourcen erfordert.

Prof. Dr. Bernd Ahrbeck



CDU-Fraktion im Thüringer Landtag

Jürgen-Fuchs-Straße 1 | 99096 Erfurt

Telefon: 0361 3772-206 | Telefax: 0361 3772-520

Email: pressestelle@cdu-landtag.de | www.cdu-landtag.de



www.cdu-landtag.de

www.twitter.com/cdu_fraktion_th

www.youtube.com/user/LandtagCDUThueringen