Pädagogische Hochschule Heidelberg

Seminar
Selbst- und Fremdbild behinderter Menschen

Semester der Veranstaltung
SS 2006

Dozent
Dr. Cloerkes

Thema
Die Integration von Lernbehinderten

Referent
Ralph Schumacher

Studiengang
Sonderpädagogik, 6. Semester

Anschrift
Ralph Schumacher
Schulstraße 7
74889 Sinsheim-Steinsfurt

☎ 07261-65133
 post@RalphSchumacher.de

Inhalt

1. Zum Begriff der Lernbehinderung
   1.1 Begriffserläuterung
   1.2 Separation
   1.3 Integration
   1.4 Kooperation

2. Motive und Tendenzen zur Integration von Lernbehinderten

3. Regelklassen und heilpädagogische Schülerhilfe
   3.1 Das Prinzip der Individualisierung durch Differenzierungsmaßnahme
   3.2 Förderunterricht
   3.3 Vor- und Nachteile einer Regelklasse mit heilpädagogischer Schülerhilfe

4. Empirische Untersuchungen und Ergebnisse
   4.1 Bezugsgruppentheorie
   4.2 Beliebtheitsrangordnung
   4.3 Konzept der eigenen Begabung
   4.4 Schulleistungen
   4.5 Soziale Integration
   4.6 Soziale Integration

5. Ziele und Merkmale einer integrationsfähigen Schule

6. Zusammenfassung und eigene Stellungnahme

7. Literaturverzeichnis

1. Zum Begriff der Lernbehinderung

1.1 Begriffserläuterung

„Terminus“ (lat. „Grenze“ und Grenzstein) war in der römischen Mythologie bezeichnend für den Gott der Grenzsteine und war Garant für die Einhaltung der Grenzen benachbarter Grundstücke.
Von dieser Ur-Bedeutung leitet sich der heutige Begriff „Terminologie“ ab, als sprachliche Benennung eines gedanklich klar umrissenen, abgegrenzten Begriffes mit dem Bestreben, Sachverhalte nicht nur verbal zu bezeichnen, sondern diese von anderen thematischen Gefilden abzugrenzen.

Die Terminologie „Lernbehinderung“ bereitet in diesem Zusammenhang besondere Schwierigkeiten, da es keine allgemein akzeptierte Definition dieses Begriffes gibt.
Eher trifft man in den bei dieser Bezeichnung auf unterschiedliche Sichtweisen, Denkansätzen (in der Pädagogik, Soziologie, Psychiatrie und anderen Wissenschaften), die aber hinsichtlich der Zielgruppe, der Schülergruppe, nicht als deckungsgleich sich erweisen, da die gesetzten Akzente jeweils andere sind.
So gilt aus dem *schulorganisatorischen* Blickwinkel ein Schüler für „lernbehindert“, wenn er den gestellten Anforderungen einer Regelklasse (auch nach ein- und mehrmaliger Klassenwiederholungen) nicht gerecht wird[1].
Die *intelligenzdiagnostische* Perspektive sieht „Lernbehinderung“ bei einem Intelligenzquotienten von 70-100 bei einem Mangel in den so genannten höheren Funktionen wie Abstraktionsvermögen und Konzentration.
Aus *lernpsychologischer* Warte bezeichnet man „lernbehinderte“ Kinder, wenn diese bei den üblichen, erfolgreichen Lehrmethoden mit überdurchschnittliche Lernschwierigkeiten versagen.
In der soziokulturellen Dimension sind „lernbehinderte“ Schüler in erster Linie sozial benachteiligte Kinder aus Arbeiterfamilien[2].

[1]Urs Haeberlin u.a., Die Integration von Lernbehinderten, Bern 2003, S. 21.
[2]Kobi 1977a, S. 10-11.

Einwände gegen den Begriff der „Lernbehinderung“ wurden schon durch die unterschiedlichen Gesichtspunkte und damit nicht deckungsgleichen Schülerpopulationen angeführt.
Eine weitere Gefahr dieses Begriffes birgt der durchaus fixierende Charakter, Lernschwierigkeiten seien etwas Statisches, Irreparables, was aber mitnichten zutrifft, da Lernprozesse sich dynamisch verhalten, Lernfortschritte sich nicht als linearer Kurvenverlauf abbilden lassen[3]. Ebenso scheint der Begriff „Lern“-Behinderung“ maßt sich dieser Ausdruck an, ein Indiz für generelle, universelle Lernschwierigkeiten zu sein, obwohl diese schulorganisatorische Etikette keineswegs das außerschulische, alltagspraktische Lernen miteinbezieht.
Daher sollte man aus Abgrenzungsgründen den Begriff „Lernbehinderung“ (im allgemeinen Sinne) verwerfen und durch „Schulleistungsschwäche“ (im engeren und damit konkreteren Sinne) ersetzen.

1.2 Separation

Der deutsche Taubstummenlehrer Heinrich Ernst Stötzner (1832 – 1910) gilt als der Vater der Idee von Hilfsklassen.
Diese ersten Hilfsklassen waren für schulschwache Kinder gedacht, die nicht unbedingt eine geistige Behinderung hatten, aber dennoch in der Regelklasse den Anforderungen nicht genügten. „Es ist die Pflicht des Staates, Veranstaltungen zu treffen, dass schwachbegabte Kinder den zur Erziehung erforderlichen Unterricht in einer den individuellen Anlagen und Bedürfnissen entsprechenden Weise zu empfangen“[4].
Stötzner gedachte, im Gegensatz zu den damals üblichen großen Volksschulklassen unter günstigeren Bedingungen kleinerer, homogen zusammengesetzten Klasse mehr Zeit für den Erwerb des Stoffes in kleineren Lernschritten in einem anschaulicheren Unterricht den Schüler zu geben.
Die Hilfsschulen zeichneten sich im Gegensatz zu der Regelschule durch folgende Merkmale aus[5]:

- Klientel sind Schüler mit erheblichen Schulschwierigkeiten, die in einer homogenen Leistungsgruppierung unterrichtet werden, da die Homogenität durch gezielteren Unterricht zu besseren Leistungsergebnissen führt

[3]Baier, 1980, S. 33-37.
[4]zit. nach Schindler, 1979, S. 36-37.
[5] Vgl. Niel 1979, S. 28-32.

- durch eine geringere Klassengröße ist eine stärkere Differenzierung und Individualisierung des Unterrichts möglich
- die Hilfsklassen werden von besonders ausgebildeten Lehrern unterrichtet
- der Lehrplan („Curricula“) orientiert sich mit reduziertem Lerntempo und einem stärkeren praktischen Lebensbezug an den Bedürfnissen der Kinder
- nebst den eh schon hilfsschulspezifischen Unterrichtsmethoden setzt man in verstärktem Maße auf Prinzipien der allgemeinen Methodik wie Individualisierung, Konkretisierung, Kleinschrittigkeit, Selbständigkeit und Lebensnähe
- ähnlich wie im regulären Grundschulbereich, in dem die Schüler lt. Piaget sich noch auf der konkret operationalen Verarbeitungsebene befinden, findet man einen vermehrten Einsatz von Unterrichtsmitteln, die eben diesem Entwicklungsniveau angepasst sind und daher häufig die Unterrichtsmaterialien selbst gefertigt werden, um diese optimal an die Bedürfnisse der Schüler anzupassen.

Die Hilfsschule will aber generell nicht separieren, sondern sieht ihren Hauptauftrag darin, den Schülern zunächst das oft durch die Regelschule und/oder häuslichen Erziehung demontierte Selbstbewusstsein und Vertrauen in die eigenen Lernfähigkeiten zurückzugeben, das Erreichen des Minimalzieles der Regelschule durch besondere pädagogische (Stütz-)Maßnahmen zu sichern und letztlich den Schüler womöglich dann nach in die Regelschule rückzugliedern.[6]

1.3 Integration

Eine allgemein gehaltene Wortbedeutung zum Begriff der Integration meint „ ... die Vervollständigung eines Ganzen, die Einbeziehung und Eingliederung von etwas, durch welches das Ganze erst seine eigentlich Vollständigkeit erhält. Auf die Gesellschaft übertragen bedeutet das, dass diese erst vollständig ist und ihr Wesen als das Gesamt aller in ihr lebenden Menschen erfüllt, wenn auch jene einbezogen werden, die am Rande stehen, welche durch irgendwelche Beeinträchtigung nicht die „Normalität“ erfüllen, nicht das gewünschte Verhalten und nützliche Leistungen für sich und die Gesellschaft erbringen.“[7]
An diesen Denkansatz knüpft in der Begriffsauslegung die Soziologie, die mit Integration meint, dass gerade behinderte Menschen unabhängig von Art und Schweregrad ihrer

[6]IEDK-Kommission „Hilfsschule/Werkschule“ 1982, 16.
[7]Kasztantowicz 1982, S. 11.

Behinderung in allen Lebensbereichen grundsätzlich die gleichen Zutritts- und Teilhabechance haben soll wie nichtbehinderte Menschen[8].

Der Begriff der Integration findet allerdings auch in anderen Wissenschaften nebst der Pädagogik häufige Verwendung, sodass man schon von „vielseitigem und inflationärem Gebrauch“[9] sprechen kann.

Deshalb bedarf es hier einer präzisen Dar- und Auslegung des Begriffes, da oft unter „Integration“ lediglich eine äußerliches, vom organisatorischen her gesichertes Beieinander von Behinderten und Nichtbehinderten verstanden wird, und Bleidick meint, dass „eine derartige Scheinintegration mindestens so schlimm sein kann wie Aussonderung und Verhinderung von Integration[10].

Ferner betont er, dass gerade ein wesentlicher Aspekt der „echten sozialen Integration“ in der Abhebung der „physischen, äußerlichen Integration“ sei und erwähnt die „interaktionistische, partnerzentrierte Komponente. Im selben Sinne spricht sich auch Hell aus, wenn die „...von Humanität in Annahme und Verständnis getragene Interaktion und Kooperation von Menschen in einer angstfreien und partnerschaftlichen Atmosphäre...“[11] stattfindet. Kobi weitet seine Ansicht auf sechs Aspekte der Integration aus: die physisch-ökologische, die terminologisch-begrifflich, die administrativ-bürokratische, die sozial-kommunikative, die curricular-funktionelle und die lern- und lehrpsychologische Dimension[12]. Integration sei „...kein einmaliger, nach einem Entweder-Oder-Prinzip zu vollziehender Akt, sondern ein zahlreiche Zwischenstufen umfassender Prozess“[13]. Cloerkes geht mit diesem Entwicklungsaspekt d'accord und meint, „Integration ist des weiteren Ziel und Weg zugleich [...] Alle Beteiligten stehen dabei in einem verlässlichen Kontakt zueinander. Sie haben reichhaltig Gelegenheit miteinander zu kooperieren, sich selbst,den Interaktionspartner und das Kollektiv kennenzulernen und „Ich-, Du- und Wir-Kompetenzen“ zu entfalten.“[14]

Wilms unterscheidet hinischtlich der Integration zwischen der zielgleichen und zieldifferenten Integration[15]. Bei der zielgleichen Integration findet kein behindertenspezifischer Unterricht statt, der behinderte Mensch hat sich dem System Schule und seinen vielfältigen Anforderungen voll unterzuordnen, der sonderpädagogische Förderbedarf entfällt.

Bei der zieldifferenten Integration wird der behinderte Menschen indes unabhängig von Art, Ausmaß und Schweregrad seiner Behinderung, in einem binnendifferenzierten Unterricht

---

[8]Reinhard Markowetz, Integration: Was ist das? In: Soziologie der Behinderten, Günter Cloerkes. Darmstadt 2001, S. 175.
[9]Bonderer 1979, S. 367.
[10]Bleidick 1988, S. 78.
[11]Hell, 1984, S. 207.
[12]Kobi 1983, S. 197.
[13]Kobi 1983, S. 213.
[14]Günter Cloerkes, Soziologie der Behinderten. Darmstadt 2001, S. 176.
[15]Wilms 1991a, S. 52f.

nach dem Lehrplan gefördert, nach dem er auch an einer entsprechenden Sonderschule unterrichtet werden würde.

1.4 Kooperation

Vielleicht könnte die „Kooperation“ ein Bindeglied zwischen der zielgleichen und zieldifferenten Integration darstellen. Feuser[16] unterscheidet zwei Modelle des Kooperations-Modells. In beiden Fällen ist der Schulstandort für die behinderten SchülerInnen nicht mehr die Sonderschule, sondern die Regelschule:

- eine Gruppe bzw. eine ganze Klasse in der Regelschule ein Klassenzimmer, in dem sie nach sonderschultypischem Lehrplan weiter unterrichtet werden. Dieser Klasse wird eine Kooperationsklasse aus der Regelschule (mit reduzierter Klassengröße) zugeordnet mit der sie im Rahmen kleinerer Projekte und unterrichtlichem Vorhaben sowie in einzelnen Fächern (in der Regel nicht in den Kulturtechniken Lesen, Schreiben und Rechnen) zu bestimmten, festgelegten Zeiten kooperiert.
- in der „vertieften Kooperation“ findet mit der Kooperationsklasse gemeinsamer Unterricht statt und zwar in einer heterogenen Zusammensetzung hinsichtlich Art und Schwere der Behinderung. Der Unterricht selbst erfolgt auf der Grundlage der jeweiligen Lehrpläne differenziert nach Zielen, Inhalten, Methoden und Medien.

Kooperation kann als wichtiger Schritt in Richtung Integration verstanden werden und ist sicherlich eine Kompromisslösung, wenn umfassende strukturelle Veränderungen und bildungspolitische Lockerung zunächst nicht erwirkt werden können.[17]

2. Motive und Tendenzen zur Integration von Lernbehinderten

Die Zahl der lernbehinderten Schüler, die in den Hilfs- und Sonderklassen unterrichtet werden, geht seit Ende der siebziger Jahre überproportional zurück.

[16]Feuser, 1995, S. 220-205.
[17]Reinhard Markowetz, Kooperation. In: Soziologie der Behinderten, Günter Cloerkes. Darmstadt 2001, S. 177f.

Die Vermutung für diese Entwicklung speist sich aus mehreren Quellen:

- durch die rückläufigen Schülerzahlen mussten Sonderklassen, die ohnehin schon kleine Klassen sind, aufgehoben werden, womit das regionale Angebot fehlt
- durchaus denkbar wäre auch, dass vereinzelt Lehrer ihre lernbehinderten Schüler in der Regelklasse behalten haben, um so die Stichzahl zur erreichen, die vor der Klassenauflösung bewahrt
- in der Schweiz ist ein Rückgang an Gastarbeiterkinder, die in der Hilfsschule stark vertreten sind, zu verzeichnen
- Lehrer mit kleineren Regelklassen können sich individueller um schwächere Kinder kümmern und somit eine eventuelle Einweisung in eine Hilfsschule vermeiden.

Der Rückgang der Schülerzahl war in vielen vor allem ländlichen Regionen das ausschlaggebende Motiv für die Einrichtung eines integrierten Schulmodells; weil die erforderliche Schülerzahl für eine Sonderklasse **nicht** erreicht wurde quasi als schulorganisatorische Lösung.
Erste Integrationsversuche waren daher verwunderlich nicht unbedingt pädagogisch motiviert, sondern äußeren quantitativen Entwicklungen zuzuschreiben.

Einen Überblick über die 13 möglichen Organisationsformen integrierter Schulformen gibt uns Weigert, die er in einer gewählten pyramidalen Anordnung diese Schulformen so darstellt, dass beim Fortschreiten von der Form „Einzelunterricht im Eltern- oder Krankenhaus“ zur Form „Stille Integration“ mit jeder nachfolgend beschriebenen Organisationsform die Möglichkeit des Kontaktes und der Interaktion zwischen Schulleistungsschwachen und Schülern ohne besondere Schulschwierigkeiten steigen, andererseits aber auch beim Fortschreiten in derselben Richtung die Möglichkeiten zur Realisierung spezieller sonderpädagogischer Maßnahmen in Unterricht und Erziehung zunehmend einschränkt.[18]
Einige dieser Organisationsformen[19] weisen untereinander nur geringfügige Unterschiede auf, die sich auf 5 Hauptformen vereinfachen lassen:

- Sonderklassen für schulleistungsschwache Schüler (Hilfsklassen)
- Sonderklassen *mit* Teilintegration
- Kleinklassen

[18]Urs Haeberlin u.a., Die Integration von Lernbehinderten, Bern 2003, S. 32.
[19]Nach Weigert 1987, S.190-197.

- Regelklassen *mit* zusätzlichen pädagogischen Maßnahmen für Schulleistungsschwache
- Regelklassen *ohne* zusätzliche pädagogische pädagogische Maßnahmen für Schulleistungsschwache

3. Regelklassen mit heilpädagogischer Schülerhilfe

An der Regelklasse mit heilpädagogischer Schülerhilfe wird zur Zeit am häufigsten experimentiert und sie soll daher hier näher erläutert werden.
Die heilpädagogischen Hilfen können einerseits auf die direkte Förderung der betroffenen Schüler im Einzel- oder Kleingruppenunterricht gerichtet sein, andererseits aber auch Hilfen für den Klassenlehrer mitumfassen.
Realisiert wird dieses Modell in folgender Form: Da der Regelklassenlehrer zur Förderung lernbehinderter Schüler weder zeitlich in der Lage noch fachlich ausgerüstet ist, steht im ein *ambulant tätiger* Sonderschullehrer, der mehrere Regelklassen betreut, für die zusätzliche heilpädagogische Hilfestellung zur Seite, der ein- bis sechsmal in der Woche in Absprache mit dem Klassenlehrer mit schwachen Schülern spezielle Förderprogramme durchführt.
Wünschenswert wäre auch die Beratung des Klassenlehrers und der Eltern, da einerseits der Lehrer Informationen und Ratschläge erhält, wie er den besonderen Bedürfnissen schulleistungschwacher Schüler gerecht werden und die Fördermaßnahmen innerhalb des Unterrichts unterstützen kann, andererseits die Eltern für die aktive und damit nachhaltigen Förderung gewonnen werden können.
Der Sonderpädagoge sollte darüber hinaus zwischen Schulpsychologen, Logopäden, Psychomotorik-Therapeuten, Arzt usw. vermitteln und somit wesentliche Koordinationsarbeit leisten. Er ist Bindeglied zwischen Klassenlehrer auf der einen Seite und Psychologen, Logopäden oder anderen Therapeuten auf der anderen Seite.

Zu den Aufgabenbereiche der Heilpädagogischen Schülerhilfe zählen:

3.1 Das Prinzip der Individualisierung durch Differenzierungsmaßnahme

Die Individualisierung knüpft stets an die individuellen Lernvoraussetzungen und Möglichkeiten des Schülers an unter Schaffung einer optimalen Lernsituation.

Der Lehrer soll die Schüler gemäß ihrer Eigenarten bezüglich kognitiver und affektiver Unterschiede sowie Unterschiede in der Lern- und Arbeitstechnik und in der Fähigkeit der Kooperation fördern.[20]

Die Individualisierung wird durch Maßnahmen der Differenzierung möglich.

„Differenzierung meint die Bemühungen, angesichts der unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Schüler und unterschiedlicher gesellschaftlicher Anforderung durch Gruppierung nach bestimmten Kriterien und durch didaktische Maßnahmen den Unterricht zu gestalten, dass die für das seelische Lernen gesetzten Ziele möglichst weitgehend erreicht werden können".[21]

Man unterscheidet hierin in innere und äußere Differenzierung.

Innere Differenzierung vollzieht sich dabei immer innerhalb einer Lerngruppe.

Der Lehrer passt die Art und den Umfang seiner Hilfeder individuellen Lernfähigkeit der Schüler an. Auf dem Niveau der Anforderungen lässt sich Differenzierung durch einfachere und komplexere Aufgaben bewerkstelligen. Ebenso lassen sich die Aufgaben nochmals in der Anzahl und der zu bewältigenden Zeit differenzieren.

Auch hinsichtlich der Bewertung kann der Lehrer unterschiedliche Maßstäbe ansetzen, dass eben die Lernleistung in Beziehung zu den individuellen Lernmöglichkeiten gebracht wird. Er orientiert sich – wie Klauer meint – nicht an der sozialen, sondern an der individuellen Bezugsnorm[22].

Bei der *äußeren Differenzierung* hingegen werden Schülerpopulationen nach bestimmten Gliederungs- oder Auswahlkriterien (z.B. Leistungsniveau und Interessen) in Gruppen aufgeteilt, also ein räumliche Trennung vorliegt. Schuldifferenzierungen zählen zur äußeren Differenzierung und als typisches Beispiel derer die Integrierte Gesamtschulen, in denen Schüler zum Beispiel in den Hauptfächern in leistungshomogene Gruppen eingeteilt werden.

Ebenso zählt der ambulante Förderuntericht zur äußeren Differenzierung, da die Schüler aus dem Klassenverband herausgelöst werden (Aspekt der räumlichen Trennung) und gesondert unterricht werden.

3.2 Förderunterricht

Förderung kann definiert werden als Unterricht, der den unterschiedlichen Begabungen, Neigungen und Fähigkeiten gerecht wird und die Individualität des einzelnen Schülers berücksichtigt.

[20]Dubs 1979, S. 16.
[21]Schittko, 1984, S. 23.
[22]Klauer, 1987, S. 158.

Förderunterricht ist demnach nichts anderes als individualisierter Unterricht[23].
Förderunterricht wird im allgemeinen getrennt in Stützmaßnahmen und pädagogisch-therapeutische Maßnahmen.
Stützmaßnahmen dienen dazu, individuelle Lernrückstände zu beheben, um schnellstmöglich den Anschluss an die Klasse wieder zu erreichen.
Der Schwerpunkt der so genannten Stützmaßnahmen liegt daher in der *engen Verbindung zum Klassenunterricht*, da das Ziel stets die aktive Teilnahme am Regelunterricht ist.
Alles andere wäre eine äußere Differenzierungsmaßnahme.
„Stützunterricht“ wird häufig auch gleichgesetzt mit dem Begriff „Remediales Lernen“ oder „Lücken-Schließendes-Lernen“.[24]
Remediales Lernen bedeutet auch hier durch gezielte Maßnahmen Lernschwierigkeiten und Leistungsdefizite zu überwunden.
Dies erfordert allerdings vom Lehrer konkrete Kenntnisse des hierarchischen Aufbaus des innerpsychischen Lernprozesses nach Gangé (1976). Lernprozesse sind kumulativ aufgebaut, d.h. vorausgehende Lernerfahrungen sind notwendige, wenn auch nicht hinreichende Bedingungen für den weiteren Lernerfolg. Der Förderlehrer hat somit die anspruchsvolle Aufgabe, die Anforderungen so zu konzipieren, dass für komplexe Aufgaben die notwendigen Vorerfahrungen vorhanden und abrufbar sind, er muss wissen auf welcher „Stufe“ des Lernprozesses sich der Schüler befindet.

3.3 Vor- und Nachteile einer Regelklasse mit heilpädagogischer Schülerhilfe

Die Vorteile einer Regelklasse mit heilpädagogischer Schülerhilfe zeichnen sich wie folgt ab:

- soziale Verwurzelung bleibt erhalten (Schüler können die Schule an ihrem Ort und mit ihren Kameraden besuchen), damit auch Wegfall langer Schulwege
- weitgehende Vermeidung von Separation und Abstempelung
- Überweisung auf eine Sonderschule erst nach längerer Beobachtung, Stützung und genauer vielseitiger Abklärung

[23]Drunkenmühle 1985, S. 16. Geppert; Preuß 1979, S. 9.
[24]Dumke 1980, S. 31., Salomon 1975; Weinert 1978, S. 256.

- Regelschüler und Regelschullehrer müssen sich mit Andersartigem auseinandersetzen; das ergibt gegenseitige Bereicherung
- Einstieg ins Berufsleben ist ohne Diskriminierung möglich

Die Nachteile sollen aber auch nicht verschwiegen werden:

- die anfängliche Zusammenarbeit zwischen den Lehrern (Regel- und Sonderschullehrer) kann sich als schwierig erweisen
- dem Sonderschullehrer sollte diese Arbeitsform liegen
- durch die Betreuung mehrerer Klassen hat der Sonderpädagoge für den einzelnen Schüler weniger Zeit als ein regulärer Hilfsschullehrer

4. Empirische Untersuchungen und Ergebnisse

4.1 Bezugsgruppentheorie

Die Bezugsgruppentheorie geht davon aus, dass jede Person ein Grundbedürfnis hat die eigenen Meinungen, Fähigkeiten und Leistungen sowie Einstellungen, Werte und Normen zu beurteilen und zu bewerten. Dies erfolgt durch den Vergleich mit anderen Personen aus der Umwelt. Diese Personen sind die Bezugsgruppe und stellen eine Gruppe dar, zu der man sich zugehörig fühlt, also identifiziert und die als Bezugsrahmen für die Bildung von Verhaltensmaßstäben und Einstellungen genutzt wird sowie eine Vergleichsfunktion besitzt. Die Bezugsgruppe ist demnach ein Orientierungsrahmen für Einstellungen und Werte und vor allem für die Beurteilung der eigenen Fähigkeiten.

Hat ein Schüler innerhalb der Bezugsgruppe eine positive Position inne, kann der soziale Vergleichsprozess das Selbstwerterleben positiv prägen. Kann der Schüler stattdessen sich mit der Bezugsgruppe nur sehr wenig identifizieren, so ist die Übernahme von Einstellungen, Werten und Motiven sowie der Vergleichsprozess eher eingeschränkt.

Dies ist vor allem für Schüler mit Lernschwierigkeiten in den Regelschulen von großer Bedeutung, da er hier nur die Wahl hat sich mit leistungsmäßig besseren Schülern zu vergleichen, was oft das Gefühl des Ungenügens und der Ausgeschlossenheit als Folge hat.

Festingers Theorie der sozialen Vergleichsprozesse, die eng mit der Bezugsgruppentheorie verwandt ist, führt zu der Annahme, dass die Schüler mit Lernschwierigkeiten innerhalb der Schulklasse mit dem Förderschwerpunkt Lernen eher ähnliche Vergleichsmöglichkeiten finden und was somit zu einer zufrieden stellenden Beurteilung der eigenen Fähigkeiten führt.

Es ist ersichtlich und empirisch belegt, dass die Bezugsgruppensituation für diese Kinder in Schulen mit dem Förderschwerpunkt Lernen im Vergleich zur Regelschule positiven Charakter annimmt. Dies ist jedoch nicht auf Dauer der Fall, denn orientiert sich der Schüler in den oberen Klassen verstärkt an Außengruppen, kann er ebenfalls mit negativen Folgen durch die Vergleichsprozesse mit der neuen Bezugsgruppe konfrontiert werden. Die Schule mit dem Förderschwerpunkt Lernen bietet daher einen „Schonraum“ nur auf gewisse Zeit (vgl. Haeberlin 1999, 135).

„Sonderschüler sind zufriedene Benachteiligte, weil sie sich trotz objektiver Deprivation relativ wohl zu fühlen scheinen, zumindest so lange, wie sie ihre Klasse als Bezugsrahmen für die Beurteilung eigener Leistungsfähigkeiten etc. wählen.“ (Wocken 1987, 207ff zit. n. Haeberlin 1999, 113).

Diese Bezugsgruppentheorie bestätigt sich jedoch auch nur, wenn in der leistungsheterogenen Regelklasse keine Maßnahme zur Verbesserung der bezugsgruppentheoretischen Voraussetzungen stattgefunden hat. Besucht der Schüler mit Lernschwierigkeiten jedoch eine Regelklasse mit zusätzlichen Maßnahmen, wie zum Beispiel Förderunterricht, ist seine Beurteilung von zwei Bezugsgruppen geprägt.Die Bezugsgruppe „Regelklasse“ führt einerseits zu einer schlechten Beurteilung der eigenen Fähigkeiten und somit zu einem ungünstigen schulischen Selbstwertgefühl, wohingegen die Bezugsgruppe „Fördergruppe“ zu einer positiven Beurteilung führen kann, wenn sie als wirksame alternative Bezugsgruppe angesehen wird.

Dieses Bezugsgruppenproblem der unterschiedlichen Beurteilung ist für den Schüler schwierig zu verarbeiten und bedarf auf jeden Fall Hilfe.

Man kann demzufolge in Bezug auf einzelne Integrationsmodelle keine eindeutige bezugsgruppentheoretische Prognose in Form von gut oder schlecht erstellen (vgl. Haeberlin 1999, 207ff).

4.2 Beliebtheitsrangordnung

Bei der Entstehung von Beliebtheitsrangordnungen innerhalb der schulischen Bezugsgruppe spielen nach Petillon (vgl. Haeberlin 1999,135) verschiedene Faktoren eine Rolle.

Zum einen gibt es die „äußeren Voraussetzungen“, wie die Merkmale der familiären Sozialisation, des Schulsystems, der Lehrer und Mitschüler, die die Rangordnung beeinflussen. Durch sie werden dem Kind Ansichten sowie Werte vermittelt, die dazu führen können, dass zum Beispiel leistungsstarke Schüler die leistungsschwachen Schüler eher ablehnen und diese schwachen Schüler oft mit Angst, niedrigem Selbstkonzept der eigenen Begabung, Minderwertigkeitsgefühlen und Isolation leben müssen.

Dies geschieht vor allem, wenn die guten Schüler sich aufgrund ihrer familiären Sozialisation relativ leicht mit den schulischen Werten identifizieren können und somit die Meinung erhalten, dass Erfolg und Wert des Menschen von den Schulleistungen abhängt (vgl. Haeberlin 1999, 135).
Hat der Lehrer durch sein Verhalten und durch seine Einstellung bereits Sympathie für bestimmte Schüler entwickelt, werden diese beliebten Schüler meist auch diese Stellung für immer behalten und stets versuchen, die Beliebtheitsrangordnung so zu erhalten. Der nicht so beliebte Schüler ist dagegen oft verunsichert, was zum gestörten Kontakt zu Mitschülern führen kann und dies wiederum zur Ablehnung dieses Schülers.

Ein weiterer Faktor sind die „Prozesse bei der Interaktionsaufnahme“ mit einem Mitschüler. Hierbei werden die Vorstellungen von einem Schüler, in Bezug auf die Interaktion mit ihm, durch die schulische Wertvorstellung und somit durch den Schulerfolg geprägt. Kinder mit Lernschwierigkeiten, die zusätzlich durch zum Beispiel störendes Verhalten auffallen, haben es daher sehr schwer, unter diesen Bedingungen in einer Regelklasse Interaktionspartner zu finden.

Ist ein Schüler bereits beliebt in der Klasse und somit attraktiv, wird er eher als Interaktionspartner ausgesucht, als ein weniger beliebter Mitschüler.

Der dritte Faktor nach Petillon, „soziale Stabilisierungsprozesse“, ist durch die Verfestigung der Beliebtheitsposition gekennzeichnet. Der Beliebtheitsstatus wird hier zur festen

Eigenschaft des Kindes und es ist schwer für unbeliebte Schüler einen besseren Status zu erreichen.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass leistungsstarke und somit beliebte Schüler es leichter haben ihre Position auszubauen, da sie durch die Interaktionen immer auf dem neusten Stand sind und somit auch mehr Einfluss ausüben können und für die anderen dadurch auch interessant werden. Zeigen die Mitschüler ihnen gegenüber eine Bestätigung der Beliebtheit werden diese dahingegen belohnt, dass die beliebten Schüler sich mit ihnen beschäftigen bzw. sich ihnen zuwenden.

Die Stellung des unbeliebten Schülers, meist des Schülers mit sonderpädagogischen Förderbedarf im Bereich Lernen, bleibt dagegen stabil, da er die Möglichkeiten des beliebten Schülers nie nutzen kann und unter ständigem Druck durch die Gruppe steht.

Der einzige Weg zur Verbesserung des Beliebtheitsstatus liegt in der Aufnahme von Interaktionen mit beliebten Mitschülern, worunter man auch das sogenannte „Sich-Beliebt-Machen“ versteht (vgl. Haeberlin 1999, 139).

Auch die empirischen Befunde belegen, dass Schüler mit Lernschwierigkeiten in der Regelklasse durch den Leistungsaspekt eine unbeliebte Position einnehmen, was durch störendes Verhalten und andere negative Merkmale verstärkt wird. In den Schulen mit dem Förderschwerpunkt Lernen hingegen, wo die Interaktionen nicht so stark vom Maßstab der Schulleistungen abhängen, nehmen diese Schüler nicht so

schnell diese negativen Positionen ein und auch der Teil der Kinder mit Lernschwierigkeiten aus der Regelklasse erlangt in Bezug auf die Bezugsgruppe der Schüler aus der Schule mit dem Förderschwerpunkt Lernen eher einen guten und beliebten Status.

Nach Petillons Annahme erreichen auch die Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich Lernen einen besseren Beliebtheitsgrad, wenn sie ein mittelschichtangepasstes Sozialverhalten zeigen, wie ruhig, nicht störend, entgegenkommend in Bezug auf die Erwartungen und ein ordentliches attraktives äußeres Erscheinungsbild vorweisen.

Da die meisten Kinder mit Lernschwierigkeiten doch eher aus unteren Schichten

kommen, können sie diese Voraussetzungen nicht immer erfüllen und in Verbindung mit der dazukommenden Leistungsschwäche erreichen sie schließlich noch einen tieferen Status, als Schüler mit Lernschwierigkeiten aus mittleren Schichten.

Diese theoretische Annahme konnte durch mehrere Untersuchungen belegt werden, zum Beispiel nach Baldwin 1958, Kirk 1950, Budoff 1973 usw.

Man kann daraus schließen, dass Schüler mit sonderpädagogischen Förderbedarf im Bereich Lernen in einer integrierenden Regelklasse, die sich in einem Stadtgebiet mit hohen Anteil an Mittelschichtfamilien befindet, eher einen tieferen Status erhalten und es wesentlich schwerer haben, als in Integrationsklassen in Stadtgebieten mit hohen Anteil an Unterschichtfamilien (vgl. Haeberlin 1999, 146).

4.3 Konzept der eigenen Begabung

Alle bisher gemachten Untersuchungen weisen darauf hin, dass das Konzept der eigenen Begabung von Schülern mit Lernschwierigkeiten in der Schule mit dem Förderschwerpunkt Lernen positiver eingeschätzt wird, als in Regelschulen mit/ohne zusätzlichen Maßnahmen. Auch die Regelschüler allgemein weisen im Vergleich dazu ein positiveres Konzept auf.

Jopt geht davon aus, dass die Leistungsfähigkeit in zweierlei Hinsicht verglichen werden kann.

Erstens durch einen „intraindividuellen“ Vergleich, nach dem der Schüler seine Leistung mit seinen vorangegangenen Leistungen und zweitens durch einen „interindividuellen“ Vergleich, in dem der Schüler seine Leistung in Bezug auf seine Mitschüler vergleicht (vgl. Randoll 1991, 140).

Beide Vergleiche liefern dem Schüler Informationen über seine Leistungsfähigkeit, woraus sich schließlich das Konzept der eigenen Begabung entwickelt. Das Konzept selbst ist hierarchisch geordnet und wird zu einem allgemeinen Konzept zusammengefasst. Ist zum Beispiel ein Schüler gut im Lesen, ist er auch gut in Deutsch. Dieser Bereich Deutsch wird dann schließlich mit anderen Bereichen der Schulfächer verbunden und ergibt subjektiv gesehen das allgemeine Konzept der eigenen Begabung . D.h.: Entweder „guter oder schlechter Schüler“.

Nach dem Versuch von Rheinberg und Enstrup, die das Begabungskonzept von Kindern mit Lernschwierigkeiten in Regelklassen und in Schulen mit dem Förderschwerpunkt Lernen verglichen, ergab sich wie bereits erwähnt das Resultat, dass die Selbsteinschätzung der eigenen Fähigkeiten der Schüler mit Lernschwierigkeiten in den Schulen mit dem Förderschwerpunkt Lernen bessere Ergebnisse hervorbrachte, als in den Regelklassen. Dieses Merkmal wurde vor allem mit der Hilfe des Bezugsgruppeneffekts erklärt, da sich zeigte, dass gegen Ende der Schullaufbahn die Einschätzung des Begabungskonzeptes wieder sank.

Casparis hingegen sah neben der These des Bezugsgruppeneffekts noch die „Gefahr der etikettierenden Wirkung der Schule mit dem Förderschwerpunkt Lernen in den oberen Klassen“ als Ursache für den Abfall der Einschätzung in Schulen mit dem Förderschwerpunkt Lernen ab der 7. Klasse, während das Konzept der eigenen Begabung der Kinder mit Lernschwierigkeiten in den Regelschulen eher gleich bleib (vgl. Haeberlin 1999, 97).

Lauth und Wilms richteten 1982 ihre Beobachtung auf die Dauer des Schulbesuchs und stellten fest, dass Kinder, die nur für kurze Zeit die Schule mit dem Förderschwerpunkt Lernen besuchten ein positives Konzept der eigenen Begabung zeigten. D.h. also, dass die Überweisung in die Schule mit dem Förderschwerpunkt Lernen anfangs einen positiven Effekt hat, der sich leider im Laufe der Jahre zum Negativen ändert (vgl. a.a.O., 99).

Unter der Thematik Integration sind die Versuche von Bächtold 1987 und Moser 1986 näher zu betrachten. Bächtold untersuchte teilintegrierte und vollintegrierte Kinder mit sonderpädagogischen Förderbedarf im Bereich Lernen im Vergleich zu den anderen Regelschülern in Bezug auf „Selbstwertgefühl“, „Selbstkonzept eigener Fähigkeiten“ und „Kontaktbereitschaft“ anhand des FSK (Fragebogen zum Selbstkonzept) von Wagner. Die vollintegrierten Schüler mit Lernschwierigkeiten zeigten in allen drei Aspekten negative Ergebnisse, während die teilintegrierten Schüler nur

im Bereich „Selbstkonzept“ niedrigere Werte als die Regelschüler aufzeigten. D.h. das Verlassen der Bezugsgruppe Schulklasse mit dem Förder-schwerpunkt Lernen für ein paar Stunden führt aufgrund des Bezugsgruppen-wechsels zu einem schlech-

tern Konzept der eigenen Begabung (vgl. Randoll 1991, 143) und der „Schonraum“ der Schule mit dem Förderschwerpunkt Lernen tritt somit außer Kraft. Die wenigen Stunden in der Regelschule reichen also aus, dass Kinder mit Lernschwierigkeiten ihre eigene Begabung schlechter einschätzen.

Auch Moser hat in seiner Untersuchung Schülern aus der Schule mit dem Förderschwerpunkt Lernen, Schülern aus Regelklassen mit zusätzlichen Maßnahmen und allgemeinen Regelschülern diesen Fragebogen vorgelegt und kam ebenfalls zu dem Ergebnis, dass Schüler mit Lernschwierigkeiten generell niedrigere Konzepte der eigenen Begabung aufzeigten, egal ob sie integriert waren oder nicht.

Es lässt sich also sagen, dass auch integrierte Kinder mit sonderpädagogischen Förderbedarf im Bereich Lernen bezüglich der Beurteilung der eigenen Fähigkeiten aus Regelklassen schlechter abschneiden. Somit ist es Aufgabe der Integrationsdiskussion die Unterrichtsmethode und Unterrichtsdidaktik dahingegen zu ändern, dass der leistungsbezogene Vergleich mit der Bezugsgruppe nicht mehr möglich wird, sondern jeder Schüler sich nur an seiner persönlichen Leistung orientieren kann und damit dann die Leistungsschwachen zu einer positiven Beurteilung der eigenen Begabung gelangen können.

4.4 Schulleistungen

Schulleistungen von Schülern mit Lernschwierigkeiten wurden in Schulen mit dem Förderschwerpunkt Lernen sowie in Regelklassen mit/ohne zusätzlichen Maßnahmen untersucht.

In Bezug auf die Schule mit dem Förderschwerpunkt Lernen konnte zum Beispiel Merz 1984 oder Tent anhand ihrer Untersuchung keine Ergebnisse feststellen, wonach die Beschulung in Schulen mit dem Förderschwerpunkt Lernen effektiver war, als in Regelschulen. Für Merz war demnach klar, dass Schüler mit Lernschwierigkeiten in Schulen mit dem Förderschwerpunkt Lernen weniger gut gefördert wurden als in der Regelschule. Auch in Hinblick auf Erlangen des Abschlusszeugnisses wird deutlich, dass die Schule mit dem Förderschwerpunkt Lernen nur sehr wenige Schüler mit dem Zeugnis entlassen. Zum Beispiel in Hamburg wurden 1985-1990 15% aus 7.-9. Klasse mit einem Abgangszeugnis, also keinem Abschlusszeugnis entlassen

und auch die Rückschulung in die Regelklasse ist prozentual in Deutschland sehr selten. „Die leistungsbezogene Förderung von Schülern mit Lernschwierigkeiten scheint in Sonderschulen nicht besser, möglicherweise sogar geringer zu sein als in Regelschulen“ (Randoll 1991, 113)

Der Vergleich zwischen Schulklasse mit dem Förderschwerpunkt Lernen und Regelklasse ohne zusätzliche Maßnahmen (Stille Integration) kam ebenfalls zu diesem Ergebnis. Dies wurde vor allem durch die amerikanischen Studien bestätigt. Die Schüler der Regelklasse waren in ihren Leistungen überlegen oder gleichgestellt, was sich in allen kognitiven Fertigkeiten zeigte. Die Ergebnisse wurden dabei unabhängig von Altersgruppe und Untersuchungszeitraum beobachtet.

Madden und Slavin wiesen 1983 in diesem Zusammenhang auf die Wechselwirkung zwischen IQ und Unterrichtserfolg hin. Sie kamen zu dem Ergebnis, dass eine Beschulung in der Schule mit dem Förderschwerpunkt Lernen für Schüler mit leichten Lernschwierigkeiten weniger Vorteile bringt und die Beschulung in Regelklassen effektiver ist. Weist der Schüler jedoch einen tieferen IQ auf, profitiert er in der Schule mit dem Förderschwerpunkt Lernen eher. Einzige Voraussetzung für gute Schulleistungen in den Regelklassen ist jedoch, dass die Regelschulklasse den speziellen Bedingungen der Schüler mit Lernschwierigkeiten entgegenkommt und zwar zum Beispiel in Form von angepassten Lehrplänen (vgl. Haeberlin 1999, 114).

Auch in Regelklassen mit zusätzlichen Maßnahmen bestätigt die amerikanische Forschung, dass Schüler mit Lernschwierigkeiten in integrierenden Schulmodellen gleiche oder sogar bessere Schulleistungen erbringen.

Merkmale hierfür sind vor allem die Individualisierung, die sonderpädagogische Orientierung der Regelklassenlehrer sowie die Unterstützung durch die Sonderpädagogen. Die Stützmaßnahmen wirken sich somit positiv auf die Schüler und ihre Leistungen aus. Dies wurde zum Beispiel durch Carroll, Tilley, Parkin, Gottlieb und vielen anderen verdeutlicht (vgl. Haeberlin 1999, 118).

Laut Hetzner zeigten auch die Studien in Grundschulen, dass die Schüler in integrierenden Klassen durchaus bessere bzw. keine negativen Schulleistungen erbringen konnten im Vergleich zu den nichtintegrativen Parallelklassen. Dies wurde auch in Österreich für die Sekundarstufe bestätigt (vgl. Eberwein 2002, 461f).

Ziel der integrationsfähigen Schule ist also schwache Schüler in heterogenen Klassen genauso bzw. besser leistungsmäßig zu fördern, als es die Schule mit dem Förderschwerpunkt Lernen in homogenen Gruppen bereits getan hat.

4.5 Soziale Integration

Soziale Integration ist vorhanden, wenn soziale Kontakte und Interaktionen zwischen behinderten und nichtbehinderten Schülern bestehen oder wenn die beeinträchtigen Schüler die Teilhabe am sozialen Ganzen, vor allem in der Klasse, erreichen. (vgl. Randoll 1991,128) Soziale Integration ist das Ziel des gemeinsamen Unterrichts für die Eltern und Lehrer, wobei sich die sozialen Beziehungen nicht nur auf die Klasse beschränken sondern auch auf die Freizeit ausgedehnt werden sollen.

In Bezug auf die Integration von Kindern mit Lernschwierigkeiten ist nichts besser erforscht worden als ihre soziometrische Stellung in der Schulklasse.

Die Mehrzahl der empirischen Untersuchungen stellten jedoch fest, dass Kinder mit sonderpädagogischen Förderbedarf im Bereich Lernen in Regelklassen, egal ob mit oder ohne Maßnahmen, durchschnittlich eine niedrigere soziometrische Stellung haben, als die Regelschüler und dass das eigentliche Ziel nicht erreicht wurde.

Die Vergleichbarkeit der Untersuchungsergebnisse ist jedoch problematisch, da die organisatorischen Rahmenbedingungen des Unterrichts sowie die Durchführungs- und Auswertungsmodalitäten unterschiedlich gehandhabt wurden (vgl. Randoll 1991, 131).

Man sollte daher in Bezug auf Integrationsklassen nicht zu viel erwarten, denn auch hier gibt es Konkurrenz, Neid und gegenseitige Ablehnung zwischen den Schülern.

Bless kam in seiner Sekundäranalyse zu dem Ergebnis, dass Schüler mit Lernschwierigkeiten in Regel- und Integrationsklassen eine tiefere soziometrische Position inne hatten und zwar unabhängig von Art der Integration, zahlenmäßiger Anteil, zusätzlichen Maßnahmen oder nicht, Methode usw.

Weitere Autoren wie Lapp, Monroe, Furbee und viele mehr (vgl. Haeberlin 1999, 67) bestätigten ebenfalls die Hypothese, dass Kinder mit sonderpädagogischen Förderbedarf im Bereich Lernen im Rahmen der Teilintegration im allgemeinen eine tieferen soziometrische Status besitzen als ihre Mitschüler aus der Regelklasse und Furbee stellte sogar ein weiteres Sinken mit steigender Klassenstufe fest.

Diese tiefere Position wurde zum Beispiel nach Bryan und Bryan als Ablehnungsfaktor durch aggressiveren und ungepflegten Sprachgebrauch der Schüler mit Lernschwierigkeiten vermutet oder nach zum Beispiel Bruininks durch aggressives Verhalten und übertriebene Aktivitäten. Auch weitere Faktoren wie attraktives Äußeres, körperliche Tüchtigkeit und schulische Fähigkeiten wurden in diesem Zusammenhang als Ursache untersucht und belegt (vgl. Randoll 1991, 77).

Zu einem gegenteiligen Befund kamen Maikowski und Podlesch mit Hilfe ihrer Befragungen an der Fläming-Grundschule und an der Uckermark-Grundschule. Sie stellten heraus, dass sich vor allem in Integrationsklassen im Vergleich zu Regelklassen eine intakte Sozialstruktur aufgebaut hat und dass die Kinder mit sonderpädagogischen Förderbedarf im Bereich Lernen sogar positive Stellungen einnahmen, die auch mit der Zeit anstiegen. Hier fanden auch untereinander Besuche nach der Schule statt, was man als Zeichen für eine gelungene soziale Integration interpretieren kann (vgl. Eberwein 2002, 228).

Diesen Befund vertrat auch Preuß-Lausitz und widerlegte somit die Vermutung der Befürworter der Schule mit dem Förderschwerpunkt Lernen, dass die Schüler in integrativen Klassen in eine soziale Isolation gerieten.

Aus der Befragung von 13 Integrationsklassen in Hamburg konnte Wocken ebenfalls positive Ergebnisse in Bezug auf die Austauschbeziehungen zwischen den Schülern feststellen, doch die positiven Positionen der Kinder mit Lernschwierigkeiten konnte er nicht wiedergeben. In seinen Untersuchungen erhielten sie eher unauffällige und unbeliebte Rollenzuschreibungen. Hiervon waren vor allem Schüler mit Lernschwierigkeiten in Verbindung mit Verhaltensauffälligkeiten betroffen. Man darf also, wie bereits gesagt, nicht zu viel erwarten (vgl. Eberwein 2002, 228).

Auch Kniel untersuchte Integrationsklassen und Regelklassen in denen Kinder mit

sonderpädagogischen Förderbedarf im Bereich Lernen unterrichtet wurden und kam im Gegensatz zu Preuß-Lausitz zu dem Ergebnis, dass diese Schüler in regulären Klassen sozial isoliert und oft unbeliebt sind. Doch wie auch Wocken erkannte er, dass es in jeder Klasse abgelehnte und sozial isolierte Schüler gibt, sei es in Integrationsklassen, Regelklassen oder Klassen aus der Schule mit dem Förderschwerpunkt Lernen.

Die Schule mit dem Förderschwerpunkt Lernen ist aber seiner Ansicht nach auch nicht die perfekte Lösung gegen die soziale Isolation, da zum Beispiel Haeberlin nur für einen Teil der Schüler mit Lernschwierigkeiten eine Verbesserung der sozialen Stellung nach der Einweisung in die Schule mit dem Förderschwerpunkt Lernen belegen konnte (vgl. Randoll 1991, 129) und auch hier die Beliebtheitsrangordnung ihren Einfluss hat.

Orthmann stellte ergänzend dazu in ihrer Untersuchung von Schülern aus der Schule mit dem Förderschwerpunkt Lernen und leistungsschwachen Regelschülern fest, dass Schüler aus der Schule mit dem Förderschwerpunkt Lernen sich genauso wenig sozial integriert fühlten, wie die leistungsschwachen Regelschüler.

Trotz positiver Ergebnisse der sozialen Beziehungen zwischen Kindern mit Lernschwierigkeiten und ihren Mitschülern in Schulen mit dem Förderschwerpunkt Lernen, im Vergleich zu Integrationsklassen, vertritt Randoll die Position, dass aufgrund der methodischen Einschränkungen der Interpretierbarkeit der Ergebnisse und durch die Widersprüche es nicht sinnvoll ist besondere Beschulung durch die Schule mit dem Förderschwerpunkt Lernen zu bevorzugen. Man sollte eher schauen, was in integrativen Klassen zum Vorteil der sozialen Integration geändert werden sollte (vgl. Eberwein 2002, 229).

Die soziale Stellung ist nicht nur abhängig von den schulorganisatorischen Umständen, sondern auch von den unterrichtlichen Umständen bzw. Unterrichtsorganisation, also von der Organisation des Lehr-Lernprozesses, der Zusammensetzung der Schülerschaft und der Klassengröße (vgl. Randoll 1991, 128).

Soziale Integration gelingt daher nur, wenn diese Aspekte mit dem Zwei-Pädagogen-System, Binnendifferenzierung und Individualisierung des Lernens vereint werden. Die alleinige Unterrichtung der Schüler mit Lernschwierigkeiten in einer „Regel-

bzw. Integrationsklasse“ reicht für eine soziale Integration also nicht aus (vgl. Eberwein 2002, 231).

4.6 Emotionale Integration

„Das Gefühl der Kinder ist der sicherste Indikator gelungener oder misslungener Integrationsbemühungen“ (Randoll 1991, 145).

Haeberlin untersuchte die emotionale Integration Schulleistungsschwacher in Regelklassen mit und ohne Maßnahmen und stellte fest, dass sich aufgrund des Bezugsgruppeneffekts die schwachen Leistungsschüler in Klassen der Schule mit dem Förderschwerpunkt Lernen am wohlsten fühlen.

Der Aspekt „Schulangst“ zeigt ebenfalls, dass die Schüler mit Lernschwierigkeiten auch die ängstlichen Schüler sind, wohingegen die anderen Mitschüler lieber und angstfrei zur Schule gehen.

Die Untersuchungen erfolgten alle mit Hilfe des Angstfragebogens für Schüler (AFS) von Wieczerkowski, in denen die Ergebnisse alle einheitlich waren und ebenfalls auf die Bezugsgruppentheorie zurückzuführen sind.

Merz (vgl. Haeberlin 1999, 129) verglich zum Beispiel die Kinder mit Lernschwierigkeiten in Regelklassen und in Schulklassen mit dem Förderschwerpunkt Lernen miteinander und kam zu dem Entschluss, dass die Schüler bessere und geringere Werte zur Schulangst in Schulen mit dem Förderschwerpunkt Lernen als in Regelschulen angaben.

Genauso wie das Begabungskonzept reduziert sich dieser Unterschied aufgrund der Bezugsgruppentheorie gegen Ende der Schulzeit, da die Angst schließlich in Schulen mit dem Förderschwerpunkt Lernen auch wieder steigt.

Die Schulangst von integrierten Schülern mit sonderpädagogischen Förderbedarf im Bereich Lernen aus verschiedene integrativen Schulformen ergab nach Dumke ebenfalls das Bild, dass diese Schüler schlechtere Werte angaben, da sie mehr Angst, Schulunlust und Minderwertigkeitsgefühle zeigten, als die anderen Regelschüler

(vgl. Haeberlin 1999, 129f).

Nach einer Sekundäranalyse der Literatur und auch bestätigt durch Bächtold (Randoll 1991, 146f) scheinen aber einzeln betrachtet vollintegrierte Schüler mit Lernschwierigkeiten in der Regelklasse ein besseres subjektives Befinden zu haben, als teilintegrierte Schüler mit viel äußerer Differenzierung.

Es gibt eine Vielzahl von Faktoren, die Einfluss auf die emotionale Integration nehmen, wie zum Beispiel die Verhältnisse untereinander, Klassen- und Schulklima, Einstellungen gegenüber Behinderung, Art des Unterrichts, Leistungsanforderungen, Dauer des Zusammenseins, Art der Integration und viele mehr (vgl. Randoll 1991, 147).

Generell hat sich gezeigt, dass die emotionale Integration bzw. das subjektive Befinden der Schüler mit sonderpädagogischen Förderbedarf im Bereich Lernen in Schulen mit dem Förderschwerpunkt Lernen bessere Werte aufweisen, als in integrierenden Schulformen. Dies sollte daher als ausbaubedürftiger Aspekt der Integrationspädagogik verstanden und schließlich zur Verbesserung angegangen werden.

5. Ziele und Merkmale einer integrationsfähigen Schule

Zusammenfassung und eigene Stellungnahme

Eine schulische Integration von Kindern mit sonderpädagogischen Förderbedarf im Bereich Lernen ist, wie sich zeigt, nicht gerade einfach. Die empirischen Untersuchungen zeigen, dass sie fast überall schlechter abschneiden als ihre Mitschüler in den Regelklassen oder als die Schüler der Schule mit dem Förderschwerpunkt Lernen. Sei es in Bezug auf sozialen Status, eigenen Fähigkeiten, subjektiven Befinden oder anderen Faktoren. Eine sehr große Rolle bei den Faktoren spielt der Bezugsgruppeneffekt, der daher nicht unterschätzt werden darf.

Die einzigen positiven bzw. keine negativen Ergebnisse ließen sich bei den Schulleistungen der Kinder mit Lernschwierigkeiten in Integrationsklassen finden, denn sie zeigten in den Untersuchungen entweder bessere oder gleiche Ergebnisse, wie die Schüler der Schule mit dem Förderschwerpunkt im Bereich des Lernens.

Schüler mit sonderpädagogischen Förderbedarf im Bereich Lernen müssen daher nicht immer gleich ausgesondert werden, sondern mit Hilfe von zum Beispiel zusätzlichem Einsatz von 1-2 „Sonderschullehrern", Senkung der Klassenfrequenz und gleichzeitige Umstellung des Unterrichts auf innere Differenzierung bei verschiedenen Lernzielniveaus könnten die Schulen mit dem Förderschwerpunkt Lernen so gut wie überflüssig werden.

Die soziale und emotionale Integration scheint jedoch für die Schüler mit Lernschwierigkeiten in den Klassen der Schule mit dem Förderschwerpunkt Lernen etwas günstiger zu sein, unabhängig davon, ob in den Regelklassen zusätzliche Maßnahmen stattfinden oder nicht. Diese Erkenntnis ist jedoch wie bereits gesagt durch die Bezugsgruppentheorie begründet.

Die Integration der Kinder mit sonderpädagogischen Förderbedarf im Bereich Lernen zeigt daher „Erfolg bei der Leistungsförderung und Misserfolg bei der Bemühung um sozial-emotionale Integration" (Haeberlin 1999, 331).

Dieser Erfolg im Bereich der Leistung reicht aber nicht aus, um integrative Schulen als „besser" zu beurteilen. Welche Schule nun besser für diese Schüler ist, lässt sich bis heute noch nicht genau bestimmen.

Fakt ist aber, dass nun pädagogische Maßnahmen so zu planen und gestalten sind, dass die „normalen“ Mitschüler ihre Toleranz gegenüber den schwächeren Schülern erhöhen und somit die Integrationsprozesse sich besser in die gewünschte Richtung entwickeln können.

Jede Integrationsklasse ist aufgrund verschiedener Bedingungen, wie regionale Bedingungen, personaler Bedingungen usw. anders und deshalb ist es uns auch nicht möglich, ein auf alle Integrationsklassen anwendbares und generalisierbares Integrationskonzept zu geben. Man muss aber auf jeden Fall die Schule generell neu bestimmen bzw. neu definieren und keine besondere Pädagogik entwickeln, sondern eine Pädagogik der Individualisierung (vgl. Eberwein 2002, 367).

Literaturverzeichnis