

Forschungsergebnisse zum Gemeinsamen Unterricht

Antworten auf häufig gestellte Fragen

Bereits 1992 sprach Jakob Muth vom Menschenrecht auf Gemeinsamen Unterricht und konstatierte, dass die Einlösung eines Menschenrechts weder empirisch belegt noch begründet werden müsse. Damit war Muth der Behindertenrechtskonvention und seiner Zeit um fast zwei Jahrzehnte voraus.

Wenngleich das in der Behindertenrechtskonvention völkerrechtlich und weltweit verankerte Menschenrecht auf inklusive Bildung eben nicht durch empirische Forschungen auf seine Richtigkeit überprüft werden muss, sondern durch das Mensch-Sein begründet ist, können Forschungsergebnisse hilfreich sein bei der verstärkten Umsetzung des Rechts auf inklusive Bildung in deutschen Schulen.

Insgesamt liegen seit mehr als drei Jahrzehnten Erfahrungen und umfangreiche Forschungsergebnisse vor, häufig in Form von wissenschaftlichen Begleitforschungen von Bildungsministerien in Auftrag gegeben. Im Folgenden sollen sechs häufig gestellte Fragen beantwortet werden.

Behindern behinderte Schüler die nichtbehinderten Schüler?

Schulleiter, Lehrkräfte und auch Eltern nichtbehinderter Schüler sind oft vor Beginn des Gemeinsamen Unterrichts verunsichert und fürchten, dass behinderte Kinder die Leistungsentwicklung der nichtbehinderten beeinträchtigen könnten. Mehrere Studien belegen, dass dies nicht der Fall ist. Nichtbehinderte Kinder sind gleich gut wie Schüler in Klassen ohne Gemeinsamen Unterricht, in einigen Studien erreichen sie sogar bessere Leistungen als in nichtintegrativen Klassen (Feyerer 1998; Preuss-Lausitz 2009; Wocken 1999). Auch besonders begabte Kinder mit einem IQ größer als 117 werden in ihrer kognitiven Entwicklung nicht behindert und in ihren sozialen Kompetenzen zusätzlich gefördert (Bless/Klaghofer 1991; Feyerer 1998). Vor dem Hintergrund eines differenzierten Unterrichts für alle Schüler in Integrationsklassen lassen sich diese Ergebnisse plausibel erklären. »Integration macht schlau!«, so formuliert es der Hirnforscher Hüther.

Werden Schüler mit Förderbedarf überfordert?

Oft wird befürchtet, Schüler mit Förderbedarf würden in Integrationsklassen überfordert und nicht angemessen gefördert werden. Zahlreiche Studien haben ergeben, dass sie in integrativen Settings deutlich mehr lernen als in Sonderschulen (Bless 1995; Haerberlin u. a. 1990; Hildeschmidt/Sander 1996; Myklebust 2006; Tent u. a. 1991; Wocken 2007). Dies trifft vor allem für als lernbehindert bezeichnete Schüler zu. Heterogene Lerngruppen wirken sich gerade für schwächere Schüler leistungssteigernd aus, ein Befund, der sich auch in der PISA-Studie bestätigte. Die Tatsache, dass sich die meisten Regelschulen von Schülern mit Förderbedarf befreien, hat sich für Deutschland in den internationalen Schulleistungsstudien nicht positiv ausgewirkt. In vielen Ländern, die bessere Ergebnisse erzielten, ist integrativer Unterricht seit Langem Normalität; eine Schule für Lernbehinderte gibt es dort nicht.

Forschungen zeigen, dass sich in Integrationsklassen die Leistungsentwicklung von verhaltensauffälligen Schülern stabilisierte und sich ihre Sozialprognose verbesserte (Preuss-Lausitz 2005).

Auch bei Schülern mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung wurden positive Leistungs- und Sozialentwicklungen nachgewiesen, teilweise mit starken Lernsprüngen, vereinzelt aber auch unterbrochen durch Phasen der Stagnation (Köbberling/Schley 2000; Maikowski/Podlesch 2002).

Für den Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung sowie für Sinnesbehinderungen liegen bislang kaum Vergleichsstudien vor, weder für Integrationsklassen noch für Förderschulen.

Fördern Förderschulen?

Schüler mit Förderschwerpunkt Lernen machen fast die Hälfte aller Schüler mit Förderbedarf aus. Während für die integrative Förderung positive Ergebnisse vorliegen, belegen zahlreiche Studien die kognitive Ineffizienz der Schule für Lernbehinderte.

Ältere und aktuelle Studien (Tent u. a. 1991; Wocken 2007) weisen nach, dass die Intelligenz- und Leis-

tungsentwicklung umso ungünstiger verläuft, je früher Schüler in Förderschulen überwiesen werden. Dagegen verläuft sie umso günstiger, je länger sie in Regelschulen unterrichtet werden (bei gleichem IQ und gleicher sozialer Herkunft). Seit Jahrzehnten wird immer wieder festgestellt, dass die Förderschule eine Schule für Kinder von arbeitslosen, armen und oft kinderreichen Eltern ist, in der vor allem Jungen und in westlichen Bundesländern Schüler mit Migrationshintergrund überrepräsentiert sind (Begemann 1970; Hildes Schmidt/Sander 1996; Wocken 2007).

Das anregungsreduzierte Lern- und Entwicklungsmilieu in Klassen, die sich ausschließlich aus Schülern mit gescheiterten Schulkarrieren zusammensetzen, ist Hauptursache für die schlechten Ergebnisse (Systemeffekt) und kann – so Wocken – zu »kognitiver Friedhofsruhe« führen. Die Nachteile der sozialen Herkunft dieser Schüler werden durch ein quantitativ und qualitativ reduziertes Anspruchsniveau, methodische Kleinschrittigkeit und zeitlichen Reduktionismus (viele Störungen und Absentismus) institutionell verstärkt (Wocken 2007). Das bildungsarme Lernniveau kann durch die besseren Lernbedingungen in kleineren Sonderschulgruppen und durch spezialisierte Lehrkräfte und noch so guten Unterricht kaum kompensiert werden. Diese Schüler am Rand der Gesellschaft werden durch schulische Aussonderung zusätzlich benachteiligt, ihre Bildung wird behindert.

Häufig wird argumentiert, leistungsschwache Schüler würden sich unter ihresgleichen wohler fühlen und so ein stärkeres Selbstbewusstsein aufbauen. Gleichzeitig fühlen sie sich – und auch ihre Eltern – oft durch den Besuch einer Sonderschule beschämt (Schumann 2007).

In der Diskussion um die Hauptschule als »Restschule« wird oft ausgeblendet, dass lernbehinderte Schüler aus noch schwächeren sozialen Verhältnissen kommen und in jeder Hinsicht die ärmsten Schüler aller Schulen sind. Wocken spricht sogar vom »Sub-Proletariat«. Aufgrund der empirischen Befunde hätten die Schulen mit dem Förderschwerpunkt Lernen schon längst durch integratives Lernen ersetzt werden müssen.

Gelingt die soziale Integration der Schüler?

Schulzufriedenheit und soziale Integration sind zentrale Ziele im Gemeinsamen Unterricht. Die empirischen Befunde zeigen hohe Zufriedenheitswerte von integrierten Schülern und in der Regel eine gute soziale Integration (Preuss-Lausitz 1997), unter der Voraussetzung, dass kein Sonderunterricht in einer dauerhaften Kleingruppe erfolgt, sondern eine Förderung im Klassenraum. Schüler mit Unterstützungsbedarf nehmen dabei das gesamte soziale Rollenspektrum innerhalb der Klasse wahr. Je länger die Phase des gemeinsamen Lernens dauert, umso besser sind sie in der Regel integriert.

Probleme bei der sozialen Integration gibt es – das ist wenig überraschend – bei Schülern mit aggressiven Verhaltensweisen. Unabhängig davon, ob ein Förderstatus vorliegt oder nicht, sind sie aufgrund ihres Verhaltens bei ihren Mitschülern unbeliebt. Gezielte pädagogische Präventionen und Interventionen in Zusammenarbeit mit der Jugendhilfe und sozialpädagogischen Diensten sind erforderlich.

Fühlen sich die Schüler in Integrationsklassen wohl?

Viele Schüler mit Lernerschwernissen fühlen sich nach eigenen Aussagen in Integrationsklassen wohl. Lehrkräfte in Integrationsklassen engagieren sich häufig für ein positives Klima und gehen intensiver auf Probleme ein. Im Vergleich mit Regelklassen liegen für das Klassenklima in Integrationsklassen positivere Ergebnisse vor (Dumke/Schäfer 1993; Feyerer 1998). Durch den Umgang mit Verschiedenheit wird nachweislich Toleranz und Hilfsbereitschaft gefördert.

Wie stehen die Eltern zur Integration?

Eltern sind die »Erfinder« der Integration. Die Akzeptanz und Zufriedenheit bei Eltern von Schülern mit und ohne Behinderung ist durchgängig groß und steigt mit der Dauer der integrativen Erfahrung. Wer keine Erfahrung hat, ist oft skeptisch. Wer Erfahrungen macht, ist zufrieden.

Auch die Eltern nichtbehinderter Schüler, die anfangs skeptisch waren, zeigen mit zunehmenden Erfahrungen steigende Zustimmungswerte (Preuss-Lausitz 1997).

Sander (1998) untersuchte die Gründe, die im Saarland in einigen wenigen Fällen zum Abbruch einer integrativen Beschulung führten. In der Regel lagen sie in Kommunikationsproblemen zwischen den Lehrern oder zwischen Eltern und Lehrern.

Inklusive Bildung – ein Gewinn für alle

Die Forschungen kommen übereinstimmend zu weitgehend positiven Ergebnissen: Durch inklusive Beschulung wird mehr Bildungsgerechtigkeit und soziale Partizipation erreicht. Gemeinsames Lernen kommt allen zugute.

Auch wenn das Menschenrecht auf inklusive Bildung nicht der Rechtfertigung oder Bestätigung durch empirische Forschungsergebnisse bedarf, tragen sie zur Bewusstseinsbildung bei und fördern Zustimmung und Akzeptanz.□

Literatur

Begemann, E. (1970): Die Schule der sozio-kulturell benachteiligten Schüler. Hannover.

Bless, G. (1995): Zur Wirksamkeit der Integration. Bern/Stuttgart/Wien.

Bless, G./Klaghofer, R. (1991): Begabte Schüler in Integrationsklassen. In: Z. f. Pädagogik (37) Heft 2, S. 215 – 222.

Dumke, D./Schäfer, G. (1993): Entwicklung behinderter und nichtbehinderter Kinder in Integrationsklassen. Weinheim und Basel.

Feyerer, E. (1998): Behindern Behinderte? Integrativer Unterricht in der Sekundarstufe I. Innsbruck/Wien.

Haeberlin U./Bless, G./Moser, U./Klaghofer, R. (1990): Integration der Lernbehinderten. Bern/Stuttgart.

Hildes Schmidt, A./Sander, A. (1996): Zur Effizienz der Beschulung sogenannter Lernbehinderter in Sonderschulen. In: Eberwein, H. (Hrsg.): Handbuch Lernen und Lern-Behinderungen. Aneignungsprobleme – Neues Verständnis von Lernen – Integrationspädagogische Lösungsansätze. Weinheim/Basel, S. 115 – 134.

Köbberling, A./Schley, W. (2000): Sozialisation und Entwicklung in Integrationsklassen. Weinheim/München.

Maikowski, R./Podlesch, W. (2002): Kinder und Jugendliche mit geistiger Behinderung in Grundschulen und in der Sekundarstufe. In: Eberwein, H. (Hrsg.): Handbuch der Integrationspädagogik. Kinder mit und ohne Behinderung lernen gemeinsam. 6. Auflage. Weinheim/Basel, S. 349 – 357.

Myklebust, J. O. (2006): Class placement and competence attainment among students with special educational needs. In: British Journal of Special Education (33), No. 2, P. 60 – 69.

Preuss-Lausitz, U. (1997): Erfahrungen fördern Akzeptanz. Elternmeinungen zur gemeinsamen Erziehung. In: Heyer, P./Preuss-Lausitz, U./Schöler, J.: »Behinderte sind doch Kinder wie wir!«. Gemeinsame Erziehung in einem neuen Bundesland. Berlin, S. 151 – 170.

Preuss-Lausitz, U. (Hrsg.) (2005): Verhaltensauffällige Kinder integrieren. Weinheim/Basel.

Preuss-Lausitz, U. (2009): Integrationsforschung. Ansätze, Ergebnisse und Perspektiven. In: Eberwein, H. (Hrsg.): Handbuch der Integrationspädagogik. Kinder mit und ohne Beeinträchtigung lernen gemeinsam. 7. Auflage. Weinheim/Basel, S. 458 – 470.

Sander, A. (1998): Über das Misslingen einiger Integrationsversuche. In: Sander, A./Hildes Schmidt, A./Schnell, I. (Hrsg.): Integrationsentwicklungen. Gemeinsamer Unterricht für behinderte und nichtbehinderte Kinder und Jugendliche im Saarland 1994 bis 1998. St. Ingbert, S. 117 – 156.

Schumann, B. (2007): »Ich schäme mich ja so!«. Die Sonderschule für Lernbehinderte als »Schonraumfalle«. Bad Heilbrunn.

Tent, L./Witt, M./Zschoche-Lieberun, Chr./Bürger, W. (1991): Ist die Schule für Lernbehinderte überholt? In: Heilpädagogische Forschung (17), Heft 1, S. 3 – 13.

Wocken, H. (1999): Schulleistungen in heterogenen Lerngruppen. In: Eberwein, H. (Hrsg.): Integrationspädagogik. Kinder mit und ohne Behinderung lernen gemeinsam. Weinheim/Basel, S. 315 – 320.

Wocken, H. (2007): Fördert Förderschule? Eine empirische Rundreise durch Schulen für »optimale Förderung«. In: Demmer-Dieckmann, I./Textor, A. (Hrsg.): Integrationsforschung und Bildungspolitik im Dialog. Bad Heilbrunn, S. 35 – 59.