

Empirische Sonderpädagogik, 2012, Nr. 2, S. 183–201

Gemeinsamer Unterricht von Grundschulkindern und Kindern mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung in der ersten Klasse – Erste Ergebnisse einer empirischen Studie zu Effekten auf sozialen Status und soziales Selbstkonzept

Sabine Martschinke¹, Bärbel Kopp¹ und Christoph Ratz²

¹ Universität Erlangen

² Universität Würzburg

Zusammenfassung

Die Studie untersucht im Schuljahr 2010/11 zwei intensiv-kooperierende Klassen des ersten Schulbesuchsjahrs an einer Nürnberger Förderschule (IKON), die insgesamt 31 Grundschulkindern und 14 Kindern mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung im gemeinsamen Unterricht beschulen. Das soziale Selbstkonzept der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf ist dabei zu Beginn des Schuljahres tendenziell höher als das der Grundschüler, während die Grundschüler ähnliche Werte wie die einer Vergleichsstichprobe aufweisen. Diese Werte bleiben im Verlauf des ersten Schuljahres stabil. Durch soziometrische Erhebungen zeigt sich, dass die Kinder mit Förderbedarf auch über vernetzte Beziehungen zu ihren Klassenkameraden verfügen, in der Rangreihe der Nominierungen belegen sie entgegen den Erwartungen aus dem Forschungsstand nicht die unteren Rangplätze.

Schlüsselwörter: schulische Integration, geistige Behinderung, soziales Selbstkonzept, sozialer Status

Inclusive education with students with intellectual disabilities (ID) in first grade – first results regarding the effect on social status and social self-concept

Abstract

This study explores two inclusive first grade classes involving 31 regular students and 14 students with intellectual disability (ID) during one school year. At the beginning of the school year, the social self-concept of the students with ID noted slightly higher than of those without ID, whereas the last-mentioned showed similar data as in a comparison group. All of these data are stable during the whole school year. Sociometric investigation shows that students with ID have also established a network of relationships to their classmates. Contrary to the expectations from research, they are not mentioned last in the rank order of namings.

Keywords: inclusive education, intellectual disabilities, social self-concept, social status

Einleitung

In der aktuellen, teilweise eher normativ geführten Diskussion um die Umsetzung der UN-Konvention wird die oft sehr generell formulierte Frage nach der Effektivität integrierender versus separierender Schulformen verschärft gestellt.

Zum einen geht es um die Klärung der Frage nach dem besseren Förderort: Werden Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf besser in spezifisch ausgerichteten Förderschulen mit relativ homogenen Gruppen bezüglich des Förderbedarfs unterstützt oder sind Regelschulen mit inklusiven Settings der bessere Förderort für diese Kinder? *Förderschulen* haben aufgrund ihrer jeweils spezifischen Ausrichtung den Anspruch, durch hohe Adaptivität und Individualisierung in kleinen Lerngruppen sowie durch die Expertise von Fachpersonal besonders gezielt fördern zu können. Außerdem lässt der fehlende Vergleich mit den Regelschulkindern im Sinne der Bezugsnormtheorie auf ein positives Kompetenzerleben und damit auf eine positive soziale Eingebundenheit und Integration (Krapp & Ryan, 2002) hoffen, da der soziale Vergleich nicht in so hohem Ausmaß auf andere Kinder, z. B. auf leistungsstärkere Schüler, gerichtet ist. Mit dem gemeinsamen Förderort der *inklusive Schule* für alle Kinder wird die Chance gesehen, (auch gesellschaftspolitisch) integrationsfördernd durch „gemeinsamen Unterricht“ zu wirken. Theoretische Überlegungen in der Integrationspädagogik führen deswegen zur Forderung nach einer Pädagogik der Vielfalt, die eine egalitäre Differenz als normativen Anspruch akzeptiert (Prenzel, 1995). Damit wird eine protektive Wirkung auf soziale Teilhabe und Integration besonders auch von Seiten der Eltern behinderter Kinder erwartet. Darüber hinaus soll die Lernumgebung in integrativen Settings besonders stimulieren, vor allem im Bereich der Sprache und des sozialen Lernens.

Zum anderen geht es aber aus grundschulpädagogischer Sicht auch um die Klärung der Frage, ob inklusive Settings womöglich einen „Bremseffekt“ haben und ob wirklich alle Kinder bestmöglich dazulernen können. Damit ist die Grundschule mit dem Anspruch einer Schule für *alle* Kinder auf den Prüfstand gestellt.

Die empirische Antwort auf die Frage, ob die in einer Schule für alle herrschende maximale Heterogenität integrationsfördernde oder -gefährdende Effekte mit sich bringt (Huber, 2011), ist letztendlich noch nicht beantwortet. Haeberlin (2002) spricht von verwirrenden Ergebnissen zu Wirkungen von Integration und Separation. Vernachlässigt wird meist ein differenzierter Blick auf die Frage, in welchen Kontexten Inklusion erfolgreich ist oder ihre Zielsetzung verfehlt. Gemeinsamer Unterricht findet in einem sehr breiten Spektrum von strukturellen und pädagogisch-didaktischen Kontexten (Huber, 2009) statt. Es existieren noch keine belastbaren Ergebnisse über die langfristige, unter Umständen unterschiedliche Wirksamkeit verschiedener didaktischer Umsetzungen „guten“ gemeinsamen Unterrichts. Unklar bleibt bis dato auch die Frage, für welche Kinder bzw. für welche Arten von unterschiedlichem Förderbedarf gemeinsamer Unterricht erfolgreich ist. Bislang beziehen sich Forschungsaktivitäten überwiegend auf den Bereich des Förderschwerpunkts Lernen, obwohl gemeinsamer Unterricht in allen Förderschwerpunkten stattfindet und kaum die Hälfte aller beschulten Kinder mit Förderbedarf dieser Gruppe zuzuordnen ist (Klemm, 2010). Für die Kinder mit anderen Förderschwerpunkten sind unter Umständen abweichende Ergebnisse zu erwarten.

In der vorliegenden Studie richtet sich der Fokus auf eine spezifische didaktische und strukturelle Umsetzung gemeinsamen Unterrichts, die seit dem Schuljahr 2010/11 mit zwei Klassen der ersten Jahrgangsstufe existiert. Gemeinsamer Unterricht wird

in sogenannten „intensiv-kooperierenden“ Klassen an einer Nürnberger Schule (IKON) unter der gemeinsamen Leitung jeweils einer Sonderpädagogin und einer Grundschullehrerin im Lehrertandem unter dem Dach einer Förderschule umgesetzt und richtet sich an Grundschüler und Schüler mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Spezifisch für den schulischen Alltag in diesen Klassen ist, dass gemeinsamer Unterricht zu jeder Zeit unter gleichberechtigter Verantwortung beider Lehrkräfte stattfindet und in etwa gleiche Zeiteile bezogen auf individuelle Lernphasen (z. B. in Form von individualisierten Wochenarbeitsplänen) und gemeinsamen Lernphasen (z. B. die differenzierte Arbeit am gemeinsamen Thema, in denen sich die Lehrkräfte in den Arbeitsphasen an einzelne, nicht fest definierte Schülergruppen richten) aufweist. Vorliegender Beitrag beschäftigt sich u. a. gezielt mit der inklusionsspezifischen Frage, wie sich das soziale Selbstkonzept auf Schülerebene und soziale Beziehungen auf Klassenebene entwickeln. Im Folgenden wird zunächst der Forschungsstand zu Über- oder Unterlegenheit integrativer Settings, speziell zur Frage von Effekten auf Leistung und soziale Integration sowie zum Zusammenhang beider Variablen aufgearbeitet. Anschließend werden Fragestellungen und Methode dargelegt, bevor Ergebnisse zur Lernausgangslage und zur Entwicklung der sozialen Integration präsentiert werden. Die Diskussion zeigt Limitationen der Studie und weiteren Forschungsbedarf.

Forschungsstand zu Über- und Unterlegenheit integrativer Settings

Einen ersten groben Überblick zur Über- und Unterlegenheit integrativer Settings bieten Modellversuche aus deutschsprachigen (Bundes-)Ländern, Metaanalysen sowie Literaturreviews, die im Folgenden mit

differenzierten Einzelergebnissen zu speziellen Fragen der Studie vorgestellt werden.

Effekte auf Leistung

Klemm und Preuss-Lausitz (2008) fassen in einer Empfehlung für die Stadtgemeinde Bremen insbesondere Tendenzen der *Forschung in deutschsprachigen Ländern* zu Effekten bei Schülern mit Förderbedarf im Vergleich integrativer versus nicht-integrativer Klassen zusammen. Sie stellen einen deutlichen *Leistungsvorsprung für Schüler mit Förderbedarf ohne gleichzeitige Beeinträchtigung für nichtbehinderte Kinder in integrativen Klassen* fest. Wocken (2005) berichtet aus Brandenburg, dass bei gleicher Intelligenz die Anzahl der Schulbesuchsjahre in Sonderschuleinrichtungen negative Auswirkungen auf die Rechtschreibleistung haben, die separierende Förderung ihren kompensatorischen Anspruch also nicht einlöst. Auch Hamburger Kinder mit Förderbedarf in Hauptschulen schnitten besser im Rechtschreiben ab als Schüler mit Förderbedarf mit gleicher Intelligenz in separierenden Einrichtungen (Wocken, o.J.). In einer Schweizer Untersuchung ließen sich sogar nachschulische Langzeiteffekte integrativer Beschulung auf die Chancen für Ausbildungsgänge nachweisen (Eckhart, Haeblerlin, Lozano & Blanc, 2011).

Bless und Mohr (2007) konstatieren zusammenfassend in einem Literaturreview zu *vorwiegend im englischen Sprachraum veröffentlichten empirischen Ergebnissen*, dass integrierende Schulformen zumindest gleichwertige, häufig sogar bessere Lernergebnisse bei lernbehinderten Schülern verzeichnen (vgl. auch Haeblerlin, Bless, Moser & Klaghofer, 2003).

Durch die Zusammenschau diverser *Meta- und Megaanalysen aus den USA* im Bereich der sonderpädagogischen Forschung durch Walter (2007) können einzelne Maßnahmen nach ihren Effektgrößen bewertet werden. Auffällig ist zunächst,

dass die Sonderbeschulung als Maßnahme für Kinder mit Förderbedarf hinsichtlich der Wirksamkeit auf dem letzten Platz der untersuchten Methoden und Verfahren rangiert. Die eher ungünstigen Effekte von Sonderbeschulung im Vergleich zur Regelbeschulung zeigen sich bei Schülern mit geistiger Behinderung (IQ = 50-75) und Lernbehinderten (IQ = 75-90), nicht jedoch bei Schülern mit partiellen Schwierigkeiten und normaler Intelligenz (Walter, 2007). Goetze (2008) fasst in einem Literaturreview bis zum Jahr 1990 zusammen, dass speziell verhaltensgestörte Kinder eher ungünstige Voraussetzungen für integrative Settings mitbringen.

Sermier Dessemontet, Benoit und Bless (2011) identifizieren als Forschungslücke, dass die *Effekte für Kinder mit geistiger Behinderung* insgesamt noch zu wenig untersucht sind. Die meisten Befunde deuten aber darauf hin, dass auch hier integrative Settings im Leistungsbereich den institutionell separierenden Settings überlegen sind (z. B. Freeman & Alkin, 2000; Katz & Miranda, 2002). In der Schweizer Studie bezogen auf Kinder mit geistiger Behinderung können in parallelisierten Gruppen (je 34) bei einer IQ-Verteilung von 40 bis 75 im Längsschnitt über zwei Schuljahre hinweg keine Unterschiede in Mathematik, sehr wohl aber in Deutsch zugunsten der integriert beschulten Kinder festgestellt werden (Sermier Dessemontet, Benoit & Bless, 2011).

Zum *Einfluss auf nicht behinderte Kinder* gibt es weitaus weniger Befunde, die aber insgesamt bestätigen, dass der befürchtete „Bremseffekt“ für Kinder ohne Behinderung ausbleibt (ebd., Feyerer 1998). Auch in der o.g. Schweizer Studie können für die Kinder ohne sonderpädagogischen Förderbedarf in allen Leistungsgruppen keine Unterschiede in der Leistungsentwicklung in Mathematik und Sprache aufgefunden werden. Speziell für die Grundschulen referieren Kalambouka, Farrell, Dyson und

Kaplan (2007) in einem Literaturreview, dass die Inklusion von Kindern mit Lernbehinderung in den meisten Fällen zu neutralen Lernergebnissen führt, drei Studien erbringen positive Ergebnisse, es gibt keine Studie mit negativem Effekt.

International und national ist zusammenfassend der Tenor, dass zumindest Kinder mit Lernbehinderung leistungsmäßig am besten in der Grundschule gefördert werden können – und dies sogar ohne die Grundschulkindern in ihrer Leistungsentwicklung zu „bremsen“. Für die Annahme, dass dies für alle Arten des sonderpädagogischen Förderbedarfs gleichermaßen und hier speziell auch für die Gruppe der Kinder mit geistiger Behinderung zutrifft, gibt es noch keine überzeugenden Befunde.

Effekte auf soziale Integration

Erklärtes und unumstrittenes Ziel jeglichen Unterrichts, unabhängig von Struktur- oder Organisationsmerkmalen, ist das Bestreben, dass alle Kinder in der jeweiligen Klasse integriert sind und sich auch als integriert wahrnehmen. Nicht umsonst zählt soziale Eingebundenheit neben dem Bedürfnis nach Autonomie und nach Kompetenzerfahrung zu den menschlichen Grundbedürfnissen („basic human needs“, Krapp & Ryan, 2002) mit hoher Bedeutung für die Leistungsmotivation, aber auch für die persönliche Entwicklung. Die (englischsprachige) Forschungsliteratur verwendet für diese soziale Eingebundenheit im Zusammenhang mit separierender versus integrierender Beschulung nahezu synonym die Begriffe soziale Integration (social integration), soziale Teilhabe (social participation) und soziale Inklusion (social inclusion) (Koster, Nakken, Pijl & van Houten, 2009). *Soziale Integration als zentraler und üblicher Begriff* wird in der Operationalisierung von Instrumenten oft in den *sozialen Status* in der Fremdwahrnehmung durch die Peers (z. B. durch soziometrische

Verfahren) oder das *soziale Selbstkonzept* in der Selbsteinschätzung (z. B. durch Ratingverfahren) ausdifferenziert.

Bless und Mohr (2007) fassen zusammen, dass der *soziale Status von Kindern mit Lernbehinderung in der Regelklasse* grundsätzlich niedriger ist als bei den Grundschulern ihrer Klassen. Literaturreviews zu Studien aus deutsch- und englischsprachigen Ländern bestätigen die niedrigen soziometrischen Werte, die integrierten Kinder sind weniger beliebt und werden häufiger abgelehnt als die Kinder ohne Behinderung (Freeman & Alkin, 2000; Frederickson & Furnham, 2001; Haerberlin, Bless, Moser & Klaghofer, 2003). Dies erfolgt unabhängig davon, ob zusätzliche pädagogische Maßnahmen in der Regelklasse getroffen werden oder ob es sich um Teil- oder Vollintegrationsformen handelt. Dieser Befund bezieht sich aber nicht nur auf den sozialen Status, sondern erstreckt sich auf verschiedene Variablen aus dem sozialen Bereich, wie die Metaanalyse von Kavale und Forness (1996) belegt.

Huber (2008) zeigt Diskrepanzen speziell in der deutschen Befundlage auf: Er verweist auf die positive Bewertung der sozialen Integration von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in den deutschen Schulversuchen, stellt aber eigene Ergebnisse zu alltagstypischem gemeinsamem Unterricht in Nordrhein-Westfalen in der vierten Klasse gegenüber. Die Gruppe der Kinder mit Förderbedarf weist dabei einen deutlich niedrigeren Wahlstatus und einen höheren Ablehnungsstatus auf als die der Grundschul Kinder. Diese Effekte steigern sich noch in Klassen mit extrem hoher Heterogenität.

Trotz dieser bedenklich stimmenden Befunde können auch positive Wirkungen *in inklusiven Settings im Vergleich zu separierenden Settings* nachgewiesen werden (Freeman & Alkin, 2000), auch wenn einzelne Studien gegenteilige Effekte nachweisen (Nakken & Pijl, 2002). Positive Lang-

zeitwirkungen auf Netzerkennungen und soziale Teilhabe durch gemeinsamen Unterricht können beispielsweise durch Eckhart, Haerberlin, Lozano und Blanc (2011) in einer Langzeitstudie zur Bedeutung von Integrationserfahrungen für die soziale und berufliche Situation im jungen Erwachsenenalter belegt werden.

In Bezug auf die soziale Dimension des Selbstkonzepts verstanden als Selbsteinschätzung der sozialen Integration (kurz: soziales Selbstkonzept) finden Sauer, Ide und Borchert (2007) keinerlei Unterschiede zwischen nicht (lern-)behinderten und behinderten Kindern und keine Effekte der Schulart. Dieses überraschende Ergebnis führen die Autoren auf das höhere Alter der beteiligten Kinder zurück.

Klicpera und Gasteiger-Klicpera (2006) untersuchten in einer explorativen Studie, inwieweit *nicht behinderte Schüler* als Erwachsene und deren Eltern rückblickend ihre Erfahrungen in *sogenannten Integrationsklassen* aus Wien und der Steiermark im Vergleich zu Parallelklassen ohne Integration einschätzen. Die Analyse der Schulerfahrungen gibt Hinweise darauf, dass aus der Perspektive der nicht behinderten Schüler ein besserer Zusammenhalt mit den Peers in den Integrationsklassen wahrgenommen wurde.

Insgesamt erlaubt die derzeitige Forschungslage nur vorsichtige Aussagen zu Effekten auf soziale Integration. Die Ergebnisse machen auf das Risiko aufmerksam, dass mit gemeinsamer Beschulung auch negative Effekte auf den sozialen Status und das soziale Selbstkonzept möglich sein könnten. Die Identifizierung solcher Risiken inklusiven Unterrichts sollte allerdings nicht als Argument gegen Inklusion verwendet werden. Vielmehr besteht darin ein wesentlicher Ansatzpunkt für die Weiterentwicklung inklusiver Unterrichtsqualität und für Interventionen zur Steigerung der sozialen Integration.

Zusammenhang zwischen Leistung und sozialer Integration in der Eigen- und Fremdwahrnehmung

Dass es Hinweise auf einen eher niedrigen Sozialstatus von behinderten Kindern gibt, verwundert vor dem Hintergrund des Zusammenhangs mit Leistung kaum (vgl. Kavale & Forness, 1996). Eine mögliche Erklärung für diesen Zusammenhang von geringer Leistung und niedrigem Sozialstatus liefert die Theorie der sozialen Vergleichsprozesse.

Huber (2009) untersucht, ob (und welche) Eigenschaften auf Schülerebene bedeutsame Einflussfaktoren auf den Sozialstatus innerhalb der Klasse darstellen. In der Studie zeigt sich, dass schulleistungsbezogene Variablen (Schulleistung, Leistungsmotivation) den größten Einfluss auf die soziale Integration von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf haben. Ausgeschlossen bei dieser Studie waren allerdings u.a. Schüler mit einer geistigen Behinderung, so dass auch hier keine generelle Aussage getroffen werden kann. In einer weiteren Querschnittsuntersuchung mit 325 Grundschulern und deren 13 Grundschullehrkräften kann Huber (2011) regressionsanalytisch den Nachweis erbringen, dass Leistung ein Prädiktor für soziale Integration ist. Darüber hinaus sagen aber auch die Schüler- und besonders die Lehrersympathie für einzelne Schüler das Ausmaß an sozialer Integration voraus. Huber (2011) zieht dazu das theoretische Rahmenmodell der Referenzierungsprozesse heran. Gerade in unbekanntem Situationen, wie sie beispielsweise der Übergang in die Grundschule darstellen, könnten Kinder Einstellungen und Verhaltensweisen von ihren Lehrkräften übernehmen, die sich vor allem im Feedbackverhalten der Lehrkräfte manifestieren. Eine Überprüfung als kausales Wirkungsgefüge steht aber noch aus (ebd.).

Gasteiger-Klicpera und Klicpera (2001) können ebenfalls in einer groß angelegten Studie mit über 1600 Viert-, Sechst- und Achtklässlern den engen Zusammenhang zwischen Schulleistungen und sozialem Status sowie dem Sozialverhalten zeigen. Insbesondere für die Grundschule (in Österreich Volksschule) sind diese Zusammenhänge sehr deutlich. Ursachen-Wirkungs-Zusammenhänge sind allerdings auch hier nicht geklärt. Haeberlin, Bless, Moser und Klaghofer (2003) sehen ebenfalls einen Zusammenhang des niedrigen Sozialstatus mit störendem Verhalten und niedrigem IQ.

Insgesamt könnten soziale Vergleichsprozesse im Leistungsbereich dazu führen, dass leistungsschwächere Kinder weniger beliebt, weniger akzeptiert und damit weniger sozial integriert sind. Auch wenn andere Variablen, u.a. im Verhaltensbereich, das Zusammenspiel zwischen Leistung und sozialer Integration sicher auch beeinflussen, scheint Schulleistung einen entscheidenden Beitrag zu leisten, soziale Hierarchien auszubilden (Huber 2008). Dies ist besonders für die Gruppe der Kinder mit geistiger Behinderung bedenklich, vor allem weil kumulative Prozesse nicht ausgeschlossen werden können, so dass diese Gruppe aufgrund ihrer schlechten Leistungen hohe Gefahr läuft, eher zu den abgelehnten Kindern zu gehören.

Fragestellung

Die Forschungslage zeigt, dass – insbesondere vor dem Hintergrund der unterschiedlichen Heterogenitätsdimensionen der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf – generalisierende Aussagen sehr problematisch sind. Die spezifische Fragestellung in diesem Beitrag lautet, *ob Kinder mit geistiger Behinderung als leistungsschwächere Kinder im gemeinsamen Unterricht einen niedrigeren Sozialstatus und ein geringeres soziales Selbstkonzept*

haben oder entwickeln. Für die Grundschul Kinder kann ein Vergleich mit einer größeren Stichprobe zeigen, ob der „Brems-effekt“ im Leistungsbereich ausbleibt und auch die soziale Integration eine vergleichbare Entwicklung zeigt.

Dazu sollen vorab die Kinder mit Förderbedarf genauer beschrieben werden, da die Zuordnung zum Förderschwerpunkt geistige Entwicklung nicht ausreichend für die Beschreibung der Lernausgangslage ist. Gleiches gilt für Grundschul Kinder, deren Ausgangslagen zu Schulbeginn in Leistungs- und Persönlichkeitsmaßen generell erheblich innerhalb und zwischen Klassen variieren (Martschinke & Kammermeyer, 2003) und die durch die freiwillige Anmeldung der Grundschul Kinder für das Projekt unter Umständen eine besondere Stichprobe darstellen könnten. Die Gruppen der Grundschul Kinder und der Kinder mit Förderbedarf sollen in wichtigen Variablen deswegen jeweils vorab separat beschrieben werden. Zusätzlich wird für die Grundschul Kinder eine größere Vergleichsstichprobe aus einer weiteren Studie des Instituts für Grundschulforschung der Universität Erlangen-Nürnberg herangezogen. Da diese Vergleichsstichprobe Daten aus der schriftsprachlichen Leistungsentwicklung liefert, wird der Fokus auf diesen Lernbereich gelegt.

Damit lauten die Fragestellungen im Einzelnen:

- Welche Lernausgangslage haben die Grundschul Kinder und die Kinder mit Förderbedarf (phonologische Bewusstheit als Lernvoraussetzung im Schriftspracherwerb, soziales Selbstkonzept)?
- Welche Entwicklung nehmen die Grundschul Kinder und die Kinder mit Förderbedarf im sozialen Selbstkonzept und im sozialen Status?

Methode

Anlage der Studie

Die Studie ist im Längsschnitt angelegt. Messzeitpunkt 1 (Oktober 2010) liegt zu Beginn, Messzeitpunkt 2 (Februar 2011) in der Mitte, Messzeitpunkt 3 (Juli 2011) am Ende der ersten Jahrgangsstufe. Auch wenn drei Messzeitpunkte vorliegen, können Entwicklungen immer nur über zwei Messzeitpunkte erfasst werden, da jede Variable jeweils nur zweimal pro Jahr erhoben wurde (Abb. 1).

Stichprobe

Die *IKON-Stichprobe* umfasst zu Messzeitpunkt 1 zwei Klassen mit jeweils 15 bzw. 16 Grundschul Kindern und mit je sieben Kindern mit Förderbedarf (s. Tabelle 1). Allerdings liegen nicht bei allen Kindern bzw. Variablen vollständige Datensätze vor. Das

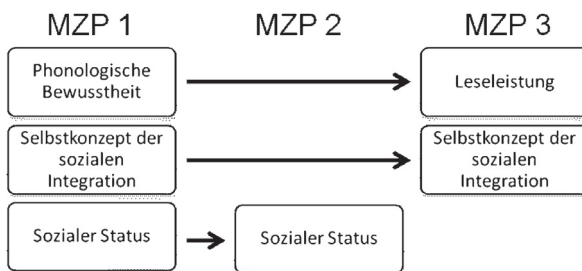


Abbildung 1: Überblick über Variablen und Messzeitpunkte.

lässt sich durch die Beschreibung der Kinder mit Förderbedarf aus der Stichprobe erklären: Nach ICD 10 (WHO 2011) liegen alle Kinder mit Förderbedarf im Bereich der mittelgradigen (IQ 35–49) und schweren geistigen Behinderung (IQ 20–34), es liegen keine Fälle mit leichter (IQ 50–69) und mit schwerster (IQ unter 20) geistiger Behinderung vor. Medizinische Diagnosen der Kinder mit Förderbedarf sind nach Angabe der Lehrkräfte z.B. Down-Syndrom, Mikrozephalie, Autismus usw. Teilweise liegt eine zusätzliche Körper- oder Sinnesbehinderung vor. Ein Drittel der Schüler mit Förderbedarf braucht Pflege. Die meisten Kinder der Gruppe benutzen die Lautsprache, zwei Kinder kommunizieren gestützt bzw. mit einem Talker oder nutzen Bilder und Symbole. Drei Kinder benutzen nur Einwortsätze, zwei Kinder Zweiwortsätze, sechs Kinder Mehrwortsätze. Acht der 14 Schüler mit Förderbedarf zeigen eine ausgeprägte Problematik des Verhaltens und der Emotionen, und damit prozentual mehr Schüler als in allen ersten Klassen des Förderschwerpunktes geistige Entwicklung in Bayern (vgl. Ratz & Reuter, 2012; Dworschak et al., 2012). Insgesamt sind die beteiligten Schüler aber vergleichbar mit den Schülern in den ersten Klassen des Förderschwerpunktes geistige Entwicklung in ganz Bayern (vgl. Dworschak et al. 2012). Bei einigen Kindern schränkt die Behinde-

rung die Erfassungsmöglichkeiten so stark ein, dass sie die Erhebungsverfahren für Grundschüler nicht durchlaufen können. Diese Problematik verschärft sich mit den Anforderungen in den Leistungstests über die Messzeitpunkte.

Als *Vergleichsstichprobe für die Grundschulkinder* dienen Daten aus der CHARLIE-Studie (**Chancen im regulären Leseunterricht für alle Kinder eröffnen – Wie gehen Lehrkräfte mit individuellen Lernständen und -entwicklungen im Leseunterricht der Grundschule um?**), die auf zwei Teilstichproben mit Kindern der ersten und der dritten Jahrgangsstufe zurückgreifen (zur Anlage der Studie und zu Ergebnissen der dritten Jahrgangsstufe vgl. Kopp & Martschinke, 2011). Zu Messzeitpunkt 1 liegt ein Vergleichsdatensatz von $N = 370$ für die Erhebungen des Selbstkonzepts sozialer Integration vor. Für die Erhebung der Lernvoraussetzungen in phonologischer Bewusstheit umfasste die Stichprobe $N = 366$, am Leistungstest am Ende der ersten Klasse nahmen noch $N = 355$ Schüler und Schülerinnen teil.

Erhebungsinstrumente

Die Erhebungsinstrumente in IKON wurden bewusst analog zu den Erhebungsinstrumenten der CHARLIE-Studie verwendet, um möglichst viele vergleichbare Daten zu

Tabelle 1: Stichprobe und vollständig vorliegende Datensätze zu MZP 1.

	Gesamt	Grundschulkinder		Kinder mit Förderbedarf	
		gesamt	voll erfasst	gesamt	voll erfasst
Klasse 1	22	15	14	7	5
Klasse 2	23	16	16	7	4
Gesamt	45	31	30	14	9

Grundschulern in nicht-inklusive Settings zu erhalten.

Zur *Erfassung der Lernausgangslage und der Lernentwicklung* wurden zu Beginn des ersten Schulbesuchsjahres (MZP 1) im Leistungsbereich die Lernvoraussetzungen für erfolgreichen Schriftspracherwerb über einen Test zur phonologischen Bewusstheit erhoben (Subskalen: Reimen, Laute assoziieren, Silben segmentieren, Laut-Wort-Zuordnung aus MÜSC, Mannhaupt, 2006). Phonologische Bewusstheit als Lernvoraussetzung und speziell dieser Test wurden gewählt, weil einerseits damit erwiesenermaßen ein wichtiger Prädiktor für die weitere Leistungsentwicklung erfasst wird (z. B. Bus & Ijzendoorn) und weil andererseits hierfür Daten aus der Vergleichsstichprobe vorliegen. Aus den am Ende des Schuljahres erhobenen Daten wurde eine der drei Subskalen des ELFE-Tests ausgewertet (Wortverstehen, Lenhard & Schneider, 2006), allerdings liegen Daten dazu nur von einem der Kinder mit Förderbedarf vor.

Zur *Erfassung des sozialen Selbstkonzepts* wurde zu Anfang und Ende des ersten Schulbesuchsjahres erhoben, wie gut sich die Kinder insgesamt in der Klasse integriert fühlen. Das Instrument stammt aus der Längsschnittgrundschulstudie KLIA (Martschinke & Kammermeyer, 2003) und konnte bereits zu Schulbeginn auch bei den meisten Kindern mit Förderbedarf (bis auf 2) eingesetzt werden ($\alpha = 0,62$). Die Kinder sollten sich dazu bei sechs Items im Einzelinterview auf einer Viererskala selbst einschätzen. Das Antwortformat ist so angelegt, dass die Kinder sich erst zwei Polen zuordnen sollen, z. B.: „Findest du leicht oder schwer Freunde in der Klasse?“ Erst in einem zweiten Schritt wird die Ausprägung durch genaueres Nachfragen ausdifferenziert, z. B. „Findest du ganz leicht oder nicht ganz so leicht Freunde?“ Zur Einführung in die Thematik und um auch gegebenenfalls negative Selbstzuschreibungen zu erleichtern, wird mit Bildern zweier gleich

aussehender Mädchen bzw. Jungen zu Beginn der Erhebung eine kurze Gesprächsszene erzählt.

Für die Erfassung des sozialen Selbstkonzepts wurde ergänzend mit den Schülern mit Förderbedarf – für die das oben beschriebene Interview teilweise sprachlich zu komplex ist – der Bildertest zum sozialen Selbstkonzept BSSK (Langfeldt & Prücher, 2004) durchgeführt. Der BSSK nützt dazu 18 Bildpaare, die sich durch die Anzahl der Kinder unterscheiden und „gemeinsam“ versus „allein“ symbolisieren. Die Befragten müssen sich zu alterstypischen Situationen wie Hören von Kassetten, Puzzeln, Rutschen usw. in einer geführten Interaktion immer wieder entscheiden, ob sie die (Spiel-)Tätigkeiten eher alleine oder eher gemeinsam mit anderen Kindern machen. Dieses Verfahren ist als stark bildgestütztes Verfahren sehr geeignet für Kinder mit Einschränkungen der Sprachfähigkeit, die Bilder sind „sprechend“, die Antwort kann durch Zeigen erfolgen.

Auf Klassenebene wurden der *soziale Status und das Netz der sozialen Beziehungen* über soziometrische Daten erfasst. Hier sollten die Kinder wählen, neben wem sie am liebsten sitzen, mit wem sie am liebsten lernen bzw. in die Pause gehen. Die Situation ist bildgestützt aufbereitet über Fotos der Kinder der Klasse und durch Fotos von den drei beschriebenen Situationen (freie Stühle aus dem Klassenzimmer für die Situation „neben wem willst du am liebsten sitzen“, Materialien aus der klasseninternen Lerntheke für „mit wem willst du am liebsten lernen“ und der schuleigene Pausenhof für „mit wem spielst du am liebsten in der Pause“). Die Schüler konnten dreimal wählen, um nicht nur die „besten Freunde bzw. Freundinnen“ zu identifizieren, sondern die wichtigsten Personen der Peergroup. Von einer unbegrenzten Angabe von Wahlen wurde abgesehen, um ein klareres Bild des Kreises um einzelne Kinder zu erhalten (vgl. dazu auch Frederickson & Furnham,

2001). Aus pädagogischen Erwägungen heraus wurden Ablehnungen in der vorliegenden Studie nicht systematisch erfasst, sondern nur, wenn das Kind eine Aussage dazu machen wollte: Es bestanden von Seite der Klassenlehrerinnen nachvollziehbare Bedenken, dass in einer Phase, in der es um den Aufbau eines Klimas gegenseitiger Anerkennung geht, solche Fragen die Kinder nicht in die unerwünschte Richtung führen sollten, vermehrt über den Ausschluss bestimmter Kinder nachzudenken.

Speziell für die *Beschreibung der Kinder mit Förderbedarf* wurde den Lehrkräften der Fragebogen Schülerschaft mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung (SFG) vorgelegt (Dworschak, Kannewischer, Ratz & Wagner, 2012). Die Auswertung gibt u.a. Hinweise zur Schwere der Behinderung, zu Diagnosen, zum Pflegebedarf und zur Kommunikation. Aufgrund der dadurch gewonnenen Informationen kann

die Stichprobe der Kinder mit Förderbedarf differenziert beschrieben werden (s. 4.1).

Mit Tabelle 2 wird deutlich, dass nicht alle Erhebungsverfahren in beiden Gruppierungen sinnvoll und möglich sind; dadurch wird das Problem einer solchen Studie mit behinderten und nicht behinderten Kindern sichtbar.

Ergebnisse

Die vorgestellten Ergebnisse sind vorwiegend deskriptiver Natur. Bestimmte Fragen sind aber auch an Unterschiedshypothesen gebunden. Die Daten erfüllen aber nicht die Anforderungen der Normalverteilung: Sowohl phonologische Bewusstheit als auch soziales Selbstkonzept zeigen schiefe Verteilungen mit Deckeneffekten. Beim Vergleich zwischen den beiden Grundschulstichproben treten als zusätzliche Probleme die ungleiche Stichprobengröße und

Tabelle 2: Instrumente und ihre Verwendung bei Grundschulkindern und den Kindern mit Förderbedarf im Schuljahr 2010/11 (zu den Messzeitpunkten s. Abb. 1).

Variablen	Instrument	GS	FS
Schüler:	MÜSC (Mannhaupt, 2006)	x	x
Leistung	ELFE 1-6 (Lenhard & Schneider, 2006)	x	
Schüler:	Einzelinterview zum sozialen Selbstkonzept (KILIA-Adaption, Martschinke, Kammermeyer, Frank & Mahrhofer, 2002)	x	x
Persönlichkeit	Bildertest zum sozialen Selbstkonzept BSSK (Langfeldt & Prücher, 2004)		x
Klasse	Soziogramm zu sozialen Beziehungen	x	x
	Fragebogen zur Schülerschaft mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung (Dworschak, Kannewischer, Ratz & Wagner, 2012)		x

Tabelle 3: Ausgangswerte in phonologischer Bewusstheit (MZP 1).

Variable	Stichprobe	N	Fehlende Werte	Min	Max	M	SD
phonologische Bewusstheit	Grundschul Kinder	31	1	7,25	10	9,20	0,85
	Kinder mit Förderbedarf	14	5	1	8	5,06	1,83
	Vergleichsstichprobe CHARLIE - Grundschule	376	10	2,5	10	8,76	1,27

Verletzungen der Varianzhomogenität auf. Die Prüfung, ob ein statistisch signifikanter Unterschied in der zentralen Tendenz vorliegt, erfolgt deshalb mit dem U-Mann-Whitney-Test, einem Test für nichtparametrische Verfahren bei unabhängigen Stichproben (Bortz, 2005).

Lernausgangslage auf Schülerebene

Die Lernausgangslage im Schriftspracherwerb wurde mit den im MÜSC vorliegenden Subskalen zur phonologischen Bewusstheit erfasst. Dazu wurde ein Mittelwert aus den Subskalen gebildet (Tabelle 3).

Erwartungsgemäß liegen die Grundschul Kinder mit dem Mittelwert von 9,2 deutlich über dem Wert der erhobenen Kinder mit Förderbedarf ($M = 5,06$). Auch die Minimal- und Maximalwerte in der Gruppe der Grundschüler liegen mit Abstand darüber und streuen erheblich weniger. Der Maximalwert bei den Kindern mit Förderbedarf mit acht Punkten zeigt aber, dass zumindest ein Kind gute Voraussetzungen für erfolgreichen Schriftspracherwerb mitbringt. Die besonderen Schwierigkeiten dieses Kindes liegen im mathematischen Bereich. Der Vergleich mit dem Mittelwert der Stichprobe aus CHARLIE ($M = 8,76$) lässt erkennen, dass die Grundschul Kinder des IKON-Projekts sogar leicht über dem Durchschnitt der Vergleichsstichprobe lie-

gen und mit einer durchschnittlich etwas günstigeren Ausgangslage starten. Der U-Mann-Whitney-Test verfehlt nur knapp das Signifikanzniveau, damit besteht kein Unterschied in den Ausgangswerten. Auch im Wortverstehen am Ende des Jahres gibt es keine Unterschiede zwischen den beiden Grundschulstichproben, auch wenn der Mittelwert in der IKON-Stichprobe ($M = 12,93$) wieder leicht über der CHARLIE-Stichprobe ($M = 11,30$) rangiert, was allerdings in diesem Fall mit einer späteren Durchführung des Tests im IKON-Projekt zu erklären ist. Die Besorgnis, dass sich in auf Freiwilligkeit und Elternwille basierenden integrativen Settings auch leistungsmäßig problematische Fälle vermehrt einfinden, kann im vorliegenden Fall entkräftet werden.

Im sozialen Selbstkonzept zeigen sich keine signifikanten Unterschiede zwischen Kindern mit Förderbedarf und Grundschulkindern aus der IKON-Stichprobe. Tendenziell starten hier die Kinder mit Förderbedarf sogar mit einem höheren sozialen Selbstkonzept als die Grundschul Kinder. Beide Gruppen liegen mit den Werten von 2,75 und 3,04 auf der vierstufigen Skala im positiven Bereich. Die Stichprobe CHARLIE ist im Mittelwert mit den Grundschulkindern der IKON-Stichprobe vergleichbar.

Stellt man die Rangplätze der Kinder mit Förderbedarf über die zwei Variablen

Tabelle 4: Ausgangswerte im sozialen Selbstkonzept.

Variable	Stichprobe	N	Fehlende Werte	Min	Max	M	SD
soziales Selbstkonzept	Grundschul Kinder	31	1	1,50	3,83	2,75	0,530
	Kinder mit Förderbedarf	14	2	2,17	4,00	3,04	0,569
	Vergleichsstichprobe CHARLIE - Grundschule	376	8	1,00	4,00	2,81	0,548

(s. Abb. 2) gegenüber, so treten deutliche Unterschiede zwischen der Leistungs- und der Persönlichkeitsvariable auf. Während die Kinder mit Förderbedarf in erwarteter Weise bis auf eine Ausnahme bei den Leistungsvoraussetzungen am unteren Rand liegen, verteilen sich ihre Werte im Selbstkonzept über den gesamten Wertebereich und lassen eine deutliche Durchmischung der Grundschul Kinder und der Kinder mit Förderbedarf in der Wahrnehmung der sozialen Integration erkennen.

Im sozialen Selbstkonzept gehört sogar ein Kind mit Förderbedarf zu den Kindern mit dem Maximalwert 4, fühlt sich also vollkommen von den anderen Kindern an-

genommen und integriert. Nur zwei Kinder mit Förderbedarf nehmen ihre soziale Integration eher negativ wahr.

Die Daten des BSSK deuten dagegen an, dass sechs Kinder eher niedrige Werte aufweisen mit einem entsprechenden pädagogischen Interventionsbedarf. Insgesamt findet man allerdings kaum Übereinstimmungen mit den Daten zum sozialen Selbstkonzept im Einzelinterview, was bedeuten kann, dass mit dem BSSK aufgrund der Erfassung in alterstypischen Situationen außerhalb der Schule ein ganz anderes bereichsspezifisches Selbstkonzept erfasst wird. Die prototypisch abgebildeten Kinder können aus dem häuslichen Umfeld

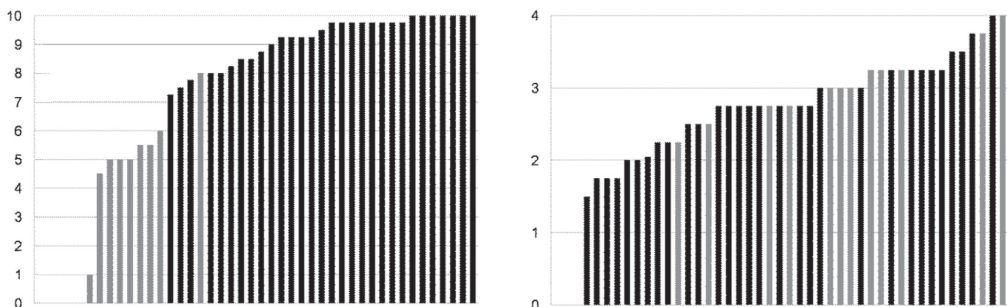


Abbildung 2: Aufsteigende Werte der einzelnen Kinder in den Ausgangsvariablen phonologische Bewusstheit (links) sowie soziales Selbstkonzept (rechts) (Kinder mit Förderbedarf = grau, Grundschul Kinder = schwarz).

stammen, so dass die Daten nur begrenzt für unsere Fragestellung nach sozialer Integration innerhalb der Klassengemeinschaft geeignet sind.

Entwicklungen im sozialen Selbstkonzept

Die Kinder mit Förderbedarf können ihr hohes Niveau mit einem Mittelwert von 3,05 zu Messzeitpunkt 2 halten und zeigen dabei insgesamt im deskriptiven Vergleich mit den Grundschulern aus IKON und aus CHARLIE auch am Ende der zweiten Klasse den höchsten Wert. Die IKON-Grundschüler holen dagegen auf. Bei den CHARLIE-Grundschulern ist kaum eine Veränderung zu sehen, sie liegen in ihrem sozialen Selbstkonzept unter dem Niveau der inklusiv beschulten Kinder (Abb. 3).

Um zu prüfen, ob sich die in der Abbildung sichtbare positive Entwicklung der Grundschulkindern in inklusiven Klassen tatsächlich signifikant von der Entwicklung in Regelklassen unterscheidet, wurden Differenzwerte gebildet. Die Unterschiede in der Entwicklung erwiesen sich im U-Mann-

Whitney-Test als nicht signifikant. Das bedeutet, dass sich das soziale Selbstkonzept der Grundschulkindern unter inklusiver Beschulung ebenso entwickelt wie in Regelklassen und unter beiden Bedingungen stabil bleibt.

Entwicklung des sozialen Status und der sozialen Beziehungen auf Klassen-ebene

Verschiedene deutschsprachige Studien (z. B. Gasteiger-Klicpera & Klicpera, 2001, Huber, 2008, 2011) verwenden ein soziometrisches Rating, bei dem aufgrund positiver und negativer Nominierungen (d. h. wen jeder am liebsten mag bzw. nicht so gerne mag) über Summen- und Differenzbildungen beliebte, abgelehnte, unbeachtete, umstrittene und unauffällige Kinder unterschieden werden. In der vorliegenden Studie konnte die Typenbildung nicht in gleicher Form stattfinden, weil keine Negativwahlen von den Kindern verlangt wurden (s. 4.2).

Außerdem sollte über den sozialen Status hinaus auch das Netzwerk sozialer Bezie-

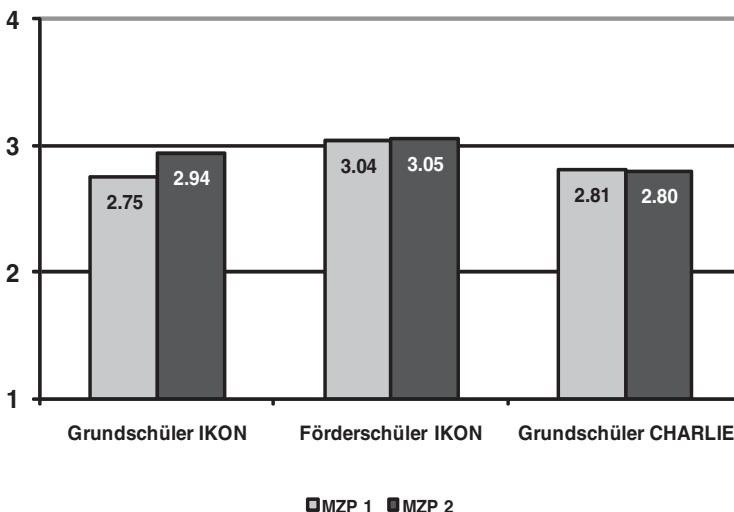


Abbildung 3: Entwicklung im sozialen Selbstkonzept (MZP 1 und 2).

hungen auf der Ebene der Klasse dargestellt werden. Die Auswertung der Daten erfolgt mit dem Programm BabstSoft Soziogramm Designer 6 speziell für die Analyse sozialer Netzwerke. Da im Programm die Gewichtung von Wahlen nicht vorgesehen ist und zu viele Wahlen das Soziogramm unübersichtlich machen, wurde nur die erste Wahl für die Situationen Sitzen, Pause und Zusammenarbeit genutzt.

Exemplarisch soll das Soziogramm einer Klasse am Ende des ersten Schulbesuchsjahres analysiert werden. In Abbildung 4 sieht man sowohl die Anzahl der Nominierungen für jedes Kind als auch ein deutlich durchmischtes Beziehungsgeflecht, ein Ergebnis, das sich auch in der Parallelklasse wiederfindet.

Im Höchstfall können drei Wahlen von einem Kind auf ein anderes fallen, dargestellt durch einen dicken Pfeil, zwei Wahlen werden durch einen mittleren Pfeil dargestellt, eine Wahl durch einen dünnen Pfeil. In Bezug auf die Kinder mit Förderbedarf ist nur eines ohne jegliche Wahl (118), ein schwer behindertes Kind, das durch schwieriges Verhalten (z. B. Kratzen und Beißen des Tischnachbarn) Vorbehalte weckt. Alle anderen Kinder mit Förderbedarf werden von anderen in einer der drei

Kategorien an erster Stelle gewählt, vier Kinder (115, 119, 111, 121) erhalten auch erste Wahlen von den Grundschulkindern, z. B. wählt das Grundschulkind 104 für alle drei Situationen als erste Wahl als liebsten Partner Kind 115, ein Kind mit Förderbedarf.

Abbildung 5 zeigt alle Nominierungen pro Kind gegen Mitte und Ende des ersten Schulbesuchsjahres, gestützt auf eine breitere Datenbasis, da hier nicht nur die ersten Wahlen, sondern auch die zweiten und dritten Wahlen mit einbezogen und über alle Situationen hinweg aufaddiert wurden. Auch hier wird deutlich, dass zu Schuljahresmitte nur ein Kind keine Wahl erhalten hat. Es handelt sich dabei um einen Schüler mit Förderbedarf mit sehr extremen Verhaltensstörungen. Viele Kinder mit Förderbedarf können eine größere Anzahl von Wahlen auf sich vereinigen. Sie liegen zwar in der Rangreihe nicht im Spitzenfeld, nehmen aber auch nicht nur die unteren Rangplätze ein, wie es der Forschungsstand hätte erwarten lassen. Die Entwicklung scheint recht stabil zu sein, es zeichnen sich deskriptiv keine großen Unterschiede zwischen den beiden Zeitpunkten ab.

Insgesamt entsteht somit im sozialen Selbstkonzept und im sozialen Status ein

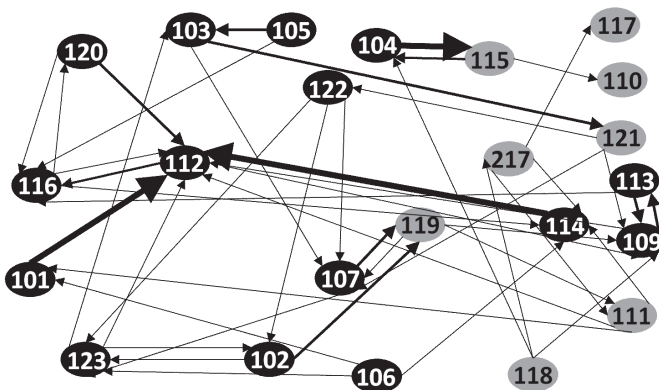


Abbildung 4: Soziogramm der Klasse 1 (MZIP 3; Kinder mit Förderbedarf = grau, Grundschulkind = schwarz).

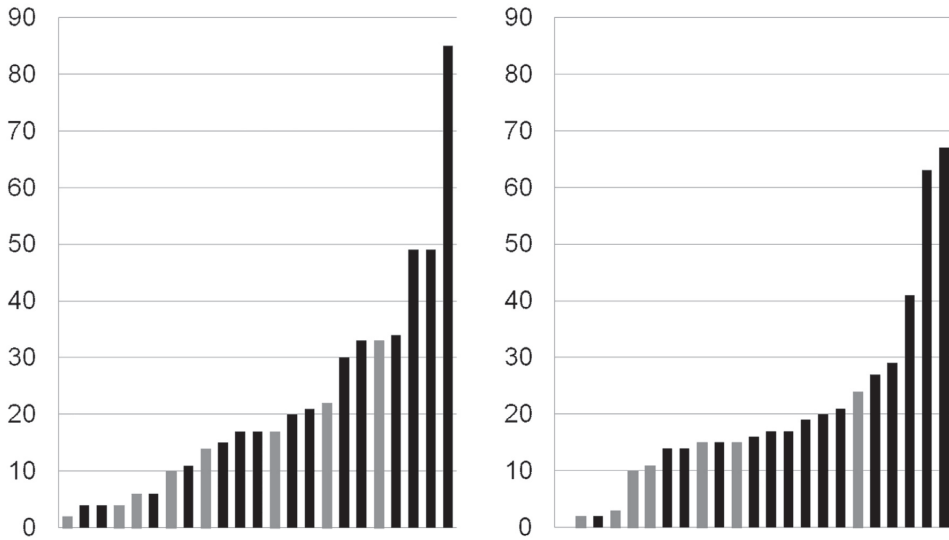


Abbildung 5: Nominierungen je Kind (M-ZP 2 und 3; Kinder mit Förderbedarf = grau, Grundschulkindern = schwarz).

positives Bild gelungener sozialer Integration.

Diskussion

Der Theorierahmen der Bezugsnormtheorie macht eine geringere soziale Integration behinderter Kinder wahrscheinlich, während der Theorierahmen der basic human needs auf die Notwendigkeit gelingender Integration verweist. Deutliche Hinweise aus der Forschung lassen das Risiko erkennen, dass Kinder mit Förderbedarf aufgrund des Zusammenhangs von Leistung und sozialer Position abgelehnt und zum Außenseiter werden (vgl. Gasteiger-Klicpera & Klicpera, 2001; Haerberlin, Bless, Moser & Klaghofer, 2003; Huber, 2009; Huber, 2011; Kavale & Forness, 1996). Im speziellen Fall der intensiv-kooperierenden Klassen in der hier vorgestellten IKON-Studie bleibt das soziale Selbstkonzept stabil und ist im Vergleich zu den Grundschulkindern des Projekts auch am Ende des ersten Schuljahres nicht signifikant unterschiedlich, tendenziell sogar

eher höher. Auch für die Grundschulkindern der Studie sind keine Unterschiede zur Vergleichsgruppe nachweisbar. Auch sie zeigen im Vergleich eine leichte Überlegenheit im sozialen Selbstkonzept. Außerdem kann man beispielhaft an einer der beiden Klassen vernetzte Sozialbeziehungen zwischen Grundschulkindern und Kindern mit Förderbedarf erkennen. Der soziale Status der Kinder mit Förderbedarf ist nur in wenigen Fällen bedenklich.

Allerdings müssen die vorgestellten Ergebnisse vorsichtig interpretiert werden. Um belastbare Aussagen treffen zu können, müsste eine Kontrollgruppe für die Kinder mit Förderbedarf zur Verfügung stehen, was aber gerade im Fall von Kindern mit dem Förderbedarf geistige Entwicklung per se eine Schwierigkeit darstellt, weil besonders diese Gruppe von Kindern in sich äußerst heterogen ist und damit eine Vergleichbarkeit sehr erschwert wird (Ratz, 2006). Eine Erklärung für die relativ günstige soziale Integration im vorliegenden Fall könnte u.a. die spezifische Altersgruppe der Erst-

klässler sein: Bei Gasser, Chilver-Stainer, Buholzer und Perrig-Chiello (2012) finden sich Hinweise, dass Fünft- und Sechstklässler im Vergleich zu Kindergartenkindern zurückhaltender im Einschluss von Kindern mit geistiger Behinderung als im Einschluss körperbehinderter Kinder sind. Auch bei den Lehrkräften handelt es sich um spezielle Personen: Es sind sehr engagierte Grundschullehrerinnen und Sonderpädagoginnen mit hoher Expertise, die sich aus Überzeugung und freiwillig am Projekt beteiligen. Solche pädagogischen Überzeugungen und der erklärte Willen zu gutem inklusivem Unterricht könnten eine Begründung für die positiven Trends in den Ergebnissen liefern. Ebenfalls als bedeutsam sind unterrichtliche Maßnahmen einzuordnen: In der Metaanalyse von Bear, Minke und Manning (2002) zeigten sich deutlich günstigere Effektstärken für das soziale Selbstkonzept behinderter Kinder im gemeinsamen Unterricht, wenn er durch zusätzliche Unterstützungsmaßnahmen gekennzeichnet war. Ein Literaturreview von Katz und Miranda (2002) gibt hierbei wertvolle Hinweise auf weitere Variablen wie z. B. instruktionale Unterstützung, kooperatives Lernen und Einzelförderung, die Best Practice inklusiver Settings ausmachen. Im Gegensatz zu der eingangs formulierten Erwartung, dass gerade Förderschulen in kleinen Lerngruppen individuell durch entsprechende Experten auf Kinder mit Förderbedarf eingehen können, erbringen die Autorinnen Nachweise dafür, dass Schüler in integrativen Situationen genauso viel Kontakt zu Sonderpädagogen haben können wie in gesonderten Einrichtungen. Um dieser Frage eingehend nachgehen zu können, wird es notwendig sein, in einem nächsten Schritt den Unterricht in den Projektclassen genauer zu analysieren, vor allem im Hinblick auf Strukturierung des Alltags in intensiv-kooperierenden Klassen, die Wahl der Arbeitsformen, das Verhältnis innerer und äußerer Differenzierung und

der Qualität der Kooperation der Lehrerinnen. Vor allem im Hinblick auf die Tatsache, dass die bildungspolitische Diskussion vor dem Hintergrund der Ratifizierung der UN-Konvention Gefahr läuft, die Frage nach dem „richtigen“ Setting nur noch auf die Frage nach der „richtigen“ Institution zu reduzieren (Ellinger 2012), sollte zukünftige Forschung die Entwicklung von Kindern mit unterschiedlichen Beeinträchtigungen differenziert unter der Maßgabe des jeweiligen Settings betrachten und damit die sonder- und grundschulpädagogische Qualität des gemeinsamen Unterrichts weiterentwickeln helfen. Gerade für die Weiterentwicklung der Integrationsforschung scheint es notwendig, vor allem die „Treatmentseite“ (Heimlich 2007) des gemeinsamen Unterrichts genauer zu erforschen, um Gelingensbedingungen aufzuzeigen und nicht in normativem Sinne als Evaluationsforschung zu versuchen, bildungspolitische Einwände gegen gemeinsamen Unterricht empirisch zu entkräften (Heimlich 2007).

Literaturverzeichnis

- Bear, G.G., Minke, K.M. & Manning, M.A. (2002). Self-concept of students with learning disabilities: A Meta-Analysis. *School Psychology Review*, 31(3), 405–427.
- Bless, G. & Mohr, K. (2007). Die Effekte von Sonderunterricht und gemeinsamem Unterricht auf die Entwicklung von Kindern mit Lernbehinderungen. In J. Walter & F.B. Wember (Hrsg.), *Sonderpädagogik des Lernens* (375–383). Göttingen: Hogrefe.
- Bortz, J. (2005). *Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler*. Heidelberg: Springer.
- Bus, A. & van Ijzendoorn, M. (1999). Phonological awareness and early reading: A meta-analysis of experimental training studies. *Journal of Educational Psychology*, 91, 403–414.
- Dworschak, W., Kannevischer, S., Ratz, C. & Wagner, M. (2012). Schülerschaft mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung (SFGE) – eine empirische Studie. Oberhausen: Athena.

- Eckhart, M., Haeberlin, U., Lozano, C.S. & Blanc, P. (2011). Eine empirische Studie zur Bedeutung von Integrationserfahrungen in der Schulzeit für die soziale und berufliche Situation im jungen Erwachsenenalter. Bern: Haupt.
- Ellinger, S. (2012). Inklusion bei Lernbeeinträchtigungen und Verhaltensstörungen? Empirische Befunde und kritische Diskussion. *Spuren*, 55(1), 6–9.
- Feyerer, E. (1998). Behindern Behinderte? Integrativer Unterricht auf der Sekundarstufe I. Innsbruck: STUDIENVerlag.
- Frederickson, N.L. & Furnham, A.F. (2001). The long-term stability of sociometric status classification: A longitudinal study of included pupils who have moderate learning difficulties and their mainstream peers. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 42(5), 581–592.
- Freeman, S.F.N. & Alkin, M.C. (2000). Academic and social attainments of children with mental retardation in general education and special education settings. *Remedial and Special Education*, 21 (1), 3–18.
- Gasser, L., Chilver-Stainer, J., Buholzer, A. & Perzig-Chiello, P. (2012). Soziales und moralisches Denken von Kindern über den Ein- und Ausschluss behinderter Kinder. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 26(1), 31–42.
- Gasteiger-Klicpera, B. & Klicpera, C. (2001). Der Zusammenhang zwischen Schulleistungen, dem sozialen Status in der Klasse und dem Sozialverhalten. *Heilpädagogische Forschung*, 27(1), 2–14.
- Goetze, H. (2008). Verhaltensgestörte in Integrationsklassen – Fiktionen und Fakten. *Heilpädagogik online*, 2, 32–52. http://www.heilpaedagogik-online.com/2008/heilpaedagogik_online_0208.pdf (Abruf: 20.02.2012).
- Haeberlin, U. (2002). Schulschwache und Immigrantenkinder in der Primarstufe. In F. Heinzl & A. Prengel (Hrsg.), *Heterogenität, Integration und Differenzierung in der Primarstufe* (S. 63–106). Opladen: Leske + Budrich.
- Haeberlin, U., Bless, G., Moser, U. & Klaghofer, R. (2003). Die Integration von Lernbehinderten. *Versuche, Theorien, Forschungen, Enttäuschungen, Hoffnungen*. Bern: Haupt.
- Heimlich, U. (2007). Didaktik des gemeinsamen Unterrichts. In J. Walter & F.B. Wember (Hrsg.), *Sonderpädagogik des Lernens* (S. 357–375). Göttingen: Hogrefe.
- Huber, C. (2008). Jenseits des Modellversuchs: Soziale Integration von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Gemeinsamen Unterricht – Eine Evaluationsstudie. *Heilpädagogische Forschung*, 34(1), 2–14.
- Huber, C. (2009). Soziale Ausgrenzung in der Integration von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf: Zusammenhang von Persönlichkeit, Gruppenheterogenität und sozialer Ausgrenzung. *Empirische Pädagogik*, 23(2), 170–190.
- Huber, C. (2011). Lehrerfeedback und soziale Integration. Wie soziale Referenzierungsprozesse die soziale Integration in der Schule beeinflussen könnten. *Empirische Sonderpädagogik*, 3(1), 20–36.
- Kalambouka, A., Farrell, P., Dyson A. & Kaplan, I. (2007). The impact of placing pupils with special educational needs in mainstream schools on the achievement of their peers. *Educational Research*, 49, 365–382.
- Katz, J. & Mirenda, P. (2002). Including students with developmental disabilities in education classrooms: Social benefits. *International Journal of Special Education*, 17, 25–35.
- Kavale, K.A. & Forness, S.R. (1996). Social skill deficits and learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 29(3), 226–237.
- 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. <http://www.bildung.bremen.de/fastmedia/13/Bremen%20Wv%20End%201-11%20End.pdf> (Abruf: 28.02.2012).
- Klemm, K. (2010). *Gemeinsam lernen. Inklusion leben. Status Quo und Herausforderungen inklusiver Bildung in Deutschland*. Bertelsmann Stiftung.
- Klicpera, C. & Gasteiger-Klicpera, B. (2006). Einfluss des Besuchs einer Integrationsklasse auf die längerfristige Entwicklung von Schülern ohne Behinderung. *Heilpädagogik*, 1, 11–20.
- Kopp, B. & Martschinke, S. (2011). Kinder mit deutscher und nicht-deutscher Familiensprache – Ergebnisse aus der CHARLIE-Studie zum Umgang mit migrationsbedingten Disparitäten. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 4(2), 46–59.

- Koster, M., Nakken, H., Pijl, S.P. & van Houten, E. (2009). Being part of the peer group: a literature study focusing on the social dimension of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education*, 13(2), 117–140.
- Krapp, A., & Ryan, R. (2002). Selbstwirksamkeit und Lernmotivation. Eine kritische Betrachtung der Theorie von Bandura aus Sicht der Selbstbestimmungstheorie und der pädagogisch-psychologischen Interessentheorie. In M. Jerusalem & D. Hopf (Hrsg.), *Lernwirksame Schulen* (S. 54–82). Weinheim: Beltz.
- Langfeldt, H.-P. & Prücher, F. (2004). BSSK. Bildertest zum sozialen Selbstkonzept. Ein Verfahren für Kinder der Klassenstufen 1 und 2. Weinheim: Beltz.
- Lenhard, W. & Schneider, W. (2006). ELFE 1–6: Ein Leseverständnistest für Erst- bis Sechstklässler. Göttingen: Hogrefe.
- Mannhaupt, G. (2006). Münsteraner Screening (MÜSC) zur Früherkennung von Lese-Rechtsschreibschwierigkeiten. *Handbuch*. Hamburg: Cornelsen.
- Martschinke, S., Kammermeyer, G., Frank, A. & Mahrhofer, C. (2002). Heterogenität im Anfangsunterricht – Welche Voraussetzungen bringen Schulanfänger mit und wie gehen Lehrer damit um? Nürnberg: Berichte und Arbeiten aus dem Institut für Grundschulforschung. Heft 101.
- Martschinke, S. & Kammermeyer, G. (2003). Jedes Kind ist anders. Jede Klasse ist anders. Ergebnisse aus dem KILIA-Projekt zur Heterogenität im Anfangsunterricht. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 6(2), 257–275.
- Nakken, H. & Pijl, S.J. (2002). Getting along with classmates in regular schools: a review of the effects of integration on the development of social relationships. *Inclusive Education*, 6(1), 47–61.
- Prengel, A. (1995). *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik*. Opladen: VS Verlag.
- Sauer, S., Ide, S. & Borchert, J. (2007). Zum Selbstkonzept von Schülerinnen und Schülern an Förderschulen und in integrativer Beschulung: Eine Vergleichsuntersuchung. *Heilpädagogische Forschung*, 33(3), 135–142.
- Ratz, C. (2006). Die Entwicklung des Arbeits- und Sozialverhaltens in einer integrativen Klasse. Eine Langzeitstudie. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 57(5), 166–172.
- Ratz, C. & Reuter, U. (2012). Die Jakob-Muth-Schule Nürnberg und ihre „intensiv-kooperierenden Klassen (IKON)“. Ein Beispiel, an dem konzeptionelle Entwicklung, politische Abhängigkeit und aktuell zu lösende Aufgaben integrativer Schulentwicklung sichtbar werden. In C. Breyer, G. Fohrer, M. Heger, C. Kießling & C. Ratz (Hrsg.), *Sonderpädagogik und Inklusion* (S. 205–220). Oberhausen: Athena.
- Sermier Dessemonet, R., Benoit, V. & Bless, G. (2011). Schulische Integration von Kindern mit einer geistigen Behinderung – Untersuchung der Entwicklung der Schulleistungen und der adaptiven Fähigkeiten, der Wirkung auf die Lernentwicklung der Mitschüler sowie der Lehrereinstellungen zur Integration. *Empirische Sonderpädagogik*, 3(4), 291–307.
- Walter, J. (2007). Meta- und Megaanalysen als Erkenntnismethoden zur Darstellung von Trainingseffekten bei Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf. In J. Walter & F.B. Wember (Hrsg.), *Sonderpädagogik des Lernens* (S. 873–896). Göttingen: Hogrefe.
- Wocken, H. (2005). Andere Länder, andere Schüler? Vergleichende Untersuchungen von Förderschülern in den Bundesländern Brandenburg, Hamburg und Niedersachsen (Forschungsbericht). <http://bidok.uibk.ac.at/download/wocken-forschungsbericht.pdf>. (Abruf: 27.02.2012).
- Wocken, H. (ohne Jahr). Leistung, Intelligenz und Soziallage von Schülern mit Lernbehinderungen. Vergleichende Untersuchungen an Förderschulen in Hamburg. <http://www.hans-wocken.de/Texte/text16.htm>. (Abruf: 27.2.2012).
- World Health Organization (WHO) (2011). ICD-10-GM Version 2011. <http://www.dimdi.de/static/de/klassi/diagnosen/icd10/htmlgm2011/block-f70-f79.htm>. (Abruf: 27.02.2012).

Anschriften der Autoren

*PROF. DR. SABINE MARTSCHINKE
Lehrstuhl für Grundschulpädagogik und
-didaktik II
Regensburger Straße 160
90478 Nürnberg*

*PROF. DR. BÄRBEL KOPP
Institut für Grundschulforschung
Regensburger Straße 160
90478 Nürnberg*

*DR. CHRISTOPH RATZ
Lehrstuhl für Sonderpädagogik IV –
Pädagogik bei Geistiger Behinderung –
Wittelsbacherplatz 1
97074 Würzburg*