



## Inklusiver Schulunterricht: Empirische Untersuchungen

<b>Unterrichtsformen und Didaktik</b>	
Guter Unterricht unter Heterogenitätsbedingungen wird gewährleistet durch: Mischung von Gemeinsamkeiten und innerer Differenzierung sowie von Individualisierung und Kooperation; Wochenplanarbeit, Freiarbeit, Morgenkreis und Abschlusskreis, Projektarbeit, zieldifferenten Unterricht mit mehreren Anspruchsniveaus und Aneignungsformen bezogen auf den gleichen Lerngegenstand unter Einbeziehung von Körperarbeit, Werkstattarbeit, Sinnesschulung und integrativen, basalen Förderkonzepten.	Heyer 1990, Projektgruppe 1988; Riedel 1991; Feyerer 1998; Podlesch 1998
Der Wechsel von individueller Arbeit, Partnerarbeit und gemeinsamen Ritualen ist wichtig.	Heyer 1998
Die oben genannten didaktischen Ansätze werden im integrativen Unterricht häufiger als im nichtintegrativen Unterricht praktiziert.	Dumke 1991
<b>Schulleistungen der Schüler/innen ohne Förderbedarf im gemeinsamen Unterricht</b>	
Schüler/innen ohne besonderen Förderbedarf zeigen in integrativen Gruppen trotz größerer Heterogenität gleiche Schulleistungen als in sog. homogenen Gruppen.	Wocken/ Antor/ Hinz 1988; Wocken/ Antor 1987; Baur et al. 1996; Freyerer 1998
Sie zeigen trotz größerer Heterogenität bessere Leistungen.	Hetzner 1988; Klemm 2009
<b>Schulleistungen der Schüler/innen mit besonderem Förderbedarf</b>	
In Vergleichsstudien: Bessere Schulleistungen bei Schüler/innen mit Förderbedarf Lernen in integrativen Gruppen als im Sonderschulsystem.	Tent 1991; Hildeschmidt/ Sander 1996; Wocken 2000, 2007; Klemm 2009.
In integrativen Modellversuchen: Es gibt eine Spanne von dramatischen Leistungssprüngen bis zu Phasen der Stagnation bei Schüler/innen mit geistiger bzw. schwer-mehrfacher Behinderung.	Klein 1986; Maikowski et al. 1999; Köbberling/ Schley 2000
<i>Abweichende Ergebnisse:</i> Schlechtere Schulleistungen evtl. aufgrund von besonderen Rahmenbedingungen wie z.B. sozialer Brennpunkt, Förderschwerpunkt Lernen/ Verhalten.	Hinz et al. 1998
Bei gleicher intellektueller Ausgangslage erbringen Schüler/innen der Hauptschule bessere Schulleistungen als vergleichbare Schüler der Förderschule (L). Der Leistungsrückstand gegenüber der Hauptschule wird nicht aufgeholt, sondern vergrößert sich.	Wocken 2000

<b>Soziale Integration/ Desintegration der Schüler/innen mit besonderem Förderbedarf</b>	
Integrative Modellversuche: Schüler/innen mit Förderbedarf sind im Allgemeinen in ihren Klassen sozial integriert, je länger, desto besser. Soziale Beziehungen gestalten sich günstiger, wenn die Schüler/innen wohnortnah aus demselben Umfeld kommen.	Hamburg: Wocken/ Antor 1987; Berlin: Projektgruppe 1988; Preuss-Lausitz 1990; Bonn: Dumke/ Schäfer 1987; Hessen: Deppe-Wolfinger et al. 1991; Brandenburg: Heyer et al. 1997
Probleme der sozialen Integration haben wie überall Schüler/innen mit aggressivem bzw. schwierigem Verhalten; ihre Integration im Unterricht ist jedoch möglich.	Dumke/ Krieger 1992; Preuss-Lausitz/ Textor 2006
Die Schonraum-These für die Schule mit dem Förderschwerpunkt Lernen wird widerlegt sowie Beschämung und Stigmatisierung aufgrund des Sonderschulstatus nachgewiesen.	Schumann 2007
Die geringe soziale Partizipation von Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf ist nicht durch ihr Stigma bedingt, sondern weil sie über weniger soziale Kompetenzen verfügen, weniger prosoziales Verhalten zeigen können.	Schwab 2014 (Ö)
<i>Abweichende Ergebnisse:</i> Entgegen der gut ausgestatteten Modellversuche der 80er und 90er-Jahre gibt es im schulischen Alltag abweichende Resultate: Risiko für soziale Isolation ist für Schüler/innen mit Förderbedarf in Integrationsklassen dreimal höher als für Schüler/innen ohne. Leistungsrelevante Eigenschaften von Schüler/innen und Erwartungshaltung von Lehrer/innen haben entscheidenden (negativen) Einfluss auf die soziale Integration.	Huber 2008; Huber 2009
<b>Klassenklima und Fremd-/ Selbstbilder</b>	
...ist in integrativen Klassen signifikant günstiger Selbstbild von Schüler/innen mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung siehe	Preuss-Lausitz 1997c
Nichtbehinderte Schüler/innen in Integrationsklassen fühlen sich wohler als Schüler/innen in parallelen Regelklassen.	Feyerer 1998; Preuss-Lausitz 1997c
Gemeinsamer Unterricht fördert soziale Kompetenzen wie z.B. die Akzeptanz von Anderssein.	Preuss-Lausitz 1998; Baur et al. 1996
<b>Integrationsspezifische Organisation und Ausstattung</b>	
Als günstige Rahmenbedingungen werden genannt: Klassengrößen bis max. 24 bei nicht mehr als 2–3 Schüler/innen mit – möglichst unterschiedlichem – Förderbedarf, nicht mehr als 1–2 Kinder mit aggressivem Verhalten, ein ausgewogenes Geschlechterverhältnis und eine ganze bzw. teilweise Doppelbesetzung (in Sek I mind. 70%)	Maikowski 1993 und Modellversuche
<b>Lehrerkompetenz</b>	
Teamfähigkeit ist die zentrale Lehrerkompetenz im	Reiser et al. 1984; Kreie

gemeinsamen Unterricht. Alle Studien und Praxisberichte belegen, dass sich Lehrer/innen durch eine Zweitkraft sowohl entlastet als auch belastet fühlen. Der Unterricht wird komplexer, kritisierbarer, differenzierbarer und befriedigender.	1985; Wocken/ Antor 1987; Zielke 1990
Die zeitliche Belastung wird als hoch bei gleichzeitiger gewachsener Berufszufriedenheit eingeschätzt.	Preuss-Lausitz 1997a
Einstellungen zur Inklusion von Lehrer/innen und Eltern sowie von Lehramtstudierenden	Merz-Atalik 2001; Kopp 2009; Heyl et al. 2013
<b>Akzeptanz bei Eltern</b>	
Gemeinsamer Unterricht wird bei Eltern von Kindern mit und ohne Förderbedarf stark akzeptiert; die Akzeptanz steigt mit zunehmender Dauer; Elterzufriedenheit wächst mit zunehmender Erfahrung.	Munder in: Projektgruppe 1988; Wocken/ Antor 1987; Feuser/ Meyer 1986; Dumke/ Schäfer 1987; Preuss-Lausitz 1997b; Deppe-Wolfinger et al. 1991
<b>Grenzfragen der Integration/ Inklusion</b>	
Die Gründe, die in wenigen Fällen zum Abbruch einer integrativen Beschulung führten, lagen in der Regel an Kommunikationsproblemen zwischen Lehrer/innen oder zwischen Lehrer/innen und Eltern, bzw. in unterschiedlichen Faktoren der Integrationsfähigkeit der Schule begründet.	Sander 1998  Reiser et al. 1998
<b>Finanzierung</b>	
Die Kosten sind im Vergleich integrative versus Sonderbeschulung, wenn alle Faktoren einbezogen werden (Personal, Beförderung, Verwaltung, Betrieb), in etwa gleich.	Preuss-Lausitz 2000; Klemm 2009

gez. Dr. Wolfhard Schweiker, ptz