

Kurt Ruf

Integrieren oder aussondern?

Möglichkeiten, Grenzen und Ziele der Integration Behinderter

Nach der Veröffentlichung der Empfehlungen des Deutschen Bildungsrats „Zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher“ im Oktober 1973 spielte die Frage der Integration von Behinderten in der pädagogischen Diskussion eine bedeutende Rolle und stellte die Existenzberechtigung von „Sonderschulen“ immer wieder neu zur Disposition. Unklar bleibt in allen Diskussionen leider in der Regel die Definition des Begriffs „Integration“, der einmal als Zielvorstellung im Sinn einer „sozialen Integration“, die möglichst früh erreicht sein soll, oder als „pädagogische Integration“ im Sinn eines „gemeinsamen Lernens“ verstanden wird.

Integrierter oder getrennter Unterricht bei behinderten Schülern

Marten Söder stellt hierzu fest, daß „Integration in der Schule“ unberechtigterweise als gleichbedeutend mit „Integration in die Gesellschaft“ dargestellt wird. „Schule“ ist aber nicht gleichbedeutend mit „Gesellschaft“, sondern eine Institution, welche die Aufgabe hat, Schüler auf ihre spätere Rolle als Erwachsener in der Gesellschaft vorzubereiten. Diese aber ist hoch spezialisiert und differenziert, enthält Interessenkonflikte zwischen den verschiedenen Gruppen und bildet keine natürliche „Gesamtheit“, in die Behinderte in jedem Fall durch „gemeinsames Lernen“ hineinwachsen könnten. Vielmehr ist ihr Leben oft durch ihre Rolle „als unproduktiver, passiver Konsument“ gekennzeichnet; die Abtrennung vom Arbeitsleben und familiären Leben ist die eigentliche Grundlage der Isolation der Behinderten in der Gesellschaft, die oft nur durch eine besonders gute hoch spezialisierte Sondereausbildung in Sonderschulen und Rehabilitationseinrichtungen durchbrochen werden kann.

Vertreter des Integrationsgedankens, vor allem Elterninstitutionen, gehen davon aus, daß bei einer gemeinsamen Erziehung von Behinderten und Nichtbehinderten die sozialen und kognitiven Fähigkeiten „durch den zwanglosen und regelmäßigen Kontakt mit gesunden Kindern ungleich stärker gefördert werden können, als dies in Einrichtungen für nur behinderte Kinder möglich wäre. Sie lernen bereits in der Schule, sich mit der Welt der Gesunden ausein-

anderzusetzen und benötigte Hilfen als selbstverständlich anzunehmen. Die nichtbehinderten Kinder haben ihrerseits Gelegenheit, im Bereich des sozialen Lernens Lernprozesse zu erleben, die sie zu vorurteilsfreiem Sozialverhalten befähigen und dazu erziehen, ganz selbstverständlich mit Alterskameraden zusammenzuleben und umzugehen, die ihrer Unterstützung und Rücksichtnahme bedürfen“ (Elternverein „Gemeinsam Lernen“).

Der Deutsche Bildungsrat versteht in seiner Empfehlung Integration als eine „weitmöglich gemeinsame Unterrichtung von Behinderten und Nichtbehinderten“ und schlägt für behinderte Kinder, für die eine gemeinsame Unterrichtung nicht sinnvoll erscheint, soziale Kontakte mit Nichtbehinderten vor. Der Deutsche Bildungsrat stellt weiter fest, daß die Integration der Behinderten in die Gesellschaft leichter erreicht werden kann, wenn die Isolations- und Selektionstendenzen im Schulwesen durch die Gemeinsamkeit im Lehren und Lernen überwunden und damit die Gefahr der „Desintegration“ Behinderter im Erwachsenenleben gemindert werden kann.

Diese Auffassungen des Deutschen Bildungsrats werden von vielen Verfechtern des Integrationsgedankens als eindeutige Absage an das System von Sonderschulen verstanden, obwohl in den Empfehlungen im Rahmen eines differenzierten Systems von Fördereinrichtungen für Behinderte neben einer gemeinsamen Unterrichtung von behinderten und nichtbehinderten Kindern eine teilweise gemeinsame Unterrichtung, verbunden mit einer parallel durchgeführten separaten Unterrichtung, und auch eine getrennte Unterrichtung behinderter Kinder in Sondereinrichtungen als unerlässlich gefordert wird.

Modellversuche zur Integration Behinderter

Adrian Kniel hat in einer sehr gründlichen Zusammenfassung von wissenschaftlichen Untersuchungen, Modellversuchen und Experimenten in den USA, Schweden und zum Teil in der Bundesrepublik für lernbehinderte Schüler – die immerhin mehr als 80 Prozent aller Schüler in Sonderschulen ausmachen – versucht darzulegen, ob Schulen für Lernbehinderte überhaupt noch erforderlich sind und welche Alternativen sich anbieten.

Kniel geht in seinen Ausführungen davon aus, daß Schulen für Lernbehinderte so strukturiert sein sollten, daß sie den Lernvoraussetzungen lernbehinderter Kinder besonders entgegenkommen und positive Voraussetzungen auf deren Leistungs- und Sozialverhalten schaffen. Er prüft anhand der wissenschaftlichen Untersuchungen auch, ob die Sonderschulen diese Bedingungen erfüllen und eine Desintegration lernbehinderter Schüler in Sonderschulen eine Berechtigung hat. Ausgangspunkt dieser Überlegungen sind folgende Annahmen:

1. Unterricht in homogenen Leistungsgruppen der Schulen für Lernbehinderte führt zu besseren Leistungsergebnissen als Unterricht in heterogenen Leistungsgruppen.

2. Verringerte Klassenfrequenzen, wie sie in Lernbehindertenschulen gegeben sind, ermöglichen eine stärkere Individualisierung und Differenzierung des Unterrichts.

3. In Sonderschulen unterrichten besonders qualifizierte Lehrer.

4. Die Lerninhalte an Sonderschulen werden von Curricula bestimmt, die dem reduzierten Lerntempo von Lernbehinderten entgegenkommen und einen starken praktischen Lebensbezug enthalten.

5. In Lernbehindertenschulen wird nach besonderen Unterrichtsmethoden gelehrt, die allgemeinpädagogische Prinzipien akzentuieren und eine optimale Anpassung zwischen Lernvoraussetzungen der Schüler und Unterrichtsschritten ermöglichen.

6. In Lernbehindertenschulen werden in starkem Maß selbst entwickelte oder von dem Lehrmittelmarkt ausgewählte Unterrichtsmittel eingesetzt, die dem Bedürfnis der Schüler nach Anschaulichkeit des Lehrstoffs Rechnung tragen.

Als Ergebnis von mehr als 37 empirischen Untersuchungen stellt Kniel für den Leistungsaspekt folgendes fest:

1. In verschiedenen Ländern, darunter auch in der Bundesrepublik, zeigte sich bei 24 Untersuchungen nur in zwei Untersuchungen ein Leistungsvorteil der in Sonderklassen geförderten Kinder in mehreren Fächern. In der einen Untersuchung war das Ergebnis jedoch statistisch nicht abgesichert und in der anderen von der Stärke des Effekts her bedeutungslos. Damit kann nach seiner Meinung von einem Leistungsvorteil der Unterrichtung lernbehinderter Kinder in Sonderklassen keine Rede sein.

2. In sämtlichen anderen ausgewerteten Untersuchungen waren alle Schulleistungen intelligenzäquivalenter lernbehinderter Kinder, die in regulären Klassen unterrichtet wurden, signifikant besser, gleich oder in einzelnen Fächern besser als die von Vergleichsgruppen in Sonderschulklassen. In zwei Untersuchungen waren lernbehinderte Kinder in regulären Klassen in einzelnen Fächern besser, in anderen Fächern ergab sich eine Überlegenheit der Kinder in Sonderschulklassen.

3. Der Leistungsgleichstand oder die Leistungsüberlegenheit lernbehinderter Kinder, die in regulären Klassen unterrichtet wurden, erstreckte sich auf alle kognitiven Fertigkeiten (Lesen, Rechnen, Rechtschreiben, Wortschatz), die als schulische Kernfächer gelten. Auch die Intelligenzentwicklung war in regulären Klassen positiver oder entsprach der Entwicklung in Sonderklassen.

4. Diese Auswirkungen zeigten sich unabhängig vom Alter der Versuchspersonen und von der Untersuchungsdauer, die sich von einem Schuljahr bis auf Längsschnittuntersuchungen über fünf und mehr Jahre erstreckte. Ferner ergab

sich eine Übereinstimmung der Ergebnisse unabhängig von dem Land, in dem die Untersuchung durchgeführt wurde, und dem Zeitpunkt der Untersuchung, der von den 30er Jahren bis zu den 70er Jahren unseres Jahrhunderts streute.

5. Wechselwirkungen zwischen der Intelligenzhöhe und dem Unterrichtserfolg in Sonderschulklassen bzw. regulären Klassen wurden leider nur in wenigen Untersuchungen analysiert und brachten kein eindeutiges Ergebnis. Auf der Basis der vorliegenden Untersuchungen läßt sich deshalb kein Intelligenzgrenzwert ausmachen, von dem ab eine Förderung in Regel- oder Sonderklassen eine positive Leistungsentwicklung verspricht.

Im Bereich der sozialen und emotionalen Entwicklung ist bei der Auswertung von ca. 41 Untersuchungen festzustellen:

1. Die soziale Reife lernbehinderter Kinder in Sonder- bzw. regulären Klassen unterscheidet sich nicht.

2. Die Persönlichkeitsentwicklung lernbehinderter Kinder und deren allgemeines Selbstwertgefühl ist als Folge des Sonderschulklassenbesuchs nicht positiver als das von lernbehinderten Kindern in regulären Klassen.

3. Die Einschätzung der eigenen Leistungsfähigkeit wird dagegen durch den Sonderschulklassenbesuch positiv beeinflusst.

4. Unterricht in Sonder- bzw. regulären Klassen hat keine unterschiedlichen Folgen für die Stärke der Leistungsmotivation oder die Höhe des Anspruchsniveaus, während bezüglich der Furcht vor Mißerfolg in den Einzeluntersuchungen unterschiedliche Ergebnisse vorliegen (günstiger in Sonderklassen).

5. Auch die Ängstlichkeit lernbehinderter Kinder unterscheidet sich nach den vorliegenden Untersuchungen als Folge von Unterricht in Sonder- bzw. Regelklassen nicht.

6. Die Überweisung in Sonderklassen scheint die Kontakthäufigkeit mit gleichaltrigen Regelschülern in städtischen Gebieten zu vermindern, nicht jedoch in ländlichen Gebieten. Hier treten allerdings als Folge der Überweisung in Sonderklassen vermehrt Interaktionen mit jüngeren Kindern auf.

Situation lernbehinderter Schüler in der Sonderschule

Selbst wenn man weiß, daß die zitierten Untersuchungsergebnisse vorsichtig zu interpretieren sind, da sie größtenteils aus den USA und aus Schweden stammen und der Personenkreis der sogenannten „Lernbehinderten“ dort mit den „Lernbehinderten“ der Bundesrepublik keineswegs identisch ist, die Parallelisierung von Untersuchungsgruppen oft ungenau oder falsch ist und die Lernbedingungen in der Regel sehr unterschiedlich sind, muß man nach den Ursachen dieses relativ schlechten Abschneidens der Schulen für Lernbehinderte suchen und prüfen, worin die Gründe für eine mangelnde Effizienz des Sonder-

unterrichts zu finden sind und wie diese Situation verbessert werden kann oder ob eine Teilintegration lernbehinderter Schüler bzw. die volle Integration tatsächlich bessere Ergebnisse für die Schüler im Hinblick auf die angestrebte gesellschaftliche Integration bringen kann.

Als ein wichtiges und gesichertes Untersuchungsergebnis kann u. a. gesehen werden, daß lernbehinderte Kinder in regulären Klassen und in teilintegrierten Klassen häufig isolierte Außenseiter sind und bleiben und damit ihre soziale Integration in hohem Maß gefährdet ist. Gleiche oder teilweise bessere Leistungen in den regulären Klassen dürfen über diese Tatsachen nicht hinwegtäuschen, müssen jedoch die Sonderschulen veranlassen, die Gründe für diese Situation herauszufinden und um eine Verbesserung bemüht zu sein. Ein Teil der Bedingungen, die theoretisch Sonderschulen auszeichnen sollen (kleinere Klassen, homogenere Leistungsgruppen, Differenzierung und Individualisierung, spezielle Methoden, spezielle Lehr- und Lernmittel u. a.) scheint entweder nicht oder nur unvollkommen gegeben zu sein, oder die Leistungsanforderungen an die Schüler der Sonderschulen sind so niedrig gehalten und die Lernmotivation ist so gering entwickelt, daß die Unterrichtsergebnisse nicht mehr den Erwartungen, die an Sonderschulen gestellt werden, entsprechen.

Möglicherweise geht auch den Schulen für Lernbehinderte der Blick für die pädagogische Realität in dem Maß verloren, in dem sie sich von den Lernzielen und Lerninhalten der Regelschulen entfernen. Ständige Kontakte zu Regelschulen, die Organisation gemeinsamer Veranstaltungen, und dies nicht nur bei der Organisation von Bundesjugendspielen und Schulfesten, sondern auch im Rahmen von regulären Unterrichtsveranstaltungen in Lernbereichen, die für lernbehinderte Schüler leistungsrelevant sind wie Sport, Hauswirtschaft, Werken, Musik und ähnliches sind nicht nur erwünscht, sondern unerlässlich.

Die Frage, inwieweit behinderte Kinder gemeinsam mit nichtbehinderten Kindern unterrichtet werden können oder inwieweit für sie Sonderschulen notwendig sind, darf nicht unter dem Gesichtspunkt ideologischer Überlegungen entschieden werden. Grundsätzlich sollte gelten, daß für Behinderte die Schulform die geeignetste ist, die sie am besten für das Leben in der Gemeinschaft mit Nichtbehinderten befähigt; das kann in vielen Fällen – unter bestimmten Bedingungen – durchaus die Regelschule sein, oft aber ist es allein die Sonderschule, welche die entsprechenden Lernvoraussetzungen bietet.

Probleme einer gemeinsamen Unterrichtung von behinderten und nichtbehinderten Schülern

Gemeinsam lernen heißt nach H. Bach, daß mehrere Personen mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen (Geschlecht, Alter, Religion, soziale Herkunft,

körperliche, geistige Ausstattung) bestimmte Veränderungsprozesse bezüglich ihrer Erlebens- und Verhaltensdisposition miteinander vollziehen. So kann soziales Verhalten wie Verständnis für Probleme anderer Menschen, angemessener Umgang miteinander, Gewährung notwendiger Hilfe und Bereitschaft, sich helfen zu lassen, nur in Gemeinsamkeit – auch von Behinderten und Nichtbehinderten – erworben werden.

Gemeinsames Lernen im kognitiven und motorischen Bereich ist immer an bestimmte Ebenen gemeinsamer Voraussetzungen im Rahmen der geistigen und körperlichen Möglichkeiten und Fähigkeiten, Kenntnis- und Erfahrungsstand, Lern- und Unterrichtsformen und Interessen gebunden, wenn es nicht zu Überforderungen oder Unterforderungen auf der einen oder anderen Seite kommen soll. Zwar kann die Schule durch differenzierte Unterrichtspläne und Unterrichtsgestaltung, kleinere Klassen, besseren Ausbildungsstand der Lehrer, entsprechende Lehr- und Lernmittel u. a. ein gemeinsames Lernen erleichtern, doch werden diesen Bemühungen durch Art und Umfang der Behinderung und entsprechende Berücksichtigung im Unterricht enge Grenzen gesetzt.

Wer gemeinsames Lernen nicht um des Prinzips willen, sondern um der Förderung behinderter Kinder willen erstrebt, darf eine gewisse Spannbreite an Lernvoraussetzungen in einer Klasse (geistige Fähigkeiten, Entwicklungsstand, Art und Grad der Behinderung) als Grundbedingung für ein gemeinsames Lernen nicht überschreiten. Anderenfalls kommt es zu einer rein „physischen Integration“, zu einer Mischung von Behinderten und Nichtbehinderten, zu einem nebeneinander Lernen statt zu einem gemeinsamen Lernen, möglicherweise auch zu gegenseitigem Stören im Unterricht, zu einer Reduzierung individueller Hilfen für Behinderte und auch zur Leistungsminderung für Nichtbehinderte.

Die Vertreter des Integrationsgedankens sind überwiegend der Auffassung, daß alle Behinderten auch gemeinsam unterrichtet werden können, soweit dies nicht durch schwerwiegende Verhaltensbeeinträchtigungen erschwert oder verhindert wird.

In diesem Zusammenhang wird immer wieder auf den von der Aktion Sonnenschein (Hellbrügge) in München getragenen Modellversuch hingewiesen, in dem Behinderte unterschiedlicher Behinderungsformen und Nichtbehinderte – nach vorangegangenem gemeinsamen Besuch eines Montessori-Kindergartens – gemeinsam unterrichtet werden. Obwohl diese Schule unter besonders günstigen materiellen und personellen Voraussetzungen arbeitet, befinden sich nach mehr als achtjähriger Laufzeit des Modellversuchs nur besonders ausgewählte integrierbar erscheinende behinderte Kinder (je drei bis vier in der Klasse) in einer Grundschulklasse; für Kinder mit langsamer Lernfähigkeit und für solche mit Intelligenzdefiziten wurden daneben besondere Klassen eingerichtet, so daß es im Rahmen des Modellversuchs neben den sogenannten Integrationsklassen auch Klassen für Lernbehinderte und geistig Behinderte gibt; verhaltensgestörte

Kinder werden in der Regel den Lernbehindertenklassen zugewiesen, weil diese in den Integrationsklassen nicht tragbar erscheinen.

Nach allen bisher vorliegenden Erfahrungen mit Modellversuchen in der Bundesrepublik ist die Unterrichtung von intelligenten körperbehinderten Kindern mit nichtbehinderten am unproblematischsten, wenn die baulichen Voraussetzungen wie Fahrstühle, schiefe Ebenen, sanitäre Einrichtungen usw. gegeben sind und Beeinträchtigungen des Sprechvermögens oder der Schreibfähigkeit durch Hilfsmittel kompensiert bzw. durch zusätzliche pädagogische Förderung aufgefangen werden können. Das alles erfordert im Grunde keine besondere Pädagogik – abgesehen von unterstützender Beratung –, sondern im wesentlichen nur Hilfen personeller, organisatorischer oder technischer Art. So können bei schriftlichen Arbeiten die Arbeitszeit verlängert, das Geschriebene durch einen gesprochenen Beitrag zum Unterricht ersetzt und technische Mittel wie Tonbandgerät, elektrische Schreibmaschine etc. eingesetzt werden.

Sonderschulen sind unabdingbar notwendig für körperbehinderte Kinder, die zusätzlich lern- oder geistig behindert sind, die umfänglicher therapeutischer Hilfen bedürfen, deren Pflegebedürftigkeit die Teilnahme am Regelunterricht erheblich beeinträchtigt, die aufgrund ihrer Körperbehinderung auf ein großes Maß an Einzelunterricht angewiesen sind oder deren Persönlichkeitsentwicklung bei einer gemeinsamen Unterrichtung mit Nichtbehinderten durch Frustration und Minderwertigkeitskomplexe Schaden nehmen kann. Das alles gilt auch für die Integration von blinden, gehörlosen, schwerhörigen und sehbehinderten Schülern in die Regelschulen bzw. für ihre Aufnahme in eine entsprechende Sonderschule.

Entwicklungen in der Bundesrepublik und in Europa

In diesem Zusammenhang ist auf die Entwicklungen in europäischen Schulen hinzuweisen, wo vor allem die skandinavischen Länder neben dem Ausbau von Sonderschulen für Schwerbehinderte verstärkt auf integrative Lösungen hinarbeiten und Italien seit 1978 auf Sondereinrichtungen grundsätzlich völlig verzichtet. Nach einem Bericht von Fröhlich über die Teilnahme an einem Seminar in Florenz wurden dort alle Spezialeinrichtungen (auch Sonderschulen) geschlossen und sämtliche Behinderte in bestehende Regelschulen integriert. Das bedeutet, daß alle behinderten Kinder die für ihren Wohnbereich zuständige Schule besuchen und dort nur dann von einem „zonalen Ambulatorium“ (Mediziner, Psychologen, Pädagogen) betreut werden, wenn die Schule mit behinderungsspezifischen Problemen nicht mehr fertig zu werden droht.

Das oft als Vorbild zitierte italienische Experiment wird von den Fachleuten aus Italien selbst teilweise äußerst kritisch beurteilt, da die ersten Erfahrungen

zeigen, daß zwar scheinbar die soziale Integration erleichtert wird, die Eingliederung in die Arbeitswelt aber nicht verbessert werden konnte und die erzwungene Integration vornehmlich auf Kosten der Leistungen des Regelschulsystems erfolgte. Erschwert wird diese „Vollintegration“ durch den völligen Verzicht auf ausgebildetes sonderpädagogisches Personal wie Therapeuten, Sondererzieher und Sonderschullehrer.

Das italienische Experiment gibt uns deutliche Hinweise auf den engen Zusammenhang zwischen Integration und Leistungsniveau der Regelschulen. Wenn z. B. behinderte Schüler in Grund- und Hauptschulen integriert werden sollen, haben sie dort den gleichen Anspruch auf Erziehung und Bildung wie nicht-behinderte Schüler, d. h. entsprechend dem in der Regel erheblich höheren Erziehungsbedarf der Behinderten ist ihnen ein entsprechend hoher Anteil an Lehrerstunden und therapeutischen Hilfen zur Verfügung zu stellen und der Unterricht so zu organisieren, daß der Anteil am gemeinsamen Unterricht ein gemeinsames Lernen noch erlaubt. Werfen schon die Kurs- und Niveaudifferenzierungen in Gesamtschulen und die Kursdifferenzierung z. B. in Hauptschulen vielfältige Probleme im Hinblick auf die Unterrichtsorganisation und die sozialen Beziehungen der Schüler untereinander auf, um wieviel mehr werden diese Schwierigkeiten bei der Einbeziehung einer in Leistung, Fähigkeit und Behinderungsgrad relativ heterogenen Gruppe von Behinderten potenziert.

Nicht nur der Behinderte, sondern auch der Nichtbehinderte hat einen Anspruch auf angemessene schulische Förderung; auf Organisationsstrukturen, die für die eine oder andere Gruppe diesen Förderanspruch erschweren, sollte nach Möglichkeit verzichtet werden, ohne die unbestrittene Notwendigkeit der Integration der Behinderten in die Gesellschaft zu vernachlässigen. Eine absolute Lösung des Alles oder Nichts oder, anders ausgedrückt, der völligen Desintegration aller Behinderten in Sonderschulen oder der völligen Integration aller Behinderten in Regelschulen scheint hier nicht hilfreich zu sein, weil diese Frage immer nur individuell entschieden werden darf.

Unter Berücksichtigung des Grundsatzes „soviel Integration wie möglich – soviel besondere Förderung wie nötig“ sind behinderte Schüler nur dann in Sonderschulen aufzunehmen, wenn eine Förderung in der Regelschule trotz besonderer Hilfen nicht möglich ist. Das bedeutet für die Schulpraxis, daß alle Regelschulen auch besondere Hilfen anzubieten haben, z. B. in Form von Stütz- und Liftkursen, innerer Differenzierung, gegebenenfalls Einzelunterricht und beratender Hilfe durch Sonderschullehrer und schulpsychologische Dienste sowie durch Schaffung der notwendigen räumlichen und sachlichen Voraussetzungen. Nur dann, wenn diese besonderen Hilfen nicht zu dem gewünschten Erfolg führen oder wenn aufgrund der diagnostischen Ergebnisse von vornherein feststeht, daß auch mit solchen Hilfen eine Förderung in der Regelschule nicht erfolgreich sein wird, ist die Aufnahme in eine Sonderschule berechtigt.

Es muß hierbei beachtet werden, daß die ständig sich verändernde Situation z. B. der Grundschule durch Senkung der Klassenfrequenzen, Verbesserung der curricularen Situation, Veränderungen der Lehrerbildung, Bereitstellung von Förderstunden u. a. es ermöglicht, Kinder in der Regelschule zu behalten und angemessen zu fördern, die aufgrund ihrer oft milieubedingten schwachen Schulleistungen früher zur Aufnahme in die Sonderschule gemeldet wurden. Je mehr sich die Lernvoraussetzungen der Grundschule auch weiterhin verbessern, desto weniger Schüler müssen die Schule für Lernbehinderte besuchen.

Konsequenzen für die weitere schulische Entwicklung

Da es das Ziel der Schule ist, die bestmögliche Erziehung und Unterrichtung aller Kinder und Jugendlichen zu gewährleisten, ist es Aufgabe aller Regelschulen, dafür zu sorgen, daß das Entstehen von Behinderungen in der Schule vermieden wird, daß von Behinderung bedrohte Kinder soweit wie möglich behutsam gefördert werden und daß auch Behinderte und Nichtbehinderte, falls dies möglich ist, gemeinsam unterrichtet und erzogen werden. Für behinderte Kinder und Jugendliche, die zeitweilig oder auf Dauer einer umfänglichen speziellen Förderung und Therapie bedürfen, sind Sonderschulen anzubieten. Für diese Kinder und Jugendlichen ist darauf zu achten:

1. Daß eine Isolation soweit wie möglich vermieden wird; deshalb sind Sonderschulen in Schulzentren einzubeziehen.

2. Daß Kooperation und Teilintegration als Voraussetzung für soziales Lernen angestrebt wird. Von diesen Bemühungen darf keine Behindertengruppe ausgeschlossen werden.

3. Daß durch die Ausstattung der Sonderschulen – vor allem mit sonderpädagogischem Personal – eine deutlich spürbare Anhebung des Leistungsniveaus ermöglicht wird. So können z. B. Schulen für Lernbehinderte mit Klassenfrequenzen von 20 und mehr Schülern bei einer sich ständig verschlechternden Begabungsstruktur dieser Schüler kaum bessere Leistungen erzielen als Grundschulklassen mit 15 und noch weniger Schülern. Das gleiche gilt für Schulen für geistig Behinderte mit Klassenfrequenzen von zehn und mehr Schülern und einem Lehreranteil von nur 30 Prozent des Gesamtpersonals und noch weniger. Fachleute halten deshalb eine Schüler-Lehrer-Relation in Schulen für Lernbehinderte von acht zu eins und in den anderen Sonderschulen von vier zu eins für erforderlich, unabhängig von dem darüber hinaus notwendigen sozialpädagogischen und therapeutischen Personal.

4. Daß Sonderschulen ihren Unterricht so gestalten, daß sie den individuellen Bedürfnissen der einzelnen Schüler im Hinblick auf ihre Behinderung, Intelligenz, Leistungsvermögen und ihre soziale Situation in vollem Umfang Rech-

nung tragen und damit auch Behinderten eine angemessene schulische Leistung ermöglichen.

Um das Entstehen von Behinderungen in Regelschulen zu vermeiden, ist es erforderlich, daß in den Studiengängen aller Lehrer, insbesondere der Grundschullehrer, sonderpädagogische Studieninhalte Berücksichtigung finden. Ferner müssen die Fördermaßnahmen für gestörte und von Behinderung bedrohte Schüler an den Regelschulen ausgebaut werden, besonders die Förderung im Rahmen der „inneren Differenzierung“ und des Förderunterrichts, in dem die Kinder mit Ausfällen in einzelnen Fächern aufgenommen werden können. Hierzu gehört auch der Ausbau der Fördermaßnahmen für verhaltensgestörte Schüler durch Sonderschullehrer mit der Qualifikation Verhaltensbehindertenpädagogik.

Zusammenfassend ist festzustellen:

1. Die gesellschaftliche Integration aller Behinderten ist Ziel sämtlicher Bemühungen um schulische Förderung Behinderter.

2. Eine gemeinsame Unterrichtung und Erziehung behinderter und nichtbehinderter Kinder kann in der Regel das Erreichen dieses Ziels erleichtern. Deshalb haben alle Bemühungen zur gemeinsamen Unterrichtung und Erziehung Behinderter und Nichtbehinderter Priorität. In Modellversuchen sind die notwendigen Voraussetzungen zu prüfen.

3. Nicht für alle behinderten Kinder ist eine gemeinsame Unterrichtung und Erziehung mit Nichtbehinderten möglich. Je nach Art und Grad der Behinderung, der Intelligenz, der Leistungsfähigkeit und der zusätzlichen therapeutischen und sonderpädagogischen Fördernotwendigkeiten kann gemeinsamer Unterricht den Bildungserfolg auch gefährden und die gesellschaftliche Integration erschweren. Für diese Schüler sind Sonderschulen – in enger Kooperation mit Regelschulen – die beste Hilfe.

Literatur: H. Bach, Integrierung oder Isolierung der Sonderschulen?, in: Sonderpädagogik 1971, H. 1, 14–21; *Handbuch der Sonderpädagogik*, Bd. 9: Sonderpädagogik an allgemeinen Schulen (Berlin 1978); R. Hagelgans, F. Selbmann, Ein Beitrag zur Integration von Grenzfällen zwischen Sonderschule und Gesamtschule, in: Zschr. f. Heilpädagogik 1976, H. 2, 61–71; A. Kniel, W. Topsch, Die Problematik der negativen Auslese, in: Die Grundschule 1973, 243–245; A. Kniel, Die Schule für Lernbehinderte und ihre Alternativen. Schulische und soziale Integration Behinderter, Bd. 2 (Rheinstetten 1979); ders., Schulische Integration als eine Voraussetzung für den Abbau von Vorurteilen gegenüber Behinderten, in: Behinderte inmitten oder am Rand der Gesellschaft (Berlin 1975); J. Muth, Lernbehinderte Kinder in der Grundschule – Aussonderung oder Integration?, in: Die Grundschule 1973, 231–236; ders., Möglichkeiten und Grenzen schulischer Integration behinderter Kinder, in: Zschr. f. Heilpädagogik 1973, H. 4, 262–272; ders., Organisationsformen für den gemeinsamen Unterricht von behinderten und nichtbehinderten Schülern, in: Neue deutsche Schule 1975, H. 4, 61–63; A. Reinartz, Lernschwache Kinder in der Grundschule – Integration oder Aussonderung?, in: Die Grundschule 1973, 29–33; A. Sander, Integrative Förderung behinderter Kinder in der Sonderschule, in: Die Grundschule 1973, 34–44; H. Schrader, Integration der Sonderschüler als Auftrag der Rehabilitation, in: Vierteljahresschr. f. Heilpädagogik 1973, H. 3, 294–296; J. R. Schulteis, Integration. Erziehungswissenschaftliche und heilpädagogische Aspekte, in: Zschr. f. Heilpädagogik 1974, H. 9, 563–575; M. Söder, Soziale Integration und berufliche Eingliederung von Behinderten, in: Zschr. f. Heilpädagogik 1980, H. 6, 361–370.