

**Datler W.,  
Dr., Univ. Doz.  
Steinhardt  
Kornelia, Mag.**

*Zu den Autoren:*

*Univ.-Doz. Dr. Wilfried Datler, Leiter der  
Arbeitsgruppe für Sonder- und Heilpädagogik  
am Institut für Erziehungswissenschaften  
der Universität Wien, Garnison-  
gasse 3/8, 1096 Wien*

*Mag. Kornelia Steinhardt, Vertragsassistentin  
am Institut für Erziehungswissenschaften  
der Universität Wien, Arbeits-  
gruppe für Sonder- und Heilpädagogik  
und Abteilung für Schulpädagogik, Gar-  
nison-gasse 3, 1096 Wien*

**Schulische Integration und Interaktions-  
forschung:**

**Ein Plädoyer für differenzierte Analysen  
und Verlaufsstudien**

In den letzten Jahren fielen in Österreich wesentliche legislative Entscheidungen, welche die schulische Integration von behinderten oder von Behinderung bedrohten Kindern betreffen: Mit der 15. SchOG-Novelle (1993) wurde die schulische Integration von Kindern mit "sonderpädagogischem Förderbedarf" im Bereich der Volksschule beschlossen; mit der 17. SchOG-Novelle (1996) wurde die Integration von behinderten Kindern im Bereich der Sekundarstufe gesetzlich geregelt; und 1996 wurden überdies die Richtlinien erlassen, nach denen sonderpädagogischer Förderbedarf ausgemacht und dementsprechende Hilfestellungen eingeleitet werden sollen.

Dem Zustandekommen dieser Gesetze gingen viele Diskussionen voraus, die um die Frage kreisten, ob schulische Integration überhaupt sinnvoll bzw. möglich ist und ob die schulische Integration von Behinderten gesetzlich überhaupt verankert werden soll. Viele Diskussionsbeiträge waren daher auf Grundsatzüberlegungen bezogen und nahelegender Weise von programmatischen Grundhaltungen geprägt - ging es doch über weite Strecken darum, zunächst einmal ein möglichst breit gehaltenes öffentliches Bewußtsein zu schaffen, das sich für die Realisierung von Integration und für die Etablierung entsprechender Rahmenbedingungen aussprach. Zahlreiche anthropologische und gesellschaftsethisch gehaltene Begründungsfiguren, viele Berichte über geglückte Integrationsversuche und die Darstellung von so manchen Integrationskonzepten wurden folglich unter diesem Gesichtspunkt publiziert und rezipiert (vgl. Datler 1987, Hug 1994, Severinski 1995).

Die Beschlußfassung über die oben erwähnten Gesetze und die vielen Innovationen, die der Schaffung dieser Gesetze vorausliefen, deuten nun darauf hin, daß die gesellschafts- und schulpolitische Grundsatzentscheidung *zugunsten* der schulischen Integration behinderter Kinder gefallen ist. Auch wenn Integrationsbefürworter auf markante Unzulänglichkeiten verweisen und Integrationsgegner die bisher eingetretenen Entwicklungen gerne rückgängig gemacht wissen wollen - insgesamt ist nicht davon auszugehen, daß der Prozeß der zunehmenden Integration behinderter Kinder in nächster Zeit umgekehrt werden könnte.

Dies eröffnet der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit dem Problembereich der schulischen Integration neue Möglichkeiten. Denn während sich viele Wissenschaftler bislang vor die Aufgabe gestellt sahen, schulische Integration zunächst einmal als sinnvoll realisierbare Innovation auszuweisen, eröffnen sich nun tendenziell neue For-

schungsspielräume, in denen sich Wissenschaftler - vom Legitimierungsdruck bisheriger Diskussionen etwas befreit - subtiler der Frage zuwenden können, in welcher Weise bestimmte Integrationsbemühungen das Erleben sowie die weitere Entwicklung von Kindern, Lehrern sowie Familienangehörigen beeinflussen.

Die Untersuchung dieser Fragestellung müßte dabei das Niveau jener Diskussionen übersteigen, in denen etwa gefragt wird: "Lernen behinderte und nichtbehinderte Kinder in Integrationsklassen mehr oder weniger als in herkömmlich geführten Klassenverbänden?" Denn Fragestellungen dieser Art sind aus zwei Gründen problematisch:

*Erstens* wird in dieser Fragestellung die problematische Grenzziehung zwischen Behinderten und Nichtbehinderten undifferenziert tradiert; und *zweitens* bedarf es zur Untersuchung dieser global gehaltenen Fragestellung eines Forschungsdesigns, das dem Forschungsdesign vieler pharmakologischer Untersuchungen ähnlich ist: Aus dem Vergleich der meßbaren Folgen der "Verabreichung der schulischen Situation: Integrationsklasse" und aus den meßbaren Folgen der "Verabreichung der schulischen Situation: herkömmliche Schulklasse" erhofft man sich dann beispielsweise Erkenntnisse darüber, welche Folgen integrative Bemühungen für behinderte und nichtbehinderte Kinder mit welchen statistisch angebbaren Wahrscheinlichkeiten haben (vgl. Wocken 1988). Unberücksichtigt bleibt dabei nur allzu schnell, daß die unverwechselbar einmaligen Erfahrungen, die Kinder (aber auch Lehrer und Eltern) in ihrer je einmaligen Situation in Zusammenhang mit Schule über Monate und Jahre hinweg machen, in keiner Weise mit den Portionen identisch beschaffener und exakt bemessener Substanzen verglichen werden können, deren Wirkungen in pharmakologischen Experimenten erforscht werden.

Deshalb wäre es angebracht, sich in Ergän-

zung zu differenzierteren, breit angelegten statistischen Untersuchungen, wie sie etwa Specht (1993) österreichweit durchgeführt hat, verstärkt um die Dokumentation und Analyse einzelner "Fälle" von integrativem Handeln zu bemühen. Dabei müßte allerdings auch das Niveau gängiger Fallberichte überstiegen werden. Denn so erlebnisnah und informativ diese Berichte mitunter gehalten sind - sie geben in der Regel nur ansatzweise Einblick in den komplexen Zusammenhang zwischen schulischen Interaktionsprozessen einerseits und der Entwicklung einzelner Kinder andererseits (vgl. z.B. Husinsky 1994). Dies hängt mit dreierlei zusammen:

1. In gängigen Fallberichten werden schulische Interaktionsprozesse nicht ausreichend dokumentiert: Sie werden im Regelfall nicht von unabhängigen Beobachtern festgehalten; sie werden in ihrer Stabilität bzw. Variabilität kaum über Jahre hinweg verfolgt; sie werden nur in Ausnahmefällen als Gruppenprozesse begriffen (vgl. Finger-Trescher 1994); sie werden zumeist nicht in ihrer Abhängigkeit vom je aktuellen schulischen sowie schulbürokratischen Gesamtgeschehen gesehen; und ihre Dokumentation fällt zumeist zu grob aus, als daß es möglich wäre, mikroanalytische Interaktionsstudien anzustellen.
2. Zugleich wird nicht detailliert genug beschrieben, wie sich Kinder oder Lehrer in diversen Einzelsituationen in ihrer Vielschichtigkeit und Vielgestaltigkeit verhalten. Dadurch wird es kaum möglich, von der Deskription des manifesten Verhaltens auf das latente Erleben von Kindern und Lehrern zu schließen und in subtiler Weise zu fragen, wie der Zusammenhang zwischen diesem latenten Erleben und dem jeweiligen schulischen Beziehungsgeschehen verstanden werden kann.
3. Wenn Interaktionsprozesse nicht detailliert genug beschrieben werden und wenn

das Erleben von Kindern und Lehrern nicht subtil genug erschlossen werden kann, so ist es auch nicht möglich, in differenzierter Weise dem Zusammenhang zwischen der Gestaltung der jeweiligen schulischen Rahmenbedingungen, der Entfaltung bestimmter Interaktionsprozesse und der Veränderung von psychischen (oder auch psychophysischen) Strukturen bei Kindern und Lehrern nachzugehen.

Die Untersuchung von solch komplexen Fragestellungen, in denen der Besonderheit des Einzelfallgeschehens ausreichend Rechnung getragen wird, steht aber an. Und eben deshalb plädieren wir dafür, die nächsten Jahre verstärkt für die Durchführung solcher Untersuchungen zu nützen. Dabei müßten Forschungsmethoden eingesetzt werden, die den skizzierten Fragestellungen entsprechen. Wir denken in diesem Zusammenhang beispielsweise an die Dokumentation schulischer Interaktionsprozesse, wie sie bei Oswald und Krappmann (1984) sowie Krappmann und Oswald (1983, 1985) nachgelesen werden kann; an die Methode zur Analyse psychischer Strukturveränderungen, wie sie Fischer (1989) im Bereich der Psychotherapieforschung eingesetzt hat; an die Methode zur Erfassung des subjektiven Erlebens körperbehinderter Kinder, wie sie Bittner und Thahammer (1989) vorgestellt haben; oder an die Methode der Dokumentation und Analyse von Eltern-Kind-Beziehungen, die am Tavistock-Center in London entwickelt wurde und demnächst in einem Projekt zur Ausbildung von Lehramtskandidaten Eingang finden wird (vgl. Diem, Datler und Steinhardt 1997). Die Arbeit mit solchen Forschungsmethoden läßt Ergebnisse erwarten, die dazu führen, daß

- das Verständnis der Bedeutung, die einzelne Integrationsprozesse für Kinder und Lehrer haben, vertieft
- und die Sensibilität für das Verstehen und folglich auch für die Gestaltung schulischer Beziehungsprozesse erhöht wird.

Überdies haben Mitarbeiter unseres Institutes in einem sozialpädagogischen Projekt gezeigt, daß der Einsatz solcher Dokumentations- und Analysemethoden mit der unmittelbaren Durchführung von begleitender Beratung verknüpft werden kann (vgl. Datler und Bogyi 1991).

Abschließend wollen wir festhalten, daß die hier skizzierten Fragestellungen freilich nur auf einen kleinen Ausschnitt des weiten Problemfeldes der schulischen Integration verweisen. Möchte man den Blick auf dieses Problemfeld weiten, so wäre es beispielsweise angezeigt,

- die Entscheidungsprozesse zu analysieren, die zur Ausgestaltung bestimmter Fördermaßnahmen und Integrationsbemühungen führen;
- der nahezu gänzlich unbearbeiteten Frage nachzugehen, wie (früh-)adoleszente Jugendliche bestimmte Formen der schulischen Integration erleben und beantworten;
- oder mikroanalytisch zu untersuchen, welches Gewicht bestimmten Formen der Kooperation zwischen Schule und angrenzenden Stütz- und Begleitsystemen für das Gelingen (oder aber auch Mißlingen) von entwicklungsfördernden Integrationsbemühungen beizumessen ist (man denke etwa an die Kooperation mit förderpädagogischen Zentren, dem schulpsychologischen Dienst u.ä.).

Vor allem wäre es aber angezeigt, den Zusammenhang zwischen familiärem Beziehungserleben und schulischen Förderprozessen verstärkt zu untersuchen. Dabei wäre die Untersuchung des Beziehungsdreieckes Schule-Eltern-Kind auszuweiten auf die vertiefte Arbeit an der Frage, wie sich die Beziehungen zwischen behinderten Kindern, ihren Eltern und ihren Geschwistern entfalten und verändern. Denn bevor Kinder mit Schule in Berührung kommen, haben sie über Jahre hinweg innerfamiliäre Beziehungserfahrungen gesammelt, die auch für

ihr Erleben von Schule von entscheidender Bedeutung sind.

In diesem Zusammenhang wäre verstärkt zu bearbeiten, wie Eltern - und insbesondere Mütter - den Umstand erleben, daß ihr Kind behindert ist und daß auch sie somit mit belastenden Entwicklungsschwierigkeiten konfrontiert sein werden (Jonas 1990). Und es müßte detaillierter untersucht werden, wie es solchen Eltern in der Folge dennoch gelingt, mit ihrem Kindern entwicklungsfördernde Beziehungen zu entfalten sowie stabile Bindungen aufzubauen.

Von jüngeren Untersuchungen zur frühen Entwicklung des Säuglings und Kleinkindes ausgehend wurden dazu in den letzten Jahren beispielsweise von Sarimski (1986, 1993) erste Studien veröffentlicht, die es in nächster Zeit freilich auszuweiten und zu vertiefen gilt (vgl. Kopf 1997). Dabei wäre etwa zu untersuchen, wie es Kindern mit unterschiedlichen Beeinträchtigungen möglich ist, in der Beziehung zu bedeutsamen Anderen ihr Selbsterleben und in Verbindung damit ihre kognitiven und affektiven Strukturen zu entwickeln. Solche Untersuchungen können zugleich dazu führen, daß wir besser verstehen lernen, welche Art von Unterstützung Eltern nach der Geburt eines behinderten Kindes - etwa im Sinn eines "psychischen Gehalten- und Begleitetwerdens" - benötigen. Auf diese Weise könnten neue Dimensionen der Frühförderung erschlossen werden, die über die funktionell-therapeutische Arbeit "an" einzelnen psychischen und physischen Funktionen weit hinausgehen (vgl. Fraiberg 1980, Gstach 1996).

Untersuchungen dieser Art könnten somit dazu führen, daß Familien individuell gestärkt und somit gesellschaftlich bedeutsame Voraussetzungen etabliert werden, die dem Verstehen und der Entwicklung behinderter Kinder von Lebensbeginn an zugute kommen. Zugleich könnten damit veränderte

Grundlagen für die Realisierung von integrativem Unterricht geschaffen werden, welche die Bedeutung emotionaler Beziehungserfahrungen als Grundlage für die Entfaltung weiterer Lernprozesse ins Zentrum rückt.

Literaturangaben:

- Bittner, Günther und Thalhammer, Manfred (1989) (Hrsg.): "Das Ich ist vor allem ein körperliches..." Zum Selbstwerden des körperbehinderten Kindes. Würzburg (edition bentheim)
- Datler, Wilfried (Hrsg.) (1987): Verhaltensauffälligkeit und Schule. Konsequenzen von Schulversuchen für die Pädagogik der "Verhaltensgestörten". Frankfurt/Main (Lang)
- Datler, Wilfried und Bogyi, Gertrude (1991): Psychoanalytisch-pädagogische Förderdiagnostik und Erzieherberatung: Das "Hampstead-Projekt" Scheibenbergstraße 71. Unter Mitarbeit von Sageder, M. u.a. - In: Information. Zur Bildung und Fortbildung für Erzieher und Sozialarbeiter, hrsg. vom Jugendamt der Stadt Wien, 1991, Heft 1, 11-84
- Diem-Wille, Gertraud, Datler, Wilfried und Steinhardt, Kornelia (1997): Erfahrungsorientiertes Lernen in der Allgemeinen Pädagogischen Ausbildung. Referat im Rahmen des Workshops "Innovationen in der Allgemeinen Pädagogischen Ausbildung an Universitäten" am Institut für Interdisziplinäre Forschung und Fortbildung in Wien, 17. Feber 1997
- Finger-Trescher, Urte (1994): Die Gruppe als schulisches Lernfeld. In: Schäfer, Gerd (Hrsg.): Soziale Erziehung in der Grundschule. Weinheim, München (Juventa), S. 93 - 106
- Fischer, Gottfried (1989): Dialektik der Veränderung in Psychoanalyse und Psychotherapie. Modell, Theorie und systematische Fallstudie. Heidelberg (Asanger)
- Fraiberg, Selma (1980): Clinical Studies in Infant Mental Health. The First Year of Life. London (Tavistock Publications)
- Gstach, Johannes (1996): Die innere Welt der Eltern und die Lebenswelt des Säuglings. Über heilpädagogische Frühförderung im Grenzbereich zwischen Psychotherapie und Beratung: Ein Blick in den angelsächsischen Raum. In: Frühförderung interdisziplinär 15, 1996, S. 116 - 124
- Hug, Reinhardt (Hrsg.) (1994): Integration in der Schule der 10- bis 14jährigen. Innsbruck (Österr. StudienVerlag)
- Husinsky, Brigitte (1994): Sonderpädagogik in einer Integrationsklasse? In: Hug, Reinhardt (Hrsg.): Integration in der Schule der 10- bis 14jährigen. Innsbruck (Österr. StudienVerlag), S. 13 - 38
- Jonas, Monika (1990): Trauer und Autonomie bei Müttern schwerstbehinderter Kinder. Mainz (Grünewald)
- Kopf, Ernst (1997): Förderung der Selbstentwicklung von erwachsenen Menschen mit geistiger Behinderung unter besonderer Berücksichtigung der Theorie Daniel Sterns. Diplomarbeit am Institut für Erziehungswissenschaften der Universität Wien
- Krappmann, Lothar und Oswald, Hans (1983): Beziehungsgeflechte und Gruppen von gleichaltrigen Kindern in der Schule. In: Neidhardt, F. (Hrsg.): Gruppensoziologie. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderheft 25, 1983, S. 420 - 450
- Krappmann, Lothar und Oswald, Hans (1985): Schulisches Lernen in Interaktionen mit Gleichaltrigen. In: Zeitschrift für Pädagogik 31, 1985, S. 321 - 337
- Oswald, Hans und Krappmann, Lothar (1984): Konstanz und Veränderung in den sozialen Beziehungen von Schulkindern. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungsforschung 1984, S. 271 - 286
- Sarimski, Klaus (1986): Interaktion mit behinderten Kleinkindern: Entwicklung und Störung früher Interaktionsprozesse. München, Basel (Reinhard)
- Sarimski, Klaus (1993): Interaktive Frühförderung. Weinheim (Psychologie Verlags Union)
- Severinski, Nikolaus (Hrsg.) (1995): Gemeinsame Bildung Behinderter und Nichtbehinderter. Höbersdorf (Kaiser)
- Specht, Werner (1993): Evaluation der Schulversuche zum gemeinsamen Unterricht behinderter und nichtbehinderter Kinder. Ergebnisse einer bundesweiten Befragung von LehrerInnen in Schulversuchen. Graz, Zentrum für Schulversuche
- Wocken, Hans (1988): Schulleistungen in heterogenen Lerngruppen. In: Eberwein, Hans (Hrsg.): Behinderte und Nichtbehinderte lernen gemeinsam. Handbuch der Integrationspädagogik. Weinheim (Beltz), S. 255 - 260

1 Man denke etwa an die Etablierung der vielen Elterninitiativen; an die Einrichtung von Stütz- und Begleitlehrern; an die Ausbildung und an den Einsatz von Beratungslehrern und Psychagogen; an die Diskussion um das Selbstverständnis und die Aufgaben der sonderpädagogischen Förderzentren; an die Forcierung von Förderdiagnostik im Unterschied zu Auslesediagnostik und so weiter und so fort.