

Wilfried Datler und Kornelia Steinhardt

## Schulische Integration und Interaktionsforschung: Ein Plädoyer für differenzierte Einzelfalldarstellungen und Einzelfallanalysen

*Zusammenfassung:* In diesem Beitrag wird zunächst darauf verwiesen, dass in der jüngeren Vergangenheit in vielen europäischen Ländern legistische Entscheidungen getroffen wurden, in denen gesellschafts- und schulpolitische Grundsatzentscheidungen *zugunsten* der schulischen Integration behinderter Kinder zum Ausdruck kommen. Diese Situation eröffnet neue Spielräume für die Planung und Durchführung von integrationspädagogischen Forschungsarbeiten, in denen differenzierter als bisher dem Zusammenhang zwischen der Gestaltung von integrationspädagogischen Bemühungen und der Veränderung von psychischen Strukturen bei Schülern und Lehrern nachgegangen werden kann. In diesem Zusammenhang wird für die verstärkte Durchführung von Einzelfalldarstellungen und -analysen plädiert, wobei verschiedene Varianten von Einzelfalldarstellungen und -analysen vorgestellt und in ihrer Relevanz gegeneinander abgewogen werden.

### 1. Zur aktuellen legistischen Situation

In den letzten Jahren wurden in mehreren europäischen Ländern wesentliche legistische Entscheidungen getroffen, welche die schulische Integration von behinderten oder von Behinderung bedrohten Kindern betreffen. In Österreich wurde zum Beispiel mit der 15. Schulorganisationsnovelle (SchOG-Novelle) (1993) 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 I gesetzlich geregelt; und 1996 wurden überdies Richtlinien erlassen, nach denen sonderpädagogischer Förderbedarf ausgemacht und dementsprechende Hilfestellungen eingeleitet werden sollen (vgl. *Anlanger* 1993; *Gruber* 1996).

Dem Zustandekommen solcher Gesetze gingen in vielen europäischen Ländern intensive Diskussionen voraus, die sich mit der Frage befassen, ob schulische Integration überhaupt sinnvoll bzw. möglich ist und ob die schulische Integration von Behinderten gesetzlich verankert werden soll. Viele Diskussionsbeiträge waren daher auf Grundsatzüberlegungen bezogen und naheliegender 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 ausspricht. 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; *Specht* 1993; *Hug* 1994; *Preuss-Lausitz* 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 in vielen europäischen Ländern *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 – bezieht man sich auf Länder wie Italien, Österreich, Deutschland oder die Schweiz, so ist insgesamt nicht davon auszugehen, dass der Prozess der zunehmenden Integration behinderter Kinder in nächster Zeit umgekehrt werden könnte.

## **2. Die Konsequenz: Neue Spielräume für die Planung und Durchführung von integrationspädagogischen Forschungsarbeiten**

### *2.1 Ein Plädoyer für Einzelfalldarstellungen*

Die eben skizzierten gesellschafts- und schulpolitischen Grundsatzentscheidungen eröffnen der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit dem Problemfeld 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, ergeben sich nun tendenziell neue Forschungsspielräume, in denen sich Wissenschaftler – vom Legitimierungsdruck bisheriger Diskussionen etwas befreit – der Bearbeitung von «weissen Flecken» in unserem Wissen» (*Preuss-Lausitz* 1994, 300) über schulische Integration zuwenden können. Dies macht es ihnen möglich, in zunehmend differenzierterer Weise zu untersuchen, in welcher Weise bestimmte Integrationsbemühungen das Erleben sowie die weitere Entwicklung von Kindern, Lehrern sowie Familienangehörigen beeinflussen (vgl. *Feyerer* 1998).

Wir möchten an dieser Stelle dafür plädieren, in der Untersuchung solcher Problemstellungen vermehrt Forschungsdesigns zu folgen, die sich nicht darauf beschränken, dass Schülergruppen, die in Integrationsklassen unterrichtet werden, mit Hilfe des Einsatzes von empirisch-statistischen Methoden mit Schülergruppen verglichen werden, die herkömmlich geführte Schulklassen besuchen. Vergleichsstudien, die solchen Forschungsdesigns entsprechen, dienen zwar häufig der Aufklärung von Vorurteilen sowie der empirischen Stützung, Akzeptanz und Verbreitung des Integrationsgedankens; ein Beispiel gibt in diesem Zusammenhang etwa die Untersuchung von *Wocken* (1987) ab, der feststellte,

dass sich die Lese- und Rechenfähigkeiten von Kindern in Regelklassen nicht schlechter entwickeln als die entsprechenden Fähigkeiten von nichtbehinderten Kindern, die in Integrationsklassen unterrichtet werden; und ein weiteres Beispiel stellt die Schweizer Untersuchung von *Haeblerlin* u.a. (1990) dar, in der gezeigt wurde, dass lernschwache Schüler in Regelklassen selbst dann bessere Lernfortschritte machten als lernschwache Schüler in Sonderschulen, wenn sie in den Regelklassen keine sonderpädagogische Unterstützung erfahren (*Haeblerlin* 1989, 359).

Allerdings dürfen zugleich auch nicht die Grenzen vergessen werden, in denen sich wissenschaftliche Diskussionen bewegen, in denen etwa gefragt wird: «Lernen behinderte Kinder in Integrationsklassen mehr oder weniger als in herkömmlich geführten Klassenverbänden?»; zumal Vergleichsuntersuchungen dieser Art auch dann unter kategorialen und forschungsmethodologischen Gesichtspunkten differenziert zu rezipieren sind, wenn soziale Beziehungen oder Einstellungen den Gegenstand solcher Untersuchungen abgeben (etwa in der Art: «Entwickeln nichtbehinderte Kinder, die Integrationsklassen besuchen, Behinderten gegenüber andere Einstellungen als Kinder, die Regelklassen besuchen?»).

Zwei Punkte der Kritik sind aus unserer Sicht besonders gewichtig (vgl. *Langfeldt* 1994; *Eberwein* 1994): *Erstens* wird in Fragestellungen der erwähnten Art die problematische Grenzziehung zwischen Behinderten und Nichtbehinderten oft zu undifferenziert tradiert. *Zweitens* folgt die Untersuchung von solch global gehaltenen Fragestellungen konsequenterweise speziellen Forschungsdesigns, die 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 Erkenntnisse darüber, welche Folgen integrative Bemühungen für «behinderte» und «nichtbehinderte» Kinder mit welchen statistisch angebbaren Sicherheiten oder Wahrscheinlichkeiten haben (vgl. *Wocken* 1994). 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, nur schwerlich mit den Portionen identisch beschaffener und exakt bemessener Substanzen verglichen werden können, deren Wirkungen in pharmakologischen Experimenten erforscht werden.

Freilich haben empirische Studien, in denen die integrative Beschulung von sogenannten behinderten und nichtbehinderten Kindern untersucht wurden, bemerkenswerte Ergebnisse erbracht, wenn diese Untersuchungen differenzierten Fragestellungen und Forschungsdesigns gefolgt sind – exemplarisch sei auf die Untersuchung von Sozialkontakten in Regel- und Integrationsklassen durch *Dumke* (1991) sowie nochmals auf die Studie von *Haeblerlin* u. a. (1990) verwiesen, in der auch gezeigt wurde, dass schulleistungsschwache Schüler in leistungsheterogenen Integrationsklassen signifikant häufiger zu den unbeliebten Schülern zählten und ihre Fähigkeiten, insbesondere dann, wenn sie «in den sichtbaren Genuss

der Heilpädagogischen Schülerhilfe» gelangten, negativer einschätzten als jene lernschwachen Schüler, die in Sonderschulen unterrichtet wurden (Haeberlin 1989, 358; Haeberlin u. a. 1990, 193). Dessen ungeachtet meinen wir gerade im Anschluss an Haeberlins (1993) Arbeit über «Begleitforschung in sonder- und heilpädagogischen Praxisprojekten», dass auch in der wissenschaftlichen Untersuchung von schulischen Integrationsbemühungen unterschiedlichste Forschungsmethoden zur Untersuchung vielfältiger Fragestellungen zum Einsatz kommen sollen. Angesichts der oben erwähnten Kritik an Vergleichsstudien der skizzierten Art plädieren wir in diesem Zusammenhang besonders für die verstärkte Dokumentation, Darstellung und Analyse einzelner «Fälle» von integrationspädagogischen Bemühungen im Rahmen von Schule. Dies begründen wir nicht mit einer undifferenziert-emphatischen Forderung nach «mehr Praxisnähe» von Forschung, sondern vielmehr mit dem Hinweis darauf, dass pädagogische Entscheidungen, wie sie in einzelnen Situationen beständig getroffen werden müssen, in vielschichtigen praxisleitenden Momenten gründen, zu denen auch generalisierte Alltagserfahrungen, spezifische Interpretationstendenzen sowie damit verbundene Annahmen über die Konsequenzen von bestimmten integrationspädagogischen Bemühungen stehen. Weiter meinen wir, dass solche Interpretationstendenzen und Annahmen zumindest über weite Strecken aus Einzelfallerfahrungen gespeist sind, auf je gegebene pädagogische Situationen bezogen werden und den einzelnen Akteuren nur zum Teil bewusst sind.

Soll Wissenschaft dazu beitragen, dass pädagogische Entscheidungen auch im Hinblick auf die integrative Beschulung von Kindern in höherem Ausmass reflektiert und differenziert getroffen werden (können), dann ist es sinnvoll, entsprechende praxisleitende Momente nicht bloss aufzuspüren. Vielmehr ist Pädagogen (und im übrigen auch Bildungspolitikern) die Möglichkeit zu eröffnen, ihre integrationspädagogisch relevanten, praxisleitenden Interpretationstendenzen, Annahmen und Alltagserfahrungen mit Berichten, Auslegungen und Schlussfolgerungen zu kontrastieren, die auf andere integrationspädagogische Einzelfälle bezogen sind, zugleich aber (a) in wissenschaftlich-kontrollierter Weise gesammelt, ausgearbeitet und dokumentiert wurden und (b) zumindest diszipliniert kommentiert und diskutiert werden können. Und eben dies vermögen Falldarstellungen zu leisten.

## 2.2 *Über verschiedene Formen von Falldarstellungen, Fallanalysen und deren Relevanz*

Im Hinblick auf die Spezifität und Reichweite dieser Leistungen möchten wir zwischen drei Gruppen von Falldarstellungen unterscheiden:

a) Eine erste Gruppe von Falldarstellungen bilden Berichte, die zumeist von engagierten Lehrern in der Gestalt von autobiographischen oder persönlich gehaltenen Berichten geschrieben werden. Solche Berichte handeln meist in lebendiger Weise von den Bemühungen und vom Alltag integrationspädagogisch engagierter Lehrer. Sie erzählen auch von Kindern und ihrer Entwicklung. Aber so informativ solche Berichte eben deshalb sind, weil sie die individuell gefärbte Perspektive ihrer Autorinnen und Autoren zur Darstellung bringen, und so

sehr sie deshalb den methodischen Kriterien zu entsprechen scheinen, die beispielsweise *Eberwein* (1994) veranschlägt – in der Regel eröffnen Fallberichte dieser Art nur ansatzweise genauere Einblicke in den komplexen Zusammenhang zwischen schulischen Interaktionsprozessen einerseits und der Entwicklung einzelner Kinder andererseits (vgl. z.B. *Husinsky* 1994). Abgesehen davon, dass solche Berichte (naturgemäss) nicht von unabhängigen Beobachtern verfasst wurden, erlauben sie nur in Ausnahmefällen die differenzierte Bearbeitung der Frage, welche Bedeutung bestimmte pädagogische Aktivitäten für Kinder und ihre Entwicklung gehabt haben mögen, denn die Schilderungen von Interaktionsprozessen sind dafür zumeist nicht detailliert genug wiedergegeben. Darüber hinaus können berichtete Veränderungsprozesse im Regelfall auch nicht mit der Besonderheit bestimmter Interaktionsprozesse in Verbindung gebracht werden, in welche Schüler längerfristig eingebunden waren, da in solchen Berichten Interaktionsprozesse auch nicht über Jahre hinweg verfolgt und dokumentiert werden.

b) Eine zweite Gruppe von Falldarstellungen zeichnet sich durch die kursorische Wiedergabe und eingehende Kommentierung von Interaktionsprozessen aus, die in Integrationsklassen von Dritten beobachtet, dokumentiert und in der Folge nach bestimmten vorweg definierten Kriterien in einer Weise kategorisiert oder analysiert wurden, die den Ansprüchen kritisch-rationaler, empirischer Forschung möglichst entsprechen. Ein Beispiel einer solchen Falldarstellung gibt die Arbeit von *Kellner, Wirtz und Dumke* (1991) ab, die sich darauf stützt, dass die Entwicklungsschritte eines «geistigbehinderten Jungen mit autistischem Syndrom in einer Integrationsklasse» über fünf Jahre hinweg mit Hilfe von verschiedenen Testverfahren, Formen der Verhaltensbeobachtung und Varianten der Verhaltensbeschreibung dokumentiert und einer abschliessenden Kommentierung unterzogen wurden. Ein anderes Beispiel stellt der Versuch von *Feuser und Meyer* (1987) dar, Interaktionsprozesse in Integrationsklassen zu beobachten und unter Verwendung eines umfangreichen Systems von Kategorien so zu analysieren, dass möglichst objektive und differenzierte Aussagen über die Qualität und Quantität bestimmter Interaktionsformen und deren Veränderung etwa in Hinblick auf die Aktivitäten einzelner Lehrkräfte oder die Förderung bestimmter Kinder – nicht zuletzt im Dienst von Supervision und Beratung – getroffen werden können. Als drittes Beispiel seien die von *Specht* (1997) herausgegebenen «Fallstudien zur Integration behinderter Schüler in der Sekundarstufe I» genannt, deren Autorinnen und Autoren sich auf vielfältige Beobachtungen, standardisierte Befragungen und strukturierte Interviews stützen konnten, mit deren Hilfe unter anderem die Einstellungen und Erfahrungen von Personen erhoben wurden, die in unterschiedliche integrative Schulversuchsmodelle eingebunden waren.

Der Schwerpunkt dieser Veröffentlichungen liegt auf der Wiedergabe der Analyse von Einzelfällen integrationspädagogischen Handelns und mitunter auch in der Darstellung der Kategorien, nach denen analysiert wurde. Dies vermag Leser anzuregen, die Art und Weise zu überdenken, in der sie in einzelnen Fällen einzuschätzen, zu interpretieren, zu kommentieren oder zu prognostizieren

pflegen. Zugleich bleibt den Lesern aber weitgehend verborgen, wie sich die Kinder oder Lehrer, von denen die publizierten Falldarstellungen handeln, in diversen Einzelsituationen konkret verhalten haben. Auch bleibt zumeist unerwähnt, welche beobachteten Situationen von den Autoren dieser Falldarstellungen in welcher Weise interpretiert wurden. Und wenn Leser selbst Vermutungen über das Erleben und das Verhalten der beobachteten Kinder und Lehrer anstellen oder der Frage nachgehen möchten, in welcher Weise die Bedeutung, die bestimmte Situationen für Beteiligte gehabt haben mögen, weitere ausmachbare Entwicklungsschritte angestossen haben könnte, so ist auch dies wegen des Fehlens der detaillierten Wiedergabe von Verhaltensbeobachtungen kaum möglich.

c) Das Spektrum möglicher Falldarstellungen ist daher mit Fallberichten anzureichern, in denen Interaktionen, die in Integrationsklassen von Beobachtern über einen längeren Zeitraum hinweg verfolgt wurden, in ebenso detaillierter wie deskriptiv-narrativer Weise wiedergegeben, interpretiert und auf die Frage hin untersucht werden, ob oder inwiefern ausmachbare Entwicklungen auf bestimmte Interaktions- und Beziehungserfahrungen zurückgeführt werden können. Die Ausarbeitung von Falldarstellungen und -analysen dieser Art können sich in methodischer Hinsicht an bereits existierenden Publikationen aus den Bereichen der Psychoanalytischen Pädagogik oder der Psychotherapieforschung orientieren – wir denken hier etwa an das Forschungsprojekt von *Bittner* und *Thalhammer* (1989) zur Erfassung des subjektiven Erlebens körperbehinderter Kinder, an *Fischers* (1989) Untersuchung von psychischen Strukturveränderungen in psychotherapeutischen Prozessen oder an *Diem-Willes* (1997) Studie zur Entwicklung von psychischen Strukturen von Vorschulkindern, in der eine Methode der Dokumentation und Analyse von Eltern-Kind-Beziehungen zum Einsatz kam, die am Tavistock-Center in London entwickelt wurde (vgl. *Reid* 1997).

Kämen ähnliche Untersuchungen auch im Bereich der Integrationspädagogik zustande, so könnten Leser nicht bloss erfahren, wie sich Kinder oder Lehrer in ihrer Vielschichtigkeit und Vielgestaltigkeit in diversen integrationspädagogischen Einzelsituationen verhalten; sie könnten überdies Einblick gewinnen in die Art und Weise, in der Autoren von der Deskription des manifesten Verhaltens auf das latente Erleben von Kindern und Lehrern schliessen, und fragen, wie der Zusammenhang zwischen diesem latenten Erleben und dem jeweiligen schulischen Beziehungsgeschehen verstanden werden kann.<sup>1</sup> Darüber hinaus könnten Leser nachvollziehen, wie diese Autoren Veränderungen im Verhalten und Erleben auszumachen und mit bestimmten Interaktionsprozessen in Beziehung zu bringen versuchen.

Die Ausarbeitung von Falldarstellungen und -analysen dieser Art brächte somit nicht nur das Handeln von Subjekten in den Blick, sondern würde sich auch um die Einnahme und Eröffnung von Subjektperspektiven bemühen, indem sie die oft eingeklagte «Ebene der Erfassung individueller Verarbeitung und subjektiver Bedeutung gemeinsamer Erziehung» (*Maikowsky* und *Podlesch* 1994, 329) auf Seiten von Schülern und Lehrern unweigerlich berühren müsste. Damit würde die Veröffentlichung von solchen Falldarstellungen und -analysen nicht bloss

darauf abzielen, dass das Nachdenken über die Bedeutung, die einzelne Integrationsbemühungen für Kinder und Lehrer haben, im Sinne der ausgeführten Interpretationen vertieft und die Sensibilität für das Verstehen und folglich auch für die Gestaltung schulischer Beziehungsprozesse erhöht würde. Da der Weg von der deskriptiven Wiedergabe des Beobachteten zur Interpretation und Ausarbeitung von Schlussfolgerungen transparent gehalten wäre, könnten Leser zugleich prüfen, inwiefern sie sich der vorgeführten «Methode» des Interpretierens und somit den einzelnen vorgeführten Analyseschritten anschließen können oder aber selbst zu alternativen Auslegungen des dargestellten «Materials» gelangen.

Für die verschiedenen Varianten von Falldarstellungen und Fallanalysen kann zugleich zusammenfassend festgehalten werden:

1. Wenn Falldarstellungen die differenzierte Wiedergabe von Verhaltensbeobachtungen enthalten, bereichern sie das Spektrum an öffentlich zugänglichem Wissen darüber, wie sich Schüler und Lehrer in Integrationsklassen verhalten. Sie provozieren überdies die Frage, was Schüler und Lehrer in diesen Situationen erleben mögen, worin ihr Erleben und Verhalten gründen könnte, ob sich dieses Erleben und Verhalten über die Zeit hinweg verändert und wie solche Veränderungen verstanden oder erklärt werden können.

2. Wenn in Falldarstellungen Aussagen darüber getroffen werden, was Schüler und Lehrer in Integrationsklassen in bestimmten Situationen latent bewegen und beschäftigen mag, so bereichern Falldarstellungen das öffentlich zugängliche Spektrum an Vorstellungen darüber, mit welchen situationsspezifischen Gefühlen und Gedanken sich Lehrer und Schüler in Integrationsklassen konfrontiert sehen können und in welcher Weise Autoren versuchen, zu diesen Gefühlen und Gedanken Zugang zu finden.

3. Wenn in Falldarstellungen Aussagen darüber getroffen werden, worin das Erleben und Verhalten von Lehrern und Schülern in bestimmten integrationspädagogisch definierten und gestalteten Situationen gründen mag, so bereichern Falldarstellungen das öffentlich zugängliche Spektrum an Interpretationen und Erklärungen, die das Zustandekommen bestimmter Verhaltens- und Erlebnisweisen betreffen. Falldarstellungen bereichern dann überdies das öffentlich zugängliche Spektrum an Vorstellungen darüber, in welcher Weise Autoren zu solchen Erklärungen gelangen.

4. Wenn in Falldarstellungen Aussagen darüber getroffen werden, ob sich in bestimmten Integrationsklassen das Erleben und Verhalten von Lehrern und Schülern über die Zeit hinweg verändert hat und inwiefern diese Veränderungen mit bestimmten Interaktionsprozessen in Verbindung zu bringen sind, so bereichern Falldarstellungen das öffentlich zugängliche Spektrum an Vorstellungen über die Entwicklung und über die Entwicklungsmöglichkeiten von Schülern und Lehrern, die in Integrationsklassen unterrichtet werden bzw. lehren. Falldarstellungen erweitern dann überdies das Spektrum an öffentlich zugänglichen Vorstellungen über die entwicklungsfördernde (oder entwicklungshemmende) Relevanz bestimmter Interaktionsprozesse, die in Integrationsklassen ausgemacht werden können, und bereichern das öffentlich zugängliche Spektrum an Vorstellungen

über die Art und Weise, in der Autoren entsprechende Entwicklungen festzumachen sowie zu erklären versuchen.

### 3. Ausblick

Es sollte deutlich geworden sein, inwiefern die verstärkte Ausarbeitung von Falldarstellungen und Fallanalysen dazu beizutragen vermag, dass das augenblicklich gegebene und öffentlich zugängliche Wissen über schulische Integrationsprozesse reichhaltiger wird und dass integrationspädagogische Praxis zusehends differenzierter gestaltet werden kann.

Wenn wir dafür plädieren, verstärkt Falldarstellungen und Fallanalysen von integrationspädagogischer Praxis auszuarbeiten, verbinden wir dies nicht mit der Geringschätzung von anderen Forschungszugängen. Vielmehr halten wir es – ähnlich wie *Haeblerlin* (1993) oder *Leuzinger-Bohleber* (1995) – für sinnvoll, in der integrationspädagogischen Forschung unterschiedliche wissenschaftliche Methoden zum Einsatz zu bringen, um unterschiedlich generierte Forschungsergebnisse zu einem ebenso komplexen wie differenzierten «Bild» von integrationspädagogischen Prozessen und deren Folgen verschränken zu können. Einem solchen Forschungsverständnis folgend dürfte es sich lohnen, sich einer Vielzahl von anstehenden und kaum bearbeiteten Fragen zuzuwenden. In diesem Sinn wäre es etwa angezeigt zu untersuchen,

- wie (früh-)adoleszente Jugendliche bestimmte Formen der schulischen Integration erleben und beantworten;
- welche Bedeutung organisationsdynamische Aspekte von Schulen für das Gelingen oder Misslingen von integrationspädagogischen Bemühungen haben;
- welches Gewicht dabei bestimmten Formen der Kooperation zwischen Schule und angrenzenden Stütz- und Begleitsystemen zukommt (man denke etwa an die Kooperation mit förderpädagogischen Zentren, dem schulpsychologischen Dienst, dem Jugendamt u.ä.);
- oder in welcher Weise integrationspädagogisch geförderte Schüler ihre Lebens- und Arbeitssituation nach ihrem Schulaustritt wahrnehmen und gestalten.

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

In diesem Zusammenhang steht eine genauere Untersuchung der Frage an, wie Eltern – und insbesondere Mütter – den Umstand erleben, dass ihr Kind behindert ist und dass auch sie somit mit belastenden Entwicklungsschwierigkeiten konfrontiert sind (*Jonas* 1990). Und es müsste detaillierter untersucht werden, wie es solchen Eltern in der Folge dennoch gelingt, mit ihren 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 entfalten. 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 Frühförderungen erschlossen werden, die über die funktionell-therapeutische Arbeit «an» einzelnen psychischen und physischen Funktionen weit hinausgehen (vgl. *Fraiberg* 1980; *Gstach* 1996; *Bogyi* 1998; *Messerer* 1999).

Es ist zu erwarten, dass verstärkt durchgeführte Untersuchungen dieser Art die Entwicklung von solchen Unterstützungs- und Fördermöglichkeiten begünstigen, welche auf die individuell abgestimmte Stärkung von Familien und somit auf die Etablierung von gesellschaftlich bedeutsamen Voraussetzungen abzielen, die ihrerseits wiederum dem Verstehen und der Entwicklung behinderter bzw. von Behinderung bedrohter Kinder von Lebensbeginn an zugute kommen. Zugleich könnten damit veränderte Grundlagen für die Realisierung von integrativem Unterricht geschaffen werden, welcher die Bedeutung emotionaler Beziehungserfahrungen als Grundlage für die Entfaltung weiterer Lernprozesse ins Zentrum rückt.

Freilich bedarf die Realisierung solcher Forschungsarbeiten aber auch einer veränderten Haltung jener Institutionen, die Forschungsvorhaben finanzieren: Wenn sie an detaillierteren Untersuchungen zur Integrationspädagogik interessiert sind, werden sie zu überzeugen sein, dass solche Untersuchungen teurer kommen als viele jener integrationspädagogischen Forschungsarbeiten, die in den letzten beiden Jahrzehnten durchgeführt wurden. Dies wird vor allem dann der Fall sein, wenn Ansätze der Interaktions-, Verlaufs- und Einzelfallforschung in grösserem Ausmass verfolgt und Ergebnisse solcher Untersuchungen (im Sinne der Forderung von *Langfeldt* 1994, 366) überdies von Sekundär- und Meta-Analyse erfasst werden sollen. Diesbezüglich Überzeugungsarbeit zu leisten, könnte eine der weiteren Herausforderungen darstellen, denen sich integrationspädagogisch engagierte Wissenschaftler in den nächsten Jahren zu stellen haben.

*Anmerkung:*

<sup>1</sup> Integrationspädagogische Publikationen teilen den Umstand, dass sie nur in äusserst begrenzter Weise Einblick geben in den Zusammenhang zwischen Beziehungsprozessen und der Entwicklung von psychischen Strukturen, im übrigen ganz allgemein

mit sonder- und heilpädagogischen Veröffentlichungen. Dies zeigt sich, sobald man der Frage nachgeht, in welcher Form heilpädagogische Beziehungsprozesse in einschlägigen Publikationen dokumentiert und analysiert werden (vgl. *Datler* u. a. 1998, darin vor allem *Bach* 1998).

*Literatur:*

- Anlanger, O.:* Behindertenintegration: Geschichte eines Erfolges. Dokumentation (Schulheft 70). Wien u. a. (Jugend & Volk) 1993.
- Bach, H.:* Beziehungsprozesse in der neueren wissenschaftlichen heilpädagogischen Literatur. In: *Datler, W.; Gerber, G.; Kappus, H.* u. a. (Hrsg.): Zur Analyse heilpädagogischer Beziehungsprozesse. Luzern (Edition SZH/SPC) 1998, 25–32.
- Bittner, G.; Thalhammer, M.* (Hrsg.): «Das Ich ist vor allem ein körperliches...» Zur Selbstwerden des körperbehinderten Kindes. Würzburg (edition bentheim) 1989.
- Bogyi, G.:* Trauerarbeit – ein unverzichtbarer Aspekt heilpädagogischer Beziehungsgestaltung? In: *Datler, W.; Gerber, G.; Kappus, H.* u. a. (Hrsg.): Zur Analyse heilpädagogischer Beziehungsprozesse. Luzern (Edition SZH/SPC) 1998, 113–132.
- Datler, W.* (Hrsg.): Verhaltensauffälligkeit und Schule. Konsequenzen von Schulversuchen für die Pädagogik der «Verhaltensgestörten». Frankfurt/Main (Peter Lang) 1987
- Datler, W.; Gerber, G.; Kappus, H.* u. a. (Hrsg.): Zur Analyse heilpädagogischer Beziehungsprozesse. Luzern (Edition SZH/SPC) 1998.
- Diem-Wille, G.:* Observed families revisited – two years on: a follow-up study. In: *Reia S.* (Ed.): Developments in Infant Observation. The Tavistock Model. London (Routledge) 1997.
- Dumke, D.:* Soziale Kontakte behinderter Schüler in Integrationsklassen. In: Heilpädagogische Forschung 17 (1991) 21–26.
- Eberwein, H.:* Zur Bedeutung qualitativ-ethnographischer Methoden für die integrationspädagogische Forschung. In: *Eberwein, H.* (Hrsg.): Behinderte und Nichtbehinderte lernen gemeinsam. Handbuch der Integrationspädagogik. Weinheim (Beltz) 1994, 369–376.
- Feyerer, E.:* Behindern Behinderte? Integrativer Unterricht auf der Sekundarstufe 1. Innsbruck, Wien (Studienverlag) 1998.
- Fischer, G.:* Dialektik der Veränderung in Psychoanalyse und Psychotherapie. Model Theorie und systematische Fallstudie. Heidelberg (Asanger) 1989.
- Fraiberg, S.* (Ed.): Clinical Studies in Infant Mental Health. The First Year of Life. London (Tavistock Publications) 1980.
- Gruber, H.:* Was ist sonderpädagogischer Förderbedarf? In: heilpädagogik (Fachzeitschrift der Heilpädagogischen Gesellschaft Österreich) (1996) 5, 4–7.
- Gstach, J.:* 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 1 (1996) 116–124.
- Haeblerlin, U.:* Die Integration von lernbehinderten Schülern. Ergebnisse des Freiburger INTSEP-Projekts. In: VHN 58 (1989) 354–361.
- Haeblerlin, U.:* Begleitforschung in sonder- und heilpädagogischen Praxisprojekten. In Zeitschrift für Heilpädagogik 44 (1993) 369–374.
- Haeblerlin, U.; Bless, G.; Moser, U.* u. a.: Die Integration von Lernbehinderten: Versuche Theorien, Forschungen, Enttäuschungen, Hoffnungen. Bern (Haupt) 1990.

- Hug, R.* (Hrsg.): Integration in der Schule der 10- bis 14-jährigen. Innsbruck, Wien (Studienverlag) 1994.
- Husinski, B.*: Sonderpädagogik in einer Integrationsklasse? In: *Hug, R.* (Hrsg.): Integration in der Schule der 10- bis 14-jährigen. Innsbruck, Wien (Studienverlag) 1994, 13–38.
- Jonas, M.*: Trauer und Autonomie bei Müttern schwerstbehinderter Kinder. Mainz (Grünwald) 1990.
- Kellner, M.; Wirtz, E.; Dumke, D.*: Die Entwicklung eines geistigbehinderten Jungen mit autistischem Syndrom in einer Integrationsklasse. In: Heilpädagogische Forschung 17 (1991) 14–20.
- Kopf, E.*: Förderung der Selbstentwicklung von erwachsenen Menschen mit geistiger Behinderung unter besonderer Berücksichtigung der Theorie Daniel Sterns. Diplomarbeit am Institut für Erziehungswissenschaften der Universität Wien 1997.
- Langfeldt, H.-P.*: Wissenschaftliche Begleitung von Integrationsversuchen als Forschungsproblem. In: *Eberwein, H.* (Hrsg.): Behinderte und Nichtbehinderte lernen gemeinsam. Handbuch der Integrationspädagogik. Weinheim (Beltz) 1994, 359–368.
- Leuzinger-Bohleber, M.*: Die Einzelfallstudie als psychoanalytisches Forschungsinstrument. In: *Psyche* 49 (1995) 434–480.
- Maikowski, R.; Podlesch, W.*: Zur Sozialentwicklung behinderter und nichtbehinderter Kinder in der Grundschule. In: *Eberwein, H.* (Hrsg.): Behinderte und Nichtbehinderte lernen gemeinsam. Handbuch der Integrationspädagogik. Weinheim (Beltz) 1994, 321–331.
- Messerer, K.*: Ein psychoanalytisch-pädagogischer Blick in die Praxis der Mobilen Frühförderung: Ausschnitte aus der Geschichte von Natalie und ihrer Familie. In: *Datler, W.; Finger-Trescher, U.; Büttner, Ch.*: Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 10. Giessen (psychosozial) 1999 (im Druck).
- Preuss-Lausitz, U.*: Integrationsforschung: Ergebnisse und «weisse Flecken». In: *Eberwein, H.* (Hrsg.): Behinderte und Nichtbehinderte lernen gemeinsam. Handbuch der Integrationspädagogik. Weinheim (Beltz) 1994, 299–306.
- Reid, S.* (Ed.): Developments in Infant Observation. The Tavistock Model. London (Routledge) 1997.
- Sarimski, K.*: Interaktion mit behinderten Kleinkindern: Entwicklung und Störung früher Interaktionsprozesse. München, Basel (Reinhardt) 1986.
- Sarimski, K.*: Interaktive Frühförderung. Weinheim (Psychologie Verlags Union) 1993.
- Severinski, N.* (Hrsg.): Gemeinsame Bildung Behinderter und Nichtbehinderter. Hörsdorf (Kaiser) 1995.
- Specht, W.*: Evaluation der Schulversuche zum gemeinsamen Unterricht behinderter und nichtbehinderter Kinder. Ergebnisse einer bundesweiten Befragung von Lehrern und Lehrerinnen in Schulversuchen. Graz (Zentrum für Schulversuche und Schulentwicklung, Abteilung II) 1993.
- Specht, W.* (Hrsg.): Fallstudien zur Integration behinderter Schüler in der Sekundarstufe I, Band 1–4, ZSE-Report 23–26. Graz (Zentrum für Schulentwicklung) 1997.
- Wember, F.*: Ein argumentativer Versuch über Möglichkeiten und Grenzen des Einfühlenden Verstehens als Methode sonderpädagogischer Forschung und Praxis. In: Heilpädagogische Forschung 17 (1991) 61–73.
- Wocken, H.*: Schulleistungen in Integrationsklassen. In: *Wocken, H.; Antor, G.* (Hrsg.): Integrationsklassen in Hamburg. Solms (Jarick-Oberbiel) 1987, 276–306.

Wocken, H.: Schulleistungen in heterogenen Lerngruppen. In: Eberwein, H. (Hrsg.): Behinderte und Nichtbehinderte lernen gemeinsam. Handbuch der Integrationspädagogik. Weinheim (Beltz) 31994, 255–260.

*Anschrift der Verfasser:*

Ao Univ.-Prof. Dr. *Wilfried Datler*  
Arbeitsgruppe für Sonder- und Heilpädagogik am Institut  
für Erziehungswissenschaften der Universität Wien  
Universitätsstrasse 7  
A-1010 Wien  
E-Mail: [Wilfried.Datler@univie.ac.at](mailto:Wilfried.Datler@univie.ac.at)

Mag. *Kornelia Steinhardt*  
Arbeitsgruppe für Sonder- und Heilpädagogik sowie  
Abteilung für Schulpädagogik am Institut  
für Erziehungswissenschaften der Universität Wien  
Universitätsstrasse 7  
A-1010 Wien  
E-Mail: [Kornelia.Steinhardt@univie.ac.at](mailto:Kornelia.Steinhardt@univie.ac.at)