

Miriam Sonntag

Soziale Integration¹

Soziale Integration im Kontext von Bildungsprozessen bezieht sich auf das Ziel, dass alle Kinder in ihrer jeweiligen Lernumgebung integriert sind und sich auch als solches wahrnehmen (vgl. Martschinke et al. 2012, 186). Allgemein lässt sich soziale Integration wie folgt definieren: „Durch die Zuweisung von Positionen und Funktionen in einem sozialen Gebilde sollen dessen Elemente aufeinanderbezogen, funktional aufeinander angewiesen sein und sich damit zu einem Ganzen konstituieren“ (vgl. Reinholdt 2000, 300). Bezogen auf die Institution Schule stellt soziale Integration die „Aufhebung sämtlicher systematischer Zusammenhänge zwischen Beliebtheit und Ablehnung von Schülern in Schulklassen und irgendwelchen Ausgrenzungsmerkmalen wie bspw. äußere Erscheinung, soziale Herkunft, Sprachfähigkeit, Intelligenz, Leistungsfähigkeit und Verhaltensauffälligkeiten.“ dar (vgl. Haerberlin 1991, 173). Sozial integriert sind folglich Schüler, die keine Diskriminierung erfahren und damit keine isolierte Position innerhalb der Gruppe einnehmen.² Alle beteiligten Personen der sozialen Gruppe akzeptieren sich gegenseitig, nehmen sich einander an und gehen in einem neuen Ganzen auf. Insofern umfasst soziale Integration ein weites Feld: subjektive Akzeptanz, das Interesse aneinander, Sympathien füreinander, Bereitschaft zu gemeinsamen Tätigkeiten, den „Abbau von Vorurteilen, Toleranz, Hilfsbereitschaft, Unbefangenheit im Umgang miteinander, gegenseitige Wertschätzung, Rücksichtnahme, Verständigungsbereitschaft und Verständigungstechniken, emotionale Zuwendung, humane Akzeptanz, mitmenschliche Solidarität, prosoziales hilfreiches Verhalten und anderes mehr“ (vgl. Wocken 1993, 86; Cowlan et al. 1994, 212-243).

Bedeutung sozialer Integration

Der sozialen Integration wird eine herausragende Bedeutung insbesondere für die individuelle Ebene zugeschrieben. Martschinke, Kopp und Ratz zählen die soziale „Eingebundenheit neben dem Bedürfnis nach Autonomie und nach Kompetenzerfahrung“ zu den „menschlichen Grundbedürfnissen“ (...) (vgl. Martschinke et al. 2012, 186). Die Autoren um Haerberlin betonen den Einfluss der subjektiv empfundenen sozialen Integration eines Schülers auf die allgemeinen Schulleistungen: „Ein positives subjektives Befinden eines Schülers in der Schulumwelt gilt unbestritten als eine günstige Voraussetzung für das schulische Lernen“ (vgl. Haerberlin et al. 1991, 19). Die soziale Position eines Schülers ist aufgrund der Erfahrung sozialer Anerkennung bestimmend für das Ausmaß der persönlichen Zufriedenheit und damit für das Maß der Selbstsicherheit. Umgekehrt kann die Erfahrung von Ablehnung zu

Verunsicherungen, welches eine beeinträchtigende Wirkung auf das zukünftige Verhalten nach sich zieht, führen. Folglich kann sich die Situation eines unbeliebten Schülers durch Erfolglosigkeit, Minderwertigkeitsgefühlen und Unzufriedenheit – kurz mit sozialer Insuffizienz – auszeichnen. Damit verbunden wäre die Schmälerung individueller und kollektiver Entfaltungsmöglichkeiten. Der Schüler befindet sich in einer solchen Lage im Spannungsfeld zwischen seinen eigenen Bedürfnissen und den eigenen Möglichkeiten. Die schwierige Situation, in welcher sich ein Schüler am Rande einer Lerngruppe befindet, kann handlungsunfähig machen und zum anderen zu emotionalen Deprivationen führen. Den sogenannten Außenseitern werden häufig Kommunikationsmöglichkeiten zur Kontaktfindung und Freundschaftsschließung verwehrt, da ihnen nur wenige Mitschüler für kommunikative Prozesse zur Verfügung stehen. Dadurch bleibt die soziale Bestätigung aus und die abgelehnten Schüler verhalten sich wahrscheinlich gemäß den Erwartungen ihrer Mitschüler, im Sinne selbsterfüllender Prophezeiungen. Hingegen wird besonders beliebten Schülern durch die Vielzahl der Kommunikationsmöglichkeiten, welche ihnen aufgrund ihres sozialen Status zur Verfügung stehen, die Beibehaltung der eigenen sozialen Position erleichtert. Die eigene Rolle kann sich leicht verfestigen. In beiden Fällen spricht Petillon von „zirkulären Verstärkerprozessen“, welche auf beiden Seiten den gesamten Integrationsprozess hemmen können, da ein Ausbrechen aus dem Kreislauf schwierig erscheint (vgl. Petillon 1978, 64). Auch Erkenntnisse aus der Neurobiologie stützen die Bedeutung einer positiven sozialen Integration: Die Vermeidung von Aussonderungsprozessen, reduziert eine Aktivierung der Schmerzzentren. „Unser Gehirn ist (...) neurobiologisch auf gute soziale Beziehungen geeicht“ (vgl. Bauer 2006, 64). Es ist nachgewiesen, dass Menschen, die in einer für sie unverständlichen Weise von anderen aus der Gemeinschaft ausgegrenzt und ausgeschlossen werden, nicht nur psychologisch, sondern auch neurobiologisch mit einer Mobilisierung des emotionalen Schmerzzentrums reagieren. Erfahrungen von Ausgrenzung beeinflussen die Entwicklung und individuelle Lernprozesse negativ (vgl. Hüther 2008 & Largo 2009). Der Faktor der sozialen Integration ist demnach in seinem Bedeutungsgehalt nicht zu unterschätzen. Die Auswirkungen haben langfristigen Charakter und formen die Persönlichkeitsstruktur. Somit kann soziale Integration im Sinne einer positiven Wechselwirkung eines Menschen mit seinen personalen und non-personalen Kontextfaktoren zu einer erleichterten Transformation von individuellen Entwicklungspotenzialen hin zur Performanz in unterschiedlichen kognitiven Leistungsbereichen beitragen.

Soziale Integration in der Schulforschung

Empirische Forschung zur sozialen Integration im Kontext inklusiver Schulentwicklung müsste als Forschungsgegenstand nicht nur das Individuum und deren Lerngruppe haben, sondern den Fokus auf alle darin Beteiligten Personen (Multiprofessionelle Teams, Eltern usw.) ausweiten. Bezogen sich bisherige Forschungen auf die gegenwärtig vorherrschende Zwei-Gruppen-Theorie, zielt ein inklusives Schulwesen nicht mehr auf die Kategorisierung von ‚behindert/nicht behindert‘ und damit auf die Wiederherstellung eines Ganzen, sondern geht vielmehr von der Prämisse aus, dass alle Beteiligten in einem Kontext gemeinsam lernen und die Unterscheidungslinien dichotomer Art wegfallen. Zukünftige Forschungsvorhaben können sich demnach nicht mehr (nur) an den zwei Kategorien, Schüler mit/ohne sonderpädagogischen Förderbedarf orientieren.

Bislang wurde sich innerhalb der sonderpädagogisch geprägten Forschung im Kontext sozialer Integration in schulischen Zusammenhängen soziometrischer Forschungsmethoden nach Moreno bedient, um den Status von Kindern mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf in integrativen Lerngruppen zu untersuchen (vgl. Petillon 1978).³ Die soziometrische Position, die auf Anziehungen und Abstoßungen zwischen Beteiligten einer Gruppe bzw. durch die Peers beruht, steht stellvertretend für das Ausmaß der sozialen Integration.

Forschungsbefunde bis 1990er Jahre

Rick hat 1961 eine der ersten Untersuchungen im deutschsprachigen Raum zur Situation von Schülern im Förderschwerpunkt Lernen, die in Regelschulen unterrichtet werden, durchgeführt und dokumentierte für den Großteil der Schüler mit Lernbehinderung eine schlechte soziale Position im Klassengefüge (vgl. Huber 2006, 57). Dagegen konstatierte Kniel 1979 in seiner Analyse empirischer Untersuchungen für Deutschland, USA, Großbritannien und Schweden, dass integrierende Schulmodelle tendenziell bessere Wirkungen auf schwache Schüler im Vergleich zu traditionellen Sonderklassen haben (vgl. Kniel 1979).

Eine systematische Integrationsforschung setzte erst in den 1980er Jahren ein. Die folgenden Untersuchungen verschiedener Schulmodellversuche lieferten insgesamt positive Befunde für die soziale Integration von Kindern mit sonderpädagogischen Förderbedarf in Deutschland: Wocken führte 1983-1986 eine Längsschnittstudie an den integrativen Klassen des Hamburger Modellversuchs durch (vgl. Wocken 1987). Seine zusammenfassende Bewertung

ist insgesamt positiv und stellt keine bedeutsamen Unterschiede in der soziometrischen Position von Schülern mit sonderpädagogischen Förderbedarf fest. Zwischen 1984-1986 führten Maikowski/Podlesch eine Längsschnittuntersuchung an der Fläming-Grundschule in Berlin durch (vgl. Maikowski & Podlesch 1988). Sie stützten ihre Ergebnisse auf die soziometrische Befragung der Integrations- und Regelklassen, sowie auf Unterrichtsbeobachtungen qualitativer und quantitativer Art. Die Autoren stellten fest, dass die Integrationsklassen ein dichtes Netz von Sozialbeziehungen mit einer intakten Sozialstruktur aufweisen. Schüler mit sonderpädagogischen Förderbedarf seien überwiegend integriert, zählen in manchen Klassen zu den beliebtesten und in anderen wiederum zu den isolierten Schülern (vgl. Maikowski & Podlesch 1988, 244 ff.). Abneigungen sind vor allem zwischen den Geschlechtern zu finden. Zu den abgelehnten Schülern gehörten u.a. „Kinder mit hypermotorischen und aggressiven Verhaltensweisen“ (vgl. Maikowski & Podlesch 1988, 249). In diesen Zeitraum fällt auch die Längsschnittuntersuchung von Preuss-Lausitz, Heyer und Zielke an der Uckermark-Grundschule ebenfalls in Berlin (vgl. Preuss-Lausitz et al. 1990). Insgesamt konnten die Autoren kaum Außenseiter in den Klassen sowie einen allgemeinen Anstieg der Statuswerte über die Untersuchung hinweg feststellen (vgl. Preuss-Lausitz et al. 1990, 127). Die Autoren zogen das Fazit, dass „(...) ein Ziel der gemeinsamen Erziehung, nämlich den Aufbau stabiler und positiver sozialer Beziehungen zu anderen Kindern zu unterstützen, in hohem Maß gelungen ist“ (vgl. Preuss-Lausitz et al. 1990, 128). Eine weitere Studie wurde von Dumke und Schäfer 1993 als schulbegleitende Forschung zum Bonner Integrationsklassen-Modell durchgeführt (vgl. Dumke & Schäfer 1993). Ihre Untersuchung ließ keine pauschalen Antworten in Bezug auf die soziale Integration von Schülern mit sonderpädagogischen Förderbedarf zu. So waren Schüler mit sonderpädagogischen Förderbedarf zwar umfangreich in die informellen Gruppen eingebunden, erhielten aber im Vergleich zu ihren Mitschülern ohne sonderpädagogischen Förderbedarf durchschnittlich weniger Wahlen und mehr Ablehnungen (vgl. Dumke & Schäfer 1993, 82 ff.). Soziometrische Informationen haben auch die Autoren Cowlan, Deppe-Wolfinger, Kreie, Kron und Reiser zwischen 1988 und 1990 in hessischen integrativen Grundschulklassen erhoben (vgl. Cowlan et al. 1994). Ihre Gesamtbeurteilung formulierten die Autoren sehr positiv: „Behinderten und Nichtbehinderten Kindern gelingt in einer gemeinsamen Klasse eine sehr gute soziale Integration“ (vgl. Cowlan et al. 1994, 242). Schüler mit sonderpädagogischen Förderbedarf nahmen überwiegend positive soziale Rollen ein. Sie erfuhren auch kein abweichendes Ausmaß an Ablehnungen.

Forschungsbefunde im neuen Jahrtausend

Fallen die bisherigen Forschungsbefunde hinsichtlich des sozialen Status von Kindern mit sonderpädagogischen Förderbedarf in integrativen Settings tendenziell positiv aus, zeichnet sich das Bild neuerer Untersuchungen uneinheitlicher: In der Studie von Freeman und Alkin werden positive Wirkungen in inklusiven Settings nachgewiesen (vgl. Freeman & Alkin 2000). Bless und Mohr dagegen kommen in ihrer Untersuchung von 2007 zur Integration von Schülern mit Lernbehinderung in Regelklassen zu dem Ergebnis, dass deren sozialer Status grundsätzlich niedriger sei (vgl. Bless & Mohr 2007). Eine weitere Untersuchung wurde von Huber 2006 in nordrhein-westfälischen Integrationsklassen durchgeführt (vgl. Huber 2006). Zu Beginn ging der Autor davon aus, dass Schüler mit sonderpädagogischen Förderbedarf häufiger von sozialer Ausgrenzung betroffen seien als Schüler ohne diesen Status (vgl. Huber 2006, 156). Seine Rohwerte glichen denen Wockens (1987) sowie Dumke und Schäfers (1993). Allerdings bewertete er diese anders und hält fest, dass „alle Analysen der soziometrischen Erhebung für eine schlechte soziale Integration von Schülern mit SFB im GU sprechen“ (vgl. Huber 2006, 281 & Huber 2012).⁴ Sauer, Ide und Borchert können dagegen keine Unterschiede im sozialen Selbstkonzept von Kindern mit und ohne Förderbedarf feststellen (vgl. Sauer et al. 2007). Klemm/Preuss-Lausitz resümieren verschiedene Forschungsergebnisse und kommen zu dem Ergebnis: „Die Sorge, dass Kinder mit Behinderungen per se abgelehnt werden und subjektiv darunter leiden, ist jedoch generell nicht begründet. Eher lassen sich positive Beobachtungen von Hilfsbereitschaft und Freundschaften feststellen. Die inklusive Schule ist ein Beitrag zur sozialen Integration und zugleich zur Stärkung von Selbstreflexion und einer realistischen Bewältigung von sozialen Alltagssituationen“ (vgl. Klemm & Preuss-Lausitz 2011, 48). Martschinke, Kopp und Ratz haben die Entwicklung des sozialen Status und des sozialen Selbstkonzeptes bei Kindern mit einer geistigen Behinderung untersucht und kommen zu dem Ergebnis: „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 (...)“ (vgl. Martschinke et al. 2012, 196).⁵

Ausblick

Die aufgezeigten Forschungsansätze und -ergebnisse haben wichtige Erkenntnisse geliefert, sind aber dennoch auch kritisch zu betrachten, werden sie pauschalisierend und instrumentalisiert verwendet (vgl. Müller & Prengel 2013; Sonntag 2010). Zur Erklärung der Befunde wird vielfach auf Theorien sozialer Vergleichsprozesse zurückgegriffen und

damit wird der soziale Status in Zusammenhang mit schulischen Leistungen gesehen (vgl. Huber & Wilbert 2012). Kern einer inklusiven Schule ist aber die Entwicklung einer „egalitären Differenz“ nach Prengel, einer Etablierung einer Kultur der Anerkennung, die verändernd auf soziale Vergleichsprozesse wirkt (vgl. Prengel 1995).

Weiter müssen Konzepte der Lehrer/innenbildung in den Fokus geraten, Hinweise von Bless/Mohr weisen darauf hin, dass vor allem Lehrer/innen, die sich als kompetent erleben, eine positive Haltung gegenüber integrativen Settings aufweisen und damit einen hohen Einfluss auf die Qualität inklusiver Schul- und Unterrichtsqualität nehmen (vgl. Bless & Mohr 2007, 304). Da schulische Integration bzw. Inklusion bislang höchst unterschiedlich praktisch umgesetzt und organisiert wird, müssten Studien zugleich danach fragen, welche schul- und unterrichtsorganisatorischen Bedingungen eine positive Auswirkung auf das (soziale) Lernen in inklusiven Lerngruppen haben (vgl. Martschinke et al. 2012, 184). Von daher sind Wirkungszusammenhänge und -faktoren für das soziale Gefüge im inklusiven Setting zu untersuchen, denn gerade im inklusiven Kontext nimmt die Bedeutung sozialer Prozesse innerhalb der Gruppe bedeutsam zu, ist das wertschätzende Miteinander hier doch wesentliches Prinzip.

Literatur

Bauer, Joachim (2006): Prinzip Menschlichkeit. Warum wir von Natur aus kooperieren.

Hamburg: Hoffmann und Campe.

Bless, Gérard; Mohr, Kathrin. (2007): Die Effekte von Sonderunterricht und gemeinsamem Unterricht auf die Entwicklung von Kindern mit Lernbehinderungen. In: Walter, Jürgen; Wember, Franz B. (Hrsg.): Sonderpädagogik des Lernens. Göttingen: Hogrefe, S. 375-383.

Boban, Ines; Hinz, Andreas (2008): Gewaltfreie Kommunikation und Kooperatives Lernen in Gruppen – Schlüsselemente inklusiver Pädagogik. In: Mittendrin e.V. (Hrsg.): Eine Schule für alle. Warum macht Integration schlau? Köln: Selbstverlag, S. 53-75.

Cowlan, Gabriele; Deppe-Wolfinger, Helga; Kreie, Gisela; Kron, M.; Reiser, Helmut (1994): Soziale Beziehungen innerhalb der Klassen, In: Ders.: Integrative Grundschulklassen in Hessen: wissenschaftliche Begleitung von Klassen mit behinderten und nichtbehinderten Kindern an Schulen des Primarbereichs in Hessen; Abschlußbericht / Evangelische Französisch-Reformierte Gemeinde. Frankfurt: Reha-Verlag, S. 212-243.

- Ellinger, Stephan; Stein, Roland (2012): Effekte inklusiver Beschulung: Forschungsstand im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. In: Empirische Sonderpädagogik, 2/2012, S. 85-109.
- Feuser, Georg; Meyer, Heike (1987): Integrativer Unterricht in der Grundschule, ein Zwischenbericht. Solms-Oberbiel: Jarick-Oberbiel Verlag.
- Freeman, S.F.N. / Alkin, M.C. (2000): Academic and social attainments of children with mental retardation in general education and special education setting. In: Remedial and Special Education 2, 1/2000, S. 3-18.
- Haberlin, Urs; Bless, Gérard; Klaghofer, Richard; Moser, Urs (1991): Die Integration von Lernbehinderten. Versuche, Theorien, Forschungen, Enttäuschungen, Hoffnungen. Bern, Stuttgart und Wien: Edition Haupt, 2. Erw. Auflage.
- Haerberlin, Urs (1991): Die Integration von leistungsschwachen Schülern. In: Zeitschrift für Pädagogik, 2/1991, S. 167-189.
- Herrmann, Ulrich (Hrsg.)(2009): Neurodidaktik. Grundlagen und Vorschläge für gehirngerechtes Lehren und Lernen. Weinheim und Basel: Beltz, 2. Auflage.
- Huber, Cristian (2006): Soziale Integration in der Schule?! Eine empirische Untersuchung zur sozialen Integration von Schülern mit sonderpädagogischen Förderbedarf im Gemeinsamen Unterricht. Marburg: Tectum.
- Huber, Christian; Wilbert, Jürgen (2012): Soziale Ausgrenzung von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf und niedrigen Schulleistungen im gemeinsamen Unterricht. In: Empirische Sonderpädagogik, 2/2012, S. 147-165.
- Hüther, Gerald (2008): Die Bedeutung sozialer Erfahrungen für die Strukturierung des menschlichen Gehirns. In: Mittendrin e.V. (Hrsg.): Eine Schule für alle. Warum macht Integration schlau? Köln: Selbstverlag, S. 301-310.
- Kavale, K.A. / Forness, S.R. (1996): Social skill deficits and learning disabilities: A meta-analysis. In: Journal of Learning Disabilities 29, 3/1996, S. 226-237.
- Klemm, Klaus; Preuss-Lausitz, Ulf (2011): Auf dem Weg zur schulischen Inklusion in Nordrhein-Westfalen. Empfehlungen zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention im Bereich der allgemeinen Schulen. Essen und Berlin. URL: http://www.bug-nrw.de/cms/upload/pdf/NRW_Inklusionskonzept_2011_-_neue_Version_08_07_11.pdf
- Kniel, Adrian (1979): Die Schule für Lernbehinderte und ihre Alternativen. Eine Analyse empirischer Untersuchungen. Rheinstetten: Schindele.
- Kreuzer, Max; Ytterhus, Borgunn (Hrsg.) (2008): „Dabei sein ist nicht alles“. Inklusion und

Zusammenleben im Kindergarten. München und Basel: Reinhardt.

- Löser, Jessica. M.; Werning, Rolf (2012): Inklusion aus internationaler Perspektive – ein Forschungsüberblick. In: Zeitschrift für Grundschulforschung. Bildung im Elementar- und Primarbereich, 1/2013, S. 21-33.
- Maikowski, Rainer; Podlesch, Rainer (1988): Zur Sozialentwicklung behinderter und nichtbehinderter Kinder, In: Projektgruppe Integrationsversuch (Hrsg.): Das Fläming-Modell - Gemeinsamer Unterricht für behinderte und nichtbehinderte Kinder in der Grundschule. Weinheim: Beltz, S. 232-249.
- Martschinke, Sabine; Kopp, Bärbe; Ratz, Christoph (2012): 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. In: Empirische Sonderpädagogik, 2/2012, S. 183-201.
- Müller, Frank; Prengel, Annedore. (2013): Empirische Zugänge zu Inklusion in der Früh- und Grundschulpädagogik. In: Zeitschrift für Grundschulforschung. Bildung im Elementar- und Primarbereich, 1/2013, S. 7-20.
- Petillon, Hanns. (1978): Der unbeliebte Schüler, Theoretische Grundlagen, empirische Untersuchungen, pädagogische Möglichkeiten. Braunschweig: Westermann.
- Prengel, Annedore. (1995): Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. Opladen: Leske + Budrich.
- Preuss-Lausitz, Ulf; Heyer, Peter; Zielke, Gitta (1990): Wohnortnahe Integration. Gemeinsame Erziehung behinderter und nichtbehinderter Kinder in der Uckermark-Grundschule in Berlin. Weinheim und München: Juventa.
- Reich, Kersten (Hrsg.)(2012): Inklusion und Bildungsgerechtigkeit. Standards und Regeln zur Umsetzung einer inklusiven Schule. Weinheim und Basel: Beltz.
- Reinholdt, Gerd (Hrsg.)(2000): Soziologie-Lexikon. München und Wien: Oldenbourg, 4. Auflage.
- Sermier Dessemontet, Rachel; Benoit, Valérie; Bless, Gérard. (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. In: Empirische Sonderpädagogik, 4/2011, S. 291-307.
- Sauer, Stephan; Ide, Sarah; Borchert, Johann (2007): Zum Selbstkonzept von Schülerinnen und Schülern an Förderschulen und in integrativer Beschulung: Eine

- Vergleichsuntersuchung. In: Heilpädagogische Forschung 33, S. 135-142.
- Sonntag, Miriam (2009): Rezension zu: Huber Christian (2006): Soziale Integration in der Schule?! Marburg. In: Zeitschrift für Heilpädagogik ,3/2009, S. 116-117.
- Sonntag, Miriam (2010): Gemeinsam nicht einsam! Erziehungswissenschaftliche Forschung zwischen Sonderpädagogik und inklusivem Anspruch. In: Inklusion online, 01/2010.
- Wocken, Hans (1987): Soziale Integration behinderter Kinder, soziometrische Untersuchungen in Integrationsklassen, In: Wocken, Hans; Antor, Georg.: Integrationsklassen in Hamburg, Erfahrungen - Untersuchungen – Anregungen. Solms-Oberbiel: Jarick/Oberbiel, S. 203-122.
- Wocken, Hans (1993): Bewältigung von Andersartigkeit, Untersuchungen zur Sozialen Distanz in verschiedenen Schulen. In: Gehrman, Petra; Hüwe, Birgit (Hrsg.): Bochumer Symposium, Forschungsprofile der Integration von Behinderten. Essen, S. 86-106.

Kontakt

Miriam Sonntag

www.miriamsonntag.net

info@miriamsonntag.net

Oktober 2013

Quellenverweis: http://www.inklusion-lexikon.de/SozialeIntegration_Sonntag.pdf

¹ Ausgangspunkt ist hier zunächst die sonderpädagogische Integrationsforschung, die den Fokus bisher auf dichotome Heterogenitätsdimensionen (Kinder mit / ohne sonderpädagogischen Förderbedarf) legt. Vor dem Hintergrund der aktuellen Entwicklungen hin zu inklusiven Strukturen muss dieser m.E. erweitert werden.

² Es wird durchgängig die maskuline Personenbezeichnung verwendet, selbstverständlich werden damit auch alle femininen Formen mit einbezogen.

³ Zur Diskussion und Forschungsansätzen im Bereich der vorschulischen Pädagogik vgl. Kreuzer/Ytterhus (2008).

⁴ In diesem Zusammenhang sei auf die Diskussion um Hubers empirischen Ansatz und das verwendete Forschungsdesign verwiesen: Müller / Prengel 2013, Sonntag 2009 und Sonntag 2010.

⁵ Es gibt weitere Studien, die sich einzelnen Förderschwerpunkten in diesem Zusammenhang gewidmet haben, z.B. Ellinger/Stein (2012).