

Luciano Gasser, Jennifer Chilver-Stainer, Alois Buholzer<sup>1</sup>

# Einstellungen nicht behinderter Kinder gegenüber Kindern mit einer körperlichen oder geistigen Behinderung in integrativen und nicht integrativen Schulklassen

## Zusammenfassung

*Kinder mit Behinderungen treffen in der Schule auf nicht behinderte Kinder. Kinder mit und ohne Behinderungen besuchen gemeinsam den Unterricht, lernen in Gruppen zusammen und verbringen die Pause miteinander. Wie denken Kinder über ihre Mitschülerinnen und -schüler mit Behinderung und wie beurteilen sie das gemeinsame Lernen in unterschiedlichen Situationen? Und wie denken Kinder ohne diese direkten Kontakte (in nicht integrativen) Schulklassen über den Einbezug und Ausschluss von Kindern mit Behinderungen? Diesen Fragen soll mit einer Studie am Institut für Schule und Heterogenität (ISH) der PHZ Luzern nachgegangen werden.*

## Résumé

*En milieu scolaire, des enfants en situation de handicap côtoient des enfants sans handicap. Des enfants avec ou sans handicap suivent les mêmes cours, pratiquent l'apprentissage en groupes et passent du temps ensemble lors des pauses. Quelles sont les réflexions que se font les enfants par rapport à leurs camarades en situation de handicap et comment évaluent-ils l'apprentissage en commun dans différentes situations? Quels sont les avis des enfants qui ne bénéficient pas de ce contact direct (dans des classes ne pratiquant pas l'intégration) sur l'inclusion et l'exclusion d'enfants en situation de handicap? Une étude menée par l'Institut pour l'école et l'hétérogénéité (ISH) de la Haute école pédagogique de Lucerne (PHZ) tente de répondre à ces questions.*

## Einleitung

Kinder mit Behinderungen werden häufig mit generalisierenden Erwartungen konfrontiert. Allzu schnell geht jedoch vergessen, dass Behinderung kein objektives Persönlichkeitsmerkmal, sondern ein intersubjektives Konstrukt darstellt, dessen Bedeutung sich in sozialen Kontexten konstituiert. Nach Eberwein und Knauer (2002) beinhaltet die Zuschreibung einer Behinderung eine statische Norm, welche eine Auffassung von behinderten Personen als «defizitär», von nicht behin-

derten Personen als «normal» und «vollständig» suggeriert. Diese allgemeine Klassifizierung lässt behinderte Personen als eine homogene Klasse erscheinen, wodurch die grosse individuelle Variabilität zwischen behinderten Menschen und damit auch die individuelle Würde übersehen wird (vgl. Eberwein & Knauer, 2002). Solche Übergeneralisierungen bilden die Basis von Stereotypen und Vorurteilen. Sie werden bereits früh in der Entwicklung durch Sozialisation gelernt und bilden die Grundlage zur Strukturierung

<sup>1</sup> Die hier vorgestellte Studie wird vom Schweizerischen Nationalfonds und vom Heilpädagogischen Zentrum Hohenrain finanziert.

und Organisation des Selbst und der sozialen Welt (Aboud, 1988; Abrams et al., 2003).

Soziometrische Forschung zur sozialen Stellung von behinderten Kindern stützt die Vermutung, dass negative Einstellungen gegenüber behinderten Kindern verbreitet sind (vgl. auch Cloerkes, 1997). So zeigt eine Vielzahl nationaler und internationaler Studien, dass insbesondere lernbehinderte Kinder häufig zur Gruppe der zurückgewiesenen und viktimisierten Kinder gehören (z. B. Beaty & Alexeyev, 2008, für eine Übersicht siehe Bless, 2007). Allerdings ist die soziale Stellung dieser Kinder abhängig von der Behinderungsform: Während die Studien zur sozialen Stellung von lernbehinderten Kindern ein deutlich negatives Bild skizzieren, ist die Befundlage zur sozialen Stellung von sinnesbehinderten, körperlich und geistig behinderten Kindern schmal und stärker kontrovers. Beispielsweise konnte in einer Studie mit hörbehinderten Kindern kein niedriger sozialer Status nachgewiesen werden (vgl. Wauters & Knoors, 2008), bei Kindern mit Körperbehinderung hingegen schon (vgl. Yude, Goodman & McConachie, 1998). Geistig behinderte Kinder scheinen eher vernachlässigt zu werden (vgl. Scheepstra, Nakken & Pijl, 1999).

Um die Qualität des sozialen Zusammenlebens von behinderten und nicht behinderten Kindern zu fördern, sind pädagogische Konzepte zum Abbau von negativen Einstellungen und Stereotypen gegenüber behinderten Kindern erforderlich. Dies wiederum setzt entwicklungspsychologisches Wissen von Lehrpersonen und Schulischen Heilpädagogen bzw. Heilpädagoginnen über die Ursprünge von behinderungsbezogenen Einstellungen voraus. Wie erklären sich nicht behinderte Kinder unterschiedlichen Alters den Ausschluss behinderter Kinder? Was macht ihn legitim? Wann überwiegt

das Funktionieren der Gruppe gegenüber moralischen Überlegungen und wann ist die Entscheidung unfair und diskriminierend? Wenn Ausschluss falsch ist, warum ist er falsch?

Die Untersuchung dieser Fragen bewegt sich im Schnittbereich heilpädagogischer und entwicklungspsychologischer Forschung. Auch wenn viele Forschungsbefunde zur sozialen Stellung integrativer beschulter behinderter Kinder vorliegen, gibt es unseres Wissens bisher kaum Studien, welche die Entwicklung der sozial-kognitiven und moralpsychologischen Verarbeitung von sozialen Situationen mit behinderten Kindern untersucht hat.

Im Folgenden wird eine Studie vorgestellt, welche verschiedenste Komponenten von Einstellungen (Beurteilungen von Ausschluss, Empathie, Behinderungskonzepte, Kontaktwunsch), Verhaltens- und Kontaktmassen (Intensität und Qualität des Kontaktes mit behinderten Kindern, Gleichaltrigennennungen zu einschliessendem/ausschliessendem Verhalten) bei Kindern aus integrativen und nicht integrativen Klassen untersucht hat. Exemplarisch sollen einige Ergebnisse zur Beurteilung des hypothetischen Ausschlusses von behinderten Kindern vorgestellt werden.

### **Methode**

*Stichprobe:* An der Studie nahmen insgesamt 463 Kindergartenkinder, jüngere und ältere Primarschulkinder aus integrativen und nicht integrativen Regelklassen teil (221 Mädchen, 243 Jungen). Die Zusammensetzung der Stichprobe ist in Tabelle 1 dargestellt. In den integrativen Schulklassen befand sich entweder ein geistig behindertes Kind oder ein körperbehindertes Kind. Bei der Auswahl der Klassen wurde darauf geachtet, dass die geistig behinderten Kinder nicht zugleich ei-

ne Körperbehinderung aufwiesen und umgekehrt. Im Weiteren wurde berücksichtigt, dass die behinderten Kinder nicht gleichzeitig ausländischer Herkunft waren oder eine Verhaltensauffälligkeit aufwiesen, um Konfundierungen mit anderen Stereotypen zu

vermeiden. Die Eltern der behinderten Kinder wurden an erster Stelle um Zustimmung für die Studienteilnahme der Klasse gebeten. Anschliessend wurde das Einverständnis bei Schulleitungen, Lehrpersonen und den Eltern der nicht behinderten Kinder eingeholt.

**Tabelle 1**

**Schulform nach Stufe**

		Stufe			Total
		Kiga	2./3. Kl.	5./6. Kl.	
Schulform	Nicht Integrativ	39	84	98	221
	Integrativ körperbehindert	35	42	44	121
	Integrativ geistig behindert	26	46	49	121
Total		100	172	191	463

*Instrument:* Die Einstellungen der Kinder wurden über das Denken zu Ausschlussituationen anhand von Interviews erhoben. In einem ersten Schritt wurden die Kinder nach ihrer generellen, d.h. situationsunabhängigen Beurteilung des Ausschlusses behinderter Kinder gefragt («Was meinst du, ist es richtig oder falsch, behinderte Kinder auszuschliessen?», «Warum?»). Anschliessend wurden den Kindern die Begriffe «geistige Behinderung» und «Körperbehinderung» an einem Beispiel erklärt. In einem weiteren Schritt wurden durch die Interviewleiter/-innen sechs verschiedene Ausschlussituationen vorgelegt. Die Situationen waren so konstruiert, dass sich ein nicht behindertes Kind entscheiden musste, ob es ein nicht behindertes oder ein behindertes Kind in seine Gruppe aufnimmt («Was meinst du, wen wird x [nicht behindertes Kind] nehmen?», «Warum?»). Die Kinder waren damit gefordert, moralische Überlegungen (z.B. «Ausschluss eines behinderten Kindes ist unfair») mit gruppen- oder leistungsbezogenen Überlegungen («Kann die Gruppe mit dem

behinderten Kind ihr inhaltliches Ziel noch erreichen?») auszubalancieren. Die Situationen wurden nach Behinderungsform (geistige Behinderung vs. Körperbehinderung) und nach Ausschlusskontext (schulische, ausserschulische und sportliche Gruppenaktivität) variiert. In der schulischen Situation sollten in 3er-Gruppen Rechenaufgaben gelöst werden und eine Gruppe sucht noch ein Kind. In der ausserschulischen Situation möchte eine Gruppe eine verbleibende Zirkuseintrittskarte vergeben und in der sportlichen Situation fehlt einer Mannschaft ein Kind für einen Seilziehwettbewerb. Schliesslich wurde mit einer Nachfrage die moralische Komponente im Falle einer Entscheidung gegen das behinderte Kind zusätzlich zugespitzt und die Konsistenz der Entscheidung überprüft («Und was, wenn das behinderte Kind fast nie in eine Gruppe aufgenommen wird. Wird x trotzdem das nicht behinderte Kind nehmen?»). Auch im Falle einer Entscheidung für das behinderte Kind wurde entsprechend nachgefragt, indem die gruppen-/leistungsbezogene Komponente

hervorgehoben wurde («Und was, wenn es ein Wettbewerb ist und die Gruppe, die am schnellsten fertig gerechnet hat, einen Preis gewinnt. Wird x trotzdem das behinderte Kind nehmen?»). Die jeweiligen Situationen zum körperlich und geistig behinderten Kind wurden in separaten Interviewblöcken präsentiert. Es wurde eine Jungen- und Mädchenversion sowie eine Kindergartenversion verwendet. Die Geschichten wurden mit Bildern illustriert.

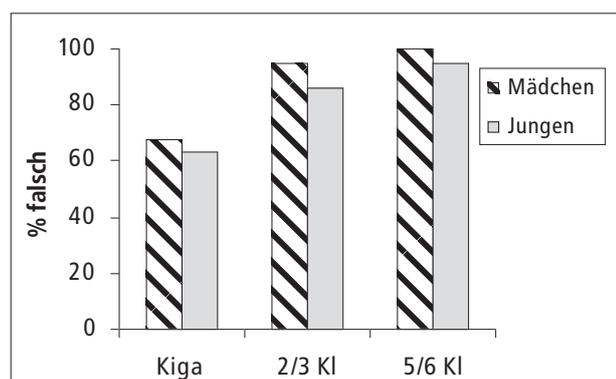
### Ergebnisse

89 % der Kinder beurteilen den Ausschluss behinderter Kinder als falsch. 76 % der Kinder begründeten ihre Urteile moralisch, nur 8 % nannten gruppen- oder leistungsorientierte Gründe. Dieses Bild änderte sich, sobald die Kinder im Rahmen der sechs Ausschluss-situationen die Entscheidung des Protagonisten für das behinderte oder nicht behinderte Kind vorhersagen mussten. Lediglich 53 % der Kinder erwarteten, dass die Gruppe

das behinderte Kind wählen wird. Die Entscheidungen wurden entsprechend weniger moralisch (35 %) und mehr gruppen- oder leistungsorientiert (42 %) begründet.

*Alters- und Geschlechtseffekte:* Es zeigten sich klare und konsistente Alterseffekte. Die jüngeren Kinder, insbesondere die Kindergartenkinder, verurteilten den Ausschluss behinderter Kinder weniger als die älteren Kinder (vgl. Abb. 1). Auch verwiesen sie seltener auf moralische Begründungen und häufiger auf gruppen- oder leistungsbezogene Begründungen. Ein ähnliches Bild zeigt sich bei den Entscheidungen in den Ausschluss-situationen: Kindergartenkinder erwarteten häufiger den Ausschluss als die Primarschulkinder (vgl. Abb. 2). Die Geschlechtseffekte waren ebenfalls konsistent, aber eher schwach: Mädchen beurteilten den Ausschluss behinderter Kinder häufiger als falsch und erwarteten seltener den Ausschluss als Jungen.

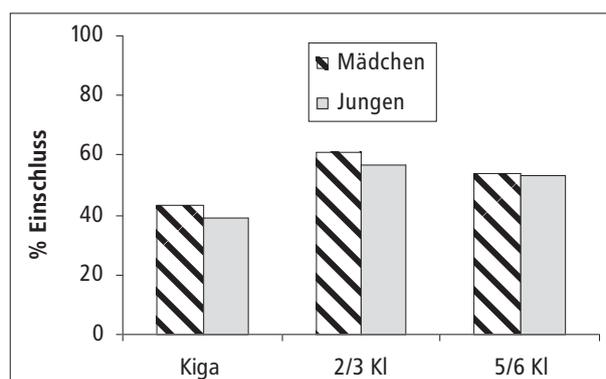
Abbildung 1



Generelle Beurteilung des Ausschlusses nach Stufe und Geschlecht

*Situationseffekte:* Die Kinder erwarteten nicht in allen sechs Situationen die gleichen Entscheidungen. In der ausserschulischen Situation wurde weniger Ausschluss erwartet als in der schulischen und in der sportlichen Situation. Zudem erwarteten die befragten

Abbildung 2

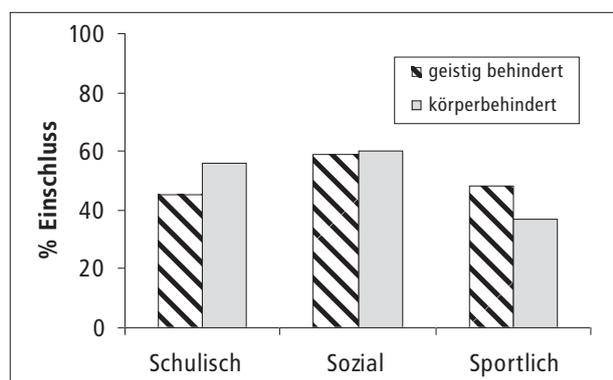


Einschlussentscheidungen nach Stufe und Geschlecht

Kinder in der schulischen Situation häufiger den Ausschluss des geistig behinderten Kindes als des körperbehinderten Kindes, während für die sportliche Situation sich das umgekehrte Muster zeigte (siehe Abb. 3). Die Fähigkeit, die Situationen voneinander zu un-

terscheiden und differenzierte Beurteilungen zum Ausschluss vorzunehmen, nahm mit dem Alter zu. Schliesslich zeigte sich, dass die älteren Primarschulkinder den Ausschluss des geistig behinderten Kindes eher erwarteten als den des körperbehinderten Kindes, während sich bei den Kindergartenkindern und den jüngeren Primarschulkindern keine Unterschiede zeigten.

**Abbildung 3**



*Einschlussentscheidungen nach Behinderungsform und Ausschlusskontext*

*Schulmodell:* Kinder aus Schulklassen mit einem integrierten geistig behinderten Kind blieben eher bei der Entscheidung, das behinderte Kind in die Gruppenaktivitäten einzubeziehen, als Kinder aus nicht integrativen Schulklassen. Umgekehrt entschieden sich Kinder aus nicht integrativen Klassen eher für das nicht behinderte Kind, nachdem die Relevanz leistungsbezogener und gruppenorientierter Ziele zusätzlich hervorgehoben wurde. Allerdings waren diese Effekte eher schwach.

**Fazit**

Die Studie zeigt, dass ein grosser Teil der befragten Kinder den Ausschluss von Kindern mit einer geistigen oder körperlichen Behinderung aus moralischen Gründen als falsch beurteilt. Allerdings ist dies vor allem bei den Primarschulkindern der Fall. Rund ein

Drittel der Kindergartenkinder hat den Ausschluss behinderter Kinder als richtig beurteilt. Dies zeigt, dass bei Kindergartenkindern das Wissen um die psychologischen Folgen des Ausschlusses für ein behindertes Kind noch nicht vollständig ausgebildet ist.

Erstaunlich ist, dass etwa die Hälfte aller Kinder trotz des Wissens um die Falschheit des Ausschlusses in den verschiedenen Situationen den Ausschluss des behinderten Kindes vorhersagte. Diese Kluft zwischen den moralischen Vorstellungen und den vorhergesagten Wahlentscheidungen ist beunruhigend. Sie könnte darauf hinweisen, dass sich viele Kinder in realen Kontexten entgegen besseren Wissens für den Ausschluss behinderter Kinder entscheiden.

Im Weiteren haben die Situationseffekte gezeigt, dass insbesondere die älteren Kinder die Behinderungsform (geistig vs. körperbehindert) und den Ausschlusskontext (schulisch, ausserschulisch, sportlich) miteinander koordinieren können. Sie verstehen beispielsweise, dass der Ausschluss eines geistig behinderten Kindes aus einer schulischen Situation etwas anderes ist als der Ausschluss eines körperbehinderten Kindes aus derselben Situation. Trotzdem erstaunt, dass diese Situationseffekte nicht deutlicher ausfallen. In der Situationsbeschreibung wurde darauf hingewiesen, dass z. B. das körperbehinderte Kind gute schulische Fähigkeiten mitbringt. Welchen Grund gibt es noch, das körperbehinderte Kind auszuschliessen? Welchen Grund gibt es, das geistig behinderte Kind aus der sportlichen Situation auszuschliessen, obwohl es sportliche Fähigkeiten mitbringt? Und welchen Grund gibt es, geistig behinderte und körperbehinderte Kinder aus ausserschulischen Situationen auszuschliessen, wenn die behinderten Kinder als sozial kompetent beschrieben wurden?

Insgesamt weisen die Befunde auf die Notwendigkeit einer verstärkten Förderung sozialer und moralischer Kompetenzen hinsichtlich des Umgangs mit Andersartigkeit und individuellen Schwächen hin. Förderung, welche darauf abzielt, die Folgen eigenen Handelns zu reflektieren, Emotionen und Bedürfnisse anderer zu verstehen und zu berücksichtigen, ist für die Erfahrung von Differenz und Gemeinsamkeit behinderter und nicht behinderter Kinder unumgänglich. Auch wenn diese Studie positive Effekte der Integration (zumindest im Falle von Klassen mit integrierten geistig behinderten Kindern) zeigt, führt die Anwesenheit eines behinderten Kindes in der Klasse nicht automatisch dazu, dass manche Kinder Stereotypen gegenüber behinderten Kindern überwinden. Es sind gezielte Konzepte zur Förderung sozial-moralischer Kompetenzen (z. B. Dilemmadiskussionen, gemeinsame Projekte) erforderlich. Und nicht zuletzt haben auch die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen dafür zu sorgen, dass Lehrpersonen über das entsprechende Wissen und Know-how verfügen, damit der Kontakt zwischen behinderten und nicht behinderten Kindern zur positiven Erfahrung wird und behinderungsbezogene Stereotypen abgebaut werden.

#### Literaturverzeichnis

- Aboud, F.E. (1988). *Children and prejudice*. New York: Blackwell.
- Abrams, D. et al. (2003). The development of subjective group dynamics: When in-group bias gets specific. *British Journal of Developmental Psychology*, 21, 155–176.
- Beaty, L.A. & Alexeyev, E.B. (2008). The problem of school bullies. What the research tells us. *Adolescence*, 43, 1–12.
- Bless, G. (2007). *Zur Wirksamkeit der Integration*. Bern: Haupt.

- Cloerkes, G. (1997). *Soziologie der Behinderten: eine Einführung*. Heidelberg: Winter Heidelberg GmbH.
- Eberwein, H. & Knauer, S. (2002). Integrationspädagogik als Ansatz zur Überwindung pädagogischer Kategorisierungen und schulischer Systeme. In H. Eberwein & S. Knauer (Hrsg.), *Integrationspädagogik* (S. 16–37). Weinheim: Beltz.
- Scheepstra, A.J.M., Nakken, H. & Pijl, S.J. (1999). Contacts with classmates: the social position of pupils with Down's syndrome in Dutch mainstream education. *European Journal of Special Needs Education*, 14, 212–220.
- Wauters, L.N. & Knoors, H. (2008). Social integration of deaf children in inclusive settings. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 13, 21–36.
- Yude, C., Goodman, R. & McConachie, H. (1998). Problems of children with hemiplegia in mainstream primary schools. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 39, 533–541.



Dr. phil. Luciano Gasser  
luciano.gasser@phz.ch



lic. phil. Jennifer Chilver-Stainer  
Jennifer.chilver@phz.ch



Prof. Dr. phil. Alois Buholzer  
alois.buholzer@phz.ch

Pädagogische Hochschule Zentralschweiz Luzern  
Töpferstrasse 10, 6004 Luzern