



universität
wien

Masterarbeit

Titel der Masterarbeit

Einstellungen von Eltern zum Modell
der Inklusiven Schule.

Eine empirische Studie.

Verfasserin

Sophia Schumann, BA

angestrebter akademischer Grad

Master of Arts (MA)

Wien, 2015

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A 066 848

Studienrichtung lt. Studienblatt: Bildungswissenschaft

Betreuer: Univ.-Prof. Dr. Henning Schluß

Inhaltsverzeichnis

Inhaltsverzeichnis	2
Tabellenverzeichnis	4
Abbildungsverzeichnis	4
Abkürzungsverzeichnis	5
Danksagung.....	6
1. Einleitung.....	8
1.1 <i>Aufbau der Arbeit und methodische Vorgehensweise.....</i>	<i>10</i>
2. Zentrale Konzepte und begriffliche Vorklärungen	12
2.1 <i>Behinderung.....</i>	<i>12</i>
2.2 <i>Sonderpädagogischer Förderbedarf (SPF)</i>	<i>14</i>
2.3 <i>Von der Integration zur Inklusion.....</i>	<i>16</i>
3. Inklusive Schule	20
3.1 <i>Von den Anfängen der Heilpädagogik zum jüngsten Begriff der Inklusion – ein kurzer historischer Rückblick.....</i>	<i>20</i>
3.2 <i>Bildungspolitische Initiativen und gesetzliche Rahmenbedingungen</i>	<i>22</i>
3.2.1 <i>Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention – Artikel 24</i>	<i>24</i>
3.2.2 <i>Nationaler Aktionsplan.....</i>	<i>25</i>
3.2.3 <i>Lebenshilfe Österreich – Diskussionspapier</i>	<i>27</i>
3.3 <i>Schulische Inklusion – allgemeine Grundbedingungen</i>	<i>28</i>
4. Kritik und Hürden auf dem Weg zur inklusiven Schule	30
4.1 <i>Schultypen-Trennung</i>	<i>30</i>
4.2 <i>Mangelnde Ausstattung der Schulen.....</i>	<i>31</i>
4.3 <i>Anstieg der SPF-Nachfrage trotz gering bleibender Förderung</i>	<i>31</i>
4.4 <i>Aus- und Weiterbildung der Lehrpersonen – Herausforderungen bezüglich zu erwerbender (bundesländerübergreifender) Kompetenzen.....</i>	<i>31</i>
5. Die Rolle von Eltern bei der Verwirklichung der Inklusiven Schule.....	33
5.1 <i>Erste österreichische Elterninitiative um 1980: Entstehung des Schulorganisationsgesetzes (SchOG)</i>	<i>33</i>
5.2 <i>Zusammenarbeit mit Eltern von Kindern mit und ohne SPF</i>	<i>34</i>

5.3	<i>Einstellung der Eltern zum inklusiven Schulsystem in Österreich – ein Studienüberblick.....</i>	35
5.3.1	Klicpera (2005): Elternerfahrung mit Sonderschulen und Integrationsklassen	36
5.3.2	Kunz et al. (2010): Die Messung von Einstellungen zur Integration (EZI)	39
5.3.3	Horstkemper/Tillmann (2012): Wie stehen Eltern zur integrativen Beschulung?	40
5.3.4	Trumpa et al. (2014): Einstellungen zu Inklusion bei Lehrkräften und Eltern	41
5.3.5	Krüger & Krüger (2014): Einstellungen von Eltern zur inkluisiven Bildung	42
6.	Empirische Untersuchung.....	44
6.1	<i>Forschungsfragen und Ableitung von Hypothesen</i>	<i>44</i>
6.2	<i>Methode und Erhebungsinstrument</i>	<i>49</i>
6.3	<i>Aufbau und Konstruktion des Fragebogens.....</i>	<i>49</i>
6.4	<i>Auswahl der BefragungsteilnehmerInnen.....</i>	<i>51</i>
6.5	<i>Pretest, Erhebungsphase und Rücklauf</i>	<i>52</i>
7.	Ergebnisdarstellung.....	53
7.1	<i>TeilnehmerInnenstruktur.....</i>	<i>53</i>
7.1.1	Soziodemografische Daten der Eltern	53
7.1.2	Eltern mit Migrationshintergrund.....	54
7.1.3	Anteil von Privat- und Regelschuleltern	56
7.1.4	Leistungsorientierung der Eltern	56
7.1.5	Persönliche Erfahrungen mit dem Thema Behinderung	57
7.2	<i>Generelle Einstellungen zur Inklusion.....</i>	<i>57</i>
7.3	<i>Sonderschule und Inklusive Schule</i>	<i>59</i>
7.4	<i>Inklusion von Kindern mit unterschiedlichem Unterstützungsbedarf.....</i>	<i>60</i>
7.5	<i>Befürchtungen zur Inkluisiven Schule.....</i>	<i>63</i>
7.6	<i>Voraussetzungen für einen inklusiven Unterricht.....</i>	<i>65</i>
7.7	<i>Befürwortung eines Inkluisiven Unterrichts</i>	<i>66</i>
8.	Zusammenfassung und Diskussion der zentralen Ergebnisse.....	69
9.	Literatur	75
10.	Anhang	79
10.1	<i>Zusammenfassung</i>	<i>79</i>
10.2	<i>Lebenslauf.....</i>	<i>80</i>
10.3	<i>Fragebogen</i>	<i>81</i>
10.4	<i>Datengrundlage der Auswertungen</i>	<i>86</i>

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Praxis von Integration und Inklusion	19
Tabelle 2: Studien - Kurzübersicht	35
Tabelle 3: Elterliche Motive für die Wahl einer Privatschule	48
Tabelle 4: Soziodemografische Daten	53
Tabelle 5: Leistungsorientierung der Eltern	57
Tabelle 6: Menschen mit Behinderungen im persönlichen Umfeld	57
Tabelle 7: Einstellungen zur Inklusion (MTAI)	58
Tabelle 8: Inklusion nach Unterstützungsbedarf	61
Tabelle 9: Inklusion nach Unterstützungsbedarf	62
Tabelle 10: Befürchtungen zur inklusiven Schule	65
Tabelle 11: Voraussetzungen für einen inklusiven Unterricht	66
Tabelle 12: Befürwortung eines inklusiven Unterrichts (Privat vs. Regel)	67
Tabelle 13: Befürwortung eines inklusiven Unterrichts (Leistungsorientierung)	68

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Screenshot der Startseite des Online-Fragebogens	50
Abb. 2: Anzahl der Kinder	54
Abb. 3: Elternteil außerhalb Österreichs geboren	55
Abb. 4: Anteil von Privat- und Regelschuleltern	56
Abb. 5: Sonderschule und Inklusive Schule	60
Abb. 6: Befürchtung: weniger Aufmerksamkeit der Lehrperson	64
Abb. 7: Befürwortung eines inklusiven Unterrichts	66

Abkürzungsverzeichnis

AHS	Allgemeinbildende Höhere Schule
BGStG	Bundes-Behindertengleichstellungsgesetz
BMASK	Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz
EFI	Einstellungsforschung zur Inklusion (Forschungsprojekt)
EZI	Einstellungen zur Integration (Skala)
ICF	International Classification of Functioning, Disability and Health
ICIDH	International Classification of Impairment, Disabilities and Handicaps
MTAI	My Thinking About Inclusion (Forschungsprojekt)
PATI	Parents Attitudes to Inclusion (Skala)
SchOG	Schulorganisationsgesetz
SchPfG	Schulpflichtgesetz
SEN	Special needs education
SPF	Sonderpädagogischer Förderbedarf
TATI	Teachers Attitudes to Inclusion
UN	United Nations
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
WHO	World Health Organisation

Danksagung

Mein erster Dank gilt Prof. Dr. Henning Schluß, für die hervorragende Betreuung und fachkundige Unterstützung bei der Anfertigung dieser Arbeit.

Ein besonderer Dank gilt zudem meinem Freund. Danke, dass Du mich bei meiner Masterarbeit so sehr unterstützt hast!

Außerdem will ich mich bei meinen Geschwistern Hannes und Johanna für das Lektorat und die vielen guten Anregungen bedanken. Vielen Dank für Eure Hilfe!

Diese Arbeit widme ich meinem Vater.

Für meinen Papa,

Klaus Schumann

(29.06.1950 bis 25.11.2014)

1. Einleitung

*„Es war einmal eine Zeit, da kostete ein Stern auf der Brust das Leben.
Es war einmal ein Land, da durften Weiß und Schwarz nicht heiraten.
Es war einmal eine Stadt, da lief eine Mauer mitten durch.
Es war einmal ein Staat, der seinen Bürgern das Wählen nicht erlaubte.
Es war einmal eine Universität, an der Frauen nicht studieren durften.
Und es war einmal eine Schule, die keine behinderten Kinder aufnahm.“*
(Heimlich 2003: 195 zit. nach Bernhard 2014: 1)

Im Jahr 2008 hat sich die österreichische Regierung mit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention zum Aufbau eines *inklusive Schulsystems* verpflichtet (vgl. Bernhard 2014: 102). Zur Umsetzung der Konvention wurde 2012 ein nationaler Aktionsplan veröffentlicht (vgl. BMASK 2012), der als Ziel u.a. den Ausbau von Modellregionen für inklusive Schul- und Unterrichtsangebote durch Bund, Länder und Gemeinden bis 2020 festlegt (vgl. ebd.: 65f.).

Das Modell der inklusiven Schule zielt auf eine gemeinsame Teilhabe und größere Chancengleichheit von Kindern im schulischen Unterricht ab – und zwar unabhängig von körperlichen oder geistigen Schwächen, einem eventuellen *sonderpädagogischen Förderbedarf (SPF)* oder einem Migrationshintergrund (vgl. Brandau/Pretis 2009: 202; Reimann et al. 2014: 43). Es geht dabei verkürzt gesagt um das „Leben und Lernen für alle Kinder in der allgemeinen Schule“ (Hinz 2002: 11).¹

Während verschiedene Arbeiten die Sinnhaftigkeit und Notwendigkeit des Konzepts der Inklusiven Schule diskutieren und größtenteils befürworten, trifft das Modell in der öffentlichen (und wissenschaftlichen) Diskussion allerdings immer wieder auch auf Bedenken und Kritik. Vor allem Eltern wird in dieser Diskussion eine wichtige Rolle beigemessen. Inklusion kann nach Ansicht von Krüger & Krüger (2014) nur dann gelingen, „wenn neben den erforderlichen Umstrukturierungsmaßnahmen gleichzeitig auch ein Umdenken in den Köpfen der [...] wichtigen schulischen Akteuren stattfindet“ (ebd.: 2), zu denen neben SchülerInnen und LehrerInnen in erster Linie eben auch Eltern zählen (vgl. ebd.). Eltern vertreten bestimmte pädagogische Positionen und bildungspolitische Einstellungen, die eine zentrale Bedeutung für die Entwicklung des Schulsystems einnehmen (vgl. Killus/Tillmann 2011: 13; Chokrai et al. 2013). Sie haben Mitbestimmungsrechte im Rahmen der Schulenwicklung, politische Initiativkraft

¹ Der Begriff Inklusion sowie das Modell der inklusiven Schule werden im Kapitel 2.3 und 3 behandelt.

(z.B. in Form von Elterninitiativen) und können mit ihren erzieherischen Einstellungen zweifellos einen zentralen Einfluss auf die Sozialisation ihrer Kinder haben (vgl. Krüger/Krüger 2014: 2). All diese Faktoren lassen den Schluss zu, „dass sich die inklusionsbezogenen Einstellungen der Eltern im Zuge der Einführung inklusiver Bildung unmittelbar und mittelbar auf die Schulwirklichkeit niederschlagen und demnach diesbezügliche Veränderungsprozesse unterstützen oder hindern können.“ (ebd.). Es muss demzufolge ein Anliegen der empirischen Bildungswissenschaft sein, die elterlichen Einstellungen zum Thema Inklusion und deren möglichen Determinanten zu erfassen, einzuordnen und zu diskutieren.

Obwohl Eltern einen nicht unwesentlichen Einfluss auf die Bemühungen hin zur Inklusiven Schule haben, standen sie bislang nur selten im Mittelpunkt des Forschungsinteresses (vgl. Trumpa et al. 2014: 4). Vor allem für Österreich² (aber auch generell im deutschsprachigen Raum) existieren bis auf wenige Ausnahmen kaum neuere empirische (insb. quantitative) Studien, die Aufschluss über die Einstellungen von Eltern zum Konzept der inklusiven Schule bieten. Die meisten bestehenden Studien haben sich dabei auf Einstellungsunterschiede zwischen Sonderschul- und Regelschuleltern konzentriert.³ Eltern von Kindern *ohne* SPF standen in bisherigen Studien deutlich seltener im Mittelpunkt, dürfen aber aus der Diskussion nicht ausgeklammert werden. Es wäre beispielsweise vorstellbar, dass Eltern befürchten, dass das oft bereits knappe Lehrpersonal in Schulen beispielsweise durch die Aufnahme von SchülerInnen mit Behinderungen in den Klassen zusätzlich eingespannt und überfordert werden könnte. Zudem gibt es Indizien dafür, dass besonders leistungsorientiertere

² An der wahrscheinlich größten bisherigen Studie in Österreich von Klicpera (2007) nahmen 716 Eltern von an integrativ und an Sonderschulen unterrichteten Kindern teil (vgl. ebd.: 52). Diese Studie beschränkte sich allerdings auf die Befragung von Eltern, deren Kinder einen sonderpädagogischen Förderbedarf (SPF) aufwiesen. Die empirische Forschung hat sich in Österreich außerdem auf die Einstellungen von Lehrpersonal (z.B. Gebhardt et al. 2011) und anderen Expertengruppen (z.B. Specht et al. 2006) zum Konzept der Inklusiven Schule fokussiert.

³ Diese weisen u.a. darauf hin, dass Eltern von Kindern mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf eine Vernachlässigung ihrer Kinder befürchten, die in Inklusiven Schulen möglicherweise auf weniger Raum für Einzelförderung, eine schlechtere Ausstattung und eine geringere sonderpädagogische Expertise der Lehrkräfte treffen könnten (vgl. Klicpera 2007: 150; Bernhard 2014: 104). Dies wurde u.a. in einer Meta-Analyse verschiedener Studien aus dem englischsprachigen Raum von de Boer et al. (2010) bestätigt: Zwar waren Eltern dem Inklusionskonzept gegenüber überwiegend positiv oder zumindest neutral eingestellt. Allerdings äußerten Eltern von Kindern mit Behinderungen in den Studien häufiger Bedenken in Bezug auf die Förderung, die emotionale Entwicklung sowie die Ausstattung der Schulen, als Eltern von Kindern ohne einer Behinderung, die in der Inklusion überwiegend Vorteile sahen (vgl. ebd.: 176). Weitere Eltern-Studien werden in Kapitel 5 vorgestellt.

Eltern dem Lernfortschritt in inklusiven Schulen kritisch gegenüberstehen (vgl. Horstkemper/Tillmann 2012: 352).

Vor diesem Hintergrund ist es das Ziel meiner Masterarbeit, die Einstellungen österreichischer Eltern zum Modell der Inklusiven Schule empirisch zu erheben. Dabei sollen gezielt die von den Eltern gesehenen Probleme und Herausforderungen thematisiert werden. Zudem sollen Erkenntnisse über Faktoren gewonnen werden, die sich (möglicherweise) auf die Befürwortung bzw. Ablehnung eines inklusiven Unterrichts auswirken (z.B. die Leistungsorientierung der Eltern).

1.1 Aufbau der Arbeit und methodische Vorgehensweise

Die geplante empirische Untersuchung macht es sich zum Ziel, Einstellungen von Eltern gegenüber dem schulischen Inklusionsmodell zu erheben und zu analysieren. Bevor dies umgesetzt werden kann, ist eine theoretische Auseinandersetzung mit dem Modell der inklusiven Schule nötig. Kapitel zwei widmet sich vor diesem Hintergrund der Klärung der zentralen Begrifflichkeiten und des zu behandelnden Konzeptes. Das Augenmerk gilt hier insbesondere dem Begriff der Behinderung sowie den Begriffen und dahinterstehenden Konzepten des SPF sowie der Inklusion (in Abgrenzung zur Integration). Ziel des zweiten Kapitels sind ausdrücklich keine umfangreichen theoretischen Begriffsbestimmungen, sondern lediglich die Schaffung eines Verständnisses darüber, wie diese Begriffe und Konzepte im Rahmen der vorliegenden Masterarbeit verstanden und verwendet werden.

Im dritten Kapitel wird das Modell der Inklusiven Schule fokussierter betrachtet. Nach einem kurzen historischen Rückblick auf die wesentlichen Entwicklungsschritte zur Inklusiven Schule, widmet sich das Kapitel der Inklusionspraxis, den bildungspolitischen und gesetzlichen Rahmenbedingungen sowie den allgemeinen Grundbedingungen der inklusiven Schule in Österreich. Ziel ist es, den Entwicklungsstand der Inklusiven Schule in Österreich zu skizzieren.

In Kapitel vier wird auf Problemlage und Kritikpunkte zum Thema Inklusive Schule eingegangen, etwa mangelnde Ausstattung von inklusiven Schulen oder über Unwissenheit über zu erwerbende Kompetenzen des Lehrpersonals während der Aus- und Weiterbildung.

Im anschließenden Kapitel fünf wird die Rolle von Eltern in der Inklusionsbewegung in den Mittelpunkt gerückt. Wie bereits erwähnt, wird in dieser Arbeit davon ausgegangen, dass Eltern zu den zentralen Akteuren für das Gelingen von Veränderungsprozessen im Schulsystem angesehen werden können. Der bisherige Forschungsstand zu den Einstellungen von Eltern zum Modell der Inklusion wird vor diesem Hintergrund (beschränkt auf deutschsprachige Untersuchungen mit Fokus auf Österreich) analysiert und wiedergegeben.

Auf Basis dieser Schritte wechselt die Arbeit in Kapitel sechs von der Theorie zur Empirie. Aus der Literatur und bisherigen Studien werden konkrete Hypothesen für eine selbst durchgeführte Elternstudie abgeleitet. Für die Beantwortung der Forschungsfragen wird ein *standardisierter Online-Fragebogen* konstruiert. Bei der Frageformulierung und -Skalierung wird dabei z.T. auf bisherige Studien und Projekte wie das deutsche Forschungsprojekt *Einstellungsforschung zu Inklusion* (EFI)⁴ zurückgegriffen. Im sechsten Kapitel werden die Methode, der Aufbau des Fragebogens, die Auswahl der BefragungsteilnehmerInnen und die einzelnen Analyseschritte (z.B. Pretest) einzeln beschrieben.

Die Arbeit endet schließlich mit der Darstellung und Diskussion der Ergebnisse (Kapitel sieben) sowie einer abschließenden Zusammenfassung und Diskussion der zentralen Ergebnisse (Kapitel acht).

⁴ <http://www.ph-heidelberg.de/forschungsprojekt-efi.html>

2. Zentrale Konzepte und begriffliche Vorklärungen

Die Klärung der zentralen Begrifflichkeiten zählt zu den wesentlichen Aufgaben von wissenschaftlichen Arbeiten. In diesem Kapitel werden dementsprechend drei – für den weiteren Verlauf der Arbeit wesentliche – Begriffe präzisiert, die teilweise miteinander in Verbindung stehen: Zunächst widme ich mich dem Begriff der *Behinderung*, dessen Verständnis sowohl aus einer pädagogischen, als auch aus einer gesetzlichen sowie medizinischen Perspektive diskutiert werden soll (Abs. 2.1). Ein Verständnis über den *Behinderungsbegriff* ist Voraussetzung für die Auseinandersetzung mit der Sonderpädagogik⁵ und insbesondere mit dem für die Arbeit wichtigen Begriff des *Sonderpädagogischen Förderbedarfs (SPF)* (Abs 2.2). Der SPF-Begriff ist wiederum eng mit den (hier nur im pädagogischen Sinne behandelten) Konzepten der *Integration* sowie der *Inklusion* verbunden. In Abs. 2.3 sollen vor allem die Unterschiede zwischen beiden Konzepten herausgearbeitet werden.

Ziel dieses Kapitels sind keine ausführlichen theoretischen Begriffsbestimmungen oder -explikationen, sondern lediglich die Schaffung eines Verständnisses darüber, wie diese Begriffe und Konzepte im Rahmen der vorliegenden Masterarbeit verstanden und verwendet werden.

2.1 Behinderung

Der im Alltag weit verbreitete aber relativ vage gebräuchliche Begriff der Behinderung bedarf im pädagogisch-wissenschaftlichen Sinne einer genaueren Bestimmung. Es handelt sich um einen sehr umfangreichen, erziehungswissenschaftlich, nicht trennscharfen und damit problematischen Begriff (vgl. Eberwein/Knauer 2002: 21), der aus verschiedenen Perspektiven unterschiedlich verstanden wird. Insbesondere im Bereich der Sonderpädagogik existieren mittlerweile eine ganze Reihe unterschiedlicher Begriffs- und Bedeutungskonzepte, die hier nicht im Einzelnen behandelt und wiedergegeben werden können (vgl. Biewer 2009: 33 ff.; Sander 2009).

Bis in die 1960er Jahre spielte der Terminus, der seinen Ursprung im Sozialrecht hat, in der Sonderpädagogik allerdings nur eine geringe Rolle (vgl. Biewer 2009: 39).

⁵ Der Begriff Sonderpädagogik wird auch Heilpädagogik, Rehabilitationspädagogik oder Heilerziehung genannt und geht von einer besonderen Förderung und Erziehung von geistigen, körperlichen, verhaltensauffälligen oder seelisch behinderten Menschen aus (vgl. wissen.de 2015: 1).

Seither haben sich die Definitionsvorschläge nicht nur seitens der Pädagogik, sondern auch aus anderen Disziplinen und Fachbereichen – wie insbesondere der Medizin aber beispielsweise auch der Rechtswissenschaft – deutlich vermehrt.

Im Sinne des österreichischen Bundes-Behindertengleichstellungsgesetzes (BGStG) wird eine Behinderung beispielsweise als „die Auswirkung einer nicht nur vorübergehenden körperlichen, geistigen oder psychischen Funktionsbeeinträchtigung oder Beeinträchtigung der Sinnesfunktionen [bezeichnet S.S.], die geeignet ist, die Teilhabe am Leben in der Gesellschaft zu erschweren“ (BGStG §3). Im medizinischen Kontext, wie etwa im Nachschlagewerk Pschyrembel (1994) wird Behinderung dagegen einerseits als eine Bezeichnung für die Einschränkung des Denk-, Sprach-, Wahrnehmungs-, Lern- und Verhaltensvermögens bezeichnet. Zum anderen wird der Terminus im Sinne der Weltgesundheitsorganisation (WHO) als differenzierter Begriff mit Klassifikationen wie – „Impairment (Schädigung), Disability (Funktionsbeeinträchtigung) u. Handicap (Benachteiligung, Behinderung)“ (ebd.: 171)⁶ eingegrenzt.

Otto Speck (2008), der sich mit dem Begriff aus pädagogischer Perspektive beschäftigt hat, hält insbesondere das medizinische Begriffsverständnis für derart komplex und allgemein, dass jenes „weder zur Unterscheidung von Nichtbehinderung taugt noch generell sachdienlich ist“ (ebd.: 196). Die Vagheit des Begriffs werde dabei schnell deutlich, wenn man beispielsweise an Kinder denkt, denen das Lesen und Schreiben schwerfällt oder an Jugendliche, deren schulische Leistungen aufgrund häuslicher Vernachlässigung leiden (vgl. ebd.). Was möglicherweise unter ein medizinisches Behinderungsverständnis fällt, kann diverse Gründe haben (z.B. in der Erziehung).

Nach Speck ist zunächst eine Unterscheidung zwischen Schädigung und Behinderung notwendig. Bei ersteren spricht er von einer zu definierenden psychophysischen Beeinträchtigung, während man mit der umfassenden Terminologie

⁶ Im Jahre 1980 stellte die WHO eine erste Klassifizierung für den Begriff der Behinderung auf. Die sogenannte *International Classification of Impairment, Disabilities, and Handicaps* (ICIDH). Die ICIDH wurde allerdings von internationalen Behindertenverbänden und WissenschaftlerInnen stark kritisiert. Ihr wurde vor allem vorgeworfen, sie sei zu sehr auf Defizite orientiert und betone nicht die Fähigkeiten von Menschen mit Behinderung, worauf im Jahre 2001 eine neue Terminologie der WHO folgte: die *International Classification of Functioning, Disability and Health* (ICF) (vgl. Speck 2008: 197): „Der Schwerpunkt liegt nun einerseits nicht mehr auf der eingleisigen kausalen Genese sondern auf deren Komplexität, und andererseits nicht mehr auf der Defektbezogenheit, sondern auf den sozialen Folgen“ (ebd.).

Behinderung die Folgen der Schädigung versteht. Dies betrifft also auch soziale Auswirkungen. Schädigungen werden im medizinischen Bezugsrahmen festgestellt. Hierunter fallen organische Einschränkungen oder Ausfälle (engl. *impairment*) wie Bewegungseinschränkungen, Ausfälle des Hör- und Sehvermögens. Davon werden akute oder andauernde Krankheiten unterschieden (vgl. ebd.: 196). Pädagogisch, soziologisch und sozialpsychologisch bedeutsam werden Schädigungen dann, wenn es sich um funktionelle Einschränkungen (engl. *disabilities*) handelt. Werden die Funktionseinschränkungen chronisch, benötigt der/die Betroffene spezielle Hilfe. Darüber hinaus gibt es auch Schädigungen im sozial-emotionalen Bereich. Diese Schädigungen sind schwierig zu identifizieren, da sie in funktionelle Störungen übergehen (vgl. ebd.: 196 f.).

2.2 Sonderpädagogischer Förderbedarf (SPF)

Ein begriffliches Verständnis des sogenannten SPF setzt ein Verständnis über das System der Sonderschule voraus: Bei Sonderschulen handelt es sich bekanntlich um eine spezielle Schulform, in der der Unterricht für SchülerInnen mit geistiger und körperlicher Behinderung gesondert und separierend stattfindet (vgl. IMST 2012). Die historische Idee der Sonderschulen ist u.a. in einer geringeren Ausgrenzung und Isolation von Menschen mit einer Beeinträchtigung sowie in der allgemeinen Anerkennung ihres gesetzlich verankerten Rechts auf Erziehung und Bildung zu sehen (vgl. Feyerer/Prammer 2003: 26). Gerade die erste Absicht (geringere Ausgrenzung) erscheint durch die Schaffung eines eigenen Schultyps zumindest teilweise paradox. Immerhin rückte mit der Einführung der Sonderschule gleichzeitig auch die scheinbare *Andersartigkeit* von beeinträchtigten Menschen stärker in den Mittelpunkt. Dadurch, dass sie das *Besondere* zu sehr betont und Absonderungen hervorgerufen werden, werden die Begriffe der Sonderschule- und -pädagogik bis heute immer wieder kritisiert: Das Präfix *Sonder* war und ist in diesem Sinne problematisch, weil es etwas *Besonderes* bzw. *Überragendes* ausdrückt (vgl. Speck 2008: 51 f.). Hinz (2004) spricht sogar davon, dass Sonderpädagogik von einem medizinisch-defektologischen Denken ausgehe (vgl. ebd.: 31).

Diese problematische Begriffshistorie hat sich auch auf den SPF-Begriff ausgewirkt, der einigen Autoren zufolge, erneut eine aussondernde Positionierung der betroffenen

Personen befördere. Bleidick (1999) beispielsweise äußert seine Kritik wie folgt: „Der Begriff des Sonderpädagogischen Förderbedarfs will einerseits dekategorisieren, indem er das Besondere der stigmatisierenden Behindertenkategorie und der Sonderschulbedürftigkeit wegdefiniert, zum anderen will er aber die Notwendigkeit einer speziellen und zusätzlichen Förderung sachlich und terminologisch begründen“ (ebd.: 77). Dekategorisierung im Bereich Behinderung solle wegdefiniert werden, damit Kindern und Jugendlichen mit einer Behinderung keine Außenseiterrolle zugeschrieben wird, so Bleidick (vgl. ebd.: 75). Auch Eberwein und Knauer (2002) stehen dem Begriff kritisch gegenüber. Der Terminus lasse sich ihrer Ansicht nach in verschiedenen Ausprägungen untergliedern, die die Altlasten des Behinderungsbegriffs weiter tragen: Angefangen bei *besonderem* über *erhöhten* bis hin zu sehr *ausgeweitetem* Förderbedarf werde ihres Erachtens deutlich, dass sich hinter dem neuen Begriff die alten Behinderungsbegriffe verbergen, welche eigentlich überwunden werden sollten (vgl. ebd.: 24). Biewer (2009) fasst diese Kritik mit einem Wort zusammen: „Absonderungspädagogik“ (ebd.: 29).

Anders als der Begriff der *Sonderschulbedürftigkeit* gilt das vergleichsweise jüngere Begriffskonzept des SPF allerdings als weniger stark verknüpft mit dem System der Sonderschule (vgl. Kocaj et al. 2014: 166): „Während die ursprüngliche Klassifizierung von Kindern als sonderschulbedürftig eng mit der Beschulung an Sonder- oder Förderschulen verknüpft war, ist mit dem Konzept des sonderpädagogischen Förderbedarfs eine individualisierte Ausrichtung im Umgang mit behinderten Schülern verbunden“ (ebd.). Über die Förderbedürftigkeit im Schulunterricht eines Kindes mit Behinderung entscheidet meistens die Schulaufsichtsbehörde. Der Antrag dafür wird über die Eltern oder die jeweilige Schule gestellt. Zudem ist die Einholung gesundheitsamtlicher, psychologischer und pädagogischer Gutachten notwendig. Ein Kind mit einer Behinderung kann an einer Regelschule verbleiben, wenn sonderpädagogische Förderung an diesem Ort möglich ist (vgl. Schmutzler 2002: 313 f.).

Das Aufkommen integrativer Schulmodelle hätte, wie auch Biewer (2009) feststellt, zumindest Anlass geboten, sich vom Präfix *Sonder* zu verabschieden (vgl. ebd.: 29). Trotzdem wird der SPF-Begriff in dieser Arbeit verwendet. Nicht weil er für zweifellos

geeignet gehalten wird oder unstrittig ist, sondern weil er sich in der Literatur und Praxis etabliert hat.

2.3 Von der Integration zur Inklusion

In diesem Abschnitt werden die zwei zentralen Begriffe genauer erläutert: Integration und Inklusion. In den letzten Jahren hat sich sowohl in der bildungswissenschaftlichen Literatur als auch in der Praxis ein deutlicher Wandel vom ersten zum zweiten Begriff vollzogen, weshalb es sinnvoll erscheint an dieser Stelle insbesondere die Unterschiede zwischen den beiden Termini herauszuarbeiten.

Der Begriff *Integration* stammt aus dem Lateinischen (*integer*) und bedeutet zunächst soviel wie *unversehrt, vollständig, unverletzt* (vgl. Biewer 2001: 219). Für Speck (2008) stellt Integration im bildungsrelevanten Kontext ein Prinzip sozialer Eingliederung bzw. Zusammenführung von Menschen mit Behinderung sowie anderen Menschen in den Bereichen Lernen, Arbeiten usw. dar – wobei ihre jeweiligen Bedürfnisse berücksichtigt werden müssen (vgl. ebd.: 386). Integration ist dabei in den letzten Jahrzehnten zu einem zentralen Thema und Schlagwort der Schul- und Sozialpolitik geworden (vgl. ebd.).⁷ Das Modell der Integration unterscheidet dabei selektiv zwei Gruppen von SchülerInnen: Kinder und Jugendliche mit und ohne Behinderung (vgl. ebd.: 444). Nach Werning et al. (2012) beschränkt sich der Begriff der Integration im schulischen Kontext zudem vor allem auf die Unterrichtung von SchülerInnen mit Behinderungen, während der Terminus der Inklusion deutlich breiter angelegt sei (vgl. ebd.: 296).

Der Begriff *Inklusion* stammt aus dem Lateinischen und bedeutet übersetzt *Eingeschlossenheit* und *Zugehörigkeit* und wurde von dem englischen Begriff *inclusion* (= Einbeziehung) abgeleitet (vgl. Biewer 2009: 125f.). Es handelt sich hier um einen vergleichsweise neueren Begriff, welcher bis zu den 1980er Jahren selbst in angloamerikanischen Wörterbüchern im Bereich Sonderpädagogik meistens noch nicht zu finden war (vgl. ebd.). Der Ausgangspunkt der angelsächsischen

⁷ Allerdings werden konstruktive Diskussionen über Integration Speck (2008) zufolge erschwert, da unter dem Begriff Integration vielerlei zu verstehen sei. Grundsätzlich müsse man festhalten, dass soziale Integration eine Wechselwirkung von Menschen mit Behinderung und Menschen ohne Behinderung darstelle, sodass mehr Zugehörigkeit und Gemeinsamkeit entsteht. Solche Gemeinsamkeiten findet man in verschiedensten Lebensbereichen wie Schule, Beruf, Familie oder Freizeitbeschäftigung. Der Integriertheitsgrad wird subjektiv bestimmt und ist nicht standardisierbar (vgl. ebd.: 386).

Inklusionsbewegung sowie der Begriffsverwendung Inklusion in Bezug auf Menschen mit einer Behinderung, waren die in den 1970er Jahren auftretenden politischen Initiativen, Aktionen usw., die bezweckten, dass Menschen mit einer Behinderung einen freien Zugang zu Bildungseinrichtungen, Mitbestimmungs- und Partizipationsrechten erhielten etc. Man sprach von den sogenannten *Empoverment-Aktionen*, die die Eltern für ihre behinderten Kinder organisierten und durchsetzten. Diese Aktionen resultierten aus den erfolgreichen Bürgerrechtsbewegungen (vgl. Theunissen 2006: 13 f.; Biewer 2009: 125). Zuvor wurde der Begriff *mainstreaming* verwendet, wenn von der gemeinsamen Unterrichtung von SchülerInnen mit oder ohne Beeinträchtigung die Rede war. Erst seit Mitte der 1990er Jahre löste der Begriff *inclusion* den Begriff *mainstreaming* und dann *integration* ab.⁸ Und seit wenigen Jahren ist im deutschsprachigen Raum ebenfalls eine Begriffssubstitution des Terminus Integration durch Inklusion zu erkennen (vgl. Biewer 2009: 125f.)

Wo liegen nun die Unterschiede zwischen den beiden Begriffskonzepten? Einen ersten Hinweis auf diese Frage bietet die Begriffsgeschichte: Sander (2003) hat das Konzept der Inklusion in Vergleich zu dessen Vorgänger-Phasen gestellt: Diese reichen von der *Exklusion* („Behinderte Kinder sind von jeglichem Schulbesuch ausgeschlossen.“), der *Separation* („Behinderte Kinder besuchen eigene abgetrennte Bildungseinrichtungen“), über die *Integration* („Behinderte Kinder können mit sonderpädagogischer Unterstützung Regelschulen besuchen.“) bis schließlich zur *Inklusion* („Alle behinderten Kinder besuchen wie alle Kinder Regelschulen, die die Heterogenität ihrer Schüler und Schülerinnen schätzen und im Unterricht fruchtbar machen.“) (zit. nach Schwerdt 2005: 109).

Während der Begriff der Integration, wie schon dargelegt, eine Kategorisierung von SchülerInnen vornimmt, richtet sich der Begriff der Inklusion dem IMST (2010) (Gender Netzwerk von der Universität Klagenfurt) zufolge explizit *gegen Etikettierung bzw. Kategorisierung* von Menschen mit einer Behinderung und für ein Miteinander von unterschiedlichen Minder- und Mehrheiten. Der Ansatz zielt auf Unterstützung von Individuen und auf das Beseitigen von institutionellen, sozialen, bildungspolitischen

⁸ Schon in den 1980er Jahren wurde in den USA und Kanada der Begriff *inclusion* immer mehr zum pädagogischen Fachwort. Anstoß für die globale Durchsetzung des Begriffs bot die UNESCO-Konferenz 1994 in Salamanca (vgl. Sander 2004: 12). Die Hintergründe dieser Konferenz werden in Abs. 3.2 behandelt.

und wirtschaftlichen Barrieren, welche eine uneingeschränkte Teilhabe nicht möglich machen (vgl. ebd.). „Kinder sollen nach der Inklusionsidee nicht als unnormale oder ‚anders‘ (was in vielen Fällen gleich bedeutend mit defizitär gesetzt wird), besser oder schlechter, behindert oder nichtbehindert kategorisiert werden, sondern Inklusion geht von einem radikalen egalitären Menschenbild aus“ (ebd.). Brandau und Pretis (2009) verstehen den Ansatz von Inklusion bzw. den Inklusionsgedanken wie folgt:

„Zentral für den Gedanken der Inklusion ist, dass Kinder nicht aufgrund äußerer Kriterien wie Behinderung, Migration, Geschlecht oder Hochbegabung in Gruppen aufgeteilt und selektiert werden, sondern grundsätzlich eine gemeinsame Förderung im Zusammenhang mit individuellen Fähigkeiten und Schwierigkeiten stattfindet“ (ebd.: 202).

Boban und Hinz (2003) ergänzen in Bezug auf schulische Inklusion Prinzipien wie gleiche Wertschätzung, Steigerung der Teilhabe aller SchülerInnen, Abbau von Barrieren, das Ansehen von Unterschieden zwischen SchülerInnen als Chancen etc. für die Beschreibung des Modells (vgl. ebd.: 10).

Inklusion gilt in diesem Sinne mehr und mehr als internationales Leitbild und Vision in Bezug einer qualitativen weiteren Entwicklung von Erziehungs- und Bildungssystemen (vgl. Brandau/Pretis 2009: 205). Dabei ist das Ziel inklusiver Pädagogik kurz gesagt Chancengleichheit, das Recht auf Teilhabe und die Anerkennung von Vielfalt (vgl. Reimann et al. 2014: 43).

Auf konkrete (praktische) Unterschiede zwischen Integration und Inklusion zielt die nachfolgende tabellarische Darstellung von Hinz (2002) ab:

Tabelle 1: Praxis von Integration und Inklusion

Praxis der Integration	Praxis der Inklusion
Eingliederung von Kindern mit bestimmten Bedarfen in die Allgemeine Schule	Leben und Lernen für alle Kinder in der allgemeinen Schule
Differenziertes System je nach Schädigung	Umfassendes System für alle
Zwei-Gruppen-Theorie (behindert / nichtbehindert; mit / ohne sonderpäd. Förderbedarf)	Theorie einer heterogenen Gruppe (viele Minderheiten und Mehrheiten)
Aufnahme von behinderten Kindern	Veränderung des Selbstverständnisses der Schule
Individuumzentrierter Ansatz	Systemischer Ansatz
Fixierung auf die institutionelle Ebene	Beachtung der emotionalen, sozialen und unterrichtlichen Ebenen
Ressourcen für Kinder mit Etikettierung	Ressourcen für Systeme (Schule)
Spezielle Förderung für behinderte Kinder	Gemeinsames und individuelles Lernen für alle
Individuelle Curricula für einzelne	Ein individualisiertes Curriculum für alle
Förderpläne für behinderte Kinder	Gemeinsame Reflexion und Planung aller Beteiligten
Anliegen und Auftrag der Sonderpädagogik und Sonderpädagogen	Anliegen und Auftrag der Schulpädagogik und Schulpädagogen
Sonderpädagogen als Unterstützung für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf	Sonderpädagogen als Unterstützung für Klassenlehrer, Klassen und Schulen
Ausweitung von Sonderpädagogik in die Schulpädagogik hinein	Veränderung von Sonderpädagogik und Schulpädagogik
Kombination von (unveränderter) Schul- und Sonderpädagogik	Synthese von (veränderter) Schul- und Sonderpädagogik
Kontrolle durch ExpertInnen	Kollegiales Problemlösen im Team

Quelle: Hinz 2002: 11f. (abgewandelte Darstellung)

Sowohl der integrative als auch der inklusive Leitgedanke gehen zwar davon aus, dass alle SchülerInnen gemeinsam unterrichtet werden sollen, unabhängig von ihren Beeinträchtigungen und Fähigkeiten sowie ihrer kulturellen, ethnischen oder sozialen Herkunft (vgl. IMST – Gender Netzwerk 2012). Jedoch ist das schulische Inklusionsmodell gewissermaßen radikaler, versteht sich als eine Schule für alle und folgt einem sogenannten Paradigmenwechsels, bei dem neben dem Schulsystem auch die Haltung und Einstellung der Menschen grundlegend geändert bzw. angepasst werden müssten. (vgl. Speck 2008: 445).

3. Inklusive Schule

3.1 Von den Anfängen der Heilpädagogik zum jüngsten Begriff der Inklusion – ein kurzer historischer Rückblick

Nachdem nun die Begriffe Integration und Inklusion kurz dargestellt wurden, soll in aller Kürze die historische Entwicklung von den Anfängen heilpädagogischer⁹ Erziehungs- und Bildungsbemühungen von Kindern mit und ohne Beeinträchtigungen bis hin zum Aspekt der Inklusion eingegangen werden.

Die erste praktische heilpädagogische Bildungsbemühung von Menschen mit Behinderungen wurde im 16. Jahrhundert von einem spanischen Benediktinermönch betrieben. Pedro Ponce de Leon unterrichtete zwölf gehörlose Menschen mit Hilfe eines Fingeralphabets (vgl. Biewer 2009: 13).

Später, zur Zeit der Aufklärung, wurden erste Gehörlosenschulen – beispielsweise durch Charles Michel Abbé de l'Épée oder Jakob Rodriguez Pereira – in Frankreich eingerichtet und daran anschließend, Sonderschulen für Blinde gegründet (vgl. ebd.: 13ff.).

Diese bahnbrechenden Ideen führten dazu, dass die damalige Gesellschaft zunehmend an die Lernfähigkeit und Bildsamkeit von Menschen mit einer Behinderung, die zu jener Zeit nicht selten als *Idioten* o.ä. bezeichnet wurden, glaubte (vgl. Severinski 1995: 39). Denn etwa de L'Épée und Rodriguez Pereira ermöglichten Kindern mit Behinderungen durch die Entwicklung der Gebärdensprache und Lautbildung den Zugang zur schulischen Bildung (vgl. Biewer 2009: 15).

Auch Johann Heinrich Pestalozzi im deutschsprachigen Raum hat sich um die Erziehung von geistig und körperlich beeinträchtigten Kindern bemüht. Pestalozzi gilt etwa als einer der Mitbegründer der Heilpädagogik und bemühte sich in den 1770er Jahren um verwahrloste, verwaiste und behinderte Kinder (vgl. Ellger-Rückgardt 2008: 26f.).

In der Mitte des 19. Jahrhunderts entstanden Anstalten für geistig behinderte Kinder, die *Blödsinnige*, *Kretinen* oder *Idioten* genannt wurden. Der Schweizer Arzt Johann Guggenbühl unterrichtete und erzog im 19. Jahrhundert in seiner Anstalt in Interlaken

⁹ Der Begriff Heilpädagogik wurde von Jan Daniel Georgens und Heinrich Marianus Deinhardt im Jahre 1861 eingeführt, auch wenn es bereits davor erste Bildungs-Versuche im Erziehungs-Kontext der Pädagogik von Kindern mit einer/mehreren Behinderung(en) gab (vgl. Biewer 2009: 19).

(Abendberg) behinderte Kinder. Und in Salzburg (Hallein) unternahm Gotthard Guggenmoos ebenfalls erste Bildungsversuche mit Kindern, die an einer geistigen Behinderung litten (vgl. Biewer 2009: 17).

Um 1900 galt schließlich die Schulpflicht für Gehörlose, Blinde und zum Teil auch für geistig behinderte Menschen und es entstanden nach und nach weitere Sonderschulen wie etwa Hilfsschulen, Sehbehindertenschulen, Sprachheilschulen usw. (vgl. Biewer 2001: 14f.).

Später, zur Zeit des dritten Reichs, welches als eines der dunkelsten Kapitel bezeichnet wurde, wurden behinderte Menschen verfolgt und ermordet, um die Weitergabe von Schädigungen zu vermeiden (vgl. Biewer 2009: 22). „Die Umsetzung und ständige Ausweitung eugenischer¹⁰ Maßnahmen führte schließlich zur Euthanasie¹¹ als groß angelegtem staatlichen Mordprogramm, das neben psychisch Kranken, vor allem geistig Behinderte traf“ (ebd.: 23). Aus dem grausamen Vorgehen des Dritten Reichs blieb letztlich der Begriff *Bildungsunfähigkeit*, welcher im Reichsschulpflichtgesetz von 1938 u.a. festgeschrieben wurde, Jahrzehnte lang erhalten (vgl. ebd: 25).

Der Begriff Heilpädagogik gelang in Österreich in der Mitte des 20. Jahrhunderts schließlich auch in den universitären Raum, welcher anfangs sehr stark medizinisch geprägt und später Einzug in die Erziehungswissenschaft erhielt, und bezog sich in Österreich und der Schweiz bis heute auf schulische und außerschulische Handlungsfelder. Allerdings wurde der Begriff Heilpädagogik in Deutschland ab den 1960er Jahren v.a. von dem Begriff Sonderpädagogik abgelöst und dieser mit mehreren Lehrstühlen wie Gehörlosen- und Schwerhörigenpädagogik, Geistigbehindertenpädagogik usw. versehen (vgl. ebd. 26 f.).

In den 1980er Jahren durchlebte die Sonderpädagogik einen inhaltlichen Wandel: der vorherige sonderpädagogische Ansatz wandelte sich zu einem integrativen Ansatz. Dieser Paradigmenwechsel führte zu weit „reichenden Auswirkungen auf die Entwicklung der Heilpädagogik als Wissenschaftsfach“ (ebd.: 27). Und seit mehreren

¹⁰ Das Adjektiv *eugenisch* stammt von dem Wort Eugenik ab und bedeutet allgemein die Verbesserung von menschlichen Erbanlagen, beispielsweise durch Zurückdrängung von Erbkrankheiten (vgl. Duden 2015a: 1).

¹¹ Der Begriff *Euthanasie* wird im medizinischen Bereich bei Menschen als Erleichterung des Sterbens angewendet, die unheilbar erkrankt sind. In Bezug auf den Nationalsozialismus wurde damit die systematische Ermordung behinderter und psychisch kranker Menschen verstanden (vgl. Duden 2015b: 1).

Jahren ist der Begriff *Inklusion* in Bezug auf schulische Bildung immer mehr im deutschsprachigen Raum zu finden. Dabei spielt die *UNESCO-Weltkonferenz*, welche in Salamanca (Spanien) abgehandelt wurde, eine wesentliche Rolle. Hierbei wurde der bildungswissenschaftliche Begriff Inklusion von dem englischen Begriff *inclusion* abgeleitet und ohne Vorbehalte übertragen (vgl. ebd.: 125 f.). Auf die Konferenz und deren Inhalte soll im Folgenden näher eingegangen werden.

3.2 Bildungspolitische Initiativen und gesetzliche Rahmenbedingungen

Vom 07.07. bis 10.07.1994 tagte die UNESCO¹²-Weltkonferenz *Pädagogik für besondere Bedürfnisse: Zugang und Qualität* in Salamanca (Spanien), bei welcher über 300 VertreterInnen von insgesamt 25 internationalen Organisationen und 92 Regierungen teilnahmen und das Thema Inklusion eine zentrale Rolle spielte (vgl. Forcher 2010). Bei dieser Tagung bekräftigten die Delegierten den Grundsatz *Bildung für alle* (vgl. Flieger 2010). Obwohl das Recht auf Bildung freilich auch Menschen mit einer Behinderung einschließt, wird es in separierenden Einrichtungen teilweise bis heute unzureichend umgesetzt (vgl. GEW 2015a).

Das Salamanca-Dokument schlägt daher zu den „internationale[n] Richtlinien zur Entwicklung inklusiver Schulsysteme [...] konkrete Maßnahmen für Veränderungen auf staatlicher sowie auf Schul- und Gemeindeebene vor und skizziert nicht zuletzt die Grundideen einer zukunftsorientierten inklusiven Pädagogik.“ (Forcher 2010).

¹² UNESCO steht für United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation – Organisation der Vereinten Nationen für Bildung, Wissenschaft und Kultur. Sie ist eine der 16 rechtlich eigenständigen Organisationen der Vereinten Nationen und hat ihren Sitz in Paris“ (Österreichische UNESCO-Kommission 2015: 1). Am 13. August 1948 trat Österreich der UNESCO bei. Die UNESCO zielt auf die Wahrung von Frieden und Sicherheit, indem sie durch Förderung von internationalen Zusammenarbeiten mit den Schwerpunkten Bildung, Kultur, Wissenschaft und Kommunikation/Information etwas dazu beiträgt (vgl. ebd.).

In der Salamanca-Erklärung in Artikel zwei ist folgendes festgeschrieben:

„Wir glauben zu erklären,

- dass jedes Kind ein grundsätzliches Recht auf Bildung hat und dass ihm die Möglichkeit gegeben werden muss, ein akzeptables Lernniveau zu erreichen und zu erhalten,
- dass jedes Kind einmalige Eigenschaften, Interessen, Fähigkeiten und Lernbedürfnisse hat,
- dass Schulsysteme entworfen und Lernprogramme eingerichtet werden sollten, die dieser Vielfalt an Eigenschaften und Bedürfnissen Rechnung tragen,
- dass jene mit besonderen Bedürfnissen Zugang zu regulären Schulen haben müssen, die sie mit einer kindzentrierten Pädagogik, die ihren Bedürfnissen gerecht werden kann, aufnehmen sollten,
- dass Regelschulen mit dieser inklusiven Orientierung das beste Mittel sind, um diskriminierende Haltungen zu bekämpfen, um Gemeinschaften zu schaffen, die alle willkommen heißen, um eine integrierende Gesellschaft aufzubauen und um Bildung für Alle zu erreichen; darüber hinaus gewährleisten inklusive Schulen eine effektive Bildung für den Großteil aller Kinder und erhöhen die Effizienz sowie schließlich das Kosten-Nutzen-Verhältnis des gesamten Schulsystems“ (UNESCO 1994).

Die Absicht, die dahinter steht ist es, Politik, Regierungen, Organisationen usw. zum Handeln aufzufordern. Alle Menschen mit Behinderung haben – wie bereits erwähnt – das Recht auf Bildung und somit sieht das Leitprinzip vor, dass Schulen jedes Kind aufnehmen sollen (vgl. ebd.: 6). „Das soll behinderte und begabte Kinder einschließen, Straßen – ebenso wie arbeitende Kinder, Kinder von entlegenen oder nomadischen Völkern, von sprachlichen, kulturellen oder ethnischen Minoritäten sowie Kinder von anders benachteiligten Randgruppen oder –gebieten “ (ebd.).¹³

Wie nun Österreich im Besonderen auf die Konferenz reagiert hat, soll im folgenden Abschnitt dargestellt werden.

¹³ Die UNESCO-Konferenz in Österreich übertrug im Jahr 1996 u.a. die Begriffe inclusion mit Integration, nachdem sie die Salamanca-Erklärung übersetzt hatte (vgl. Biewer 2009: 125).

3.2.1 Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention – Artikel 24

Am 13.12.2006 wurde die UN-Behindertenrechtskonvention¹⁴ als erster Menschenrechtsvertrag beschlossen und am 26.10.2008 ist diese Konvention in Österreich in Kraft getreten (vgl. Lebenshilfe Österreich 2010: 13).

Das Ziel der UN-Behindertenrechtskonvention ist eine inklusive Gesellschaft, wonach Menschen mit einer Behinderung oder einer anderen Benachteiligung an allen Aktivitäten teilnehmen können. Inklusion überwindet den Anspruch einzugliedern oder anzupassen, denn das Leben von Menschen mit einer Behinderung soll sich so wenig wie möglich vom Leben der Menschen ohne eine körperliche oder geistige Beeinträchtigung unterscheiden (vgl. BMASK 2012: 15).

Insgesamt beinhaltet die UN-Behindertenrechtskonvention 33 Artikel rund um das Leben von Menschen mit Behinderungen. Artikel 24 beschäftigt sich mit dem Thema Bildung. Dazu steht folgendes: „Die UN-Behindertenrechtskonvention verankert in Art. 24 das Recht auf Bildung für Menschen mit Behinderungen und verpflichtet die Staaten, angemessene Vorkehrungen in diesem Bereich zu treffen“ (ebd.: 63). Das Ziel dabei ist es, dass Menschen mit Behinderung in einer Gesellschaft teil haben und dabei ihre Persönlichkeit, körperlichen und geistigen Fähigkeiten sowie Begabungen und Kreativität voll entfalten dürfen bzw. sollen (vgl. ebd.).

Österreich hat mit der Unterzeichnung der UN-Behindertenrechtskonvention unterzeichnet, dass

- „Menschen mit Behinderungen nicht aufgrund von Behinderung vom allgemeinen Bildungssystem ausgeschlossen werden und dass Kinder mit Behinderungen nicht aufgrund von Behinderung vom unentgeltlichen und obligatorischen Grundschulunterricht oder vom Besuch weiterführender Schulen ausgeschlossen werden;
- Menschen mit Behinderungen gleichberechtigt mit anderen in der Gemeinschaft, in der sie leben, Zugang zu einem inklusiven, hochwertigen und unentgeltlichen Unterricht an Grundschulen und weiterführenden Schulen haben;
- angemessene Vorkehrungen für die Bedürfnisse des Einzelnen getroffen werden;
- Menschen mit Behinderungen innerhalb des allgemeinen Bildungssystems die notwendige Unterstützung geleistet wird, um ihre erfolgreiche Bildung zu erleichtern;

¹⁴ Unter dem Begriff UN-Behindertenrechtskonvention versteht man einen internationalen Vertrag, über die Förderung und Gewährleistung der Menschenrechte von Menschen mit einer Behinderung. Dieser Förderung verpflichten sich alle Unterzeichnerstaaten (vgl. BMASK 2015: 1).

- in Übereinstimmung mit dem Ziel der vollständigen Inklusion wirksame individuell angepasste Unterstützungsmaßnahmen in einem Umfeld, das die bestmögliche schulische und soziale Entwicklung gestattet, angeboten werden“ (UN-Behindertenrechtskonvention 2014: 1).

Die UN-Behindertenrechtskonvention gilt ohne Ausnahme und ohne Einschränkung für alle Teile Österreichs (Bund, Länder, Gemeinden) (vgl. BMASK 2012: 29). Zur Umsetzung der Konvention hat Österreich zwei Jahre später einen Nationalen Aktionsplan entworfen (siehe Folgeabschnitt).

3.2.2 Nationaler Aktionsplan

Das Sozialministerium Österreich hat – zusammen mit anderen Bundesministerien – „den Nationalen Aktionsplan Behinderung 2010-2020 (= *NAP Behinderung*) erstellt“ (BMASK 2012: 3), da man sich verpflichtet hat, zwei Jahre nach Inkrafttreten der UN-Behindertenkonvention, einen Bericht über die geforderten Maßnahmen zu erstellen (vgl. BMASK 2010: 1). „Der NAP Behinderung soll die Leitlinien der österreichischen Behindertenpolitik bis zum Jahr 2020 darstellen und die Zielsetzungen und konkreten Maßnahmen im Behindertenbereich umfassen“ (BMASK 2012: 11). Die Zielerreichung soll durch eine Evaluierung und Zwischenbilanzierungen zum Ende der Laufzeit untersucht und bewertet werden. Überwacht wird die Konvention durch den Monitoringausschuss (vgl. ebd.).

Der Nationale Aktionsplan inkludiert neben politischen Zielsetzungen, 250 Maßnahmen bezüglich Zeitlinien und Zuständigkeiten in verschiedenen Lebensbereichen, die Menschen mit Behinderung betreffen, darunter auch der vierte Abschnitt, der auf knapp zehn Seiten den Bereich Bildung thematisiert (vgl. ebd.: 3). Bevor aber auf den vierten Abschnitt näher eingegangen wird, soll kurz erwähnt werden, weshalb der NAP Behinderung seit ein paar Jahren existiert:

Bereits am 22.12.1992, wurde ein Aktionsplan bzw. das letzte Strategiepapier veröffentlicht. Es handelte sich um das „Behindertenkonzept der österreichischen Bundesregierung“ (ebd.: 9). Innerhalb dieser zwei Jahrzehnte haben sich die behindertenpolitischen Rahmenbedingungen allerdings grundlegend verändert. In den 1990er Jahren lag der Fokus noch auf Versorgung und Fürsorge von Menschen mit Behinderung. Heutzutage steht der Gleichstellungs- und Menschenrechtsansatz im Vordergrund. Nicht nur der NAP Behinderung in Österreich verfolgt diese Ziele, sondern auch die EU (EU-Behindertenstrategie 2010-2020) (vgl. ebd.).

Im vierten Abschnitt wird folgendes Allgemeines im Bereich Bildung erwähnt: Im Bildungsbereich ist gleichberechtigte Teilhabe also inklusive, barrierefreie Bildung für Menschen mit Behinderung essentiell, um am gesellschaftlichen Leben teilnehmen zu können. Hierbei profitieren auch Menschen ohne Behinderung, da pädagogisch-inklusive Ansätze die Unterrichtsqualität (Individualisierung und Kompetenzorientierung) erhöhen (vgl. ebd.: 63). Bereits im vorschulischen Bereich sollen Bildungsmöglichkeiten der Kinder weiter verbessert werden und inklusive Konzepte im Übergangsbereich Kindergarten/Volksschule entwickelt werden. Des Weiteren wird an der Professionalisierung der pädagogischen MitarbeiterInnen weiter gearbeitet, d.h., dass das Personal entsprechende Weiterbildungsangebote erhält (vgl. ebd.: 64).

Im Bereich schulische Integration werden bereits – aufgrund der hohen Akzeptanz des gemeinsamen Unterrichts von behinderten und nichtbehinderten Kindern bzw. Jugendlichen – über 50 Prozent der SchülerInnen, die einen sonderpädagogischen Förderbedarf haben, seit ein paar Jahren integrativ unterrichtet (vgl. ebd.: 65).

Für SchülerInnen mit Migrationshintergrund, die überproportional stark an Sonderschulen vertreten sind, gilt es, eine Sprachförderung zu erhalten, damit diejenigen Kinder/Jugendlichen gezielt gefördert werden können. Und für gehörlose SchülerInnen wird versucht, mehr gebärdensprachkompetente PädagogInnen auszubilden. Lehrgänge, die sich auf Gebärdensprache spezialisieren, sollen in Zukunft sowohl an Pädagogischen Hochschulen als auch an Universitäten angeboten werden (vgl. ebd.).

Für SchülerInnen mit Behinderungen müssen an Schulen Barrierefreiheit gewährleistet sein. Hierbei benötigen sie oftmals technische bzw. personelle Unterstützung, um bestmöglich gefördert zu werden und gleichberechtigt am Unterricht teilnehmen zu können (vgl. ebd.: 67).

3.2.3 Lebenshilfe Österreich – Diskussionspapier

Im Jahr 2010 wurde von der Lebenshilfe Österreich ein Stufenplan vorgestellt – ein Diskussionspapier, welches ebenso wie der Nationale Aktionsplan nach dem Inkrafttreten der UN-Behindertenrechtskonvention erstellt wurde. Auch dieser Stufenplan zielt auf ein inklusives Bildungssystem ab. Dabei soll der Plan im Jahre 2015 komplett realisiert werden (vgl. Lebenshilfe Österreich 2010: 10).

Der Präsident der Lebenshilfe Österreich, Germain Weber, weist in seinem Diskussionspapier über den Stufenplan darauf hin, dass bereits in den 1990er Jahren eine gesetzliche Verankerung in Österreich galt, die auf der gemeinsamen Unterrichtung neben der weiterhin bestehenden Sonderschule von SchülerInnen mit und ohne Behinderung verwies. Allerdings galt dies nur in den ersten acht Schuljahren und nicht für SchülerInnen über 14 Jahre. Das heißt, dass das neunte Pflichtschuljahr nicht dazu zählte. Dies gilt bis heute. Laut dem Stand von Juni 2010 besuchen ca. die Hälfte der SchülerInnen mit sonderpädagogischen Förderbedarf allgemeine Schulen (vgl. ebd.).

Der Stufenplan beinhaltet u.a. folgende Kriterien: weitere Sonderschulen sollen nicht gebaut werden und neu gebaute Schulen sollen *Schulen für alle*, also Inklusionsschulen werden. Außerdem sollen LehrerInnen aller Schultypen für das neue Konzept ausgebildet werden. Von 2016 bis 2019 sollen alle verbleibenden Sonderschulen mit dem alten Schulsystem in Schulen für alle abgewandelt werden (vgl. ebd.: 11 ff.). Generell lautet das erklärte Ziel für das Jahr 2020: „Alle Kinder mit und ohne Beeinträchtigung und bis zum 18. Lebensjahr gehen in die neue Schule für alle“ (ebd.: 12).

Im folgenden Abschnitt wird auf allgemeine Grundbedingungen eingegangen, die die Umsetzung eines inklusiven Schulunterrichts möglich machen. Freilich kann es noch weitere Aspekte geben, die für ein mögliches Gelingen relevant sind. Nachfolgend werden allerdings lediglich die wichtigsten Punkte in Kürze abgehandelt.

3.3 Schulische Inklusion – allgemeine Grundbedingungen

Bei der Umsetzung eines inklusiven Schulunterrichts werden zwei Formen unterschieden: „Inklusiver Unterricht wird entweder in Form von Integrationsklassen (mehrere SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in einer Klasse und eine zur Gänze eingesetzte zweite zusätzlich ausgebildete Lehrkraft) oder Einzelintegration (ein bis zwei SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf und eine stundenweise eingesetzte zweite zusätzlich ausgebildete Lehrkraft) organisiert“ (BMASK 2010: 35).

Die Realisation des Modells der Inklusiven Schule ist also an bestimmte Grundvoraussetzungen gebunden. So müssen neben der Art der Integration beispielsweise jegliche Umbau- und Neubauarbeiten in schulischen Einrichtungen barrierefrei gestaltet sein, oder LehrerInnenfort- und Ausbildungen an die Erfordernisse eines inklusiven Unterrichts angepasst werden (vgl. Schöler et al. 2010: 9). Hinzu kommen außerdem:

- „Die Zustimmung der Eltern sowohl der behinderten als auch der nicht-behinderten Kinder
- ein entsprechendes besonderes didaktisches Konzept, d.h. Lehrer, die sich freiwillig diesen höheren Anforderungen stellen und entsprechende höhere Kompetenzen aufweisen
- passende Lehrer, und zwar sowohl Grundschullehrer als auch Sonderschullehrer
- ein engeres Zusammenwirken von Lehrern und Eltern
- eine Auswahl der schwerer behinderter Kinder im Sinne einer individuellen Passung von Lernbedürfnissen und Lehrerressourcen („selektive Integration“)“ (Speck 2008: 430f.).

Ein sogenanntes Praxishandbuch ist der im Jahre 2000 in England entwickelte *Index for Inclusion* von Tony Booth und Mel Ainscow, welcher in diversen Sprachen übersetzt wurde (vgl. Hinz 2014: 3). Der *Index für Inklusion*, wie er im deutschen Sprachraum genannt wird, „stellt ein Instrument zur Organisationsentwicklung für inklusive Schulen dar, bei dem Lehrkräfte im Zusammenwirken mit Eltern, Schulverwaltungen und z.T. Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern die gestaltenden Akteure sein sollen“ (Biewer 2011: 151). Außerdem bietet er eine detaillierte Analyse bezüglich des Abbaus von Barrieren jeglicher Art (vgl. Boban/Hinz 2003: 8).

Dieses weltweit bewährte und erprobte Schulpraxis-Instrument, wurde ebenso auch an österreichischen Schulen erprobt (vgl. Bernhard 2014: 107). Bezüglich der Lernprozesse im Unterricht gelten etwa folgende Indikatoren: der Unterricht soll für die Teilnahme aller SchülerInnen geplant werden und zu einem Verständnis der Vielfalt hinführen. Die Kinder sollen in die Lernplanung einbezogen werden und die Lehrpersonen sollen neben dem Lehren, Planen usw. auch für Disziplin und gegenseitigen Respekt sorgen (vgl. Biewer 2011: 152). Dabei ist eine Differenzierung des Unterrichts erforderlich, etwa unterschiedliche Lernziele, Lernangebote, Schwierigkeitsgrade, Aufgabenstellungen und Verwendung von Hilfsmitteln (vgl. Klicpera 2007: 18).

Co-teaching oder *cooperative teaching* sind beispielsweise Begriffe, welche sich auf zwei gleichberechtigte Lehrkräfte (beispielsweise Regelschul- und SonderschulpädagogInnen) beziehen, die während des gemeinsamen Unterrichts die Kinder zu zweit unterrichten (vgl. Biewer 2011: 156).

Der Begriff *kooperatives Lernen* bedeutet, dass zwei Kinder gemeinsam lernen, sich gegenseitig unterstützen usw. (vgl. ebd.: 157). Der Terminus *Peer tutoring* bezieht sich dagegen auf die Involvierung Gleichaltriger in Inklusionsprozessen. Damit ist gemeint, dass SchülerInnen sich gegenseitig –unter Aufsicht einer Lehrkraft – Sachverhalte erklären, sich diese verinnerlichen und strukturieren. Gleichzeitig können sie soziale Kompetenzen erlangen, wie Kompromissfähigkeit, zuhören und geduldig sein (vgl. ebd.).

4. Kritik und Hürden auf dem Weg zur inklusiven Schule

Im Jahr 2008 sprach Speck in seinem Buch *System Heilpädagogik. Eine ökologisch reflexive Grundlegung* darüber, dass eine Schule für alle seiner Ansicht nach eine vorauszusehende sogenannte *Nicht-Realisierbarkeit* sei, vor allem in Bezug auf Lernleistungen (vgl. ebd.: 432). Der Autor argumentiert wie folgt: „Die perspektivische Behauptung, *alle* Kinder, aber wirklich *alle* SchülerInnen mit schwersten geistigen und mehrfachen Behinderungen und mit schweren Verhaltensstörungen tatsächlich in die Grundschulen oder gar in die Sekundarstufe schulisch dereinst integrieren zu können, ist allzu vage und unverantwortlich, als dass sie vor der Geschichte dieser Menschen und vor der konkreten Belastungssituation dieser Familien verantwortet werden könnte“ (ebd.: 433).

In den nun folgenden Unterkapiteln sollen grob Kritiken angeführt werden, die mögliche Probleme beispielsweise in der Schulpraxis aufzeigen könnten.

4.1 Schultypen-Trennung

In Artikel 24 der UN-Behindertenrechtskonvention steht geschrieben, dass jedes Kind ein Recht auf inklusiven, also gemeinsamen Unterricht hat, egal welche Beeinträchtigung es hat. Der gleichberechtigte Zugang bezieht sich dabei auf alle Schultypen, u.a. auch auf eine AHS (Allgemeinbildende Höhere Schule), aufgrund des Anti-Diskriminierungsgesetzes (vgl. Reimann et al. 2014: 27). Allerdings räumen die Autoren ein, dass an vielen Gymnasien Kinder mit einer Lernschwierigkeit seltener aufgenommen werden, als Kinder, die an einer körperlichen Behinderung leiden und nach demselben Lehrplan lernen können, wie diejenigen Kinder ohne einer Beeinträchtigung (vgl. ebd.: 26).

Die vertikal selektierende Schultypen-Trennung im deutschen Sprachraum steht dem inklusiven Gedanken somit entgegen (vgl. ebd.: 27).

4.2 Mangelnde Ausstattung der Schulen

Nach Reimann et al. mangelt es in vielen Schulen nach wie vor an sachlichen, räumlichen und personellen Ressourcen. Allerdings solle ihrer Ansicht nach zunächst an der Einstellung zum Thema Menschen mit Behinderung gearbeitet werden, um offen für das Thema Inklusion zu werden, damit schließlich Ressourcen geschaffen werden können, welche einen gemeinsamen Unterricht möglich machen könnten (vgl. ebd.: 33).

4.3 Anstieg der SPF-Nachfrage trotz gering bleibender Förderung

Reimann et al. haben kürzlich auf den stetigen Anstieg der letzten Jahren von SchülerInnen mit SPF hingewiesen: „Laut Statistik Austria ist die Zahl der Sonderschülerinnen/Sonderschüler zwischen 2006/07 und 2012/13 von 27.488 auf knapp 30.000 bzw. deren Anteil von 4,3 auf 5,2 Prozent der Pflichtschüler/Schülerinnen gestiegen“ (ebd.: 39). Die Schwierigkeit dieser Bilanz liegt den Autoren zufolge darin, dass der Bund – egal wie hoch die Zahl der SPF-Anfrage ist – nur 2,7 Prozent der Förderung verteilt und somit immer ein Missverhältnis zwischen – um es ökonomisch auszudrücken – Angebot und Nachfrage bestehe, welches immer weiter auseinander driftet und sich auf Kosten der Betroffenen, also der schulpflichtigen Kinder mit einer Beeinträchtigung auswirke (vgl. ebd.).¹⁵

4.4 Aus- und Weiterbildung der Lehrpersonen – Herausforderungen bezüglich zu erwerbender (bundesländerübergreifender) Kompetenzen

Die Relevanz der Weiterbildung von Lehrkräften wird als Voraussetzung für die Realisierung der Idee der Inklusiven Schule immer wieder besonders hervorgehoben. Bekanntlich bieten pädagogische Hochschulen schon seit vielen Jahren Hochschullehrgänge für LehrerInnen an, die gehörlose/hörbehinderte bzw. blinde/sehbehinderte SchülerInnen unterrichten (vgl. BMASK 2010: 39).

Seit dem Sommer 2009 ist für neue SchulleiterInnen zudem „Gender- und Diversity-Management als Qualifikationsanforderung definiert“ (ebd.). Hierbei werden die

¹⁵ Diese Problematik kann in dieser Masterarbeit nicht näher betrachtet werden, da es sonst den Rahmen der Arbeit sprengen würde. Dennoch soll auf diesen Missstand aufmerksam gemacht werden, um zu verdeutlichen, dass immer mehr Kinder und Jugendliche eine gesonderte Förderung bedürfen. Der inklusive Ansatz geht schließlich davon aus, jedes einzelne Kind als Individuum wahrzunehmen und dementsprechend auch zu fördern.

angehenden SchulleiterInnen für Mehrfachdiskriminierung (beispielsweise aufgrund von ethnischer Zugehörigkeit oder Geschlecht) sensibilisiert und zielen auf die Nutzung von Unterschieden, Vielfalt und Antidiskriminierung (vgl. ebd.).

Feyerer (2012) stellt sich diesbezüglich die zentrale Frage, „welche Kompetenzen *alle* PädagogInnen erwerben müssen und was die spezifischen Kompetenzen für PädagogInnen mit dem Schwerpunkt Inklusive Pädagogik sind“ (ebd.: 10). Allerdings erscheinen in diesem Bereich bereits gute Ansätze vorhanden zu sein: So gibt es seit neuesten die Möglichkeit für angehende PädagogInnen über die sogenannte *PädagogInnenbildung Neu* die vorgeschriebenen Konzeptionen zu erreichen. Die Konzeptionen im Schwerpunkt Inklusive Pädagogik liegen etwa in den Bereichen Individualisierung und Differenzierung, Teamarbeit, Kooperation und inklusive Schulentwicklung, gemeinsames Grundwissen über Lernen und über den Abbau von Lernbarrieren. Außerdem sollen PädagogInnen spezifische Kompetenzen in den Bereichen Beratung, Diagnostik und Förderung erwerben (vgl. Feyerer 2012).

Feyerer kritisiert jedoch, dass die verschiedenen Bundesländer in puncto Aus- und Weiterbildung von PädagogInnen in den letzten Jahren sehr unterschiedliche Wege eingeschlagen haben. Diesbezüglich bestehen massive regionale Unterschiede (vgl. ebd.). Österreich ist letztlich „trotz formal gleicher Bundesgesetze ein äußerst heterogenes Land in Bezug auf die Umsetzung der Integration beeinträchtigter Kinder“ (ebd.). Das Finden einer gemeinsamen, bundesweiten Linie für die Aus- und Weiterbildung der LehrerInnen kann somit als eine zentrale Herausforderung angesehen werden.

5. Die Rolle von Eltern bei der Verwirklichung der Inklusiven Schule

In der Einleitung wurde bereits erwähnt, dass Eltern in dieser Arbeit als zentrale Akteure für eine (erfolgreiche) Entwicklung der Inklusiven Schule angesehen werden. Eltern vertreten bestimmte pädagogische Positionen und bildungspolitische Einstellungen, die als zentral für die Entwicklung des Schulsystems gelten (vgl. Killus/Tillmann 2011: 13; Chokrai et al. 2013). Und dennoch: „Trotz wesentlicher Einflüsse durch Elterninitiativen auf die Integrationsbemühungen stehen Väter und Mütter vergleichsweise selten im Zentrum von Forschungsinteressen“ (Trumpa et al. 2014: 224).

Im empirischen Teil dieser Arbeit (Kapitel sechs und sieben) stehen elterliche Einstellungen zum Thema Inklusion im Mittelpunkt. In diesem Kapitel wird zunächst die Bedeutung von Eltern für die Inklusionsbewegung anhand von Beispielen aus der Vergangenheit sowie der Gegenwart kurz skizziert. Später soll der bisherige Forschungsstand zum Thema dieser Arbeit kurz zusammengefasst werden.

5.1 Erste österreichische Elterninitiative um 1980: Entstehung des Schulorganisationsgesetzes (SchOG)

Eltern von Kindern mit einer Behinderung ist rückblickend eine zentrale Rolle auf dem Weg zur Inklusiven Schule beizumessen – was international und auch auf Österreich zutrifft (vgl. Feyerer/Prammer 2003: 26f.): Das Sonderschulwesen in Österreich wurde früher zum Teil eng mit Begriffen wie *Aussonderung*, *Stigmatisierung*, *Reduktion wichtiger sozialer Erfahrungen* usw. in Verbindung gebracht. Dies führte in den 1980er Jahren dazu, dass immer mehr Eltern eines Kindes mit SPF forderten, dass ihr Kind an Regelschulen unterrichtet werden soll. Der Ruf nach Integration wurde lauter. Eltern von Kindergartenkindern mit und ohne Behinderung, konnten positive Erfahrungen in der gemeinsamen Betreuung machen und wurden zu den Antreibern der Reform. Sie machten Druck auf Behörden, schlossen sich zu Elterninitiativen zusammen, organisierten Integrationssymposien mit international bedeutenden ExpertInnen, leisteten medienwirksame Öffentlichkeitsarbeit und erreichten es, dass gesetzliche Grundlagen zum Thema schulische Integration vorbereitet wurden (vgl.: ebd.).

Außerdem führten sie durch Informationsprozesse Auseinandersetzungen und Diskussionen mit anderen Eltern, SchulleiterInnen und LehrerInnen, um die

Sinnhaftigkeit einer gemeinsamen Unterrichtung unter dem Begriff *schulische Integration* an Volksschulen und Hauptschulen überzeugend darzustellen. Währenddessen und anschließend fanden sie auch Unterstützung durch engagierte DirektorInnen, LehrerInnen, TherapeutInnen, Bezirks- und LandesschulinspektorInnen und SchulpolitikerInnen (vgl. ebd.: 27).

Diese Entwicklungen haben rückblickend maßgeblich zu ersten gesetzlichen Verankerungen in Österreich beigetragen: Mit der 15. Schulorganisationsgesetz-Novelle (SchOG-Novelle) im Jahre 1993 wurde Integration von Kindern mit SPF in der Volksschule gesetzlich verankert. 1996 folgte mit der 17. SchOG-Novelle eine Regelung der schulischen Integration von Kindern mit Behinderungen im Bereich der Sekundarstufe (vgl. Datler/Steinhardt 1997: 15).

5.2 Zusammenarbeit mit Eltern von Kindern mit und ohne SPF

Eine systematische Einbeziehung der Eltern von Kindern mit und ohne SPF ist von großer Bedeutung, damit Bildungsprozesse gelingen können (vgl. Stangier/Thoms 2012: 277). Brandau und Pretis (2009) schreiben in ihrem Buch *Professionelle Arbeit mit Eltern* Folgendes: „Eine Kultur der Anerkennung von Heterogenität setzt auf eine systemisch orientierte ressourcen- und kompetenzorientierte Arbeit mit Eltern, die sensibel auf die unterschiedlichen Bedürfnisse und Lebenslagen mit dem Ziel der Teilhabe aller Betroffenen eingeht“ (ebd.: 201). Der Abbau von kommunikativer, sozialer und räumlicher Barrieren und die Anerkennung einer Vielfalt von Elternschaft können dadurch zur Teilhabe aller Beteiligten führen. Inklusion ist immer ein sich entwickelnder Prozess mit einer inklusiven Organisationsstruktur, bei der u.a. jedes Kind willkommen ist aber auch Eltern und Fachleute in einem partnerschaftlichen Verhältnis mit gegenseitigem Respekt stehen (vgl. ebd.: 205).

Die Basis für das Gelingen einer Elternbeziehung ist zunächst, dass diese Beziehung gepflegt wird. Wertschätzende Kommunikation zwischen LehrerInnen oder SchulleiterInnen und Eltern und ein regelmäßiger Informationsaustausch sind wesentliche Faktoren eines guten Gelingens (vgl. Stangier/Thoms 2012: 278).

5.3 Einstellung der Eltern zum inklusiven Schulsystem in Österreich – ein Studienüberblick

Als Vorbereitung auf die empirische Studie werden in diesem Abschnitt – beschränkt auf den deutschsprachigen Raum und ohne Anspruch auf Vollständigkeit – einige zentrale Studien und deren wesentliche Ergebnisse behandelt, die sich mit Einstellungen von Eltern zum Modell der inklusiven Schule befassen. Ziel ist es, aus den Erkenntnissen dieser Studien später Hypothesen für die eigene empirische Forschung abzuleiten. Die folgende Tabelle bietet einen Kurzüberblick der Studien, die anschließend im Detail behandelt werden.

Tabelle 2: Studien - Kurzübersicht

Elterliche Motive	Methode
Klicpera, C. (2005): Elternerfahrung mit Sonderschulen und Integrationsklassen. Eine qualitative Interviewstudie zur Schulwahlentscheidung und zur schulischen Betreuung in drei österreichischen Bundesländern.	Qualitative Befragung von 89 Eltern aus drei österreichischen Bundesländern (Steiermark, Niederösterreich und Wien), davon 37 Eltern von SonderschülerInnen und 52 Eltern von IntegrationsschülerInnen (vgl. ebd.: 16)
Kunz et al. (2010): Die Messung von Einstellungen zur Integration (EZI)	Quantitative Befragung von 110 Lehr- und Fachpersonen sowie 154 Studierenden und 408 Eltern aus den Schweizer Kantonen Graubünden und Zürich (vgl. ebd.:86)
Horstkemper/Tillmann (2012): Wie stehen Eltern zur integrativen Beschulung? Ein empirischer Beitrag zur Inklusions-Debatte	Repräsentative Befragung, Telefoninterviews mit 3.000 Eltern im Rahmen der JAKO-O Bildungsstudie (vgl. ebd.:349)
Trumpa et al. (2014): Einstellungen zur Inklusion bei Lehrkräften und Eltern – Eine schulartspezifische Analyse	Quantitative Befragung von 652 Lehrkräfte und 896 Eltern (vgl. ebd.: 246f.)
Krüger, Mirko/Krüger, Anna Karina (2014): Einstellungen von Eltern zur inklusiven Bildung – Eine Exploration an Grundschulen in Nordrhein-Westfalen.	Quantitative Befragung von 152 Eltern von Kindern dreier Grundschulen (vgl. ebd.: 4f.)

Quelle: Eigene Darstellung

5.3.1 Klicpera (2005): Elternerfahrung mit Sonderschulen und Integrationsklassen

Im Jahr 2005 führte Klicpera mit einem StudentInnen-Team an der Universität Wien eine qualitative Studie zum Thema *Elternerfahrung mit Sonderschulen und Integrationsklassen* durch. Klicpera befragte 89 Eltern aus drei österreichischen Bundesländern (Steiermark, Niederösterreich und Wien), davon 37 Eltern von SonderschülerInnen und 52 Eltern von IntegrationsschülerInnen (vgl. ebd.: 16).

Auch wenn sich diese Studie nicht direkt auf die Einstellungsforschung zur Inklusion bezog, lieferten die qualitativen Ergebnisse doch teilweise Erkenntnisse über die Einstellungen und evtl. Vorbehalte gegenüber inklusiver Schule, die nachfolgend kurz rekapituliert werden sollen.

Klicperas Studie zeigte beispielsweise, dass Eltern von Kindern mit einer Behinderung tendenziell häufiger der Auffassung waren, dass LehrerInnen von Sonderschulen mehr Rücksicht auf ihre Kinder nehmen würden, v.a. auf Kinder mit einer schweren Behinderung. Sie waren der Auffassung, dass diese in Sonderschulen besser aufgehoben und gefördert werden würden. Es würde zudem weniger Leistungsdruck gegenüber ihren Kinder herrschen als in einer Integrationsklasse (vgl. ebd.: 105). Die befragten Eltern waren außerdem der Ansicht, dass es an Sonderschulen mehr Therapie- und Förderangebote gäbe (vgl. ebd.: 106). Die kleinere Größe der Gruppen war für einige Eltern ebenfalls ein Kriterium, sich für eine Sonderschule und gegen eine Integrationsklasse zu entscheiden. Dadurch käme es zu einer individuelleren Betreuung und Förderung (vgl. ebd.). Diese Gründe bewegten Eltern von Kindern mit einer Behinderung, ihre Kinder an Sonderschulen unterrichten zu lassen und sie nicht in eine Integrationsklasse zu schicken (vgl. ebd.).

Allerdings äußerten die Befragten auch Nachteile/Probleme in Bezug auf Sonderschulen. An Sonderschulen könnten Kinder nach Ansicht einiger Eltern weniger voneinander lernen. Für andere Eltern standen die schlechteren Zukunftsaussichten im Vordergrund (wenig Job- oder Ausbildungsmöglichkeiten; Absinken der gesellschaftlichen Stellung etc.). Und manche Eltern machten die Erfahrung, dass in den Sonderschulen weniger Lehr- und Lernangebote gemacht wurden (vgl. ebd.: 276).

Die befragten Eltern von IntegrationsschülerInnen gaben dagegen als wichtigsten Punkt für eine Integrationsklasse an, dass ihr Kind mit einer Behinderung von einem anderen Kind ohne einer Behinderung lernen könnte und umgekehrt, etwa im sozialen

Miteinander: Rücksicht aufeinander nehmen, jeden in seiner Art tolerieren und respektieren usw. Sie seien auch nicht in ihren Entwicklungsmöglichkeiten eingeschränkt, sondern können von den Kindern ohne eine Behinderung profitieren (vgl. ebd.: 253f.).

Allerdings wurden auch hier Nachteile bzw. Befürchtungen geäußert: eine Mutter eines schwer körperbehinderten Jungen erwähnte, dass der gemeinsame Unterricht eventuell ungünstige Auswirkungen auf die Lernmotivation und das Selbstwertgefühl haben könnte. Der gemeinsame Unterricht könnte auch zu einer dauernden und schmerzhaften Konfrontation der Kinder mit einer Behinderung gegenüber SchülerInnen ohne eine Behinderung führen. Andere Eltern lehnten eine Unterrichtung in einer Integrativen Schule sogar gänzlich ab. Ihre Kinder seien ebenfalls mehrfach und/oder schwer behindert und sie konnten sich nicht vorstellen dass ein gemeinsamer Unterricht für ihr Kind förderlich wäre, da ihr Kind aufgrund motorischer, kognitiver u.a. Einschränkungen dem Unterricht nicht in dem notwendigen Ausmaß folgen könnte, wie die anderen Kinder derselben Klasse (vgl. ebd.: 255 ff.). Andere Eltern betonten, dass sie sich schwer vorstellen können, wie ein Lehrer bzw. eine Lehrerin anhand verschiedener Leistungsniveaus den Unterricht für alle SchülerInnen so gestalten könnte, dass alle Kinder gleichermaßen davon profitieren (vgl. ebd.: 255).

Die qualitative Befragung von Klicpera ergab, dass die Äußerungen der Eltern bezüglich der beiden unterschiedlichen Unterrichtsformen ein relativ klares Profil ergaben: Eltern, die sich für eine Integrationsklasse entschieden, gaben an, dass ihr Kind von einem Kind ohne Behinderung lernen könnte, das Kind in seiner unterschiedlichen Entwicklung nicht verzögert werden würden usw. (vgl. ebd.: 278f.). Hingegen stand für diejenigen Eltern eines behinderten Kindes fest, dass auf ihr Kind an einer Sonderschule in kleineren Gruppen mehr Rücksicht genommen werden würde, und es von daher effektiver betreut und gefördert werden könnte (vgl. ebd.: 279).

Somit konnte festgestellt werden, dass beide Schulformen eine Entlastung für die genannten Elterngruppen darstellten. Bezüglich der Gesamteinschätzung zeigte sich interessanterweise, dass Eltern, die ihr Kind in eine Integrationsklasse gaben, ihre Entscheidung (kaum) bereuten, im Gegensatz zu den Eltern, die ihr Kind an einer Sonderschule unterrichten ließen. Zum Teil waren diejenigen Eltern nicht sicher, ob eine Sonderschule notwendig für ihr Kind gewesen wäre. Dies wurde allerdings von den

drei Bundesländern unterschiedlich aufgefasst. In der Steiermark bereuten die wenigsten Eltern ihre Entscheidung. In Niederösterreich war die Einschätzung genau andersherum. Dort gaben die interviewten Eltern an, dass die Entscheidung mehr oder weniger von der Schulbehörde getroffen wurde (vgl. ebd.: 280f.).

Klicpera stellte abschließend fest, dass es zu dem damaligen Stand keine eindeutigen Unterschiede bezüglich Qualität der Förderung und Unterrichtung der beiden Schulformen gab. Folglich konnte keine Empfehlung bezüglich eines Schultyps gegeben werden. Die befragten Eltern von beiden Schulgruppen-Typen wünschten sich allerdings verbesserte Informationen im Vorfeld ihrer Schultyp-Entscheidungen und eine stärkere Einbeziehung in die schulische Betreuung (vgl. ebd.: 281f.).

Eine entscheidende Rolle bei der Entscheidung für oder gegen die Sonderschule dürften für viele Eltern zudem noch der Abschluss und die damit verbundenen Berufschancen spielen. Neben vielen anderen, hat der Behindertensprecher der ÖVP, Franz-Joseph Huainigg (2012) diese Problematik vor einigen Jahren in einem Kommentar im *Standard* beschrieben: Er sieht sowohl die generelle gesellschaftliche Integration als auch den Einstieg von SonderschülerInnen in den Arbeitsmarkt deutlich erschwert: „Kinder mit Sonderschulabschluss werden [...] beim Berufseinstieg massiv benachteiligt“ (ebd.). Auch Obolenski (2001) unterstreicht diese Punkte in ihrer Dissertation. Sie weist u.a. noch darauf hin, dass viele SonderschülerInnen durch den Besuch der Sonderschule Kontakte zu ihrem sozialen Umfeld verlieren und teilweise lebenslang Schwierigkeiten bei der Entwicklung eines positiven Selbstwertgefühls haben (vgl. ebd.: 43).

5.3.2 Kunz et al. (2010): Die Messung von Einstellungen zur Integration (EZI)

Die Arbeit von Kunz et al. (2010) unterscheidet sich insofern von der anderen vorgestellten Studien, als dass das Ziel der Autoren in erster Linie in der Entwicklung eines validen wie reliablen Messinstrumentes für die Erhebung von Einstellungen zur Inklusion besteht (vgl. ebd.: 83). Die Autoren orientierten sich dabei an zwei Messinstrumenten, die zuvor im englischsprachigen Raum entwickelt wurden: der PATI-Skala (Parents Attitudes to Inclusion) sowie der TATI-Skala (Teachers Attitudes to Inclusion), die sie auf Deutsch übersetzten, dabei teilweise adaptierten und in einer eigenen Studie selbst anwendeten. Die Studie der Autoren lieferte dabei u.a. auch einzelne Erkenntnisse über die Einstellungen von Eltern. Insgesamt wurden in der Stichprobe neben 110 Lehr- und Fachpersonen sowie 154 Studierenden auch 408 Eltern aus den Schweizer Kantonen Graubünden und Zürich befragt (vgl. ebd.: 86).

Beschränkt auf die elterlichen Einstellungen zur Inklusion zeigten die Studienergebnisse von Kunz et al. in der Schweiz ein tendenziell positives Meinungsbild. Eltern waren besonders häufig der Meinung, dass Kinder ohne SPF von einem inklusiven Unterricht ebenfalls profitieren könnten. Sie äußerten jedoch auch Befürchtungen, dass ihr Kind eine geringere Aufmerksamkeit bzw. Unterstützung von den Lehrpersonen erhalten könnte (vgl. ebd.: 93).

Als unabhängige Variable untersuchten die Autoren auch den Einfluss von Vorerfahrungen mit dem Thema der Inklusion und stellten dabei einen positiven Zusammenhang zu den Einstellungen der Befragten heraus (vgl. ebd.).

5.3.3 Horstkemper/Tillmann (2012): Wie stehen Eltern zur integrativen Beschulung?

Für die großangelegte repräsentative Befragung zum Thema *Wie stehen Eltern zur integrativen Beschulung?* von Horstkemper & Tillmann (2012) wurden insgesamt 3.000 Schülereltern telefonisch befragt. Die Befragung war Teil der JAKO-O Bildungsstudie, mit der in Deutschland alle zwei Jahre Schülereltern zu bildungspolitischen und pädagogischen Themen im Bereich Erziehung und Schule befragt werden. Die 3.000 Eltern wurden in der bis dato zweiten Bildungsstudie vom Meinungsforschungsinstitut TNS Emnid telefonisch befragt (vgl. ebd.: 349).

Den Eltern wurden drei Thesen vorgestellt, um deren positive bzw. negative Wirkung bezüglich gemeinsamer Unterrichtung von SchülerInnen mit bzw. ohne Behinderung zu eruieren. Hierbei handelte es sich zum einen um die Frage, ob durch die Anwesenheit behinderter Kinder, die Kinder ohne eine Behinderung in ihrem Lernen beeinträchtigt würden. Diese zwei bezog sich darauf, dass das Miteinander von Kindern mit einer Behinderung die soziale Kompetenz der SchülerInnen ohne eine Behinderung stärkte. Und schließlich wurde gefragt, ob die Förderung an Sonderschulen für Kinder mit einer Behinderung besser sei als an Regelschulen (vgl. ebd.: 350).

Zur ersten These stimmten 42% der Befragten zu, dass Kinder ohne eine Behinderung durch das gemeinsame Lernen in ihrem Lernen gehemmt werden, 53% verneinten dies und vier Prozent antworteten mit *weiß nicht*. Erwähnenswert ist dabei, dass beinahe die Hälfte (46 %) der befragten Eltern, Leistung als Bildungsziel als bedeutsam erachteten und signifikant seltener eine integrative Beschulung befürworteten (vgl. ebd.: 351 ff.). Diese zwei wurde ebenfalls tendenziell positiv bewertet: 90% der Befragten gingen davon aus, dass die sozialen Fähigkeiten der Kinder ohne eine Behinderung im gemeinsamen Unterricht gefördert werde, lediglich neun Prozent verneinten das soziale Lernen. In Bezug auf die dritte These gaben rund 70% der Eltern an, dass Sonderschulen bessere Fördereffekte aufweisen würden. Damit konnte überraschend festgehalten werden, dass diejenigen Eltern eine besondere Beschulung positiv bewerteten (vgl. ebd.: 351).

Von großem Interesse für die Autoren war es zu untersuchen, ob Eltern in ihren Aussagen Unterschiede zwischen körperlichen und lernbehinderten Kindern machen. Dabei erfuhren die Autoren dass die Eltern einer gemeinsamen Unterrichtung „von

Kindern mit körperlichen Behinderungen (89 Prozent) und mit Lernschwierigkeiten (72 Prozent)“ (ebd.: 354) eher zustimmten als wenn die Kinder eine geistig Behinderung hätten oder verhaltensauffällig wären (50% und 51% verneinten diese Frage).

Die Autoren konnte somit feststellen, „wie die Eltern sich zu der Entwicklung hin zur inklusiven Schule positionieren“ (ebd.). Zusammenfassend lässt sich sagen, dass nur acht Prozent der Eltern negative Wirkungen und immerhin 19 Prozent positive Wirkungen auf eine integrative Beschulung sahen. Wichtig zu erwähnen ist auch dass Eltern behinderungsspezifische Positionen entwickelten: der Einbezug von verhaltensauffälligen und geistig behinderten Kindern wurde von etwa der Hälfte der Befragten nicht befürwortet. Schließlich sei zu erwähnen, dass Vorbehalte gegen eine gemeinsame Beschulung eher bei Eltern anzutreffen war, die einen niedrigen Bildungsabschluss und einen Migrationshintergrund besaßen (immerhin stammten 23 Prozent der Befragten nicht aus Deutschland) (vgl. ebd.: 350 ff.).

5.3.4 Trumpa et al. (2014): Einstellungen zu Inklusion bei Lehrkräften und Eltern

Die Studie *Einstellungen zu Inklusion bei Lehrkräften und Eltern* von Trumpa et al. (2014) zählt zu den bislang großangelegtesten Studien in Bezug auf die Einstellungsforschung zur Inklusion. Mithilfe einer nach Schulart geschichteten Zufallsauswahl identifizierten die Autoren zunächst 71 Mannheimer und Heidelberger Schulen für die sie 5.360 Fragebögen für Lehrkräfte und Eltern ausgaben (Rücklaufquote: 30%). An der quantitativen Befragung nahmen letztlich 652 Lehrkräfte und 896 Eltern teil (vgl. 246f.). Der Fokus der Studie lag auf möglichen Einstellungsunterschieden von Eltern und Lehrkräften in Grundschulen, weiterführenden Schulen und Sonderschulen hinsichtlich Inklusion (vgl. ebd.: 241). Für die Ermittlung der Einstellungen zum Thema Inklusion, bedienten sich die Autoren der EZI-Skala (Einstellungen zur Integration), die sie von Kunz et al. (2010) übernommen hatten (vgl. ebd.: 247). Da für die Masterarbeit vor allem die Einstellung der Eltern zu diesem Thema relevant ist, treten die Aussagen der LehrerInnen in den Hintergrund.

Trumpa et al. untersuchten u.a. die Einstellungen von Eltern mit Kindern in Bezug zu verschiedenen Schularten. Demnach zeigten Eltern, deren Kind(er) an einer Sonderschule unterrichtet wurden, signifikant negativere Einstellungen zur Inklusion als Eltern von Kindern, die an den anderen beiden Schultypen unterrichtet wurden (vgl. ebd.: 249).

Die Studie zeigte außerdem, dass sich die Einstellungswerte der Eltern und der LehrerInnen an Grund- sowie weiterführenden Schulen nicht signifikant unterschieden. Allerdings unterschieden sich die Einstellungswerte der Eltern, die ein Kind an einer Sonderschule hatten, bei der Gesamteinschätzung zu den Themen Inklusion, schulische Förderung und soziale Inklusion (vgl. ebd.: 253).

Insgesamt stellten die Autoren fest: „Der Vergleich zwischen der Eltern- und Lehrereinstellung zeigt, dass die Hypothese ‚Eltern stehen der Inklusion positiver gegenüber als Lehrkräfte‘ bezogen auf die befragten Eltern an Grund- und weiterführenden Schulen und in Bezug auf den Aspekt der schulischen Förderung bestätigt werden kann. Damit trauen Eltern den Lehrkräften offenbar die fachliche Förderung aller Schülerinnen und Schüler eher zu als diese sich selber“ (ebd.: 254).

5.3.5 Krüger & Krüger (2014): Einstellungen von Eltern zur inklusiven Bildung

Die Untersuchung von Krüger & Krüger (2014) richtete sich als eine der wenigen explizit auf die elterlichen Einstellungen zum Thema Inklusion. Für die 2013 durchgeführte Studie wurden insgesamt 152 Eltern schriftlich befragt. Die Stichprobe wurde über drei Grundschulen generiert, welche sich seit ein paar Jahren mit dem inklusiven Lernen auseinandersetzten. Die Befragten waren zu 69,1% weiblich und zu 30,9% männlich. Der überwiegende Teil der Eltern gab an, „etwas wohlhabend“ zu sein (40,1%). Der überwiegende Teil der befragten Eltern besaß eine Lehre/Meisterprüfung (48%), 22,4% besaßen einen Hochschulabschluss und 10,5% hatten keinen Abschluss vorzuweisen. Insgesamt hatten 4,6% der Eltern ein Kind mit einer Behinderung (vgl. ebd.: 4f.).

Die Ergebnisse zeigten, dass die zu befragten Eltern beispielsweise bei der von den Autoren entwickelten „Skala Allgemeine Einstellungen zur Inklusion“ (ebd.: 5) zum Großteil positiv eingestellt waren. Der gemeinsame Unterricht weise Vorteile für SchülerInnen mit und ohne Behinderung auf. Dazu zählten nach Ansicht der befragten Eltern die gesellschaftliche Akzeptanz-Förderung von Kindern mit einer Behinderung, Erlangen von Unabhängigkeit, Erhöhung der Motivation und vermehrte Teilnahme an Aktivitäten und Förderungen des emotionalen Erlebens (vgl. ebd.).

Jedoch wurden auch Defizite bezüglich der Einstellung zur inklusiven Bildung genannt, beispielsweise anhand der Skala *Lehrkräfte im gemeinsamen Unterricht*. Hierbei waren die Eltern gegenüber deren fachlicher Qualifikation tendenziell negativ

eingestellt. Die Hälfte der Eltern ging davon aus, dass stärkere Aufmerksamkeit gegenüber einem behinderten Kind den Lernfortschritt des eigenen Kindes verzögern könnte. Zudem gaben 43,4% der befragten Eltern an, dass LehrerInnen im gemeinsamen Unterricht Probleme haben könnten, für Ruhe und Ordnung zu sorgen. Zusammengefasst sahen die befragten Eltern die Kapazitäten der LehrerInnen als für zu gering an (vgl. ebd.: 7f.). Weiteres konnte festgestellt werden, dass der Bildungsgrad der Eltern deren Einstellung zum Thema Inklusion beeinflussen konnte. AkademikerInnen sahen die Tätigkeiten der LehrerInnen im gemeinsamen Unterricht eher negativ an als Eltern ohne Hochschulabschluss (vgl. ebd.: 11). Bei Eltern mit einem Migrationshintergrund stellten Krüger & Krüger ebenfalls fest, dass diejenigen „signifikant negativere allgemeine Einstellungen zur inklusiven Bildung“ (ebd.: 12) besaßen als Eltern die keinen Migrationshintergrund aufwiesen.

6. Empirische Untersuchung

6.1 Forschungsfragen und Ableitung von Hypothesen

Obwohl Eltern z.B. in Form von Elterninitiativen einen nicht unwesentlichen Einfluss auf die Bemühungen hin zur Inklusiven Schule haben, standen sie – wie schon eingangs erwähnt – bislang nur selten im Mittelpunkt des Forschungsinteresses (vgl. Trumpa et al. 2014: 4). In Kapitel sechs wurde gezeigt, dass vor allem für Österreich bis auf wenige Ausnahmen kaum neuere empirische Studien existieren, die Aufschluss über die Einstellungen von Eltern zum Konzept der inklusiven Schule bieten.

Eltern von Kindern *ohne* SPF standen dabei in der bisherigen Forschung deutlich seltener im Mittelpunkt, könnten aber (wie der vorangegangene Studienüberblick vermuten lässt) ebenfalls Vorbehalte gegen das Konzept der Inklusiven Schule haben. Einige der vorgestellten Studien weisen beispielsweise darauf hin, dass Eltern befürchten, dass das oft bereits knappe Lehrpersonal in Schulen durch die Aufnahme von SchülerInnen mit Behinderungen in den Klassen zusätzlich eingespannt und überfordert werden könnte (vgl. z.B. Kunz et al. 210: 93). Zudem gibt es Indizien dafür, dass besonders leistungsorientiertere Eltern dem Lernfortschritt in inklusiven Schulen kritischer gegenüberstehen (vgl. z.B. Horstkemper/Tillmann 2012: 352).

In meiner Masterarbeit sollen die Einstellungen von Eltern aus Wien im Rahmen einer Befragung erhoben werden. Ziel ist nicht (ausschließlich) die Erhebung eines *allgemeinen Meinungsbildes* zum Modell der Inklusiven Schule, sondern auch die Prüfung der Bedeutung von Determinanten, die sich (möglicherweise) auf die elterlichen Befürwortung bzw. Ablehnung eines inklusiven Unterrichts auswirken. Es geht auch darum zu erfassen, wo Eltern die Probleme und Hürden auf dem Weg zur Inklusiven Schule sehen. Gemäß dem eben skizzierten Forschungsziel lauten die übergeordneten Forschungsfragen folgendermaßen:

FF1: Welche Einstellungen vertreten österreichische Eltern zum Modell der Inklusiven Schule?

FF2: Welche Faktoren beeinflussen die Befürwortung bzw. Ablehnung eines Inklusiven Unterrichts?

Auf Basis der Literatur und bestehender Forschungsergebnisse sollen nachfolgend einige Hypothesen zu diesen Fragen abgeleitet werden: Die deutschen Studien von Horstkemper & Tillmann (2012) sowie von Krüger & Krüger (2014) weisen beispielsweise beide auf einen Einfluss des Bildungsniveaus sowie eines möglichen Migrationshintergrundes auf die elterlichen Einstellungen zur Inklusion hin. Krüger & Krüger haben beispielsweise festgestellt, dass Eltern mit Migrationshintergrund im Vergleich „signifikant negativere allgemeine Einstellungen zur inklusiven Bildung besitzen als Eltern ohne Migrationshintergrund“ (ebd.: 12). Tendenziell negativere Einstellungen zur Inklusion – konkret in Bezug auf den allgemeinen Lernfortschritt in inklusiven Schulklassen – sehen Horstkemper & Tillmann (2012) auch bei Eltern mit einem geringeren Bildungsniveau (vgl. ebd.: 352). Daraus lassen sich zunächst zwei Hypothesen ableiten:

H1: Eltern mit einem geringen Bildungsniveau befürworten einen inklusiven Schulunterricht seltener, als Eltern mit einer höheren formalen Bildung.

H2: Eltern mit einem Migrationshintergrund befürworten einen inklusiven Schulunterricht seltener, als Eltern ohne Migrationshintergrund.

Die Studie von Horstkemper/Tillmann weist noch auf zwei weitere interessante Zusammenhänge hin: Zum einen stehen leistungsorientiertere Eltern dem Lernfortschritt an inklusiven Schulen ihren Ergebnissen zufolge signifikant kritischer gegenüber. „[W]er findet, dass bei den schulischen Bildungszielen ‚die Leistung im Vordergrund stehen‘ sollte, der befürchtet auch eher eine negative Auswirkung des gemeinsamen Unterrichts“ (ebd.: 352). Dies lässt einen Zusammenhang zwischen der Leistungsorientierung der Eltern und ihrer Zustimmung zu einem inklusiven Unterricht vermuten und führt zu folgender Hypothese:

H3: Je wichtiger Eltern die schulische Leistung ihrer Kinder ist, desto seltener befürworten sie einen Inklusiven Unterricht.

Zum anderen zeigt ihre Studie klare Beurteilungsunterschiede zum Konzept der Inklusion, wenn es um die Art der Beeinträchtigung der potenziell gemeinsam zu unterrichtenden SchülerInnen geht. Während der gemeinsame Unterricht von Kindern mit körperlichen Behinderungen oder Lernschwächen besonders häufig befürwortet wurde, standen die Eltern einer gemeinsamen Unterrichtung von geistig behinderten oder verhaltensauffälligen Kindern überwiegend ablehnend gegenüber (vgl. ebd.: 354). Daraus lässt sich folgende These ableiten:

H4: Die Art der Beeinträchtigung von Kindern wirkt sich darauf aus, ob Eltern einen Inklusiven oder einen getrennten Unterricht bevorzugen.

Neben diesen generellen Einflussfaktoren soll im Rahmen der Studie zudem untersucht werden, ob sich Einstellungsunterschiede nach dem jeweiligen Schultyp herausstellen lassen. Trumpa et al. (2014) haben in ihrer Studie Eltern befragt, deren Kinder auf Grundschulen, weiterführenden Schulen und Sonderschulen gegangen sind und dabei nur teilweise Einstellungsunterschiede herausgestellt (vgl. ebd.: 249f.). Nach meinem Wissensstand wurde allerdings bislang noch in keiner Studie untersucht, ob sich die Einstellungen von *Privatschuleltern* (in dieser Arbeit gemeint: Eltern, die ihre Kinder auf eine Schule in privater Trägerschaft schicken) und *Regelschuleltern* (in dieser Arbeit gemeint: Eltern, die ihre Kinder auf eine Schule in öffentlicher bzw. staatlicher Trägerschaft schicken) zum Thema Inklusion unterscheiden.

Diesen Unterschied halte ich für besonders interessant, da die Wahl einer Privatschule oft ein Zeichen für eine bewusste Abgrenzung vom staatlichen Schulsystem ist: Eltern wählen Privatschulen für ihrer Kinder häufig aus dem Grund, weil sie den staatlichen Schulen eine unzureichende Leistungsfähigkeit in Bezug auf die angemessene Förderung ihrer Kinder attestieren (vgl. Klein 2013: 242).¹⁶ Durch die bewusste Abgrenzung zum staatlichen Schulsystem¹⁷ kann es im Falle von

¹⁶ Privatschuleltern befassen sich im Vorfeld der Schulwahl außerdem besonders intensiv mit der potenziellen Privatschule. Den Ergebnissen der eben genannten Untersuchung folgend, ist die Wahrscheinlichkeit, dass Privatschuleltern sich ein direktes Vorort-Bild von Angebot und Atmosphäre der Schule machen, z.B. acht Mal größer als bei Volksschuleltern (vgl. Suter 2013: 134).

¹⁷ So geben in der Studie von Suter (2013) 97% der Privatschuleltern an, dass sie vom öffentlichen Schulsystem nicht überzeugt sind (vgl. ebd.: 112). Im Gegenzug stellt Suter im Rahmen seiner empirischen Studie fest, dass Eltern sich deutlich seltener für eine Privatschule entscheiden, wenn sie vom staatlichen Schulsystem überzeugt sind (vgl. ebd.: 133). Mitunter kann die Entscheidung für eine Privatschule auch auf ein mangelndes Wissen über

Privatschulen zu einem sogenannten *Creaming Effect* kommen – der Konzentration von motivierten und überdurchschnittlich leistungsfähigen SchülerInnen, die meistens aus einem wohlhabenden Elternhaus stammen (vgl. ebd.). Allerdings handelt es sich hierbei vermutlich eher um ein *Image* von Privatschulen, als um die Realität. Manfred Weiß (2015) spricht in diesem Zusammenhang immerhin auch von einem „Privatschulmythos“ (GEW 2015b: 16). Ein genauer Faktencheck zeigt, dass viele Vorstellungen – etwa in Bezug auf kleinere Klassen, höhere Erfolgsquoten oder auch bessere Schulleistungen – in der Realität kaum existieren, wenn man die Leistungen statistisch vergleichbarer (ähnlicher Familienhintergrund, intellektuelle Voraussetzungen) SchülerInnen in Bezug setzt (vgl. ebd.; auch Weiß 2011:40-47).

Obwohl die tatsächlichen Unterschiede also zu vernachlässigen sind, spielt das Image der Privatschule bei der Schulwahl durch Eltern jedoch trotzdem eine Rolle: Darauf deuten jedenfalls die Ergebnisse von Suter (2013) hin, der im Rahmen einer Studie 138 Eltern, von denen 67 ihre Kinder an öffentlichen Schulen und 71 Eltern ihre Kinder an Privatschulen schickten, u.a. nach den Motiven ihrer Schulwahl befragte (vgl. ebd.: 80; 155f.). Demnach sind Eltern von PrivatschülerInnen etwa Ausbildung und Qualifizierung der LehrerInnen sowie eine individuelle Förderung ihrer Kinder besonders wichtig, während beispielsweise ein geringer Leistungsdruck in der Schule eher als nebensächlich empfunden wird (vgl. ebd.: 115f.). „Für Privatschuleltern wiederum sind vor allem Leistungs- und Betreuungsmotive zentral. Ein etwaiger Bildungsvorsprung und schulische Angebote neben der Unterrichtszeit sind von großer Bedeutung.“ (ebd.: 118f.). Weiß (2011) stellt basierend auf Studienergebnissen (vgl. ebd.: 39) zudem die Eingliederung in ein *besseres Sozialmilieu* als eines der zentralen Motive heraus: „Es ist offensichtlich, dass das Hauptmotiv der Eltern, ihre Kinder an Privatschulen anzumelden, der Wille zur Milieunähe und Distinktion ist“ (ebd.: 6).

das staatliche Schulsystem zurückgeführt werden (vgl. ebd.: 131). Der Studie zufolge „scheinen sich viele Privatschuleltern gar nicht erst die Mühe zu machen, sich mit dem öffentlichen Schulwesen auseinanderzusetzen.“ (ebd.: 132).

Tabelle 3: Elterliche Motive für die Wahl einer Privatschule

Elterliche Motive	Privatschuleltern (n=71)	Volksschuleltern (n=67)
Lehrkräfte mit einer umfassenden Ausbildung und guter Qualifizierung	6.51	6.37
Individuelle Förderung des Kindes, Eingehen auf die Bedürfnisse des Kindes (z.B. Begabtenförderung, Nachhilfe etc.)	6.45	6.15
Förderung der Sozialkompetenz (z.B. Konfliktlösung, Lernen von Toleranz und Akzeptanz etc.)	6.13	6.24
Geringer Anteil ausländischer Mitschülerinnen und Mitschüler	2.68	4.33
Kein oder nur geringer Leistungsdruck auf dem Kind	2.94	3.62

Quelle: Suter (2013: 115f.), reduzierte Darstellung | Angaben in Mittelwerten | 7-stufige Likertskala (von 1=unwichtig bis 7=sehr wichtig)

In Zusammenhang mit der bereits abgeleiteten Hypothese zum Einfluss der Leistungsorientierung von Eltern lassen diese Erkenntnisse folgende Hypothese zu:

H5: Privatschuleltern befürworten einen Inklusiven Unterricht seltener, als Regelschuleltern.

Damit liegen insgesamt fünf Hypothesen vor, deren Faktoren in der weiteren Planung der Untersuchung sowie im eigentlichen Messinstrument berücksichtigt werden müssen. Im Fazit dieser Arbeit werden einige Hypothesen im Kontext mit den Ergebnissen der Studie diskutiert und nochmals kritisch hinterfragt.

6.2 Methode und Erhebungsinstrument

Als Methode kommt in der vorliegenden Studie eine Befragung zum Einsatz. Das Erhebungsinstrument stellt dabei ein Online-Fragebogen dar. Die Online-Befragung wird als Methode vor allem deshalb bevorzugt, weil davon ausgegangen wird, dass sie aufgrund ihrer vergleichsweise hohen Anonymität (Fragebogen muss nicht persönlich abgegeben werden und Interviewerin ist bei der Befragung nicht anwesend) anders als telefonische oder schriftliche Befragungen tendenziell weniger zu sozial erwünschten Antworten führt (vgl. Taddicken 2009: 98). Online-Befragungen haben zudem die Vorteile einer relativ großen Zeit-, Kosten- und Aufwandseffizienz. So entfallen beispielsweise der Druck sowie die händische Austeilung der Fragebogen ebenso wie die händische Codierung der Antworten, da die Fragebogen-Software meistens einen direkten Export der Datensätze für die Auswertung in Excel oder SPSS erlaubt (vgl. dazu Thielsch/Weltzin 2012: 111).¹⁸

6.3 Aufbau und Konstruktion des Fragebogens

Der Online-Fragebogen, der dem Anhang dieser Arbeit beiliegt, gliedert sich in vier Teile. Vor der empirisch angelegten Befragung wurden zunächst Thema und Ziele kurz erläutert. Dabei wurde neben Angaben zum Zeitaufwand für die Befragung (weniger als 10 Minuten) insbesondere darauf hingewiesen, dass die Befragung (bis auf soziodemografische Merkmale der TeilnehmerInnen) anonym gehalten wurde. Zwei Filterfragen zu Beginn der Befragung sollten sicherstellen, dass die TeilnehmerInnen zur angestrebten Personengruppe zählten (Eltern von Kindern im Alter unter 15 Jahren, die in Wien einen Kindergarten bzw. eine Schule besuchen).

¹⁸ Für die vorliegende Studie wurde die Software OFB (Online-Fragebogen) von www.soscisurvey.de verwendet. Die Software hat insbesondere den Vorteil, dass die erhobenen Daten (inkl. Variablenamen und Beschriftungen) für die spätere Auswertung direkt als SPSS-Datei exportiert werden können

Abb. 1: Screenshot der Startseite des Online-Fragebogens

The screenshot shows a web browser window with the address bar displaying <https://www.soscisurvey.de/inklusive-schule/>. The page title is 'Eltern-Befragung zur Inklusiven Schule'. The content includes a greeting, an introduction by a student at the University of Vienna, a note about the survey's purpose (inclusion in schools), a statement about confidentiality and anonymity, and a thank you message. It also includes a warning that the survey is for parents of children in Vienna. Two questions are visible, both with 'Ja' and 'Nein' radio button options. A 'Weiter' button is at the bottom right. The footer shows 'Sophia Schumann, Universität Wien – 2015' and a progress bar indicating '0% ausgefüllt'.

Fragebogen x

← → ↻ <https://www.soscisurvey.de/inklusive-schule/> ☆ ≡

 **Eltern-Befragung zur Inklusiven Schule**

Eltern-Befragung zur Inklusiven Schule

Guten Tag,

als Studentin an der Universität Wien führe ich momentan eine Eltern-Befragung zum Thema der **Inklusiven Schule** durch. Vereinfacht gesagt bedeutet Inklusion im schulischen Kontext, dass alle Kinder unabhängig von individuellen Besonderheiten, Behinderung, Verhaltensauffälligkeiten, einem Migrationshintergrund oder Lernschwächen in Schulklassen gemeinsam unterrichtet und gefördert werden sollen.

Die Beantwortung der nachfolgenden Fragen wird ungefähr **zehn Minuten** Ihrer Zeit in Anspruch nehmen. Alle Antworten werden vertraulich und **anonym** behandelt.

Vielen Dank für Ihre Teilnahme!

Hinweis: Die Befragung richtet sich ausschließlich an Eltern deren Kinder in Wien die Schule bzw. den Kindergarten besuchen.

Sind Sie Elternteil mindestens eines Kindes im Alter von unter 15 Jahren?

☐ Ja
☐ Nein

1. Besucht mindestens eines Ihrer Kinder die Schule oder den Kindergarten in Wien?

☐ Ja
☐ Nein

Sophia Schumann, Universität Wien – 2015 0% ausgefüllt

Der zweite Teil des Fragebogens widmete sich der Erhebung soziodemografischer Merkmale der BefragungsteilnehmerInnen. Hierbei wurden auch unabhängige Variablen erhoben, die für die Thesenüberprüfung relevant sind. Geburtsort, Staatsangehörigkeit sowie der Geburtsort der Eltern der TeilnehmerInnen dienen als Indikatoren für einen möglichen Migrationshintergrund. Darüber hinaus wurde das Bildungsniveau der TeilnehmerInnen anhand der höchsten abgeschlossenen Ausbildung abgefragt. Da die Studie von Kunz et al. (2010) auf einen Einfluss von Vorerfahrungen auf die Einstellungen zum Thema Inklusion verweisen (vgl. ebd.: 93), wurde zudem erhoben, ob die BefragungsteilnehmerInnen Eltern eines Kindes mit einer körperlichen bzw. geistigen Behinderung sind bzw. Menschen mit Behinderungen zu ihrem persönlichen Umfeld (Familie/Freunde) zählen.

Der dritte Teil der Befragung widmete sich der Erhebung der elterlichen Einstellungen zum Thema Inklusion. Hier baut die vorliegende Untersuchung auf den in Kapitel 6 thematisierten Studien auf. Nicht zuletzt aus Gründen der Vergleichbarkeit wurde u.a. eine deutsche Version der MTAI-Skala (My Thinking About Inclusion) von Paulus (2014) übernommen, leicht adaptiert aber auch durch eigene Aussagen erweitert. Zudem wurde für die Überprüfung von Hypothese H4 ähnlich wie bei Horstkemper/Tilman (2012) erhoben, ob Inklusion je nach Unterstützungsbedarf (Behinderung, Lernschwäche, Verhaltensauffälligkeiten etc.) unterschiedlich beurteilt wurde (vgl. ebd.: 354).

6.4 Auswahl der BefragungsteilnehmerInnen

So wie die meisten Masterarbeiten kann auch die vorliegende Studie keinen Anspruch auf Repräsentativität haben. Wie schon im Untersuchungsziel festgelegt, sollten sowohl Privatschul- als auch Regelschuleltern befragt werden, die mindestens ein Kind im Alter unter 15 Jahren haben, dass in Wien die Schule oder den Kindergarten besucht.¹⁹ Dadurch kann nicht nur von einem grundsätzlichen bildungs- bzw. schulpolitischen Interesse der TeilnehmerInnen ausgegangen werden, sondern das Thema der Inklusiven Schule betrifft die Eltern künftig (vielleicht) unmittelbar.

Die BefragungsteilnehmerInnen wurden von mir vor allem über soziale Medien (z.B. Facebook-Gruppen wie *ElternTreffWien* oder *Eltern aus Wien*) und große österreichische Eltern-Foren (z.B. www.parents.at oder www.eltern-forum.at) rekrutiert. Aus meinem beruflichen Umfeld (Horterzieherin an einer Wiener Privatschule) konnten insbesondere Privatschuleltern gezielt zur Teilnahme motiviert werden. Hier wurde ein Link zu dem (bis auf soziodemografische Basisdaten) anonym gestalteten Online-Fragebogen über den Mailverteiler des Elternvereins verteilt (mit vorheriger Rücksprache des Direktors meiner Schule).

Aus Gründen der Aussagekraft und für die Vergleichbarkeit mit ähnlichen Studien (vgl. z.B. Specht et al. 2006), wurde ein Rücklauf von n=100 angestrebt.

Die Auswertung der Ergebnisse erfolgte mittels SPSS. Bei der Darstellung der Ergebnisse wurden teilweise gerundete Prozentwerte verwendet.

¹⁹ Diese Bedingungen wurden über eine Filterfrage gleich zu Beginn des Fragebogens abgefragt. Traf eine Bedingung nicht zu, wurde die Befragung direkt beendet.

6.5 Pretest, Erhebungsphase und Rücklauf

In der Woche vom 08.06.-12.06.2015 wurde zunächst ein sogenannter Pretest des Fragebogens durchgeführt. Insgesamt sechs Personen prüften die Vollständigkeit, Verständlichkeit und Stringenz des Fragebogens im Pretest-Modus und konnten Kommentare zu einzelnen Fragen abgeben. Nach dieser Phase wurde der Fragebogen nochmals geringfügig sprachlich adaptiert.

Die eigentliche Erhebungsphase fand zwischen dem 23. Juli und dem 17. August statt. Nach einem letzten großen Aufruf zur Teilnahme wurde die Befragung beendet, als die angestrebte TeilnehmerInnenzahl von 100 Personen überschritten wurde.

Insgesamt beteiligten sich im Erhebungszeitraum 114 Personen an der Online-Befragung. Bei elf TeilnehmerInnen zeigten die Filterfragen zu Beginn, dass diese nicht zur angestrebten Untersuchungsgruppe zählten: Sie waren entweder nicht Elternteil eines Kindes im Alter von unter 15 Jahren oder keines ihrer Kinder besuchte aktuell die Schule bzw. den Kindergarten in Wien. Die Sichtung des Datensatzes führte zudem zu der Erkenntnis, dass acht Fragebögen als *nicht auswertbar* eingestuft werden mussten, da die TeilnehmerInnen die Befragung nach der zweiten Seite abbrachen. Die tatsächliche Netto-Stichprobengröße beläuft sich somit auf 96 (N) Personen.

7. Ergebnisdarstellung

7.1 TeilnehmerInnenstruktur

7.1.1 Soziodemografische Daten der Eltern

Zu Beginn der Ergebnisdarstellung ist es sinnvoll zunächst die soziodemografischen Daten der 96 TeilnehmerInnen vorzustellen. Demnach waren die TeilnehmerInnen überwiegend weiblich (86%), größtenteils älter als 40 Jahre (64%), zu 93 Prozent österreichische StaatsbürgerInnen und überdurchschnittlich hoch gebildet: Immerhin 63 Prozent gaben einen akademischen Abschluss und 24 Prozent die Matura als höchste abgeschlossene Ausbildung an. Vergleicht man dies mit den von Statistik Austria erhobenen „Bildungsstand der Bevölkerung im Alter von 25 bis 64 Jahren 2012 nach Bundesland und Geschlecht“ (Statistik Austria 2012), so ist der Anteil derjenigen, die die Pflichtschule oder Berufsschule/Ausbildung als höchsten Bildungsabschluss angaben, also klar unterrepräsentiert. Die folgende Tabelle fasst zunächst einige der wesentlichen soziodemografischen Daten kurz zusammen:

Tabelle 4: Soziodemografische Daten

Geschlecht	Absolut	In %
Männlich	13	13,8
Weiblich	82	86,3
Alter	Absolut	In %
Unter 30 Jahre	4	4,3
30 bis 39 Jahre	30	31,9
40 bis 49 Jahre	51	54,3
50 bis 59 Jahre	9	9,6
Geburtsort	Absolut	In %
Österreich	86	89,6
Deutschland	7	7,3
Schweiz	1	1,0
Anderes EU-Land	2 ²⁰	2,1
Anderes Nicht-EU-Land	0	0
Staatsangehörigkeit	Absolut	In %
Österreich	89	92,7
Deutschland	7	7,3
Schweiz	0	0
Anderes EU-Land	0	0
Anderes Nicht-EU-Land	0	0

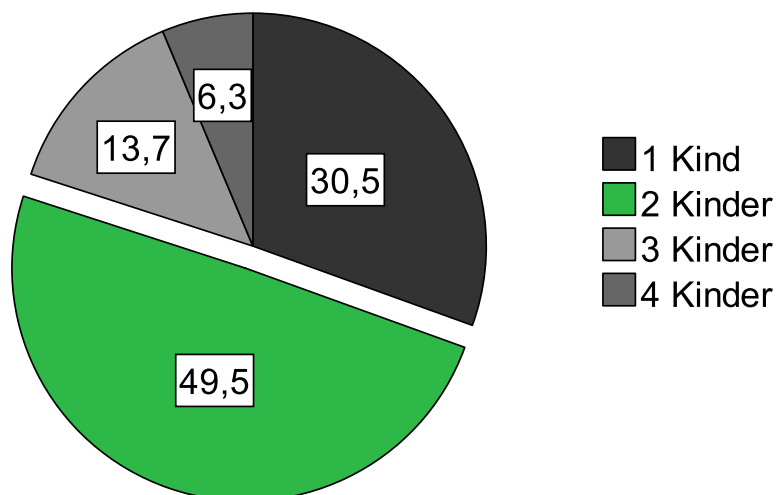
²⁰ Als sonstige EU-Länder wurden Kroatien und England genannt.

(Fortsetzung der Tabelle)

Ausbildung	Absolut	In %
Pflichtschule	1	1,0
Berufsschule oder Lehre	8	8,3
Matura	23	24,0
Universität, Akademie, Fachhochschule	60	62,5
Sonstige	4 ²¹	4,2

Basis: Alle gültigen Antworten | Fragen: siehe Anhang | n=94-96

Bei der Erhebung der soziodemografischen Merkmale wurde auch die Anzahl der eigenen Kinder abgefragt. Hier zeigte sich, dass fast genau die Hälfte aller TeilnehmerInnen zwei Kinder haben, während drei Kinder (14%) und vier Kinder (6%) deutlich seltener waren. Kein Teilnehmer, keine Teilnehmerin gab an, mehr als vier Kinder zu haben.

Abb. 2: Anzahl der Kinder

Basis: Alle gültigen Antworten | Frage: Wie viele Kinder haben Sie insgesamt? | Angaben in % | n=95

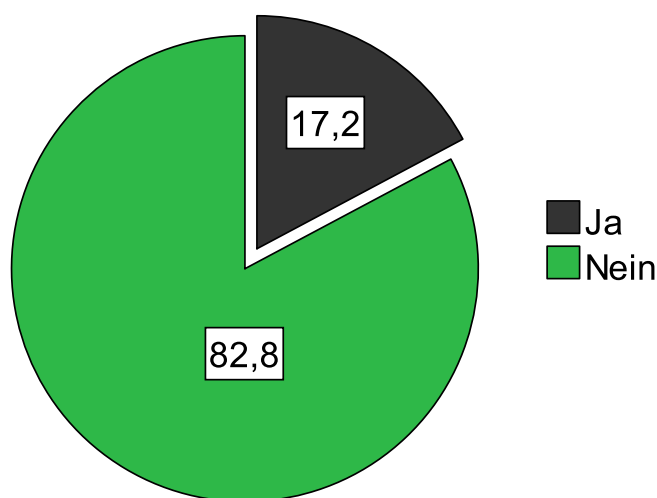
7.1.2 Eltern mit Migrationshintergrund

Die oben dargestellten Daten lassen zunächst auf einen relativ geringen Anteil von TeilnehmerInnen mit einem Migrationshintergrund schließen (Hypothese 2). Lediglich 10% der TeilnehmerInnen gaben ein anderes Land als Österreich als Geburtsort an (davon überwiegend Deutschland) und nur 7 Prozent gaben eine andere Staatsbürgerschaft an (davon ausschließlich die deutsche Staatsbürgerschaft). Allerdings

²¹ Als sonstige Abschlüsse wurden Kolleg und RT-Schule genannt.

sind Geburtsland und Staatsbürgerschaft keine ausreichenden Indikatoren für einen möglichen Migrationshintergrund: Es kann beispielsweise jemand in Österreich geboren sein und die österreichische Staatsbürgerschaft besitzen, aber z.B. trotzdem Wurzeln im Ausland besitzen oder zuhause eine andere Sprache sprechen. Deshalb wurde in der vorliegenden Studie auch gefragt, ob möglicherweise ein Elternteil außerhalb Österreichs geboren wurde und welche Sprache bei den TeilnehmerInnen Zuhause gesprochen wird.

Abb. 3: Elternteil außerhalb Österreichs geboren



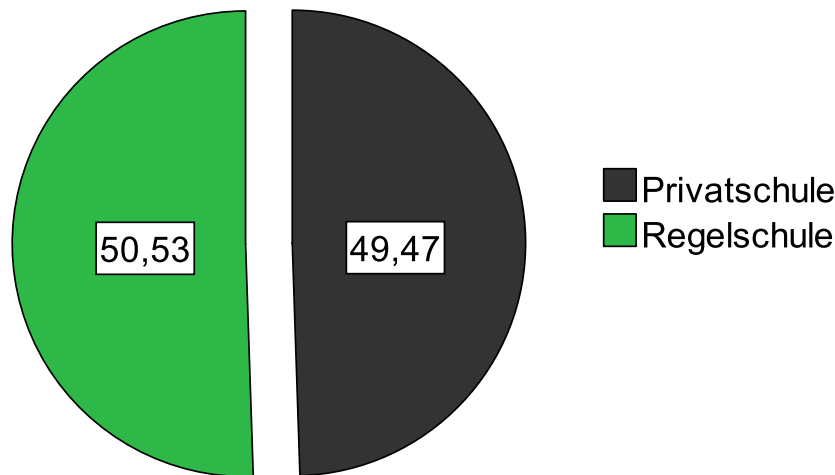
Basis: Alle gültigen Antworten | Frage: *Wurde einer Ihrer Elternteile außerhalb Österreichs geboren?* | Angaben in % | n=93

Hier zeigte sich, dass immerhin fast ein Fünftel der TeilnehmerInnen (17%) in ihrer Familie auch Wurzeln außerhalb Österreichs aufwiesen. Auch gaben immerhin 8 TeilnehmerInnen an, neben Deutsch Zuhause auch eine andere Sprache (z.B. die Muttersprache) zu sprechen. Eine weiterer Person gab an, Zuhause ausschließlich eine andere Sprache zu sprechen.

7.1.3 Anteil von Privat- und Regelschuleltern

Ein für die Auswertung perfektes Verhältnis zeigte sich schließlich beim Anteil von Privat- und Regelschuleltern unter den TeilnehmerInnen. Insgesamt nahmen 47 Privatschuleltern²² und 48 Regelschuleltern an der Befragung teil.

Abb. 4: Anteil von Privat- und Regelschuleltern



Basis: Alle gültigen Antworten | Frage: *Besucht eines Ihrer Kinder (oder mehrere) eine Privatschule?* | Angaben in % | n=95

7.1.4 Leistungsorientierung der Eltern

Auch die grundsätzliche Leistungsorientierung der befragten Eltern (in Bezug auf ihre Kinder) wurde im Rahmen der Studie teilweise erfasst. Dazu wurde erhoben, wie wichtig den Eltern verschiedene Punkte bei der schulischen Entwicklung ihres Kindes sind. Zunächst ließ sich feststellen, dass die TeilnehmerInnen der *Entwicklung sozialer Kompetenzen* mit einem Mittelwert von 4,84 den höchsten Stellenwert einräumten. Auch *Schulische Leistung* (MW: 4,07) wurde überwiegend als wichtig bis sehr wichtig beurteilt, erst danach folgten in der Relevanz die *Vorbereitung auf das Berufsleben* (MW: 3,97) und *gute Schulnoten* (MW: 2,1).

Auffällig waren die deutlichen Abweichungen bei den Ansichten von Privat- und Regelschuleltern (siehe Hervorhebungen in der nachfolgenden Tabelle): Privatschuleltern maßen der *schulischen Leistung*, der *Vorbereitung auf das Berufsleben*

²² Als Privatschuleltern gelten hier alle Eltern, von denen mindestens ein Kind eine Privatschule besucht.

und *guten Noten* eine deutlich höhere Relevanz zu als dies befragte Regelschuleltern taten.

Tabelle 5: Leistungsorientierung der Eltern

Aussage	MW Privat	MW Regel	MW Gesamt
Entwicklung sozialer Kompetenzen	4,72	4,96	4,84
Schulische Leistung	4,32	3,85	4,07
Vorbereitung auf das Berufsleben	4,21	3,71	3,97
Gute Schulnoten	3,49	2,93	3,21

Basis: Alle gültigen Antworten | Frage: *Wie wichtig sind Ihnen folgende Punkte bei der schulischen Ausbildung Ihres Kindes/Ihrer Kinder?* | 5-stufige Skala: 1 = gar nicht wichtig bis 5 = sehr wichtig; Kann ich nicht beurteilen | Angaben in Mittelwerten | n=93-94

7.1.5 Persönliche Erfahrungen mit dem Thema Behinderung

Wichtig für die Einschätzung der Ergebnisse war es auch, ob die TeilnehmerInnen Vorerfahrungen mit dem Thema Behinderung aufwiesen. Es wurde deshalb erhoben, ob die TeilnehmerInnen in ihrem persönlichen Umfeld Menschen mit einer Behinderung um sich haben. Dass insgesamt sieben Eltern ein Kind mit einer körperlichen (4) oder geistigen (3) Behinderung hatten und rund ein Fünftel der TeilnehmerInnen (19) in der Familie oder im engeren Freundeskreis Menschen mit einer Behinderung um sich hatten (Doppelnennungen waren möglich), konnte möglicherweise aus einem höheren Interesse am Studien-Thema resultieren.

Tabelle 6: Menschen mit Behinderungen im persönlichen Umfeld

Aussage	Absolut	In %
Eines meiner Kinder hat eine körperliche Behinderung	4	4,2
Eines meiner Kinder hat eine geistige Behinderung	3	3,1
Ich habe Familienmitglieder oder enge Freunde mit einer körperlichen oder geistigen Behinderung	19	19,8

Basis: Alle gültigen Antworten | Frage: Trifft eine der folgenden Aussagen zu? | n=96

7.2 Generelle Einstellungen zur Inklusion

Grundsätzliche Einstellungen zur Inklusion wurden in dieser Studie u.a. anhand der deutschen Übersetzung des MTAI-Fragebogens (My Thinking About Inclusion) von Paulus (2014: 12f.) erhoben. Die Fragen und Ausprägungen wurden größtenteils

übernommen, teilweise (auch weil Verständnisschwierigkeiten im Pretest auftauchten) allerdings auch leicht adaptiert und erweitert.²³

Die nachfolgende Tabelle zeigt die Einschätzung der TeilnehmerInnen auf der 5-stufigen Skala (1 = geringe Zustimmung; 5 = hohe Zustimmung) nach Mittelwerten. Da sie in der Stichprobe nahezu perfekt verteilt sind, werden zudem die Mittelwerte für die Gruppen der Privat- und Regelschuleltern ausgewiesen.

Tabelle 7: Einstellungen zur Inklusion (MTAI)

Aussage	MW Privat	MW Regel	MW Gesamt
SchülerInnen mit besonderem Unterstützungsbedarf (z.B. aufgrund körperlicher/geistiger Behinderungen, Verhaltensauffälligkeiten oder Lernschwächen) haben das Recht, im selben Klassenzimmer wie alle anderen unterrichtet zu werden.	3,86	4,38	4,12
In einer Klasse aus SchülerInnen mit und ohne besonderem Unterstützungsbedarf ist es schwer, Disziplin zu halten.	3,19	2,68	2,90
SchülerInnen mit besonderem Unterstützungsbedarf beanspruchen deutlich mehr Aufmerksamkeit seitens der Lehrperson.	4,40	4,24	4,33
SchülerInnen <u>ohne</u> Unterstützungsbedarf zeigen in inklusiven Lernumgebungen wahrscheinlich mehr Leistungsbereitschaft als in anderen Klassen.	2,92	2,71	2,80
Man braucht mehr Informationen über die Effekte inklusiven Unterrichts, bevor man diese Form in Österreich generell in allen Schulen einführt.	4,17	4,0	4,09
Kinder mit besonderem Unterstützungsbedarf werden von anderen Kindern in inklusiven Schulen ausgegrenzt.	2,11	2,37	2,25
In Inklusionsklassen lernen sogenannte „normalentwickelte“ SchülerInnen weniger, weil sich die Aufmerksamkeit der LehrerInnen auf die SchülerInnen mit besonderem Unterstützungsbedarf konzentriert.	2,85	2,36	2,60
Inklusiver Unterricht trägt dazu bei, dass SchülerInnen mehr Toleranz entwickeln und Vorurteile gegenüber „Andersartigkeiten“ abbauen.	4,25	4,64	4,46

Basis: Alle gültigen Antworten | Frage: *Inwiefern stimmen Sie den folgenden Aussagen zu?* | 5-stufige Likert-Skala: 1 = stimme gar nicht zu bis 5 = voll und ganz zu; Kann ich nicht beurteilen | Angaben in Mittelwerten | n=77-93

Auf den ersten Blick zeigte sich hier eine relativ große Zustimmung zur Inklusion. So war beispielsweise die klare Mehrheit (MW: 4,12) der Ansicht, *dass SchülerInnen mit besonderem Unterstützungsbedarf das Recht haben, im selben Klassenzimmer wie alle anderen unterrichtet zu werden*. Dabei wurden die Herausforderungen (*Disziplin halten, SchülerInnen mit besonderem Unterstützungsbedarf benötigen mehr Aufmerksamkeit*

²³ Genauer dazu: siehe Fragebogen im Anhang dieser Arbeit.

etc.) ebenso gesehen wie mögliche Vorteile der Inklusiven Schule (*Entwicklung von Toleranz bei den SchülerInnen*). Trotz der offenbar tendenziell eher positiven Haltung gegenüber dem Thema der Inklusion, waren die meisten TeilnehmerInnen von einer sofortigen flächendeckenden Einführung der Inklusiven Schule in Österreich aber offenbar nicht überzeugt. Dies jedenfalls ließ sich aus der relativ hohen Zustimmung (MW: 4,09) zur Aussage *Man braucht mehr Informationen über die Effekte inklusiven Unterrichts, bevor man diese Form in Österreich generell in allen Schulen einführt* ableiten. Die je nach Aussage relativ hohe Zahl der *fehlenden Antworten* (3-19), also insbesondere derjenigen, die die Antwortmöglichkeit *Kann ich nicht beurteilen* wählten, könnte darauf zudem hinweisen, dass sich viele TeilnehmerInnen zu einigen Aspekten der Inklusiven Schule noch keine Meinung gebildet hatten.

Sehr interessant waren die teils deutlichen Unterschiede bei der Zustimmung zu einzelnen Aussagen zwischen Privat- und Regelschuleltern (siehe Hervorhebungen in der Tabelle). Sie lieferten bereits einen ersten Indiz dafür, dass Privatschultern dem Modell der Inklusiven Schule tatsächlich skeptischer gegenüberstehen könnten, als Regelschuleltern (Hypothese 5). So waren Privatschuleltern offenbar deutlich weniger überzeugt, dass SchülerInnen mit besonderem Unterstützungsbedarf das Recht haben, im selben Klassenzimmer wie alle anderen unterrichtet zu werden (Privatschuleltern MW: 3,86 / Regelschuleltern MW: 4,38). Gleichzeitig gingen Sie offenbar häufiger davon aus, dass es schwer sein könnte, in inklusiven Schulkassen *Disziplin zu halten* (Privatschuleltern MW: 3,19 / Regelschuleltern MW: 2,68). Außerdem befürchteten sie offensichtlich häufiger, dass *sogenannte normalentwickelte* SchülerInnen in Inklusionsklassen weniger lernten, weil sich die Aufmerksamkeit der LehrerInnen auf die SchülerInnen mit besonderem Unterstützungsbedarf konzentrierte (Privatschuleltern MW: 2,85 / Regelschuleltern MW: 2,36).

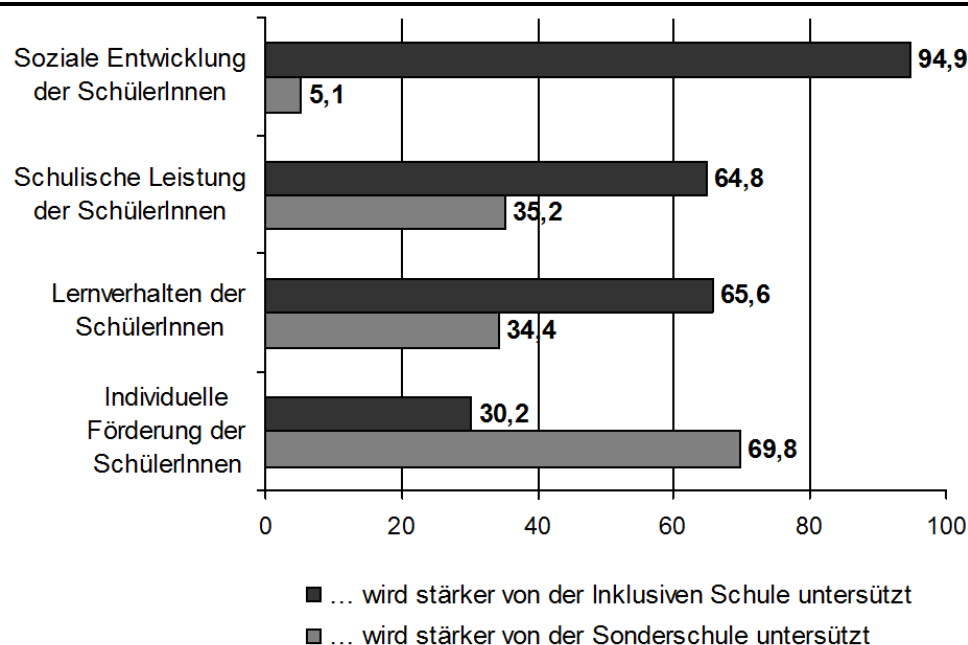
7.3 Sonderschule und Inklusive Schule

Die TeilnehmerInnen wurden im Rahmen der Befragung um eine Einschätzung gebeten, ob verschiedene Lernbedingungen für SchülerInnen mit einem besonderen Unterstützungsbedarf eher von der Sonderschule oder eher von einer Inklusiven Schule unterstützt werden. Klar überwiegend (95%) waren die TeilnehmerInnen dabei der Ansicht, dass die *Soziale Entwicklung* von SchülerInnen mit einem Besonderen

Unterstützungsbedarf in Inklusiven Klassen besser gefördert würde. Auch die schulischen Leistungen und das Lernverhalten der SchülerInnen sahen jeweils rund 65 Prozent der Teilnehmer eher durch die Inklusive Schule gefördert, wobei ein nicht unwesentlicher Teil der Befragten (42 bzw. 32%) die Antwortoption *Kann ich nicht beurteilen* wählten.

Lediglich bei der *Individuellen Förderung* von SchülerInnen mit einem besonderen Unterstützungsbedarf sah die Mehrheit (70%) die Sonderschule offenbar im Vorteil. Nur 19 TeilnehmerInnen waren der Ansicht, dass diese ebenfalls von der Inklusiven Schule stärker unterstützt werde, weitere 33 enthielten sich bei einer Einschätzung.

Abb. 5: Sonderschule und Inklusive Schule



Basis: Alle gültigen Antworten | Frage: *Denken Sie bitte an Kinder mit einem besonderen Unterstützungsbedarf (z.B. aufgrund körperlicher/geistiger Behinderungen oder Verhaltensauffälligkeiten). Werden die folgenden Bedingungen eher von der Sonderschule oder einer Inklusiven Schule unterstützt?* | Angaben in % | n=54-79

7.4 Inklusion von Kindern mit unterschiedlichem Unterstützungsbedarf

Wie schon im theoretischen Teil mehrfach erwähnt, zielt Inklusion auf ein gemeinsames Lernen von SchülerInnen unabhängig von der Art ihres Unterstützungsbedarfs ab (siehe beispielsweise Kapitel 2.3). Horstkemper und Tillmann (2012) haben vor einigen Jahren untersucht, ob Eltern den gemeinsamen Unterricht von SchülerInnen nach *Art der Behinderung* unterschiedlich bewerten (vgl. ebd.: 353f.). Immerhin wirkt sich letztere ganz ohne Zweifel auf den Schulalltag und die Lernbedingungen aus, wie die Autoren

festhalten: „So brauchen körperbehinderte Kinder andere Integrationshilfen als etwa verhaltensauffällige – und die Frage nach einem zieldifferenten Unterricht stellt sich bei geistig Behinderten anders als bei Kindern mit Lernschwierigkeiten“ (ebd.: 354).

Horstkemper und Tillmann lassen Eltern in ihrer Studie einschätzen, mit welchen Kindern nicht-behinderte Kinder in der Schule gemeinsam lernen sollten und unterscheiden dabei nach vier verschiedenen Gruppen von behinderten Kindern (vgl. ebd.). Ihre Frage wurde auch in der vorliegenden Studie übernommen und adaptiert. Neben den vier Gruppen (körperlich und geistig behinderte, lernschwache und verhaltensauffällige Kinder) wurde von mir eine fünfte Gruppe hinzugefügt: *Mit Kindern, die die deutsche Sprache nicht sprechen*. Die Typen repräsentieren somit fünf unterschiedliche Gruppen von Kindern, die jeweils einen spezifischen Unterstützungsbedarf erfordern. Die folgende Tabelle bietet einen Überblick über die Ergebnisse:

Tabelle 8: Inklusion nach Unterstützungsbedarf

Art des Unterstützungsbedarfs	Gemeinsamer Unterricht	Getrennter Unterricht
Mit körperlich behinderten Kindern	97,8	1,1
Mit Kindern mit Lernschwierigkeiten	83,1	16,9
Mit geistig behinderten Kindern	41,1	58,9
Mit verhaltensauffälligen Kindern	57,7	42,3
Mit Kindern, die die deutsche Sprache nicht sprechen	76,4	23,6

Basis: Alle gültigen Antworten | Frage: *Es gibt unterschiedliche Gründe für einen besonderen Unterstützungsbedarf von Kindern in der Schule. Mit welchen Kindern sollten Kinder ohne besonderen Unterstützungsbedarf Ihrer Meinung nach in der Schule gemeinsam unterrichtet werden?* | Angaben in % | n=73-91

Die vorliegende Studie führt diesbezüglich zu ähnlichen Ergebnissen wie jene von Horstkemper und Tillmann: In beiden Studien wird so etwa der gemeinsame Unterricht mit körperlich behinderten Kindern von der klaren Mehrheit befürwortet – hier mit 98% sogar noch deutlicher als in der Studie aus Deutschland (90%). Die befragten österreichischen Eltern sprachen sich auch etwas häufiger für einen gemeinsamen Unterricht mit lernschwachen Kindern aus (83%; Vergleich: 72%). Wie in der deutschen Studie ist die Befürwortung eines gemeinsamen Unterrichts bei geistig behinderten und verhaltensauffälligen Kindern dagegen deutlich geringer (41% und 58%; Vergleich: 46% und 46%). Diese Ergebnisse stützen die Annahme der Autoren, dass viele Eltern die Frage nach der gemeinsamen Beschulung nicht in einer generellen

Weise beantworten, sondern dazu behindertenspezifische Positionen entwickeln (ebd.: 354).

Während der gemeinsame Unterricht bei körperlich behinderten und lernschwachen Kindern von einer klaren Mehrheit befürwortet wird, gehen die Ansichten bei geistig behinderten und verhaltensauffälligen Kindern also sehr stark auseinander. Irgendwo in der Mitte liegt die Meinung zum gemeinsamen Unterricht mit Kindern, *die die deutsche Sprache nicht sprechen*. Hier befürworten immerhin fast ein Viertel aller Teilnehmer (24%) einen getrennten Unterricht. Somit kann die vierte Hypothese (H4) in dieser Arbeit ebenfalls bestätigt werden: *Die Art der Beeinträchtigung von Kindern wirkt sich darauf aus, ob Eltern einen Inklusiven oder einen getrennten Unterricht bevorzugen*.

Interessant ist jedoch auch der Vergleich der elterlichen Einstellungen nach den Gruppen der Privat- und Regelschuleltern. Zwar wurde ein gemeinsamer Unterricht bei körperlich behinderten Kindern auch von den teilnehmenden Privatschuleltern durchgehend befürwortet, bei allen anderen Gruppen von Kindern mit einem besonderen Unterstützungsbedarf sprechen sich die Privatschuleltern aber deutlich häufiger für einen getrennten Unterricht aus, als die Regelschuleltern (siehe Tabelle):

Tabelle 9: Inklusion nach Unterstützungsbedarf

Art des Unterstützungsbedarfs	Gemeinsamer Unterricht		Getrennter Unterricht	
	Privat	Regel	Privat	Regel
Mit körperlich behinderten Kindern	100,0	97,8	0,0	2,2
Mit Kindern mit Lernschwierigkeiten	78,6	87,2	21,4	12,8
Mit geistig behinderten Kindern	33,3	47,5	66,7	52,5
Mit verhaltensauffälligen Kindern	50,0	64,3	50,0	35,7
Mit Kindern, die die deutsche Sprache nicht sprechen	70,5	82,2	29,5	17,8

Basis: Alle gültigen Antworten | Frage: *Es gibt unterschiedliche Gründe für einen besonderen Unterstützungsbedarf von Kindern in der Schule. Mit welchen Kindern sollten Kinder ohne besonderen Unterstützungsbedarf Ihrer Meinung nach in der Schule gemeinsam unterrichtet werden?* | Angaben in % | n=73-91

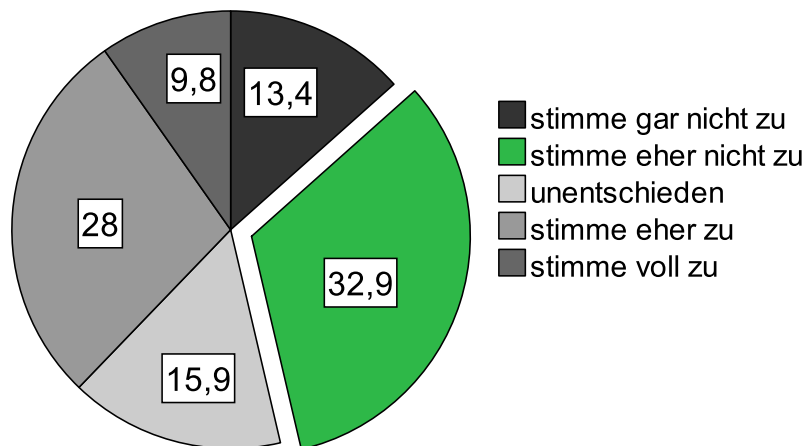
Warum aber machen Eltern überhaupt Unterschiede nach der Art der Beeinträchtigung? Wahrscheinlich, so kann man vermuten, können sich Eltern häufig schlichtweg keine Vorstellungen davon machen, wie ein inklusiver Unterricht mit einem verhaltensauffälligen oder fremdsprachigen Kind gelingen kann. Unter Umständen gingen die Eltern bei dieser Frage auch von besonders schweren Fällen (z.B. einer schweren Verhaltensstörung) aus. Hier könnten qualitative Studien (z.B.

Leitfadeninterviews mit Eltern) die genauen Gründe noch stärker hinterfragen und ergründen.

7.5 Befürchtungen zur Inklusiven Schule

Im Rahmen der Ergebnisdarstellung wurde bislang schon mehrfach deutlich, dass die befragten Eltern der Idee der Inklusiven Schule nicht ohne Einschränkungen zustimmen. Da Inklusion in den meisten Schulen in Österreich aktuell noch keine flächendeckende Praxis ist, sollten sich die Eltern zum Ende der Befragung vorstellen, ihr Kind würde bereits in einer Inklusionsklasse unterrichtet werden. Die konkrete Frage lautete: *Stellen Sie sich vor, Ihr Kind würde in einer Klasse mit einem geistig- oder lernbehinderten Kind unterrichtet werden: Welche der folgenden Aussagen würden für Sie zutreffen?*

Die Ergebnisse weisen hier auf verschiedene Befürchtungen hin, die allerdings nicht von allen Eltern gleichermaßen geteilt wurden. Besonders häufig stimmten immerhin mehr als ein Drittel aller Teilnehmer der Aussage (37,8%) *Mein Kind könnte weniger Aufmerksamkeit der Lehrperson erhalten, da sich diese stärker auf das unterstützungsbedürftige Kind konzentrieren muss* entweder *eher zu* oder *voll zu* (siehe Grafik). Dieses Ergebnis ist nicht überraschend und ähnelt der Auswertung vergleichbarer Aussagen in anderen Studien. Auch in der Studie von Horstkemper & Tillmann (2012), stimmten beispielsweise 42% der befragten Eltern der Aussage zu, dass Kinder ohne eine Behinderung durch das gemeinsame Lernen in ihrem Lernen gehemmt werden (vgl. ebd.: 351). In der Untersuchung von Krüger & Krüger (2014) ging sogar die Hälfte der Eltern davon aus, dass stärkere Aufmerksamkeit gegenüber einem behinderten Kind den Lernfortschritt des eigenen Kindes verzögern könnte (vgl. ebd.: 7f.). Allerdings kann man einwerfen, dass die Eltern bei dieser Frage wohl davon ausgingen, dass weiterhin nur eine Lehrperson für die komplette Inklusionsklasse zuständig wäre. Wären die Eltern hier davon ausgegangen, dass LehrerInnen durch geschultes Fachpersonal (z.B. SonderpädagogIn) unterstützt würden, so wie es Modelle des *Co-teaching* oder *cooperative teaching* vorsehen (vgl. Biewer 2011: 156), wären die Antworten wahrscheinlich anders ausgefallen.

Abb. 6: Befürchtung: weniger Aufmerksamkeit der Lehrperson

Basis: Alle gültigen Antworten | Frage: *Stellen Sie sich vor, Ihr Kind würde in einer Klasse mit einem geistig- oder lernbehinderten Kind unterrichtet werden: Welche der folgenden Aussagen würden für Sie zutreffen?* | Angaben in Prozent | n=82

Seltener befürchteten die Eltern einen Rückgang des Lernniveaus in der Klasse (*stimme eher zu* / *stimme voll zu*: 30,5%) oder konkret einen Rückgang der schulischen Leistungen ihres Kindes (*stimme eher zu* / *stimme voll zu*: 20,5%). Größtenteils stimmten die Eltern außerdem der Aussage *Mein Kind würde bereits in der Schule mehr Toleranz gegenüber anderen Menschen entwickeln* zu (MW: 4,46). Auch dieser Befund deckt sich mit den Ergebnissen von Horstkemper & Tillmann (vgl. ebd.: 351).

Erneut zeigen sich diesbezüglich deutliche Unterschiede bei den Einschätzungen von Privat- und Regelschuleltern. Wie die folgende Tabelle zeigt, befürchteten Privatschuleltern deutlich stärker eine geringere Aufmerksamkeit der Lehrperson sowie den Rückgang schulischer Leistungen ihres Kindes bzw. des generellen Lernniveaus der Klasse. Im Vergleich zu Regelschuleltern waren sie auch etwas weniger stark der Ansicht, ihr Kind könne Toleranz gegenüber anderen Menschen in der inklusiven Klasse besser entwickeln.

Tabelle 10: Befürchtungen zur Inklusiven Schule

Aussage	MW Privat	MW Regel	MW Gesamt
Mein Kind könnte weniger Aufmerksamkeit der Lehrperson erhalten, da sich diese stärker auf das unterstützungsbedürftige Kind konzentrieren muss.	3,13	2,63	2,88
Mein Kind würde bereits in der Schule mehr Toleranz gegenüber anderen Menschen entwickeln.	4,24	4,66	4,46
Die schulischen Leistungen meines Kindes könnten zurückgehen.	2,60	2,15	2,39
Insgesamt würde das Lernniveau in der Klasse zurückgehen.	2,90	2,41	2,66

Basis: Alle gültigen Antworten | Frage: *Stellen Sie sich vor, Ihr Kind würde in einer Klasse mit einem geistig- oder lernbehinderten Kind unterrichtet werden: Welche der folgenden Aussagen würden für Sie zutreffen?* | 5-stufige Skala: 1 = stimme gar nicht zu bis 5 = stimme voll und ganz zu; Kann ich nicht beurteilen | Angaben in Mittelwerten | n=82-90

7.6 Voraussetzungen für einen inklusiven Unterricht

In dieser Arbeit wurden auch die Voraussetzungen für einen Inklusiven Schulunterricht diskutiert (siehe Kapitel vier). Die Eltern sollten dabei selbst angeben, welche Bedingungen aus ihrer Sicht wichtig sind, damit ein inklusiver Unterricht gelingen kann. Es zeigt sich, dass die befragten Eltern die spezifische Aus- und Weiterbildung der LehrerInnen (MW: 4,79), die Unterstützung der LehrerInnen durch geschultes Fachpersonal (z.B. Sonderpädagoge) (MW: 4,75) sowie die Barrierefreiheit der Schulen (MW: 4,72) als zentrale Bedingungen für den Erfolg der Inklusiven Schule sahen.²⁴ Auch waren die Eltern größtenteils der Ansicht, Inklusionsklassen müssten möglichst klein sein, damit sich die LehrerInnen besser auf die SchülerInnen konzentrieren können (MW: 4,52). Als weniger Relevant wurde dagegen eine Abkehr vom Ziffern-Schulnotensystem und – damit zusammenhängend – vom generellen *Leistungsdenken* in der Schule angesehen (MW: 3,20 und 3,23).

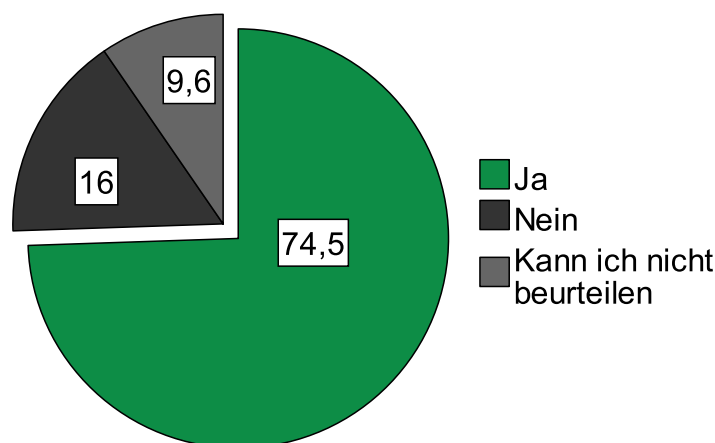
²⁴ Dabei handelt es sich um Konzepte bzw. Maßnahmen wie das *Co-teaching* oder *cooperative teaching* (vgl. Biewer 2011: 156) die auch in der Literatur und Fachöffentlichkeit als zentral eingestuft werden.

Tabelle 11: Voraussetzungen für einen inklusiven Unterricht

Aussage	MW Gesamt
Inklusionsklassen sollten möglichst klein sein, damit sich die Lehrpersonen voll auf die Schüler konzentrieren können.	4,52
KlassenlehrerInnen sollten von einer zusätzlichen pädagogischen Lehrperson (z.B. Sonderpädagoge) unterstützt werden, die sich auf die Kinder mit besonderem Unterstützungsbedarf konzentriert.	4,75
Das <i>Leistungsdenken</i> in der Schule müsste gezielt reduziert werden.	3,20
Das Ziffer-Schulnotensystem müsste zugunsten eines alternativen Systems der Beurteilung abgeschafft werden.	3,23
Das Lehrpersonal müsste durch Aus- und Weiterbildung auf die Bedürfnisse von Kinder mit besonderen Unterstützungsbedarf geschult werden.	4,79
Schulen müssten vollständig <i>barrierefrei</i> gestaltet sein (z.B. durch den Einbau von Rampen oder Aufzügen für körperlich behinderte Schüler).	4,72
Basis: Alle gültigen Antworten Frage: <i>Welche der folgenden Bedingungen sind aus Ihrer Sicht wichtig, damit ein inklusiver Unterricht gelingen kann?</i> 5-stufige Skala: 1 = stimme gar nicht zu bis 5 = stimme voll und ganz zu; Kann ich nicht beurteilen Angaben in Mittelwerten n=82-90	

7.7 Befürwortung eines Inklusiven Unterrichts

Am Ende der Befragung wurden sämtliche Eltern gefragt, ob Sie einen gemeinsamen Unterricht von Kindern mit und ohne einen besonderen Unterstützungsbedarf insgesamt befürworten, oder nicht. Die Auswertung zeigt, dass fast drei Viertel der befragten Eltern (75%) einen Inklusiven Unterricht grundsätzlich befürworten. Lediglich 16 Prozent lehnten den Inklusiven Unterricht ab, während sich knapp 10 Prozent offenbar unsicher waren und die Antwortoption *Kann ich nicht beurteilen* wählten.

Abb. 7: Befürwortung eines Inklusiven Unterrichts

Basis: Alle gültigen Antworten | Frage: *Würden Sie den gemeinsamen Unterricht mit Kindern mit besonderem Unterstützungsbedarf insgesamt befürworten?* | Angaben in Prozent | n=93

Wählt man über einen Filter nur die insgesamt 25 Befragten aus, die in ihrem persönlichen Umfeld Menschen mit einer Behinderung um sich haben (siehe Abs. 7.1.5) ist das Ergebnis nochmal ein anderes: In dieser Gruppe befürworteten 83% die Inklusive Schule, nur zwei TeilnehmerInnen sprachen sich dagegen aus und nochmals zwei enthielten sich. Einen ähnlichen Effekt von Vorerfahrungen auf positive Einstellungen zur Inklusion hatten zuvor auch schon Kunz et al. (2010:93) festgestellt.

Noch etwas höher ist die Befürwortung in der Gruppe der TeilnehmerInnen, die drei oder mehr Kinder haben (84%). In dieser Gruppe sprach sich lediglich ein Teilnehmer gegen einen gemeinsamen Unterricht aus, zwei andere enthielten sich. Vielleicht, so könnte man mutmaßen, hat Toleranz (als Eckpfeiler der Inklusion) in kinderreichen Familien einen besonderen Stellenwert?

Im Rahmen der bisherigen Ergebnisauswertung wurde bereits mehrfach deutlich, dass sich die Ansichten zur Inklusion von Privat- und Regelschuleltern offenbar spürbar unterscheiden. Diese Unterschiede wurden in der fünften Hypothese thematisiert (H5): *Privatschuleltern befürworten einen Inklusiven Unterricht seltener, als Regelschuleltern.* Die Aufteilung der Antworten nach Privat- und Regelschuleltern ergibt tatsächlich ein klares Bild: Insgesamt 12 Privatschuleltern (26%) aber nur 3 Regelschuleltern (6,5%) sprachen sich gegen einen inklusiven Unterricht aus. Der Chi-Quadrat-Test ergab, dass dieser Unterschied signifikant ist ($p=0,036$), womit These 5 in dieser Studie bestätigt werden kann. Allerdings müssen rückblickend Zweifel an der logischen Ableitung von These 5 erhoben werden, die ich abschließend im Fazit dieser Arbeit diskutieren möchte.

Tabelle 12: Befürwortung eines inklusiven Unterrichts (Privat vs. Regel)

Eltern	Befürwortung	Ablehnung	„Kann ich nicht beurteilen“
Privatschuleltern (n=47)	63,8	25,5	10,6
Regelschuleltern (n=46)	84,8	6,5	8,7

Basis: Alle gültigen Antworten | Frage: *Würden Sie den gemeinsamen Unterricht mit Kindern mit besonderem Unterstützungsbedarf insgesamt befürworten?* | Angaben in Prozent | n=93

Basierend auf der Studie von Horstkemper/Tillmann (2012) wurde in dieser Arbeit zudem ein Zusammenhang zwischen der Leistungsorientierung und der Befürwortung der Inklusiven Schule angenommen. Hypothese 3 lautete (H3): *Je wichtiger Eltern die schulische Leistung ihrer Kinder ist, desto seltener befürworten sie einen Inklusiven*

Unterricht. Auch dieser Zusammenhang kann in der vorliegenden Studie bestätigt werden. Die nachfolgende Tabelle zeigt, dass deutlich mehr Eltern einen Inklusiven Unterricht ablehnten, je wichtiger ihnen die schulische Leistung ihres Kindes ist. Dieser Zusammenhang ist ebenfalls signifikant ($p=0,003$).

Tabelle 13: Befürwortung eines inklusiven Unterrichts (Leistungsorientierung)

Relevanz der schulischen Leistung	Befürwortung	Ablehnung	„Kann ich nicht beurteilen“
mittel (n=21)	95,2	4,8	0
wichtig (n=45)	80,0	8,9	11,1
sehr wichtig (n=28)	50,0	35,7	14,3

Basis: Alle gültigen Antworten | Frage: *Würden Sie den gemeinsamen Unterricht mit Kindern mit besonderem Unterstützungsbedarf insgesamt befürworten?* | Angaben in Prozent | n=93

Dagegen konnte ein Einfluss eines Migrationshintergrundes der Eltern auf die Befürwortung oder Ablehnung eines Inklusiven Unterrichts nicht festgestellt werden. Dieser Einfluss konnte in der Studie leider nur sehr bedingt untersucht werden. Anders als in der Untersuchung von Horstkemper & Tillmann (2012: 350) zeigte die Auswertung der TeilnehmerInnenstruktur (Abs. 8.1.2) immerhin, dass kaum ein Teilnehmer bzw. eine Teilnehmerin außerhalb Österreichs geboren wurde. Allerdings wiesen fast ein Fünftel der TeilnehmerInnen (17%) in ihrer eigenen Elterngeneration Wurzeln außerhalb Österreichs auf. Die Prüfung, ob diese Eltern einen Inklusiven Unterricht grundsätzlich anders Befürworten als Eltern ohne Migrationshintergrund kam zu einem negativen Ergebnis: es wurde kein signifikanter Unterschied im Antwortverhalten festgestellt ($p=0,88$).

8. Zusammenfassung und Diskussion der zentralen Ergebnisse

Im Oktober vor sechs Jahren trat hierzulande die UN-Behindertenrechtskonvention in Kraft. Österreich hat sich damit zum Ziel gesetzt, dass sich das Leben von Menschen mit einer Beeinträchtigung künftig so wenig wie möglich vom Leben anderer Menschen unterscheiden soll (vgl. BMASK 2012: 15). Dieses Ziel schließt die Etablierung eines Inklusiven Unterricht an Schulen mit ein, der nach wie vor alles andere als landesweite Realität ist: Im Jahr 2014 wurden rund die Hälfte aller SchülerInnen mit Beeinträchtigung an Sonderschulen, die andere Hälfte in sogenannten Integrationsklassen von Regelschulen unterrichtet – beide Schulformen betonen dabei weiterhin die *Andersartigkeit* beeinträchtigter Schüler, die mit dem Modell der Inklusiven Schule überwinden werden soll (vgl. Beer 2014). Während der Begriff der Integration eine Kategorisierung von SchülerInnen vornimmt, richtet sich der Begriff der Inklusion explizit *gegen Etikettierung bzw. Kategorisierung* von Menschen mit einer Behinderung und für ein Miteinander von unterschiedlichen Minder- und Mehrheiten (vgl. IMST 2012).

In meiner Arbeit habe ich das Konzept der Inklusion, die Geschichte der Inklusionsbewegung (sowie deren Vorläufer) und die aktuelle Situation in Österreich behandelt. Außerdem wurde herausgearbeitet und argumentiert, dass Eltern einen wichtigen Einfluss für das Gelingen einer Inklusiven Schule haben: Eine systematische Einbeziehung der Eltern von Kindern mit und ohne SPF ist von großer Bedeutung, damit Bildungsprozesse gelingen können (vgl. Stangier/Thoms 2012: 277). Wie die Literaturrecherche und ein kurzer Studienüberblick zeigten, standen Eltern allerdings bislang nur selten im Vordergrund der Einstellungsforschung zur Inklusion. Insbesondere für Österreich konnten kaum aktuelle Studien recherchiert werden, die Aufschluss über die Einstellungen von Eltern zum Modell der Inklusiven Schule bieten und gleichzeitig Faktoren benennen, die sich auf die Befürwortung bzw. Ablehnung eines Inklusiven Unterrichts durch die Eltern auswirken (siehe Abs. 5.3). Diese Forschungslücken waren die Ausgangspunkte für die zwei forschungsleitenden Fragestellungen einer empirischen Untersuchung:

FF1: Welche Einstellungen vertreten österreichische Eltern zum Modell der Inklusiven Schule?***FF2: Welche Faktoren beeinflussen die Befürwortung bzw. Ablehnung eines Inklusiven Unterrichts?***

Zur Beantwortung dieser Fragen wurde eine onlinegestützte Eltern-Befragung durchgeführt, an der sich insgesamt 114 Personen beteiligten. Die Befragung richtete sich an Eltern mit mindestens einem Kind im Alter unter 15 Jahren, das in Wien die Schule oder den Kindergarten besucht. Bei dieser Personengruppe kann ein grundsätzliches Interesse an bildungspolitischen Themen vorausgesetzt werden, immerhin wären ihre Kinder jetzt oder künftig von einer möglichen flächendeckenden Einführung eines inklusiven Schulsystems selbst betroffen. Nach Bereinigung der Datensätze ergab sich eine Netto-Stichprobe von 96 TeilnehmerInnen, bei denen es sich um je fast genau 50 Prozent um Privatschul- und Regelschuleltern handelte.

Auf Basis der Literatur und bestehender Forschungsergebnisse wurden in Abschnitt 6.1 mehrere Hypothesen zu den forschungsleitenden Fragen abgeleitet und später in der Ergebnisdarstellung geprüft. So konnte in dieser Studie bestätigt werden, dass (in Bezug auf ihre Kinder) stark leistungsorientierte Eltern einen inklusiven Unterricht signifikant seltener befürworten (H3). Auch wurde die These von Horstkemper und Tillmann (2012) bestätigt, dass einen gemeinsamen Unterricht von Kindern je nach Art des Unterstützungsbedarfs unterschiedlich beurteilen (H4): besonders bei verhaltensauffälligen und geistig behinderten Kindern wurde ein getrennter Unterricht häufig bevorzugt. Diese Erkenntnis zeigt, dass ein zentraler Grundgedanke der Inklusion bislang noch nicht in den Köpfen aller befragten Eltern angekommen ist:

„Zentral für den Gedanken der Inklusion ist, dass Kinder nicht aufgrund äußerer Kriterien wie Behinderung, Migration, Geschlecht oder Hochbegabung in Gruppen aufgeteilt und selektiert werden, sondern grundsätzlich eine gemeinsame Förderung im Zusammenhang mit individuellen Fähigkeiten und Schwierigkeiten stattfindet“ (Brandau/Pretis ebd. 2009: 202).

Es wurde deutlich, dass eine wirkliche *Schule für alle* von den befragten Eltern sehr häufig nicht ohne Einschränkungen unterstützt wurde. Offenbar sahen die TeilnehmerInnen *Grenzen der Inklusion*, wenn es um einen gemeinsamen Unterricht von verhaltensauffälligen oder geistig behinderten Kindern ging. Diese Grenzen finden sich auch in der aktuellen Schulpraxis wieder. Obwohl in Artikel 24 der UN-Behindertenrechtskonvention ein von der Beeinträchtigung unabhängiges Recht auf einen inklusiven Unterricht verankert ist, wird in der Praxis bis heute nach Art der Beeinträchtigung unterschieden (vgl. Reimann et al. 2014: 27). Das Ziel einer wirklichen „Schule für alle“ wird mitunter auch als nicht realisierbar eingestuft:

„Die perspektivische Behauptung, *alle* Kinder, aber wirklich *alle* SchülerInnen mit schwersten geistigen und mehrfachen Behinderungen und mit schweren Verhaltensstörungen tatsächlich in die Grundschulen oder gar in die Sekundarstufe schulisch dereinst integrieren zu können, ist allzu vage und unverantwortlich, als dass sie vor der Geschichte dieser Menschen und vor der konkreten Belastungssituation dieser Familien verantwortet werden könnte“ (Speck 2008: 433).

Es wurde in dieser Studie auch untersucht, ob sich Privatschul- und Regelschuleltern in Bezug auf die Befürwortung eines inklusiven Unterrichts unterscheiden (H5). Die Wahl einer Privatschule ist oft ein Zeichen für eine bewusste Abgrenzung vom staatlichen Schulsystem: Eltern wählen Privatschulen für ihrer Kinder häufig, weil sie den staatlichen Schulen eine unzureichende Leistungsfähigkeit in Bezug auf die angemessene Förderung ihrer Kinder attestieren (vgl. Klein 2013: 242), wobei es sich, wie Manfred Weiß erst wieder kürzlich feststellte, eher um ein *Image* – einen „Privatschulmythos“ (GEW 2015b: 16), als um eine tatsächliche Eigenschaft der Privatschule handelt.

Trotzdem, so wurde in dieser Arbeit argumentiert, ist das Image einer vermeintlich qualitativ-hochwertigeren Schule, die zu einem vermeintlichen „Bildungsvorsprung“ (Suter 2013:118) führen könnte, für viele Eltern zentral bei der Entscheidung für eine Privatschule. Meine Ergebnisse zeigten insgesamt, dass die befragten Privatschuleltern einen inklusiven Unterricht signifikant häufiger ablehnten. Generell äußerten Privatschuleltern deutlich stärkere Bedenken gegenüber dem inklusiven Schulmodell – dies zog sich wie ein roter Faden durch die komplette Ergebnisdarstellung: Privatschuleltern gewichteten die möglichen Probleme eines inklusiven Unterrichts

deutlich höher und sprachen sich häufiger für eine getrennte Unterrichtung von körperlich, geistig behinderten oder verhaltensauffälligen und lernschwachen Kindern aus. Jedoch ist fraglich, inwiefern diese Ergebnisse auf Privatschuleltern verallgemeinert werden können. So gibt es beispielsweise zunehmend auch Schulen in freier Trägerschaft, die sich das Thema der Inklusion klar auf die Fahne geschrieben haben. Ein Beispiel dafür ist die Waldhofschule in Templin, eine der Trägerin des Deutschen Schulpreises 2010.²⁵ Würde man die Eltern einer solchen Schule befragen, würden die Ergebnisse mit aller höchster Wahrscheinlichkeit ganz anders aussehen. Ebenso kann das Image von Privatschulen natürlich auch auf einige Schulen in staatlicher Hand zutreffen, die z.B. die Begabungsförderung gezielt fokussieren, etwa die Sir-Karl-Popper-Schule²⁶ in Wien.

Auch wenn der in Hypothese 5 angenommene Zusammenhang in meiner Studie scheinbar bestätigt wurde, *müssen deshalb rückblickend begründete Zweifel an der Hypothese an sich eingeräumt werden*. Es spricht Vieles dafür in künftigen Studien, als unabhängige Variable nicht allgemein die Schulwahl der Eltern (hier: die Wahl der Privatschule), sondern spezifisch *die Relevanz von Leistungsaspekten bei der Schulwahl* (Leistungsorientierung) zu bestimmen.²⁷

In Bezug auf die Studie muss ich selbstkritisch auch Probleme und Einschränkungen in Bezug auf die methodische Vorgehensweise festhalten. So wäre es rückblickend wahrscheinlich sinnvoller gewesen, die TeilnehmerInnen nach einem *Quotenplan* etwa anhand bestimmter Bevölkerungsmerkmale wie Geschlecht, Ausbildung und Alter auszuwählen (vgl. Schnell et al. 2011: 294). So konnte beispielsweise ein Einfluss des Bildungsniveaus auf die Befürwortung bzw. Ablehnung eines Inklusiven Unterrichts (H1) nicht überprüft werden, weil es sich bei den TeilnehmerInnen um überdurchschnittlich hoch gebildete Eltern handelte: Immerhin 63 Prozent gaben einen akademischen Abschluss und 24 Prozent die Matura als höchste abgeschlossene Ausbildung an, während formal weniger hoch gebildete Eltern klar unterrepräsentiert waren. Die Prüfung von Gruppenunterschieden erschien unter diesen Bedingungen

²⁵ Siehe: <http://schulpreis.bosch-stiftung.de/content/language1/html/53248.asp>

²⁶ Siehe: <https://www.popperschule.at>

²⁷ In der vorliegenden Untersuchung maßen Privatschuleltern der schulischen Leistung und guten Noten tatsächlich eine deutlich höhere Relevanz zu als dies die befragten Regelschuleltern taten (Abs. 7.1.4). Allerdings wird anhand der obigen Ausführungen deutlich, dass dies nicht generell vorausgesetzt werden kann und darf.

nicht sinnvoll. Auch konnte der Einfluss eines Migrationshintergrunds (H2) nur bedingt geprüft werden. Beide Hypothesen konnten in dieser Arbeit weder verifiziert noch falsifiziert werden. Die Entscheidung gegen einen Quotenplan wurde vor allem aus forschungsökonomischen Gründen getroffen. Ein Quotenplan hätte die Auswahl der TeilnehmerInnen und damit den Aufwand der Studie enorm erhöht und wäre im Rahmen einer Masterarbeit wahrscheinlich schwer machbar gewesen.

In Hinblick auf die Ergebnisse meiner Masterarbeit muss zusammenfassend festgestellt werden, dass die befragten Wiener Eltern einen Inklusiven Unterricht zwar mit großer Mehrheit (75%) befürworteten (und in ihm viele Vorteile erkennen), allerdings offenbar auch deutliche Befürchtungen und Einschränkungen sehen. Offenbare Unsicherheiten lassen sich allein daraus herauslesen, dass viele TeilnehmerInnen der Meinung waren, man brauche *mehr Informationen über die Effekte inklusiven Unterrichts, bevor man diese Form in Österreich generell in allen Schulen einführt*. Hieraus lässt sich ableiten, dass viele Eltern offenbar noch relativ wenig über die Inklusive Schule wissen, was bei einigen Fragen durch eine relativ hohe Anzahl fehlender Antworten (Antwortoption: *Kann ich nicht beurteilen*) unterstrichen wurde.

Auch wenn die Vorteile einer Inklusiven Schule (im Vergleich zur Sonderschule) in der sozialen Entwicklung der SchülerInnen, deren Leistungsentwicklung und beim Lernverhalten überwiegend gesehen wurden, waren außerdem fast 70 Prozent der TeilnehmerInnen der Ansicht, dass die bestehende Sonderschule bei der individuellen Förderung von SchülerInnen mit einem besonderen Unterstützungsbedarf im Vorteil sei. Fast 40 Prozent der befragten Eltern befürchteten zudem, ihr Kind könne in einer Inklusiven Klasse *weniger Aufmerksamkeit der Lehrperson erhalten, da sich diese stärker auf das unterstützungsbedürftige Kind konzentrieren muss*. Hier wäre insgesamt noch interessant gewesen, welche Vorkenntnisse die TeilnehmerInnen über das Problem der schwierigen gesellschaftlichen wie beruflichen Integration von SonderschülerInnen (vgl. Obolenski 2001:43) aufweisen und wie sich gute bzw. schlechte Kenntnisse dazu auf die Einschätzung dieser Frage ausgewirkt hätten.

Bildungspolitisch lässt sich aus den Ergebnissen der Arbeit ein klarer Handlungsbedarf herauslesen: Soll die Inklusive Schule in Österreich landesweite Realität werden, dann müssen alle beteiligten Akteure – und damit auch Eltern – für diesen Weg gewonnen werden. Aufgabe der Politik ist es, Eltern über den geplanten

Veränderungsprozess zu Informieren, was dann zum Abbau von Vorurteilen und Unsicherheiten gegenüber dem Modell der Inklusiven Schule beitragen könnte. Voraussetzung dafür wiederum ist es, noch mehr Erkenntnisse über elterliche Einstellungen zur Inklusion zu gewinnen. Dies ist Aufgabe der empirischen Bildungsforschung, die bei diesem Thema – zumindest in Österreich – noch relativ weit am Anfang steht.

9. Literatur

- Beer, R. (2014): „Inklusion ist kein Selbstläufer“. Online im Internet: URL: <http://orf.at/stories/2242385/2237864/> [Stand: 10.09.2015].
- Bernhard, I. (2014): Die inklusive Schule in Österreich. Sonderpädagogik und Inklusive Pädagogik im Dialog. In: R&E-Source. Open Online Journal for Research and Education. Ausgabe 01/2014, S. 102-108.
- BGStG – Bundesgesetz über die Gleichstellung von Menschen mit Behinderungen (Bundes-Behindertengleichstellungsgesetz). Online im Internet: URL: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20004228> [Stand: 20.05.2015].
- Biewer, G. (2001): Vom Integrationsmodell für Behinderte zur Schule für alle Kinder. Berlin (u.a.): Hermann Luchterhand Verlag.
- Biewer, G. (2009): Grundlagen der Heilpädagogik und inklusiven Pädagogik. Bad Heilbrunn: Julius Kinkhardt Verlag.
- Biewer, G. (2011): Inklusive Pädagogik als Umgestaltungsprozess des Lehrens und Lernens. In: Brandt, S. T. (Hrsg.): Lehren und Lernen im Unterricht. Baltmannsweiler: Schneider Verlag, S. 149-163.
- Bleidick, U. (1999): Behinderung als pädagogische Aufgabe: Behinderungsbegriff und behindertenpädagogische Theorie. Stuttgart (u.a.): Kohlhammer Verlag.
- BMASK – Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz (2010): UN-Behindertenrechtskonvention. Erster Staatenbericht Österreichs. Online im Internet: URL: [https://www.bmask.gv.at/cms/site/attachments/7/4/9/CH2092/CMS1359980335644/1__staatenbericht_crp_d_-_deutsche_fassung_\(2\).pdf](https://www.bmask.gv.at/cms/site/attachments/7/4/9/CH2092/CMS1359980335644/1__staatenbericht_crp_d_-_deutsche_fassung_(2).pdf) [Stand: 06.09.2014].
- BMASK – Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz (2012): Nationaler Aktionsplan Behinderung 2012-2020. Strategie der Österreichischen Bundesregierung zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention. Online im Internet: URL: http://www.sozialministerium.at/cms/site/attachments/7/7/8/CH2477/CMS1332494355998/nap_web.pdf [Stand: 30.09.2014].
- BMASK - Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz (2015): UN-Behindertenrechtskonvention. Online im Internet: URL: http://www.sozialministerium.at/site/Soziales/Menschen_mit_Behinderungen/UN_Konvention_ueber_die_Rechte_von_Menschen_mit_Behinderungen/ [Stand: 22.02.2015].
- Boban, I./Hinz, A. (2003): Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln. Halle: Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.
- Brandau, H./Pretis, M. (2009): Professionelle Arbeit mit Eltern. Arbeitsbuch II: Herausforderungen und Konfliktlösungen. Innsbruck (u.a.): Studien Verlag.
- Chokrai, P./Liebers, K./Seifert, C. (2013): Elternbefragung 2013 im Schulversuch ERINA. Online im Internet: URL: www.schule.sachsen.de/download/download_bildung/erina_elternposter_13_09_24.pdf [Stand: 30.09.2014].
- Datler, W./Steinhardt, K. (1997): Schulische Integration und Interaktionsforschung: Ein Plädoyer für differenzierte Analysen und Verlaufsstudien. In: Integrationsjournal. Ausgabe 1/1997. S. 15-19.
- De Boer, A./Sip J., P./Minnaert, A. (2010): Attitudes of parents towards inclusive education: a review of the literature. In: European Journal of Special Needs Education. Ausgabe 2/2010, S. 165–181.
- Duden (2015a): Eugenik. Online im Internet: URL: <http://www.duden.de/rechtschreibung/Eugenik> [Stand: 23.03.2015].
- Duden (2015b): Euthanasie. Online im Internet: URL: <http://www.duden.de/rechtschreibung/Euthanasie> [Stand: 23.03.2015].
- Eberwein, H./Knauer, S. (2002): Integrationspädagogik als Ansatz zur Überwindung pädagogischer Kategorisierungen und schulischer Systeme. In: Eberwein, H./Knauer, S. (Hrsg.): Handbuch Integrationspädagogik. Weinheim (u.a.): Beltz Verlag, S. 17-35.

- Ellger-Rüttgardt, S. L. (2008): Geschichte der Sonderpädagogik. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Feyerer, E./Prammer, W. (2003): Gemeinsamer Unterricht in der Sekundarstufe 1. Weinheim (u.a.): Beltz Verlag.
- Feyerer, E. (2012): Der Umgang mit besonderen Bedürfnissen im Bildungswesen. Online im Internet: URL: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/33/33> [Stand: 20.09.15].
- Flieger, P. (2010): Anmerkungen zur Aktualisierung der Übersetzung. Online im Internet: URL: <http://bidok.uibk.ac.at/library/unesco-salamanca.html> [Stand: 31.01.2015].
- Forcher, H. (2010): Vorwort. Online im Internet: URL: <http://bidok.uibk.ac.at/library/unesco-salamanca.html> [Stand: 31.01.2015].
- Gebhardt, M./Schwab, S./Reicher, H./Ellmeier, B./Gmeiner, S./Rossmann, P./Gasteiger Klicpera, B. (2011): Einstellungen von LehrerInnen zur schulischen Integration von Kindern mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf in Österreich. In: Empirische Sonderpädagogik. Ausgabe 04/2011, S. 275-290.
- GEW – Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (2015a): Salamanca-Erklärung. Online im Internet: URL: <https://www.gew.de/Salamanca-Erklaerung.html> [Stand: 31.03.2015].
- GEW – Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (2015b): Wie gut sind Privatschulen? Fragen an Professor Manfred Weiß. In: Dies. (Hrsg.): Privatisierungsreport 16. Privatschulen auf dem Prüfstand. S. 16-18.
- Heimlich, U. (2003): Integrative Didaktik. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer.
- Hinz, A. (2002): Von der Integration zur Inklusion – terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung? Online im Internet: URL: www.jugendsozialarbeit.de/media/raw/hinz_inklusion.pdf [Stand: 31.03.2015].
- Hinz, A. (2004): Vom sonderpädagogischen Verständnis der Integration zum integrationspädagogischen Verständnis der Inklusion!? In: Schnell, I./Sander, A. (Hrsg.): Inklusive Pädagogik. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag, S. 41-74.
- Hinz, A. (2014): Inklusion als Schulentwicklungskonzept. Online im Internet: URL: http://www.schleswig-holstein.de/IQSH/DE/Foez/InklusionDoku/DokuIchDuWir2010/Downloads/AndreasHinzInklusion__blob=publicationFile.pdf [Stand: 23.08.2014].
- Horstkemper, M./Tillmann, K. J. (2012): Wie stehen Eltern zur integrativen Beschulung? Ein empirischer Beitrag zur Inklusions-Debatte. In: DDS – Die Deutsche Schule. Ausgabe 4/2012, S. 347-362.
- Huainigg, Franz-Joseph (2012): Die Sonderschule hat ausgedient. Online im Internet: URL: <http://derstandard.at/1326503627074/Inklusive-Bildung-Die-Sonderschule-hat-ausgedient> [Stand: 26.09.2014].
- IMST – Gender Netzwerk (2012): Inklusion – eine gemeinsame Schule für alle. Online im Internet: URL: https://www.imst.ac.at/app/webroot/files/inklusion_07-2012.pdf [Stand: 20.09.2014].
- Klein, H. (2013): Leistung und Effizienz – wie Privatschulen ihre Wettbewerbsfähigkeit trotz staatlicher Unterfinanzierung unter Beweis stellen (müssen). In: Gürlevik, A./Palentien, C./Heyer, R. (Hrsg.): Privatschulen versus staatliche Schulen. Wiesbaden: Springer VS, S. 241-258.
- Killus, D./Tillmann, K.-J. (2011): Elternbefragung wozu? Eine Einführung. In: Dies. (Hrsg.): Der Blick der Eltern auf das deutsche Schulsystem. Münster: Waxmann, S. 9-20.
- Klicpera, C. (2005): Elternerfahrung mit Sonderschulen und Integrationsklassen. Eine qualitative Interviewstudie zur Schulwahlentscheidung und zur schulischen Betreuung in drei österreichischen Bundesländern. Wien: Lit Verlag.
- Klicpera, C. (2007): Erfahrungen von Eltern und Schulaufsicht mit dem Elternwahlrecht in der Entscheidung über den Unterrichtsort. Wien: Lit Verlag.
- Kocaj, A./Kuhl, P./Kroth, A./Anand Pant, H./Stanat, P. (2014): Wo lernen Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf besser? Ein Vergleich schulischer Kompetenzen

- zwischen Regel- und Förderschulen in der Primarstufe. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie Heft 66, S. 165-191.
- Krüger, M./Krüger, A. K. (2014): Einstellungen von Eltern zur inklusiven Bildung – Eine Exploration an Grundschulen in Nordrhein-Westfalen. In: Inklusion in Schule und Unterricht. Ausgabe 10/2014. Online im Internet: URL: www.researchgate.net/publication/265216697_Einstellungen_von_Eltern_zur_inklusive_Bildung__Eine_Exploration_an_Grundschulen_in_Nordrhein-Westfalen [Stand: 21.04.2015].
- Kunz, A./Luder, R./Moretti, M. (2010): Die Messung von Einstellungen zur Integration (EZI). In: Empirische Sonderpädagogik. Ausgabe 03/2010, S. 83-94.
- Lebenshilfe Österreich (2010): Gemeinsam lernen – Eine Schule für alle! Schritt für Schritt zur neuen Schule für alle: Stufenplan zur inklusiven Schule. Dialogpapier der Lebenshilfe Österreich. Online im Internet: URL: <http://www.inklusive-schule-bayern.de/upload/Lebenshilfe%20%C3%96sterreich%20Zeitplan%20Inklusion.pdf> [Stand: 22.09.2014].
- Obolenski, A. (2001): Integrationspädagogische Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Grundlagen und Perspektiven für "eine Schule für alle". Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Österreichische UNESCO-Kommission (2015): Österreichische UNESCO-Kommission. Online im Internet: URL: <http://www.unesco.at/unesco/index.htm> [Stand: 31.03.2015].
- Paulus, C. (2014): Einstellungen zu Inklusion: die deutsche Fassung des MTAI. Online im Internet: URL: <http://bildungswissenschaften.uni-saarland.de/personal/paulus/homepage/files/MTAI.pdf> [Stand: 05.05.2015].
- Psyhyrembel. Klinisches Wörterbuch (1994). Berlin (u.a.): Walter de Gruyter Verlag.
- Reimann, L./ Brugger-Paggi, E./ Feyerer, E./ Fragner, J./ Prammer, W. (2014): Was ich über Bildung sagen kann, wenn jemand sagt... In: Zeitschrift für gemeinsames Leben, Lernen und Arbeiten. Ausgabe 4-5/2014. S. 21-45.
- Sander, A. (2003): Von Integrationspädagogik zu Inklusionspädagogik. In: Sonderpädagogische Förderung. Ausgabe 4/2003, S. 313-329.
- Sander, A. (2004): Inklusive Pädagogik verwirklichen – Zur Begründung des Themas. In: Schnell, I./Sander, A. (Hrsg.): Inklusive Pädagogik. Verlag Julius Klinkhardt: Bad Heilbrunn, S. 11-22.
- Sander, A. (2009): Behinderungsbegriffe und ihre Integrationsrelevanz. In: Eberwein, H./Knauer, S. (2009): Handbuch Integrationspädagogik. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, S. 99-108.
- Schmutzler, H.-J. (2002): Handbuch Heilpädagogisches Grundwissen. Einführung in die Früherziehung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder. Freiburg in Breisgau: Herder Verlag.
- Schnell, R./Hill, P./Esser, E (2011): Methoden der empirischen Sozialforschung. München: Oldenbourg Verlag.
- Schöler, J./Merz-Atalik, K./Dorrance, C. (2010): Auf dem Weg zur Schule für alle? Die Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention im Bildungsbereich: Vergleich ausgewählter europäischer Länder und Empfehlungen für die inklusive Bildung in Bayern. Online im Internet: URL: <http://library.fes.de/pdf-files/akademie/bayern/07824.pdf> [Stand: 29.12.2014].
- Schwerdt, U. (2005): Impulse der Integrationspädagogik für die Heterogenitätsdebatte. In: Ders./Bräu, Karin (Hrsg.): Heterogenität als Chance. Vom produktiven Umgang mit Gleichheit und Differenz in der Schule. Münster: Lit Verlag, S. 95-114.
- Severinski, N. (1995): Gemeinsame Bildung Behinderter und Nichtbehinderter. Wien: Kaiser Verlag.
- Specht, W./Gross-Pirchegger, L./Seel, A./Stanzel-Tischler, E./Wohlhart, D. (2006): Qualität in der Sonderpädagogik: Ein Forschungs- und Entwicklungsprojekt. Forschungsansatz, Ergebnisse, Schlussfolgerungen. Online im Internet: URL: <http://pubshop.bmukk.gv.at/download.aspx?id=243> [Stand: 30.09.2014].

- Speck, O. (2008): System Heilpädagogik. Eine ökologisch reflexive Grundlegung. München (u.a.): Ernst Reinhardt Verlag.
- Statistik Austria (2012): Bildungsstand der Bevölkerung im Alter von 25 bis 64 Jahren 2012 nach Bundesland und Geschlecht. Online im Internet: URL: http://www.statistik.at/wcm/idc/idcplg?IdcService=GET_PDF_FILE&RevisionSelectionMethod=LatestReleased&dDocName=078471 [20.08.2015].
- Stangier, S./Thoms, E.-M. (2012): Eine Schule für alle. Inklusion umsetzen in der Sekundarstufe. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.
- Suter, P. (2013): Determinanten der Schulwahl. Elterliche Motive für oder gegen Privatschulen. Wiesbaden: Springer VS.
- Taddicken, M. (2009): Methodeneffekte von Web-Befragungen: Soziale Erwünschtheit vs. Soziale Entkontextualisierung. In: Weichbold, M./Bacher, J./Wolf, C. (Hrsg.): Umfrageforschung Herausforderungen und Grenzen. Österreichische Zeitschrift für Soziologie. Sonderheft 9/2009. Wiesbaden: VS-Verlag, S. 85-104.
- Theunissen, G. (2006): Inklusion – Schlagwort oder zukunftsweisende Perspektive? In: Theunissen, G./Schirbort, K. (Hrsg.): Inklusion von Menschen mit geistiger Behinderung. Zeitgemäße Wohnformen – Soziale Netze – Unterstützungsangebote. Stuttgart: Verlag Kohlhammer, S. 13-40.
- Thielsch, M. T./Weltzin, S. (2012): Online-Umfragen und Online-Mitarbeiterbefragungen. In: Thielsch, M. T. & Brandenburg, T. (Hrsg.): Praxis der Wirtschaftspsychologie II: Themen und Fallbeispiele für Studium und Praxis. Münster: MV Wissenschaft. S. 111-127.
- Trumpa, S./Janz, F./Heyl, V./Seifried, S. (2014): Einstellungen zu Inklusion bei Lehrkräften und Eltern – Eine schulartspezifische Analyse. In: Zeitschrift für Bildungsforschung. Ausgabe 3/2014, S. 241-256.
- UN-Behindertenrechtskonvention (2014): Artikel 24 – Bildung. Online im Internet: URL: https://www.lwl.org/lja-download/datei-download-schulen/UN_Konvention_fuer_die_Rechte_von_Menschen_mit_Behinderungen_Inklusion/Inklusive_Beschulung/Tagungsdoku/1288330256_0/UN-Konvention_Artikel_24.pdf [Stand: 12.10.2014].
- UNESCO (1994): Die Salamanca Erklärung und der Aktionsrahmen zur Pädagogik für besondere Bedürfnisse. Online im Internet: URL: <http://bidok.uibk.ac.at/library/unesco-salamanca.html> [Stand: 06.09.2014].
- Weiß, M. (2011): Allgemeinbildende Privatschulen in Deutschland. Bereicherung oder Gefährdung des öffentlichen Schulwesens? Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung. Online im Internet: URL: <http://library.fes.de/pdf-files/studienfoerderung/07833.pdf> [Stand: 27.09.2015].
- Werning, R./Balgo, R./Palmowski, W./Sassenroth, M. (2012): Sonderpädagogik: Lernen, Verhalten, Sprache, Bewegung und Wahrnehmung. München: Oldenbourg.
- Wissen.de (2015): Sonderpädagogik. Online im Internet: URL: <http://www.wissen.de/lexikon/sonderpaedagogik> [Stand: 11.04.2015].

10. Anhang

10.1 Zusammenfassung

Zusammenfassung

Auf dem Weg zu einem inklusiven Schulsystem wird Eltern in der Literatur eine zentrale Rolle beigemessen. Obwohl sie z.B. in Form von Elterninitiativen einen nicht unwesentlichen Einfluss auf bildungspolitische Entwicklungen haben, standen sie und ihre Einstellungen zur inklusiven Schule in Österreich bislang nur selten im Mittelpunkt von Forschungsinteressen. Ziel dieser Masterarbeit ist es, elterliche Einstellungen zum Modell der inklusiven Schule empirisch zu erheben. Eine dafür durchgeführte Befragung (N=96) von Wiener Eltern liefert u.a. Erkenntnisse über die gesehenen Vorteile und Bedenken zum schulischen Inklusionsmodell und Hinweise auf Faktoren, die sich offenbar auf die Befürwortung bzw. Ablehnung eines inklusiven Unterrichts auswirken.

Abstract

Parents have an important role on the way to an inclusive education system. They are obviously important for educational policy in projects like “parents initiatives”, but until now their attitudes to inclusion have not been an important aspect in the Austrian field of science. The goal of this Master thesis is to analyze parent’s attitudes to inclusion. An accomplished survey shows individual advantages and doubts of the inclusive education system of almost 100 parents, which are living in Vienna. Furthermore, it tells facts, which influence approval or refusal against the approach of inclusive schools.

10.2 Lebenslauf

Sophia Schumann

Geboren am: 23. Juli 1986
Staatsbürgerschaft: Deutsch

Akademischer Werdegang

Seit 10/2012	Masterstudium Bildungswissenschaften
03/2009 bis 08/2012	Bachelorstudium Bildungswissenschaften Abschluss: Bachelor of Arts
08/2008 bis 02/2009	Lehramtsstudium Englisch/Französisch, München Ludwig-Maximilian-Universität (LMU)
2007	Gymnasium Starnberg, Starnberg Abitur/Matura

Beruflicher Werdegang

01/2011 bis heute	Hortpädagogin Neulandschule Grinzing
11/2010 bis 12/2010	Praktikum in einer Beschäftigungstherapie
09/2010 bis 01/2011	Institut für Bildungsbegleitung (IBB), Wien Betreuerin von lernschwachen Kindern
2000 bis 2009	Kinderbetreuung/Nachhilfe, Wien/München/Starnberg
02/2008 bis 08/2008	Au-Pair-Aufenthalt, London/New York

10.3 Fragebogen

Seite 1: Einleitung

Eltern-Befragung zur Inklusiven Schule

Guten Tag,

als Studentin an der Universität Wien führe ich momentan eine Eltern-Befragung zum Thema der **Inklusiven Schule** durch. Vereinfacht gesagt bedeutet Inklusion im schulischen Kontext, dass alle Kinder unabhängig von individuellen Besonderheiten, Behinderung, Verhaltensauffälligkeiten, einem Migrationshintergrund oder Lernschwächen in Schulklassen gemeinsam unterrichtet und gefördert werden sollen.

Die Beantwortung der nachfolgenden Fragen wird ungefähr **zehn Minuten Ihrer Zeit in Anspruch** nehmen. Alle Antworten werden **vertraulich** und **anonym** behandelt. Vielen Dank für Ihre Teilnahme!

Hinweis: Die Befragung richtet sich ausschließlich an Eltern deren Kinder in Wien die Schule bzw. den Kindergarten besuchen.

Sind Sie Elternteil mindestens eines Kindes im Alter von unter 15 Jahren?

- Ja
- Nein (*Filter -> Befragung endet*)

Besucht mindestens eines Ihrer Kinder die Schule oder den Kindergarten in Wien?

- Ja
- Nein (*Filter -> Befragung endet*)

[Befragung starten]

Seite 2: Soziodemografische Merkmale

Zunächst benötige ich ein paar Angaben zu Ihrer Person:

Bitte geben Sie Ihre Altersgruppe an:

- Unter 30 Jahre
- 30 bis 39 Jahre
- 40 bis 49 Jahre
- 50 bis 59 Jahre
- Über 60 Jahre

Geschlecht:

- männlich
- weiblich

Geburtsort:

- Österreich
- Deutschland
- Schweiz
- Anderes EU-Land: *[offene Antwortmöglichkeit]*
- Anderes Nicht-EU-Land: *[offene Antwortmöglichkeit]*

Staatsangehörigkeit:

- Österreich
- Deutschland
- Schweiz
- Andere (EU-Land): *[offene Antwortmöglichkeit]*
- Andere (Nicht-EU-Land): *[offene Antwortmöglichkeit]*

Wurde einer Ihrer Elternteile außerhalb Österreich geboren?

- Ja
- Nein

Welche Sprache sprechen Sie bei sich zu Hause (innerhalb der Familie)?

- Ausschließlich deutsch
- Deutsch und eine andere Sprache (z.B. Muttersprache)
- Eine andere Sprache (z.B. Muttersprache)

Bitte geben Sie Ihre höchste abgeschlossene Ausbildung an

- Pflichtschule
- Berufsschule oder Lehre
- Matura
- Universität, Akademie, Fachhochschule
- Sonstige: *[Offene Antwortmöglichkeit]*

Wie viele Kinder haben Sie insgesamt?

[Pulldown: 1-9]

Besucht eines Ihrer Kinder (oder mehrere) eine Privatschule?

- Ja
- Nein

Trifft eine der folgenden Aussagen zu?

[Bitte nur ankreuzen, wenn zutreffend]

- Eines meiner Kinder hat eine körperliche Behinderung
- Eines meiner Kinder hat eine geistige Behinderung
- Ich habe Familienmitglieder oder enge Freunde mit einer körperlichen oder geistigen Behinderung

[Weiter]

Seite 3: Generelle Einstellungen zum Thema Inklusion

Die Inklusive Schule wird häufig als „Schule für alle“ bezeichnet: Während Schülerinnen und Schüler mit besonderem Unterstützungsbedarf (z.B. Behinderungen oder auch Lernschwächen) früher fast ausschließlich an Sonderschulen unterrichtet wurden, strebt die Inklusive Schule ein gemeinsames Lernen und Fördern aller Kinder in Schulklassen an. Das Modell soll so zu mehr Chancengleichheit im Bildungssystem beitragen.

Nachfolgend interessieren mich Ihre persönlichen Meinungen zu einigen Aspekten der schulischen Inklusion.

Inwiefern stimmen Sie den folgenden Aussagen zu?²⁸

[5-stufige Skala: 1 = stimme gar nicht zu bis 5 = voll und ganz zu; Kann ich nicht beurteilen]

- SchülerInnen mit besonderem Unterstützungsbedarf (z.B. aufgrund körperlicher/geistiger Behinderungen, Verhaltensauffälligkeiten oder Lernschwächen) haben das Recht, im selben Klassenzimmer wie alle anderen unterrichtet zu werden. *[1c]*
- In einer Klasse aus SchülerInnen mit und ohne besonderem Unterstützungsbedarf ist es schwer, Disziplin zu halten. *[3c]*
- SchülerInnen mit besonderem Unterstützungsbedarf beanspruchen deutlich mehr Aufmerksamkeit seitens der Lehrperson. *[25p]*
- SchülerInnen ohne Unterstützungsbedarf zeigen in inklusiven Lernumgebungen wahrscheinlich mehr Leistungsbereitschaft als in anderen Klassen. *[23p]*
- Man braucht mehr Informationen über die Effekte inklusiven Unterrichts, bevor man diese Form in Österreich generell in allen Schulen einführt. *[9p]*
- Kinder mit besonderem Unterstützungsbedarf werden von anderen Kindern in inklusiven Schulen ausgegrenzt. *[15c]*
- In Inklusionsklassen lernen sogenannte „normalentwickelte“ SchülerInnen weniger, weil sich die Aufmerksamkeit der LehrerInnen auf die SchülerInnen mit besonderem Unterstützungsbedarf konzentriert.
- Inklusiver Unterricht trägt dazu bei, dass SchülerInnen mehr Toleranz entwickeln und Vorurteile gegenüber „Andersartigkeiten“ abbauen.

²⁸ Frage, Skala und Aussagen wurden teilweise aus der deutschen Übersetzung des MTAI-Fragebogens (My Thinking About Inclusion) übernommen (vgl. Paulus 2014:12f.). Einige der übernommenen Aussagen wurden sprachlich und inhaltlich leicht adaptiert. In eckigen Klammern wird die jeweilige Nummer im Originalfragebogen als Referenz angegeben (vgl. ebd.).

Denken Sie bitte an Kinder mit einem besonderen Unterstützungsbedarf (z.B. aufgrund körperlicher/geistiger Behinderungen oder Verhaltensauffälligkeiten). Werden die folgenden Bedingungen eher von der Sonderschule oder einer Inklusiven Schule unterstützt?

[Auswahl: 1 = ... wird stärker von Sonderschule unterstützt, 2 = ... wird stärker von Inklusiver Schule unterstützt; Kann ich nicht beurteilen]

- Individuelle Förderung der SchülerInnen
- Lernverhalten der SchülerInnen
- Schulische Leistung der SchülerInnen
- Soziale Entwicklung der SchülerInnen

Es gibt unterschiedliche Gründe für einen besonderen Unterstützungsbedarf von Kindern in der Schule. Mit welchen Kindern sollten Kinder ohne besonderen Unterstützungsbedarf Ihrer Meinung nach in der Schule gemeinsam unterrichtet werden?²⁹ *[Auswahl: Gemeinsamer Unterricht, Getrennter Unterricht; Kann ich nicht beurteilen]*

- Mit körperlich behinderten Kindern
- Mit Kindern mit Lernschwierigkeiten
- Mit geistig behinderten Kindern
- Mit verhaltensauffälligen Kindern
- Mit Kindern, die die deutsche Sprache nicht sprechen

[Weiter]

Seite 4: Persönliche Ansichten zum inklusiven Unterricht

Wie wichtig sind Ihnen folgende Punkte bei der schulischen Ausbildung Ihres Kindes/Ihrer Kinder? *[5-stufige Skala: 1 = gar nicht wichtig, 2 = weniger wichtig, 3 = mittel, 4 = wichtig, 5 = sehr wichtig]*

- Entwicklung sozialer Kompetenzen
- Schulische Leistung
- Vorbereitung auf das Berufsleben
- Gute Schulnoten

²⁹ Frage angelehnt an Horstkemper/Tilman (2012:354). Ausprägungen wurden übernommen und erweitert.

Stellen Sie sich vor, Ihr Kind würde in einer Klasse mit einem geistig- oder lernbehinderten Kind unterrichtet werden: Welche der folgenden Aussagen würden für Sie zutreffen?

[5-stufige Skala: 1 = stimme gar nicht zu bis 5 = voll und ganz zu; kann ich nicht beurteilen]

- Mein Kind könnte weniger Aufmerksamkeit der Lehrperson erhalten, da sich diese stärker auf das unterstützungsbedürftige Kind konzentrieren muss.
- Mein Kind würde bereits in der Schule mehr Toleranz gegenüber anderen Menschen entwickeln.
- Die schulischen Leistungen meines Kindes könnten zurückgehen.
- Insgesamt würde das Lernniveau in der Klasse zurückgehen.

Welche der folgenden Bedingungen sind aus Ihrer Sicht wichtig, damit ein inklusiver Unterricht gelingen kann? *[5-stufige Likert-Skala: 1 = stimme gar nicht zu bis 5 = voll und ganz zu; kann ich nicht beurteilen]*

- Inklusionsklassen sollten möglichst klein sein, damit sich die Lehrpersonen voll auf die Schüler konzentrieren können.
- KlassenlehrerInnen sollten von einer zusätzlichen pädagogischen Lehrperson (z.B. Sonderpädagoge) unterstützt werden, die sich auf die Kinder mit besonderem Unterstützungsbedarf konzentriert.
- Das „Leistungsdenken“ in der Schule müsste gezielt reduziert werden.
- Das Ziffer-Schulnotensystem müsste zugunsten eines alternativen Systems der Beurteilung abgeschafft werden.
- Das Lehrpersonal müsste durch Aus- und Weiterbildung auf die Bedürfnisse von Kinder mit besonderen Unterstützungsbedarf geschult werden.
- Schulen müssten vollständig „barrierefrei“ gestaltet sein (z.B. durch den Einbau von Rampen oder Aufzügen für körperlich behinderte Schüler).

Würden Sie den gemeinsamen Unterricht mit Kindern mit besonderem Unterstützungsbedarf insgesamt befürworten?

- Ja
- Nein
- Kann ich nicht beurteilen

[Weiter]

Seite 5: Ende

Vielen Dank, dass Sie sich an meiner Befragung beteiligt haben!

10.4 Datengrundlage der Auswertungen

Soziodemografische Angaben: Geschlecht

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Männlich	13	13,5	13,7	13,7
	Weiblich	82	85,4	86,3	100,0
	Gesamt	95	99,0	100,0	
Fehlend	nicht beantwortet	1	1,0		
Gesamt		96	100,0		

Soziodemografische Angaben: Alter

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Unter 30 Jahre	4	4,2	4,3	4,3
	30 bis 39 Jahre	30	31,3	31,9	36,2
	40 bis 49 Jahre	51	53,1	54,3	90,4
	50 bis 59 Jahre	9	9,4	9,6	100,0
	Gesamt	94	97,9	100,0	
Fehlend	nicht beantwortet	2	2,1		
Gesamt		96	100,0		

Soziodemografische Angaben: Geburtsort

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Österreich	86	89,6	89,6	89,6
	Deutschland	7	7,3	7,3	96,9
	Schweiz	1	1,0	1,0	97,9
	Anderes EU-Land:	2	2,1	2,1	100,0
	Gesamt	96	100,0	100,0	

Soziodemografische Angaben: Staatsangehörigkeit

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Österreich	89	92,7	92,7	92,7
	Deutschland	7	7,3	7,3	100,0
	Gesamt	96	100,0	100,0	

Soziodemografische Angaben: Ausbildung

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Pflichtschule	1	1,0	1,0	1,0
	Berufsschule oder Lehre	8	8,3	8,3	9,4
	Matura	23	24,0	24,0	33,3
	Universität, Akademie, Fachhochschule	60	62,5	62,5	95,8
	Sonstige:	4	4,2	4,2	100,0
	Gesamt	96	100,0	100,0	

Teilnehmer, von denen ein Elternteil außerhalb Österreich geboren wurde

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Ja	16	16,7	17,2	17,2
	Nein	77	80,2	82,8	100,0
	Gesamt	93	96,9	100,0	
Fehlend	nicht beantwortet	3	3,1		
Gesamt		96	100,0		

Sprachen, die Teilnehmer Zuhause sprechen

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Ausschließlich deutsch	86	89,6	90,5	90,5
	Deutsch und eine andere Sprache (z.B. Muttersprache)	8	8,3	8,4	98,9
	Eine andere Sprache (z.B. Muttersprache)	1	1,0	1,1	100,0
	Gesamt	95	99,0	100,0	
Fehlend	nicht beantwortet	1	1,0		
Gesamt		96	100,0		

Anzahl der Kinder der Teilnehmer

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	1	29	30,2	30,5	30,5
	2	47	49,0	49,5	80,0
	3	13	13,5	13,7	93,7
	4	6	6,3	6,3	100,0
	Gesamt	95	99,0	100,0	
Fehlend	nicht beantwortet	1	1,0		
Gesamt		96	100,0		

Aussage: Eines meiner Kinder hat eine körperliche Behinderung

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	nicht gewählt	92	95,8	95,8	95,8
	Ausgewählt	4	4,2	4,2	100,0
	Gesamt	96	100,0	100,0	

Aussage: Eines meiner Kinder hat eine geistige Behinderung

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	nicht gewählt	93	96,9	96,9	96,9
	Ausgewählt	3	3,1	3,1	100,0
	Gesamt	96	100,0	100,0	

Aussage: Ich habe Familienmitglieder oder enge Freunde mit einer körperlichen oder geistigen Behinderung

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	nicht gewählt	77	80,2	80,2	80,2
	ausgewählt	19	19,8	19,8	100,0
	Gesamt	96	100,0	100,0	

Eltern, deren Kinder eine Privatschule besuchen

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Ja	47	49,0	49,5	49,5
	Nein	48	50,0	50,5	100,0
	Gesamt	95	99,0	100,0	
Fehlend	nicht beantwortet	1	1,0		
Gesamt		96	100,0		

Aussagen_Inklusion: SchülerInnen mit besonderem Unterstützungsbedarf (z.B. aufgrund körperlicher/geistiger Behinderun...

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	stimme gar nicht zu	2	2,1	2,2	2,2
	stimme eher nicht zu	9	9,4	9,7	11,8
	Unentschieden	6	6,3	6,5	18,3
	stimme eher zu	35	36,5	37,6	55,9
	stimme voll zu	41	42,7	44,1	100,0
	Gesamt	93	96,9	100,0	
Fehlend	kann ich nicht beurteilen	3	3,1		
Gesamt		96	100,0		

Aussagen_Inklusion: In einer Klasse aus SchülerInnen mit und ohne besonderem Unterstützungsbedarf ist es schwer, Disz...

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	stimme gar nicht zu	13	13,5	15,9	15,9
	stimme eher nicht zu	26	27,1	31,7	47,6
	Unentschieden	12	12,5	14,6	62,2
	stimme eher zu	18	18,8	22,0	84,1
	stimme voll zu	13	13,5	15,9	100,0
	Gesamt	82	85,4	100,0	
Fehlend	kann ich nicht beurteilen	14	14,6		
Gesamt		96	100,0		

Aussagen_Inklusion: SchülerInnen mit besonderem Unterstützungsbedarf beanspruchen deutlich mehr Aufmerksamkeit Seiten...

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	stimme eher nicht zu	2	2,1	2,3	2,3
	Unentschieden	7	7,3	8,0	10,2
	stimme eher zu	39	40,6	44,3	54,5
	stimme voll zu	40	41,7	45,5	100,0
	Gesamt	88	91,7	100,0	
Fehlend	nicht beantwortet	5	5,2		
	kann ich nicht beurteilen	3	3,1		
	Gesamt	8	8,3		
Gesamt		96	100,0		

Aussagen_Inklusion: SchülerInnen ohne Unterstützungsbedarf zeigen in inklusiven Lernumgebungen wahrscheinlich mehr Le...

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	stimme gar nicht zu	14	14,6	17,7	17,7
	stimme eher nicht zu	19	19,8	24,1	41,8
	Unentschieden	21	21,9	26,6	68,4
	stimme eher zu	19	19,8	24,1	92,4
	stimme voll zu	6	6,3	7,6	100,0
	Gesamt	79	82,3	100,0	
Fehlend	kann ich nicht beurteilen	17	17,7		
Gesamt		96	100,0		

Aussagen_Inklusion: Man braucht mehr Informationen über die Effekte inklusiven Unterrichts, bevor man diese Form in Ö...

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	stimme gar nicht zu	7	7,3	7,8	7,8
	stimme eher nicht zu	10	10,4	11,1	18,9
	Unentschieden	4	4,2	4,4	23,3
	stimme eher zu	16	16,7	17,8	41,1
	stimme voll zu	53	55,2	58,9	100,0
	Gesamt	90	93,8	100,0	
Fehlend	kann ich nicht beurteilen	6	6,3		
Gesamt		96	100,0		

Aussagen_Inklusion: Kinder mit besonderem Unterstützungsbedarf werden von anderen Kindern in inklusiven Schulen ausge...

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	stimme gar nicht zu	20	20,8	26,0	26,0
	stimme eher nicht zu	31	32,3	40,3	66,2
	Unentschieden	16	16,7	20,8	87,0
	stimme eher zu	7	7,3	9,1	96,1
	stimme voll zu	3	3,1	3,9	100,0
	Gesamt	77	80,2	100,0	
Fehlend	kann ich nicht beurteilen	19	19,8		
Gesamt		96	100,0		

Aussagen_Inklusion: In Inklusionsklassen lernen sogenannte? normalentwickelte? SchülerInnen weniger, weil sich die Au...

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	stimme gar nicht zu	19	19,8	22,9	22,9
	stimme eher nicht zu	26	27,1	31,3	54,2
	Unentschieden	16	16,7	19,3	73,5
	stimme eher zu	13	13,5	15,7	89,2
	stimme voll zu	9	9,4	10,8	100,0
	Gesamt	83	86,5	100,0	
Fehlend	nicht beantwortet	1	1,0		
	kann ich nicht beurteilen	12	12,5		
	Gesamt	13	13,5		
Gesamt		96	100,0		

Aussagen_Inklusion: Inklusiver Unterricht trägt dazu bei, dass SchülerInnen mehr Toleranz entwickeln und Vorurteile g...

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	stimme gar nicht zu	2	2,1	2,2	2,2
	stimme eher nicht zu	4	4,2	4,3	6,5
	Unentschieden	4	4,2	4,3	10,9
	stimme eher zu	22	22,9	23,9	34,8
	stimme voll zu	60	62,5	65,2	100,0
	Gesamt	92	95,8	100,0	
Fehlend	kann ich nicht beurteilen	4	4,2		
Gesamt		96	100,0		

Sonderschule vs. Inklusive Schule: Individuelle Förderung der SchülerInnen

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	... wird stärker von Sonderschule unterstützt	44	45,8	69,8	69,8
	... wird stärker von Inklusiver Schule unterstützt	19	19,8	30,2	100,0
	Gesamt	63	65,6	100,0	
Fehlend	Kann ich nicht beurteilen	33	34,4		
Gesamt		96	100,0		

Sonderschule vs. Inklusive Schule: Lernverhalten der SchülerInnen

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	... wird stärker von Sonderschule unterstützt	22	22,9	34,4	34,4
	... wird stärker von Inklusiver Schule unterstützt	42	43,8	65,6	100,0
	Gesamt	64	66,7	100,0	
Fehlend	Kann ich nicht beurteilen	32	33,3		
Gesamt		96	100,0		

Sonderschule vs. Inklusive Schule: Schulische Leistung der SchülerInnen

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	... wird stärker von Sonderschule unterstützt	19	19,8	35,2	35,2
	... wird stärker von Inklusiver Schule unterstützt	35	36,5	64,8	100,0
	Gesamt	54	56,3	100,0	
Fehlend	Kann ich nicht beurteilen	42	43,8		
Gesamt		96	100,0		

Sonderschule vs. Inklusive Schule: Soziale Entwicklung der SchülerInnen

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	... wird stärker von Sonderschule unterstützt	4	4,2	5,1	5,1
	... wird stärker von Inklusiver Schule unterstützt	75	78,1	94,9	100,0
	Gesamt	79	82,3	100,0	
Fehlend	Kann ich nicht beurteilen	17	17,7		
Gesamt		96	100,0		

Kinder_Unterrichtet: Mit körperlich behinderten Kindern * Privatschule Kreuztabelle

			Privatschule		Gesamt
			Ja	Nein	
Kinder_Unterrichtet: Mit körperlich behinderten Kindern	Gemeinsamer Unterricht	Anzahl % innerhalb von Privatschule	45 100,0%	45 97,8%	90 98,9%
	Getrennter Unterricht	Anzahl % innerhalb von Privatschule	0 0,0%	1 2,2%	1 1,1%
Gesamt		Anzahl % innerhalb von Privatschule	45 100,0%	46 100,0%	91 100,0%

Kinder_Unterrichtet: Mit Kindern mit Lernschwierigkeiten * Privatschule Kreuztabelle

			Privatschule		Gesamt
			Ja	Nein	
Kinder_Unterrichtet: Mit Kindern mit Lernschwierigkeiten	Gemeinsamer Unterricht	Anzahl % innerhalb von Privatschule	33 78,6%	41 87,2%	74 83,1%
	Getrennter Unterricht	Anzahl % innerhalb von Privatschule	9 21,4%	6 12,8%	15 16,9%
Gesamt		Anzahl % innerhalb von Privatschule	42 100,0%	47 100,0%	89 100,0%

Kinder_Unterrichtet: Mit geistig behinderten Kindern * Privatschule Kreuztabelle

			Privatschule		Gesamt
			Ja	Nein	
Kinder_Unterrichtet: Mit geistig behinderten Kindern	Gemeinsamer Unterricht	Anzahl % innerhalb von Privatschule	11 33,3%	19 47,5%	30 41,1%
	Getrennter Unterricht	Anzahl % innerhalb von Privatschule	22 66,7%	21 52,5%	43 58,9%
Gesamt		Anzahl % innerhalb von Privatschule	33 100,0%	40 100,0%	73 100,0%

Kinder_Unterrichtet: Mit verhaltensauffälligen Kindern * Privatschule Kreuztabelle

			Privatschule		Gesamt
			Ja	Nein	
Kinder_Unterrichtet: Mit verhaltensauffälligen Kindern	Gemeinsamer Unterricht	Anzahl % innerhalb von Privatschule	18 50,0%	27 64,3%	45 57,7%
	Getrennter Unterricht	Anzahl % innerhalb von Privatschule	18 50,0%	15 35,7%	33 42,3%
Gesamt		Anzahl % innerhalb von Privatschule	36 100,0%	42 100,0%	78 100,0%

Kinder_Unterrichtet: Mit Kindern, die die deutsche Sprache nicht sprechen * Privatschule Kreuztabelle

			Privatschule		Gesamt
			Ja	Nein	
Kinder_Unterrichtet: Mit Kindern, die die deutsche Sprache nicht sprechen	Gemeinsamer Unterricht	Anzahl % innerhalb von Privatschule	31 70,5%	37 82,2%	68 76,4%
	Getrennter Unterricht	Anzahl % innerhalb von Privatschule	13 29,5%	8 17,8%	21 23,6%
Gesamt		Anzahl % innerhalb von Privatschule	44 100,0%	45 100,0%	89 100,0%

Leistungsorientierung der Eltern (Mittelwerte)

	N	Mittelwert	Standardabweichung	Standardfehler des Mittelwertes
Leistungsdruck: Entwicklung sozialer Kompetenzen	94	4,84	,471	,049
Leistungsdruck: Schulische Leistung	94	4,07	,722	,074
Leistungsdruck: Vorbereitung auf das Berufsleben	93	3,97	,890	,092
Leistungsdruck: Gute Schulnoten	94	3,21	1,046	,108

Leistungsorientierung der Eltern – Privat und Regelschuleltern (Mittelwerte)

Privatschule			N	Mittelwert	Standardabweichung	Standardfehler des Mittelwertes
Leistungsdruck: Entwicklung sozialer Kompetenzen	dimension1	Ja	47	4,72	,615	,090
		Nein	46	4,96	,206	,030
Leistungsdruck: Schulische Leistung	dimension1	Ja	47	4,32	,695	,101
		Nein	46	3,85	,666	,098
Leistungsdruck: Vorbereitung auf das Berufsleben	dimension1	Ja	47	4,21	,907	,132
		Nein	45	3,71	,815	,122
Leistungsdruck: Gute Schulnoten	dimension1	Ja	47	3,49	1,101	,161
		Nein	46	2,93	,929	,137

Befürchtungen Inklusive Schule (Mittelwerte)

	N	Mittelwert	Standardabweichung	Standardfehler des Mittelwertes
Befürchtungen: Mein Kind könnte weniger Aufmerksamkeit der Lehrperson erhalten, da sich diese stärker auf das unterstü...	82	2,88	1,241	,137
Befürchtungen: Mein Kind würde bereits in der Schule mehr Toleranz gegenüber anderen Menschen entwickeln.	90	4,46	,950	,100
Befürchtungen: Die schulischen Leistungen meines Kindes könnten zurückgehen.	83	2,39	1,198	,131
Befürchtungen: Insgesamt würde das Lernniveau in der Klasse zurückgehen.	82	2,66	1,249	,138

Befürchtungen Inklusive Schule – Privat- und Regelschueltern (Mittelwerte)

Privatschule		N	Mittelwert	Standardabweichung	Standardfehler des Mittelwertes
Befürchtungen: Mein Kind könnte weniger Aufmerksamkeit der Lehrperson erhalten, da sich diese stärker auf das unterstü... dimension1	Ja	40	3,13	1,343	,212
	Nein	41	2,63	1,113	,174
Befürchtungen: Mein Kind würde bereits in der Schule mehr Toleranz gegenüber anderen Menschen entwickeln. dimension1	Ja	45	4,24	1,171	,175
	Nein	44	4,66	,608	,092
Befürchtungen: Die schulischen Leistungen meines Kindes könnten zurückgehen. dimension1	Ja	42	2,60	1,363	,210
	Nein	40	2,15	,975	,154
Befürchtungen: Insgesamt würde das Lernniveau in der Klasse zurückgehen. dimension1	Ja	42	2,90	1,340	,207
	Nein	39	2,41	1,117	,179

Voraussetzungen für einen inklusiven Unterricht – Mittelwerte

	N	Mittelwert	Standardabweichung	Standardfehler des Mittelwertes
Voraussetzungen: Inklusionsklassen sollten möglichst klein sein, damit sich die Lehrpersonen voll auf die Schüler kon...	90	4,52	,810	,085
Voraussetzungen: KlassenlehrerInnen sollten von einer zusätzlichen pädagogischen Lehrperson (z.B. Sonderpädagoge) unt...	92	4,75	,657	,068
Voraussetzungen: Das ?Leistungsdenken? in der Schule müsste gezielt reduziert werden.	89	3,20	1,546	,164
Voraussetzungen: Das Ziffer-Schulnotensystem müsste zugunsten eines alternativen Systems der Beurteilung abgeschafft ...	88	3,23	1,491	,159
Voraussetzungen: Das Lehrpersonal müsste durch Aus- und Weiterbildung auf die Bedürfnisse von Kinder mit besonderen U...	91	4,79	,548	,057
Voraussetzungen: Schulen müssten vollständig? barrierefrei? gestaltet sein (z.B. durch den Einbau von Rampen oder Auf...	92	4,72	,803	,084

Befürwortung Inklusive Schule (Filter: SO09_01=2 OR SO09_02 = 2 OR SO09_03 = 2)

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig Ja	20	80,0	83,3	83,3
Nein	2	8,0	8,3	91,7
Kann ich nicht beurteilen	2	8,0	8,3	100,0
Gesamt	24	96,0	100,0	
Fehlend System	1	4,0		
Gesamt	25	100,0		

Befürwortung Inklusive Schule (Filter: SO08 = 3 OR SO08 = 4)

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig Ja	16	84,2	84,2	84,2
Nein	1	5,3	5,3	89,5
Kann ich nicht beurteilen	2	10,5	10,5	100,0
Gesamt	19	100,0	100,0	

Kreuztabelle: Privatschule * Befürwortung Inklusive Schule Kreuztabelle

			Befürwortung			Gesamt
			Ja	Nein	Kann ich nicht beurteilen	
Privatschule	Ja	Anzahl	30	12	5	47
		% innerhalb von Privatschule	63,8%	25,5%	10,6%	100,0%
	Nein	Anzahl	39	3	4	46
		% innerhalb von Privatschule	84,8%	6,5%	8,7%	100,0%
Gesamt		Anzahl	69	15	9	93
		% innerhalb von Privatschule	74,2%	16,1%	9,7%	100,0%

Chi-Quadrat-Tests

	Wert	df	Asymptotische Signifikanz (2-seitig)
Chi-Quadrat nach Pearson	6,675 ^a	2	,036
Likelihood-Quotient	7,060	2	,029
Zusammenhang linear-mit-linear	2,853	1	,091
Anzahl der gültigen Fälle	93		

Chi-Quadrat-Tests

	Wert	df	Asymptotische Signifikanz (2-seitig)
Chi-Quadrat nach Pearson	6,675 ^a	2	,036
Likelihood-Quotient	7,060	2	,029
Zusammenhang linear-mit-linear	2,853	1	,091
Anzahl der gültigen Fälle	93		

a. 2 Zellen (33,3%) haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale erwartete Häufigkeit ist 4,45.

Kreuztabelle: Schulische Leistung * Befürwortung Inklusive Schule Kreuztabelle

			Befürwortung			Gesamt
			Ja	Nein	Kann ich nicht beurteilen	
Leistungsdruck: Schulische Leistung	mittel	Anzahl	20	1	0	21
		% innerhalb von Leistungsdruck: Schulische Leistung	95,2%	4,8%	,0%	100,0%
	wichtig	Anzahl	36	4	5	45
		% innerhalb von Leistungsdruck: Schulische Leistung	80,0%	8,9%	11,1%	100,0%
	sehr wichtig	Anzahl	14	10	4	28
		% innerhalb von Leistungsdruck: Schulische Leistung	50,0%	35,7%	14,3%	100,0%
Gesamt		Anzahl	70	15	9	94
		% innerhalb von Leistungsdruck: Schulische Leistung	74,5%	16,0%	9,6%	100,0%

Chi-Quadrat-Tests

	Wert	df	Asymptotische Signifikanz (2-seitig)
Chi-Quadrat nach Pearson	16,331 ^a	4	,003
Likelihood-Quotient	17,549	4	,002
Zusammenhang linear-mit-linear	10,293	1	,001
Anzahl der gültigen Fälle	94		

a. 5 Zellen (55,6%) haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale erwartete Häufigkeit ist 2,01.

Kreuztabelle: Eltern (Migrationshintergrund) * Befürwortung Inklusive Schule Kreuztabelle

			Befürwortung			Gesamt
			Ja	Nein	Kann ich nicht beurteilen	
Eltern	Ja	Anzahl	12	2	2	16
		% innerhalb von Eltern	75,0%	12,5%	12,5%	100,0%
	Nein	Anzahl	56	12	7	75
		% innerhalb von Eltern	74,7%	16,0%	9,3%	100,0%
Gesamt		Anzahl	68	14	9	91
		% innerhalb von Eltern	74,7%	15,4%	9,9%	100,0%

Chi-Quadrat-Tests

	Wert	df	Asymptotische Signifikanz (2-seitig)
Chi-Quadrat nach Pearson	,239 ^a	2	,887
Likelihood-Quotient	,237	2	,888
Zusammenhang linear-mit-linear	,025	1	,875
Anzahl der gültigen Fälle	91		

a. 2 Zellen (33,3%) haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale erwartete Häufigkeit ist 1,58.