

Marianne Horstkemper/Klaus-Jürgen Tillmann

## **Wie stehen Eltern zur integrativen Beschulung?**

Ein empirischer Beitrag zur Inklusions-Debatte

---

### **Zusammenfassung**

*In einer repräsentativen Befragung deutscher Schülereltern wird deren Sichtweise auf eine gemeinsame Beschulung von Kindern mit und ohne Behinderungen erhoben. Mitgeteilt werden deskriptive Ergebnisse, die auf eine mehrheitliche Unterstützung der Integrationsbestrebungen schließen lassen – allerdings verbunden mit erheblichen Vorbehalten gegenüber einer gemeinsamen Unterrichtung auch mit geistig behinderten und mit verhaltensauffälligen Kindern. Ergänzt werden diese deskriptiven Ergebnisse durch ein multivariates Modell, das darstellt, welche Faktoren auf die Befürwortung einer integrativen Beschulung Einfluss nehmen. Die Ergebnisse werden abschließend in den Kontext der aktuellen Inklusionsdebatte gestellt.*

*Schlüsselwörter: Elternbefragung, Integration, Inklusion, Behinderungen*

### **What Do Parents Think about Inclusive Schooling?**

An Empirical Contribution to the Debate about Inclusion

#### **Abstract**

*In a representative survey, the opinions of students' parents about inclusive schooling were assessed. This article presents descriptive results which suggest support of integration efforts by a majority – however connected with considerable skepticism with regard to common schooling with mentally handicapped children and those displaying behavioral problems. These descriptive results are supplemented by a multivariate model that shows the factors which influence the approval of integrative schooling. Finally, the results are put into the context of the topical inclusion debate.*

*Keywords: parents' survey, integration, inclusion, handicaps*

In diesem Beitrag geht es um Einstellungen von Eltern zu einem aktuellen bildungspolitischen Problem: Befürworten sie die gemeinsame Beschulung von Kindern mit und ohne Behinderungen, oder stehen sie solchen integrativen Modellen eher skept-

tisch gegenüber? Hierzu wurden 2012 im Rahmen der 2. JAKO-O Bildungsstudie 3.000 Schülereltern in Deutschland repräsentativ befragt. Im Folgenden skizzieren wir zunächst den Problemkontext, um sodann zentrale Ergebnisse der Untersuchung zu präsentieren.

## 1. Gesonderte Beschulung oder Inklusion?

In Deutschland gibt es im Schulbereich eine in das 19. Jahrhundert zurückreichende Tradition, die sich auf den Umgang mit behinderten und beeinträchtigten Kindern bezieht: Bei den Kindern wird zwischen unterschiedlichen Behinderungsarten unterschieden, um für jede Behinderungsart spezielle Sonderschulen einzurichten – etwa für „Lernbehinderte“, für „geistig Behinderte“, für „Sehbehinderte“ (vgl. Antor/Bleidick 2006; Möckel 1997). Inzwischen spricht man nicht mehr von unterschiedlichen „Behinderungsarten“, sondern von sieben „Förderschwerpunkten“, die von der KMK festgelegt wurden (vgl. Bundschuh/Baier 2009). Bei etwa sechs Prozent aller Schülerinnen und Schüler wird ein „sonderpädagogischer Förderbedarf“ festgestellt. Knapp die Hälfte von ihnen (ca. drei Prozent) gehören zum Förderschwerpunkt „Lernen“ (früher: Kinder mit „Lernbehinderungen“), die anderen werden u.a. den Kategorien „körperbehindert“, „geistig behindert“ oder „verhaltensauffällig“ zugeordnet (vgl. Bildungsbericht 2012, S. 70; 2010, S. 71, 251). Für diese Schülerinnen und Schüler gibt es jeweils spezielle Sonder- bzw. Förderschulen; parallel dazu steigt der Anteil dieser Kinder, die in der allgemeinen Schule gefördert werden. 2010/11 besuchten bundesweit 77 Prozent aller Kinder „mit besonderem Förderbedarf“ eine spezielle Förderschule. Zugleich wurden 22 Prozent dieser Kinder an allgemeinen Schulen (also gemeinsam mit nichtbehinderten Kindern) unterrichtet. Dieser Anteil variiert zwischen den Bundesländern extrem. So wurden z.B. in Schleswig-Holstein 50 Prozent dieser Kinder, in Niedersachsen nur 8,5 Prozent in allgemeinen Schulen unterrichtet (vgl. Bildungsbericht 2012, S. 70, 255). Diese Zahlen geben eine grobe Vorstellung davon, wie weit der Prozess der Integration der „behinderten“ Kinder in die allgemeine Schule vorangeschritten ist – und was noch zu tun bleibt. Zugleich wird damit der Ausgangspunkt für die aktuelle Inklusionsdebatte beschrieben.

Die Debatte um eine gemeinsame Beschulung von „behinderten“ Kindern wird in der Bundesrepublik seit mehr als 30 Jahren heftig und kontrovers geführt (vgl. z.B. Eberwein 1997; Wocken 2006). Dabei ist der zentrale Streitpunkt: Werden Kinder mit Beeinträchtigungen in speziellen Sonderschulen besser gefördert – oder hilft es diesen Kindern eher, wenn sie (bei entsprechender Unterstützung) die allgemeine Schule besuchen? Hierzu liegt inzwischen eine umfangreiche Forschung vor, die vor allem für die Kinder mit Lernschwierigkeiten belegt, dass sie in integrativen Kontexten bessere Leistungen erzielen und größere Chancen auf einen Hauptschulabschluss haben (vgl. Preuss-Lausitz 1997, 2010; Specht u.a. 2007).

Im deutschsprachigen Raum wurden diese Probleme lange Zeit unter dem Begriffspaar „Integration“ versus „Segregation“ diskutiert; seit jüngerer Zeit wird nun der Begriff der „Integration“ durch den der „Inklusion“ ersetzt (vgl. Feyerer 2011, S. 9ff.). Dass beide Begriffe in der gleichen Linie argumentieren, wird an Sanders Definition deutlich, unter Inklusion sei eine „optimierte und qualitativ angereicherte Integration“ zu verstehen (vgl. Sander 2004; ähnlich Prengel 2011, S. 23). Die inzwischen gegebene hohe öffentliche Bedeutung der Inklusion hängt eng zusammen mit der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen, die in Deutschland am 26. März 2009 in Kraft getreten ist. Das dort formulierte Inklusionsverständnis erstreckt sich jedoch nicht nur auf den Einbezug „behinderter“ Kinder, sondern wendet sich gegen jede Sonderung, z.B. nach sozialer und ethnischer Herkunft, nach Hautfarbe und Geschlecht. Für unsere Analyse ist vor allem bedeutsam, dass die Existenz von gesonderten Schulen für „Behinderte“ mit einem solchen Inklusionsverständnis nicht vereinbar ist. Das bedeutet: Man wird sich im deutschen Schulsystem darauf einrichten (müssen), langfristig ganz ohne Sonderschulen auszukommen. Dass dieser Prozess bereits im Gange ist, haben die weiter oben zitierten Zahlen gezeigt.

## 2. Fragestellung und Untersuchungsansatz

Dazu wollen wir wissen: Wie stehen die Eltern zu der Absicht, die besondere Beschulung weitgehend aufzulösen und alle Kinder integrativ zu unterrichten? Wird dieser Prozess hin zur inklusiven Schule von den Eltern unterstützt, oder wird er eher abgewehrt? Welche Elterngruppen vertreten dabei welche Positionen? Zur Beantwortung dieser Fragen greifen wir auf Ergebnisse der JAKO-O Bildungsstudie zurück, mit der alle zwei Jahre 3.000 Schülereltern in Deutschland zu pädagogischen und bildungspolitischen Aspekten von Schule und Erziehung befragt werden. Die erste Erhebung fand im Juni/Juli 2010 statt (vgl. Killus/Tillmann 2011), die zweite – über deren Ergebnisse wir hier berichten – im Januar 2012. Die nach einem Zufallsverfahren ausgewählten Eltern wurden von dem Meinungsforschungsinstitut TNS Emnid telefonisch befragt.<sup>1</sup> Die Auswertung dieser Daten erfolgt in Kooperation zwischen Emnid und einem wissenschaftlichen Konsortium, dem Bildungsforscherinnen und -forscher verschiedener deutscher Universitäten angehören (vgl. Killus/Tillmann 2012). Bei der Interpretation der Ergebnisse muss berücksichtigt werden, dass es hier nicht um eine spezielle Untersuchung zur Integrationsproblematik geht, sondern um eine thematisch breit gefächerte Meinungsbefragung. Die Aussagen zur Inklusion machen darin lediglich einen kleinen Teil aus, so dass wir die Analysen nur auf wenige Fragen beziehen können. Zugleich verfügen wir aber über den großen Vorteil, hier auf eine repräsentative Stichprobe mit einer entsprechenden Aussagereichweite zurückgreifen zu können.

1 Detaillierte Angaben zur Anlage der Untersuchung, zur Zusammensetzung der Stichprobe und zum methodischen Vorgehen finden sich bei Killus/Tillmann (2012).

### 3. Wirkungserwartungen an eine gemeinsame Beschulung

In einem ersten Block von Fragen wurden Einschätzungen zu drei Statements erbeiten, in denen positive (bzw. negative) Wirkungen einer gemeinsamen Beschulung behauptet werden. Damit wurden Argumente aufgegriffen, die seit mehreren Jahrzehnten in der Integrationsdebatte strittig verhandelt werden (vgl. z.B. Wocken 1997; Maiowski/Podlesch 1997). Hierzu gehören:

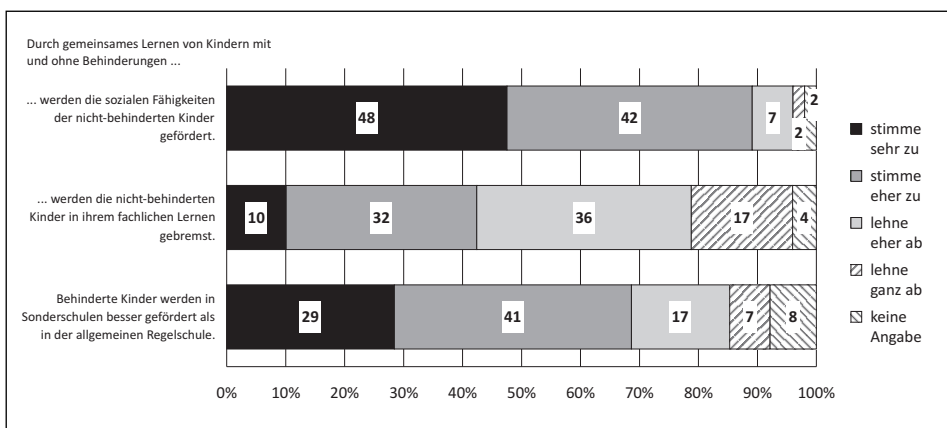
- die These, dass die Anwesenheit behinderter Kinder das fachliche Lernen der nicht-behinderten beeinträchtigt,
- die These, dass der Umgang mit den behinderten Kindern die sozialen Kompetenzen der nicht-behinderten stärkt,
- und die These, dass behinderte Kinder in Sonderschulen besser gefördert werden als in der allgemeinen Regelschule.

Die Antworten auf diese drei Fragen erlauben es, die Eltern nach ihren Einstellungen zur integrativen Beschulung zu unterscheiden: Wie stark verbinden sie damit die Erwartung, dass wünschenswerte pädagogische Effekte eintreten?

#### 3.1 Deskriptive Ergebnisse

Durch die Verteilung der Antworten der 3.000 befragten Eltern bei diesen drei Statements über die vorgegebenen Antwortkategorien lässt sich ein erster Eindruck gewinnen, wie die Eltern sich zu der Entwicklung hin zur inklusiven Schule positionieren:

Abb. 1: Wirkungserwartungen an eine integrative Beschulung (in Prozent; N = 3.000)



Quelle: 2. JAKO-O Bildungsstudie, Killus/Tillmann 2012, S. 44

Die Antworten der Eltern zu den drei Items zeigen zunächst, dass hier ein breites Spektrum von recht unterschiedlichen Meinungen vorliegt. Während bei den Items 1 und 2 überwiegend integrations-befürwortende Positionen deutlich werden, wird bei Item 3 mehrheitlich eine getrennte Beschulung befürwortet.

Wenn es um vermutete Nachteile für nicht-behinderte Kinder geht (Item 2), sind die Meinungen der Eltern geteilt: 42 Prozent sind der Meinung, die nicht-behinderten Kinder würden in ihrem fachlichen Lernen gebremst; 53 Prozent sehen eine solche Bremswirkung nicht. Damit weist mehr als die Hälfte der Eltern einen besonders häufig erhobenen Einwand gegen die integrative Beschulung zurück. Bei Item 1 gibt es keine Einwände, sondern eine übergreifende Wertschätzung der gemeinsamen Schule für das soziale Lernen vor allem der nichtbehinderten Kinder. 90 Prozent der Eltern sehen hier einen solchen positiven Effekt. Diese positiven Erwartungen an eine gemeinsame Schule stehen in einem gewissen Spannungsfeld zu den Ergebnissen des Items 3: Dort erklären 70 Prozent der Befragten, dass sie den Sonderschulen einen besseren Fördereffekt für Kinder mit Behinderungen zusprechen. Damit wird an dieser Stelle in überraschend eindeutiger Weise die besondere Beschulung positiv bewertet.

Betrachtet man die Beantwortung aller drei Fragen im Zusammenhang, so lassen sich zunächst einmal Extrempositionen ausmachen: Lediglich acht Prozent der Befragten sehen in allen drei Fällen negative Wirkungen integrativer Beschulung; denen stehen durchgängig positive Einschätzungen von immerhin 19 Prozent gegenüber. Allerdings sind knapp drei Viertel aller Eltern mehr oder weniger einer mittleren Position zuzuordnen; sie schauen in einer Mischung von Interesse und Befürwortung, aber auch von Skepsis auf diese Reformabsicht. Viele von ihnen – so unsere erste Einschätzung – dürften sich für die konkreten Schritte hin zu einer inklusiven Schule gewinnen lassen.

### 3.2 Bivariate Zusammenhänge

Im zweiten Schritt fragen wir, ob es Zusammenhänge zwischen verschiedenen Merkmalen der Befragten und den präsentierten Einstellungen gibt: Welche Faktoren fördern, welche bremsen die Herausbildung positiver Erwartungen an eine integrative Beschulung? Dies bearbeiten wir beispielhaft an einem Einzelitem, bei dem die Meinungen der Eltern eher „gespalten“ sind: Der 2. Aussage: *„Durch das gemeinsame Lernen behinderter und nicht-behinderter Kinder werden die nicht-behinderten Kinder in ihrem fachlichen Lernen gebremst“*, stimmen 42 Prozent der befragten Eltern zu, 53 Prozent lehnen sie ab, vier Prozent antworten mit „weiß nicht“ (vgl. Abb. 1). Die Tabellenanalysen zeigen zunächst, dass sich in vielen Untergruppen diese „geteilte Meinung“ in etwa gleichen Anteilen reproduzieren lässt. Dies gilt für die Befragten in Ost und West, für das Geschlecht der Befragten, für das Alter des Kindes. Allerdings

finden wir auch Faktoren, bei denen sich deutliche Meinungsunterschiede zwischen den Gruppen herauschälen. Dies gilt für den Bildungsabschluss der Eltern und für den Migrationshintergrund. Es gilt aber auch für zwei Variablen, mit denen bildungspolitische Grundeinstellungen erhoben wurden: Wer sich für eine frühe Selektion nach der Grundschule einsetzt und wer findet, dass bei den schulischen Bildungszielen „die Leistung im Vordergrund stehen“ sollte, der befürchtet auch eher eine negative Auswirkung des gemeinsamen Unterrichts. Tab. 1 zeigt zu diesen bivariaten Zusammenhängen die Verteilungen (auf der Basis der Gesamtstichprobe) und ergänzt dies um die statistischen Signifikanzangaben:

Tab. 1: Bivariate Zusammenhänge zu Item 2: *Durch das gemeinsame Lernen behinderter und nicht-behinderter Kinder werden die nicht-behinderten Kinder in ihrem fachlichen Lernen gebremst* (in Prozent)

Einflussfaktor	stimme sehr zu, stimme eher zu	Signifikanzen Chi Quadrat
<i>Bildungsabschluss des Elternteils</i>		
– Volksschule, Hauptschule	52	
– mittlerer Abschluss	41	sss
– Abitur, Hochschule	39	
<i>Migrationshintergrund</i>		
– türkisch	69	sss (deutsch-türkisch)
– russisch	50	s
– ohne/deutsch	42	(deutsch-russisch)
<i>Einstellung zur Selektion nach der Grundschule</i>		
– für Übergang nach Kl. 4	54	sss
– für Übergang nach Kl. 6/9	41	
<i>Einstellung zur Leistung als Bildungsziel</i>		
– starke Betonung von Leistung	48	sss
– geringe Betonung von Leistung	28	

Signifikanzen: s = 5%-Niveau, sss = .01%-Niveau

Quelle: eigene Berechnungen nach Daten der 2. JAKO-O Bildungsstudie, Killus/Tillmann 2012

Die Ergebnisse zeigen damit: Vorbehalte gegen eine gemeinsame Unterrichtung von behinderten und nichtbehinderten Kindern finden sich vor allem bei Eltern mit niedrigem Bildungsabschluss und bei Eltern mit Migrationshintergrund.<sup>2</sup> Hinzu kommt eine bildungspolitische Grundorientierung: Wer sich für eine Verlängerung der Grundschulzeit (bis zum 6. oder 9. Jahrgang) ausspricht, der erwartet auch bei der Integration behinderter Kinder weit häufiger positive Auswirkungen. Wer dafür plädiert, dass in der Schule „Leistung im Vordergrund“ stehen soll, der befürchtet häufiger negative Auswirkungen beim fachlichen Lernen.

2 Die Stichprobe enthält 688 Personen mit Migrationshintergrund (23 Prozent). Die Eltern mit russischem bzw. türkischem Hintergrund stellen die beiden größten Gruppen dar (jeweils ca. 125 Befragte, jeweils ca. vier Prozent). Diese Größe erlaubt es, bivariate Vergleiche vorzunehmen.

Nun haben wir diese bivariaten Zusammenhänge hier beispielhaft zunächst nur für ein Item herausgearbeitet. Wir haben dies aber auch für die beiden anderen Items überprüft (vgl. Abb. 1) und sind dabei auf die gleichen (signifikanten) Einstellungsunterschiede gestoßen: Eltern mit einfacher Schulbildung und Eltern mit Migrationshintergrund sprechen der integrativen Beschulung deutlich seltener positive Effekte zu als die anderen Eltern. Und auch die beiden Einstellungsvariablen „Übergang nach der Grundschule“ und „Bedeutung von Leistung“ verbinden sich mit den gleichen Unterschieden. Bei Item 3 (Besserer Fördereffekt der Sonderschulen) kommt hinzu, dass es von ostdeutschen Eltern signifikant häufiger bejaht wird als von westdeutschen.<sup>3</sup>

Nun muss aber – bezogen auf diese bivariaten Ergebnisse – methodisch einschränkend angemerkt werden: Berichtet wird hier über korrelative Zusammenhänge, die oberhalb der Zufälligkeitgrenze liegen. Doch sind diese Zusammenhänge überwiegend nicht sehr stark ausgeprägt, und über Kausalitäten ist damit auch noch nichts gesagt. Trotz dieser Relativierung erlauben es diese Ergebnisse jedoch, bestehende Einstellungsmuster zu beschreiben. So verweisen die Daten zu allen drei Items vor allem darauf, dass in Bevölkerungskreisen mit geringem Bildungskapital die gemeinsame Beschulung besonders skeptisch gesehen wird. Dies passt zu dem immer wieder gefundenen Ergebnis, dass in eher „bildungsfernen“ Familien die lang etablierten Strukturen und Praktiken des Schulsystems besonders stark akzeptiert werden (vgl. z.B. Tillmann 2012, S. 30). Außerdem machen diese Ergebnisse deutlich, dass die positiven Einstellungen zur Inklusion in ein bildungspolitisches Grundverständnis eingebunden sind, zu dem die Ablehnung einer frühen Auslese genauso gehört wie die Skepsis gegenüber einer zu engen schulischen Leistungsorientierung.

#### 4. Die Integration unterschiedlicher Schülergruppen

Bisher haben wir bei den Einstellungen der Eltern zwar unterschiedliche Aspekte der gemeinsamen Beschulung erfragt (z.B. fachliches Lernen, soziales Lernen), doch haben wir dabei stets *alle* behinderten und beeinträchtigten Kinder in den Blick genommen. Anders formuliert: Wir haben nicht nach verschiedenen „Behindertengruppen“ unterschieden, sondern sind von einem Integrations- bzw. Inklusionsbegriff ausgegangen, der ohne Ausnahme alle Kinder umfasst. Nun wird aber – das haben wir weiter vorn schon angesprochen – bei Kindern „mit besonderem Förderbedarf“ zwischen unterschiedlichen Beeinträchtigungen unterschieden. Für alle gilt der Anspruch, dass sie in einer inklusiven Schule gemeinsam mit nichtbeeinträchtigten Kindern lernen sollen. Zugleich kann man aber nicht übersehen, dass sich für die verschiedenen

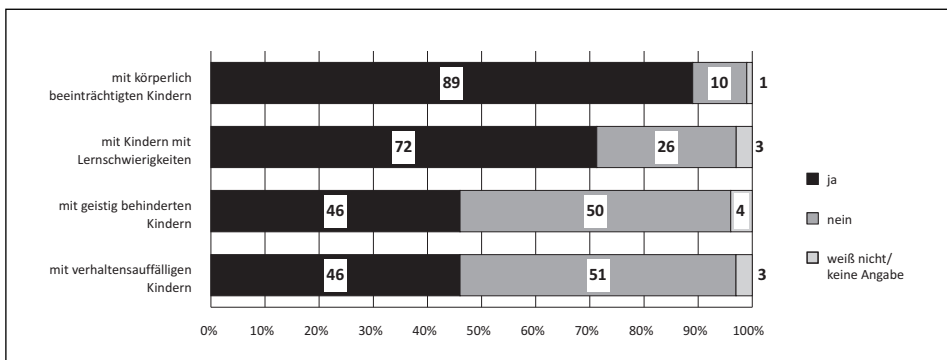
<sup>3</sup> Wünschenswert wäre es gewesen, schulformspezifische Unterschiede analysieren zu können und dabei auch Eltern von Kindern mit besonderem Förderbedarf, die inklusiv beschult werden, mit denjenigen zu vergleichen, deren Kind eine Förderschule besucht. Dies überschreitet aber leider die Möglichkeiten des hier vorliegenden Datensatzes.

Gruppen die Situationen bei einer gemeinsamen Beschulung durchaus unterschiedlich darstellen. 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. Es gibt etliche Hinweise darauf, dass sich Eltern bei der Befürwortung (oder Ablehnung) einer gemeinsamen Beschulung auch von der Unterscheidung zwischen verschiedenen Behindertengruppen leiten lassen (vgl. z.B. Bertelsmann 2011).

#### 4.1 Deskriptive Ergebnisse

Um dieser Vermutung nachzugehen, haben wir (in Anlehnung an die KMK-Förderschwerpunkte) vier Gruppen von behinderten Kindern benannt und die Eltern jeweils gefragt, ob sie bei ihnen das gemeinsame Lernen mit nichtbehinderten Kindern befürworten. Die Ergebnisse zeigt Abb. 2:

Abb. 2: *Mit welchen Kindern sollen nicht-behinderte Kinder in der Schule lernen?*  
(in Prozent, N = 3.000)



Quelle: 2. JAKO-O Bildungsstudie, Killus/Tillmann 2012, S. 46

Es ist auffällig, dass die Eltern bei den vier Schülergruppen recht unterschiedlich votieren: Auf hohe Zustimmung stößt die gemeinsame Unterrichtung von Kindern mit körperlichen Behinderungen (89 Prozent) und mit Lernschwierigkeiten (72 Prozent). Deutlich reserviert reagieren Eltern hingegen, wenn es um die Unterrichtung von geistig behinderten und von verhaltensauffälligen Kindern in der allgemeinen Schule geht (je 46 Prozent Zustimmung und 50 bzw. 51 Prozent Ablehnung). Damit wird deutlich, dass viele Eltern die Frage nach der gemeinsamen Beschulung nicht in einer generellen Weise beantworten, sondern dazu behindertenspezifische Positionen entwickeln.



Das bedeutet: Die meisten Eltern können es sich sehr gut vorstellen (und akzeptieren es dann wohl auch für die Klasse ihres Kindes), wenn Kinder mit Lernschwierigkeiten und solche mit körperlichen Behinderungen gemeinsam mit nichtbehinderten Kindern unterrichtet werden. Sie sind in ihrer Meinung jedoch „gespalten“, wenn es um die inklusive Beschulung von geistig behinderten und von verhaltensauffälligen Kindern geht. Dies wird jeweils von etwa der Hälfte der Eltern befürwortet, von der anderen Hälfte hingegen abgelehnt. Dieses Einstellungsbild kann zwar mehrheitlich als Unterstützung auf dem Weg zu einer inklusiven Schule angesehen werden. Doch bleibt als Problem, dass der Einbezug von geistig behinderten Kindern und solchen mit Verhaltensschwierigkeiten von etwa der Hälfte der Eltern gegenwärtig nicht befürwortet wird.

## 4.2 Bivariate Zusammenhänge

Auch hier wollen wir wieder fragen, welche Faktoren die Meinungsbildung in die eine oder andere Richtung beeinflussen. Wir bearbeiten dies wiederum an einem Beispielitem, das ein gespaltenes Meinungsbild hervorgerufen hat: *„Mit welchen Kindern sollen nicht-behinderte Kinder in der Schule lernen? Mit geistig behinderten Kindern?“* 46 Prozent der Eltern befürworteten dies, 50 Prozent sprechen sich dagegen aus, vier Prozent machen keine Angaben (vgl. Abb. 2). Bei der Analyse der bivariaten Zusammenhänge stoßen wir weitgehend auf die gleichen Faktoren, die auch schon bei der Analyse der Fördererwartungen (vgl. Tab. 1) eine Rolle gespielt haben: Bildungsabschluss der Eltern und Migrationshintergrund, Einstellungen zum Grundschulübergang und zur Bedeutung des Leistungsprinzips sind die Faktoren, zu denen signifikante Beziehungen bestehen. Hinzu kommt hier der Ost-West-Unterschied. Tab. 2 zeigt hierzu die Verteilungen (auf der Basis der Gesamtstichprobe) und ergänzt dies um die statistischen Signifikanzangaben:

Tab. 2: Bivariate Zusammenhänge zu Item 3: *Gemeinsame Beschulung von nicht-behinderten mit geistig behinderten Kindern*

Einflussfaktor	stimme eher zu, stimme nicht zu	Signifikanzen Chi-Quadrat
<i>Regionale Herkunft</i>		
– West	49	sss
– Ost	38	
<i>Bildungsabschluss des Elternteils</i>		
– Volksschule/Hauptschule	55	ss
– mittlerer Abschluss	46	
– Abitur/Hochschule	47	
<i>Migrationshintergrund</i>		
– türkisch	41	s
– russisch	33	(deutsch-türkisch)
– ohne/deutsch	49	sss (deutsch-russisch)
<i>Einstellung zur Selektion nach der Grundschule</i>		
– für Übergang nach Kl. 4	44	s
– für Übergang nach Kl. 6/9	49	
<i>Einstellung zu Leistung als Bildungsziel</i>		
– starke Betonung von Leistung	46	sss
– geringe Betonung von Leistung	54	

Signifikanzen: s = 5%-Niveau, ss = 1%-Niveau, sss = .01%-Niveau

Quelle: eigene Berechnungen nach Daten der 2. JAKO-O Bildungsstudie, Killus/Tillmann 2012

Die Zusammenhänge, die wir bei dem einen Beispielitem zur Integration geistig behinderter Kinder gefunden haben, lassen sich auch bei den anderen drei parallelen Items aufzeigen. Durchgängig ist zunächst der Zusammenhang zu den beiden Einstellungsvariablen: Wer eine frühe Selektion nach der Grundschule will und wer das Leistungsprinzip in der Schule besonders stark betont, der spricht sich bei allen vier Schülergruppen signifikant seltener für eine integrative Beschulung aus. Deutlich ist auch der Zusammenhang zu drei Merkmalen der sozialen Zugehörigkeit: Der Ost-West-Unterschied, der Bildungsabschluss der Eltern und der Migrationshintergrund stehen jeweils bei drei von vier Schülergruppen in signifikantem Zusammenhang mit der Befürwortung (bzw. Ablehnung) einer integrativen Beschulung.

## 5. Die Befürwortung integrativer Beschulung: ein multivariates Modell

Mit den bisher vorgestellten Erkenntnissen zu Verteilungen und zu bivariaten Zusammenhängen konnten wir ein differenziertes Meinungsbild der Eltern nachzeichnen. Um diese Vielfalt überschaubar zu machen, haben wir auf dieser Basis ein Modell konstruiert, in das diejenigen Faktoren eingegangen sind, die sich durchgängig als bedeutsam erwiesen haben. Eine solche Modellbildung erlaubt es, das komplexe Zusammenwirken dieser Faktoren in den Blick zu nehmen und sie auf ihre

Erklärungskraft hin zu überprüfen: In welchem Ausmaß tragen sie dazu bei, das gemeinsame Lernen von Kindern mit und ohne Beeinträchtigungen zu befürworten oder abzulehnen?

Wir demonstrieren unser Vorgehen im Folgenden wieder am Beispiel der Haltung der Eltern zum gemeinsamen Lernen mit geistig behinderten Kindern, bei dem sich die Eltern deutlich zurückhaltender gezeigt haben als etwa bei der Integration von Kindern mit Körperbehinderungen oder Lernschwierigkeiten: Nur knapp die Hälfte bejaht hier die Integration; etwas über die Hälfte lehnt sie ab. Eine solche Konstellation ist besonders ergiebig für das von uns gewählte Vorgehen einer regressionsanalytischen Prüfung. Wie treffsicher lässt sich – ausgehend von der Kenntnis über mögliche beeinflussende Faktoren – voraussagen, ob Ablehnung oder Zustimmung geäußert wird? Bei der Konstruktion eines solchen Modells empfiehlt es sich, die Zahl der zu prüfenden Einflussfaktoren übersichtlich zu halten. Wir haben uns daher auf die Faktoren konzentriert, die sich bei der Prüfung der bivariaten Zusammenhänge als signifikant erwiesen haben. Deshalb haben wir uns bei den Merkmalen der sozialen Zugehörigkeit auf die beiden Dimensionen „Bildungsabschluss“ und „Region“ beschränkt.<sup>4</sup> Ebenfalls aufgenommen haben wir die beiden Einstellungsfragen, in denen sich die bildungspolitischen Grundorientierungen der Eltern spiegeln: die Bedeutung von Leistung und der Zeitpunkt der Selektion nach der Grundschule. Unsere bivariaten Analysen geben deutliche Hinweise, dass solche bildungspolitischen Grundpositionen die Haltung zum gemeinsamen Lernen beeinflussen (vgl. Tab. 1 und 2). Und schließlich haben wir in einem dritten Block die Wirkungserwartungen an eine integrative Beschulung (vgl. Abb. 1) als Einflussfaktoren in das Modell aufgenommen. Denn wer keine positiven Effekte von gemeinsamem Lernen behinderter und nichtbehinderter Kinder erwartet – oder gar negative Folgen befürchtet –, der dürfte der Forderung nach Inklusion eher ablehnend gegenüberstehen.

Erwartet haben wir somit, dass die Eltern die Integration geistig behinderter Kinder stärker befürworten werden, die ...

- über einen hohen Bildungsabschluss verfügen,
- aus einem westlichen Bundesland kommen,
- integrative Lernkontexte (mindestens) als ebenso förderlich betrachten wie den Lernkontext der Sonderschule,
- davon ausgehen, dass Integration soziales Lernen fördert,
- fachliches Lernen in integrierten Lerngruppen nicht gefährdet sehen.

Zugleich erwarten wir, dass diejenigen Eltern eine gemeinsame Beschulung von geistig behinderten Kindern eher ablehnen, die ...

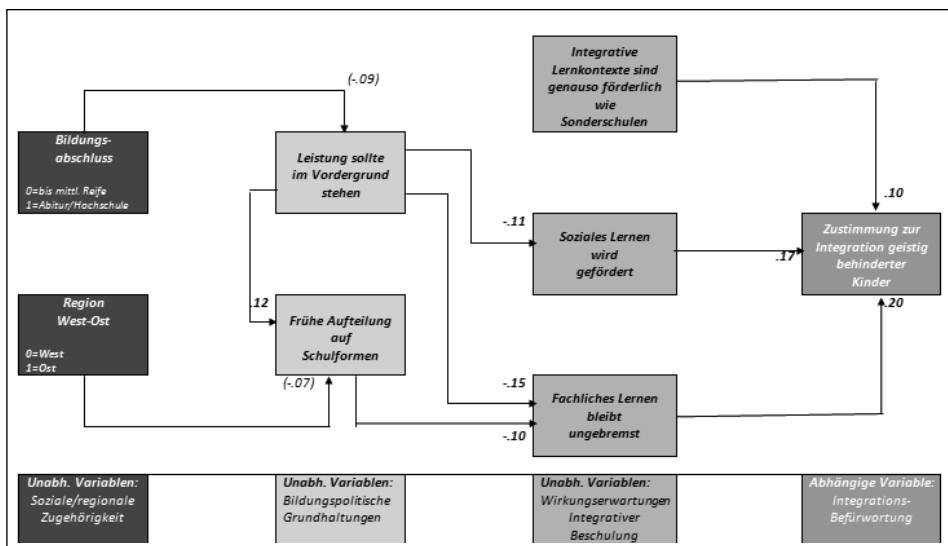
---

4 Den Migrationsstatus haben wir nicht mit aufgenommen, weil wir uns lediglich auf Eltern mit russischem bzw. türkischem Hintergrund beziehen können, so dass ein großer Teil der Befragten (alle anderen Migranten) aus der Stichprobe herausgefallen wäre.

- die Bedeutung fachlicher Leistung stark in den Vordergrund stellen,
- eine möglichst frühe Aufteilung von Kindern auf die verschiedenen Schulen der Sekundarstufe I für wünschenswert halten.

In dem zu prüfenden Modell müsste sich das in fünf positiven Einflusspfaden auf unsere abhängige Variable niederschlagen und in zwei negativen. Beziffert werden diese durch Beta-Koeffizienten, die auf Signifikanz geprüft werden. Als praktisch bedeutsam werden sie interpretierbar bei einem Wert, der mindestens .10 beträgt. Abb. 3 zeigt das Ergebnis unserer Überprüfung:

Abb. 3: Einflussfaktoren auf die Befürwortung von Integration von Kindern mit geistigen Behinderungen (Regressionsanalyse, signifikante Beta-Koeffizienten; Varianzaufklärung = 13%)



Quelle: eigene Berechnungen nach Daten der 2. JAKO-O Bildungsstudie, Killus/Tillmann 2012

Von den sieben erwarteten direkten Einflusspfaden lassen sich drei tatsächlich nachweisen. Sie kommen allesamt von den Wirkungserwartungen, d.h. von der Einschätzung der förderlichen Effekte integrativen Lernens. Alle anderen Faktoren (Bildungsabschluss, Region, bildungspolitische Grundeinstellungen) verlieren bei multivariater Betrachtung an Gewicht. Das heißt allerdings nicht, dass sie damit bedeutungslos werden. Denn wie aus der Abbildung ebenfalls klar hervorgeht, werden diese Einschätzungen ihrerseits durch die bildungspolitischen Grundhaltungen beeinflusst. Insbesondere die Frage, ob Leistung in der Schule im Vordergrund stehen sollte, nimmt dabei eine bedeutende Position ein. Von ihr gehen zwei negative Einflüsse auf die Wirkungserwartungen aus; auf diese Weise wird hier die Haltung zur Integration indirekt beeinflusst. Analog dazu zeigt auch die Bereitschaft zu früher Selektion eine indirekte Wirkung: Wer dies vertritt, erwartet besonders häufig, dass

die Integration das fachliche Lernen der nicht-behinderten Kinder bremst. Die beiden anderen Wirkungserwartungen werden allerdings – anders als bei der Betonung der Bedeutung von Leistung – von der Selektionsbereitschaft nicht berührt. Das unterstreicht noch einmal den dominanten Stellenwert, den hier das Leistungsverständnis der Eltern besitzt.

Kaum noch ins Gewicht fallen in dieser Pfadanalyse die beiden Merkmale Bildungsabschluss und Region. Beide zeigen zwar indirekte Wirkungen über die bildungspolitischen Grundhaltungen. Die Beta-Koeffizienten sind zwar signifikant, verfehlen aber den als Konvention gesetzten Wert für die praktische Bedeutsamkeit. Beim Bildungsabschluss liegt der Wert von 0,9 sehr dicht an dieser Schwelle (.10). Der negative regionale Einflusspfad zur Selektionsbereitschaft bedeutet inhaltlich, dass in den östlichen Ländern etwas stärker als in den westlichen für eine spätere Aufteilung der Schüler (ab Klasse 6 oder sogar erst ab Klasse 9) plädiert wird. Hier liegt der Koeffizient aber noch niedriger; beide Koeffizienten sind deshalb in Klammern gesetzt und werden lediglich nachrichtlich mitgeteilt. Deutlich wird daran noch einmal, dass die Einstellungen der Eltern offenbar nicht eindeutig von Schicht- und Gruppenzugehörigkeiten vorgeprägt sind.

Die Anpassungsgüte eines solchen Modells wird danach beurteilt, wie treffsicher die Voraussagen von Befürwortung bzw. Ablehnung von Integration ausfallen. Quantifiziert wird das mit dem Prozentsatz der aufgeklärten Varianz für die abhängige Variable. Der hier erreichte Wert von 13 Prozent ist für einen ersten Versuch, mit dem eine solch komplexe Fragestellung an einem Datensatz aus einer repräsentativen Elternstudie explorierend untersucht wird, durchaus zufriedenstellend. Es würde sich aber lohnen, in künftiger Forschung Instrumente zu entwickeln, mit denen die Einstellungen der Eltern differenzierter erfasst werden, und diese Daten zu den je spezifischen Formen von Beeinträchtigungen in Beziehung zu setzen. Dabei dürfte es insbesondere auch interessant sein, ob und welche Erfahrungen Eltern bisher mit der gemeinsamen Beschulung sammeln konnten. Jedenfalls liefern unsere Daten Anhaltspunkte dafür, dass etwa bei der Frage der Integration von Kindern mit Verhaltensauffälligkeiten noch weitere Einstellungsdimensionen herangezogen werden sollten, um den Vorbehalten der Eltern gegen eine gemeinsame Beschulung auf die Spur zu kommen.

## 6. Fazit und Perspektive

Wenn man zunächst einmal die hier gefundenen deskriptiven Ergebnisse bilanzierend betrachtet, dann lässt sich ein vielfältiges Meinungsbild feststellen: Die Mehrheit der Eltern erwartet von einer integrativen Beschulung positive Effekte – doch etwa die Hälfte sorgt sich, dass die Fachleistungen der nichtbehinder-

ten Kinder gebremst werden könnten. Die große Mehrheit der Eltern spricht sich für die gemeinsame Beschulung von Kindern mit körperlichen Behinderungen und mit Lernproblemen aus, doch gegenüber der Integration von Kindern mit geistigen Behinderungen und mit Verhaltensproblemen bestehen bei etwa 50 Prozent der Eltern deutliche Vorbehalte. Kurz: Die Eltern stehen den schulischen Inklusionsabsichten überwiegend positiv gegenüber, unterscheiden dabei aber nach verschiedenen Beeinträchtigungsformen. Nun mag gerade dies letztgenannte Ergebnis von Inklusions-Befürwortern als enttäuschend angesehen werden. Doch bei der Würdigung des Gesamtergebnisses muss man sich vergegenwärtigen, dass die große Mehrheit der Eltern ihre eigene Schulzeit in einem Schulsystem verbracht hat, in dem die Existenz von Sonderschulen für „Behinderte“ eine weithin unhinterfragte Selbstverständlichkeit war. Und diese Eltern erleben, dass dies eine Praxis ist, die auch heute noch dominiert und vielfach verteidigt wird. Deshalb ist es durchaus bemerkenswert, dass sich die große Mehrheit der Eltern bei den ersten beiden Schülergruppen gegen diese tradierte Praxis – und für eine integrative Beschulung – ausspricht. Und auch bei den beiden anderen Schülergruppen votiert etwa die Hälfte der Eltern für den gemeinsamen Unterricht. So gesehen finden wir im Jahr 2012 bei den Eltern ein Meinungsbild, das sich erstaunlich deutlich vom Status Quo der gesonderten Beschulung absetzt.

Geht man über die deskriptiven Ergebnisse hinaus und begibt sich auf die Suche nach Erklärungsfaktoren für eine positive Haltung zur Integration, so liefert die explorative Datenanalyse erste (auch reformstrategisch bedeutsame) Anhaltspunkte. Nicht so sehr die Zugehörigkeit zu bestimmten sozialen Gruppen (z.B. Ost-West, Bildungsabschluss), sondern vor allem die Einstellungen und Erwartungen der Eltern sind von zentraler Bedeutung. Dabei spielen die Erwartungen, die die Eltern an die integrative Beschulung haben, die wichtigste Rolle: Wer sich davon eine Förderung für behinderte wie nicht-behinderte Kinder verspricht, der will auch den gemeinsamen Unterricht realisieren. Dieser Zusammenhang verweist zugleich aber auch auf Problemzonen: Denn bei vielen Eltern steht die Sorge um die Leistungen ihrer Kinder im Mittelpunkt. Wenn es nicht gelingt, die Befürchtung auszuräumen, das fachliche Lernen der Kinder werde in integrativen Lernkontexten gebremst, wird die Unterstützung der Eltern nur schwer zu erreichen sein. Zu diesem Punkt liegen inzwischen durchaus Forschungsergebnisse und Erfahrungen vor, die die Bedenken der Eltern zerstreuen könnten. Hier kommt es wohl vor allem darauf an, die angemessenen Kommunikationsformen zu finden. In diesem Zusammenhang könnte es hilfreich sein aufzuzeigen, in welcher Weise soziale Förderung – die die Eltern der gemeinsamen Beschulung ja zusprechen – und fachliches Lernen wechselseitig miteinander verflochten sind und sich ergänzen können.

Wozu wir leider aus unseren Daten nichts sagen können, weil dies nicht Gegenstand der Bildungsstudie war, ist die Bedeutung der Bedingungen, unter denen Eltern integrative Beschulung für sinnvoll halten: Welche (räumliche, personelle, sachliche)

Ausstattung ist dazu an den Schulen nötig? Welche spezifischen (diagnostischen, didaktischen, erzieherischen) Kompetenzen brauchen die Lehrkräfte für eine solche Arbeit? Welche flankierenden Unterstützungsmaßnahmen brauchen die Schulen, um einen solchen Reformprozess erfolgreich gestalten zu können? Hier ist dringend weitere Forschung notwendig.

Insgesamt weisen unsere Datenanalysen darauf hin, dass der Weg zur inklusiven Schule innerhalb der Elternschaft zwar breite Unterstützung findet, dass er zugleich aber auch kein „Selbstläufer“ ist. Denn bei nicht wenigen Eltern werden auch Skepsis und Argwohn artikuliert. Deshalb sind gezielte Anstrengungen notwendig, um möglichst viele Eltern auf dem Weg zur inklusiven Schule „mitzunehmen“: Wenn Schulbehörden und Schulleitungen die Inklusion voranbringen wollen, müssen sie immer wieder den Dialog mit den Eltern suchen und sich dabei auch kritischen Diskussionen stellen. Dabei ist eine vorbereitende Elternarbeit „vor Ort“ erforderlich, um bei den Eltern ein Verständnis für die anstehenden Veränderungen zu erreichen. Und schließlich: Die Schulbehörde muss Formen der inklusiven Beschulung auch so gut ausstatten, dass die Förderqualität allen Beteiligten ins Auge fällt.

## Literatur

- Antor, G./Bleidick, U. (Hrsg.) (2006): Handlexikon der Behindertenpädagogik. Stuttgart: Kohlhammer.
- Bertelsmann Stiftung, Infratest (2011): Inklusive Schule: Gemeinsames Lernen erhöht Bildungschancen aller Kinder. Pressemitteilung vom 20.06.2011.
- Bildungsbericht (2010): Bildung in Deutschland 2010. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wandel. Bielefeld: Bertelsmann.
- Bildungsbericht (2012): Bildung in Deutschland 2012. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf. Bielefeld: Bertelsmann.
- Bundschuh, K./Baier, S. (2009): Sonderschulwesen und sonderpädagogische Einrichtungen. In: Blömeke, S./Bohl, T./Haag, L./Lang-Wojtasik, G./Sacher, W. (Hrsg.): Handbuch Schule. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 288-297.
- Eberwein, H. (Hrsg.) (1997): Handbuch Integrationspädagogik. Kinder mit und ohne Behinderung lernen gemeinsam. Weinheim/Basel: Beltz.
- Feyerer, E. (2011): Inklusion meint mehr als Integration. In: Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung 11, H. 4, S. 9-18.
- Killus, D./Tillmann, K.J. (Hrsg.) (2011): Der Blick der Eltern auf das deutsche Schulsystem. 1. JAKO-O Bildungsstudie. Münster u.a.: Waxmann.
- Killus, D./Tillmann, K.J. (Hrsg.) (2012): Eltern ziehen Bilanz. Ein Trendbericht zu Schule und Bildungspolitik in Deutschland. 2. JAKO-O Bildungsstudie. Münster u.a.: Waxmann.
- Maikowski, R./Podlesch, W. (1997): Zur Sozialentwicklung behinderter und nicht-behinderter Kinder in der Grundschule. In: Eberwein, H. (Hrsg.): Handbuch Integrationspädagogik. Weinheim/Basel: Beltz, S. 321-331.

- Möckel, A. (<sup>4</sup>1997): Die Funktion der Sonderschule und die Forderung der Integration. In: Eberwein, H. (Hrsg.): Handbuch Integrationspädagogik. Weinheim/Basel: Beltz, S. 40-47.
- Prenzel, A. (2011): Selektion versus Inklusion. Gleichheit und Differenz im schulischen Kontext. In: Faulstich-Wieland, H. (Hrsg.): Umgang mit Heterogenität und Differenz. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 23-48.
- Preuss-Lausitz, U. (<sup>4</sup>1997): Integrationsforschung: Ergebnisse und „weiße Flecken“. In: Eberwein, H. (Hrsg.): Handbuch Integrationspädagogik. Weinheim/Basel: Beltz, S. 299-306.
- Preuss-Lausitz, U. (2010): Separation oder Inklusion. In: Berkemeyer, N./Bos, W./Holtappels, H.G./McElvany, N./Schulz-Zander, R. (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung, Bd. 16. Weinheim: Juventa, S. 153-179.
- Sander, A. (2004): Inklusiv Pädagogik verwirklichen. In: Schnell, I./Sander, A. (Hrsg.): Inklusiv Pädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 11-22.
- Specht, W./Seel, A./Stanzel-Tischler, E./Wohlhart, D. (2007): Individuelle Förderung im System Schule. Strategien für die Weiterentwicklung von Qualität in der Sonderpädagogik. Graz/Klagenfurt: Zentrum für Schulentwicklung.
- Tillmann, K.J. (2012): Stabilität und Veränderung. Die Meinungen der Eltern zur Bildungspolitik. In: Killus, D./Tillmann, K.J. (Hrsg.): Eltern ziehen Bilanz. 2. JAKO-O Bildungsstudie. Münster u.a.: Waxmann, S. 25-48.
- Wocken, H. (<sup>4</sup>1997): Schulleistungen in heterogenen Lerngruppen. In: Eberwein, H. (Hrsg.): Handbuch Integrationspädagogik. Weinheim/Basel: Beltz, S. 315-320.
- Wocken, H. (2006): Integration. In: Antor, G./Bleidick, U. (Hrsg.): Handlexikon der Behindertenpädagogik. Stuttgart: Kohlhammer, S. 99-102.

*Marianne Horstkemper*, Prof. Dr., geb. 1949, Professorin für Didaktik und Unterrichtsforschung an der Universität Potsdam, seit 2009 emeritiert.

*Klaus-Jürgen Tillmann*, Prof. Dr., geb. 1944, Professor für Schulpädagogik an der Universität Bielefeld, seit 2008 emeritiert.

Anschrift für beide: Jenaer Str. 19, 10717 Berlin