



Silke Trumpa | Stefanie Seifried |  
Eva Franz | Theo Klauß (Hrsg.)

# **Inklusive Bildung: Erkenntnisse und Konzepte aus Fachdidaktik und Sonderpädagogik**

**BELTZ** JUVENTA

Leseprobe aus: Trumpa/Seifried/Franz/Klauß, *Inklusive Bildung: Erkenntnisse und Konzepte aus Fachdidaktik und Sonderpädagogik*, ISBN 978-3-7799-2918-5  
© 2014 Beltz Verlag, Weinheim Basel  
<http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-2918-5>

Vera Heyl & Stefanie Seifried

# „Inklusion? Da ist ja sowieso jeder dafür!“

Einstellungsforschung zu Inklusion

## Forschungshintergrund

Ausgangspunkt dieser Studie ist die Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) im März 2009 durch die Bundesrepublik Deutschland und die damit verbundene Verpflichtung zur Schaffung eines inklusiven Bildungssystems. Forschungsleitend ist die These, dass die Umsetzung von Inklusion im Bildungsbereich maßgeblich von den Einstellungen der daran beteiligten Personen abhängt.

Bisherige Untersuchungen haben gezeigt, dass durchaus positive Einstellungen zum gemeinsamen Unterricht (GU) bei Lehrkräften an Grund- und Sonderschulen zu finden sind – bei gleichzeitig zurückhaltender Bereitschaft zum gemeinsamen Unterricht (vgl. z. B. Eberl 2000). Ein Zusammenhang mit der allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung der Lehrkräfte, also der persönlichen Einschätzung der eigenen Kompetenzen, generell mit Schwierigkeiten und Hindernissen zurechtzukommen, konnte nicht nachgewiesen werden (vgl. ebd.). Der Einfluss berufsbezogener Selbstwirksamkeitserwartungen (sog. Lehrer-Selbstwirksamkeit; vgl. Schwarzer/Schmitz 1999) wurde bisher nicht untersucht. Internationale Studien, z. B. mit Lehrkräften an allgemeinen Schulen im Süd-Westen Englands und mit indischen Lehramtsanwärtern, zeigen, dass Erfahrungen mit inklusiven Bildungskontexten und mit dem Unterrichten von behinderten Kindern mit positiveren Einstellungen zur Inklusion einhergehen (vgl. Avramidis/Bayliss/Burden 2000; Sharma/Moore/Sonawane 2009). Zudem fanden sich Zusammenhänge zwischen einer positiveren Einstellung bezüglich Inklusion und der Bereitstellung von Ressourcen, Informationen und Trainingsmaßnahmen (vgl. Avramidis/Norwich 2002; Mintz 2007). Außerdem legt eine weitere Studie nahe, dass umso positivere Haltungen bezüglich der inklusiven Beschulung von Kindern vorhanden sind, je geringer der Schweregrad der Behinderung ausgeprägt ist (vgl. Avramidis/Norwich 2002).

## Forschungsziele

Ein wesentliches Ziel der vorliegenden Studie besteht darin, Einstellungen zu Inklusion bei Lehrkräften und Eltern an verschiedenen Schularten multimethodal (über eingeführte Skalen, semantische Differenziale sowie halbstandardisierte Interviews) zu erheben und zu vergleichen. Des Weiteren wird untersucht, welchen Einfluss soziodemographische Variablen, das Vorhandensein von Erfahrungen mit Menschen mit Behinderung, Fortbildungen zum Thema Inklusion, die Lehrer-Selbstwirksamkeit sowie die Art der Behinderung auf die Einstellungen und die Bereitschaft zur Umsetzung von Inklusion haben. Ferner werden konkrete Forderungen und Befürchtungen von Lehrkräften und Eltern hinsichtlich der Realisierung von Inklusion dargestellt und verglichen.

Der vorliegende Artikel bezieht sich auf die Ergebnisse der Fragebogenerhebung. Die Ergebnisse der halbstandardisierten Interviews mit Bildungsverantwortlichen auf unterschiedlichen institutionellen Ebenen in Baden-Württemberg (Ministerium bis Schule) werden im Beitrag von Trumpa und Janz in diesem Band dargestellt.

## Methode

### Erhebungsinstrumente

Zur Beschreibung des soziodemographischen Hintergrunds der Teilnehmenden wurden Alter, Geschlecht und bei den Eltern darüber hinaus noch der Bildungsstand erhoben. Die *Tendenz zu sozial erwünschtem Antwortverhalten* wurde mit einer Kurzskala von Winkler, Kroh und Spieß (2006) erfasst.

Zur Erfassung der Einstellungen zu Inklusion wurde eine modifizierte Version der Skala *Einstellungen zur Integration – EZI* (vgl. Kunz/Luder/Moretta 2010) eingesetzt. Die EZI-Skala besteht aus elf Items (z. B. „Kinder mit besonderen Bedürfnissen würden in einer inklusiven Schulklasse von den anderen Kindern gut behandelt werden.“), die auf einer 6-stufigen Antwortskala von „Stimme ganz und gar nicht zu“ bis „Stimme voll und ganz zu“ beantwortet werden. Eine Reliabilitätsprüfung mit den Daten der vorliegenden Studie ergab ein Cronbach's alpha von  $\alpha = .89$  und ist somit sehr zufriedenstellend. Des Weiteren wurde die *Bereitschaft zu Inklusion* (Übernahme einer inklusiven Klasse bei den Lehrkräften bzw. Einschulung des eigenen Kindes in eine inklusive Klasse bei den Eltern) mit Ein-Item-Messungen (6-stufige Antwortskala von „Stimme ganz und gar nicht zu“ bis „Stimme voll und ganz zu“) erfasst. Schließlich wurden den StudienteilnehmerInnen

vier kurze Fallbeispiele von Kindern mit unterschiedlichen Behinderungen (Lernbehinderung, schwer-mehrfache Behinderung, Hochbegabung mit Verhaltensauffälligkeit, Sehschädigung) vorgelegt. Mit Hilfe eines *semantischen Differenzials* (zehn bipolare Adjektivpaare, z. B. positiv vs. negativ, geeignet vs. ungeeignet, etc.) sollten die Lehrkräfte und Eltern auf einer 7-stufigen Skala angeben, wie sie eine inklusive Beschulung des jeweiligen Kindes empfinden. Eine Reliabilitätsprüfung mit den Daten der vorliegenden Studie ergab sehr zufriedenstellende Werte (Cronbach's alpha zwischen .93 und .95 für die vier Fallbeispiele). Abschließend sollten die Befragten noch angeben, ob sie sich eine inklusive Beschulung im jeweiligen Fallbeispiel vorstellen können (zumindest unter bestimmten Bedingungen) oder nicht (dichotome Ein-Item-Messung).

Als Vorhersagevariablen zur Erklärung von Unterschieden in den Einstellungen zu Inklusion wurden zum einen das *Vorhandensein beruflicher und/oder privater Erfahrungen mit Menschen mit Behinderung* sowie bei den Lehrkräften die Frage, ob *Fortbildungen zum Thema Inklusion* besucht worden waren, und bei den Eltern die Frage, ob sie ein *Kind mit sonderpädagogischem Förderbedarf* haben, durch dichotome Ein-Item-Messungen erfasst. Zum anderen wurde die *Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung* mittels der Lehrer-Selbstwirksamkeits-Skala von Schwarzer und Schmitz (1999) erhoben (zehn Items, z. B. „Ich weiß, dass ich zu den Eltern guten Kontakt halten kann, selbst in schwierigen Situationen.“, 4-stufige Antwortskala von „Stimmt nicht“ bis „Stimmt genau“). Eine Reliabilitätsprüfung mit den Daten der vorliegenden Studie ergab ein Cronbach's alpha von  $\alpha = .79$  und ist somit zufriedenstellend.

Zusätzlich zu diesen durchweg geschlossenen Frageformaten sollten die Teilnehmenden jeweils drei Befürchtungen und Forderungen im Hinblick auf die Umsetzung von Inklusion formulieren.

## Stichprobe

Einbezogen wurden  $n = 37$  Mannheimer Grundschulen, Haupt-/Werkrealschulen, Realschulen, Gymnasien und Sonderschulen (nach Schulart geschichtete Zufallsauswahl). An jede Schulart wurden  $n = 200$  Fragebögen für Lehrkräfte und  $n = 400$  Elternfragebögen ausgegeben. Die Rücklaufquoten unterscheiden sich nach Schulart (vgl. Tabelle 1). Die höchsten Rückläufe waren bei den Realschulen (Lehrkräfte 59 %) und den Grundschulen (Eltern 35 %) zu verzeichnen, die geringsten bei den Gymnasien (Lehrkräfte 16,5 %; Eltern 10,5 %).

**Tabelle 1: Stichprobe Mannheim**

<b>Einbezogene Schularten</b>	<b>Schulen n</b>	<b>Lehrkräfte n (Rücklaufquote)</b>	<b>Eltern n (Rücklaufquote)</b>
Sonderschulen	6	75 (37.5%)	53 (13.3%)
Grundschulen	12	88 (44.0%)	141 (35.3%)
Haupt-/Werkrealschulen	9	52 (26.0%)	54 (13.5%)
Realschulen	6	118 (59.0%)	103 (25.8%)
Gymnasien	4	33 (16.5%)	42 (10.5%)
<b>Gesamt</b>	<b>37</b>	<b>366 (36.6%)</b>	<b>393 (19.7%)</b>

Das Durchschnittsalter der insgesamt  $n = 366$  Lehrkräfte ist über die Schularten hinweg vergleichbar. Der Frauenanteil unter den teilnehmenden Lehrkräften ist an den Grund- und Sonderschulen noch einmal signifikant höher als an den anderen Schularten (vgl. Tabelle 2). Die einbezogenen Sonderschullehrkräfte haben signifikant mehr Fortbildungen zur Inklusion besucht als die Lehrkräfte der anderen Schularten, sie haben schon von Berufs wegen mehr Erfahrungen mit Menschen mit Behinderung und zeigen im Vergleich zu den Grundschullehrkräften eine signifikant geringere Tendenz zu sozial erwünschtem Antwortverhalten. Es finden sich keine signifikanten Unterschiede in der Lehrer-Selbstwirksamkeit.

Es haben insgesamt  $n = 393$  Mannheimer Eltern an der Studie teilgenommen. Die Eltern der Grundschulkinder sind erwartungsgemäß signifikant jünger als die Eltern von Kindern und Jugendlichen an den anderen Schularten. Es finden sich signifikante Bildungsunterschiede nach Schulart: An den Grundschulen und insbesondere an den Gymnasien haben prozentual mehr Elternteile mit Hochschulreife teilgenommen (vgl. Tabelle 3). 25% der Eltern ( $n = 99$ ) haben mindestens ein Kind mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Die Erfahrungen mit Menschen mit Behinderung sind bei den Eltern, deren Kind eine Sonderschule besucht, erwartungsgemäß am größten. Es finden sich keine signifikanten Unterschiede in der Tendenz zu sozial erwünschtem Antwortverhalten.

**Tabelle 2: Stichprobenbeschreibung Lehrkräfte**

<b>Mittelwert (Standard- abweichung); Prozent</b>	<b>Grund- schule (n = 88)</b>	<b>Haupt-/ Werkreal- schule (n = 52)</b>	<b>Real- schule (n = 118)</b>	<b>Sonder- schule (n = 75)</b>	<b>Gymnasium (n = 33)</b>
Alter	42.7 (13.0)	43.5 (11.5)	44.6 (12.6)	42.1 (11.3)	46.0 (11.0)
Frauenanteil***	95 %	65 %	74 %	92 %	72 %
Fortbildung Inklusion***	18 %	6 %	9 %	48 %	3 %
Erfahrungen mit MmB***	61 %	54 %	64 %	100 %	59 %
Sozial erwünschtes Antwortverhalten*	31.0 <sub>A</sub> (4.0)	30.8 <sub>A,B</sub> (3.8)	30.5 <sub>A,B</sub> (4.4)	29.1 <sub>B</sub> (4.0)	29.7 <sub>A,B</sub> (4.0)
Lehrer-Selbst- wirksamkeit	30.2 (4.0)	29.3 (3.5)	29.9 (3.6)	31.1 (3.4)	30.2 (4.7)

\*  $p \leq .05$ ; \*\*  $p \leq .01$ ; \*\*\*  $p \leq .001$ . MmB = Menschen mit Behinderung. Unterschiedliche Buchstaben-Indizes bedeuten signifikante Unterschiede.

**Tabelle 3: Stichprobenbeschreibung Eltern**

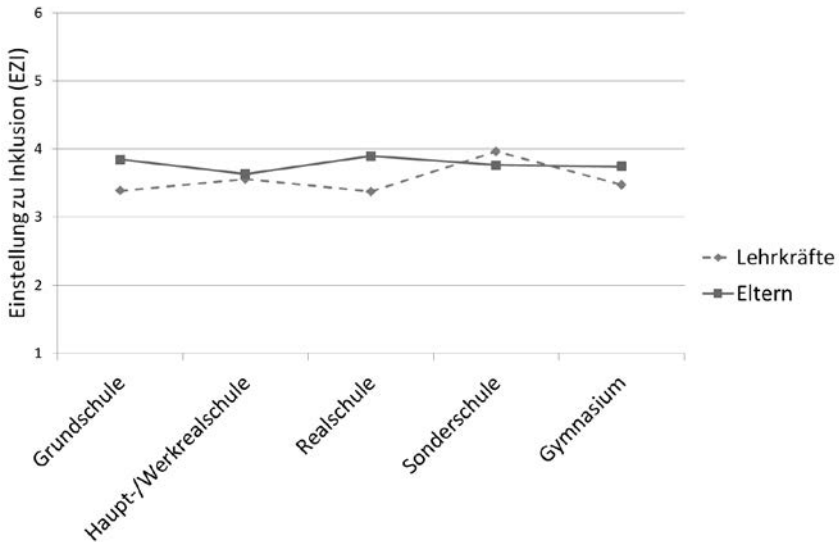
<b>Mittelwert (Standard- abweichung); Prozent</b>	<b>Grund- schule (n = 141)</b>	<b>Haupt-/ Werkreal- schule (n = 54)</b>	<b>Real- schule (n = 103)</b>	<b>Sonder- schule (n = 53)</b>	<b>Gymnasium (n = 42)</b>
Alter***	39.2 <sub>A</sub> (5.6)	41.3 <sub>A,B</sub> (6.0)	41.8 <sub>B</sub> (6.2)	40.7 <sub>A,B</sub> (7.5)	44.3 <sub>B</sub> (4.3)
Frauenanteil	82 %	69 %	78 %	84 %	69 %
Schulbildung*** (Hochschulreife)	51 %	20 %	29 %	20 %	69 %
Kind(er) mit sonderpäd. Förderbedarf***	14 %	25 %	18 %	92 %	8 %
Erfahrungen mit MmB**	72 %	63 %	66 %	92 %	71 %
Sozial erwünschtes Antwortverhalten	30.6 (5.0)	30.4 (5.2)	31.0 (4.6)	31.0 (4.8)	30.0 (4.6)

\*  $p \leq .05$ ; \*\*  $p \leq .01$ ; \*\*\*  $p \leq .001$ . MmB = Menschen mit Behinderung. Unterschiedliche Buchstaben-Indizes bedeuten signifikante Unterschiede.

## Ergebnisse

Um die Einstellungen und die Bereitschaft zu Inklusion von Lehrkräften und Eltern an den verschiedenen Schularten zu vergleichen, wurden 2×5-faktorielle Kovarianzanalysen durchgeführt (unter Kontrolle von Alter, Geschlecht und der Tendenz zu sozial erwünschtem Antwortverhalten). Im Hinblick auf die mit dem EZI erfassten Einstellungen zu Inklusion ergab sich ein signifikanter Haupteffekt für den Faktor Gruppe (Lehrkräfte vs. Eltern;  $F_{1,583} = 7.73$ ;  $p < .01$ ) sowie ein signifikanter Interaktionseffekt zwischen Gruppe und Schulart ( $F_{4,583} = 2.99$ ;  $p < .05$ ). Demnach zeigen Eltern signifikant positivere Einstellungen als Lehrkräfte, außer an Sonderschulen und Haupt-/Werkrealschulen, an denen beide Gruppen vergleichbar positiv eingestellt sind (Abbildung 1). Die Einstellungen der Eltern unterscheiden sich nicht nach Schulart.

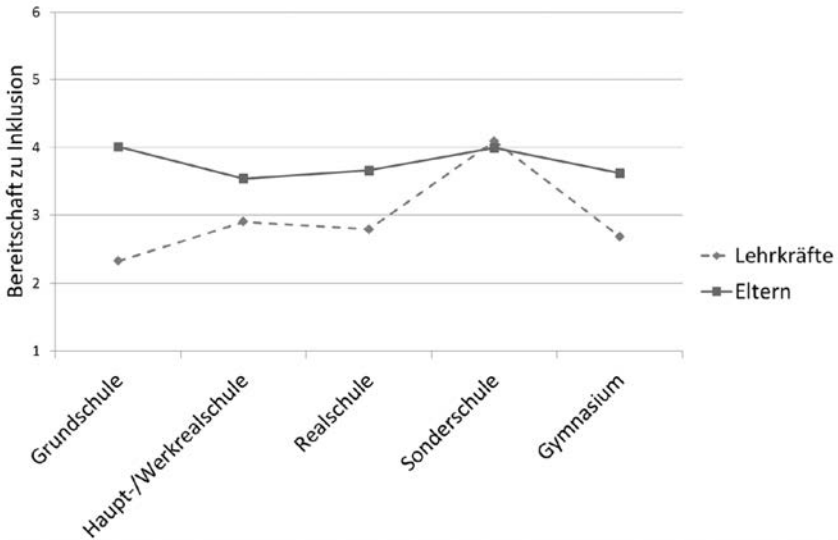
Abbildung 1: Einstellungen zu Inklusion – Vergleich nach Gruppe (Lehrkräfte vs. Eltern) und Schulart



Ein ähnliches Bild ergibt sich für die Bereitschaft zu Inklusion (Abbildung 2). Hier ist neben dem Haupteffekt für den Faktor Gruppe (Lehrkräfte vs. Eltern,  $F_{1,663} = 36.56$ ;  $p < .0001$ ) und dem Interaktionseffekt zwischen Gruppe und Schulart ( $F_{4,663} = 6.05$ ;  $p < .0001$ ) auch der Haupteffekt Schulart ( $F_{4,663} = 6.68$ ;  $p < .0001$ ) statistisch signifikant. Eltern zeigen eine deutlich

höhere Bereitschaft zu Inklusion als Lehrkräfte, lediglich an der Sonderschule unterscheiden sich Lehrkräfte und Eltern diesbezüglich nicht. Innerhalb der Lehrerschaft zeigen die Sonderschullehrkräfte die größte Bereitschaft zu Inklusion.

Abbildung 2: Bereitschaft zu Inklusion – Vergleich nach Gruppe (Lehrkräfte vs. Eltern) und Schulart



Die Schulart, die ein Kind besucht, scheint keinen Zusammenhang mit den Einstellungen der Eltern zu Inklusion zu haben. Ein anderes Bild ergibt sich, wenn man Eltern mit ( $n = 99$ ) und ohne mindestens einem Kind mit sonderpädagogischem Förderbedarf ( $n = 277^1$ ) vergleicht. Erstere haben signifikant höhere Werte im EZI ( $M = 4.09$  vs.  $M = 3.75$ ;  $t_{313} = -2.73$ ;  $p < .01$ ) und sind eher bereit, ihr Kind in eine inklusive Klasse zu geben ( $M = 4.49$  vs.  $M = 3.64$ ;  $t_{363} = -4.37$ ;  $p < .0001$ ).

Zur Beantwortung der Frage, welche Variablen Einstellungen zu Inklusion vorhersagen, wurden für Lehrkräfte und Eltern getrennte Regressionsanalysen durchgeführt (Tabelle 4). Bei den Eltern kann lediglich die Frage, ob sie Erfahrungen mit Menschen mit Behinderung haben, die Einstellungen zu Inklusion signifikant vorhersagen. Eltern mit entsprechenden Erfahrungen haben höhere Werte in der Einstellungsskala als Eltern ohne Erfah-

1  $n = 17$  fehlende Angaben zu dieser Frage.



rungen. Für die Einstellungen der Lehrkräfte sind Erfahrungen mit Menschen mit Behinderung ebenfalls ein relevanter Vorhersagefaktor. Darüber hinaus tragen Fortbildungen zu Inklusion und Lehrer-Selbstwirksamkeit signifikant zur Varianzaufklärung bei. Lehrkräfte, die entsprechende Fortbildungen besucht haben, haben höhere Werte in der Einstellungsskala als Lehrkräfte, bei denen das nicht der Fall ist. Ferner gehen höhere Werte in der Lehrer-Selbstwirksamkeitsskala mit höheren Werten in der Einstellungsskala einher.

**Tabelle 4: Prädiktoren der Einstellungen zu Inklusion**

Vorhersagevariable	Einstellung zu Inklusion			
	Lehrkräfte		Eltern	
	$\beta$	$R^2$	$\beta$	$R^2$
Alter	-.04	.00	-.02	.00
Geschlecht	.04	.00	-.10	.01
Sozial erwünschtes Antwortverhalten	-.04	.00	.01	.00
Bildung (Referenz: kein Schulabschluss)				
Dummy 1 (Hauptschulabschluss vs. Referenz)	-	-	-.13	.01
Dummy 2 (Realschulabschluss vs. Referenz)	-	-	-.14	.01
Dummy 3 (Hochschulreife vs. Referenz)	-	-	-.10	.00
Fortbildung Inklusion	.25***	.06	-	-
Kind mit sonderpäd. Förderbedarf	-	-	.07	.00
Erfahrungen mit MmB	.15**	.02	.19**	.03
Lehrer-Selbstwirksamkeit	.20***	.04	-	-

\*  $p \leq .05$ ; \*\*  $p \leq .01$ ; \*\*\*  $p \leq .001$ . MmB = Menschen mit Behinderung.

Um zu überprüfen, ob die Einstellungen zu Inklusion davon abhängen, welche Art von Behinderung ein Kind hat, wurden für Lehrkräfte und Eltern zunächst zwei getrennte ANOVAs mit Messwiederholung für die Summenscores der Einschätzungen in den jeweiligen Fallbeispielen (Lernbehinderung, schwer-mehrfache Behinderung, Hochbegabung mit Verhaltensauffäl-

lichkeit, Sehschädigung) durchgeführt. Die Analysen zeigen sowohl bei den Lehrkräften ( $F_{3,309} = 109.35$ ,  $p < .0001$ ) als auch bei den Eltern ( $F_{3,319} = 45.21$ ,  $p < .0001$ ) einen signifikanten Effekt der Art der Behinderung. Anschließend Einzelvergleiche ergaben, dass Lehrkräfte die inklusive Beschulung eines Kindes mit Lernbehinderung und die inklusive Beschulung eines hochbegabten Kindes mit Verhaltensauffälligkeit ähnlich empfinden, aber signifikant positiver als die Inklusion eines Kindes mit Sehschädigung, die wiederum signifikant positiver eingeschätzt wird als die inklusive Beschulung eines Kindes mit schwer-mehrfacher Behinderung (Tabelle 5).

**Tabelle 5: Einstellungen zu Inklusion in Abhängigkeit von der Art der Behinderung**

<b>Mittelwert (Standard- abweichung)</b>	<b>Einschätzung der Inklusion eines Kindes mit</b>			
	<b>Lern behinderung</b>	<b>Hochbega- bung und Ver- haltensauffäl- ligkeiten</b>	<b>Sehbeschä- digung</b>	<b>schwer- mehrfacher Behinderung</b>
Lehrkräfte	45.31 (12.27)	= 46.73 (12.24)	> 41.68 (14.47)	> 34.70 (13.35)
Eltern	47.48 (13.72)	> 42.69 (14.59)	= 44.16 (14.99)	> 39.50 (14.76)

Höhere Werte indizieren eine positivere Einschätzung.

Bei den Eltern zeigt sich ein ähnliches Bild, nur dass hier die Inklusion eines Kindes mit Lernbehinderung im Vergleich zu allen anderen Fallbeispielen signifikant positiver eingeschätzt wird, während sich die Einschätzungen bezüglich der Inklusion eines hochbegabten Kindes mit Verhaltensauffälligkeit und der Inklusion eines sehgeschädigten Kindes nicht signifikant unterscheiden.

Hinsichtlich der Frage, ob sie sich die Inklusion eines Kindes mit Lernbehinderung, schwer-mehrfacher Behinderung, Hochbegabung mit Verhaltensauffälligkeit bzw. Sehschädigung zumindest unter bestimmten Bedingungen vorstellen können, war für die Lehrkräfte bei drei von vier Fallbeispielen eine Inklusion signifikant häufiger vorstellbar als nicht vorstellbar (Lernbehinderung:  $\chi^2(1) = 253.89$ ,  $p < .0001$ ; Hochbegabung mit Verhaltensauffälligkeit:  $\chi^2(1) = 226.25$ ,  $p < .0001$ ; Sehschädigung:  $\chi^2(1) = 62.19$ ,  $p < .0001$ ). Lediglich im Fall der Inklusion eines Kindes mit schwer-mehrfacher Behinderung gab es keinen signifikanten Unterschied ( $\chi^2(1) = 1.34$ ,  $p < .25$ ), das heißt bei diesem Kind konnte sich nur etwa die Hälfte der befragten Lehrkräfte eine inklusive Beschulung vorstellen (Abbildung 3).

Abbildung 3: Vorstellbarkeit von Inklusion bei unterschiedlichen Behinderungen (Lehrkräfte)

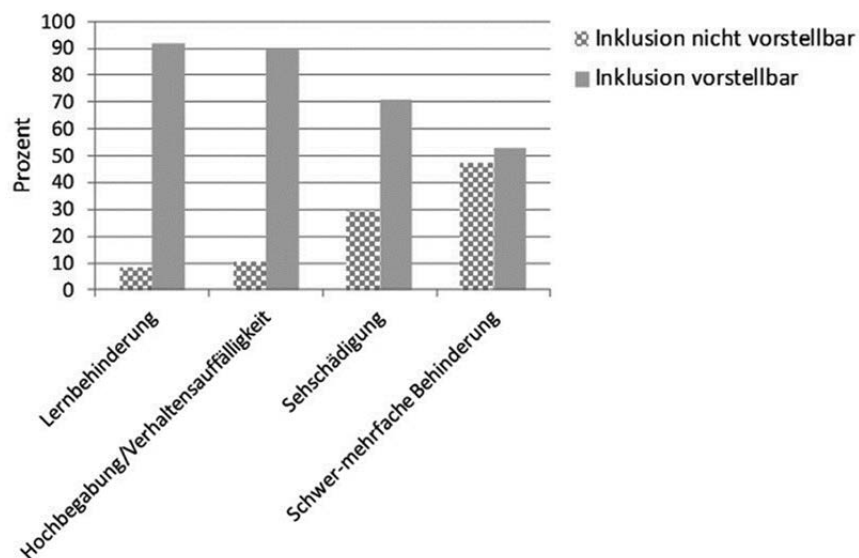
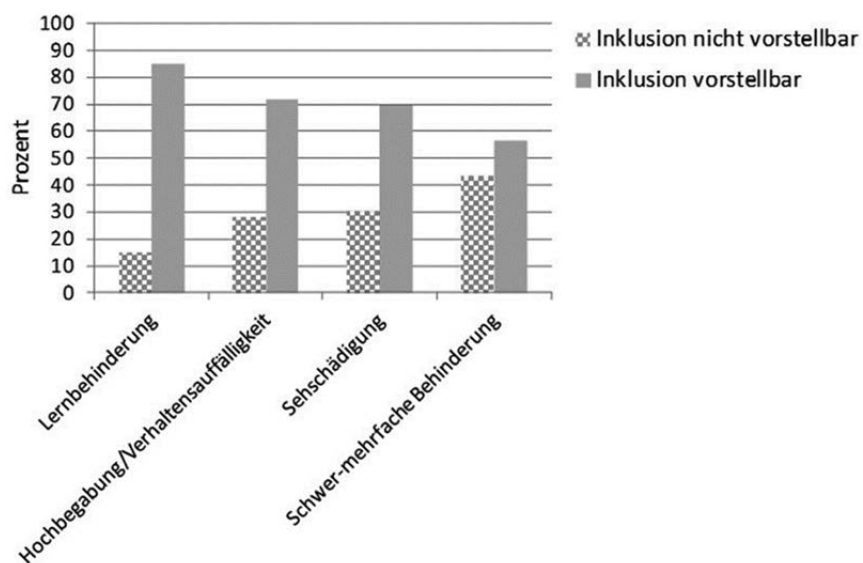


Abbildung 4: Vorstellbarkeit von Inklusion bei unterschiedlichen Behinderungen (Eltern)



In der Gruppe der Eltern war eine inklusive Beschulung in allen vier Fallbeispielen zumindest unter bestimmten Bedingungen signifikant häufiger vorstellbar als nicht vorstellbar (Lernbehinderung:  $\chi^2(1) = 187.95$ ,  $p < .0001$ ; schwer-mehrfache Behinderung:  $\chi^2(1) = 6.79$ ,  $p < .01$ ; Hochbegabung mit Verhaltensauffälligkeit:  $\chi^2(1) = 71.91$ ,  $p < .0001$ ; Sehschädigung:  $\chi^2(1) = 57.32$ ,  $p < .0001$ ; Abbildung 4).

Die offenen Fragen nach Befürchtungen und Forderungen im Hinblick auf die Umsetzung von Inklusion geben Hinweise darauf, unter welchen Bedingungen Inklusion für die Lehrkräfte und Eltern vorstellbar ist. Es wurden insgesamt 4107 frei formulierte Aussagen ausgewertet und kategorisiert (1956 Befürchtungen und 2151 Forderungen).

Die Analyse der geäußerten Befürchtungen zeigt, dass 56% (Lehrkräfte) und 73% (Eltern) der Aussagen eine Angst vor negativen Auswirkungen der inklusiven Schule auf SchülerInnen, Lehrkräfte oder den Unterricht thematisieren. Die meisten Äußerungen der Lehrkräfte beziehen sich auf die Angst, mit der Inklusion überfordert zu sein (23%) – wohingegen jedoch nur von rund 8% die Befürchtung geäußert wird, für die Arbeit im gemeinsamen Unterricht zu schlecht aus- oder fortgebildet zu sein. 20% der Aussagen der Lehrkräfte und 31% der Elternnennungen beziehen sich auf mögliche negative Auswirkungen für SchülerInnen mit Behinderungen, etwa Mobbing, soziale Ausgrenzung oder überfordernde Unterrichtssituationen. Dass der inklusive Unterricht auch negativ für SchülerInnen ohne Behinderung, beispielsweise durch ein langsames Vorankommen im Unterrichtsstoff, sein kann, spiegelt sich nur in 7% der Äußerungen der Lehrkräfte, demgegenüber aber zu 26% bei den Eltern wider. Des Weiteren werden Befürchtungen genannt, dass es an einer geeigneten Ausstattung (Räumlichkeiten, Technik, Material, finanzielle Mittel) mangeln könnte (12% bei den Lehrkräften, 6% bei den Eltern) und dass nicht ausreichend Personal eingestellt wird (8% bzw. 6%). Störungen im Unterrichtsablauf, beispielsweise durch Ablenkungen oder eine generelle Unruhe, stellen 4% der LehrerInnen- und 9% der Elternnennungen dar. Explizit keinerlei Befürchtungen im Hinblick auf Inklusion sind zu 2% bei den Eltern, nicht jedoch bei den Lehrkräften zu finden.

Bei der Frage, was aus Sicht der Teilnehmenden gegeben sein muss, damit inklusiver Unterricht Realität werden kann, beziehen sich etwa drei Viertel der Aussagen von Lehrkräften und Eltern auf eine Verbesserung der Rahmenbedingungen. Detaillierter dargestellt finden sich hier Forderungen nach einer Steigerung der Personalressourcen (27% bzw. 24% bei den Lehrkräften und den Eltern), nach einer Verbesserung der räumlichen, sächlichen und finanziellen Ausstattung der Schulen (24% bzw. 20%), nach einer entsprechenden Aus- und Weiterbildung (15% bzw. 13%) und nach kleineren Klassen (14% bzw. 12%). Auffällig ist, dass der Anteil der Forderungen,