

Klicpera, Christian und Gasteiger Klicpera, Barbara

## **Vergleich zwischen integriertem und Sonderschulunterricht: Die Sicht der Eltern lernbehinderter Schüler**

*Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie 53 (2004) 10, S. 685-706*

urn:nbn:de:bsz-psydok-45332

Erstveröffentlichung bei:

**Vandenhoeck & Ruprecht** WISSENSWERTE SEIT 1735

<http://www.v-r.de/de/>

### **Nutzungsbedingungen**

PsyDok gewährt ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit dem Gebrauch von PsyDok und der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### **Kontakt:**

#### **PsyDok**

Saarländische Universitäts- und Landesbibliothek  
Universität des Saarlandes,  
Campus, Gebäude B 1 1, D-66123 Saarbrücken

E-Mail: [psydok@sulb.uni-saarland.de](mailto:psydok@sulb.uni-saarland.de)

Internet: [psydok.sulb.uni-saarland.de/](http://psydok.sulb.uni-saarland.de/)

# Inhalt

## Aus Klinik und Praxis / From Clinic and Practice

Bobzien, M.; Hausmann, V.; Kornder, T.; Manz-Gill, B.: „... damit Theo weiß, was er besser machen soll“. Kundenorientierung in der sozialtherapeutischen Kindergruppenarbeit – Ein Erfahrungsbericht aus dem Qualitätsmanagement einer Erziehungsberatungsstelle („... so that Theo knows what he should do better“. Client orientation in social-therapeutic child group work – An experiential report of quality management at a child guidance clinic) . . . . .	497
Leweke, F.; Kurth, R.; Milch, W.; Brosig, B.: Zur integrativen Behandlung des instabilen Diabetes mellitus im Jugendalter: Schulung oder Psychotherapie? (Integrative treatment of instable Diabetes mellitus: Education or psychotherapy?) . . . . .	347
Schulte-Markwort, M.; Resch, F.; Bürgin, D.: Die „Operationalisierte Psychodynamische Diagnostik im Kindes- und Jugendalter“ (OPD-KJ) in der Praxis (“Operationalised psychodynamic diagnostics in childhood and adolescence” (OPD-CA) in practice) . . .	77
Weber, M.; Klitzing, K. v.: Die Geschichtenstamm-Untersuchung in der klinischen Anwendung bei jüngeren Kindern (Story stem evaluation in clinical practice with young children) . . . . .	333
Weißhaupt, U.: Die virtuelle Beratungsstelle: Hilfe für Jugendliche online (Virtual counselling: online help for adolescents) . . . . .	573

## Originalarbeiten / Original Articles

Bredel, S.; Brunner, R.; Haffner, J.; Resch, F.: Behandlungserfolg, Behandlungserleben und Behandlungszufriedenheit aus der Sicht von Patienten, Eltern und Therapeuten – Ergebnisse einer evaluativen Studie aus der stationären Kinder- und Jugendpsychiatrie (Success of treatment, experience of treatment, and satisfaction with treatment from the perspective of patients, parents, and therapists – Results of an evaluative study on inpatient treatment in child and adolescent psychiatry) . . . . .	256
Dähne, A.; Aßmann, B.; Ettrich, C.; Hinz, A.: Normwerte für den Fragebogen zur Beurteilung des eigenen Körpers (FBek) für Kinder und Jugendliche (Norm values for the questionnaire to assess the own body (Fragebogen zur Beurteilung des eigenen Körpers, FBek) for adolescents) . . . . .	483
Kaltenborn, K.: Ko-Produktion von Wissen zur Sorgerechtsregelung durch Betroffene: eine partizipative Studie (Co-production of knowledge about custody criteria with subjects affected by their parents' custody dispute: a participatory study) . . . . .	167
Kastner-Koller, U.; Deimann, P.; Konrad, C.; Steinbauer, B.: Entwicklungsförderung im Kindergartenalter (The enhancement of development at nursery school age) . . . . .	145
Keßels, T.: Angstträume bei neun- bis elfjährigen Kindern (Anxiety dreams in 9- to 11-year-old children) . . . . .	19
Klicpera, C.; Gasteiger Klicpera, B.: Vergleich zwischen integriertem und Sonderschulunterricht: Die Sicht der Eltern lernbehinderter Schüler (Comparing students in inclusive education to those in special schools: The view of parents of children with learning disabilities) . . . . .	685
Kraenz, S.; Fricke, L.; Wiater, A.; Mitschke, A.; Breuer, U.; Lehmkuhl, G.: Häufigkeit und Belastungsfaktoren bei Schlafstörungen im Einschulalter (Prevalence and influencing factors of sleep disturbances in children just starting school) . . . . .	3

Miksch, A.; Ochs, M.; Franck, G.; Seemann, H.; Verres, R.; Schweitzer, J.: Was hilft Kindern, wenn sie Kopfschmerzen haben? – Qualitative Auswertung systemischer Familieninterviews nach Abschluss einer lösungs- und ressourcenorientierten Gruppentherapie für Kinder und Jugendliche mit primären Kopfschmerzen (What is helpful for kids with headache? – Qualitative analysis of systemic family interviews at the end of a solution and resource oriented group therapy for children and adolescents with primary headache) . . . . .	277
Prüß, U.; Brandenburg, A.; Ferber, C. v.; Lehmkuhl, G.: Verhaltensmuster jugendlicher Raucher (Patterns of behaviour of juvenile smokers and non-smokers) . . . . .	305
Roebbers, C.M.; Beuscher, E.: Wirkungen eines Bildkärtchentrainings für Grundschulkin-der zur Verbesserung ihrer Ereignisberichte (Training children in event recall: Benefits of a brief narrative elaboration training) . . . . .	707
Roth, M.; Bartsch, B.: Die Entwicklungstaxonomie von Moffitt im Spiegel neuerer Befunde – Einige Bemerkungen zur „jugendgebundenen“ Delinquenz (Moffitt's developmental taxonomy as seen by new results – Some remarks on the “adolescence-limited” delinquency) . . . . .	722
Sarimski, K.: Beurteilung problematischer Verhaltensweisen bei Kindern mit intellektueller Behinderung mit der „Nisonger Child Behavior Rating Form“ (Assessment of behavioral problems in children with intellectual disability: The Nisonger Child Behavior Rating Form) . . . . .	319
Schaunig, I.; Willinger, U.; Diendorfer-Radner, G.; Hager, V.; Jörgl, G.; Sirsch, U.; Sams, J.: Parenting Stress Index: Einsatz bei Müttern sprachentwicklungsgestörter Kinder (Parenting Stress Index and specific language impairment) . . . . .	395
Schreiber, M.; Lenz, K.; Lehmkuhl, U.: Zwischen Umweltverschmutzung und Gottes Wille: Krankheitskonzepte türkeistämmiger und deutscher Mädchen (Between environmental pollution and will of god: Concepts regarding illness of Turkish and German girls) . . . . .	419
Schulz, W.; Schmidt, A.: Inanspruchnahme und Wirksamkeit von Kurzberatung in der Erziehungsberatung (Utilization and effectiveness of short-term counseling in child guidance) . . . . .	406
Stauber, T.; Petermann, F.; Korb, U.; Bauer, A.; Hampel, P.: Adipositas und Stressverarbeitung im Kindesalter (Obesity and coping in childhood) . . . . .	182
Subkowski, P.: Harry Potter – das Trauma als Motor der psychischen Entwicklung (Harry Potter – The trauma as a drive for psychic development) . . . . .	738
Weber, A.; Karle, M.; Klosinski, G.: Trennung der Eltern: Wie wird sie den Kindern vermittelt und welchen Einfluss haben Art und Inhalt der Mitteilung auf das Trennungserleben der Kinder? (Separation of parents: How is it conveyed to children? How does the content of the communication influence the separation experience of children?) . . . . .	196
Widdern, S. v.; Häßler, F.; Widdern, O. v.; Richter, J.: Ein Jahrzehnt nach der Wiedervereinigung – Wie beurteilen sich Jugendliche einer nordost-deutschen Schülerstichprobe hinsichtlich ihrer psychischen Befindlichkeit? (Ten years after german unification – Current behavioural and emotional problems of adolescents in Germany) . . . . .	652

#### Übersichtsarbeiten / Review Articles

Benecken, J.: Zur Psychopathologie des Stotterns (On the psychopathology of stuttering) . . . . .	623
Bergh, B. v. d.: Die Bedeutung der pränatalen Entwicklungsperiode (The importance of the prenatal life period) . . . . .	221
Bergh, P. M. v. d.; Knorth, E. J.; Tausendfreund, T.; Klomp, M.: Grundlagen der psychosozialen Diagnostik in der niederländischen Kinder- und Jugendhilfe: Entwicklungen und	

Aufgaben (Basics of the psychosocial diagnostic in child- and youth care in the Netherlands: Developments and tasks) . . . . .	637
Bögle, R.M.: Beraterische Arbeit mit modernen Ausprägungen mythologischer Bilder (Counselling with modern expressions of mystic pictures) . . . . .	560
Frölich, J.; Lehmkuhl, G.: Differenzialdiagnostische Zusammenhänge von Schlaf- und Vigilanzstörungen im Kindesalter – Verbindungen zu psychischen Störungen und organischen Erkrankungen (Differential diagnosis of sleep and vigilance disorders in children) . . . . .	48
Kamp-Becker, I.; Mattejat, F.; Remschmidt, H.: Zur Diagnostik und Ätiologie des Asperger-Syndroms bei Kindern und Jugendlichen (Diagnosis and etiology of Asperger syndrome in children and adolescents) . . . . .	371
Keupp, H.: Ressourcenförderung als Basis von Projekten der Gewalt- und Suchtprävention (Resource support as the basis of projects for the prevention of violence and addiction) . . . . .	531
Lehmkuhl, G.; Frölich, J.: Kinderträume: Inhalt, Struktur und Verlauf (Children's dreams) . . . . .	39
Noeker, M.: Artifizielle Störung und artifizielle Störung by proxy (Factitious disorder and factitious disorder by proxy) . . . . .	449
Petermann, F.; Hampel, P.; Stauber, T.: Enuresis: Erklärungsansätze, Diagnostik und Interventionsverfahren (Enuresis: pathogenesis, diagnostics, and interventions) . . . . .	237
Schreiner, J.: Humor als ergänzender Bestandteil der psychologisch-psychiatrischen Diagnostik bei Kindern und Jugendlichen: Entwurf eines humordiagnostischen Modells (Humor as an additional component of psychological and psychiatric diagnostics in children and adolescents: Concept of a humor-diagnostic model) . . . . .	468
Thiel-Bonney, C.; Cierpka, M.: Die Geburt als Belastungserfahrung bei Eltern von Säuglingen mit Selbstregulationsstörungen (Birth as a stressful experience of parents with newborns and infants showing regulatory disorders) . . . . .	601
Vossler, A.: Wandel hoch drei – Beratung für Jugendliche in einer verunsichernden Gesellschaft (Change to the power of three – counselling for adolescents in a society which causes uncertainty) . . . . .	547

#### Buchbesprechungen / Book Reviews

Amorosa, H.; Noterdaeme, M. (2003): Rezeptive Sprachstörungen. Ein Therapiemanual. ( <i>D. Irblich</i> ) . . . . .	61
Barrett, P.; Webster, H.; Turner, C.: FREUNDE für Kinder. Trainingsprogramm zur Prävention von Angst und Depression. ( <i>K. Sarimski</i> ) . . . . .	65
Boeck-Singelmann, C.; Hensel, T.; Jürgens-Jahnert, S.; Monden-Engelhardt, C. (Hg.) (2003): Personenzentrierte Psychotherapie mit Kindern und Jugendlichen, Bd. 3: Störungsspezifische Falldarstellungen. ( <i>L. Unzner</i> ) . . . . .	213
Bonney, H. (2003): Kinder und Jugendliche in der familientherapeutischen Praxis. ( <i>K. Mauthe</i> ) . . . . .	364
Brandau, H.; Pretis, M.; Kaschnitz, W. (2003): ADHS bei Klein- und Vorschulkindern. ( <i>D. Irblich</i> ) . . . . .	439
Brisch, K.H.; Hellbrügge, T. (Hg.) (2003): Bindung und Trauma. ( <i>L. Unzner</i> ) . . . . .	66
Erler, M. (2003): Systemische Familienarbeit. Eine Einführung. ( <i>A. Müller</i> ) . . . . .	137
Essau, C.A. (2003): Angst bei Kindern und Jugendlichen. ( <i>K. Sarimski</i> ) . . . . .	135
Etzersdorfer, E.; Fiedler, G.; Witte, M. (Hg.) (2003): Neue Medien und Suizidalität. Gefahren und Interventionsmöglichkeiten. ( <i>K. Jost</i> ) . . . . .	441
Fay, E. (Hg.) (2003): Tests unter der Lupe 4. Aktuelle psychologische Testverfahren – kritisch betrachtet. ( <i>M. Micklej</i> ) . . . . .	214

Feil, C. (2003): Kinder, Geld und Konsum. Die Kommerzialisierung der Kindheit. (W. Schweizer) .....	297
Finger-Trescher, U.; Krebs, H. (Hg.) (2003): Bindungsstörungen und Entwicklungschancen. (L. Unzner) .....	66
Flaake, K.; King, V. (Hg.) (2003): Weibliche Adoleszenz. Zur Sozialisation junger Frauen. (C. v. Bülow-Faerber) .....	133
Fonagy, P. (2003): Bindungstheorie und Psychoanalyse. (L. Unzner) .....	66
Fonagy, P.; Target, M. (2003): Frühe Bindung und psychische Entwicklung. (L. Unzner) .	66
Frank, C.; Hermanns, L.M.; Hinz, H. (Hg.) (2003): Jahrbuch der Psychoanalyse – Beiträge zur Theorie, Praxis und Geschichte, Bd. 46. (M. Hirsch) .....	130
Frank, C.; Hermanns, L.M.; Hinz, H. (Hg.) (2003): Jahrbuch der Psychoanalyse – Beiträge zur Theorie, Praxis und Geschichte, Bd. 47. (M. Hirsch) .....	209
Frank, C.; Hermanns, L.M.; Hinz, H. (Hg.) (2004): Jahrbuch der Psychoanalyse – Beiträge zur Theorie, Praxis und Geschichte, Bd. 48. (M. Hirsch) .....	514
Gabriel, T.; Winkler, M. (Hg.) (2003): Heimerziehung. Kontexte und Perspektiven. (L. Unzner) .....	361
Gontard, A. v. (2004): Enkopresis. Erscheinungsformen – Diagnostik – Therapie. (E. Bauer)	757
Gontard, A. v.; Lehmkuhl, G. (2003): Enuresis. Leitfaden Kinder- und Jugendpsychotherapie. (M. H. Schmidt) .....	66
Grossmann, K.E.; Grossmann, K. (Hg.) (2003): Bindung und menschliche Entwicklung. John Bowlby, Mary Ainsworth und die Grundlagen der Bindungstheorie. (L. Unzner)	291
Günter, M. (2003): Psychotherapeutische Erstinterviews mit Kindern. Winnicotts Squiggletechnik in der Praxis. (R. Schepker) .....	516
Häußler, A.; Happel, C.; Tuckermann, A.; Altgassen, M.; Adl-Amini, K. (2003): SOKO Autismus. Gruppenangebote zur Förderung Sozialer Kompetenzen bei Menschen mit Autismus – Erfahrungsbericht und Praxishilfen. (D. Irblich) .....	295
Hascher, T.; Hersberger, K.; Valkanover, S. (Hg.) (2003): Reagieren, aber wie? Professioneller Umgang mit Aggression und Gewalt in der Schule. (G. Roloff) .....	437
Herwig-Lempp, J. (2004): Ressourcenorientierte Teamarbeit. Systemische Praxis der kollegialen Beratung. Ein Lern- und Übungsbuch. (D. Irblich) .....	678
Hobrücker, B. (2002): Zielentwicklung mit Kindern in Psychotherapie und Heilpädagogik. Verhaltensvereinbarung als Behandlungselement. (R. Mayr) .....	208
Huber, M. (2003): Trauma und die Folgen. Trauma und Traumabehandlung, Teil 1. (D. Irblich) .....	213
Huber, M. (2003): Wege der Traumabehandlung. Trauma und Traumabehandlung, Teil 2. (D. Irblich) .....	517
Klemenz, B. (2003): Ressourcenorientierte Diagnostik und Intervention bei Kindern und Jugendlichen. (R. Mayr) .....	62
Klicpera, C.; Schabmann, A.; Gasteiger-Klicpera, B. (2003): Legasthenie. Modelle, Diagnose, Therapie und Förderung. (D. Irblich) .....	675
Koch-Kneidl, L.; Wiese, J. (Hg.) (2003): Entwicklung nach früher Traumatisierung. (D. Irblich) .....	136
Krowatschek, D.; Albrecht, S.; Krowatschek, G. (2004): Marburger Konzentrationstraining (MKT) für Kindergarten- und Vorschulkinder. (D. Irblich) .....	761
Kubinger, K.; Jäger, R. (Hg.) (2003): Schlüsselbegriffe der Psychologischen Diagnostik. (D. Gröschke) .....	64
Lang, P.; Sarimski, K. (2003): Das Fragile-X-Syndrom. Ein Ratgeber für Eltern. (D. Irblich)	593
Langfeldt, H.-P. (Hg.) (2003): Trainingsprogramme zur schulischen Förderung. Kompendium für die Praxis. (D. Gröschke) .....	63

Lauth, G. W.; Grünke, M.; Brunstein, J. C. (Hg.) (2004): Interventionen bei Lernstörungen. Förderung, Training und Therapie in der Praxis. ( <i>D. Irblich</i> ) . . . . .	679
Lepach, A. C.; Heubrock, D.; Muth, D.; Petermann, F. (2003): Training für Kinder mit Gedächtnisstörungen. Das neuropsychologische Einzeltraining REMINDER. ( <i>D. Irblich</i> ) . . . . .	436
Maur-Lambert, S.; Landgraf, A.; Oehler, K.-U. (2003): Gruppentraining für ängstliche und sozial unsichere Kinder und ihre Eltern. ( <i>D. Irblich</i> ) . . . . .	293
Mayer, R.; Born, M.; Kähni, J.; Seifert, T. (2003): „Wirklich?! – Niemals Alkohol?!“ Problemskizierungen zur präventiven Arbeit mit Kindern und Jugendlichen aus Familien Suchtkranker. Balingen: Eigenverlag ( <i>E. M. Dinkelaker</i> ) . . . . .	596
Mentzos, S.; Münch, A. (Hg.) (2003): Psychose und Sucht. ( <i>W. Schweizer</i> ) . . . . .	296
Michels, H.-P.; Borg-Laufs, M. (Hg.) (2003): Schwierige Zeiten. Beiträge zur Psychotherapie mit Jugendlichen. ( <i>W. Schweizer</i> ) . . . . .	129
Möller, C. (2003): Jugend sucht. Drogenabhängige Jugendliche berichten. ( <i>M. Schulte-Markwort</i> ) . . . . .	515
Oetker-Funk, R.; Dietzfelbinger, M.; Struck, E.; Volger, I. (2003): Psychologische Beratung. Beiträge zu Konzept und Praxis. ( <i>B. Plois</i> ) . . . . .	594
Papoušek, M.; Gontard, A. v. (Hg.) (2003): Spiel und Kreativität in der frühen Kindheit. ( <i>D. Irblich</i> ) . . . . .	212
Papoušek, M.; Schieche, M.; Wurmser, H. (Hg.) (2004): Regulationsstörungen der frühen Kindheit. Frühe Risiken und Hilfen im Entwicklungskontext der Eltern-Kind-Beziehungen. ( <i>L. Goldbeck</i> ) . . . . .	756
Petermann, F.; Wiedebusch, S. (2003): Emotionale Kompetenz bei Kindern. ( <i>D. Irblich</i> ) . . . . .	292
Piaget, J. (2003): Meine Theorie der geistigen Entwicklung, herausgegeben von R. Fatke. ( <i>D. Gröschke</i> ) . . . . .	63
Poustka, F.; Bölte, S.; Feineis-Matthews, S.; Schmötzer, G. (2004): Autistische Störungen. ( <i>C. v. Bülow-Faerber</i> ) . . . . .	758
Reinehr, T.; Dobe, M.; Kersting, M. (2003): Therapie der Adipositas im Kindes- und Jugendalter. Das Adipositas-Schulungsprogramm OBELDICKS. ( <i>G. Latzko</i> ) . . . . .	676
Richman, S. (2004): Wie erziehe ich ein autistisches Kind? Grundlagen und Praxis. ( <i>Y. Ahren</i> ) . . . . .	760
Rosenkötter, H. (2003): Auditive Wahrnehmungsstörungen. Kinder mit Lern- und Sprachschwierigkeiten behandeln. ( <i>M. Mickley</i> ) . . . . .	130
Sarimski, K. (2003): Entwicklungspsychologie genetischer Syndrome. 3., vollst. überarb. u. erw. Aufl. ( <i>D. Irblich</i> ) . . . . .	440
Scheithauer, H.; Hayer, T.; Petermann, F. (2003): Bullying unter Schülern. Erscheinungsformen, Risikobedingungen und Interventionskonzepte. ( <i>L. Mürbeth</i> ) . . . . .	595
Scheuerer-Englisch, H.; Suess, G. J.; Pfeifer, W.-K. (Hg.) (2003): Wege zur Sicherheit. Bindungswissen in Diagnostik und Intervention. ( <i>L. Unzner</i> ) . . . . .	289
Schönplflug, W. (2004): Geschichte und Systematik der Psychologie. Ein Lehrbuch für das Grundstudium. 2. Aufl. ( <i>D. Gröschke</i> ) . . . . .	518
Streeck-Fischer, A. (Hg.) (2004): Adoleszenz – Bindung – Destruktivität. ( <i>L. Unzner</i> ) . . . . .	680
Suchodoletz, W. v. (Hg.) (2003): Therapie der Lese-Rechtschreibstörung (LRS). Traditionelle und alternative Behandlungsmethoden im Überblick. ( <i>M. Mickley</i> ) . . . . .	211
Suchodoletz, W. v. (Hg.) (2004): Welche Chancen haben Kinder mit Entwicklungsstörungen? ( <i>K. Sarimski</i> ) . . . . .	762
Vossler, A. (2003): Perspektiven der Erziehungsberatung. Kompetenzförderung aus der Sicht von Jugendlichen, Eltern und Beratern. ( <i>H. Heckerens</i> ) . . . . .	592
Watkins, J. G.; Watkins, H. H. (2003): Ego-States. Theorie und Therapie. Ein Handbuch. ( <i>D. Irblich</i> ) . . . . .	362

Winkelheide, M.; Knees, C. (2003): ... doch Geschwister sein dagegen sehr. Schicksal und Chancen der Geschwister behinderter Menschen. ( <i>D. Irblich</i> ) .....	365
Zander, B.; Knorr, M. (Hg) (2003): Systemische Praxis der Erziehungs- und Familienberatung. ( <i>C. v. Bülow-Faerber</i> ) .....	360

#### Neuere Testverfahren / Test Reviews

Krowatschek, D. (2002): Überaktive Kinder im Unterricht. Ein Programm zur Förderung der Selbstwahrnehmung, Strukturierung, Sensibilisierung und Selbstakzeptanz von unruhigen Kindern im Unterricht und in der Gruppe, 4. Auf. ( <i>C. Kirchheim</i> ) .....	764
Rauer, W.; Schuck, K.-D. (2003): Fragebogen zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrungen von Grundschulkindern dritter und vierter Klassen (FEES 3–4). ( <i>K. Waligora</i> ) .....	139
Stadler, C.; Janke, W.; Schmeck, K. (2004): Inventar zur Erfassung von Impulsivität, Risikoverhalten und Empathie bei 9- bis 14-jährigen Kindern (IVE). ( <i>C. Kirchheim</i> ) .....	521

Editorial / Editorial .....	1, 75, 529
Autoren und Autorinnen / Authors .....	60, 127, 207, 288, 359, 434, 513, 587, 674, 754
Zeitschriftenübersicht / Current Articles .....	588
Tagungskalender / Congress Dates .....	71, 142, 216, 300, 367, 444, 524, 598, 683, 767
Mitteilungen / Announcements .....	220, 448, 527

## Vergleich zwischen integriertem und Sonder- schulunterricht: Die Sicht der Eltern lernbehinderter Schüler

Christian Klicpera und Barbara Gasteiger Klicpera

### Summary

Comparing students in inclusive education to those in special schools: The view of parents of children with learning disabilities

The paper presents the results of a survey of 755 parents of learning disabled children with certified special needs who either attended classes within regular education or special schools. All parents were involved in the decision on the school placement of their children. The experiences of 547 parents of learning disabled students in inclusive classes were contrasted with those of 207 parents of children in special schools. Besides a rather high satisfaction with previous school experiences of their children a number of differences between the two groups of parents could be observed. Parents of students in special schools viewed their children as rather little challenged by their educational requirements whereas those in inclusive education found their children to be overtaxed. The social development of the students in inclusive education was judged as more positive and, generally, a higher rate of parents of learning disabled students in inclusive classes were satisfied with their choice of the educational setting. Although the requirements for parental support concerning studying were higher in inclusive classes this cannot solely explain the differences of experiences with school. In a second step, satisfied parents were compared to dissatisfied parents. It could be found that the group of dissatisfied parents had to make their choice on the educational setting of their children under less favourable conditions and many could not accept that their child had been classified as having special needs. This applied to parents of students in inclusive education as well as to parents of children in special schools. Additionally, parents of students with German as a second language reported to be discontented more frequently. No significant discrepancies could be found between different grades or federal states with different quotas of inclusive education.

**Keywords:** inclusive education – parent judgement of their experiences in school – school success – social integration – parent-school collaboration

## Zusammenfassung

Es wird über eine Befragung der Eltern von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf berichtet, die auf Grund einer Entscheidung, an der die Eltern beteiligt waren, entweder eine integrative Klasse einer Regelschule oder eine Sonderklasse besuchten. Die Erfahrungen von 547 Eltern integrierter Schüler wurden jenen von 207 Eltern der Schüler in Sonderschulen gegenübergestellt. Neben einer insgesamt hohen Zufriedenheit mit den schulischen Erfahrungen ihrer Kinder zeigten sich auch einige Unterschiede zwischen den beiden Elterngruppen. Eltern von Sonderschülern erlebten ihre Kinder in den schulischen Leistungen eher unterfordert, jene im integrativen Unterricht eher überfordert. Die soziale Entwicklung wurde bei Schülern in integrativ geführten Klassen positiver beurteilt und insgesamt war ein größerer Anteil der Eltern von integrativ unterrichteten lernbehinderten Schülern mit ihrer Wahl der Schulform zufrieden. Die Anforderungen an die Unterstützung des Lernens durch die Eltern waren in Integrationsklassen zwar größer als in der Sonderschule, die unterschiedliche Beurteilung der schulischen Erfahrungen war aber nicht allein darauf zurückzuführen. In einem zweiten Schritt wurden zufriedene mit unzufriedenen Eltern verglichen. Dabei zeigte sich, dass bei unzufriedenen Eltern die Wahl der Schulform unter weniger günstigen Bedingungen stattgefunden haben dürfte und dass ein größerer Teil dieser Eltern die Zuweisung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs bei ihrem Kind nicht akzeptiert hatte. Dies galt sowohl für die Eltern der integrativ als auch für jene der in Sonderklassen unterrichteten Schüler. Eine Gruppe, die häufiger unzufrieden war, waren außerdem die Eltern von Schülern mit nicht-deutscher Muttersprache. Zwischen den Eltern von Schülern verschiedener Klassenstufen und aus Bundesländern mit unterschiedlicher Integrationsquote bestanden keine signifikanten Unterschiede.

**Schlagwörter:** schulische Integration – Elternbeurteilung der Schulerfahrungen – Schulerfolg – soziale Integration – Zusammenarbeit Eltern-Schule

## 1 Einleitung und Fragestellungen

In vielen Ländern mit einem ausgebauten System an sonderpädagogischer Förderung für Schüler mit Behinderungen und Lernbeeinträchtigungen war in den vergangenen zwanzig Jahren die Tendenz zu beobachten, das traditionelle Muster eines Unterrichts in eigenen Klassen und Schulen durch einen integrativen Unterricht zu ersetzen. Allerdings ist das Ausmaß des Systemwechsels in verschiedenen Bundesländern der Bundesrepublik Deutschland (Rosenberger 1998) wie auch Österreichs (Klicpera u. Gasteiger Klicpera 2004) sehr unterschiedlich und die bisherigen Befunde über die Vor- und Nachteile der beiden Unterrichtsformen sind aus Sicht der empirischen Forschung als inkonsistent und unbefriedigend zu bezeichnen. Zumindest meinen dies neuere Übersichten zum Stand der Forschung aus dem englischen Sprachraum (Salend u. Duhaney 1999; Zigmond 2003). Die großen Untersu-

chungen zur Evaluation des integrativen Unterrichts bei lernbehinderten Kindern, wie jene der Gruppe um Haerberlin in der Schweiz (Haerberlin et al. 1991) und der Wissenschaftlichen Begleitforschungen in der Bundesrepublik, etwa zuletzt jene des Hamburger Schulversuchs „Integrative Grundschule“ (Hinz et al. 1998a, b), haben jedenfalls sowohl auf Chancen als auch auf Gefährdungen der Entwicklung in einem integrativen Unterricht hingewiesen.

Um die Fragen nach der Angemessenheit des Unterrichts zu beurteilen, ist die Einschätzung der Eltern von großer Bedeutung. Dies betrifft gerade den schwierigen Vergleich eines integrativen Unterrichts und eines Unterrichts in der Sonderschule. Aus welchen Gründen ist die Einschätzung der Eltern hier besonders wichtig?

- Eltern sind die ersten Fürsprecher ihrer Kinder: Sie achten vor allem darauf, dass ihre Kinder die Unterstützung bekommen, die sie benötigen und die für ihre Entwicklung förderlich ist.
- Die Meinung der Eltern wird auch bei der Gestaltung des Schulsystems auf politischer Ebene beachtet: Eltern haben die Integrationsbewegung wesentlich mitgetragen und betrachten sich als kritische, aber engagierte Teilnehmer am Erziehungsprozess der Schule. Andererseits gibt es auch Beispiele dafür, dass sich die Eltern für den Erhalt und Ausbau spezieller sonderpädagogischer Einrichtungen für ihre Kinder eingesetzt haben.
- Eltern dürften in Bezug auf die schulische Förderung eine umfassendere Sichtweise einbringen, die sich deutlich von jener der Lehrer unterscheidet. Für Lehrer liegt das Hauptaugenmerk auf der Förderung der Leistungsentwicklung. Für die Eltern hingegen dürften die sozialen Erfahrungen und die Freude der Kinder am Unterricht zumindest ebenso bedeutsam sein.

Die besondere Rolle und Verantwortung der Eltern wurde in Österreich auch in den Novellen zu den Schulgesetzen hervorgehoben, indem ihnen eine wesentliche Mitsprache bei der Entscheidung über die Unterrichtsform eingeräumt wurde. Im Unterschied zu den übrigen deutschsprachigen Ländern (Rosenberger 1998) ist die Wahl der Schulform (integrativ geführter Unterricht in der Regelschule oder Unterricht in einer Sonderschule) seit etwa zehn Jahren primär von der Entscheidung der Eltern abhängig. Dieses Recht der freien Wahl schulischer Betreuung gilt ohne Finanzierungsvorbehalt und unabhängig von der Lehrplaneinstufung des Schülers. Der Anteil integrativ unterrichteter Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf betrug daher 2002 österreichweit bereits mehr als 50 %, allerdings mit größeren Unterschieden zwischen den Bundesländern (Klicpera u. Gasteiger Klicpera 2004).

Wesentliches Kennzeichen der Integration in Österreich ist die gemeinsame Unterrichtsgestaltung durch einen Integrations- und den Klassenlehrer (bzw. in der Sekundarstufe die Klassenlehrer). Der Integrationslehrer, ein ausgebildeter Sonderpädagoge, ist in den Klassen primär für die Förderung der Integrationskinder verantwortlich. Dies soll sicherstellen, dass die Kinder eine angemessene sonderpädagogische Förderung erhalten. Das Zusammenwirken und die Kooperation der beiden Lehrkräfte stellt eine besondere Herausforderung des Unterrichts dar (Huber 2000), wobei verschiedene Organisationsformen möglich sind: Sowohl eine gemeinsame Arbeit am gleichen Unterrichtsgegenstand, wenn auch mit Hilfe ver-

schiedener Methoden, als auch eine teilweise Trennung des Unterrichts in Form von Gruppen. Dies sollte jedoch keinen allzu großen Anteil der Unterrichtszeit ausmachen (Feyerer u. Prammer 2003). Damit dieses Zwei-Lehrer-Konzept finanzierbar bleibt, müssen bei Anwesenheit eines Zweitlehrers für den Großteil der Unterrichtszeit in der Regel vier Kinder mit Behinderungen in der Klasse integriert unterrichtet werden.

Die Unterschiede in der Organisation und Gestaltung des integrativen Unterrichts zwischen Österreich und Deutschland dürften nicht allzu groß sein. Auch in Deutschland wird im integrativen Unterricht die Unterstützung des Klassenlehrers durch eine zweite Betreuungsperson als notwendig erachtet, es wird aber in den meisten Bundesländern weniger stark die sonderpädagogische Kompetenz betont. Dies führt dazu, dass in vielen deutschen Bundesländern mehr als die Hälfte der für die integrative Betreuung zur Verfügung gestellten Stunden Erzieherstunden sind.

Trotz der bedeutsamen Rolle der Eltern wurden ihre Erfahrungen bei der Beurteilung des Unterrichts bisher erst selten, und lediglich in kleinen Stichproben berücksichtigt. Dies gilt sowohl für den deutschen als auch für den anglo-amerikanischen Sprachraum (Duhaney u. Salend 2000; Klicpera u. Gasteiger Klicpera 2002). Im deutschen Sprachraum stammen die meisten dieser Untersuchungen (u. a. Fläming-Grundschule in Berlin: Munder 1983; Uckermark-Grundschule in Berlin: Preuss-Lausitz 1990a; Hamburg: Wocken 1987; Bremen: Feuser u. Meyer 1987; Bonn: Dumke et al. 1989) zudem aus der Anfangszeit der Schulversuche. Die Darstellung der Erfahrungen konzentrierte sich auf einen kleinen Kreis von Eltern, die meist selbst diesen integrativen Unterricht erkämpft hatten und daher ein Interesse an einer positiven Beurteilung hatten. Die Einschätzungen der Eltern sollten daher mit Zurückhaltung betrachtet werden. In einigen dieser Untersuchungen wird auch berichtet, dass sich Eltern in Klassen, in denen es Spannungen gegeben hatte, nicht an den Befragungen beteiligten. Es ist daher Zweifel an der Repräsentativität der Ergebnisse angebracht (Wocken 1987; Dumke et al. 1989). Zudem wurde kaum ein direkter Vergleich von integrativem und Sonderschulunterricht vorgenommen. Es ist daher nicht möglich, die Erfahrungen der Eltern direkt gegenüberzustellen.

Trotzdem ist festzuhalten, dass die Eltern behinderter Kinder meist ein sehr positives Bild der Erfahrungen in Integrationsklassen zeichneten. Dies gilt auch für jene Schulen, in denen die Initiative nicht von den Eltern, sondern entweder von Lehrern (wie etwa in der Uckermark-Grundschule in Berlin: Preuss-Lausitz 1990) oder vom Schulsystem ausging. Ein Beispiel dafür ist Südtirol, wo die schulische Integration im Jahre 1977 per Gesetz verordnet wurde. Dennoch erlebten sie die Eltern als Bereicherung und als positive Erfahrung für ihre Kinder (Innerhofer u. Klicpera 1991).

Die hier berichtete Untersuchung versucht erstmals, seit der integrative Unterricht in Österreich Teil des Regelangebots an den Schulen geworden ist, in größerem Umfang aus Sicht der Eltern Bilanz zu ziehen. Es sollten die Erfahrungen der Eltern mit der schulischen Betreuung in den beiden Schul- bzw. Unterrichtsformen, dem Unterricht in Integrationsklassen und Sonderschulen, verglichen werden. Zu mehreren zentralen Themen wurde die Ansicht der Eltern erhoben:

- *Leistungen*: Ein Ziel bestand darin, die Einschätzung der Leistungsentwicklung der Schüler durch die Eltern kennen zu lernen. Es interessierte, ein wie großer Teil

der Eltern von integrativ unterrichteten Kindern den Eindruck hatte, dass ihr Kind durch den gemeinsamen Unterricht mit nicht behinderten Kindern in ihren schulischen Lernfortschritten profitiere. Da in Österreich diesbezüglich keine Befunde an größeren Stichproben lernbehinderter Kinder vorliegen, sollte die Untersuchung die Möglichkeit bieten, diesen Vergleich aus Sicht der Eltern vorzunehmen, trotz der Einschränkungen, die damit verbunden sind (Gasteiger-Klicpera et al. 2001).

- *Ausmaß des erforderlichen Übens der Eltern mit den Kindern für die Schule:* Um zu prüfen, wieweit die Eltern in den beiden Unterrichtsformen in unterschiedlichem Ausmaß in die schulische Förderung, etwa durch Hausübungen oder gemeinsames Lernen, einbezogen wurden, sollte dies über Einschätzung der Eltern erfasst werden. Zudem stellte sich die Frage, welche Auswirkungen dies auf die Einschätzung des schulischen Fortschritts durch die Eltern hätte. Es kann vermutet werden, dass das stärkere Engagement der Eltern auch zu einer positiveren Bewertung der schulischen Fortschritte führt.<sup>1</sup>
- *Emotionale Belastung/Selbstwertgefühl/soziale Integration:* Haben die Eltern der integrativ unterrichteten Schüler und Schülerinnen den Eindruck, dass die emotionale Belastung ihrer Kinder größer ist als bei Schülern und Schülerinnen, die die Sonderschule besuchen?

Berichten Eltern von Schüler/innen, die integrativ unterrichtet werden, öfter von sozialer Ablehnung ihrer Kinder durch Schulkollegen als Eltern von Schüler/innen, die Sonderschulen besuchen? Können Kinder, die in Integrationsklassen unterrichtet werden, eher Kontakte zu anderen Schülern, insbesondere zu nicht behinderten Kindern knüpfen, und finden sie eher Freunde, die sie auch außerhalb der Schule treffen, als lernbehinderte Schüler in Sonderschulen?

Auch diese Fragen sind bisher in einer größeren Anzahl an Untersuchungen angesprochen worden, mit unterschiedlichen Ergebnissen, allerdings selten im direkten Vergleich von integrativ und in Sonderschulen unterrichteten Schülern (für eine Zusammenfassung siehe Klicpera u. Gasteiger Klicpera 2003a; Salend u. Duhaney 1999).

- *Einbeziehung der Eltern:* Fühlen sich Eltern von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in die schulische Förderplanung einbezogen? Werden Eltern von integrativ unterrichteten Schülern und Schülerinnen eher einbezogen als Eltern von Schülern und Schülerinnen in Sonderschulen? Auf Grund der Berichte über die integrativen Schulversuche könnte dies vermutet werden. Allerdings stellt sich die Frage, ob dies nicht ein besonderes Merkmal der Schulversuche war und wieweit dies noch nachzuweisen ist, wenn der integrative Unterricht Teil des regulären Schulsystems wird.

Da anzunehmen ist, dass die Erfahrungen der Eltern ebenso wie ihre Anliegen und Erwartungen an die Schule von der Art und dem Schweregrad der Lernbeeinträchtigung und den Anforderungen des Lehrplans beeinflusst werden, sollen in dieser

<sup>1</sup> Wir danken einem anonymen Reviewer, uns auf diese Interpretationsmöglichkeit hingewiesen zu haben.

Analyse nur die Schüler, die nach dem Lehrplan der Allgemeinen Sonderschule (ASO-Lehrplan, entspricht in etwa dem Lehrplan der Sonderschule für Lernbehinderte) unterrichtet wurden, die also als „lernbehindert“ zu bezeichnen sind, berücksichtigt werden. Neben einem Gesamtvergleich der schulbezogenen Erfahrungen der Eltern lernbehinderter Kinder in Sonderschulen und Integrationsklassen soll insbesondere geprüft werden, wieweit Unterschiede in den Bewertungen der Eltern auf ein unterschiedliches schulisches Engagement zurückzuführen sind.

Neben den Bewertungen einzelner Erfahrungen wurde versucht, zu einer Gesamteinschätzung der Zufriedenheit zu kommen, indem die Eltern gefragt wurden, wieweit sie sich nochmals für die gleiche Schul- bzw. Unterrichtsform (integrativer Unterricht vs. Unterricht in einer Sonderschule) entscheiden würden. Im Weiteren stellte sich die Frage, wieweit diese Gesamteinschätzung von der Beurteilung einzelner Teilbereiche der schulischen Erfahrungen abhing, also der Beziehung zu den Lehrern, den Fortschritten in den schulischen Leistungen und den sozialen Erfahrungen in der Klasse.

In einem zweiten Schritt sollte analysiert werden, wieweit sich Eltern, die mit der von ihren Kindern besuchten Schulform zufrieden bzw. nicht zufrieden waren, noch in anderen Merkmalen unterschieden. Dabei interessierten drei Gruppen von Einflussfaktoren, jene auf individueller Ebene, Unterschiede zwischen Bundesländern mit einer unterschiedlichen Integrationsquote und Unterschiede zwischen den Klassenstufen. Auf individueller Ebene war die Frage zu klären, wieweit die Unterschiede mit den Bedingungen bei der Wahl der Schulform zusammenhingen, also etwa Unsicherheit der Eltern oder Berücksichtigung der Anliegen der Eltern seitens der Schule. Beim Vergleich der Bundesländer ging es um die Frage, wieweit in Bundesländern mit einer geringeren Integrationsquote (v. a. Niederösterreich gegenüber Steiermark) die Zufriedenheit der Eltern von Kindern in Sonderschulen geringer war, da unter diesen Eltern ein Teil sein könnte, der eigentlich einen integrativen Unterricht vorgezogen hätte. Beim Vergleich der Klassenstufen schließlich ging es um die Frage, wieweit die Eltern in den höheren Klassenstufen bei einem integrativen Unterricht mehr Probleme wahrnahmen.

## 2 Untersuchungsmethode

### 2.1 Auswahl der Stichprobe

Für die Auswahl der Stichprobe galten folgende Kriterien:

- Eltern von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf, unabhängig davon, ob sie nach dem Lehrplan der Regelschule (Grundschule – in Österreich Volksschule genannt – und Hauptschule) oder einer Sonderschule unterrichtet werden.
- Die Befragung fand bei Eltern von Kindern aus drei Schulstufen statt: 1./3./6. Schulstufe.
- Die Befragung sollte in Wien, Niederösterreich und der Steiermark bezirksweise stattfinden, wobei alle Schulen mit Integrationsklassen bzw. einer Einzelintegration in den betreffenden Schulstufen in diesem Bezirk und alle in diesen Bezirken

gelegenen Sonderschulen einbezogen werden sollten. Die Auswahl der Bezirke wurde in Absprache mit den Landesschulbehörden so vorgenommen, dass sie für das Bundesland repräsentativ war.

In den drei Bundesländern Wien, Niederösterreich und der Steiermark wurden 26 Schulbezirke mit 277 (Grund- bzw. Haupt-) Schulen einbezogen, in denen in den relevanten Schulstufen 1215 Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf integrativ unterrichtet wurden, 78 Sonderschulen mit 716 Schülern in den drei relevanten Schulstufen. Die Aufteilung zwischen den Bundesländern war etwas ungleichmäßig, Niederösterreich bildete mit 12 Schulbezirken und insgesamt 828 Schülern einen größeren Anteil an der Ausgangsstichprobe als Wien (8 Schulbezirke und 611 Schüler) und die Steiermark (6 Schulbezirke und 495 Schüler). In Wien (12 Sonderschulen) und Niederösterreich (einschließlich den an Volksschulen angeschlossenen Sonderschulklassen 55 Standorte) wurden jeweils die in den Bezirken gelegenen Sonderschulen in die Stichprobe aufgenommen und in der Steiermark ebenfalls (11 Sonderschulen). Trotzdem ist der Anteil der Schüler aus Sonderschulen an der Stichprobe nicht in allen Bundesländern gleich, was allerdings nicht nur mit der ungleichen Integrationsquote in den drei Bundesländern, sondern in der Steiermark und in Wien auch mit der Ungleichverteilung der Sonderschulen über die Schulbezirke zu tun hat.

*Teilnahme der Eltern von integrativ bzw. in Sonderschulen unterrichteten Schüler mit SPF (Sonderpädagogischem Förderbedarf):* Insgesamt nahm mehr als die Hälfte der kontaktierten Eltern der integrativ unterrichteten Schüler an der Befragung teil (716 von 1215, 58,9 %). Von den Eltern der in Sonderschulen unterrichteten Schüler mit SPF beteiligte sich etwa die Hälfte und damit ein etwas geringerer Anteil (356 von 716, 49,7 %). Insgesamt war die Beantwortungsquote in den drei Bundesländern etwa gleich hoch: Wien 340 von 611 (55 %), in Niederösterreich 435 von 828 (53 %) und in der Steiermark 297 von 495 (60 %).

*Aufteilung der Stichprobe nach der Lehrplanzuordnung der Schüler und den Klassenstufen:* Bei 83 % der Schüler mit SPF, deren Eltern befragt wurden (N = 889 von 1072), erhielten wir die Lehrplanzuordnung seitens der Direktoren. Auch die Eltern waren nach der Lehrplanzuordnung gefragt worden. Sie beantworteten diese Fragen fast immer und ihre Angaben stimmten im Allgemeinen recht gut mit den Angaben der Direktoren überein. Somit waren für 1047 Schüler (701 im integrativ geführten Unterricht und 346 in Sonderschulen) Angaben zur Lehrplaneinstufung vorhanden. Danach wurden in integrativ geführten Klassen 548 Schüler (78 %) ganz oder teilweise (d. h. in einigen Fächern) nach dem Lehrplan der Allgemeinen Sonderschule (ASO-Lehrplan, entspricht in etwa dem Lehrplan der Sonderschule für Lernbehinderte in Deutschland) und in den Sonderschulen 207 Schüler (60 %) nach diesem Lehrplan unterrichtet. Diese nach der Lehrplanzuordnung definierte Gruppe wird im Folgenden als lernbehindert bezeichnet und auf sie beschränkt sich auch die folgende Darstellung.

Als etwas unscharf erwies sich die Zuordnung der Schüler zu den drei von uns für die Auswahl vorgegebenen Klassenstufen, da einerseits die Schüler in den Sonderschulen in klassenstufen-übergreifenden Gruppen zusammengefasst waren und an-

dererseits die Zuordnung des Lehrplans zu Klassenstufen in verschiedenen Fächern variieren konnte. Weiters wurden gelegentlich in manchen Regelschulen, wenn nur ein oder zwei Schüler integriert waren, aus ökonomischen Gründen (die Schulen mussten einzeln angefahren werden) auch Schüler benachbarter Klassenstufen in die Stichprobe aufgenommen. So gab es neben den 139 Schülern der 1., den 221 Schülern der 3. und 244 Schülern der 6. Klassenstufe auch jeweils etwa 20 Schüler, deren Eltern die 2. und 4. Klassenstufe bzw. die 5. und 7. Klassenstufe angegeben hatten und die jeweils der 3. bzw. der 6. Klassenstufe hinzugerechnet wurden. Dies ergab insgesamt 139 lernbehinderte Schüler für die 1., 268 für die 3. und 313 für die 6. Klassenstufe.

## 2.2 Vorgehen bei der Untersuchung

Von Seiten der Landes- bzw. der Bezirksschulbehörden wurden uns jene Schulen genannt, die in den drei Schulstufen Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf betreuten. Im nächsten Schritt wurden die genannten Schulen persönlich aufgesucht und Kontakt zur Schulleitung hergestellt. Einige wenige Fragen zu den Schülern und Schülerinnen sollten von den Direktor(inn)en in einem entsprechenden Fragebogen beantwortet werden. Diese wurden auch gebeten, die Fragebögen an die Eltern zu verteilen. Die Fragebögen waren mit Codes versehen, so dass sie den Angaben der Direktor(inn)en zuzuordnen waren, aber die Anonymität gewahrt blieb. Die Fragebögen wurden in verschlossenen Kuverts gesammelt und von einer Mitarbeiterin der Untersuchung in den Schulen in Empfang genommen bzw. in den Flächenbundesländern (Niederösterreich und Steiermark) unserem Institut zugesandt.

## 3 Untersuchungsinstrumente

*Fragebögen für die Eltern:* Die beiden Fragebögen für die Eltern der Schüler mit SPF, die integrativ oder in Sonderschulen unterrichtet wurden, waren nahezu identisch und bezogen sich auf eine Reihe an Themen, die sich um die Wahl der Schulform durch die Eltern gruppierten (auf einige dieser Fragen wurde bei der Auseinandersetzung mit den Gründen für die Unzufriedenheit der Eltern mit der von ihren Kindern besuchten Schulform zurückgegriffen, s. Klicpera u. Gasteiger Klicpera 2003b). Im Rahmen des hier berichteten Untersuchungsteils waren die Fragen nach den bisherigen Erfahrungen im Unterricht relevant. Es wurde versucht, aus der Sicht der Eltern eine Art Zwischenbilanz zu ziehen. Hierbei wurde zunächst eine Einschätzung von den Eltern zum Verständnis und Engagement der Lehrer erhoben. Auch die Entwicklung der schulischen Leistungen der Kinder und das Ausmaß ihrer eigenen Unterstützung der Kinder beim Lernen wurden von den Eltern beurteilt. Anschließend wurde versucht, mit zehn Fragen den Gesamteindruck der Eltern über die Entwicklung ihres Kindes in der Schule zu erfassen.

In einer Faktorenanalyse (Hauptkomponenten-Analyse mit Varimax-Rotation) zeigte sich, dass bei diesen zehn Fragen drei Faktoren unterschieden und – wie Reliabilitätsanalysen ergaben – zwei recht reliable Subskalen gebildet werden können:

- Gute Beziehung zu Lehrern und Schule: Die fünf Items (z. B. „hat Vertrauen zu den Lehrern“, „fühlt sich in der Klasse sehr wohl“) ergaben eine recht reliable Subskala (Cronbach's alpha = .71).
- Positive Leistungsentwicklung: Auch hier fügten sich die vier Items (z. B. „erbringt recht gute Leistungen im Rahmen seiner Möglichkeiten“) zu einer Subskala mit akzeptabler Reliabilität zusammen (Cronbach's alpha = .60).

In einem weiteren größeren Abschnitt ging es um die sozialen Erfahrungen in der Schule und das Verhalten der Mitschüler dem eigenen Kind gegenüber. Für die Beurteilung der Beziehung zu den Mitschülern wurden neben einigen Fragen zum Gewinnen von Freunden in der Klasse und sozialen Kontakten jeweils drei Fragen zu prosozialem und aggressivem (viktimisierendem) Verhalten von Mitschülern dem eigenen Kind gegenüber gestellt. Diese Fragen fügten sich gut zu zwei Subskalen zu drei Items zusammen, die jeweils eine hohe interne Konsistenz aufwiesen (Viktimsierung: Wie oft hat er/sie folgende negative Erfahrungen mit seinen Mitschülern gemacht: verspottet oder gehänselt; ausgeschlossen; grob behandelt. Cronbach's alpha = .82) (Prosoziales Verhalten: Einschätzung der Häufigkeit positiver Erfahrungen mit den Mitschülern: Es wird Rücksicht genommen; wird ihm/ihr geholfen; fühlt sich angenommen/akzeptiert. Cronbach's alpha = .83).

Die folgenden kurzen Abschnitte setzten sich in drei Fragen mit der Sicht der Eltern über die emotionale Entwicklung auseinander. Zwei Fragen zur Stimmung nach der Schule (gut gelaunt vs. betrübt; ausgeglichen vs. gereizt) fügten sich ebenfalls gut zu einer Skala über die emotionale Reaktion auf den Schulbesuch zusammen (Cronbach's alpha = .87). Zwei Fragen sollten die Sicht der Eltern über die Entwicklung der Selbstständigkeit in Alltagsfertigkeiten erheben.

Schließlich wurde noch nach der Zufriedenheit der Eltern insgesamt, nach der Zusammenarbeit Eltern-Schule und den Auswirkungen des Schulbesuchs auf die sonstige Belastung der Eltern gefragt.

*Kurzangaben der Direktoren von Regel- und Sonderschulen zu den Schülern mit SPF:* Die Direktoren wurden gebeten, zu allen Schülern mit SPF einige wenige Angaben zu machen. Diese Fragen bezogen sich vor allem auf die Art der Behinderung und die Lehrplaneinstufung der Schüler. Weiters wurde nach dem Zeitpunkt der Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs und der Qualität der Zusammenarbeit mit den Eltern der Schüler gefragt.

*Statistische Analyse:* In einem ersten Schritt sollen die Angaben der Eltern für die Gesamtgruppe berichtet, in der Folge dann auf Item- bzw. Skalenebene die Angaben der Eltern von Schüler in Integrationsklassen bzw. Sonderschulen verglichen werden. Dabei werden die Mittelwertvergleiche mit Berücksichtigung der Angaben über das Ausmaß des Übens der Eltern mit den Kindern zu Hause als Kovariate durchgeführt. Zur Analyse des Beitrags der Erfahrungen in verschiedenen Teilbereichen zur Gesamtzufriedenheit der Eltern mit der von ihren Kindern besuchten Schulform wurde eine multiple Regressionsanalyse verwendet.

## 4 Ergebnisse

### 4.1 Gesamteinschätzung der schulischen Erfahrungen durch die Eltern (unabhängig von der Schulform)

Insgesamt wurden von den Eltern überwiegend positive Erfahrungen berichtet. Zwei Drittel beider Gruppen schätzten das Verständnis und Engagement der Klassenlehrer als sehr gut ein. Auch die Entwicklung im Leistungsbereich wurde überwiegend positiv betrachtet. Bei den zehn Überblicksfragen zeigte sich gleichfalls, dass der überwiegende Teil der Eltern eine positive Entwicklung ihrer Kinder wahrnahm und deren Erfahrungen in der gegenwärtigen Schulsituation in einem positiven Licht sah (s. Tab. 1). So berichteten jeweils zwei Drittel der Eltern, ihre Kinder würden gern in die Schule gehen und sich in ihrer Klasse wohl fühlen. Vier Fünftel der Schüler hatten Vertrauen zu ihren Lehrern und nur wenige Eltern berichteten von gelegentlichen Schwierigkeiten im Auskommen ihrer Kinder mit den Lehrern.

Den Angaben der Eltern nach dürften die meisten Schüler auch in Bezug auf die Lernanforderungen korrekt eingestuft sein, da sich nur relativ wenige über- oder unterfordert fühlten. In der Einstufung der Lernfortschritte waren die Eltern allerdings zurückhaltender und nur etwas mehr als die Hälfte stimmte der Aussage eindeutig zu, ihr Kind erbringe „im Rahmen seiner Möglichkeiten“ recht gute Leistungen. Auch war sich mehr als die Hälfte der Eltern unsicher, ob ihr Kind nicht doch weniger leiste, als es leisten könne.

Tab. 1: Einschätzungen der Entwicklung in der Schule durch die Eltern:  
Verteilung in der Gesamtgruppe

	Stimmt ganz	Stimmt teilweise	Stimmt nicht
geht gerne in die Schule	67.4 %	26.3 %	6.3 %
fühlt sich in der Klasse sehr wohl	65.0 %	29.9 %	5.1 %
hat Vertrauen zu den Lehrern	79.9 %	18.9 %	2.1 %
hat öfters Schwierigkeiten mit den Lehrern	8.3 %	27.3 %	64.4 %
schimpft daheim über die Schule	6.8 %	18.9 %	74.3 %
macht gerne seine Aufgaben	36.6 %	52.0 %	11.4 %
erbringt recht gute Leistungen im Rahmen seiner Möglichkeiten	56.2 %	39.0 %	4.9 %
leistet weniger, als es leisten könnte	21.9 %	39.9 %	38.2 %
fühlt sich im Unterricht eher unterfordert	7.4 %	22.7 %	73.7 %
fühlt sich im Unterricht eher überfordert	5.5 %	32.1 %	62.4 %

### 4.2 Vergleich der Erfahrungen der Eltern von Schülern in Integrations- und Sonderschulklassen

Trotz der insgesamt positiven Einschätzung deuteten sich gewisse Unterschiede zwischen den Eltern von Schülern in integrativ geführten Klassen und in Sonderschul-

klassen an, die auf eine positivere Einschätzung der Schulerfahrungen durch Eltern von Integrationssschülern hinwiesen (Tab. 2):

- Das Verständnis und Engagement des Klassenlehrers wurde in den Integrationsklassen höher eingestuft als in den Sonderschulen (Werte reichen von 1–5, wobei niedrigere Werte eine höhere Einstufung bedeuten) ( $t = -2.6$ ,  $df = 653$ ,  $p = 0.01$ ). Die Integrationslehrer wurden von den Eltern sogar noch etwas positiver beurteilt als die Klassenlehrer in den Integrationsklassen ( $t = 3.94$ ,  $df = 502$ ,  $p < 0.001$ ).
- Mit der Entwicklung der schulischen Leistungen waren 42 % der Eltern von I-Kindern und 37 % jener von Schülern der Sonderschule sehr zufrieden. Die durchschnittliche Einschätzung der Leistungsentwicklung lag bei den Eltern der Integrationskinder deutlich höher als bei jenen der Sonderschüler (erneut auf einer Skala von 1–5, wobei niedrige Werte eine höhere Einschätzung bedeuten) ( $t = -2.0$ ,  $df = 686$ ,  $p < 0.05$ ).
- Die Eltern in den Integrationsklassen gaben allerdings auch an, dass sie mehr mit ihren Kindern üben müssten, damit diese im Unterricht mitkämen (Skalierung von 1–4, wobei „1“ recht häufig, „2“ doch öfters, „3“ gelegentlich, „4“ kaum bedeutet) ( $t = -3.04$ ,  $df = 692$ ,  $p < 0.005$ ). Dies wird allerdings von wenigen als belastend angegeben und in der Belastung, die durch das Üben entsteht, unterscheiden sich die Eltern von Kindern aus Integrationsklassen und aus Sonderschulen nicht.

Um zu überprüfen, wie weit das höhere schulische Engagement der Eltern von Integrationssschülern eine Ursache dafür ist, dass die schulischen Leistungen und in weiterer Folge auch andere Merkmale der Schule von diesen Eltern positiver bewertet werden, wurde das Ausmaß des häuslichen Übens als Kovariate in die Gruppenvergleiche eingebracht. Es zeigte sich, dass tatsächlich höheres schulisches Engagement der Eltern zu einer größeren Zufriedenheit mit der Entwicklung der schulischen Leistungen führt ( $F(1,672) = 4.1$ ,  $p < 0.05$ ), allerdings bleiben die Unterschiede zwischen den beiden Gruppen von Eltern weiter signifikant ( $F(1,672) = 4.9$ ,  $p < 0.05$ ) und die Mittelwerte verändern sich nur geringfügig. Auf die Einschätzung des Verständnisses und Engagements des Klassenlehrers hat das elterliche Üben keinen Einfluss und auch hier bleiben die Unterschiede zwischen den Gruppen nach der Berücksichtigung dieser Variablen als Kovariate signifikant ( $F(1,637) = 5.6$ ,  $p < 0.05$ ).

Tab. 2: Erfahrungen im Unterricht und mit den Lehrern (je niedriger die Werte, desto positiver): Einschätzungen durch Eltern von lernbehinderten Schülern in Integrations- und Sonderschulklassen (\* = signifikanter Unterschied zwischen den Schulformen)

	<i>Integrationsklasse</i>	<i>Sonderschule</i>
Verständnis und Engagement des Klassenlehrers*	1.63 (0.99)	1.86 (1.08)
Verständnis und Engagement des Integrationslehrers	1.51 (0.94)	
Zufriedenheit mit der Entwicklung schulischer Leistungen*	1.90 (0.94)	2.06 (1.07)
Ausmaß des erforderlichen Übens zu Hause*	2.37 (1.01)	2.63 (0.99)

Wenn die schulischen Erfahrungen nicht mit einzelnen zusammenfassenden Items, sondern an Hand von Subskalen beurteilt wurden, ergaben sich keine signifikanten Unterschiede zwischen den Erfahrungen der Eltern in den beiden Schulformen. Auch hier erwies sich das Ausmaß des erforderlichen Übens mit den Eltern als bedeutsam für die Einschätzung einer positiven Leistungsentwicklung ( $F(1,598) = 36.5, p < 0.001$ ), nicht jedoch für die Einschätzung einer positiven Beziehung zu den Lehrern und zur Schule.

Wenn die Zustimmung zu den einzelnen Fragen betrachtet wurde, zeigten sich doch gewisse Unterschiede zwischen den Gruppen von Eltern. So gaben die Eltern von Kindern in der Sonderschule öfter an, die Kinder wären eindeutig oder teilweise unterfordert (40 % vs. 26 %) ( $\text{Chi}^2 = 11.4, df = 1, p = 0.001$ ). Umgekehrt berichteten im Trend mehr Eltern von Schülern in integrativ geführten Klassen, dass ihre Kinder wenigstens zeit- bzw. teilweise überfordert wären (40 % vs. 32 %) ( $\text{Chi}^2 = 2.8, df = 1, p = 0.098$ ) (s. Tab. 3).

*Tab. 3:* Einschätzungen der schulischen Erfahrungen durch zehn Fragen: Mittelwerte, in Klammern die Streuung der Skalen für die zwei Faktoren; anschließend getrennt für die einzelnen Fragen der Anteil der zustimmenden Eltern, bei positiven Merkmalen ist nur angegeben, wie viele ganz zustimmten, und bei negativen Merkmalen, wie viele diese als ganz oder teilweise zutreffend bezeichneten (\* = signifikanter Unterschied zwischen den Schulformen)

	<i>Integrationsklasse</i>	<i>Sonderschule</i>
F1: Positive Beziehung zu Lehrern und Schule	1.34 (0.40)	1.39 (0.40)
F2: Positive Leistungsentwicklung	1.63 (0.43)	1.63 (0.46)
fühlt sich im Unterricht eher unterfordert*	26 %	40 %
fühlt sich im Unterricht eher überfordert	40 %	32 %

*Soziale Erfahrungen:* Für die Mehrzahl beider Gruppen wurde berichtet, sie würden mit den Mitschülern gut auskommen. Trotzdem wurden die sozialen Beziehungen zu anderen sowohl in der Klasse ( $F(1,684) = 7.5, p < 0.01$ ) als auch außerhalb ( $F(1,683) = 16.7, p < 0.001$ ) bei den Integrationsschülern im Durchschnitt positiver eingeschätzt als bei Schülern der Sonderschule (jeweils Skala von 1–5, „1“ sehr gut, „5“ sehr schlecht). Die Schüler der Sonderschule hatten zwar nach den Angaben der Eltern in ihrer Klasse ähnlich oft Freunde gefunden wie die Schüler in Integrationsklassen (Skala von 1–3, „1“ viele, „3“ kaum) und wurden wie diese nur selten von den Eltern als in der Klasse isoliert bezeichnet (insgesamt nur 3 % eindeutig und 16 % teilweise). Sie trafen aber Mitschüler seltener außerhalb der Schule ( $F(1,678) = 12.3, p < 0.001$ ) (Tab. 4).

Unerwarteter Weise erwies sich auch hier das schulische Engagement der Eltern als eine bedeutsame Kovariate, etwa bei der Einschätzung des Auskommens mit den Mitschülern ( $F(1,684) = 12.9, p < 0.001$ ) oder des Auskommens mit Gleichaltrigen außerhalb der Schule ( $F(1,683) = 14.2, p < 0.001$ ), der Unterschied zwischen den Einschätzungen der Eltern von Schülern in Integrationsklassen und Sonderschulen blieb aber trotzdem signifikant.

Erfahrungen mit aggressivem Verhalten der Mitschüler (Subskala aus drei Items; s. Untersuchungsmethode) wurden in beiden Schulformen wenig berichtet, und es bestanden kaum Unterschiede zwischen den Gruppen. Allerdings war auch hier ein Einfluss der schulischen Unterstützung durch die Eltern (als Kovariate) festzustellen ( $F(1,633) = 12.0, p = 0.001$ ). Erfahrungen mit freundlichem, prosozialem Verhalten der Mitschüler (ebenfalls eine Subskala aus drei Items) machten eher die Schüler in Sonderschulen ( $t = 3.32, df = 268, p = 0.001$ ), wobei sich hier das schulische Engagement der Eltern als nicht von Bedeutung erwies.

Im emotionalen Bereich, etwa in Bezug auf die Stimmung der Kinder bei ihrer Rückkehr aus der Schule, hatten die Eltern keine Unterschiede zwischen Schülern der beiden Schulformen festgestellt. Gleichwohl war die Unterstützung der Eltern beim Lernen von Bedeutung ( $F(1,360) = 10.4, p = 0.001$ ). Ein gewisser Trend zugunsten der Integrationsklassen ergab sich in der Entwicklung der Selbstsicherheit (Skala von 1–5, „1“ deutlich selbstsicherer, „2“ eher selbstsicher, „5“ deutlich weniger selbstsicher) ( $F(1,666) = 5.0, p < 0.05$ ). Einem etwas größeren Teil der Integrationssschüler wurde mehr Selbstsicherheit als früher attestiert (82 % vs. 71 %). Auch hier wirkt sich die Unterstützung der Eltern beim Lernen positiv aus ( $F(1,666) = 7.0, p < 0.01$ ), allerdings blieb auch bei Berücksichtigung dieses Einflusses der Unterschied zwischen den Gruppen signifikant.

Tab. 4: Soziale Erfahrungen in der Schule und emotionale Reaktionen: Einschätzungen durch Eltern von lernbehinderten Schülern in Integrations- und Sonderschulklassen (niedrigere Werte bedeuten eine positivere Einschätzung; \* = signifikanter Unterschied zwischen den Schulformen)

	<i>Integrationsklasse</i>	<i>Sonderschule</i>
Auskommen mit Mitschülern in der Klasse*	1.85 (0.82)	2.01 (0.86)
Auskommen mit Gleichaltrigen außerhalb der Schule*	1.92 (0.83)	2.17 (0.94)
Treffen von Freunden außerhalb der Schule*	2.44 (0.96)	2.72 (0.90)
Viktimisierung durch Mitschüler	0.79 (0.80)	0.85 (0.87)
Prosoziale Erfahrungen durch Mitschüler*	2.35 (0.70)	2.12 (0.84)
Positive Stimmung nach Schulbesuch	2.63 (0.96)	2.68 (0.97)
Selbstsicherheit im Vergleich zu früher	1.85 (0.82)	1.99 (0.96)

*Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus:* Vier Fünftel der Eltern berichteten von einer intensiven Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus durch die Weitergabe von Informationen. Etwa die Hälfte arbeitete bei der Erstellung der Förderpläne sowie in der Gestaltung des Unterrichts intensiv zusammen. Weder bei den Einzelangaben noch im Gesamtdurchschnitt ergab sich ein Unterschied zwischen den beiden Schulformen (Tab. 5). Auch die Zusammenarbeit mit der Klassen- sowie der Integrationslehrerin verlief für fünf Sechstel aller Eltern zufriedenstellend bis sehr zufriedenstellend ohne Unterschied zwischen den Schulformen.

Tab. 5: Angaben der Eltern über die Intensität der Zusammenarbeit mit der Schule in verschiedenen Bereichen und Zufriedenheit mit der Zusammenarbeit mit der Klassenlehrerin: Vergleich der Eltern von Schülern, die in Integrationsklassen bzw. in einer Sonderschule unterrichtet werden

	<i>Integrationsklassen Sonderschulen</i>	
Intensive Zusammenarbeit durch Weitergabe von Information	80 %	80 %
Intensive Zusammenarbeit in der Förderplanung	51 %	49 %
Intensive Zusammenarbeit in der Unterrichtsgestaltung	44 %	43 %
Zusammenarbeit mit Klassenlehrer zufriedenstellend	87 %	86 %
Zusammenarbeit mit Integrationslehrer zufriedenstellend	87 %	

*Differenzierung und Separierung im Unterricht in integrativ geführten Klassen:* Über den Unterricht in der Klasse konnte nur ein Teil der Eltern Auskunft geben, etwa ein Viertel wusste darüber nicht Bescheid. Etwa zwei Drittel der Eltern von I-Kindern, die Auskunft geben konnten, gaben an, der Unterricht finde häufig oder immer in einer vom Rest der Klasse getrennten Kleingruppe statt. Zudem berichtete etwa die Hälfte dieser Eltern, die ihren Kindern gestellten Aufgaben würden sich stark von jenen der Mitschüler unterscheiden.

*Gesamtbeurteilung der Schulerfahrungen:* Insgesamt berichteten 81 % der Eltern von Integrationskindern, sie hätten ihre Entscheidung bei der Wahl der Schulform nicht bereut. Dies galt nur für zwei Drittel der Eltern von Sonderschülern. Knapp 15 % der Eltern, deren Kinder in die Sonderschule gingen, aber nur 9 % der Eltern von Integrationskindern meinten, sie hätten die Entscheidung eher oder sogar sehr bereut (Chiquadrat = 27,0, df = 4,  $p < 0.001$ ). Ähnlich äußerten mehr Eltern der Integrationskinder, dass sie diese Entscheidung nochmals in gleicher Weise treffen würden (Chiquadrat = 28,4, df = 2,  $p < 0.001$ ) (Tab. 6).

Tab. 6: Wieweit würden die Eltern heute in Bezug auf die Wahl der Schulform nochmals die gleiche Entscheidung treffen? Vergleich der Eltern von Schülern, die in Integrationsklassen bzw. in einer Sonderschule unterrichtet werden

	<i>Integrationsklassen</i>	<i>Sonderschulen</i>
Ja, sicher	76 %	55 %
Unsicher	17 %	28 %
Nein	7 %	17 %

Eine deutliche Entlastung durch den Schulbesuch berichteten etwa gleich viele Eltern von Sonderschülern (46 %) wie von Integrationskindern (50 %).

*Der Beitrag der Einzelerfahrungen zum Gesamturteil der Eltern:* Die Eltern versuchten sowohl eine Gesamteinstufung der Zufriedenheit mit den bisherigen Erfahrungen vorzunehmen, als auch die verschiedenen Bereiche getrennt zu beurteilen. Um das Gewicht der Einzelerfahrungen besser identifizieren zu können, wurde mit Hilfe einer multiplen linearen Regressionsanalyse der Beitrag der Einzelerfahrungen

zur Gesamteinstufung bestimmt. Es wurde also geprüft, wieweit die Zufriedenheit mit der getroffenen Wahl der Schulform durch die Einzelerfahrungen (positives Verhältnis zu Lehrer und Schule, positive Beurteilung der Leistungsentwicklung; Viktimisierung durch Mitschüler, prosoziales Verhalten der Mitschüler, positive Stimmung nach Schulbesuch) vorhergesagt wurde. Bei stufenweisem Vorgehen wurde ein Regressionskoeffizient von  $r = .36$  erreicht. Als bedeutsam erwies sich in erster Linie die Einschätzung des prosozialen Verhaltens der Mitschüler ( $\beta = .28$ ) und zusätzlich ein positives Verhältnis zur Schule und zu den Lehrern ( $\beta = .15$ ). Im Gegensatz dazu erwies sich die Entwicklung der schulischen Leistungen für die Zufriedenheit der Eltern als nicht von Bedeutung. Dieses Ergebnis der Gesamtgruppe veränderte sich nicht wesentlich, wenn man die Berechnungen für die Schüler der integrativ geführten Klassen und die Sonderschulen getrennt durchführte.

#### 4.3 *Unterschiede zwischen Eltern, von denen eine geringe oder eine hohe Zufriedenheit mit den bisherigen Schulerfahrungen berichtet wurde*

Um zu überprüfen, welche Faktoren zu einer negativen Einschätzung der Schulerfahrungen beigetragen hatten, wurden die Eltern nach der Gesamtbeurteilung in zwei Gruppen geteilt. Eltern, die angegeben hatten, dass sie die damalige Entscheidung (eher bzw. sehr) bereut hätten, und dass sie diese Entscheidung wahrscheinlich heute nicht mehr so treffen würden, wurden in einer Gruppe zusammengefasst (unzufriedene Gruppe,  $N = 54$ ). Der anderen, zufriedenen Gruppe ( $N = 371$ ) wurden jene Eltern zugeordnet, die die frühere Entscheidung über die Schulform nicht bereut hatten und sie heute genau so wieder treffen würden.

Der Vergleich der zufriedenen und unzufriedenen Gruppe (Tab. 7) zeigte zunächst, dass der mit den Schulerfahrungen unzufriedenen Gruppe bereits zu Beginn die Wahl einer geeigneten Schulform und die Annahme der Entscheidung, dass ihr Kind eine sonderpädagogische Förderung benötige bzw. einen sonderpädagogischen Förderbedarf (SPF) aufweise, nicht leicht gefallen war. Die Eltern hatten längere Zeit benötigt, um zu einer Entscheidung über die geeignete Schulform zu gelangen (gilt v. a. für die Integrationsklassen:  $\text{Chi}^2 = 20.7$ ,  $df = 4$ ,  $p < 0.001$ ). In Bezug auf die Annahme der Entscheidung über die sonderpädagogische Förderung stellten viele fest, sie könnten dies auch heute noch nicht akzeptieren. Letzteres gilt sowohl für die unzufriedenen Eltern von Kindern in integrativ geführten Klassen ( $\text{Chi}^2 = 66.5$ ,  $df = 2$ ,  $p < 0.001$ ) als auch für jene von Kindern in Sonderschulklassen ( $\text{Chi}^2 = 18.6$ ,  $df = 2$ ,  $p < 0.001$ ).

Weiters waren die unzufriedenen Eltern deutlich weniger mit der Beratung zufrieden, die sie seitens der Schule bei der Entscheidung über die Schulform erhalten hatten. Sie gaben an, die Schule hätte ihre Meinung weniger akzeptiert (Integrationsklassen:  $\text{Chi}^2 = 41.0$ ,  $df = 2$ ,  $p < 0.001$ ; Sonderschulen:  $\text{Chi}^2 = 19.5$ ,  $df = 2$ ,  $p < 0.001$ ) und sich weniger bemüht, ihren Wünschen zu entsprechen (Integrationsklassen:  $\text{Chi}^2 = 40.0$ ,  $df = 2$ ,  $p < 0.001$ ; Sonderschulen:  $\text{Chi}^2 = 16.2$ ,  $df = 2$ ,  $p < 0.001$ ). Weiters berichteten sie, seltener auf die Vorteile der Schulformen hingewiesen worden zu sein, und auch dies galt für die unzufriedene Gruppe in beiden Schulformen (bei den Vorteilen der Integrationsklassen – v. a. für die

Integrationsklassen: Chiquadrat = 8.9,  $df = 2$ ,  $p < 0.05$ ; bei den Vorteilen der Sonderschulen – sowohl für Integrationsklassen: Chiquadrat = 6.7,  $df = 2$ ,  $p < 0.05$  als auch für die Sonderschulen: Chiquadrat = 13.2,  $df = 2$ ,  $p = 0.001$ ). Außerdem war den Eltern – ihren Angaben nach – weniger Gelegenheit gegeben worden, sich den Unterricht in beiden Schulformen anzusehen oder ausführlicher mit einem Lehrer oder einem Direktor über den Unterricht zu sprechen (bei der Besichtigung von Integrationsklassen – Integrationsklassen: Chiquadrat = 13.7,  $df = 3$ ,  $p < 0.01$ ; bei der Besichtigung von Sonderschulen – Sonderschulen: Chiquadrat = 10.8,  $df = 3$ ,  $p < 0.05$ ).

Die unzufriedenen Eltern stellten seltener fest, dass sie mit der Zusammenarbeit mit den Lehrern (Integrationsklassen: Chiquadrat = 25.3,  $df = 4$ ,  $p < 0.001$ ; Sonderschulen: Chiquadrat = 25.3,  $df = 4$ ,  $p < 0.001$ ) bzw. mit der Weitergabe an Informationen an sie als Eltern (Integrationsklassen: Chiquadrat = 43.2,  $df = 3$ ,  $p < 0.001$ ; Sonderschulen: Chiquadrat = 13.8,  $df = 3$ ,  $p < 0.01$ ) zufrieden wären. Auf der anderen Seite gaben auch die Direktoren häufiger bei den unzufriedenen als bei den zufriedenen Eltern an, dass die Zusammenarbeit nicht so gut funktioniere (Integrationsklassen: Chiquadrat = 8.9,  $df = 3$ ,  $p < 0.05$ ; Sonderschulen: Chiquadrat = 18.3,  $df = 3$ ,  $p < 0.001$ ).

Auffallend war allerdings auch, dass die unzufriedenen Eltern häufiger nicht Deutsch als Muttersprache angaben als zufriedene Eltern (Integrationsklassen: Chiquadrat = 62.1,  $df = 3$ ,  $p < 0.001$ ; Sonderschulen: Chiquadrat = 24.0,  $df = 3$ ,  $p < 0.001$ ), wobei vor allem ein größerer Teil der Eltern aus der Türkei stammte. Dies wirft natürlich die Frage auf, ob nicht ein großer Teil der Ergebnisse auf diese Tatsache zurückzuführen war. Ein Vergleich der zufriedenen und unzufriedenen Gruppe unter Ausschluss der Eltern mit einer anderen Erstsprache als Deutsch bestätigte allerdings den Großteil der berichteten signifikanten Befunde.

Tab. 7: Unterschiede zwischen zufriedenen und unzufriedenen Eltern von Schülern in Integrationsklassen und in Sonderschulen: Akzeptanz der Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs durch die Eltern, Wahl der Schulform und erhaltene Beratung, Einschätzung der Zusammenarbeit Eltern-Schule und Herkunft bzw. sprachlicher Status der Eltern

	Integrationsklassen		Sonderschulen	
	zu- frieden	unzu- frieden	zu- frieden	unzu- frieden
Heute noch nicht von Notwendigkeit eines SPF überzeugt	1.5%	24.5%	5.4%	50.0%
Länger mit geeigneter Schulform auseinandergesetzt	34.6%	64.6%	39.4%	69.3%
Meinung der Eltern von Schule voll akzeptiert	71.0%	18.5%	71.0%	11.8%
Schule bemühte sich, Wunsch der Eltern zu entsprechen	66.7%	29.0%	57.8%	16.7%
Nicht auf Vorteile von Integrationsklassen hingewiesen	14.5%	37.0%	31.7%	46.2%
Nicht auf Vorteile von Sonderschulen hingewiesen	44.6%	73.3%	13.5%	43.8%
Nicht Integrationsklasse besucht oder mit Lehrer gesprochen	22.5%	52.0%	35.3%	45.5%
Nicht Sonderschulklasse besucht oder mit Lehrer gesprochen	58.2%	77.8%	10.9%	37.5%
Große Zufriedenheit der Eltern mit der Info-Weitergabe	50.5%	13.3%	56.7%	45.0%
Große Zufriedenheit der Eltern mit der Zusammenarbeit mit dem Klassenlehrer	68.0%	51.7%	84.3%	47.4%
Zufriedenheit der Schule mit Mitarbeit der Eltern	71.2%	44.8%	60.6%	25.0%
Muttersprache der Mutter ist Deutsch	92.6%	60.6%	89.6%	57.9%

Zusätzlich zum Einfluss von Merkmalen der Eltern bzw. der Vorgeschichte der Wahl der Schulform wurde angenommen, dass eventuell auch Merkmale der Schüler – wie etwa zusätzliche Beeinträchtigungen bzw. Behinderungen – für Unterschiede in der Zufriedenheit der Eltern mit den Schulerfahrungen verantwortlich sein könnten. Es fanden sich jedoch weder in den Angaben der Direktoren noch in jenen der Eltern Unterschiede in den Merkmalen der Kinder zwischen zufriedenen und unzufriedenen Eltern. In der Tendenz hatten eher die Kinder der zufriedenen Eltern zusätzliche Behinderungen, aber diese Unterschiede waren nicht signifikant.

#### 4.4 Unterschiede zwischen den Bundesländern in den Erfahrungen der Eltern

Um Unterschiede zwischen den Bundesländern angemessen analysieren zu können, ist es notwendig, die Erfahrungen der Eltern je nach Lehrplan der Schüler und nach Schulform zu vergleichen.

Bei den Gesamtbeurteilungen der Eltern hatte sich gezeigt, dass Eltern von Sonderschülern, die nach dem ASO-Lehrplan unterrichtet wurden, weniger häufig noch einmal dieselbe Schulform wählen würden als Eltern von Integrationssschülern. Es stellte sich daher die Frage, ob dies in Bundesländern mit einem höheren Anteil an Sonderschülern noch deutlicher festgestellt werden könnte. Es zeigte sich dieselbe Tendenz (s. Tab. 8) in Wien und in Niederösterreich. In der Steiermark konnte zwar bei den Eltern lernbehinderter Schüler in der Sonderschule eine größere Zufriedenheit beobachtet werden. Auch äußerte ein größerer Anteil der Eltern die Ansicht, sie würden noch einmal die Sonderschule wählen. Die Anzahl der lernbehinderten Schüler in den Sonderschulen Steiermarks war jedoch so gering, dass die Unterschiede zwischen den Bundesländern hier wie auch bei allen anderen Vergleichen nicht signifikant waren.

Tab. 8: Würden die Eltern heute in Bezug auf die Wahl der Schulform nochmals die gleiche Entscheidung treffen? Vergleich der Eltern von Schülern, die in den drei Bundesländern (Wien, Niederösterreich (NÖ), Steiermark (Stmk)) in Integrationsklassen bzw. Sonderschulen unterrichtet werden

	Wien	NÖ	Stmk
<i>Integrationsklassen:</i> Ja, sicher nochmals	73 %	78 %	76 %
Unsicher	19 %	15 %	16 %
Nein, nicht nochmals	8 %	7 %	7 %
<i>Sonderschulen:</i> Ja, sicher nochmals	59 %	51 %	75 %
Unsicher	23 %	31 %	12 %
Nein, nicht nochmals	18 %	17 %	12 %

#### 4.5 Unterschiede zwischen den Klassenstufen in den Erfahrungen der Eltern

Gelegentlich wird von Leitern sonderpädagogischer Zentren berichtet, dass die Integration von lernbehinderten Schülern in den höheren Schulstufen schwieriger

wird. Der Grund dafür liegt darin, dass in der Sekundarstufe einerseits die Toleranz der Schüler geringer wird, und dass andererseits in der Leistungsentwicklung ein Schereneffekt sichtbar wird. Als globales Maß der Zufriedenheit wurde auch hier die Einschätzung der Eltern betrachtet, wieweit sie bei der Wahl der Schulform nochmals die gleiche Entscheidung treffen würden.

Die Ergebnisse belegen jedoch keinen Unterschied zwischen den Klassenstufen in den Einschätzungen der Eltern (Tab. 9). Im Gegensatz zur Erwartung ist eher in der Sonderschule mit zunehmender Klassenstufe eine geringere Zufriedenheit der Eltern festzustellen. Aber sowohl dieser Vergleich als auch jener in den integrativ geführten Klassen sind nicht signifikant.

Tab. 9: Wieweit würden die Eltern heute in Bezug auf die Wahl der Schulform nochmals die gleiche Entscheidung treffen? Vergleich der Eltern von Schülern, die in den drei ausgewählten Schulstufen (1. Klasse, 3. Klasse, 6. Klasse) in Integrationsklassen bzw. in einer Sonderschule unterrichtet werden

	1. Klasse	3. Klasse	6. Klasse
<i>Integrationsklassen:</i> Ja, sicher nochmals	77 %	80 %	74 %
Unsicher	18 %	14 %	16 %
Nein, nicht nochmals	5 %	6 %	9 %
<i>Sonderschulen:</i> Ja, sicher nochmals	61 %	55 %	54 %
Unsicher	30 %	30 %	26 %
Nein, nicht nochmals	9 %	15 %	20 %

## 5 Diskussion

Als erstes Ergebnis dieser repräsentativen Untersuchung in drei Bundesländern Österreichs muss hervorgehoben werden, dass die Eltern den schulischen Bemühungen um die Förderung ihrer Kinder insgesamt ein recht positives Zeugnis ausstellen. Die Mehrzahl der lernbehinderten Schüler geht nach den Angaben der Eltern trotz beträchtlicher Leistungsschwierigkeiten gern zur Schule und fühlt sich in der Klasse wohl.

Auf diesem guten Niveau deutet allerdings eine Reihe an Befunden auf Vorteile des integrativen Unterrichts gegenüber dem Unterricht in einer Sonderschule hin.

- Ausgangspunkt des Vergleichs war die Entscheidung der Eltern für eine der beiden Schulformen. Die Mehrzahl der Eltern lernbehinderter Kinder hat sich für einen integrativen Unterricht ausgesprochen und steht auch nach einem, drei und sechs Jahren zu dieser Entscheidung. Der Anteil jener, die diese Entscheidung nochmals auf die gleiche Weise treffen würden, ist in den integrativ geführten Klassen sogar etwas größer als bei Eltern lernbehinderter Schüler in Sonderklassen.
- In den integrativ geführten Klassen wird von den Eltern sowohl die soziale Entwicklung als auch die Leistungsentwicklung positiver gesehen als von den Eltern der Kinder, die die Sonderschule besuchen. Zudem meinen die Eltern, dass die

- Lehrer in den integrativ geführten Klassen mehr Verständnis für ihr Kind aufbringen würden als die Lehrer der Sonderschulen. Dieses Ergebnis weist darauf hin, dass für die Gruppe der lernbehinderten Kinder keine isolierten und umschriebenen Vorteile – etwa soziale Kontakte zu den nicht-lernbeeinträchtigten Schülern – entstehen, sondern dass sich die Vorteile auf weite Bereiche erstrecken.
- Die Eltern lernbehinderter Kinder in Integrationsklassen berichteten auch, dass sie sich in größerem Ausmaß veranlasst sahen, mit den Kindern für die Schule zu üben. Es zeigte sich, dass dieses Üben der Eltern mit einer positiveren Beurteilung der Leistungsfortschritte, aber auch mit anderen positiven Entwicklungen zusammenhing, etwa sozialen Kontakten. Aber auch bei Berücksichtigung dieser Zusammenhänge (in Form einer Kovarianzanalyse) blieben die signifikanten Unterschiede zugunsten der Eltern von Integrationsschülern bestehen.
  - Allerdings müssen wir anerkennen, dass die Vor- und Nachteile der beiden Schulformen nach dem Urteil der Eltern nicht so weit auseinander liegen. Am klarsten sind die Unterschiede etwa im Leistungsbereich. Hier betonen die Eltern in den Sonderklassen eher die Gefahr der Unterforderung lernbehinderter Schüler, während in den Integrationsklassen ein Teil der Schüler Gefahr läuft, überfordert zu werden. In der Tendenz beruhigend sind die Angaben der Eltern zu den sozialen Erfahrungen mit den Mitschülern. Nur relativ selten berichten die Eltern in dieser großen Stichprobe von Viktimisierungen (d. h. zum Opfer von Aggressionen der Mitschüler werden), hingegen von deutlich mehr Erfahrungen mit unterstützendem, prosozialem Verhalten der Mitschüler.
  - Die positivere Einschätzung der Sozialentwicklung für die Kinder in integrativ geführten Klassen bezieht sich sowohl auf die Kontaktmöglichkeiten innerhalb als auch außerhalb der Schule. Auch hier konnten wir die Erfahrungen aus den Pilotstudien der Integrationsbewegung, etwa in Berlin (Preuss-Lausitz 1990b), bestätigen, dass sich die mit Mitschülern geknüpften Kontakte in integrativ geführten Klassen leichter nach außen fortsetzen lassen als in Sonderschulen. Dies hat eine ganze Reihe an Gründen, einer davon ist, dass sich die integrativ geführten Klassen näher am Wohnort der Kinder befinden als die Sonderschulen.
  - Etwas überraschend erscheint das Ergebnis, dass die Zusammenarbeit der Eltern mit der Schule in integrativ geführten Klassen nicht intensiver ist als in den Sonderschulen. Hier dürfte sich in Österreich ein Interaktionsstil zwischen Schule und Eltern eingespielt haben, der nicht mehr jenem entspricht, der für die Pilotphase der Integration kennzeichnend war. Da die meisten integrativ geführten Klassen nahezu die ganze reguläre Schulzeit mit zwei Lehrern besetzt sind, besteht keine Notwendigkeit mehr zur Einbeziehung der Eltern. Dies hat sicher positive Aspekte, weil es die Eltern entlastet. Auf der anderen Seite können Anregungen der Eltern nicht mehr im gleichen Ausmaß in den Unterricht einfließen.
  - Einschränkend muss wohl auch hervorgehoben werden, dass es sich beim integrativen Unterricht – nach den Angaben der Eltern – überwiegend um einen recht konventionellen Unterricht handeln dürfte, in dem die lernbehinderten Schüler überwiegend in einer Kleingruppe getrennt von den übrigen Kindern der Klasse unterrichtet werden und mit anderen Aufgaben als der Rest der Klasse befasst sind.

Insgesamt muss hervorgehoben werden, dass die Zufriedenheit der Eltern mit ihrer Entscheidung über die ursprüngliche Schulwahl mehr von der Entwicklung der sozialen Kontakte in der Schule – und hier in erster Linie von den Erfahrungen mit den Mitschülern – abhängig ist als von der Entwicklung der schulischen Leistungen. Dies gilt sowohl für den integrativen Unterricht in der Regelschule als auch für den Unterricht in der Sonderschule. Dies sollte dazu ermutigen, auch in der Planung des Unterrichts und der Vorbereitung der Lehrer auf die Aufgabe der Unterstützung sozialer Kontakte und auf die Initiierung von unterstützenden Netzwerken unter den Schülern hinzuweisen und die Lehrer für diese Aufgabe konkret vorzubereiten.

Der Vergleich der zufriedenen und unzufriedenen Eltern hat zusätzlichen Aufschluss über die Faktoren gegeben, die zur Unzufriedenheit mit der schulischen Betreuung beitragen. So wurde gezeigt, dass ein Teil dieser Unzufriedenheit aus einer mangelnden Einsicht in die Notwendigkeit einer sonderpädagogischen Förderung des Kindes stammt und nicht direkt mit der Frage zusammenhängen dürfte, ob das Kind in einer Integrations- oder einer Sonderschulklasse unterrichtet wird. Dies zu akzeptieren könnte zwar – so wird vermutet – in einem integrativen Unterricht leichter fallen (da die Kinder in der Regelschule bleiben), scheint aber doch bei einem Teil der Eltern als schwer zu akzeptierendes Faktum weiterzuwirken und zu einer latenten Unzufriedenheit mit der Schule beizutragen. Eine weitere Quelle des Unbehagens für manche Eltern dürften auch Unterlassungen in der Beratung darstellen, so dass die Eltern das Gefühl bekommen haben, in ihren Anliegen zu wenig ernst genommen und nicht ausreichend informiert worden zu sein. Nach den Befunden dieser Untersuchung gilt dies sowohl für die Eltern, deren Kinder integrativ unterrichtet wurden, als auch für die Eltern von Kindern in der Sonderschule.

Was den Vergleich der Klassenstufen betrifft, so zeigt sich bei den Eltern der lernbehinderten Schüler, dass ihre Unzufriedenheit eher in der Sonderschule mit steigender Klassenstufe zunimmt und nicht in den integrativ geführten Klassen. Dies widerspricht eindeutig den von Direktoren berichteten Eindrücken, wonach die Situation der integrativ unterrichteten Schüler mit SPF in den höheren Klassen eher ungünstiger wird. In dieser Stichprobe ist der Anteil der lernbehinderten Schüler der 6. Schulstufe, der zuvor in die Sonderschule gewechselt hat, mit insgesamt einem Viertel auch nicht besonders groß. Die meisten Schüler, die in der Sekundarstufe eine Sonderschule besuchen, waren nie in einer Integrationsklasse.

Trotz der großen Unterschiede in der Integrationsquote zwischen den Bundesländern fand sich kein bedeutsamer Unterschied in der Zufriedenheit der Eltern mit der Schulform. Nur in dem Bundesland mit der geringsten Quote an lernbehinderten Schülern in der Sonderschule, der Steiermark, zeigte sich im Trend weniger Unzufriedenheit der Eltern in der Sonderschule. Ein Teil der Schüler dürfte hier in die Sonderschule gewechselt sein, nachdem der integrative Unterricht nicht erfolgreich verlaufen war. Die Eltern äußerten sich darauf besonders zufrieden mit der Situation in der Sonderschule.

Dieses Ergebnis spricht einerseits dafür, den Eltern tatsächlich Wahlfreiheit in der Entscheidung der Schulform für ihr Kind zu lassen. Andererseits legt es nahe, verschiedene Alternativen vorzusehen, solange man nicht gewährleisten kann, dass die Schüler in integrativ geführten Klassen nicht auch negative Erfahrungen

machen können und die Eltern dann nach einem geschützteren Rahmen für ihr Kind suchen.

## Literatur

- Duhaney, L. M. G.; Salend, S. J. (2000): Parental perceptions of inclusive educational placements. *Remedial and Special Education* 21: 121–128.
- Dumke, D.; Krieger, G.; Schäfer, G. (1989): *Schulische Integration in der Beurteilung von Eltern und Lehrern*. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Feuser, G.; Meyer, H. (Hg.) (1987): *Integrativer Unterricht in der Grundschule: Ein Zwischenbericht*. Solms-Oberbiel: Jarick Oberbiel.
- Feyerer, E.; Prammer, W. (2003): *Gemeinsamer Unterricht in der Sekundarstufe I. Anregungen für eine integrative Praxis*. Weinheim: Beltz.
- Gasteiger Klicpera, B.; Klicpera, C.; Schabmann, A. (2001): Wahrnehmung der Schwierigkeiten lese- und rechtschreibschwacher Kinder durch die Eltern – Pygmalion im Wohnzimmer? *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie* 50: 622–639.
- Haerberlin, U.; Bless, G.; Moser, U.; Klaghofer, R. (1991): *Die Integration von Lernbehinderten: Versuche, Theorien, Forschungen, Enttäuschungen, Hoffnungen*. Bern: Haupt, 2. Aufl.
- Hinz, A.; Katzenbach, D.; Rauer, W.; Schuck, K. D.; Wocken, H.; Wudtke, H. (1998a): *Die integrative Grundschule im sozialen Brennpunkt: Ergebnisse eines Hamburger Schulversuchs. Lebenswelten und Behinderung Band 8*. Hamburg: Feldhaus.
- Hinz, A.; Katzenbach, D.; Rauer, W.; Schuck, K. D.; Wocken, H.; Wudtke, H. (1998b): *Die Entwicklung der Kinder in der integrativen Grundschule. Lebenswelten und Behinderung Band 9*. Hamburg: Feldhaus.
- Huber, B. (2000): *Team-Teaching – Bilanz und Perspektiven. Eine empirische Untersuchung im Kärntner Volksschulbereich/ Integrationsklassen (Schuljahr 1998/99) zur Thematik/ Problematik der Zusammenarbeit im Zweierteam*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Innerhofer, P.; Klicpera, C. (1991): *Integration und Schulreform. Eine Untersuchung zur Integration Behinderter an den Pflichtschulen Südtirols*. Heidelberg: Schindele.
- Klicpera, C.; Gasteiger Klicpera, B. (2002): *Erfahrungen der Eltern von Kindern mit Behinderungen im integrativen Unterricht – Ergebnisse empirischer Untersuchungen*. *Heilpädagogische Forschung* 28: 155–164.
- Klicpera, C.; Gasteiger Klicpera, B. (2003a): *Förderung der sozialen Integration von Schülern mit Behinderungen*. *Zeitschrift für Heilpädagogik* 54: 278–285.
- Klicpera, C.; Gasteiger Klicpera, B. (2003b): *Beratung der Eltern von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Bezug auf die Wahl der für ihre Kinder geeignete Schulform – Aussagen der Eltern*. *Heilpädagogische Forschung* 29: 133–147.
- Klicpera, C.; Gasteiger Klicpera, B. (2004): *Einfluss individueller und familiärer Merkmale von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf auf den Besuch einer Sonderschule bzw. Integrationsklasse*. *Sonderpädagogik* 35: 3–21.
- Munder, R. (1983): *Meinungen der beteiligten Eltern zum Integrationsversuch*. Berlin: Pädagogisches Zentrum (zitiert nach Wocken, 1987).
- Preuss-Lausitz, U. (1990a): *Die Eltern innerhalb der integrativen Schule*. In: Heyer, P.; Preuss-Lausitz, U.; Zielke, G. (Hg.): *Wohnortnahe Integration. Gemeinsame Erziehung behinderter und nicht-behinderter Kinder in der Uckermark-Grundschule in Berlin*. Weinheim: Juventa, S. 169–189.
- Preuss-Lausitz, U. (1990b): *Soziale Beziehungen in Schule und Wohnumfeld*. In: Heyer, P.; Preuss-Lausitz, U.; Zielke, G. (Hg.): *Wohnortnahe Integration. Gemeinsame Erziehung behinderter und nicht-behinderter Kinder in der Uckermark-Grundschule in Berlin*. Weinheim: Juventa, S. 95–128.
- Rosenberger, M. (Hg.) (1998): *Schule ohne Aussonderung – Idee, Konzepte, Zukunftschancen. Pädagogische Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher*. Neuwied: Luchterhand.

- Salend, S. J.; Duhaney, L. G. (1999): The impact of inclusion on students with and without disabilities and their educators. *Remedial and Special Education* 20: 114–126.
- Wocken, H. (1987): Eltern und schulische Integration. In: Wocken, H.; Antor, G. (Hg.): *Integrationsklassen in Hamburg: Erfahrungen – Untersuchungen – Anregungen*. Solms-Oberbiel: Jarick Oberbiel, S. 125–202.
- Zigmond, N. (2003): Where should students with disabilities receive special education services? Is one place better than another? *Journal of Special Education* 37: 193–199.

**Korrespondenzadresse:** Prof. Dr. med. Dr. phil. Christian Klicpera, Institut für Psychologie der Universität Wien, Universitätsstraße 7, A-1010 Wien; E-Mail: christian.klicpera@univie.ac.at