

1 Einleitung

Die Einführung des Gemeinsamen Unterrichts von Kindern mit und ohne Behinderungen Mitte der siebziger Jahre bis Anfang der achtziger Jahre in Deutschland geht maßgeblich auf zahlreiche lokale Elterninitiativen zurück. Diese Eltern wünschten sich häufig auf der Grundlage gemeinsamer Erfahrungen aus der Kita die Fortführung des gemeinsamen Lernens in der Grundschule (Schnell 2006). Ein solcher Ursprung des Gemeinsamen Unterrichts von Kindern mit und ohne Behinderungen in Deutschland liegt an der Schöneberger Fläming-Grundschule. Dort wurde 1975 eine Gruppe von Kindern aus dem Kinderhaus Friedenau in der ersten Integrationsklasse einer öffentlichen Schule aufgenommen (Schnell 2003 S.113). In der Folge wurden Anfang bis Mitte der achtziger Jahre in Westberlin und dem übrigen Bundesgebiet sieben Modellversuche zum Gemeinsamen Unterricht installiert (Deppe-Wolfinger, Prengel, Reiser 1990 S.41). Über die wissenschaftliche Begleitung dieser Modellversuche und die Entwicklungen in der Praxis entwickelte sich das Feld der Integrationspädagogik (Schnell 2006). Im Rahmen dieser Modellversuche konnte eine hohe Akzeptanz des gemeinsamen Unterrichts auf Seiten der Eltern von Kindern mit und ohne Behinderungen nachgewiesen werden (Preuss-Lausitz 2002 S.464).

Die Entwicklung in der Zeit nach den Modellversuchen bis heute wird im Folgenden am Beispiel Berlin aufgezeigt. Nach der Beendigung der Modellversuche an der Fläming-Grundschule und der Uckermark-Grundschule erfolgte eine schrittweise Ausbreitung des Gemeinsamen Unterrichts. Seitdem entwickelten sich in der Stadt vielfältige schulbezogene Traditionen und Kulturen des Gemeinsamen Unterrichts vor allem im Hinblick auf die vertretenen Förderschwerpunkte¹ und pädagogischen Konzepte. Im Jahre 1989 wurde in Berlin mit der Änderung des Schulgesetzes der Gemeinsame Unterricht in ein Regelangebot, unter Haushaltsvorbehalt, überführt. Seit dem Schuljahr 1992 gab es auch im ehemaligen Ostteil der Stadt, die Möglichkeit des Gemeinsamen Unterrichts (Roebke, Hüwe und Rosenberger 2000 S. 149), die in der Folge in unterschiedlichem Maße genutzt wurde. In den folgenden Jahren stieg die Integrationsquote in Berlin immer weiter an bis zum Stand von 47% aller Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf² im Schuljahr 2011/2012 (eigene Berechnungen auf Grundlage der Eckdaten der Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung 2011, 2011c).

Mit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention rückte das Thema Gemeinsamer Unterricht unter dem Stichwort Inklusion erneut in den Fokus der bildungspolitischen Diskussion.

¹ So profilierten sich einzelne Schulen durch die Integration von blinden und sehbehinderten oder lern- und verhaltensgestörten Kindern (vgl. Buschbek, Ernst, Rebitzki 1980), andere integrierten alle Kinder unabhängig von ihrem Förderbedarf. Das führte dazu, dass einzelne Schulen eine Tradition entwickelten, auch Kinder mit Förderbedarf Geistige Entwicklung aufzunehmen. Da bei diesem Förderschwerpunkt die größten Vorbehalte auf Seiten der Lehrkräfte und anderen Eltern vorherrschen (Dumke, Krieger, Schäfer 1989 S.53, S.139), suchten integrationswillige Eltern dann immer wieder gezielt diese Schulen auf, die sich zur Aufnahme bereit erklärt haben.

² Im Schuljahr 2011/2012 besuchten 10883 Schüler/-innen Berliner Sonderschulen.

Derzeit sind viele Bundesländer mit der Konzeptentwicklung beschäftigt, wobei die Konzepte sich häufig vor allem mit der Integration von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf „Lernen“, „Emotionale und soziale Entwicklung“ und „Sprache“ befassen, wie am Berliner Beispiel dargestellt wird. Das von der Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2011b) dem Abgeordnetenhaus vorgestellte Konzept sieht zum gegenwärtigen Zeitpunkt eine weitgehende Integration von Kindern mit Förderschwerpunkten Lernen, Emotionale-soziale Entwicklung und Sprache vor. Zur Wahrung des Elternwahlrechts sollen pro Bezirk eine Sonderschule Lernen und ggf. Sprache aufrechterhalten werden. Über den Indikator „Lernmittelzuzahlungsbefreiung“ sollen die Schulen pauschale Ressourcenzuweisungen erhalten. Für die übrigen Förderschwerpunkte sind nur geringere Steigerungen der Integrationsquote vorgesehen. Andere Heterogenitätsdimensionen finden in dem Konzept keine Berücksichtigung (vgl. Hinz 2000). Das Konzept ist bislang nicht durch das Abgeordnetenhaus verabschiedet, sondern wird durch einen Beirat beraten und weiterentwickelt. Einzelne Schulen und Regionen (z.B. INKA in Marzahn-Hellersdorf, Meschenmoser 2011 S. 12) haben sich aber unabhängig von dem Konzept bereits auf den Weg zu mehr Gemeinsamen Unterricht gemacht.

Die vorliegende Arbeit widmet sich der Sicht der Eltern auf die integrative Grundschule ihres Kindes. Diese wird exemplarisch für das Bundesland Berlin untersucht, da Berlin als Bundesland über eine große Bandbreite an Erfahrungen und unterschiedlichen Rahmenbedingungen verfügt. Diese Vielfalt ermöglicht gleichzeitig eine große Anschlussfähigkeit und Übertragbarkeit auf andere Orte. Zu den unterschiedlichen Erfahrungen und Rahmenbedingungen gehören beispielsweise Ost/West-Unterschiede, soziale und kulturelle Unterschiede sowie unterschiedlich lange Erfahrungen mit dem Gemeinsamen Unterricht. Die Formulierung „integrative Grundschule“ bezieht sich daher auf Berliner Grundschulen, die Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf integrieren. Um die Sicht der Eltern zu erheben, wurden Leitfaden-Interviews im Sommer 2008 mit 35 integrations- und differenzierungserfahrenen Berliner Grundschulleitern aus verschiedenen Milieus geführt und darauf aufbauend im Herbst 2009 per Fragebogen 1194 Eltern aus 74 Berliner Grundschulklassen befragt, in denen Kinder mit Förderbedarf „Lernen“ und/oder „Geistige Entwicklung“ integriert werden. Da das Konzept zur Inklusion, wie beschrieben noch nicht umgesetzt wurde, handelt es sich für den Zeitraum dieser Studie (2008-2012) in Berlin um integrativ arbeitende Schulen, von denen sich einige dem Thema „Inklusion“ im Rahmen der Schulentwicklung widmen.

Die Befragungen sind so konzipiert, dass sie nicht explizit auf die Erfahrungen mit dem Gemeinsamen Unterricht von Kindern mit und ohne Beeinträchtigungen hinweisen, sondern mit einer offenen Herangehensweise ergründen, welche Aspekte für die Zufriedenheit und Unzufriedenheit von Eltern an den integrativ arbeitenden Berliner Grundschulen bedeutend sind.

Ausgehend von den drei Schwerpunkten des Themas der Studie (Eltern, Integration und Vielfalt sowie Zufriedenheit) soll die vorliegende Arbeit einen Beitrag leisten zur Beantwortung der Frage: „Womit zeigen sich Eltern unterschiedlichster Couleur zufrieden oder unzufrieden in Hinblick auf die integrative Grundschule ihres Kindes?“ Dabei steht der Umgang mit Vielfalt und inwieweit dieser von den Eltern selbst thematisiert wird im Fokus des Interesses. Im Folgenden wird begründet, warum sich diese Arbeit den Eltern,

deren Zufriedenheit und dem Umgang mit Vielfalt widmet. Anschließend wird der Aufbau der Arbeit vorgestellt.

Warum Eltern?

Eltern bilden neben Schüler/-innen und pädagogischem Personal eine der drei Gruppen, die direkt am Erziehungs- und Bildungsprozess teilhaben. Der Einfluss der Eltern auf die Bildungsprozesse begrenzt sich dabei nicht auf den häuslichen Bereich, sondern erstreckt sich auch auf die Bildungsinstitutionen. Dies beinhaltet die Auswahl von und Mitwirkung in Einrichtungen im vorschulischen Bereich und setzt sich im Grundschulbereich fort. Schon die Auswahl einzelner Bildungsinstitutionen durch bestimmte Eltern hat einen Einfluss auf die Möglichkeiten, Bildungsgerechtigkeit³ im Sinne des gemeinsamen Lebens und Lernens von Kindern unterschiedlicher sozialer und kultureller Herkünfte in Kita und Schule zu schaffen.

Die Eltern prägen in besonderem Maße das Bild der einzelnen Schule in der Öffentlichkeit und schaffen damit auch die Grundlage für die Schulwahlentscheidungen zukünftiger Elterngenerationen. Gleichzeitig liefern sie Eindrücke von der Umsetzung schulischer Reformvorhaben und prägen damit das öffentliche Bild einzelner Ansätze. Einige Eltern bringen sich zudem aktiv in die Gestaltung von Schule ein und nehmen damit direkten Einfluss auf Unterricht und Schulentwicklung.

Im Verlauf der Schulzeit nimmt der Einfluss der Eltern meist ab. Dies ist der zunehmenden Selbständigkeit der Kinder (Schulweg, Hausaufgaben) und dem eingeschränkteren direkten Kontakt zu den Lehrkräften (Gespräche, ehrenamtliches Engagement) geschuldet (von Rosenblatt, Thebis 2003 S.8). Daher ist in besonderem Maße die Position der Eltern in der Grundschulzeit von Bedeutung, da diese dort stärker die Rolle von Anwalt/-innen für die wirklichen und vermeintlichen Interessen der (eigenen) Kinder übernehmen.

Überdies können organisierte Eltern als Motor oder Bremse für Innovationen wirken. Das vielzitierte „Eltern als Integrationsantreiber vom Dienst“ (Mettke 1982 S.31) weist auf die Rolle der Eltern vor allem in den Anfangsphasen des Gemeinsamen Unterrichts in den siebziger Jahren hin. So gehen die meisten Modellversuche in den siebziger und achtziger Jahren auf Elterninitiativen an einzelnen Schulen zurück und wurden von ihnen unterstützt. Ein guter Überblick über die Aktivitäten von Eltern und Elternverbänden findet sich bei Roebke, Hüwe und Rosenberger (2000). Sie dokumentieren dennoch nur einen Bruchteil der Arbeit, die Eltern tagtäglich geleistet haben und auch weiterhin leisten. Insbesondere die Mitarbeit der Eltern im pädagogischen Alltag (Mitarbeit im Unterricht, Lesestunden, Arbeitsgemeinschaften) aber auch die Arbeit der Einzelnen in Gremien und in der Auseinandersetzung mit der Schulverwaltung konnte von ihnen nicht erfasst und dokumentiert werden. Die Sicht der Eltern aus den Klassen der Modellversuche wurde damals im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung erhoben und dokumentiert (siehe Kapitel 2.2.2).

³ Bildungsgerechtigkeit wird aus menschenrechtlicher Perspektive gesehen (vgl. Prengel 2012 S.22f). So ist es für die von Swierstra und Tonkens (2008 S.153f) eingeforderte Solidarität von Gewinnern gegenüber Verlierern erforderlich, dass es Begegnungspunkte zwischen beiden gibt. Dies ist nicht der Fall, wenn Eltern aus höheren sozialen Schichten diese Begegnungspunkte durch die gezielte Wahl von Kitas und Schulen vermeiden.

Während ein Teil der damaligen Elterninitiativen ihren Fokus mit dem Älterwerden der eigenen Kinder verändert hat (z.B. Integration in die Arbeitswelt, Älterwerden mit Behinderungen, Wohnen, Freizeit vgl. Eltern für Integration Berlin e.V. 2012), gibt es auch heute noch neue und alte Elterninitiativen, die engagiert für das gemeinsame Lernen eintreten. Beispielhaft sei hier die Initiative „Eine Schule für alle“ aus Nordrhein-Westfalen genannt, die sich des Themas erneut angenommen hat und mit Tagungen (mittendrin-Kongresse in Köln 2007, 2010), Kinospots und Buchveröffentlichungen (mittendrin e.V. 2008, 2011, 2012) für den Gemeinsamen Unterricht wirbt.

Gleichwohl gibt es auch Beispiele für die Wirkung von Eltern als Innovationsbremse. So ist es der Hamburger Initiative „Wir wollen lernen“ per Volksentscheid gelungen, die Einführung eines längeren gemeinsamen Lernens in der Primarstufe zu verhindern. Kernstück der Kritik war darüber hinaus die geplante Abschaffung des Elternwahlrechts⁴ für die Oberschule (Wocken 2010). Die Kritik dieser Eltern richtet sich jedoch nicht nur gegen diese Reform und die Einführung der sechsjährigen Grundschule. So findet sich auf der Homepage des Vereins folgende Stellungnahme zur aktuellen Situation:

„Viele Hamburger Eltern sind vor allem besorgt wegen der konkreten Umstände vor Ort in den Schulen ihrer Kinder: Vor Ort und im Schulalltag vollziehen sich seit Monaten auf Betreiben der Behörde gravierende Änderungen (z.B.: abgeflachte Bildungspläne, Sitz- und Liegekreis statt Unterricht, Verbot von Diktaten zur Leistungsbewertung, Auflösung des Klassenverbandes usw. usw.).“ (Wir wollen lernen! 2010)

Das zeigt deutlich, dass es eine Gruppe von Eltern gibt, die jegliche Reformansätze, die auf mehr Binnendifferenzierung und längeres gemeinsames Lernen abzielen, als „links-ideologisch“ (Wir wollen lernen! 2010b) ablehnen.

Eltern haben also als impulsgebende Kraft für Unterrichts- und Schulentwicklung sowie für Bildungspolitik eine erhebliche Bedeutung. Gleichzeitig prägen sie das Bild der Schule in der Öffentlichkeit, da sie die Erfahrungen, die sie und ihre Kinder sammeln, an Dritte weitergeben. Aufgrund dieser Doppelfunktion als Mitwirkende im System Schule und als Berichterstatter in der Öffentlichkeit ist die Sichtweise der Eltern auf die Grundschule ihres Kindes von besonderer Bedeutung.

Warum Integration und Vielfalt?

Im Fokus der Aufmerksamkeit vieler schulbezogener Elterninitiativen der siebziger und achtziger Jahre sowie vieler Forscher/-innen stand lange Zeit der Gemeinsame Unterricht von Kindern mit und ohne Behinderungen. Dies ist vor allem auf den starken Wunsch der Eltern nach einer gemeinsamen Unterrichtung in der Grundschule zurückzuführen. Die Fokussierung auf Seiten der Eltern geht auf die gemeinsame Zeit der Kinder im Kita-Bereich zurück, in deren Folge eine Aufteilung der Kinder nach den Kategorien behindert und nichtbehindert und ihre daraus abgeleitete Trennung bei der Einschulung als nicht nachvollziehbar und diskriminierend erlebt wurde. Eine solche Konzentration auf den Schwerpunkt der Integration von Kindern mit Behinderungen herrscht im Dis-

⁴ Interessanterweise wird das Elternwahlrecht von beiden politischen Lagern für sich reklamiert. Wocken (2010) liefert dazu eine interessante Analyse, die aufzeigt, dass das Elternwahlrecht in einem segregierenden Schulwesen, der Systemlogik Selektion nach Leistung widerspricht und zudem nur ein Scheinwahlrecht darstellt, da es befristeten Charakters ist. Gleichzeitig vertritt er die Ansicht, dass in einem inklusiven Schulwesen ein Wahlrecht nicht mehr nötig sei, da alle Kinder die Schule im Einzugsgebiet besuchen.

kurs der Integrationspädagogik der siebziger und achtziger Jahre insgesamt vor. Parallel dazu hatten sich aber auch andere pädagogische Initiativen gebildet, die sich der Diskriminierung auf Grund anderer Vielfaltsdimensionen, wie Geschlecht und Kulturenzugehörigkeit, widmeten. Diese wurden in den Modellversuchen an integrativen Grundschulen zunächst meist wenig thematisiert.

Vor allem seit den neunziger Jahren wurden auf dem Gebiet der Erziehungswissenschaften vermehrt pädagogische Ansätze vorgestellt, die über die getrennt entstandenen Ansätze der integrativen, interkulturellen und feministischen Pädagogik hinausgehen. So stellen Annedore Prengels „Pädagogik der Vielfalt“ (1993), das von Andreas Hinz (1993) und anderen vertretene Konzept der Inklusion und die Forderung Georg Feusers nach einer „allgemeinen kindzentrierten, basalen Pädagogik“ (2002) allesamt das Spannungsverhältnis von Gleichheit und Differenz in den Mittelpunkt. Sie streben einen Wandel von einem flexibel-normalistischen Ansatz (Lingenauber 2004 S.126), der immer auch Ausgrenzung und Etikettierung impliziert, zu einem transnormalistischen Ansatz (ebd.) einer „Schule für alle“ an. Die Dimensionen von Vielfalt im pädagogischen Alltag ohne Ausgrenzung so kreativ zu nutzen, dass alle Schülerinnen und Schüler unabhängig von Geschlecht, kulturellem Hintergrund, bereichsspezifischer Leistungsfähigkeit, Alter und sozialer Herkunft in ihrer *individuellen* Entwicklung *differenziert* unterstützt werden, ist das verbindende Element der zitierten Ansätze. Die vorliegende Arbeit stellt auf diesem Hintergrund die Einschätzungen differenzierungserfahrener Eltern mit vielfältigen Hintergründen in den Mittelpunkt.⁵

Vielfalt an den (Berliner) Grundschulen beschränkt sich nicht auf die Merkmale der Kinder, sondern umfasst ebenso Merkmale der Eltern und der Schulen. So unterscheiden sich die Schulen in der Zusammensetzung ihrer Schüler/-innenschaft, ihrer personellen Ausstattung und ihren pädagogischen Konzepten, Kulturen und Traditionen. Auf Seiten der Eltern gibt es ein breites Spektrum an Familienkonstellationen, ökonomischer, kultureller und sozialer Hintergründe. In der vorliegenden Studie soll die Heterogenität der befragten Eltern berücksichtigt werden, um etwaige Gemeinsamkeiten und Unterschiede in der Zufriedenheit zu analysieren sowie um sicherzustellen, dass alle Elterngruppen in der Studie berücksichtigt werden.

Bei der Herausforderung vor der die Institution Grundschule heute steht, geht es also um mehr als um die Integration einiger Kinder mit Beeinträchtigungen. Allerdings können nicht immer alle Heterogenitätsaspekte aller Beteiligten beachtet werden, das würde den Rahmen jeder wissenschaftlichen Arbeit sprengen. Diese Studie berücksichtigt vor allem die Dimensionen Behinderung, Geschlecht, kultureller Hintergrund sowie sozialer und ökonomischer Hintergrund der Eltern, da diese Dimensionen Hauptursachen von Ausgrenzungen und Zuschreibungen sind.

⁵ Die Beschränkung auf integrativ arbeitende Grundschulen soll lediglich sicherstellen, dass die Eltern auch mit dem Umgang mit Kindern mit Förderbedarf Erfahrungen sammeln konnten. Auch Lerngruppen ohne Kinder mit Beeinträchtigung sind heterogen (Brügelmann 2002 S.33). Da diese Sicht nicht von allen Beteiligten geteilt wird, werden für diese Studie Klassen ausgewählt, die explizit als heterogen zusammengesetzt anerkannt sind. Bei den Befragungen wurde das Thema nie durch die Befragungsinstrumente (Leitfaden, Fragebogen) in den Mittelpunkt gestellt, um herauszufinden, ob und wie es von den Eltern selbst angesprochen wird.

Warum Zufriedenheit?

Anders als die allgemeinen Einstellungen zur Schule (Müller 2006, Kandera 2004) oder zu bestimmten Gruppen von Schüler/-innen (Dumke, Krieger, Schäfer 1989 S.53) bezieht sich die elterliche Zufriedenheit in einem stärkeren Maße auf die direkten Erfahrungen mit der Schule des eigenen Kindes. Wenn man davon ausgeht, dass die Zufriedenheit der Eltern auf den Erfahrungen ihres Kindes basiert und damit auf dem Umgang der Schule mit diesem Kind, dann deutet eine ausgeprägte Unzufriedenheit darauf hin, dass die Schule dem Kind nicht gerecht wird. Eltern können daher Hinweise dafür geben, an welchen Stellen Schulentwicklung ansetzen kann, um der bildungspolitischen Zielstellung einer „Schule für alle“ gerecht zu werden.

Wenn es um die Entwicklung „einer Schule für alle“ gehen soll, einer Schule, die alle willkommen heißt und sie einlädt, gemeinsam die Entwicklung der Kinder und Jugendlichen zu unterstützen, dann erhalten auch die Erfahrungen und Beurteilungen aller Eltern (Hinz, Boban 2003 S.11) einen höheren Stellenwert. Im Fokus des Interesses dieser Arbeit steht daher die Beurteilung der schulischen Erfahrungen ihres Kindes durch die Eltern. Dazu wird ihre Zufriedenheit mit der Klasse und Schule erhoben und nicht allgemeine Einstellungen zur Schule. Dabei bleibt zu klären, welche Faktoren für die Zufriedenheit von Relevanz und welche eher von untergeordneter Bedeutung sind.

Trotz der oben geschilderten Bedeutung der Eltern für die Schule und die bildungspolitische Landschaft wird die Perspektive der Eltern in der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft weitgehend vernachlässigt (Krumm 1996 S.127f). Zufriedenheitsuntersuchungen liegen fast nur auf Ebene der Einzelschule vor oder als schul- und schulartübergreifende telefonische Befragungen. Auch im Bereich der Integrationspädagogik wurde die Zufriedenheit der Eltern nur in den Modellversuchen untersucht (Munder 1983, Wocken 1987, Preuss-Lausitz 1990). Danach fanden Befragungen hauptsächlich an Einzelschulen (Niehues, Jacobs, Kühn, Lammering, Noak u.a. 2009) statt. Andere Befragungen thematisierten die Einstellungen von Eltern und erhoben eine Gesamtzufriedenheit mit der Schule, verzichteten aber auf die Analyse von Teilzufriedenheiten auf der Klassenebene und Schulebene (Müller 2006).

Die Verbindung dieser drei vorgestellten Schwerpunkte Eltern, Vielfalt und Integration sowie Zufriedenheit begründet das forschungsleitende Motiv dieser Arbeit: die Zufriedenheit und Unzufriedenheit der Eltern mit der integrativ arbeitenden Grundschule ihres Kindes im Allgemeinen und dem Umgang mit Vielfalt im Speziellen am Beispiel Berlin.

Struktur und Aufbau der Arbeit

Der folgende Abschnitt bietet einen Überblick über Struktur und Aufbau der Arbeit, die sich aus fünf Kapiteln zusammensetzt.

Das an die Einleitung anschließende zweite Kapitel gibt einen Einblick in die theoretischen Grundlagen, den empirischen Forschungsstand und das Erkenntnisinteresse dieser Studie. Ausgangspunkt der theoretischen Grundlagen ist die Darstellung der Theorien zu den betrachteten Heterogenitätsdimensionen (Behinderung, Geschlecht, kultureller Hintergrund, ökonomischer und sozialer Hintergrund) auf Seiten der Schüler/-innen, Eltern sowie der Vielfalt der Ökosysteme. Im Zusammenhang mit den Grundlagen der Einstellungsforschung und der betriebswirtschaftlich geprägten Zufriedenheitsforschung wird einerseits deutlich, auf welche Vorarbeiten sich die Arbeit beziehen kann und andererseits welche Herausforderungen in diesem Feld bestehen. Da das Zufriedenheitskonzept

jedoch nicht separat von dem Einstellungskonzept zu betrachten ist, werden Hintergründe sowie Gemeinsamkeiten und Unterschiede der beiden Konzepte in Kapitel 2.1.2 dargestellt. Der anschließend vorzustellende empirische Forschungsstand beruht weitgehend auf Arbeiten zur Einstellung von Eltern zur Integration von Kindern mit Behinderungen, die meist aus der Zeit von Modellversuchen zur Integration von Kindern mit Behinderung aus den siebziger und achtziger Jahren stammen und auf aktuelleren allgemeinen Befragungen zur Zufriedenheit von Eltern mit der Grundschule ihres Kindes. Den Abschluss des zweiten Kapitels bilden, ausgehend vom theoretischen und empirischen Rahmen, die Festlegung und Begründung der Forschungsfragen und des zwei Teilstudien umfassenden Untersuchungsdesigns.

Das dritte Kapitel widmet sich der ersten Teilstudie des Forschungsvorhabens: einer Interviewstudie mit 35 Berliner Eltern, deren Kinder integrativ arbeitende Klassen besuchen. Diese leitfadengestützten Interviews wurden inhaltsanalytisch ausgewertet und dienen der Identifikation von Anlässen für Zufriedenheit und Unzufriedenheit mit der integrativ arbeitenden Grundschule des eigenen Kindes.

Im vierten Kapitel wird die zweite Teilstudie des empirischen Forschungsvorhabens dargestellt: eine Fragebogenbefragung von 1194 Eltern aus 74 integrativ arbeitenden Klassen, auf Grundlage der Erkenntnisse aus den Interviews. Die Daten wurden mit Hilfe einer logistischen Mehrebenenanalyse ausgewertet, um die Wichtigkeit der einzelnen Anlässe für die Gesamtzufriedenheit mit der Klasse und der Schule zu untersuchen. Während im ersten Teilschritt also mit der Offenheit des Verfahrens den befragten Eltern die Möglichkeit gegeben wurde, alle für ihre Zufriedenheit relevanten Aspekte darzustellen, geht es im zweiten Schritt darum zu untersuchen, welche dieser Aspekte eine Relevanz für die Gesamtzufriedenheiten mit der Klasse und der Schule haben und ob es Unterschiede zwischen Elterngruppen oder Einflüsse der Rahmenbedingungen. Die Rahmenbedingungen wurden dafür durch eine schriftliche Befragung der Lehrkräfte erhoben. Die Ergebnisse dieser Einschätzung der Rahmenbedingungen aus Sicht der Lehrkräfte werden separat vorgestellt und in Beziehung zur Zufriedenheit der Eltern analysiert.

Im fünften und letzten Kapitel werden die Ergebnisse beider Teilstudien zusammengefasst und den bisher bekannten Studien gegenübergestellt. Zu den zentralen Ergebnissen gehören insbesondere die Wichtigkeit der Lehrkraft, die Bedeutung der individuellen Förderung für alle Kinder sowie der Einfluss offener Unterrichtsformen auf die Zufriedenheit der Eltern. Die Forschungsbefunde werden diskutiert und in Zusammenhang mit den Erkenntnissen der Zufriedenheitsforschung gestellt. Ableitungen für die Praxis – beispielsweise der Umgang mit Informationen seitens der Schule – werden ebenso thematisiert wie mögliche anschließende Forschungsfragen.

Die vorliegende Arbeit gibt Aufschluss darüber, was integrationserfahrene Eltern mit unterschiedlichen sozialen und kulturellen Hintergründen an der Grundschule ihres Kindes schätzen und wo sie Verbesserungsmöglichkeiten sehen. Erkenntnisse über den Einfluss der Zufriedenheit mit verschiedenen schulischen Teilaspekten auf die Gesamtzufriedenheit der Eltern sind dabei ebenso ein Forschungsertrag wie die Ergebnisse der Analyse von Gemeinsamkeiten und Unterschieden verschiedener Gruppen von Eltern. Darüber hinaus werden erstmals die möglichen Einflüsse der Rahmenbedingungen in der Klasse und Schule auf die Zufriedenheit der Eltern in heutigen integrativ arbeitenden Regelklassen – jenseits der Modellversuche der achtziger Jahre – untersucht.