

Empirische Sonderpädagogik, 2018, Nr. 4, S. 329-345
ISSN 1869-4845 (Print) · ISSN 1869-4934 (Internet)

Die Sicht von Kindern auf Inklusion in der Schule: Die Entwicklung eines Messinstruments zur Erhebung der Einstellung zum gemeinsamen Lernen im Grundschulalter

*Stefanie Bosse, Jessica Jaeuthe, Jennifer Lambrecht, Katja Bogda,
Helvi Koch & Nadine Spörer*

Universität Potsdam

Zusammenfassung

Das gemeinsame Lernen in der Grundschule zielt darauf ab, Kinder mit unterschiedlichen Fähigkeiten und Voraussetzungen in ihrer kognitiven, sozialen und persönlichen Entwicklung differenziert zu fördern. Das Gelingen gemeinsamen Unterrichts hängt neben strukturellen Faktoren auch von der Einstellung der handelnden Akteure ab. Die Perspektive der Kinder auf den Unterricht wurde bislang wenig empirisch untersucht. Deshalb widmet sich die vorliegende Untersuchung der Einstellung von Grundschulkindern. Es wird über drei Studien die Entwicklung des Instruments SEGEL dargestellt, das die Schülereinstellung zum gemeinsamen Lernen erhebt. Den Ausgangspunkt bildete eine qualitative Erhebung mit $N = 19$ Grundschulkindern als Vorbereitung auf die Formulierung von Einstellungsitems. In zwei Folgestudien ($N = 204$ und $N = 209$) wurden die Items erprobt, angepasst und faktorenanalytisch geprüft. Im Ergebnis bilden die SEGEL-Skalen Strukturelle Unterrichtsorganisation, Soziale Aspekte und Wohlbefinden sowie Zusammen Lernen ein zuverlässiges Instrument zur Erhebung des gemeinsamen Lernens von Kindern mit und ohne Förderbedarf Lernen, emotionale und soziale Entwicklung sowie Sprache ab. Es zeigten sich insofern signifikante Unterschiede in der Einschätzung dieser drei Bereiche, als die befragten Kinder der Stichprobe das gemeinsame Lernen von Kindern mit und ohne den Förderbedarf emotionale und soziale Entwicklung negativer einschätzen als die beiden anderen Bereiche.

Schlüsselwörter: Einstellung, gemeinsames Lernen, Inklusion, Grundschule, Skalenentwicklung

Student's perspective on inclusion: The development of a measurement instrument for the assessment of attitudes towards inclusive learning

Abstract

The aim of inclusive learning in primary schools is to foster children with different abilities and preconditions in their cognitive, individual, and social development in a differentiated way. Its success depends on structural factors as well as the attitude of all involved actors. Until now, the children's attitudes on teaching have infrequently been researched, and that is why their attitudes will be addressed explicitly in this paper. With the help of three research studies, the de-

velopment of SEGEL, an instrument designed to assess attitudes of students in regard to inclusive learning, is to be displayed. Started by a qualitative research study with $N = 19$ primary school students, as a preparation to specifically phrase items that assess attitudes and proceeded by two quantitative follow-up studies with $N = 204$, and $N = 209$ students respectively, where the items were tested, modified, and factor analytically reviewed. SEGEL finally provides scales for structural class organization, social aspects and well-being, as well as learning together. The SEGEL scales are aimed at and adjusted for the inclusive learning of children with and without learning disabilities, emotional and behavioral disorders, and speech impairments. Significant attitude differences were revealed insofar that our sample assessed the inclusive learning of children with and without emotional and behavioral disorders more negatively than the other two groups of inclusive learners.

Key words: attitude, inclusive learning, inclusion, primary school, scale development

Einleitung

Gemeinsames Lernen in der Schule hat das Ziel, die individuellen Voraussetzungen und Fähigkeiten von Kindern und Jugendlichen zu berücksichtigen, sie sozial und kognitiv zu fördern und dabei die Verbundenheit der Lernenden zu stärken. In diesem Sinne erfahren die Lernenden Achtung und Anerkennung in der Gemeinschaft und erleben Vielfalt als Bereicherung (Prenzel, 2013). Lernen in inklusiven Schulen wird in Anknüpfung an das Prinzip der egalitären Differenz als gemeinsames Lernen verstanden (Prenzel, 2001; Wocken, 2014). Eine vielfach diskutierte Frage dabei lautet: Wie kann gemeinsames Lernen in der Schule vor allem auf praktischer Ebene gelingen und erfolgreich sein? Neben strukturellen, vor allem ressourcenorientierten Faktoren wird häufig der Einstellung der beteiligten Akteure zum gemeinsamen Lernen eine hohe Bedeutung beigemessen. Insbesondere Lehrkräfte werden zu ihrer Einstellung im Hinblick auf das Funktionieren inklusiven Unterrichts befragt, wie internationale Übersichtsarbeiten von Avramidis und Norwich (2002) und von de Boer, Pijl & Minnaert (2011) zeigten. Auf nationaler Ebene wird die Einstellung von Lehrkräften ebenfalls in den Fokus zahlreicher Forschungsprojekte zum inklusiven Unterricht gerückt (Bosse, Henke, Jäntschi, Lambrecht, Vock & Spörer, 2016; Hellmich & Görel, 2014; Ur-

ton, Wilbert & Hennemann, 2015). Vergleichsweise selten steht die Einstellung der Kinder und Jugendlichen im Fokus, speziell im deutschsprachigen Raum mangelt es an empirischen Untersuchungen im Hinblick auf die Einstellung zum inklusiven Unterricht. Ein möglicher Grund liegt darin, dass die Relevanz kindlicher Einstellungen für das konkrete Lernen im gemeinsamen Unterricht noch nicht erkannt wurde. Zudem erscheinen fehlende deutschsprachige Instrumente zur Erhebung ebendieser Einstellung ausschlaggebend für die karge empirische Befundlage zu dieser Thematik.

Theoretischer Hintergrund

Einstellungen als sozialpsychologisches Konstrukt

Nach Haddock und Maio (2014) ist eine Einstellung ein Urteil, das auf einer Bewertung beruht. Die Bewertungsobjekte können Personen oder Dinge betreffen, sie können abstrakt oder konkret sein. Einstellungen unterscheiden sich hinsichtlich ihrer Valenz, ob ein Bewertungsobjekt als positiv, neutral oder negativ eingeschätzt wird, und im Hinblick auf die Stärke (Haddock & Maio, 2014). Ausgehend von einem Dreikomponentenmodell (Eagly & Chaiken,

1993; Rosenberg & Hovland, 1960; Zanna & Rempel, 1988) hat eine Einstellung kognitive, affektive und verhaltensbezogene Facetten.

Die Einstellungsforschung unterscheidet hinsichtlich der Struktur von Einstellungen nicht zwischen Erwachsenen und Kindern. Gleichwohl kann im Hinblick auf die Entwicklung einer Einstellung davon ausgegangen werden, dass allein aufgrund des höheren Lebensalters von Erwachsenen umfangreichere Erfahrungen und Wissensbestände vorliegen, die als eine Grundlage für die Ausbildung von Einstellungen benannt werden. Somit ist mit zunehmendem Alter eine Ausdifferenzierung von Einstellungsfacetten zu erwarten. Ein weiterer Unterschied kann darin gesehen werden, dass insbesondere jüngere Kinder Einstellungen von erwachsenen Autoritätspersonen übernehmen. Die Transmissionsforschung geht beispielsweise davon aus, dass Werte und Vorstellungen von Eltern an ihre Kinder weitergegeben werden (Boehnke & Welzel, 2006).

Für die Messung von Einstellungen stehen verschiedene Methoden zur Verfügung. Am weitesten verbreitet sind Fragebögen (Haddock & Maio, 2014). Sie sind geeignet für Erwachsene und Kinder, die über ausreichend Lesekompetenz verfügen. In Untersuchungen mit jüngeren Kindern wird häufig auf Interviews, unterstützt durch Bildmaterial, zurückgegriffen.

Kindliche Einstellungen bezüglich Behinderung

Die Einstellung von Kindern zur Heterogenität wird in vielen Untersuchungen auf die Dimension Behinderung eingegrenzt. Hierfür liegen vor allem internationale Studien vor, die sich der Frage widmeten, welche Einstellung Kinder gegenüber anderen Kindern mit einer Behinderung (ohne einen Unterrichtsbezug) haben. Ziel dieser Untersuchungen war es, herauszufinden, inwiefern Kinder mit Behinderungen gemocht und akzeptiert werden und darüber hinaus,

mit welchen Interventionen ebendiese Einstellung verbessert werden kann. Terminologisch bezogen sich die Studien auf Kinder mit Beeinträchtigungen, Behinderungen oder mit besonderen Bedürfnissen und Förderbedarfen. Nachfolgend werden Studien chronologisch im Hinblick auf das methodische Vorgehen, die Stichprobe und ausgewählte Ergebnisse vorgestellt. Dadurch, dass mittlerweile mehrere Untersuchungen zu der genannten Thematik vorliegen, wurden eingrenzende Kriterien festgelegt: Die Studien sollten vorrangig in der Primarstufe (bis einschließlich 6. Jahrgangsstufe) angesiedelt sein und in methodischer Hinsicht Instrumente verwenden, die die Kinder selbst ausfüllen können im Sinne von „self-completion instruments“ (Vignes, Coley, Grandjean, Godeau & Arnaud, 2008).

Eine der ersten und gleichzeitig wegweisenden Untersuchungen stammt von Rosenbaum, Armstrong und King (1986). Das amerikanische Autorenteam entwickelte die CATCH-Skala (Chedoke-McMaster Attitudes Towards Children with Handicaps) und erprobte diese an einer Stichprobe von $N = 304$ Schülerinnen und Schülern der fünften bis achten Jahrgangsstufe. Die Skala enthält 36 Items mit positiv und negativ formulierten Aussagen über den Umgang mit und das Gefühl gegenüber beeinträchtigten Kindern („children with handicaps“; Rosenbaum, Armstrong & King, 1986, S. 518). Die in der Studie durchgeführten Faktorenanalysen ergaben drei Faktoren. Das Autorenteam kommentierte die Faktoren inhaltlich nicht. Sie erwähnten lediglich, dass zwei Faktoren sowohl affektive als auch verhaltensbezogene Items umfassten und der dritte Faktor ausschließlich kognitive Items enthielt. Die angegebenen Reliabilitätskennwerte für die Faktoren fielen zufriedenstellend bis sehr gut aus ($.65 < \alpha < .91$). Der angegebene Wert für die Gesamtskala war $\alpha = .90$. Ein weiteres Ergebnis bezog sich auf die die Einstellung beeinflussenden Faktoren. Die Autoren fanden heraus, dass Mädchen über alle Items betrachtet eine positivere Einstellung hatten als Jungen. Des Weiteren stan-

den die Erfahrungen und der Kontakt mit beeinträchtigten Kindern in positivem Zusammenhang mit der Einstellung (Rosenbaum, Armstrong & King, 1986). Die CATCH-Skala bzw. Modifikationen werden bis heute in zahlreichen Untersuchungen verwendet (s.u.).

Eine Untersuchung aus dem deutschsprachigen Raum stammte von Wocken (1993). Er befragte $N = 1055$ Kinder verschiedener Schulformen (Grund-, Haupt-, Gesamt-, Förderschulen, Integrationsklassen und Gymnasien) mit einem Fragebogen zur sozialen Distanz. Das Konstrukt der sozialen Distanz vereint Gedanken und Einstellungen zum Abstand zwischen Menschen (Wocken, 1993). Operationalisiert wurde es in der Untersuchung über Fragen, ob man verschiedene Tätigkeiten mit einem anderen Kind machen würde (schwimmen gehen, Geheimnisse erzählen, übernachten etc.). Diese Fragen wurden verschiedenen Fall- und Bildvignetten zugeordnet, die sich auf jeweils ein Kind mit einer körperlich-motorischen Behinderung, mit einer Lernbehinderung, mit einer geistigen Behinderung, mit einer emotional-sozialen Beeinträchtigung und mit einem Migrationshintergrund bezogen (Wocken, 1993). Die Ergebnisse zeigten, dass die größte Distanz zu dem Kind mit emotional-sozialer Beeinträchtigung bestand, die geringste zu dem Kind mit Lernbehinderung. Mädchen zeigten weniger soziale Distanz als Jungen. Die Aufschlüsselung nach Schulformen ergab, dass die geringsten Distanzwerte bei Kindern in Integrationsklassen zu ermitteln waren, die größten Werte allerdings erwartungswidrig bei den befragten Kindern der Förderschule gefunden wurden.

Im Rahmen einer Interventionsstudie erhob Gash (1996) die Einstellung von Kindern gegenüber anderen Kindern mit einer Behinderung. An der Studie nahmen $N = 305$ irische Grundschulkindern der zweiten, vierten und sechsten Jahrgangsstufe teil, mit dem Ziel der Sensibilisierung für die Belange von Kindern mit besonderen Bedürfnissen („children with special needs“; Gash,

1996, S. 287). Der Fragebogen, der zur Prä- und Posterhebung eingesetzt wurde, bestand aus drei Teilen. Der erste Teil enthielt einen kurzen Satz, der erklärte, um welches Kind mit besonderen Bedürfnissen (Beeinträchtigungen beim Sehen, Hören, Gehen und Lernen) es sich handelte. Anschließend wurden Fragen gestellt, die auf potenzielle gemeinsame Aktivitäten ausgerichtet und die mit ja, manchmal oder nein zu beantworten waren. Der zweite Teil umfasste eine Liste mit 34 Adjektiven, aus der die an der Studie teilnehmenden Kinder diejenigen Adjektive umkreisen sollten, die ihrer Meinung nach zu dem jeweiligen Kind mit besonderen Bedürfnissen passten. Im dritten Teil wurde schließlich die Erfahrung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Studie mit Kindern mit besonderen Bedürfnissen dichotom erfasst. Das Ergebnis der Studie im Hinblick auf das Instrument war eine Zweifaktorenlösung für die Einstellungsfragen, die inhaltlich nicht interpretiert wurden. Die internen Konsistenzen der beiden Faktoren wurden mit $\alpha = .65$ und $\alpha = .74$ angegeben. Die Adjektivliste wurde wie folgt gruppiert: positive Wörter (z. B. freundlich; $\alpha = .89$), negative Wörter (z. B. dumm; $\alpha = .89$) und gefühlsbezogene Wörter (z. B. traurig; $\alpha = .62$). Im Ergebnisteil wurde nicht nach den jeweiligen besonderen Bedürfnissen der Kinder unterschieden. Das von Gash (1996) entwickelte Befragungsinstrument wurde beispielsweise bei Georgiadi, Kalyva, Kourkoutas und Tsakiris (2012) an einer griechischen Stichprobe von $N = 256$ Grundschulkindern erneut eingesetzt. Die Autoren werteten die Sätze aus, die sich auf potenziell gemeinsame Aktivitäten mit Kindern mit einer geistigen Behinderung („students with intellectual disabilities“; Georgiadi, Kalyva, Kourkoutas & Tsakiris, 2012, S. 1) bezogen. In einem Kontinuum von „positiv im Sinne einer Zustimmung“ bis „negativ im Sinne einer Ablehnung“ lagen die Einstellungswerte im mittleren und damit neutralen Bereich. Die Einschätzungen von Kindern aus inklusiven Settings waren positiver als aus nicht-inklusive Schulen.

In einem Review zur sozialen Akzeptanz und Einstellungsänderung in Bezug auf Kinder mit geistiger Behinderung („people with intellectual disability“; Sipperstein, Norins & Mohler, 2007, S. 133) betonte das Autorenteam, dass bereits seit den 1950er Jahren Studien zur kindlichen Einstellungserhebung und -veränderung durchgeführt wurden. Eine genaue Angabe der Anzahl der betrachteten Studien erfolgte nicht. Im Ergebnis wurde berichtet, dass zumeist eher negative Einstellungen und soziale Zurückweisung in den Studien zutage traten, wobei auf die Gruppe der Kinder mit geistiger Behinderung nach Kindern mit Auffälligkeiten im Verhalten am meisten ablehnend reagiert wurde (Sipperstein, Norins & Mohler, 2007).

Ein weiteres Literaturreview von de Boer, Pijl und Minnaert (2012) identifizierte 20 Studien aus den Jahren 1998 bis 2011, die sich den Einstellungen von Kindern gegenüber Kindern mit Behinderungen („peers with disabilities“; de Boer, Pijl & Minnaert, 2012, S. 379) widmeten. In einer tabellarischen Übersicht erwähnte das Autorenteam zwölf verschiedene Instrumente zur Einstellungserhebung. Anschließend wurden die Ergebnisse der Studien zusammengefasst. Die Mehrzahl der Untersuchungen ermittelte neutrale Einstellungen. Im Hinblick auf das Dreikomponentenmodell der Einstellung wurde deutlich, dass vorrangig die kognitive und verhaltensbezogene Komponente in den eingesetzten Instrumenten adressiert wurden. Als die Einstellung beeinflussende Variablen benannte das Autorenteam das Geschlecht, das Alter, Erfahrungen in inklusiven Settings und Wissen über Behinderungen (de Boer, Pijl & Minnaert, 2012).

Eine Untersuchung, die mit einer gekürzten und deutschsprachigen Version des CATCH-Instruments arbeitete, stammt von Schwab (2015). Die Autorin hat $N = 1115$ österreichische Kinder der vierten und siebten Jahrgangsstufe zu ihrer Einstellung gegenüber „Peers mit unterschiedlichen Behinderungen“ (Schwab, 2015, S. 177) be-

fragt. Zunächst wurden den befragten Kindern Fallbeschreibungen vorgelegt, die sich jeweils auf ein Kind mit einer Körperbehinderung, mit einer geistigen Behinderung, mit einer Lernbehinderung und mit Verhaltensauffälligkeiten bezogen. Die Beschreibungen lagen in einer Jungen- und einer Mädchenversion vor. Für jeden Fall mussten anschließend sieben Items eingeschätzt werden, die sich auf gemeinsame Aktivitäten bezogen. Im Ergebnis der querschnittlichen Studie zeigten sich neutrale Einstellungswerte; die der Mädchen waren signifikant positiver als die Werte der Jungen. Es gab keine Unterschiede zwischen den beiden Jahrgangsstufen. Etwa die Hälfte der befragten Kinder lernte in inklusiven Settings, was jedoch in keinem Zusammenhang mit der Einstellung stand (Schwab, 2015).

Desiderata und Ableitung der Forschungsfragen

Bisherige Studien zur Einstellung von Grundschulkindern hatten zumeist das Ziel, die Akzeptanz von Behinderung aus der Sicht von Kindern ohne Behinderung zu erheben. Dabei wurden häufig unterschiedlich umfangreiche Fallbeschreibungen von den einzuschätzenden Kindern vorgenommen, die in klassische sonderpädagogische Förderbedarfe eingeordnet wurden: Körperliche-motorische Behinderung, Sehbehinderung, Hörbehinderung, geistige Entwicklung, Lernbehinderung, emotionale und soziale Entwicklung. Von diesen Förderbedarfen machten wahrnehmbare Beeinträchtigungen den größten Teil der Untersuchungen aus. Der Förderbedarf Sprache wurde in keiner der genannten Studien aufgegriffen.

Den jeweiligen Hauptteil der Fragebögen stellten einzuschätzende Items dar. Dabei wurden zwar schulische Settings adressiert, dann jedoch global auf das soziale Miteinander abgezielt. Die Betrachtung von schulischen und speziell *unterrichtsbezogenen* Gegebenheiten erfährt in den Studien

weniger Bedeutung. Lindemann (2014) bemerkt kritisch, dass in bisherigen Untersuchungen Einstellungen gegenüber Personen erhoben werden, aber nicht auf Aspekte inklusiven Unterrichts (z. B. Differenzierung) eingegangen wird. Außerdem wird nicht gefragt, wie das gemeinsame Lernen von Kindern mit einer und ohne eine Behinderung empfunden wird, sondern die Einstellung wird fast ausschließlich aus der Perspektive der „typically developing students“ (z. B. Georgiadi, Kalyva, Kourkoutas & Tsakiris, 2012, S. 3) erhoben.

Diese Desiderata greifen wir mit der vorliegenden Studie auf, indem das gemeinsame Lernen im Unterricht bei der Entwicklung eines Instruments zur Einstellungserhebung im Vordergrund steht. Das Ziel ist es, einen Fragebogen zu entwickeln, der für alle Kinder mit und ohne Beeinträchtigung geeignet ist. Ausgehend davon, dass in den bisherigen Studien hauptsächlich auf wahrnehmbare Beeinträchtigungen abgezielt wurde, stehen in der vorliegenden Untersuchung weniger gut erkennbare Beeinträchtigungen im Fokus. Konkret soll die Einstellung von Kindern erhoben werden, die sich auf das gemeinsame Lernen von Kindern mit und ohne die Förderbedarfe Lernen, emotionale und soziale Entwicklung sowie Sprache (LES) bezieht. Dabei handelt es sich um diejenigen Förderbedarfe, die im Rahmen von inklusionsspezifischen Pilot- und Modellprojekten in den Bundesländern im Vordergrund stehen (Preuss-Lausitz, 2014).

Folgende Forschungsfragen leiteten diese Untersuchung:

- (1) Wie lässt sich die Einstellung von Grundschulkindern zum gemeinsamen Lernen mit Hilfe eines Fragebogens zuverlässig erheben?
- (2) Wie wird das gemeinsame Lernen von Kindern mit und ohne Förderbedarf Lernen, emotionale und soziale Entwicklung sowie Sprache durch Grundschulkindern eingeschätzt?

- (3) Gibt es Unterschiede zwischen den Angaben der Grundschulkindern zu den verschiedenen Förderbedarfen?

Zur Beantwortung der Fragestellungen wurden drei Studien initiiert, mit dem Ziel, ein geeignetes Messinstrument zu entwickeln, das sich auf das gemeinsame Lernen bezieht und damit unterrichtsbezogen zu verstehen ist. Das Vorgehen war induktiv und aufgrund fehlender Untersuchungen, die sich auf das gemeinsame Lernen im Unterricht beziehen, weniger theoriegeleitet.

Die erste Studie umfasste eine qualitative Erhebung mit Grundschulkindern (in methodischer Anlehnung an: Billmann-Mahecha & Gebhard, 2014; Heinzl, 2012), um die Denkweise und sprachliche Formulierungen der Zielgruppe zum gemeinsamen Lernen zu identifizieren. In der darauffolgenden Studie 2 wurden Items auf der Grundlage der Ergebnisse aus Studie 1 formuliert und erprobt. Sowohl die deskriptiven als auch die faktorenanalytischen Ergebnisse zeigten ein grundsätzliches Funktionieren der Items und Skalen. Gleichwohl waren einige Items noch nicht präzise formuliert, so dass in der sich anschließenden Studie 3 eine erneute sprachliche Revision vorgenommen und diese Items entsprechend erprobt wurden.

Studie 1

Methodisches Vorgehen und Stichprobe

Um die Perspektive von Grundschulkindern auf das gemeinsame Lernen zu ermitteln, wurden im Oktober 2015 fünf teilstandardisierte Gruppeninterviews durchgeführt. Hierfür wurde die vierte Jahrgangsstufe einer städtischen Grundschule ausgewählt. Insgesamt $N = 19$ Schülerinnen und Schüler ($n = 10$ Mädchen) aus einer Klasse nahmen teil. Pro Gruppeninterview wurden drei

bzw. vier Kinder durch die Klassenlehrkraft ausgewählt und anschließend in einem vorbereiteten Raum um Einschätzungen gebeten. Den Kindern wurde zu Beginn erklärt, dass es sich bei der Befragung nicht um einen Test handele, bei dem richtige bzw. falsche Antworten gezählt werden. Vielmehr stünde die Erhebung von Meinungen im Fokus, die mit Hilfe eines Aufnahme gerätes auditiv erfasst wurden. Den Gesprächsausgangspunkt stellte jeweils ein Bild dar, das für alle einsehbar auf einem Tisch lag. Das Bild enthielt ein Logo, auf dem verschiedenfarbige Einsen durcheinander angeordnet waren, sowie den Schriftzug „Inklusion. Schule für alle“. Die Kinder wurden gefragt, wie sie das Logo deuten würden und ob sie den Begriff Inklusion kennen und erklären könnten. Die Interviews wurden anschließend durch folgende Leitfragen strukturiert:

- (1) Wie können sich Kinder unterscheiden und was ist gleich?
- (2) Was ist eine Behinderung und welche Formen kennt ihr?
- (3) Versetzt euch in die Lage einer Lehrerin bzw. eines Lehrers. Wie müsste der Unterricht durchgeführt werden, so dass alle Kinder gut lernen können?
- (4) Sollte es unterschiedliche Schulen für unterschiedliche Kinder geben?

Die Leitfragen wurden durch zusätzliche Fragen vertieft bzw. genauer erklärt. Alle Aufnahmen wurden anschließend transkribiert. Nach der Transkription der Interviews wurden die Texte inhaltsanalytisch hinsichtlich der adressierten Themen und verwendeten Begrifflichkeiten ausgewertet.

Ergebnisse und Diskussion

Die Deutungsmuster der interviewten Kinder im Hinblick auf das Inklusionslogo unterschieden sich insofern, dass es Gruppen gab, die sehr schnell und eindeutig die bunten Ziffern als Kinder verstanden haben, die trotz ihrer Unterschiedlichkeit gemeinsam in eine Schule gehen, während sich andere Gruppen erst nach wiederholten gelenkten

Nachfragen von den konkreten Ziffern zu Überlegungen auf einer nächsten Abstraktionsebene bewegten. Der Begriff Inklusion wurde in vier der fünf Gruppen mit dem Begriff Behinderung assoziiert und auf Nachfragen hin erläutert. Als Beispiele wurden körperlich-motorische Beeinträchtigungen (Kind im Rollstuhl) und Sehbehinderungen genannt. Langsames Lernen, Probleme mit der Sprache und dem Verhalten wurden nicht explizit als Behinderung kategorisiert. In den Erklärungen zeigten sich kategoriale Denkweisen („behindert“ versus „normal“) und die Formulierung „Kinder mit Problemen“.

Eine nächste Frage, die darauf abzielte, dass die Kinder die Lehrerperspektive einnehmen und überlegen sollten, wie der Unterricht für *alle* Kinder gestaltet werden muss, wurde vielfältig beantwortet. Die Aussagen der interviewten Gruppen zielten größtenteils auf Maßnahmen der inneren Differenzierung (z. B. zusätzliche Arbeitsblätter, unterschiedlich schwere Aufgaben, mehr Zeit) ab. Vereinzelt wurden separate Räume für Kinder mit Problemen vorgeschlagen. Außerdem wurden unterschiedliche Praktiken der Notenvergabe diskutiert.

Es wurde schließlich gefragt, inwieweit die Kinder das Konzept einer Schule für alle befürworten oder ob es für manche Kinder separate Schulen geben solle. Auch bei dieser Frage gingen die Erklärungsansätze in verschiedene Richtungen. Während einige Kinder damit argumentierten, dass alle gemeinsam an der Schule lernen sollten, an der auch die Freunde sind, brachten andere Kinder das Argument auf, dass die Lehrkräfte an speziellen Schulen besser auf Kinder mit Problemen vorbereitet wären. Entscheidend sei laut Aussage mehrerer Kinder das Wohlfühlen in einer Klasse.

Im Hinblick auf die quantitative Häufigkeit der Nennungen im Interview und der qualitativen Betonung zeichneten sich zwei Schwerpunkte ab, die auch als Kategorien zu verstehen sind: Akzeptanz der Unterschiedlichkeit sowie Zufriedenheit und Wohlbefinden.

Studie 2

Methodisches Vorgehen und Stichprobe

Im Rahmen der Studie 2 wurden Fragebogenitems entwickelt, die die identifizierten Schwerpunkte Akzeptanz der Unterschiedlichkeit, Zufriedenheit und Wohlbefinden aus Studie 1 aufgriffen. Zur Differenzierung zwischen den verschiedenen Förderbedarfen wurden den Items Erklärungen vorangestellt, die den Kontext erläuterten (z. B. „In den nächsten Sätzen geht es um Kinder, die langsam lernen, und um Kinder, die schnell lernen. Wie sehr stimmst du den folgenden Meinungen zu?“). Die Förderschwerpunkte emotionale und soziale Entwicklung sowie Sprache wurden durch typische Verhaltensweisen beschrieben (externalisierende Verhaltensweisen sowie rezeptive Sprachauffälligkeiten). Dem Sprachgebrauch der Kinder aus Studie 1 entsprechend wurde von Lern-, Verhaltens-, und Sprachproblemen gesprochen. Bei der Itemformulierung galten mehrere Grundsätze: Die Items sollen für Förderbedarfe weitestgehend parallel formuliert sein. Des Weiteren sollen die Items so einschätzbar sein, dass auch Kinder mit entsprechendem Förderbedarf sie beantworten könnten. Die Sätze müssen darüber hinaus eindeutig, ohne Fremdwörter und möglichst kurz formuliert sein.

Insgesamt wurden sechs bzw. sieben Items für die Skala Akzeptanz der Unterschiedlichkeit (z. B. „Es ist gerecht, wenn Kinder mit Sprachproblemen mehr Zeit für ihre Aufgaben bekommen.“) und vier Items für die Skala Zufriedenheit und Wohlbefinden (z. B. „Kinder mit Sprachproblemen trauen sich, im Unterricht mitzumachen.“) formuliert. Je nach Förderbedarf enthielten die Items die Formulierung „schnell bzw. langsam lernende Kinder“, „Kinder mit Sprachproblemen bzw. „Kinder mit Verhaltensproblemen“, waren ansonsten aber inhaltlich nahezu gleich formuliert. Im Bereich Lernen gab es insofern einen Unter-

schied, dass in einigen Items auf besonders schnell lernende Kinder und besonders langsam lernende Kinder abgezielt und deshalb ein Item mehr benötigt wurde. In den Bereichen Sprache und Verhalten wurde die Unterscheidung in zwei Gruppen nicht getroffen. Allen Items wurde ein vierstufiges Likert-Format von 0 = *stimmt gar nicht* bis 3 = *stimmt genau* zugewiesen.

Die Erprobung der Items erfolgte im Januar 2016 an $N = 204$ Schülerinnen und Schülern der fünften Jahrgangsstufe. Die Kinder (52.9 % Mädchen) lernten in $n = 10$ inklusiven Grundschulklassen. Es handelt sich hierbei um eine Gelegenheitsstichprobe aus der Population aller Brandenburger Grundschulklassen, die das gemeinsame Lernen im Rahmen eines landesweiten Pilotprojektes praktizieren. In diesen Klassen lernen Kinder gemeinsam, unabhängig von möglichen sonderpädagogischen Förderbedarfen in den Bereichen Lernen, emotionale und soziale Entwicklung sowie Sprache (Spörer, Schröder-Lenzen, Vock & Maaz, 2015). Die Kinder der Stichprobe waren zum Erhebungszeitraum $M = 11.21$ ($SD = 0.51$) Jahre alt.

Ergebnisse und Diskussion

Zur Prüfung der Reliabilität der neu entwickelten Skalen wurde geprüft, inwiefern die Items einer Skala pro Bereich eine konsistente Skala bilden. Aus statistischer Sicht waren die Reliabilitätskennwerte der Skalen (s. Tabelle 1, Cronbachs α) zumindest zufriedenstellend, jedoch noch nicht hinreichend hoch. Die Trennschärfen der Items lagen in einem Bereich von $.176 < r_i < .674$. Auf deskriptiver Ebene ergaben sich zudem erste Hinweise darauf, dass die Einschätzungen der Grundschul Kinder in Abhängigkeit vom erfragten Förderbedarf variierten. Bezogen auf die Skala Akzeptanz der Unterschiedlichkeit, die Differenzierungsvarianten im Unterricht umfasste, stimmten die befragten Kinder den Differenzierungsangeboten für Schülerinnen und Schüler mit Verhaltensproblemen weniger zu als für Schü-

Tabelle 1: Deskriptive Kennwerte der Studie 2

	Lernen	Sprache	Verhalten
Akzeptanz von Unterschiedlichkeit (Items)			
Anzahl der Items	7	6	6
<i>M</i>	2.14	2.22	1.24
<i>SD</i>	0.49	0.62	0.57
α	.64	.75	.65
Zufriedenheit und Wohlbefinden (Items)			
Anzahl der Items	4	4	4
<i>M</i>	2.00	1.99	1.85
<i>SD</i>	0.53	0.58	0.55
α	.59	.61	.58

Anmerkungen: *M* = Mittelwert, *SD* = Standardabweichung, α = Cronbachs Alpha.

lerinnen und Schüler mit den Förderbedarfen Lernen und Sprache.

Eine exploratorische Faktorenanalyse (Hauptkomponentenanalyse, Rotationsmethode Varimax mit Kaiser-Normalisierung) ergab schließlich drei Faktoren in jedem Förderbedarf. Auch dies deutete darauf hin, dass die vorliegende Gruppierung der Items noch nicht zufriedenstellend gelungen war. Sowohl die Ausdifferenzierung der Struktur des Fragebogens als auch eine Analyse von Einstellungsunterschieden in Abhängigkeit vom Förderbedarf stand im Fokus einer dritten Studie.

Studie 3

Methodisches Vorgehen und Stichprobe

Im Zuge der Studie 3 wurden die Einstellungsitems nochmals grundlegend überarbeitet. Folgende Entscheidungen wurden für das Instrument getroffen: Im Bereich Lernen wurden nicht mehr zwei Schülergruppen adressiert, sondern nur noch langsam lernende Kinder in den Fokus gerückt. Dadurch waren alle Items für die Bereiche Ler-

nen, Sprache und Verhalten vollständig parallel formuliert. Die Beschreibung der Förderbedarfe, die den einzuschätzenden Items vorangestellt waren, wurde erweitert, so dass die Kinder, die den Fragebogen ausfüllen, prototypische Verhaltensweisen in Form von Vignetten erhielten. Zum Beispiel wurde für den Bereich Lernen formuliert: „In den nächsten Sätzen geht es um Kinder, die Probleme beim Lernen haben. Sie brauchen mehr Zeit, bis sie eine Aufgabe verstanden haben und es dauert länger, bis sie fertig sind.“ Außerdem wurden pro Bereich zwei Fragen ergänzt, die darauf abzielten, ob sich die ausfüllenden Kinder selbst als ein Kind mit Lern-, Sprach- oder Verhaltensproblemen einschätzten und ob sie Kinder mit diesen Problemen kennen.

In sprachlicher Hinsicht wurde vollkommen auf invers formulierte Items verzichtet. Die drei Faktoren der Faktorenanalyse aus Studie 2 wurden inhaltlich interpretiert und teilweise durch neue Items ergänzt. Das nunmehr entstandene Instrument zur Erhebung der Schülereinstellung zum gemeinsamen Lernen (fortan: SEGEL) verfügt in jedem der drei Bereiche Lernen, Sprache und Verhalten über drei Skalen. Fünf Items bilden die Skala Strukturelle Unterrichtsorganisation (SUO) ab. Diese Skala beschreibt Differenzierungsvarianten wie zusätzliche

Zeit, mehr Unterstützung oder leichtere Aufgaben. Die Skala Soziale Aspekte und Wohlbefinden (SAW) besteht aus vier Items und thematisiert, inwiefern sich Kinder mit Lern-, Sprach- und Verhaltensproblemen im Unterricht wohl und akzeptiert fühlen. Sechs Items bilden die Skala Zusammen Lernen (ZL), die auf gemeinsame Lernformen von Kindern mit Lern-, Sprach- und Verhaltensproblemen und ohne diese Probleme abzielen. Eine Übersicht über alle Items findet sich im Anhang. Allen Items wurden auf einem vierstufigen Likert-Format beantwortet (von 0 = *stimmt gar nicht* bis 3 = *stimmt genau*).

Die finale Erprobung des SEGEL-Instruments erfolgte im Juni und Juli 2016 an $N = 209$ Schülerinnen und Schülern der fünften Jahrgangsstufe. Dabei handelt es sich um die Stichprobe aus Studie 2. Die Kinder (51.9 % Mädchen) waren zu diesem Zeitpunkt $M = 12.52$ ($SD = 0.72$) Jahre alt. Davon berichteten 18.7 % selbst ein Kind mit Lernproblemen, 5.7 % ein Kind mit Sprachproblemen und 8.6 % ein Kind mit

Verhaltensproblemen zu sein. 92.8 % gaben an, Kinder mit Lernproblemen, 81.3 % Kinder mit Sprachproblemen und 94.7 % Kinder mit Verhaltensproblemen zu kennen.

Ergebnisse und Diskussion

Zur Prüfung der Fragebogenstruktur wurde separat für die Bereiche Lernen, Sprache und Verhalten eine konfirmatorische Faktorenanalyse in Mplus 7.4 durchgeführt (Geiser, 2011). Außerdem wurden die internen Konsistenzen der Skalen bestimmt. Tabelle 2 informiert über die deskriptiven Kennwerte der Skalen. Die internen Konsistenzen aller Skalen lagen in einem guten Bereich. Abbildung 1 zeigt die Faktorenladungen und Korrelationen der latent modellierten Skalen.

Die einzelnen Strukturgleichungsmodelle für die drei Bereiche Lernen, Sprache und Verhalten wiesen Kennzahlen in vergleichbarer Höhe auf (s. Abbildung 1). Sowohl die Korrelationskennwerte der laten-

Tabelle 2: Deskriptive Kennwerte der Studie 3

	Lernen	Sprache	Verhalten
Strukturelle Unterrichtsorganisation			
Anzahl der Items	5	5	5
<i>M</i>	2.28	1.82	1.14
<i>SD</i>	0.64	0.84	0.86
α	.84	.89	.90
Soziale Aspekte und Wohlbefinden			
Anzahl der Items	4	4	4
<i>M</i>	2.21	2.25	1.94
<i>SD</i>	0.54	0.59	0.64
α	.70	.82	.76
Zusammen Lernen			
Anzahl der Items	6	6	6
<i>M</i>	2.22	2.22	1.97
<i>SD</i>	0.49	0.50	0.59
α	.71	.73	.75

Anmerkungen: *M* = Mittelwert, *SD* = Standardabweichung, α = Cronbachs Alpha. Die Trennschärfen der Items lagen in einem Bereich von $.329 < r_i < .843$.

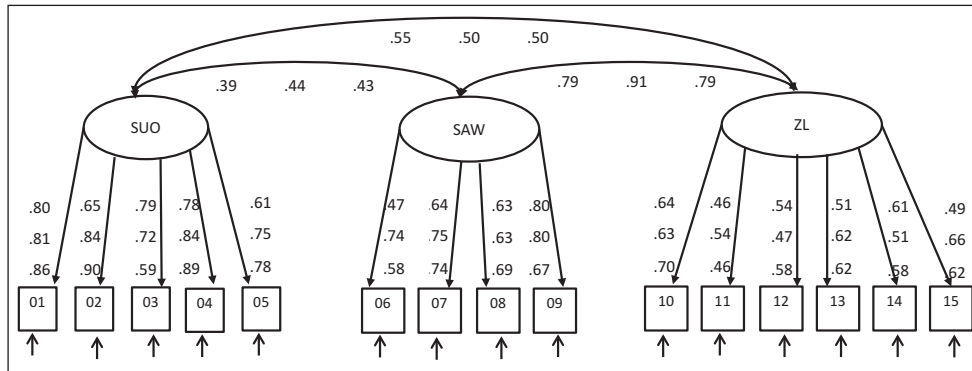


Abbildung 1. Strukturgleichungsmodelle zu den SEGEL-Skalen. Dargestellt sind standardisierte Koeffizienten. Die Kennzahlen sind von oben nach unten (Faktorladungen) bzw. links nach rechts (Korrelationen) in folgender Reihenfolge den Bereichen zuzuordnen: Lernen, Sprache, Verhalten; SUO = Strukturelle Unterrichtsorganisation, SAW = Soziale Aspekte und Wohlbefinden, ZL = Zusammen Lernen.

ten Skalen als auch die Faktorladungen waren ähnlich, so dass sich ein vergleichbares Muster für die drei Bereiche Lernen, Sprache und Verhalten ergab.

Die Parameterschätzung erfolgte über den Maximum Likelihood Schätzer (ML). Um die Güte des Modells zu beurteilen, wurden die Modellfitindices der drei konfirmatorischen Faktorenanalysen betrachtet (s. Tabelle 3). Um die Anpassungsgüte einschätzen zu können, wurden *Comparative Fit Indices* (CFI) und die jeweiligen *Standardized Root Mean Residuals* (SRMR) bestimmt. Ein Modell weist eine zufriedenstellende Anpassung auf, wenn CFI > .90 sowie SRMR < .08 ausfallen (Hu & Bentler, 1999).

Die Modellfitindices lagen insgesamt im akzeptablen Bereich (s. Tabelle 3). Am besten passt das Modell für den Bereich Verhalten auf die Daten. Betrachtet man die

empfohlenen Cut-off-Richtwerte, so liegen die Werte für den Bereich Sprache leicht abweichend von den Empfehlungen. Beim weiteren Einsatz von SEGEL an größeren Stichproben sollte hierauf ein Augenmerk gelegt werden. Aufgrund der hohen Korrelationskennwerte zwischen den Skalen Soziale Aspekte und Wohlbefinden und Zusammen Lernen wurde zudem eine Zweifaktorenlösung geprüft. Eine entsprechende Modellierung hielt sowohl einer statistischen als auch einer inhaltlichen Überprüfung nicht stand.

In einem letzten Schritt wurden t-Tests durchgeführt, um zu überprüfen, inwiefern Unterschiede zwischen den Einschätzungen in den Bereichen Lernen, Sprache und Verhalten identifizierbar waren (s. Tabelle 4). Die durchgeführten t-Tests bei verbundenen Stichproben ergaben in jeder Skala bedeutsame Unterschiede zwischen den Be-

Tabelle 3: Modellfitindices der konfirmatorischen Faktorenanalysen aus Studie 3

	BIC	χ^2	df	χ^2/df	p	CFI	SRMR
Lernen	6534.252	160.722	87	1.847	.05	.921	.060
Sprache	6570.867	243.764	87	2.802	.05	.890	.082
Verhalten	7177.758	171.927	87	1.976	.05	.937	.057

Tabelle 4: *t*-Tests über die SEGEL-Skalen bei verbundenen Stichproben

	Differenz	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
Strukturelle Unterrichtsorganisation				
Lernen – Sprache	0.461	9.425	<.001	0.60
Lernen – Verhalten	1.139	18.322	<.001	1.48
Sprache – Verhalten	0.679	11.622	<.001	0.80
Soziale Aspekte und Wohlbefinden				
Lernen – Sprache	-0.033	-0.851	.396	-0.06
Lernen – Verhalten	0.278	6.371	<.001	0.47
Sprache – Verhalten	0.311	7.212	<.001	0.50
Zusammen Lernen				
Lernen – Sprache	-0.003	-0.114	.909	-0.01
Lernen – Verhalten	0.252	6.819	<.001	0.46
Sprache – Verhalten	0.256	7.098	<.001	0.47

Anmerkungen: Die Stichprobe umfasste $N = 209$ Schülerinnen und Schüler; t = Teststatistik; p = Signifikanz; d = Effektstärke.

reichen Lernen und Verhalten bzw. Sprache und Verhalten. Dieser Unterschied war am stärksten für Einschätzungen zur Strukturellen Unterrichtsorganisation (s. auch die Effektstärken in Tabelle 4). Für diese Skala ergab sich zudem ein bedeutsamer Unterschied zwischen den Bereichen Lernen und Sprache.

Gesamtdiskussion

Zusammenfassung der Befunde

Gemeinsames Lernen in einer Klasse bedeutet, dass Kinder unabhängig von individuellen Voraussetzungen zusammen lernen und ihre Unterschiedlichkeit akzeptieren. Werden die Unterschiede für Unterrichtsprozesse genutzt, so kann von gelingendem gemeinsamen Lernen ausgegangen werden, insofern die Differenzen nicht zu einem Hierarchiegefälle beitragen (Prenzel, 2001). Das Herstellen von Gemeinschaft in einer Klasse hängt auch davon ab, wie die einzelnen Akteure sich selbst und andere wahr-

nehmen. Dazu gehört es, sowohl eigene Probleme wahrzunehmen als auch sich in andere Kinder, die Probleme beim schulischen Lernen haben, hineinversetzen zu können. In inklusiven Klassen geht es nicht darum, Unterschiede nicht mehr wahrzunehmen, sondern angemessen darauf zu reagieren. Die Erfassung der Einstellung von Kindern zum gemeinsamen Lernen wurde deshalb in der vorliegenden Untersuchung betrachtet.

Das Ziel der Untersuchung war es, ein Instrument zu entwickeln, das die Einstellung von Grundschulkindern im Hinblick auf das gemeinsame Lernen erfasst. Aufgrund dessen, dass uns keine Studien zu unterrichtsspezifischen Einstellungen bekannt waren, wurden triangulierende methodische Vorgehensweisen gewählt, um ein neues Messinstrument zu entwickeln. Zunächst wurden innerhalb der Studie 1 mit Hilfe von qualitativen Interviews mit Grundschulkindern die Kenntnisse und die Wortwahl in Bezug auf gemeinsames Lernen erfasst. Anschließend erfolgte ein Transfer der gewonnenen Erkenntnisse aus der Studie 1, der in der Formulierung von Einstellungssitems mündete. Die Befunde der

Studie 2 konnten die grundlegende Eignung der gewählten Fragebogenerhebung bestätigen, wiesen aber zugleich auf eine notwendige weitere Ausdifferenzierung der Fragebogenstruktur hin. Schließlich wurden in Studie 3 sprachlich und inhaltlich überarbeitete Items erneut eingesetzt und die Struktur konfirmatorisch geprüft. Das Ergebnis dieser Untersuchung ist das Instrument SEGEL. Bezogen auf die Fragestellungen ergaben sich zwei Hauptbefunde:

Erstens lässt sich mit diesem Fragebogen die Einstellung von Grundschulkindern zum gemeinsamen Lernen zuverlässig erheben. Im Prozess der Item-Entwicklung wurden zwei Aspekte deutlich. Zum einen ist es insbesondere bei Grundschulkindern wichtig, spezielle Aufmerksamkeit auf die sprachliche Formulierung zu legen. Die qualitative Befragung in Studie 1 diente dem Zweck, das Vorwissen, im vorliegenden Fall zum Einstellungsobjekt gemeinsames Lernen, zu erheben und in die sprachliche Formulierung der Items einfließen zu lassen. Darüber hinaus erschweren unbekannte Wörter, komplexe Satzkonstruktionen sowie Negationen bereits bei Erwachsenen das Verstehen und sollten umso mehr bei Heranwachsenden vermieden werden (Jonkisz, Moosbrugger & Brandt, 2012). Bei der Formulierung der finalen SEGEL-Items wurden diese Empfehlungen beachtet. Zum anderen ist aus inhaltlicher Sicht bedeutend, im Fragebogen eine Balance zwischen Breite und Tiefe zu wahren. Anschaulich wurde diese Problematik infolge der Item-Erprobung in Studie 2. Zunächst wurden im Fragebogen Einstellungen zu Kindern mit Lernproblemen und zu besonders schnell lernenden Kindern abgefragt, um ein Diversitätsspektrum zu berücksichtigen. Der Analogie folgend hätte dies auch in den anderen beiden Bereichen Sprache und Verhalten erfolgen können, gleichwohl wäre der Fragebogen dadurch erheblich verlängert worden. In der Studie 3 wurde demzufolge nur noch die Einstellung zum gemeinsamen Lernen von Kindern mit bzw. ohne

Lern-, Sprach- oder Verhaltensprobleme erfragt.

Zweitens zeigte sich, dass die mittleren Einstellungsausprägungen im Bereich Verhalten auf allen drei Skalen niedriger ausfielen als in den Bereichen Lernen und Sprache. Dies entspricht den Befunden beispielsweise von Wocken (1993), Sipperstein, Norins und Mohler (2007) und Schwab (2015), die entsprechende Unterschiede bezogen auf allgemeine Einstellungen von Schülerinnen und Schülern gegenüber Peers mit Beeinträchtigungen fanden. Darüber hinaus verdeutlichen die Befunde aber auch, dass Grundschulkindern zwischen den Förderbedarfen differenzieren. Somit ist zu vermuten, dass nicht generell Schülerinnen und Schüler mit einem Förderbedarf von geringerer Akzeptanz bedroht sind, sondern dass insbesondere jene Schülerinnen und Schüler mit externalisierenden, aggressiven Verhaltensweisen auf weniger positive Einstellungen bei ihren Peers stoßen. Bezüglich der Einstellung zur strukturellen Unterrichtsorganisation ergaben sich zudem bedeutsame Unterschiede zwischen allen drei Förderbereichen. Während differenzierende Maßnahmen für Kinder mit Lernproblemen auf breitere Zustimmung stoßen, galt dies weniger für Kinder mit Sprachproblemen und am wenigsten für Kinder mit Verhaltensproblemen. Vier der fünf Items der Skala beziehen sich auf Aufgaben im Unterricht. Denkbar ist, dass die befragten Grundschulkindern ihre Einschätzungen auf schriftliche Leistungen bezogen. Somit wäre die Abstufung des Zustimmungsgades in Abhängigkeit von den antizipierten Verständnisschwierigkeiten zu interpretieren. In nachfolgenden Studien sollte dieser Aspekt weiter vertieft werden und z. B. im Zusammenhang mit der Wahrnehmung von Gerechtigkeit im Unterricht und der Ausbildung eines positiven Lernklimas betrachtet werden (Donat, Knigge & Dalbert, 2018).

Limitationen und Perspektiven

Die ersten Limitationen der Untersuchung betreffen die gewählte Stichprobe. Sowohl die Kinder aus der Studie 1, mit denen Interviews durchgeführt wurden, als auch die Kinder der Studien 2 und 3, die die Items erprobten, lernten an inklusiven Grundschulen. Insofern war die Stichprobe nicht repräsentativ für alle Grundschulen. Betrachtet man jedoch die Situation an deutschen Grundschulen generell, so wird deutlich, dass es erstens die Schulform ist, deren Schülerschaft ohnehin über die größte Heterogenität verfügt und zweitens wird üblicherweise beim Ausbau inklusiver Strukturen in Deutschland bei den Grundschulen begonnen (Powell, 2009). Die Stichprobengröße war für die Entwicklung eines Instrumentes angemessen, wenngleich eine höhere Anzahl an befragten Kindern der Bestätigung von Befundmustern zuträglich gewesen wäre (s. a. Döring & Bortz, 2016).

In den SEGEL-Items und auch in den jeweils vorangestellten erklärenden Vignetten wird auf Kinder abgezielt, die Probleme in verschiedenen Bereichen haben. Die in der Studie befragten Kinder kannten solche Kinder und schätzten sich teilweise auch selbst so ein. Dieser Ansatz, sich auf Probleme zu beziehen, erscheint zunächst defizitär und an einer Norm ausgerichtet. Möglicherweise erachten einzelne betroffene Kinder geringe Fähigkeiten in einem der Bereiche auch nicht als problematisch. Die Ergebnisse aus den Interviews der Studie 1 verdeutlichen jedoch, dass zur Beschreibung eines Phänomens bzw. eines Fähigkeitsgrades Begriffe wie *behindert*, *nicht normal*, jemand *mit Problemen* häufig verwendet wurden. Insofern erschien uns die Benennung von Problemen zielführend und der Sprache der Kinder angemessen.

Eine weitere Limitation bezieht sich auf die Heterogenitätsmerkmale, die im SEGEL-Instrument angesprochen werden. Es wurde ausschließlich auf die Dimension Behinderung eingegangen und diesbezüglich lediglich drei sonderpädagogische För-

derbedarfe bzw. ausgewählte Verhaltensbeschreibungen dessen aufgenommen. Durch die parallele Formulierung der Items ist eine Erweiterung auf andere Heterogenitätsmerkmale jedoch durchaus denkbar. Entscheidend ist dabei eine präzise Beschreibung der zu betrachtenden Gruppe von Kindern einschließlich ihres Verhaltens, insbesondere bei nicht wahrnehmbaren Merkmalen.

Die Ergebnisse des finalen SEGEL-Instruments aus Studie 3 bilden einen Querschnitt ab. Inwiefern es sich um stabile Werte handelt oder ob sie veränderbar sind, kann mit den vorliegenden Daten nicht überprüft werden. Eine Interventionsstudie mit dem Ziel der Sensibilisierung von Grundschulkindern für Kinder mit Förderbedarfen und der Erfassung von Einstellungsveränderungen mit Hilfe von SEGEL wird derzeit ausgewertet.

Literatur

- Avramidis, E. & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration / inclusion. A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17 (2), 129–147.
- Billmann-Mahecha, E. & Gebhard, U. (2014). Die Methode der Gruppendiskussion zur Erfassung von Schülerperspektiven. In D. Krüger, I. Parchmann & H. Schecker (Hrsg.), *Methoden in der naturwissenschaftsdidaktischen Forschung* (S. 147–158). Berlin, Heidelberg: Springer.
- Boehnke, K. & Welzel, C. (2006). Wertetransmission und Wertewandel. Eine explorative Drei-Generationen-Studie. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 26 (4), 341–360.
- Boer, A. de, Pijl, S. J. & Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: a review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15 (3), 331–353.

- Boer, A. de, Pijl, S. J. & Minnaert, A. (2012). Students' Attitudes towards Peers with Disabilities. A review of the literature. *International Journal of Disability, Development and Education*, 59 (4), 379–392.
- Bosse, S., Henke, T., Jäntsche, C., Lambrecht, J., Vock, M. & Spörer, N. (2016). Die Entwicklung der Einstellung zum inklusiven Lernen und der Selbstwirksamkeit von Grundschullehrkräften. *Empirische Sonderpädagogik*, 8 (1), 103–116.
- Donat, M., Knigge, M. & Dalbert, C. (2018). Being a good or a just teacher. Which experiences of teachers' behavior can be more predictive of school bullying? *Aggressive behavior*, 44 (1), 29–39.
- Döring, N. & Bortz, J. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften*. Berlin, Heidelberg: Springer.
- Eagly, A. H. & Chaiken, S. (1993). *The psychology of attitudes*. Belmont, Calif.: Wadsworth Cengage Learning.
- Gash, H. (1996). Changing attitudes towards children with special needs. *European Journal of Special Needs Education*, 11 (3), 286–297.
- Geiser, C. (2011). *Datenanalyse mit Mplus. Eine anwendungsorientierte Einführung* (2. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Georgiadi, M., Kalyva, E., Kourkoutas, E. & Tsakiris, V. (2012). Young children's attitudes toward peers with intellectual disabilities. Effect of the type of school. *Journal of applied research in intellectual disabilities*, 25 (6), 531–541.
- Haddock, G. & Maio, G. R. (2014). Einstellungen. In K. Jonas, W. Stroebe & M. Hewstone (Hrsg.), *Sozialpsychologie* (S. 197–229). Berlin, Heidelberg: Springer.
- Heinzel, F. (2012). Gruppendiskussion und Kreisgespräch. In F. Heinzel (Hrsg.), *Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive* (2., überarb. Aufl., S. 104–115). Weinheim: Beltz.
- Hellmich, F. & Görel, G. (2014). Erklärungsfaktoren für Einstellungen von Lehrerinnen und Lehrern zum inklusiven Unterricht in der Grundschule. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 4 (3), 227–240.
- Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analyses: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6, 1–55.
- Jonkisz, E., Moosbrugger, H. & Brandt, H. (2012). Planung und Entwicklung von Tests und Fragebogen. In H. Moosbrugger & A. Kelava (Hrsg.), *Testtheorie und Fragebogenkonstruktion* (S. 27–74). Berlin, Heidelberg: Springer.
- Lindemann, H. (Hrsg.). (2014). *Wir machen Schule. Eine Stadt auf dem Weg zur Inklusion*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Powell, J. J.W. (2009). Von schulischer Exklusion zur Inklusion? Eine neoinstitutionalistische Analyse sonderpädagogischer Fördersysteme in Deutschland und den USA. In S. Koch & M. Schemmann (Hrsg.), *Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft* (S. 213–232). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Prengel, A. (2001). Egalitäre Differenz in der Bildung. In H. Lutz & N. Wenning (Hrsg.), *Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft* (S. 93–108). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Prengel, A. (2013). *Inklusive Bildung in der Primarstufe* (Der Grundschulverband e.V., Hrsg.).
- Preuss-Lausitz, U. (2014). *Wissenschaftliche Begleitungen der Wege zur inklusiven Schulentwicklung in den Bundesländern. Versuch einer Übersicht*. Verfügbar unter https://www.ewi.tu-berlin.de/fileadmin/i49/dokumente/Preuss-Lausitz/Wiss._Begleitung_Inklusion.pdf
- Rosenbaum, P. L., Armstrong, R. W. & King, S. M. (1986). Children's attitudes toward disabled peers: a self-report measure. *Journal of Pediatric Psychology*, 11 (4), 517–530.
- Rosenberg, M. J. & Hovland, C. I. (1960). Cognitive, affective and behavioral components of attitudes. In M. J. Rosenberg & C.

- I. Hovland (Hrsg.), *Attitude organization and change. An analysis of consistency among attitude components* (pp. 1–14). New Haven: Yale University Press.
- Schwab, S. (2015). Einflussfaktoren auf die Einstellung von SchülerInnen gegenüber Peers mit unterschiedlichen Behinderungen. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 47 (4), 177–187.
- Sipperstein, G. N., Norins, J. & Mohler, A. (2007). Social acceptance and attitude change. In J. W. Jacobson, J. A. Mulick & J. Rojahn (Eds.), *Handbook of intellectual and developmental disabilities* (Issues in clinical child psychology, pp. 133–154). New York: Springer.
- Spörer, Nadine; Schründer-Lenzen, Agi; Vock, Miriam & Maaz, Kai (2015): Inklusives Lernen und Lehren im Land Brandenburg. Abschlussbericht zur Begleitforschung des Pilotprojekts „Inklusive Grundschule“. Zugriff am 20.06.2018. Verfügbar unter http://www.inklusion-brandenburg.de/fileadmin/daten/inklusion_im_land_brandenburg/pilotprojekt_inklusive_grundschule/wissenschaftliche_begleitung/Abschlussbericht_PING.pdf.
- Urton, K., Wilbert, J. & Hennemann, T. (2015). Die Einstellung zur Integration und die Selbstwirksamkeit von Lehrkräften. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 62 (2), 147.
- Vignes, C., Coley, N., Grandjean, H., Godeau, E. & Arnaud, C. (2008). Measuring children's attitudes towards peers with disabilities. A review of instruments. *Developmental medicine and child neurology*, 50 (3), 182–189.
- Wocken, H. (1993). Bewältigung von Andersartigkeit. Untersuchungen zur Sozialen Distanz in verschiedenen Schulen. In P. Gehrman (Hrsg.), *Forschungsprofile der Integration von Behinderten*. Bochumer Symposium 1992 (S. 86–106). Essen: Neue-Dt.-Schule-Verl.-Ges.
- Wocken, H. (2014). *Das Haus der inklusiven Schule. Baustellen – Baupläne – Bausteine* (Lebenswelten und Behinderung, Band 14, 5. Auflage). Hamburg: Feldhaus Edition Hamburger Buchwerkstatt.
- Zanna, M. P. & Rempel, J. K. (1988). Attitudes: A new look at an old concept. In D. Bar-Tal & A. W. Kruglanski (Hrsg.), *The social psychology of knowledge* (pp. 315–334). Cambridge: Cambridge Univ. Press.

Anhang

SEGEL-Vignetten:

In den nächsten Sätzen geht es um Kinder, die Probleme beim Lernen haben. Sie brauchen mehr Zeit, bis sie eine Aufgabe verstanden haben, und es dauert länger, bis sie fertig sind.

Bist du selbst ein Kind mit Lernproblemen?

ja nein

Kennst du andere Kinder mit Lernproblemen?

ja nein

In den nächsten Sätzen geht es um Kinder, die Probleme mit ihrer Sprache haben. Es fällt ihnen schwer, Wörter zu verstehen und Sätze zu bilden. Oft können sie sich nicht gut mit anderen verständigen.

Bist du selbst ein Kind mit Sprachproblemen?

ja nein

Kennst du andere Kinder mit Sprachproblemen?

ja nein

In den nächsten Sätzen geht es um Kinder, die Probleme mit ihrem Verhalten haben. Sie werden schnell wütend und sind manchmal aggressiv. Sie fühlen sich schnell provoziert und können verletzend sein.

Bist du selbst ein Kind mit Verhaltensproblemen?

ja nein

Kennst du andere Kinder mit Verhaltensproblemen?

ja nein

SEGEL-Items:**Skala: Strukturelle Unterrichtsorganisation**

1. Es ist okay, wenn Kinder mit Lern-/Sprach-/Verhaltensproblemen wenige Aufgaben machen müssen.
2. Es ist in Ordnung, wenn Kinder mit Lern-/Sprach-/Verhaltensproblemen viel Zeit für ihre Aufgaben bekommen.
3. Es ist okay, wenn Kinder mit Lern-/Sprach-/Verhaltensproblemen viel Unterstützung vom Lehrer bekommen.
4. Es ist in Ordnung, wenn Kinder mit Lern-/Sprach-/Verhaltensproblemen bei einem Test leichte Aufgaben bekommen.
5. Es ist okay, wenn Kinder mit Lern-/Sprach-/Verhaltensproblemen in einer Gruppenarbeit leichte Aufgaben bekommen.

Skala: Soziale Aspekte und Wohlbefinden

1. Kinder mit Lern-/Sprach-/Verhaltensproblemen fühlen sich im Unterricht wohl, auch wenn andere Kinder viel schneller lernen / besser sprechen können / sich besser verhalten können.
2. Kinder ohne Lern-/Sprach-/Verhaltensprobleme sind im Unterricht nett zu Kindern mit Lern-/Sprach-/Verhaltensproblemen.
3. Kinder ohne Lern-/Sprach-/Verhaltensprobleme hören im Unterricht zu, wenn Kinder mit Lern-/Sprach-/Verhaltensproblemen etwas sagen.
4. Kinder mit Lern-/Sprach-/Verhaltensproblemen kommen im Unterricht gut mit Kindern ohne Lern-/Sprach-/Verhaltensprobleme aus.

Skala: Zusammen Lernen

1. Es ist gut, wenn Kinder mit Lern-/Sprach-/Verhaltensproblemen und Kinder ohne Lern-/Sprach-/Verhaltensprobleme in einer Klasse sind.
2. Kinder mit Lern-/Sprach-/Verhaltensproblemen trauen sich, im Unterricht mitzumachen.
3. Es ist okay, dass Kinder mit Lern-/Sprach-/Verhaltensproblemen von anderen Kindern unterstützt werden.
4. Kinder können gut in einer Klasse lernen, auch wenn Kinder mit Lern-/Sprach-/Verhaltensproblemen den Unterricht aufhalten.
5. Kinder ohne Lern-/Sprach-/Verhaltensprobleme helfen Kindern mit Lern-/Sprach-/Verhaltensproblemen dabei, besser zu lernen / sich besser zu verständigen / sich schneller zu beruhigen.
6. Kinder mit Lern-/Sprach-/Verhaltensproblemen können in einer Gruppenarbeit gut mitmachen.

Dr. Stefanie Bosse

Universität Potsdam

Strukturbereich Bildungswissenschaften

Karl-Liebknecht-Straße 24-25

14476 Potsdam

Telefon: (0331) 977-203148

Fax: (0331) 997-2540

E-Mail: Stefanie.Bosse@uni-potsdam.de

Erstmalig eingereicht: 09.03.2018

Überarbeitung eingereicht: 20.6.2018

Angenommen: 24.6.2018