

**Empirische Sonderpädagogik**, 2016, Nr. 1, S. 54-66  
ISSN 1869-4845 (Print) · ISSN 1869-4934 (Internet)

## Einstellung zu Inklusion? Implikationen aus Sicht qualitativer Forschung im Kontext der Entwicklung inklusiver Schulen

*Julia Gasterstädt & Michael Urban*

*Johann-Wolfgang-Goethe-Universität Frankfurt am Main*

### **Zusammenfassung**

Die Einstellung zu Integration oder Inklusion wird als wichtiger Faktor im Kontext der Entwicklung inklusiver Schulen betrachtet. Insbesondere die Einstellung von Lehrkräften zu Integration oder Inklusion wird auf Grund der Annahme untersucht, dass sie Einfluss auf das Handeln der Lehrkräfte habe. Der vorliegende Beitrag beschäftigt sich mit der Frage, welches Erkenntnispotenzial durch die Forschung über Einstellung zu Inklusion oder Integration eröffnet wird. Dazu wird zunächst der Forschungsstand bezogen auf konzeptionell ungeklärte Aspekte untersucht. Anschließend werden Ergebnisse aus dem Forschungsprojekt „Sozial-emotionale Entwicklung und schulische Erziehungshilfe – Ausdifferenzierung von Handlungsformen und reflexiven Strukturen in inklusiven Schulen“ hinzugezogen, um auf Basis dieser qualitativ-explorativ angelegten Studie alternative Zugänge zu Einstellungen und deren Bedeutung für die Realisierung eines inklusiven Schulsystems zu skizzieren.

Schlüsselwörter: Einstellung, Inklusion, sozial-emotionale Entwicklung, schulische Erziehungshilfe

### **Attitudes to inclusion? Implications from the perspective of qualitative research in the context of the development of inclusive schools**

#### **Abstract**

Based on the assumption that the attitudes towards integration or inclusion impact on the behavior of teachers, attitudes are considered as an important factor for the development of inclusive schools. This article is going to discuss the question, what insights the research on attitudes to integration or inclusion can or cannot give us. First, we will summarize with a critical view the state of research on attitudes towards integration or inclusion in the context of inclusive schools to then identify those issues that have not been sufficiently addressed and conceptualized so far. Second, we will consult findings of the qualitative research project “Social-emotional Development and educational Support in Schools – Differentiation of Forms of Action and reflexive Structures in inclusive Schools”. On the basis of these findings we will propose and discuss an alternative analytical approach to the study of attitudes and their meaning for the development of inclusive practices in schools.

Keywords: attitudes, inclusion, EBD, support for special educational needs

## Einleitung

Im Kontext der sich aktuell vollziehenden Transformationen des deutschen Schulsystems, die sich durch eine Veränderung der Schulgesetze in den Ländern und die Entwicklung neuer, zumeist als inklusiv bezeichneter, organisationaler Formen der Bereitstellung von sonderpädagogischen Fördermöglichkeiten als Reaktion auf die UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) auszeichnen, könnte der Einstellung zu Inklusion eine große Bedeutung zukommen. Insbesondere die Einstellung von Lehrkräften zu Integration oder Inklusion wird unter der Annahme untersucht, dass sie Einfluss auf das Handeln der Lehrkräfte habe.

Der vorliegende Beitrag beschäftigt sich mit den durch die Forschung über Einstellung zu Integration oder Inklusion eröffneten Potentialen. Dazu wird zunächst der Stand der Forschung zu Einstellung zu Integration oder Inklusion im deutschsprachigen Raum dargestellt und bezogen auf begriffliche Engführungen sowie konzeptionelle und kontextrelationale Begrenzungen untersucht. In einem zweiten Abschnitt werden dann Ergebnisse aus dem Forschungsprojekt „Sozial-emotionale Entwicklung und schulische Erziehungshilfe – Ausdifferenzierung von Handlungsformen und reflexiven Strukturen in inklusiven Schulen“ hinzugezogen, um auf der Basis dieser qualitativ-explorativ angelegten Studie Zugänge zur Beschreibung der Bedeutung von Einstellungen für die Realisierung eines inklusiven Schulsystems zu skizzieren.

## Forschungsstand

Im Kontext von Forschung zur integrativen Beschulung von Kindern mit diagnostiziertem Förderbedarf wurde die Einstellung zu Integration auch im deutschsprachigen Raum vermehrt thematisiert, wobei sich die weiter unten skizzierte deutschsprachige Diskussion auf eine längere Tradition internationaler Forschungen zur Einstellung von

Lehrkräften und Eltern zu Integration oder Inklusion (Avramidis & Norwich, 2002; de Boer, Pijl & Minnaert, 2011) stützt. Avramidis und Norwich (2002) weisen in ihrem Review darauf hin, dass in einigen Fällen von „attitudes to integration“ in anderen von „inclusion“ gesprochen wird und beide Begriffe häufig austauschbar erscheinen. Wie noch zu zeigen sein wird, lässt sich diese Beobachtung auch im Kontext der deutschsprachigen Forschung zur Einstellung zu Integration oder Inklusion machen. Im Folgenden verwenden wir daher die Formulierung Integration oder Inklusion, wenn sich aus den Arbeiten kein klarer Bezug zu einem der beiden Konzepte erschließt.

Thematisiert wird vor allem die Frage, ob die Einstellung zu Integration oder Inklusion positiv oder negativ sei und wodurch diese Einstellung vorhergesagt werden könne. Als erklärende Variable werden insbesondere bisher gemachte Erfahrungen mit Menschen mit Behinderungen (Leipziger, Tretter & Gebhardt, 2012; Sermier Dessemontet, Benoit & Bless, 2011), die Berufserfahrung im integrativen Unterricht (Hellmich & Görel, 2014; Sermier Dessemontet et al., 2011), die Auffassung von Inklusion (Hellmich & Görel, 2014), die Thematisierung von Inklusion in Aus-, Fort- und Weiterbildung (Leipziger et al., 2012) sowie das Kompetenzgefühl (Sermier Dessemontet et al., 2011) oder die Selbstwirksamkeitsüberzeugungen der Lehrkräfte (Bosse & Spörer, 2014; Hellmich & Görel, 2014; Kopp, 2009) thematisiert. Einige Forschungsarbeiten untersuchen Einstellung zu Integration in Relation zu unterschiedlichen Förderbedarfen der Kinder (Gebhardt et al., 2011; Schwab, Tretter & Gebhardt, 2014; Sermier Dessemontet et al., 2011). Gefragt wird auch, inwiefern ein Zusammenhang zwischen der Einstellung von Lehrkräften mit der individuellen und kollektiven Selbstwirksamkeit (Urton, Wilbert & Hennemann, 2015) und dem Risiko für Burn-Out an integrativ arbeitenden Schulen bestehe (Urton, Wilbert & Hennemann, 2014), ob sich die Einstellung von Lehrerinnen und Lehrern

unterschiedlicher Schularten (Gebhardt et al., 2011; Heyl & Seifried, 2014; Trumpa, Janz, Heyl & Seifried, 2014), von Eltern (Heyl & Seifried, 2014; Krüger & Krüger, 2015; Trumpa et al., 2014), Studierenden unterschiedlicher Lehrämter (Grubmüller, Heiß & Trumpa, 2014) und der Allgemeinbevölkerung unterscheidet (Schwab & Seifert, 2015; Schwab, Tretter & Gebhardt, 2014), wie Lehrkräfte die „Auswirkung schulischer Integration auf Kinder ohne Behinderung“ einschätzen (Schwab et al., 2012, S. 54), wie implizite Einstellungen von Lehramtsstudierenden zu Inklusion ausfallen und wodurch diese beeinflusst werden können (Kessels, Erbring & Heiermann, 2014). Andere Arbeiten beschäftigen sich mit der Entwicklung von Testinstrumenten zur Messung der Einstellung. Dabei wird häufig auf verschiedene Testinstrumente aus englischsprachigen Arbeiten zurückgegriffen, die dann übersetzt und an Spezifika des deutschsprachigen Raums angepasst werden (Kreuz, 2002; Krüger & Krüger, 2015; Kunz, Luder & Moretti, 2010; Paulus, 2013) oder als Grundlage für die Entwicklung neuer Testinstrumente dienen (Bosse & Spörer, 2014; Schwab et al., 2014). International finden sich viele Arbeiten zur Erforschung der Entwicklung von Einstellung im Rahmen der Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften (z.B. Killoran, Woronko & Zaretsky, 2014; für Deutschland z.B. Demmer-Dieckmann, 2008).

Neben diesen quantitativ angelegten Untersuchungen finden sich wenige, die sich Fragen der Einstellung zu Inklusion mit Hilfe von Mixed-Methods oder qualitativen Designs widmen. Beispielhaft zu nennen sind hier Projekte zur Ausbildung von Einstellungen und Kompetenzen im Rahmen der Lehramtsausbildung in Österreich (Feyerer, Dlugosch, Prammer-Semmler & Reibnegger, 2014) sowie zu Gelingensbedingungen von Inklusion im Grundschulbereich (Götz, Hauenschild, Greve & Hellmers, 2015) und zur Frage, welche Einstellungen für das Gelingen inklusiven Unter-

richts relevant seien (Kullmann, Lütje-Klose, Textor, Berard & Schitow, 2015).

### ***Problematische Implikationen der Forschung zur Einstellung zu Integration oder Inklusion***

Das sozialpsychologische Konzept Einstellung wird zur Erfassung der Bewertung von Einstellungsobjekten (z. B. Situationen, Objekten oder Personengruppen) durch Individuen als eher positiv oder negativ genutzt. Neben diesem eindimensionalen Konzept haben sich Konzepte von Einstellungen entwickelt, die diese als Zusammenspiel von affektiven, kognitiven (zweidimensionales Konstrukt) und behavioralen Komponenten (dreidimensionales Konstrukt) beschreiben (DeLamater, Myers & Collett, 2015; Kuhl & Walther, 2008).

Zu beobachten ist bei den hier einbezogenen Studien, dass nur selten offen gelegt wird, welches Einstellungskonzept den verwendeten Skalen und der Interpretation der Ergebnisse zu Grunde liegt. Eine ähnliche Beobachtung formulieren auch de Boer et al. (2011) in einem Review der englischsprachigen Forschung zur Einstellung zu Inklusion. Weiter gehen Veröffentlichungen zur Erforschung der Einstellung zu Integration oder Inklusion davon aus, dass diese einen Einfluss auf das pädagogische Handeln und damit auf die Umsetzung von Integration oder Inklusion in der schulischen Praxis habe. Diese grundlegende Annahme, die vielfach auch als eine Art Begründung für die Notwendigkeit von Forschungen zur Einstellung und zur Betonung der Relevanz der jeweils publizierten Ergebnisse herangezogen wird, gilt als empirisch kaum belegt. Sermier Dessemontet et al. (2011) bringen dies wie folgt auf den Punkt:

*Bis heute liegen kaum empirische Nachweise vor, dass die Einstellungen der Lehrpersonen zur Integration mit den Lehrer-Schüler-Interaktionen oder mit den beobachteten Lernergebnissen der Kinder zusammenhängen [...]. Trotzdem*

*ist davon auszugehen, dass die Lehrein-  
stellungen für eine erfolgreiche Realisie-  
rung der Integration eine wichtige Rolle  
spielen [...] (S. 294)*

Inwiefern dies der Fall sein soll, wird nicht ausgeführt. Zur Begründung der Relevanz von Einstellung für das Handeln von Lehrkräften wird häufig das von Baumert und Kunter (2006) entworfene heuristische Modell professioneller Handlungskompetenz von Lehrkräften herangezogen. Dem Modell folgend entstehe professionelle Handlungskompetenz aus dem Zusammenspiel von Wissen und Können, Werthaltungen und Überzeugungen sowie motivationalen Orientierungen und Selbstregulation. Einstellung, als Komponente dieses Modells, würde man im Bereich der Werthaltungen und Überzeugungen erwarten. Zumindest legen dies die Formulierungen der Items der entwickelten Skalen zur Messung der Einstellung zu Integration oder Inklusion nahe. So werden Lehrkräfte, beispielsweise in der häufig genutzten Skala „Einstellungen zur Integration (EZI)“ (Kunz et al., 2010), nach ihrer Einschätzung oder Überzeugung, ob der „Regelklassenunterricht [...] für Kinder mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen bedeutsamere Lernmöglichkeiten als eine Kleinklasse oder Sonderschulen“ (S. 92) biete, gefragt. Baumert und Kunter (2006) selbst beziehen das Einstellungskonzept aber nicht explizit in ihr Modell ein. Sie differenzieren den Bereich der Werthaltungen und Überzeugung unter Zuhilfenahme der Konzepte der epistemologischen Überzeugungen, der subjektiven Theorien über Lehren und Lernen sowie der Frage nach Unterrichtszielen aus. Unklar ist, ob die in der Forschung von Einstellung zu Integration oder Inklusion verwandten Skalen ein Konstrukt operationalisieren, dass in der Heuristik von Baumert und Kunter (2006) tatsächlich einbezogen werden kann. Oder, wenn dies nicht der Fall ist, eher die Einschätzung der Lehrkräfte zur Umsetzung von Integration oder Inklusion unter den jeweiligen Rahmenbedingungen zum Zeitpunkt der Erhe-

bung abgefragt wird. Inwiefern eine solche Einschätzung handlungswirksam wird, ist fraglich. Die Entkopplung der Interpretation der Ergebnisse von Befragungen zur Einstellung zu Integration oder Inklusion von den jeweiligen Rahmenbedingungen scheint in quantitativen Studien zu diesem Thema eine häufig gewählte Form der Komplexitätsreduktion zu sein; für die Interpretation der Ergebnisse sollten diese aber mit einbezogen werden, um deren Reichweite transparent zu machen.

Die uns bekannten Skalen zur Messung von Einstellung zu Integration oder Inklusion haben gemeinsam, dass die Items zwischen Schülerinnen und Schülern mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf sowie häufig zwischen unterschiedlichen Förderbedarfen unterscheiden (Überblick bei Bosse & Spörer, 2014). Dabei orientieren sich die Formulierungen unterschiedlicher Förderbedarfe an den historisch ausdifferenzierten sonderpädagogischen Fachrichtungen. Diese Beobachtung ist aus zwei Blickwinkeln interessant.

Schon Avramidis und Norwich (2002) weisen in ihrem von der deutschsprachigen Einstellungsforschung viel beachteten Review darauf hin, dass das Antwortverhalten der Befragten auch vom möglicherweise unterschiedlichen Verständnis der abgefragten Labels abhängig sein könne. Die Autoren schlagen als potentielle Lösung dieser Problematik vor, Labels oder Kategorien durch sich auf diese beziehende Fallvignetten zu ersetzen. In der deutschsprachigen Forschung zu Einstellung zu Integration oder Inklusion haben diesen Vorschlag bisher einzig Schwab et al. (2014) aufgegriffen. Bei näherer Betrachtung der durch die Autorinnen und Autoren entwickelten Fallvignetten wird allerdings deutlich, dass zwar die gängigen Bezeichnungen der Förderschwerpunkte durch kurze Fallbeschreibungen ersetzt wurden, die Formulierung der Fallvignetten aber Termini der Förderschwerpunkte (z. B. „Er hat eine geistige Behinderung.“ [S. 24]) übernehmen, deren Einschätzung letztlich ebenso vom Verständnis und

den Erfahrungen der befragten Lehrkräfte abhängig sein kann.

Verschiedentlich wird auf Ergebnisse der Einstellungsforschung verwiesen, die nahelegen, dass Lehrkräfte insbesondere die Integration von Schülerinnen und Schülern mit den Förderschwerpunkten geistige Behinderung oder sozial-emotionale Entwicklung als eher negativ einschätzen (de Boer et al., 2011). Auf diese Feststellung beziehen sich auch Schwab et al. (2014) und formulieren für den Förderschwerpunkt „Verhaltensauffälligkeit“ folgende Fallvignette:

*Lukas ist zehn Jahre alt. Er hat große Schwierigkeiten, die Klassen- und Schulregeln einzuhalten, sodass es beispielsweise oft zu Auseinandersetzungen kommt, in denen er aggressiv gegenüber MitschülerInnen wird. Den Anweisungen der LehrerInnen folgt er des Öfteren nicht und ist im Unterricht leicht abzulenken. Er hat eine diagnostizierte ADHS. (S. 24).*

Hier wird die Komplexität und Individualität der Problematiken der emotionalen und sozialen Entwicklung auf bestimmte Aspekte (regelverletzendes Verhalten, Aggressivität, fehlende Folgsamkeit gegenüber der Lehrkraft, diagnostizierte ADHS) reduziert. Die durch Schwab et al. (2014) angestrebte „konkrete Beschreibung [...] der speziellen Bedürfnisse der zu integrierenden Kinder“ (S. 23) stellt sich als defizitorientierte Beschreibung auffälligen Verhaltens dar. Die Antworten auf die sechs entwickelten Items (z.B. „Ich denke, dass sich Lukas in dieser Klasse alleine und ausgeschlossen fühlt“ [S. 24]) werden bezogen auf ein zuvor geschildertes spezifisches integratives oder segregatives Setting abgefragt und letztlich verallgemeinert auf „Einstellungen gegenüber der Integration von Schüler/innen mit einer Verhaltensauffälligkeit“ (S. 28).

Außerdem wird gerade im Kontext der Entwicklung eines inklusiven Bildungssystems, gefordert durch Artikel 24 der UN-BRK, die Unterscheidung von Kindern mit

und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf als Engführung des Inklusionsbegriffs zurückgewiesen. Bei Inklusion gehe es demnach nicht (nur) um die Unterrichtung oder den Einbezug von Kindern mit diagnostiziertem sonderpädagogischen Förderbedarf in die allgemeine Schule. Vielmehr gehe es um die Gestaltung einer guten Schule, die grundsätzlich darauf ziele, Schülerinnen und Schüler individuell und angemessen zu fördern und Exklusionsmechanismen zu vermeiden (Heinrich, Urban & Werning, 2013). Ein solches umfassendes Verständnis von Inklusion im Bereich der schulischen Bildung lässt sich in den hier einbezogenen Publikationen nicht erkennen. Das, was unter Integration oder Inklusion verstanden wird, wird nicht expliziert. So erfragen Messinstrumente, bspw. die Skala EZI (Kunz et al., 2010), die Einschätzung der Befragten; deutlich wird aber nicht, ob diese Einschätzung sich auf erlebte Praxis von Integration unter den jeweils spezifischen Rahmenbedingungen oder auf grundsätzliche Überzeugungen über Integration bezieht. Die EZI Skala von Kunz et al. (2010) wurde im deutschsprachigen Raum sowohl zur Messung der Einstellung zu Integration als auch zu Inklusion genutzt (z. B. Trumpp et al., 2014; Urton et al., 2014). Die beiden Begriffe erscheinen dabei austauschbar.

Hellmich und Görel (2014) versuchen in ihrer Untersuchung zu Erklärungsfaktoren für die Einstellung von Grundschullehrkräften zum inklusiven Unterricht die Auffassung von Inklusion sowie Vorstellungen der Lehrkräfte über Unterrichtsentwicklung einzubeziehen. Bei der Konstruktion der Items zur Auffassung von Inklusion beziehen sich Hellmich und Görel (2014) explizit auf Formulierungen aus dem Beschluss zur inklusiven Beschulung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen der Kultusministerkonferenz (KMK, 2011), um erfassen zu können, inwiefern Lehrkräfte den so abgebildeten bildungspolitischen Aussagen zustimmen oder nicht. Dieser Beschluss der KMK ist im Kontext seiner Entstehung als Ausdruck eines Minimalkonsens

der Kultusminister der 16 Bundesländer zu sehen, die sehr unterschiedliche Konzepte sowie Strategien zur Umsetzung von Inklusion verfolgen (Mißling & Ückert, 2014). Sowohl im wissenschaftlichen Diskurs um die Entwicklung inklusiver schulischer Settings als auch durch die Monitoring-Stelle zur Umsetzung der UN-BRK wurde dieser Beschluss kritisiert. Nach der Einschätzung von Lehrkräften zu diesen bildungspolitischen Auffassungen von Inklusion zu fragen, wäre daher interessant. In der Darstellung ihrer Ergebnisse diskutieren Hellmich und Görel (2014) allerdings die Zustimmung bzw. Ablehnung der Lehrkräfte zu Items, die die bildungspolitisch geprägte Auffassung zu Inklusion wiedergeben sollen, als Auffassung der Lehrkräfte selbst und thematisieren diese als erklärenden Faktor der Einstellung der Lehrkräfte.

### **Zusammenfassung**

Es erweisen sich insbesondere die drei folgenden Aspekte der deutschsprachigen Forschung zur Einstellung zu Integration oder Inklusion als problematisch:

- (a) ein häufig wenig ausdifferenziertes Einstellungskonzept in Verbindung mit der Prämisse, diese Einstellung habe Einfluss auf Handeln,
- (b) die Verwendung von Kategorisierungen und die Koppelung der Möglichkeit der Umsetzung von Integration oder Inklusion an individuelle Förderbedarfe und damit letztlich an den Schüler oder die Schülerin, und
- (c) ein kaum ausdifferenziertes Verständnis der Begriffe Integration und Inklusion bzw. deren Gleichsetzung und somit Verkürzung des Anspruchs inklusiver Bildung.

### **Fragestellung, Forschungsdesign und Methoden**

Das Forschungsprojekt „Sozial-emotionale Entwicklung und schulische Erziehungshilfe

– Ausdifferenzierung von Handlungsformen und reflexiven Strukturen in inklusiven Schulen“ bearbeitet die Frage, wie in Schulen der Sekundarstufe I mit Krisen und Störungen im Unterricht sowie im Bereich der sozial-emotionalen Entwicklung der Schülerinnen und Schüler umgegangen werden kann. Statistische Angaben zu Förder- und Integrationsquoten in den Bundesländern im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung sowie Forschungen zu Beratungs- und Unterstützungssystemen (Reiser, Willmann & Urban, 2007; Urban, 2010) legen die Vermutung nahe, dass sich in den Schulsystemen differente Formen der Prävention und Förderung entwickelt haben. Anzunehmen ist, dass dies zum einen die konkreten Organisationsformen von (sonder-) pädagogischen Unterstützungssystemen (z.B. Förder-/Kompetenzzentren), zum anderen konkrete Handlungsformen im Unterricht sowie Formate interprofessioneller Zusammenarbeit (z.B. Schulpsychologie, Jugendhilfe) betrifft. Die sich hier abzeichnenden Forschungsdesiderate zur Ausdifferenzierung von Handlungsformen und reflexiven Strukturen in sich inklusiv entwickelnden Schulen werden im Rahmen des Forschungsprojektes mit Hilfe eines qualitativ-explorativ angelegten Forschungsdesigns bearbeitet.

Um einen ersten Zugang zu Handlungsformen und reflexiven Strukturen in Schulen der Sekundarstufe I erarbeiten zu können, führten wir in einer ersten Projektphase Gruppendiskussionen in Schulen der Sekundarstufe I in Hessen und Schleswig-Holstein durch, an denen sowohl Regelschullehrkräfte als auch Sonderpädagoginnen und -pädagogen teilnahmen. Annahme dabei war, dass der Zugang über Gruppendiskussionen mit Teilen des Kollegiums der Sekundarschulen einen Einblick in entwickelte Strukturen und Handlungsformen sowohl auf Ebene dyadischer und unterrichtbezogener Interaktionsformen in der Lerngruppe als auch auf Ebene des Kollegiums (Stichwort Kooperation und multiprofessionelle Teams) und der Einzelschule sowie zu Ak-

teuren außerhalb der Schule ermöglichen kann. Gruppendiskussionen als Methode der Datenerhebung schienen uns dabei besonders geeignet, weil die Teilnehmenden darin die in der jeweiligen Schule relevanten Aspekte verhandeln und so einerseits einen Einblick in die entwickelten Strukturen und Handlungsformen liefern und andererseits die damit verbundenen Aushandlungsprozesse und zugrundeliegenden Haltungen im Kollegium erarbeitet werden können. Ziel war es über die Analyse der Gruppendiskussionen Hinweise für das weitere Sampling zur Bearbeitung unserer Forschungsfragen zu generieren. Das Sampling basiert dabei auf einem zweistufigen selektiven Prozess. Der Auswahl der Bundesländer Schleswig-Holstein und Hessen liegen eigene Untersuchungen zur Frage der Organisation von sonderpädagogischer Förderung sowie Integration und Inklusion in den Bundesländern zu Grunde (Reiser et al., 2007). Die Auswahl der konkreten Schulen, in denen die Gruppendiskussionen geführt wurden, war geleitet von der Frage nach regional besonders guten Beispielen des Umgangs mit Störungen und Krisen im Lehren und Lernen in der Sekundarstufe und erfolgte in Abstimmung mit regionalen Akteuren. Als Diskussionsimpuls nutzten wir die Frage nach Möglichkeiten, Chancen und Grenzen in der Schule im Umgang mit Schülerinnen und Schülern, die bisher dem Förderschwerpunkt sozial-emotionale Entwicklung zugeordnet wurden.

Das Gesamtvorhaben folgt der Grounded Theory Methodologie, deren zentrale Forschungsstrategien des theoretischen Samplings, des ständigen Vergleichens, der Entwicklung von Konzepten (Kodes) und der Orientierung an den Kodierstrategien zur Identifizierung und Erklärung zentraler Phänomene zur Anwendung kommen, um letztlich eine gegenstandsbegründete Theorie entwickeln zu können (Strauss & Corbin, 1996). Im Kontext des Gesamtvorhabens stellen die Ergebnisse der Interpretation dieser ersten beiden Gruppendiskussionen den ersten Schritt im Prozess der Identifizierung

zentraler Phänomene und der Entwicklung von Konzepten zur Bearbeitung unserer forschungsleitenden Fragestellung dar. Die Bearbeitung der vorliegenden Gruppendiskussionen ist damit im Sinne eines theoretischen Samplings auch Grundlage für die Erhebung weiterer Daten zur Kontrastierung bisheriger Interpretationen und Fokussierung zentraler Phänomene, bspw. zu Fragen der konkreten Interaktion im Unterricht und der Gestaltung von Unterstützungssystemen innerhalb und außerhalb der Einzelschule.

Im Zuge der analytischen Bestimmung der für das Feld relevanten Konzepte und Kategorien im Prozess des offenen Kodierens der Gruppendiskussionen (Strauss & Corbin, 1996), stellte sich die Frage nach der Bedeutung der Einstellungen der Lehrkräfte, die zu einer intensiven Auseinandersetzung mit der vorliegenden Literatur zur Einstellung zu Integration oder Inklusion führte. Diese Auseinandersetzung bewog uns, die Gruppendiskussionen mit Hilfe des thematischen Kodierens in Anlehnung an Flick (2007) zu analysieren, um die in den beiden Fällen relevante thematische Struktur zum Komplex der Einstellung zu Integration oder Inklusion herausarbeiten und fallübergreifend vergleichen zu können. Forschungspraktisch erfolgte während des offenen Kodierens der Gruppendiskussionen eine selektive Kodierung mit dem Fokus auf den thematischen Bereich der Einstellung der Lehrkräfte. Im Folgenden sollen die dabei zentralen Aspekte der thematischen Strukturen der beiden Fälle unter Zuhilfenahme von Ausschnitten aus dem Datenmaterial dargestellt und in Bezug zu den zuvor erarbeiteten problematischen Implikationen der Forschung zur Einstellung zu Integration oder Inklusion gesetzt werden.

## Ergebnisse

Die im Kontext von Einstellungsforschung häufig zu findende Betonung der Bedeutung unterschiedlicher Förderbedarfe für die

Einstellung der Lehrkräfte zu Inklusion scheint im Lichte der Ergebnisse der Gruppendiskussionen in zweifacher Weise schwer haltbar. So geht die Diskussion von Lehrkräften in Schleswig-Holstein deutlich über die Fokussierung von Inklusion auf die Beschulung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen hinaus. Beispielhaft lässt sich dies an folgender Sequenz zeigen: „Und dann muss man ja noch mal hässlicher Weise sagen, zur Inklusion / RICHTIGE Inklusion gibt es meines Erachtens eigentlich nur an der Grundschule. Da sind alle Schularten, die alten, traditionellen, wirklich versammelt“ (GD\_S-H, Z. 417-419). Inklusion wird hier nicht an dem Einbezug von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in die Regelschule festgemacht, sondern verweist vielmehr auf strukturelle Veränderungen des gegliederten Schulsystems, die weit über die Auffassung von Inklusion der KMK hinausgehen.

Außerdem zeigt sich in beiden Diskussionen deutlich, dass das Label „mit Förderbedarf der sozial-emotionalen Entwicklung“ durch die Lehrkräfte als nicht für das pädagogische Handeln relevant erachtet wird. Beide Gruppen scheinen sich darin einig zu sein, dass es für den schulischen Alltag unerheblich ist, ob formal Förderbedarf festgestellt worden ist oder nicht. Als bedeutsamer werden die individuellen Problemlagen, die sich auf das Lernen und Verhalten der Schülerinnen und Schüler auswirken, diskutiert. Die historisch entwickelten sonderpädagogischen Förderbedarfe seien nicht in der Lage, diese individuellen Problemlagen in ihrer Heterogenität gerecht zu werden. Auch Kullmann et al. (2015) betonen die Bereitschaft zur Dekategorisierung und Umsetzung von Formen innerer Differenzierung im Unterricht als Gelingensbedingung inklusiven Unterrichts.

Weiter diskutiert die Gruppe aus Hessen, dass die Bedeutung der Feststellung von Förderbedarf vor allem in der damit verbundenen Zuweisung von Ressourcen liege. Im Kollegium der Gemeinschaftsschule in Schleswig-Holstein besteht ein Be-

wusstsein darüber, dass auch durch die formale Feststellung von Förderbedarf keine zusätzlichen Ressourcen an die Schule kommen. Diese Gruppe hinterfragt die Bedeutsamkeit der Bestimmung eines spezifischen Förderschwerpunktes für die pädagogische Arbeit:

*P1: Wobei ich es echt, also, manchmal / an mancher Stelle müßig finde zu diskutieren, welche Förderschwerpunkt es // ist //*

*P2: // Ja //*

*P1: weil es ein Konglomerat an verschiedenen Schwierigkeiten innerhalb eines, äh, Kindes, äh oft gibt. Und, äh, da jetzt die Frage zu stellen, was war zuerst da, das Huhn oder das Ei und aus was ist was entstanden ist, ähm, ist für meine Arbeit relativ belanglos. Für mich ist wichtig, wie kann ich damit umgehen und wie kann ich dafür sorgen, dass das Kind hier an der Schule nicht ne tote Zeit hat. Wie ich es nenne (...) (GD\_S-H, Z. 257-267)*

Das Zitat verdeutlicht, dass die individuellen Problemlagen und Stärken der Schülerinnen und Schüler, die, wenn Inklusion gelingen soll, bei der Gestaltung des Unterrichts beachtet werden müssen, sich nicht mit der Engführung auf Förderbedarfe oder -schwerpunkte fassen lassen. Notwendig erscheinen hier explorative Studien, die die Konstruktion von Differenz im schulischen Alltag bearbeiten statt Kategorisierungen, die mit der Entwicklung eines hoch differenzierten Systems sonderpädagogischer Förderung entstanden sind und vor allem der schuladministrativen Logik folgen, auf schulische Kontexte und pädagogisches Handeln unter dem Leitbild der Inklusion zu übertragen.

Die sich hier zeigende Problematik einer Dekontextualisierung von Begriffen lässt sich in den Gruppendiskussionen auch für die Begriffe Integration und Inklusion nachvollziehen. Die Diskutierenden in Schleswig-Holstein und Hessen verbinden



mit den beiden Begriffen vor allem Veränderungen der schulgesetzlichen Anforderungen. So wird mit Integration eine im jeweiligen Bundesland historisch überholte Praxis des Einbezugs von einzelnen Kindern mit Förderbedarf in den Regelschulunterricht verbunden. An das Stichwort Inklusion knüpft sich hingegen der mehr oder weniger neue gesetzgeberische Wille, dass grundsätzlich alle Schülerinnen und Schüler die Regelschule besuchen und nur aufgrund individuell notwendiger Förderung außerhalb des Regelschulunterrichts beschult werden sollen. In der Art und Weise, wie dies organisiert und umgesetzt wird, unterscheiden sich Hessen und Schleswig-Holstein erheblich. So hält beispielsweise Hessen weiterhin Förderschulen (für Erziehungshilfe) als Schulform vor, während in Schleswig-Holstein Förderzentren gebildet wurden, die auch zeitweise Unterricht für Schülerinnen und Schüler anderer Schulen anbieten können. Die mit diesen Transformationen verbundenen veränderten Rahmenbedingungen und Verpflichtungen der Einzelschule werden durch den bloßen Austausch des Begriffs Integration durch den der Inklusion in den genutzten Skalen offensichtlich nicht genug reflektiert. Auch wenn die Befragten solche Veränderungen der in den Studien eingesetzten Instrumente sicherlich nicht feststellen, stellt sich die Frage, worauf sich die erhobene positive oder negative Einstellung zu Inklusion eigentlich bezieht. Die in Hessen durchgeführte Gruppendiskussion demonstriert, wie kompliziert sich das Verhältnis von einem, dem professionellen Handeln zugrunde gelegten Verständnis von Inklusion und normativ vorstrukturierten Rahmenbedingungen in der Reflexion der Lehrkräfte darstellt. Auf die Nachfrage der Diskussionsleitung, ob sich die Diskussionsteilnehmerinnen und -teilnehmer denn als inklusive Schule verstehen, wird Folgendes diskutiert:

*P1: JA.*

*P2: JA, und zwar schon vor der // Gesetzgebung. //*

*P3: // Ja, aber nicht im // Sinne von dem, was das Land Hessen unter Inklusion versteht. /*

*P2: Ja.*

*P3: Wir sind eine inklusive Schule äh im Sinne von UN-Charta. So, wie wir arbeiten und so, wie VORHER // gearbeitet //*

*P2: Ja.*

*P3: haben. So, wie wir vorher BESSER gearbeitet haben. Und wes/ jetzt werden wir DE-inkludiert. (GD\_HE, Z. 1626-1641)*

Einerseits werden die mit dem Stichwort Inklusion in Hessen verbundenen Veränderungen in dieser Sequenz mit verschlechterten Bedingungen für die Arbeit der Einzelschule verbunden und so verstanden Inklusion negativ bewertet. Andererseits scheinen sich die Diskutierenden relativ einig in ihrer Einschätzung eine inklusive Schule (gewesen) zu sein und konnotieren dies mit Nachdruck positiv. Diese und andere mit dem Wort Inklusion verbundenen Ambivalenzen lassen sich ohne eine genaue Definition von dem, was mit Inklusion in der jeweiligen Studie bezeichnet wird, kaum in die Interpretation der quantitativen Ergebnisse einbeziehen. Es bliebe damit unklar, ob das Ergebnis einer eher negativen oder positiven Einstellung zu Inklusion beispielsweise das Menschenrecht auf inklusive Bildung, die spezifische Umsetzung unter erwünschten oder momentanen Bedingungen vor Ort oder damit verbundene pädagogische Konzeptionen meint. Allgemeiner gefasst, geht es auch um die Frage, ob sich der Terminus Inklusion auf eine deskriptive oder präskriptive Definition von Inklusion bezieht – eine Unterscheidung, deren Bedeutung für die Aufgabe, „to assess and comment on the extent to which ‘inclusion’ was occurring in the schools“ (Ainscow, Booth & Dyson, 2006, S. 14), bereits für den englischen Kontext betont wurde.

## Diskussion

Abschließend sollen die Überlegungen zum Forschungsstand zur Einstellung zu Integration oder Inklusion mit den Ergebnissen des thematischen Kodierens zur Frage der Bedeutung von Einstellungen diskutiert werden. Diese Ergebnisse zeigen eindrucklich, dass Lehrkräfte weder die Kategorisierung von Schülerinnen und Schülern als behindert oder nicht behindert noch eine Kategorisierung auf Basis der sonderpädagogischen Förderbedarfe als relevant für ihre Praxis betrachten. Die Differenzierung der Einstellung von Lehrkräften zu Integration oder Inklusion nach diesen Kategorisierungen ist daher fragwürdig. Um die für die Gestaltung inklusiver Settings relevanten Einstellungsobjekte zu identifizieren, bedarf es vorerst explorativer Studien, die die Herstellung von Differenzlinien in unterrichtlichen Interaktionen in den Blick nehmen und die Erforschung von handlungsrelevanten Einstellungen von Lehrkräften in sich inklusiv entwickelnden Settings ermöglichen. Andernfalls läuft die Forschung zu Einstellung Gefahr, zur Reproduktion von Kategorisierungen selektiver Schulsysteme beizutragen, indem sie zu argumentieren hilft, dass für einige Gruppen von Kindern Integration oder Inklusion nur schwerlich umsetzbar sei. Dabei machen die qualitativen Daten deutlich, dass Grenzen von Integration weniger durch die individuellen Bedürfnisse der Schülerinnen und Schülern, sondern vielmehr durch die spezifischen Rahmenbedingungen gekennzeichnet sind.

Damit zusammenhängend ist die häufig unzureichende Explikation des Integrations- oder Inklusionsverständnisses zu thematisieren. Im Sinne der mit Hilfe der qualitativen Daten aufgezeigten Ambivalenz des Verständnisses von Inklusion – zwischen einerseits als negativ bewerteter gesetzlich verordneter Inklusion und andererseits als positiv bewerteter eigener Umsetzung – ist es denkbar, dass Lehrkräfte zu Integration und Inklusion sowohl negative als auch positive Einstellungen haben. Der Unzufrie-

denheit, die sich auf die mit dem bildungspolitischen Begriff von Inklusion verbundenen Rahmenbedingungen bezieht, kann durchaus im pädagogischen Handeln vor Ort der Versuch gegenüberstehen, die mit Inklusion verbundenen pädagogischen Konzepte und Werthaltung in den schulischen Alltag einzubringen. Wie sich dies in der schulischen Praxis der Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen oder der Bearbeitung von Exklusionsmechanismen abzeichnet, kann dabei als ein weiteres Forschungsdesiderat gelten. Will man den Prämissen des Einstellungskonzeptes folgen, ist zu vermuten, dass für die Bearbeitung von Exklusionsmechanismen weniger die Einstellung zu Integration oder Inklusion relevant ist, sondern vermutlich eher die zu Exklusionsmechanismen und diese begründenden Funktionslogiken im jeweiligen Schulsystem. Zu vermuten ist außerdem, dass beispielsweise der Widerspruch zwischen der Maßgabe individueller Förderung und der Forderung nach leistungsorientierter Standardisierung in schulischen Kontexten hier relevant sein könnte. Allerdings fehlen auch in diesem Bereich explorative Studien.

Zuletzt sei angemerkt, dass für das Verständnis und die Anschlussfähigkeit der Ergebnisse von Forschung zu Einstellungen im Kontext von Inklusion die Ausdifferenzierung der theoretischen Bezüge, insbesondere des Einstellungskonzeptes sowie des Inklusionsverständnisses und der Einbezug der spezifischen schulsystemischen Formen der Umsetzung von Inklusion in die Diskussion der Ergebnisse wünschenswert wäre.

## Literaturverzeichnis

- Ainscow, M., Booth, T. & Dyson, A. (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*. Oxon: Routledge.
- 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.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469-520.
- Bosse, S. & Spörer, N. (2014). Erfassung der Einstellung und der Selbstwirksamkeit von Lehramtsstudierenden zum inklusiven Unterricht. *Empirische Sonderpädagogik*, 6(4), 279-299.
- de Boer, A.A., 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.
- DeLamater, J.D., Myers, D.J. & Collett, J.L. (2015). *Social psychology* (8. ed.). Boulder, Colo.: Westview Press.
- Demmer-Dieckmann, I. (2008). Einstellungen von Lehramtsstudierenden zum Gemeinsamen Unterricht von behinderten und nichtbehinderten Schülern: Eine Studie zur Wirksamkeit von Integrationsseminaren. In J. Ramseger & M. Wagener (Hrsg.), *Chancenungleichheit in der Grundschule. Ursachen und Wege aus der Krise* (S. 259-262). Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften.
- Feyerer, E., Dlugosch, A., Prammer-Semmler, E. & Reibnegger, H. (2014). Einstellungen und Kompetenzen von LehramtsstudentInnen und LehrerInnen für die Umsetzung inklusiver Bildung. Forschungsbericht BMUKK-20.040/0011-1/7/2011, Endbericht 2014.
- Flick, U. (2007). *Qualitative Sozialforschung eine Einführung* (vollst. überarb. und erw. Neuausg. [1995]). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Gebhardt, M., Schwab, S., Reicher, H., Ellmeier, B., Gmeiner, S., Rossmann, P. et al. (2011). Einstellungen von LehrerInnen zur schulischen Integration von Kindern mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf in Österreich. *Empirische Sonderpädagogik*, 3(4), 275-290.
- Götz, J., Hauenschild, K., Greve, W. & Hellmers, S. (2015). Einstellungen von Lehrerinnen und Lehrern zur inklusiven Grundschule. In D. Blömer, M. Lichtblau, A.-K. Jüttner, K. Koch, M. Krüger & R. Werning (Hrsg.), *Perspektiven auf inklusive Bildung* (S. 34-39). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Grubmüller, J., Heiß, A. & Trumpa, S. (2014). Und wie sehen das die Studierenden? Ergebnisse einer Online-Umfrage unter Lehramtsstudierenden zu ihrer Einstellung zu Inklusion. In S. Trumpa, S. Seifried, E. Franz & T. Klaus (Hrsg.), *Inklusive Bildung. Erkenntnisse und Konzepte aus Fachdidaktik und Sonderpädagogik* (S. 153-168). Weinheim: Beltz Juventa.
- Heinrich, M., Urban, M. & Werning, R. (2013). Grundlagen, Handlungsstrategien und Forschungsperspektiven für die Ausbildung und Professionalisierung von Fachkräften für inklusive Schule. In H. Döbert & H. Weishaupt (Hrsg.), *Inklusive Bildung professionell gestalten* (S. 69-133). Münster: Waxmann.
- 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.
- Heyl, V. & Seifried, S. (2014). „Inklusion? Da ist ja sowieso jeder dafür!“ Einstellungsforschung zu Inklusion. In S. Trumpa, S. Seifried, E.-K. Franz & T. Klaus (Hrsg.), *Inklusive Bildung. Erkenntnisse und Konzepte aus Fachdidaktik und Sonderpädagogik* (S. 47-60). Weinheim: Beltz Juventa.
- Kessels, U., Erbring, S. & Heierman, L. (2014). Implizite Einstellungen von Lehramtsstudierenden zur Inklusion. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 61, 189-202.
- Killoran, I., Woronko, D. & Zaretsky, H. (2014). Exploring Preservice Teachers' Attitudes Towards Inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 18(4), 427-442.
- Kopp, B. (2009). Inklusive Überzeugung und Selbstwirksamkeit im Umgang mit Heterogenität – Wie denken Studierende des

- Lehramts für Grundschulen. *Empirische Sonderpädagogik*, 1(1), 5-24.
- Kreuz, A. (2002). Einstellungen gegenüber Menschen mit einer geistigen Behinderung: Analyse und Weiterentwicklung von Einstellungsinstrumenten. Wien: WUV Universitätsverlag.
- Krüger, M. & Krüger, A.K. (2015). Einstellungen von Eltern zur inklusiven Bildung – Eine Exploration an Grundschulen in Nordrhein-Westfalen. In C. Siedenbiedel & C. Theurer (Hrsg.), *Grundlagen inklusiver Bildung. 2. Entwicklung zur inklusiven Schule und Konsequenzen für die Lehrerbildung* (S. 212-231). Immenhausen: Prolog.
- Kuhl, J. & Walter, J. (2008). Die Einstellung von Studenten unterschiedlicher Studiengänge zu Menschen mit geistiger Behinderung. *Heilpädagogische Forschung*, 34(4), 206-219.
- Kullmann, H., Lütje-Klose, B., Textor, A., Bernard, J. & Schitow, K. (2015). Inklusiver Unterricht - (Auch) eine Frage der Einstellung! Eine Interviewstudie über Einstellungen und Bereitschaften von Lehrkräften und Schulleitungen zur Inklusion. In C. Siedenbiedel & C. Theurer (Hrsg.), *Grundlagen inklusiver Bildung. 1. Inklusiver Unterrichtspraxis und -entwicklung* (S. 181-196). Immenhausen bei Kassel: Prolog-Verlag.
- Kultusministerkonferenz (2011). Inklusiver Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen. Beschluss der Kultusministerkonferenz des 20.10.2011
- Kunz, A., Luder, R. & Moretti, M. (2010). Die Messung von Einstellungen zur Integration (EZI). *Empirische Sonderpädagogik*, 2(3), 83-94.
- Leipziger, E., Tretter, T. & Gebhardt, M. (2012). Inklusion an oberfränkischen Grundschulen. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 63(10), 433-440.
- Mißling, S. & Ückert, O. (2014). Inklusiver Bildung: Schulgesetze auf dem Prüfstand. Berlin: Institut für Menschenrechte.
- Paulus, C. (2013). Einstellungen zu Inklusion: die deutsche Fassung des MTAI. Saarland: Universität, Institut für Erziehungswissenschaft.
- Reiser, H., Willmann, M. & Urban, M. (2007). Sonderpädagogische Unterstützungssysteme bei Verhaltensproblemen in der Schule: Innovationen im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schwab, S., Gebhardt, M., Tretter, T., Rossmann, P., Reicher, H., Ellmeier, B. et al. (2012). Auswirkungen schulischer Integration auf Kinder ohne Behinderung – eine empirische Analyse von LehrerInnen-einschätzungen. *Heilpädagogische Forschung*, 38(1), 54-65.
- Schwab, S. & Seifert, S. (2015). Einstellungen von Lehramtsstudierenden und Pädagogikstudierenden zur schulischen Inklusion – Ergebnisse einer quantitativen Untersuchung. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 5(1), 73-87.
- Schwab, S., Tretter, T. & Gebhardt, M. (2014). Entwicklung und Überprüfung eines fallbasierten Instruments zur Messung der Einstellung zur schulischen Integration. Wie denken Studierende, Berufstätige und Schüler/innen über schulische Integration von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf? *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 83(1), 20-32.
- Sermier Dessemontet, R., Benoit, V. & Bless, G. (2011). Schulische Integration von Kindern mit einer geistigen Behinderung. Untersuchung der Entwicklung der Schulleistungen und der adaptiven Fähigkeiten, der Wirkung auf die Lernentwicklung der Mitschüler sowie der Lehrereinstellungen zur Integration. *Empirische Sonderpädagogik*, 3(4), 291-307.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1996). Grounded Theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Weinheim: Beltz, Psychologie-Verlag-Union.
- Trumpa, S., Janz, F., Heyl, V. & Seifried, S. (2014). Einstellungen zu Inklusion bei Lehrkräften und Eltern – Eine schulartspezifische Analyse. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 4(3), 241-256.

Urban, M. (2010). Beratungsdienste der schulischen Erziehungshilfe als Ausdifferenzierung reflexiver Strukturen im Schulsystem. In M. Göhlich, S. M. Weber, W. Seitter & T. C. Feld (Hrsg.), *Organisation und Beratung. Beiträge der AG Organisationspädagogik* (S. 203-213). Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften.

Urton, K., Wilbert, J. & Hennemann, T. (2014). Der Zusammenhang zwischen der Einstellung zur Integration und der Selbstwirksamkeit von Schulleitungen und deren Kollegien. *Empirische Sonderpädagogik*, 6(1), 3-16.

Urton, K., Wilbert, J. & Hennemann, T. (2015). Die Einstellung zur Integration und die Selbstwirksamkeit von Lehrkräften. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 62, 147-157.

**Julia Gasterstädt**

*Institut für Sonderpädagogik  
Fachbereich Erziehungswissenschaften  
Goethe-Universität Frankfurt  
PEG - Theodor-W.-Adorno-Platz 6  
60323 Frankfurt am Main  
gasterstaedt@em.uni-frankfurt.de*

**Prof. Dr. Michael Urban**

*Institut für Sonderpädagogik  
Fachbereich Erziehungswissenschaften  
Goethe-Universität Frankfurt  
PEG - Theodor-W.-Adorno-Platz 6  
60323 Frankfurt am Main  
m.urban@em.uni-frankfurt.de*

Erstmalig eingereicht: 02.06.2015

Überarbeitung eingereicht: 10.07.2015

Angenommen: 26.07.2015

*The European QoLISSY Group*

## Quality of Life in Short Stature Youth – The QoLISSY Questionnaire User's Manual

How do short statured children and adolescents feel about themselves and how do their parents view their children's quality of life?

The present handbook describes the development in psychometric testing of a questionnaire to assess the quality of life of children and adolescents with short stature and their parents. In a process conducted simultaneously in five countries, focus groups yielded relevant statements which were included in a preliminary questionnaire to be rated by patients and parents, then revised, forward and backward translated into the different languages and psychometrically assessed in a field test. The handbook provides an introduction into the intercultural development of instruments to assess patient reported outcomes. Using pediatric short stature as an example it demonstrates how such an instrument can be developed and implemented into clinical and research contexts.

**144 pages + CD-Rom, ISBN 978-3-89967-846-8, price: 25,- €**



PABST SCIENCE PUBLISHERS

Eichengrund 28, D-49525 Lengerich | Tel. ++ 49 (0) 5484-308, Fax ++ 49 (0) 5484-550  
pabst@pabst-publishers.de | www.pabst-publishers.de | www.psychologie-aktuell.com