

Empirische Sonderpädagogik, 2010, Nr. 3, S. 83-94

Die Messung von Einstellungen zur Integration (EZI)

André Kunz, Reto Luder, Marta Moretti

PH Zürich

In vielen Regionen ist aktuell ein Wechsel von mehrheitlich separativen zu integrativen Formen sonderpädagogischer Unterstützung festzustellen. Oft sollen die Formen der Umsetzung und ihre Wirkungen erforscht oder wissenschaftlich evaluiert werden. Obschon die integrationsbezogenen Einstellungen wichtiger Beteiligter (vor allem Eltern, Lehr- und Fachpersonen) dabei eine wesentliche Rolle spielen, fehlen bisher im Deutschen Sprachraum geeignete Instrumente zu deren empirischen Erfassung. Es besteht deshalb hoher Bedarf an einem reliablen und validen Instrument zur Messung von Einstellungen zur Integration. Durch die Übersetzung und Anpassung eines amerikanischen Instruments wurden zu diesem Zweck die Skalen „Einstellungen zur Integration“ (EZI) entwickelt und validiert. Sie werden im vorliegenden Artikel vorgestellt.

Schlüsselwörter: Integration, Inklusion, Einstellungen, Eltern, Lehrpersonen

Measuring Attitudes Toward Inclusion

The considerable worldwide demand for an inclusive education system has driven Switzerland to reconsider the approach of segregated schooling for children with Special Educational Needs (SEN). Recently, an agreement was signed among the states with the intention to adopt a more inclusive practice in school. There is evidence suggesting that an inclusive practice established at policy level is not enough, as many times it becomes teacher's effort to translate the policies in classroom setting. The effectiveness of inclusive practices can be tightly related to the attitude of teachers, parents and students to inclusion of children with SEN in mainstreaming classes. Attitude towards inclusion is an observable construct but it presents difficulties in terms of measurement. For this purpose, in order to evaluate the attitude to inclusion of teachers, parents and students, an American Scale, the 11-items Parent Attitude to Inclusion (Palmer et al., 1998a, 1998b, 2001) and the version for teachers (Stanley, Grimbeek, Bryer, Beamish, 2003; Bryer, Grimbeek, Beamish, Stanley, 2004), has been slightly modified and translated into German language. The resulting scales have been used to collect data in Switzerland in two regions. Results show that the German version of the scale can be potentially used for reliable measurement of attitudes toward inclusion in German speaking countries.

Key words: attitudes, inclusion, parents, teachers

Einstellungen zur Integration

In den letzten Jahren ist international ein klarer Trend zur schulischen Integration von Kindern und Jugendlichen mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen feststellbar, der unter anderem durch internationale Abkommen und Erklärungen fundiert ist (z.B. die Erklärung von Salamanca der UNESCO oder die UN-Konvention über die Rechte von Men-

gischen Bedürfnissen feststellbar, der unter anderem durch internationale Abkommen und Erklärungen fundiert ist (z.B. die Erklärung von Salamanca der UNESCO oder die UN-Konvention über die Rechte von Men-

schen mit Behinderungen, insbesondere Abs. 24). Auch in der Schweiz ist ein Trend zu integrativer sonderpädagogischer Förderung von Schülerinnen und Schülern mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen erkennbar. Dieser Bereich betrifft nicht nur eine kleine Minderheit, sondern einen beachtlichen Anteil der Schülerinnen und Schüler, je nach Kanton aktuell bis zu 30% aller Kinder¹. Obschon die Schweiz die UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (UN-BRK) bisher nicht unterzeichnet hat, ist die integrative sonderpädagogische Förderung ein hoch bedeutsamer Bereich der öffentlichen Schule, die sich in der Folge dieser Entwicklungen der Herausforderung der Integration von Kindern mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen und damit von pädagogisch-therapeutischen Elementen und individuell angepassten Förderangeboten in den Unterricht gegenübersteht.

Einstellungen und Überzeugungen sind wichtige handlungsregulierende Faktoren und beeinflussen die Wahrnehmung. Inwiefern im Einzelfall trotzdem eine Diskrepanz zwischen geäußerten Einstellungen und dem tatsächlichen Handeln besteht, ist dagegen meist nicht zweifelsfrei zu klären. Es kann höchstens von der Annahme eines positiven Zusammenhangs zwischen Einstellungen und Handeln ausgegangen werden. In jedem Fall jedoch müssen Einstellungen und Überzeugungen als wesentliche Faktoren professioneller Handlungskompetenz von Lehrpersonen (Baumert 2006) für die Umsetzung einer durch das Postulat der Integration an Heterogenität und Umgang mit Vielfalt orientierte Unterrichtspraxis mit berücksichtigt werden.

Empirische Studien zur Umsetzung und zu den Auswirkungen integrativer sonderpä-

dagogischer Förderung betonen die Relevanz integrationsbezogener Einstellungen der beteiligten Akteure (vgl. Bless, 1995; Eberwein & Knauer, 2009).

Trotz der belegten Wichtigkeit von Einstellungen zur Integration bestanden bisher für den deutschsprachigen Raum keine Instrumente, die es erlaubten, solche Einstellungen direkt verlässlich zu erfassen. Bis heute gibt es auch auf Konstruktebene keinen eindeutigen Konsens darüber, was unter Einstellung verstanden werden soll. Man ist sich lediglich darüber einig, dass es sich dabei um Bereitschaften psychischer und psychologischer Natur handelt und dass Einstellungen, die einmal erworben wurden, relativ stabil verankert sind und sich als äußerst veränderungsresistent erweisen. Einigkeit besteht zudem darüber, dass sich Einstellungen immer auf bestimmte Objekte und Klassen von Objekten beziehen (Kuhl & Walther, 2008, S.206 ff).

Aufgrund der Wichtigkeit der Einstellungen zur Integration scheint es zentral, diesen Faktor bei Untersuchungen zu Umsetzungsformen und Wirkungen schulisch-integrativer Förderung nicht unbeachtet zu lassen, sondern als wesentliche Variable der empirischen Erfassung zugänglich zu machen. Es besteht demzufolge ein hoher und ausgewiesener Bedarf an einem Instrument zur Messung integrationsbezogener Einstellungen bei den beiden Akteursgruppen Eltern und Lehr-/Fachpersonen, den maßgeblichen Hauptakteuren schulischer Integration neben den betroffenen Kindern und Jugendlichen.

Im Rahmen von zwei größeren empirischen Studien in der Schweiz (Kanton Graubünden und Zürich) wurde deshalb ein im amerikanischen Sprachraum entwickeltes und bewährtes Instrument an den deutschen

¹ Gesamtschweizerisch existieren keine verlässlichen Statistiken über den Umfang integrativer sonderpädagogischer Unterstützung. Die kantonalen Zahlen sind heterogen, liegen aber im Schnitt um diesen Wert, z.B. im Kanton St. Gallen bei 24.5% für das Jahr 2009 (<http://edudoc.ch/record/35767/files/documentsonder.pdf>), im Kanton Zürich bei 40.4 Maßnahmen pro 100 Schüler für das Jahr 2008 (<http://www.bista.zh.ch/sop/SOP-Massnahmen.aspx>).

Sprachraum angepasst und validiert. Als Ergebnis dieser Arbeit sind die Skalen „Einstellungen zur Integration“ (EZI-D) je in einer Version für Lehr-/Fachpersonen an der Schule und für die Eltern entstanden, die im vorliegenden Artikel vorgestellt werden.

Die Instrumente PATI und TATI

Palmer et al. (1998a, 1998b, 2001) erstellten für die Erforschung von integrativen Schulprojekten die „Parent Attitudes to Inclusion Scales“ (PATI). Das Instrument wurde entwickelt, um Einstellung von Eltern gegenüber der schulischen Integration in einer größeren Studie in den USA mit N=460 zu erfassen. Später wurde die Skala für Lehrpersonen angepasst (Stanley, Grimbeek, Bryer & Beamish, 2003; Bryer, Grimbeek, Beamish & Stanley, 2004); es entstanden die „Teacher Attitudes Toward Inclusion“ (TATI).

Ziel der PATI/TATI-Skalen ist es, die Einstellung gegenüber der schulischen Integration zu erfassen. Sie umfassen dazu Fragen aus drei Bereichen, wovon die ersten beiden Vorteile der schulischen Integration fokussieren und der dritte Bereich die Beziehungen zu den anderen Schülern/innen mit berücksichtigt:

- Qualität der schulischen Förderung (4 Items)
- Soziale Akzeptanz und Selbstakzeptanz (2 Items)
- Vorteile für das integrierte Kind und die Klasse (5 Items)

Jeder Bereich beinhaltet zwei bis fünf Items (insgesamt 11 Items), die auf einer sechsstufigen Likert-Skala beantwortet werden können. Die Befragten können eine Antwort vom Wert 1 für „stimme gar nicht zu“ bis Wert 6 für „stimme völlig zu“ geben. Bei der ursprünglichen Version waren 4 Items negativ formulierte Aussagen (Stanley et al., 2003). In der Anpassung für die Lehrerversion wurde

zusätzlich ein fünftes Item negativ formuliert (Bryer et al., 2004).

In Queensland (Australien) wurde PATI erneut, jedoch in einem kleineren Rahmen, eingesetzt. Es wurden 10 Eltern von in Regelklassen integrierten Kindern mit Autismus und auch 17 Lehrpersonen mit Erfahrungen im Bereich der schulischen Integration befragt. Die Studie hat gezeigt, dass mit der PATI-Skala spezifische Einstellungen von Eltern erfasst werden können, was sich für eine anschließende Diskussion zwischen Eltern und Lehrpersonen eignete und damit die Kommunikation verbesserte. Grundsätzlich stimmten die Angaben der beiden Gruppen überein. Bei zwei Items, denen generell eher nicht zugestimmt wurde, zeigten sich zusätzlich signifikante Unterschiede: Eltern stimmten den beiden positiv formulierten Items „Freundschaft mit anderen Kindern“ und „Vorteile für andere Kinder überwiegen“ eher zu als die Lehrpersonen (Bryer, Grimbeek, Beamish & Stanley, 2004).

Bryer et al. (2004) schlagen vor, in weiteren Untersuchungen die Skala zu verbessern und insbesondere die negativ formulierten Items einer Revision zu unterziehen.

Methodik

Stichprobe

Die Stichprobe besteht aus Versuchspersonen verschiedener Akteursgruppen aus zwei verschiedenen geografischen Regionen der Schweiz: Lehr- und Fachpersonen und Eltern aus den beiden Kantonen Graubünden und Zürich sowie Studierende der pädagogischen Hochschule des Kantons Zürich. Tabelle 1 bietet eine Übersicht über die Stichprobenzusammensetzung.

In der Gesamtstichprobe (N=672) waren 110 Lehr- und Fachpersonen vertreten, 408 Eltern und 154 Studierende. 302 Versuchspersonen wurden im Kanton Graubünden be-

Tab. 1: Stichprobe

	N	%
Professionelle Akteure:		
Lehr- und Fachpersonen Kanton ZH	34	5.1
Lehr- und Fachpersonen Kanton GR	76	11.3
Studierende der PHZH	154	22.9
Eltern:		
Eltern Kanton ZH	182	27.1
Eltern Kanton GR	226	33.6
Gesamt	672	100.0

fragt, 370 im Kanton Zürich. Für das Merkmal der Einstellungen zur Integration kann aufgrund der gefundenen Varianzen und der Stichprobengrößen für die Population der Eltern, Studierenden der PHZH und Lehr- und Fachpersonen in diesen beiden Regionen eine gute Repräsentativität angenommen werden.

Material und Durchführung

In einem ersten Schritt wurden die englischsprachigen Originalitems vom Autorenteam auf Deutsch übersetzt. Dabei zeigte sich, dass terminologische Anpassungen an deutschsprachige Verhältnisse unumgänglich waren. Zudem wurde ein negativ formuliertes Item (Item Nr. 9) positiv formuliert, um die Komplexität der Satzkonstruktion zu reduzieren (vgl. dazu die Forschungsdesiderata von Bryer et al., 2004). Die restlichen Items wurden in der Version von PATI mit den ursprünglichen Polungen der Items übernommen (vgl. Stanley, 2003).

Beispiel:

– *Englischer Originaltext (PATI, Item Nr. 9): negativ formuliert:*

„If my child were to spend much of the day in a regular classroom, he/she would end

up not getting all the necessary special services that would be provided in a special education classroom.“

– *Erste deutsche Übersetzung, positiv formuliert:*

„Wenn Kinder mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen die meiste Zeit in Regelklassen verbringen würden, dann würden sie dort auch alle Unterstützung erhalten, die sie sonst in einer Kleinklasse oder Sonderschule hätten.“

Während der Übersetzung wurden in kleinen Erprobungsphasen mit einzelnen Personen Begriffe aus dem schulischen Kontext gewählt, die je nach lokalem Sprachgebrauch (z.B. in Deutschland, in Österreich oder in der Schweiz) unterschiedlich sein können. Der Begriff „regular education classroom“ etwa ist für den schweizerischen Kontext mit dem Begriff „Klasse“ für Eltern klar verständlich übersetzt. Es ist jedoch durchaus denkbar, in anderen Ländern entsprechende lokal verankerte Begriffe einzusetzen, ohne dass die Bedeutung der Items bei sorgfältiger Wahl dieser Begriffe dadurch verändert wird.

Generell ist bei der Übersetzung und Anpassung der Items der Vorbehalt zu berücksichtigen, dass kulturell bedingte Unterschiede im Begriffsverständnis, die auf die jeweils unterschiedlichen Entwicklungen und Tradi-

tionen integrativer Schulung und sonderpädagogischer Unterstützung in den Vereinigten Staaten, in Australien und in der Schweiz zurückzuführen sind, eventuell nicht adäquat berücksichtigt werden und zu inhaltlichen Verzerrungen der Antworten führen könnten. Die große Ähnlichkeit der Werte in den Studien zu PATI/TATI und den in diesem Artikel vorgelegten Ergebnissen weisen jedoch auf ein gut vergleichbares Antwortverhalten der Versuchspersonen und damit auf ein konsistentes und vergleichbares Verständnis der Items hin. Trotzdem besteht im Bereich der „cultural differences“ in Bezug auf die Übersetzung und Adaptation von Forschungsinstrumenten in andere sprachliche und kulturelle Kontexte noch weiterer Forschungsbedarf.

Die erste Übersetzung wurde mit 257 Versuchspersonen validiert. Die Items wurden in Form eines schriftlichen Fragebogens über die Schulen an die Lehr- und Fachpersonen sowie an alle Eltern mit einem Kind mit besonderen Bedürfnissen an der Regelklasse sowie eine dazu doppelt so umfangreiche Stichprobe von Eltern verteilt, deren Kinder mit den erstgenannten Kindern in dieselbe Klasse gingen. Der Fragebogen wurde anschließend von den befragten Personen direkt auf dem Postweg an das Forscherteam zurückgeschickt. Die Beantwortung des Fragebogens sowie die Auswertung erfolgten anonymisiert. Aufgrund einiger Rückmeldungen von Fachpersonen, die darauf hinwiesen, dass einige der Items im Elternfragebogen sprachlich etwas komplex formuliert seien, wurden die Formulierungen der Eltern-Items noch einmal überprüft und teilweise sprachlich vereinfacht:

Beispiel:

- *Adaptierte und vereinfachte deutsche Übersetzung, positiv formuliert:*
„Kinder mit besonderen Bedürfnissen werden in einer Klasse gleich gut unterstützt wie in einer Kleinklasse oder Sonderschule.“

An einem weiteren Beispiel zeigt sich dieser Weg der Übersetzung nochmals exemplarisch:

- *Englischer Originaltext (PATI, Item Nr. 7):* If these children were to spend much of their day in a regular classroom, they would end up becoming friends with nondisabled students in that room.
- *Erste deutsche Übersetzung:* Wenn Kinder mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen die meiste Zeit in Regelklassen verbringen würden, dann würden sie Freundinnen und Freunde unter ihren Mitschülern finden
- *Adaptierte und Vereinfachte deutsche Übersetzung:* Wenn Kinder mit besonderen Bedürfnissen die meiste Zeit in einer Klasse sind, dann finden sie in dieser Klasse auch Freundinnen und Freunde.

Diese überarbeiteten Items wurden in einer zweiten Phase mit 415 Versuchspersonen (davon 182 Eltern) validiert. Da die Analysen keine signifikanten Unterschiede zwischen der ersten Übersetzung (Studie im Kanton GR) und den teilweise sprachlich vereinfachten Items der zweiten Übersetzung (Studie im Kanton ZH) ergaben, wurden die beiden Teilstichproben für die abschließende Validierung und Standardisierung der Skalen zusammengelegt. Die beantworteten Fragebogen wurden elektronisch erfasst und mit der Software SPSS ausgewertet.

Die inhaltliche Konsistenz der Skala wurde faktorenanalytisch untersucht. Um die Reliabilität zu überprüfen, kam das Verfahren der Reliabilitätsanalyse nach Cronbach zum Einsatz. Die Mittelwerte sowie die Varianz der einzelnen Items und der Skala insgesamt wurden berechnet und für die jeweils untersuchten Gruppen und Teilstichproben ausgewertet und verglichen.

Ergebnisse

Alle Items konnten auf einer sechsstufigen Likert-Skala beantwortet werden. Der theoretische Mittelwert liegt bei einem Minimalwert von 1 und einem Maximalwert von 6 bei 3.5 Punkten. Dieser theoretisch zu erwartende Skalen-Mittelwert wurde in höchst signifikanter Weise geringfügig übertroffen ($T=10.43$, $df=666$, $p<.001$) und der Mittelwert liegt für die Gesamtstichprobe bei 3.87 ($N=667$, $SD=.91$), die durchschnittliche Varianz für die Items liegt bei .35 Punkten (vgl. Tabelle 2).

Für die Gesamtskala ergibt sich ein mittlerer Skalenwert von 42.5 mit einer Standardabweichung von 10 Punkten (Tabelle 3).

Um die Kohärenz der einzelnen Items innerhalb der Gesamtskala zu überprüfen, wurde je eine Faktorenanalyse (professionelle Akteure sowie Eltern) durchgeführt (rotierte Komponenten-Matrix; Extraktionsmethode; Hauptkomponentenanalyse. Rotationsmethode: Varimax mit Kaiser-Normalisierung):

- Die Ergebnisse zeigen, dass bei den professionellen Akteuren die Items 9, 10, 1, 6, 4, 8, 5 auf den ersten Faktor mit Werten zwischen .608 (Item 5) bis .781 (Item 9) und die Items 2 (.829), 3, 7 (.722) und 11 (.679) auf den zweiten Faktor laden. Die beiden Items 7 (.269) und 11 (.438) weisen zudem auch auf Faktor 1 einen Wert auf, der aber geringer ist.

- Bei den Eltern zeigt sich ein vergleichbares Bild, indem insbesondere die Items 8 (.832), 9, 10, 1, 5, 11 (.587), 4, 7 (.469) sowie 6 (.366) auf den Faktor 1 laden. Dabei sind die Items 11 (.365), 7 (.325) auch mit geringeren Werten und 6 (.461) mit einem höheren Wert bei Faktor 2 vertreten. Dieser zweite Faktor wird durch die Items 2 (.883), 3, 6, 11 und 7 bestimmt.

Ein Vergleich der beiden Akteursgruppen zeigt eine hohe Übereinstimmung der einzelnen Items zu einem Faktor. Auf Grund dieser guten Passung wurde anschließend eine Faktorenanalyse über alle Akteursgruppen hinweg berechnet. Die Ergebnisse sind in Tabelle 4 dargestellt.

Die in der englischsprachigen Originalversion mit kalifornischen und australischen Stichproben gefundenen Komponenten (Qualität der schulischen Förderung mit den Items 5, 6, 9 und 10; Vorteile für das integrierte Kind und die Klasse mit den Items 1, 4, 7, 8 und 11; Soziale Akzeptanz und Selbstakzeptanz mit den Items 2 und 3) konnten in der deutschen Untersuchung mit der Stichprobe aus der Schweiz grundsätzlich reproduziert werden. Allerdings erscheint aufgrund der Faktorenladungen eine Aufteilung in nur zwei Komponenten konsistenter (vgl. Tabelle 5).

Tab. 2: Item-Mittelwerte

	M	Minimum	Maximum	Varianz
Item-Mittelwerte (11 Items)	3.867	2.895	4.658	.352

Tab. 3: Skalen-Statistiken

M	Varianz	Std.-Abweichung	Anzahl der Items
42.5329	98.460	9.92271	11

Tab. 4: Faktorenanalyse

Item	Komponente	
	1	2
9: Spezifische Unterstützung vergleichbar mit Separation	.793	
8: Qualitätsverbesserung des Unterrichts bei Integration	.785	
10: Bedeutsamere Lernmöglichkeiten als bei Separation	.765	.160
1: Qualitätsverbesserung der schulischen Förderung	.751	.183
5: Anpassung von Lektionen und Materialien ist möglich	.613	.165
4: Vorteile für andere Kinder überwiegen	.596	
6: Spezifische Unterstützung ist möglich (recodiert)	.448	.361
11: Gute Behandlung durch andere Kinder	.539	.480
2: Faire Behandlung durch andere Kinder (recodiert)		.874
3: Weniger allein und einsam (recodiert)		.856
7: Freundschaften mit anderen Kindern	.415	.480

Tab. 5: Varianzaufklärung durch Komponenten

Komponente	Summen von quadrierten Faktorladungen für Extraktion		
	Gesamt	% Varianz	Kumulierte %
1 (Schulische Förderung und Unterstützung)	4.441	40.369	40.369
2 (Soziale Integration)	1.544	14.032	54.402

Die erste Komponente (schulische Förderung und Unterstützung) umfasst Items, die die Unterstützung und individuelle Förderung von Kindern mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen mit integrativ-sonderpädagogischen sowie didaktisch-methodischen Maßnahmen innerhalb der Regelklasse betreffen. Ebenfalls zu dieser Komponente gehören die Auswirkungen auf Mitschülerinnen und Mitschüler der gleichen Klasse ohne besondere pädagogische Bedürfnisse. Diese erste Komponente liefert mit gut 40% der Gesamtvarianz die größte Varianzaufklärung.

Eine zweite Komponente (soziale Integration) umfasst Items, die die sozialen Kontakte

und die soziale Akzeptanz von Kindern mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen in der Regelklasse betreffen. Diese zweite Komponente erklärt 14% der Gesamtvarianz.

Insgesamt können die beiden Komponenten gemeinsam eine Varianzaufklärung von 54.4% leisten, was als gut beurteilt werden kann.

Aus inhaltlichen Gründen wurde bei einem Item (Item 11) eine Zuordnung zur Komponente 2 vorgenommen (Faktorenladung .480), obschon die Faktorenladung auf der ersten Komponente (.539) sogar leicht höher ausfällt.

Um diesem Umstand auch bei der Auswertung der Skala resp. der Skalenwerte Rechnung zu tragen, könnte in Betracht gezogen werden, die Antworten der Versuchspersonen jeweils für jedes Item mit den (quadratierten) Faktorenladungen zu multiplizieren. Damit würde das jeweilige Gewicht der einzelnen Items für die entsprechende Komponente im Skalenwert mitberücksichtigt.

Damit bliebe jedoch die Interkorrelation zwischen den einzelnen Items noch unberücksichtigt. Eine Alternative könnte deshalb sein, einen Regressionsansatz zu verfolgen und die jeweiligen Faktorenwerte (z.B. nach der Bartlett-Methode, vgl. Bühner 2006) heranzuziehen. Beide Methoden haben allerdings den Nachteil, dass die Werte der Items nicht mehr auf der ursprünglichen Likert-Skala interpretiert werden können. Da diese Werte aber ohnehin keine absolute inhaltliche Bedeutung haben und primär relativ zu Stichprobenmittelwerten interpretiert werden müssen, könnte dieser Nachteil gut in Kauf genommen werden. In der vorliegenden Studie wurde auf diese zusätzlichen Berechnungen verzichtet und die ursprünglichen Itemwerte wurden für die Auswertungen beibehalten.

Um die Reliabilität der Skala zu überprüfen, wurde der Reliabilitätskoeffizient Alpha nach Cronbach berechnet. Die Reliabilität kann als gut bezeichnet werden (Alpha = .849).

Ergebnisse aus dem Einsatz der Skalen zeigen auf, dass sich mit dem Instrument Un-

terschiede zwischen verschiedenen Akteursgruppen (Team=Lehr-/Fachpersonen, Eltern, Studierende PHZH) in den Einstellungen zur Integration abbilden und analysieren lassen.

Werden die unterschiedlichen Akteursgruppen der vorliegenden Stichprobe auf der Ebene des Skalenmittelwertes verglichen (vgl. Abbildung 1), zeigen sich keine signifikanten Unterschiede; werden die Akteursgruppen jedoch pro Item berücksichtigt, so lassen sich systematische Unterschiede finden (vgl. Abbildung 2): so in der Einstellung, dass sich eine „faire Behandlung durch andere Kinder“ ($F(2,662)=6.426, p<.01$, partielles $\text{Eta}^2=.019$) einstellt, dass die integrierten Kinder „weniger allein und einsam“ ($F(2,659)=3.591, p<.05$, partielles $\text{Eta}^2=.011$) sind, dass die „Anpassung von Lektionen und Materialien möglich ist“ ($F(2, 660)=3.495, p<.05$, partielles $\text{Eta}^2=.010$), dass sich eine „Qualitätsverbesserung des Unterrichts bei Integration“ ($F(2,660)=5.15, p<.01$, partielles $\text{Eta}^2=.015$) einstellt, dass eine „gute Behandlung durch andere Kinder“ ($F(2,660)=4.013, p<.05$, partielles $\text{Eta}^2=.012$) wahrgenommen wird und dass sich die „Spezifische Unterstützung vergleichbar mit Separation“ ($F(2,663)=2.975, p<.10$, partielles $\text{Eta}^2=.009$) eher nicht zeigt.

Im Gruppenvergleich zeigten sich die Unterschiede je nach Item unterschiedlich. Das Team ist in bedeutsam stärkerem Ausmaß der Meinung, dass die Kinder mit besonderen Bedürfnissen fairer behandelt werden, als dies die Eltern oder die Studierenden wahrnehmen, was fast analog für das Ausgeschlossen-

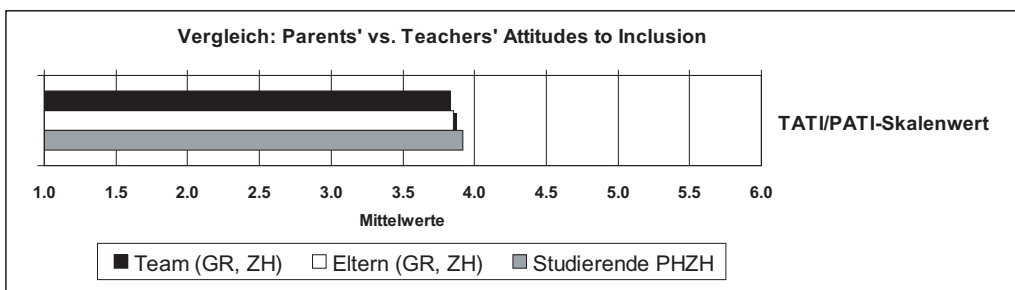


Abb. 1: Vergleich verschiedener Gruppen

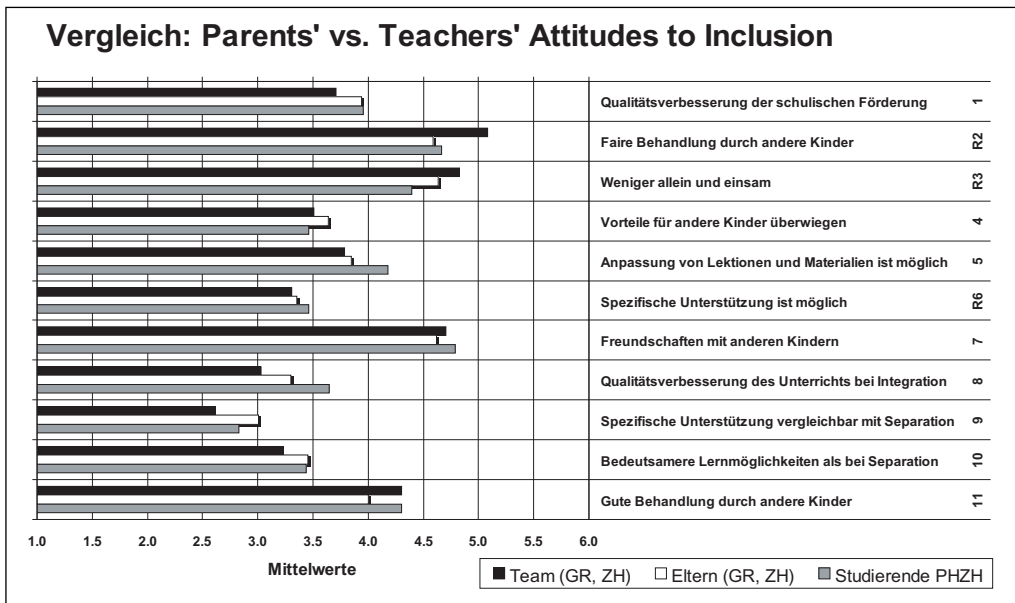


Abb. 2: Ergebnisse verschiedener Akteursgruppen

werden gilt, wo sich das Team von den Studierenden unterscheidet. Auf der anderen Seite sind die Studierenden in bedeutsamem Maß eher als die Lehrpersonen der Ansicht, dass sich Materialien adaptieren lassen und sich eine Qualitätsverbesserung einstellt.

Die Skalen „Einstellungen zur Integration“ (EZI)

In Tabelle 6 finden sich die vollständigen Items. Die Items 2, 3 und 5 sind negativ formuliert (kursive Schrift).

Anwendungsbeispiele

In einer Evaluationsstudie wurden die Einstellungen von Eltern, Lehr- und Fachpersonen in Pilotprojekten zur integrativen schulischen Förderung untersucht. In einem Methoden kombinierenden Forschungsdesign wurden die beschriebenen Skalen kombiniert mit qualitativen Erhebungsinstrumenten und pro-

jektspezifischen Fragen genutzt. Die Stichprobe (N=316) stammte aus zwei Gemeinden des Kantons Graubünden.

Die Einstellung zu Integration lag insgesamt im leicht positiven Bereich (N=299, M=3.97, SD=.98) und ist sowohl für die Gruppe der Lehr-/Fachpersonen (N=75, M=3.86, SD=1.05) als auch der Eltern (N=224, M=4, SD=.95) signifikant höher als der theoretische Mittelwert von 3.5.

Bei differentieller Analyse der einzelnen Items nach Akteuren zeigt sich, dass beide Akteure den Items bezüglich sozialer Integration eher zustimmen. Bei der Effektivität werden die Anpassung von Material und die dadurch verbesserte Förderung noch positiv wahrgenommen, sobald es jedoch darum geht abzuwägen, ob allenfalls eine Separation Nachteile für die Förderung des Kindes bringen würde, ist die Zustimmung nicht mehr eindeutig. Es trennen sich die Perspektiven in bedeutsamer Weise, indem die Wahrnehmung der Eltern bezüglich der Qualitätsverbesserung sowohl der schulischen Förderung wie auch des Unterrichts bei Integration,

Tab. 6: Items der EZI-D (*kursiv=negativ formulierte Items*)

Item	EZI-D Lehrpersonen	EZI-D Eltern
1	Je mehr Zeit Kinder mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen in einer Regelklasse verbringen, desto wahrscheinlicher ist es, dass sich die Qualität ihrer schulischen Förderung verbessert.	Je mehr Zeit Kinder mit besonderen Bedürfnissen in einer Klasse verbringen, desto besser werden sie gefördert.
2	<i>Je mehr Zeit Kinder mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen in einer Regelklasse verbringen, desto eher werden sie von anderen Mitschülern in ihrer Klasse schlecht behandelt.</i>	<i>Je mehr Zeit Kinder mit besonderen Bedürfnissen in einer Klasse verbringen, desto eher werden sie von den anderen Kindern schlecht behandelt.</i>
3	<i>Je mehr Zeit Kinder mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen in einer Regelklasse verbringen, desto eher werden sie sich an der Schule alleine und ausgeschlossen fühlen.</i>	<i>Wenn Kinder mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen viel Zeit in einer Klasse verbringen, fühlen sie sich alleine und ausgeschlossen.</i>
4	Wenn Kinder mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen in der Regelklasse unterrichtet werden, wiegen die Vorteile für die anderen Schüler die möglichen Schwierigkeiten dieser Praxis mehr als auf.	Wenn Kinder mit besonderen Bedürfnissen in der Klasse sind, hat das auch für die andern Kinder Vorteile – trotz möglicher Schwierigkeiten.
5	Es ist möglich, die meisten Lektionen und Materialien des Regelklassenunterrichts anzupassen, um besonderen pädagogischen Bedürfnissen gerecht zu werden.	Es ist möglich, die meisten Lektionen und Materialien für Kinder mit besonderen Bedürfnissen anzupassen.
6	<i>Wenn Kinder mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen viel Zeit in Regelklassen verbringen würden, dann würden sie nicht die Unterstützung erhalten, die sie eigentlich bräuchten.</i>	<i>Wenn Kinder mit besonderen Bedürfnissen die meiste Zeit in einer Klasse sind, bekommen sie nicht die richtige Hilfe.</i>
7	Wenn Kinder mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen die meiste Zeit in Regelklassen verbringen würden, dann würden sie Freundinnen und Freunde unter ihren Mitschülern finden.	Wenn Kinder mit besonderen Bedürfnissen die meiste Zeit in einer Klasse sind, dann finden sie in dieser Klasse auch Freundinnen und Freunde.
8	Die Qualität des Regelklassenunterrichts wird besser, wenn Kinder mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen integriert sind.	Die Qualität des Unterrichts wird besser, wenn Kinder mit besonderen Bedürfnissen dabei sind und miteinbezogen werden.
9	Wenn Kinder mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen die meiste Zeit in Regelklassen verbringen würden, dann würden sie dort auch alle Unterstützung erhalten, die sie sonst in einer Kleinklasse oder Sonderschule hätten.	Kinder mit besonderen Bedürfnissen werden in einer Klasse gleich gut unterstützt wie in einer Kleinklasse oder Sonderschule.
10	Der Regelklassenunterricht bietet für Kinder mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen bedeutendere Lernmöglichkeiten als eine Kleinklasse oder Sonderschule.	In der Klasse können Kinder mit besonderen Bedürfnissen Wichtigeres lernen als in einer Kleinklasse oder Sonderschule.
11	Je mehr Zeit Kinder mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen in einer Regelklasse verbringen, desto eher werden sie von anderen Mitschülern ihrer Klasse gut behandelt.	Je mehr Zeit Kinder mit besonderen Bedürfnissen in einer Klasse verbringen, desto eher werden sie von den anderen Kindern gut behandelt.

bezüglich bedeutsameren Lernmöglichkeiten in integrativen Klassen sowie einer möglichen, mit separativen Angeboten vergleichbaren spezifischen Unterstützung positiver ausfällt.

Bei genauerem Blick auf den Stufenbezug innerhalb der Akteursgruppe Team (Lehrpersonen, Fachpersonen) zeigt sich ein Unterschied: zwischen den Personen aus dem Team, welche auf der Kindergartenstufe arbeiten, und den restlichen Personen auf den übrigen Stufen. Die Personen auf der KIGA-Stufe zeigen einen höheren Wert der Zustimmung zu Integration (N=17, M=4.48, SD=1.01), als dies für die restlichen Teammitglieder auf den übrigen Stufen (N=58, M=3.68, SD=1) der Fall ist.

Die Erforschung von Einstellungen zur Integration sowie deren beeinflussende Faktoren im Schulfeld bei Eltern und bei Lehrpersonen waren das Ziel eines 2009/10 an der PHZH durchgeführten Forschungsprojekts mit Studierenden im Rahmen der Ausbildung².

Wie die Ergebnisse zeigen, hatten die befragten Eltern eine tendenziell eher positive Einstellung gegenüber der sozialen Integration. Darüber hinaus waren die Eltern der Meinung, dass auch Kinder ohne besondere pädagogische Bedürfnisse von der Integration profitieren können. Jedoch stehen die Eltern der schulischen Integration teilweise auch kritisch gegenüber. So fürchten sie, dass ihr eigenes Kind nicht genügend Aufmerksamkeit und Unterstützung von der Lehrperson bekommt, wenn diese sich gleichzeitig um Kinder mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen kümmern muss.

Die Datenauswertung zeigte auch eine zustimmende Haltung der Lehrpersonen gegenüber der sozialen Integration, besonders stark fiel sie in den Bereichen „faire Behandlung durch andere Kinder“ und „weniger al-

lein und einsam“ aus. Dies könnte damit begründet werden, dass die Lehrpersonen das Klassenzimmer als optimalen Ort sehen, wo die Kinder gemeinsam und voneinander lernen können.

Ängste vor Überforderung und zusätzlicher Belastung sind dagegen mögliche Gründe für eher negative Einstellungen von Lehrpersonen im Bereich „spezifische Unterstützung“.

Als unabhängige Variablen wurden in der Untersuchung unter anderem auch die Vorerfahrungen mit schulischer Integration und die subjektive berufsbezogene Belastung der Lehrpersonen erfasst. Die Erfahrungen mit Integration erwiesen sich als äußerst wichtiger Faktor: Positive integrationsbezogene Erfahrungen stehen in deutlichem Zusammenhang mit positiven Einstellungen zur Integration. Im Bereich der berufsbezogenen Belastung hatte die Arbeitszufriedenheit einen signifikanten Einfluss auf die Einstellung zur schulischen Integration. Je tiefer die Arbeitszufriedenheit, desto negativer ist die Einstellung zur schulischen Integration.

Diskussion

Im Zusammenhang mit dem Wechsel von mehrheitlich separativen zu integrativen Formen sonderpädagogischer Unterstützung können bei der Erforschung und Evaluation von Formen der Umsetzung integrativer Schulung und ihrer Wirkungen die integrationsbezogenen Einstellungen wichtiger Beteiligter (vor allem Eltern, Lehr- und Fachpersonen) gemessen werden. Die Skalen „Einstellung zu Integration“ EZI-D für Lehr-/Fachpersonen und Eltern bieten eine valide und reliable Möglichkeit, diese Einstellungen empirisch zu erfassen.

² Der komplette Forschungsbericht kann über den folgenden Link bezogen werden: <http://www.stud.phzh.ch/index.php?navigationID=38&sprache=D>

Literatur

- Baumert, J. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9, 469-520.
- Bless, G. (1995). *Zur Wirksamkeit der Integration*. Bern: Haupt.
- Bryer, F., Grimbeek, P., Beamish, W. & Stanley, A. (2004). How to use the Parental Attitudes to Inclusion scale as a teacher tool to improve parent-teacher communication. *Issues In Educational Research*, 14, 105-120.
- Bühner, M. (2006). *Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion*. München: Pearson Studium.
- Eberwein, H. & Knauer, S. (2009). *Handbuch Integrationspädagogik*. Weinheim: Beltz.
- Kuhl, J. & Walther, J. (2008). Die Einstellung von Studenten unterschiedlicher Studiengänge zu Menschen mit geistiger Behinderung. *Heilpädagogische Forschung*, 34, 206-218.
- Palmer, D. S., Borthwick-Duffy, S. A. & Widaman, K. (1998a). Parent perceptions of inclusive practices for their children with significant cognitive disabilities. *Exceptional Children*, 64, 271-282.
- Palmer, D. S., Borthwick-Duffy, S. A., Widaman, K. & Best, S. J. (1998b). Influences on parent perceptions of inclusive practices for their children with mental retardation. *American Journal on Mental Retardation*, 103, 272-287.
- Palmer, D. S., Fuller, K., Arora, T. & Nelson, M. (2001). Taking sides: Parents' views on inclusion for their children with severe disabilities. *Exceptional Children*, 67, 467-484.
- Stanley, A., Grimbeek, P., Bryer, F. & Beamish, W. (2003). Comparing Parents' Versus Teachers' Attitudes to Inclusion: When PATI meets TATI. In B. Bartlett, F. Bryer, & D. Roebuck (Eds.), *Reimagining practice - Researching change* (pp. 62-69). Brisbane: Griffith University.

Anschriften der Autoren:

ANDRÉ KUNZ, DR. DES.
 Pädagogische Hochschule Zürich
 Rämistr. 59
 8090 Zürich
 Schweiz
 andre.kunz@phzh.ch

DR. RETO LUDER
 Prof. ZFH für Sonderpädagogik
 Pädagogische Hochschule Zürich
 Walterbachstr. 5
 8090 Zürich
 Schweiz
 reto.luder@phzh.ch

MARTA MORETTI
 Pädagogische Hochschule Zürich
 Waltersbachstr. 5
 8090 Zürich
 Schweiz
 marta.moretti@phzh.ch