

Empirische Sonderpädagogik, 2016, Nr. 4, S. 327-345
ISSN 1869-4845 (Print) · ISSN 1869-4934 (Internet)

Soziale Distanz in inklusiven Settings (SoDiS) – Entwicklung und erste Validierung von Items zur Messung sozialer Distanz von Grundschulkindern zu Kindern mit Behinderungen und Auffälligkeiten

Anita Gerullis & Christian Huber

Universität Wuppertal

Zusammenfassung

Diese Studie untersucht die Testgüte eines Fragebogenverfahrens zur Messung der sozialen Distanz (SoDiS) von Grundschulkindern gegenüber Kindern mit Behinderungen (Lernbehinderung, geistige Behinderung, körperliche Behinderung, Verhaltensauffälligkeit) und Migrationshintergrund. Das Verfahren beinhaltet bildliche Items, die dem Alltag der Kinder sehr nah sind und wenig sprachliche Kompetenzen verlangen. 283 Kinder der Klassenstufen drei bis sechs nahmen teil. Die Items zeigten eine akzeptable bis gute Skalenhomogenität ($\alpha = .68$), akzeptable bis gute Trennschärfen (.25-.49) und eine eindimensionale Faktorstruktur mit hoher Varianzaufklärung des Faktors (51.2%). Die konvergente Validität konnte anhand mittlerer Korrelationen mit zwei Außenkriterien (Children's Social Distance Scale, (Connolly, Fitzpatrick, Gallagher & Harris, 2006), $r = .66$, $p = 0.1$; und der Kurzversion der CATCH-Skala, (Schwab, 2015a), $r = .72$, $p = 0.1$) gezeigt werden. Ein Abgleich mit bisherigen Forschungsergebnissen zur sozialen Distanz und ähnlichen Konstrukten zeigte eine gute Konstruktvalidität des Verfahrens. Diese Ergebnisse weisen darauf hin, dass der SoDiS einen ökonomischen Ansatz zur Erforschung sozialer Aspekte der Inklusion im schulischen Kontext darstellt. Ausstehend bleiben weitere Möglichkeiten der Auswertung des SoDiS und die Prüfung der Test-Retest-Reliabilität.

Schlüsselwörter: Soziale Distanz, soziale Integration, Messung, Inklusion, Validität

Social distance in inclusive settings (SoDiS) – Development and validation of items measuring social distance of primary aged school children to children with disabilities

Abstract

This study examines the test quality of a questionnaire about social distance of primary school aged children towards children with disabilities (learning disability, intellectual disability, physical impairment, and behavioural disorder) and migrant background. The measure consists of pictorial items that describe children's everyday life and require only little language skills. Participants were 283 children from class three to six. The items showed acceptable to good scale homogeneity ($\alpha = .68$), acceptable to good discriminatory power (.25-.49) and significantly contributed to the clarification of the total variance of the answers (51.61 %) loading on one factor. We were able to show good criterion related validity using correlations with two external criteria (Children's Social Distance Scale, Connolly et al. (2006) ($r = .66$, $p = 0.1$) and a short version

of the CATCH-Scale, Schwab (2015a) ($r = .72, p = 0.1$)). A comparison of our data to prior research results showed good content validity. Our social distance questionnaire proved to be an efficient approach to measuring social aspects of inclusive education. Yet to be evaluated are further methods of interpreting the social distance scores and their test-retest-reliability.

Key words: social distance, social integration, measure, inclusive education, validity

Die Erforschung sozialer Aspekte der Inklusion

Das Gelingen schulischer Inklusion wird nicht nur an leistungsbezogenen Variablen gemessen, sondern auch an sozialen Kriterien. Im Rahmen von Inklusion sollen Mädchen und Jungen ohne spezielle Besonderheiten früh mit Kindern mit Behinderungen, Förderbedarfen oder (besonders in Anbetracht der aktuellen Flüchtlingsdebatte) mit Kindern mit Migrationshintergrund in Kontakt treten, wodurch integrative Prozesse gefördert werden sollen (Huber, 2011; Reiser, Klein, Kreie & Kron, 1987). Die Schule gilt dabei als Ort des sozialen Miteinanders. Kindern mit heterogenen Eigenschaften wird es ermöglicht, einander nahe zu kommen. Im inklusiven Klassenzimmer führt nach theoretischer Annahme die Verschiedenheit aller Kinder dazu, dass die Abweichung die Norm ist und soziale Ausgrenzungen aufgrund von Andersartigkeit vermieden werden (Frey, Dauenheimer, Page & Haisch, 2001; Hase, 2012; Hinz, 1995; Reiser et al., 1987). Werden Kinder mit Behinderungen, Förderbedarfen oder Migrationshintergrund nicht mehr ausgegrenzt, können die Kinder insgesamt näher bei- und miteinander lernen. Ein zentrales Ziel der Inklusion ist die Verringerung der Distanz, die Kinder ohne spezielle Besonderheiten gegenüber Kindern mit Behinderungen empfinden (Gerullis, 2015; Mevissen, 2015; Rheker, 2008).

Bisher konnte gezeigt werden, dass Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf in inklusiven Settings zwar bessere schulische Leistungen erbringen (Feyerer, 1998; Lindsay, 2007; Myklebust, 2002; Preuss-Lausitz, 2009; Wocken, 1999), in ihrer Klassengemeinschaft jedoch oft nicht genügend

integriert sind oder von den Mitschülerinnen und Mitschülern abgelehnt werden (Bakker & Bosman, 2003; Bless & Mohr, 2007; Bossaert, Colpin, Pijl & Petry, 2012; Frederickson & Funham, 2001; Haerberlin, 1991; Huber, 2008; Huber & Wilbert, 2012; Kavale & Forness, 1996; Lindsay, 2007; Ruijs, Peetsma & Van der Veen, 2010; Schwab, 2015a; Schwab, 2015b).

In der Vergangenheit lag ein Schwerpunkt der Inklusionsforschung auf der Untersuchung der sozialen Integration von Schülerinnen und Schülern mit Behinderung in der Schule. In diesen Studien ging es um die soziale Eingebundenheit eines spezifischen Kindes in das soziale Gefüge seiner Klasse. Aus dem Blickwinkel der *intergroup contact theory* (Kontakthypothese) (Allport, 1954) wurde hier ein primärer Effekt von sozialem Kontakt auf eine spezifische Person (die Teil einer *anderen* sozialen Gruppe ist) untersucht (Pettigrew, 1998). Mit dem Konstrukt der sozialen Distanz wird ein weitergehendes Phänomen untersucht, das Pettigrew (1998) als sekundären Transfereffekt bezeichnet. Damit ist die Wirkung von sozialem Kontakt auf den Abbau von Vorurteilen gegenüber einer anderen sozialen Gruppe (hier z.B. Schülerinnen und Schüler mit Behinderung oder Migrationshintergrund) gemeint. Ziel der Inklusion ist es unter anderem, mit dem regelmäßigen sozialen Kontakt zwischen Kindern mit und ohne Auffälligkeiten eben diesen sekundären Transfereffekt zu erzielen (Cloerkes, 2007). Die Verringerung der sozialen Distanz stellt somit ein wichtiges Qualitätskriterium gelingender schulischer Inklusion dar.

Das Konstrukt „soziale Distanz“: Messung sozialer Aspekte auf Gruppenebene

Das Konstrukt *soziale Distanz* wird seit den 1930er Jahren diskutiert. Bogardus (1933) beschreibt die soziale Distanz als ein gegenseitiges Verständnis zwischen Gruppen (vgl. auch Park & Bogardus, 1950). Catapusan (1954) definiert das Konstrukt als ein Gefühl gegenüber einer sozial abgewerteten Gruppe. Je nach Stärke der Abwertung zeigt sich eine unterschiedlich große Bereitschaft, mit einem mutmaßlichen Gruppenmitglied zu interagieren (Lauber, Nordt, Falcanto & Rössler, 2004). Ikeda (2011) führte schließlich verschiedene Sichtweisen der definitorischen Abgrenzung zusammen (Bogardus, 1947; Karakayali, 2009): Soziale Distanz besteht demnach aus einer interaktiven, einer normativen und einer affektiven Komponente. Sie beschreibt die Bereitschaft, mit einem Mitglied einer anderen sozialen Gruppe unter Einbezug eines bewertenden Aspekts und einem subjektiven Gefühl, welches in der Interaktion mit-schwingt, in Kontakt zu treten.

Aus der bisherigen Forschung zur sozialen Distanz lassen sich einige zentrale Befunde ableiten. Soziale Distanz ist kontextabhängig (Gasser, Chilver-Stainer, Buholzer & Perrig-Chiello, 2012; Laws & Kelly, 2005; Nowicki, 2006). Weibliche Personen zeigen in der Regel weniger soziale Distanz (Gasser et al., 2012; Schwab, 2015a). Außerdem berichten Probandinnen und Probanden in Testungen eine geringere Distanz mit zunehmendem Alter (Überblicksartikel: De Boer, Pijl & Minnaert, 2012; Gasser et al., 2012).

Bisherige Verfahren zur Messung sozialer Distanz

Diese definitorischen Debatten ergaben unterschiedliche Methoden der Operationalisierung der Messung der sozialen Distanz. Insgesamt lassen sich dabei zwei Arten von Verfahren unterscheiden – explizite Frage-

bogenverfahren und implizite Messverfahren.

Die erste (und größte) Gruppe von Instrumenten versucht, soziale Distanz direkt und explizit über schriftliche Items zu messen. Diese Verfahren bestehen in der Regel aus zwei Teilen: 1.) einer Vignette, die die Beschreibung einer spezifischen gesellschaftlichen Gruppe enthält (z.B. Kinder mit geistiger Behinderung oder Menschen mit Migrationshintergrund) und 2.) einer Reihe von Items, mit deren Hilfe die Messung der sozialen Distanz im Hinblick auf die in der Vignette beschriebenen Gruppe erfolgen soll (Bogardus, 1933; Catapusan, 1954; Connolly et al., 2006; Holzkamp, 1964; Lauber et al., 2004; Schwab, 2015a). Die Probandinnen und Probanden sollen im Rahmen der Bearbeitung der Items (auf einer Likert-Skala) angeben, inwieweit sie sich eine solche gemeinsame Tätigkeit oder Aktion mit der in der Vignette beschriebenen Personengruppe vorstellen können (z. B. „Würdest du dem Kind einen Buntstift leihen?“, „würdest du dem Kind ein Geheimnis erzählen?“, vgl. Connolly et al., 2006). Die Items unterscheiden sich dabei stets in der sozialen Distanz, die mit den jeweiligen Tätigkeiten gesellschaftlich verbunden ist. So gehen die Autorinnen und Autoren der meisten Verfahren (für Erwachsene) davon aus, dass es mit einer höheren sozialen Distanz verbunden ist, nur neben einer Person sitzen zu wollen, als diese Person zu heiraten. Eine besondere Herausforderung stellt demnach die Entwicklung äquidistanter Items dar, mit deren Hilfe sich die gemessene soziale Distanz in mehrere gleich große Stufen unterteilen lässt (vgl. Holzkamp, 1964). Ein weiteres Problem der direkten Messung sozialer Distanz ist das damit verbundene hohe Risiko, dass die Probanden die Items nach sozialer Erwünschtheit beantworten und somit die Messung mit einer erheblichen Ergebnisverzerrung verbunden sein könnte. Systematische Untersuchungen zum Bereich der sozialen Distanz liegen jedoch in diesem Zusammenhang nicht vor.

Eine zweite (und sehr viel kleinere) Gruppe von Verfahren versucht, die soziale Distanz gegenüber einer anderen Gruppe durch eine implizite Messung zu erfassen. Hierbei geht es um die Erhebung der räumlichen Distanz zwischen der betreffenden Person und einem Mitglied der anderen Gruppe. Dabei werden den Probandinnen und Probanden hypothetische oder real vermessene Räume (z. B. Schulhöfe) graphisch dargestellt und es wird erfragt, an welcher Position in Bezug zu einer realen Person oder einer Vignette sie sich aufhalten (würden) (Clack, 2007) – oder es sollen Fotos von potentiellen Interaktionspartnern im vorgegebenen Raum platziert werden (Aboud & Mitchell, 1977; Verna, 1981). Eine weitere Möglichkeit der Untersuchung impliziter Assoziationen basiert auf der Grundlage des *Implicit Association Tests* (IAT) (Greenwald, McGhee & Schwartz, 1998), der aus der Erwachsenenforschung auch in die Erforschung von Probanden im Kindesalter übertragen werden kann (Baron & Banaji, 2006). Hierbei werden mittels eines PC-Experiments assoziative Verknüpfungen zwischen beschreibenden Adjektiven und Personengruppen untersucht. Die Stärke einer Assoziation bemisst sich dabei anhand der Reaktionszeit, welche eine Probandin bzw. ein Proband für die Zuordnung der Adjektive benötigt. Stärkere Assoziationen sind in der Aufgabe mit weniger Kapazitäten belegt und benötigen somit geringere Reaktionszeiten. Der Vorteil dieser zweiten Gruppe indirekter Verfahren gegenüber der erstgenannten Gruppe an direkten Verfahren zur Messung sozialer Distanz ist das deutlich verringerte Risiko, dass die Probanden die Fragen nach Kriterien der sozialen Erwünschtheit beantworten. Eine dieser Arbeit zugrundeliegende Literaturrecherche zeigt jedoch, dass bislang keine indirekten Verfahren für den Einsatz in der Schule bzw. für die Zielgruppe der Kinder mit Behinderung vorliegen. Obwohl vor allem der IAT resistent gegenüber Verzerrungen durch soziale Erwünschtheit ist und gute Testgütekriterien aufweist (Nosek, Green-

wald & Banaji, 2005), ist er aus Gründen der zeitlichen Ökonomie kaum für den Einsatz in der (inklusive) Grundschule zu empfehlen.

Wechselt man den Blickwinkel von einem messtheoretischen Hintergrund zu der jeweils im Mittelpunkt stehende Zielgruppe, fällt auf, dass nur die wenigsten der bis heute veröffentlichten Verfahren für die hier im Mittelpunkt stehende Messung der sozialen Distanz gegenüber Schülerinnen und Schülern mit Behinderungen konzipiert wurden. Eine der vorliegenden Arbeit zugrundeliegende Literaturrecherche zeigt, dass nur zwei von zwölf Verfahren die Untersuchung der sozialen Distanz gegenüber Kindern mit Behinderung in den Fokus stellen (Connolly et al., 2006; Wocken, 1992). Der erheblich größere Anteil an Verfahren wurde hingegen zur Messung der sozialen Distanz zu Personen mit Migrationshintergrund entwickelt (Aboud & Mitchell, 1977; Bogardus, 1933; Catapusan, 1954; Clack, 2007; Greenwald et al., 1998; Hozkamp, 1964; Lauber et al., 2004; Wahl, Susin, Lax, Kaplan & Zatina, 2012; Verna, 1981).

Neben der Zielgruppe variiert auch die Altersgruppe, für die die bislang vorliegenden Verfahren zur Messung sozialer Distanz konzipiert wurden, erheblich. So müssen die Items nicht nur für Schülerinnen und Schüler im Alter von sechs bis in der Regel zehn Jahren verständlich sein, sondern sollten sich darüber hinaus auch für Kinder mit kognitiver Beeinträchtigung oder Leseschwierigkeiten eignen. Die Literaturrecherche ergab, dass von 12 verfügbaren Verfahren nur zwei Verfahren für den Einsatz in der Grundschule entwickelt wurden: Connolly und Kollegen (2006) entwarfen fünf Items zur Messung sozialer Distanz. Die Items steigern sich in ihrem Ausdruck der Nähe zu anderen Personen („Würdest du dem Kind „Hallo“ sagen?“ bis hin zu „Würdest du dem Kind ein Geheimnis erzählen?“). Auch Schwab (2015a) konnte für eine Kurzversion der *Chedoke-McMaster Attitudes towards Children with Handicaps Scale* (CATCH; Bossaert et al., 2012; Rosen-

baum, Armstrong & King, 1985) eine zufriedenstellende Testgüte für Items feststellen, die die soziale Distanz zu Peers mit Behinderung messen sollen. Jedoch setzen diese Verfahren gute Sprach- und Lesekompetenzen und Differenzierungsfähigkeiten der Kinder voraus, die wir in inklusiven Settings und vor allem in jüngeren Schulklassen oft nicht voraussetzen können.

Mit Blick auf die Testgüte der bis heute vorliegenden Verfahren zeigen sich insbesondere für die erste (explizite) Gruppe an vorhandenen Verfahren erhebliche Probleme. Lediglich Werte zur Test-Retest-Reliabilität werden berichtet (Lauber et al., 2004; Wahl et al., 2012). Unsere Literaturrecherche ergab, dass sich zu einem Großteil der Verfahren keine oder nur lückenhafte Angaben zu psychometrischen Werten und theoretischen Grundlagen finden lassen. Hier sind keine Aussagen zur Validität der Verfahren auffindbar. Auch nicht ausreichende Reliabilitätswerte einzelner Skalen wurden berichtet (Tredoux, Noor & De Paulo, 2009).

Ziele dieser Studie

Die hier beschriebene Arbeit dient zwei übergeordneten Zielen. Zum einen soll ein Verfahren für Grundschülerinnen und Grundschüler entwickelt werden, das gleichermaßen geringe kognitive Anforderungen an die Schülerinnen und Schüler stellt, Situationen aus ihrer Lebenswelt aufgreift und im inklusiven Schulsetting anwendbar ist. Zum anderen soll überprüft werden, ob es grundsätzlich möglich ist, mit Hilfe sehr einfacher bildlicher Items ein komplexes Konstrukt wie das der sozialen Distanz zu messen. Konkret dient die vorliegende Arbeit der Untersuchung der Testgüte des entwickelten Instruments zur Messung sozialer Distanz von Grundschulkindern gegenüber Kindern mit Behinderungen und Migrationshintergrund. Hierzu wurden fünf Items entwickelt, die mit Hilfe der räumlichen Distanz einen Rückschluss auf die von den Probanden empfundene soziale Distanz

vornehmen. Die entwickelten Items werden auf ihre Validität und Reliabilität geprüft.

Überlegungen bei der Konstruktion des SoDiS

Im Vorfeld der Instrumentenentwicklung stellte sich die Frage, über welchen der oben beschriebenen Wege (explizite bzw. implizite Verfahren) sich soziale Distanz in der Schule grundsätzlich am besten messen lässt. Aus den bereits diskutierten Erwägungen heraus sind wir als Autorin und Autor der Auffassung, dass durch sozialen und normativen Druck in der Schule ein hohes Risiko für eine Verzerrung expliziter Fragen (soziale Erwünschtheit) besteht. Daher wurde bei der Konstruktion der Items auf den zweiten oben beschriebenen (impliziten und indirekten) Typ von Instrumenten zurückgegriffen. Legt man die von Karakayali (2009) diskutierte Aufteilung von sozialer Distanz in einen affektiven, einen interaktionalen und einen normativen Anteil der Testentwicklung zugrunde, nimmt die Interaktion zwischen den Schülerinnen und Schülern eine zentrale Stellung zur Realisierung von Inklusion ein. So gibt es mittlerweile eine breite und sehr differenzierte Evidenz für die Bedeutung der persönlichen Interaktion für den Abbau von Vorurteilen gegenüber anderen gesellschaftlichen Gruppen (Allport, 1954; Pettigrew & Tropp, 2006). Betrachtet man die Interaktion konkret aus dem Blickwinkel der *intergroup contact theory* (Kontakthypothese), machen eine Vielzahl von empirischen Studien deutlich, dass der Abbau von Vorurteilen und damit die Reduktion von normativer und affektiver sozialer Distanz über real stattfindende soziale Kontakte verlaufen könnte (Allport, 1954; Pettigrew, 1998; Pettigrew & Tropp, 2006; Wojcik & Papiolek, 2014). Das bedeutet, dass vor der Möglichkeit eines Abbaus von affektiver und normativer sozialer Distanz grundsätzlich der persönliche Kontakt und damit eine soziale Interaktion stehen müssten. Aus diesem Grunde zielen die hier entwickelten Items in ers-

ter Linie auf die Messung der Interaktionsbereitschaft und damit auf das Konstrukt der interaktionalen sozialen Distanz ab. Ein weiterer Aspekt, der bei der Konstruktion der Items eine Rolle spielt, ist die Frage nach relevanten Bezugsstrukturen. Operationalisiert man soziale Distanz durch die (fehlende) Bereitschaft zur Aufnahme von Kontakt, lässt sich eine starke inhaltliche Parallele zwischen der Messung der sozialen Integration (soziometrische Verfahren nach Moreno, 1974) und der Messung sozialer Distanz ziehen. So wird die soziale Integration von Schülerinnen und Schülern in der Forschung und Schulpraxis üblicherweise über die Wahl der bevorzugten Sitznachbarin oder des bevorzugten Sitznachbarn (wahlweise auch Spielpartner oder Partygast) gemessen (Asher & Coie, 1990; Bossaert et al., 2012; Gasteiger Klicpera & Klicpera, 2001; Hymel, Closson, Caravita & Vailancourt, 2011; Koster, Pijl, Nakken & Van Houten, 2010; Moreno, 1974; Petillon, 1978). Bei der Konstruktion der Items wurde auf diese etablierte und wissenschaftlich anerkannte Methode Bezug genommen. Analog zur Messung der sozialen Integration wird hier soziale Distanz durch die Bereitschaft operationalisiert, eine Person, die einer anderen *gesellschaftlichen* Gruppe als man selbst angehört, als Sitznachbarin oder Sitznachbarn zu akzeptieren. Dabei wird eine potenzielle Probandin bzw. ein potenzieller Proband gebeten, eine andere Person in Abhängigkeit zur eigenen Person in verschiedenen schulischen und außerschulischen Situationen zu positionieren. Die räumliche Distanz zwischen der eigenen Person und der fiktiven anderen Person wird dabei als Maß der sozialen Distanz betrachtet. Dementsprechend wird die soziale Distanz als höher bewertet, je höher die räumliche Distanz zwischen der eigenen Person und der anderen Person ist. Die soziale Distanz zu verschiedenen gesellschaftlichen Gruppen ist nun durch eine Variation der Vignetten (Behinderungen, Förderbedarfe, Migrationshintergrund) möglich, in der die jeweils andere Person beschrieben

wird. Damit kann die hier verwendete Technik als eine Herangehensweise betrachtet werden, die sich an den bisherigen Methoden orientiert und diese erweitert (soziometrische Methode, Messung sozialer Distanz über Vignetten, Messung sozialer Distanz über interaktive und räumliche Aspekte).

Fragestellungen und Hypothesen

Hintergrund dieser Studie ist die Frage, ob einfache und bildliche Items die SoDiS von Kindern im Grundschulalter zu Kindern mit Behinderungen abbilden können, ohne den Probandinnen und Probanden hohe sprachliche Kompetenzen abzuverlangen. Somit sollen diese soziale Distanz Items für den inklusiven Kontext angewendet werden können. Konkret soll untersucht werden, ob die entwickelten Items über eine ausreichende Konstruktvalidität, konvergente und faktorielle Validität und eine zufriedenstellende interne Konsistenz sowie Reliabilität verfügen. Hieraus ergeben sich folgende Fragestellungen:

1. Wie verteilen sich die Antworten über die einzelnen Behinderungsformen / Migrationshintergrund?
2. Wie unterscheiden sich die Ratings der sozialen Distanz in den vorgegebenen Situationen?
3. Wie ist die Testgüte der Items?
 - a. Wie sind die Itemcharakteristika und die Trennschärfen der Items?
 - b. Zeigen die Items eine gute Konstruktvalidität, konvergente und faktorielle Validität?
 - c. Zeigen die Items eine gute Reliabilität?

Auf deskriptiver Ebene wurde eine ausreichende Varianz in den Antworten zur sozialen Distanz zu den Kindern mit Behinderungen erwartet. Wir vermuteten, dass sich die soziale Distanz sowohl im Hinblick auf die Situationen als auch auf die Vignetten (einzelne Behinderungsformen vs. keine Auffälligkeiten vs. Migrationshintergrund)

unterscheidet. Wir erwarteten hierbei eine geringere Distanz in Situationen, die Leistungen betreffen (Klassenraum) im Vergleich zu sozialen Situationen (Schulhof, Kino). Wir gingen davon aus, dass die Distanz zu Kindern mit Behinderungen generell höher ist, als die Distanz zu Kindern mit Migrationshintergrund. Die niedrigste Distanz wurde für das Kind ohne Auffälligkeiten erwartet. Hier könnte sich ein Bodeneffekt in dem Sinne zeigen, dass viele Kinder dieses Kind nah bei sich positionieren.

Auf inferenzstatistischer Ebene untersuchen wir im Rahmen dieser Studie die Itemcharakteristika und die Güte des SoDiS. Wir erwarteten eine gute Reliabilität (Skalenhomogenität) des Verfahrens. Außerdem wurde die konvergente Validität anhand zweier Außenkriterien (Connolly et al., 2006; Schwab, 2015a) geprüft und eine gute Konvergenz antizipiert. Im Rahmen der Untersuchung der faktoriellen Validität sollte eruiert werden, ob sich das Konstrukt der sozialen Distanz eindimensional abbildet. Demnach war unsere Erwartung, dass hier nur ein Faktor extrahiert werden kann. Weiterhin wurde angenommen, dass sich die Konstruktvalidität anhand einer Deckung mit bisherigen Forschungsergebnissen (in Bezug auf Geschlecht, Alter und die jeweilige Situation) (De Boer et al., 2012; Gasser et al., 2012; Laws & Kelly, 2005; Nowicki, 2006; Schwab, 2015a) als gut erweist.

Methode

Stichprobe und Design

Aus einer Liste aller Schulen des Landes Brandenburg wurden 12 zufällig ausgewählte Schulen telefonisch kontaktiert. Schulleiterinnen und Schulleiter, die Interesse an einer Teilnahme signalisierten, erhielten schriftliche Informationen zur Studie. Insgesamt nahmen 283 Schülerinnen und Schüler aus den Klassenstufen drei bis sechs (entsprechend der Grundschuljahrgangsstufen in Brandenburg) aus sieben Schulen an

der Befragung teil. 53.4% waren weiblich, 46.6% waren männlich. Das durchschnittliche Alter der Teilnehmerinnen und Teilnehmer betrug 11.4 Jahre ($SD=1.40$). 14 Kinder waren selbst in einem anderen Land als Deutschland geboren. 46 Kinder hatten mindestens ein Elternteil, der in einem anderen Land geboren war. Einige der Schulen in Brandenburg führen generell keine sonderpädagogischen Feststellungsverfahren mehr durch. Somit hatten 15 der Kinder einen diagnostizierten Förderbedarf im Bereich Lernen, sieben der Kinder im Bereich emotionale und soziale Entwicklung, zwei im Bereich Sprache und jeweils ein Kind hatte einen Förderbedarf in den Bereichen körperliche Entwicklung, geistige Entwicklung und im Bereich Sehen. Das Studiendesign entspricht dem Design einer einfachen querschnittlichen Feldstudie.

Material

Der SoDiS – Testbogen zur Messung Sozialer Distanz zu Kindern mit Behinderungen. Der SoDiS umfasst vier selbstentwickelte Items zur Messung sozialer Distanz von Grundschülerinnen und Grundschülern gegenüber Kindern mit Behinderungen und Migrationshintergrund. Sie beschreiben alltagsnahe Situationen für Grundschülerinnen und Grundschüler. Im SoDiS werden verschiedene Behinderungsformen (Kind mit Verhaltensauffälligkeit, Kind mit Lernbehinderung, Kind mit geistiger Behinderung, Kind mit körperlicher Behinderung) und ein Kind mit Migrationshintergrund anhand einer Bild- und Textvignette dargeboten. Die Bildvignetten sind kindgerecht gestaltet. Zusätzlich sehen und hören die Teilnehmerinnen und Teilnehmer eine Textvignette, in der die Eigenschaften des Kindes in Bezug auf die Behinderung oder den Migrationshintergrund erläutert werden (siehe *Tabelle 1*). Diese Textvignetten wurden an die Kriterien des *DSM-5* (American Psychiatric Association, 2013) angelegt und kindgerecht adaptiert. Die Beschreibung des Migrationshintergrundes erfolgt in Absprache mit Ex-

pertinnen und Experten über drei Visualisierungsbereiche: die Hautfarbe, die Sprache und die Herkunft. Die verschiedenen Fragebogenvarianten sind in *Tabelle 1* aufgeführt. Hier wird ersichtlich, dass in dieser Studie zusätzlich ein Kind ohne Auffälligkeiten (ohne Textvignette) präsentiert wurde. Die Kinder werden bei der Bearbeitung des SoDiS angewiesen, sich vorzustellen, das jeweils in der Vignette dargestellte Kind sei das neue Mitglied der Klasse.

Zur Bearbeitung des SoDiS kreuzen die Probandinnen und Probanden für das ihnen dargebotene Kind an, an welcher Stelle das Kind spielen oder sitzen soll (siehe *Tabelle 2*). Dafür sehen die Teilnehmerinnen und Teilnehmer grafische Items für verschiedene kindgerechte Situationen. In jeder Situation ist der Standpunkt der Probandinnen und Probanden in Form eines schwarzen Kreises

dargestellt. Die grauen Kreise bezeichnen schon belegte Plätze und die weißen Plätze stehen für das zuzuweisende Kind zur Verfügung. Es gibt jeweils fünf weiße Plätze zur Auswahl, die sich in ihrer Distanz vom schwarzen Punkt unterscheiden. Die weißen Plätze werden (für die Probandinnen und Probanden nicht sichtbar) anhand ihrer Entfernung zum Platz des Kindes quantifiziert. Zur Auswertung des SoDiS wird pro Vignette ein Wert anhand der Entfernung zum eigenen (Sitz-)platz festgemacht. Die Werte werden von 1 (dichtester Platz) bis 5 (weit entferntester Platz) kodiert.

Skalen zur Überprüfung der konvergen-ten Validität. Zur Validierung des SoDiS wurden zwei Skalen eingefügt: die *Children's Social Distance Scale* (Connolly et al., 2006) und eine Kurzversion der *CATCH-Skala* (Schwab, 2015a). Diese Ska-

Tabelle 1: Fragebogenversionen: Behinderungsformen, Migrationshintergrund und Kind ohne Auffälligkeiten mit zugrundeliegenden Kriterien und Textvignetten

Version/Bildvignette	Kriterien	Textvignette
Kind mit Verhaltensauffälligkeit (ADHS)	Unaufmerksamkeit, Hyperaktivität, Impulsivität	Das Kind hört oft nicht richtig zu, es ist zappelig und kann nur schwer warten, bis es an der Reihe ist.
Kind mit einer Lernbehinderung (Rechenstörung)	Langandauerndes, schwerwiegendes und umfangreiches Schulleistungsversagen, Rechenstörung	Das Kind lernt langsamer als andere Kinder und versteht die Schulaufgaben oft nicht. Besonders im Rechnen macht es viele Fehler.
Kind mit einer geistigen Behinderung (Down Syndrom)	Unterdurchschnittliche Intelligenzleistung, Defizite im sozial adaptiven Verhalten	Das Kind braucht für die Schulaufgaben länger als andere Kinder. Manche Aufgaben schafft es gar nicht. Außerdem spricht es undeutlich.
Kind mit einer körperlichen Behinderung (sitzt im Rollstuhl)	Motorische Beeinträchtigung	Das Kind sitzt im Rollstuhl und kann nicht laufen. Auch seine Arme kann es nicht richtig bewegen.
Kind mit Migrationshintergrund	Herkunft, Hautfarbe, Sprache	Das Kind kommt aus einem Land, in dem die Menschen eine andere Hautfarbe haben und eine andere Sprache sprechen.
Kind ohne Auffälligkeiten	-	Ohne Textvignette

len operationalisieren die soziale Distanz anhand von Items zur Kontaktbereitschaft mit dem jeweiligen Kind und werden im Folgenden beschrieben.

Children's Social Distance Scale. Die „Children's Social Distance Scale“ (Connolly et al., 2006) umfasst fünf Items zur sozialen Distanz, die eine aufsteigende Nähe zu einem anderen Kind darstellen. Die Items wurden auf einer vierstufigen Likert-Skala beantwortet (stimmt gar nicht, stimmt eher nicht, stimmt ein wenig, stimmt sehr). Bis-

ly et al., 2006) umfasst fünf Items zur sozialen Distanz, die eine aufsteigende Nähe zu einem anderen Kind darstellen. Die Items wurden auf einer vierstufigen Likert-Skala beantwortet (stimmt gar nicht, stimmt eher nicht, stimmt ein wenig, stimmt sehr). Bis-

Tabelle 2: Items / Situationen und Darstellung im Fragebogen

Item	Aufgabe	Item
Klassenraum	Stell dir vor, dies ist dein Klassenraum. Die Kreise zeigen Plätze, auf denen sich Kinder befinden können. Die Vierecke sind die Tische. Auf dem schwarzen Platz sitzt du. Auf den grauen Plätzen sitzen schon andere Kinder. Die weißen Plätze sind noch frei. Wo sollte das neue Kind deiner Meinung nach sitzen? Kreuze den freien Platz an, auf dem das Kind sitzen soll.	
Schulhof	Stell dir vor, dies ist dein Schulhof. Die Kreise zeigen Plätze, auf denen Kinder spielen können. Auf dem schwarzen Platz spielst du. Auf den grauen Plätzen spielen schon andere Kinder. Die weißen Plätze sind noch frei. Wo sollte das neue Kind deiner Meinung nach spielen? Kreuze den freien Platz an, auf dem das Kind spielen soll.	
Kino	Stell dir vor, dies ist ein Kinosaal. Die Kreise zeigen Plätze, auf denen Kinder sitzen können. Das lange schwarze Viereck ist die Leinwand. Dort wird der Film gezeigt. Auf dem schwarzen Platz sitzt du. Auf den grauen Plätzen sitzen schon andere Kinder. Die weißen Plätze sind noch frei. Wo sollte das neue Kind deiner Meinung nach sitzen? Kreuze den freien Platz an, auf dem das Kind sitzen soll.	
Essensraum	Stell dir vor, dies ist dein Essensraum. Die Kreise zeigen Plätze, auf denen Kinder sitzen können. Die Vierecke sind die Tische. Auf dem schwarzen Platz sitzt du. Auf den grauen Plätzen sitzen schon andere Kinder. Die weißen Plätze sind noch frei. Wo sollte das neue Kind deiner Meinung nach sitzen? Kreuze den freien Platz an, auf dem das Kind sitzen soll.	

Anmerkung: Kodierung der Sitzplätze (1-5) in der Testung für die Probanden nicht sichtbar.

her sind keine psychometrischen Untersuchungen zu dieser Skala publiziert.

CATCH-Skala – Kurzfassung. Schwab (2015a) übersetzte eine Kurzfassung der *CATCH-Skala* (Chedoke-McMaster Attitudes Towards Children with Handicaps Scale; Rosenbaum et al., 1985; Kurzfassung von Bossaert & Petry, 2013) zur Einstellung gegenüber Kindern mit Behinderungen. Diese Skala besteht aus sechs Items und ist somit ökonomischer als die Langversion mit 36 Fragen. Das Likert-Antwortformat beinhaltet hier die fünf Optionen *nie, selten, manchmal, oft und immer*. Diese *CATCH-Skala* wurde auf ihre Testgüte geprüft. So berichten Rosenbaum et al. (1985) und Bossaert und Petry (2013) zufriedenstellende interne Konsistenzen. Schwab (2015a) konnte erstens zeigen, dass die Ergebnisse für Kinder mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf konfigural messinvariant sind, sowie zweitens, dass die Items eine zufriedenstellende Reliabilität (Cronbach's α von .91 bis .94) aufweisen. Obwohl die Items insgesamt den Fokus auf den affektiven Bereich der Einstellungen legen (Items 1 bis 4 und Item 6; Schwab, 2015a), haben wir sie aufgrund ihrer Testgüteberichte für die vorliegende Studie als Außenkriterium herangezogen.

Soziodemografische Fragen. Im Schülerinnen und Schülerfragebogen machten die Teilnehmerinnen und Teilnehmer Angaben zu ihrem Geschlecht, ihrem Alter, ihrer Herkunft und ihren Vorerfahrungen mit Kindern mit Behinderungen. Zusätzlich beinhaltete er Fragen danach, ob die Probandinnen und Probanden selbst Kinder kennen, die dem dargebotenen Kind ähnlich sind (dichotomes Antwortformat) und ob sie bereits mit einem dem Kind ähnlichen Kind gesprochen haben (vierstufige Skala: *noch nie, einmal, weniger als zehn Mal, mehr als zehn Mal*). In allen Fragebögen wurden die Namen der Schülerinnen und Schüler mit Codenummern versehen und die Kinder wurden auf die Anonymität der Erhebung hingewiesen. Über einen Lehrkraftfragebogen erfassten wir vor der Durchführung der

Klassentestungen Angaben dazu, ob die Kinder einen sonderpädagogischen Förderbedarf aufweisen und um welchen Förderbedarf es sich handelt.

Untersuchungsablauf

Die Untersuchung arbeitete mit Paper-Pencil-Fragebögen. Die Erhebungen fanden im Klassenverband statt. Geschulte Testleiterinnen und Testleiter arbeiteten den SoDiS Seite für Seite anhand eines Manuals mit den Kindern durch und blieben die gesamte Zeit im Raum. Damit auch leseschwache Kinder die Vignetten und die Items der *CATCH-Skala* verstehen konnten, wurden alle Vignetten sowie die Items der *CATCH-Skala* und der *Children's Social Distance Scale* von der Testleiterin oder dem Testleiter vorgelesen. Den Schülerinnen und Schülerfragebogen bearbeiteten die Kinder selbstständig. Die Befragung dauerte je nach Klassenstufe zwischen 45 und 60 Minuten, wobei die Kinder mit Förderbedarf das Tempo vorgeben. Vor der Bearbeitung der Bögen wurden die Kinder darauf hingewiesen, dass es in den Angaben zur sozialen Distanz keine richtigen oder falschen Antworten gibt, sondern, dass sie stets nach ihrem Gefühl antworten sollten. Die Fragebögen gab es jeweils in einer Jungen- und einer Mädchenversion, in denen entsprechend Jungen oder Mädchen in den Bildvignetten abgebildet waren.

Daten und Analyseverfahren

Der Datensatz wurde auf Plausibilität geprüft und fehlende Werte wurden mittels EM-Schätzung imputiert. Der Fragebogen des Kindes mit dem Förderbedarf der geistigen Entwicklung wurde nicht in die Analysen einbezogen, da hier keine gültigen Antworten vorkamen. Das Hauptaugenmerk dieser Studie lag auf der Prüfung der Tauglichkeit der Items: Im Rahmen der Itemanalyse erfolgte eine Reliabilitätsanalyse, Untersuchung der Skalenhomogenität und der Trennschärfe. Die interne Konsistenz wurde

über einen Cronbach's α -Wert berechnet. Zur Bestimmung der konvergenten Validität werden mit der *CATCH-Skala* (Schwab, 2015a) und der *Connolly-Skala* (2006) (siehe oben) Verfahren mit explizit formulierten schriftlichen Items (und somit Verfahren der ersten oben beschriebenen Gruppe) als Außenkriterium eingesetzt. Die konvergente Validität des SoDiS ergibt sich somit aus der Übereinstimmung des SoDiS-Gesamtscores mit dem Gesamtscore der CATCH-Skala. Damit Ergebnisunterschiede zwischen dem SoDiS und der CATCH nicht auf unterschiedliche Vignetten zurückführbar sind, wurde für beide Verfahren jeweils die gleiche Bild- und Textvignette verwendet. Die faktorielle Validität wurde mittels einer Hauptkomponentenanalyse untersucht. Im Rahmen der Konstruktvalidität wurden bisherige Forschungsergebnisse anhand unserer Daten rekonstruiert.

Ergebnisse

Deskriptive Ergebnisse

Tabelle 3 stellt die Ergebnisse der Distanzratings für die einzelnen Behinderungsformen bzw. dem Kind mit Migrationshintergrund in den verschiedenen Situationen deskriptiv dar. Der Wertebereich der sozialen Distanz liegt hier zwischen 1 (niedrige soziale Distanz) und 5 (hohe soziale Distanz).

Bewertet man die Ergebnisse in Tabelle 3 zunächst über die Gesamtmittelwerte der vier Situationen (letzte Zeile), zeigt sich, dass die soziale Distanz unabhängig von den einzelnen Vignetten in der Stichprobe schwankt und eine ausreichende Varianz in den Antworten zu finden ist. Der erste deskriptive Blick auf die Daten zeigt, dass soziale Distanz in der hier gemessenen Form ein situationsabhängiges Phänomen sein könnte und, dass der theoretische Mittelwert wohlmöglich nicht als Ausgangsreferenz geeignet ist (s.u. *Auswertung des SoDiS*). Wechselt man den Blickwinkel auf die

Tabelle 3: Deskriptive Ergebnisse des sozialen Distanzratings

Behinderungsform / Diversions		Klassen- raum	Schulhof	Kino	Essens- raum	Gesamt
Kind ohne Behinderung/ Migrationshintergrund	M	2.19	1.35	1.85	2.07	1.91
	SD	1.44	0.85	1.38	1.52	1.30
Kind mit Verhaltensauf- fälligkeit	M	3.02	1.51	2.63	2.55	2.43
	SD	1.61	0.96	1.59	1.42	1.40
Kind mit geistiger Behin- derung	M	2.43	1.96	2.21	2.96	2.39
	SD	1.51	1.40	1.50	1.76	1.54
Kind mit körperlicher Behinderung	M	2.28	1.35	2.04	2.65	2.08
	SD	1.35	0.77	1.41	1.65	1.30
Kind mit Lernbehinde- rung	M	1.90	1.50	1.88	2.20	1.87
	SD	1.13	1.08	1.20	1.16	1.14
Kind mit Migrations- hintergrund	M	2.14	1.28	1.78	2.32	1.88
	SD	1.33	0.78	1.18	1.36	1.16
Gesamt	M	2.33	1.51	2.09	2.48	2.10
	SD	1.43	1.04	1.40	1.49	0.96

Mittelwertunterschiede über die sechs Vignetten (ohne Auffälligkeit, Behinderungen und Migrationshintergrund) hinweg, zeigt sich, dass die soziale Distanz in der hier gemessenen Form auch über die einzelnen Vignetten schwankt. Insgesamt offenbart sich hier entgegen unserer Hypothese kein Bodeneffekt für das Kind ohne Auffälligkeiten ($M=1.91$, $SD=1.3$), das hier – entgegen unserer Hypothese – insgesamt nicht als das Kind deklariert wird, dem gegenüber die niedrigste soziale Distanz besteht. Diese Vermutungen bezüglich der Situationsabhängigkeit und der Abhängigkeit von der Art der Behinderung bzw. dem Migrationshintergrund werden im Rahmen der Analyse der Konstruktvalidität inferenzstatistisch geprüft.

Itemcharakteristika und Reliabilität

Wie in *Tabelle 4* dargestellt, zeigen die vier Items eine mittlere Inter-Item-Korrelation. Drei der vier Items weisen eine gute Trennschärfe auf. Die geringste Trennschärfe weist das Item *Essensraum* auf ($r_{it} = .25$), die höchste das Item *Kino* ($r_{it} = .49$). Dies wirft die Frage danach auf, ob das Item *Essensraum* eliminiert werden könnte. Hierzu wurden im Rahmen einer Regressionsanalyse der Beitrag (standardisierte β -Koeffizienten) der vier Situationen (unabhängige Variable) auf die soziale Distanz (abhängige Variable) geprüft. Dabei erweisen sich alle vier Items in der Rechnung der Regression auf die Gesamtskala als signifikante Prädik-

toren, wobei das Item *Kino* den höchsten standardisierten Betawert ($\beta = -.29$) aufweist. Es zeigt sich weiterhin eine zufriedenstellende Skalenhomogenität ($\alpha = .68$). Im Rahmen der Reliabilitätsanalyse wird weiterhin deutlich, dass ein Ausschluss des Items *Essensraum* eine Absenkung der Reliabilität der Gesamtskala auf $\alpha = .59$ bewirken würde. Aus diesen Gründen haben wir dieses Item nicht eliminiert. Diese Ergebnisse weisen darauf hin, dass die vier Items eine Skala abbilden und sprechen für eine akzeptable Reliabilität.

Validität

Konvergente Validität. Es dienen zwei Testverfahren zur Validierung durch Außenkriterien. Zu beiden dieser Außenkriterien weist die Gesamtskala eine mittlere bis hohe Korrelation auf. Zur *Children's Social Distance Scale* (Connolly et al., 2006) zeigt sich eine Korrelation von $r = .66$ ($p = .01$) und zur Kurzversion der CATCH-Skala (Schwab, 2015a) eine Korrelation von $r = .72$ ($p = .01$). Diese Werte deuten erwartungsgemäß auf eine gute konvergente Validität hin.

Faktorielle Validität. Im Rahmen der Evaluation der faktoriellen Validität wurde im ersten Schritt eine Hauptkomponentenanalyse durchgeführt. Es konnte ohne Rotation der Komponenten eine Hauptkomponente extrahiert werden, auf die die vier Items laden (siehe *Tabelle 5*). Die Komponentenladungen weisen Werte zwischen

Tabelle 4: Inter-Item-Korrelationen, Trennschärfe und Regression

Item	Inter-Item-Korrelation				r_{it}	Regression auf die Gesamtskala		
	Klassenraum	Schulhof	Kino	Essen		β	T	Sig.(p)
Klassenraum	1.0				.43	-.23	-4.5	< .001
Schulhof	.293	1.0			.45	-.20	-3.9	< .001
Kino	.355	.345	1.0		.49	-.28	-5.4	< .001
Essensraum	.328	.382	.386	1.0	.25	-.29	-5.7	< .001

Anmerkungen: r_{it} = Trennschärfe der Items, β = standardisierter Betakoeffizient

.679 (Klassenraum) und .741 (Essensraum) und Kommunalitäten zwischen .462 und .549 auf. Unsere Items erklären 51.2% der Gesamtvarianz der Antworten. Dies weist – entsprechend unserer Hypothese – auf die Eindimensionalität des gemessenen Konstrukts der sozialen Distanz hin (Bühner, 2006) und scheint das Konstrukt faktoriell valide abzubilden.

Weitere Konstruktvalidierung anhand bisheriger Forschungsergebnisse. Die Antworten der Teilnehmerinnen und Teilnehmer replizieren bisherige Forschungsergebnisse zur sozialen Distanz. Diese werden im Folgenden kurz aufgezeigt und mit unseren Ergebnissen abgeglichen (Überblicksartikel: De Boer et al., 2012). De Boer et al. (2012), Gasser et al. (2012) und Schwab (2015a) zeigten, dass Mädchen in Testverfahren geringere Distanzwerte äußern. Auch im SoDiS weisen Mädchen in jedem Item eine geringere soziale Distanz gegenüber Kindern aller Behinderungsformen auf ($t(254) = -4.47, p = .002$), was insgesamt auf eine gute Konstruktvalidität hindeutet.

Das Alter der Teilnehmerinnen und Teilnehmer zeigte sich in der Regressionsanalyse als signifikanter Prädiktor für das soziale Distanz Rating. Je älter die Probandinnen und Probanden waren, desto weniger soziale Distanz äußerten sie ($b = -.36, t(253) = 4.40, p < .05$). Dieses Ergebnis schließt ebenfalls inhaltlich an die Forschung von

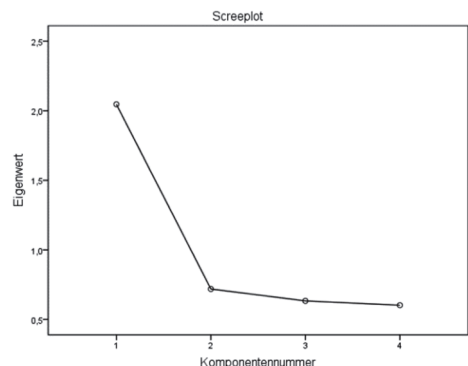
Gasser et al. (2012) zum sozialen und moralischen Denken an und deckt sich mit den Berichten aus dem Überblicksartikel von De Boer et al. (2012), die einen überwiegend positiven Einfluss steigenden Alters auf Einstellungen berichten.

Gasser et al. (2012) zeigten, dass soziale Aspekte der Interaktionsbereitschaft von der jeweiligen Situation abhängig sind. In Situationen, in denen Leistung erforderlich ist, werden Kinder bevorzugt, die zur Erbringung einer Leistung beitragen können. In Situationen, in denen das soziale Miteinander im Vordergrund steht, werden eher Kinder gewählt, die von einer Exklusion gefährdet sind. Auch dieser Effekt ließ sich in unseren Daten replizieren. Varianzanalytisch zeigen sich signifikante Unterschiede in den Situationen Klassenraum und Schulhof. Nach Bonferoni-Korrektur unterscheiden sich im Klassenraum die Distanzen zu den Kindern mit Verhaltensauffälligkeiten und den Kindern mit Lernbehinderungen signifikant ($F(5) = 3.56, p = .004$). In der Situation Schulhof finden sich statistisch bedeutsame Unterschiede in den Distanzen zu Kindern mit geistiger und Kindern mit körperlicher Behinderung ($F(5) = 3.01; p = .01$). Diese positiveren Einstellungen gegenüber Kindern mit körperlicher Behinderung im Vergleich zu Kindern mit anderen Behinderungen konnten auch Laws und Kelly (2005) sowie Nowicki (2006) finden. Insgesamt zeigt der

Tabelle 5: Hauptkomponentenanalyse der 4 Items: Ladungen, Kommunalitäten, Eigenwert und Screeplot

Item	Ladung Komponente I	Kommunalitäten
Klassenraum	.679	.462
Schulhof	.703	.495
Kino	.735	.541
Essensraum	.741	.549
Eigenwert	2.047	2.047

Anmerkung: Extraktionsmethode: Analyse der Hauptkomponente, erklärte Gesamtvarianz: 51.2%.



SoDiS eine gute Passung zu bisherigen Ergebnissen aus der Forschung und lässt sich somit – gemäß unserer Hypothese – als konstruktvalide einstufen.

Diskussion und Limitationen

Im Rahmen der vorliegenden Untersuchung wurden erste Analysen zur Eignung eines Fragebogens zur Messung der sozialen Distanz in inklusiven Settings (SoDiS) von Grundschulkindern zu Kindern mit Behinderungen und Migrationshintergrund vorgenommen. Das Verfahren differenzierte zwischen Kindern mit Verhaltensauffälligkeiten, Kindern mit geistiger und körperlicher Behinderung, Kindern mit Lernbehinderung und Kindern mit Migrationshintergrund in verschiedenen, der Lebenswelt der Kinder im Grundschulalter ähnlichen Situationen (Klassenraum, Schulhof, Kino, Essensraum). Der SoDiS knüpft inhaltlich an derzeitige Fragestellungen der sozialen Integration und Akzeptanz von Kindern mit Behinderungen und Migrationshintergrund in inklusiven Settings an. Er orientiert sich an bisherigen Messverfahren, die ihren Ursprung in der Rassismusforschung haben, vereint unterschiedliche Ansätze der Messung und stellt einen neuartigen Versuch der Messung sozialer Distanz dar, der generell im inklusiven Schulsetting und im Speziellen auch bei Kindern mit Förderbedarfen gut angewendet werden kann. Die an der Untersuchung teilnehmenden Schülerinnen und Schüler zeigten keine Schwierigkeiten dabei, den SoDiS zu bearbeiten. Hier ist jedoch die lange Bearbeitungsdauer von 45-60 Minuten für die gesamte Erhebung anzuführen, die sich unter anderem durch die Notwendigkeit des Vorlesens der Aufgabenstellung und der Textvignetten ergibt. Die gezielte Auswahl einzelner Items für Klassen, in denen Kinder mit bestimmten Auffälligkeiten vorhanden sind, wäre an dieser Stelle hilfreich. Die Items waren gut verständlich und konnten durch die einfache Ankreuzweise objektiv ausgewertet wer-

den. Grenzen dieser Erhebungsmethode zeigten sich jedoch beim Kind mit dem Förderbedarf der geistigen Entwicklung. Es war nicht in der Lage, die Aufgabenstellung zu verstehen. Es sollten hier Weiterentwicklungen der Items in Bezug auf die Reduktion der Komplexität erfolgen.

Die Items zeigten akzeptable psychometrische Werte in Bezug auf die Validität. Es konnte eine gute konvergente Validität anhand der Außenkriterien (Connolly et al., 2006; Schwab, 2015a) ermittelt werden. Im Rahmen der Untersuchung der Konstruktvalidität ließen sich bisherige Forschungsergebnisse replizieren. Mädchen zeigten über alle Situationen und Behinderungsformen hinweg niedrigere soziale Distanzen (De Boer et al., 2012; Gasser et al., 2012; Laws & Kelly, 2005; Nowicki, 2006, Schwab, 2015a). Mit dem Alter nahm die soziale Distanz ab und die Abhängigkeit von der jeweiligen Situation (Leistungssituation vs. soziale Situation) konnte dargestellt werden. Diese Befunde decken sich mit einschlägigen Forschungsergebnissen (Gasser et al., 2012; Laws & Kelly, 2005; Nowicki, 2006). Jedoch fanden Schwab (2015a) und Swaim und Morgan (2001) diesen Alterseffekt nicht. An dieser Stelle wäre eine Metaanalyse zur abschließenden Klärung der Frage nach dem Alterseffekt sinnvoll. Weiterhin konnten wir keinen Effekt von vorheriger Erfahrung mit Kindern mit Auffälligkeiten auf die gezeigte Distanz feststellen. Dieser Effekt wird von Autorinnen und Autoren unterschiedlich beschrieben und ist somit nicht abschließend geklärt (De Boer et al., 2012). Faktorenanalytisch konnte mittels der Hauptkomponentenanalyse dargestellt werden, dass die Items denselben Faktor abbilden. Hier sind jedoch weitere konfirmatorische Analysen durchzuführen. Das Verfahren wird somit insgesamt als valide eingestuft. Die Items zeigen eine mittlere Skalenhomogenität und mittlere bis geringe Inter-Item-Korrelationen. Bei drei der vier Items liegt die Trennschärfe im akzeptablen bis guten Bereich. Eine Itemeliminierung war nicht notwendig. Wir gehen davon aus,

dass die Items dasselbe Konstrukt abbilden. Insgesamt wird das Verfahren im Rahmen der bisher durchgeführten Analysen als akzeptabel valide und intern reliabel eingeschätzt.

Die Auswertung des SoDiS erfolgte über die angegebene Distanz mit der Kodierung 1 (dichtester Platz) bis 5 (weit entferntester Platz). Wir haben in unseren Daten keinen Bodeneffekt gefunden, was auf eine gute Differenzierung im unteren Bereich hindeutet. Dieser gemessene Wert entspricht einem absoluten Distanzwert. Perspektivisch sollte die soziale Distanz aber tiefergehend interpretiert werden. Die Probandinnen und Probanden zeigten unterschiedlich hohe Ausgangswerte der allgemeinen sozialen Distanz, d.h. der Distanz, die sie gegenüber Kindern ohne spezifische auffällige Merkmale mitbringen. Dieses offenbarte sich auch in der unterschiedlichen Bewertung der Kinder in den verschiedenen Situationen. Der zweite Weg der Auswertung des SoDiS besteht daher in der Verhältnissetzung der absoluten sozialen Distanz zu einem Kind mit einer Behinderung zur allgemeinen sozialen Distanz, die ein Kind mitbringt. Zur Errechnung der relativen Distanz sollte eine neue Probandenkohorte in einem vollständig gekreuzten Design die Items bearbeiten und anschließend sollte anhand dieser Daten dann der Distanzwert für das Kind ohne Behinderung vom kodierten Wert für eine Behinderungsform subtrahiert werden. Daraus ergibt sich ein um die allgemeine soziale Distanz korrigierter Wert. Hierzu sind Folgestudien nötig, in denen Kinder mehrere Fallvignetten innerhalb einer Testung bearbeiten.

$$\text{Relative soziale Distanz} = \frac{\text{absolute soziale Distanz zu einem Kind mit Behinderung}}{\text{absolute soziale Distanz zu Kindern ohne Auffälligkeiten}}$$

Im Rahmen einer Messinvarianzprüfung muss untersucht werden, ob die Items für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbe-

darf geeignet sind und Testgüteunterschiede ausgeschlossen werden können. Es sollte weiterhin untersucht werden, ob das Vorlesen der Items im Vergleich zum selbständigen Lesen durch die Kinder invariante Messergebnisse liefert. Insbesondere schwächere Leserinnen und Leser sollten hier in den Fokus rücken.

Diese Studie umfasste weiterhin nur einen Messzeitpunkt. Es bleibt zu ergründen, ob sich die Antworten im Rahmen einer Test-Retest-Analyse als stabil erweisen. Die Items sollten außerdem weiter auf ihre Struktur untersucht werden. Dies sollte im Rahmen einer Item-Response-Analyse geschehen. Auch einige Aspekte der Gestaltung der Items sollte weitergehend untersucht werden. So könnte unter anderem eine bestimmte farbliche Gestaltung der Vignetten und / oder der Situationsbeispiele einen Einfluss haben. Auch stellt sich die Frage nach der bestmöglichen Darstellung eines Kindes ohne Auffälligkeiten. In dieser Studie wurde dieses Kind ohne Textvignette dargestellt. Hier könnte man auch auf eine weniger defizitorientierte Vignette zurückgreifen. Es sollten zudem weitere Situationen hinzugezogen werden, um das Verhältnis- von Leistungs- (Klassenraum) und sozialen Situationen (Schulhof, Kino, Essen) auszugleichen. Auch sollten im Hinblick auf die prognostische Validität Beobachtungsstudien durchgeführt werden, die die Aussagen der Kinder im SoDiS mit ihrem tatsächlichen Verhalten verknüpfen. Inhaltlich hat diese Studie weiterhin nicht ergründet, warum Kinder ein Kind mit einer Auffälligkeit an einem bestimmten Ort platzieren. Dieses sollte mit Hilfe von leitfadengestützten Interviews genauer untersucht und qualitativ ausgewertet werden.

Insgesamt aber eignen sich die Items gut zum Einsatz der Untersuchung der sozialen Distanz zu Kindern mit Behinderungen und Migrationshintergrund bei Kindern im Grundschulalter. Sie sind gut verständlich, valide und skalenhomogen. Die Items stellen einen guten Ansatz zur Ergründung der der Inklusion zugrunde liegenden Prozesse

dar und können die empirische Inklusionsforschung sozialer Aspekte unterstützen.

Literaturverzeichnis

- Aboud, F.E. & Mitchell, F.G. (1977). Ethnic role taking: The effects of preferences and self-identification. *International Journal of Psychology*, 12, 1-17.
- Allport, G.W. (1954). *The Nature of Prejudice*. Reading: Addison-Wesley.
- American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-5)*. Arlington: American Psychiatric Publishing.
- Asher, S.R. & Coie, J.D. (1990). *Peer Rejection in Childhood*. New York: Cambridge University Press.
- Bakker, J.T.A. & Bosman, A.M.T. (2003). Self-image and peer acceptance of Dutch students in regular and special education. *Learning Disability Quarterly*, 26, 5-14.
- Baron, A.S. & Banaji, M.R. (2006). The development of implicit attitudes: Evidence of race evaluations from ages 6, 10 & adulthood. *Psychological Science*, 17, 53-58.
- Bless, G. & Mohr, K. (2007). Die Effekte von Sonderunterricht und gemeinsamen Unterricht auf die Entwicklung von Kindern mit Lernbehinderungen. In: J. Borchert, H. Goetze, J. Walter & F.B. Wember, (Hrsg.), *Sonderpädagogik des Lernens* (337-383). Göttingen: Hogrefe.
- De Boer, A., 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, 379-392.
- Bogardus, E.S. (1933). *A Social Distance Scale*. Verfügbar unter: https://www.brocku.ca/MeadProject/Bogardus/Bogardus_1933.html [14.05.2016].
- Bogardus, E.S. (1947). Measurement of personal-group relations, *Sociometry*, 10, 306-311.
- Bossaert, G., Colpin, H., Pijl, S.J. & Petry, K. (2012). Loneliness among students with special educational needs in mainstream seventh grade. *Research in Developmental Disabilities*, 33, 1888-1897.
- Bossaert, G. & Petry, K. (2013). Factorial validity of the Chedoke-McMaster attitudes towards children with handicaps scale (CATCH). *Research in Developmental Disabilities*, 34, 1336-1345.
- Bühner, M. (2006). *Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion*. München: Pearson.
- Catapusan, B.T. (1954). Social distance in the Philippines. *Sociology & Social Research*, 38, 309-312.
- Clack, B.T. (2007). *Racial contact and isolation in a post-apartheid South African school*. Unpublished doctoral dissertation, University of Lancaster, UK.
- Cloerkes, G. (2007). *Soziologie der Behinderten. Eine Einführung*, 3. Aufl. Heidelberg: Universitätsverlag Winter GmbH.
- Connolly, P., Fitzpatrick, S., Gallagher, T. & Harris, P. (2006). Addressing diversity and inclusion in the early years in conflict-affected societies: A case study of the Media Initiative for Children, Northern Ireland. *International Journal of Early Years Education*, 14, 263-278.
- Feyerer, E. (1998). *Behindern Behinderte? Integrativer Unterricht in der Sekundarstufe I*. Innsbruck/Wien: Studienverlag.
- Frederickson, N.L. & Funham, A.F. (2001). The long-term stability of sociometric status classification: A longitudinal study of included pupils who have moderate learning difficulties and their mainstream peers. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 42, 581-592.
- Frey, D., Dauheimer, D., Page, O. & Haisch, J. (2001). Die Theorie sozialer Vergleichsprozesse. In D. Frey & M. Irle (Hrsg.), *Theorien der Sozialpsychologie*. Band 1. (S. 81-122). Göttingen: Huber.
- Gasser, L., Chilver-Stainer, J., Buholzer, A. & Perrig-Chiello, P. (2012). Soziales und moralisches Denken von Kindern über den Ein- und Ausschluss behinderter Kinder. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 26, 31-42.

- Gasteiger-Klicpera, B. & Klicpera, C. (2001). Der Zusammenhang zwischen Schulleistungen, dem sozialen Status in der Klasse und dem Sozialverhalten. *Heilpädagogische Forschung*, 27, 2-13.
- Gerullis, A. (2015). Einstellungen im inklusiven Klassenzimmer – erkennen, verstehen und soziale Distanz verringern. Wie die Lehrkraft darauf einwirkt, dass Kinder näher beieinander lernen. *Fachportal des Potsdamer Zentrum für empirische Inklusionsforschung (ZEIF)*, 2015, 9. Verfügbar unter http://www.uni-potsdam.de/fileadmin/01/projects/inklusion/PDFs/ZEIF-Blog/Gerullis_2015_Einstellung_im_inkluisiven_Klassenzimmer.pdf [15.09.2016].
- Greenwald, A.G., McGhee, D.E., & Schwartz, J.K.L. (1998). Measuring individual differences in implicit cognition: The Implicit Association Test. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 1464-1480.
- Haerberlin, U. (1991) die Integration von leistungsschwachen Schülern. Ein Überblick über empirische Forschungsergebnisse zu Wirkungen von Regelklassen, Integrationsklassen und Sonderklassen auf „Lernbehinderte“. *Zeitschrift für Pädagogik*, 37, 167-189.
- Hase, U. (2012). Leitziel Inklusion und daraus erwachsende Herausforderungen für die Gebärdensprachgemeinschaft. *Das Zeichen: Zeitschrift für Sprach und Kultur Gehörloser*, 92, 508-523.
- Hinz, A. (1995). *Integration und Heterogenität*. Verfügbar unter <http://bidok.uibk.ac.at/library/hinz-heterogenitaet.html> [16.05.2016].
- Holzkamp, K. (1964). Über soziale Distanz. *Psychologische Beiträge*, 7, 558-581.
- Huber, C. (2008). Jenseits des Modellversuchs: Soziale Integration von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Gemeinsamen Unterricht – Eine Evaluationsstudie. *Heilpädagogische Forschung*, 34, 2-14.
- Huber, C. (2011). Lehrkraftfeedback und soziale Integration. Wie soziale Referenzierungsprozesse die soziale Integration in der Schule beeinflussen könnten. *Empirische Sonderpädagogik*, 3, 20-36.
- Huber, C. & Wilbert, J. (2012). Soziale Ausgrenzung von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf und niedrigen Schulleistungen im gemeinsamen Unterricht. *Empirische Sonderpädagogik*, 2, 147-165.
- Hymel, S., Closson, L.M., Caravita, S.C.S. & Vaillancourt, T. (2011). Social Status among Peers: From Sociometric Attraction to Peer Acceptance to Perceived Popularity. In P.K. Smith and C.H. Hart (Eds.), *Handbook of Childhood Social Development* (375-392), 2nd Edition. Chichester: Blackwell.
- Ikeda, S. (2011). *Entrepreneurship in Action Space*. Verfügbar unter: econ.as.nyu.edu/docs/IO/.../Ikeda_09182011.pdf [16.06.2016].
- Karakayali, N. (2009). Social distance and affective orientations. *Sociological Forum*, 23, 538-562.
- Kavale, K.A., & Forness, S.R. (1996). Social Skill deficits and learning disabilities. A meta-analysis. *Journal of Learning Disabilities*, 29, 226-337.
- Koster, M., Pijl, S.J., Nakken, H. & Van Houten, E. (2010). Social Participation of students with special needs in regular primary education in the Netherlands. *International Journal of Disability, Development and Education*, 57, 59-75.
- Lauber, C., Nordt, C., Falcanto, L. & Rössler, W. (2004). Factors influencing social distance toward people with mental illnesses. *Community Mental Health Journal*, 40, 265-273.
- Laws, G. & Kelly, E. (2005). The attitudes and friendship intentions of children in United Kingdom mainstream schools towards peers with physical or intellectual disabilities. *International Journal of Disability, Development & Education*, 52, 79-99.
- Lindsay, G. (2007). Educational psychology and the effectiveness of inclusive education/mainstreaming. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 1-24.

- Mevissen, B. (2015). *Stigmatisierung und Diskriminierung begegnen*. Verfügbar unter <http://inklusion.hypothesen.org/368> [16.06.2016].
- Moreno, J.L. (1974). *Die Grundlagen der Soziometrie. Wege zur Neuordnung der Gesellschaft*. Opladen: Leske & Budrich.
- Myklebust, J.O. (2002). Inclusion or exclusion? Transitions among special needs students in upper secondary education in Norway. *European Journal of Special Needs Education*, 17, 251-263.
- Nosek, B.A., Greenwald, A.G. & Banaji, M.R. (2005). Understanding and using the Implicit Association Test: II. Method variables and construct validity. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 31, 166-180.
- Nowicki, E.A. (2006). Across-sectional multivariate analysis of children's attitudes towards disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 50, 335-348.
- Park, R.E. & Bogardus, E. (1950). *Distanz, Soziale*. Abrufbar unter: <http://www.wirtschaftslexikon.co/d/distanz-soziale/distanz-soziale.htm> [16.06.2016].
- Petillon, H. (1978). *Der unbeliebte Schüler, Theoretische Grundlagen, empirische Untersuchungen, pädagogische Möglichkeiten*. Braunschweig: Westermann.
- Pettigrew, T.F. (1998). Intergroup Contact Theory. *Annual Review of Psychology*, 49, 65-85.
- Pettigrew, T.F. & Tropp, L.R. (2006). A Meta-Analytic Test of Intergroup Contact Theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90, 751-783.
- Preuss-Lausitz, U. (2009). Integrationsforschung. Ansätze, Ergebnisse und Perspektiven. In: H. Eberwein (Hrsg.): *Handbuch der Integrationspädagogik. Kinder mit und ohne Beeinträchtigung lernen gemeinsam*. 7. Auflage (S. 458-470). Weinheim/Basel: Beltz.
- Reiser, H., Klein, G., Kreie, G. & Kron, M. (1987). *Integrative Prozesse in Kindergartengruppen. Über die gemeinsame Erziehung von behinderten und nichtbehinderten Kindern*. München: Deutsches Jugendinstitut.
- Rheker, U. (2008). Differenzierte Integrationspädagogik für den Sport von Menschen mit unterschiedlichen Voraussetzungen. In F. Fediuk: *Inklusion als bewegungspädagogische Aufgabe* (159-181). Hohengehren: Schneider.
- Rosenbaum, P.L., Armstrong, R.W. & King, S.M. (1985). Children's attitudes toward disabled peers: A self-report measure. *Journal of Pediatric Psychology*, 11, 517-530.
- Ruijs, N., Peetsma, T. & Van der Veen, I. (2010). The presence of several students with special educational needs in inclusive education and the functioning of students with special educational needs. *Educational Review*, 62, 1-37.
- Schwab, S. (2015a). Einflussfaktoren auf die Einstellung von SchülerInnen gegenüber Peers mit unterschiedlichen Behinderungen. In *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 47, 1-11.
- Schwab, S. (2015b). Lehrersicht der sozialen Partizipation von Grundschulern: Ergebnisse einer Studie mit dem Lehrer Fragebogen zur Erfassung der sozialen Partizipation. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 84, 234-245.
- Swaim, K.F. & Morgan, S.B. (2001). Children's Attitudes and behavioral intentions towards a peer with autistic behavior: Does a brief educational intervention have an effect? *Journal of Autism and Developmental Disorder*, 31, 195-205.
- Tredoux, C.G., Noor, N.M. & De Paulo, L. (2009). Quantitative measures of respect and social inclusion in children: overview and recommendations. *Effective Education*, 1, 169-186.
- Verna, G. (1981). Use of a free-response task to measure children's race preferences. *The Journal of Genetic Psychology*, 138, 87-93.
- Wahl, O., Susin J., Lax, A., Kaplan, L. & Zatina, D. (2012). Knowledge and attitudes

about mental illnesses: a survey of middle school students. *Psychiatric Services*, 63, 649-652.

- Wocken (1992). Bewältigung von Andersartigkeit. Untersuchungen zur Sozialen Distanz in verschiedenen Schulen. In: Gehrmann P. & Hüwe, B. (1993). *Forschungsprofile der Integration von Behinderten*, 1992. Bochumer Symposion. Essen: Neue Deutsche Schule Verlagsgesellschaft.
- Wocken, H. (1999). Schulleistungen in heterogenen Lerngruppen. In: H. Eberwein (Hrsg.): *Integrationspädagogik. Kinder mit und ohne Behinderung lernen gemeinsam*. (315-320). Weinheim/Basel: Beltz.
- Wojcik, M. & Papiolek, K. (2014). Prejudice reduction in an educational setting. Practical outcomes from theoretical approaches. *Polish Journal of Applied Psychology*, 12, 45-63.

Anita Gerullis

Christian Huber
Bergische Universität Wuppertal
Rehabilitationswissenschaften mit dem
Schwerpunkt emotionale und soziale
Entwicklung
Gaußstr. 20
42119 Wuppertal
gerullis@uni-wuppertal.de

Erstmalig eingereicht: 22.07.2016

Überarbeitung eingereicht: 10.12.2016

Angenommen: 16.12.2016

Modernes Antiquariat



50-90% Preisvorteil

für Bücher aus: Belletristik, Mathematik, Medizin, Musik, Philosophie, Politik, Psychologie, Recht, Religion, Soziologie, Wirtschaft und Zeitgeschichte.

Bücher zum Teil Raritäten in bibliophiler Ausstattung.

Versandkostenfrei bei Bestellwert über 20,- Euro, bei geringerem Bestellwert Versandkostenpauschale von 2,- Euro.

www.modernes-antiquariat.net