

Lindemann, Holger

Konstruktion und empirische Validierung eines Instrumentes zur Erfassung der Einstellungen von Schülerinnen und Schülern gegenüber Peers mit Beeinträchtigung, anderer Herkunft und niedrigem sozioökonomischem Status

Empirische Sonderpädagogik 8 (2016) 1, S. 5-21



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Lindemann, Holger: Konstruktion und empirische Validierung eines Instrumentes zur Erfassung der Einstellungen von Schülerinnen und Schülern gegenüber Peers mit Beeinträchtigung, anderer Herkunft und niedrigem sozioökonomischem Status - In: Empirische Sonderpädagogik 8 (2016) 1, S. 5-21 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-118512 - <http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-118512>

in Kooperation mit / in cooperation with:

Zeitschrift "Empirische Sonderpädagogik"

<https://www.psychologie-aktuell.com/journale/empirische-sonderpaedagogik.html>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Empirische Sonderpädagogik, 2016, Nr. 1, S. 5-21
ISSN 1869-4845 (Print) · ISSN 1869-4934 (Internet)

Konstruktion und empirische Validierung eines Instrumentes zur Erfassung der Einstellungen von Schülerinnen und Schülern gegenüber Peers mit Beeinträchtigung, anderer Herkunft und niedrigem sozioökonomischem Status

Holger Lindemann

Universität Oldenburg

Zusammenfassung

Aktuelle Instrumente zur Erfassung der Einstellungen gegenüber Peers mit Beeinträchtigung differenzieren nicht zwischen verschiedenen Formen von Beeinträchtigung. Sie berücksichtigen nicht, was die befragten Schülerinnen und Schüler unter Beeinträchtigung verstehen. Des Weiteren messen sie auch keine Einstellungen gegenüber anderen Personengruppen, wie Peers anderer Herkunft, oder aus schwierigen sozioökonomischen Verhältnissen. Es wurde ein Instrument konstruiert, das die Einstellungen gegenüber unterschiedlichen Personengruppen differenziert erfassen soll. Berichtet werden die Ergebnisse einer Untersuchung mit 428 Schülerinnen und Schülern der Klassenstufen 5 bis 10. Die zur Erfassung der Einstellungen gegenüber verschiedenen Personengruppen formulierten Items wurden in einer zufallsgenerierten Teilstichprobe explorativ auf ihre Faktorenstruktur hin untersucht (EFA). Anhand der zweiten Teilstichprobe wurde eine konfirmatorische Faktorenanalyse (KFA) zur Kreuzvalidierung des explorativ erstellten Modells durchgeführt. Die Untersuchung ergab eine dreifaktorielle Struktur, mit Skalen zu „Einstellungen zu Peers mit Beeinträchtigung“ (Faktor 1), „Einstellungen zu Peers anderer Herkunft“ (Faktor 2) und „Einstellungen zu Peers mit schwierigem sozioökonomischem Hintergrund“ (Faktor 3). Berichtet werden die Ergebnisse der Faktoren-, Reliabilitäts- und Validitätsanalysen.

Schlüsselwörter: Einstellungen, Schüler, Beeinträchtigung, Herkunft, sozioökonomischer Status, CATCH, EFA, KFA

Construction and empirical validation of an Instrument for Measuring Attitudes of school pupils towards their peers with disability, of other origin and with low socioeconomic status

Abstract

Current instruments for measuring the attitudes towards peers with disabilities do not differentiate between different forms of handicap. They also don't ask after the students understanding of disability. In addition, they don't measure the attitudes towards other groups, such as peers of other origins, or from difficult socio-economic conditions. An instrument was designed to measure differentiated attitudes towards diverse groups of peers. Reported are the results of a study with 428 students from grades 5 to 10. In a randomized subsample the items constructed

to measure the attitudes towards different groups of peers underwent an Exploratory Factor Analysis (EFA). On the basis of the second subsample a Confirmatory Factor Analysis (CFA) was conducted for a cross-validation of the model that was created in the EFA. Reported are the results of both factor analyzes and thereon based analyzes of variance. The study revealed a structure with three factors: „Attitudes towards peers with disabilities“ (factor 1), „Attitudes towards peers of other origins“ (factor 2) and „Attitudes towards peers with difficult socio-economic background“ (factor 3). Reported are the results of the different factor analyses, the analyses of reliability and validity.

Keywords: attitudes, school students, disabilities, family origins, socio-economic background, CATCH, EFA, CFA

Bei der Erforschung der Wirkungen inklusiver Beschulung gibt es zahlreiche Hinweise darauf, dass eine inklusive Schule auf die Schulleistungen, sowohl von Kindern mit als auch ohne Beeinträchtigung, positive Auswirkungen hat, zumindest aber keine negativen Auswirkungen festgestellt werden konnten (Bless, 1995; Haerberlin, Bless, Moser & Klaghofer, 1990; Hildeschmidt & Sander, 1996; Klemm, 2010; Myklebust, 2006; Tent, Witt, Zschocke-Liebermann & Bürger, 1991; Wocken, 2007). Der leistungsmäßige Vorrang inklusiver Beschulung wurde jüngst, bezogen auf einen Leistungsvergleich zwischen Viertklässlern, durch eine Studie des Instituts zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) belegt (Kocaj et al., 2014).

Die Folgen inklusiver Beschulung auf die sozial-emotionale Entwicklung von Schülerinnen und Schüler können aktuell noch nicht einheitlich positiv oder negativ beschrieben werden. Aus der „Health Behaviour in School-aged Children (HBSC)-Studie“ der WHO mit rund 55 000 Kindern und Jugendlichen aus elf Ländern wird jedoch deutlich, dass Schülerinnen und Schüler mit körperlichen Beeinträchtigungen und chronischen Krankheiten deutlich häufiger viktimisiert werden als andere Kinder und Jugendliche (Sentenac et al., 2013). Integrationsprobleme und Ausgrenzungserfahrungen von Schülerinnen und Schüler erhöhen das Risiko für Erlebens- und Verhaltensprobleme (Petermann & Koglin, 2010).

Soziale Akzeptanz bzw. Ablehnung von Peers mit Beeinträchtigung zeigt sich unter

anderem in den Einstellungen der Mitschülerinnen und Mitschüler: Welche Einstellungen haben Schülerinnen und Schüler gegenüber Menschen mit einer Beeinträchtigung? Bei einer weiter gefassten Definition von Inklusion müssen aber auch Einstellungen gegenüber anderen Personengruppen, wie Menschen einer andern Herkunft oder aus schwierigen sozioökonomischen Verhältnissen in den Blick genommen werden. Schließlich soll eine inklusive Beschulung auch zu einer Gesellschaft beitragen, die mehr Toleranz und Wertschätzung für jegliche Formen von Unterschieden und Individualität zeigt.

Die hier vorgestellten Ergebnisse der Konstruktion eines neuen Erhebungsinstrumentes von Einstellungen gegenüber verschiedenen Personengruppen, sollen die Grundlage einer Längsschnittstudie bilden. Hierbei soll der Frage nachgegangen werden, ob sich diese Einstellungen im Zuge einer fortschreitenden Inklusion verändern.

Forschungsstand

In der bisherigen Forschung zu Einstellungen gegenüber Peers mit Beeinträchtigung scheint kaum ein Instrument das Konstrukt „Einstellungen gegenüber Peers mit Beeinträchtigung“ umfassend abzubilden und über eine ausreichende Validität zu verfügen (Vignes et al., 2008). In einer vergleichenden Untersuchung von 19 Instrumenten, die die Einstellungen von Kindern und Jugendlichen gegenüber Peers mit Beeinträchtigung erfassen sollen, werden ledig-

lich zwei als „umfassend“ bezeichnet (Vignes et al., 2008): die „Acceptance Scale“ (AS; Voeltz, 1980) und die „Chedoke-McMaster Attitudes towards Children with Handicaps Scale“ (CATCH; Rosenbaum, Armstrong & King, 1986; CATCH-R; Armstrong, 1986). Diese Einschätzung basiert vor allem darauf, dass sie alle drei Aspekte theoretischer Modelle von Einstellungen abbilden (affektive, behaviorale und kognitive Aspekte; Ajzen, 1988; Ajzen & Fishbein, 2005; Rosenberg & Hoveland, 1960).

Die hier dargestellte Untersuchung basiert auf der CATCH-Scale, die international häufiger verwendet wurde als die Acceptance Scale. Zu weiteren Instrumenten und deren Validität siehe Vignes und Kollegen (2008).

In einer Faktorenanalyse des CATCH anhand der Daten von 2396 befragten Schülerinnen und Schülern im Alter von 10 bis 15 Jahren, ergibt sich jedoch lediglich eine einfaktorische Lösung, die nur 7 der ursprünglichen 36 Items beinhaltet (Bossaert & Petry, 2013). Zu den 7 Items dieser einfaktorischen Lösung gehören 5 affektive und 2 behaviorale Aspekte, während den kognitiven Items keine statistische Bedeutung zukommt. Diese Ergebnisse deuten darauf hin, dass Einstellungen für die untersuchte Altersgruppe hauptsächlich affektiv und behavioral geprägt sind und über einen Faktor erfasst werden können.

Auffällig am CATCH – wie auch an anderen Instrumenten – ist zudem, dass er ganz allgemein Einstellungen gegenüber „Kindern mit einer Beeinträchtigung“ („Handicaped Children“) befragt, ohne zwischen Beeinträchtigungsformen zu differenzieren oder zu erfassen, was die befragten Schülerinnen und Schüler überhaupt unter „Beeinträchtigung“ verstehen: „Wann ist jemand für dich behindert / beeinträchtigt?“. Lindemann (2014) zeigt in einer Studie, dass Schülerinnen und Schüler bei Beeinträchtigung oder Behinderung maßgeblich an körperliche oder geistige Beeinträchtigungen denken, wohingegen andere Beeinträchtigungsformen oder chronische Krank-

heiten kaum eine Rolle spielen. Diese Ergebnisse sprechen dafür, die Verallgemeinerung „Kinder mit Beeinträchtigung“ genauer zu differenzieren (z.B. in die Bereiche geistige Beeinträchtigung, körperliche Beeinträchtigung, Lernschwierigkeiten). Dies gilt umso mehr, da sich durchaus unterschiedliche Einstellungen gegenüber Peers mit verschiedenen Beeinträchtigungsformen feststellen lassen (Laws & Kelly, 2005; Nowicki, 2006; Schwab, 2015).

Eine weitere Kritik an den vorhandenen Instrumenten besteht darin, dass sie ebenfalls keine Einstellungen gegenüber anderen Personengruppen, wie Schülerinnen und Schüler, die eine andere Herkunft haben oder sozioökonomisch benachteiligt sind, erfassen.

Es schien daher sinnvoll ein Instrument zu entwickeln, das bisherige Befunde und die genannte Kritik aufgreift, um hieraus ein faktorenanalytisch abgesichertes Gesamtmodell zur Abbildung der Einstellungen gegenüber verschiedenen Personengruppen zu erstellen.

Entwicklung des Fragebogens

Das im Gesamtfragebogen SEPis (Schülerfragebogen zu Einstellungen zur Praxis inklusiver Schule) verfolgte Ziel „Einstellungen zur Praxis inklusiver Schule“ zu erheben, setzt sich aus drei Bereichen zusammen: Einstellungen gegenüber verschiedenen Personengruppen, Einstellungen gegenüber Formen inklusiver Unterrichtspraxis und Fragen zu eigener Mobbing- und Viktimisierungserfahrung.

Der hier vorgestellte erste Teil des neu entwickelten Instrumentes berücksichtigt Aspekte von Einstellungen gegenüber Personengruppen mit verschiedenen Diversitätsmerkmalen und bezieht sich auf die Formulierungsmuster, wie sie im CATCH verwendet wurden (Rosenbaum et al., 1986). Bezug genommen wurde dabei nur auf die Items, die laut den Ergebnissen der Faktorenanalyse von Bossaert und Petry (2013) auf den extrahierten Faktor laden.

Die Itemformulierung des CATCH basiert weitestgehend auf dem Modell der Sozialen Distanz (Bogardus, 1925), da die Einstellungen gegenüber Peers mit Beeinträchtigung in einer Abstufung erfragt wird (z.B. ... als Nachbarn, ... nach Hause einladen, ... zum Übernachten einladen, ... als besten Freund haben). Dieses Grundmuster der Itemformulierung, wurde für die Bereiche, die laut der Faktorenanalyse von Bossaert und Petry eine Skala bilden, auf weitere Personengruppen übertragen (Peers mit körperlicher Beeinträchtigung, Peers mit geistiger Beeinträchtigung, Peers mit Lernschwierigkeiten, Peers mit anderer Herkunft¹ und Peers aus sozioökonomisch schwierigen Verhältnissen). In der faktorenanalytisch überprüften einfaktoriellen Lösung des CATCH sind Fragen zu den Lebensbereichen Freundschaft, Schule und Nachbarschaft enthalten, weshalb diese verschiedenen Lebensbereiche bei der Itemformulierung berücksichtigt wurden. Entsprechend der einfaktoriellen Lösung wurden nur Items zu affektiven und behavioralen Einstellungsbereichen formuliert, während auf Items zum kognitiven Aspekt von Einstellungen verzichtet wurde (Bossaert & Petry, 2013). Es wurden für jede Personengruppe in jedem der drei Lebensbereiche jeweils zwei Fragen mit affektiver Konnotation und zwei Fragen mit behavioraler Konnotation formuliert.

Die Beschreibung der Gruppen bzw. Diversitätslinie sollte für Kinder und Jugendliche verständlich erfolgen. Geistige und körperliche Beeinträchtigung wurden als Begriffe beibehalten. Peers aus schwierigen sozioökonomischen Verhältnissen wurden mit mehreren Formulierungen charakterisiert (z.B. „dessen Eltern sich nur wenig leisten können“, „der sich nur wenig leisten kann“, „deren Eltern arbeitslos sind“), ebenso Schülerinnen und Schüler mit Lernschwierigkeiten (z.B. „schlecht in der Schule ist“, „große Schwierigkeiten mit dem Ler-

nen hat“, „weil ihm das Lernen schwer fällt“) und Schülerinnen und Schüler mit anderer Herkunft (z.B. „die aus einem anderen Land kommen als ich und meine Familie“, „der aus einem anderen Land stammt, als ich“, „egal aus welchem Land er und seine Familie stammen“). Die insgesamt 60 Items, die sich auf die Einstellungen gegenüber anderen Personengruppen beziehen, wurden für die Verwendung im Fragebogen randomisiert. Die Itemformulierungen sind im Anhang wiedergegeben. Um Hinweise auf die Validität hinsichtlich der für den CATCH identifizierten Validitätskriterien (Einflussfaktoren auf Einstellungen) zu überprüfen, wurde neben dem Geschlecht und dem Alter auch nach Kontakten zu den genannten Personengruppen und dem eigenen ökonomischen Status der Familie gefragt („Was glaubst du, wie viel Geld deine Eltern haben?“ wenig, eher wenig, mittel, eher viel, viel). Diese letzten beiden Aspekte beziehen sich auf das Validitätskriterium „persönlicher Kontakt“ (siehe Auswertungsstrategie: Validitätsprüfung).

Ziel und Hypothesen

Das Ziel des vorliegenden Beitrages ist die faktorielle Überprüfung eines Fragebogens, der Einstellungen gegenüber verschiedenen Personengruppen erfassen soll. Es sollen Skalen für Einstellungen gegenüber verschiedenen Gruppen von Peers gebildet werden. Hierzu soll untersucht werden, ob die Befragten in ihren Einstellungen zwischen verschiedenen Personengruppen (geistige Beeinträchtigung, körperliche Beeinträchtigung, Lernschwierigkeiten, andere Herkunft, schwierige sozioökonomische Verhältnisse) differenzieren.

Es lassen sich folgende Vorannahmen formulieren:

1. Gemäß der faktorenanalytischen Untersuchung des CATCH sollten behaviorale und affektive Aspekte von Einstellungen

¹ Es geht hier ausdrücklich nicht um Menschen mit Migrationshintergrund, sondern um die Einstellungen gegenüber Menschen mit einer anderen Herkunft als der jeweils eigenen.

gegenüber Peers mit Beeinträchtigung nicht auf verschiedene Faktoren laden, sondern ebenfalls eine einfaktorielle Lösung ergeben.

2. Wenn sich die Ergebnisse der faktorenanalytischen Untersuchung des CATCH auch auf Einstellungen gegenüber anderen Personengruppen übertragen lassen, sollte sich maximal eine fünffaktorielle Struktur mit folgenden Skalen ergeben:
 - Einstellungen gegenüber Peers mit geistiger Beeinträchtigung,
 - Einstellungen gegenüber Peers mit körperlicher Beeinträchtigung,
 - Einstellungen gegenüber Peers aus schwierigen sozioökonomischen Verhältnissen,
 - Einstellungen gegenüber Peers mit Lernschwierigkeiten,
 - Einstellungen gegenüber Peers mit anderer Herkunft.
3. Zumindest für die auf Beeinträchtigung bezogenen personenbezogenen Faktoren sollten sich die gleichen Einflussfaktoren nachweisen lassen, wie sie unter dem Einsatz des CATCH nachgewiesen sind (siehe Auswertungsstrategie: Validitätsprüfung).

Methode

Stichprobe

Die Untersuchung wurde an einem Schultag als Kompletterhebung an einer Oberschule in den Klassen 5 bis 10 durchgeführt. Die Schule wird auch von Schülerinnen und Schülern mit Beeinträchtigung besucht, es gibt aber keine expliziten Integrationsklassen. Die Klassen wurden hierbei durch die Lehrkräfte beaufsichtigt und zur Hälfte durch Prozessbeobachter, die das Verhalten der Schülerinnen und Schüler sowie aufkommende Verständnisschwierigkeiten überprüfen sollten. Die Bearbeitung des Fragebogens dauerte eine Schulstunde (45 Minuten).

Insgesamt nahmen $N = 432$ Schülerinnen und Schüler teil. Vier Fragebögen waren aufgrund der Ankreuzung nach Muster ungültig. Von den verbleibenden 428 Teilnehmenden sind 227 männlich, 181 weiblich, 20 haben keine Angaben zum Geschlecht gemacht. Das Alter der Befragten lag zwischen 10 und 17 Jahren ($M = 13.69$, $SD = 1.92$).

Auswertungsstrategie

Die Stichprobe wurde in zwei Zufallsstichproben eingeteilt. Mit der ersten Teilstichprobe wurde eine explorative Faktorenanalyse durchgeführt um die daraus gewonnenen Ergebnisse nachfolgend mit der zweiten Teilstichprobe im Rahmen einer konfirmatorischen Faktorenanalyse zu prüfen.

Durch listenweisen Fallausschluss aller Fälle mit fehlenden Werten wurden 110 Fälle für die Analysen aus dem Datensatz entfernt. Die hohe Anzahl der ausgeschlossenen Fälle ist auf das teilweise sehr selektive Ankreuzverhalten der befragten Schülerinnen und Schüler zurückzuführen. Hierbei macht sich vermutlich auch bemerkbar, dass die Items sehr ähnlich formuliert sind und sie daher zu Unsicherheiten oder Ermüdungserscheinungen beim Ankreuzen geführt haben.

Die verbleibenden 318 Fälle verteilen sich so auf die Teilstichproben, dass in der ersten Gruppe 80 Jungen und 71 Mädchen, ($Alter M = 13.72$, $SD = 1.94$) zusammengefasst sind und in der zweiten Gruppe 83 Jungen und 73 Mädchen ($Alter M = 13.68$, $SD = 1.99$).

Mit der ersten Stichprobe wurde eine explorative Faktorenanalyse durchgeführt um eine Übersicht über die Faktorenstruktur zu erlangen (Maximum-Likelihood mit Promax Rotation). Die Anzahl der Skalenfaktoren wurde anhand Verlivier's Minimum Average Partial Test und über eine Sichtung des Scree-Plot ermittelt (MAP-Test; O'Connor, 2000). Beibehalten wurden Items mit Mindestladung von .40 in der Mustermatrix und bei denen sich die Absolutwerte der

zwei höchsten Ladungen um $> .20$ unterschieden.

Diese Faktorenstruktur wurde nachfolgend konfirmatorisch mit AMOS unter Verwendung des ML-Schätzers überprüft. Für die Bewertung des Modell-Fit werden folgende Grenzwerte zugrunde gelegt (Hu & Bentler, 1999; Moosbrugger & Kelava, 2012): $c^2/df \leq 3.00$, akzeptabel; ≤ 2.00 , gut; $CFI \geq .950$, akzeptabel; $\geq .970$, gut; $NFI \geq .900$, akzeptabel; $\geq .950$, gut; $RMSEA \leq .080$, akzeptabel; $\leq .050$, gut; $SRMR \leq .110$, gut).

Um Hinweise auf die Validität der Skalen zu erhalten, wurden Ergebnisse bisheriger Untersuchungen mit dem CATCH he-

rangezogen. Diese verweisen vor allem auf die Einflussfaktoren: Geschlecht, Alter und persönlicher Kontakt (siehe Tabelle 1).

Die durch die Faktorenanalysen gebildeten Skalen wurden zur Validitätsprüfung auf Mittelwertunterschiede zwischen Gruppen untersucht. Die Einflussfaktoren Geschlecht, persönlicher Kontakt und Alter sollten für alle Faktoren (Personengruppen) untersucht werden. Für diese Varianzanalysen wurde eine Gesamtstichprobe mit listenweisem Fallausschluss gebildet. Für die drei gebildeten Faktoren wurden Skalenmittelwerte gebildet. Die Stichprobe für die Varianzanalysen umfasst 320 Fälle, von denen 181 männlich und 139 weiblich sind. Das

Tabelle 1: Übersicht über den aktuellen Forschungsstand

Querschnittstudien				
Autoren	Nat.	N	Schulform	Einflussvariablen
Alves & Lopes-dos-Santos (2013)	POR	1373 Re. 1194	Pri. Sek. ag. 8-18	- Geschlecht (+ ♀) - Alter (+/-) - eigene Inklusionserfahrung (+) - persönlicher Kontakt (+)
Armstrong (1989)	CAN	495 300	Pri. Sek.	- Geschlecht (+ ♀) - persönlicher Kontakt (+) - Programme mit direktem Kontakt (+) - eigene Beeinträchtigung (+)
Bossaert et al. (2011)	BEL	167	Sek. ag. 11-20	- Geschlecht (+ ♀) - persönlicher Kontakt (+) - Informiertheit (+)
McDougall et al. (2004)	CAN	2365	Sek. gr. 9	- Geschlecht (+ ♀) - persönlicher Kontakt (+)
Olaleye et al. (2012)	NIG	105	Sek. gr. 5-8	- Geschlecht (+ ♀) - persönlicher Kontakt (+)
Osmanaga (2013)	ALB	1050	Sek. gr. 5-7	- Alter (+)
Tirosh, Shanin & Reiter (1997)	ISR, CAN	2845 1831	Pri.	- kulturelle Faktoren (+/-) - Geschlecht nach Kultur (+ ♀) - persönlicher Kontakt (+)
Vignes et al. (2009)	FR	1135	Sek. gr. 7	- persönlicher Kontakt (+) - Informiertheit (+) - Fördergruppe an der Schule (-)

Anmerkungen: Pri. – Primarschule, Sek. – Sekundarschule, ag. = age, gr. = grade.

Durch die Plus- und Minuszeichen wird ausgedrückt, ob sich die Einflussvariable positiv oder negativ auf die Einstellung der Schülerinnen und Schüler auswirkt.

Alter der Befragten liegt zwischen 10 und 17 Jahren ($M = 13.64$, $SD = 1.99$).

Für die Merkmale Geschlecht, Verwandte und Freunde mit Beeinträchtigung wurden t-Tests für unabhängige Stichproben durchgeführt. Bezogen auf das Alter wurden die bivariaten Korrelationen untersucht. Die Gruppenunterschiede bezüglich der, für die eigenen Eltern angegebenen, sozioökonomischen Situation, wurden mithilfe einer einfaktoriellen Varianzanalyse überprüft. Für die Entscheidung, mit welchem post-hoc Test diese Gruppenunterschiede konkretisiert werden sollen, wurde ein Test auf Varianzhomogenität ($p = .000$) durchgeführt. Aufgrund der sehr unterschiedlichen Gruppengrößen (wenig, $n = 40$; mittel, $n = 215$; viel, $n = 61$) und der Varianzungleichheit wurde der Post-hoc Test nach der Games-Howell-Prozedur durchgeführt (Field, 2013).

Ergebnisse

Um die Kriterien nach Guadagnoli und Velicer zur Durchführung und Bewertung von Faktorenanalysen zu erfüllen, mussten die Items zum Lebensbereich „Nachbarschaft“ (20 Items) und die Items bezogen auf Personen mit Lernschwierigkeiten (8 Items) ausgeschlossen werden, da diese sich als komplexe Items mit hohen Nebenladungen auf mehreren Faktoren erwiesen (Bortz & Schuster, 2010, mit Bezug auf Guadagnoli & Velicer, 1988). Für die dann durchgeführte explorative Faktorenanalyse ergibt sich mit einem Verhältnis der verbleibenden 32 Items zu 159 Teilnehmenden (~1:5) ein akzeptables Verhältnis für die Durchführung (Hair, Anderson, Tatham & Black, 1998).

Die Faktorenanalyse wurde nach der Maximum-Likelihood-Methode mit Teilstichprobe 1 durchgeführt, da die Korrelation der Items durch möglichst wenige Faktoren erklärt und das Ergebnis durch eine konfirmatorische Faktorenanalyse kreuzvalidiert werden soll (Bühner, 2011). Aufgrund

der Annahme einer gegenseitigen Abhängigkeit der zu extrahierenden Komponenten wurde eine oblique Rotation nach dem Pro-max-Verfahren durchgeführt.

Nach schrittweiser Entfernung von Items geringer Ladung ($< .4$) und mit Ladungen auf mehreren Faktoren ergeben sich drei Faktoren. Der KMO-Wert liegt bei .835 und belegt die gute Eignung der Stichprobe für die Durchführung der Faktorenanalyse. Der MAP-Test verweist auf mindestens zwei zu extrahierende Faktoren, der Elbow des Scree-Plots verweist auf drei Faktoren. Bei Zugrundelegung des Eigenwertkriteriums wären ebenfalls drei Faktoren zu extrahieren. Die erklärte Gesamtvarianz aller Faktoren mit einem Eigenwert größer 1 liegt bei 62.5 % (Faktor 1: 38.2 %, Faktor 2: 15.64 %, Faktor 3: 8.63 %).

In der Mustermatrix ergeben sich drei eindeutig interpretierbare Faktoren, die sich auf Peers mit geistiger / körperlicher Beeinträchtigung, Peers anderer Herkunft und Peers aus sozioökonomisch schwierigen Verhältnissen beziehen (siehe Tabelle 2).

Die Faktorenkorrelationsmatrix weist zwischen dem 1 und 2 Faktor $R = .39$, zwischen 1. und 3. Faktor $R = .41$ und zwischen den Faktoren 2 und 3 $R = .59$ aus. Auf den ersten Faktor laden Items bezogen auf die Personengruppen Peers mit geistiger Beeinträchtigung und Peers mit körperlicher Beeinträchtigung. Eine Reliabilitätsanalyse der 7 Items (6 geistige Beeinträchtigung, 1 körperliche Beeinträchtigung) ergab ein $\alpha = .88$ und Trennschärfekoeffizienten zwischen .55 und .77. Der zweite Faktor setzt sich aus Items zum Personenkreis „Peers mit einer anderen Herkunft“ zusammen. Die Reliabilitätsanalyse ergibt ein $\alpha = .70$ und Trennschärfekoeffizienten zwischen .53 und .52. Für den dritten Faktor wurde $\alpha = .73$ erreicht. Die Trennschärfekoeffizienten reichen von .51 bis .61.

Die drei gebildeten Skalen wurden zur Kreuzvalidierung mit einer konfirmatorischen Faktorenanalyse der zweiten Teilstichprobe überprüft. Um einen guten Modell-Fit zu erreichen, mussten aus der Skala

Tabelle 2: Mustermatrix der explorativen Faktorenanalyse

Item		Faktorladungen		
		1	2	3
Azl_29	Ich kann mir nicht vorstellen einen Mitschüler zu mir nach Hause einzuladen, der eine geistige Beeinträchtigung hat. (R)	.826	-.127	-.025
Azl_31	Ich würde mich unwohl fühlen, wenn ich in der Schule mit einem Schüler zusammen arbeiten müsste, der eine geistige Beeinträchtigung hat. (R)	.815	-.041	-.075
Azl_34	Es wäre mir peinlich einen Freund zu haben, der eine geistige Beeinträchtigung hat. (R)	.752	-.054	.184
Azl_65	Ich würde meine Pause mit einem Schüler verbringen, der eine geistige Beeinträchtigung hat.	.749	.090	.013
Azl_18	Jemand kann mein Freund sein, auch wenn er eine geistige Beeinträchtigung hat.	.664	.271	.012
Azl_03	Ich würde in der Schule neben einem Schüler mit einer geistigen Beeinträchtigung sitzen.	.653	.034	-.124
Azl_43	Es wäre mir peinlich, wenn ich einen Freund hätte, der eine körperliche Beeinträchtigung hat. (R)	.559	-.009	.085
Azl_48	Jemand kann mein Freund sein, auch wenn seine Eltern sich nicht viel leisten können.	-.133	.788	.084
Azl_45	Ich würde meine Pause mit einem Mitschüler verbringen, der sich nicht viel leisten kann.	.096	.679	-.178
Azl_54	Ich würde in der Schule neben einem Schüler sitzen, dessen Eltern arbeitslos sind.	.000	.643	.060
Azl_24	Jemand kann mein Freund sein, egal aus welchem Land er und seine Familie stammen.	-.131	.010	.794
Azl_25	Es wäre mir peinlich einen Freund zu haben, der aus einem anderen Land kommt als ich und meine Familie. (R)	.107	-.117	.658
Azl_52	Ich würde in der Schule neben einem Schüler sitzen, der aus einem anderen Land stammt, als ich.	.080	.227	.428

Anmerkungen: Extraktionsmethode: Maximum Likelihood. Rotationsmethode: Promax mit Kaiser-Normalisierung. Rotation konvergierte in 5 Iterationen.

R = Recodiert. Die beiden Items, die im Rahmen der nachfolgenden CFA ausgeschlossen wurden sind grau hinterlegt.

„Einstellungen zu Peers mit geistiger/körperlicher Beeinträchtigung“ zwei Items entfernt werden (Azl_29 und Azl_34), da diese hohe Kovarianzen zu anderen Faktoren aufwiesen. Die Streichung dieser beiden Items ergibt für die Reliabilität der Skala $\alpha = .82$ mit Trennschärfekoeffizienten zwischen .50 und .73.

Eine Sichtung der Parameterschätzung ergibt für alle Items hoch signifikante La-

dungen wodurch auch ein lokaler Modell-Fit erwiesen ist. Da ein Item (Azl_25) stark von der Normalverteilung abweicht und dadurch keine multivariate Normalverteilung vorliegt, wurde eine Bollen-Stine-Bootstrap-Korrektur des p-Wertes durchgeführt.

Nach der Anpassung des Ausgangsmodells zeigt sich ein akzeptabler Model-Fit (Hu & Bentler, 1999; Moosbrugger & Kellava, 2012):

$c^2/df(41) = 1.30$, $p = .016$ (korr. $p = .498$), CFI .976, NFI .907, RMSEA .043, SRMR = .047. Das Strukturgleichungsmodell ist in Abbildung 1 dargestellt.

Im Weiteren werden die Ergebnisse von Varianzanalysen bezüglich personenbezogener Merkmale der befragten Schülerinnen und Schüler berichtet, um Hinweise auf die Validität des Instrumentes zu erhalten.

Im Vergleich der Mittelwerte der drei Faktoren zeigen sich in allen Gruppenvergleichen die geringsten Werte in den Einstellungen gegenüber Peers mit Beeinträchtigung, die zweithöchsten in den Einstellun-

gen gegenüber Peers mit niedrigem sozioökonomischem Status und die höchsten Werte in den Einstellungen gegenüber Peers anderer Herkunft (siehe Tabellen 3-6)².

Der t-Test für unabhängige Stichproben ergab keine signifikanten Effekte (siehe Tabelle 3).

Der Vergleich der Messwerte von Schülerinnen und Schülern, die angaben, einen Verwandten mit einer Beeinträchtigung zu haben, ergab keine signifikanten Effekte (siehe Tabelle 4).

Der Vergleich der Messwerte von Schülerinnen und Schülern, die angaben, einen

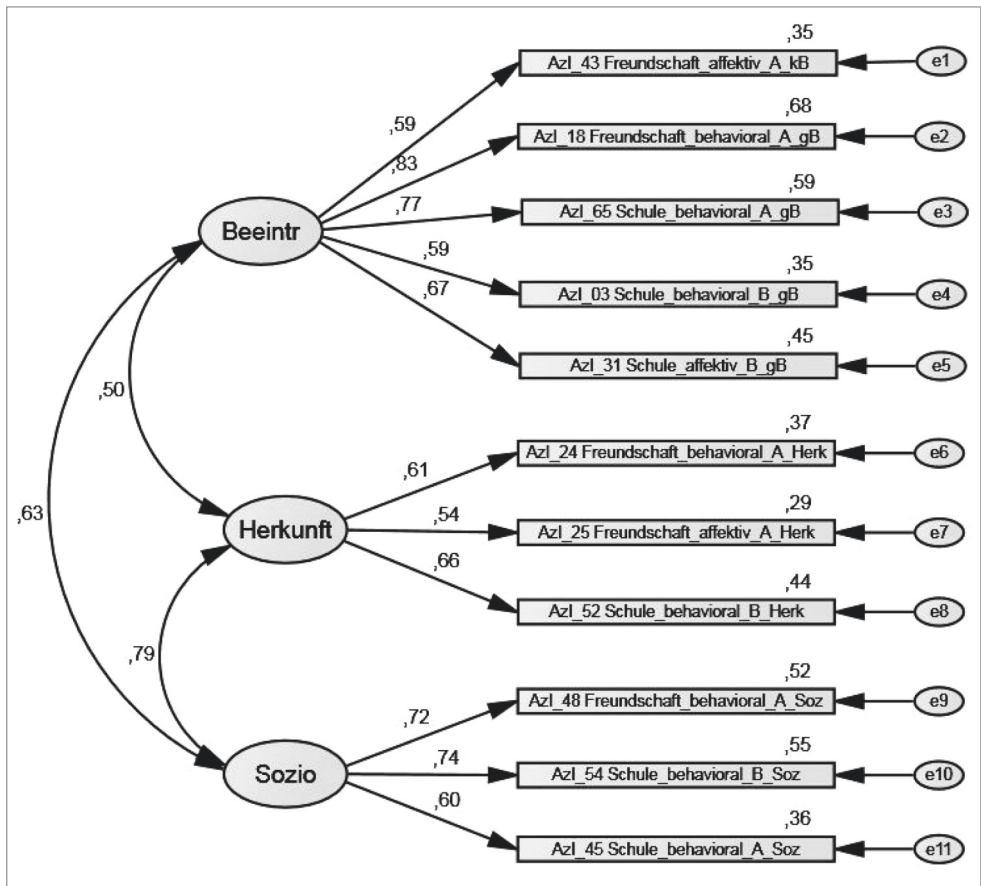


Abbildung 1: Strukturgleichungsmodell der konfirmatorischen Faktorenanalyse

² Höhere Messwerte kennzeichnen eine höhere Zustimmung, bzw. eine aufgeschlossener Haltung gegenüber der Personengruppe. 1 = „Stimme nicht zu“, 2 = „Stimme eher nicht zu“, 3 = „Stimme eher zu“, 4 = „Stimme zu“.

Tabelle 3: Skalenwerte für Jungen und Mädchen

Faktor	Jungen (n = 181)		Mädchen (n = 139)			
	M	SD	M	SD	t (df = 314)	p
Beeinträchtigung	2.78	0.84	2.93	0.83	-1.53	.13
Herkunft	3.66	0.58	3.67	0.59	-0.27	.78
Sozioökonomischer Status	3.46	0.70	3.51	0.74	-0.61	.54

Tabelle 4: Skalenwerte nach Verwandten mit Beeinträchtigung

Faktor	Verwandter mit Beeinträchtigung (n = 63)		Kein Verwandter mit Beeinträchtigung (n = 257)			
	M	SD	M	SD	t (df = 314)	p
Beeinträchtigung	3.10	0.77	2.94	0.79	-1.38	.17
Herkunft	3.77	0.52	3.64	0.60	-1.80	.08
Sozioökonomischer Status	3.60	0.70	3.46	0.72	-1.46	.15

Tabelle 5: Skalenwerte nach Freunden mit Beeinträchtigung

Faktor	Freund mit Beeinträchtigung (n = 64)		Kein Freund mit Beeinträchtigung (n = 256)			
	M	SD	M	SD	t (df = 314)	p
Beeinträchtigung	3.20	0.60	2.91	0.81	-3.32	.00
Herkunft	3.79	0.48	3.63	0.60	-2.17	.03
Sozioökonomischer Status	3.59	0.61	3.46	0.74	-1.45	.15

Tabelle 6: Einfaktorielle Varianzanalyse der Faktoren mit dem angegebenen ökonomischen Status der Eltern

Faktor	angegebener ökonomischer Status der Eltern	M	SD	F	p
Beeinträchtigung	wenig (n = 40)	3.13	0.71	1.76	.17
	mittel (n = 219)	2.98	0.76		
	viel (n = 61)	2.83	0.90		
Herkunft	wenig (n = 40)	3.68	0.63	0.98	.91
	mittel (n = 219)	3.67	0.56		
	viel (n = 61)	3.63	0.65		
Sozioökonomischer Status	wenig (n = 40) ^a	3.78	0.46	3.91	.02
	mittel (n = 219)	3.46	0.71		
	viel (n = 61)	3.40	0.84		

Anmerkung: ^a Ein Post-hoc Tests nach Games-Howell-Prozedur ergab signifikante Unterschiede ($p < .05$) der Werte zwischen den Schülerinnen und Schülern, die angaben, ihre Eltern haben wenig Geld und den beiden anderen Gruppen (mittel, viel)

Freund oder eine Freundin mit einer Beeinträchtigung zu haben, ergab signifikante Effekte bezogen auf zwei Faktoren. Sie zeigten signifikant aufgeschlossenerere Messwerte gegenüber Peers mit Beeinträchtigung und Peers anderer Herkunft (siehe Tabelle 5).

Bezogen auf das Alter der Befragten wurden keine signifikanten Effekte festgestellt. Zwischen den Faktoren zeigen sich hochsignifikante Interkorrelationen, die auch schon bei der Auswahl des Rotationsverfahrens der Faktorenanalyse vermutet wurden.

Eine Untersuchung der Wertungsunterschiede bezogen auf den angegebenen ökonomischen Status der Eltern ergab signifikante Unterschiede in den Aussagen der Befragten, die einen geringen ökonomischen Status ihrer Eltern angeben haben zu den Aussagen der Befragten, die einen mittleren oder hohen Status angaben (siehe Tabelle 6). Diese Gruppe zeigt auch bezogen auf die anderen Einstellungen deskriptiv die höheren Werte.

Diskussion

Das Ziel der Studie war es, die psychometrische Güte eines Instrumentes zu überprüfen, das Einstellungen zu verschiedenen Personengruppen differenzieren soll. Die Ergebnisse legen eine dreifaktorielle Lösung nahe. Die Befragten differenzieren in ihren Antworten zwischen Peers mit (geistiger/körperlicher) Beeinträchtigung, Peers anderer Herkunft und Peers aus sozioökonomisch schwierigen Verhältnissen.

Innerhalb der Personengruppe der Peers mit geistiger und körperlicher Beeinträchtigung konnten keine eigenständigen Faktoren gebildet werden.

In wie weit die befragten Schülerinnen und Schüler die Gruppe „Peers anderer Herkunft“ entsprechend der intendierten Definition konzeptualisiert haben oder die Fragen doch hinsichtlich der Gruppe „Peers mit Migrationshintergrund“ beantwortet haben, ist genau genommen unklar. Um dies

sicherzustellen müsste der Fragebogen, beispielsweise durch einleitende Definition der Personengruppen, methodisch angepasst werden.

Die Gruppe der Peers mit Lernbeeinträchtigung lässt sich mit den vorhandenen Daten faktorenanalytisch nicht abbilden. Dies mag daran liegen, dass diese aufgrund der gewählten Beschreibung („Schwierigkeiten im Lernen“, „der sehr viel Zeit zum Lernen braucht“) von den Schülerinnen und Schülern nicht als eigenständige Personengruppe wahrgenommen wird. Um diese Gruppe durch äußerliche Unterscheidungsmerkmale fassbar zu machen, müsste wahrscheinlich auf die Schulleistungen Bezug genommen werden (Huber & Wilbert, 2012).

Hinsichtlich der Validität zeigen sich die erwarteten Ergebnisse. Die aufgeschlossenerere Haltung von Mädchen gegenüber Peers mit Beeinträchtigung lässt sich jedoch nur deskriptiv bestätigen (de Boer, Pijl & Minnaert, 2012; Vignes et al., 2009). Das Validitätskriterium „persönlicher Kontakt“ wird nur bezogen auf Kontakte zu „Freunden mit einer Beeinträchtigung“ bestätigt (Nowicki & Sandieson, 2002). Schülerinnen und Schüler, die angaben, einen „Freund mit einer Beeinträchtigung“ zu haben, zeigten auch aufgeschlossenerere Messwerte gegenüber Peers anderer Herkunft. Schülerinnen und Schüler, die angaben, dass ihre Eltern (eher) wenig Geld haben, zeigten gegenüber Peers aus sozioökonomisch schwierigen Verhältnissen aufgeschlossenerere Messwerte. Dies mag auf eine höhere Sensibilisierung der Personengruppe zurückzuführen sein. Das Alter der Befragten zeigte keine Effekte auf die Einstellungen (de Boer et al., 2012; Gasser, Buholzer & Chilver-Stainer, 2012; Osmanaga, 2013).

Die Interpretation der Ergebnisse muss vor einigen methodischen Einschränkungen erfolgen. Die Item-Formulierung erfolgte für jede Personengruppe gleichförmig, wobei in den Items der Personengruppen der Peers mit geistiger bzw. körperlicher Beeinträchtigung immer der Begriff „Beeinträchtigung“

verwendet wurde, während die anderen Personengruppen über umschreibende Merkmale charakterisiert wurden („der aus einem anderen Land als du und deine Familie stammt“, „der sich nicht viel leisten kann“, „dessen Eltern arbeitslos sind“). Der Begriff der „Beeinträchtigung“ muss als Differenzierungsmerkmal kritisch hinterfragt werden, da er letztlich eine Wertung darstellt. Möglicherweise beziehen sich die Einstellungen der Schülerinnen und Schüler auf den Wertungsbegriff „Beeinträchtigung“ und nicht auf die damit bezeichnete Personengruppe. Würde nach beobachtbaren Merkmalen gefragt, die körperliche oder geistige Einschränkungen umschreiben („der im Rollstuhl sitzt“, „der auf Gehstützen angewiesen ist“, „der nicht Lesen und Schreiben kann“), wären die Bewertungen möglicherweise differenzierter ausgefallen. Dass die Personengruppe der Peers mit geistiger und körperlicher Beeinträchtigung eindeutig den stärksten Faktor bildet, mag sich aus der durchgängigen Verwendung des Begriffs „Beeinträchtigung“ ergeben. Es ist nicht ausgeschlossen, dass Schülerinnen und Schüler in ihren Einstellungen gegenüber anderen Personengruppen mit Beeinträchtigung (z.B. Sinnesbeeinträchtigungen) differenzieren. Die hier vorgestellten Skalen lassen sich sicherlich noch weiter ausdifferenzieren und um zusätzliche Personengruppen, z.B. bezogen auf Homosexualität oder auf die Geschlechterdifferenz ergänzen. Hier müssten weitere Untersuchungen folgen.

Ebenfalls schwierig und faktorenanalytisch uneindeutig waren die Items zum Lebensbereich Nachbarschaft. Diese bezogen sich nicht ausdrücklich auf Peers (Freunde, Mitschülerinnen und Mitschüler) sondern auf „Nachbarn“ bzw. „Menschen“. Diese Items, die aufgrund ihrer uneindeutigen Ladungsstruktur sämtlich aus der Faktorenanalyse entfernt wurden, könnten aufgrund der unklaren Formulierung auch Einstellungen gegenüber Erwachsenen abbilden und somit nicht zur intendierten Fragebogenstruktur passen.

Grundsätzlich war die Beantwortung der Fragen aufgrund der gleichförmigen Formulierung der Items für die Schülerinnen und Schüler eher schwierig und anstrengend. Es wurde auf eine geschlechterdifferenzierte Formulierung verzichtet, um die Formulierungen nicht noch weiter zu verkomplizieren. Dies kann zu Verzerrungen bei der Beantwortung durch die Befragten geführt haben. Letztlich war die gleichförmige Formulierung auch faktorenanalytisch problematisch, da sich wahrscheinlich hierdurch viele komplexe Items und Nebenladungen ergeben haben. Auch die hohe Anzahl fehlender Angaben, die zu einem hohen Fallausschluss führte, lässt sich hierdurch erklären.

Nicht zuletzt muss berücksichtigt werden, dass die Stichprobe für ein Split-Half-Design relativ klein ist. Die vorliegenden Ergebnisse deuten zwar auf eine faktorenanalytische Nachweisbarkeit von Einstellungen gegenüber verschiedenen Personengruppen hin, können aber eine möglicherweise vorliegende komplexere Struktur nicht nachweisen.

Zusammenfassend kann trotz der genannten Einschränkungen eine hinreichend gute Skala zur Erfassung von Einstellungen gegenüber verschiedenen Personengruppen für Schülerinnen und Schüler präsentiert werden. Dieses Instrument kann im Rahmen von Evaluationsstudien zu inklusiven Prozessen genutzt werden. Von großem Interesse müsste hierbei die Frage sein, ob sich Messwerte und Unterschiede in verschiedenen Populationen unterscheiden und wie sich diese im Verlauf zunehmender Inklusion verändern. Die vorliegende Untersuchung bietet gute Belege dafür, die Untersuchung von Einstellungen von Schülerinnen und Schülern gegenüber Peers nicht nur auf den Bereich der Beeinträchtigung zu beschränken, sondern auf „Einstellungen zu verschiedenen Personengruppen im Kontext von Heterogenität, Vielfalt und Inklusion“ zu erweitern.

Literaturverzeichnis

- Ajzen, I. & Fishbein, M. (2005). The influence of attitudes on behavior. In D. Albarracín, B. T. Johnson, & M. P. Zanna (Eds.), *The handbook of attitudes* (p. 173-221). Mahwah: Erlbaum.
- Ajzen, I. (1988). *Attitudes, personality and behaviour*. Bristol: Open University Press.
- Alves, S. & Lopes-dos-Santos, P. (2013). *Measuring students' attitudes towards peers with disabilities*. Unpublished Presentation at the European Conference on Educational Research, Istanbul.
- Armstrong, R. W. (1986). *Attitudes Toward Disabled Children: A New Measure of Able-bodied Children's Attitudes Toward Disabled Children*. Dissertation. University of Ohio.
- Bless, G. (1995). *Zur Wirksamkeit der Integration*. Bern: Haupt.
- Bogardus, E. S. (1925). Measuring Social Distances. *Journal of Applied Sociology*, 9, 299-308.
- Bortz, J. & Schuster, C. (2010). *Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler*. Springer. Heidelberg.
- Bossaert, G., Colpin, H., Pijl, S. L. & Petry, K. (2011). The attitudes of Belgian adolescents towards peers with disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 32, 504-509.
- 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. (2011). *Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion*. München: Pearson.
- de Boer, A., Pijl, S. P. & Minnaert, A. (2012). Students' attitudes towards peers with disabilities: A review of the literature. *International Journal of Disability, Development and Education*, 59, 379-392.
- Field, A. (2013). *Discovering Statistics Using SPSS*. London: SAGE Publications Ltd.
- Gasser, L., Bucholzer, A. & Chilver-Stainer, J. (2012). *Entwicklung moralischer Kompetenzen in integrativen und nicht integrativen Schulklassen. Forschungsbericht Nr. 31*. Pädagogische Hochschule Zentralschweiz. Hochschule Luzern.
- Guadagnoli, E. & Velicer, W. F. (1988). Relation of sample size to the stability of component patterns. *Psychological Bulletin*, 103 (2), 265-275.
- Haeberlin, U., Bless, G., Moser, U. & Klaghofer, R. (1990). *Integration der Lernbehinderten*. Bern: Haupt.
- Hair, J. E., Anderson, R. E., Tatham, R. L. & Black, W. C. (1998). *Multivariate Data Analysis*. Prentice Hall. Upper Saddle River, NJ.
- Hildeschmidt, A. & Sander, A. (1996). Zur Effizienz der Beschulung sogenannter Lernbehinderter in Sonderschulen. In: H. Eberwein (Hrsg.), *Handbuch Lernen und Lern-Behinderungen* (S. 115-134). Weinheim und Basel: Beltz.
- Hu, L. & Bentler, P.M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *A Multidisciplinary Journal*, 6, 1-55.
- Huber, C. & Wilbert, J. (2012): Soziale Ausgrenzung von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf und niedrigen Schulleistungen im gemeinsamen Unterricht. *Empirische Sonderpädagogik*, 4, 147-165.
- Klemm, K. (2010). *Gemeinsam lernen. Inklusion leben. Status Quo und Herausforderungen inklusiver Bildung in Deutschland*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Kocaj, A., Kuhl, P., Kroth, A. J., Pant, H. A. & Stanat, P. (2014). Wo lernen Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf besser? Ein Vergleich schulischer Kompetenzen zwischen Regel- und Förderschulen in der Primarstufe. *Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 66, 165-191.
- 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.

- Lindemann, H. (2014). Was denken Schülerinnen und Schüler über Vielfalt und Inklusion? Einstellungen von Schülerinnen und Schüler zu Aspekten von Heterogenität und Vielfalt. In: H. Lindemann (Hrsg.), *Wir machen Schule! Eine Stadt auf dem Weg zur Inklusion* (S. 140-165). Weinheim. Beltz-Juventa.
- McDougall, J., DeWit, D.J., King, G., Miller, L.T. & Killip, S. (2004). High School-Aged Youth's Attitudes Toward their Peers with Disabilities: the role of school and student interpersonal factors. *International Journal of Disability, Development and Education*, 51, 287-313.
- Moosbrugger, H. & Kelava, A. [Hrsg.] (2012). *Testtheorie und Fragebogenkonstruktion*. Berlin: Springer.
- Myklebust, J. D. (2006). Class placement and competence attainment among students with special educational needs. *British Journal of Special Education*, 33, 76-81.
- Nowicki, E. A. (2006). A cross-sectional multivariate analysis of children's attitudes towards disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 50, 335-348.
- Nowicki, E. A. & Sandieson, R. (2002). A meta-analysis of school-age children's attitudes towards persons with physical or intellectual disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 49, 243-265.
- O'Connor, B. P. (2000). SPSS and SAS programs for determining the number of components using parallel analysis and Velicer's MAP test. *Behavior Research Methods, Instrumentation, and Computers*, 32, 396-402.
- Olaleye, A., Ogundele, O., Deji, S., Ajayi, O., Olaleye, O. & Adeyanju, T. (2012). Attitudes of Students towards Peers with Disability in an Inclusive School in Nigeria. *Disability, CBR & Inclusive Development*, 23, 65-75.
- Osmanaga, F. (2013). The Impact of Students' Age on their Attitudes Toward Disability. *Anglisticum Journal (IJLLIS)*, 2, 116-126.
- Petermann, F. & Koglin, U. (2010). Aggression und Gewalt in der Schule. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 57, 81-87.
- Rosenbaum P. L., Armstrong, R. W. & King, S. M. (1986). Children's attitudes toward disabled peers: A self-report measure. *Journal of Paediatric Psychology*, 11, 517-530.
- Rosenberg, M. J. & Hovland, C. I. (1960). Cognitive, Affective and Behavioral Components of Attitudes. In: dies. (Eds.). *Attitude Organization and Change: An Analysis of Consistency among Attitude Components* (S. 15-30). New Haven: Yale University Press.
- Schwab, S. (2015). Einflussfaktoren auf die Einstellung von SchülerInnen gegenüber Peers mit unterschiedlichen Behinderungen. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 47, 177-187.
- Sentenac, M., Gavin, A., Gabhainn, S. N., Molcho, M., Due, P., Ravens-Sieberer, U., et al. (2013). Peer victimization and subjective health among students reporting disability or chronic illness in 11 Western countries. *European Journal of Public Health*, 23, 421-426.
- Tent, L., Witt, M., Zschocke-Liebermann, C. & Bürger, W. (1991). Über die pädagogische Wirksamkeit der Schule für Lernbehinderte. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 42, 289-320.
- Tirosh, E., Schanin, M. & Reiter, S. (1997). Children's attitudes towards peers with disabilities: the Israeli perspective. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 39, 811-814.
- Vignes, C., Coley, N., Grandjean, H., Godeau, E. & Arnaud, C. (2008). Measuring children's attitudes towards peers with disabilities: a review of instruments. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 50, 182-189.
- Vignes, C., Godea, E., Sentenac, M., Coley, N., Navarro, F., Grandjean, H. & Arnaud, C. (2009). Determinants of students' attitudes towards peers with disabilities. *De-*

velopmental Medicine & Child Neurology, 51, 473-479.

Voeltz, L. M. (1980). Children's attitudes toward handicapped peers. *American Journal of Mental Deficiency*, 84, 455-464.

Wocken, H. (2007). Fördert Sonderschule? Eine empirische Rundreise durch Schulen für „optimale Förderung“. In: I. Demmer-Dieckmann, I. & A. Textor (Hrsg.), *Integrationsforschung und Bildungspolitik im Dialog* (S. 35-60). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

PD Dr. Holger Lindemann
 Universität Oldenburg
 Institut für Sonder- und
 Rehabilitationspädagogik
 Sonder- und Rehabilitations-
 pädagogische Psychologie
 Ammerländer Heerstraße 114 - 118
 26129 Oldenburg
holger.lindemann@uni-oldenburg.de

Erstmalig eingereicht: 17.03.2015

Überarbeitung eingereicht: 14.06.2015

Angenommen: 16.09.2015

Anhang

Übersicht über alle Items zu Einstellungen

Nachbarschaft, affektiv A (recodiert)

- 16 Ich würde mich unwohl fühlen, wenn Menschen in meiner Nachbarschaft wohnen, die eine geistige Beeinträchtigung haben.
- 01 Ich würde mich unwohl fühlen, wenn Menschen in meiner Nachbarschaft wohnen, die eine körperliche Beeinträchtigung haben.
- 04 Ich würde mich unwohl fühlen, wenn Menschen in meiner Nachbarschaft wohnen, die große Schwierigkeiten mit dem Lernen haben.
- 11 Ich würde mich unwohl fühlen, wenn Menschen in meiner Nachbarschaft wohnen, die aus einem anderen Land kommen als ich und meine Familie.
- 37 Ich würde mich unwohl fühlen, wenn Menschen in meiner Nachbarschaft wohnen, die arbeitslos sind.

Nachbarschaft, affektiv B (recodiert)

- 59 Ich kann Menschen nicht leiden, die eine geistige Beeinträchtigung haben.
- 44 Ich kann Menschen nicht leiden, die eine körperliche Beeinträchtigung haben.
- 39 Ich kann Menschen nicht leiden, die große Schwierigkeiten mit dem Lernen haben.
- 67 Ich kann Menschen nicht leiden, die aus einem anderen Land kommen als ich und meine Familie.
- 41 Ich kann Menschen nicht leiden, die keine Arbeit haben.

Nachbarschaft, behavioral A (recodiert)

- 49 Wenn Menschen mit einer geistigen Beeinträchtigung meine Nachbarn wären, würde ich lieber wo anders wohnen.
- 10 Wenn Menschen mit einer körperlichen Beeinträchtigung meine Nachbarn wären, würde ich lieber wo anders wohnen.

- 40 Wenn Menschen, die große Schwierigkeiten mit dem Lernen haben, meine Nachbarn wären, würde ich lieber wo anders wohnen.
- 23 Wenn Menschen, die aus einem anderen Land kommen als ich und meine Familie, meine Nachbarn wären, würde ich lieber wo anders wohnen.
- 02 Wenn Menschen, die arbeitslos sind, meine Nachbarn wären, würde ich lieber wo anders wohnen.

Nachbarschaft, behavioral B

- 30 Ich würde Nachbarn, mit einer geistigen Beeinträchtigung, zu mir nach Hause einladen.
- 35 Ich würde Nachbarn, mit einer körperlichen Beeinträchtigung, zu mir nach Hause einladen.
- 42 Ich würde Nachbarn, die große Schwierigkeiten mit dem Lernen haben, zu mir nach Hause einladen.
- 33 Ich würde Nachbarn, die aus einem anderen Land kommen als ich und meine Familie, zu mir nach Hause einladen.
- 51 Ich würde Nachbarn, die die arbeitslos sind, zu mir nach Hause einladen.

Freundschaft, affektiv A (recodiert)

- 34 Es wäre mir peinlich einen Freund zu haben, der eine geistige Beeinträchtigung hat.
- 43 Es wäre mir peinlich, wenn ich einen Freund hätte, der eine körperliche Beeinträchtigung hat.
- 20 Es wäre mir peinlich einen Freund zu haben, der schlecht in der Schule ist.
- 25 Es wäre mir peinlich einen Freund zu haben, der aus einem anderen Land kommt als ich und meine Familie.
- 27 Es wäre mir peinlich einen Freund zu haben, der sich nur wenig leisten kann.

Freundschaft, affektiv B (recodiert)

- 58 Ich würde nicht wollen, dass meine Freunde davon erfahren, wenn ich einen Verwandten mit einer geistigen Beeinträchtigung hätte.

- 62 Ich würde nicht wollen, dass meine Freunde davon erfahren, wenn ich einen Verwandten mit einer körperlichen Beeinträchtigung hätte.
- 28 Ich würde nicht wollen, dass meine Freunde davon erfahren, wenn ich einen Verwandten hätte, der sehr schlecht in der Schule war.
- 64 Ich würde nicht wollen, dass meine Freunde davon erfahren, wenn ich einen Verwandten hätte, der nur sehr schlecht Deutsch spricht.
- 46 Ich würde nicht wollen, dass meine Freunde davon erfahren, wenn ich einen Verwandten hätte, der arbeitslos ist.

Freundschaft, behavioral A

- 18 Jemand kann mein Freund sein, auch wenn er eine geistige Beeinträchtigung hat.
- 38 Jemand kann mein Freund sein, auch wenn er eine körperliche Beeinträchtigung hat.
- 26 Jemand kann mein Freund sein, auch wenn er total schlecht in der Schule ist.
- 24 Jemand kann mein Freund sein, egal aus welchem Land er und seine Familie stammen.
- 48 Jemand kann mein Freund sein, auch wenn seine Eltern sich nicht viel leisten können.

Freundschaft, behavioral B (recodiert)

- 29 Ich kann mir nicht vorstellen einen Mitschüler zu mir nach Hause einzuladen, der eine geistige Beeinträchtigung hat.
- 06 Ich kann mir nicht vorstellen einen Mitschüler zu mir nach Hause einzuladen, der eine körperliche Beeinträchtigung hat.
- 60 Ich kann mir nicht vorstellen einen Mitschüler zu mir nach Hause einzuladen, der große Schwierigkeiten beim Lernen hat.
- 63 Ich kann mir nicht vorstellen einen Mitschüler zu mir nach Hause einzuladen, dessen Familie aus einem anderen Land stammt als ich und meine Familie.

- 13 Ich kann mir nicht vorstellen einen Mitschüler zu mir nach Hause einzuladen, dessen Eltern sich nur wenig leisten können.

Schule, affektiv A

- 21 Es ist o.k., wenn Schüler in meiner Klasse sind, die eine geistige Beeinträchtigung haben.
- 09 Es ist o.k., wenn Schüler in meiner Klasse sind, die eine körperliche Beeinträchtigung haben.
- 36 Es ist o.k., wenn Schüler in meiner Klasse sind, die große Schwierigkeiten mit dem Lernen haben.
- 12 Es ist o.k., wenn die Schüler in meiner Klasse aus unterschiedlichen Ländern stammen.
- 05 Es ist o.k., wenn Schüler in meiner Klasse sind, deren Eltern arbeitslos sind.

Schule, affektiv B (recodiert)

- 31 Ich würde mich unwohl fühlen, wenn ich in der Schule mit einem Schüler zusammen arbeiten müsste, der eine geistige Beeinträchtigung hat.
- 22 Ich würde mich unwohl fühlen, wenn ich in der Schule mit einem Schüler zusammen arbeiten müsste, der eine körperliche Beeinträchtigung hat.
- 55 Ich würde mich unwohl fühlen, wenn ich in der Schule mit einem Schüler mit einem Mitschüler zusammen arbeiten müsste, der sehr viel Zeit zum Lernen braucht.
- 17 Ich würde mich unwohl fühlen, wenn ich in der Schule mit einem Schüler zusammen arbeiten müsste, dessen Eltern aus einem anderen Land stammen, als ich.
- 50 Ich würde mich unwohl fühlen, wenn ich in der Schule mit einem Schüler zusammen arbeiten müsste, dessen Eltern arbeitslos sind.

Schule, behavioral A

- 65 Ich würde meine Pause mit einem Schüler verbringen, der eine geistige Beeinträchtigung hat.

- 32 Ich würde meine Pause mit einem Schüler verbringen, der eine körperliche Beeinträchtigung hat.

- 68 Ich würde meine Pause mit einem Schüler verbringen, der in der Schule schlecht ist.

- 56 Ich würde meine Pause mit einem Schüler verbringen, der aus einem anderen Land stammt, als ich.

- 45 Ich würde meine Pause mit einem Mitschüler verbringen, der sich nicht viel leisten kann.

Schule, behavioral B

- 03 Ich würde in der Schule neben einem Schüler mit einer geistigen Beeinträchtigung sitzen.

- 08 Ich würde in der Schule neben einem Schüler mit einer körperlichen Beeinträchtigung sitzen.

- 61 Ich würde in der Schule neben einem Schüler sitzen, der große Schwierigkeiten mit dem Lernen hat.

- 52 Ich würde in der Schule neben einem Schüler sitzen, der aus einem anderen Land stammt, als ich.

- 54 Ich würde in der Schule neben einem Schüler sitzen, dessen Eltern arbeitslos sind.

- 1 = „Stimme nicht zu“, 2 = „Stimme eher nicht zu“,
3 = „Stimme eher zu“, 4 = „Stimme zu“.