



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

Effekte einer inklusiven Schulerfahrung
auf die Einstellung gegenüber Menschen mit
intellektueller Beeinträchtigung, auf die Empathie und
auf ausgewählte Facetten der Persönlichkeit

Verfasserin

Simone Engländer

Angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2015

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A 298

Studienrichtung lt. Studienblatt: Psychologie

Betreuer: A.o. Univ.-Prof. Dr. Germain Weber

Danksagung

Ich danke all jenen Menschen, die mich auf meinem Weg begleitet, inspiriert und unterstützt haben.

Allen voran danke ich ao. Univ.-Prof. Dr. Germain Weber, der meine Idee förderte und mir mit seiner Fachkenntnis eine wichtige Hilfe war.

Ich danke meinen Eltern, meiner Mutter, meinem Vater und meinem Stiefvater, die immer an mich glaubten und mich dazu einluden, meine eigenen Wege zu gehen. Sie zeigten mir einen facettenreichen Blick auf die Welt und lehrten mich, auf die wesentlichen Dinge zu achten. Ich danke meiner Mutter, die mich in eine kreative Welt voller Farben, Formen, Blumen, Mythen und emanzipierter HeldInnen einführte und mich stets in meinen vielseitigen Interessen und Vorhaben bestärkte. Sie lehrte mich der Welt mit Witz und Humor zu begegnen und war immer da, um mir zuzuhören. Ich danke meinem Vater, der mich gleich nach meiner Geburt auf die schönsten Berggipfel trug, mit mir durch die Wälder strich und jedes mögliche Land bewanderte. Er regte mich stets zu interessanten und kritischen Diskursen an und lehrte mir Enthusiasmus und Begeisterungsfähigkeit. Ich danke meinem Stiefvater, der mich auf seinem Motorrad mitnahm und mir neue Dimensionen der Geschwindigkeit und Effizienz zeigte. Immer konnte ich auf ihn zählen. Mit seinem großen Wissensschatz, seinem Realismus und seiner aufrichtigen Art förderte und stützte er mich tatkräftig. Er lehrte mich meine Ziele hartnäckig zu verfolgen.

Besonders dankbar bin ich Taro Meissner. Er begleitete mich mit seiner positiven und zuversichtlichen Art durch das gesamte Studium, unterstützte meine Entscheidungen und bekräftigte mich in meinen Unternehmungen. An seiner Seite konnte ich immer Kraft schöpfen. Er inspirierte mich durch seinen künstlerischen Zugang und seinen differenzierten Blick auf die Dinge und bereicherte so mein Leben.

Auch danke ich meiner Schwester Immanuela Engländer und meiner Tante Wiltraud Engländer. Meine Schwester war mir die wichtigste Freundin und Vertraute. Mit ihr konnte ich alles besprechen und lachen, wie mit niemand anderem. Meine Tante war mir mit ihrem guten Geschmack und ihrer breitgefächerten Expertise eine wichtige Anlaufstelle. Ich konnte mit ihr viele Freuden teilen, und wenn ich es benötigte, half sie mir bei Herausforderungen tatkräftig weiter.

Ich danke meiner lieben Freundin Amber Lane, die mich durch alle Lebenslagen begleitete und mir bei der Erarbeitung meiner Diplomarbeit zur Seite stand. Ich danke Susanne Stickel, Marianne Stephanides und Dr. Andreas Gradert, die meine Arbeit lasen und mir wertvolles inhaltliches und fachliches Feedback gaben.

Abschließend möchte ich all jenen Menschen danken, die sich Zeit nahmen, um an meiner Studie teilzunehmen und diese so ermöglichten.

In promoting friendship and loyalty, and in safeguarding the commitment to freedom and peace, basic education can play a vital part. This requires, on the one hand, that the facilities of education be available to all, and on the other, that children be exposed to ideas from many different backgrounds and perspectives and be encouraged to think for themselves and to reason. Basic education is not just an arrangement for training to develop skills (important as that is); it is also a recognition of the nature of the world, with its diversity and richness, and an appreciation of the importance of freedom and reasoning as well as friendship. The need for that understanding – that vision – has never been stronger.

Amartya Sen (2004)

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	1
I THEORETISCHER TEIL	5
1 Intellektuelle Beeinträchtigung	5
1.1 Definition, Klassifikation und Diagnostik von intellektueller Beeinträchtigung	6
1.1.1 Diagnosekriterien der World Health Organization	6
1.1.2 Diagnosekriterien der American Psychological Association	8
1.1.3 Diagnosekriterien der American Association on Intellectual and Developmental Disabilities	9
1.1.4 Zusammenfassende Definition des Begriffs intellektuelle Beeinträchtigung	10
1.2 Prävalenz der intellektuellen Beeinträchtigung	10
1.3 Ätiologie der intellektuellen Beeinträchtigung	11
2 Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung der Vereinten Nationen	12
3 Inklusion	15
3.1 Schulische Inklusion in Österreich	16
3.1.1 Sonderpädagogischer Förderbedarf	16
3.1.2 Gesetzeslage und Situation in Österreich	17
3.2 Internationale Gesetzgebung und Praxis	20
3.2.1 Schulische Inklusion in den Vereinigten Staaten von Amerika	20
3.2.2 Schulische Inklusion in Südtirol	21
3.2.3 Schulische Inklusion in Finnland	23
3.3 Forschung im Bereich schulische Inklusion	25
3.3.1 Die Bedeutung von schulischer Inklusion für SchülerInnen mit intellektueller Beeinträchtigung	26
3.3.2 Die Bedeutung von schulischer Inklusion für SchülerInnen ohne intellektuelle Beeinträchtigung	27
3.3.3 Erfolgreiche inklusive Praxis in der Schule	28
3.4 Kontakthypothese	31
4 Einstellung	32
5 Empathie	33
6 Persönlichkeit	35
6.1 Altruismus und Gütherzigkeit	37
6.2 Offenheit des Werte- und Normensystems	38

II EMPIRISCHER TEIL	39
7 Forschungsfrage und Ziel der Studie	39
7.1 Fragestellungen und Hypothesen	39
7.1.1 Einstellung gegenüber Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung	40
7.1.2 Empathie	40
7.1.3 Altruismus, Gutherzigkeit und Offenheit des Werte- und Normensystems	40
8 Methoden	41
8.1 Untersuchungsdesign	41
8.2 Vorgehen	41
8.3 Zusammensetzung der Stichprobe und Vergleichsgruppen	43
8.4 Messinstrumente	44
8.4.1 Fragebogen zur Erfassung der Einstellung gegenüber Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung	44
8.4.2 Fragebogen zur Erfassung der Empathie	47
8.4.3 Fragebogen zur Erfassung von Altruismus, Gutherzigkeit und Offenheit des Werte- und Normensystems	47
8.4.4 Soziodemographische Daten zur Beschreibung der Stichprobe	48
8.5 Statistische Verfahren der Datenauswertung	49
9 Ergebnisse	52
9.1 Beschreibung der Stichprobe	53
9.2 Analyse der verwendeten Messinstrumente	60
9.2.1 ATTID	60
9.2.2 TEQ	62
9.2.3 NEO-PI-R	63
9.3 Überprüfung der Hypothesen	64
9.3.1 Analyse zur Einstellung gegenüber Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung	64
9.3.2 Analyse zur Empathie	70
9.3.3 Analyse zu Altruismus, Gutherzigkeit und Offenheit des Werte- und Normensystems	71
9.4 Betrachtungen zur Art der inklusiven Schulerfahrung	73
9.4.1 Zusammenhänge hinsichtlich der Art der inklusiven Schulerfahrung	74
9.4.2 Überprüfung der Hypothesen unter Ausschluss der Personen aus Integrationsklassen	86
9.4.3 Erlebte Qualität der inklusiven Schulerfahrung	92
10 Diskussion	94
10.1 Implikationen	97
10.2 Limitationen und Empfehlungen für zukünftige Forschung	99

11	Conclusio	101
	Literaturverzeichnis	103
	Tabellenverzeichnis	113
	Abbildungsverzeichnis	115
	Anhang	117
	A – Tabellen	117
	B – Informationsblatt	122
	C – Fragebogenbatterie	123
	D – Zusammenfassung	130
	E – Abstract	131
	F – Lebenslauf	132

Einleitung

Die Forderung, Menschen mit *intellektueller Beeinträchtigung* in die Gesellschaft zu inkludieren, hat durch die Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung der Vereinten Nationen ([United Nations, UN] 2006) weltweit Legitimation erfahren. Die Unterzeichnerstaaten verpflichten sich dazu, die Rechte von Menschen mit Beeinträchtigung zu wahren und ihre gleichberechtigte Teilnahme am gesellschaftlichen Leben im Sinne einer Inklusion zu sichern (UN, 2006). Mit der Formulierung und Verabschiedung der UN-Konvention wurde ein erster wichtiger Schritt getan. Gleichzeitig entstand für die Unterzeichnerstaaten die Herausforderung, die Inhalte des völkerrechtlichen Vertrags sinnvoll umzusetzen. Dass es sich hierbei um einen langsam fortschreitenden Prozess handelt, lässt sich in Österreich unter anderem im Bildungsbereich feststellen.

In Artikel 24 der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung wird nicht nur das Recht von Menschen mit Beeinträchtigung auf Bildung anerkannt, sondern nach dem Prinzip der Gleichberechtigung ein einbeziehendes, das heißt inklusives Bildungssystem auf allen Ebenen festgelegt. Zudem wird in Artikel 8 der UN-Konvention darauf hingewiesen, dass es notwendig ist, eine respektvolle Einstellung gegenüber Menschen mit Beeinträchtigung auch auf allen Ebenen des Bildungssystems von frühem Kindesalter an zu fördern. Die Vertragsstaaten verpflichten sich folglich dazu, das Wissen um die Rechte und die Würde sowie die Fähigkeiten und gesellschaftlichen Beiträge von Menschen mit Beeinträchtigung im Bildungssystem zu vermitteln. (UN, 2006)

Ein inklusives Schulsystem, das auf der gleichberechtigten Teilhabe von Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung und einer Bewusstseinsbildung hinsichtlich deren Würde und Rechte aufbaut, wurde hierzulande jedoch nicht aufgebaut. Nach wie vor gehen viele Kinder und Jugendliche mit intellektueller Beeinträchtigung in Sonderschulen (Statistik Austria, 2015). Diese schulische Segregation trägt maßgeblich dazu bei, dass das Bewusstsein für Inklusion bei vielen Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen nicht ausgebildet ist.

Bestehende Bestrebungen, Kinder und Jugendliche mit intellektueller Beeinträchtigung in das Schulsystem einzubeziehen, werden von staatlicher Seite wenig gefördert. Eltern von SchülerInnen mit intellektueller Beeinträchtigung müssen selbst aktiv werden, indem sie für ihre Kinder einen Klassenplatz an einer regulären Schule einfordern (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur, persönliche Kommunikation, 11. Mai 2014). In diesem Fall wird eine sogenannte *Integrationsklasse* gebildet (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur, persönliche Kommunikation, 11. Mai 2014). Dabei werden vier bis fünf SchülerInnen mit *sonderpädagogischem Förderbedarf*, das heißt mit einer Beeinträchtigung mit gravierenden Folgen für die Lernfähigkeit und die schulische Leistung, zusammengefasst

und in eine Klasse an einer regulären Schule aufgenommen (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur, persönliche Kommunikation, 11. Mai 2014). Der Integrationsklasse wird mittels öffentlicher Gelder für eine begrenzte Anzahl an Schulstunden eine sonderpädagogische Lehrkraft zur Verfügung gestellt (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur, persönliche Kommunikation, 11. Mai 2014). Dies hat zur Folge, dass für die sonderpädagogische Betreuung der SchülerInnen mit Förderbedarf nicht über die gesamte Unterrichtszeit gesorgt werden kann.

Eine Betrachtung der staatlichen Handhabung des sonderpädagogischen Förderbedarfs und der gängigen Integrationspraxis führt zu dem Schluss, dass schulische Inklusion in Österreich nicht die behördliche Unterstützung erfährt, die für eine Einhaltung der Artikel 8 und 24 der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung notwendig wäre. Zum einen gehen SchülerInnen mit intellektueller Beeinträchtigung mehrheitlich in Sonderschulen, zum anderen müssen Eltern, welche keine Sonderbeschulung ihrer Kinder mit intellektueller Beeinträchtigung wünschen, in Eigeninitiative einen Klassenplatz einfordern. Infolgedessen kann von schulischer Seite oft nicht der günstige Rahmen geschaffen werden, der für ein erfolgreiches Miteinander maßgebend ist. Zudem wird die in Integrationsklassen wichtige sonderpädagogische Förderung nicht ausreichend finanziert. In der Praxis kommt es daher häufig zu einer Überforderung der Lehrenden, der SchülerInnen und Eltern, die sich unvorbereitet in einer völlig neuen Situation finden. Problematisch ist auch, dass sich die durch Elterninitiative entstandenen Integrationsklassen an regulären Schulen mit dem Abgehen der SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf wieder auflösen (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur, persönliche Kommunikation, 26. Mai 2014). Die Schulen kehren zu ihrem exklusiven Schulalltag zurück und es kann sich keine inklusive Routine entwickeln.

Inklusion, die davon ausgeht, dass Menschen mit Beeinträchtigung von vornherein ein selbstverständlicher Teil der Gesellschaft sind (Weber, 2010), unterscheidet sich grundlegend von Integration. Integration, so Weber im Vorwort eines Dialogpapiers für einen Stufenplan zur inklusiven Schule der Lebenshilfe Österreich (2011), verfolgt das Ziel, zuvor ausgegrenzte Menschen mit Beeinträchtigung in die bestehende Gesellschaft einzugliedern. Inklusion hingegen schafft gesellschaftliche Strukturen, die eine Teilnahme aller von vornherein ermöglicht (Stiftung Schweizer Zentrum für Heil- und Sonderpädagogik, 2011; Weber, Vorwort in Lebenshilfe Österreich, 2011). Folglich ist Inklusion im Schulsystem dann erfüllt, wenn alle SchülerInnen bedingungslos an eine Schule gehen können, ungeachtet dessen, ob sie eine Beeinträchtigung haben oder nicht (Weber, 2010).

Dem Inklusionsgedanken folgen in Österreich lediglich eine Hand voll öffentlicher und privater Schulen, so die Direktorin der neuen Mittelschule Liefering, die ein inklusives Konzept verfolgt (A. Koppenwallner, persönliche Kommunikation, 26. Mai 2014). Diese Schulen sind auf der Basis eines inklusiven Schulkonzeptes ausgerichtet. Dementsprechend

werden in jeder Klasse vier bis sieben SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf beziehungsweise mit einer intellektuellen Beeinträchtigung aufgenommen. Um den SchülerInnen mit intellektueller Beeinträchtigung eine sinnvolle Teilhabe am Schulalltag zu ermöglichen, steht den Klassen eine zweite Lehrkraft mit sonderpädagogischer Ausbildung zu Verfügung und es werden alternative pädagogische Methoden angewendet. (A. Koppenwallner, persönliche Kommunikation, 26. Mai 2014)

In Österreich nehmen diese inklusiven Schulen eine Vorreiterposition ein, und ihre SchülerInnen und AbsolventInnen sind eine bedeutende Gruppe, wenn es darum geht, zu untersuchen, wie sich die Inklusion von Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung auf die Mitglieder einer Gesellschaft auswirken kann.

Die vorliegende Arbeit ist der Befragung von Personen mit inklusiver Schulerfahrung gewidmet. Die zentrale Frage ist: Wodurch charakterisieren sich Personen ohne intellektuelle Beeinträchtigung, die zusammen mit Personen mit intellektueller Beeinträchtigung schulisch sozialisiert wurden, Diversität im schulischen Rahmen vermittelt bekamen und Inklusion im schulischen Alltag aktiv erlebten? Es soll anhand ausgewählter psychologischer Variablen untersucht werden, ob sich Personen ohne intellektuelle Beeinträchtigung in Abhängigkeit davon unterscheiden, ob sie eine inklusive Schulerfahrung gemacht haben oder nicht. Dazu werden Personen mit inklusiver Schulerfahrung und Personen ohne inklusive Schulerfahrung verglichen, in Hinblick auf ihre Einstellung gegenüber Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung, ihre Empathiefähigkeit sowie Persönlichkeitseigenschaften, die in einer inklusiven Gemeinschaft wesentlich scheinen.

Die vorliegende Arbeit gliedert sich in einen theoretischen und einen empirischen Teil. Im theoretischen Teil werden wesentliche Inhalte sowie zentrale Begriffe und Definitionen vorgestellt. Ergänzend dazu wird relevante Literatur angeführt und aktuelle Forschung besprochen. Im empirischen Teil wird die Forschungsfrage dieser Arbeit vorgestellt. Die durchgeführte Studie wird methodisch erläutert und ihre Ergebnisse werden präsentiert und diskutiert.

I THEORETISCHER TEIL

Dieser Teil widmet sich dem theoretischen Hintergrund der Arbeit. Nach einer Auseinandersetzung mit dem Konstrukt der intellektuellen Beeinträchtigung, werden für diese Arbeit bedeutende Stellen der Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung der UN angeführt. Darüber hinaus wird der zentrale Begriff Inklusion erläutert. Dazu wird auf schulische Inklusion und die Gesetzeslage und Situation einiger Länder eingegangen. Es wird Forschung aus dem Bereich Inklusion angeführt und in diesem Zusammenhang die Bedeutung der Kontakthypothese erläutert. Schließlich werden die für die vorliegende Studie bedeutenden Konstrukte definiert.

1 Intellektuelle Beeinträchtigung

In diesem Abschnitt werden das Konstrukt der intellektuellen Beeinträchtigung sowie seine Terminologie näher erläutert. Daran anknüpfend wird auf gängige Definitionen und Klassifikationen der intellektuellen Beeinträchtigung eingegangen. Zudem werden die Prävalenz und Ätiologie der intellektuellen Beeinträchtigung besprochen.

Der Begriff intellektuelle Beeinträchtigung ersetzt heute den Begriff „geistige Behinderung“ und hat sich wissenschaftlich und gesellschaftspolitisch durchgesetzt. Es handelt sich bei dem Terminus um die modernisierte Form des Begriffs *intellektuelle Behinderung*, eine von Weber (1997) vorgeschlagenen Übersetzung des englischen Begriffs *intellectual disability*.

Der breite Konsens für die Bezeichnung intellektuelle Beeinträchtigung findet seinen Ausdruck in der deutschen Übersetzung der aktuellen fünften Auflage des internationalen Diagnosemanuals der American Psychiatric Association (Falkai et al., 2014) und ist das Ergebnis eines langen und insbesondere gesellschaftspolitisch motivierten Diskurses, der dazu führte, dass diskriminierende und längst überholte Bezeichnungen kritisch hinterfragt und schließlich abgelöst wurden. Heute sind Termini wie *idiocy*, *mental deficiency*, *feeble-mindedness* (Schalock, Luckasson, & Shogren, 2007) beziehungsweise *Idiotie* und *Schwachsinn* als historische Begriffe zu verstehen und von ihrem Gebrauch wird abgesehen. Ebenfalls werden mit dem Begriff intellektuelle Beeinträchtigung die in jüngster Vergangenheit noch benutzten Bezeichnungen *mental retardation* beziehungsweise *geistige Retardierung* oder *Intelligenzminderung* abgelöst, die nicht dazu geeignet waren, die Würde der bezeichneten Personengruppe zu schützen und Respekt auszudrücken (Schalock et al., 2007).

Die Aktualisierung der wissenschaftlichen Terminologie führt zu einer präziseren Darstellung des Erscheinungsbildes (Schalock & Luckasson, 2013; Weber, 1997) und bestätigt die Notwendigkeit der Verwendung politisch korrekter Bezeichnungen. Der

Austausch des Wortes geistig durch intellektuell, stellt eine Korrektur der Begrifflichkeit dar und zeigt auf, dass bei Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung vor allem intellektuell-kognitive Funktionen betroffen sind (Weber, 1997).

Hinter der Verwendung des Begriffs Beeinträchtigung steht die Annahme, dass Menschen mit einer Beeinträchtigung erst durch Umweltfaktoren wie Barrieren und Ausgrenzungen gesellschaftlich behindert werden (The Union of the Physically Impaired against Segregation & The Disability Alliance, 1976). Gemäß dieser Auffassung gibt es keine Menschen mit Behinderung sondern nur Menschen mit Beeinträchtigung, die eine Behinderung durch die Außenwelt erfahren (The Union of the Physically Impaired against Segregation & The Disability Alliance, 1976). Das Wort Behinderung ist defizitorientiert und negativ konnotiert und trug in der Vergangenheit zu Stigmatisierung und Ausgrenzung bei. Zieht man dazu in Betracht, dass es als gängiges Schimpfwort in Verwendung ist, scheint es nur logisch, dass in einer aufgeklärten und sozialen Gesellschaft das Wort Beeinträchtigung benutzt wird, um auf die intellektuellen oder körperlichen Schwächen einer Person hinzuweisen.

1.1 Definition, Klassifikation und Diagnostik von intellektueller Beeinträchtigung

Nach einer kurzen Einführung in die aktuelle wissenschaftliche Terminologie, folgen nun Definitionen der wichtigsten internationalen Klassifikationssysteme. Die Besprechung der dazu angeführten Manuale gewährt zudem einen Einblick in die Diagnostik der intellektuellen Beeinträchtigung.

1.1.1 Diagnosekriterien der World Health Organization

Für eine weitere Definition des Konstruktes intellektuelle Beeinträchtigung werden im Folgenden die Diagnosekriterien der World Health Organization (WHO) angeführt. Momentan liegt die 10. Fassung ihres Klassifikationssystems *International Classification of Diseases and Related Health Problems 10th Edition* ([ICD-10] WHO, 1996) vor. In der deutschen Übersetzung des Manuals wird intellektuelle Beeinträchtigung unter dem Begriff *Intelligenzstörung* mit der Kodierung F70-F79 angeführt (Dilling, Mombour, & Schmidt, 2011). Beschrieben wird eine „sich in der Entwicklung manifestierende, stehen gebliebene oder unvollständige Entwicklung der geistigen Fähigkeiten, mit besonderer Beeinträchtigung von Fertigkeiten, die zum Intelligenzniveau beitragen, wie z.B. Kognition, Sprache, motorische und soziale Fertigkeiten“ (Dilling et al., 2011, S.308). Diagnosekriterium ist ein „vermindertes Intelligenzniveau mit der Folge der erschwerten Anpassung an die Anforderungen des alltäglichen Lebens“ (Dilling et al., 2011, S.308). In der Differentialdiagnostik richtet man sich nach dem Schweregrad der Intelligenzminderung, hierfür wird der Intelligenzquotient (IQ) mittels standardisierter Tests ermittelt (Dilling et al., 2011). Es wird betont, dass große

Leistungsunterschiede in verschiedenen Teilbereichen der Intelligenz möglich und kulturelle sowie sprachliche Einflüsse bei der Diagnose zu berücksichtigen sind (Dilling et al., 2011). In Tabelle 1 sind die Diagnosekategorien des ICD-10 sowie der zugehörige IQ angegeben. Zur Veranschaulichung wird dazu das mentale Alter laut fünfter Auflage des ICD-10 angegeben (Dilling & Freyberger, 2010).

Tabelle 1

Klassifikation der Intelligenzminderung nach ICD-10 in Verbindung mit IQ und mentalem Alter

Kategorie	Intelligenzminderung	IQ	mentales Alter
F70	leichte	50-69	9 bis < 12
F71	mittelgradige	35-49	6 bis < 9
F72	schwere	20-34	3 bis < 6
F73	schwerste	< 20	< 3

Neben der Tatsache, dass im ICD-10 noch eine veraltete Begrifflichkeit Anwendung findet, wird an der Herangehensweise des ICD-10 kritisiert, dass gängige Intelligenztests im unterdurchschnittlichen Bereich der Intelligenz nicht ausreichend genau messen und ein Fokus auf Defizite in der Kognition und Handlung nicht mehr zeitgemäß ist (Weber & Rojahn, 2009).

Ergänzend zum ICD-10 gab die WHO im Jahr 2001 das Manual *International Classification of Functioning, Disability and Health* (ICF) heraus, welches früher unter dem Titel *International Classification of Impairments, Disabilities, and Handicaps* (ICIDH) lief (WHO, 2001). Das Manual dient der Klassifikation im gesundheitlichen und gesundheitsbezogenen Bereich und zeichnet sich durch seinen ressourcenorientierten Zugang aus (WHO, 2014). Im ICF wird Intellektuelle Beeinträchtigung unabhängig von einer Messung des IQ in einem breiten Spektrum erfasst. Im Sinne einer bio-psycho-sozialen Herangehensweise werden die Kapazität und die tatsächliche Performanz einer Person berücksichtigt (WHO, 2014). Dabei wird zwischen einer körperlichen, einer individuelle und einer gesellschaftlichen Ebene unterschieden. Zudem werden der funktionale Gesundheitszustand, die Beeinträchtigung, die soziale Behinderung und die relevanten Umgebungsfaktoren differenziert (WHO, 2014).

Bis zum Jahr 2018 soll das ICD in seiner 11. Auflage erscheinen. Online kann bereits in das sogenannte *ICD-11 Beta Draft* eingesehen werden, in welchem intellektuelle Beeinträchtigung im Kapitel *Mental and behavioral disorders* unter der Kategorie *Neurodevelopmental disorders* als *Disorders of intellectual development* angeführt wird. Die Abkehr von der Begrifflichkeit *mental retardation*, welche in der englischen Fassung des ICD-10 noch gebraucht wird (WHO, 1996), verheißt eine Modernisierung des Manuals in Bezug auf die Diagnose und Klassifikation der intellektuellen Beeinträchtigung.

Im Anschluss an die vorgestellten Manuale der WHO soll eine weitere Alternative zur Diagnose von intellektueller Beeinträchtigung eingeführt werden. Die folgende Vorgehensweise ist moderner als jene des ICD-10 und setzt in der Differentialdiagnostik auf die Beurteilung der sozialen Anpassungsfähigkeit als Alternative zur Messung der Intelligenz.

1.1.2 Diagnosekriterien der American Psychological Association

Die American Psychological Association (APA) verwendet in ihrem jüngsten Manual, dem *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders Fifth Edition* (DSM-5), den Begriff *intellectual disability* (APA, 2013). Für die Diagnose von Intellektueller Beeinträchtigung werden drei Kriterien definiert und wie folgt beschrieben:

- A. Intellektuelle Defizite im logischen Schlussfolgern, Problemlösen, Planen, abstrakten Denken, Urteilen, Erfahrungslernen und in der akademischen Leistung, bestätigt sowohl durch klinische Begutachtung als auch individuelle, standardisierte Intelligenztestung.
- B. Defizite in der sozialen Anpassungsfähigkeit, die das Erreichen entwicklungs- und kulturspezifischer Standards zur Erlangung persönlicher Unabhängigkeit und sozialer Verantwortung behindern. Ohne dauerhafte Unterstützung beeinträchtigen die sozialen Anpassungsdefizite die Funktionsfähigkeit in einem oder mehreren Bereichen des täglichen Lebens.
- C. Auftreten der intellektuellen Defizite und der sozialen Anpassungsdefizite im Laufe der Entwicklung.

Die Differentialdiagnostik erfolgt im DSM-5 anders als im ICD-10, nicht durch Beurteilung der Intelligenz, sondern durch die Beurteilung der sozialen Anpassungsfähigkeit. Dieses Vorgehen wird unter Berücksichtigung der Praxis zum einen damit begründet, dass sich die benötigte Unterstützung aus der sozialen Anpassungsfähigkeit und nicht aus dem ermittelten IQ ergibt. Zum anderen wird darauf hingewiesen, dass Intelligenzmessung im niedrigeren Intelligenzbereich wenig valide ist. Für eine Ausführliche Darstellung der Differentialdiagnostik nach DSM-5 und der Einteilung in die vier Schweregrade („mild“, „moderate“, „severe“ und „profound“) gemäß der sozialen Anpassungsfähigkeit in drei Domänen („conceptual“, „social“, „practical“) wird auf den entsprechenden Abschnitt im Kapitel *Neurodevelopmental Disorders* im Diagnosemanual verwiesen. (APA, 2013)

In den diagnostischen Leitlinien des DSM-5 wird angemerkt, dass sich bei einer neuropsychologischen Testung relative Stärken und Schwächen im kognitiven Profil zeigen können. Darüber hinaus wird darauf aufmerksam gemacht, dass die Beurteilung der sozialen Anpassungsfähigkeit altersadäquat und dem soziokulturellen und sprachlichen Hintergrund entsprechend erfolgen muss. (APA, 2013)

Ein ähnlicher Zugang findet sich bei der American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD). Im nächsten Abschnitt soll ihr Ansatz einer bedürfnisorientierten Erfassung und Einteilung von intellektueller Beeinträchtigung vorgestellt werden.

1.1.3 Diagnosekriterien der American Association on Intellectual and Developmental Disabilities

Die AAIDD (2012) beschreibt intellektuelle Beeinträchtigung in ihrer aktuellen Buchausgabe zur Definition und Klassifikation von intellektueller Beeinträchtigung als „characterized by significant limitations both in intellectual functioning and in adaptive behavior as expressed in conceptual, social, and practical adaptive skills. This disability originates before age 18“ (S. 1). Dem fügt die AAIDD (2012) fünf für die Definition und Diagnose von intellektueller Beeinträchtigung wesentliche Punkte hinzu:

1. Einschränkungen der Funktionsfähigkeit müssen in einem Umfeld betrachtet werden, das dem Alter und der Kultur der Person entspricht.
2. Eine valide Begutachtung berücksichtigt die kulturelle und sprachliche Vielfalt sowie Unterschiede der Kommunikation, Sensorik, Motorik und des Verhaltens.
3. Oft gehen die Schwächen einer Person mit Stärken einher.
4. Ein wichtiges Ziel der Beschreibung von Einschränkungen ist die Erarbeitung eines Profils, das die benötigte Unterstützung beschreibt.
5. Durch geeignete Unterstützung über einen längeren Zeitraum wird die Funktionsfähigkeit einer Person mit intellektueller Beeinträchtigung allgemein verbessert.

Die beiden ersten Aussagen der AAIDD (2012) finden sich inhaltlich sowohl im ICD-10 als auch im DSM-5 wieder. In beiden Klassifikationssystemen wird die Bedeutung kultureller und sprachspezifischer Einflüsse im Diagnoseprozess betont. Im dritten Punkt kehrt die AAIDD (2012) neben den Schwächen bestehende, individuelle Stärken einer Person hervor. Dieser Ansatz findet sich nicht im ICD-10, jedoch im DSM-5. Während im ICD-10 lediglich auf die mögliche Varianz zwischen den Teilbereichen der Intelligenz einer Person aufmerksam gemacht wird, erwähnt die APA im DSM-5, dass relative Stärken vorhanden sein können. Eine weitere Übereinstimmung zwischen der AAIDD und der APA zeigt sich in der Überlegung, dass ein Beschreiben von Defiziten insbesondere der Ermittlung benötigter Unterstützung dient. Die AAIDD verleiht dieser Überlegung in ihrem fünften Punkt besonderen Nachdruck, welcher für die Definition und Diagnose von intellektueller Beeinträchtigung wesentlichen ist. Sie zeigt die Bedeutung adäquater

Unterstützung für Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung auf, indem sie auf ihre positive Wirkung aufmerksam macht und hebt sich damit von der WHO und der APA ab.

1.1.4 Zusammenfassende Definition des Begriffs intellektuelle Beeinträchtigung

Die Gemeinsamkeiten der oben angeführten Manuale zur Klassifikation und Definition von intellektueller Beeinträchtigung bringen Weber und Rojahn (2009) in ihrer Definition von intellektueller Beeinträchtigung auf den Punkt: „Intellektuelle Beeinträchtigung ist von einem Mangel an kognitiven Fähigkeiten sowie von verringertem sozial-adaptiven Handlungsvermögen gekennzeichnet“ (S. 352) und wird „mit Beginn vor dem Erwachsenenalter definiert. Ein signifikant niedriger Intelligenzquotient mit gleichzeitig deutlich verringerten Werten in einem der Verfahren zur Erfassung sozial-adaptiver Kompetenzen sind die operationalen Kriterien der Diagnose“ (Weber & Rojahn, 2009, S. 352). In Übereinstimmung mit der AAIDD (2012) wird diese Definition durch die Annahme ergänzt, dass Stärken neben den Defiziten bestehen und eine bedürfnisorientierte Unterstützung bei der Erfassung und Einteilung von intellektueller Beeinträchtigung (AAIDD, 2012; Weber & Rojahn, 2009) wesentlich ist.

Diese Arbeit bedient sich der Kriterien zur Definition und Klassifikation der AAIDD (2012). Gemeinsam mit den fünf grundlegenden Punkten zur Diagnose und Definition zeichnen sie ein zeitgemäßes Bild vom Konstrukt intellektuelle Beeinträchtigung und erfassen dieses in seinen wesentlichen Zügen.

1.2 Prävalenz der intellektuellen Beeinträchtigung

Generell führen divergierende Definitionen, unterschiedliche Techniken der Diagnose und schwankende Ergebnisse in Abhängigkeit von den untersuchten Populationen bei der Abschätzung der Prävalenz von intellektueller Beeinträchtigung zu Schwierigkeiten (Maulik, Mascarenhas, Mathers, Dua, & Saxena, 2011; Westerinen, Kaski, Virta, Almqvist, & Iivanainen, 2014).

Weber und Rojahn (2009) gehen davon aus, dass die Prävalenzrate von intellektueller Beeinträchtigung bei 1% bis 2.5% liegt. Am häufigsten tritt die leicht Form der intellektuellen Beeinträchtigung mit etwa 95% bis 98% auf. Moderate, schwere und schwerste Formen der intellektuellen Beeinträchtigung liegen lediglich in 2% bis 5% der Fälle vor (Weber & Rojahn, 2009). Vergleicht man die Geschlechter, so zeigt sich, dass Männer häufiger von einer intellektuellen Beeinträchtigung betroffen sind als Frauen (Liepmann, 1979; Thimm, von Ferber, Schilling, & Wedekind, 1985; McLaren & Bryson, 1987; Roeleveld, Zielhuis, & Gabreels, 1997; zitiert nach Neuhäuser & Steinhausen, 2013). Zudem werden erhebliche Schwankungen zwischen den verschiedenen Altersgruppen berichtet (Neuhäuser & Steinhausen, 2013). Eine erhöhte Prävalenz ab dem Schulalter erklären Neuhäuser und

Steinhausen (2013) mit den steigenden schulischen Leistungsanforderungen, die eine intellektuelle Beeinträchtigung oft erst deutlich machen.

Zu ähnlichen Einschätzungen gelangt eine umfangreiche Metaanalyse, in der 52 Studien zur Prävalenz aus den Jahren 1980 bis 2009 herangezogen wurden (Maulik et al., 2011). Die AutorInnen stellten eine globale Prävalenzrate von 1.037% fest. Das Verhältnis zwischen Frauen und Männern lag für Erwachsene bei 0.7 bis 0.9 und für Kinder bei 0.4 bis 1.0. Aufgeteilt nach Altersgruppen lag die höchste Prävalenzrate mit 1.83% bei Kindern und Jugendlichen vor. Studien, die ausschließlich Erwachsene berücksichtigten, kamen mit 0.49% zur niedrigsten Einschätzung der Prävalenz (Maulik et al., 2011). Zudem zeigte sich, dass die Prävalenz je nach Einkommensstatus der Länder stark variierte. Die höchste Prävalenzrate wiesen Länder mit niedrigem Einkommensstatus auf (1.64%). In Länder mit mittlerem und hohem Einkommensstatus lag die Prävalenz bei 1.59% und 0.92% (Maulik et al., 2011). Die Schwankungen in Abhängigkeit des Wohlstands eines Landes könnten durch eine erhöhte Geburtenrate in Ländern mit niedrigem Einkommen und erhöhter Heredität durch geringe Möglichkeiten zur Früherkennung erklärbar sein (Dave, Shetty, & Mehta, 2005). Darüber hinaus werden Jodmangel, intrauterine Wachstumsretardierungen, Infektionen bei der Geburt und Schäden verursacht durch eine schlechte Versorgung der Mütter und ihrer Kinder als Begründungen herangezogen (Tao, 1988). Maulik et. al (2011) führen zudem methodische Überlegungen zur Erklärung an. So wurden bei Studien in wohlhabenden Ländern häufiger standardisierte Diagnoseinstrumente genutzt, die typischerweise konservativer messen und folglich zu geringeren Einschätzungen bezüglich des Auftretens gelangen (Maulik et al., 2011).

1.3 Ätiologie der intellektuellen Beeinträchtigung

Je nach dem Zeitpunkt des schädigenden Einflusses der zur Entstehung einer intellektuellen Beeinträchtigung beiträgt, werden pränatale, perinatale oder postnatale Ursachen unterschieden (AAIDD, 2012; Percy, 2007; Weber, 1997). Diese können wiederum biomedizinischer, sozialer, behavioraler oder bildungsbedingter Natur sein (AAIDD, 2012).

Pränatale Schädigungen werden beispielweise durch chromosomale Störungen wie Trisomie 21, molekulargenetische Defekte oder Infektionen wie den Cytomegalie-Virus, sonstige Erkrankungen oder Substanzkonsum der Mutter verursacht. Sauerstoffmangel und Hirnblutungen während der Geburt oder Plazentainsuffizienz und Hypoglykämie sind Beispiele für perinatale Schädigungen. Bei postnatalen Schädigungen liegen zum Beispiel Infektionen des zentralen Nervensystems, Traumata, Demyelinisierungserkrankungen, degenerative Erkrankungen wie das Rett-Syndrom, soziale Deprivation, intellektuelle Verarmung oder Kindesmisshandlung vor. (Karch, 2007; Percy, 2007; Weber, 1997)

Jedenfalls ist bei der Erklärung der Entstehung einer intellektuellen Beeinträchtigung von komplexen multifaktoriellen Bedingungsgefügen auszugehen. Sowohl biologische als

auch soziokulturelle Faktoren können zum Erscheinungsbild der intellektuellen Beeinträchtigung beitragen und im Wechselspiel zueinander stehen (Neuhäuser & Steinhausen, 2013; Weber, 1997). Besonders mit zunehmendem Schweregrad gewinnen biologische Faktoren von Bedeutung (Neuhäuser & Steinhausen, 2013; Weber, 1997). Soziokulturelle Faktoren werden häufig zur Erklärung leichter intellektueller Beeinträchtigungen herangezogen (Neuhäuser & Steinhausen, 2013).

In einer populationsbezogenen Studie mit norwegischen Kindern zeigte sich, dass biopathologische Ursachen bei einer intellektuellen Beeinträchtigung pränataler Natur im Fall einer schweren Ausprägung in 70% der Fälle und im Fall einer leichten Ausprägung lediglich in 51% der Fälle vorkamen. Biopathologische Ursachen bei perinatalen Schädigungen waren bei schwerer und leichter intellektueller Beeinträchtigung gleich häufig. Im Fall von postnatalen und zeitlich undefinierbaren Schäden zeigte sich wiederum eine Tendenz dafür, dass biologische Ursachen häufiger bei schwerer (5% und 18%) als bei leichter intellektueller Beeinträchtigung (1% und 11%) vorliegen. Wie häufig keine biologischen Ursachen fest zu machen sind, illustrieren die AutorInnen damit, dass sie in der Gruppe mit leichter intellektueller Beeinträchtigung in 32% der Fälle und in der Gruppe mit schwerer intellektueller Beeinträchtigung in 4% der Fälle keine biologischen Marker finden konnten. (Strømme & Hagberg, 2000)

Epidemiologische Studien zeigen, dass die Wahrscheinlichkeit, dass sich die Ursache einer intellektuellen Beeinträchtigung aufzeigen lässt, mit dem Schweregrad der Beeinträchtigung ansteigt. Dennoch bleiben die Ursachen auch bei Kindern mit einer schweren intellektuellen Beeinträchtigung in 50% der Fälle ungeklärt (Karch, 2007). Maulik et al. (2011) kommen in ihrer Metaanalyse zu einem ähnlich ernüchternden Befund. In beinahe der Hälfte aller Fälle, in denen die StudienautorInnen die Intention hatten, die Ursachen der untersuchten intellektuellen Beeinträchtigungen anzugeben, war dies aufgrund mangelnder Hinweise nicht möglich (Maulik et al., 2011).

2 Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung der Vereinten Nationen

Nach einer Auseinandersetzung mit dem Konstrukt der intellektuellen Beeinträchtigung werden für diese Arbeit relevante Aspekte der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung angeführt. Wesentlich sind hierbei die bildungspolitischen Inhalte der UN-Konvention. Diese zeigen auf, dass in Österreich zentrale Änderungen des Bildungssystems im Allgemeinen und der Schule im Speziellen anstehen, um den Forderungen der UN-Konvention gerecht zu werden.

Die UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung ist ein internationales menschenrechtliches Übereinkommen, das im Dezember 2006 von der UN

beschlossen wurde (UN, 2006) und einen Paradigmenwechsel im Umgang mit Menschen mit Beeinträchtigung markiert. Diese sollen nicht mehr als almosenempfangende Opfer und Zielobjekte der Wohlfahrt betrachtet, sondern als Rechtspersonen anerkannt werden (Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz, 2015). Die Unterzeichnerstaaten der UN-Konvention verpflichten sich demnach dazu, die Menschenrechte von Personen mit Behinderungen zu fördern, zu schützen und zu gewährleisten (UN, 2006).

In der Präambel der UN-Konvention (UN, 2006) heißt es, dass die Anerkennung der gleichen Würde, Werte und Rechte aller Mitglieder der Gesellschaft die Grundlage für Freiheit, Gerechtigkeit und Frieden bilden und jeder Mensch ausnahmslos Anspruch auf die in den Menschenrechten angeführten Rechte und Freiheiten hat. Bekräftigt wird darüber hinaus die allgemeine Gültigkeit der Menschenrechte, die keine Diskriminierung von Menschen mit Behinderungen erlaubt. Zudem wird anerkannt, dass sich das Verständnis von Behinderung im fortlaufenden Wandel befindet. Daran anknüpfend wird festgestellt, dass Behinderungen aus der Interaktion zwischen Personen mit Beeinträchtigungen und einstellungs- sowie umweltbedingten Barrieren hervorgehen, die eine gleichberechtigte Teilhabe an der Gesellschaft verhindern. Folglich wird die Notwendigkeit des vollen Zugangs zu sämtlichen Lebensbereichen, zu Gesundheit, Bildung, Information und Kommunikation für Menschen mit Beeinträchtigung betont (UN, 2006).

Mit der Erklärung, dass die Menschenrechte ohne Unterschied für alle gelten und dies eine Diskriminierung von Personen mit Beeinträchtigung ausschließt, wird in der UN-Konvention die volle gesellschaftliche „Berechtigung“ von Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung verankert. Das deklarierte Verständnis für die Entstehung von Behinderung aus der Wechselwirkung zwischen Menschen mit Beeinträchtigung und Barrieren durch Einstellung und Umwelt bekräftigt die Idee, dass in einer inklusiven Gesellschaft von Menschen mit Beeinträchtigung gesprochen werden muss, da Barrieren nicht mehr existieren. Folglich wird in der UN-Konvention unterstützt, dass im Sinne einer Bewusstseinsbildung für eine inklusive Gesellschaft der Begriff Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung Verwendung findet.

In Artikel 8 der UN-Konvention heißt es, dass auf allen gesellschaftlichen Ebenen, einschließlich der familiären Ebene und auf allen Ebenen des Bildungssystems von früher Kindheit an Bewusstseinsbildung zu fördern ist. Hervorgehoben werden die Bedeutung einer respektvollen Einstellung gegenüber Menschen mit Behinderung als auch des Wissens um die Rechte und die Würde sowie die Fähigkeiten und gesellschaftlichen Beiträge von Menschen mit Behinderung. (UN, 2006)

Die Anforderungen des Artikels 8 der UN-Konvention sind in Österreich erst erfüllt, wenn die Verantwortung zur Meinungsbildung für die Gleichberechtigung von Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung im Bildungssystem wahrgenommen wird. Gleichzeitig werden

Wertschätzung und ein respektvoller Umgang mit Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung erst ausgedrückt, wenn eine Gleichberechtigung von Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung im gesamten Bildungssystem erfolgt.

Der Artikel 24 der UN-Konvention greift das Recht auf Bildung von Menschen mit Beeinträchtigung unter Chancengleichheit und ohne Diskriminierung auf. Hierfür haben die Vertragsstaaten sicherzustellen, dass Menschen mit Beeinträchtigung gleichberechtigt Zugang zu unentgeltlichem Unterricht an Grundschulen und weiterführenden Schulen erhalten und dabei im allgemeinen Bildungssystem die erforderliche Unterstützung für eine gelungene Bildung erhalten. Als angemessene Vorkehrungen werden speziell ausgebildete Lehrende und geschulte Fachkräfte sowie MitarbeiterInnen aller Ebenen des Bildungssystems genannt. Zudem werden Maßnahmen wie die Verwendung supplementärer und alternativer Kommunikation sowie pädagogischer Verfahren und Materialien angeführt. Ebenfalls sind durch geeignete Maßnahmen der gleichberechtigte Zugang zur allgemeinen Hochschulbildung, Berufsausbildung und Erwachsenenbildung sowie zum lebenslangen Lernen zu gewährleisten. (UN, 2006)

Mit Artikel 24 der UN-Konvention werden die Unterzeichnerstaaten dazu aufgefordert, den gleichberechtigten Zugang zum Bildungssystem für Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung anzuerkennen und ein einbeziehendes und inklusives Bildungssystem auf allen Ebenen sicherzustellen. Für eine erfolgreiche Umsetzung sind die entsprechende Schulung und Ausbildung aller Personen im Bildungssystem zu regeln. Zudem stützt die UN-Konvention die Anwendung individualisierter Lehrpläne sowie alternativer pädagogischer Konzepte und stellt dadurch die Sinnhaftigkeit des gängigen Frontalunterrichts in Frage. Folglich sind in Österreich entsprechende Maßnahmen zur Umgestaltung des Unterrichts umzusetzen.

In Österreich ist die UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung seit Oktober 2008 in Kraft (Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz, 2015). Damit geht die Verpflichtung einher, die UN-Konvention mittels österreichischer Gesetzgebung umzusetzen (Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz, 2015). Anknüpfend an den Artikel 33 der UN-Konvention (UN, 2006), der eine innerstaatliche Durchführung und Überwachung der Umsetzung des Übereinkommens vorsieht, wird vom Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz (2015) ein unabhängiger Monitoringausschuss koordiniert. Die Mitglieder des Ausschusses sind Vertretende der organisierten Personen mit Beeinträchtigung, Vertretende aus dem Bereich der Menschenrechte, der Entwicklungszusammenarbeit und der wissenschaftlichen Lehre. Zum Kompetenz- und Verantwortungsbereich des Ausschusses gehören das Einholen von Stellungnahmen sowie die Abgabe von Stellungnahmen und Empfehlungen. Außerdem werden Berichte an den Bundesbehindertenbeirat hinsichtlich der Beratungstätigkeiten abgegeben

(Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz, 2015). Zudem wurde mit dem Nationalen Aktionsplan Behinderung 2012-2020 von der österreichischen Bundesregierung eine Strategie auf Bundesebene zur Unterstützung der UN-Konvention für die Rechte von Menschen mit Behinderung erarbeitet. Der Aktionsplan soll auch die Ziele der EU-Behindertenstrategie 2010-2020 umsetzen und enthält 250 Maßnahmen.

Es sei angemerkt, dass es sich bei der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung um ein umfassendes Dokument handelt. In dieser Arbeit können wichtige Inhalte der UN-Konvention lediglich angeschnitten werden. Dennoch sind einige für eine inklusive Bildungspolitik relevante Punkte angeführt. So wird verdeutlicht, dass für die Umsetzung der UN-Konvention in Österreich und der damit verbundenen Schaffung einer inklusiven Schule noch wichtige Schritte zu setzen sind.

3 Inklusion

Da dargelegt wurde, dass eine Umsetzung der UN-Konvention eine inklusive Ausrichtung der Gesellschaft und somit des Bildungssystems mit einer inklusiven Schule für alle erfordert, befasst sich dieser Abschnitt näher mit dem Gedanken der Inklusion. Bevor jedoch näher auf die schulische Inklusion, die Lage in Österreich und die internationale Gesetzgebung und Praxis sowie die Effekte von schulischer Inklusion und ihre erfolgreiche Umsetzung eingegangen wird, soll der Begriff Inklusion näher erläutert werden.

Das Wort Inklusion, im Lateinischen „inclusio“, wird im Duden (2013) in seiner soziologischen Bedeutung als „Miteinbezogenheit“, „Gleichberechtigte Teilhabe an etwas“ oder „Gegensatz von Exklusion“ definiert. Hinter der Aufforderung zu Inklusion steht im Allgemeinen die Idee, dass alle Mitglieder einer Gesellschaft im Sinne der gesellschaftlichen Diversität gleichermaßen in die Gemeinschaft einzubinden sind. In der vorliegenden Arbeit ist mit Inklusion insbesondere die Inklusion von Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung gemeint.

In der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung (UN, 2006) verpflichten sich die Unterzeichnerstaaten dazu, die Rechte und die gleichberechtigte gesellschaftliche Teilhabe von Menschen mit Beeinträchtigung zu sichern. Inklusion in der Bildung ist somit zu einem wichtigen internationalen Anliegen geworden.

In ihrer Bedeutung ist Inklusion von dem in der Bildungsdebatte geläufigen Begriff Integration klar abzugrenzen. Während Integration die gesellschaftliche Wiedereingliederung zuvor ausgegrenzter Menschen meint, strebt Inklusion die Schaffung gesellschaftlicher Strukturen an, die eine Teilnahme aller von vornherein ermöglicht (Stiftung Schweizer Zentrum für Heil- und Sonderpädagogik, 2011; Weber, Vorbemerkung in Lebenshilfe Österreich, 2011). Demzufolge ist Inklusion im Lebensbereich Schule dann erfolgreich

realisiert, wenn alle SchülerInnen mit und ohne Beeinträchtigung auf eine gemeinsame Schule gehen (Weber, 2010).

3.1 Schulische Inklusion in Österreich

Für einen Diskurs zur gängigen schulischen Praxis und der schulischen Situation in Österreich ist es notwendig zu erläutern, wie die schulische Ausbildung von SchülerInnen mit Beeinträchtigung in Österreich gehandhabt wird. Dazu werden die sonderpädagogische Förderung und die Gesetzeslage in Österreich erklärt.

3.1.1 Sonderpädagogischer Förderbedarf

In Österreich handelt es sich bei SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf meist um Kinder und Jugendliche mit einer intellektuellen Beeinträchtigung (F70-F79) oder eine Entwicklungsstörung (F80-F89) nach ICD-10 (WHO, 2011a) mit gravierenden Folgen für die Lernfähigkeit und die schulische Leistung.

Laut §8 des Schulpflichtgesetzes 1985 liegt sonderpädagogischer Förderbedarf vor, „wenn eine Schülerin beziehungsweise ein Schüler infolge physischer oder psychischer Behinderung dem Unterricht in der Volks- oder Hauptschule oder der Polytechnischen Schule ohne sonderpädagogische Förderung nicht zu folgen vermag und nicht gemäß §15 Schulpflichtgesetz 1985 vom Schulbesuch befreit ist“ (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur, 2010, S. 9). Die Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs erfolgt durch den Bezirksschulrat und ermöglicht eine Förderung entweder in einer Sonderschule oder in einem integrativen Setting in einer Volksschule, Hauptschule oder der Unterstufe einer allgemein bildenden Schule (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur, 2010). In §8 des Schulpflichtgesetzes wird angemerkt, dass bei der Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs ein ursächlicher Zusammenhang zwischen dem Unvermögen, dem Unterricht zu folgen und einer physischen oder psychischen Behinderung vorliegen muss. In diesem Zusammenhang betont das Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (2010), dass nicht jede Behinderung dazu führt, dass dem Unterricht nicht gefolgt werden kann und gleichzeitig ungenügende Schulleistungen nicht automatische bedeuten, dass ein behinderungsbedingtes Unvermögen gegeben ist.

Zur Ermittlung des sonderpädagogischen Förderbedarfs werden durch den Bezirksschulrat pädagogische Berichte der Klassenlehrkräfte sowie ein sonderpädagogisches Gutachten eingeholt. Bei Bedarf ergänzen amtsärztliche Gutachten oder mit Zustimmung der Eltern sonstige (schul-)psychologische, pädagogische, ärztliche oder therapeutische Gutachten die Feststellung. Wird dafür vom Bezirksschulrat keine Notwendigkeit gesehen, bleiben die Einschätzungen der Lehrenden und das Sachverständigengutachten durch eine Sonderpädagogin oder einen Sonderpädagogen die Grundlage für die Entscheidung. (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur, 2010)

Aus der Handhabung des Feststellungsprozesses laut Schulpflichtgesetz lässt sich schließen, dass SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf eine sehr heterogene Gruppe bilden. Differenzierte Aussagen über die Beschaffenheit der Beeinträchtigungen sowie Diagnosen der SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf scheinen jedoch nicht möglich, da seitens des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur sowie der Statistik Austria und der Lebenshilfe Österreich keine offizielle Dokumentation vorliegt. Berücksichtigt man zudem das Vorgehen bei der Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs entsteht der Eindruck, dass häufig keine psychologische Diagnostik und fachliche Beschreibung der Schwierigkeiten und Symptome erfolgt. Es ist jedoch anzunehmen, dass die Probleme der Kinder und Jugendlichen von ausgeprägten Schwächen in den Domänen Lesen, Schreiben und Rechnen bis hin zum Erscheinungsbild einer intellektuellen Beeinträchtigung mit unterschiedlichem Schweregrad reichen. Die Tatsache, dass sich unter den SchülerInnen mit Sonderpädagogischem Förderbedarf überproportional häufig SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch befinden, zeigt dass die Schwierigkeiten bei SchülerInnen mit Migrationshintergrund oft durch schlechte Sprachkenntnisse und versäumte Förderung verursacht sind (Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz, 2012). Da sich diese Arbeit mit den Rechten von Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung auseinandersetzt, richtet sich die Aufmerksamkeit auf jene Personen mit sonderpädagogischem Förderbedarf, bei denen eine intellektuelle Beeinträchtigung vorliegt.

3.1.2 Gesetzeslage und Situation in Österreich

Die Integration von SchülerInnen mit Beeinträchtigung hat in Österreich in den frühen Neunzigerjahren ihren Ursprung. Im Rahmen der 15. Novelle des Schulorganisationsgesetzes kam es im Jahr 1993 zu einer bedeutenden Wende im Bereich der Primarstufe in Österreich. Die bisher als Schulversuche zum gemeinsamen Unterricht geführte Integration von SchülerInnen mit Beeinträchtigung wurde in das Regelschulwesen aufgenommen (Specht, Groß-Pirchegger, Seel, Stanzel-Tischler, & Wohlhart, 2006). Im Schulorganisationsgesetz (§9 Abs.2) wurde verankert, dass die ersten vier Jahre der Volksschule für alle SchülerInnen unter sozialer Integration behinderter Kinder zugänglich sein müssen (Specht et al., 2006). Mit diesem Umdenken und seiner gesetzlichen Bekräftigung wurde auch der Begriff *Sonderschulbedürftigkeit* durch den des Sonderpädagogischen Förderbedarfs ersetzt (Walter, 2004). Vier Jahre später erfolgte mit der 17. Novelle des Schulorganisationsgesetzes auch die Integration auf Ebene der Sekundarstufe (Specht et al., 2006).

Nach den entsprechenden Novellen heißt es im Schulpflichtgesetz §8a Absatz 1, dass schulpflichtige Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf das Recht haben, anstelle einer Sonderschule oder Sonderschulklasse eine Volksschule,

Hauptschule oder Unterstufe einer allgemeinbildenden höheren Schule zu besuchen, sofern diese den sonderpädagogischen Förderbedarf erfüllt.

Seit der Öffnung der Pflichtschulen für SchülerInnen mit Beeinträchtigung hat die Anzahl der SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Integrationsklassen stetig zugenommen, bis sie in den letzten Jahren stagnierte (Specht et al., 2006). Die Zahlen der Statistik Austria (2015) zeigen, dass nach wie vor 40% aller SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Sonderschulen gehen. Wie viele der schulisch segregierten SchülerInnen eine intellektuelle Beeinträchtigung haben, lässt sich in Folge der mangelhaften Dokumentation nicht feststellen. Aufgrund der schlechten strukturellen Bedingungen an regulären Schulen mit Integrationsklassen und der ungünstigen pädagogischen Situation in diesen Klassen, ist jedoch davon auszugehen, dass bei der großen Mehrheit der integrierten SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf keine intellektuelle Beeinträchtigung vorliegt. Vermutlich handelt es sich hauptsächlich um SchülerInnen mit ausgeprägten Schwächen in den Domänen Lesen, Schreiben und Rechnen und nur bei wenigen liegt eine leichte intellektuelle Beeinträchtigung vor. SchülerInnen mit moderater und starker intellektueller Beeinträchtigung hingegen gehen vermutlich immer noch überwiegend in Sonderschulen. Für diesen Umstand gibt es mehrere Gründe. Maßgebend sind sicherlich die Hürden, die Eltern und ihre Kinder mit intellektueller Beeinträchtigung überwinden müssen, um einen Platz an einer allgemeinen Schule zu bekommen. Die Eltern müssen eigeninitiativ einen Klassenplatz an einer regulären Schule einfordern (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur, persönliche Kommunikation, 11. Mai 2014). Koordiniert durch den Bezirksschulrat werden vier bis fünf SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf zusammengefasst und in eine sogenannte *Integrationsklasse* an einer regulären Schule aufgenommen (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur, persönliche Kommunikation, 11. Mai 2014). An diesen regulären Schulen kann allerdings oft nicht der günstige Rahmen geschaffen werden, der für eine erfolgreiche Inklusion von SchülerInnen mit intellektueller Beeinträchtigung entscheidend ist. Eine wichtige Rolle spielt dabei, dass die Integrationsklassen lediglich zu einer begrenzten Anzahl an Schulstunden eine sonderpädagogische Lehrkraft finanziert bekommen (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur, persönliche Kommunikation, 11. Mai 2014). In Folge wird der sonderpädagogische Förderbedarf nicht während der gesamten Unterrichtszeit abgedeckt und Lehrende und SchülerInnen sind überfordert. Problematisch ist auch, dass sich an den Schulen keine inklusive Routine entwickeln kann. Dies ergibt sich aus der Tatsache, dass sich die Integrationsklassen an regulären Schulen mit dem Abgehen der SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf wieder auflösen (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur, persönliche Kommunikation, 26. Mai 2014). Die Schulen kehren somit zu ihrem exklusiven Schulalltag zurück. Darüber hinaus fehlt es in der Regel an Unterstützung für die Vision zur schulischen Inklusion durch

Leitbilder und Strategien. Diese Schwachstellen können in Integrationsklassen zu Überforderung und Unzufriedenheit auf Seiten der Lehrkräfte, SchülerInnen und Eltern führen, die sich schlecht vorbereitet in einer ungewohnten Situation finden.

Inklusion als schulisches Konzept in Abgrenzung zu einer auf Antrag durchgeführten Integration wird an österreichischen Schulen offiziell bisher nicht umgesetzt (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur, persönliche Kommunikation, 26. Mai 2014). Dennoch gibt es vereinzelt Schulen, die aus eigenem Antrieb ein inklusives Konzept umsetzen (A. Koppenwallner, persönliche Kommunikation, 26. Mai 2014). An diesen wird schulische Inklusion durch Leitbilder und Strategien getragen, was sich auf die schulische Struktur und Werterhaltung sowie den Unterricht auswirkt. In der vorliegenden Arbeit werden zwei ehemalige Hauptschulen, heute Neue Mittelschulen, die ein inklusives Konzept umsetzen, vorgestellt: die Neue Mittelschule des evangelischen Diakonievereins Salzburg und die Neue Mittelschule Liefering. Diese beiden Pionierschulen aus dem Bundesland Salzburg haben nach den Novellen in den frühen Neunzigerjahren begonnen, ein inklusives Konzept umzusetzen. Sie belegen damit eine Sonderposition, denn es gibt keine offizielle Dokumentation darüber, dass es im Bundesland Salzburg oder auf Bundesebene weitere Schulen mit inklusivem Konzept gibt. An beiden Schulen werden in jeder Klasse vier bis sieben SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf aufgenommen (Montessori Salzburg, 2015). Da Inklusion Teil des gesamtschulischen Konzeptes ist, ergibt sich die besondere Situation, dass alle SchülerInnen Inklusion auf Schul- und auf Klassenebene erleben. Zudem zeichnen sich die Schulen durch eine, aus der Spezialisierung gewachsene Erfahrung bei der Umsetzung von Inklusion auf Seiten der Lehrkräfte, der Eltern und der SchülerInnen aus. Um den SchülerInnen mit intellektueller Beeinträchtigung eine erfolgreiche Teilhabe am Schulalltag zu ermöglichen, wird ergänzend mit alternativen pädagogischen Konzepten wie der Pädagogik nach Maria Montessori gelehrt (Montessori Salzburg, 2015). Die SchülerInnen werden von einem Lehrendenteam bestehend aus einer Regellehrkraft und einer sonderpädagogischen Lehrkraft unterrichtet. Diese teilen sich die Betreuung der gesamten Klasse unter enger Zusammenarbeit. Dabei greifen die Lehrenden beider Schulen auf ihre langjährige Erfahrung im gemeinsamen Unterricht von SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf zurück, um auszugleichen, dass die sonderpädagogische Lehrkraft durch öffentliche Gelder lediglich zu zwei Drittel der Unterrichtszeit finanziert wird (A. Koppenwallner, persönliche Kommunikation, 8. September 2015). Aufgrund ihrer spezifischen Ausrichtung werden an den beiden Schulen Rahmenbedingungen geboten, wie sie für eine gelungene schulische Inklusion besonders förderlich sind.

3.2 Internationale Gesetzgebung und Praxis

In diesem Abschnitt sollen verschiedene nationale Gesetzgebungen und Praktiken inklusiver Pädagogik mit Hauptaugenmerk auf den sekundären Schulbereich vorgestellt werden. Da es weltweit eine Vielzahl an unterschiedlichen nationalen und regionalen Regelungen gibt, beschränken sich die Erläuterungen auf einige ausgewählte Beispiele.

3.2.1 Schulische Inklusion in den Vereinigten Staaten von Amerika

Nachdem der Blick in die Vereinigten Staaten von Amerika für die Psychologie in vielerlei Hinsicht Bedeutung hat, wird deren Gesetzgebung und Situation, was schulische Inklusion betrifft, kurz angeführt.

Erstmals wurden die Rechte von SchülerInnen mit Beeinträchtigung im Jahre 1975 durch das Education for All Handicapped Children Act of 1975 (Public Law 94-142) geregelt. SchülerInnen mit intellektueller Beeinträchtigung wurde damit das Recht eingeräumt an allgemeinen Schulen unterrichtet zu werden. Durch das im Jahr 1986 in Kraft getretene Handicapped Children's Protection Act of 1986 (Public Law 99-372) wurde die Inklusion auf frühe Interventionen und den Vorschulbereich erweitert. Mit den Individuals with Disabilities Education Act Amendments of 1997 (IDEA, Public Law 105-17) erfolgte 1997 eine Novellierung der Gesetzgebung im sonderpädagogischen Bereich. Bestimmungen für ein möglichst uneingeschränktes Umfeld und individuelle Bildungsplanung von der Geburt bis zum Alter von 22 Jahren wurden geltend gemacht. (LeRoy, 2010)

Die Forderung nach einem möglichst uneingeschränkten Umfeld für SchülerInnen mit intellektueller Beeinträchtigung trug zu einem breiten Kontinuum an schulischen Settings bei. In seiner restriktivsten Form werden Hospitalisierung und auf die private Wohnsituation beschränkte Programme angeboten. Es folgen segregierte sonderpädagogische Einrichtungen und segregierte sonderpädagogische Klassen in allgemeinen Schulen. Zu den weniger restriktiven Varianten zählen Ressourcenklassen und allgemeine Schulklassen. Für eine individuelle Bildungsplanung (individualized educational planning) werden die Bedürfnisse des Kindes festgestellt. Darauf aufbauend werden individuelle Ziele basierend auf den akademischen und sozialen Fähigkeiten festgelegt und auf die persönliche und umweltbedingte Unterstützung abgestimmt. Die föderale Gesetzgebung unterscheidet 13 unterschiedliche Arten der Beeinträchtigung. SchülerInnen mit intellektueller Beeinträchtigung machen davon 9.6% der SchülerInnen mit Sonderpädagogischem Förderbedarf aus. (LeRoy, 2010)

Trotz aller gesetzlichen Bemühungen bleiben in den Vereinigten Staaten bei der Umsetzung eines inklusiven Schulsystems einige Herausforderungen bestehen. Zwei der größten Schwächen sind die hohe Rate an Schulabbrüchen sowie Schulentlassungen und die niedrige Quote an hohen Abschlüssen unter SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Eine wichtige Herausforderung besteht auch darin, erfolgsgekrönte individuelle

Bildungspläne zu erarbeiten. Ungünstige Regelungen, mangelhafte Ausbildung und geringes Wissen bei der Erarbeitung, Implementierung und Evaluation von Bildungszielen, sowie ungenügende Dokumentation erschweren die Erarbeitung guter individueller Bildungspläne. Eine weitere Schwierigkeit findet sich auf Schul- und Klassenebene. DirektorInnen und Lehrende stehen unter dem Druck, die ansteigenden Ziele der Bildungsstandards zu erreichen. Schulen, die bei den jährlichen Überprüfungen die Standards (annual yearly progress) verfehlen, riskieren Personal und SchülerInnen zu verlieren. Eine ungünstige Dynamik entsteht dabei aus dem Irrglauben der DirektorInnen und Lehrenden, dass es hilft, SchülerInnen mit Beeinträchtigung auszuschließen, um bei der Überprüfung besser abzuschneiden. Dazu kommt der hohe administrative Aufwand, der mit der Erarbeitung individueller Bildungspläne einhergeht. Lehrende beklagen, dass ihnen die viele Papierarbeit und die Dokumentation Zeit raubt, die ihnen dann für die Lehrtätigkeit fehlt. Solange die angeführten Konflikte nicht gelöst sind, ist eine zur Selbstentfaltung beitragende Partizipation von SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf nur eingeschränkt möglich. (LeRoy, 2010)

3.2.2 Schulische Inklusion in Südtirol

In Südtirol sind Kinder und Jugendliche mit Beeinträchtigung seit 1977 durch das Integrationsgesetz 517/77 dazu berechtigt, den Kindergarten, die Grundschule und die Mittelschule im Einzugsgebiet zu besuchen (Brugger, 2013). Damit wurde die Sonderschulen in Südtirol vor etwa 40 Jahren abgeschafft (Abteilung Bildungsförderung der Autonomen Provinz Bozen - Südtirol, 2015). Wie in Österreich werden den Klassen mit SchülerInnen mit intellektueller Beeinträchtigung spezialisierte Lehrkräfte zugewiesen (Larcher & Zandonella, 2012). Zudem wird die Höchstzahl an SchülerInnen in der Klasse reduziert und es werden gegebenenfalls bauliche Veränderungen vorgenommen (Larcher & Zandonella, 2012).

Ein Vergleich des österreichischen und südtiroler Schulsystems zeigt, dass in Südtirol besonders inklusionsfreundliche Bedingungen herrschen (Larcher & Zandonella, 2012). Während SchülerInnen in Österreich bereits nach der Volksschule im Alter von etwa 10 Jahren aufgeteilt werden und sehr unterschiedliche Bildungswege gehen, wird in Südtirol seit dem Jahr 1962 nach einer fünfjährigen Grundschule von allen SchülerInnen eine dreijährige Mittelschule besucht (Brugger, 2013; Larcher & Zandonella, 2012). Mit der italienweiten Schulreform im Jahr 2005 und einer weiteren Bildungsreform im Jahr 2008 erfolgte eine Neugestaltung der Lehrpläne, die ein individualisiertes Lernen ermöglichte (Larcher & Zandonella, 2012). Damit wurde ein Unterricht angesteuert, der es allen SchülerInnen erlaubt, nach ihrem individuellen Lerntempo und ihren individuellen Möglichkeiten mitzuarbeiten. Anstelle von vorgegebenen Lehrplänen traten Rahmenrichtlinien (Kreßierer, 2005). In diesen wird kein Faktenwissen zur Erreichung der Lernziele verlangt, sondern Fähigkeiten für eine erfolgreiche Orientierung in der Lebensumwelt und eine sinnvolle

Lebensführung stehen im Vordergrund (Kreßierer, 2005). Wie die Ziele der Rahmenrichtlinien erreicht werden, kann jede Schule autonom entscheiden und so werden von jeder Schule individuelle Lehrpläne auf Basis der verbindlichen Rahmenrichtlinien entwickelt (Kreßierer, 2005). Die Lehrkräfte richten sich bei den Vorbereitungen sowohl nach dem Lehrplan der Schulen als auch nach der individuellen Situation der Klasse und der einzelnen SchülerInnen aus (Kreßierer, 2005). Schließlich erreichen alle SchülerInnen auf individuellem Weg das gleich Endziel (Kreßierer, 2005). Ein Abgleich zwischen den verbindlichen Rahmenrichtlinien und der individuellen Situation der einzelnen SchülerInnen schaffen personenbezogene Lehrpläne (Kreßierer, 2005). Diese werden von den Lehrkräften und den SchülerInnen gemeinsam erstellt und dienen der Organisation und der Dokumentation des Lernprozesses der SchülerInnen (Kreßierer, 2005; Ventura & Olivo, 2011). Nach Möglichkeit stehen individuelle Interessen und Fähigkeiten im Zentrum des Unterrichts (Larcher & Zandonella, 2012). Der Lehrplan setzt sich daran anknüpfend aus verpflichtenden Grundschulhalten und Wahlinhalten zusammen (Ventura & Olivo, 2011).

Die Lehrkräfte durchlaufen eine Ausbildung, die an die Struktur und die Inhalte des südtiroler Schulsystems angepasst ist. Im fünfjährigen universitären Laureatstudiengang werden KindergartenpädagogInnen und GrundschullehrerInnen gemeinsam ausgebildet. Die Spezialisierung auf Kindergarten oder Grundschule erfolgt nach den ersten zwei Jahren der Ausbildung, zudem kann eine Zusatzqualifikation zum Integrationsunterricht absolviert werden. Lehrkräfte der Mittel- oder Oberschule absolvieren ein Lehramtsstudium und ein einjähriges Unterrichtspraktikum. In 400 weiteren Ausbildungseinheiten kann zur universitären Grundausbildung eine Ausbildung als Integrationslehrperson erworben werden. (Abteilung Bildungsförderung der Autonomen Provinz Bozen - Südtirol, 2008; Kreßierer, 2005)

Dank einer dezentralen Organisation können individuelle Weiterbildungen abgestimmt auf die Anforderungen der Schulen angeboten werden. Ein besonderer Vorteil stellt auch das vergleichsweise großzügig bemessene Budget für Weiterbildungen dar. (Larcher & Zandonella, 2012)

Wie erfolgreich Südtirol mit seinem inklusiven Bildungssystem ist, zeigen die Zahlen im Rahmen der internationalen schulischen Leistungsüberprüfung Programme for International Student Assessment (PISA) der Organization for Economic Co-operation and Development (OECD). Bei PISA Studien erreichte Südtirol wiederholt Ergebnisse über dem Durchschnitt der OECD Mitgliedsstaaten. Damit belegte Südtirol Plätze deutlich über jenen von Österreich, mit einer Ausnahme in der Domäne Lesekompetenzen, wo sich die Leistungen meist glichen. (Evaluationsstelle der Autonome Provinz Bozen - Südtirol, 2015).

3.2.3 Schulische Inklusion in Finnland

Im Zentrum der schulischen Inklusion in Finnland steht das Basic Education Act 628/1998, welches jedem Kind und Jugendlichen das Recht einräumt, die nächstgelegene Regelschule zu besuchen (Lakkala, Uusiautti, & Määttä, 2014). Geprägt wird dieses Gesetz durch den Gedanken der Gleichberechtigung und Individualität sowie des lebenslangen Lernens und der Kooperation (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2013b). Auf der Grundlage dieses Gesetzes folgte eine Reihe weiterer Novellen, und es entstanden Ausbildungsnetzwerke, die diverse Instrumente für die Umsetzung einer inklusiven Schule stützten (Lakkala et al., 2014). So wurde im Jahr 2007 eine neue Strategie hinsichtlich der sonderpädagogischen Förderung entwickelt (Special Education Strategy). Zudem wurde im Jahr 2008 das KELPO Projekt zur Qualitätsentwicklung der Grundschulausbildung gestartet. Im Rahmen des Projektes schlossen sich Gemeinden in ganz Finnland zusammen und entwickelten neue Praktiken in den Schulen und Trainings für Lehrkräfte (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2013b; Lakkala et al., 2014). Mit dem neuen nationalen Kerncurriculum aus dem Jahr 2011 wurde in Finnland ein dreigliedriges Unterstützungssystem für SchülerInnen umgesetzt (Lakkala et al., 2014). Dieses umfasst reguläre, intensiviert und spezialisierte Unterstützung und setzt den Fokus auf frühe Hilfe und Prävention (Lakkala et al., 2014). Im Rahmen der intensivierten Unterstützung sollen das Lernen und der Wachstum gefördert und die Probleme im Bereich Lernen, soziale Interaktion und Entwicklung reduziert oder verhindert werden (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2013a). Um die Anzahl der SchülerInnen im segregierten Setting bewusst zu verringern, hat die intensiviert Unterstützung zu erfolgen, bevor die Entscheidung für eine spezialisierte Unterstützung an einer sonderpädagogischen Schule fällt (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2013a).

Das finnische Inklusionsziel verfolgt ein soziales Model, indem die Unvollkommenheit nicht im Einzelnen, sondern in der Gesellschaft verortet wird (Peters, 2007). Das bedeutet, dass die Gesellschaft die Diversität ihrer Mitglieder berücksichtigen muss (Peters, 2007). Infolgedessen entwickelte sich einen Trend hin zu einem diversen Lernumfeld und einer Pädagogik der individuellen Unterschiede (Lakkala et al., 2014). Die daraus entstandenen neuen Kompetenzanforderungen betonen die Bedeutung der Zusammenarbeit zwischen den Lehrkräften, den SchülerInnen und Eltern sowie den weiteren Kooperationspersonen (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2013a). Für den Unterricht der heterogenen Gruppen benötigen Lehrpersonen Wissen und Fähigkeiten im pädagogischen und sozialen Bereich und Bereitschaft an der Diskussion und Veränderung von Bildung teilzunehmen (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2013a). Dabei zeigt sich, dass Lehrkräfte mit den wachsenden Anforderungen nicht alleine gelassen werden dürfen (European Agency for Special Needs and Inclusive Education,

2013a; Lakkala et al., 2014) und die Zusammenarbeit in der diversen Schulgemeinschaft unter Nutzung der individuellen Kompetenzen ihrer SchülerInnen wesentlich ist (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2013a).

In einer großen Umfrage mit 613 Personen nannten finnische Lehrkräfte Barrieren, mit denen sie sich in der inklusiven Praxis konfrontiert sahen. Als wichtigstes Problem wurde der Mangel an zu gewährender Unterstützung genannt. Trotz des Wissens um die individuellen Bedürfnisse der SchülerInnen konnte aufgrund des hohen Betreuungsschlüssels oft nicht die benötigte Unterstützung geboten werden, was zur Frustration der Lehrkräfte führte. Auch wurde von ungenügender multiprofessioneller Zusammenarbeit aufgrund mangelnder Ressourcen oder schlechter Kommunikation berichtet. Eine weitere Schwäche sahen die Lehrkräfte in der ungenügenden Planung von individuellen Lernzielen. Häufige Veränderungen in den Lehrabkommen und den Teams zur Unterstützung der SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf aufgrund kurzsichtiger Maßnahmen und Einsparungen wurden als störende Faktoren dargestellt. (Lakkala et al., 2014)

Trotz der berichteten Schwachstellen lassen sich in Finnland eine Reihe wichtiger Regelungen des Schulsystems aufzeigen, die dieses besonders inklusionsfreundlich machen. Beispielsweise erfolgt der Unterricht in heterogenen Gruppen unterschiedlicher sozioökonomischer Herkunft. Die Ergebnisse der PISA Studie zeigten wiederholt, dass Bildung in Finnland weniger vom familiären Hintergrund abhängt als in anderen OECD Mitgliedsländern und hohe Standards bestehen, sowohl was die Qualität als auch die gleichberechtigte Teilnahme an der Bildung betrifft. Das schulische Curriculum wird in Finnland weniger als Produkt denn als Prozess betrachtet. Daran anknüpfend liegt dem kooperativen Prozess bei der Schaffung der lokalen und schulischen Curricula ein nationales Kerncurriculum zugrunde, das sich mehr auf Lehr- und Lernziele als auf konkrete Inhalte konzentriert. In die Erstellung der lokalen und schulischen Curricula sind Autoritäten aus dem Sozial- und Gesundheitsbereich einzubeziehen. Darüber hinaus werden die Eltern mit einbezogen sowie Projekte auf Gemeindeebene zu verschiedenen Themen integriert. Betont wird in Finnland besonders die zentrale Rolle der Lehrkräfte, deshalb wird intensiv in deren Ausbildung investiert (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2013a). Das Ausbildungsangebot im universitären Rahmen stellt sicher, dass Lehrkräfte in Finnland hoch qualifiziert, motiviert und autonom sind (Lakkala et al., 2014). In diesem Zusammenhang zeigt Finnland, dass es mehr auf Vertrauen als auf Kontrolle setzt (Järvinen, 2007). Aufbauend auf der intensiven Ausbildung genießen die Lehrkräfte große pädagogische Unabhängigkeit in den Klassenzimmern (Lakkala et al., 2014). Die regulären Lehrkräfte und die sonderpädagogischen Lehrkräfte teilen sich dabei die Verantwortung für alle SchülerInnen (Lakkala et al., 2014).

In den finnischen Bildungsrichtlinien wird außerdem darauf hingewiesen, dass unter Mitgestaltung der SchülerInnen ein stimulierendes Lernumfeld zu schaffen ist. Interaktives und kooperatives Lernen wird als Basis betrachtet und soll zu einem zielorientierten Prozess führen, der unabhängiges und gemeinsames Problemlösen beinhaltet. Dazu sind vielseitige Arbeitsmethoden anzuwenden, die Problemlösefähigkeiten im sozialen Bereich, Lernen, Denken und Arbeiten sowie der aktiven Teilnahme fördern. Es werden Unterschiede hinsichtlich Lerntyp, Bildungshintergrund und Entwicklung berücksichtigt. Aufgebaut wird auf eine Schulkultur, die ein Gemeinschaftsgefühl fördert und auf gegenseitigem Respekt aufbaut. Der finnische Unterricht ist von Natur aus inklusiv, da es das Bildungsgesetz vorsieht, dass alle SchülerInnen das Recht darauf haben, beim Lernen und in ihrer persönlichen Entwicklung unterstützt zu werden. Dazu haben alle SchülerInnen das Recht auf Wohlfahrt und sonderpädagogische Förderung. Wobei eine hohe Qualität und intensive Unterstützung in der Regelschule verhindern sollen, dass SchülerInnen in Sonderschulen landen. Hierfür haben alle SchülerInnen in der Regelschule das Recht Führung und Beratung hinsichtlich Lernstrategien, der Auswahl der Wahlfächer und der Planung ihrer weiteren Bildungslaufbahn in Anspruch zu nehmen. Zudem werden die individuellen Lernvoraussetzungen und die physische, psychische und soziale Verfassung eines jeden Kindes berücksichtigt. Ziel ist es Lernschwierigkeiten und andere Probleme in Zusammenhang mit dem Schulbesuch zu verhindern oder zu erkennen und zu verbessern. Lernpläne, die gemeinsam von SchülerInnen, Eltern und Lehrkräften sowie SpezialistInnen erarbeitet werden, dienen als Vereinbarung dafür mit welcher Unterstützung die SchülerInnen ihre Ziele erreichen sollen. Eine enge Zusammenarbeit zwischen Schule und Familien ist vorgesehen. (Järvinen, 2007)

Das inklusive finnische Bildungssystem ist mit seinem hohen Grad an Individualisierung und der spezialisierten Ausrichtung auf die Anforderungen einer diversen Schulgemeinschaft ein wichtiges Vorbild. Diese Modellfunktion wird durch regelmäßige Erfolge im Rahmen der PISA Studien untermauert. Seit dem Jahr 2000 belegt Finnland in allen Domänen Spitzenplätze weit über dem OECD-Durchschnitt (Evaluationsstelle der Autonome Provinz Bozen - Südtirol, 2015; Järvinen, 2007).

3.3 Forschung im Bereich schulische Inklusion

Nach einem Überblick zur Gesetzgebung und Praxis von schulischer Inklusion in Österreich sowie einigen exemplarischen Staaten geht der kommende Abschnitt näher auf die Forschung im Bereich schulische Inklusion ein. Hervorgehoben wird zum einen Literatur, die Effekte von schulischer Inklusion auf SchülerInnen mit intellektueller Beeinträchtigung in den Vordergrund stellt. Zum anderen werden die Auswirkungen von schulischer Inklusion auf SchülerInnen ohne intellektuelle Beeinträchtigung beleuchtet und wichtige Aspekte für eine erfolgreiche inklusive Praxis besprochen.

3.3.1 Die Bedeutung von schulischer Inklusion für SchülerInnen mit intellektueller Beeinträchtigung

In der Forschung wurde viel darüber debattiert, ob die Inklusion von SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf eine vernünftige Alternative zur Sonderschule darstellt. Diese Diskussion wurde besonders von der Befürchtung geleitet, dass SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in inklusiven Schulen nicht die benötigte Zuwendung bekommen. Die daran anknüpfende Forschung zeigt jedoch durchgehend positive Auswirkungen auf die SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Beispielsweise ist bekannt, dass SchülerInnen mit intellektueller Beeinträchtigung hinsichtlich ihrer schulischen Leistungen (Brigharm, Morocco, Clay, & Zigmond, 2006; Doré, Dion, Wagner, & Brunet, 2002; Hunt, Soto, Maier, & Doering, 2003; Klicpera, 2006) sowie ihrer Entwicklung und ihren sozialen Kompetenzen (Fisher & Meyer, 2002; Fox & Ysseldyke, 1997; Kennedy, Shukla, & Fryxell, 1997) von schulischer Inklusion profitieren. Es gibt zudem Befunde dafür, dass SchülerInnen in inklusiven Klassen häufiger mit Gleichaltrigen ohne intellektuelle Beeinträchtigung interagieren, mehr soziale Unterstützung erhalten sowie geben und darüber hinaus mehr FreundInnen ohne intellektuelle Beeinträchtigung haben, als SchülerInnen, die eine Spezialeinrichtung besuchen (Baldwin, Peterson, & LeRoy, 1994; Boutot & Bryant, 2005; Kennedy et al., 1997). Darüber hinaus geben ExpertInnen an, dass die gängige Integrationspraxis zu einer Steigerung der Qualität in der Sonderpädagogischen Förderung geführt habe (Specht et al., 2006). Aus heutiger Sicht ist die Befürchtung, dass schulische Inklusion den SchülerInnen mit intellektueller Beeinträchtigung schaden könnte, somit ausgeräumt.

Thomas und Glennym (2002) bringen einen wichtigen Punkt in die Debatte für oder gegen Inklusion ein und plädieren dafür, dass Argumente weniger auf der Betonung von Leistungserfolgen auf Seiten der SchülerInnen oder Schulen aufbauen sollten. Sie unterstreichen dagegen die Bedeutung von sozialer Gerechtigkeit und der Menschenrechte. Inklusion von SchülerInnen mit intellektueller Beeinträchtigung ist demnach eine Frage von Werten und Moral (Smith, Vorwort in Rieser, 2012). Dieser Zugang findet seine Berechtigung nicht zuletzt in der Tatsache, dass Menschen mit Beeinträchtigung 15% der Weltbevölkerung ausmachen (WHO, 2011b). Da heutzutage bezüglich Inklusion im Sinne der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung weitgehend Konsens besteht (UN, 2006), verliert die kritische Infragestellung der schulischen Inklusion an Bedeutung und die Bewusstseins-schaffung für Inklusion rückt ins Zentrum des Diskurses. Hinter der Forderung nach Inklusion in der Schule steht schließlich auch der Gedanke, dass Diversität Chancen und Nutzen für alle bringt (Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz, 2012). In diesem Zusammenhang wurde betont, wie wichtig eine für alle zugängliche Bildung ist, die das Verständnis von Vielfalt, Friede und Zusammenhalt fördert (Rieser, 2012).

3.3.2 Die Bedeutung von schulischer Inklusion für SchülerInnen ohne intellektuelle Beeinträchtigung

Bedauerlicherweise gibt es verhältnismäßig wenig Literatur zur Wirkung von inklusiver Beschulung auf SchülerInnen ohne intellektuelle Beeinträchtigung (Ruijs, Van der Veen, & Peetsma, 2010). Aus diesem Grund überrascht es nicht, dass Effekte einer inklusiven Schulerfahrung im Zusammenhang mit psychologisch relevanten Variablen nur vereinzelt erforscht sind. In Anlehnung an eine gängige Befürchtung, wurden vor allem bildungswissenschaftliche Studien zu den Auswirkungen auf die schulischen Leistungen durchgeführt. Diese konnten mehrfach darauf hinweisen, dass inklusive Beschulung, entgegen einer unter Skeptikern häufig vorgefundenen Meinung, keine negativen Folgen auf den akademischen Erfolg und die sozioemotionalen Funktionen von SchülerInnen ohne intellektuelle Beeinträchtigung hat (Burstein, Sears, Wilcoxon, Cabello, & Spagna, 2004; Hunt, Hirose-Hatae, Doering, Karasoff, & Goetz, 2000; Ruijs et al., 2010).

Darüber hinaus gibt es Forschungsbefunde dafür, dass SchülerInnen ohne intellektuelle Beeinträchtigung sozial profitieren, mehr FreundInnen, ein höheres Wohlbefinden und einen höheren Selbstwert haben (Burstein et al., 2004; Dilling & Freyberger, 2010; Hunt et al., 2000). Auch zeigten Studienergebnisse, dass diese SchülerInnen besser mit Beeinträchtigungen in ihrem eigenen Leben umgehen konnten und sich als besonders fähig betrachteten (Burstein et al., 2004; Hunt et al., 2000). Lehrende und SchülerInnen berichteten ferner von einer erhöhten Sensibilität und Empathie bei SchülerInnen ohne intellektuelle Beeinträchtigung (Giangreco, Dennis, Cloninger, Edelman, & Schattman, 1993; Peck, Donaldson, & Pezzoli, 1990).

Es wurde zudem dargestellt, dass Inklusion zur Reduktion von Vorurteilen und Stigmata und darüber hinaus zum Wissen über individuelle Unterschiede und zur Schaffung von Akzeptanz in der Gesellschaft beiträgt (Avramidis, 2010; Burstein et al., 2004; Giangreco et al., 1993; Hunt et al., 2000; Kalymon, Gettinger, & Hanley-Maxwell, 2010; Novak & Rogan, 2010; Piercy, Wilton, & Townsend, 2002; Rillotta & Nettelbeck, 2007). Diese Beobachtungen werden durch die Kontakthypothese nach Allport (1954) gestützt, welche besagt, dass die Haltung gegenüber einer marginalisierten Gruppe durch vermehrten Kontakt auf positive Weise beeinflusst (Abschnitt 3.4). Auch im schulischen Kontext lässt sich eine solche Wirkung beobachten. Grigal (1998) berichtet beispielsweise, dass sich die Zusammenarbeit zwischen SchülerInnen positiv auf deren Beziehung zueinander auswirkte. Denn SchülerInnen ohne sonderpädagogischen Förderbedarf lernen, dass ihre MitschülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf besondere Stärken und Schwächen haben (Grigal, 1998). Kalymon et al. (2010) fanden in Übereinstimmung mit der Kontakthypothese, dass durch die Interaktion in inklusiven Klassen auf Seiten der SchülerInnen ohne intellektuelle Beeinträchtigung ein Gefühl des Miteinanders und der Kongruenz mit den MitschülerInnen mit intellektueller Beeinträchtigung entstanden war. Eine Befragung von Fokusgruppen führte

zu ähnlichen Ergebnissen (Hunt et al., 2000). SchülerInnen, Lehrende, AssistentInnen und Eltern berichteten von einem Zugehörigkeitsgefühl, das auf einem Verständnis für die unterschiedlichen Fähigkeiten unter den SchülerInnen aufbaue (Hunt et al., 2000). In einer weiteren Fokusgruppenstudie gaben Lehrende und Eltern an, dass sich durch die inklusive Praxis das Schulklima verbessert habe (Burstein et al., 2004). Die SchülerInnen ohne intellektuelle Beeinträchtigung hätten eine Wertschätzung gegenüber individuellen Unterschieden entwickelt und waren stolz darauf, wenn sie ihre MitschülerInnen mit intellektueller Beeinträchtigung unterstützen konnten (Burstein et al., 2004). Auch in einer Pretest-Posttest-Untersuchung mit Dreigruppenplan von Piercy et al. (2002) konnte gezeigt werden, dass kooperative Gruppenarbeiten aufbauend auf der Kontakthypothese dazu führten, dass sich die Einstellung gegenüber KlassenkollegInnen mit intellektueller Beeinträchtigung verbesserte. Die SchülerInnen ohne intellektuelle Beeinträchtigung gaben höhere Akzeptanz- und Beliebtheitswerte in Bezug auf ihre MitschülerInnen mit intellektueller Beeinträchtigung an und niedrigere Werte bezüglich der gewünschten Distanz zu diesen (Piercy et al., 2002).

3.3.3 Erfolgreiche inklusive Praxis in der Schule

Neben der Debatte für oder gegen Inklusion und einer Untersuchung der Auswirkungen einer inklusiven Schulerfahrung auf die beteiligten SchülerInnen, hat sich ein weiterer Forschungsschwerpunkt entwickelt. Dieser widmet sich der Durchführbarkeit von schulischer Inklusion. Besonders wichtig sind jene Studien, die sich mit der sinnvollen und erfolgreichen Umsetzung und den damit verbundenen Herausforderungen befassen. Sie zeigen auf, dass schulische Inklusion für alle Beteiligten zu positiven und mit Erfolg gekrönten Erfahrungen führt, wenn die Idee der Inklusion als fester Bestandteil der Schulkultur betrachtet und gefördert wird.

Im Folgenden sollen einige wichtige Kriterien zusammengefasst werden, die in unterschiedlichen wissenschaftlichen Studien zum Thema identifiziert wurden und für eine erfolgreiche Implementierung von Bedeutung sind (Brasseur et al., 2004; Brigharm et al., 2006; D. Fisher & Ryndak, 2001; Grigal, 1998; Jackson, Ryndak, & Billingsley, 2000; Kelly, Devitt, O'Keeffe, & Donovan, 2014; Lakkala et al., 2014; McLeskey, Waldron, & Redd, 2014):

1. Ein wichtiger Faktor ist die Unterstützung der Vision einer inklusiven Schule von oberster Ebene. Die Schuladministration und die Direktion müssen alle Beteiligten von der Vision überzeugen und die nötige Planung und Entwicklung initiieren. Die Erwartungen des Lehrkörpers müssen an die Umweltbedingungen angepasst, neue Berufsbeschreibungen geschaffen und neues Personal eingestellt werden. Zudem ist Budget für die nötigen Innovationen bereitzustellen. Nicht zuletzt sind die Schuladministration und Direktion zuständig dafür, die Familien und die

Angestellten dabei zu unterstützen, eine Kultur der Akzeptanz zu schaffen und zu erhalten.

2. Wesentlich für eine erfolgreiche Umsetzung von schulischer Inklusion ist, dass sich reguläre und sonderpädagogische Lehrkräfte Verantwortungen teilen und gut und eng zusammenarbeiten. Wenn die Klasse gemeinsam geführt wird und beide Lehrkräfte für alle SchülerInnen der Klasse da sind, kann ein Gefühl der Gemeinschaft und Zusammengehörigkeit entstehen. Gleiches gilt für die klassenübergreifende Arbeit im Lehrendenteam. Die schulweite Zusammenarbeit des Lehrkörpers vermittelt das Gefühl einer Schulgemeinschaft.
3. Die individuellen Fähigkeiten und Beiträge eines jeden Kindes und Jugendlichen werden betont, wodurch ein Klima der gegenseitigen Wertschätzung entsteht. Es werden Möglichkeiten für freies gemeinsames Lernen und Arbeiten beispielsweise durch kooperative Gruppenarbeiten geschaffen, in denen jedes Kind einen bedeutsamen Beitrag leistet. Dies führt dazu, dass sich die SchülerInnen gegenseitig unterstützen und zusammenarbeiten.
4. Das Alter und die Anzahl der SchülerInnen in der Klasse sind ebenfalls bedeutend. SchülerInnen mit intellektueller Beeinträchtigung sollten zahlenmäßig in der Klasse ähnlich vertreten sein wie sie es auch in der Gesamtpopulation sind. Zudem sollten sie eine ihrem Alter entsprechende Schulstufe besuchen. Ideal sind allerdings klassenübergreifende Settings. So können die SchülerInnen bestmöglich von einem breitgefächerten Curriculum und der Vielfalt der MitschülerInnen profitieren.
5. Wichtig sind zudem differenzierte Instruktionen, heterogene Gruppen und praxisorientiertes Lernen. Eine gute Aufteilung der SchülerInnen ist ein Schlüsselkriterium für erfolgreiche inklusive Begegnungen. Bereits bei der Sitzordnung ist darauf zu achten, dass SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf gut in der Klasse verteilt werden. Zugunsten eines gemeinsamen Unterrichts sollte die traditionelle Didaktik einer aufgelockerten Lehre mit alltagsnahen Erfahrungsmomenten, Beispielen und Situationen weichen. Ein solcher Unterricht kommt allen SchülerInnen zugute und wird durch individualisierte Lernziele abgerundet.
6. Auch die passenden Räumlichkeiten und die technologische Ausstattung spielen eine wichtige Rolle. Freie Sitzmöglichkeiten und Arbeitsflächen sowie kleine Räume ergänzend zu den Klassenzimmern sollen Platz bieten für die Zusammenarbeit in Gruppen, Projektarbeiten und kooperatives Lernen. Zudem sind die benötigte Hardware und Software sowie Kommunikationssysteme bereitzustellen, um Zugang zu Informationen und Instruktionen zu schaffen.

7. Eine der Herausforderungen für das Lehrendenteam ist es, trotz benötigter ein-zu-eins Instruktionen für SchülerInnen mit schweren Beeinträchtigungen zu verhindern, dass diese vom Rest der Klasse isoliert werden. In diesem Zusammenhang wird auch betont, wie wichtig es ist, dass Unterstützung für die SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf wenn möglich im Klassenzimmer erfolgt. So müssen die SchülerInnen nicht aus der Klasse herausgerissen werden, um besondere Förderung zu erhalten.
8. In der Klasse ist ein Klima der Kooperation zu schaffen, das Wettbewerb zwischen den SchülerInnen ausschließt. Eine gute Klassengemeinschaft entsteht, wenn den SchülerInnen ein Gefühl der Sicherheit vermittelt wird, wenn sie sich willkommen und gefördert fühlen. Die SchülerInnen sollten darin bekräftigt werden, Entscheidungen zu treffen, Klassenprobleme zu lösen und mit Konflikten konstruktiv umzugehen. Denn wenn sie lernen, wirkungsvoll zu kommunizieren, kooperativ zu arbeiten und unterstützende Beziehungen innerhalb der Klasse zu führen, entsteht eine Klassenkultur der gegenseitigen Wertschätzung und des gemeinsamen Lernens.
9. Trotz individualisierter Lernziele sollen die SchülerInnen gemeinsam an allen Aktivitäten teilhaben. Dazu sollen auch SchülerInnen mit moderaten und schweren intellektuellen Beeinträchtigungen innerhalb desselben Curriculums und mit denselben Materialien unterrichtet werden. Unter der Nutzung anderer Methoden werden hierbei für die SchülerInnen mit Beeinträchtigung modifizierte Ziele angestrebt. Wenn im Sachunterricht beispielsweise das Universum behandelt wird, könnte ein Kind mit Beeinträchtigung mit denselben Materialien an seinem sprachlichen Ausdruck arbeiten und dabei lernen Beziehungen, Unterschiede und Ähnlichkeiten auszudrücken.
10. Eine Kultur der Gemeinschaft aufzubauen, erfordert Zeit und Planung. Im Rahmen von professionellen Entwicklungsmaßnahmen finden Treffen der Klassenlehrenden und des Lehrkörpers sowie Personalentwicklungsaktivitäten statt. Zeit spielt dabei eine große Rolle. Die SchülerInnen und ihre Familienmitglieder müssen in die Planungsaktivitäten und schulweite Initiativen integriert werden.
11. Übergänge in allen Phasen der Schulausbildung müssen im Team bewusst geplant werden. Dies betrifft Wechsel von einer Schulstufe zur nächsten, in eine höhere Schule oder in eine Ausbildung nach der Schule. Dabei wird mit den zukünftigen Lehrenden hinsichtlich der Lernziele, Aktivitäten, Materialien und Übereinkommen sowie des Curriculums zusammengearbeitet. So können erfolgreiche Übergänge der SchülerInnen gesichert werden.

12. Zur Unterstützung von positivem Verhalten tragen Strategien der positiven Verhaltensunterstützung (positive behavior support [PBS]) bei. Diesen liegt die Annahme zugrunde, dass Problemverhalten aus einem Mangel an angemessenen Kommunikationsfähigkeiten und -strategien entsteht. Hierfür werden Pläne und Strategien zur positiven Verhaltensunterstützung für die Klasse sowie für einzelne SchülerInnen schulweit angewendet. Diese Pläne basieren auf einer funktionalen Erhebung und Intervention, die sich auf Veränderungen und die Aneignung neuer Fähigkeiten konzentriert.
13. Zur Qualitätssicherung erfolgt eine Evaluation der SchülerInnen, der Schule und der umgesetzten Programme. So kann sichergestellt werden, dass Probleme erkannt und Erfolge gefeiert werden.

3.4 Kontakthypothese

In Abschnitt 3.3.2 wurde dargestellt dass eine inklusive Schulerfahrung zur Reduktion von Vorurteilen und Stigmata, zum Wissen um und zur Akzeptanz von individuellen Unterschieden führen kann (Avramidis, 2010; Burstein et al., 2004; Giangreco et al., 1993; Hunt et al., 2000; Kalymon et al., 2010; Piercy et al., 2002; Rillotta & Nettelbeck, 2007). Dies kann mit der Kontakthypothese erklärt werden, die auf Allport (1954) zurückgeht und mehrfach empirisch bestätigt wurde (Novak & Rogan, 2010; Pettigrew & Tropp, 2006). Sie besagt, dass durch den vermehrten Kontakt eine positive Beeinflussung der Haltung einer Eigengruppe (ingroup) gegenüber einer Fremdgruppe (outgroup) erfolgt und Vorurteile reduziert werden (Allport, 1954). Allerdings wurde auch festgestellt, dass der Kontakt alleine nicht immer ausreichend ist, um Akzeptanz zu schaffen (Novak & Rogan, 2010; Pettigrew & Tropp, 2006). Im Zuge dessen wurden einige Bedingungen identifiziert, die eine positive Meinungsänderung fördern. Folgende Schlüsselkriterien sind zentral (Novak & Rogan, 2010; Wirtz, 2013):

1. Kooperation und Interaktion sind bedeutende Variablen in der Begegnung. Situationen, in denen kooperative Ziele verfolgt werden, bieten Gelegenheit für potentielle Bekanntschaften und persönliche Kontakte. Dies erhöht wiederum die Möglichkeiten dafür, dass bedeutende Freundschaften entstehen.
2. Wenn alle Gruppenmitglieder den gleichen Status haben und sich folglich als gleichwertig betrachten entsteht gegenseitige Wertschätzung. Der Kontakt auf gleicher Augenhöhe reduziert Vorurteile, da so alle Gruppenmitglieder Kompetenz demonstrieren können.
3. Durch kooperative Ziele werden Zusammenhalt und Gemeinschaftsgefühl gefördert. Denn wenn die SchülerInnen aufeinander angewiesen sind, können die gemeinsamen Ziele nur erreicht werden, wenn zusammengearbeitet wird.

4. Der Kontakt zwischen den Gruppen ist erfolgreicher, wenn dieser durch Personen in Führungspositionen unterstützt wird. Die Unterstützung von oberer Instanz hat Vorbildfunktion und führt dazu, dass Akzeptanz, Gleichheit und Toleranz als Norm begriffen werden.

Eine groß angelegte Metaanalyse mit 515 Studien untermauert, dass der Kontakt zwischen Mitgliedern einer Eigengruppe und einer Fremdgruppe typischerweise dazu führt, dass Vorurteile abgebaut werden (Pettigrew & Tropp, 2006). Die Studie zeigt auch auf, dass die beschriebenen Schlüsselkriterien in wechselseitiger Beziehung zueinander stehen und der Effekt unter diesen Bedingungen besonders stark ausfällt. Die Befunde der metanalytischen Studie zeigen zudem, wie robust der Effekt ist, da dieser auch auftritt, wenn die Bedingungen nicht oder nur teils erfüllt sind (Pettigrew & Tropp, 2006). In einer weiteren Studie wurde darüber hinaus gezeigt, dass die Abnahme von Vorurteilen positiv beeinflusst wird, wenn die Mitgliederanzahl der Fremdgruppe und damit die Kontaktmöglichkeit zwischen den Gruppen ansteigt (Wagner, Christ, Pettigrew, Stellmacher, & Wolf, 2006). Neuerdings wurden auch Effekte gefunden, wenn der Kontakt lediglich imaginiert wurde oder indirekt erfolgte (Wirtz, 2013).

Aus den Befunden rund um die Kontakthypothese lässt sich folglich ableiten, dass Personen eine positive Einstellung gegenüber Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung entwickeln, wenn sie durch erhöhten Kontakt und Aufklärung darauf aufmerksam gemacht werden, dass Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung genauso zu respektieren sind wie sie selbst (Rillotta & Nettelbeck, 2007).

4 Einstellung

In zahlreichen Studien zu den Auswirkungen von Inklusion wurde gezeigt, dass der Kontakt mit Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung dazu führt, dass Vorurteile abgebaut werden und eine positive Einstellung gegenüber Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung entsteht (Abschnitt 3.3.2). Daran anknüpfend widmet sich dieser Abschnitt dem Konstrukt der Einstellung als wichtige Variable für die vorliegende Arbeit.

Einstellung gehört vermutlich zu einem der ältesten (Morin, Crocker, Beaulieu-Bergeron, & Caron, 2013) und am häufigsten verwendeten (Meinefeld, 1977) Konstrukte in der sozialpsychologischen und soziologischen Forschung. Die Beschreibungen des Begriffs sind vielfältig. Rao (2004) berichtet beispielsweise von mehr als 30 dokumentierten Definitionen und Albarracín, Zanna, Johnson und Kumkale (2005) stellen fest, dass es in Anbetracht der Vielfalt an Definitionen schwer ist, zu einer befriedigenden zu gelangen.

Mummendey und Mummendey (1977) verstehen unter dem Begriff im sozialpsychologischen Sinne eine soziale Einstellung, Attitüde oder Werteinstellung, die eine relativ überdauernde Wahrnehmungs-, Bewertungs- und Handlungstendenz gegenüber

einem sozialen Gegenstand ausdrückt. Werden beispielsweise unzuverlässige oder verspielte Eigenschaften bei einer Gruppe wahrgenommen, sind diese mit einer Bewertung der Gruppe als unsympathisch oder sympathisch verbunden. Was wiederum zu bestimmten Handlungstendenzen oder Verhaltensabsichten gegenüber der Gruppe führt (Mummendey & Mummendey, 1977).

Antonak (1988) definierte Einstellung in ähnlicher Weise als „an idea charged with emotion which predisposes a class of actions in a particular class of social situations“ (S. 109).

Die beiden genannten Definitionen betonen, dass sich die Einstellung aus einer affektiven, einer kognitiven und einer behavioralen Komponente zusammensetzt. Darin stimmen sie mit dem Drei-Komponenten-Model beziehungsweise Tripartite Model überein, das zur Erklärung des Konstruktes häufig angewendet wird (Albarracín et al., 2005) und im Forschungsbereich eine lange Tradition hat (Morin, Crocker, et al., 2013).

Die vorliegende Arbeit stützt sich auf die Definition von Eagly und Chaiken (1993), die als gebräuchlichste zeitgemäße Definition gilt (Albarracín et al., 2005). Einstellung wird darin wie folgt definiert: „attitude is a psychological tendency that is expressed by evaluating a particular entity with some degree of favor or disfavor, ordinarily expressed in cognitive, affective, and behavioral responses“ (Eagly & Chaiken, 1993, S. 155).

Da in Anlehnung an die Kontakthypothese (Allport, 1954) davon auszugehen ist, dass eine inklusive Schulerfahrung zu einer positiven Einstellung gegenüber Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung und gegenüber Inklusion im Allgemeinen führt, wird die Einstellung gegenüber Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung in der empirischen Studie zur vorliegenden Arbeit als wichtiges Konstrukt erhoben.

5 Empathie

In Abschnitt 3.3.2 wurde dargestellt, dass es Befunde dafür gibt, dass eine inklusive Schulerfahrung die Sensibilität und Empathie bei SchülerInnen ohne intellektuelle Beeinträchtigung erhöht. Im Folgenden wird deshalb das Konstrukt der Empathie vorgestellt.

Empathie beziehungsweise Einfühlungsvermögen beschreibt die Fähigkeit den Gefühlszustand einer anderen Person akkurat wahrzunehmen. Sie ist eine wichtige Komponente sozialer Kognition und trägt zur Fähigkeit bei die Emotionen anderer zu verstehen, adaptiv auf diese zu reagieren, erfolgreich emotional zu kommunizieren und prosozial zu agieren (Spreng, McKinnon, Mar, & Levine, 2009).

In der Literatur wird zwischen einer affektiven und einer kognitiven Komponente des Konstruktes unterschieden (Preston & de Waal, 2002). Die affektive Komponente stellt eine rein emotionale Reaktion auf den Gefühlszustand einer anderen Person dar. Die kognitive Komponente der Empathie beschreibt die intellektuelle Erfassung und Verarbeitung eines

Gefühlszustandes einer anderen Person. Viele AutorInnen sehen eine Überschneidung der kognitiven Komponente mit der Theory of Mind (Lawrence, Shaw, Baker, Baron-Cohen, & David, 2004). Die emotionale Komponente der Empathie steht in engem Zusammenhang mit emotionaler Ansteckung (Eisenberg & Miller, 1987; Lipps, 1903; zitiert nach Spreng et al., 2009), emotionalem Verständnis (Haxby, Hoffman, & Gobbini, 2000), sympathischer Erregung (Levenson & Ruef, 1992) und Altruismus (Rice, 1964, zitiert nach Spreng et al., 2009).

Von der Empathie abgrenzen lassen sich die emotionale Ansteckung, welche die Annahme der Gefühle einer anderen Person bedeutet und die Sympathie, welche Mitleid oder Bedauern für die Situation der anderen Person ausdrückt und eine Verhaltensreaktion mit sich ziehen kann (Preston & de Waal, 2002). Die Perspektivenübernahme hingegen umfasst das Verständnis der Gedanken und Gefühle einer anderen Person ohne jede persönliche emotionale Antwort und ist somit ein wichtiger Bestandteil der Empathie (Preston & de Waal, 2002).

Eine Möglichkeit die komplexen Dynamiken der Empfindung von Empathie und der daraus resultierenden Handlungen zu erklären, stellt das Model der Wahrnehmung und Aktion (Perception-Action Model) von Preston und de Waal (2002) dar. Dieses geht davon aus, dass in einem Subjekt, das anteilnehmend den Zustand eines Objektes wahrnimmt, automatisch die Repräsentation des Zustands, der Situation und des Objektes aktiviert werden. Diese Aktivierung generiert im Subjekt eine dazugehörige automatische autonome oder somatische Antwort. Ob ein Subjekt den Zustand eines Objektes wahrnehmen kann, hängt maßgeblich von deren Interdependenz (wechselseitige Abhängigkeit) ab. Diese kann temporär und oberflächlich oder dauerhaft und innig sein. Je näher sich Subjekt und Objekt stehen, desto mehr ähnliche Repräsentationen werden aktiviert. Je ähnlicher die Repräsentationen von Subjekt und Objekt, desto einfacher kann das Subjekt den Zustand des Objektes erfassen und in passender Weise reagieren. Das Empfinden von Empathie und die daran anknüpfenden Handlungen werden folglich durch die Repräsentation determiniert. Je stärker sich die Repräsentationen des Subjektes und des Objektes ähneln, desto adäquater fallen anschließende Reaktionen aus. (Preston & de Waal, 2002)

In einer 12-jährigen Langzeitstudie konnte gezeigt werden, dass Empathie in signifikantem Zusammenhang mit einer positiven Entwicklung im Allgemeinen und dem subjektiven Wohlbefinden im Speziellen steht (Grühn, Rebucal, Diehl, Lumley, & Labouvie-Vief, 2008). Empathische Menschen waren im Vergleich zu weniger empathischen Menschen zufriedener mit ihrem Leben und berichteten über mehr positive und weniger negative Gefühle sowie über weniger Symptome der Depression. In Übereinstimmung damit wurde Empathie positiv mit psychologischem Wohlbefinden assoziiert. Personen mit höherer Empathie waren mehr interessiert an positiven Beziehungen mit anderen und an ihrer persönlichen Weiterentwicklung. Sie nahmen ihre Interaktion mit anderen als bedeutsamer

wahr, fühlten sich in der Interaktion besser und nahmen das Gleiche von ihrem Gegenüber an. Daraus wurde geschlossen, dass Empathie in der sozialen Interaktion von Bedeutung ist. (Grühn et al., 2008)

Das Konstrukt Empathie wird als plastische und über die Lebensspanne veränderbare Fähigkeit betrachtet (Grühn et al., 2008; Preston & de Waal, 2002). Grühn et al. (2008) gehen des Weiteren davon aus, dass Empathiefähigkeit in einem komplexen sozialen Umfeld feiner ausgebildet wird.

Aus der Vermutung, dass der Umgang mit Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung eine erfolgreiche emotionale Kommunikation und prosoziale Interaktion erfordert, wird geschlossen, dass die Fähigkeit der Empathie eine wichtige Rolle in der Interaktion mit Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung spielt. Das Konstrukt der Empathie wird in Anlehnung an die Idee aufgegriffen, dass Personen in einer Klassengemeinschaft mit MitschülerInnen mit intellektueller Beeinträchtigung eine besondere Sensitivität in der sozialen Interaktion entwickeln müssen. Diese Fähigkeit ist wichtig, um die KlassenkollegInnen mit intellektueller Beeinträchtigung einzubeziehen. Außerdem erscheint Empathie zentral zu sein, wenn es darum geht zu lernen, sich im Sinne einer diversen Klassengemeinschaft an den Bedürfnissen der schwächeren MitschülerInnen zu orientieren.

Aufbauend auf diesen Überlegungen und in Anlehnung an Grühn et al. (2008) stellt sich die Frage, ob sich die Fähigkeit der Empathie, beeinflusst durch den alltäglichen schulischen Kontakt mit Personen mit intellektueller Beeinträchtigung, stärker entwickelt. Das Konstrukt Empathie soll deshalb in dieser Arbeit behandelt werden.

6 Persönlichkeit

Da in dieser Arbeit ausgewählte Facetten der Persönlichkeit in Verbindung mit einer inklusiven Schulerfahrung gebracht werden, gibt dieser Abschnitt einen kurzen Einblick in das Konstrukt der Persönlichkeit im Allgemeinen, um dann näher auf die Persönlichkeitsfacetten Altruismus, Gutherzigkeit und Offenheit des Werte- und Normensystems einzugehen.

Nach Gerrig und Zimbardo (2008) ist die Persönlichkeit „eine komplexe Menge von einzigartigen psychischen Eigenschaften, welche die für ein Individuum charakteristischen Verhaltensmuster in vielen Situationen und über einen längeren Zeitraum hinweg beeinflussen“ (S. 504).

Zu einer ähnlichen Einschätzung kommen Holocher-Ertl, Kubinger und Menghin (2011). Ihnen zufolge setzt sich eine Persönlichkeit aus einer Vielzahl einzelner Eigenschaften zusammen und lässt sich durch die einzigartige und für eine Person charakteristische Konstellation von Eigenschaftsausprägungen beschreiben. Demzufolge

charakterisieren die individuellen Eigenschaften eine Person und unterscheiden sie zugleich von anderen (Holoher-Ertl et al., 2011).

Guilford (1974) schreibt: „Die Persönlichkeit eines Individuums ist seine einzigartige Struktur von Persönlichkeitszügen, sogenannten Traits. (...) Ein Trait ist jeder abstrahierbare und relativ konstante Persönlichkeitszug, hinsichtlich dessen eine Person von anderen Personen unterscheidbar ist“ (S. 6).

Den drei vorgeschlagenen Definitionen ist gemeinsam, dass die Persönlichkeit als eine komplexe Struktur individueller Eigenschaften betrachtet wird. Für diese Arbeit soll die Definition von Gerrig und Zimbardo (2008) gelten, die auch den Zusammenhang zwischen der Persönlichkeit und den für eine Person charakteristischen Verhaltenstendenzen betont.

In der psychologischen Praxis wird zur Beschreibung und Erfassung der Persönlichkeit häufig auf das Fünf-Faktoren-Modell beziehungsweise das Modell der Big Five Persönlichkeitsfaktoren zurückgegriffen. Dieses geht auf Tupes und Christal (1961, zitiert nach McCrae & John, 1991) zurück und bietet die Möglichkeit der Persönlichkeitsbeschreibung auf der Basis von fünf zentralen Dimensionen. Das Modell wurde mit Hilfe des lexikalischen Ansatzes entwickelt, welchem die Annahme zugrunde liegt, dass wichtige Persönlichkeitsmerkmale in der natürlichen Sprache besonders häufig abgebildet sind. Davon ausgehend, wurde aus der Analyse der zur Beschreibung von Persönlichkeiten gebräuchlichen Adjektiva eine Taxonomie der Persönlichkeit erstellt (Stemmler, Hagemann, Amelang, & Bartussek, 2011). Anhand des Modells wird eine Persönlichkeit mittels der folgenden fünf Faktoren höherer Ordnung beschrieben (Stemmler et al., 2011):

1. Extraversion
2. Verträglichkeit
3. Gewissenhaftigkeit
4. Emotionale Stabilität vs. Neurotizismus
5. Offenheit für Erfahrung

Diese relativ stabilen Persönlichkeitseigenschaften beziehungsweise Traits lassen sich durch Adjektiva beschreiben und werden in der revidierten Fassung des *NEO-Persönlichkeitsinventars* nach Costa und McCrae ([*NEO-PI-R*] Ostendorf & Angleitner, 2004) in jeweils sechs spezifische Eigenschaften beziehungsweise Facetten unterteilt. Diese Facetten der Persönlichkeit ergeben sich aus den gewohnten Erlebens- und Verhaltensweisen einer Person (Ostendorf & Angleitner, 2004).

Aus kontextualistischer Perspektive ist die Persönlichkeit plastisch und durch viele Einflüsse determiniert (Helson, Jones, & Kwan, 2002; Srivastava, John, Gosling, & Potter, 2003). Besonders das individuelle soziale Umfeld ist in diesem Zusammenhang eine

wichtige Einflussvariable (Srivastava et al., 2003). Studien zeigten zudem, dass es sich bei der Entwicklung der Persönlichkeit um einen kontinuierlichen Prozess handelt, der über die gesamte Lebensspanne anhält (Fiedler, 2008). Eine Metaanalyse von Roberts, Walton und Viechtbauer (2006) macht dies deutlich und zeigt, dass Veränderungen von Persönlichkeitsmerkmalen in jedem Alter stattfinden.

In Anknüpfung an die Literatur wird folglich davon ausgegangen, dass Erlebens- und Verhaltensweisen, die in der sozialen Interaktion und in der Bereitschaft zur Inklusion eine wichtige Rolle spielen durch den täglichen Umgang mit Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung und die in der Schule vermittelten inklusiven Werte geprägt werden. Darauf aufbauend wird im Folgenden eine Auswahl an Facetten der Persönlichkeit näher beschrieben, die in einer inklusiven Klassengemeinschaft bedeutend erscheinen.

6.1 Altruismus und Gutherzigkeit

Die beiden Facetten Altruismus und Gutherzigkeit werden nach Costa und McCrae der Verträglichkeit zugeordnet, die eine zentrale Dimension im interpersonellen Bereich einnimmt (Ostendorf & Angleitner, 2004).

Altruismus wird als aktive Besorgnis um das Wohlergehen anderer Personen beschrieben. Personen mit einer hohen Ausprägung sind großzügig, bereit Hilfsbedürftigen zu helfen und nehmen Rücksicht auf andere. Personen mit einer geringen Ausprägung sind eher eigennützig orientiert und vermeiden es mit den Problemen anderer in Kontakt zu kommen. Die Facette Gutherzigkeit beschreibt die Sympathie für andere und das Bemühen um deren Wohlergehen. Personen mit einer hohen Ausprägung, heißt es weiter, bemerken die Not anderer und legen auf die menschliche Seite sozialpolitischer Maßnahmen besonderen Wert. Sie sind menschenfreundlich, verständnisvoll, gutmütig, mitfühlend, human und warmherzig. Personen mit einer geringen Ausprägung neigen weniger zu Mitgefühl. Sie sehen sich als RealistInnen, die ihre Entscheidungen geleitet von Logik und Ratio treffen. (Ostendorf & Angleitner, 2004)

Der Bereitschaft sich aktiv um das Wohlergehen anderer zu sorgen und auf andere Rücksicht zu nehmen kommt in einem Klassenverband mit SchülerInnen mit intellektueller Beeinträchtigung eine große Bedeutung zu. Auch die Sensibilität gegenüber dem Wohlergehen anderer und die Fähigkeit verständnisvoll und mitfühlend zu agieren sind in der sozialen Interaktion im inklusiven Setting wesentlich. Zum Wohl der diversen Klassengemeinschaft scheint es somit wichtig besondere soziale Fähigkeiten zu entwickeln und sowohl altruistisches Handeln als auch gutherziges Denken spielen dabei eine zentrale Rolle. Ausgehend von der Plastizität der Persönlichkeit (Helson et al., 2002; Srivastava et al., 2003) und der besonderen Rolle sozialer Umwelteinflüsse wird vermutet, dass die genannten Fähigkeiten durch den täglichen Umgang mit SchulkollegInnen mit intellektueller

Beeinträchtigung geschult und ausgebaut werden. Aus diesem Grund werden Altruismus und Gutherzigkeit in der vorliegenden Arbeit als bedeutende Konstrukte behandelt.

6.2 Offenheit des Werte- und Normensystems

Die Facette Offenheit des Werte- und Normensystems wird im *NEO-PI-R* der Dimension Offenheit untergeordnet (Ostendorf & Angleitner, 2004). Unter Offenheit des Werte- und Normensystems „wird die Bereitschaft verstanden, soziale, politische und religiöse Werte kritisch zu hinterfragen“ (S. 43). Personen mit hohen Merkmalsausprägungen sind „aufgeschlossen, freizügig, kritisch, liberal, nonkonformistisch, progressiv, tolerant, undogmatisch und unvoreingenommen“ (S. 36). (Ostendorf & Angleitner, 2004)

Die Toleranz und der aufgeschlossene, unvoreingenommene Umgang mit SchulkollegInnen mit intellektueller Beeinträchtigung spielen in der klasseninternen und schulweiten Interaktion eine wichtige Rolle. Zudem werden diese Werte in der Schule an die SchülerInnen vermittelt, im Sinne eines progressiven Zugangs betreffend die Gleichberechtigung und die Diversität einer Gemeinschaft. Eine Metaanalyse von Roberts et al. (2006) zeigte, dass insbesondere die Dimension Offenheit in der Adoleszenz zu einem Anstieg neigt. Aus diesem Grund wird in Bezugnahme auf die kontextualistische Perspektive (Helson, Jones, & Kwan, 2002) und die Betonung sozialer Einflüsse (Srivastava et al., 2003) vermutet, dass die Offenheit des Werte- und Normensystems durch den täglichen Umgang mit SchulkollegInnen mit intellektueller Beeinträchtigung und die an der Schule vermittelten Werte positiv beeinflusst wird. Der Offenheit des Werte- und Normensystems kommt in dieser Arbeit folglich Interesse zu.

II EMPIRISCHER TEIL

Im empirischen Teil werden die Forschungsfrage und die darauf aufbauenden Fragestellungen und Hypothesen dieser Arbeit vorgestellt. Es folgen methodische Erläuterungen der Studie, bevor die Resultate präsentiert werden. Abschließend werden diese unter Bezugnahme auf Implikationen für das Anwendungsfeld sowie Limitationen und zukünftige Forschungsmöglichkeiten diskutiert.

7 Forschungsfrage und Ziel der Studie

Diese Arbeit ist als Reaktion auf den bestehenden Forschungsbedarf bezüglich der Auswirkungen von Inklusion zu verstehen. In Anlehnung an die UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung und den damit verbundenen internationalen Konsensus über die Bedeutung von Inklusion, sollen die Effekte von Inklusion im schulischen Bereich beleuchtet werden. Es soll damit das längst formulierte Ziel einer inklusiven Schule näher ergründet werden. Darüber hinaus wird eine ressourcenorientierte Perspektive auf das Thema Inklusion vorgeschlagen: Inklusion soll von der Gesellschaft nicht als ein Gefallen verstanden werden, sondern als potenzielle Chance von ihrer Diversität zu profitieren. Um das positive Potential von Inklusion ausschöpfen zu können, ist es notwendig zu untersuchen, wie sich die Erfahrung der Inklusion auf eine Gesellschaft auswirkt. Die vorliegende Arbeit soll aus diesem Grund die Wirkung schulischer Inklusion auf SchülerInnen ohne intellektuelle Beeinträchtigung beleuchten und ist deren Befragung gewidmet.

Im Zentrum dieser Arbeit steht die Frage, wie es sich auswirkt, wenn SchülerInnen ohne intellektuelle Beeinträchtigung mit SchülerInnen mit intellektueller Beeinträchtigung schulisch sozialisiert werden, Diversität im schulischen Rahmen als eine Ressource vermittelt bekommen und Inklusion im schulischen Alltag aktiv erleben.

Dazu sollen Personen mit inklusiver Schulerfahrung und Personen ohne inklusive Schulerfahrung in Hinblick auf ihre Einstellung gegenüber Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung, ihre Empathie und die Persönlichkeitsfacetten Gutherzigkeit, Altruismus und Offenheit des Werte- und Normensystems verglichen werden.

7.1 Fragestellungen und Hypothesen

In Anlehnung an bisherige Studien kann vermutet werden, dass sich das Erleben schulischer Inklusion bei SchülerInnen ohne intellektuelle Beeinträchtigung positiv auf die Einstellung gegenüber Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung beziehungsweise Inklusion auswirkt. Darüber hinaus ergibt sich die Frage, ob der alltägliche schulische Kontakt mit Personen mit intellektueller Beeinträchtigung und die im schulischen Rahmen vermittelten Werte hinsichtlich Inklusion Auswirkungen auf jene sozialen Fähigkeiten und

Persönlichkeitseigenschaften haben, die in der Interaktion und im Aufbau von Beziehungen in einer inklusiven Gesellschaft wesentlich scheinen und zu Toleranz und gegenseitiger Wertschätzung beitragen. Die sich daraus ergebenden Forschungsfragen und Hypothesen werden in den folgenden Unterpunkten angeführt.

7.1.1 Einstellung gegenüber Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung

Hat die Erfahrung von schulischer Inklusion einen positiven Effekt auf die Einstellung gegenüber Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung beziehungsweise Inklusion und wie verhalten sich die affektive, die kognitive und die behaviorale Komponente der Einstellung?

H1.1: Personen mit inklusiver Schulerfahrung drücken eine signifikant positivere Einstellung gegenüber Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung aus als Personen ohne inklusive Schulerfahrung.

H1.1.A: Personen mit inklusiver Schulerfahrung und Personen ohne inklusive Schulerfahrung unterscheiden sich signifikant in Hinblick auf die affektive Komponente der Einstellung gegenüber Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung.

H1.1.B: Personen mit inklusiver Schulerfahrung und Personen ohne inklusive Schulerfahrung unterscheiden sich signifikant in Hinblick auf die kognitive Komponente der Einstellung gegenüber Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung.

H1.1.C: Personen mit inklusiver Schulerfahrung und Personen ohne inklusive Schulerfahrung unterscheiden sich signifikant in Hinblick auf die behaviorale Komponente der Einstellung gegenüber Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung.

7.1.2 Empathie

Hat die Erfahrung von schulischer Inklusion einen positiven Effekt auf die Empathie?

H1.2: Personen mit inklusiver Schulerfahrung und Personen ohne inklusive Schulerfahrung unterscheiden sich signifikant hinsichtlich der Empathie.

7.1.3 Altruismus, Gutherzigkeit und Offenheit des Werte- und Normensystems

Hat die Erfahrung von schulischer Inklusion einen positiven Effekt auf die Eigenschaften Altruismus, Gutherzigkeit und Offenheit des Werte- und Normensystems?

H1.3.A: Personen mit inklusiver Schulerfahrung und Personen ohne inklusive Schulerfahrung unterscheiden sich signifikant hinsichtlich des Altruismus.

H1.3.B: Personen mit inklusiver Schulerfahrung und Personen ohne inklusive Schulerfahrung unterscheiden sich signifikant hinsichtlich der Gutherzigkeit.

H1.3.C: Personen mit inklusiver Schulerfahrung und Personen ohne inklusive Schulerfahrung unterscheiden sich signifikant hinsichtlich der Offenheit des Werte- und Normensystems.

8 Methoden

In diesem Abschnitt wird nachvollziehbar gemacht wie die vorliegende Studie umgesetzt wurde. Dargelegt werden das Untersuchungsdesign und das Vorgehen bei der Erhebung der Daten. Die Stichprobe wird definiert und eingegrenzt und es wird erläutert, wie die Rekrutierung der Teilnehmenden Personen erfolgte. Es wird beschrieben, wie die erhobenen Konstrukte operationalisiert und welche Instrumente in diesem Zusammenhang eingesetzt wurden. Zuletzt werden die eingesetzten statistischen Verfahren zur Analyse der erhobenen Daten erklärt.

8.1 Untersuchungsdesign

Für den Vergleich von Personen mit inklusiver Schulerfahrung und ohne inklusive Schulerfahrung wurde ein Zweigruppenplan angewendet. Befragt wurden volljährige Personen ohne intellektuelle Beeinträchtigung, im Alter zwischen 18 und 35 Jahren, die während ihrer gesamten Schullaufbahn Schulen im Bundesland Salzburg besuchten, von der 5. bis zur 8. Schulstufe durchgehend eine Hauptschule absolvierten und anschließend eine Hochschulreife erlangten. Der Gruppe der Personen mit inklusiver Schulerfahrung (inklusive Gruppe) wurden Personen zugeteilt, die an der Hauptschule vier Jahre lang eine Klasse gemeinsam mit Personen mit intellektueller Beeinträchtigung besucht hatten. Die Gruppe der Personen ohne inklusive Schulerfahrung (herkömmliche Gruppe) bildeten Personen, die durchgehend eine herkömmliche Hauptschule besucht hatten, und während ihrer gesamten Schulzeit nicht mit SchülerInnen mit intellektueller Beeinträchtigung in einer Klasse waren.

8.2 Vorgehen

Für die Datenerhebung waren besonders jene Schulen von Interesse, die ein inklusives Konzept seit den frühen Neunzigerjahren umsetzen und unter Abschnitt 3.1.2 vorgestellt wurden. Folglich sollten möglichst viele ihrer AbsolventInnen für die inklusive Gruppe gewonnen werden. Um eine gute Vergleichbarkeit mit der herkömmlichen Gruppe zu gewährleisten, mussten die Teilnahmekriterien für alle befragten Personen an die Charakteristika der beiden inklusiven Schulen angepasst werden. Wie in Abschnitt 3.1.2 bereits erläutert handelt es sich bei beiden Schulen um ehemalige Hauptschulen, die kürzlich zu Neuen Mittelschulen umgestellt wurden und von der 5. bis zur 8. Schulstufe gehen. Aus diesem Grund wurde unter allen Befragten ein Hauptschulbesuch vorausgesetzt. Da die SchülerInnen der beiden inklusiven Schulen meist aus bildungsnahen Familien kommen, wurde für die Vergleichbarkeit mit AbsolventInnen herkömmlicher Hauptschulen das Teilnahmekriterium der Hochschulreife für die gesamte Stichprobe festgelegt.

Vor dem Beginn der eigentlichen Erhebung wurde der Fragebogen einer Gruppe von fünf Personen vorgegeben, um die übersetzten Stellen des Fragebogens auf Verständlichkeit und den Fragebogen im Allgemeinen auf Zumutbarkeit und Akzeptanz zu überprüfen. Die darauffolgende Datenerhebung fand im Internet mittels Onlinefragebogen über das Portal SosSci Survey statt. Befragt wurden Salzburger SchulabsolventInnen im Zeitraum von Dezember 2014 bis März 2015. Die Rekrutierung erfolgte über E-Mail und Facebook nach dem Schneeballprinzip. Potenzielle Teilnehmende wurden mittels Informationsschreiben über die Umfrage informiert und um ihre Teilnahme sowie die Weiterleitung der E-Mail gebeten. Die städtischen Salzburger Schulen der Oberstufe, an denen insbesondere AbsolventInnen von Hauptschulen ihre Hochschulreife erlangen, wurden gebeten das Informationsschreiben in ihren E-Mail-Verteiler aufzunehmen. Darüber hinaus wurde das Informationsschreiben über den E-Mail-Verteiler der Universität Salzburg und den E-Mail-Verteiler der Fachhochschule Salzburg versendet. Die Personen der Inklusiven Gruppe wurden überwiegend über Kontakte zu AbsolventInnen der zwei inklusiven Schulen im Bundesland Salzburg rekrutiert. Im Informationsschreiben wurde auf die Voraussetzungen zur Teilnahme aufmerksam gemacht und der Link zum Fragebogen angegeben. Um die Beeinflussung und das Motiv der sozialen Erwünschtheit bei der Beantwortung möglichst gering zu halten, wurde lediglich angegeben, dass die vorliegende Studie untersucht, wie Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung in der Gesellschaft wahrgenommen werden. Das Verständnis der Begrifflichkeit intellektuelle Beeinträchtigung wurde durch eine vorausgehende Erklärung zu Beginn der Fragebogenbatterie gefördert.

In der Fragebogenbatterie wurden an erster Stelle Sicherheitsfragen zur Überprüfung der Teilnahmekriterien gestellt. Personen, die den Teilnahmekriterien nicht entsprachen, wurden nach Beantwortung der Sicherheitsfragen direkt zur letzten Seite des Onlinefragebogens weitergeleitet und schieden aus der Datenerhebung aus. Um zudem fehlende Daten zu vermeiden, war ein Fortschreiten in der Beantwortung des Onlinefragebogens nur möglich, wenn sämtliche Fragen einer Seite vollständig beantwortet wurden. Ein Auslandsaufenthalt während der Schulzeit für ein Semester oder ein Schuljahr galt nicht als Ausschlusskriterium. Es wurde versucht alle möglichen Begegnungen mit SchülerInnen mit intellektueller Beeinträchtigung im Rahmen der Schulbildung mit zu erfassen und die Zuordenbarkeit zur inklusiven Gruppe und zur herkömmlichen Gruppe zu sichern sowie mögliche Störvariablen zu ermitteln. Dazu wurden die Teilnehmenden gefragt, ob sie während der Schulzeit eine Schule besucht haben, an der auch SchülerInnen mit intellektueller Beeinträchtigung unterrichtet wurden. Anschließend wurde gebeten, den Namen der Schule inklusive der Schulform (Volksschule, Hauptschule, Oberstufe, sonstige) anzugeben. Hinzu kam die Frage, wie lange diese Schule besucht wurde. Zur weiteren Differenzierung sollten die Befragten angeben, ob sie gemeinsam in einer Klasse mit SchülerInnen mit intellektueller Beeinträchtigung waren und ob in jeder Klasse ihrer Schule

SchülerInnen mit intellektueller Beeinträchtigung unterrichtet wurden. Die durchschnittliche Bearbeitungszeit des gesamten Fragebogens betrug 30 Minuten.

8.3 Zusammensetzung der Stichprobe und Vergleichsgruppen

Im Zuge der Rekrutierung konnte eine Rücklaufquote von 26.8% erreicht werden, was leicht über einem Viertel liegt und als gutes Ergebnis zu betrachten ist (Bortz & Döring 2006). Insgesamt wurde der Link zum Onlinefragebogen 365 Mal aufgerufen. Nach dem ersten Aufruf erfolgte durch 213 Personen (58.4%) eine weitere Bearbeitung. Eine Beantwortung aller gestellten Fragen erfolgte durch 179 Teilnehmende (49%). Befragte, welche die Teilnahmekriterien nicht erfüllten, wurden direkt nach der Feststellung eines Ausschlusskriteriums zur letzten Seite weitergeleitet. Auf diesem Weg wurden 81 Teilnehmende (22.2%) aus der tatsächlichen Erhebung aussortiert. Eine vollständige Bearbeitung des Fragebogens durch Personen, welche alle Voraussetzungen für eine Teilnahme erfüllten, erfolgte durch 98 Personen (26.9%). Davon waren 47 Personen der inklusiven Gruppe und 51 Personen der herkömmlichen Gruppe zugeordnet. Nach Analyse der Stichprobe wurden sechs Personen aus dem Datensatz ausgeschlossen. Eine Person der inklusiven Gruppe wurde aufgrund ihrer Abweichung vom festgelegten Altersbereich entfernt. Fünf Personen aus der herkömmlichen Gruppe wurden ausgeschlossen, da sie angaben, im Laufe ihrer Schullaufbahn eine Schule besucht zu haben, an der auch SchülerInnen mit intellektueller Beeinträchtigung unterrichtet wurden. Drei der Personen hatten angegeben, diese Erfahrung in der Volksschule gemacht zu haben, eine Person an der Oberstufe. Zwei Personen nannten die Hauptschule, gaben aber nicht an, diese durchgehend besucht zu haben. Folglich waren sie weder der inklusiven noch der herkömmlichen Gruppe zuzuordnen und wurden ebenfalls ausgelesen. Nach Ausschluss der sechs Personen erfüllten 46 Personen die Teilnahmekriterien der inklusiven Gruppe und weitere 46 Personen die der herkömmlichen Gruppe.

Wie im Abschnitt 8.1 erläutert, wurde der durchgehende Besuch einer Hauptschulklassen, in der auch SchülerInnen mit intellektueller Beeinträchtigung unterrichtet wurden, für die Zuordnung zur inklusiven Gruppe vorausgesetzt. Die im Rahmen der Schullaufbahn angegebenen Begegnungen mit SchülerInnen mit intellektueller Beeinträchtigung werden in Tabelle 2 aufgelistet. Angeführt werden die Namen der Schulen und die Schulform. Insgesamt hatten 35 Personen der inklusiven Gruppe eine der beiden inklusiven Hauptschulen besucht. Weitere 11 Personen hatten eine Integrationsklasse an einer herkömmlichen Hauptschule besucht. Auch gaben einige an, bereits in der Volksschule eine inklusive Erfahrung gemacht zu haben.

Tabelle 2

Name und Schulform der Schulen, an denen Personen der inklusiven Gruppe gemeinsam mit SchülerInnen mit intellektueller Beeinträchtigung unterrichtet wurden

Name der Schule	Volksschule	Hauptschule	Oberstufe
evangelische Diakonie Salzburg*	17	25	
Liefering*	10	10	
Rauris		1	
Radochsberg	1		
Abtenau		1	
St. Johann im Pongau		1	
Schleedorf	1		
Köstendorf		1	
Seekirchen	1		
Walserfeld		1	
St. Michael	1	1	
Eugendorf	1	1	
Maxglan 2		1	
Oberndorf	1	1	
Musikhauptschule Zell am See		1	
Montessori Oberstufen Realgymnasium			1
Rudolf-Steiner-Schule	1	1	1
Inklusive Schulen	27	35	1
Integrationsklassen	7	11	1

Anmerkung. * Die Schulen realisieren ein inklusives Konzept und unterrichten in allen Klassen vier bis sieben SchülerInnen mit intellektueller Beeinträchtigung beziehungsweise sonderpädagogischem Förderbedarf. An allen anderen Schulen wurden Integrationsklassen besucht, ohne dass ein inklusives Schulkonzept vorlag.

8.4 Messinstrumente

Im folgenden Abschnitt wird angeführt, wie jene Konstrukte operationalisiert wurden, welche die abhängigen Variablen der Hypothesen bilden. Die unabhängige Variable stellt der Faktor Gruppe dar, mit den beiden Ausprägungen inklusiv und herkömmlich.

8.4.1 Fragebogen zur Erfassung der Einstellung gegenüber Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung

Das Konstrukt Einstellung gegenüber Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung beziehungsweise Inklusion wurde mit einer für die Befragung angefertigten deutschen Version des *Attitudes Toward Intellectual Disability Questionnaire* (ATTID) nach Morin, Crocker, et al. (2013) erfasst. Dem Fragebogen liegt das Tripartite Model (Abschnitt 4) zugrunde. Einstellung wird anhand von 67 Items zu fünf faktorenanalytisch begründeten Subskalen zusammengefasst gemessen. Die affektive Komponente der Einstellung wird mit der Subskala Unbehagen und der Subskala Sensibilität und Zärtlichkeit erfasst, die kognitive Komponente anhand der Subskala Wissen über Fähigkeiten und Rechte und der Subskala

Wissen über Ursachen. Die behaviorale Komponente der Einstellung bildet die fünfte Subskala Interaktion ab. Das Antwortformat entspricht einer fünfstufigen Ratingskala mit den Antwortalternativen 1) stimme voll zu, 2) stimme zu, 3) teils-teils, 4) stimme nicht zu, 5) stimme ganz und gar nicht zu. Mit der Mittelkategorie 3 wird den Befragten die Möglichkeit gegeben ihre neutrale Haltung auszudrücken. Antworten der Kategorien 1 und 2 drücken eine positive Einstellung aus, Antworten der Kategorie 3 und 4 eine negative Einstellung. (Morin, Crocker, et al., 2013)

Die ersten 33 Items des Fragebogens befassen sich mit den Annahmen und der Einstellung gegenüber Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung. Es werden Fragen zur Ätiologie von intellektueller Beeinträchtigung, zu den Fähigkeiten und Potentialen von Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung, zu den Rechten von Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung und die Bereitschaft zur Inklusion von Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung abgefragt. Der Einfachheit halber wird im Fragebogen in Anlehnung an Morin, Crocker et al. (2013) die Abkürzung IB anstelle des vollständigen Begriffs intellektuelle Beeinträchtigung genutzt. Zur Veranschaulichung sind im Folgenden einige Beispielitems angegeben:

1. Ihrer Meinung nach kann IB verursacht werden durch

- 1) Mangelernährung der Mutter während der Schwangerschaft.
- 2) Mangelnde Stimulation in der Kindheit.
- 3) Komplikationen bei der Geburt.

...

2. Ihrer Meinung nach, ist die MEHRHEIT der Menschen mit IB in der Lage dazu

- 1) einer Arbeit nachzugehen.
- 2) anderen ihre physischen Probleme zu berichten.
- 3) Entscheidungen zu treffen.

...

3. Ihrer Meinung nach, sollten Menschen mit IB

- 1) wenn sie eine Arbeit haben, die gleiche Bezahlung wie andere Angestellte erhalten, auch wenn sie weniger leisten.
- 2) das Recht haben, wählen zu können.
- 3) das Recht haben, Kinder zu bekommen.

...

4. Ihrer Meinung nach, sollte die MEHRHEIT

- 1) der Kinder mit IB die Möglichkeit haben, eine normale Volksschule zu besuchen.
- 2) der Jugendlichen mit IB die Möglichkeit haben, eine normale Sekundarschule zu besuchen (5. bis 12. Schulstufe).
- 3) der Menschen mit IB die Möglichkeit haben, einen normalen Arbeitsplatz zu haben.

...

Weitere 34 Items befassen sich mit zwei Fallvignetten. Die in den Fallvignetten beschriebenen Personen unterscheiden sich in Hinblick auf ihre intellektuellen und adaptiven Fähigkeiten beziehungsweise im Niveau der Funktionsfähigkeit. Zu jeder Fallvignette werden jeweils 17 Fragen gestellt. (Morin, Crocker, et al., 2013)

Die Fallvignette zur Person mit höheren intellektuellen und adaptiven Fähigkeiten lautet: Dominik ist ein Erwachsener mit IB. Er kann sich um seine Gesundheit und seine persönlichen Bedürfnisse sorgen (duschen, frisieren, anziehen, usw.) aber manchmal muss er daran erinnert werden. Dominik kann sich unterhalten aber er hat Schwierigkeiten mit abstrakten oder komplexen Inhalten. Er kann das Telefon benutzen und schreiben. (Morin, Crocker, et al., 2013)

Die Fallvignette zur Person mit niedrigeren intellektuellen und adaptiven Fähigkeiten lautet: Raphael ist ein Erwachsener mit IB. Er kommuniziert über Geräusche und Gestik. Er kann mit Gesten zeigen, dass er aufs Klo muss. Da Raphael große Koordinationsschwierigkeiten hat, braucht er ständig Hilfe, wenn er sich bewegt, und er kann nicht ohne Begleitung ausgehen. Er hat Schwierigkeiten mit vielen Bewegungen. Raphael kann mit einem eigens angefertigten Löffel essen, aber er patzt dabei. (Morin, Crocker, et al., 2013)

Für eine weitere differenzierte Beschreibung der Stichprobe erfasst der ATTID im letzten Teil das Wissen über intellektuelle Beeinträchtigung anhand von sechs Items (Morin, Crocker, et al., 2013).

In der englischen Originalfassung reicht die interne Konsistenz, die mittels Alphakoeffizient nach Cronbach¹ angegeben wird, für die fünf Faktoren von .59 bis .89 und liegt bei .92 für den gesamten Test. Die Retestreliabilität für alle fünf Faktoren liegt zwischen .62 und .83. (Morin, Crocker, et al., 2013)

¹ Der Alphakoeffizient nach Cronbach ist ein Maß zur Bestimmung der Reliabilität eines Messinstrumentes. In Abschnitt 9.2 erfolgt eine kurze Erklärung dazu.

Da der ATTID (Morin, Crocker, et al., 2013) in der englischsprachigen Originalfassung vorlag, wurde er für die Untersuchung von einer muttersprachigen Übersetzerin ins Deutsche übersetzt. Zu Kontrollzwecken wurde eine Rückübersetzung ins Englische vorgenommen. Im Zuge dieser Tätigkeit erfolgten kleine Korrekturen. Die deutsche Fassung des Fragebogens wurde an einer Stichprobe von fünf Personen auf ihre Verständlichkeit überprüft. Anschließend wurden kleine Optimierungen vorgenommen. In einem abschließenden Schritt wurden an der deutschen Übersetzung Ergänzungen bezüglich der Antwortoptionen im Teil zum Wissen über intellektuelle Beeinträchtigung vorgenommen. Der Frage, wann zuletzt Kontakt mit Personen mit intellektueller Beeinträchtigung bestand, wurden die Antwortoptionen „heute“ und „Ich hatte noch nie Kontakt mit Menschen mit IB“ hinzugefügt. Die Frage woher man die Personen mit intellektueller Beeinträchtigung kennt, wurde um die Möglichkeit den Freundes- und Bekanntenkreis anzugeben, erweitert. Auf die Frage, wie die Beziehung zu den bekannten Personen mit intellektueller Beeinträchtigung eingeschätzt wird, wurde die Antwort, dass man keine Personen mit intellektueller Beeinträchtigung kennt, ermöglicht.

8.4.2 Fragebogen zur Erfassung der Empathie

Empathie wurde mittels Selbstbeurteilung anhand einer für die Befragung erstellten deutschen Fassung des *Toronto Empathy Questionnaire* ([TEQ] Spreng et al., 2009) erfasst. Mit Hilfe des TEQ wird Empathie faktorenanalytisch begründet als eindimensionales, primär emotionales Konstrukt erfasst. Die Skala besteht aus 16 Items und ermittelt Empathie über einen globalen Faktor. Die Antworten der fünfstufigen Ratingskala sind 1) niemals, 2) selten, 3) manchmal, 4) oft, 5) immer. Die Items messen Gefühlsansteckung (emotional contagion), emotionales Verständnis, sympathische Erregung, Altruismus und prosoziales Helfen, was eine facettenreiche Erfassung des Konstruktes ermöglichen soll. Das Cronbachs Alpha der englischen Originalfassung beträgt .85, die Retestreliabilität liegt bei .81. (Spreng et al., 2009).

Für die vorliegende Befragung wurde die englische Originalfassung des TEQ (Spreng et al., 2009) ins Deutsche übersetzt. Dabei wurde nach demselben Prinzip vorgegangen wie für den ATTID bereits detailliert beschrieben (Abschnitt 8.4.1). In die Items der deutschen Übersetzung des TEQ kann im Anhang eingesehen werden.

8.4.3 Fragebogen zur Erfassung von Altruismus, Gutherzigkeit und Offenheit des Werte- und Normensystems

Die Facetten Altruismus, Gutherzigkeit sowie Offenheit des Werte- und Normensystems wurden mittels NEO-PI-R nach Costa und McCrae (Ostendorf & Angleitner, 2004) erfasst. Der Fragebogen bildet die Persönlichkeitsstruktur einer Person anhand von fünf Faktoren ab, die sich aus sechs spezifischen Eigenschaften beziehungsweise Facetten

der Persönlichkeit zusammensetzen. Jede Persönlichkeitsfacette wird über acht Items gemessen. Für die Beantwortung der Fragen stehen fünf Kategorien zur Auswahl: 1) starke Ablehnung, 2) Ablehnung, 3) neutral, 4) Zustimmung, 5) starke Zustimmung.

Beispielitems für die einzelnen Facetten sind:

Altruismus

1. Ich unterbreche meine Tätigkeiten, um anderen so weit als möglich zu helfen.
2. Ich versuche zu jedem, dem ich begegne, freundlich zu sein.
3. Ich versuche stets rücksichtsvoll und sensibel zu handeln.

...

Gutherzigkeit

1. PolitikerInnen sollten sich mehr um die menschliche Seite ihrer Politik kümmern.
2. Ich empfinde Mitgefühl für Menschen, denen es weniger gut geht als mir.
3. Ich meine, dass alle Menschen es wert sind, respektiert zu werden.

...

Offenheit des Werte- und Normensystems

1. Ich bin aufgeschlossen und tolerant für die Lebensgewohnheiten anderer Menschen.
2. Ich glaube, dass die Treue zu den eigenen Idealen und Prinzipien wichtiger ist als „Aufgeschlossenheit“.
3. Ich glaube, dass es SchülerInnen oft nur verwirrt und irreführt, wenn man sie RednerInnen zuhören lässt, die kontroverse Standpunkte vertreten.

...

Die interne Konsistenz der Facette Altruismus beträgt .70 die Retestreliabilität .78. Für die Facette Gutherzigkeit geben die AutorInnen ein Cronbachs Alpha von .60 an, die Retestreliabilität liegt bei .83. Das Cronbachs Alpha für die Facette Offenheit des Werte- und Normensystems liegt bei .53, die Retestreliabilität bei .88. (Ostendorf & Angleitner, 2004)

8.4.4 Soziodemographische Daten zur Beschreibung der Stichprobe

Für die soziodemographische Beschreibung der Stichprobe wurden folgende Informationen erhoben: Geschlecht; Alter; Muttersprache; kultureller Hintergrund; Familienstand; höchster Bildungsgrad; höchster Bildungsgrad unter den Personen, bei welchen die Befragten im Haushalt aufgewachsen sind; ausgeübter Beruf; jährliches

Bruttoeinkommen im Haushalt. Zudem wurden die Teilnehmenden der inklusiven Gruppe gefragt, ob sie die Integration von SchülerInnen mit intellektueller Beeinträchtigung an Ihrer Schule als erfolgreich umgesetzt erlebt haben und ob sie die Integration von SchülerInnen mit intellektueller Beeinträchtigung an Ihrer Schule als eine positive Erfahrung erlebt haben. Auf beide Fragen gab es neben der Möglichkeit mit ja oder nein zu antworten auch die Möglichkeit eine offene Antwort zu geben. Ebenfalls wurde den Personen der inklusiven Gruppe die Möglichkeit gegeben, eine freie Anmerkung zur inklusiven Schulerfahrung zu machen. Diese Fragen sollten Aufschluss über die erlebte Qualität des inklusiven Kontaktes geben. Als mögliche Störvariable wurde außerdem ermittelt, ob die Befragten einen Kindergarten besuchten, in dem auch Kinder mit intellektueller Beeinträchtigung betreut wurden.

Für eine weitere differenzierte Beschreibung der Stichprobe wurden das Wissen über intellektuelle Beeinträchtigung anhand von sechs Items im ATTID (Morin, Crocker, et al., 2013) erfasst. Die Befragten sollten einschätzen 1) wie viel sie über intellektuelle Beeinträchtigung wissen, 2) wie viele Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung sie kennen, 3) wann sie zuletzt Kontakt mit einer Person mit intellektueller Beeinträchtigung hatten, 4) wie oft im Leben sie Kontakt mit einer Person mit intellektueller Beeinträchtigung hatten, 5) wie nahe ihnen die bekannte/n Person/en mit intellektueller Beeinträchtigung steht/stehen und 6) wie die Beziehung zu dieser/diesen Person/en ist.

8.5 Statistische Verfahren der Datenauswertung

Die Auswertung der Daten erfolgte mit Hilfe des IBM Statistical Package for Social Science für Mac, Version 20 (SPSS 20) und mittels Microsoft Excel für Mac 2011, Version 14.4.9. Bei der Überprüfung aller Hypothesen wurde das Signifikanzniveau auf 5% festgelegt. Hypothesen wurden entsprechend bei einem p -Wert $< .05$ verworfen. Im Folgenden sollen all jene statistischen Methoden kurz erklärt werden, die im Zuge der Auswertung Anwendung fanden.

Für die deskriptivstatistische Auswertung wurden Häufigkeiten, Lagemaße und Streumaße herangezogen. Diese wurden insbesondere für die Beschreibung der Stichprobencharakteristika angewendet.

Für die Ermittlung von Wahrscheinlichkeiten und zur Überprüfung von statistischen Hypothesen wurden verschiedene inferenzstatistische Verfahren eingesetzt. Nachfolgend wird auf jedes dieser Verfahren eingegangen.

Chi-Quadrat-Anpassungstest. Die Gleichverteilung der soziodemographischen Daten in beiden Gruppen wird mittels Chi-Quadrat-Anpassungstest berechnet und kann angenommen werden, wenn ein Signifikanzwert von $p > .05$ vorliegt. Für die Anwendung des Verfahrens wird die Unabhängigkeit der zu vergleichenden Gruppen vorausgesetzt. Des

Weiteren darf die Häufigkeit der Zellen den Wert fünf nicht unterschreiten. Die Ergebnisse des Chi-Quadrat-Anpassungstests werden mittels Prüfgröße χ^2 angegeben. (Field, 2005)

Shapiro-Wilk-Test. Für Gruppen unter 50 Personen wird die Normalverteilung der Daten mittels Shapiro-Wilk-Test am akkuratesten überprüft (Field, 2005; Nornadiah & Yap, 2011). Die Normalverteilung kann angenommen werden, wenn sich ein Signifikanzwert von $p > .05$ ergibt. Die Teststatistik wird mit W definiert (Field, 2005).

Levene-Test. Zur Überprüfung der Homogenität beziehungsweise Gleichheit der Varianzen eines intervallskalierten Merkmals verschiedener Gruppen wird der Levene-Test eingesetzt. Die Homogenität der Varianzen kann bei einem Signifikanzwert von $p > .05$ angenommen werden. Die Ergebnisse des Levene-Tests werden mit der Testgröße F gekennzeichnet. (Field, 2005)

Box-M-Test. Für die Überprüfung der Homogenität beziehungsweise Gleichheit der Kovarianzmatrix eines intervallskalierten Merkmals verschiedener Gruppen kommt der Box-M-Test zum Einsatz. Die Homogenität der Kovarianzmatrix kann bei einem Signifikanzwert von $p > .05$ angenommen werden. Die Prüfgröße ist M . (Field, 2005)

t-Test. Zum Vergleich der Mittelwerte zweier unabhängiger Stichproben wird der t -Test herangezogen. Voraussetzungen für die Anwendung des t -Tests sind Intervallskalenniveau, Normalverteilung der Daten in beiden Gruppen und Homogenität der Varianzen beider Gruppen. Die Teststatistik wird mit t angegeben. Sind diese Voraussetzungen verletzt, wird auf den Mann-Whitney- U -Test ausgewichen. (Field, 2005)

Mann-Whitney- U -Test. Das parameterfreie Verfahren dient der Untersuchung von Unterschiedshypothesen, wenn die Voraussetzungen für die Anwendung eines gleichwertigen parametrischen Verfahrens verletzt sind. Als Prüfgröße wird der Wert U herangezogen. (Field, 2005)

MANOVA. Die Unterschiede zwischen Gruppen hinsichtlich mehrerer Variablen werden mittels Multivariate Analysis of Variance (MANOVA) geprüft. Voraussetzung ist die Normalverteilung in allen untersuchten Gruppen, das Intervallskalenniveau der abhängigen Variablen und die Homogenität der Varianzen. Aufgrund der Robustheit des Verfahrens, ist dieses auch bei der Verletzung der Voraussetzungen durchführbar. Als Teststatistik wird F berechnet. (Field, 2005)

ANCOVA. Die Analysis of Covariance (ANCOVA) ermöglicht es, den Einfluss von Störvariablen beziehungsweise Kovariaten aus der Berechnung auszuschließen. Wird sie mit mehreren abhängigen Variablen berechnet, handelt es sich um eine MANCOVA. Es gelten die Voraussetzungen der Varianzanalyse. Zudem sind ein linearer Zusammenhang der Kovariate mit der abhängigen Variable sowie die Homogenität der Regressionskoeffizienten Voraussetzung. Die berechnete Prüfgröße ist F . (Field, 2005)

Punktbiseriale Korrelation. Die Punktbiseriale Korrelation findet Anwendung, um den Zusammenhang einer dichotomen und einer metrischen Variable zu prüfen. Bei der Überprüfung der Signifikanz wird die Normalverteilung der metrischen Variable für eine valide Teststatistik vorausgesetzt. Kennwert der Punktbiserialen Korrelation ist der Korrelationskoeffizient r_{pb} . Ein Korrelationskoeffizient von .10 gilt als niedrig und von .30 als moderat. Ab einem Korrelationskoeffizienten von .50 spricht man von einer hohen Korrelation. Der quadrierte Korrelationskoeffizient R^2 zeigt wie viel Varianz einer Variable durch die andere erklärbar ist. (Field, 2005)

Effektstärke. Für alle untersuchten Gruppenunterschiede werden Effektstärken ermittelt. Die Effektstärke ist ein standardisiertes Maß für das Ausmaß eines beobachteten Effekts unabhängig von der Stichprobengröße. Sie drückt den erklärbaren Anteil der Varianz an der Gesamtvarianz aus. Das heißt, sie zeigt inwiefern die abhängige Variable zu den Ergebnissen beiträgt. Für die berechneten t -Tests wird Pearsons Korrelationskoeffizient r , als Kenngröße für die Effektstärke angegeben. Ein r von .10 gilt als kleiner Effekt, hierbei wird 1% der Varianz der Daten erklärt. Eine Effektstärke von .30 bedeutet, dass ein moderater Effekt vorliegt und 9% der Varianz der Daten erklärbar sind. Ein großer Effekt liegt ab .50 und einer erklärten Varianz von 25% vor. (Field, 2005)

Für die MANOVA dient das partielle Eta Quadrat η_p^2 als Kenngröße zur Bestimmung von Effektstärken. Nach Cohen (1988) ist $\eta_p^2 = .01$ als schwacher Effekt, $\eta_p^2 = .06$ als mittlerer Effekt und $\eta_p^2 = .14$ als starker Effekt zu interpretieren.

Zudem wurden Faktorenanalysen zur Überprüfung der postulierten Faktorenstrukturen der übersetzten Instrumente ATTID und TEQ durchgeführt. Aufgrund der kleinen Stichprobe und der Tatsache, dass keine Zufallsstichprobe vorlag, musste von einer konfirmatorischen Faktorenanalyse abgesehen werden (Kline, 1998). Aus pragmatischen Gründen wurde deshalb zur Untersuchung der Faktorenstruktur auf eine explorative Faktorenanalyse ausgewichen. Die explorative Faktorenanalyse ist ein Verfahren, das der Untersuchung der Struktur eines Datensets dient (Field, 2005). Zugrundeliegende Dimensionen einer Skala werden als Faktoren identifiziert und zu Subskalen zusammengefasst. Mit Hilfe der Subskalen kann ein mehrdimensionales Konstrukt wie

Einstellung differenziert erfasst werden. Mittels Kaiser-Meyer-Olkin-Index und Bartlett-Test auf Sphärizität wird ermittelt, ob eine explorative Faktorenanalyse zulässig ist. Der Kaiser-Meyer-Olkin-Index repräsentiert das Verhältnis zwischen den quadrierten Korrelationen und den quadrierten partiellen Korrelationen der Items und liegt zwischen 0 und 1. Der Wert 0 weist darauf hin, dass die Summe der partiellen Korrelationen größer ist, als die Summe der Korrelationen und ein diffuses Korrelationsmuster zugrunde liegt. Ein Wert nahe bei 1 weist auf ein kompaktes Korrelationsmuster des Datensatzes hin. Folglich sollte eine Faktorenanalyse zu klaren und zuverlässigen Faktoren führen. Ein Kaiser-Meyer-Olkin-Index zwischen .50 und .70 gilt als mittelmäßig, zwischen .70 und .80 als gut, zwischen .80 und .90 als sehr gut und über .90 als exzellent. Der Bartlett-Test auf Sphärizität prüft, ob eine idente Matrix vorliegt. Wenn dies der Fall wäre, lägen alle Korrelationen der Korrelationsmatrix bei 0. Allerdings müssen Beziehungen zwischen Variablen vorliegen, damit die Faktorenanalyse möglich ist. Diese Voraussetzung ist gegeben, wenn der Bartlett-Test auf Sphärizität signifikant ist. Bei der Bestimmung der Faktorenanzahl unterstützen der Screeplot und das Kaiser-Kriterium. Im Screeplot werden alle Faktoren der Analyse in einem Koordinatensystem dargestellt. An der Abszisse wird die Faktorenanzahl abgebildet, an der Ordinate die Größe der Eigenwerte der Faktoren. Extrahiert werden jene Faktoren, die vor dem Knick im Screeplot liegen. Laut Stevens (1992, zitiert nach Field, 2005) ist der Screeplot ab einer Stichprobengröße von 200 Personen ein reliables Maß. Dem Kaiser-Kriterium liegt die Idee zugrunde, Faktoren mit Eigenwerten ≥ 1 zu extrahieren. Das Kriterium gilt als verlässlich, wenn weniger als 30 Variablen und Kommunalitäten über .70 vorliegen oder eine Stichprobengröße von 250 Personen und Kommunalitäten ab .60 gegeben sind. (Field, 2005)

9 Ergebnisse

Im Rahmen der Analyse und Auswertung der erhobenen Daten werden in diesem Abschnitt die Ergebnisse zur Beantwortung der Fragestellungen angeführt. Die erhobenen soziodemographischen Daten wurden für die Beschreibung der Stichprobe herangezogen und deskriptivstatistisch ausgewertet. Die Hypothesen der ersten Fragestellung (Abschnitt 7.1.1) wurden mittels *t*-Test und MANOVA geprüft. Bei einer Verletzung der Voraussetzungen des *t*-Tests wurde auf das parameterfreie Alternativverfahren (Mann-Whitney-*U*-Test) ausgewichen. Zur Überprüfung der Hypothesen der zweiten Fragestellung (Abschnitt 7.1.2) sowie der dritten Fragestellung (Abschnitt 7.1.3) wurde ebenfalls der *t*-Test beziehungsweise der Mann-Whitney-*U*-Test angewendet. Um die Einflussvariable Geschlecht zu kontrollieren wurden die Verfahren ANCOVA und MANCOVA herangezogen. Informationen zu den Verfahren und ihren Voraussetzungen finden sich in Abschnitt 8.5. Zur

Messung der Konstrukte wurden Ratingskalen eingesetzt. Folglich kann für alle abhängigen Variablen von einem Intervallskalenniveau der Daten ausgegangen werden.

9.1 Beschreibung der Stichprobe

Die Stichprobe wird bezüglich der Charakteristika Geschlecht, Alter, Art der Hochschulreife, höchstem Bildungsstand, höchster Bildungsgrad in der Familie, Beschäftigung, Einkommen, Familienstand sowie kulturellem Hintergrund und Sprache beschrieben. Zudem wird angeführt, ob die Teilnehmenden in einem Kindergarten waren, in dem auch Kinder mit intellektueller Beeinträchtigung betreut wurden. Ergänzend zu den demographischen Daten wird das Wissen über intellektuelle Beeinträchtigung analysiert. In Anlehnung an Morin, Crocker, et al. (2013) wird zudem ausgewertet, wie oft eine positive, negative und neutrale Einstellung ausgedrückt wurde.

Die Daten zur Beschreibung der Stichprobe werden im Folgenden getrennt nach Gruppen angeführt. Mögliche Unterschiede zwischen den Gruppen hinsichtlich der Verteilung der Stichprobenmerkmale wurden mit dem Chi-Quadrat-Anpassungstest geprüft. Die vorausgesetzte Zellenhäufigkeit konnte in dieser Untersuchung meist eingehalten werden. Vereinzelt wurden Verletzungen allerdings in Kauf genommen, da mangels Alternativen die gängige Methode zur Überprüfung der Gleichverteilung Anwendung fand. Ergänzend dazu werden die Ergebnisse teils in Tabellen dargestellt, um den Vergleich der beiden Gruppen zu erleichtern. Im Falle von Merkmalen, die über ein offenes Antwortformat erfasst wurden, dienen Tabellen als Grundlage zur Analyse von möglichen Unterschieden.

Geschlechterverteilung. In der inklusiven Gruppe befanden sich 22 Frauen (47.8%) und 24 Männer (52.2%). In der herkömmlichen Gruppe befanden sich 31 Frauen (67.4%) und 15 Männer (32.6%). Ein Vergleich bezüglich der Verteilung der Geschlechter zeigte keinen statistisch relevanten Unterschied zwischen den beiden Gruppen auf ($\chi^2(1, N = 92) = 3.61, p = .058$).

Alter. Das Mindestalter der inklusiven Gruppe lag bei 18 Jahren, das Höchstalter betrug 29 Jahre. In der herkömmlichen Gruppe reichten die Werte von 19 bis 35 Jahren. Der Mittelwert und die Standardverteilung der inklusiven Gruppe ($M = 25.11, SD = 2.70$) und der herkömmlichen Gruppe ($M = 25.87, SD = 2.92$) wiesen auf eine gute Vergleichbarkeit hin. Eine Überprüfung bestätigte, dass sich die beiden Gruppen hinsichtlich der Altersverteilung nicht signifikant voneinander unterschieden ($\chi^2(1, N = 92) = 22.35, p = .132$).

Art der Hochschulreife. In der inklusiven Gruppe gaben 36 Personen (78.3%) an eine Matura beziehungsweise Reifeprüfung oder Reife- und Diplomprüfung gemacht zu haben. Eine Berufsreifeprüfung wurde von 9 (19.6%), eine Studienberechtigungsprüfung von

einer Person (2.2%) angegeben. In der herkömmlichen Gruppe nannten 42 Personen (91.3%) eine Matura. Jeweils zwei Personen (4.3%) gaben die Berufsreifeprüfung beziehungsweise Studienberechtigungsprüfung als Art der erworbenen Hochschulreife an. Hinsichtlich der Verteilung der Geschlechter zeigte sich kein statistisch relevanter Unterschied zwischen den Gruppen ($\chi^2(1, N = 92) = 5.25, p = .072$).

Kindergarten. In der inklusiven Gruppe gaben 21 Personen (45.7%), in der herkömmlichen Gruppe sieben Personen (15.2%) an einen Kindergarten besucht zu haben, in dem auch Kinder mit intellektueller Beeinträchtigung betreut wurden. Der Unterschied zwischen den Gruppen bezüglich der Verteilung der Variable fiel signifikant aus ($\chi^2(1, N = 92) = 10.06, p = .002$). Entsprechend den Erwartungen an die beiden Gruppen, gab es in der inklusiven Gruppe bereits im Kindergarten häufiger Kontakt zu Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung.

Höchster Bildungsgrad. In der inklusiven Gruppe wurde die allgemeinbildende höhere Schule (AHS) beinahe doppelt so häufig genannt. Demgegenüber wurde in der herkömmlichen Gruppe die berufsbildende höhere Schule (BHS) häufiger angegeben. Insgesamt gaben Personen der inklusiven Gruppe häufiger einen Abschluss an einer AHS oder BHS an. Die Berufsreifeprüfung und Studienberechtigungsprüfung wurden etwa gleich häufig genannt. Die Universität wurde in der inklusiven Gruppe die Fachhochschule (FH) in der herkömmlichen Gruppe häufiger angegeben. In Bezug auf die Verteilung der Ausbildung zeigte sich kein statistisch relevanter Unterschied zwischen den beiden Gruppen ($\chi^2(1, N = 92) = 10.29, p = .068$). In Tabelle 3 sind die Angaben zum höchsten Bildungsgrad beider Gruppen in absoluten Häufigkeiten und Prozenten gegenübergestellt.

Tabelle 3

Höchster Bildungsgrad beider Gruppen in absoluten Häufigkeiten und Prozenten

höchster Bildungsgrad	inklusiv		herkömmlich	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
AHS	15	32.6	8	17.4
BHS	6	13	9	19.6
Berufsreifeprüfung	3	6.5	6	13
Studienberechtigungsprüfung	2	4.3	0	0
FH	5	10.9	13	28.3
Universität	15	32.6	10	21.7
Gesamt	46	100	46	100

Höchster Bildungsgrad in der Familie. Anzugeben war der höchste abgeschlossene Bildungsgrad unter den Personen, von welchen die Befragten großgezogen wurden. In der herkömmlichen Gruppe wurden der Lehrabschluss, die Berufsbildende

mittlere Schule (BMS) und die BHS deutlich häufiger angegeben. In der inklusiven Gruppe wurde die Universität mehr als doppelt so häufig genannt. Statistisch ließ sich ein relevanter Unterschied in der Verteilung der höchsten familiären Ausbildung zwischen den beiden Gruppen ermitteln ($\chi^2(1, N = 92) = 25.79, p = .001$). Dieser war jedoch aufgrund der guten Vergleichbarkeit hinsichtlich der eigenen Bildungslaufbahn nicht bedeutend. Eine Gegenüberstellung von Häufigkeiten und Prozentsen der Nennungen beider Gruppen bietet Tabelle 4.

Tabelle 4

Höchster Bildungsgrad in der Familie beider Gruppen in absoluten Häufigkeiten und Prozentsen

höchster Bildungsgrad	inklusiv		herkömmlich	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Pflichtschule	0	0	1	2.2
Lehrabschluss	9	19.6	15	32.6
BMS	2	4.3	10	21.7
AHS	1	2.2	1	2.2
BHS	2	4.3	9	19.6
Kolleg	1	2.2	1	2.2
FH	4	8.7	3	6.5
Universität	27	58.7	6	13
Gesamt	46	100	46	100

Art der Beschäftigung. Bezüglich der Art ihrer Beschäftigung glichen sich die Teilnehmenden der beiden Gruppen weitgehend. Etwa die Hälfte der Befragten beider Gruppen waren Studierende. Der Zivildienst wurde einmal in der inklusiven Gruppe, eine Ausbildung einmal in der herkömmlichen Gruppe genannt. Als Angestellte zu arbeiten, wurde in beiden Gruppen von etwa einem Drittel der Personen angegeben. Die Arbeit im öffentlichen Dienst wurde sechsmal häufiger in der herkömmlichen Gruppe genannt. Selbständigkeit und Arbeitssuche wurden nur in der inklusiven Gruppe genannt. Als Arbeitende tätig zu sein, wurde in den Gruppen etwa gleich häufig angegeben. Die in Tabelle 5 aufgelisteten Angaben zeigen eine gute Vergleichbarkeit der beiden Gruppen in Hinblick auf die Art der Ausbildung auf.

Tabelle 5

Art der Beschäftigung beider Gruppen in absoluten Häufigkeiten und Prozentsen

Art der Beschäftigung	inklusiv		herkömmlich	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Studium	23	50	21	45.7
Zivildienst	1	2.2	0	0
in Ausbildung	0	0	1	2.2
Anstellung	14	30.4	15	32.6
öffentlicher Dienst	1	2.2	6	13
Selbstständig	2	4.3	0	0
Arbeitssuchend	3	6.5	0	0
ArbeiterIn	2	4.3	3	6.5

Einkommen. Erfragt wurde das jährliche Bruttoeinkommen inklusive aller Einkünfte summiert über alle im Haushalt lebenden Personen. Die inklusive Gruppe und die herkömmliche Gruppe ähnelten sich hinsichtlich ihrer Angaben weitgehend. In der inklusiven Gruppe gaben mehr Personen an, ein Einkommen unter 11 000 EUR zu haben. In der herkömmlichen Gruppe wurde häufiger ein Einkommen zwischen 25 000 EUR und 59 999 EUR angegeben. Die Einkommen ließen auf eine gute Vergleichbarkeit der beiden Gruppen schließen. Tabelle 6 stellt die Angaben beider Gruppen in absoluten Häufigkeiten und Prozentsen gegenüber.

Tabelle 6

Jährliches Bruttohaushaltseinkommen beider Gruppen in absoluten Häufigkeiten und Prozentsen

Einkommen in €	Inklusiv		herkömmlich	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
< 11 000	13	28.3	10	21.7
11 000 bis < 25 000	11	23.9	11	23.9
25 000 bis < 60 000	7	15.2	10	21.7
> 60 000	4	8.7	4	8.7
weiß nicht	9	19.6	6	13.0
will nicht antworten	2	4.3	5	10.9
Gesamt	46	100	46	100

Familienstand. Verheiratet zu sein gaben zwei Personen (4.3%) der inklusiven Gruppe und sieben Personen (15.2%) der herkömmlichen Gruppe an. Eine Person (2.2%) in der inklusiven Gruppe gab an getrennt zu leben. Eine Person (2.2%) in der herkömmlichen Gruppe gab eine eingetragene Partnerschaft an. Ledig zu sein, wurde von 43 Personen (93.5%) der inklusiven Gruppe und 38 Personen (82.6%) der herkömmlichen Gruppe

angegeben. Die Zahlen ließen auf eine gute Vergleichbarkeit der Gruppen bezüglich des Familienstandes schließen.

Kultureller Hintergrund. Als kulturellen Hintergrund gaben 41 Personen (89.1%) der inklusiven Gruppe und 45 Personen (97.8%) der herkömmlichen Gruppe Österreich an. In der inklusiven Gruppe nannten fünf Personen (10.9%) einen anderen kulturellen Hintergrund. Eine dieser Personen gab österreichisch-schottisch-holländische Wurzeln an, eine indische, eine österreichisch-argentinische, eine deutsche und eine ungarische. Eine Person (2.2%) der herkömmlichen Gruppe nannte österreichisch-niederländische Wurzeln. Zwischen der inklusiven Gruppe und der herkömmlichen Gruppe ließ sich bezüglich der Verteilung des kulturellen Hintergrundes kein statistisch signifikanter Unterschied feststellen ($\chi^2(1, N = 92) = 2.99, p = .225$).

Sprache. Erfragt wurde die Muttersprache beziehungsweise die Sprache, die zuerst erlernt und zum Erhebungszeitpunkt gesprochen wurde. Deutsch wurde in der inklusiven Gruppe von 43 Personen (93.5%), in der herkömmlichen Gruppe von 45 (97.8%) Teilnehmenden angegeben. Drei Personen (6.5%) der inklusiven Gruppe gab an zweisprachig zu sein. Einmal wurde Deutsch-Spanisch, einmal Deutsch-Englisch, einmal Deutsch-Ungarisch angegeben. In der herkömmlichen Gruppe wurde von einer Person (2.2%) Zweisprachigkeit mit Deutsch und Niederländisch angegeben. Die beobachteten Häufigkeiten ließen auf eine gute Vergleichbarkeit der Gruppen bezüglich der Muttersprache schließen.

Wissen über intellektuelle Beeinträchtigung. Erfragt wurde 1) wie viel Wissen über intellektuelle Beeinträchtigung besteht, 2) die Anzahl der bekannten Personen mit intellektueller Beeinträchtigung, 3) der letzte Kontakt mit einer Person mit intellektueller Beeinträchtigung, 4) die Häufigkeit des Kontaktes mit Personen mit intellektueller Beeinträchtigung, 5) die Nähe zu den bekannten Personen mit intellektueller Beeinträchtigung und 6) die Beziehung zu diesen Personen. Die Häufigkeiten der Antworten in den sechs Kategorien zum Wissen über intellektuelle Beeinträchtigung sind im Anhang in Tabelle 16 getrennt nach Gruppen einsehbar.

Befragte der herkömmlichen Gruppe gaben verglichen mit der inklusiven Gruppe fast doppelt so häufig an, dass sie nicht viel über intellektuelle Beeinträchtigung wissen. Dagegen wurde in der inklusiven Gruppe mehr als doppelt so häufig angegeben, dass einiges Wissen über intellektuelle Beeinträchtigung besteht. In der herkömmlichen Gruppe gab niemand an, sehr viel über intellektuelle Beeinträchtigung zu wissen. In der inklusiven Gruppe wurde sehr viel Wissen von drei Personen (6.5%) angegeben. Die Angaben der Befragten ließen

eindeutig auf mehr Wissen über Intellektuelle Beeinträchtigung in der inklusiven Gruppe schließen und sind in Tabelle 16 im Anhang einsehbar.

In der herkömmlichen Gruppe war der Anteil der Personen höher, die zwischen einer und 10 Personen mit intellektueller Beeinträchtigung kennen (73.9%). In der inklusiven Gruppe jener der Befragten, die zwischen 11 und mehr als 15 Personen kennen (54.3%). Aufgrund der Angaben wurde angenommen, dass die Befragten der inklusiven Gruppe mehr Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung kannten. Die Häufigkeiten der Antworten sind in Tabelle 16 im Anhang einsehbar.

Bezüglich des letzten Kontaktzeitpunktes glichen sich die Gruppen weitgehend. Die meisten Personen der Stichprobe hatten zuletzt vor einem bis sechs Monaten Kontakt. In den letzten 21 Tagen hatten 10 Personen (21.7%) der inklusiven Gruppe und 11 Personen (23.8%) der herkömmlichen Gruppe Kontakt. Vor ein bis 11 Monaten hatten 21 Personen (45.7%) der inklusiven Gruppe und 17 Personen (40%) der herkömmlichen Gruppe Kontakt. Ein letzter Kontakt vor einem Jahr wurde in der inklusiven Gruppe von fünf Personen (10.9%) und in der herkömmlichen Gruppe von vier Personen (8.7%) angegeben. Zuletzt vor 2 bis 6 Jahren Kontakt gehabt zu haben, wurde in der herkömmlichen Gruppe von 12 Personen (26.1%) und damit beinahe doppelt so häufig wie in der inklusiven Gruppe angegeben. Niemals Kontakt gehabt zu haben, wurde in der herkömmlichen Gruppe von einer Person angegeben. Aufgrund der Aussagen konnte angenommen werden, dass sich die Gruppen bezüglich des letzten Kontaktes ähnlich waren, mit einer leichten Tendenz zu kürzlichen Kontakten in der inklusiven Gruppe. Tabelle 16 veranschaulicht die Antworten.

Die Kontakthäufigkeit in der inklusiven Gruppe war mit 71.7% (33 Personen), die angaben oft oder häufig Kontakt gehabt zu haben, mehr als dreimal so hoch wie in der herkömmlichen Gruppe. Die Antworten sind in Tabelle 16 angeführt.

In Bezug auf die Nähe zu den bekannten Personen mit intellektueller Beeinträchtigung glichen sich die beiden Gruppen weitgehend. Allerdings gaben 100% der Befragten der inklusiven Gruppe und 0% der Befragten der herkömmlichen Gruppe an, dass sie die Personen mit intellektueller Beeinträchtigung in der Schulzeit kennengelernt hatten. In der herkömmlichen Gruppe wurde dafür etwa doppelt so häufig angegeben, Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung im Verein oder in der Freizeit kennengelernt zu haben. Mit Personen mit intellektueller Beeinträchtigung befreundet zu sein, gaben die Hälfte der Personen der inklusiven aber nur ein Drittel der Personen der herkömmlichen Gruppe an. Die Antworten bezüglich Nähe zu Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung sind im Anhang in Tabelle 16 getrennt nach Gruppen einsehbar.

Eine ausgezeichnete oder gute Beziehungsqualität wurde von 29 Personen (63%) der inklusiven Gruppe angegeben. In der herkömmlichen Gruppe wurde häufig eine neutrale Beziehung angegeben (24 Personen, 52.2%). Eine sehr schlechte Beziehungsqualität wurde von einer Person in der herkömmlichen Gruppe berichtet, nicht jedoch in der inklusiven

Gruppe. Die im Anhang in Tabelle 16 angeführten Antworten zeigen, dass in der inklusiven Gruppe eine bessere Beziehungsqualität zu Personen mit intellektueller Beeinträchtigung bestand.

Valenz der Einstellung. Im ATTID wurden positive Einstellungen über die Antwortkategorien 1 und 2, neutrale Einstellungen über die Mittelkategorie 3 und negative Einstellungen über die Kategorien 4 und 5 erfasst. Um das Antwortverhalten der Befragten zu überprüfen und zu kontrollieren, ob die Möglichkeit neutral zu antworten, überreizt wurde, erfolgte eine Analyse. Diese zeigte, dass über die gesamte Stichprobe betrachtet in 70.2% der Fälle eine positive, in 21.1% der Fälle eine neutrale und in 8.7% der Fälle eine negative Einstellung geäußert wurde. In der inklusiven Gruppe wurde in 74.4% der Fälle, in der herkömmlichen Gruppe in 66% der Fälle eine positive Einstellung vermerkt. Eine neutrale Einstellung wurde in der inklusiven Gruppe in 18.5% der Fälle und in der herkömmlichen Gruppe in 23.8% der Fälle angegeben. Eine negative Einstellung zeigt sich in der inklusiven Gruppe in 7.1% der Fälle und in der herkömmlichen Gruppe in 10.3% der Fälle. Die Betrachtung der gesamten Stichprobe machte deutlich, dass häufig neutrale Antworten gegeben wurden. Teilt man die Gruppen auf, verändert sich das Bild. In der inklusiven Gruppe verringert sich die Häufigkeit neutraler Antworten, in der herkömmlichen steigt sie an. Ein Vergleich der beiden Gruppen hinsichtlich der Valenz ihrer Einstellung ist in Abbildung 1 veranschaulicht. Diese illustriert, dass in der inklusiven Gruppe häufiger positive und seltener neutrale oder negative Einstellungen angegeben wurden als in der Vergleichsgruppe.

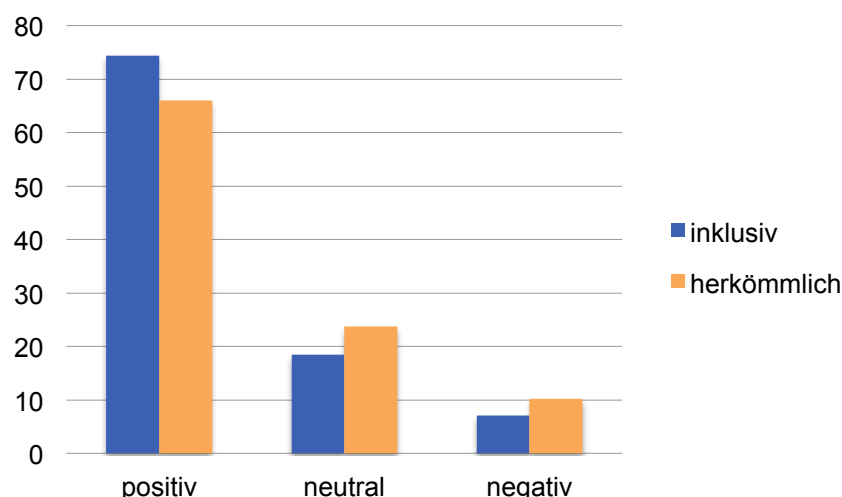


Abbildung 1. Valenz der Einstellung im Vergleich zwischen der inklusiven Gruppe und der herkömmlichen Gruppe

9.2 Analyse der verwendeten Messinstrumente

Zur Überprüfung der Güte der benutzten Messinstrumente wurde die Reliabilität mit dem Alphakoeffizient nach Cronbach berechnet. Die Reliabilität ist ein Maß für den Grad der Messgenauigkeit eines Instruments. Je mehr Items ein Fragebogen enthält und je höher die Items untereinander korrelieren, desto höher der Alphakoeffizient. Für eine gute Messgenauigkeit sollte das Cronbachs Alpha zwischen .70 und .80 liegen. Im Zuge der Reliabilitätsberechnung wird geprüft, ob die Ergebnisse eines Items mit dem Gesamtergebnis des Fragebogens übereinstimmen. Ein niedriger Alphakoeffizient kann erhöht werden, wenn jene Items entfernt werden, die nur gering mit dem Gesamtergebnis der Skala korrelieren. (Field, 2005)

Zur Überprüfung der postulierten Faktorenstruktur der eigens für die durchgeführte Befragung übersetzten Instrumente wurde eine explorative Faktorenanalyse durchgeführt. Aufgrund der Beschaffenheit der Stichprobe musste von einer konfirmatorischen Faktorenanalyse abgesehen werden (Kline, 1998).

9.2.1 ATTID

Im ATTID kam es durch die Wahlmöglichkeit der zusätzlichen Antwortkategorie „Nicht zutreffend oder weiß nicht“ für die Beantwortung der 67 Items zur Messung der Einstellung bei Betrachtung der gesamten Stichprobe ($N = 92$) in 3.06% der Fälle zu fehlenden Werten. Getrennt nach den Gruppen zeigte sich ein ähnliches Bild. In der inklusiven Gruppe ($n = 46$) fehlten 3.03% der Fälle, in der herkömmlichen Gruppe ($n = 46$) fehlten 3.08% der Fälle. Zumal die fehlenden Werte unter der Marke von 5% lagen, wurden sie, wie von Field (2005) und den AutorInnen des ATTID (Morin, Crocker, et al., 2013) empfohlen, durch den Mittelwert ersetzt.

Zur Untersuchung der Faktorenstruktur der ins Deutsche übersetzten Fassung des ATTID wurde eine explorative Faktorenanalyse entsprechend der englischen Originalfassung durchgeführt (Morin, Crocker, et al., 2013). Ermittelt wurde ein mittlerer Kaiser-Meyer-Olkin-Index von $KMO = .64$. Laut Bartlett-Test auf Sphärizität lag keine idente Matrix vor ($p < .001$), es konnte also von Beziehungen zwischen den Variablen ausgegangen werden. Nach dem Kaiser-Kriterium ließen sich 18 Faktoren aus den Daten extrahieren. Dem Knick des Screeplots folgend, dargestellt in Abbildung 2, lagen den Daten vier oder sieben bedeutende Faktoren zugrunde. Da die Voraussetzungen für die Verlässlichkeit des Screeplots und des Eigenwert-Kriteriums gemäß Stevens (1992; zitiert nach Field, 2005) nicht erfüllt waren, erfolgte ein Vergleich der möglichen Faktorenlösungen. Es zeigte sich, dass die sieben Faktoren 54.8% und die vier Faktoren 39.8% der Varianz der Daten erklärten. Mit einer Anwendung der in der Originalfassung (Morin, Crocker, et al., 2013) postulierten Fünf-Faktorenlösung waren 47.3% der Varianz der Daten erklärbar. Wohingegen in der Originalfassung mit fünf Faktoren lediglich 39.4% der Varianz erklärt werden konnten (Morin,

Crocker, et al., 2013). Da die Fünf-Faktorenlösung vergleichsweise eine sehr gute Lösung darstellte, wurde ein Vorgehen nahe dem der Validierung der Originalversion (Morin, Crocker, et al., 2013) gewählt und eine Hauptachsenanalyse mit Varimax-Rotation und Kaiser-Normalisierung mit fünf Faktoren durchgeführt.

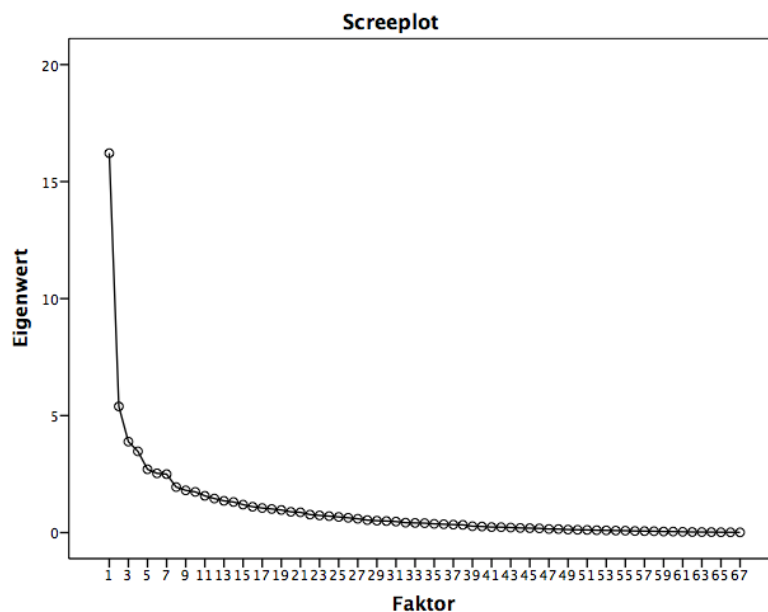


Abbildung 2. Faktoren und Eigenwerte des ATTID

Nach Extraktion der fünf Faktoren lag die erklärte Gesamtvarianz für Interaktion bei 12.8%, für Wissen über Fähigkeiten und Rechte bei 12.4%, für Unbehagen bei 10.4%, für Sensibilität und Zärtlichkeit bei 5.9% und für Wissen über Ursachen bei 5.7%.

Bei der überwiegenden Mehrheit der Items entsprachen die Faktorladungen den Vorgaben von Morin, Crocker et al. (2013). Die geringfügigen Abweichungen wurden analysiert. Mit Bedachtnahme auf die Faktorladungen sowie inhaltliche Passung wurden acht der 67 Items neu zugeordnet. Das Item „Mangelnde Stimulation in der Kindheit“ (als Ursache für intellektuelle Beeinträchtigung) wurde der Subskala Unbehagen zugeordnet, da es am entsprechenden Faktor am höchsten lud und eine Zuordnung zum ursprünglich zugeordneten Faktor bei einer Ladung von .05 nicht zu rechtfertigen war. Die Items „wenn sie [Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung] eine Arbeit haben, [sollten sie] die gleiche Bezahlung wie andere Angestellte erhalten, auch wenn sie weniger leisten“ sowie „[die Mehrheit] der Kinder mit IB [intellektueller Beeinträchtigung] sollte die Möglichkeit haben, eine normale Volksschule zu besuchen,“ und „[die Mehrheit] der Jugendlichen mit IB [intellektueller Beeinträchtigung] sollte die Möglichkeit haben, eine normale Sekundarschule zu besuchen,“ wurden aufgrund der hohen Ladungen und der inhaltlichen Passung der Subskala Wissen über Fähigkeiten und Rechte zugeteilt. Das Item „sich im Gespräch mit ihm [Raphael] wohl fühlen“ wurde der Subskala Interaktion zugeteilt. Diese Neuzuteilung erschien besonders sinnvoll, da das gleiche Item der Fallvignette Raphael in Übereinstimmung mit der

Originalfassung am selben Faktor lädt. Die Items mit der Frage, ob die Teilnehmenden „Dominik antworten würden, wenn er Sie im Bus etwas fragt?“ und „Raphael antworten würden, wenn er Sie im Bus etwas fragt?“ wurden aufgrund der Ladung sowie der inhaltlichen Übereinstimmung der Subskala Interaktion zugeteilt. Auch das Item, ob die Befragten „damit einverstanden wären, mit Dominik zu arbeiten?“ wurde der Subskala Interaktion zugeteilt. Gestützt wird auch diese Neuzuteilung durch die Tatsache, dass das gleiche Item der Fallvignette Raphael in Übereinstimmung mit der Originalfassung am selben Faktor lädt. Dies gilt ebenfalls für das Item, ob die Teilnehmenden „damit einverstanden wären, wenn Dominik Ihnen in einem Kaffee serviert?“. Folglich wurde das Item aus den gleichen Gründen der Subskala Interaktion zugeordnet. Die Items und Faktorladungen der Subskalen der affektiven Komponente sind im Anhang in Tabelle 17 angeführt, die der Subskalen der kognitiven Komponente in Tabelle 18, die der Subskala der behavioralen Komponente in Tabelle 19.

Die Reliabilitätsanalyse für die Gesamtskala ($N = 67$) des ATTID ergab eine interne Konsistenz von $\alpha = .87$. Für die Subskala Interaktion ($n = 19$) ergab sich eine Reliabilität $\alpha = .92$. Die Reliabilitätsanalyse der Subskala Wissen über Fähigkeiten und Rechte ($n = 23$) ergab einen Alphakoeffizienten nach Cronbach von $\alpha = .92$. Für die Subskala Unbehagen ($n = 13$) wurde ein Cronbachs Alpha von $\alpha = .85$ ermittelt. Die Reliabilitätsanalyse für die Subskala Sensibilität und Zärtlichkeit ($n = 6$) ergab ein Cronbachs Alpha von $\alpha = .84$. Die Reliabilitätsanalyse der Subskala Wissen über Ursachen ($n = 6$) ergab einen Cronbachs Alphakoeffizienten von $\alpha = .66$.

Aufgrund der Ergebnisse konnte von einer guten internen Konsistenz des ATTID ausgegangen werden. Die relativ niedrige Reliabilität der Subskala Wissen über Ursachen ist in Anbetracht der geringen Itemanzahl der Subskala ($n = 7$) akzeptabel (Field, 2005).

9.2.2 TEQ

Auch zur Überprüfung der Faktorenstruktur des TEQ wurde eine explorative Faktorenanalyse durchgeführt. Ermittelt wurde ein mittlerer Kaiser-Meyer-Olkin-Index von $KMO = .71$. Von Beziehungen zwischen den Variablen kann auf Basis des Ergebnisses des Bartlett-Tests auf Sphärizität ($p < .001$) ausgegangen werden. Laut Kaiser-Kriterium lassen sich aus den Daten fünf Faktoren extrahieren. Dem Knick des Screeplots folgend, dargestellt in Abbildung 3, liegt den Daten ein dominanter Faktor zugrunde. Die Verlässlichkeit des Screeplots und des Kaiser-Kriteriums gemäß Stevens (1992; zitiert nach Field, 2005) waren jedoch nicht gegeben. Die Hauptachsenanalyse wurde schließlich aus pragmatischen Gründen in Übereinstimmung mit der Originalfassung mit einem Faktor (Spreng et al., 2009) durchgeführt.

Die erklärte Gesamtvarianz nach Extraktion des postulierten Faktors lag bei 19.1%. Die Items samt Ladungen sind im Anhang in Tabelle 20 angeführt.

Im TEQ wurden die Items 2, 4, 7, 10, 11, 12, 14 und 15 entsprechend ihrer negativen Formulierung umgepolt. Die Reliabilitätsanalyse für die Gesamtskala des TEQ ($N = 16$) ergab ein Cronbachs Alpha von $\alpha = .74$. Das Ergebnis weist auf eine gute interne Konsistenz der Skala hin.

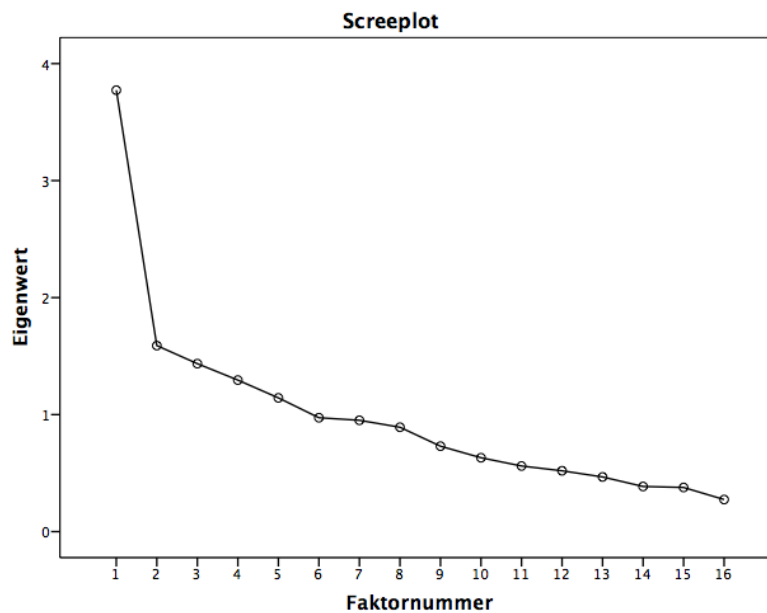


Abbildung 3. Faktoren und Eigenwerte des TEQ

9.2.3 NEO-PI-R

Vor der Durchführung der Reliabilitätsanalyse für die Facette Offenheit des Werte- und Normensystems mussten die Items 1, 3, 5, 7 und 8 umgepolt werden. Es ergab sich ein Alphakoeffizient nach Cronbach von $\alpha = .46$. Für die Facette Altruismus wurden die Items 1, 3 und 5 umgepolt. Die Reliabilitätsanalyse resultierte in einem Alphakoeffizienten nach Cronbach von $\alpha = .58$. Nach Umpolung der Items 2 und 4 der Facette Gutherzigkeit wurde ein Cronbachs Alpha von $\alpha = .72$ ermittelt. In Übereinstimmung mit den niedrigen Werten der internen Konsistenz für die Facette Offenheit des Werte- und Normensystems lagen niedrige bis moderate Korrelationen der Items mit der Gesamtskala von .14 bis .29 vor. Ein ähnliches Bild ergab sich für die Facette Altruismus. Die Korrelationen der Items mit der Gesamtskala lagen bei .24 bis .33.

Die durchgeführten Reliabilitätsanalysen wiesen auf eine gute interne Konsistenz der Facette Gutherzigkeit hin. Die geringen internen Konsistenzen der Facetten Offenheit des Werte- und Normensystems sowie Altruismus waren in Anbetracht der niedrigen Itemanzahl je Facette ($n = 8$) akzeptabel (Field, 2005) jedoch mäßig im Vergleich zur internen Konsistenz der Facette Gutherzigkeit.

9.3 Überprüfung der Hypothesen

Für eine Beantwortung der drei Fragestellungen bezüglich der Einstellung gegenüber Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung, der Empathie und der ausgewählten Facetten der Persönlichkeit (Abschnitt 7.1) werden im Folgenden die Hypothesen dieser Arbeit überprüft.

9.3.1 Analyse zur Einstellung gegenüber Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung

Bei der Überprüfung der Hypothesen zum Konstrukt Einstellung gegenüber Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung (Abschnitt 7.1.1) wurden unterschiedliche Verfahren eingesetzt. Zur Analyse möglicher Gruppenunterschiede in Hinblick auf die globale Einstellung gegenüber Menschen mit Intellektueller Beeinträchtigung wurde ein *t*-Test mit der Gesamtskala des ATTID berechnet. Für die Überprüfung von Unterschieden in Hinblick auf die affektive und die kognitive Komponente der Einstellung wurde jeweils eine MANOVA unter Berücksichtigung der Subskalen des ATTID durchgeführt. Ein Unterschied in Bezug auf die behaviorale Komponente der Einstellung wurde mit dem Mann-Whitney-*U*-Test geprüft. Da in der Literatur häufig ein Zusammenhang zwischen Geschlecht und Einstellung beschrieben wird (Morin, Rivard, Crocker, Boursier, & Caron, 2013) und männliche Teilnehmende in der herkömmlichen Gruppe in der Überzahl waren, wurden die Hypothesen auch mittels ANCOVA beziehungsweise MANCOVA geprüft. Dieses Vorgehen erlaubte eine Analyse der gefundenen Signifikanzen und Effekte unter Kontrolle der Variable Geschlecht. Die Voraussetzungen der ANCOVA wurden geprüft und waren ausgenommen der Normalverteilung in wenigen Gruppen erfüllt. Folglich wurde das Verfahren mangels Alternativen zur Kontrolle des Geschlechtes aus pragmatischen Gründen angewendet.

Bei der Interpretation der Ergebnisse ist zu berücksichtigen, dass niedrige Werte für eine positive Einstellung und hohe Werte für eine negative Einstellung stehen.

Vor der Durchführung der hypothesentestenden Verfahren erfolgte die Überprüfung der Normalverteilung in allen Gruppen durch den Shapiro-Wilk-Test. Mit Ausnahme für die Subskala Interaktion lagen keine signifikanten Abweichungen von der Normalverteilung vor. Die Ergebnisse der Normalverteilungsüberprüfung sind in Tabelle 7 aufgelistet.

Tabelle 7

Ergebnisse der Normalverteilungsprüfung beider Gruppen

Skala	Gruppe	<i>W</i>	<i>p</i>
Gesamtscore	inklusiv	0.97	.172
	herkömmlich	0.98	.635
Unbehagen	inklusiv	0.97	.195
	herkömmlich	0.97	.382
Sensibilität und Zärtlichkeit	inklusiv	0.97	.208
	herkömmlich	0.98	.463
Wissen über Fähigkeiten und Rechte	inklusiv	0.96	.134
	herkömmlich	0.97	.302
Wissen über Ursachen	inklusiv	0.97	.217
	herkömmlich	0.96	.145
Interaktion	inklusiv	0.95	.038*
	herkömmlich	0.97	.259

Anmerkung. * $p < .05$. Die Freiheitsgrade betrugen bei allen Überprüfungen $df = 46$

Die Homogenität der Varianzen wurde mit dem Levene-Test überprüft. Laut Ergebnis war für die Gesamtskala sowie alle Subskalen von einer Homogenität der Varianzen auszugehen. Die Ergebnisse der Überprüfung sind in Tabelle 8 aufgelistet.

Tabelle 8

Ergebnisse der Homogenitätsprüfung der Varianzen

Skala	<i>F</i>	<i>p</i>
Gesamtscore	0.17	.683
Unbehagen	0.08	.785
Sensibilität und Zärtlichkeit	0.07	.933
Wissen über Fähigkeiten und Rechte	0.72	.398
Wissen über Ursachen	5.75	.450
Interaktion	0.39	.535

Anmerkung. Die Freiheitsgrade des Faktors und die Freiheitsgrade der Stichprobenfehlerschätzung betrugen bei allen Überprüfungen $df1 = 1$ und $df2 = 90$

Einstellung. Der *t*-Test zeigte bei einer Gegenüberstellung der inklusiven Gruppe ($M = 1.89$, $SD = 0.36$) und der herkömmlichen Gruppe ($M = 2.11$, $SD = 0.39$) einen signifikanten Unterschied auf ($t(90) = 2.79$, $p = .005$, zweiseitig, $r = .28$). Die Hypothese, dass Personen mit einer inklusiven Schulerfahrung eine signifikant positivere Einstellung gegenüber

Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung haben, konnte aufgrund dieses Testergebnisses angenommen werden. Mit der Gruppenzugehörigkeit waren 7.8% der Varianz der Einstellung erklärbar. Der festgestellte Effekt war klein bis moderat.

Zur Überprüfung der Hypothese unter Kontrolle des Geschlechtes wurde eine ANCOVA durchgeführt. Als Voraussetzung wurde die Homogenität der Regressionskoeffizienten geprüft. Die Interaktion zwischen der Kovariate und dem Faktor war nicht signifikant ($F(1, 88) = 0.64, p = .424$) folglich konnte von homogenen Regressionskoeffizienten ausgegangen werden. Mit einer Ausnahme bei den weiblichen Teilnehmenden der inklusiven Gruppe ($p < .05$) konnte die Normalverteilung der abhängigen Variable angenommen werden ($p > .05$). Ebenso konnte von einer Homogenität der Varianzen ausgegangen werden ($p > .05$). Die Korrelation der Kovariate mit der abhängigen Variable war zudem gegeben.

Die ANCOVA führte zu einem signifikanten Ergebnis ($F(1, 89) = 8.82, p = .004$, zweiseitig, $\eta^2_p = .09$). Die inklusive Gruppe ($M = 1.98, SD = 0.49$) und die herkömmliche Gruppe ($M = 2.18, SD = 0.49$) unterschieden sich signifikant. Es lag ein moderater Effekt vor.

Die Ergebnisse der ANCOVA deckten sich mit denen des t -Tests, wobei sich die Effektstärke unter Kontrolle des Geschlechtes erhöhte.

Affektive Komponente der Einstellung. Vor Berechnung der MANOVA wurde zur Überprüfung der Homogenität der Kovarianzmatrix der Box- M -Test durchgeführt. Entsprechend der Berechnung konnte von einer homogenen Kovarianzmatrix ausgegangen werden ($p > .05$).

Keine der Teststatistiken des Multivariaten Tests der MANOVA war signifikant. Somit konnte die Hypothese, dass sich Personen mit inklusiver Schulerfahrung und Personen mit herkömmlicher Schulerfahrung in Hinblick auf die affektive Komponente der Einstellung signifikant unterscheiden, nicht bestätigt werden ($F(2, 89) = 1.27, p = .285, \eta^2_p = .03$). Es lag ein Effekt geringer Größe vor.

Der Test der Zwischensubjekteffekte zeigte weder signifikante Unterschiede bezüglich der Subskala Unbehagen ($F(1, 90) = 2.36, p = .128, \eta^2_p = .03$) noch bezüglich der Subskala Sensibilität und Zärtlichkeit ($F(1, 90) = 1.14, p = .288, \eta^2_p = .01$). Für beide Subskalen lag ein geringer Effekt vor. Die Zwischensubjekteffekte gingen folglich konform mit dem Ergebnis, dass sich AbsolventInnen in Hinblick auf die affektive Komponente der Einstellung nicht signifikant unterschieden.

Zur Überprüfung der Hypothese unter Kontrolle des Geschlechtes wurde eine MANCOVA durchgeführt. Die Interaktion zwischen der Kovariate und dem Faktor war nicht signifikant ($F(2, 87) = 1.09, p = .341$) folglich konnte von homogenen Regressionskoeffizienten ausgegangen werden. Ebenso konnten eine Normalverteilung ($p >$

.05) sowie die Homogenität der Kovarianzen ($p > .05$) und Varianzen ($p > .05$) angenommen werden. Auch lag eine Korrelation der Kovariate mit der abhängigen Variable vor.

Die MANCOVA führte zu keinem signifikanten Ergebnis ($F(2, 88) = 1.14, p = .323, \eta^2_p = .03$). Es lag ein kleiner Effekt vor. Die inklusive Gruppe und die herkömmliche Gruppe unterschieden sich bezüglich Unbehagen nicht signifikant ($F(1, 89) = 2.07, p = .154, \eta^2_p = .02$). Auch hinsichtlich Sensibilität und Zärtlichkeit gab es zwischen der inklusiven Gruppe und der herkömmlichen Gruppe keinen signifikanten Unterschied ($F(1, 89) = 1.14, p = .290, \eta^2_p = .01$).

Die Ergebnisse unter Kontrolle der Kovariate Geschlecht deckten sich mit denen der MANOVA. In Tabelle 9 sind die Mittelwerte und Standardabweichungen beider Gruppen für die affektive Komponente der Einstellung und ihre Subskalen angeführt. Vergleicht man diese mit jenen der Einstellung im Allgemeinen wird deutlich, dass relativ zur Einstellung im Allgemeinen eher höhere Werte in der affektiven Komponente ausgedrückt wurden, also eine weniger positive Einstellung bestand.

Tabelle 9

Mittelwerte und Standardabweichungen beider Gruppen für die Subskalen der affektiven Komponente des ATTID

Gruppe	MANOVA				MANCOVA			
	inklusiv		herkömmlich		inklusiv		herkömmlich	
Kennwert	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
affektive Komponente	2.19	0.58	2.36	0.56	-	-	-	-
Unbehagen	1.89	0.51	2.06	0.53	1.90	0.77	2.06	0.77
Sensibilität und Zärtlichkeit	2.48	0.82	2.66	0.81	2.48	0.12	2.66	0.12

Anmerkung. Auf die Angabe von Mittelwert und Standardabweichung der affektiven Komponente unter Kontrolle des Geschlechtes wurde aus technischen Gründen verzichtet.

Kognitive Komponente der Einstellung. Vor Berechnung der MANOVA wurde zur Überprüfung der Homogenität der Kovarianzmatrix der Box-M-Test durchgeführt. Entsprechend der Berechnung konnte von einer homogenen Kovarianzmatrix ausgegangen werden ($p > .05$).

Keine der Teststatistiken des Multivariaten Tests der MANOVA war signifikant. Die Hypothese, dass Personen mit inklusiver Schulerfahrung und Personen mit herkömmlicher Schulerfahrung sich in Hinblick auf die kognitive Komponente der Einstellung signifikant unterscheiden, konnte folglich nicht bestätigt werden ($F(2, 89) = 2.74, p = .070, \eta^2_p = .06$). Es lag eine Effektstärke mittlerer Größe vor.

Eine Betrachtung der Zwischensubjekteffekte zeigte einen geringen Unterschied bezüglich der Subskala Wissen über Fähigkeiten und Rechte ($F(1, 90) = 5.20, p = .025, \eta^2_p = .06$) nicht aber bezüglich der Subskala Wissen über Ursachen ($F(1, 90) = 0.57, p = .454, \eta^2_p = .01$).

= .01). Da sich AbsolventInnen in Hinblick auf die kognitive Komponente der Einstellung nicht signifikant unterschieden, musste von einer Interpretation der Zwischensubjekteffekte abgesehen werden. Aufgrund des mittleren Effektes bezüglich der Subskala Wissen über Fähigkeiten und Rechte, den der Test für Zwischensubjekteffekte anzeigte, wurden die Daten jedoch differenziert betrachtet. Abbildung 4 verdeutlicht, dass in der inklusiven Gruppe durchgehend eine positivere Einstellung bestand. Ein relativ großer Unterschied mit moderatem Effekt zeigte sich hinsichtlich des Wissens über die Fähigkeiten und Rechte von Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung, hinsichtlich des Wissens über die Ursachen zeigte sich jedoch nur ein geringer Unterschied mit geringem Effekt. Dies führte dazu, dass sich auf der übergeordneten Ebene, der kognitiven Komponente kein signifikanter Unterschied ergab.

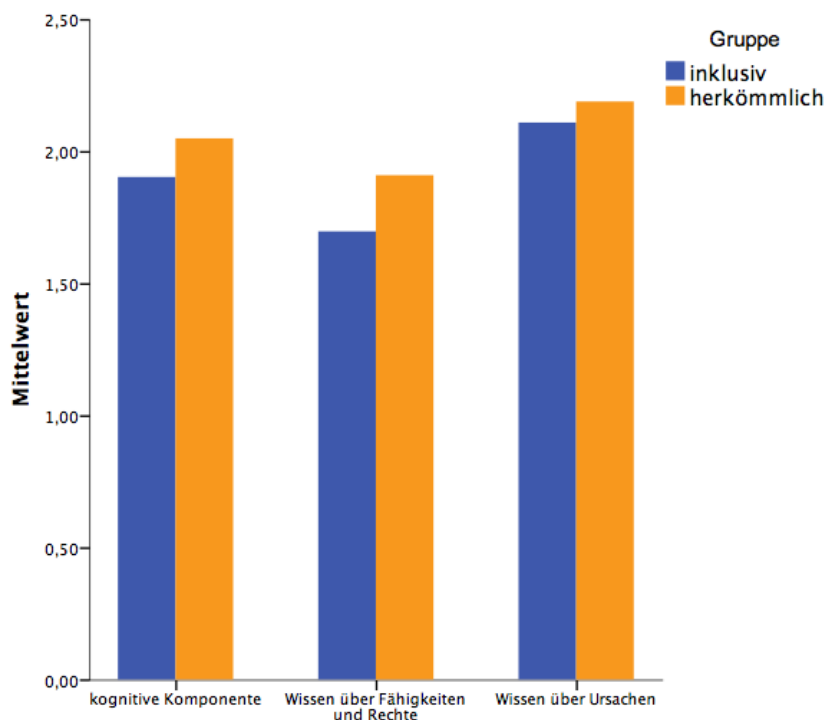


Abbildung 4. Mittelwerte der kognitiven Komponente und ihrer Subskalen für die inklusive Gruppe und die herkömmliche Gruppe. Niedrige Werte stehen für eine positive Einstellung und hohe Werte für eine negative Einstellung.

Zur Überprüfung der Hypothese unter Kontrolle des Geschlechtes wurde eine MANCOVA durchgeführt. Die Interaktion zwischen der Kovariate und dem Faktor war nicht signifikant ($F(2, 87) = 1.32, p = .273$). Mit einer Ausnahme bei den weiblichen Teilnehmenden der inklusiven Gruppe ($p < .05$) konnte von einer Normalverteilung der abhängigen Variable ausgegangen werden ($p > .05$). Auch die Homogenität der Kovarianzen ($p > .05$) sowie Varianzen ($p > .05$) konnte angenommen werden. Ebenso lag eine Korrelation der Kovariate mit der abhängigen Variable vor.

Die MANCOVA führte zu einem signifikanten Ergebnis ($F(2, 88) = 4.03, p = .021, \eta^2_p = .08$). Es lag ein Effekt mittlerer Größe vor. In der inklusiven Gruppe wurde bezüglich Wissen über Fähigkeiten und Rechte signifikant häufiger eine positive Einstellung ausgedrückt ($F(1,89) = 6.40, p = .013, \eta^2_p = .07$). Es lag ein Effekt mittlerer Größe vor. Bezüglich Wissen über Ursachen unterschieden sich die inklusive Gruppe und die herkömmliche Gruppe nicht signifikant ($F(1, 89) = 1.94, p = .167, \eta^2_p = .02$). Der Effekt war gering.

Entgegen der Ergebnisse der MANOVA zeigte sich unter Berücksichtigung der Kovariate Geschlecht ein signifikanter Unterschied bezüglich der kognitiven Komponente der Einstellung sowie der Subskala Wissen über Fähigkeiten und Rechte. Die MANCOVA zeigte, dass unter Kontrolle der Kovariate Geschlecht in der inklusiven Gruppe eine positivere Einstellung in Bezug auf das Wissen über Fähigkeiten und Rechte bestand, als in der herkömmlichen Gruppe. In Tabelle 10 sind die Mittelwerte und Standardabweichungen beider Gruppen für die Subskalen zur Erfassung der kognitiven Komponente der Einstellung angeführt.

Tabelle 10

Mittelwerte und Standardabweichungen beider Gruppen für die Subskalen der kognitiven Komponente des ATTID

Gruppe	MANOVA				MANCOVA			
	inklusiv		herkömmlich		inklusiv		herkömmlich	
Kennwert	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
kognitive Komponente	1.90	0.33	2.05	0.37	-	-	-	-
Wissen Fähigkeiten/Rechte	1.70	0.39	1.91	0.50	1.68	0.66	1.92	0.66
Wissen über Ursachen	2.11	0.46	2.19	0.55	2.08	0.07	2.22	0.07

Anmerkung. Auf die Angabe von Mittelwert und Standardabweichung der affektiven Komponente unter Kontrolle des Geschlechtes wurde aus technischen Gründen verzichtet.

Behaviorale Komponente der Einstellung. Der Mann-Whitney-*U*-Test zeigte bei einer Gegenüberstellung der inklusiven Gruppe ($M = 1.88, SD = 0.53$) und der herkömmlichen Gruppe ($M = 2.20, SD = 0.63$) einen signifikanten Unterschied auf ($U = 755.5, p = .018, r = .25$). Die Hypothese, dass sich Personen mit inklusiver Schulerfahrung und Personen mit herkömmlicher Schulerfahrung in Hinblick auf die behaviorale Komponente der Einstellung signifikant unterscheiden, konnte aufgrund dieses Testergebnisses angenommen werden. Eine Betrachtung der Mittelwerte zeigte, dass in der inklusiven Gruppe in Bezug auf die behaviorale Komponente eine positivere Einstellung vorlag, als in der herkömmlichen Gruppe. Der vorliegende Effekt war gering.

Zur Überprüfung der Hypothese unter Kontrolle des Geschlechtes wurde eine ANCOVA durchgeführt. Als Voraussetzung wurde die Homogenität der

Regressionskoeffizienten geprüft. Die Interaktion zwischen der Kovariate und dem Faktor war nicht signifikant ($F(1, 88) = 1.30, p = .258$). Mit einer Ausnahme bei den weiblichen Teilnehmenden der inklusiven Gruppe ($p < .05$) konnte die Normalverteilung der abhängigen Variable angenommen werden ($p > .05$). Auch von einer Homogenität der Varianzen ($p > .05$) sowie einer Korrelation der Kovariate mit der abhängigen Variable konnte ausgegangen werden.

Die ANCOVA führte zu einem signifikanten Ergebnis ($F(1, 89) = 8.13, p = .005, \eta^2_p = .08$). Die korrigierten Mittelwerte der inklusiven Gruppe ($M = 1.86, SD = 0.86$) und der herkömmlichen Gruppe ($M = 2.21, SD = 0.86$) unterschieden sich signifikant. Es lag ein moderater Effekt vor.

Die ANCOVA zeigte, dass unter Kontrolle der Kovariate Geschlecht in der inklusiven Gruppe eine positivere Einstellung in Bezug auf das Wissen über Fähigkeiten und Rechte bestand, als in der herkömmlichen Gruppe. Dieses Ergebnis deckte sich mit dem des Mann-Whitney-*U*-Tests, wobei sich die Effektstärke unter Kontrolle des Geschlechtes erhöhte.

9.3.2 Analyse zur Empathie

Die Überprüfung möglicher Unterschiede zwischen den beiden Gruppen in Hinblick auf das Konstrukt Empathie (Abschnitt 7.1.2) erfolgte mit dem Mann-Whitney-*U*-Test. Bei der Interpretation der Ergebnisse ist zu berücksichtigen, dass hohe Werte für eine hohe Ausprägung der Empathie stehen.

Laut Ergebnis des Shapiro-Wilk-Tests konnte für die inklusive Gruppe ($W(46) = 0.98, p = .546$) nicht aber für die herkömmliche Gruppe ($W(46) = 0.94, p = .027$) von einer Normalverteilung der abhängigen Variable ausgegangen werden. Die Homogenität der Varianzen war gegeben ($F(1, 90) = 0.01, p = .930$).

Aufgrund der verletzten Voraussetzung wurde zur Ermittlung möglicher Gruppenunterschiede bezüglich des Konstruktes Empathie ein Mann-Whitney-*U*-Test durchgeführt. Die inklusive Gruppe ($M = 4.15, SD = 0.36$) und die herkömmliche Gruppe ($M = 4.10, SD = 0.38$) unterschieden sich nicht signifikant ($U = 980, p = .539, r = -.06$). Somit war die Hypothese, dass sich die beiden Gruppen in Bezug auf ihre Empathie signifikant unterscheiden, zu verwerfen. Es lag ein Effekt geringer Stärke vor.

Aus der Literatur ist bekannt, dass Frauen bei Befragungen höhere Werte in der Empathie angeben (Eisenberg & Miller, 1987; Eisenberg & Randy, 1983; Grünh et al., 2008). Da sich in der herkömmlichen Gruppe mehr Frauen befanden, folgt eine weitere Analyse mittels ANCOVA unter Kontrolle des Geschlechtes. Als Voraussetzung wurde die Homogenität der Regressionskoeffizienten geprüft. Die Interaktion zwischen der Kovariate und dem Faktor war nicht signifikant ($F(1, 88) = 2.47, p = .120$). Es konnte somit von homogenen Regressionskoeffizienten ausgegangen werden. Mit einer Ausnahme bei den männlichen Teilnehmenden der herkömmlichen Gruppe ($p < .05$) konnte die

Normalverteilung der abhängigen Variable angenommen werden ($p > .05$). Auch von einer Homogenität der Varianzen ($p > .05$) sowie einer Korrelation der Kovariate mit der abhängigen Variable konnte ausgegangen werden. Die Voraussetzungen der ANCOVA waren mit Ausnahme der Normalverteilung bei den männlichen Teilnehmenden der herkömmlichen Gruppe erfüllt. Mangels Alternativen zur Kontrolle des Geschlechtes wurde das Verfahren aus pragmatischen Gründen angewendet.

Die ANCOVA führte zu keinem signifikanten Ergebnis ($F(1, 89) = 8.13, p = .093, \eta^2_p = .03$). Die korrigierten Mittelwerte der inklusiven Gruppe ($M = 4.19, SD = 0.48$) und der herkömmlichen Gruppe ($M = 4.07, SD = 0.48$) unterschieden sich nicht signifikant. Es lag ein geringer Effekt vor. Die ANCOVA zeigte somit, dass auch unter Kontrolle der Kovariate Geschlecht kein signifikanter Unterschied zwischen den Gruppen auftrat. Dieses Ergebnis deckte sich mit dem des Mann-Whitney- U -Tests.

9.3.3 Analyse zu Altruismus, Gutherzigkeit und Offenheit des Werte- und Normensystems

Für die Überprüfung der drei Hypothesen zu möglichen Unterschieden zwischen den beiden Gruppen in Hinblick auf die Eigenschaften Altruismus, Gutherzigkeit und Offenheit des Werte- und Normensystems (Abschnitt 7.1.3) kamen der t -Test und der Mann-Whitney- U -Test zur Anwendung. Im Manual des NEO-PI-R liegen Normen getrennt nach Geschlecht vor (Ostendorf & Angleitner, 2004), folglich ist davon auszugehen, dass das Geschlecht einen Einfluss auf die erhobenen Konstrukte hat. Aufgrund der geringeren Anzahl von Männern in der herkömmlichen Gruppe werden Unterschiede deshalb auch unter Kontrolle des Geschlechtes geprüft. Dazu wurde für jede Hypothese eine ANCOVA herangezogen. Bei der Interpretation der Ergebnisse ist zu berücksichtigen, dass hohe Werte eine hohe Ausprägung der Facetten repräsentieren.

Altruismus. In Bezug auf die Persönlichkeitsfacette Altruismus konnte nach Durchführung des Shapiro-Wilk-Tests sowohl für die inklusive Gruppe ($W(46) = .98, p = .446$) als auch für die herkömmliche Gruppe ($W(46) = .97, p = .176$) von einer Normalverteilung ausgegangen werden. Auch die Homogenität der Varianzen beider Gruppen war gegeben ($F(1, 90) = 3.29, p = .073$).

Da die Daten alle Voraussetzungen erfüllten, wurde der t -Test angewendet. Unterstützt durch die Ergebnisse ($t(90) = -2.16, p = .033, r = .22$) wurde die Hypothese beibehalten, dass sich die inklusive Gruppe ($M = 4.09, SD = 0.42$) und die herkömmliche Gruppe ($M = 3.92, SD = 0.32$) bezüglich des Konstruktes Altruismus signifikant unterscheiden. In der inklusiven Gruppe wurde ein signifikant höherer Altruismus angegeben. Es lag ein kleiner Effekt mit 4.8% der erklärten Varianz vor.

Vor der Berechnung der ANCOVA für eine Kontrolle des Geschlechtes wurden die nötigen Voraussetzungen geprüft. Die Interaktion zwischen der Kovariate und dem Faktor war nicht signifikant ($F(1, 88) = 1.21, p = .343$), die Homogenität der Regressionskoeffizienten konnte somit angenommen werden. Auch die Normalverteilung der abhängigen Variable war anzunehmen ($p > .05$). Ebenso konnte von einer Homogenität der Varianzen ($p > .05$) sowie einer Korrelation der Kovariate mit der abhängigen Variable ausgegangen werden.

Die ANCOVA führte zu einem signifikanten Ergebnis ($F(1, 89) = 6.83, p = .011, \eta^2_p = .07$). Die korrigierten Mittelwerte der inklusiven Gruppe ($M = 4.11, SD = 0.54$) und der herkömmlichen Gruppe ($M = 3.91, SD = 0.54$) unterschieden sich signifikant. Es lag ein mittlerer Effekt vor. Das Ergebnis der ANCOVA deckte sich mit dem des t -Tests, wobei sich der Effekt unter Kontrolle des Geschlechtes erhöhte.

Gutherzigkeit. In Bezug auf die Facette Gutherzigkeit konnte nach Durchführung des Shapiro-Wilk-Tests nicht für die inklusive Gruppe ($W(46) = .94, p = .017$) jedoch für die herkömmliche Gruppe ($W(46) = .97, p = .268$) von einer Normalverteilung ausgegangen werden. Die Homogenität der Varianzen beider Gruppen war gegeben ($F(1, 90) = 0.08, p = .785$).

Aufgrund der verletzten Voraussetzung der Normalverteilung wurde ein Mann-Whitney- U -Test durchgeführt. Befragte aus der inklusiven Gruppe ($M = 3.89, SD = 0.52$) und der herkömmlichen Gruppe ($M = 3.80, SD = 0.52$) unterschieden sich nicht signifikant voneinander ($U = 950, p = .397, r = -.09$). Demnach wurde die Hypothese, dass sich die beiden Gruppen bezüglich des Konstruktes Gutherzigkeit unterscheiden, verworfen. Es lag ein kleiner Effekt vor.

Bevor eine Kontrolle des Geschlechtes mittels ANCOVA erfolgte, wurden die Voraussetzungen geprüft. Die Interaktion zwischen der Kovariate und dem Faktor war nicht signifikant ($F(1, 88) = 1.42, p = .236$), die Homogenität der Regressionskoeffizienten konnte somit angenommen werden. Die Normalverteilung der abhängigen Variable konnte ebenso angenommen werden ($p > .05$). Auch von der Homogenität der Varianzen ($p > .05$) sowie einer Korrelation der Kovariate mit der abhängigen Variable war auszugehen.

Die ANCOVA führte zu keinem signifikanten Ergebnis ($F(1, 89) = 2.81, p = .097, \eta^2_p = .03$). Die korrigierten Mittelwerte der inklusiven Gruppe ($M = 3.92, SD = 0.71$) und der herkömmlichen Gruppe ($M = 3.75, SD = 0.71$) unterschieden sich nicht signifikant. Es lag ein geringer Effekt vor. Die ANCOVA zeigte, dass auch unter Kontrolle der Kovariate Geschlecht kein signifikanter Unterschied zwischen den Gruppen auftrat. Dieses Ergebnis deckte sich mit dem des t -Tests.

Offenheit des Werte- und Normensystems. Hinsichtlich der Facette Offenheit des Werte- und Normensystems konnte nach Durchführung des Shapiro-Wilk-Tests sowohl für die inklusive Gruppe ($W(46) = .96, p = .166$) als auch die herkömmliche Gruppe ($W(46) = .97, p = .263$) von einer Normalverteilung ausgegangen werden. Ebenfalls war die Homogenität der Varianzen beider Gruppen gegeben ($F(1, 90) = 0.72, p = .679$).

Entsprechend der erfüllten Voraussetzungen wurde der t -Test berechnet. Dieser zeigte, dass sich die inklusive Gruppe ($M = 3.94, SD = 0.41$) und die herkömmliche Gruppe ($M = 3.72, SD = 0.39$) bezüglich des Konstruktes Offenheit des Werte- und Normensystems signifikant unterschieden ($t(90) = -2.67, p = .009, r = .27$). Unterstützt durch dieses Ergebnis wurde die Hypothese, dass sich die beiden Gruppen bezüglich des Konstruktes Offenheit des Werte- und Normensystems unterscheiden, beibehalten. Der vorliegende Effekt erklärte 7.3% der Varianz und war klein bis moderat.

Vor der Berechnung der ANCOVA für eine Kontrolle des Geschlechtes wurden die Voraussetzungen geprüft. Die Interaktion zwischen der Kovariate und dem Faktor war nicht signifikant ($F(1, 88) = 2.23, p = .139$). Die Homogenität der Regressionskoeffizienten konnte somit angenommen werden. Die Normalverteilung der abhängigen Variable war ebenfalls anzunehmen ($p > .05$). Auch von der Homogenität der Varianzen ($p > .05$) sowie einer Korrelation der Kovariate mit der abhängigen Variable konnte ausgegangen werden.

Die ANCOVA führte zu einem signifikanten Ergebnis ($F(1, 89) = 7.63, p = .007, \eta^2_p = .08$). Die korrigierten Mittelwerte der inklusiven Gruppe ($M = 3.95, SD = 0.60$) und der herkömmlichen Gruppe ($M = 3.71, SD = 0.60$) unterschieden sich signifikant. Es lag ein moderater Effekt vor. Dieses Ergebnis deckte sich mit dem des t -Tests, wobei der Effekt unter Kontrolle des Geschlechtes höher war.

9.4 Betrachtungen zur Art der inklusiven Schulerfahrung

Es reicht nicht aus, SchülerInnen mit intellektueller Beeinträchtigung in ein reguläres Schulsetting zu überführen, um Einstellungen und Verhalten zu etablieren, die soziale Akzeptanz ausdrücken (Freeman & Alkin, 2000; Hughes et al., 1999), denn passende Rahmenbedingungen sind wesentlich. Daran anknüpfend sind im vorliegenden Abschnitt eine Reihe weiterer Betrachtungen angeführt, die aufzeigen sollen, inwiefern die unterschiedlichen inklusiven Schulerfahrungen der Teilnehmenden der inklusiven Gruppe ins Gewicht fallen.

Wie in Abschnitt 8.3 erläutert, wurden in der inklusiven Gruppe insbesondere zwei Arten der inklusiven Schulerfahrungen gemacht. Bei einem Großteil der AbsolventInnen ($n = 35$) handelt es sich um Personen, die an einer inklusiven Schule waren, das heißt an einer Schule, an der Inklusion als schulische Vision umgesetzt wird. Bei einem kleineren Teil der Befragten ($n = 10$) handelt es sich um Personen, die an einer herkömmlichen Schule eine integrative Klasse besuchten. Eine Person der inklusiven Gruppe stellte einen besonderen

Fall dar. Diese hatte keine herkömmliche Schule aber auch keine inklusive Schule besucht, sondern eine Integrationsklasse an einer Rudolf-Steiner-Schule. Da diese Person innerhalb der inklusiven Gruppe folglich weder der Gruppe der AbsolventInnen inklusiver Schulen noch der Gruppe der AbsolventInnen von Integrationsklassen an herkömmlichen Schulen zuordenbar war, wurde sie im Rahmen der Analysen zu einer differenzierten Betrachtung der beiden Arten der inklusiven Schulerfahrung ausgeschlossen.

Im Zuge der Betrachtungen innerhalb der inklusiven Gruppe wurde überprüft, ob die Art der inklusiven Schulerfahrung mit den erhobenen Komponenten der Einstellung sowie den Subskalen des ATTID korreliert beziehungsweise in Zusammenhang steht. Ebenso wurden Zusammenhänge mit den Variablen Empathie, Altruismus, Gutherzigkeit sowie Offenheit des Werte- und Normensystems untersucht. Im dafür vorgesehen Abschnitt 9.4.1 werden die Ergebnisse der berechneten Korrelationen dargestellt.

Um zu überprüfen welche Ergebnisse die Testung der Hypothesen unter strengeren Bedingungen bringt, wurden die Personen aus Integrationsklassen aus der inklusiven Gruppe ausgeschlossen. Die herkömmliche Gruppe wurde folglich ausschließlich mit AbsolventInnen inklusiver Schulen verglichen. Für die Berechnungen in diesem Rahmen wurde die herkömmliche Gruppe entsprechend in der Größe reduziert. Unter Abschnitt 9.4.2 werden das Vorgehen und die Ergebnisse für diese weitere Auswertung dargestellt.

Eine letzte Betrachtung innerhalb der inklusiven Gruppe erfolgte in Anlehnung an die Literatur aus der hervor geht, dass die Qualität des Kontaktes zwischen Eigengruppe und Fremdgruppe einen wichtigen Einfluss auf die Einstellungsänderung von Mitgliedern der Mehrheit gegenüber der Minderheit hat (Allport, 1954; Brown, 2002). Dazu wurden die Teilnehmenden der inklusiven Gruppe, wie unter Abschnitt 8.4.4 dargelegt, zur wahrgenommenen Qualität ihrer inklusiven Schulerfahrung befragt. Die erhaltenen Antworten sind unter Abschnitt 9.4.3 angeführt.

9.4.1 Zusammenhänge hinsichtlich der Art der inklusiven Schulerfahrung

Für die Überprüfung sämtlicher Zusammenhänge wurde die Punktbiserial Korrelation nach Pearson berechnet. Die zwei Arten der inklusiven Schulerfahrung wurden mit 0 für integrative Klasse und 1 für inklusive Schule kodiert. Die Analyse wurde mit 35 Personen aus inklusiven Schulen und 10 Personen aus Integrationsklassen an herkömmlichen Schulen gemacht. Hohe Werte der Variable Einstellung stehen für eine negative Einstellung. Hohe Werte der anderen Variablen stehen jeweils für eine starke beziehungsweise positive Ausprägung des Konstruktes.

Vor Berechnung der Korrelationen wurde die Normalverteilung für alle metrischen Variablen geprüft. Die Normalverteilung konnte mit Ausnahme für die behaviorale Komponente der Einstellung und die Variable Gutherzigkeit für alle Konstrukte angenommen werden. In Tabelle 11 sind die Ergebnisse der Normalverteilungsprüfung aufgelistet.

Tabelle 11

Ergebnisse der Normalverteilungsprüfung aller Konstrukte in der inklusiven Gruppe

Skala	<i>W</i>	<i>p</i>
Einstellung	0.97	.290
affektive Komponente	0.98	.456
Unbehagen	0.97	.293
Sensibilität und Zärtlichkeit	0.97	.195
kognitive Komponente	0.99	.945
Wissen über Fähigkeiten und Rechte	0.97	.184
Wissen über Ursachen	0.97	.218
behaviorale Komponente	0.95	.037*
Empathie	0.97	.206
Altruismus	0.98	.421
Gutherzigkeit	0.94	.018*
Offenheit des Werte- und Normensystems	0.97	.193

Anmerkung. * $p < .05$. Die Freiheitsgrade betragen bei allen Überprüfungen $df = 45$

Einstellung. Die Korrelation zwischen der Art der inklusiven Schulerfahrung und der Einstellung betrug $r_{pb} = -.37$, $p = .012$. Der beobachtete Zusammenhang war moderat und signifikant. In Abbildung 5 sind die Boxplots beider Gruppen abgebildet. Diese zeigen, dass sich die mittleren 50% der Antworten der beiden Gruppen überschneiden, jene der inklusiven Gruppe jedoch tiefer liegen. Auch der Median sowie das untere und obere Quartil liegen in der inklusiven Gruppe tiefer. Die Grafik verdeutlicht, dass Personen, die eine inklusive Schule besuchten, häufiger eine positive Einstellung angaben.

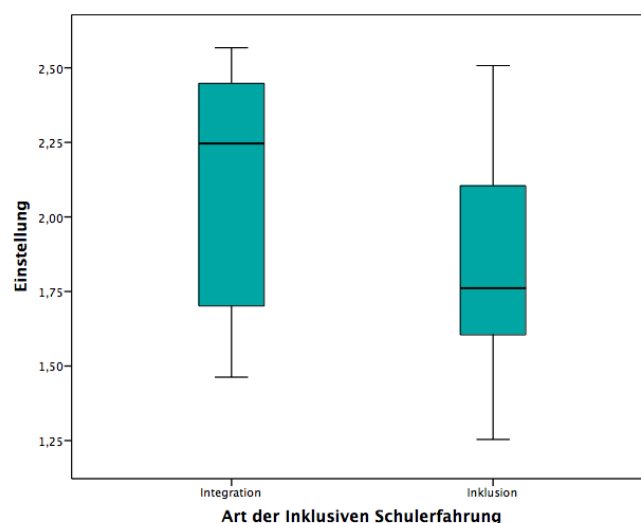


Abbildung 5. Boxplots der Einstellung für AbsolventInnen von Integrationsklassen und AbsolventInnen inklusiver Schulen

Affektive Komponente der Einstellung. Die Korrelation zwischen der Art der inklusiven Schulerfahrung und der affektiven Komponente der Einstellung betrug $r_{pb} = -.22$, $p = .144$. Der beobachtete Zusammenhang war klein und nicht signifikant. In Abbildung 6 wird mittels Boxplots gezeigt, dass sich die mittleren 50% der Antworten beider Gruppen großflächig überlappen, doch jene der inklusiven Gruppe tiefer liegen. Während die Mediane beider Gruppen auf vergleichbarer Höhe liegen, überragen jedoch das untere und obere Quartil der AbsolventInnen inklusiver Schulen jenes der AbsolventInnen von Integrationsklassen. Ein Vergleich der Boxplots zeigt, dass Personen, die eine inklusive Schule besuchten, häufiger eine positive affektive Einstellung angaben, doch ihre Antworten stärker variierten.

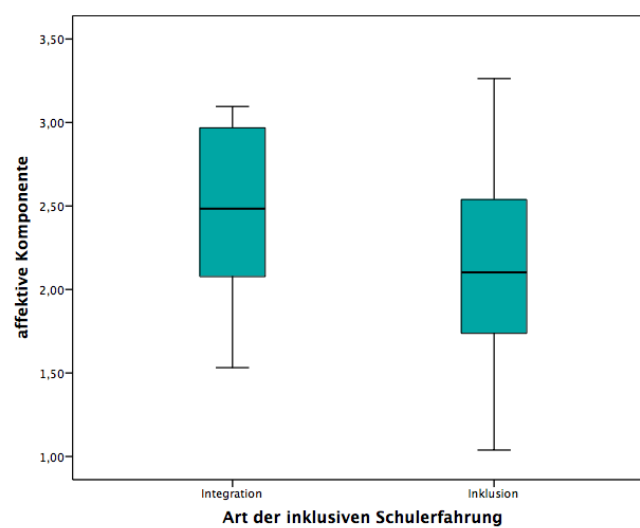


Abbildung 6. Boxplots der affektiven Komponente der Einstellung für AbsolventInnen von Integrationsklassen und AbsolventInnen inklusiver Schulen

Unbehagen. Die Korrelation zwischen der Art der inklusiven Schulerfahrung und Unbehagen betrug $r_{pb} = -.35$, $p = .017$. Der beobachtete Zusammenhang ist moderat und signifikant. Ein Vergleich der Boxplots in Abbildung 7 zeigt, dass sich die mittleren 50% der Antworten kaum überlappen und der Median und das obere Quartil der Gruppe der AbsolventInnen von Integrationsklassen deutlich höher liegen. Personen, die eine inklusive Schule besuchten gaben deutlich häufiger ein niedriges Unbehagen und somit eine positive Einstellung an. In der Gruppe der AbsolventInnen von Integrationsklassen befinden sich jedoch zwei Personen, die besonders niedrige Werte bezüglich Unbehagen angaben und damit stark vom Rest der Gruppe abweichen. Aufgrund dieser Abweichung vom Gruppenmuster ist das Ergebnis der Korrelation nur beschränkt aussagekräftig.

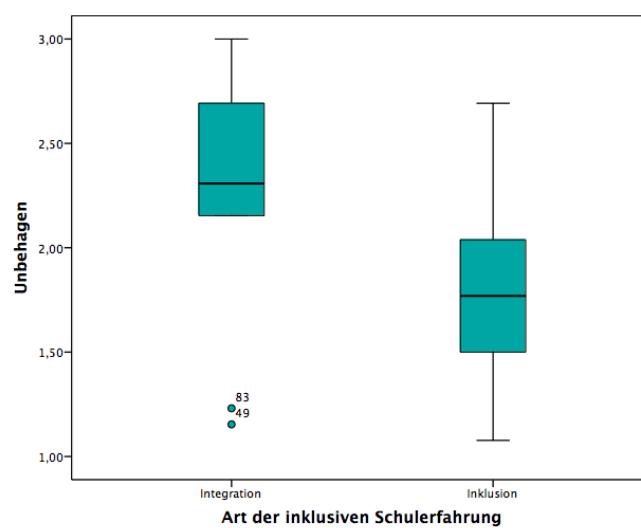


Abbildung 7. Boxplots der Subskala Unbehagen für AbsolventInnen von Integrationsklassen und AbsolventInnen inklusiver Schulen

Sensibilität und Zärtlichkeit. Die Korrelation zwischen der Art der inklusiven Schulerfahrung und Sensibilität und Zärtlichkeit betrug $r_{pb} = .09$, $p = .541$. Folglich bestand praktisch kein Zusammenhang zwischen den beiden Konstrukten. In Abbildung 8 wird ersichtlich, dass sich die mittleren 50% der Antworten beider Gruppen weitgehend überlappen. Auch die Mediane liegen ähnlich. Die Abbildung illustriert jedoch auch, dass Personen, die eine integrative Klasse besuchten häufiger hohe Werte in der Sensibilität und Zärtlichkeit und somit eine negative Einstellung angaben. In der Gruppe der AbsolventInnen inklusiver Schulen gab es eine hohe Varianz der Antworten.

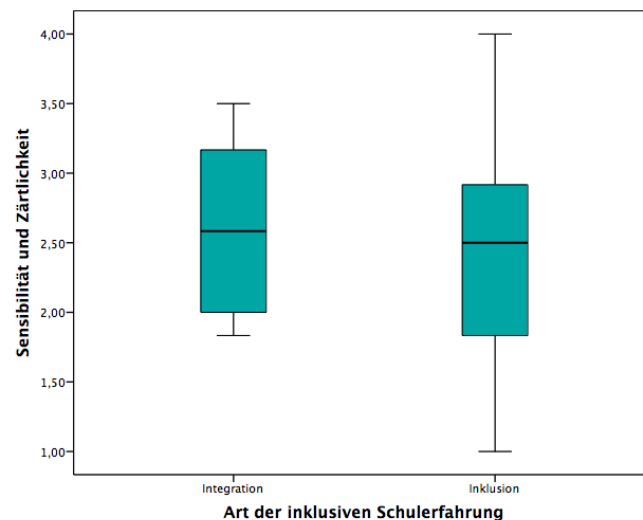


Abbildung 8. Boxplots der Subskala Sensibilität und Zärtlichkeit für AbsolventInnen von Integrationsklassen und AbsolventInnen inklusiver Schulen

Kognitive Komponente der Einstellung. Die Korrelation zwischen der Art der inklusiven Schulerfahrung und der kognitiven Komponente der Einstellung betrug $r_{pb} = -.30$, $p = .053$. Der beobachtete Zusammenhang war moderat, allerdings nicht signifikant. Abbildung 9 zeigt die Boxplots beider Gruppen. Die mittleren 50% der Antworten beider Gruppen überlappen sich stark. Dennoch liegen jene der AbsolventInnen inklusiver Schulen tiefer als jene der AbsolventInnen von Integrationsklassen, ebenso der Median und das oberste und unterste Quartil. Der Vergleich zeigt, dass Personen, die eine inklusive Schule besuchten häufiger eine positive kognitive Einstellung angaben.

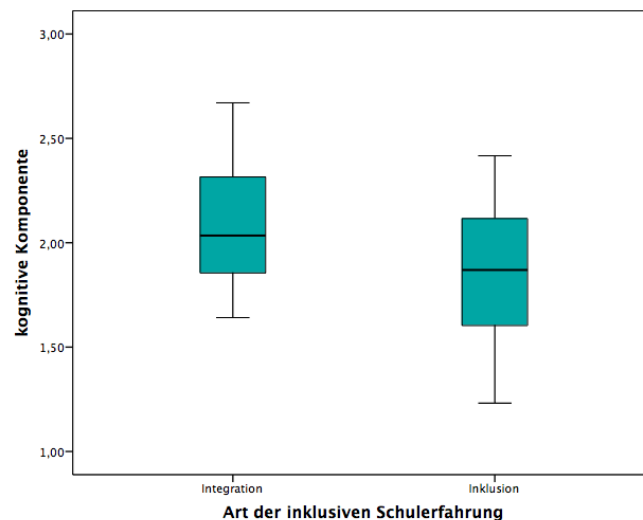


Abbildung 9. Boxplots der kognitiven Komponente der Einstellung für AbsolventInnen von Integrationsklassen und AbsolventInnen inklusiver Schulen

Wissen über Fähigkeiten und Rechte. Die Korrelation zwischen der Art der inklusiven Schulerfahrung und dem Wissen über Fähigkeiten und Rechte betrug $r_{pb} = -.40$, $p = .007$. Der beobachtete Zusammenhang war moderat und signifikant. In Abbildung 10 wird sichtbar, dass sich die mittleren 50% der Antworten beider Gruppen nur geringfügig überschneiden. Der Median in der Gruppe der Personen, die eine inklusive Schule absolvierten, liegt deutlich tiefer, so auch das untere Quartil. Das obere Quartil der beiden Gruppen reicht ähnlich weit. Ein Vergleich der Boxplots zeigt, dass Personen, die eine inklusive Schule besuchten häufiger eine positive Einstellung in Bezug auf das Wissen über die Fähigkeiten und Rechte von Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung angaben. Eine der Personen unter den AbsolventInnen von Integrationsklassen unterscheidet sich in ihren Antworten deutlich vom Rest der Gruppe. Folglich ist die Aussagekraft der Korrelation eingeschränkt.

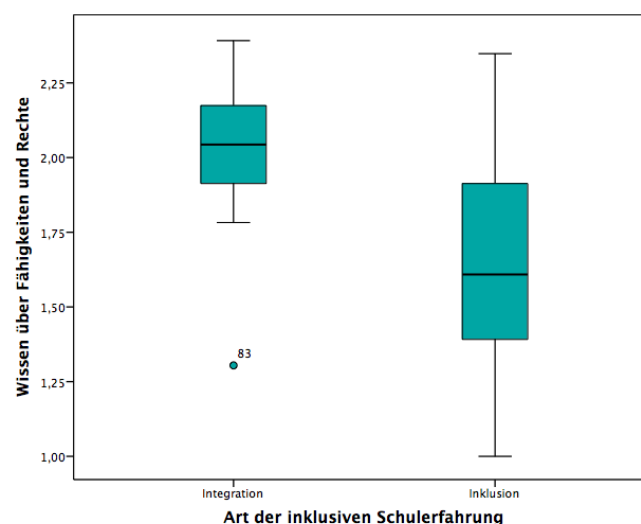


Abbildung 10. Boxplots der Subskala Wissen über Fähigkeiten und Rechte für AbsolventInnen von Integrationsklassen und AbsolventInnen inklusiver Schulen

Wissen über Ursachen. Die Korrelation zwischen der Art der inklusiven Schulerfahrung und dem Wissen über Ursachen betrug $r_{pb} = -.08$, $p = .586$. Demnach bestand praktisch kein Zusammenhang zwischen den Konstrukten. Der Vergleich der Boxplots in Abbildung 11 zeigt, dass sich die mittleren 50% der Antworten stark überlappen und die Mediane beider Gruppen ähnlich liegen. Eine Betrachtung der oberen und unteren Quartile zeigt, dass Personen, die eine integrative Klasse besuchten, eine negativere Einstellung bezüglich Wissen über Ursachen angaben, Personen, die eine inklusive Schule besuchten, eine positivere.

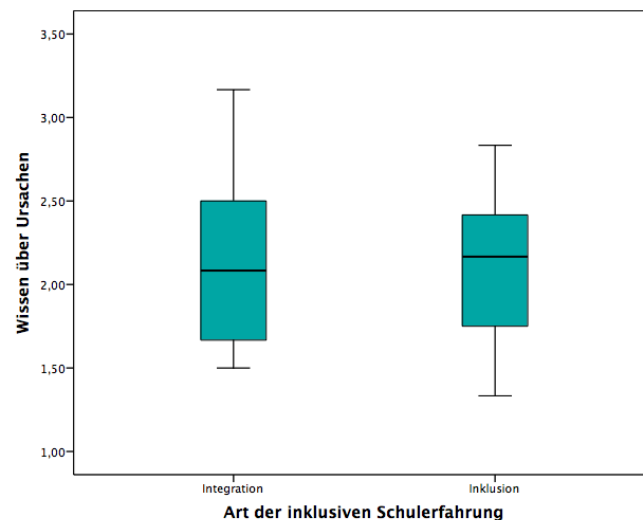


Abbildung 11. Boxplots der Subskala Wissen über Ursachen für AbsolventInnen von Integrationsklassen und AbsolventInnen inklusiver Schulen

Behaviorale Komponente der Einstellung. Die Korrelation zwischen der Art der inklusiven Schulerfahrung und der behavioralen Komponente der Einstellung betrug $r_{pb} = -.25$, $p = .101$. Der beobachtete Zusammenhang war klein bis moderat und nicht signifikant. In Abbildung 12 sind die Boxplots für beide Gruppen abgebildet. Die mittleren 50% der Antworten beider Gruppen überlappen sich. Auch die Lage der oberen Quartile beider Gruppen ist ähnlich. Das untere Quartil der Personen, die an einer inklusiven Schule waren, liegt jedoch tiefer, ebenso der Median. Es wurde folglich eine positivere Einstellung in Bezug auf die Interaktion mit Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung angegeben. Betrachtet man den Bereich der häufigsten Antworten, wird deutlich, dass Personen, die eine inklusive Schule besuchten häufiger eine positive behaviorale Einstellung angaben.

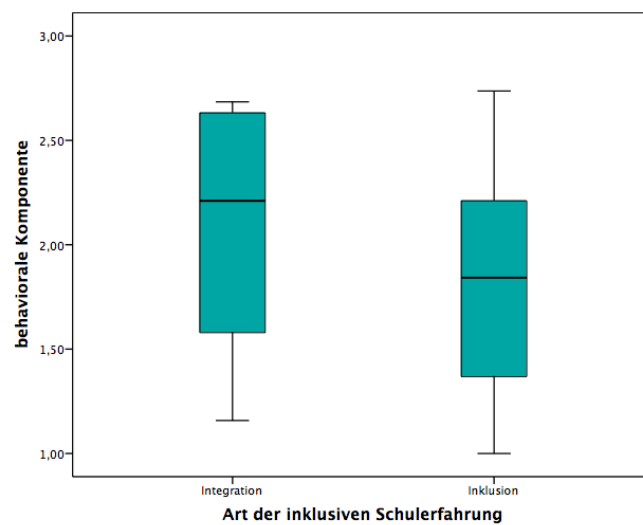


Abbildung 12. Boxplots der behavioralen Komponente der Einstellung für AbsolventInnen von Integrationsklassen und AbsolventInnen inklusiver Schulen

Empathie. Die Korrelation zwischen der Art der inklusiven Schulerfahrung und Empathie betrug $r_{pb} = .19$, $p = .291$. Der beobachtete Zusammenhang war klein und nicht signifikant. In Abbildung 13 ist erkennbar, dass sich die mittleren 50% der Antworten beider Gruppen überlappen und die Mediane sehr ähnlich liegen. Jedoch gaben AbsolventInnen von Integrationsklassen häufig auch Werte im niedrigen Bereich an. Die Lage der oberen sowie unteren Quartile verdeutlicht, dass AbsolventInnen inklusiver Schulen höhere Werte bezüglich Empathie angaben. Es wird insbesondere veranschaulicht, dass AbsolventInnen inklusiver Schulen seltener eine niedrige Empathie angaben.

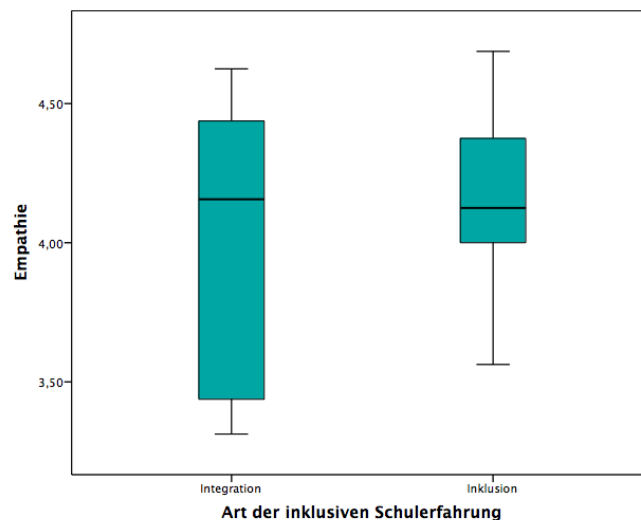


Abbildung 13. Boxplots der Empathie für AbsolventInnen von Integrationsklassen und AbsolventInnen inklusiver Schulen

Altruismus. Die Korrelation zwischen der Art der inklusiven Schulerfahrung und Altruismus betrug $r_{pb} < .01$, $p = .967$. Folglich lag praktisch kein Zusammenhang vor. In Abbildung 14 ist erkennbar, dass sich die mittleren 50% der Antworten beider Gruppen großflächig überlappen. Auch die Mediane liegen ähnlich. Aus der Lage der obersten und untersten Quartile wird deutlich, dass die Antworten in der Gruppe der Personen, die eine inklusive Schule besuchten, deutlich stärker variierten.

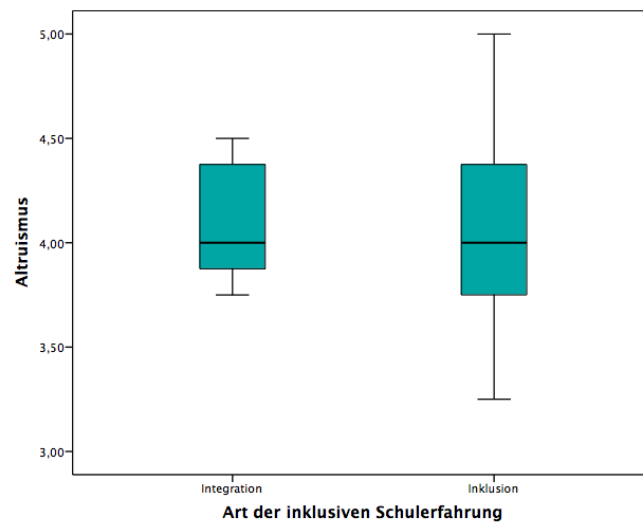


Abbildung 14. Boxplots des Altruismus für AbsolventInnen von Integrationsklassen und AbsolventInnen inklusiver Schulen

Gutherzigkeit. Die Korrelation zwischen der Art der inklusiven Schulerfahrung und Gutherzigkeit betrug $r_{pb} = .40$, $p = .007$. Der beobachtete Zusammenhang war moderat und signifikant. Die in Abbildung 15 dargestellten Boxplots zeigen, dass sich die mittleren 50% der Antworten der beiden Gruppen überlappen. Der Median, das unterste und oberste Quartil sowie die mittleren 50% der Antworten liegen in der Gruppe der Personen, die eine inklusive Schule besuchten, allerdings höher. Sie gaben somit häufiger höhere Ausprägungen in der Gutherzigkeit an.

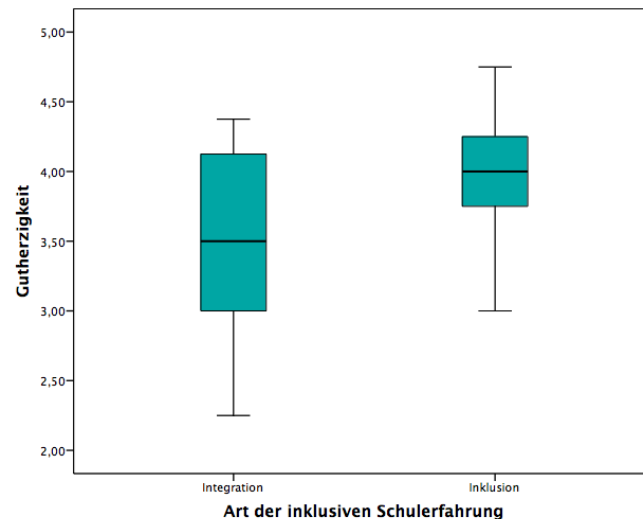


Abbildung 15. Boxplots der Gutherzigkeit für AbsolventInnen von Integrationsklassen und AbsolventInnen inklusiver Schulen

Offenheit des Werte- und Normensystems. Die Korrelation zwischen der Art der inklusiven Schulerfahrung und der Offenheit des Werte- und Normensystems betrug $r_{pb} = .27$, $p = .070$. Der beobachtete Zusammenhang war klein bis moderat und nicht signifikant. In Abbildung 16 ist erkennbar, dass sich die mittleren 50% der Antworten beider Gruppen überlappen. Personen, die eine Integrationsklasse besuchten, gaben jedoch häufiger eine niedrige Ausprägung der Offenheit des Werte- und Normensystems an, dementsprechend die Lage des Medians. Die Position des obersten und untersten Quartils in der Gruppe der Personen, die eine inklusive Schule besuchten, zeigt auf, dass ihre Antworten stark variierten.

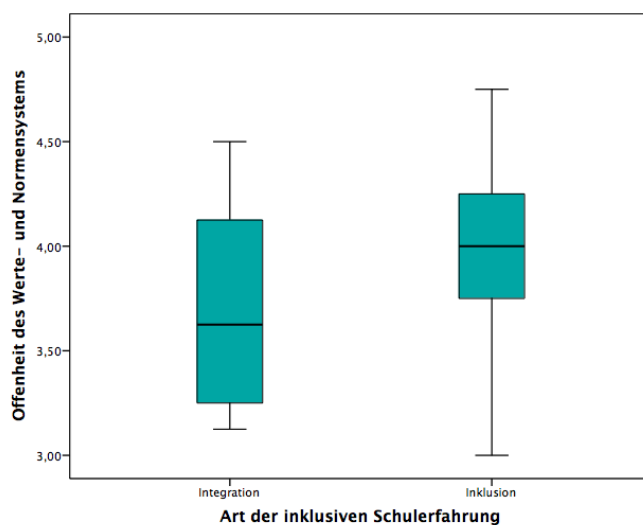


Abbildung 16. Boxplots der Offenheit des Werte- und Normensystems für AbsolventInnen von Integrationsklassen und AbsolventInnen inklusiver Schulen

9.4.2 Überprüfung der Hypothesen unter Ausschluss der Personen aus Integrationsklassen

Im vergangenen Abschnitt wurde gezeigt, dass signifikante Zusammenhänge zwischen der Art der inklusiven Schulerfahrung und einigen der untersuchten Konstrukte nachweisbar waren. Diese Zusammenhänge deuten darauf hin, dass die betroffenen Konstrukte im positiven Sinne mit der Intensität der inklusiven Schulerfahrung steigen. In diesem Abschnitt wird nun darauf aufbauend beleuchtet, welchen Einfluss es auf die Überprüfung der Hypothesen hat, wenn diese der Richtung der gefundenen Korrelationen folgend, unter strengeren Bedingungen geprüft werden. Dazu wurden ausschließlich AbsolventInnen inklusiver Schulen mit der Gruppe der AbsolventInnen herkömmlicher Schulen verglichen. Zu diesem Zweck wurden die Personen aus den Integrationsklassen sowie die Person aus der Rudolf-Steiner-Schule ($n = 11$) aus den Berechnungen ausgeschlossen. Entsprechend der Geschlechterverteilung wurden aus der herkömmlichen Gruppe 11 weibliche Personen nach dem Zufallsprinzip entfernt. Auf diesem Weg wurde der

Umfang beider Gruppen auf 35 Personen reduziert. In der inklusiven Gruppe befanden sich 16 Frauen und 20 Männer, in der herkömmlichen Gruppe 21 Frauen zu 15 Männern. Die Geschlechterverteilung war in beiden Gruppen gut, jedoch befanden sich in der inklusiven Gruppe mehr Männer und in der herkömmlichen Gruppe mehr Frauen. Um deutlich zu machen, wie sich die Ergebnisse unter den strengeren Analysebedingungen veränderten, wird jede vorgenommene Analyse in diesem Abschnitt mit der zugehörigen Hypothesenprüfung aus Abschnitt 9.3 in Bezug gesetzt.

Zur Analyse von Gruppenunterschieden in Hinblick auf die globale Einstellung gegenüber Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung wurde ein *t*-Test mit der Gesamtskala des ATTID berechnet. Für die Überprüfung von Unterschieden in Hinblick auf die affektive und die kognitive Komponente der Einstellung wurde jeweils eine MANOVA durchgeführt. Ein Unterschied in Bezug auf die behaviorale Komponente der Einstellung wurde mit dem *t*-Test geprüft. Bei der Interpretation der Ergebnisse ist zu berücksichtigen, dass niedrige Werte für eine positive Einstellung und hohe Werte für eine negative Einstellung stehen.

Die Überprüfung der Homogenität der Varianzen erfolgte mittels Levene-Test. Die Ergebnisse bestätigten die Homogenität der Varianzen und sind in Tabelle 12 einsehbar.

Tabelle 12

Ergebnisse der Homogenitätsprüfung der Varianzen unter Ausschluss der Personen aus Integrationsklassen

Skala	<i>F</i>	<i>p</i>
Gesamtscore	5,10	.483
Unbehagen	1.16	.189
Sensibilität und Zärtlichkeit	0.02	.814
Wissen über Fähigkeiten und Rechte	0.72	.098
Wissen über Ursachen	5.75	.327
Interaktion	0.39	.247
Empathie	5.75	.272
Offenheit	5.75	.629
Altruismus	5.75	.115
Gutherzigkeit	0.39	.092

Anmerkung. Die Freiheitsgrade des Faktors und die Freiheitsgrade der Stichprobenfehlerschätzung betrugen bei allen Überprüfungen *df*1 = 1 und *df*2 = 68

Die Ergebnisse der Normalverteilungsprüfung mittels Shapiro-Wilk-Test sind in Tabelle 13 angeführt. Mit Ausnahme des Konstruktes Empathie lagen keine signifikanten Abweichungen von der Normalverteilung vor.

Tabelle 13

Ergebnisse der Normalverteilungsprüfung beider Gruppen unter Ausschluss der Personen aus Integrationsklassen

Skala	Gruppe	W	p
Einstellung	inklusiv	0.97	.581
	herkömmlich	0.98	.568
Unbehagen	inklusiv	0.96	.179
	herkömmlich	0.96	.365
Sensibilität und Zärtlichkeit	inklusiv	0.95	.101
	herkömmlich	0.97	.460
Wissen über Fähigkeiten und Rechte	inklusiv	0.97	.356
	herkömmlich	0.97	.528
Wissen über Ursachen	inklusiv	0.95	.131
	herkömmlich	0.97	.172
Interaktion	inklusiv	0.96	.187
	herkömmlich	0.96	.271
Empathie	inklusiv	0.97	.511
	herkömmlich	0.93	.035*
Offenheit	inklusiv	0.97	.362
	herkömmlich	0.95	.145
Altruismus	inklusiv	0.97	.547
	herkömmlich	0.97	.364
Gutherzigkeit	inklusiv	0.97	.326
	herkömmlich	0.98	.873

Anmerkung. * $p < .05$. Die Freiheitsgrade betragen bei allen Überprüfungen $df = 35$

Einstellung. Die Durchführung des t -Tests zeigte, dass sich die beiden Gruppen signifikant unterschieden ($t(68) = 3.44$, $p = .001$, zweiseitig, $r = .39$). Personen, die eine inklusive Schule besuchten ($M = 1.83$, $SD = 0.32$), zeigten eine positivere Einstellung gegenüber Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung als Personen, die eine herkömmliche Schule besuchten ($M = 2.14$, $SD = 0.42$). Der Effekt war moderat.

Somit war unter strengeren Bedingungen zur Überprüfung, ob bei Personen mit einer inklusiven Schulerfahrung eine signifikant positivere Einstellung gegenüber Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung besteht, ein höherer Effekt nachweisbar ($r = .39$), als wenn in der inklusiven Gruppe auch Personen waren, die lediglich eine Integrationsklasse besucht hatten ($r = .28$). Wurden bei der Analyse nur Personen berücksichtigt, die an einer inklusiven Schule waren, stieg der Effekt von klein bis moderat auf moderat an.

Affektive Komponente der Einstellung. Zur Überprüfung der Voraussetzungen für eine Anwendung der MANOVA wurde der Box-M-Test durchgeführt. Entsprechend der Berechnung konnte von einer homogenen Kovarianzmatrix ausgegangen werden ($p > .05$).

Die Teststatistik des Multivariaten Tests der MANOVA war signifikant ($F(2, 67) = 3.17, p = .048, \eta^2_p = .09$). Personen mit inklusiver Schulerfahrung und Personen ohne inklusive Schulerfahrung unterschieden sich in Hinblick auf die affektive Komponente der Einstellung signifikant, wenn jene Personen, die lediglich eine Integrationsklasse besucht hatten, ausgeschlossen wurden. Es lag ein moderater Effekt vor.

Auch für die Subskala Unbehagen fiel die Überprüfung signifikant aus ($F(1, 68) = 5.87, p = .018, \eta^2_p = .08$), nicht jedoch für die Subskala Sensibilität und Zärtlichkeit ($F(1, 68) = 2.52, p = .117, \eta^2_p = .04$).

Folglich konnte hinsichtlich affektiver Komponente unter Ausschluss der Personen aus Integrationsklassen eine signifikant positivere Einstellung bei AbsolventInnen inklusiver Schulen nachgewiesen werden. Damit einhergehend erhöhte sich der Effekt unter strengeren Analysebedingungen von schwach ($\eta^2_p = .03$) auf moderat ($\eta^2_p = .09$). Auch für die Subskala Unbehagen zeigte sich unter Ausschluss der Personen aus Integrationsklassen eine Veränderung gegenüber dem Ergebnis der ursprünglichen Hypothesenprüfung unter Abschnitt 9.3.1 Es wurde eine signifikant positivere Einstellung mit moderatem Effekt ($\eta^2_p = .08$) nachgewiesen, wogegen bei der ursprünglichen Hypothesenprüfung kein signifikantes Ergebnis und lediglich ein kleiner Effekt ($\eta^2_p = .03$) vorlag. Keine bedeutende Veränderung ergab sich für die Subskala Sensibilität und Zärtlichkeit. Der Effekt blieb auch unter Ausschluss der Personen aus Integrationsklassen klein ($\eta^2_p = .04$) und war nicht signifikant, wie bei der ursprünglichen Hypothesenprüfung unter Abschnitt 9.3.1 ($\eta^2_p = .01$). Die Mittelwerte und Standardabweichungen beider Gruppen unter Ausschluss der Personen aus Integrationsklassen sind in Tabelle 14 angeführt.

Tabelle 14

Mittelwerte und Standardabweichungen beider Gruppen für die Subskalen der affektiven Komponente des ATTID unter Ausschluss der Personen aus Integrationsklassen

Gruppe	Inklusiv		herkömmlich	
Kennwert	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
affektive Komponente	2.11	0.57	2.41	0.54
Unbehagen	1.79	0.44	2.07	0.52
Sensibilität und Zärtlichkeit	2.43	0.87	2.75	0.81

Kognitive Komponente der Einstellung. Zur Überprüfung der Voraussetzungen für eine Anwendung der MANOVA wurde der Box-M-Test durchgeführt. Entsprechend der Berechnung konnte von einer homogenen Kovarianzmatrix ausgegangen werden ($p > .05$).

Die Teststatistik des Multivariaten Tests der MANOVA war signifikant ($F(2, 67) = 4.62, p = .013, \eta^2_p = .12$). Personen mit inklusiver Schulerfahrung und Personen ohne inklusive Schulerfahrung unterschieden sich, unter Ausschluss der Personen aus Integrationsklassen, in Hinblick auf die kognitive Komponente der Einstellung, signifikant. Es lag ein moderater bis großer Effekt vor.

Ein signifikantes Ergebnis ergab sich auch für die Subskala Wissen über Fähigkeiten und Rechte ($F(1, 68) = 9.16, p = .003, \eta^2_p = .12$), jedoch nicht für die Subskala Wissen über Ursachen ($F(1, 68) = .547, p = .462, \eta^2_p = .01$).

Folglich konnte unter Ausschluss der Personen aus Integrationsklassen hinsichtlich der kognitiven Komponente eine signifikant positivere Einstellung bei AbsolventInnen inklusiver Schulen nachgewiesen werden. Damit einhergehend erhöhte sich der Effekt unter strengeren Analysebedingungen von moderat ($\eta^2_p = .06$) auf moderat bis hoch ($\eta^2_p = .12$). Auch für die Subskala Wissen über Fähigkeiten und Rechte zeigte sich unter Ausschluss der Personen aus Integrationsklassen, eine Veränderung gegenüber dem Ergebnis der ursprünglichen Hypothesenprüfung (Abschnitt 9.3.1). Es wurde eine signifikant positivere Einstellung bei moderatem bis großem Effekt ($\eta^2_p = .12$) nachgewiesen, bei der ursprünglichen Hypothesenprüfung lag lediglich ein moderater Effekt ($\eta^2_p = .06$) vor. Keine Veränderung ergab sich für die Subskala Wissen über Ursachen. Der Effekt blieb auch unter Ausschluss der Personen aus Integrationsklassen klein ($\eta^2_p = .01$) und nicht signifikant, wie bei der ursprünglichen Hypothesenprüfung ($\eta^2_p = .01$) unter Abschnitt 9.3.1. Die Mittelwerte und Standardabweichungen für die Gruppen unter Ausschluss der Personen aus Integrationsklassen sind in Tabelle 15 angeführt.

Tabelle 15

Mittelwerte und Standardabweichungen beider Gruppen für die Subskalen der kognitiven Komponente des ATTID unter Ausschluss der Personen aus Integrationsklassen

Gruppe	Inklusiv		herkömmlich	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
kognitive Komponente	1.86	0.31	2.07	0.40
Wissen über Fähigkeiten und Rechte	1.63	0.36	1.96	0.53
Wissen über Ursachen	2.09	0.44	2.18	0.57

Behaviorale Komponente der Einstellung. Die Durchführung des *t*-Tests zeigte, dass sich die beiden Gruppen signifikant unterschieden ($t(68) = 2.60, p = .011, r = .30$). Personen, die eine inklusive Schule besuchten ($M = 1.81, SD = 0.52$), zeigten eine positivere Einstellung hinsichtlich der behavioralen Komponente als Personen, die eine herkömmliche Schule besuchten ($M = 2.19, SD = 0.69$). Der Effekt war moderat.

Unter strengeren Bedingungen zur Prüfung, ob es zwischen Personen mit inklusiver Schulerfahrung und ohne inklusive Schulerfahrung einen signifikanten Unterschied

hinsichtlich der behavioralen Komponente der Einstellung gibt, wurde somit ein höherer Effekt nachgewiesen ($r = .30$), als wenn in der inklusiven Gruppe auch Personen waren, die lediglich eine Integrationsklasse besuchten ($r = .25$). Wurden bei der Analyse nur Personen berücksichtigt, die an einer inklusiven Schule waren, stieg der Effekt von klein auf moderat an.

Empathie. Hinsichtlich des Konstruktes Empathie wurde mittels Mann-Whitney- U -Test kein signifikanter Unterschied festgestellt ($U = 549$, $p = .455$, $r = -.10$). Die inklusive Gruppe ($M = 4.17$, $SD = 0.29$) und die herkömmliche Gruppe ($M = 4.09$, $SD = 0.40$) unterschieden sich nicht signifikant. Es lag kein relevanter Effekt vor.

Mit Personen, die lediglich eine Integrationsklasse besuchten, betrug der Effekt $r = -.06$. Unter strengeren Bedingungen war der Effekt somit nur unbedeutend größer ($r = -.10$). Bezüglich des Konstruktes Empathie konnte folglich keine relevante Erhöhung des Effektes nachgewiesen werden, wenn bei der Analyse ausschließlich Personen berücksichtigt wurden, die an einer inklusiven Schule waren.

Altruismus. Der durchgeführte t -Test zeigte, dass sich Personen, die eine inklusive Schule besuchten ($M = 4.09$, $SD = 0.46$) und Personen, die eine herkömmliche Schule besuchten ($M = 3.92$, $SD = 0.35$), nicht signifikant unterschieden ($t(68) = -1.71$, $p = .092$, $r = .20$). Es lag lediglich ein kleiner Effekt vor.

Folglich konnte auch unter strengeren Bedingungen kein höherer Effekt nachgewiesen werden ($r = .20$), als wenn in der inklusiven Gruppe auch Personen waren, die lediglich eine Integrationsklasse besuchten ($r = .22$). Der Effekt bezüglich des Konstruktes Altruismus blieb klein und nicht signifikant, auch wenn bei der Analyse nur Personen berücksichtigt wurden, die an einer inklusiven Schule waren.

Gutherzigkeit. Das Ergebnis des t -Tests zeigte, dass sich die beiden Gruppen signifikant unterschieden ($t(68) = -2.04$, $p = .045$, $r = .24$). In der inklusiven Gruppe ($M = 3.97$, $SD = 0.41$) wurden höhere Angaben gemacht, als in der herkömmlichen Gruppe ($M = 3.74$, $SD = 0.53$). Der Effekt war jedoch klein.

Folglich war der Effekt unter strengeren Bedingungen, obgleich klein ($r = .24$), dennoch höher, als bei der Analyse, bei der auch SchülerInnen aus Integrationsklasse einbezogen wurden ($r = -.09$). Der Effekt bezüglich des Konstruktes Gutherzigkeit stieg von einem zuvor unbedeutenden Wert auf einen kleinen Effekt an, wenn bei der Analyse ausschließlich Personen berücksichtigt wurden, die an einer inklusiven Schule waren.

Offenheit des Werte- und Normensystems. Die beiden Gruppen unterschieden sich laut t -Test signifikant ($t(68) = -3.07$, $p = .003$, $r = .35$). Die Offenheit des Werte- und

Normensystems war in der inklusiven Gruppe höher ($M = 4.00$, $SD = 0.37$) als in der herkömmlichen Gruppe ($M = 3.72$, $SD = 0.37$). Der Effekt war moderat.

Die Überprüfung möglicher Unterschiede ergab unter strengeren Bedingungen somit einen höheren Effekt ($r = .35$), als wenn in der inklusiven Gruppe auch Personen waren, die lediglich eine Integrationsklasse besucht hatten ($r = .27$). Wurden bei der Analyse nur Personen berücksichtigt, die an einer inklusiven Schule waren, stieg der Effekt von klein bis moderat auf moderat an.

9.4.3 Erlebte Qualität der inklusiven Schulerfahrung

Es ist bekannt, dass die Qualität des Kontaktes zwischen einer Eigengruppe und einer Fremdgruppe einen wichtigen Einfluss auf die Einstellungsänderung hat (Allport, 1954; Brown, 2002). Wie im Abschnitt 8.4.4 dargelegt, wurden die Teilnehmenden der inklusiven Gruppe deshalb gefragt, ob sie die Inklusion von SchülerInnen mit intellektueller Beeinträchtigung an Ihrer Schule als erfolgreich umgesetzt und als eine positive Erfahrung erlebt haben. Ebenfalls wurde die Möglichkeit gegeben, eine freie Anmerkung zur inklusiven Schulerfahrung zu machen. Im Folgenden sind die erhaltenen Antworten angeführt. Zudem werden jene Fälle, die auffällig waren, etwas differenzierter betrachtet.

Umsetzung. Die Angabe, dass sie die Inklusion von SchülerInnen mit intellektueller Beeinträchtigung an Ihrer Schule als erfolgreich umgesetzt erlebt haben, wurde von 41 Personen (86.1%) gemacht. Nicht als erfolgreich umgesetzt erlebt, wurde die Inklusion den Angaben zufolge von drei Personen (6.5%). Zwei Personen (4.3%) wählten eine offene Antwort. Eine dieser Personen gab an, dass die Integrationsklassen damals noch in den Startlöchern waren. Eine Person gab an, dass sie die Umsetzung sowohl als positiv als auch als negativ erlebt habe.

Erfahrung. Dass die Inklusion von SchülerInnen mit intellektueller Beeinträchtigung als positive Erfahrung erlebt worden sei, gaben 42 der Befragten (91.3%) an. Eine dieser Personen merkte zusätzlich an, dass es nicht immer leicht gewesen wäre, sie aber dankbar für diese Erfahrung sei. Von einer negativen Erfahrung berichteten zwei Personen (4.3%). Zwei weitere Personen (4.3%) wählten eine offene Antwort. Eine dieser Personen gab an, dass die SchülerInnen mit intellektueller Beeinträchtigung von den KlassenkollegInnen sehr unterschiedlich angenommen worden seien. Zum einen habe es positive Reaktionen und Hilfsbereitschaft gegeben, zum anderen negative Reaktionen und Hänseleien. Die zweite Person merkte an, dass es sowohl eine positive als auch eine negative Erfahrung gewesen sei.

Freie Anmerkungen. Die Möglichkeit eine freie Anmerkung zu machen wurde von sieben Personen (15.2%) genutzt. Eine Person gab an, dass die Integration nicht nur für die beeinträchtigten SchülerInnen von Vorteil sei, sondern für alle. Eine weitere Person merkte an, dass sie es immer etwas unangenehm gefunden habe, mit dem Kind mit intellektueller Beeinträchtigung zusammen zu arbeiten, da es sie vor diesem geekelt habe. Manche MitschülerInnen, so die Person, seien aufgeschlossener gewesen, anderen sei es wie ihr ergangen. Von einer wunderbaren Erfahrung, an der man reifen könne, schrieb eine weitere Person. Dass es gut wäre, wenn Kinder bereits im Kindergarten vermittelt würde, dass Kinder mit intellektueller Beeinträchtigung dazu gehören und dieselben Rechte haben, schrieb eine andere Person. Sie merkte an, dass Inklusion mehr gefördert werden müsse, um Hänseleien zu verhindern. Eine Person gab an, dass sie eine Art intuitive Sensibilität entwickelt habe. Eine andere Person gab an, dass sie die Möglichkeit gehabt habe, bei Lehrausgängen den Rollstuhl zu schieben, worauf sie sehr stolz gewesen sei. Sie gab an, dass die Unterstützung, die sie den beeinträchtigten KollegInnen geben konnte, dazu führte, dass sie sich kompetent gefühlt und Selbstwirksamkeit verspürt habe. Die Person gab auch an, dass man von KollegInnen mit intellektueller Beeinträchtigung lernen könne, dass sie eine andere Wahrnehmung haben. Der Unterricht sei sehr achtsam und lösungsorientiert gewesen und sie habe gerne mit einem Kollegen mit Trisomie 21 zusammengearbeitet. Personen mit intellektueller Beeinträchtigung etwas beizubringen, habe sie gefördert und zu ihren Kompetenzen beigetragen. Eine Person gab an, dass sie Mitverantwortung und verschiedene Sichtweisen kennengelernt habe. Des Weiteren hätten Berührungsängste abgebaut beziehungsweise verhindert werden können und es sei gelernt worden, eine heterogene Gemeinschaft als Norm zu empfinden.

Besondere Fälle. Eine Person, welche die Umsetzung negativ erlebte, hatte eine Integrationsklasse am Land besucht. Die Person gab an, dass es Leistungsgruppen gegeben habe, um auch auf die SchülerInnen mit intellektueller Beeinträchtigung eingehen zu können. Die Inklusion empfand die Person dennoch nicht als erfolgreich umgesetzt. Zudem gab die Person an, dass sie die inklusive Schulerfahrung nicht als positive Erfahrung erlebt habe. Zwei Personen, welche die Umsetzung negativ erlebten, gaben dennoch an, dass sie die inklusive Schulerfahrung positiv erlebt hätten. Beide Personen besuchte eine städtische inklusive Schule. Die Person, welche angab, dass die Inklusion damals noch in den Startlöchern gestanden sei und sowohl Hilfsbereitschaft als auch Hänseleien erfolgt seien, merkte auch an, dass bereits im Kindergarten vermittelt werden solle, dass auch Kinder mit intellektuellen Beeinträchtigungen dazu gehören und dieselben Rechte haben. Sie sprach sich auch für mehr Förderung von Inklusion aus, um Hänseleien von unwissenden Kindern und Jugendlichen zu vermeiden. Die Person, welche von Ekel und Unbehagen bei der Zusammenarbeit mit den Kindern mit intellektueller Beeinträchtigung berichtete, gab

dennoch an, dass sie die Inklusion als erfolgreich umgesetzt erlebt habe. Die Person war an einer inklusiven Schule. Eine Person, welche angab, dass sie die Inklusion nicht als positive Erfahrung erlebt habe, gab dennoch eine positive Umsetzung der Inklusion an. Die Person besuchte eine städtische Integrationsklasse.

10 Diskussion

In diesem Abschnitt werden die Untersuchungsziele und die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit zusammenfassend dargestellt und in Bezug zur Forschungsliteratur gesetzt. Zudem wird aufgezeigt, wie die gewonnenen Erkenntnisse in der Praxis umgesetzt werden können und welche weiteren Forschungsmöglichkeiten sich ergeben. Zuletzt werden die Limitationen der Studie aufgezeigt.

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit der Frage, wie sich die Erfahrung von schulischer Inklusion auf SchülerInnen ohne intellektuelle Beeinträchtigung auswirkt. Dazu wurden Personen mit inklusiver Schulerfahrung und Personen ohne inklusive Schulerfahrung in Hinblick auf ihre Einstellung gegenüber Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung unter Rücksichtnahme auf die drei Komponenten der Einstellung und in Hinblick auf ihre Empathie und die Persönlichkeitsfacetten Gütherzigkeit, Altruismus und Offenheit des Werte- und Normensystems verglichen. Um der Tatsache Rechnung zu tragen, dass sich in der herkömmlichen Gruppe weniger Männer befanden als in der inklusiven Gruppe wurden alle Hypothesen neben einer initialen Hypothesenprüfung auch unter Kontrolle des Geschlechtes geprüft. Diese Ergebnisse sind als Ergänzung zur initialen Hypothesenprüfung zu verstehen, da die Voraussetzungen für die Kontrolle des Geschlechtes nicht immer zur Gänze erfüllt waren. Um weiter zu analysieren, welche Bedeutung die Intensität der inklusiven Schulerfahrung hat, wurden alle Hypothesen auch unter Ausschluss jener Personen untersucht, die lediglich eine Integrationsklasse besucht hatten. Für differenzierte Befunde, werden die Ergebnisse der initialen Hypothesenprüfung ergänzt durch die Ergebnisse unter Kontrolle des Geschlechtes und die Ergebnisse unter Ausschluss der Personen aus Integrationsklassen diskutiert. Dies soll eine möglichst komplexe Beantwortung der Fragestellungen zulassen.

Einstellung. Die Hypothese, dass Personen mit einer inklusiven Schulerfahrung eine signifikant positivere Einstellung gegenüber Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung haben, konnte angenommen werden. Der kleine bis moderate Effekt stieg unter Kontrolle des Geschlechtes zu einem moderaten Effekt an. Hinsichtlich der affektiven Komponente der Einstellung konnte kein signifikanter Unterschied zwischen den beiden Gruppen und lediglich ein geringer Effekt gefunden werden. Daran änderte sich auch unter Kontrolle des Geschlechtes nichts. Die Hypothese wurde folglich verworfen. Ein Vergleich der Mittelwerte

und Standardabweichungen der affektiven Komponente und ihrer Subskalen mit jenen der Einstellung im Allgemeinen zeigte, dass hinsichtlich der affektiven Komponente in der gesamten Stichprobe eine weniger positive Einstellung ausgedrückt wurde. Die Hypothesenprüfung hinsichtlich der kognitiven Komponente zeigte, dass bei Personen mit inklusiver Schulerfahrung eine positivere Einstellung vorlag. Der Effekt war moderat jedoch nicht signifikant. Für ein besseres Verständnis wurden die Ergebnisse auf der Ebene der Subskalen betrachtet. So wurde deutlich, dass es in der Subskala Wissen über die Fähigkeiten und Rechte von Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung eine positivere Einstellung bei Personen mit inklusiver Schulerfahrung mit moderatem Effekt gab. In der Subskala Wissen über die Ursachen von intellektueller Beeinträchtigung lag allerdings kaum ein Unterschied vor und der Effekt war sehr gering. Auf der übergeordneten Ebene der kognitiven Komponente ließ sich somit kein signifikanter Effekt nachweisen. Unter Kontrolle des Geschlechtes wurde der Effekt für die kognitive Komponente der Einstellung signifikant. Auch auf untergeordneter Ebene der Subskalen ließ sich bei Personen mit inklusiver Schulerfahrung eine signifikant positivere Einstellung bezüglich der Fähigkeiten und Rechte mit moderatem Effekt aufzeigen. Dem Ergebnis der initialen Hypothesenprüfung folgend, wurde die Hypothese hinsichtlich des Unterschiedes in der kognitiven Komponente verworfen. Aufgrund des moderaten Effektes und der Ergebnisse unter Kontrolle des Geschlechtes ist jedoch davon auszugehen, dass Personen mit inklusiver Schulerfahrung tendenziell eine positivere Einstellung haben, in Bezug auf die kognitive Komponente und hinsichtlich der Fähigkeiten und Rechte von Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung. Die Hypothese, dass sich Personen mit einer inklusiven Schulerfahrung in Bezug auf die behaviorale Komponente der Einstellung von SchülerInnen ohne inklusive Schulerfahrung unterscheiden, wurde bestätigt. Personen mit inklusiver Schulerfahrung zeigten eine positivere Einstellung hinsichtlich der behavioralen Komponente, das heißt sie gaben an, dem Kontakt mit Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung gegenüber positiver eingestellt zu sein. Der Effekt war kleinen bis moderat. Unter Kontrolle des Geschlechtes stieg der Effekt leicht an. Alle vorgefundenen Effekte zu den Hypothesen der Einstellung und ihre drei Komponenten verstärkten sich unter Ausschluss der AbsolventInnen aus Integrationsklassen.

Die Frage, ob die Erfahrung von schulischer Inklusion einen positiven Effekt auf die Einstellung und ihre drei Komponenten hat, kann positiv beantwortet werden. Die Ergebnisse decken sich mit dem Effekt der Kontakthypothese nach Allport (1954) und der Forschungsliteratur, welche deutlich macht, dass Inklusion zur Reduktion von Vorurteilen und Stigmata, zum Wissen über individuelle Unterschiede und zur Schaffung von Akzeptanz in der Gesellschaft beiträgt (Avramidis, 2010; Burstein et al., 2004; Giangreco et al., 1993; Hunt et al., 2000; Kalymon et al., 2010; Novak & Rogan, 2010; Piercy et al., 2002; Rillotta & Nettelbeck, 2007). Der Effekt trat besonders stark zutage, wenn nur SchülerInnen von

inklusiven Schulen für den Vergleich herangezogen wurden. An den inklusiven Schulen, an denen die Inklusion als schulische Vision durch Wertehaltung und Leitbilder auf allen Ebenen unterstützt wird und an denen alle SchülerInnen den gleichen Status haben und gemeinsame Ziele bei kooperativer Zusammenarbeit verfolgen, entstand folglich eine besonders positive Einstellung gegenüber Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung. Die Ergebnisse unterstreichen damit die Bedeutung jener Bedingungen, die nach Allport (1954) die Begegnung zwischen einer Eigengruppe und einer Fremdgruppe besonders erfolgreich gestalten. Außerdem wird untermauert, wie wichtig es ist, gute Rahmenbedingungen zu schaffen. Die unter Abschnitt 3.3.3 angeführten Kriterien sind an den beiden inklusiven Schulen schließlich weitgehend erfüllt. Zudem sprechen die Befunde dafür, dass die erhöhte Kontaktmöglichkeit an Schulen mit inklusivem Konzept, welche bei einer inklusiven Schulerfahrung in einer Integrationsklasse nicht im selben Ausmaß gegeben ist, eine positive Einstellung verstärkt fördert. Dieser Schluss wird durch die Studie von Wagner et al. (2006) gestützt, die fanden, dass mit der Zunahme an Kontaktmöglichkeiten auch die positive Einstellung anstieg. Unter den offenen Anmerkungen hinsichtlich der erlebten inklusiven Schulerfahrung stachen besonders Berichte von erlebter Kompetenz und Selbstwirksamkeit sowie Mitverantwortung bei der Unterstützung von MitschülerInnen mit intellektueller Beeinträchtigung hervor. Des Weiteren wurde angemerkt, wie wichtig es sei, Inklusion bereits im Kindergarten zu fördern und rechtzeitig zu vermitteln, dass Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung Wertschätzung entgegen zu bringen ist, um Hänseleien zu verhindern.

Empathie. Hinsichtlich des Konstruktes Empathie ließ sich kein signifikanter Unterschied zwischen Personen mit inklusiver und Personen ohne inklusive Schulerfahrung feststellen. Auch unter Kontrolle des Geschlechtes und unter Ausschluss der Personen aus Integrationsklassen konnte kein Effekt nachgewiesen werden.

Dieses Ergebnis steht im Widerspruch zur Literatur, aus der sich ableiten lässt, dass sich Empathie in einem komplexen sozialen Umfeld feiner ausbildet (Grühn et al., 2008). Zudem wurde Empathie als wichtige Variable in Zusammenhang mit Moralverständnis, Hilfsbereitschaft und kooperativem Verhalten beschrieben (Eisenberg-Berg & Mussen, 1978; Eisenberg & Miller, 1987; Grühn et al., 2008), was daran festhalten lässt, dass Empathie bei inklusiven Begegnungen eine wichtige Rolle spielt. Eine mögliche Erklärung dafür, dass kein Unterschied nachweisbar war, bieten Preston und de Waal (2002). Die AutorInnen dokumentieren, dass vielfach nachgewiesen wurde, dass Empathie mit Vertrautheit, Gemeinsamkeit und Erfahrung ansteigt (Preston & de Waal, 2002). Daraus ergibt sich folglich die Annahme, dass sich ein Unterschied nachweisen ließe, wenn explizit nach Empathie gegenüber Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung gefragt würde.

Die Tatsache, dass kein signifikanter Unterschied zwischen den Gruppen vorlag, bietet weiteren Raum zur Interpretation. Denn obgleich sich die Gruppen hinsichtlich Empathie nicht unterschieden, wurde in der inklusiven Gruppe dennoch eine positivere Einstellung gegenüber Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung ausgedrückt. Dies wirft ein interessantes Licht auf die Befunde und lässt die vorgefundenen Ergebnisse hinsichtlich einer positiveren Einstellung in der inklusiven Gruppe schwerer wiegen.

Altruismus, Gutherzigkeit und Offenheit des Werte- und Normensystems. In Übereinstimmung mit der Hypothese wurde festgestellt, dass sich die Gruppen hinsichtlich Altruismus signifikant unterschieden. Es lag ein geringer Effekt mit stärkerer Ausprägung des Altruismus in der inklusiven Gruppe vor. Unter Kontrolle des Geschlechtes stieg der Effekt auf moderat an. Nach dem Ausschluss der Personen aus Integrationsklassen lag kein signifikanter Effekt mehr vor. Die Hypothese zum Konstrukt Gutherzigkeit wurde abgelehnt da kein signifikanter Unterschied zwischen den beiden Gruppen feststellbar war. Auch unter Kontrolle des Geschlechtes änderte sich daran nichts. Der Ausschluss der Personen aus Integrationsklassen bewirkte jedoch eine Veränderung. In der inklusiven Gruppe wurde bei kleinem Effekt signifikant mehr Gutherzigkeit ausgedrückt. Hinsichtlich Offenheit des Werte- und Normensystems lag eine signifikant stärkere Ausprägung in der inklusiven Gruppe mit kleinem bis moderatem Effekt vor. Die Hypothese, dass sich die beiden Gruppen unterscheiden, wurde somit angenommen. Unter Kontrolle des Geschlechtes stieg der Effekt weiter an. Nachdem die Personen aus Integrationsklassen ausgeschlossen waren, zeigte sich ebenfalls ein moderater Effekt.

Die Befunde hinsichtlich Altruismus sowie Offenheit des Werte- und Normensystems sind unter Rücksicht auf die niedrige Reliabilität eingeschränkt interpretierbar. Dass sich in Bezug auf die Persönlichkeitsfacette Gutherzigkeit unter Ausschluss der Personen aus Integrationsklassen ein kleiner signifikanter Effekt ergab, zeigt eine Tendenz dazu auf, dass AbsolventInnen einer inklusiven Schule menschenfreundlicher, verständnisvoller, gutmütiger, mitfühlender, humaner und warmherziger sind (Ostendorf & Angleitner, 2004) als Personen, die keine inklusive Schulerfahrung gemacht haben.

10.1 Implikationen

Es wird deutlich, dass das Bewusstsein hinsichtlich der Einstellung gegenüber Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung insbesondere bezüglich des Wissens über die Fähigkeiten und Rechte von Menschen mit Beeinträchtigung und die Bereitschaft zum Kontakt mit Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung in der Allgemeinbevölkerung noch gefördert werden muss. Hierfür bieten sich inklusive Projekte auf allen Ebenen des Bildungssystems aber auch in der Arbeitswelt an. Auf der Grundlage der Kontakthypothese sollten Initiativen idealerweise von offiziellen staatlichen Strategien und Leitbildern gestützt

werden und Menschen mit Beeinträchtigung und Menschen ohne Beeinträchtigung sollten bei gleichem Status gemeinsam auf kooperative Ziele hinarbeiten (Allport, 1954; Novak & Rogan, 2010).

Zudem machen die Ergebnisse deutlich, dass eine inklusive Schulerfahrung einen positiven Effekt auf die Einstellung hat und zeigen, dass dieser mit der Intensität der inklusiven Schulerfahrung ansteigt. Jene Schulen, die Inklusion als schulisches Konzept verwirklichen und Strategien verfolgen, die über das Prinzip der Integrationsklasse hinausreichen, sollten deshalb als Modelle verstanden werden. Diese inklusiven Schulen, ihre DirektorInnen und Lehrkräfte, sowie die SchülerInnen und ihre Eltern haben wichtiges Erfahrungswissen, was die Umsetzung von Inklusion betrifft. Sie sollten als ExpertInnen eingeladen werden, wenn es darum geht inklusive Projekte an Kindergärten, Schulen, der Universität oder in der Arbeitswelt zu planen und zu realisieren. Darüber hinaus sollte ihre Expertise bei der angestrebten österreichweiten Umsetzung der inklusiven Schule genutzt werden.

Welche große Bedeutung alternativen pädagogischen Konzepten zukommt, deuten die Ergebnisse unter Ausschluss der Personen aus Integrationsklassen an regulären Schulen an. Schließlich werden an den beiden inklusiven Schulen in Salzburg alternative pädagogische Konzepte angewendet und die Effekte fielen höher aus, wenn ausschließlich SchülerInnen dieser Schulen in die Analyse einbezogen wurden. Damit wird deutlich, wie wichtig es ist, adäquate Rahmenbedingungen zu schaffen. Die Ergebnisse der Studie legen nahe, dass die Anwendung alternativer pädagogischer Konzepte und die unter Abschnitt 3.3.3 angeführten Kriterien zur erfolgreichen Realisierung von schulischer Inklusion in die schulische Praxis aufgenommen werden sollten. Schließlich zeigen Studien, dass auch die SchülerInnen ohne intellektuelle Beeinträchtigung von den unterschiedlichen Lehrmethoden, welche eine inklusive Praxis unterstützen, profitierten (Burstein et al., 2004; LeRoy, 2010; Soto, Müller, Hunt, & Goetz, 2001).

Hinsichtlich der Förderung einer positiven Einstellung bezüglich der affektiven Komponente besteht Handlungsbedarf, da in der gesamten Stichprobe eine weniger positive Ausprägung festgestellt wurde als in der kognitiven und behavioralen Komponente sowie in der Einstellung im Allgemeinen. Denn Mitleid, Trauer und Rührung ermutigen nicht und sind für persönliche Autonomie, Selbstbestimmung und Teilhabe von Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung nicht förderlich (Findler, Vilchinsky, & Werner, 2007). Auch ist es nicht erstrebenswert, dass in der Bevölkerung ein Unbehagen gegenüber Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung besteht. Was die emotionale Bewertung der Personengruppe betrifft, spielen die Medien eine wichtige Rolle. Schließlich haben viele Menschen keine Bekanntschaften mit intellektueller Beeinträchtigung. Ihr Wissen zum Thema beziehen sie deshalb über die Medien, die nach wie vor Bilder vermitteln, die Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung als almosenempfangende Bittsteller und Opfer darstellen

(Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz, 2012). Solche Bilder, die auf Mitleid, Trauer und Rührung gegenüber Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung setzten, gehören verdrängt, zugunsten einer Darstellung von Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung als fähige und gleichberechtigte Mitglieder der Gesellschaft. Hinsichtlich des Unbehagens gegenüber Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung ist auf den negativen Zusammenhang mit Wissen, Kontakthäufigkeit und Beziehungsqualität hinzuweisen (Morin, Rivard, et al., 2013). Demzufolge ließe sich das Unbehagen gegenüber Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung durch Informationsarbeit und das Fördern von Kontaktmöglichkeiten reduzieren.

10.2 Limitationen und Empfehlungen für zukünftige Forschung

In dieser Studie konnten einige bedeutende Effekte von schulischer Inklusion aufgezeigt werden. Für ein ganzheitliches Verständnis der Befunde wird hier auf die Limitationen der Arbeit hingewiesen. In Zusammenhang damit werden außerdem Empfehlungen für zukünftige Forschungsarbeiten gemacht.

Da davon auszugehen ist, dass viele Menschen sehr wenig Wissen über Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung haben, kann nicht sichergestellt werden, dass sich die Befragten bei der Beantwortung der Items zur Einstellung gegenüber Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung adäquater Repräsentationen bedienen. Auf der anderen Seite müssen die erhobenen Störeinflüsse durch vereinzelte Kontakte unter Personen der herkömmlichen Gruppe mit Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung mitbedacht werden. Auch muss bei der Interpretation der Untersuchungsergebnisse die soziale Erwünschtheit berücksichtigt werden, die in sozialwissenschaftlichen Studien bei der Vorlage von Fragebögen stets gegeben ist.

Unter Ausschluss der Personen aus Integrationsklassen erhöhten sich die Effekte hinsichtlich des Konstruktes Einstellung. Bei dieser Analyse unter strengeren Bedingungen waren jedoch Männer in der herkömmlichen Gruppe unterrepräsentiert. Auf eine Kontrolle des Geschlechtes wurde verzichtet, da eine weitere Überprüfung den Rahmen dieser Arbeit gesprengt hätte. Nachdem bekannt ist, dass Männer zu weniger positiven Einstellungen neigen (Morin, Rivard, et al., 2013), stellt sich die Frage, ob die Effekte bei einer besseren Vergleichbarkeit der Gruppen hinsichtlich Geschlecht weiter anstiegen. Zukünftige Studien könnten hierzu Aufschluss geben. Auch sollte unter Berücksichtigung von Geschlechtereffekten (Morin, Rivard, et al., 2013) beleuchtet werden wie die positiven Effekte inklusiver Schulerfahrungen geschlechtersensibel erzielt werden können.

Zudem sei erwähnt, dass die Befragung im Bundesland Salzburg durchgeführt wurde. In zukünftigen Studien könnte österreichweit vorgegangen und mit größeren Stichproben gearbeitet werden. Auch könnte eine Befragung jüngerer Altersgruppen erfolgen. Außerdem könnten Mehrgruppenpläne realisiert werden und SchülerInnen, die eine inklusive Schule

besuchten, SchülerInnen aus Integrationsklassen und SchülerInnen ohne inklusive Schulerfahrung verglichen werden. So könnten praktische Erkenntnisse für die sinnvolle Implementierung von schulischer Inklusion gewonnen und die Abgrenzung zur Integration empirisch untermauert werden. Auch sollte das angewendete pädagogische Konzept als bedeutender Faktor berücksichtigt werden. Dies könnte zukünftig noch deutlicher machen, welche unterschiedlichen pädagogischen Settings die besten Ergebnisse liefern. Zudem könnten Studien die Effekte inklusiver Erfahrungen im größeren Kontext vom Kindergarten bis in die Arbeitswelt vergleichen. Damit könnten differenzierte Schlüsse zu den Effekten von Inklusion in verschiedensten gesellschaftlichen Lebensbereichen gezogen und die Umsetzung der UN-Konvention weiter vorangetrieben werden. Wichtig wäre auch dazu zu forschen, ob sich kooperative Zusammenarbeiten, wie sie im inklusiven Schulsetting erfolgen, auch in der Arbeitswelt sinnvoll umsetzen lassen. Novak und Rogan (2010) legten dazu bereits vielversprechende Ergebnisse vor.

Um den ATTID zukünftig auch im deutschen Sprachraum nutzen zu können, sollte die für diese Studie erarbeitete deutsche Übersetzung von einem Expertenteam verschiedenster Fachrichtungen überarbeitet werden, anschließend an einer Pilotstudie geprüft werden und dann an einer größeren und für die Allgemeinbevölkerung repräsentativen Stichprobe ordnungsgemäß validiert werden. In diesem Rahmen wäre die postulierte Faktorenstruktur im Rahmen einer konfirmatorischen Faktorenanalyse zu überprüfen. Anschließend sollten Normen erarbeitet werden.

Eine zukünftige Untersuchung der Effekte von Inklusion auf Empathie sollte an Befunde anknüpfen, die aufzeigen, dass Empathie mit Vertrautheit, Gemeinsamkeit und Erfahrung ansteigt (Preston & de Waal, 2002). In diesem Rahmen könnte untersucht werden, ob sich ein Effekt nachweisen ließe, wenn explizit nach der Empathie gegenüber Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung gefragt würde.

Es wurden eine niedrige interne Konsistenz der Facetten Offenheit des Werte- und Normensystems sowie Altruismus und folglich niedrige Korrelationen der Items mit der Gesamtskala ermittelt. Dies lässt vermuten, dass die Items die Konstrukte nicht ausreichend erfassten und drängt die Annahme auf, dass die Subskalen einer Optimierung bedürfen. Die geringe Aussagekraft der Ergebnisse hinsichtlich der beiden Facetten der Persönlichkeit ist bedauerlich, da Aussagen ergänzend zu den Effekten auf die Einstellung eine Bereicherung für das Forschungsfeld darstellten. Im Sinne einer positiven Psychologie sollten zukünftig weitere psychologische Variablen beforscht werden. Dabei könnten Variablen im Zusammenhang mit sozialem Zusammenhalt, Gemeinschaftsgefühl und Diversität eine Rolle spielen. Zudem könnten Variablen in Verbindung mit sozialer Kreativität untersucht werden. Diese scheint in der Interaktion mit Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung relevant zu sein. Zumal der Umgang mit ihnen bedeutet, mit Personen in Interaktion zu sein, die nicht nach den gewohnten Regeln wahrnehmen, agieren und kommunizieren. In der sozialen

Interaktion sind folglich neue und kreative Wege zu finden. In diesem Kontext wird auf die offenen Anmerkungen hinsichtlich der inklusiven Schulerfahrung hingewiesen. Es wurde von erlebter Kompetenz, Selbstwirksamkeit und Mitverantwortung bei der Unterstützung von MitschülerInnen mit intellektueller Beeinträchtigung berichtet. Hier könnten weitere Studien anknüpfen.

11 Conclusio

Diese Studie zeigt auf, dass eine inklusive Schulerfahrung einen positiven Effekt auf die Einstellung gegenüber Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung hat und steht damit im Einklang mit zahlreichen theoretischen und empirischen Forschungsarbeiten. Der Befund unterstützt die Forderungen der UN-Konvention für die Rechte von Menschen mit Behinderung und zeigt, dass es für die gesamte Gesellschaft von Vorteil wäre, die inklusive Schule zu realisieren. Schließlich würde so eine demokratische Gemeinschaft angesteuert, in der alle als gleichberechtigte Mitglieder der Gesellschaft ihre Fähigkeiten dank eines differenziert ausgebauten Bildungssystems optimal entfalten und produktive Plätze in der Gesellschaft einnehmen.

Hinsichtlich der Persönlichkeitsfacette Gütherzigkeit wurde ebenfalls eine Tendenz zu einem positiven Effekt von Inklusion aufgezeigt. Bezüglich Empathie Altruismus und Offenheit der Werte- und Normensystems konnten keine relevanten Effekte einer schulischen Inklusionserfahrung nachgewiesen werden. Die Forschung steht bei der Untersuchung von positiven Effekten der Inklusion auf psychologische Variablen allerdings noch am Anfang. Die vorliegende Arbeit soll eine Anregung dafür sein, diesen Forschungsbereich in der Psychologie weiter zu verfolgen.

Literaturverzeichnis

- Abteilung Bildungsförderung der Autonomen Provinz Bozen - Südtirol. (2008). Ausbildungen und Berufsberatung/Erziehung/Bildung. Abgerufen 2. September 2015, von http://www.provinz.bz.it/ABI/wrkf_dt_d.aspx?GRUP_ID=81&GRUP_NAME=Erziehung/Bildung
- Abteilung Bildungsförderung der Autonomen Provinz Bozen - Südtirol. (2015). Über uns / Fachstelle für Inklusion und Gesundheitsförderung / Integration. Abgerufen 3. September 2015, von <http://www.provinz.bz.it/schulamt/verwaltung/integration.asp>
- Albarracín, D., Zanna, M. P., Johnson, B. T., & Kumkale, G. T. (2005). Attitudes: Introduction and scope. In D. Albarracín, B. T. Johnson, & M. P. Zanna (Hrsg.), *The Handbook of Attitudes* (S. 3–20). New Jersey: Lawrence Erlbaum Association.
- Allport, G. W. (1954). The nature of prejudice. Reading: Addison-Wealey.
- American Association on Intellectual and Developmental Disabilities. (2012). *Intellectual Disability: Definition, Classification, and Systems of Supports* (11. Aufl.). Washington: Autorin.
- American Psychiatric Association. (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders - DSM-5 (5. Aufl.). Washington, DC: American Psychiatric Publishing.
- Antonak, R. F. (1988). Methods to measure attitudes toward people who are disabled. In H. E. Yuker (Hrsg.), *Attitudes toward persons with disabilities* (S. 109–126). New York: Springer Publishing Company.
- Avramidis, E. (2010). Social relationships of pupils with special educational needs in the mainstream primary class: Peer group membership and peer-assessed social behaviour. *European Journal of Special Needs Education*, 25(4), 413–429. <http://doi.org/10.1080/08856257.2010.513550>
- Baldwin, R., Peterson, M., & LeRoy, B. (1994). *Systems change for inclusive education in Michigan. Final report.* (Projektbericht Nr. H086J90010) (S. 57). Michigan: Wayne State University. Abgerufen von <http://eric.ed.gov/?id=ED391299>
- Bortz, J., & Döring, N. (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation: für Human- und Sozialwissenschaftler* (4. überarb. Aufl.). Heidelberg: Springer.
- Boutot, E. A., & Bryant, D. P. (2005). Social integration of students with autism in inclusive settings. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 40(1), 14–23.
- Brasseur, I., Gildroy, P., Schumaker, J. B., Deshler, D. D., Begun, W., & Passman, B. (2004). Profiling the quality of educational programs for adolescents with disabilities. *TEACHING Exceptional Children*, 37(2), 62–65.
- Brigharm, N., Morocco, C. C., Clay, K., & Zigmond, N. (2006). What makes a high school a good high school for students with disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, 21(3), 184–190. <http://doi.org/10.1111/j.1540-5826.2006.00217.x>

- Brown, R. (2002). Beziehungen zwischen Gruppen in Sozialpsychologie. In R. Brown, W. Stroebe, K. Jonas, & M. Hewstone (Hrsg.), *Beziehungen zwischen Gruppen* (S. 537–576). Berlin: Springer.
- Brugger, E. (2013, Juni 19). Auf dem Weg zu einem inklusiven Bildungssystem - Herausforderungen und Gelingensbedingungen. Das Beispiel Südtirol. Abgerufen von http://www.e-a-f-e.de/mastercms8/awofiles/Meldungen/Dateien/bozen/inklusion_im__kindergarten_besucherguppe_nrw.pdf
- Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz. (2012). Nationaler Aktionsplan Behinderung 2012-2020. Strategie der Österreichischen Bundesregierung zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention. AutorIn. Abgerufen von http://www.sozialministerium.at/cms/site/attachments/7/7/8/CH2477/CMS1332494355998/nap_web.pdf
- Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz. (2015). UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen/Menschen mit Behinderungen/Soziales/Sozialministerium. Abgerufen 17. August 2015, von http://www.sozialministerium.at/site/Soziales/Menschen_mit_Behinderungen/UN_Konvention_ueber_die_Rechte_von_Menschen_mit_Behinderungen/
- Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur. (2010). Der sonderpaedagogische Förderbedarf-Qualitätsstandards und Informationsmaterialien. Abgerufen von http://www.cisonline.at/fileadmin/kategorien/Der_sonderpaedagogische_Foerderbedarf-Qualitaetsstandards_und_Informationsmaterialien.pdf
- Burstein, N., Sears, S., Wilcoxon, A., Cabello, B., & Spagna, M. (2004). Moving toward inclusive practices. *Remedial and Special Education*, 25(2), 104–116. <http://doi.org/10.1177/07419325040250020501>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2. Aufl.). Hillsdale: Erlbaum.
- Dave, U., Shetty, N., & Mehta, L. (2005). A community genetics approach to population screening in India for mental retardation: A model for developing countries. *Annals of Human Biology*, 32(2), 195–203. doi: 10.1080/03014460500075381
- Dilling, H., & Freyberger, H. J. (2010). *Taschenführer zur ICD-10-Klassifikation psychischer Störungen. Mit Glossar und Diagnostischen Kriterien ICD-10: DCR-10* (5. überarb. Aufl.). Bern: Hans Huber.
- Dilling, H., Mombour, W., & Schmidt, M. H. (2011). *Internationale Klassifikation psychischer Störungen: ICD-10 Kapitel V (F) Klinisch-diagnostische Leitlinien* (8. überarb. Aufl.). Bern: Hans Huber.
- Doré, R., Dion, É., Wagner, S., & Brunet, J.-P. (2002). High school inclusion of adolescents with mental retardation: A multiple case study. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 37(3), 253–261.

- Duden. (2013). Inklusion. Abgerufen von <http://www.duden.de/rechtschreibung/Inklusion>
- Eagly, A. H., & Chaiken, S. (1993). *The Psychology of Attitudes*. Fort Worth: Cengage Learning.
- Eisenberg-Berg, N., & Mussen, P. (1978). Empathy and moral development in adolescence. *Developmental Psychology*, 14(2), 185–186.
- Eisenberg, N., & Miller, P. A. (1987). The relation of empathy to prosocial and related behaviors. *Psychological Bulletin*, 1(101), 91–119.
- Eisenberg, N., & Randy, L. (1983). Sex differences in empathy and related capacities. *Psychological Bulletin*, 94(1), 100–131.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2013a). Finland - Special needs education within the education system. Abgerufen 3. September 2015, von <https://www.european-agency.org/country-information/finland/national-overview/special-needs-education-within-the-education-system>
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2013b). Preamble - Finland. Abgerufen 3. September 2015, von <https://www.european-agency.org/agency-projects/Teacher-Education-for-Inclusion/country-info/finland/preamble>
- Evaluationsstelle der Autonome Provinz Bozen - Südtirol. (2015). PISA. Abgerufen 2. September 2015, von <http://www.provinz.bz.it/evaluationsstelle-deutschsprachiges-bildungssystem/pisa.asp>
- Falkai, P., Wittchen, H.-U., Döpfner, M., Gaebel, W., Maier, W., Rief, W., ... Zaudig, M. (2014). *Diagnostisches und statistisches Manual psychischer Störungen: DSM-5* (5. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Fiedler, P. (2008). Persönlichkeitsstörungen. In J. Margraf & S. Schneider (Hrsg.), *Lehrbuch der Verhaltenstherapie: Band 2: Störungen im Erwachsenenalter* (3., vollst. bearb. u. erw. Aufl. 2009). Heidelberg: Springer.
- Field, A. (2005). *Discovering statistics using SPSS* (2. Aufl.). London: SAGE.
- Findler, L., Vilchinsky, N., & Werner, S. (2007). The Multidimensional Attitudes Scale Toward Persons With Disabilities (MAS): Construction and validation. *Rehabilitation Counseling Bulletin*, 50(3), 166–176. <http://doi.org/10.1177/00343552070500030401>
- Fisher, D., & Ryndak, D. L. (2001). *The foundations of inclusive education: A compendium of articles on effective strategies to achieve inclusive education*. Baltimore: TASH.
- Fisher, M., & Meyer, L. H. (2002). Development and social competence after two years for students enrolled in inclusive and self-contained educational programs. *Research & Practice for Persons with Severe Disabilities*, 27(3), 165.
- Fox, N. E., & Ysseldyke, J. E. (1997). Implementing inclusion at the middle school level: Lessons from a negative example. *Exceptional Children*, 64(1), 81–98.

- Freeman, S. F. N., & Alkin, M. C. (2000). Academic and social attainments of children with mental retardation in general education and special education settings. *Remedial and Special Education*, 21(1), 3–26. <http://doi.org/10.1177/074193250002100102>
- Gerrig, R. J., & Zimbardo, P. G. (2008). *Psychologie* (18. überarb. Aufl.). München: Pearson Studium.
- Giangreco, M. F., Dennis, R., Cloninger, C., Edelman, S., & Schattman, R. (1993). "I've Counted Jon": Transformational experiences of teachers educating students with disabilities. *Exceptional Children*, 59(4), 359–372. <http://doi.org/10.1177/001440299305900408>
- Grigal, M. (1998). The Time-Space Continuum: Using natural supports in inclusive classrooms. *TEACHING Exceptional Children*, 30(6), 44–51.
- Grühn, D., Rebucal, K., Diehl, M., Lumley, M., & Labouvie-Vief, G. (2008). Empathy across the adult lifespan: Longitudinal and experience-sampling findings. *Emotion*, 8(6), 753–765. <http://doi.org/10.1037/a0014123>
- Guilford, J. P. (1974). *Persönlichkeitspsychologie* (4. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Haxby, J. V., Hoffman, E. A., & Gobbini, M. I. (2000). The distributed human neural system for face perception. *Trends in Cognitive Science*, 4, 223–233.
- Helson, R., Jones, C., & Kwan, V. S. Y. (2002). Personality change over 40 years of adulthood: Hierarchical linear modeling analyses of two longitudinal samples. *Journal of Personality*, 83(3), 752–766.
- Holocher-Ertl, S., Kubinger, K. D., & Menghin, S. (2011). *Big Five Plus One Persönlichkeitsinventar*. Mödling: Schuhfried.
- Hughes, C., Rodi, M. S., Lorden, S. W., Pitkin, S. E., Derer, K. R., Hwang, B., & Cai, X. (1999). Social interactions of high school students with mental retardation and their general education peers. *American Journal on Mental Retardation*, 104(6), 533–544. [http://doi.org/10.1352/0895-8017\(1999\)104<0533:SIOHSS>2.0.CO;2](http://doi.org/10.1352/0895-8017(1999)104<0533:SIOHSS>2.0.CO;2)
- Hunt, P., Hirose-Hatae, A., Doering, K., Karasoff, P., & Goetz, L. (2000). „Community“ is what I think everyone is talking about. *Remedial and Special Education*, 21(5), 305–317. <http://doi.org/10.1177/074193250002100507>
- Hunt, P., Soto, G., Maier, J., & Doering, K. (2003). Collaborative teaming to support students at risk and students with severe disabilities in general education classrooms. *Exceptional Children*, 69(3), 315–332. <http://doi.org/10.1177/001440290306900304>
- Jackson, L., Ryndak, D. L., & Billingsley, F. (2000). Useful practices in inclusive education: A preliminary view of what experts in moderate to severe disabilities are saying. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 25(3), 129–41.
- Järvinen, R. (2007). *Current trends in inclusive education in Finland*. Gehalten auf der Regional preparatory workshop on inclusive education. Eastern and South Eastern

- Europe, Sinaia. Abgerufen von http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Inclusive_Education/Reports/sinaia_07/finland_inclusion_07.pdf
- Kalymon, K., Gettinger, M., & Hanley-Maxwell, C. (2010). Middle school boys' perspectives on social relationships with peers with disabilities. *Remedial and Special Education*, 31(4), 305–316. <http://doi.org/10.1177/0741932508327470>
- Karch, D. (2007). Ursachen der mentalen Retardierung. In W. von Suchodoletz (Hrsg.), *Prävention von Entwicklungsstörungen* (S. 29–43). Göttingen: Hogrefe.
- Kelly, A., Devitt, C., O'Keeffe, D., & Donovan, A. M. (2014). Challenges in implementing inclusive education in Ireland: Principal's views of the reasons students aged 12+ are seeking enrollment to special schools. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 11(1), 68–81. <http://doi.org/10.1111/jppi.12073>
- Kennedy, C. H., Shukla, S., & Fryxell, D. (1997). Comparing the effects of educational placement on the social relationships of intermediate school students with severe disabilities. *Exceptional Children*, 64(1), 31–47.
- Klicpera, C. (2006). *Elternerfahrung mit Sonderschulen und Integrationsklassen: Eine qualitative Interviewstudie zur Schulwahlentscheidung und zur schulischen Betreuung in drei österreichischen Bundesländern*. Wien: LIT.
- Kline, R. B. (1998). *Principles and practice of Structural Equation Modeling*. New York: Guilford Press.
- Kreßierer, C. (2005). Die Förderung von SchülerInnen mit Lernschwierigkeiten im Integrationsnetzwerk Südtirol. [födpäd.net. Abgerufen von http://www.foepaed.net/volltexte/kressierer/integration.pdf](http://www.foepaed.net/volltexte/kressierer/integration.pdf)
- Lakkala, S., Uusiautti, S., & Määttä, K. (2014). How to make the neighbourhood school a school for all? *Journal of Research in Special Educational Needs*. <http://doi.org/10.1111/1471-3802.12055>
- Larcher, E., & Zandonella, M. (2012). *Ursachen unterschiedlicher SchülerInnenleistungen in Tirol und Südtirol* (Endbericht) (S. 44). Wien: SORA – Institute for Social Research and Consulting.
- Lawrence, E. J., Shaw, P., Baker, D., Baron-Cohen, S., & David, A. S. (2004). Measuring empathy: Reliability and validity of the Empathy Quotient. *Psychological Medicine*, 34, 911–924. <http://doi.org/DOI: 10.1017/S0033291703001624>
- Lebenshilfe Österreich. (2011). Gemeinsam lernen - Eine Schule für alle! Schritt für Schritt zur neuen Schule für alle: Stufenplan zur inklusiven Schule. Dialogpapier der Lebenshilfe Österreich. Abgerufen von <http://www.lebenshilfe.at/index.php?/de/Aktuelles/Dialogpapier-Inklusive-Schule>
- LeRoy, B. (2010). Inclusive education in the United States of America. In V. Timmons & P. Noonan Walsh (Hrsg.), *A long walk to school: Global perspectives on inclusive education* (S. 83–100). Rotterdam: Sense Publishers.

- Levenson, R. W., & Ruef, A. M. (1992). Empathy: A physiological substrate. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63, 234–246.
- Maulik, P. K., Mascarenhas, M. N., Mathers, C. D., Dua, T., & Saxena, S. (2011). Prevalence of intellectual disability: A meta-analysis of population-based studies. *Research in Developmental Disabilities*, 32(2), 419–436. <http://doi.org/10.1016/j.ridd.2010.12.018>
- McCrae, R. R., & John, O. P. (1991). *An introduction to the five-factor model and its applications*. Abgerufen von <http://www.workplacebullying.org/multi/pdf/5factor-theory.pdf>
- McLeskey, J., Waldron, N. L., & Redd, L. (2014). A case study of a highly effective, inclusive elementary school. *The Journal of Special Education*, 48(1), 59–70. <http://doi.org/10.1177/0022466912440455>
- Meinefeld, W. (1977). *Einstellung und soziales Handeln*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch.
- Montessori Salzburg. (2015). Abgerufen 20. August 2015, von [http://www.montessorisalzburg.at/web/de/angebot/index.asp?kat=Hauptschulen%2F Mittelstufe](http://www.montessorisalzburg.at/web/de/angebot/index.asp?kat=Hauptschulen%2F%20Mittelstufe)
- Morin, D., Crocker, A. G., Beaulieu-Bergeron, R., & Caron, J. (2013b). Validation of the attitudes toward intellectual disability: ATTID questionnaire. *Journal of Intellectual Disability Research: JIDR*, 57(3), 268–278. <http://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2012.01559.x>
- Morin, D., Rivard, M., Crocker, A., Boursier, C., & Caron, J. (2013). Public attitudes towards intellectual disability: A multidimensional perspective. *Journal of Intellectual Disability Research*, 57(3), 279–292. <http://dx.doi.org/10.1111/jir.12008>
- Mummendey, A., & Mummendey, H. D. (1977). *Begriff, Messung und Verhaltensrelevanz sozialer Einstellungen*. (H. D. Mummendey, Hrsg.) (Bd. 21). Bielefeld: Univ. Bielefeld, Fak. für Soziologie.
- Neuhäuser, G., & Steinhausen, H.-C. (2013). Epidemiologie, Risikofaktoren und Prävention. In G. Neuhäuser, H.-C. Steinhausen, F. Häßler, & K. Sarimski (Hrsg.), *Geistige Behinderung: Grundlagen, Erscheinungsformen und klinische Probleme, Behandlung, Rehabilitation und rechtliche Aspekte* (4., vollst. überarb. u. erw. Aufl., S. 15–30). Stuttgart: Kohlhammer.
- Nornadiah, M. R., & Yap, B. W. (2011). Power comparison of Shapiro-Wilk, Kolmogorov-Smirnov, Lilliefors and Anderson-Darling tests. *Journal of Statistical Modeling and Analytics*, 2(1), 21–33.
- Novak, J. A., & Rogan, P. M. (2010). Social integration in employment settings: Application of intergroup contact theory. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 48(1), 31–51. <http://doi.org/10.1352/1934-9556-48.1.31>

- Ostendorf, F., & Angleitner, A. (2004). *NEO-PI-R. NEO-Persönlichkeitsinventar nach Costa und McCrae. Revidierte Fassung*. Göttingen: Hogrefe.
- Peck, C. A., Donaldson, J., & Pezzoli, M. (1990). Some benefits nonhandicapped adolescents perceive for themselves from their social relationships with peers who have severe handicaps. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 15(4), 241–249.
- Percy, M. (2007). Factors that cause or contribute to developmental disabilities. In M. Percy & I. Brown, *A comprehensive guide to intellectual and developmental disabilities*. Baltimore: P. H. Brookes.
- Peters, S. J. (2007). "Education for All?" A historical analysis of international inclusive education policy and individuals with disabilities. *Journal of Disability Policy Studies*, 18(2), 98–108. <http://doi.org/10.1177/10442073070180020601>
- Pettigrew, T. F., & Tropp, L. R. (2006). A meta-analytic test of intergroup contact theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90(5), 751–783. <http://doi.org/10.1037/0022-3514.90.5.751>
- Piercy, M., Wilton, K., & Townsend, M. (2002). Promoting the social acceptance of young children with moderate - severe intellectual disabilities using cooperative-learning techniques. *American Journal on Mental Retardation*, 107(5), 352–360. [http://doi.org/10.1352/0895-8017\(2002\)107<0352:PTSAOY>2.0.CO;2](http://doi.org/10.1352/0895-8017(2002)107<0352:PTSAOY>2.0.CO;2)
- Preston, S., & de Waal, F. B. (2002). Empathy: Its ultimate and proximate bases. *Behavioral and Brain Sciences*, 25(1), 1–20. <http://doi.org/10.1017/S0140525X02000018>
- Rao, S. (2004). Faculty attitudes and students with disabilities in higher education: a literature review. *College Student Journal*, 2(38), 191.
- Rieser, R. (2012). *Implementing inclusive education: A commonwealth guide to implementing article 24 of the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. London: Commonwealth Secretariat.
- Rillotta, F., & Nettelbeck, T. (2007). Effects of an awareness program on attitudes of students without an intellectual disability towards persons with an intellectual disability. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 32(1), 19–27. <http://doi.org/10.1080/13668250701194042>
- Roberts, B. W., Walton, K. E., & Viechtbauer, W. (2006). Patterns of mean-level change in personality traits across the life course: a meta-analysis of longitudinal studies. *Psychological Bulletin*, 132(1), 1–25. <http://doi.org/10.1037/0033-2909.132.1.1>
- Ruijs, N. M., Van der Veen, I., & Peetsma, T. T. D. (2010). Inclusive education and students without special educational needs. *Educational Research*, 52(4), 351–390. <http://doi.org/10.1080/00131881.2010.524749>

- Schalock, R. L., & Luckasson, R. (2013). What's at stake in the lives of people with intellectual disability? Part I: The power of naming, defining, diagnosing, classifying, and planning supports. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 51(2), 86–93. <http://doi.org/10.1352/1934-9556-51.2.086>
- Schalock, R. L., Luckasson, R. A., & Shogren, K. A. (2007). The renaming of mental retardation: Understanding the change to the term intellectual disability. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 45(2), 116–124. [http://doi.org/10.1352/1934-9556\(2007\)45\[116:TROMRU\]2.0.CO;2](http://doi.org/10.1352/1934-9556(2007)45[116:TROMRU]2.0.CO;2)
- Soto, G., Müller, E., Hunt, P., & Goetz, L. (2001). Critical issues in the inclusion of students who use augmentative and alternative communication: An educational team perspective. *Augmentative and Alternative Communication*, 17(2), 62–72. <http://doi.org/10.1080/aac.17.2.62.72>
- Specht, W., Groß-Pirchegger, L., Seel, A., Stanzel-Tischler, E., & Wohlhart, D. (2006). *Qualität in der Sonderpädagogik: Ein Forschungs- und Entwicklungsprojekt. ZSE-Report-70*. Graz: ZSE. Abgerufen von <http://pubshop.bmukk.gv.at/detail.aspx?id=243>
- Spreng, R. N., McKinnon, M. C., Mar, R. A., & Levine, B. (2009). The Toronto Empathy Questionnaire. *Journal of Personality Assessment*, 91(1), 62–71. <http://doi.org/10.1080/00223890802484381>
- Srivastava, S., John, O. P., Gosling, S. D., & Potter, J. (2003). Development of personality in early and middle adulthood: Set like plaster or persistent change? *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(5), 1041–1053. <http://doi.org/10.1037/0022-3514.84.5.1041>
- Statistik Austria. (2015, März 20). Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf, Schuljahr 2013/14. Abgerufen von http://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bildung_und_kultur/formales_bildungswesen/schulen_schulbesuch/index.html
- Stemmler, G., Hagemann, D., Amelang, M., & Bartussek, D. (2011). *Differentielle Psychologie und Persönlichkeitsforschung* (7. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Stiftung Schweizer Zentrum für Heil- und Sonderpädagogik. (2011). Was sind die Unterschiede zwischen Integration und Inklusion? Abgerufen von <http://www.szh.ch/de/Infoplattform-zur-Heil-und-Sonderpaedagogik-in-der-%20Schweiz/Schulische-Heilpaedagogik/Schulische-Integration/Antwort-%202/page34011.aspx>
- Strømme, P., & Hagberg, G. (2000). Aetiology in severe and mild mental retardation: A population-based study of Norwegian children. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 42(2), 76–86. <http://doi.org/10.1111/j.1469-8749.2000.tb00050.x>

- Tao, K. T. (1988). Mentally retarded persons in the People's Republic of China: Review of epidemiological studies and services. *American Journal of Mental Retardation*, 93(2), 193–199.
- The Union of the Physically Impaired against Segregation, & The Disability Alliance. (1976). Fundamental Principles of Disability. Abgerufen von <http://disability-studies.leeds.ac.uk/library/titles/F/>
- Thomas, G., & Glenny, G. (2002). Thinking about inclusion. Whose reason? What evidence? *International Journal of Inclusive Education*, 6(4), 345–369. <http://doi.org/10.1080/13603110210143707>
- United Nations. (2006). Gesetz zum Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Abgerufen von <http://www.un.org/depts/german/uebereinkommen/ar61106-dbgbl.pdf>
- Ventura, M., & Olivo, C. (2011). *Aspekte des LehrerInnenberufs in Südtirol im internationalen Vergleich: Belastungen und Anforderungen der Südtiroler Lehrpersonen und Analyse zur LehrerInnenfortbildung auf internationaler Ebene* (1. Aufl.). Norderstedt: Books on Demand.
- Wagner, U., Christ, O., Pettigrew, T. F., Stellmacher, J., & Wolf, C. (2006). Prejudice and minority proportion: Contact instead of threat effects. *Social Psychology Quarterly*, 69(4), 380–390.
- Walter, P. (2004). *Schulische Integration Behinderter: Eine Einführung in die Bedingungen, Aufgaben und Perspektiven*. Wiesbaden: Springer-Verlag.
- Weber, G. (1997). *Intellektuelle Behinderung: Grundlagen, klinisch-psychologische Diagnostik und Therapie im Erwachsenenalter: mit einem Beitrag zur Hypothese der Emotions-Spezifität*. Wien: facultas.wuv & maudrich.
- Weber, G. (2010). Neue Schule für alle: Förderung zur Schulreform. Abgerufen von <http://www.lebenshilfe.at/index.php?/de/Aktuelles/Dialogpapier-Inklusive-Schule>
- Weber, G., & Rojahn, J. (2009). Intellektuelle Beeinträchtigung. In P. D. S. Schneider & P. D. J. Margraf (Hrsg.), *Lehrbuch der Verhaltenstherapie* (S. 351–366). Berlin: Springer.
- Westerinen, H., Kaski, M., Virta, L. J., Almqvist, F., & Iivanainen, M. (2014). Age-specific prevalence of intellectual disability in Finland at the beginning of new millennium: Multiple register method. *Journal of Intellectual Disability Research*, 58(3), 285–295. <http://doi.org/10.1111/jir.12017>
- Wirtz, M. A. (2013). *Dorsch - Lexikon der Psychologie* (16., vollst. überarb. Aufl.). Bern: Hans Huber.
- World Health Organization. (1996). *Diagnostic and management guidelines for mental disorders in primary care: ICD-10 chapter V, primary care version*. Toronto: Hogrefe.

- World Health Organization. (2001). International Classification of Functioning, Disability and Health. Autorin. Abgerufen von <http://www.sustainable-design.ie/arch/ICIDH-2Final.pdf>
- World Health Organization. (2011a). *Internationale Klassifikation psychischer Störungen: ICD-10 Kapitel V (F) Klinisch-diagnostische Leitlinien*. Bern: Hans Huber.
- World Health Organization. (2011b). WHO / World report on disability. Abgerufen 9. September 2015, von http://www.who.int/disabilities/world_report/2011/en/
- World Health Organization. (2014). International Classification of Functioning, Disability and Health: ICF. Abgerufen 7. Mai 2015, von http://www.who.int/classifications/icf/icf_more/en/

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1 <i>Klassifikation der Intelligenzminderung nach ICD-10 in Verbindung mit IQ und mentalem Alter</i>	7
Tabelle 2 <i>Name und Schulform der Schulen, an denen Personen der inklusiven Gruppe gemeinsam mit SchülerInnen mit intellektueller Beeinträchtigung unterrichtet wurden</i>	44
Tabelle 3 <i>Höchster Bildungsgrad beider Gruppen in absoluten Häufigkeiten und Prozenten</i>	54
Tabelle 4 <i>Höchster Bildungsgrad in der Familie beider Gruppen in absoluten Häufigkeiten und Prozenten</i>	55
Tabelle 5 <i>Art der Beschäftigung beider Gruppen in absoluten Häufigkeiten und Prozenten</i>	56
Tabelle 6 <i>Jährliches Bruttohaushaltseinkommen beider Gruppen in absoluten Häufigkeiten und Prozenten</i>	56
Tabelle 7 <i>Ergebnisse der Normalverteilungsprüfung beider Gruppen</i>	65
Tabelle 8 <i>Ergebnisse der Homogenitätsprüfung der Varianzen</i>	65
Tabelle 9 <i>Mittelwerte und Standardabweichungen beider Gruppen für die Subskalen der affektiven Komponente des ATTID</i>	67
Tabelle 10 <i>Mittelwerte und Standardabweichungen beider Gruppen für die Subskalen der kognitiven Komponente des ATTID</i>	69
Tabelle 11 <i>Ergebnisse der Normalverteilungsprüfung aller Konstrukte in der inklusiven Gruppe</i>	75
Tabelle 12 <i>Ergebnisse der Homogenitätsprüfung der Varianzen unter Ausschluss der Personen aus Integrationsklassen</i>	87
Tabelle 13 <i>Ergebnisse der Normalverteilungsprüfung beider Gruppen unter Ausschluss der Personen aus Integrationsklassen</i>	88
Tabelle 14 <i>Mittelwerte und Standardabweichungen beider Gruppen für die Subskalen der affektiven Komponente des ATTID unter Ausschluss der Personen aus Integrationsklassen</i>	89

Tabelle 15 <i>Mittelwerte und Standardabweichungen beider Gruppen für die Subskalen der kognitiven Komponente des ATTID unter Ausschluss der Personen aus Integrationsklassen</i>	90
Tabelle 16 <i>Wissen über intellektuelle Beeinträchtigung getrennt nach Gruppen in absoluten Häufigkeiten und Prozentsen</i>	117
Tabelle 17 <i>Items und Faktorladungen der Subskalen zur Erfassung der affektiven Komponente der Einstellung im ATTID</i>	118
Tabelle 18 <i>Items und Faktorladungen der Subskalen zur Erfassung der kognitiven Komponente der Einstellung im ATTID</i>	119
Tabelle 19 <i>Items und Faktorladungen der Subskala zur Erfassung der behavioralen Komponente der Einstellung im ATTID</i>	120
Tabelle 20 <i>Items und Faktorladungen des TEQ zur Erfassung von Empathie</i>	121

Abbildungsverzeichnis

<i>Abbildung 1.</i> Valenz der Einstellung im Vergleich zwischen der inklusiven Gruppe und der herkömmlichen Gruppe	59
<i>Abbildung 2.</i> Faktoren und Eigenwerte des ATTID	61
<i>Abbildung 3.</i> Faktoren und Eigenwerte des TEQ	63
<i>Abbildung 4.</i> Mittelwerte der kognitiven Komponente und ihrer Subskalen für die inklusive Gruppe und die herkömmliche Gruppe.....	68
<i>Abbildung 5.</i> Boxplots der Einstellung für AbsolventInnen von Integrationsklassen und AbsolventInnen inklusiver Schulen	75
<i>Abbildung 6.</i> Boxplots der affektiven Komponente der Einstellung für AbsolventInnen von Integrationsklassen und AbsolventInnen inklusiver Schulen	76
<i>Abbildung 7.</i> Boxplots der Subskala Unbehagen für AbsolventInnen von Integrationsklassen und AbsolventInnen inklusiver Schulen	77
<i>Abbildung 8.</i> Boxplots der Subskala Sensibilität und Zärtlichkeit für AbsolventInnen von Integrationsklassen und AbsolventInnen inklusiver Schulen	78
<i>Abbildung 9.</i> Boxplots der kognitiven Komponente der Einstellung für AbsolventInnen von Integrationsklassen und AbsolventInnen inklusiver Schulen	79
<i>Abbildung 10.</i> Boxplots der Subskala Wissen über Fähigkeiten und Rechte für AbsolventInnen von Integrationsklassen und AbsolventInnen inklusiver Schulen	80
<i>Abbildung 11.</i> Boxplots der Subskala Wissen über Ursachen für AbsolventInnen von Integrationsklassen und AbsolventInnen inklusiver Schulen	81
<i>Abbildung 12.</i> Boxplots der behavioralen Komponente der Einstellung für AbsolventInnen von Integrationsklassen und AbsolventInnen inklusiver Schulen	82
<i>Abbildung 13.</i> Boxplots der Empathie für AbsolventInnen von Integrationsklassen und AbsolventInnen inklusiver Schulen.....	83
<i>Abbildung 14.</i> Boxplots des Altruismus für AbsolventInnen von Integrationsklassen und AbsolventInnen inklusiver Schulen.....	84
<i>Abbildung 15.</i> Boxplots der Gutherzigkeit für AbsolventInnen von Integrationsklassen und AbsolventInnen inklusiver Schulen.....	85
<i>Abbildung 16.</i> Boxplots der Offenheit des Werte- und Normensystems für AbsolventInnen von Integrationsklassen und AbsolventInnen inklusiver Schulen	86

Anhang

A – Tabellen

Tabelle 16

Wissen über intellektuelle Beeinträchtigung getrennt nach Gruppen in absoluten Häufigkeiten und Prozenten

	Inklusiv		herkömmlich	
	n	%	n	%
Wissen über IB ¹				
nichts	0	0	1	2.2
nicht viel	18	39.1	35	76.1
einiges	25	54.3	10	21.7
sehr viel	3	6.5	0	0
Gesamt	46	100	46	100
Bekanntschaften				
0	0	0	3	6.5
1 bis 5	11	23.9	27	58.7
6 bis 10	10	21.7	7	15.2
11 bis 15	7	15.2	2	4.3
> 15	18	39.1	7	15.2
Gesamt	46	100	46	100
letzter Kontakt				
Heute	2	4.3	3	6.5
vor 1 bis 14 Tagen	7	15.2	6	13
vor 15 bis 21 Tagen	1	2.2	2	4.3
vor 1 bis 6 Monaten	20	43.5	16	34.8
vor 7 bis 11 Monaten	1	2.2	1	2.2
vor 1 Jahr	5	10.9	4	8.7
vor 2 bis 6 Jahren	7	15.2	12	26.1
vor über 6 Jahren	3	6.5	1	2.2
niemals	0	0	1	2.2
Gesamt	46	100	46	100
Kontakthäufigkeit ²				
niemals	0	0	1	2.2
manchmal	13	28.3	36	78.3
oft	19	41.3	7	15.2
sehr oft	14	30.4	2	4.3
Gesamt	46	100	46	100
Nähe				
engster Familienkreis	3	6.5	2	4.3
Großfamilie	10	21.7	8	17.4
Schule	46	100	0	0
Nachbarschaft	9	19.6	13	28.3
ehrenamtliche Tätigkeit	8	17.4	8	17.4
Arbeit	16	34.8	20	43.5
Freizeit/Verein	12	26.1	24	50
KollegInnen der Kinder ³	4	8.7	2	4.3
Freunde/Bekannte	23	50	16	34.8
Sonstiges	0	0	2	4.3
ArbeitskollegInnen	3	6.5	1	2.2
Beziehungsqualität				
ausgezeichnet	5	10.9	0	0
gut	24	52.2	19	41.3
neutral	17	37	24	52.2
sehr schlecht	0	0	1	2.2
nie jemanden kennengelernt	0	0	2	4.3
Gesamt	46	100	46	100

Anmerkung. ¹ IB steht für intellektuelle Beeinträchtigung. ² gefragt wurde wie oft im Leben Kontakt bestand. ³ Kinder in der Nachmittagsbetreuung oder Schule der Kinder.

Tabelle 17

Items und Faktorladungen der Subskalen zur Erfassung der affektiven Komponente der Einstellung im ATTID

Items	Faktorladung
Faktor 3 Unbehagen ($n = 13$)	
mangelnde Stimulation in der Kindheit	.26
Angst fühlen (Dominik)	.65
Scham fühlen (Dominik)	.62
Beklemmung fühlen (Dominik)	.66
sich unsicher fühlen (Dominik)	.51
sich in Acht nehmen (Dominik)	.67
weggehen würden, wenn Dominik im Bus neben Ihnen sitzt.	.38
Angst fühlen würden (Raphael)	.67
Scham fühlen würden (Raphael)	.64
Beklemmung fühlen würden (Raphael)	.74
sich unsicher fühlen würden (Raphael)	.57
sich in Acht nehmen würden (Raphael)	.66
weggehen würden, wenn Raphael im Bus neben Ihnen sitzt.	.43
Faktor 4 Sensibilität und Zärtlichkeit ($n = 6$)	
Mitleid fühlen (Dominik)	.71
Trauer fühlen (Dominik)	.61
sich gerührt fühlen (Dominik)	.61
Mitleid fühlen (Raphael)	.62
Trauer fühlen (Raphael)	.63
sich gerührt fühlen (Raphael)	.63

Tabelle 18

Items und Faktorladungen der Subskalen zur Erfassung der kognitiven Komponente der Einstellung im ATTID

Items	Faktorladung
Faktor 2 Wissen über Fähigkeiten und Rechte ($n = 23$)	
einer Arbeit nachzugehen	.63
selbstständig öffentliche Verkehrsmittel zu nutzen	.64
mit Geld umzugehen	.56
ein Gespräch zu führen	.69
anderen ihre körperlichen Probleme berichten	.63
Sport zu machen	.63
selbstständig in die Stadt zu gehen	.66
kurze Sätze zu lesen	.67
zu lernen	.58
Entscheidungen zu treffen	.62
vor einer medizinischen Behandlung ihre Zustimmung geben	.41
wenn sie einer Arbeit nachgehen, die gleiche Bezahlung wie andere Angestellte erhalten, auch wenn sie weniger leisten	.38
das gleiche Recht darauf haben, Entscheidungen über ihr Lebens zu treffen, wie Menschen ohne IB	.44
das Recht haben, Heiraten zu können	.56
das Recht haben, Alkohol zu trinken	.59
das Recht haben, Sex zu haben	.67
das Recht haben, wählen zu können	.53
das Recht haben, Kinder zu bekommen	.48
die gleichen Rechte wie alle anderen haben.	.45
die Möglichkeit haben, eine normale Volksschule zu besuchen	.49
die Möglichkeit haben, eine normale Sekundarschule zu besuchen	.42
die Möglichkeit haben, einen normalen Arbeitsplatz zu haben	.40
die Möglichkeit haben, an Vereinsaktivitäten teilzunehmen	.26
Faktor 5 Wissen über Ursachen ($n = 6$)	
Mangelernährung der Mutter während der Schwangerschaft	.18
Schwere Kopfverletzung des Kindes	.56
Chemische Belastungen im Umfeld	.42
Alkohol- oder Drogenkonsum der Mutter während der Schwangerschaft	.61
Komplikationen bei der Geburt	.63
IB ist häufiger in benachteiligten Schichten	.14

Tabelle 19

Items und Faktorladungen der Subskala zur Erfassung der behavioralen Komponente der Einstellung im ATTID

Items	Faktorladung
Faktor 1 Interaktion ($n = 19$)	
sich im Gespräch mit ihm wohl fühlen (Dominik)	.41
Dominik antworten würden, wenn er Sie im Bus etwas fragt	.39
damit einverstanden wären, mit Dominik zu arbeiten	.61
damit einverstanden wären, wenn Dominik im Kinderhort oder der Schule Ihrer Kinder arbeiten würde	.57
damit einverstanden wären, wenn Dominik Ihnen in einem Kaffeehaus serviert	.55
damit einverstanden wären, für Dominik an Ihrem Arbeitsplatz die Position des Supervisors zu übernehmen	.60
damit einverstanden wären, wenn Dominik Sie in einem Kleidergeschäft berät	.74
damit einverstanden wären, wenn Dominik Sie in einem Elektrogeschäft berät	.70
es akzeptieren würden, wenn Dominik mit Ihrer Tochter oder Ihrem Sohn befreundet wäre	.51
Dominik adoptieren könnten, wenn Sie ein Kind adoptieren wollten	.60
an Dominik vermieten würden, wenn Sie Vermieter wären	.50
sich im Gespräch mit ihm wohl fühlen (Raphael)	.48
Raphael antworten würden, wenn er Sie im Bus etwas fragt	.44
damit einverstanden wären, mit Raphael zu arbeiten	.74
damit einverstanden wären, wenn Raphael im Kinderhort oder der Schule Ihrer Kinder arbeiten würde	.69
damit einverstanden wären, für Dominik an Ihrem Arbeitsplatz die Position des Supervisors zu übernehmen	.62
es akzeptieren würden, wenn Dominik mit Ihrer Tochter oder Ihrem Sohn befreundet wäre	.57
Dominik adoptieren könnten, wenn Sie ein Kind adoptieren wollten	.66
an Dominik vermieten würden, wenn Sie Vermieter wären	.59

Tabelle 20

Items und Faktorladungen des TEQ zur Erfassung von Empathie

Item	Faktorladung
Empathie (N = 16)	
Ich verspüre das starke Bedürfnis zu helfen, wenn ich sehe, dass jemand traurig ist.	.76
Ich empfinde liebevolle Betroffenheit für Menschen, denen es schlechter geht als mir.	.63
Das Unglück anderer berührt mich nicht sonderlich.	.51
Es macht mich traurig, wenn ich sehe, dass jemand respektlos behandelt wird.	.51
Wenn ich sehe, dass jemand ungerecht behandelt wird, empfinde ich nicht besonders viel Mitleid.	.51
Ich bemerke, wenn andere unglücklich sind, auch wenn sie es nicht sagen.	.50
Ich neige dazu mich anstecken zu lassen, wenn jemand freudig erregt ist.	.48
Es freut mich, wenn ich andere Menschen aufmuntern kann.	.43
Ich bin nicht besonders daran interessiert, wie andere sich fühlen.	.34
Ich reagiere gereizt, wenn jemand weint.	.34
Es berührt mich nicht, wenn jemand, der mir nahe steht glücklich ist.	.32
Wenn ein/e FreundIn von ihren Problemen spricht, versuche ich, das Gesprächsthema zu wechseln.	.30
Ich empfinde kein Mitleid für Menschen, die selbst verschuldet eine schwere Erkrankung erleiden.	.29
Ich finde, ich bin im Einklang mit der Stimmung anderer.	.26
Ich finde es lächerlich, wenn Leute vor Freude weinen.	.24
Wenn ich sehe, dass jemand ausgenutzt wird, möchte ich ihn in Schutz nehmen.	.10

B – Informationsblatt

Liebe LeserInnen,

in meiner Diplomarbeit an der Fakultät für Psychologie an der Universität Wien befasse ich mich damit, wie Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung wahrgenommen werden. Der Begriff intellektuelle Beeinträchtigung ersetzt heute den ehemals benutzten Begriff „geistige Behinderung“. Er wird in der Forschung verwendet und hat sich wissenschaftlich und gesellschaftspolitisch durchgesetzt. Betroffene verwenden auch den Begriff Menschen mit Lernschwierigkeiten.

Ich befrage Personen zwischen 18 und 35 Jahren, die durchgehend im Bundesland Salzburg zur Schule gingen, von der 5. bis zur 8. Schulstufe eine Hauptschule besucht und anschließend die Hochschulreife erlangt haben. (Einen Auslandsaufenthalt für ein Semester oder ein Schuljahr während Ihrer Schulzeit brauchen Sie nicht zu berücksichtigen.)

Die Befragung erfolgt online und nimmt etwa 25 Minuten in Anspruch. Selbstverständlich werden alle Angaben anonymisiert und ausschließlich für wissenschaftliche Zwecke im Rahmen meiner Diplomarbeit genutzt. Rückschlüsse von den Antworten auf Einzelpersonen sind nicht möglich.

Ich freue mich über Ihre Mitarbeit und Ihre Unterstützung meiner Studie!

Bitte klicken Sie auf folgenden Link, um mit der Befragung zu starten:

https://www.soscisurvey.de/IB_Studie_2014/

Anfallende Fragen beantworte ich gerne. Sie können mich per E-Mail kontaktieren unter:

simone.englaender@univie.ac.at

Wenn sie Personen zwischen 18 und 35 Jahren kennen, die durchgehend im Bundesland Salzburg zur Schule gingen (ein Auslandsaufenthalt wird nicht berücksichtigt), von der 5. bis zur 8. Schulstufe eine Hauptschule besucht und eine Hochschulreife erlangt haben, würde ich mich freuen, wenn Sie diese Nachricht weiterleiten.

Vielen herzlichen Dank!

Mit den besten Grüßen,

Simone Engländer

C – Fragebogenbatterie

Die Fragebogenbatterie setzte sich aus drei Instrumenten zusammen und umfasste:

1. Sicherheitsfragen zur Abklärung der Teilnahmekriterien und Gruppenzugehörigkeit
2. Die Facetten Altruismus, Gütherzigkeit und Offenheit des Werte- und Normensystems aus der revidierten Fassung des *NEO-Persönlichkeitsinventar* (NEO-PI-R) nach Costa und McCrae (Ostendorf & Angleitner, 2004)
3. Eine deutsche Übersetzung des *Toronto Empathy Questionnaire* (TEQ) nach Spreng et al. (2009)
4. Eine deutschen Version des *Attitudes Toward Intellectual Disability Questionnaire* (ATTID) nach Morin, Crocker, et al. (2013)

Um einen Einblick in die Onlinebefragung zu geben, wird die erste Seite der Fragebogenbatterie im Folgenden abgebildet (S. 124). Außerdem werden die Sicherheitsfragen zur Abklärung der Teilnahmebedingungen und Zuordenbarkeit zur inklusiven oder herkömmlichen Gruppe angeführt (S. 125 ff.). Darüber hinaus werden die Items des TEQ angegeben (S. 128 f.). Aus urheberrechtlichen Gründen werden der NEO-PI-R und der ATTID ausgespart.

Vielen Dank, dass Sie sich für die Beantwortung des Fragebogens entschieden haben!

Bevor Sie die Befragung starten, soll der Begriff **intellektuelle Beeinträchtigung** erklärt werden. Dieser ersetzt heute den ehemals benutzten Begriff „**geistige Behinderung**“ und hat sich wissenschaftlich und gesellschaftspolitisch durchgesetzt. Mit Intellektueller Beeinträchtigung sind Beeinträchtigungen der intellektuell-kognitiven Fähigkeiten gemeint. Betroffene sprechen auch von Lernschwierigkeiten.

ACHTUNG: Bitte denken Sie beim Beantworten daran, dass die Navigation auf eine vorherige Seite nicht möglich ist. Sie könne die begonnene Befragung unterbrechen und zu einem späteren Zeitpunkt abschließen. Nutzen Sie dazu den Button "Befragung unterbrechen" ganz unten links.



Fotocredit: Mundomania / Lebenshilfe Kärnten

Mit freundlicher Genehmigung der Lebenshilfe Österreich.

[Weiter](#)[Befragung unterbrechen](#)

[Simone Engländer](#), Fakultät für Psychologie, Universität Wien – 2014

1. Sind Sie zwischen 18 und 35 Jahre alt?

- ☐ Ja
☒ Nein

2. Haben Sie während Ihrer gesamten Schulzeit Schulen im Bundesland Salzburg besucht?

Einen Auslandsaufenthalt für ein Semester oder ein Schuljahr während Ihrer Schulzeit brauchen Sie nicht zu berücksichtigen.

- ☐ Ja
☒ Nein

3. Haben Sie von der 5. bis zur 8. Schulstufe eine Hauptschule besucht?

- ☐ Ja
☒ Nein

4. Haben Sie die Hochschulreife erlangt?

- ☐ Ja
☒ Nein

5. Welche Art der Hochschulreife haben Sie?

- ☒ Matura (Reifeprüfung oder Reife- und Diplomprüfung)
☐ Berufsreifeprüfung
☐ Studienberechtigungsprüfung

6. Haben Sie einen Kindergarten besucht, in dem auch Kinder mit intellektueller Beeinträchtigung betreut wurden?

Zur Erinnerung: Intellektuelle Beeinträchtigung steht für den ehemals benutzten Begriff „geistige Behinderung“. Gemeint sind Beeinträchtigungen der intellektuell-kognitiven Fähigkeiten. Im Alltag werden auch die Bezeichnungen Kinder mit Lernschwierigkeiten oder Förderkinder verwendet.

- ☐ Ja
☒ Nein

7. Haben Sie während Ihrer Schulzeit eine Schule besucht, an der auch SchülerInnen mit intellektueller Beeinträchtigung unterrichtet wurden?

- ☐ Ja
☒ Nein

8. Geben Sie bitte den Namen der Schule an:

Es sind auch Mehrfachnennungen möglich, wenn Sie an mehreren Schulen waren, an denen auch Kinder mit intellektueller Beeinträchtigung unterrichtet wurden.

9. Geben Sie bitte die Schulform an:

Es sind auch Mehrfachnennungen möglich, wenn Sie an mehreren Schulen waren, an denen auch Kinder mit intellektueller Beeinträchtigung unterrichtet wurden.

☐ Volksschule

☐ Hauptschule

☐ Oberstufe

☐ Sonstige:

☐

10. Wie lange haben Sie diese Schule besucht?

Es sind auch Mehrfachnennungen möglich, wenn Sie an mehreren Schulen waren, an denen auch Kinder mit intellektueller Beeinträchtigung unterrichtet wurden.

☐ < 1 Schuljahr

☐ > 1 Schuljahr

☐ gesamte Volksschulzeit

☐ gesamte Hauptschulzeit

☐ gesamte Oberstufe

☐ Sonstiges:

☐

11. Waren Sie an der HAUPTSCHULE in EINER Klasse gemeinsam mit SchülerInnen mit intellektueller Beeinträchtigung?

☐ Ja

☐ Nein

12. Waren in JEDER Klasse Ihrer HAUPTSCHULE SchülerInnen mit intellektueller Beeinträchtigung?

☐ Ja

☐ Nein

13. Haben Sie die Integration von SchülerInnen mit intellektueller Beeinträchtigung an der genannten Schule oder den genannten Schulen als erfolgreich umgesetzt erlebt?

☐ Ja

☐ Nein

☐ Sonstiges:

14. Haben Sie die Integration von SchülerInnen mit intellektueller Beeinträchtigung an der genannten Schule oder den genannten Schulen als eine positive Erfahrung erlebt?

☐ Ja

☐ Nein

☐ Sonstiges:

15. Bitte nutzen Sie dieses Eingabefeld, wenn Sie noch etwas über Ihre Erfahrung mit der Integration von SchülerInnen mit intellektueller Beeinträchtigung sagen möchten.

Im Folgenden finden Sie eine Liste von Aussagen. Bitte lesen Sie diese mit Sorgfalt und kreuzen Sie das Feld an, das Ihrer Meinung am besten entspricht. Es gibt keine richtigen oder falschen Antworten und keine Fangfragen. Bitte beantworten Sie jede Frage so ehrlich wie möglich.

	starke Ablehnung	lehne ab	neutral	stimme zu	starke Zustimmung
Ich glaube, dass es SchülerInnen oft nur verwirrt und irreführt, wenn man sie RednerInnen zuhören lässt, die kontroverse Standpunkte vertreten.	☐	☐	☐	☐	☐
Ich meine, dass sich die Gesetze und die Sozialpolitik ändern sollten, um den Bedürfnissen der sich ändernden Welt Rechnung zu tragen.	☐	☐	☐	☐	☐
Ich glaube, dass wir bei ethischen Entscheidungen auf die Ansichten unserer religiösen Autoritäten achten sollten.	☐	☐	☐	☐	☐
Ich glaube, dass die anderen Wertvorstellungen in fremden Gesellschaften für die Menschen dort richtig sein können.	☐	☐	☐	☐	☐
Ich glaube, dass die Treue zu den eigenen Idealen und Prinzipien wichtiger ist als „Aufgeschlossenheit“.	☐	☐	☐	☐	☐
Ich bin aufgeschlossen und tolerant für die Lebensgewohnheiten anderer Menschen.	☐	☐	☐	☐	☐
Wenn Leute im Alter von etwa 25 Jahren noch keine feste Meinung haben, dann stimmt mit ihnen etwas nicht.	☐	☐	☐	☐	☐
Ich glaube, dass die „neue Moral“ der Freizügigkeit überhaupt keine Moral ist.	☐	☐	☐	☐	☐
Manche Leute halten mich für selbstsüchtig und selbstgefällig.	☐	☐	☐	☐	☐
Ich versuche zu jedem, dem ich begegne, freundlich zu sein.	☐	☐	☐	☐	☐
Manche Leute halten mich für kalt und berechnend.	☐	☐	☐	☐	☐
Ich versuche stets rücksichtsvoll und sensibel zu handeln.	☐	☐	☐	☐	☐
Ich bin nicht gerade für meine Großzügigkeit bekannt.	☐	☐	☐	☐	☐
Die meisten Menschen, die ich kenne, mögen mich.	☐	☐	☐	☐	☐
Ich halte mich für einen großherzigen Menschen.	☐	☐	☐	☐	☐
Ich unterbreche meine Tätigkeiten, um anderen so weit als möglich zu helfen.	☐	☐	☐	☐	☐

	starke Ablehnung	lehne ab	neutral	stimme zu	starke Zustimmung
PolitikerInnen sollten sich mehr um die menschliche Seite ihrer Politik kümmern.	☐	☐	☐	☐	☐
In Bezug auf meine Einstellungen bin ich nüchtern und unnachgiebig.	☐	☐	☐	☐	☐
Für arme und alte Menschen kann man nie genug tun.	☐	☐	☐	☐	☐
Mit BettlerInnen habe ich kein Mitleid.	☐	☐	☐	☐	☐
Menschliche Bedürfnisse sollten immer Vorrang vor wirtschaftlichen Überlegungen haben.	☐	☐	☐	☐	☐
Ich meine, dass alle Menschen es wert sind, respektiert zu werden.	☐	☐	☐	☐	☐
Ich empfinde Mitgefühl für Menschen, denen es weniger gut geht als mir.	☐	☐	☐	☐	☐
Ich wäre lieber als gütig denn als gerecht bekannt.	☐	☐	☐	☐	☐

D – Zusammenfassung

Ziel. Diese Arbeit untersuchte, wie sich eine inklusive Schulerfahrung auf die Einstellung gegenüber Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung, auf die Empathie und die Persönlichkeitsfacetten Gutherzigkeit, Altruismus und Offenheit des Werte- und Normensystems auswirkt.

Methoden. Die Datenerhebung ($N = 92$) erfolgte online mittels Fragebogenbatterie. Verglichen wurden Personen aus Salzburg zwischen 18 und 35 Jahren mit inklusiver Schulerfahrung ($n = 46$) und ohne inklusive Schulerfahrung ($n = 46$).

Ergebnisse. Die Überprüfung von Gruppenunterschieden zeigte, dass Personen mit inklusiver Schulerfahrung eine signifikant positivere Einstellung gegenüber Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung hatten als Personen ohne inklusive Schulerfahrung. Der beobachtete Effekt war moderat. Auch hinsichtlich der behavioralen Komponente der Einstellung sowie Altruismus und Offenheit des Werte- und Normensystems lagen Gruppenunterschiede derselben Richtung, mit kleinem bis moderatem Effekt vor. Für Empathie war kein relevanter Effekt einer schulischen Inklusionserfahrung nachweisbar. Eine Zusammenhangsanalyse zeigte, dass mit zunehmender Intensität der inklusiven Schulerfahrung eine signifikant positivere Einstellung sowie stärkere Ausprägung der Gutherzigkeit vorlag. Die Korrelationen waren moderat. Bei einer erneuten Überprüfung von Gruppenunterschieden unter Ausschluss jener Personen, die eine weniger intensive inklusive Schulerfahrung gemacht hatten, zeigten sich signifikante und erhöhte Effekte einer inklusiven Schulerfahrung auf die Einstellung und Gutherzigkeit.

Konklusion. Die vorliegenden Befunde machen die positive Wirkung einer inklusiven Schulerfahrung auf die Einstellung gegenüber Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung deutlich und unterstützen die UN-Konvention für die Rechte von Menschen mit Behinderung. Die Arbeit zeigt auch, dass die psychologische Forschung mit der Beleuchtung von positiven Effekten der Inklusion noch am Anfang steht. Sie soll zu weiteren Untersuchungen anregen.

E – Abstract

Aim. This Study explored the effects of the experience in inclusive schooling on attitudes towards persons with intellectual disabilities, on empathy and on altruism, tender-mindedness and openness to values as facets of the personality.

Method. The data (N = 92) was collected online using a battery of questionnaires. Participants from Salzburg between the ages of 18 and 35 years having experience in inclusive schooling (n = 46) and having no experience in inclusive schooling have been compared.

Results. The examination of group differences showed that participants having experience in inclusive schooling had significantly more positive attitudes towards persons with intellectual disabilities than participants having no experience in inclusive schooling. The observed effect was moderate. Additionally there have been group differences in the same direction with a small to moderate effect concerning the behavioral dimensions of attitudes as well as altruism and openness to values. There was no relevant effect of the experience in inclusive schooling regarding empathy. An analysis of correlations reported significantly more positive attitudes as well as more tender-mindedness when there was an increase in intensity of the experience in inclusive schooling. The correlations were moderate. A reexamination of the group differences excluding participants having a less intense experience in inclusive schooling led to significant and increased effects of the experience in inclusive schooling concerning attitudes and tender-mindedness.

Conclusion. The results highlight the positive effect of the experience in inclusive schooling on attitudes towards persons with intellectual disabilities and support the UN Convention on the Rights of Persons with Intellectual Disabilities. The study also shows that psychological research is still in its early stage when it comes to investigating the positive effects of inclusion and suggests further research in this field.

F – Lebenslauf

Simone Engländer

Persönliche Daten

Geburtsdatum 11.09.1987
Geburtsort Oberndorf bei Salzburg
Nationalität Österreich

Schulbildung und Universität

Seit Oktober 2009 **Studium der Psychologie**
Universität Wien
2008–2009 **Studium der deutschen Philologie und der Romanistik**
Universität Wien
2002–2007 **Höhere Lehranstalt für Mode und Bekleidungstechnik**
Hallein
1998–2002 **Integrative Montessori Hauptschule der Diakonie**
Salzburg
1994–1998 **Integrative Montessori Volksschule der Diakonie**
Salzburg
1991–1994 **Integrativer Montessori Kindergarten der Diakonie**
Salzburg

Berufserfahrung

Studienjahr 14/15 **Studienassistentin für Klinische Psychologie**
bei ao. Univ.-Prof. Dr. Germain Weber
Studienjahr 13/14 **Projektmitarbeiterin 4. IASSID Europa Kongress**
bei ao. Univ.-Prof. Dr. Germain Weber

Praktika, Auslandserfahrung und Fortbildungen

10/2013 **8. Wissenschaftliches Symposium**
„Clowntherapie – Lachen macht gesund!“
CliniClowns Forschungsverein, Wien
08–09/2013 **Klinisch-psychologisches Praktikum**
Psychosomatik-Department am LKH, Salzburg
SS 2013 **Erasmusaufenthalt**
Université Paris Descartes, Paris

10/2012	7. Wissenschaftliches Symposium „Clowntherapie – Lachen macht gesund!“ CliniClowns Forschungsverein, Wien
08–09/2012	Klinisch-psychologisches Praktikum sozialpsychiatrischen Zentrum der CDK, Salzburg
4/2012	„Forensische Psychiatrie – forensische Station für Akutpsychiatrie u. Begutachtung“ Fortbildung der österreichischen Ärztekammer, Wien
2/2012	„Suizidalität – aktuelle gesellschaftliche Aspekte“ Fortbildung der österreichischen Ärztekammer, Wien
SS 2012	Klinisch-psychologisches Praktikum Behandlungsstation 55+, Otto-Wagner-Spital
Schuljahr 07/08	Au-Pair in der französischen Schweiz, Lausanne

Besondere Kenntnisse, Fähigkeiten und Zertifikate

Englischkenntnisse	fließend in Schrift und Sprache
Französischkenntnisse	fließend in Schrift und Sprache
Adobe Photoshop	fortgeschritten
Adobe Illustrator	fortgeschritten
Microsoft Office	sehr gut
OpenOffice	fortgeschritten
SPSS	sehr gut
Typo3	fortgeschritten
Führerschein Klasse B	sehr erfahrene FahrerIn