

Empirische Sonderpädagogik, 2011, Nr. 4, S. 275-290

Einstellungen von LehrerInnen zur schulischen Integration von Kindern mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf in Österreich

Markus Gebhardt, Susanne Schwab, Hannelore Reicher, Barbara Ellmeier, Sonja Gmeiner, Peter Rossmann, Barbara Gasteiger Klicpera

Universität Graz

In der Arbeit wird über die Ergebnisse empirischer Studien zur Einstellung von LehrerInnen in unterschiedlichen schulischen Settings zur Frage der Integration von SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf berichtet. Die Datensätze der Befragungen von insgesamt 578 LehrerInnen in der Grundschulstufe in Österreich aus den Jahren 1998 und 2009 wurden gemeinsam neu analysiert. Als Untersuchungsinstrument diente die Skala „Einstellung zur Integration in der Schule (EIS)“ von Reicher (1988). Hinsichtlich der Reliabilität und der faktoriellen Struktur entspricht die Skala den Anforderungen, die an ein Forschungsinstrument zu stellen sind. Die inhaltliche Auswertung der erhobenen Daten zeigte, dass die LehrerInnen die Integration von SchülerInnen mit einer geistigen Behinderung als schwieriger einschätzten als die Integration von SchülerInnen mit einer körperlichen Behinderung oder einer Lernbehinderung. In Bezug auf die generelle Einstellung zur schulischen Integration ergaben sich keine Unterschiede zwischen SonderschullehrerInnen und GrundschullehrerInnen, es zeigte sich aber ein moderater Effekt des Arbeitsfeldes, in dem die Befragten arbeiteten. LehrerInnen in integrativen Arbeitsfeldern gaben in Bezug auf jede Art der Behinderung eine positivere Einstellung zur schulischen Integration an als LehrerInnen in nicht-integrativen Settings.

Schlüsselwörter: Einstellungen; Lehrer; Integration; Sonderpädagogik; Behinderung; Befragung

Teachers' Attitudes Towards inclusive Education in Austria

The study reports the results of several empirical studies on teachers' attitudes towards the inclusion of pupils with special education needs in different academic settings. The survey's data sets of altogether 578 primary school teachers in Austria, queried in 1998 and 2009, were reanalyzed. The chosen instrument of investigation was Reicher's scale "Einstellung zur Integration in der Schule (EIS) [attitudes towards inclusion in school]" (1988). Concerning reliability and factorial structure, the scale fulfills the requirements which an instrument of investigation has to achieve. With regards to content, the analysis of the data showed that teachers evaluate the inclusion of pupils with mental retardation as a greater challenge than the inclusion of pupils with physical or learning disabilities. With reference to the general attitude towards academic inclusion, there were no differences between primary school teachers and special education teachers. However, the results revealed a moderate effect of the field of work the respondents were engaged in. Teachers working in inclusive fields declare a more positive attitude towards academic inclusion than teachers in non-inclusive settings, disregarding the type of disability.

Key words: attitudes, teachers; inclusive education; special educational needs; disabilities; survey

Funktionierende Integration steht mit den Fähigkeiten und Einstellungen von beteiligten Personen (z.B. LehrerInnen) im Zusammenhang (Feuser, 2005). Die Einstellung der beteiligten AkteurInnen zur Integration von Kindern mit Behinderung in den Unterricht in Regelschulen wird in der einschlägigen Fachliteratur als wesentlicher Einflussfaktor betrachtet (Bless, 1995; Eberwein & Knauer, 2009), der die Zusammenarbeit und das Sozialklima in einer integrativen Schule beeinflusst. Nach Kunz, Luder und Moretti (2010) wurde diese Einstellung bisher aber relativ wenig untersucht. Dies mag damit zusammenhängen, dass es an geeigneten deutschsprachigen Instrumenten fehlt. Die vorliegende Studie möchte einen Beitrag leisten, um den aktuellen Forschungsstand in Bezug auf Einstellungen von LehrerInnen zur Integration von SchülerInnen mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf (SPF) zu erweitern. Zu diesem Zweck wurden die bisher unveröffentlichten LehrerInnenbefragungen von Ellmeier (2002) und Gmeiner (2010), in denen die Skala EIS (Einstellungen zur Integration in der Schule) benutzt wurde, neu ausgewertet. Hierbei wird die Einstellung der LehrerInnen gegenüber der Integration von SchülerInnen mit Behinderung einerseits als kognitives Konstrukt gesehen, da die LehrerInnen hier über ein bewertetes Urteil verfügen. Andererseits ist die Einstellung auch hier ein affektives Konstrukt, da jede Bewertung mit Emotionen und auch Unsicherheit verbunden ist (Cloerkes, 2007; Haddock & Mayo, 2007).

Einstellung zur schulischen Integration bei Kindern mit unterschiedlichen Behinderungsarten

In einem systematischen Review analysierten Avramidis und Norwich (2002) die Studien zur Einstellung von LehrerInnen zur schulischen Integration. Hierbei wurde Integration

als schulisches Beisammensein und Zugehörigkeit zu einer Gemeinschaft verstanden. Das Review zeigte in mehreren Studien (z.B.: Semmel, Abernathy, Butera & Lesar, 1991; Bohrmann, 1992; Ward, Center & Bochner, 1994; Forlin, 1995) auf, dass die Einstellung von LehrerInnen zur Integration stärker von der Art der Behinderung der zu integrierenden SchülerInnen abhängig war, als von personenbezogenen Variablen der Befragten, wie beispielsweise Geschlecht, Alter, Lehrererfahrung oder Ausbildung. Insbesondere die Integration von SchülerInnen mit geistiger und mehrfacher Behinderung in Regelschulen wird von den LehrerInnen kritisch gesehen.

In Deutschland konnte diese vorsichtige Einstellung zur Integration von SchülerInnen mit einer geistigen Behinderung von Bundschuh, Klehmet und Reichardt (2005, 2006) gezeigt werden. In ihrer Untersuchung wurde die schulische Integration von Kindern mit einer geistigen Behinderung nur von 15.3% der befragten GrundschullehrerInnen und von 5% der SonderpädagogiklehrerInnen befürwortet.

Ähnliche Ergebnisse wurden auch aus einer Erhebung bei Lehramtsstudierenden berichtet. Scholz, Gebhardt und Tretter (2010) befragten 80 Studierende der Lernbehindertenpädagogik sowie 78 Studierende der Geistigbehindertenpädagogik im letzten Semester sowie 101 Studierende des ersten Semesters im Lehramtsstudium Sonderpädagogik. Studierende der Geistigbehindertenpädagogik wiesen im Vergleich zu Studierenden der Lernbehindertenpädagogik eine weniger positive Einstellung bezüglich der Integration von SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf (SPF) auf. Die Studierenden aus dem ersten Semester wiesen insgesamt eine ambivalente Einstellung auf. Diese Gruppenunterschiede sind vermutlich durch die spezifische Fachrichtung geprägt, da anzunehmen ist, dass sich Studierende der Geistigbehindertenpädagogik in ihren Antworten auf SchülerInnen mit einer geisti-

gen Behinderung bezogen, wohingegen die Studierenden der Lernbehindertenpädagogik die Fragen mit Blick auf die Integration von SchülerInnen mit Lernbehinderung beantworteten.

In Österreich stellte Reicher (1988) in den Anfängen der integrativen Beschulung bei einer Befragung von 524 Eltern und 262 LehrerInnen fest, dass die Einstellung zur Integration von SchülerInnen mit einer körperlichen Behinderung bei Eltern und LehrerInnen deutlich positiver war als die Einstellung zur Integration von SchülerInnen mit einer geistigen Behinderung. Die Ergebnisse der befragten LehrerInnen unterschieden sich hier nicht von den Ergebnissen der befragten Eltern. Klicpera und Gasteiger Klicpera (2005) übersetzten die Parent Attitude to Inclusion (PATI) Skala von Palmer, Borthwick-Duffy und Wideman (1998) und evaluierten sie in einer relativ groß angelegten Befragung (N=1075) an Eltern in Österreich. Die Skala besteht aus den drei Subskalen ‚Vorteile der Integration‘ (Cronbach Alpha=.71), ‚Lern- und Fördermöglichkeiten‘ (Cronbach Alpha=.66) und ‚Soziale Akzeptanz‘ (Cronbach Alpha=.81). In dieser Studie zeigten sich deutliche Unterschiede zwischen den Angaben der Eltern von Kindern, die nach dem Schwerstbehinderten-Lehrplan (Lehrplan für Kinder mit geistiger Behinderung) unterrichtet wurden, und der Eltern, deren Kinder nach dem Lehrplan der Allgemeinen Sonderschule unterrichtet wurden (analog zum deutschen Lehrplan für den Förderschwerpunkt Lernen). Ähnlich wie bei den LehrerInnen zeigte sich auch bei den Eltern, dass der Schweregrad der Behinderung der Kinder ihre Einstellung zur Integration stark beeinflusste. Auch wiesen die von Klicpera und Gasteiger Klicpera (2005) untersuchten Eltern von Kindern in Sonderschulen eine signifikant negativere Einstellung zur Integration auf als die Eltern von integrativ beschulten Kindern. Dies war hauptsächlich auf die Sorge der Eltern der Sonderschulkinder zurückzuführen, dass es in Integrationsklassen keine spezielle Förderung für ihre Kinder

mehr geben würde. Gleichzeitig sahen die Eltern von Kindern in Sonderschulen aber durchaus auch die Vorteile der Integration, was sich in ihren positiven Antworten auf die Items der gleichnamigen PATI-Subskala widerspiegelte.

In der Schweiz haben Kunz, Luder und Moretti (2010) die Parent Attitude to Inclusion Skala PATI (Palmer, Borthwick-Duffy & Wideman, 1998; Palmer, Borthwick-Duffy, Widaman & Best, 1998; Palmer, Fuller, Arora & Nelson, 2001) und die Version für LehrerInnen TATI (Stanley, Grimbeek, Bryer & Beamish, 2003) ein weiteres Mal ins Deutsche (EZI-D) übersetzt und bei 672 BefragungsteilnehmerInnen evaluiert. Bei der faktoranalytischen Auswertung ergaben sich zwei Hauptfaktoren. Die Skala wurde in der Folge allerdings nicht getrennt für die Subskalen ausgewertet, sondern für die weiteren Auswertungen wurde von einer einfaktoriellem Lösung ausgegangen. Die Gesamtskala mit allen elf Items wies dabei eine interne Konsistenz von .85 auf. Bezüglich des Gesamtscores zeigten sich zwischen Eltern (N=408), LehrerInnen (N=110) und Studierenden an der PH Zürich (N=154) keine signifikanten Unterschiede. Bei allen Gruppen lagen die Mittelwerte der Skala zur Einstellung zur Integration von SchülerInnen mit SPF über dem theoretischen Mittelwert.

Zusammenfassend kann man feststellen, dass GrundschullehrerInnen die Integration von Kindern mit Körperbehinderung am positivsten beurteilten, gefolgt von Kindern mit Lernbehinderung. Die Integration von Kindern mit geistiger Behinderung sowie die Integration von verhaltensauffälligen Kindern wurden hingegen kritischer beurteilt (Dumke & Eberl, 2002). Dieses Ergebnis fanden auch Avramidis, Bayliss und Burden (2000) in England. Ähnlich der internationalen Forschung (Mand, 2007; Wagner, Friend, Bursuck, Kutash et al., 2006) kam die European Agency in Bezug auf die Integration von Kindern mit Verhaltensauffälligkeiten für ihre Mitgliedsländer zu dem Schluss, dass sich diese in der

Praxis als äußerst schwierig bzw. als große Herausforderung darstellt (European Agency, 2009).

Weitere Einflussfaktoren zur Einstellung zur schulischen Integration bei Lehrpersonen

Neben der Art der Behinderung und dem damit verbundenen Schweregrad der Behinderung stellt nach Avramidis und Kalyva (2007) die *positive Erfahrung mit Integration* einen weiteren wichtigen Prädiktor für eine positive Einstellung zur Integration dar. Sie untersuchten bei 155 griechischen GrundschullehrerInnen die Einstellung zur Integration. Die Ergebnisse ihrer Studie zeigten, dass LehrerInnen, die seit längerer Zeit integrativ arbeiteten, eine positivere Einstellung zur Integration hatten als solche, die wenig oder nie integrativ arbeiteten. Als Untersuchungsinstrument diente hierbei die „My Thinking About Inclusion“ Skala (MTAI; Stoiber et al., 1998), deren Subskalen interne Konsistenzen von .65 bis .82 aufwiesen. In Israel befragten Avissar, Reiter und Leyser (2003) 110 SchulleiterInnen von Regelschulen bezüglich ihrer Bereitschaft zum integrativen Unterricht. Ältere SchulleiterInnen waren weniger dazu bereit, integrativen Unterricht an ihrer Schule zu unterstützen als jüngere SchulleiterInnen. In Österreich stellte Reicher (1990) fest, dass SonderschullehrerInnen und LehrerInnen in Integrationsklassen SchülerInnen mit einer geistigen Behinderung weniger als Belastung empfanden und weniger Unsicherheiten gegenüber dem Umgang mit diesen SchülerInnen äußerten als RegelschullehrerInnen. Bedeutende Prädiktoren für die Bereitschaft zum integrativen Arbeiten waren in dieser Untersuchung das Wissen und das Interesse an SchülerInnen mit SPF.

Auch in Finnland wurde die Einstellung sowie die Einstellungsänderung von Lehrpersonen gegenüber einer 'Schule für alle' erfasst. Von Kuorelathi (2007) wurden neben

709 Eltern und 903 SchülerInnen auch 234 Lehrpersonen bezüglich ihrer Einstellung zur integrativen Beschulung befragt. Dabei stellte sich heraus, dass die SchulleiterInnen der Integration signifikant positiver gegenüberstanden als die LehrerInnen. Eine Erklärung für diesen Unterschied kann darin liegen, dass in Finnland die Integration von 'oben herab' verordnet wurde. Außerdem stellte Kuorelathi (2007) über mehrere Erhebungszeitpunkte einen Trend zur Polarisierung fest. So nahm mit der Zeit sowohl die Anzahl derjenigen zu, die der Integration von SchülerInnen mit SPF in der Regelschule aufgeschlossen gegenüberstanden, als auch die Anzahl derjenigen, die diese Integration kritisch betrachteten.

Situation in Österreich

Auch in Österreich gibt es verschiedene Meinungen zum Thema Integration. Dies ist besonders bei der Frage, ob und wie man alle SchülerInnen mit Behinderungen in die Regelschule integrieren kann, der Fall. Specht et al. (2006) stellten diese Frage in Österreich 160 ExpertInnen (LehrerInnen, Eltern, VertreterInnen von Behindertenorganisationen, WissenschaftlerInnen und VertreterInnen von Schulbehörden). Hierbei gab es zwar einen Konsens über eine vermutete positive Wirkung von gemeinsamem Unterricht und Team-Teaching im Generellen, jedoch fanden sich bei der expliziten Frage, ob die schulische Integration positive Auswirkungen für alle SchülerInnen erwarten lasse, starke Meinungsunterschiede. Die Hälfte der TeilnehmerInnen lehnte eine Integration aller SchülerInnen mit Behinderung ab, während die andere Hälfte diese befürwortete.

In der begleitenden Untersuchung zu den ersten integrativen Schulversuchen (Specht, 1993) wurden die teilnehmenden LehrerInnen (N=788) auch bezüglich ihrer Einstellung zur schulischen Integration befragt. Sie äußerten insgesamt eine sehr positive Einstel-

lung. So befürworteten 56.1% die volle Integration aller SchülerInnen mit einer Behinderung in die Regelschule, während nur 5.6% der Befragten die Meinung vertraten, dass die Förderung von Kindern mit SPF in einer Sonderschule besser sei. Seit diesem Schulversuch sind bis heute in Österreich vor allem zwei Modelle für die integrative Beschulung von Kindern mit SPF eingeführt, nämlich das Modell der Integrationsklasse und das Modell der StützlehrerInnenklasse. Die Integrationsklasse wird von einem/r KlassenlehrerIn und einem/r ständig anwesenden SonderpädagogIn gemeinsam geführt und nimmt bei reduzierter Gesamtzahl von SchülerInnen meist drei bis fünf Kinder mit SPF auf. In Regelklassen, in denen nur ein bis zwei Kinder mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf unterrichtet werden, werden die KlassenlehrerInnen stundenweise durch eine/n SonderpädagogIn unterstützt. Aus diesem Grund wird dieses zweite Modell in Österreich StützlehrerInnenklasse genannt.

Fragestellung

In der Folge soll zuerst die von Reicher (1988) entwickelte Skala zur Erfassung der Einstellung zur Integration in der Schule (EIS) anhand neuerer empirischer Daten von Ellmeier (2002) und Gmeiner (2009) hinsichtlich ihrer psychometrischen Gütekriterien untersucht werden. Damit soll die Frage beantwortet werden, ob die Skala EIS als vergleichbare deutschsprachige Alternative zu den bekannten englischsprachigen Skalen zur Erfassung der Einstellung zur schulischen Integration MTAI (Stoiber et al., 1998) und PATI (Palmer, Borthwick-Duffy & Wideman, 1998) empfohlen werden kann.

Die weiteren Forschungsfragen sind inhaltlicher Natur und beziehen sich auf die Einstellung österreichischer LehrerInnen zur Integration von Menschen mit Lernbehinderung, körperlicher sowie geistiger Behinderung in Regelschulen. Wie in der Literatur-

übersicht berichtet, wurde die Einstellung von LehrerInnen zur Integration in Österreich bereits zu einem – international gesehen – relativ frühen Zeitpunkt von Reicher (1988) und von Specht (1993) untersucht. Bei diesen frühen Befragungen war die Einstellung in Bezug auf Integration ausgesprochen positiv. In der vorliegenden Arbeit soll der Frage nachgegangen werden, ob diese Einschätzungen auch in den neueren Untersuchungen von Ellmeier (2002) und Gmeiner (2009) ähnlich positiv sind oder ob sie sich im Laufe der Jahre, eventuell sogar zwischen den Erhebungszeitpunkten der beiden letztgenannten Studien, verändert haben. Es wäre durchaus möglich, dass es aufgrund der veränderten Rahmenbedingungen durch den Übergang vom Schulversuch zum schulorganisatorischen Alltag und in letzter Zeit auch durch eine Reihe von Einsparungsmaßnahmen im schulischen Bereich (Biewer, 2006; Feyerer, 2009) zu einer Einstellungsänderung in Richtung einer negativeren Beurteilung der schulischen Integration von Kindern mit SPF gekommen ist. Auch soll geklärt werden, ob sich zeitabhängige Veränderungen finden, die auf eine stärkere Polarisierung der LehrerInneneinstellungen hinweisen, ähnlich wie bei Kuorelathi (2007).

Des Weiteren soll geprüft werden, ob sich auch bei den neueren Befragungen österreichischer LehrerInnen wieder die nach Avramidis und Norwich (2002) zu erwartenden Einstellungsunterschiede in Abhängigkeit von der Art der Behinderung der Kinder zeigen. Unterschiede in der Einstellung zur schulischen Integration könnte es weiters in Abhängigkeit von der Grundausbildung der LehrerInnen (SonderschullehrerIn oder GrundschullehrerIn) und insbesondere vom Arbeitsfeld (Klassen in Schulen ohne Integration/Integrationsklassen/StützlehrerInnenklassen), in dem sie eingesetzt sind, geben (Avramidis & Kalyva, 2007).

Methode

Die Skala Einstellung zur Integration in der Schule (EIS) besteht aus elf Items und wurde von Reicher (1988) entwickelt und bei einer Befragung von 262 LehrerInnen und 524 Eltern eingesetzt. Die elf Items wurden auf einer vierstufigen Ratingskala (0=trifft nicht zu bis 3=trifft zu) beurteilt, wobei die Items 1, 4, 5 und 10 umgepolt wurden. Anhand derselben Items, aber verschiedener Instruktionen wurde die Einstellung zur Integration von SchülerInnen mit einer körperlichen Behinderung und einer geistigen Behinderung gemessen. Die interne Konsistenz der Skala betrug bei der Frage nach der Integration von SchülerInnen mit einer körperlichen Behinderung in der Stichprobe der Eltern .84 und bei den LehrerInnen .88. Bei der Einstellung zur Integration von SchülerInnen mit einer geistigen Behinderung lag das Cronbach Alpha bei der Elternstichprobe bei .86 und bei den LehrerInnen bei .89. Diese Skala mit der Instruktion über die Integration von SchülerInnen mit einer körperlichen Behinderung und einer geistigen Behinderung wurde um die Einstellung zur Integration von SchülerInnen mit einer Lernbehinderung erweitert und in den Untersuchungen von Ellmeier (2002) und Gmeiner (2010) verwendet.

Stichprobe

Im Querschnitt wurden in den österreichischen Bundesländern Steiermark und Burgenland LehrerInnen in Grundschulen im Jahr 1998 und im Jahr 2009 befragt. Nachfolgend wird die deutsche Bezeichnung GrundschullehrerIn für die österreichischen VolksschullehrerInnen verwendet, da die vorliegende Untersuchung sich ausschließlich auf LehrerInnen bezieht, die in den ersten vier Schulstufen arbeiteten.

Die Daten von Ellmeier wurden am Anfang des Jahres 1998 erhoben. Von 550 ausgesandten Fragebogen kamen 359 vollstän-

dig ausgefüllt zurück. Dies entspricht einem Rücklauf von 65,3%. Von den befragten LehrerInnen arbeiteten 61 LehrerInnen in Sonderschulen und 63 LehrerInnen in Grundschulen ohne Integration. 75 LehrerInnen arbeiteten in Grundschulen, in denen es Integrationsklassen gab, waren aber selbst nicht in den Integrationsklassen tätig. 160 LehrerInnen waren in integrativen Settings beschäftigt. Davon arbeiteten 50 LehrerInnen als GrundschullehrerInnen in Integrationsklassen, 45 LehrerInnen als IntegrationslehrerInnen in einer Integrationsklasse, 32 LehrerInnen als GrundschullehrerInnen in einer Regelklasse mit StützlehrerIn und 25 LehrerInnen als sonderpädagogische StützlehrerInnen in Regelklassen.

Die Erhebung von Gmeiner (2010) fand im Juni 2009 statt. Es wurden 540 Volksschulen und 28 Sonderschulen mit einer E-Mail angeschrieben. 527 LehrerInnen öffneten den Fragebogen im Internet und 219 LehrerInnen füllten ihn vollständig aus. Von diesen LehrerInnen waren 14 LehrerInnen in Sonderschulen, 47 LehrerInnen arbeiteten in Grundschulen ohne Integration. 64 LehrerInnen arbeiteten in Grundschulen mit Integration, waren aber nicht in den Integrationsklassen beschäftigt. 94 LehrerInnen übten ihren Beruf in integrativen Settings aus. Hiervon arbeiteten 28 LehrerInnen als GrundschullehrerInnen in Integrationsklassen, 20 LehrerInnen als IntegrationslehrerInnen in Integrationsklassen, 18 LehrerInnen als GrundschullehrerInnen in einer Regelklasse mit StützlehrerIn und 17 LehrerInnen als sonderpädagogische StützlehrerIn in Regelklassen.

Insgesamt befanden sich in den beiden Stichproben 517 Lehrerinnen und 55 Lehrer, das Alter der Befragten lag zwischen 23 und 63 Jahren ($M = 43.15$; $SD = 8.34$). Nachdem es anhand der Vielzahl an Variablen fehlende Werte auftraten, konnten von insgesamt 578 nur 493 LehrerInnendaten in den Berechnungen berücksichtigt werden, da die restlichen Datensätze unvollständig waren.

Material

Die Skala Einstellung zur Integration in der Schule (EIS) wurde bisher insgesamt in drei Untersuchungen vorgegeben (Reicher, 1988, Ellmeier, 1998, Gmeiner, 2010). Ellmeier (1998) und Gmeiner (2010) haben die Items den Probanden dreimal vorgelegt, wobei die Instruktion sich auf unterschiedliche Behinderungen bezog, nämlich die Integration von Kindern mit Lernbehinderung, körperlicher Behinderung sowie geistiger Behinderung. Es zeigten sich ähnliche Ergebnisse in den beiden jüngeren Untersuchungen (1998/2009), die mit den Ergebnissen von Reicher (1988) übereinstimmten. Aus diesem Grund wurden die einzelnen Faktorladungen und Trennschärfen der Items mit der gesamten LehrerInnenstichprobe aus beiden Erhebungsjahren (1998/2009) berechnet.

Die interne Konsistenz der Skala betrug bei der Instruktion bezogen auf die schulische Integration von SchülerInnen mit Lernbehinderung .87, bei der Instruktion mit SchülerInnen mit einer körperlichen Behinderung .83 und bei der Instruktion mit SchülerInnen mit geistiger Behinderung .88. Die Trennschärfen der Items wiesen in beiden Datensätzen zufriedenstellende Werte auf. Zur Überprüfung der Faktorenstruktur der Skala wurde jeweils eine explorative Faktorenanalyse berechnet. Eigentlich wären für die vorliegende Studie korrekterweise konfirmatorische Faktorenanalysen durchzuführen, da die Zuordnung der Items zu einer einfaktoriellen Lösung aus der vorangegangenen Studie von Reicher (1988) bekannt war und somit bereits ein theoretisches Modell über die Faktorenstruktur vorlag. Aufgrund des zu geringen Stichprobenumfangs wurde jedoch in der vorliegenden Arbeit auf diese Berechnungen verzichtet (Bühner, 2011). Die beiden Faktoren korrelieren zu .6 miteinander und auch der niedrige Eigenwert des zweiten Faktors ($\text{Eigenwert}_{\text{Faktor1}} = 4.29$, $\text{Varianzaufklärung}_{\text{Faktor1}} = 38.99\%$; $\text{Eigenwert}_{\text{Faktor2}} = 1.2$, $\text{Varianzaufklärung}_{\text{Faktor2}} = 10.9\%$) recht-

fertigt es eine einfaktorielle Lösung zuzulassen, folglich wurde eine Faktorenanalyse mit Beschränkung auf einen Faktor berechnet (Kunz, Luder & Moretti, 2010). Die unrotierten Hauptkomponentenanalysen mit Beschränkung auf eine einfaktorielle Lösung ($KMO = .91/.89/.91$; Bartlett's Test $p < .001$) ergaben, dass alle Items einem Generalfaktor zugeordnet werden können. Die Faktorladungen und Trennschärfen der einzelnen Items sind in Tabelle 1 angeführt. Die Varianzaufklärung durch diesen Faktor betrug für die Instruktion zur Integration von SchülerInnen mit Lernbehinderung (LB) 44.61%, für jene zur Integration von SchülerInnen mit einer körperlichen Behinderung (KB) 38.99% und für den Fragenblock zur Integration von SchülerInnen mit einer geistigen Behinderung (GB) 45.98%.

Ergebnisse

Deskriptive Ergebnisse

Um die Einschätzung der deskriptiven Ergebnisse auf einen Blick zu erleichtern wurden der Mittelwert und die Standardabweichung der Items in Tabelle 2 für jede Art der Behinderung dargestellt. Da die Skalierung von 0 bis 3 reichte, lagen fast alle Mittelwerte der LehrerInnen in der oberen Hälfte der Skala. Nur bei Item 7 „Das Kind mit Behinderung würde in einer speziellen Schule, wo nur Kinder mit Behinderung unterrichtet werden, mehr lernen“ gaben die LehrerInnen in Bezug auf die Integration von SchülerInnen mit einer geistigen Behinderung einen Mittelwert von 1.34 an. Die LehrerInnen waren demnach eher der Meinung, dass SchülerInnen mit einer geistigen Behinderung in Sonderschulen mehr lernen würden.

Tab. 1: Faktorladungen und Trennschärfe der Items der Skala Einstellung zur Integration in der Schule (EIS)

Einstellung zur Integration nach Art der Behinderung		Lernbehinderung (LB)		Körperliche Behinderung (KB)		Geistige Behinderung (GB)	
		Faktor 1	r_{it}	Faktor 1	r_{it}	Faktor 1	r_{it}
Ein Kind mit Behinderung besucht im Herbst in Ihrer Schule eine integrative Klasse. Beurteilen Sie bitte die nachfolgenden Aussagen im Hinblick darauf.							
1R	Das Kind mit Behinderung wird in der Klasse ein Außenseiter sein. Recode	.61	.53	.54	.45	.71	.62
2	Der gemeinsame Unterricht bietet für das Kind mit Behinderung mehr Anregung und Förderung als in einer Sonderklasse.	.78	.70	.75	.65	.81	.74
3	Das Kind mit Behinderung entwickelt im Kontakt mit Kindern ohne Behinderung Fähigkeiten, die für sein späteres Leben in der Gesellschaft notwendig sind.	.75	.66	.70	.58	.79	.71
4R	Durch den Vergleich mit Kindern ohne Behinderung sinkt die Leistungsmotivation des Kindes mit Behinderung. Recode.	.61	.53	.63	.52	.60	.51
5R	Das Kind mit Behinderung ist immer schwächer als die anderen. Dadurch entwickelt es ein geringeres Selbstvertrauen. Recode	.68	.60	.60	.49	.64	.56
6	Die Freundschaften zwischen Kindern mit und ohne Behinderung sind wichtig für seine Persönlichkeitsentwicklung.	.59	.48	.53	.42	.58	.49
7	Das Kind mit Behinderung würde in einer speziellen Schule, wo nur Kinder mit Behinderung unterrichtet werden, mehr lernen. Recode	.78	.70	.73	.63	.77	.71
8	Leistungsanforderungen je nach den Fähigkeiten jedes einzelnen Kindes ermöglichen eine bessere Förderung des Kindes mit Behinderung als in der Sonderklasse/Sonderschule.	.52	.43	.48	.38	.54	.45
9	Das Kind mit Behinderung lernt in dieser Klasse verstärkt soziale Fähigkeiten (z.B. einander helfen...).	.70	.59	.66	.54	.73	.64
10R	Auf die Bedürfnisse der Kinder mit Behinderung wird zu wenig Rücksicht genommen. Recode.	.51	.44	.49	.40	.50	.43
11	Das Kind mit Behinderung wird durch spezielle Unterrichtsformen zu selbstständigem Lernen angeregt.	.74	.65	.71	.60	.72	.63

Tab. 2: Mittelwerte und Standardabweichung der Items aufgeschlüsselt nach Art der Behinderung

		LB		KB		GB	
		M	SD	M	SD	M	SD
1R	Das Kind mit Behinderung wird in der Klasse ein Außenseiter sein. Recode	2.17	0.77	2.36	0.71	1.89	0.89
2	Der gemeinsame Unterricht bietet für das Kind mit Behinderung mehr Anregung und Förderung als in einer Sonderklasse.	2.08	0.97	2.38	0.84	1.71	1.09
3	Das Kind mit Behinderung entwickelt im Kontakt mit Kindern ohne Behinderung Fähigkeiten die für sein späteres Leben in der Gesellschaft notwendig sind.	2.47	0.71	2.62	0.64	2.29	0.87
4R	Durch den Vergleich mit Kindern ohne Behinderung sinkt die Leistungsmotivation des Kindes mit Behinderung. Recode.	2.05	0.89	2.45	0.72	2.31	0.81
5R	Das Kind mit Behinderung ist immer schwächer als die anderen. Dadurch entwickelt es ein geringeres Selbstvertrauen. Recode	1.88	0.96	2.27	0.81	2.07	0.92
6	Die Freundschaften zwischen Kindern mit und ohne Behinderung sind wichtig für seine Persönlichkeitsentwicklung.	2.68	0.59	2.76	0.53	2.61	0.66
7R	Das Kind mit Behinderung würde in einer speziellen Schule, wo nur Kinder mit Behinderung unterrichtet werden, mehr lernen. Recode	1.88	1.00	2.28	0.89	1.34	1.05
8	Leistungsanforderungen je nach den Fähigkeiten jedes einzelnen Kindes ermöglichen eine bessere Förderung des Kindes mit Behinderung als in der Sonderklasse/Sonderschule.	1.77	0.98	1.94	1.03	1.52	1.04
9	Das Kind mit Behinderung lernt in dieser Klasse verstärkt soziale Fähigkeiten (z.B. einander helfen ...).	2.37	0.82	2.49	0.78	2.19	0.92
10R	Auf die Bedürfnisse der Kinder mit Behinderung wird zu wenig Rücksicht genommen. Recode.	2.18	0.87	2.23	0.83	2.10	0.93
11	Das Kind mit Behinderung wird durch spezielle Unterrichtsformen zu selbstständigem Lernen angeregt.	2.24	0.81	2.43	0.73	2.06	0.92

Skalierung von 0 = keine Zustimmung zur Integration bis 3 = volle Zustimmung zur Integration; R = Recode => 0 = trifft zu, 3 = trifft nicht zu

Unterschiede zwischen den LehrerInnengruppen

Um einen Gesamtscore der Skala Einstellung zur Integration in der Schule (EIS) zu erhalten, wurden die Scores der elf Einzelitems gemittelt. Das Minimum betrug somit 0 Punkte und das Maximum 3 Punkte. Es wurde der Frage nachgegangen, wie weit sich die einzelnen Gruppen von LehrerInnen (Integrations-, Sonderschul, GrundschullehrerInnen...) in ihren Einschätzungen unterschieden. In Tabelle 3 sind der Mittelwert und die Standardabweichung der verglichenen LehrerInnengruppen angegeben. Den niedrigsten Mittelwert wiesen die SonderschullehrerInnen in Sonderschulen auf, während die höchsten Werte von LehrerInnen in Integrationsklassen erzielt wurden. Wie erwartet, haben SonderschullehrerInnen die zurückhaltendste Einstellung in Bezug auf Integration, während IntegrationslehrerInnen diese am positivsten sehen. Die Gruppe der Grund-

schullehrerInnen an Schulen mit Integrationsklassen ist in der Tabelle nicht dargestellt, da sie in den nachfolgenden Berechnungen (aufgrund des zum Zwecke der varianzanalytischen Auswertung angestrebten balancierten Studiendesigns) nicht mitberücksichtigt werden konnte. Die Mittelwerte der 53 LehrerInnen waren bei der Befragung von 2009 (LB: $M_{09} = 2.25$, $SD_{09} = 0.53$; KB: $M_{09} = 2.48$, $SD_{09} = 0.42$; GB: $M_{09} = 2.15$, $SD_{09} = 0.52$) höher als jene der 59 befragten LehrerInnen im Jahr 1998 (LB: $M_{98} = 2.22$, $SD_{98} = 0.48$; KB: $M_{98} = 2.36$, $SD_{98} = 0.47$; GB: $M_{98} = 2.06$, $SD_{98} = 0.52$).

Um zu prüfen, ob es zwischen den erwähnten Gruppen von LehrerInnen signifikante Unterschiede bezüglich ihrer Einstellung zur Integration gab, wurde eine vierfaktorielles Varianzanalyse mit Messwiederholung berechnet. Die unabhängigen Variablen waren das Arbeitsfeld (ohne Integration/Integrationsklasse/StützlehrerInnenklasse), die Ausbildung der LehrerInnen (Grundschuleh-

Tab. 3: Mittelwerte und Standardabweichungen der LehrerInnengruppen

Gruppe der LehrerInnen		N	LB		KB		GB	
			M	SD	M	SD	M	SD
2009	SonderschullehrerInnen in Sonderschulen	10	1.82	0.65	2.15	0.62	1.86	0.68
	GrundschullehrerInnen in Schulen ohne Integrationserfahrung	37	2.14	0.50	2.46	0.46	2.01	0.57
	GrundschullehrerInnen in Integrationsklassen	27	2.40	0.51	2.47	0.49	2.17	0.58
	SonderschullehrerInnen in Integrationsklassen	17	2.15	0.56	2.42	0.50	2.00	0.70
	GrundschullehrerInnen in Regelklassen mit StützlehrerIn	18	2.41	0.49	2.55	0.40	2.28	0.60
	SonderschullehrerInnen in Regelklassen als StützlehrerIn	16	2.59	0.36	2.60	0.35	2.40	0.48
1998	SonderschullehrerInnen in Sonderschulen	51	1.75	0.60	2.08	0.55	1.55	0.68
	GrundschullehrerInnen in Schulen ohne Integrationserfahrung	57	1.79	0.43	2.19	0.49	1.63	0.51
	GrundschullehrerInnen in Integrationsklassen	47	2.48	0.40	2.61	0.29	2.35	0.53
	SonderschullehrerInnen in Integrationsklassen	45	2.46	0.48	2.53	0.43	2.32	0.50
	GrundschullehrerInnen in Regelklassen mit StützlehrerIn	31	2.07	0.63	2.40	0.44	1.78	0.69
	SonderschullehrerInnen in Regelklassen als StützlehrerIn	25	2.12	0.58	2.25	0.49	1.95	0.59

Skalierung von 0= keine Zustimmung zur Integration bis 3=volle Zustimmung zur Integration

rerIn/SonderschullehrerIn), der Erhebungszeitpunkt (2009/1998) und die Art der Behinderung (Lernbehinderung/Körperbehinderung/Geistige Behinderung). Als abhängige Variable wurden die Scores in der Skala Einstellungen zur Integration verrechnet. In Tabelle 3 sind die Gruppen der integrativ arbeitenden LehrerInnen grau hinterlegt. Im Zuge der Berechnungen für die Varianzanalyse erwies sich der Mauchly-Test auf Sphärizität als signifikant, weshalb in der Folge alle Signifikanztests, an denen der Messwiederholungsfaktor beteiligt war, mit Greenhouse-Geisser-Korrektur durchgeführt wurden (Bühner & Ziegler, 2009). Die Haupteffekte der Behinderungsart ($F(1,733, 639.57) = 121.80$; $p < .01$; $\eta^2 = .25$), des Arbeitsfeldes ($F(2, 369) = 22.06$; $p < .01$; $\eta^2 = .11$) und des Erhebungszeitpunktes ($F(1, 369) = 6.78$; $p < .01$; $\eta^2 = .02$) waren signifikant. Der Haupteffekt der Ausbildung der LehrerInnen (Grundschule/Sonderschule) war nicht signifikant ($F(1, 369) = 1.44$; *n.s.*), jedoch gab es signifikante Interaktionen zwischen Arbeitsfeld und Behinderungsart ($F(3.47, 639.57) = 4.55$; $p < .01$; $\eta^2 = .02$, siehe Abbildung 1) sowie zwischen Arbeitsfeld, Behinderungsart und Erhebungszeitpunkt ($F(3.45, 639.57) = 2.09$; $p < .05$; $\eta^2 = .02$).

In Bezug auf den Haupteffekt der Behinderungsart ergab sich für die Integration von SchülerInnen mit Lernbehinderung ein Mittelwert von 2.18, für die Integration von SchülerInnen mit einer körperlichen Behinderung ein durchschnittlicher Wert von 2.39 und für die Integration von SchülerInnen mit einer geistigen Behinderung lag der Mittelwert bei 2.03. Hierbei waren alle Mittelwertsunterschiede nach dem Post-Hoc-Test mit Bonferroni-Korrektur signifikant. Die Einstellungen gegenüber SchülerInnen mit Körperbehinderungen fielen demnach am positivsten aus, gefolgt von SchülerInnen mit Lernbehinderungen. Am negativsten waren die Einstellungen gegenüber der Intergration von SchülerInnen mit einer geistigen Behinderung.

In Bezug auf den Haupteffekt Arbeitsfeld ergab der Post-Hoc-Test nach Scheffé einen signifikanten Unterschied zwischen den Mittelwerten der LehrerInnen an Schulen ohne Integration ($M = 1.95$) und den LehrerInnen in Stütz- ($M = 2.28$) und Integrationsklassen ($M = 2.36$). Der Mittelwertsunterschied zwischen den LehrerInnen in Stütz- und Integrationsklassen war nicht signifikant. Wie in Abb.1 ersichtlich, heißt dies, dass LehrerInnen in Integrationsklassen und Regelklassen mit StützlehrerIn sich von LehrerInnen an Schulen ohne Integration unterscheiden. Ihre Einstellung zur Integration ist insgesamt positiver.

In Bezug auf den Haupteffekt des Erhebungszeitpunktes unterschieden sich die Mittelwerte aus der Befragung im Jahr 1998 ($M = 2.13$) von jenen der Befragung im Jahr 2009 ($M = 2.27$) signifikant. Die erzielten Werte waren bei der Befragung im Jahr 2009 im Schnitt höher als bei der früheren Erhebung. Die Einstellung zur Integration wurde somit bei allen LehrerInnen in Bezug auf alle Schüler mit einer Behinderung positiver.

Die zweifache Interaktion ist in Abb. 1 abgebildet und zeigt, dass der Unterschied in der Einstellung der LehrerInnengruppen in den verschiedenen Arbeitsfeldern nach Art der Behinderung unterschiedlich groß war. So war der Abstand zwischen den Gruppen der Lehrkräften bezogen auf die Integration von SchülerInnen mit einer körperlichen Behinderung geringer als bei der Integration von Kindern mit einer geistigen Behinderung oder Lernbehinderung. Der dreifache Interaktionsterm zwischen Arbeitsfeld, Behinderungsart und Erhebungszeitpunkt weist auf eine Veränderung in den Unterschieden bei einer Gruppe hin. Hier haben sich SonderschullehrerInnen im Einsatz als StützlehrerIn in den Regelklassen in der Einstellung zur Integration stärker von 1998 auf 2009 verändert als die anderen Gruppen.

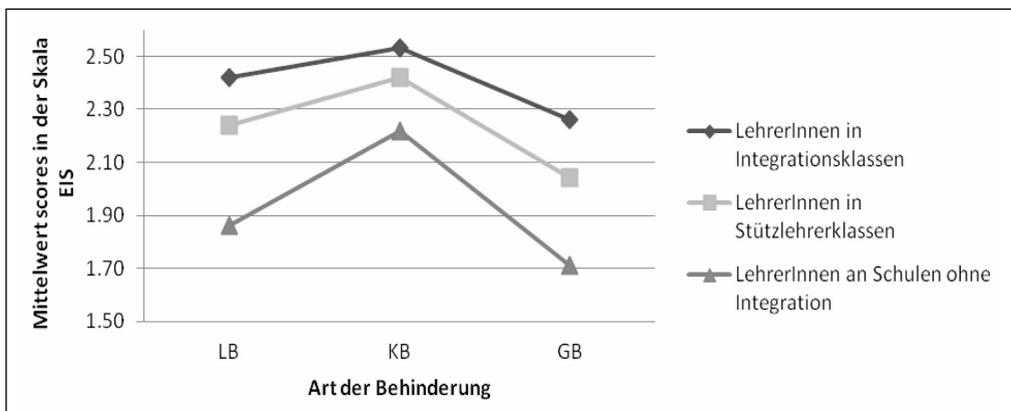


Abb. 1: Mittelwerte der LehrerInnengruppen bezogen auf die Einstellung zur Integration nach der Art der Behinderung

Diskussion

Die Skala Einstellung zur Integration in der Schule (EIS) hatte eine hohe interne Konsistenz und erwies sich als weitgehend einfaktoriell. Der Vergleich mit anderen Instrumenten zur Erfassung der Einstellung von LehrerInnen zur Integration (MTAI von Stoiber et al., 1998, deutschsprachige Version der EZI-D Lehrpersonen von Kunz, Luder & Moretti, 2010) zeigt folgendes Bild: Bezüglich der Reliabilitätskennwerte sind die Werte für EIS für die Skala Integration von SchülerInnen mit der Instruktion bezogen auf die Integration von einem Schüler/einer Schülerin mit einer Lernbehinderung und für die Fragen zur Integration mit der Instruktion „SchülerInnen mit geistiger Behinderung“ ähnlich jener der EZI-D-Lehrpersonenskala von Kunz, Luder und Moretti (2010). Auch im Vergleich zur MTAI Skala (Stoiber et al., 1998) waren die internen Konsistenzen annähernd gleich oder sogar etwas höher als jene der Skalen „Core perspectives“ ($\alpha = .80$), „Classroom practices“ ($\alpha = .63$) und „Expected Outcomes“ ($\alpha = .85$) (Stoiber et al., 1998). Ein Vorteil der Skala EIS ist, dass die Einstellungen differenziert nach verschiedenen Arten von Behinderungen (LB, KB, GB) erfasst werden können, während sich zum Beispiel beim „EZI-D-Lehr-

personen“ die Ergebnisse nur generell auf Kinder mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen beziehen. Kritisch anzusprechen ist, dass Messungen von Einstellungen im Allgemeinen nicht das Verhalten in der Praxis vorhersagen können. So wurde in dieser Skala die positive Einstellung zur Integration auf den kognitiven und affektiven Dimensionen gemessen. Ob nun auch das tägliche Handeln der LehrerInnen durch diese positive Grundhaltung geprägt ist, oder ob diese Grundhaltungen durch Rahmenbedingungen und die jeweiligen Situationen auch revidiert werden (de Boer et al., 2011), bleibt eine offene Frage.

Bei den beiden jüngeren Befragungen konnten deutliche Unterschiede in der Einstellung zur Integration nach der Art der Behinderung nachgewiesen werden. Wie auch in anderen Untersuchungen (Reicher, 1988; Avramidis & Norwich, 2002; Dumke & Eberl, 2002; Bundschuh, Klehmet & Reichardt, 2006; Scholz, Gebhardt & Tretter, 2010; Avramidis, Bayliss & Burden, 2000) zeigte sich, dass die LehrerInnen zur Integration von SchülerInnen mit einer körperlicher Behinderung am positivsten eingestellt sind, gefolgt von SchülerInnen mit einer Lernbehinderung. In Bezug auf die Integration von SchülerInnen mit einer geistigen Behinderung ist die

Einstellung am ungünstigsten. Bezogen auf die Einstellung zur Integration von SchülerInnen mit Verhaltensauffälligkeiten konnten in der vorliegenden Studie keine Aussagen gemacht werden, da in der Untersuchung von Ellmeier (2002) nicht danach gefragt worden war. Aus der Untersuchung von Gmeiner (2009) liegen zu dieser Frage Daten vor, die nahelegen, dass die Einstellungen der LehrerInnen zur Integration von SchülerInnen mit Verhaltensauffälligkeiten ($M = 2.03$; $SD = 0.60$) noch ungünstiger sind als jene zur Integration von SchülerInnen mit einer geistigen Behinderung ($M = 2.13$; $SD = 0.57$). Insgesamt waren jedoch alle Mittelwerte der Gruppen über dem theoretischen Mittelwert der Skala von 1.5 und können damit als (vorsichtige) Zustimmung gewertet werden.

Als zweites Ergebnis kann man festhalten, dass LehrerInnen mit Integrationserfahrungen eine stärkere Zustimmung zur Integration aufwiesen als LehrerInnen ohne Integrationserfahrung. Dies bestätigt die Ergebnisse von Avramidis und Kalyva (2007), dass die positive Erfahrung von Integration auch die Einstellung zur Integration positiv verändert. Nicht auszuschließen ist hierbei, dass dieses Ergebnis auch auf eine positivere VorabEinstellung zurückzuführen sein könnte. So wählen LehrerInnen mit einer positiveren Einstellung vermutlich explizit integrative Arbeitssettings. Des Weiteren sind die Ergebnisse hier durch die Instruktion auf die Situation in der eigenen Schule auf ein direktes Arbeitssetting bezogen. Dieses wurde aber nicht miterfasst. Insofern sollten in weiteren Untersuchungen das Arbeitssetting und die Vorerfahrung im Zusammenhang mit der Einstellung zur Integration untersucht werden. Anzumerken ist aber auch, dass sich die GrundschullehrerInnen in Schulen ohne Integration in der Befragung im Jahr 2009 den integrativen Gruppen angenähert haben. Damit ist einerseits festzustellen, dass die Erfahrung im Umgang mit SchülerInnen mit Behinderung einen wichtigen Einflussfaktor darstellt, dass sich aber andererseits alle befragten GrundschullehrerInnen

im Sinne einer Integration von Kindern mit Behinderung äußerten. Ob man den Unterschied zwischen GrundschullehrerInnen mit und ohne Erfahrung in den nächsten Jahren weiter messen kann, ist bei diesem Trend fraglich, da sich die Gruppen der LehrerInnen in einem integrativen Schulsystem weiter angleichen könnten. Bezogen auf den zweifachen und dreifachen Interaktionseffekt in der Berechnung kann man interpretieren, dass dieser durch die positive Veränderung der Einstellungen der LehrerInnen in den Stützklassen vom Jahr 1998 zum Jahre 2009 bedingt sein könnte. Aufgrund des kleinen Stichprobenumfangs sollten diese Interaktionsterme jedoch nur mit Vorsicht interpretiert werden.

Der Polarisierungsthese von Kuorelathi (2007), die davon ausgeht, dass einerseits die Anzahl derjenigen zunimmt, die Integration aufgeschlossen gegenüberstehen, während andererseits auch die Anzahl derjenigen steigt, die gegenüber der Integration kritisch eingestellt sind, widersprechen die hier vorgefundenen Ergebnisse. Die Werte der SonderschullehrerInnen in Sonderschulen lagen über dem theoretischen Mittelwert und blieben über die beiden Erhebungszeitpunkte konstant. Die Scores der GrundschullehrerInnen an Schulen ohne Erfahrung in der Integration veränderten sich zum Positiven ebenso wie jene der LehrerInnen mit Integrationserfahrung. Somit konnte keine Gruppe identifiziert werden, deren Einstellung sich zum Negativen verändert hätte, sondern der Trend ging bei allen Gruppen in eine positive Richtung. Dies lässt sich auch durch den deutlichen Unterschied zwischen den durchschnittlichen Angaben der LehrerInnen in den Befragungen von 1998 und 2009 nachweisen. Bezüglich der Ausbildung der LehrerInnen fanden sich keine Unterschiede. Die Ausbildung zur SonderschullehrerIn beeinflusst die Studierenden weder in die eine noch in die andere Richtung.

Insgesamt kann man zusammenfassen, dass die LehrerInnen der Integration von

SchülerInnen mit Behinderung tendenziell positiver gegenüberstehen als zur Zeit der Einführung des Schulversuches von integrativer Beschulung (Specht, 1993). Auch wenn es Einsparungen und Kürzungen (Biewer, 2006; Feyerer, 2009), wie zum Beispiel bei den Stunden mit Teamteaching, gegeben hat, hat dies die positive Einstellung der LehrerInnen zur Integration nicht verändert. Eher ist interpretierbar, dass durch den Trend zur Inklusion und der damit verbundenen steigenden Integrationsquote (Steiermark 80%), es zu mehr Kontakt und positiven Erfahrungen von LehrerInnen mit der Integration von Menschen mit Behinderung gekommen ist. Dies mag wiederum zu einer weiteren Zunahme der positiven Einstellung zur Integration von Menschen mit Behinderung in der Steiermark und im Burgenland beigetragen haben.

Die Ergebnisse der Studie sagen jedoch nichts darüber aus, wie Integration in den Klassen stattfindet, welche didaktischen Methoden die LehrerInnen in den Integrationsklassen verwenden werden und durch welche Methoden die LehrerInnen eine gelungene soziale Partizipation aller Schüler erreichen wollen. Diese handlungsbezogene Dimension der Einstellung zur Integration sollte im Weiteren in Österreich untersucht werden.

Literatur

- Anlanger, O. (1993). Behinderten-Integration: Geschichte eines Erfolges. Dokumentation. Wien: J&V.
- Avissar, G., Reiter, S. & Leyser, Y. (2003). Principals' views and practices regarding inclusion: The case of Israeli elementary school principals. *European Journal of Special Needs Education*, 18 (3), 355-369.
- Avramidis, E. & Kalyva, E. (2007). The influence of teaching experience and professional development on Greek teachers' attitudes towards inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 22 (4), 367-389.
- Avramidis, E. & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17 (2), 129-147.
- Avramidis, E., Bayliss, P. & Burden R. (2000). A survey into mainstream teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school in one local education authority. *Educational Psychology*, 20 (2), 191-211.
- Bartlett, B., Bryer, F. & Roebuck, D. (Hrsg.) (2003). *Reimagining practice – Researching Change*. Brisbane: Griffith University.
- Bernath, K., Hoyningen Süess U. & Liesen C. (Hrsg.) (2007). *Inclusive Education: Modell für die Schweiz. Internationale und nationale Perspektiven im Gespräch*. Bern: Haupt.
- Biewer, G. (2006). *Schulische Integration in Österreich und Deutschland im Vergleich*. *Erziehung und Unterricht*, 156 (1-2), 21-28.
- Bless, G. (1995). *Zur Wirksamkeit der Integration*. Bern: Haupt.
- Bohrmann, H. (1992). *Lehrereinstellungen zur Integration behinderter Schüler in Regelschulen*. Dissertation, Universität Saarbrücken.
- Bühner, M. (2011). *Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion* (3. Aufl.). München: Pearson.
- Bundschuh, K. (2005). *Einstellung der Grundschule zur Integration von Kindern mit einer geistigen Behinderung*. *Sonderpädagogik in Bayern*, 48 (3), 31-36.
- Bundschuh, K., Klehmet, J. & Reichardt, S. (2006). *Empirische Studie über Einstellungen bayerischer Sonderschullehrer zur Integration von Kindern mit geistiger Behinderung in die Grundschule*. *Sonderpädagogik in Bayern*, 49 (3), 28-33.
- Cloerkes, G. (2007). *Soziologie der Behinderten*. Eine Einführung. Heidelberg: Winter.
- Dumke, D. & Eberl, D. (2002). *Bereitschaft von Grundschullehrern zum gemeinsamen Unterricht von behinderten und nichtbehinderten Schülern*. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 49 (1), 71-83.
- Eberwein, H. & Knauer, S. (2009). *Handbuch Integrationspädagogik*. Weinheim: Beltz.
- Ellmeier, B. (2002). *Schulische Integration behinderter Kinder: Einstellungen und berufliche Befindlichkeiten von Volks- und Sonder-*

- schullehrerInnen, Dissertation. Karl-Franzens-Universität Graz.
- European Agency (2009). Grundprinzipien zur Förderung der Qualität in der inklusiven Bildung: Empfehlungen für Bildungs- und Sozialpolitiker/innen. Brüssel. Verfügbar unter: <http://www.european-agency.org/publications/ereports/key-principles-for-promoting-quality-in-inclusive-education/key-principles-DE.pdf> [22.09.2011].
- Feuser, G. (2005): Schulische Integration – quo vadis? In Grubich, R. et al. (Hrsg.), *Inklusive Pädagogik. Beiträge zu einem anderen Verständnis von Integration* (S. 325-349). Aspach: Edition Innsalz.
- Feyerer, E. (2009). Qualität in der Sonderpädagogik, Rahmenbedingungen für eine verbesserte Erziehung, Bildung und Unterrichtung von Schüler/inne/n mit sonderpädagogischem Förderbedarf, Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009. Band 2 Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen (73–97). Wien: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur.
- Forlin, C. (1995). Educators' beliefs about inclusive practices in Western Australia. *British Journal of Special Education*, 22 (4), 179-185.
- Gmeiner, S. (2010). 20 Jahre später: Die Einstellung von LehrerInnen zur schulischen Integration in Österreich, Masterarbeit. Karl-Franzens-Universität Graz.
- Haddock, G. & Maio, G. (2007). Attitudes. In R. F. Baumeister & K. D. Vohs (Eds.), *Encyclopedia of social psychology* (pp. 67-69). London: SAGE.
- Klicpera, C. & Gasteiger Klicpera, B. (2005). Einstellung der Eltern von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf zum integrativen Unterricht: Vergleich der Eltern von Schülern in Integrationsklassen und in Sonderschulen. *Heilpädagogische Forschung*, 31 (1), 20-27.
- Kunz, A., Luder, R. & Moretti, M. (2010). Die Messung von Einstellungen zur Integration (EZI). *Empirische Sonderpädagogik*, 2 (3), 83-94.
- Kuorelathi, M. (2007). Forschung und empirische Studien zur Inklusion. In K. Bernath, Hoyningen Süess U. & Liesen C. (Hrsg.), *Inclusive Education: Modell für die Schweiz. Internationale und nationale Perspektiven im Gespräch* (S. 67–84). Bern: Haupt.
- Mand, J. (2007). Social Position of Special Needs Pupils in Classroom: A Comparison Between German Special Schools for Pupils with Learning Difficulties and Integrated Primary School Classes. *European Journal of Special Needs Education*, 22 (1), 7-14.
- Palmer, D. S., Borthwick-Duffy, S. A. & Wideman, K. (1998). Parent perceptions of inclusive practices for their children with significant cognitive disabilities. *Exceptional Children*, 64 (2), 271-282.
- Palmer, D. S., Borthwick-Duffy, S. A., Widaman, K. & Best, S. J. (1998). Influences on parent perceptions of inclusive practices for their children with mental retardation. *American Journal on Mental Retardation*, 103 (3), 272-287.
- Palmer, D. S., Fuller, K., Arora, T. & Nelson, M. (2001). Taking sides: Parents' views on inclusion for their children with severe disabilities. *Exceptional Children*, 67 (4), 467-484.
- Reicher, H. (1988). *Gemeinsam Lernen – Gemeinsam Leben: Die Einstellung von Eltern und Lehrern zur Integration behinderter Kinder in der Regelschule*. Diplomarbeit. Universität Wien.
- Reicher, H. (1990). Zur schulischen Integration behinderter Kinder: Eine empirische Untersuchung der Einstellungen von Lehrern/-innen. *Erziehung und Unterricht*, 140 (9), 540-551.
- Scholz M., Gebhardt M. & Tretter T. (2010). Attitudes of student teachers and teachers towards integration: A short survey in Bavaria/Germany. *International Journal of Disability, Community & Rehabilitation*, Verfügbar unter: http://www.ijdc.ca/VOL09_01/articles/scholz.shtml [29.06.2011].
- Semmel, M. I., Abernathy, T. V., Butera G. & Lassar, S. (1991). Teacher perceptions of the regular education initiative. *Exceptional Children*, 58 (1), 9-24.
- Specht, W. (1993). Evaluation der Schulversuche zum gemeinsamen Unterricht behinderter und nichtbehinderter Kinder: Ergebnisse einer bundesweiten Befragung von Lehrerinnen und Lehrern im Schulversuch. Graz: Bundesministerium für Unterricht und Kunst.

- Specht, W. (2009). Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009: Band 2 Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen. Wien: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur.
- Specht, W., Pirchegger, L. G., Seel, A., Stanzel-Tischler, E. & Wohllhart, D. (2006). Qualität in der Sonderpädagogik: Ein Forschungs- und Entwicklungsprojekt. Forschungsansatz, Ergebnisse, Schlussfolgerungen). Graz: Zentrum für Schulentwicklung Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur.
- Stanley, A., Grimbeek, P., Bryer, F. & Beamisch, W. (2003). Comparing parents' versus teachers' attitudes to inclusion: When PATI meets TATI. In B. Bartlett, F. Bryer & D. Roebuck (Eds.), Reimagining practice – Researching Change (pp. 62-69). Brisbane: Griffith University.
- Stoiber, K. C., Gettinger, M. & Goetz, D. (1998). Exploring factors influencing parents' and early childhood practitioners' beliefs about inclusion. *Early Childhood Research Quarterly*, 13 (1), 107-124.
- Wagner, M., Friend, M., Bursuck, W. D., Kutash, K., Duchnowski, A. J., Suni, W. C. & Epstein, M. H. (2006). Educating Students with Emotional Disturbances: A National Perspective on School Programs and Services. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 14 (1), 25-41.
- Ward, J., Center, Y. & Bochner, S. (1994). A question of attitudes: integrating children with disabilities into regular classrooms? *British Journal of Special Education*, 21 (1), 34-39.

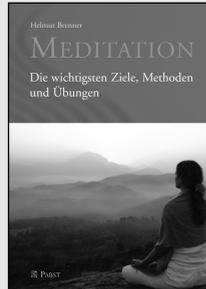
Korrespondierender Autor

MARKUS GEBHARDT
Abteilung für Integrationspädagogik und
Heilpädagogische Psychologie
Universität Graz
Merangasse 70 II
8010 Graz
Österreich
markus.gebhardt@uni-graz.at

Helmut Brenner

Meditation

Die wichtigsten Ziele, Methoden
und Übungen



Suchen Sie Entspannung und Meditation, da Sie unter Stress und innerer Unruhe leiden? Suchen Sie nach einer für Sie geeigneten Meditationsart, wissen aber nicht, welche Methode zu Ihnen passt?

Dieser Band gibt Ihnen einen Überblick über die östlichen und westlichen Meditationsrichtungen und ihre sozialen sowie psychologischen Hintergründe.

Zu jeder Methode finden Sie die spezifischen Ziele, Inhalte und Techniken, die Sie anhand konkreter Übungsvorschläge leicht nachvollziehen können.

So finden Sie Wege zur Mandala- und Mantra-Meditation, zur Sitz- und Bewegungsmeditation, zur Körper- und Chakrenmeditation, zur kontemplativen und autogenen Meditation.

216 Seiten, ISBN 978-3-89967-648-8

Preis: 20,- Euro

PABST SCIENCE PUBLISHERS
Eichengrund 28, 49525 Lengerich,
Tel. ++ 49 (0) 5484-308,
Fax ++ 49 (0) 5484-550,
E-Mail: pabst.publishers@t-online.de
www.psychologie-aktuell.com