

EINSTELLUNGEN ZU INKLUSION: DIE DEUTSCHE FASSUNG DES MTAI

Dr. Christoph Paulus, Universität des Saarlandes

© 2013

cpaulus@mx.uni-saraland.de

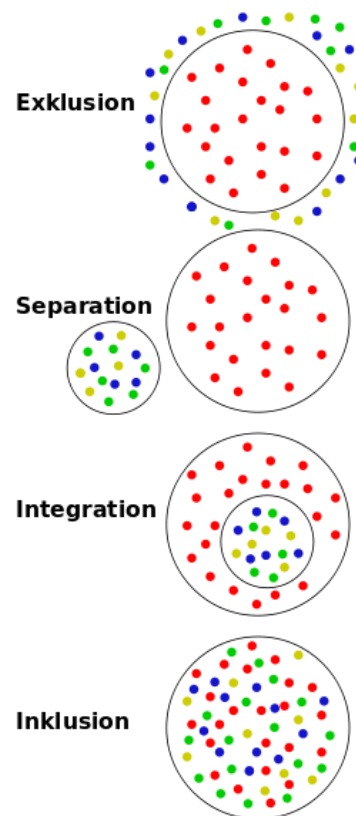
<http://bildungswissenschaften.uni-saarland.de/personal/paulus/homepage/index.html>

Zusammenfassung

Als eine entscheidende Variable im Inklusionsprozess wird immer wieder die Einstellung zur Inklusion angesehen. Insbesondere bei Lehrern/-innen bedingen Einstellungen die Motivationen und dadurch auch die direkte Umsetzung unterrichtlicher Praxis. Stoiber et al. (1998) entwickelten zur Messung von Einstellungen über Inklusion den MTAI (My Thinking About Inclusion)-Fragebogen. Im Rahmen unserer wissenschaftlichen Begleitung eines Pilotprojektes zu Inklusion an 11 saarländischen Schulen haben wir eine deutsche Übersetzung des MTAI erstellt. Die Skalenreliabilität der deutschen Fassung ist leicht besser als im Original und anderen vergleichbaren Studien, die Korrelationen der Skalen untereinander ist erwartungsgemäß im mittleren Bereich, die Skalen-Total-Korrelation sehr hoch. Der MTAI-D in der vorliegenden Form weist insgesamt gute testtheoretische Kennwerte auf und ist auch inhaltlich und faktoriell valide. Er stellt damit ein gutes Instrument zur Erfassung von Einstellungen zum Thema Inklusion (in Schulen) für den deutschsprachigen Raum dar.

Vom 7.-10. Juni 1994 fand in Salamanca die UNESCO-Konferenz *Pädagogik für besondere Bedürfnisse: Zugang und Qualität* statt. In der Abschlusserklärung (UNESCO, 1994) wurden zwei klare Stellungnahmen und Empfehlungen zu Veränderungen im Bildungsprozess für Kinder, Jugendliche und Erwachsene mit besonderen Förderbedürfnissen gegeben:

1. (...) *Wir anerkennen die Notwendigkeit und Dringlichkeit, Kinder, Jugendliche und Erwachsene mit besonderen Förderbedürfnissen innerhalb des Regelschulwesens zu unterrichten. Außerdem befürworten wir hiermit den Aktionsrahmen zur Pädagogik für besondere Bedürfnisse. Mögen Regierungen und Organisationen von der Gesinnung seiner Bestimmungen und Empfehlungen geleitet sein.*
2. *Wir glauben und erklären,*
 - *dass jedes Kind ein grundsätzliches Recht auf Bildung hat und dass ihm die Möglichkeit gegeben werden muss, ein akzeptables Lernniveau zu erreichen und zu erhalten,*
 - *dass jedes Kind einmalige Eigenschaften, Interessen, Fähigkeiten und Lernbedürfnisse hat,*
 - *dass Schulsysteme entworfen und Lernprogramme eingerichtet werden sollten, die dieser Vielfalt an Eigenschaften und Bedürfnissen Rechnung tragen,*
 - *dass jene mit besonderen Bedürfnissen Zugang zu regulären Schulen haben müssen, die sie mit einer Kind zentrierten Pädagogik, die ihren Bedürfnissen gerecht werden kann, aufnehmen sollten,*
 - *dass Regelschulen mit dieser integrativen Orientierung das beste Mittel sind, um diskriminierende Haltungen zu bekämpfen, um Gemeinschaften zu schaffen, die alle willkommen heißen, um eine integrierende Gesellschaft aufzubauen und um Bildung für Alle zu erreichen; darüber hinaus gewährleisten integrative Schulen eine effektive Bildung für den Großteil aller Kinder und erhöhen die Effizienz sowie schließlich das Kosten-Nutzen-Verhältnis des gesamten Schulsystems.*



Bereits in dieser Erklärung wird im englischen Original von inclusive education (S. IX) gesprochen, wobei die deutsche Fassung dafür allerdings noch den Begriff integrativ (S. 2) benutzt. In diesem Dokument wird auch die Forderung nach „höchstem Augenmerk auf die Verbesserung der Schulsysteme“ gestellt „to include all children regardless of individual differences or difficulties“. Die durch die Übersetzung („Integration“ statt „Inklusion“) hervorgerufene Verwirrung der Begriffe führte dazu, dass das Thema Integration in Deutschland (neben anderen europäischen Staaten) zwar in den Fokus der pädagogischen Forschung geriet (vgl. bsplw. Sander, 2002a), aber mit ganz anderen Schwerpunktsetzungen.

Die nebenstehende Abbildung (http://de.wikipedia.org/wiki/Inklusion_%28P%C3%A4dagogik%29#cite_note-24) verdeutlicht anschaulich den Unterschied zwischen den verschiedenen Ansätzen. Sander (ebd.) spricht davon, dass Inklusion „optimierte Integration“ darstelle. Weiter heißt es dort: „Wenn Inklusion als optimierte Integration den Unterricht und das Zusammenleben in der ganzen Klasse verändert, rückt sie neben den behinderten Kindern unvermeidlich auch andere Kinder mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen in den Aufmerksamkeitsfokus der Lehrpersonen. Richtig verstandene Inklusion kann sich nicht auf die Einbeziehung der behinderten Kinder beschränken, sondern führt konsequent zur Erweiterung.“ Er bezieht sich damit wiederum auf die Salamanca-Erklärung, in der der Fokus nicht nur auf behinderte Kinder, sondern auch auf „alle Kinder, unabhängig von ihren physischen, intellek-

tuellen, sozialen, emotionalen, sprachlichen oder anderen Fähigkeiten (...). Das soll behinderte und begabte Kinder einschließen, Kinder von entlegenen oder nomadischen Völkern, von sprachlichen, kulturellen oder ethnischen Minoritäten sowie Kinder von anders benachteiligten Randgruppen oder -gebieten" (S. 14).

Aber erst 2006 beschlossen die UN-Staaten in ihrer Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen, ein „inclusive education system“ zu errichten. Allerdings wurden auch hier wieder in der deutschen Übersetzung die gleichen Fehler gemacht wie vorher („Integration“ statt „Inklusion“).

Hinweise für eine praktische Umsetzung wurden bereits im Jahr 2000 (veröffentlicht 2002) durch den Index for Inclusion von Booth & Ainscow, der im deutschsprachigen Raum als „Index für Inklusion“ durch Boban & Hinz (2003) bekannt gemacht wurde. Die Grundidee der Inklusion wird seit langem kontrovers diskutiert (vgl. dazu z.B. Hans & Ginnold, 2000; Hinz, 2000 oder Sander 2002a,b, 2003).

Als eine entscheidende Variable in diesem Prozess werden immer wieder die Einstellungen zu Inklusion angesehen. Insbesondere bei Lehrern/-innen bedingen Einstellungen die Motivationen und dadurch auch die direkte Umsetzung unterrichtlicher Praxis (vgl. Peck, 1993; York et al., 1992; Male, 2011; MacFarlane et al., 2013). Dabei beruhen Einstellungen auf eigenen Wertvorstellungen, ideologischen Annahmen und Handlungsvorsätzen (Stoiber & Houghton, 1993, 1994) und beeinflussen maßgeblich Entscheidungen, die Inklusion betreffen (Peck et al., 1993; Avramidis et al., 2002). So stehen Regelschullehrer/-innen Inklusion prinzipiell positiv gegenüber, haben aber große Bedenken, was die Praxis betrifft (Avramidis & Norwich, 2000). Ebenso unterschätzen Regelschullehrer/-innen die potentiellen Fähigkeiten von Kindern mit besonderen Lernbedürfnissen, wie z.B. DeBoer et al. (2010) zeigen konnten. Insofern kann erfolgreiche inklusive Arbeit nur dann gelingen, wenn bei den am Inklusionsprozess beteiligten Gruppierungen (Lehrer/-innen, Eltern und Schüler/-innen) ein Umdenken im Sinne von Einstellungsveränderungen stattfinden wird.

My Thinking About Inclusion (MTAI)

Stoiber et al. (1998) entwickelten zur Messung von Einstellungen über Inklusion den MTAI (My Thinking About Inclusion)-Fragebogen. Dieser liegt im englischen Original in einer Kurz- (12 Items) und einer erweiterten Langfassung (28 Items) vor. Den Aussagen kann auf einer 5-stufigen Skala von (1) starke Zustimmung bis zu (5) starke Ablehnung zugestimmt werden. Der Fragebogen misst 3 Faktoren, deren theoretische Herleitung auf einer Analyse von Äußerungen von Lehrern/-innen, Eltern und Erziehern/-innen beruht, die wie folgt beschrieben werden (Stoiber, Gettinger & Goetz, 1998):

- **Core perspectives** beschreiben die Grundeinstellung zum Konzept der Inklusion. Sie befassen sich mit Fragen, was ethisch richtig sei oder was der beste Umgang mit Schülern mit besonderem Unterstützungsbedarf (SBU) sei. Diese Skala wird repräsentiert durch Aussagen wie „Schüler mit besonderem Unterstützungsbedarf haben das Recht, im selben Klassenzimmer wie alle anderen unterrichtet zu werden“ oder „Inklusion ist für die meisten Schüler mit Behinderung eine wünschenswerte Praxis.“
- **Expected outcomes** beeinflussen direkt das praktische Handeln und dadurch auch das Ergebnis selbst. Schüler/-innen von Lehrern/-innen, die ihrer Tätigkeit oder den Schülern/-innen positiv gegenüber stehen, erzielen vergleichsweise bessere Ergebnisse als andere (vgl. Moeller & Ishii-Jordan, 1996; Schommer, 1994). Allerdings ist dieser Effekt im Zusammenhang mit Inklusion noch nicht ausreichend empirisch abgesichert. Outcomes werden repräsentiert durch Items wie z.B. „Inklusion fördert Eigen- und Selbstständigkeit bei Kindern mit besonderem Unterstützungsbedarf“ oder „Kinder

mit besonderem Unterstützungsbedarf entwickeln in inklusiven Schulen ein besseres Selbstkonzept als in speziellen Förderschulen“.

- **Classroom practices** beschreibt den praktischen Umgang in Schule und im Unterricht mit SBU. Hier werden Vorstellungen zu Einflüssen auf die Unterrichtsgestaltung oder das Klassenklima thematisiert und welchen Einfluss die Anwesenheit von SBU auf die Klasse haben könnte. Insgesamt also alles, was den Unterrichtsalltag bestimmen und beeinflussen kann. Dies wird erfasst in Items wie z.B. „Schüler mit besonderem Unterstützungsbedarf beanspruchen deutlich mehr Aufmerksamkeit seitens des Lehrers“ oder „Eltern von Kindern mit besonderem Unterstützungsbedarf stellen für Lehrer keine größere Herausforderung dar als andere“.

Die englische Fassung weist für die Reliabilität gute Testkennwerte auf (s. Tabelle 3), für die Validität wurde allerdings nur eine sog. face validity beschrieben. Angaben zu Ergebnissen einer Faktorenanalyse werden nur teilweise gemacht: So wurde nicht der gesamte Fragebogen, sondern nur die Items der einzelnen Skalen faktorisiert und die Varianzaufklärung des einzelnen Faktors beschrieben. In Tabelle 2 sind diese Werte und die vergleichbaren Ergebnisse des MTAI-D dargestellt.

Der MTAI-D

Im Rahmen unserer wissenschaftlichen Begleitung eines Pilotprojektes zu Inklusion an 11 saarländischen Schulen haben wir eine deutsche Übersetzung des MTAI erstellt (MTAI-D, s. Anhang). Diese wurde zunächst von Experten/-innen aus Integrationschulen auf die Korrektheit der sprachlichen Formulierungen überprüft (und korrigiert) und inhaltlich an das deutsche Schulsystem angepasst (die Formulierungen „special, seperate classroom“ bzw. „self contained classroom“ wurde mit „Förderschule“ übersetzt). Die Antwortskalierung des MTAI wurde in der deutschen Fassung umgekehrt zu (1) „lehne voll und ganz ab“ bis zu (5) „stimme voll und ganz zu“.

Stichprobe

Die erste Fassung des MTAI-D (Version 1.0 mit allen Original-Items) wurde von insgesamt 179 Lehrern (28,2%) und Lehrerinnen (71,8%) aus 7 Grundschulen (n=70), 2 erweiterten Realschulen (n=44) und 1 Gesamtschule (n=65) bearbeitet. Die Befragten waren im Schnitt 43,6 Jahre alt (range 25-64 Jahre) und hatten zwischen 1 und mehr als 15 Jahren Berufserfahrung. Die Teilnahme war freiwillig und beschränkte sich auf die am Pilotprojekt teilnehmenden Schulen.

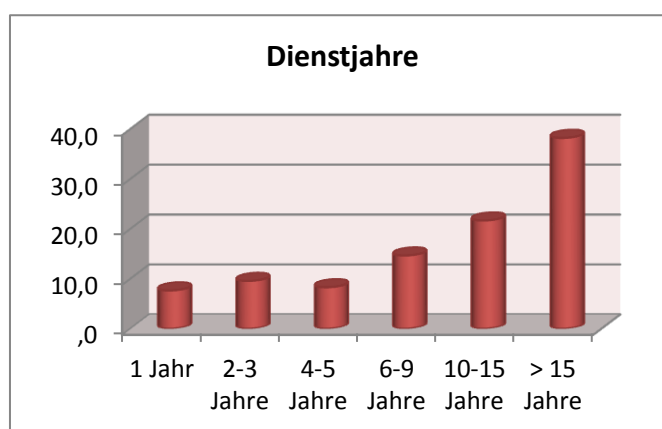


Abbildung 1: Verteilung der Dienstjahre der Teilnehmer (Angaben in %)

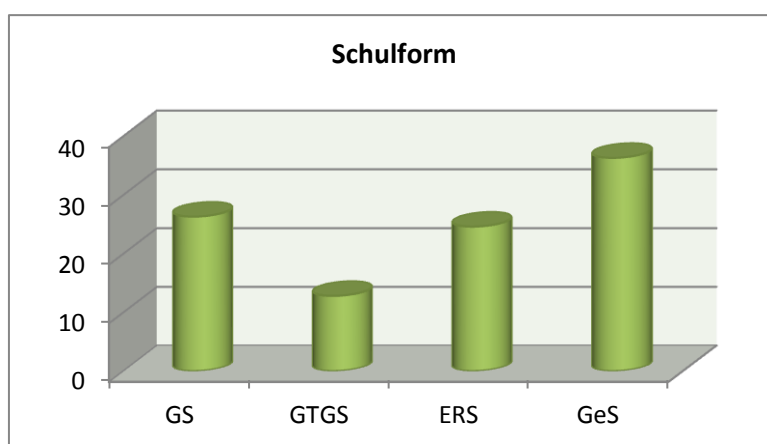


Abbildung 2: Schulformen der Befragten: Grundschulen (GS), ganztags-Grundschulen (GTGS), Erweiterte Realschulen (ERS), Gesamtschulen (GeS)

Testkennwerte

In einem ersten Schritt versuchten wir, die Faktorenstruktur des MTAI zu replizieren, was allerdings nicht in eindeutiger Weise gelang. Vor einem ähnlichen Problem stand auch Li (2007), aus deren Daten sich nur eine 2-Faktoren-Lösung (positive vs. negative Einstellungen zu Inklusion) extrahieren ließ und damit 54,3% der Varianz aufklären ließ, allerdings auf Kosten einer starken Item-Reduktion von 28 auf 10 Items. Unsere Daten ließen ebenfalls eine solche Lösung zu, die allerdings u.E. inhaltlich und theoretisch einen zu großen Informationsverlust darstellt, so dass wir diesen Ansatz verworfen haben. Letztlich fanden wir eine klare 3-Faktoren-Lösung, bei der einzelne Items allerdings nicht mehr der ursprünglichen Skala zugehörig, inhaltlich aber trotzdem sinnvoll zu interpretieren waren.

Die Eignung unseres Datensatzes bestätigte der Bartlett-Test ($KMO = ,865$; $\chi^2 = 1011,28$ $df = 171$, $p < .00$). Nach Streichung von ladungsschwachen Items, die auch keine ausreichende Trennschärfe auswiesen, ergaben sich folgende Faktorladungen:

Expected outcomes	1	2	3
05 Inklusion kann für Eltern von Kindern mit besonderem Unterstützungsbedarf hilfreich sein.	,710		
14 Kinder mit besonderem Unterstützungsbedarf im Bereich Lernen entwickeln ihre schulischen Fähigkeiten möglicherweise schneller in einem speziellen Förderunterricht als in einer inklusiven Schule.	-,646		
19 Kinder mit besonderem Unterstützungsbedarf zeigen möglicherweise ein besseres Leistungsverhalten in inklusiven Lernumgebungen.	,808		
20 Kinder mit besonderem Unterstützungsbedarf entwickeln in inklusiven Schulen ein besseres Selbstkonzept als in speziellen Förderklassen.	,824		
21 Die Herausforderungen eines regulären Unterrichts versprechen auch für Kinder mit besonderem Unterstützungsbedarf einen Lernzuwachs.	,777		
22 Die Unterrichtung in einer speziellen (Förder-)Klasse hat Keinen negativen Effekt auf die soziale und emotionale Entwicklung von Schülern.	-,660		
Core perspectives	1	2	3
01 Schüler mit besonderem Unterstützungsbedarf haben das Recht, im selben Klassenzimmer wie alle anderen unterrichtet zu werden.		-,525	

02 Inklusion ist für die meisten Schüler ohne Behinderung keine wünschenswerte Praxis.			,681
03 In einer Klasse aus Schülern mit und ohne besonderen Unterstützungsbedarf ist es schwer, Disziplin zu halten.			,566
07 Den meisten Förderschulkräften fehlt ein spezielles Wissen, um Kinder mit besonderem Unterstützungsbedarf effektiv zu unterrichten.			,740
10 <i>Die beste Art, damit zu beginnen, Kinder inklusiv zu unterrichten, ist, es einfach zu tun.</i>			-,576
15 Kinder mit besonderem Unterstützungsbedarf werden von anderen Kindern in inklusiven Schulen ausgegrenzt.			,617
16 <i>Die Anwesenheit von Kindern mit besonderem Unterstützungsbedarf fördert die Akzeptanz von individuellen Unterschieden bei anderen Schülern.</i>			-,656
Classroom practice	1	2	3
09 <i>Man braucht mehr Informationen über die Effekte inklusiven Unterrichts, bevor man diese Form generell in Schulen einführt.</i>			-,546
23 Schüler ohne Unterstützungsbedarf zeigen in inklusiven Lernumgebungen wahrscheinlich ein besseres Leistungsverhalten als in anderen Klassen.			,517
25 <i>Schüler mit besonderem Unterstützungsbedarf beanspruchen deutlich mehr Aufmerksamkeit des Lehrers.</i>			-,565
26 <i>Eltern von Kindern mit besonderem Unterstützungsbedarf benötigen mehr Unterstützung durch die Lehrer als andere Eltern.</i>			-,833
27 Eltern von Kindern mit besonderem Unterstützungsbedarf stellen für Lehrer keine größere Herausforderung dar als andere.			,735
28 <i>Ein guter Ansatz inklusiven Unterrichts ist es, wenn speziell ausgebildete Lehrer für die Unterrichtung von Kindern mit speziellen Lernbedürfnissen verantwortlich sind.</i>			-,629
Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse. Rotationsmethode: Promax (Kappa=2) mit Kaiser-Normalisierung.			

Tabelle 1: Faktorenstruktur des MTAI-D

Die folgende Tabelle zeigt analog zu Stoiber et al. (1998, S. 116) die Varianzaufklärung der einzelnen Faktoren im Vergleich der englischen und der deutschen Fassung:

Varianzaufklärung	Core perspectives	Expected outcomes	Classroom practice
MTAI	47,7%	52,2%	69,2%
MTAI-D	60,2%	42,1%	47,2%

Tabelle 2: Varianzaufklärung der einzelnen Faktoren

Die Skalenreliabilität der deutschen Fassung ist leicht besser als im Original und anderen vergleichbaren Studien (s. Tabelle 3).

	Stoiber et al. (1998) Wisconsin	MTAI-D (2012) Deutschland	Li (2007) China	Kunstman (2003) Ohio	Kalyva (2007) Serbien	Hooper (2011) Virginia
<i>N</i>	128	179	941	216	72	54
expected outcomes	,69	,86	,10 ¹	,74	,76	,82
classroom practice	,69	,77	,63	,59	,73	,22
core perspectives	,77	,76	,71	,70	,78	,78
Total score	,86	,89	,69	k.A.	k.A.	,86

Tabelle 3: Skalenreliabilität

Die Korrelationen der Skalen untereinander ist erwartungsgemäß im mittleren Bereich, die Skalen-Total-Korrelation sehr hoch (alle $p < .01$).

Skalenkorrelationen	classroom practice	core perspectives	total score
expected outcomes	,56 (.55)	,62 (.75)	,86
classroom practice	----	,54 (.50)	,82
core perspective	----	----	,86

Tabelle 4: Interskalenkorrelation (in Klammern die Werte des MTAI) (n=162-167)

Für die verbleibenden 19 Items ergeben sich folgende Item-Kennwerte (Mittelwerte nach Umcodieren):

Expected outcomes	MW	s	Trennschärfe
05 Inklusion kann für Eltern von Kindern mit besonderem Unterstützungsbedarf hilfreich sein.	4,22	0,75	,69
14 Kinder mit besonderem Unterstützungsbedarf im Bereich Lernen entwickeln ihre schulischen Fähigkeiten möglicherweise schneller in einem speziellen Förderunterricht als in einer inklusiven Schule.	2,89	1,10	,70
19 Kinder mit besonderem Unterstützungsbedarf zeigen möglicherweise ein besseres Leistungsverhalten in inklusiven Lernumgebungen.	3,80	0,83	,79
20 Kinder mit besonderem Unterstützungsbedarf entwickeln in inklusiven Schulen ein besseres Selbstkonzept als in speziellen Förderschulen.	3,62	0,97	,84
21 Die Herausforderungen eines regulären Unterrichts versprechen auch für Kinder mit besonderem Unterstützungsbedarf einen Lernzu-	3,78	0,86	,77

¹ Die Skala wurde in dieser Studie auf 2 Items reduziert

wachs. 22 Die Unterrichtung in einer speziellen Förderschule hat KEINEN negativen Effekt auf die soziale und emotionale Entwicklung von Schülern.	3,08	1,06	,63
Core perspectives	MW	s	Trennschärfe
01 Schüler mit besonderem Unterstützungsbedarf haben das Recht, im selben Klassenzimmer wie alle anderen unterrichtet zu werden.	4,31	0,73	,53
02 Inklusion ist für die meisten Schüler ohne Behinderung KEINE wünschenswerte Praxis.	4,04	1,08	,70
03 In einer Klasse aus Schülern mit und ohne besonderen Unterstützungsbedarf ist es schwer, Disziplin zu halten.	3,41	1,17	,64
07 Den meisten Förderschulkräften fehlt ein spezielles Wissen, um Kinder mit besonderem Unterstützungsbedarf effektiv zu unterrichten.	3,96	0,98	,60
10 Die beste Art, damit zu beginnen, Kinder inklusiv zu unterrichten, ist, es einfach zu tun.	3,29	1,25	,57
15 Kinder mit besonderem Unterstützungsbedarf werden von anderen Kindern in inklusiven Schulen ausgegrenzt.	3,92	0,88	,62
16 Die Anwesenheit von Kindern mit besonderem Unterstützungsbedarf fördert die Akzeptanz von individuellen Unterschieden bei anderen Schülern.	4,32	0,74	,62
Classroom practice	MW	s	Trennschärfe
09 Man braucht mehr Informationen über die Effekte inklusiven Unterrichts, bevor man diese Form generell in Schulen einführt.	2,31	1,22	,54
23 Schüler ohne Unterstützungsbedarf zeigen in inklusiven Lernumgebungen wahrscheinlich ein besseres Leistungsverhalten als in anderen Klassen.	2,84	1,11	,70
25 Schüler mit besonderem Unterstützungsbedarf beanspruchen deutlich mehr Aufmerksamkeit des Lehrers.	2,04	0,89	,68
26 Eltern von Kindern mit besonderem Unterstützungsbedarf benötigen mehr Unterstützung durch die Lehrer als andere Eltern.	2,22	1,05	,71
27 Eltern von Kindern mit besonderem Unterstützungsbedarf stellen für Lehrer keine größere Herausforderung dar als andere.	2,61	1,19	,63
28 Ein guter Ansatz inklusiven Unterrichts ist es, wenn speziell ausgebildete Lehrer für die Unterrichtung von Kindern mit speziellen Lernbedürfnissen verantwortlich sind.	2,05	1,15	,69

Tabelle 5: Itemkennwerte (kursiv gesetzte Items werden zur Skalenbildung umcodiert)

Der MTAI-D in der vorliegenden Form weist insgesamt gute testtheoretische Kennwerte auf und ist auch inhaltlich und faktoriell valide. Er stellt damit ein gutes Instrument zur Erfassung von Einstellungen zum Thema Inklusion (in Schulen) für den deutschsprachigen Raum dar.

Literatur

- Avramidis, E., & Norwich, B. (2000). Teachers' attitudes towards inclusion/integration: A review of the literature, *European Journal of Special Needs Education*, 17, 129-147.
- Avramidis, E., Bayliss, P., & Burden, R. (2002). Student teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school. *Teaching and Teacher Education*, 16, 277-293.
- Boban, I. & Hinz, A. (2003). *Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln*. Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*. Centre for Studies on Inclusive Education. Bristol (UK).
- De Boer, A., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2010). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: a review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 1, 1-24.
- Die Salamanca Erklärung und der Aktionsrahmen zur Pädagogik für besondere Bedürfnisse. In: unesco.at, Bildung, Basisdokumente, Salamancaerklärung. http://www.unesco.at/bildung/basisdokumente/salamanca_erklaerung.pdf (06.12. Dezember 2011)
- Hans, M. & Ginnold, A. (Hrsg.) (2000). *Integration von Menschen mit Behinderung - Entwicklungen in Europa*. Neuwied/Berlin.
- Hinz, A. (2000): Sonderpädagogik im Rahmen von Pädagogik der Vielfalt und Inclusive Education. Überlegungen zu neuen paradigmatischen Orientierungen. In: F. Albrecht., A. Hinz & V. Moser (Hrsg.): *Perspektiven der Sonderpädagogik. Disziplin- und professionsbezogene Standortbestimmungen*. Neuwied/Berlin: Luchterhand, S. 124-140.
- Hooper, B. (2011). *Preparing early childhood special educators for inclusive practice*. A Dissertation submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy. Virginia Commonwealth University Richmond, Virginia
- Kunstmann, A.H. (2003). *A Path Analysis for factors affecting head start teachers beliefs about inclusion*. Dissertation Presented in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree Doctor of Philosophy in the Graduate School of The Ohio State University.
- LI, L. (2007). *Parents and Teachers' Beliefs about Preschool Inclusion in P.R. China*. A Dissertation Submitted to the Faculty of The Graduate School at The University of North Carolina at Greensboro.
- MacFarlane, K. & Woolfson, L. M. (2013). Teacher attitudes and behavior toward the inclusion of children with social, emotional and behavioral difficulties in mainstream schools: An application of the theory of planned behavior. *Teaching and Teacher Education*, 29, 46-52.
- Male, D.B. (2011). The impact of a professional development programme on teachers' attitudes towards inclusion. *Support for Learning*, 26, 182-186.
- Moeller, A. J., & Ishii-Jordan, S. (1996). Teacher efficacy: A model for teacher development and inclusion. *Journal of Behavioral Education*, 6, 293-310.
- Peck, C. A. (1993). Ecological perspectives on the implementation of integrated early childhood programs. In C. A. Peck, S. L. Odom, & D. D. Bricker (Eds.): *Integrating young children with disabilities into community programs: Ecological perspectives on research and implementation* (pp. 3-16). Baltimore, MD: Brookes.

- Peck, C. A., Odom, S. L., & Bricker, D. D. (1993). *Integrating young children with disabilities into community programs: Ecological perspectives on research and implementation*. Baltimore, MD: Brookes.
- Sander, A. (2002a). Von der integrativen zur inklusiven Bildung. Internationaler Stand und Konsequenzen für die sonderpädagogische Förderung in Deutschland. In: A. Hausotter, W. Boppel & H. Meschenmoser (Hrsg.): *Perspektiven Sonderpädagogischer Förderung in Deutschland*. Dokumentation der Nationalen Fachtagung vom 14.-16. November 2001 in Schwerin. Middelfart (DK), European Agency, S. 143 – 164.
- Sander, A. (2002b): Perspektiven einer inklusiven Bildung. In: A. Hausotter, W. Boppel & H. Meschenmoser (Hrsg.) : *Perspektiven Sonderpädagogischer Förderung in Deutschland*. Dokumentation der Nationalen Fachtagung vom 14.-16. November 2001 in Schwerin. Middelfart: European Agency, S. 103-119.
- Sander, A. (2003): *Über die Integration zur Inklusion*. St. Ingbert: Röhrig.
- Schommer, M. (1994). An emerging conceptualization of epistemological beliefs and their role in learning. In R. Garner & P. A. Alexander (Eds.), *Beliefs about text and instruction with text* (pp. 25-55). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Stoiber, K. C., & Houghton, T. G. (1993). The relationship of adolescent mothers' expectations, knowledge, and beliefs to their young children's coping behavior. *Infant Mental Health Journal*, 14, 61-79.
- Stoiber, K. C., & Houghton, T. G. (1994). Adolescent mothers' cognitions and behaviors as at-risk indicators. *School Psychology Quarterly*, 9, 296-316.
- Stoiber, K. C., Gettinger, M., & Goetz, D. (1998) Exploring factors influencing parents' and early childhood practitioners' beliefs about inclusion, *Early Childhood Research Quarterly*, 13, 107-124.
- York, J., Vandercook, T., Macdonald, C., Heise-Neff, C., & Caughey, E. (1992). Feedback from teachers and classmates about integrating middle school learners with severe disabilities. *Exceptional Children*, 58, 244-259.

Anhang: MTAI-D

MEINE VORSTELLUNGEN ÜBER
INKLUSION
MTAI-D V3.0
BASED ON THE MTAI BY STOIBER, GETTINGER & GOETZ
© 2012 Dr. Christoph Paulus, Universität des Saarlandes

Die inklusive Schule ist vom Grundsatz her eine Schule, die allen Kindern und Jugendlichen, ungeachtet ihrer individuellen Voraussetzungen oder ihrer aktuellen Lebenslagen, gleiche Bildungschancen eröffnen soll. Die Idee der Inklusion besteht darin, dass kein Kind oder Schüler mehr als „andersartig“ angesehen werden soll. Dieser Ansatz ist natürlich nicht unumstritten, es gibt für alle Auffassungen dazu gute Argumente dafür oder dagegen. Entscheidend für eine Entwicklung in Richtung eines inklusiven Bildungssystems sind nicht zuletzt die darin arbeitenden Pädagoginnen und Pädagogen und deren persönliche Meinung und Einstellung zur Frage der Inklusion.

Im folgenden Fragebogen würden wir gerne Ihre persönliche Einstellung und Meinung zum Thema inklusive Schule erfragen.

Sie haben bei den folgenden Aussagen die Möglichkeit, diese durch Ankreuzen kenntlich zu machen. Dabei gibt es natürlich keine richtigen oder falschen Antworten, wir möchten Ihre ganz persönliche Sichtweise erfahren. Diese kann sich natürlich im Laufe der Zeit auch in die eine oder andere Richtung verändern; um das erfassen zu können, werden wir diese Befragung in größeren Abständen wiederholen.

Um dabei Ihre Antworten korrekt zuordnen zu können, bitten wir Sie, den folgenden Identifikationscode zu erstellen. Dieser gewährleistet die Anonymität der Person, ermöglicht aber trotzdem bei wiederholter Befragung die Zuordnung von Antworten:

3. Buchstabe des Vornamens Ihres Vaters	4. Buchstabe Ihres Geburtsortes	2. Buchstabe des Mädchennamens Ihrer Mutter	Summe aus Ihrem Geburtstag und -monat (z.B. 15.7. = 15+7 = 22)

Wir danken Ihnen für Ihre Mitarbeit!

Bitte geben Sie an, inwieweit Sie den folgenden Aussagen zustimmen können:

Dieser Aussage stimme ich gar nicht zu	... kaum zu	... nur teil- weise zu	... im Gro- ßen und Gan- zen zu	... voll und ganz zu	Nr · im Or- i- gi- na- l ²
	1	2	3	4	5	
Schüler mit besonderem Unterstützungsbedarf haben das Recht, im selben Klassenzimmer wie alle anderen unterrichtet zu werden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	1c
Inklusion ist für die meisten Schüler ohne Behinderung keine wünschenswerte Praxis.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	2c
In einer Klasse aus Schülern mit und ohne besonderen Unterstützungsbedarf ist es schwer, Disziplin zu halten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	3c
Inklusion kann für Eltern von Kindern mit besonderem Unterstützungsbedarf hilfreich sein.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	5o
Den meisten Förderschullehrkräften fehlt ein spezielles Wissen, um Kindern mit besonderem Unterstützungsbedarf effektiv zu unterrichten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	7c
Man braucht mehr Informationen über die Effekte inklusiven Unterrichts, bevor man diese Form generell in Schulen einführt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	9p
Die beste Art, damit zu beginnen, Kinder inklusiv zu unterrichten, ist, es einfach zu tun.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	10 c
Kinder mit besonderem Unterstützungsbedarf im Bereich Lernen entwickeln ihre schulischen Fähigkeiten möglicherweise schneller in einem speziellen Förderunterricht als in einer inklusiven Schule.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	14 o
Kinder mit besonderem Unterstützungsbedarf werden von anderen Kindern in inklusiven Schulen ausgegrenzt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	15 c
Die Anwesenheit von Kindern mit besonderem Unterstützungsbedarf fördert die Akzeptanz von individuellen Unterschieden bei anderen Schülern.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	16 c
Kinder mit besonderem Unterstützungsbedarf zeigen möglicherweise ein besseres Leistungsverhalten in inklusiven Lernumgebungen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	19 o
Kinder mit besonderem Unterstützungsbedarf entwickeln in inklusiven Schulen ein besseres	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	20 o

² c: core perspectives o: expected outcomes p: classroom practice

Selbstkonzept als in speziellen Förderschulen.						
Die Herausforderungen eines regulären Unterrichts versprechen auch für Kinder mit besonderem Unterstützungsbedarf einen Lernzuwachs.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	21 o
Die Unterrichtung in einer speziellen Förderschule hat KEINEN negativen Effekt auf die soziale und emotionale Entwicklung von Schülern.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	22 o
Schüler ohne Unterstützungsbedarf zeigen in inklusiven Lernumgebungen wahrscheinlich eine bessere Leistungsbereitschaft als in anderen Klassen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	23 p
Schüler mit besonderem Unterstützungsbedarf beanspruchen deutlich mehr Aufmerksamkeit seitens des Lehrers.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	25 p
Eltern von Kindern mit besonderem Unterstützungsbedarf benötigen <i>mehr</i> Unterstützung durch die Lehrer als andere Eltern.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	26 p
Eltern von Kindern mit besonderem Unterstützungsbedarf stellen für Lehrer keine größere Herausforderung dar als andere.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	27 p
Ein guter Ansatz inklusiven Unterrichts ist es, wenn speziell ausgebildete Lehrer für die Unterrichtung von Kindern mit speziellen Lernbedürfnissen verantwortlich sind.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	28 p