

# *Erfassung der Einstellungen zur schulischen Integration von Lehrpersonen: Übersetzung und Erprobung der ORI und ATIES Skalen*

**Valérie Benoit & Gérard Bless**

**Zeitschrift für Bildungsforschung**

ISSN 2190-6890

Volume 4

Number 3

Z f Bildungsforsch (2014) 4:209-226

DOI 10.1007/s35834-014-0110-z



**Your article is protected by copyright and all rights are held exclusively by Springer Fachmedien Wiesbaden. This e-offprint is for personal use only and shall not be self-archived in electronic repositories. If you wish to self-archive your article, please use the accepted manuscript version for posting on your own website. You may further deposit the accepted manuscript version in any repository, provided it is only made publicly available 12 months after official publication or later and provided acknowledgement is given to the original source of publication and a link is inserted to the published article on Springer's website. The link must be accompanied by the following text: "The final publication is available at [link.springer.com](http://link.springer.com)".**

## Erfassung der Einstellungen zur schulischen Integration von Lehrpersonen: Übersetzung und Erprobung der ORI und ATIES Skalen

Valérie Benoit · Gérard Bless

Angenommen: 23. September 2014 / Online publiziert: 7. Oktober 2014  
© Springer Fachmedien Wiesbaden 2014

**Zusammenfassung** Die aktuell in der Schweiz laufenden Reformen mit der Umsetzung des Konkordates „Sonderpädagogik“ begünstigen integrative Lösungen für Kinder mit besonderem Förderbedarf. Den Einstellungen der Lehrpersonen zur schulischen Integration werden im Hinblick auf ihre erfolgreiche Realisierung große Bedeutung beigemessen. Im Rahmen einer Nationalfondsstudie zur Wirksamkeit der schulischen Integration von Kindern mit einer intellektuellen Beeinträchtigung wurden zwei nordamerikanische Skalen mit guten psychometrischen Eigenschaften in die französische und deutsche Sprache übersetzt. Es handelt sich um die Skala „Opinions Relative to Integration of Students with Disabilities“ sowie um die Skala „Attitudes Towards Inclusive Education Scale“.

Mit dem vorliegenden Artikel sollen Ergebnisse dargestellt werden, welche die Validität und die Reliabilität der in die deutsche Sprache übersetzten Skalen untermauern. Die Erprobung der Skalen wurde an 167 deutschsprachigen Lehrpersonen der 1. bis 6. Primarschulstufe des Kantons Freiburg und des Kantons Zürich vorgenommen. Aufgrund der nicht zufriedenstellenden Ergebnisse der konfirmatorischen Faktorenanalyse wurde eine explorative Faktorenanalyse durchgeführt, welche zu einer besseren Lösung führte, jedoch kleine Veränderungen gegenüber den Originalfragebögen zur Folge hat. Die Werte zur inneren Konsistenz der einzelnen Skalen (Cronbach- $\alpha$ ) liegen zwischen .77 und .87, die Trennschärfekoeffizienten erreichen Werte zwischen .45 und .78. Mit dieser Übersetzung liegen weitere

---

Lic. Phil. V. Benoit (✉)  
Pädagogischen Hochschule des Kantons Waadt,  
Avenue de Cour 33,  
1014 Lausanne, Schweiz  
E-Mail: valerie.benoit@hepl.ch

Prof. Dr. G. Bless  
Heilpädagogisches Institut der Universität Freiburg,  
Petrus-Kanisius-Gasse 21,  
1700 Freiburg, Schweiz

Skalen vor, welche von Forscherinnen und Forschern in deutschsprachigen Stichproben zur Beantwortung diverser Fragestellungen zur schulischen Integration eingesetzt werden können.

**Schlüsselwörter** Integration · Einstellungen · Lehrpersonen · Skalen · Validität · Reliabilität

### **Measuring teacher's attitudes toward integration of students with special educational needs: translation and validation of the ORI and ATIES scales**

**Abstract** In Switzerland, on-going reforms—resulting from the implementation of an intercantonal agreement on special education—favour inclusive solutions in the schooling of children with special educational needs. Regular teachers' attitudes toward inclusive policies are perceived as a key element in the successful implementation of such inclusive practices and policies. As part of a Swiss National Foundation study assessing the impact of including children with intellectual disabilities in general education classrooms, two American scales known for their good psychometric properties were translated into French and German: the „Opinions Relative to Integration of Students with Disabilities“ and the „Attitudes Towards Inclusive Education Scale“.

This paper aims at presenting results supporting the construct validity and the reliability of both scales translated into German. Based on the responses of 167 German speaking regular primary school teachers (degrees 1–6) of two Swiss provinces (Fribourg and Zurich), confirmatory and exploratory factor analyses were conducted. Overall goodness-of-fit indices suggested that the exploratory factor analysis models fit the data better, resulting in slight structural differences with the original factorial structures. Cronbach's alpha coefficients for each subscale indicate adequate internal consistency (range from .77 to .87). The corrected item total correlations range from .45 to .78. These translations produce useful scales to answer research questions about school inclusion in German speaking countries.

**Keywords** Inclusion · Attitudes · Teachers · Scales · Validity · Reliability

## **1 Einleitung**

Die schulische Integration zielt auf eine weniger diskriminierende Schule ab, welche die interindividuellen Unterschiede der Schülerinnen und Schüler berücksichtigt und akzeptiert sowie die optimale Förderung aller Kinder zum Ziel hat. In der Folge der Salamanca- Erklärung (UNESCO 1994) und der verschiedenen Verpflichtungen gegenüber neuerer Gesetzgebungen der Schweiz (Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren [EDK] 2007) entwickelt sich das schweizerische Bildungswesen verstärkt in Richtung schulische Integration, wie dies in anderen Ländern ebenfalls der Fall ist (Ainscow und César 2006; Vislie 2003). Gesamt-

schweizerisch ist die Aussonderungsquote seit dem Schuljahr 2004/2005 von 6.22% auf 4.82% im Schuljahr 2011/2012 gesunken<sup>1</sup>, wobei große kantonale Differenzen bestehen. Der Rückgang der Aussonderungsquote kann größtenteils mit der vermehrten Integration von Schülerinnen und Schülern mit besonderem Förderbedarf erklärt werden. Entsprechend dem Konkordat „Sonderpädagogik“ werden integrative Lösungen der Separation in Kleinklassen oder Sonderschulklassen vorgezogen (siehe Art. 2. b., EDK 2007).

Die Integration von Schülerinnen und Schülern mit besonderem Förderbedarf beeinflusst sowohl ihre schulische als auch ihre soziale Entwicklung. Einerseits bietet das Schulumfeld eine stimulierende Wirkung auf ihren Lernprozess und soziale Interaktionen mit Regelschulkindern werden dadurch ermöglicht. Andererseits können die Regelschüler und Regelschülerinnen durch die realisierte Integration positivere Einstellungen gegenüber Kindern mit besonderem Förderbedarf entwickeln (Siperstein et al. 2007; Tafa und Manolitsis 2003), ohne dass ihre eigene Lernentwicklung dadurch gebremst wird (Ruijs und Peetsma 2009; Sermier und Bless 2013). Die entwickelten positiven Einstellungen der Peers sollten mittel- bis langfristig optimalere gesellschaftliche Teilhabechancen von Personen mit Behinderungen ermöglichen. Auch wenn ethische und empirische Argumente die Vorteile der schulischen Integration mehrheitlich unterstreichen, stellt ihre Realisierung in der Praxis eine große Herausforderung dar (Ferguson 2008; Vislie 2003). Der Unterricht in den betroffenen Regelklassen wird für die Lehrpersonen komplexer und ihre Verantwortung im Hinblick auf die erfolgreiche Realisierung einer integrationsfähigen Schule steigt (Loreman et al. 2005; Avramidis und Norwich 2002). In diesem Zusammenhang wird der Einstellung der Regelklassenlehrpersonen gegenüber der schulischen Integration eine tragende Rolle zugeschrieben (Avramidis und Norwich 2002; Santoli et al. 2008; Ross-Hill 2009). Die Akzeptanz einer integrativeren Bildungspolitik durch die Lehrpersonen hat vermutlich einen Einfluss auf ihr Engagement für die Realisierung einer integrationsfähigeren Schule (Norwich 1994). Gemäß Trent und Dixon (2004), Santoli et al. (2008) und Weiner (2003) dürften die Einstellungen der Lehrpersonen sowohl ihr Verhalten gegenüber den Schülerinnen und Schülern als auch das Klassenklima und die Lernentwicklung beeinflussen. Während positive Einstellungen der Realisierung einer integrationsfähigen Schule förderlich sind, dürften negative Einstellungen tiefere Erwartungen und ein weniger unterstützendes Verhalten gegenüber Schülerinnen und Schülern mit besonderem Förderbedarf zur Folge haben (Santoli et al. 2008). Die soziale Akzeptanz dieser Schüler und Schülerinnen durch die Mitschüler und Mitschülerinnen scheint ebenfalls durch die Lehrereinstellungen modifiziert zu werden (Huber 2011; Santoli et al. 2008; Mercer und DeRosier 2008).

Im Rahmen einer durch den Schweizerischen Nationalfonds finanzierten Untersuchung (2007–2011) zur Wirksamkeit der schulischen Integration von Kindern mit einer geistigen Behinderung in Bezug auf ihre Lernentwicklung und zu den Einstellungen der Regelklassenlehrpersonen<sup>2</sup> wurden zwei nordamerikanische Instrumente zur Erfassung der Lehrereinstellungen in die französische und deutsche Sprache übersetzt. Zum damaligen Zeitpunkt fehlten entsprechende deutsch- und französischsprachige Messinstrumente. Es handelt sich um folgende Fragebögen: *Opinions Relative to Integration of Students with Disabilities Scale* (ORI) von Antonak und Larrivee (1995) und *Attitudes Towards Inclusive Education Scale* (ATIES) von Wilczenski

(1992). Der Fragebogen ORI wurde gewählt, um die globale Einstellung gegenüber der Integration messen zu können; der Fragebogen ATIES, um zu erfassen, ob die Einstellungen je nach Art und Schweregrad der Behinderung variieren. Beide Messinstrumente sind komplementär und ermöglichen die Überprüfung unterschiedlicher Forschungshypothesen. Ziel des vorliegenden Beitrages ist, die Validität und Brauchbarkeit der deutschsprachigen Versionen der übersetzten Messinstrumente zu kommunizieren und sie aufgrund der zahlreichen Anfragen für andere Forschungsteams zur Verfügung zu stellen.

## 2 Methode

### 2.1 Messinstrumente

Im vorliegenden Artikel werden lediglich die übersetzten Versionen der Messinstrumente diskutiert. Der zusätzliche Fragebogen zur Erhebung soziodemographischer Daten von Lehrpersonen ist nicht Gegenstand des Beitrags und kann bei der Erstautorin bezogen werden.

#### 2.1.1 ORI – *Opinions Relative to Integration of Students with Disabilities*

Mit dem aktuellen Messinstrument ORI haben Antonak und Larrivee (1995) den ursprünglichen Fragebogen *Opinions Relative to Mainstreaming* (ORM) von Larrivee (1982) revidiert und optimiert. Mit dem ORI werden die globalen Einstellungen von Lehrpersonen gegenüber der schulischen Integration anhand von 25 Items erfasst, welche zu folgenden vier Dimensionen gruppiert wurden: 1) *Benefits of Integration*, 2) *Integrated Classroom Management*, 3) *Perceived Ability to Teach Students with Disabilities* und 4) *Special Versus Integrated General Education*. 13 Items sind positiv und 12 negativ formuliert, damit das Risiko systematischer positiver oder negativer Antworten minimiert werden kann (Field 2009). Das ursprüngliche Messinstrument verfügt laut den Autoren über eine gute interne Konsistenz (Cronbach- $\alpha$  von .88). Die Befragten beantworten die Items auf einer sechs-stufigen Likertskala von „Ich bin ganz und gar anderer Meinung“ (–3) bis „Ich stimme ganz und gar zu“ (+3). Für die deutschsprachige Version wurden den Antwortkategorien die Ziffern 1 bis 6 zugeordnet, wobei die negativ formulierten Items umcodiert werden müssen. Der tiefste Gesamtwert ergibt durch die Addition der einzelnen Itemantworten somit 25 und der höchste 150. Je höher der Wert, desto positiver wird die Einstellung gegenüber der schulischen Integration betrachtet (Antonak und Larrivee 1995).

### 2.2 ATIES – Attitudes Towards Inclusive Education Scale

Mit dem ATIES von Wilczenski (1992) können die Einstellungen von Lehrpersonen zur schulischen Integration in Abhängigkeit von den Merkmalen der Kinder mit besonderem Förderbedarf erfasst werden. Dieser Fragebogen enthält 16 Items, welche Verhaltensweisen oder Merkmale beschreiben, die die Unterrichtsgestaltung stören oder erschweren können. Die Items wurden zu folgenden Dimensionen zusammen-

gefasst: 1) *Physical*, 2) *Academic*, 3) *Behavioral* und 4) *Social* (Wilczenski 1992). Die Beantwortung der Items erfolgt ebenfalls auf einer sechs-stufigen Likertskala von „Ich bin ganz und gar anderer Meinung“ (1) bis „Ich stimme ganz und gar zu“ (6). Die Skala beinhaltet keine negativ formulierten Items. Der tiefste Gesamtwert ergibt einen Summenwert von 16, der höchste 96. Je höher der Wert, desto positiver wird die Einstellung gegenüber der schulischen Integration in Abhängigkeit von den Merkmalen der betreffenden Kinder betrachtet. Gemäß Wilczenski (1992) verfügt der ATIES in Bezug auf die einzelnen Subskalen über gute innere Konsistenzen (Cronbach- $\alpha$  .81 bis .91).

### 2.3 Vorgehen bei der Übersetzung

Beide Messinstrumente wurden gemäß Geisinger (1994) in einer Begutachtungskommission (drei Personen) in die deutsche Sprache übersetzt. Die Übersetzungen wurden anschließend im Diskurs in eine gemeinsame Version zusammengeführt, wobei versucht wurde, sowohl nahe am englischsprachigen Original zu bleiben als auch eine möglichst gute Anpassung der Items an die lokale Schulkultur und Sprache zu erreichen. Die Begriffe *with disabilities*, welcher im ORI verwendet wird, sowie *inclusion* im ATIES werden mit „Schüler mit besonderen Bedürfnissen“ und „Integration“ übersetzt, damit der von der EDK (2007) vorgeschlagenen Terminologie am besten entsprochen werden kann. Die übersetzten Versionen wurden anschließend 10 Studierenden am Ende des Masterstudiums in Schulischer Heilpädagogik der Universität Freiburg zur Überprüfung der Verständlichkeit der Instruktionen und der Items sowie der Durchführungsdauer vorgelegt. Entsprechend den Rückmeldungen wurden einzelne Items neu formuliert. Die Durchführung beansprucht im Mittel 20 min.

### 2.4 Durchführung der Erhebung

Die übersetzten Skalen und die Fragen zur Erfassung von Informationen über die Befragten wurden wie folgt zusammengestellt: ORI, ATIES sowie am Ende die soziodemografischen Fragen. Die erste Seite umfasste einen Titel und Instruktionen für die Durchführung, so zum Beispiel soll jede Frage beantwortet sowie pro Item lediglich eine Antwort gegeben werden. Ferner wurden hier die Begriffe „Kinder mit besonderen Bedürfnissen“ und „Integration“ präzisiert. Zudem wurde mitgeteilt, dass es keine richtigen oder falschen Antworten gibt, aber die besten Antworten jene sind, welche die eigene Meinungen und Gefühle am ehrlichsten widerspiegeln (Eagly und Chaiken 1993). Schließlich wurde beigefügt, dass es zur Beantwortung des Fragebogens keine Zeitbegrenzungen gibt und empfohlen, den Fragebogen zügig zu beantworten.

### 2.5 Stichprobe

Zur Überprüfung wurden die übersetzten Skalen Regelklassenlehrpersonen der Primarschulstufen des Kantons Freiburg und Zürich zugesandt. Aus den von den Behörden zur Verfügung gestellten Lehrerlisten wurden hierfür nach dem Zufallsprinzip

für Freiburg 100 und für Zürich 200 Lehrpersonen ausgewählt. Die Rücklaufquote der verwendbaren Fragebögen betrug 56.04% ( $N=167$ ). Erwartungsgemäß ist die Mehrheit der Stichprobe weiblich (83.2%). Zudem besitzen 98.8% ein Lehrerdiplom und 96.4% sind für eine Schulklasse verantwortlich. Knapp über ein Viertel (27.5%) der Teilnehmenden geben an, eine Fortbildung zum Thema Integration und 16.2% eine zum Bereich Behinderung absolviert zu haben. Im Durchschnitt weisen sie eine Berufserfahrung von 16.67 Jahren ( $SD=10.35$ ) und drei Jahre Erfahrungen mit der Integration ( $SD=3.39$ ) auf. Schließlich geben 73.6% an, dass sie in Kontakt mit Personen mit Behinderungen außerhalb des schulischen Kontextes standen oder stehen.

## 2.6 Statistische Methoden

Zur Überprüfung der Annahme, dass die Skalenstruktur übersetzter Fragebögen konstant ist (vgl. Cheung und Rensvold 2002), wird in der Regel eine konfirmatorische Faktorenanalyse (CFA) durchgeführt. Allerdings ist es gemäß Brown (2006) sowie Van Prooijen und Van der Kloot (2001) aus verschiedenen Gründen selten, dass eine über eine explorative Faktorenanalyse (EFA) gewonnene Skalenstruktur in einer weiteren Stichprobe nachgewiesen werden kann. Trotzdem empfehlen Henson und Roberts (2006), sofern bereits eine theoretische Struktur existiert, was beim ORI und ATIES der Fall ist, eine CFA durchzuführen. Aus diesem Grund erfolgt die Überprüfung der übersetzten Skalen in drei Schritten: 1) Durchführung einer CFA zur Überprüfung der Übereinstimmung der Struktur beider Originalfragebögen auf die vorliegenden Daten; 2) Durchführung einer EFA, da die Ergebnisse der CFA unbefriedigend waren, um über eine Hauptachsenanalyse (HAA) eine passende Skalenstruktur zu finden (Hurley et al. 1997); 3) Überprüfung der Qualität der Passung der über die EFA vorgeschlagenen Skalenstruktur auf die vorliegenden Daten (Van Prooijen und Van der Kloot 2001). Hierzu wurden die Statistikprogramme AMOS und SPSS eingesetzt.

Fehlende Werte wurden mit der Option *listwise* behandelt, welche alle Fälle mit fehlenden Werten (ORI: 8.91%, ATIES: 7.77%) ausschließt (Roth 1994; Tabachnick und Fidell 2007).

Bei der Durchführung der CFA wurde die Methode der Maximal Likelihood-Analyse gemäß der Empfehlung von Finney und DiStefano (2006) verwendet. Obwohl der Mardia-Test auf eine ungenügende multivariate Normalverteilung der Daten hinweist (für den ORI 15.33 und für den ATIES 10.20), jedoch die Werte für die Schiefe ( $<2$ ) und für den Exzess ( $<7$ ) genügend ausfallen, kann die Maximal Likelihood-Analyse vorgenommen werden, ohne dass von einer gravierender Verzerrung ausgegangen werden muss. Die getestete theoretische Struktur des ORI und ATIES besteht aus je vier Faktoren (latente Variablen), deren Korrelationen untereinander toleriert wurden. Zudem wird von der Zuordnung jedes Items auf einen einzigen Faktor ausgegangen, so dass keine Ladungen auf andere Faktoren geschätzt werden (Brown 2006). Zur Prüfung der Passung der Faktorenstruktur auf die vorliegenden Daten wurden folgende globale Gütekriterien (Fit-Indizes) berücksichtigt:  $\chi^2$  geteilt durch die Freiheitsgrade ( $\chi^2/df$  ratio  $<2$ ), *Tucker-Lewis Index* (TLI mindestens  $>.90$ , besser  $>.95$ ), *Comparative Fit Index* (CFI  $>.90/>.95$ ), *Root Mean Square Error*

of Approximation (RMSEA besser  $<.06$ , genügend wenn  $<.08$ ) (vgl. Jackson et al. 2009; Marsh et al. 2004; Tabachnick und Fidell 2007).

### 3 Ergebnisse

#### 3.1 Schritt 1: Ergebnis der konfirmatorischen Faktorenanalyse des ORI

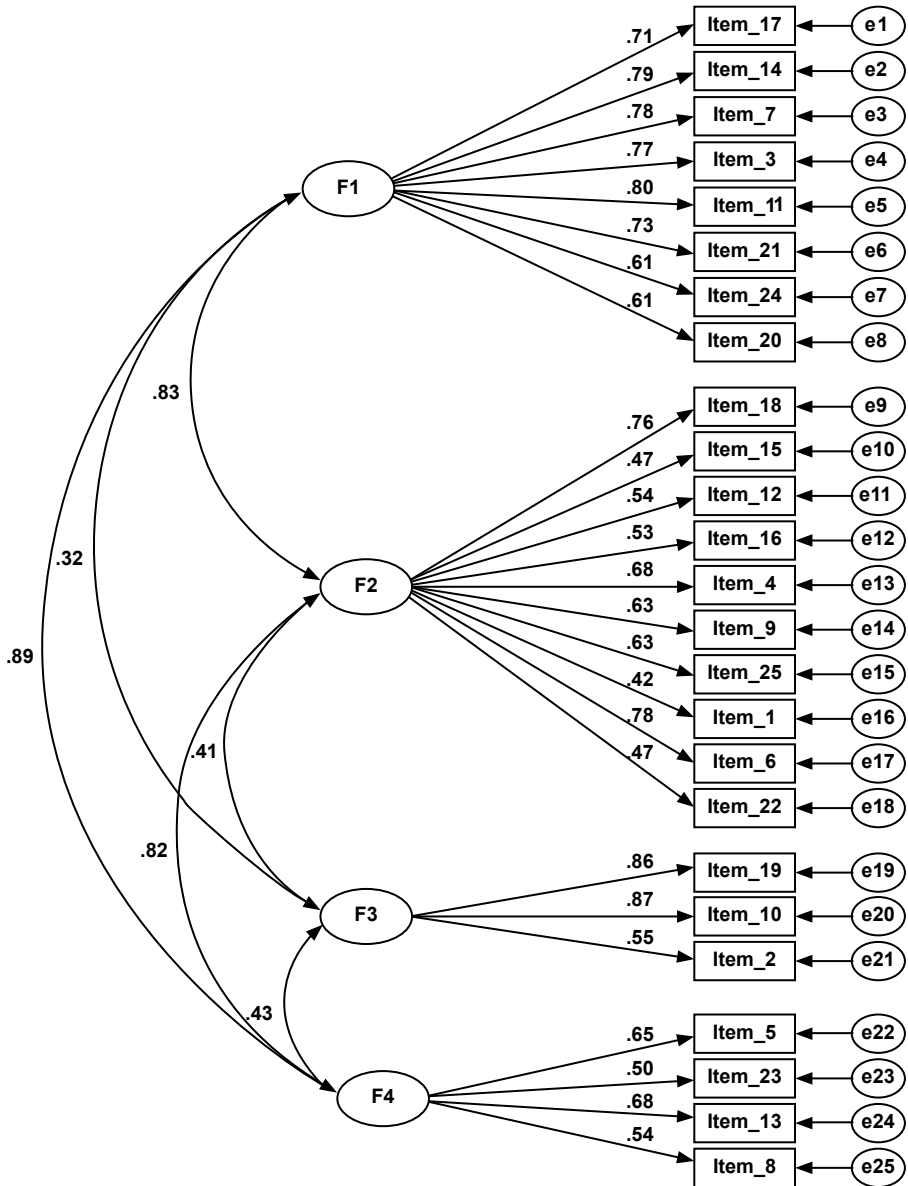
Abbildung 1 beinhaltet die Ergebnisse der durchgeführten CFA für den ORI. Die Passung des Modells auf die vorliegenden Daten ist nicht zufriedenstellend ( $\chi^2(269)=533.017$ ,  $p<.001$ ;  $\chi^2/dl=1.981$ ; TLI=.83; CFI=.85; RMSEA=.081). Da die Veränderung des Modells aufgrund der von AMOS vorgeschlagenen Modifikationsindizes nicht empfohlen wird (Van Prooijen und Van der Kloot 2001), wird eine EFA durchgeführt.

#### 3.2 Schritt 2: Ergebnis der explorativen Faktorenanalyse des ORI

Der KMO-Index ist mit .89 deutlich über dem erforderlichen Wert von .50. Für die einzelnen Items (Anti-Image-Korrelationsmatrix) sind die KMO-Werte ebenfalls zufriedenstellend ( $\geq .63$ ) (vgl. Field 2009; Tabachnick und Fidell 2007). Der Bartlett-Test ergibt für den ORI  $\chi^2(300)=1925.55$  ( $p<.001$ ) und zeigt, dass die Voraussetzungen zur Durchführung der EFA gegeben sind (Field 2009).

Unter Berücksichtigung des Kaiser-Kriteriums (Eigenwerte  $>1.0$ ) ergibt die Hauptachsenanalyse (HAA) zunächst eine Struktur mit fünf Faktoren. Aus inhaltlichen Gründen wurde dennoch entschieden, eine vierfaktorielle Lösung zu forcieren. Item 23<sup>3</sup> und 24<sup>4</sup> mussten aufgrund ihrer zu geringen Faktorladung ( $<.4$ ) eliminiert werden (Stevens 2002). Die vier Faktoren klären gemeinsam 51.80% der Varianz auf. Tabelle 1 fasst die Ergebnisse der EFA (Patternmatrix<sup>5</sup>) nach schiefwinkliger Rotation (Promax) zusammen.

Der erste Faktor *Vorteile der Integration* umfasst die Items 11, 3, 20, 14, 17, 12, 25 und 1 (siehe Tab. 1), welche potentielle Vorteile der schulischen Integration für Kinder mit oder ohne besonderen Bedürfnissen beschreiben. Im Unterschied zur Originalversion laden nicht mehr die Items 7, 21 und 24 (24 eliminiert), aber die Items 1, 12 und 25 ebenfalls auf diesen Faktor (im Originalmodell auf Faktor 2). Die Items 1, 12 und 25 können jedoch aufgrund des Inhalts als Vorteil der schulischen Integration wahrgenommen werden. Der zweite Faktor *Klassenführung* beinhaltet die Items 18, 4, 8, 15, 16, 9, 6 und 22, welche sich inhaltlich auf die Führung und Organisation einer integrativen Klasse beziehen. Item 6 lädt ebenfalls auf dem ersten Faktor. Aus inhaltlichen Gründen sowie aufgrund der höheren Faktorladung wird Item 6 jedoch dem Faktor 2 zugeordnet. Im Unterschied zur Originalversion wird Item 8 aufgrund der inhaltlichen Logik ebenfalls diesem Faktor zugewiesen. Der dritte Faktor wurde im Vergleich zum Original aus inhaltlichen Gründen in *Schulische und soziale Fortschritte der integrierten Schülerinnen und Schüler* umbenannt. Er beinhaltet die Items 13, 5, 7, und 21. Schließlich umfasst der Faktor *Wahrgenommene Unterrichtsfähigkeit* die Items 19, 10 und 2 in Übereinstimmung mit der englischsprachigen Originalversion.



**Abb. 1** Konfirmatorische Prüfung der Skalenstruktur des ORI für die deutsche Version (Faktorladungen, Faktorkorrelationen, zufällig variierende Messfehler (e1-e25)). F1=*Benefits of Integration*, F2=*Integrated Classroom Management*, F3=*Perceived Ability to Teach Students with Disabilities* und F4=*Special Versus Integrated General Education*

Die einzelnen Faktoren korrelieren untereinander zwischen  $r = .11$  und  $.65$ , wobei das von Brown (2006, S. 32) erwähnte Kriterium von  $.8$  unterschritten wird, so dass von genügend diskriminierenden Faktoren ausgegangen werden kann.

**Tab. 1** Ergebnisse der explorativen Faktorenanalyse des ORI, innere Konsistenz (Cronbach- $\alpha$ ) und Trennschärfkoeffizienten ( $r_{it}$ )

Item	Interpretation <sup>a</sup>	$r_{it}$	Faktoren und Ladung ( $\lambda$ ) <sup>b</sup>			
			1. Vor- teile der Integration	2. Klas- senfüh- rung	3. Schuli- sche und soziale Fortschritte	4. Wähge- nommene Unterrichts- fähigkeit
11	Die Anwesenheit von Schülern/innen mit besonderen Bedürfnissen wird die Akzeptanz von Verschiedenheiten bei den Regelschülern nicht fördern	.776	.935			
3	Integration ermöglicht Interaktionen in einer gemischten Gruppe, welche das Verständnis und die Akzeptanz von Unterschieden zwischen den Schülern/innen fördern werden	.732	.796			
20	Die Integration wird aller Wahrscheinlichkeit nach negative Auswirkungen auf die emotionale Entwicklung von Schülern/innen mit besonderen Bedürfnissen haben	.582	.691			
14	Die Integration des Schülers/der Schülerin mit besonderen Bedürfnissen wird dessen soziale Selbstständigkeit nicht begünstigen	.733	.673			
17	Die Integration von Schülern/innen mit besonderen Bedürfnissen kann für Regelschüler förderlich sein	.650	.673			
12	Das Verhalten von Schülern mit besonderen Bedürfnissen wird für die Regelschüler/innen ein schlechtes Vorbild sein	.479	.457			
25	Der/die Schüler/in mit besonderen Bedürfnissen wird in der Regelklasse nicht sozial isoliert sein	.610	.438			
1	Die meisten Schüler/innen mit besonderen Bedürfnissen werden sich ihren Fähigkeiten entsprechend darum bemühen, ihre Aufgaben zu lösen	.457	.424			
18	Schüler/innen mit besonderen Bedürfnissen werden wahrscheinlich in der Regelklasse für Verwirrung sorgen	.750	.877			
4	Es ist wahrscheinlich, dass der/die Schüler/in mit besonderen Bedürfnissen in einer Regelklasse Verhaltensstörungen zeigen wird	.623	.642			
8	Die Integration von Schülern/innen mit besonderen Bedürfnissen wird die Abläufe in der Regelklasse beträchtlich verändern	.585	.581			
15	Es ist nicht schwieriger, Ruhe und Ordnung in einer Regelklasse mit einem/einer Schüler/in mit besonderen Bedürfnissen aufrechtzuerhalten als in einer Regelklasse ohne ein Kind mit besonderen Bedürfnissen	.451	.546			
16	Schüler/innen mit besonderen Bedürfnissen werden die Zeit der Regelklassenlehrperson nicht für sich allein in Anspruch nehmen	.498	.529			

**Tab. 1** (Fortsetzung)

Item	Interpretation <sup>a</sup>	Faktoren und Ladung ( $\lambda$ ) <sup>b</sup>			
		1. Vor- teile der Integration	2. Klas- senfüh- rung	3. Schuli- sche und soziale Fortschritte	4. Wahrge- nommene Unterrichts- fähigkeit
9 Gestiegene Anforderungen bezüglich der Autonomie in Rahmen der Regelklasse schafft zu viel Verwirrung für Schüler/innen mit besonderen Bedürfnissen	A	.589	.521		
6 Die besondere Aufmerksamkeit, welche Schüler/innen mit besonderen Bedürfnissen brauchen, wird sich als Nachteil für die Mitschüler/innen darstellen	A	.659	.474		
22 Das Unterrichtsverhalten der Schüler/innen mit besonderen Bedürfnissen erfordert nicht mehr Geduld von der Lehrperson als das Unterrichtsverhalten der Regelschüler	Z	.466	.460		
13 Der/die Schüler/in mit besonderen Bedürfnissen wird seine/ihre schulischen Fähigkeiten in einer Regelklasse schneller entwickeln als in einer Sonderklasse	Z	.677		.725	
5 Den Bedürfnissen von Schüler/innen mit besonderen Bedürfnissen kann man am besten in Regel- klassen gerecht werden	Z	.671		.673	
7 Die Herausforderung der Beschulung in einer Regelklasse wird die schulische Entwicklung des Kindes mit besonderen Bedürfnissen begünstigen	Z	.732		.596	
21 Wo dies möglich ist, sollten Schüler/innen mit besonderen Bedürfnissen jede Gelegenheit erhalten, in einer Regelklasse beschult zu werden	Z	.652		.568	
19 Regelklassenlehrpersonen sind genügend ausgebildet, um Schüler/innen mit besonderen Bedürfnissen zu unterrichten	Z	.713			.920
10 Regelklassenpersonen verfügen über die notwendigen Fähigkeiten, mit Schülern/innen mit besonderen Bedürfnissen zu arbeiten	Z	.677			.829
2 Die Integration von Schülern/innen mit besonderen Bedürfnissen wird eine umfassende Weiterbildung von Regelklassenlehrer/innen nötig machen	A	.478			.514
Eigenwerte					
Gemeinsame Varianzauflklärung in % (nach Extraktion)		8.700	2.242	1.460	1.234
Interne Konsistenz (Cronbach- $\alpha$ )		35.87	8.05	4.33	3.55
		$\alpha = .872$	$\alpha = .841$	$\alpha = .843$	$\alpha = .774$

<sup>a</sup>Z = Die Zustimmung zu diesen Items wird als positive Einstellung interpretiert; A = Die Ablehnung dieser Items wird als positive Einstellung interpretiert

<sup>b</sup>Ladungen < .4 werden nicht erwähnt

### 3.2.1 Schritt 3 ORI

Die Passung der über die EFA gewonnenen Faktorenstruktur auf die vorliegenden Daten wurde erneut mittels einer CFA überprüft, wobei es lediglich um die Zuordnung zu den Faktoren ging. Idealerweise müsste die über die EFA gewonnene Faktorenstruktur in einer erneuten CFA mit Daten einer anderen Stichprobe überprüft werden, was im vorliegenden Beitrag nicht erfolgen konnte. Van Prooijen und Van der Kloot (2001) empfehlen in diesem Falle zur besseren Absicherung die erneute Durchführung einer CFA mit demselben Datensatz. Sollten hier die Ergebnisse ungenügend sein, so wird es wahrscheinlich, dass die CFA mit einem anderen Datensatz ebenfalls ungenügend sein wird. Als Ergebnis steht somit fest, dass die gefundene neue Faktorenstruktur (über EFA) eine befriedigendere Anpassung erzielt ( $\chi^2(223)=335.39$ ,  $p < .001$ ;  $\chi^2/dl = 1.504$ ; TLI = .92; CFI = .93; RMSEA = .058) und somit dem Originalmodell vorgezogen wird.

### 3.3 Schritt 1: Ergebnis der konfirmatorischen Faktorenanalyse des ATIES

Abbildung 2 zeigt die Ergebnisse der durchgeführten CFA für den ATIES. Die Passung des Modells auf die vorliegenden Daten ist ungenügend ( $\chi^2(98)=262.917$ ,  $p < .001$ ;  $\chi^2/dl = 2.658$ ; CFI = .86; TLI = .83; RMSEA = .102). Aus diesem Grund wird ebenfalls eine EFA durchgeführt.

### 3.4 Schritt 2: Ergebnis der explorativen Faktorenanalyse des ATIES

Der globale KMO-Index (.89), die KMO-Werte für die einzelnen Items ( $\geq .84$ ) sowie der Bartlett-Test ( $\chi^2(120) = 1286.25$ ,  $p < .001$ ) sind ebenfalls zufriedenstellend. Unter Berücksichtigung des Kaiser-Kriteriums ergibt die HAA eine Struktur mit vier Faktoren, welche der Originalstruktur von Wilczenski (1992) entspricht. Item 35<sup>6</sup> musste aufgrund der zu geringen Faktorladung eliminiert werden. Die vierfaktorielle Struktur erklärt gemeinsam 59.82% der Varianz. Tabelle 2 fasst die Ergebnisse der EFA (Patternmatrix<sup>7</sup>) nach schiefwinkliger Rotation (Promax) zusammen.

Die Items werden wie folgt gruppiert: Faktor 1 *Verhaltensschwierigkeiten* enthält alle vier Items der Originalversion (40, 27, 37, 33) sowie Item 41, welches auf den Schulabsentismus Bezug nimmt. Im Original lädt dieses Item auf die Skala *Social*. Item 33 lädt ebenfalls auf Faktor 3 und wird aufgrund der deutlich höheren Faktorladung und aus inhaltlichen Gründen dem ersten Faktor zugeordnet. Der zweite Faktor *Körper- und Sinnesbehinderung* enthält ausschließlich dieselben Items wie die Originalversion und umfasst die Items 36, 32, 39 und 28. Auf den dritten Faktor *Sozial-kommunikative Schwierigkeiten* laden noch drei der vier Items der Originalversion (29, 34 und 31), da Item 41 dem ersten Faktor zugeordnet wurde, was aus inhaltlichen Gründen gut vertreten werden kann. Der vierte Faktor *Lernschwierigkeiten* enthält noch drei der vier Originalitems des Faktors *Academic* (30, 26 und 38), nachdem Item 35 eliminiert wurde. Auch beim ATIES korrelieren die Faktoren untereinander unter .8 ( $r = .47$  bis  $.65$ ), so dass nach Brown (2006) von genügend diskriminierenden Faktoren ausgegangen werden kann.

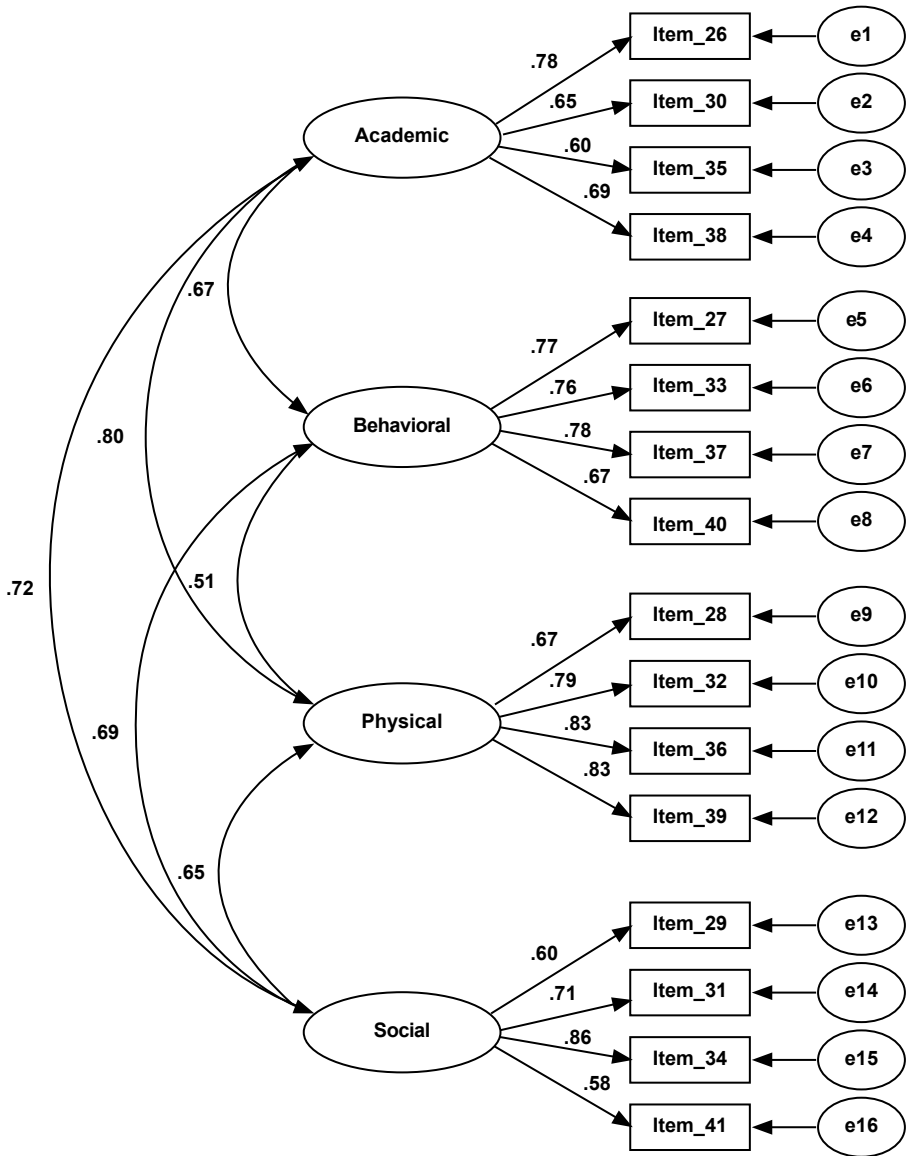


Abb. 2 Konfirmatorische Prüfung der Skalenstruktur des ATIES für die deutsche Version (Faktorladungen, Faktorkorrelationen, zufällig variierende Messfehler (e1-e16))

### 3.4.1 Schritt 3 ATIES

Die Passung der über die EFA gewonnenen Faktorenstruktur auf die vorliegenden Daten wurde erneut mittels einer CFA überprüft, wobei es lediglich um die Zuordnung zu den Faktoren ging. Als Ergebnis steht fest, dass die gefundene neue Faktorenstruktur (über EFA) eine befriedigendere Anpassung erzielt ( $\chi^2(83)=163.85$ ,

$p < .001$ ;  $\chi^2/dl = 1.974$ ; TLI = .91; CFI = .93; RMSEA = .080) und somit dem Originalmodell vorgezogen wird.

### 3.5 Interne Konsistenz und Trennschärfekoeffizienten

Die interne Konsistenz (Cronbach- $\alpha$ ) der einzelnen Skalen beider Messinstrumente liegen zwischen .77 und .87 und können somit als gut bezeichnet werden (Kline 2000; Field 2009). Die Elimination weiterer Einzelitems vermag die innere Konsistenz der Skalen nicht zu verbessern. Die Trennschärfekoeffizienten bewegen sich zwischen .45 und .78, was bedeutet, dass die Diskriminationsleistung der Items genügend ist (vgl. Eagly und Chaiken 1993). Die Items korrelieren genügend mit den Faktoren, denen sie zugeordnet wurden ( $> .3$ ), so dass kein weiteres Item eliminiert werden muss (Kline 2000; Field 2009). Da einerseits die Werte für die interne Konsistenz der Skalen kleiner als .9 sind und andererseits die Trennschärfekoeffizienten unterhalb von .8 liegen, kann mit Kline (2000) davon ausgegangen werden, dass die Skalen keine Redundanzen in ihren Aussagen besitzen.

## 4 Diskussion

Mit dem vorliegenden Beitrag ist die Absicht verbunden, die in die deutsche Sprache übersetzten Skalen des ORI und des ATIES zu den Einstellungen von Lehrpersonen gegenüber der schulischen Integration sowie deren psychometrischen Merkmale weiteren Forschungsgruppen zur Verfügung zu stellen. Als Ergebnis steht fest, dass die Faktorstrukturen, welche über die EFA gewonnen wurden, besser an die vorliegenden Daten angepasst sind als die Originalstrukturen. Zur besseren Absicherung der gefundenen Strukturen wird jedoch empfohlen, im Rahmen zusätzlicher Untersuchungen mit größeren Stichproben erneut eine CFA mit allen Items durchzuführen, da die durchgeführte EFA keine Generalisierung erlaubt (Brown 2006; Fabrigar et al. 1999). Zudem sollten Items, welche auf zwei Faktoren laden, in Bezug auf ihre deutschsprachige Übersetzung revidiert werden (Tabachnick und Fidell 2007).

Die vorliegenden Ergebnisse zeigen Faktorenstrukturen (mit Verlust von zwei Items für den ORI und einem Item für den ATIES), die nahe an der Faktorenstruktur der Originalmessinstrumente liegen, obwohl dies im ersten Schritt anhand der CFA nicht zufriedenstellend abgesichert werden konnte. Dies dürfte vermutlich auf die unterschiedlichen Kontexte und aktuellen Schulrealitäten in Bezug auf die Diskussion und die Realisierung von integrativen Schulformen (im Vergleich zu 1995), aber auch auf kulturelle und sprachliche Unterschiede zwischen Nordamerika und der Schweiz zurückzuführen sein (Cheung und Rensvold 2002; Geisinger 1994). Als Beispiel sei hier das Item 25 erwähnt, das dem ersten Faktor „Vorteile der Integration“ zugeordnet wurde. Durch die Verwendung des Begriffs „soziale Isolation“ besteht inhaltlich ein stärkerer Bezug zum ersten Faktor als zum zweiten Faktor „Klassenführung“. Der erste Faktor beinhaltet weitere Items, welche inhaltlich ähnlich liegen (z. B. Item 3 und 11). Zudem ist für den ORI noch folgender Umstand zu berücksichtigen: Antonak und Larrivee (1995) verwendeten in ihrer Untersuchungsstichprobe eine Version des Fragebogens mit 30 Items. Anschließend eliminierten sie aufgrund unge-

**Tab. 2** Ergebnisse der explorativen Faktorenanalyse der ATIES, innere Konsistenz (Cronbach- $\alpha$ ) und Trennschärfekoeffizienten ( $r_{it}$ )

	$r_{it}$	Komponenten und Ladung ( $\lambda$ ) <sup>a</sup>			
		I. Verhaltensschwierigkeiten	II. Körper- und Sinnesbehinderung	III. sozial-kommunikative Schwierigkeiten	IV. Lernschwierigkeiten
40 Schüler/innen, welche die Verhaltensregeln der Schule nicht befolgen, sollten in Regelklassen unterrichtet werden	.645	.817			
27 Schüler/innen, welche gegenüber ihren Mitschülern/innen körperlich aggressiv sind, sollten in Regelklassen unterrichtet werden	.691	.791			
37 Schüler/innen, welche ihr Verhalten nicht kontrollieren können und Aktivitäten unterbrechen oder stören, sollten in Regelklassen unterrichtet werden	.693	.719			
33 Schüler/innen, welche gegenüber ihren Mitschülern/innen verbal aggressiv sind, sollten in Regelklassen unterrichtet werden	.675	.624	.405		
41 Schüler/innen, welche in der Schule häufig fehlen, sollten in Regelklassen unterrichtet werden	.610	.583			
36 Schüler/innen, welche sich mittels Zeichensprache oder Kommunikationstafeln verständigen, sollten in Regelklassen unterrichtet werden	.739	.909			
32 Schüler/innen, welche die normale Druckschrift nicht lesen können und Brailleschrift benutzen müssen, sollten in Regelklassen unterrichtet werden	.732	.822			
39 Schüler/innen, welche ein interaktives Gespräch nicht hören können, sollten in Regelklassen unterrichtet werden	.730	.681			
28 Schüler/innen, welche sich nicht ohne die Hilfe anderer fortbewegen können, sollten in Regelklassen unterrichtet werden	.611	.584			
29 Schüchterne und in sich gekehrte Schüler/innen sollten in Regelklassen unterrichtet werden	.547		.719		
34 Schüler/innen, denen die verbale Äußerung ihrer Gedanken Schwierigkeiten bereitet, sollten in Regelklassen unterrichtet werden	.700		.700		
31 Schüler/innen, die sich sprachlich schwer verständlich ausdrücken, sollten in Regelklassen unterrichtet werden	.620		.578		
30 Schüler/innen, deren schulische Leistungen ein Jahr hinter jenen der Mitschüler/innen zurückbleiben, sollten in Regelklassen unterrichtet werden	.637			.854	

Tab. 2 (Fortsetzung)

	$r_{ii}$	Komponenten und Ladung ( $\lambda$ ) <sup>a</sup>			
		I. Verhaltensschwierigkeiten	II. Körper- und Sinnesbehinderung	III. sozial-kommunikative Schwierigkeiten	IV. Lernschwierigkeiten
26 Schüler/innen, deren schulische Leistungen zwei oder mehr Jahre hinter jenen ihrer Mitschüler/innen zurückbleiben, sollten in Regelklassen unterrichtet werden	.643				.689
38 Schüler/innen, welche beim täglichen Lesen und Rechnen ein individualisiertes praktisches Schulprogramm benötigen, sollten in Regelklassen unterrichtet werden	.622				.581
Eigenwerte		6.441	1.852	1.243	1.023
Gemeinsame Varianzaufklärung in % (nach Extraktion)		40.35	9.70	5.48	4.82
Interne Konsistenz (Cronbach- $\alpha$ )		$\alpha = .851$	$\alpha = .858$	$\alpha = .779$	$\alpha = .791$

<sup>a</sup> Ladungen < .4 werden nicht erwähnt

nügender Gütekriterien 5 Items bevor sie mit den verbleibenden 25 Items eine Faktorenanalyse zur Gruppierung der Items auf die vier Dimensionen durchführten. Im vorliegenden Fall wurde der ORI mit 25 Items eingesetzt. Die Anzahl der Items und ihre Reihenfolge im Fragebogen könnten die Antworten der befragten Lehrpersonen beeinflusst haben (vgl. Eagly und Chaiken 1993). In Bezug auf den ATIES betreffen die Unterschiede lediglich Item 35 und 41. Item 35, welches sich auf die Selbständigkeit und Tätigkeiten des täglichen Lebens bezieht, konnte keinem Faktor zugeordnet werden. Item 41 (Absentismus) wurde einer anderen Dimension (ursprünglich in der Dimension *Social*, neu der Dimension *Verhaltensschwierigkeiten*) zugewiesen, was inhaltlich nachvollziehbar ist (American Psychiatric Association 2013). Trotz der beschriebenen Unterschiede wurden die ursprünglichen faktoriellen Strukturen beibehalten. Beide übersetzte Messinstrumente weisen in der aktuellen Fassung gute psychometrische Werte auf. Allerdings sind wie bereits erwähnt weitere Analysen erforderlichlich.

Mit dem ORI liegt nun ein weiteres Messinstrument vor, mit welchem die allgemeine Einstellung von Lehrpersonen zur schulischen Integration über vier, für die Integrationsdiskussion grundlegende Dimensionen erfasst werden können (Antonak und Larrivee 1995; Larrivee 1982). Dieses Messinstrument unterscheidet sich von den aktuell zur Verfügung stehenden deutschsprachigen Fragebögen zu den Einstellungen von Lehrpersonen zur Integration (z. B. EIS: Gebhardt et al. 2011; EZI-D: Kunz et al. 2010) vor allem in Bezug auf die größere Anzahl der Items und Faktoren sowie in Bezug auf einzelne inhaltliche Aspekte. Dadurch können die verschiedenen Facetten der Einstellungen über zahlreichere Fragen erhoben und somit vermutlich auf eine vollständigere Informationsgrundlage abgestützt werden. Die Besonderheit des ATIES liegt in der Formulierung der Items. Im Gegensatz zum EIS von Gebhardt et al. (2011) werden hier keine klaren Behinderungsformen genannt sondern beobachtbare Verhaltensweisen. Zudem werden im ATIES auch Items formuliert, die Kinder mit Verhaltensproblemen einbeziehen. Diese werden zu einem Faktor gruppiert, der eine sehr hohe Varianzaufklärung aufweist. Im Gegensatz dazu bleibt der ATIES in Bezug auf Kinder mit einer intellektuellen Beeinträchtigung vage.

Mit den bisher vorliegenden deutschsprachigen Messinstrumenten haben Forschungsgruppen eine weitere Möglichkeit, ihre Wahl auf den Inhalt der konkreten Fragestellungen auszurichten, wobei die Validität der Skalenstruktur erneut zu überprüfen ist.

## Anmerkungen

- 1 Die Aussonderungsquote wurde auf der Grundlage der online zur Verfügung gestellten Schülerstatistiken des Bundesamtes für Statistik (BFS) berechnet. Auf die Aussonderungsquote wird zurückgegriffen, da gesamtschweizerisch keine Daten über integriert beschulte Schülerinnen und Schüler vorliegen.
- 2 Eine zusammenfassende Übersicht der Forschungsergebnisse wurden bereits publiziert (Sermier et al. 2011).
- 3 „Sonderklassenlehrer/innen vermögen Schüler/innen mit besonderen Bedürfnissen besser zu unterrichten als Regelklassenlehrpersonen.“

- 4 „Die Separation von Schülern/innen mit besonderen Bedürfnissen in eine Sonderklasse hat förderliche Auswirkungen auf ihre soziale und emotionale Entwicklung.“
- 5 Aus Platzgründen kann die Strukturmatrix nicht vorgestellt werden, jedoch stimmt die faktorielle Struktur und die dazugehörenden Items mit der Patternmatrix überein.
- 6 „Schüler/innen, welche ihre Selbstständigkeit und die Tätigkeiten des täglichen Lebens lernen müssen, sollten in Regelklassen unterrichtet werden“.
- 7 Die faktorielle Struktur und die dazugehörenden Items der Strukturmatrix stimmen mit jener der Patternmatrix überein.

**Anmerkung** Die Übersetzungen und Adaptation des ORI und des ATIES entstanden im Rahmen eines größeren Forschungsprojektes am Heilpädagogischen Institut der Universität Freiburg und wurde durch den Schweizerischen Nationalfonds zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung (SNF 100014-116009) finanziert.

## Literatur

- Ainscow, M., & César, M. (2006). Inclusive education ten years after Salamanca: Setting the agenda. *European Journal of Psychology of Education, 21*, 231–238.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorder* (5. Aufl.). Arlington: American Psychiatric Association.
- Antonak, R. F., & Larrivee, B. (1995). Psychometric analysis and revision of the opinions relative to mainstreaming scale. *Exceptional Children, 62*, 139–149.
- Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education, 17*, 129–147.
- Brown, T. A. (2006). *Confirmatory factor analysis for applied research*. New-York: Guilford Press.
- Cheung, G. W., & Rensvold, R. B. (2002). Evaluating goodness-of-fit indexes for testing measurement invariance. *Structural equation modeling, 9*, 233–255.
- Eagly, A. H., & Chaiken, S. (1993). *The psychology of attitudes*. Fort Worth: Harcourt Brace Jovanovich.
- Fabrigar, L. R., Wegener, D. T., MacCallum, R. C., & Strahan, E. J. (1999). Evaluating the use of exploratory factor analysis in psychological research. *Psychological Methods, 4*, 272–299.
- Ferguson, D. L. (2008). International trends in inclusive education: The continuing challenge to teach each one and everyone. *European Journal of Special Needs Education, 23*, 109–120.
- Field, A. P. (2009). *Discovering statistics using SPSS* (3. Aufl.). London: Sage.
- Finney, S. J., & DiStefano, C. (2006). Non-normal and categorical data in structural equation modeling. In G. R. Hancock & R. O. Mueller (Hrsg.), *Structural equation modeling: A second course* (S. 269–314). Greenwich: Information Age Publishing.
- Gebhardt, M., Schwab, S., Rossmann, P., Ellmeier, B., Gmeiner, S., & Gasteiger Klicpera, B. (2011). Einstellungen von LehrerInnen zur schulischen Integration von Kindern mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf in Österreich. *Empirische Sonderpädagogik, 4*, 275–290.
- Geisinger, K. F. (1994). Cross cultural normative assessment: Translation and adaptation issues influencing the normative interpretation of assessment instruments. *Psychological Assessment, 6*, 304–312.
- Henson, R. K., & Roberts, J. K. (2006). Use of exploratory factor analysis in published research common errors and some comment on improved practice. *Educational and Psychological Measurement, 66*, 393–416.
- Huber, C. (2011). Lehrerfeedback und soziale Integration. Wie soziale Referenzierungsprozesse die soziale Integration in der Schule beeinflussen könnten. *Empirische Sonderpädagogik, 3*, 20–36.
- Hurley, A. E., Scandura, T. A., Schriesheim, C. A., Brannick, M. T., Seers, A., Vandenberg, R. J., & Williams, L. J. (1997). Exploratory and confirmatory factor analysis: Guidelines, issues, and alternatives. *Journal of Organizational Behavior, 18*, 667–683.
- Jackson, D. L., Gillaspay, J., & Purc-Stephenson, R. (2009). Reporting practices in confirmatory factor analysis. *Psychological Methods, 14*, 6–23.
- Kline, P. (2000). *The handbook of psychological testing* (2. Aufl.). London: Routledge.
- Kunz, A., Luder, R., & Moretti, M. (2010). Die Messung von Einstellungen zur Integration (EZI). *Empirische Sonderpädagogik, 2*, 83–94.

- Larrivee, B. (1982). Factors underlying regular classroom teachers' attitude toward mainstreaming. *Psychology in the Schools, 19*, 374–379.
- Loerman, T., Deppeler, J., & Harvey, D. (2005). *Inclusive education: A practical guide to supporting diversity in the classroom*. Sydney: Allen & Unwin.
- Marsh, H. W., Hau, K. T., & Wen, Z. (2004). In search of golden rules: Comment on hypothesis-testing approaches to setting cutoff values for fit indexes and dangers in overgeneralizing Hu and Bentler's (1999) findings. *Structural Equation Modeling, 11*, 320–341.
- Mercer, S. H., & DeRosier, M. E. (2008). Teacher preference, peer rejection and student aggression: A prospective study of transactional influence and independent contributions to emotional adjustment and grades. *Journal of School Psychology, 46*, 661–85.
- Norwich, B. (1994). The relationship between attitudes to the integration of children with special educational needs and wider socio-political views: A US-English comparison. *European Journal of Special Needs Education, 9*, 91–106.
- Ross-Hill, R. (2009). Teacher attitude towards inclusion practices and special needs students. *Journal of Research in Special Educational Needs, 9*, 188–198.
- Ruijs, N. M., & Peetsma, T. T. D. (2009). Effects of inclusion on students with and without special educational needs reviewed. *Educational Research Review, 4*, 67–79.
- Santoli, S. P., Sachs, J., & Romey, E. A. (2008). A successful formula for middle school inclusion: Collaboration, time, and administrative support. *Research in Middle Level Education Online, 32*, 1–13.
- Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren [EDK]. (2007). Interkantonale Vereinbarung über die Zusammenarbeit im Bereich der Sonderpädagogik vom 25. Oktober 2007. <http://www.edk.ch/dyn/12917.php>. Zugegriffen: 18. Nov. 2013.
- Sermier, R., & Bless, G. (2013). The impact of including children with intellectual disability in general education classrooms on the academic achievement of their low-, average-, and high-achieving peers. *Journal of Intellectual and Developmental Disability, 38*, 23–30.
- Sermier, R., Benoit, V., & Bless, G. (2011). Schulische Integration von Kindern mit einer geistigen Behinderung – Untersuchung der Entwicklung des Schulleistungen und der adaptiven Fähigkeiten, der Wirkung auf die Lernentwicklung der Mitschüler sowie der Lehrereinstellungen zur Integration. *Empirische Sonderpädagogik, 4*, 291–307.
- Siperstein, G. N., Norins, J., & Mohler, A. (2007). Social acceptance and attitude change. Fifty years of research. In J. W. Jacobson, J. A. Mulick, & J. Rojahn (Hrsg.), *Handbook of intellectual and developmental disabilities* (S. 133–154). Washington: Springer.
- Stevens, J. P. (2002). *Applied multivariate statistics for the social sciences* (4. Aufl.). Mahwah: L. Erlbaum.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics* (5. Aufl.). Boston: Pearson.
- Tafa, E., & Manolitsis, G. (2003). Attitudes of Greek parents of typically developing kindergarten children towards inclusive education. *European Journal of Special Needs Education, 18*, 155–171.
- Trent, S. C., & Dixon, D. J. (2004). „My eyes were opened“: Tracing the conceptual change of pre-service teachers in a special education/multicultural education course. *Teacher Education and Special Education, 27*, 119–133.
- UNESCO. (1994). Die Salamanca Erklärung und der Aktionsrahmen zur Pädagogik für besondere Bedürfnisse. <http://www.unesco.de/konferenzbeschluesse.html>. Zugegriffen: 25. Okt. 2013.
- Van Prooijen, J. W., & Van Der Kloot, W. A. (2001). Confirmatory analysis of exploratively obtained factor structures. *Educational and Psychological Measurement, 61*, 777–792.
- Vislie, L. (2003). From integration to inclusion: Focusing global trends and changes in the western European societies. *European Journal of Special Needs Education, 18*, 17–35.
- Weiner, H. M. (2003). Effective inclusion: Professional development in the context of the classroom. *Teaching Exceptional Children, 35*, 12–18.
- Wilczenski, F. L. (1992). Measuring attitudes toward inclusive education. *Psychology in the Schools, 29*, 306–312.