

Potsdamer Zentrum für empirische Inklusionsforschung (ZEIF), 2015, Nr. 9

Einstellungen im inklusiven Klassenzimmer - erkennen, verstehen und soziale Distanz verringern.

Wie die Lehrkraft darauf einwirkt, dass Kinder näher beieinander lernen.



Anita Gerullis
Universität Potsdam

Zusammenfassung: Kinder mit und ohne Behinderungen lernen in inklusiven Klassen räumlich nah beieinander. Sie zeigen dadurch bessere Leistungen, jedoch sind Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf oft nicht genügend in die Klassengemeinschaft integriert. Die Kinder haben eine große *soziale Distanz* zueinander. Ein Grund dafür sind Einstellungen, die Kinder und auch Lehrkräfte haben, schon bevor ein Kind mit einer Behinderung in die Klasse kommt. Dieser Artikel beschreibt das Erkennen und die Messung dieser Einstellungen und der sozialen Distanz im Kontext der inklusiven Beschulung. Lehrkräfte bekommen Anregungen, wie sie die soziale Distanz in ihrem Klassenzimmer systematisch beobachten und verringern können.

Schlagwörter: inklusive Klassen, soziale Distanz, Einstellungen, Diagnostik

Abstract: In inclusive classrooms children with and without disabilities study together closely. They show an overall better performance, however, the children with special needs lack good social integration. Classmates show an ample *social distance* towards kids with special needs. One reason behind this are attitudes children and teachers carry, even before a child with special needs joins the class. This article describes how to identify and quantify one's attitudes and social distance in the context of inclusive schooling. Teachers are encouraged to systematically diagnose social distance in their classroom and reduce it.

Keywords: inclusive classes, social distance, attitudes, diagnostics

Paul ist neu in der dritten Klasse. Er hat das Down-Syndrom. Die anderen Kinder finden ihn irgendwie seltsam. Seine Klassenkameraden verstehen nicht, warum er im Unterricht meistens nicht folgen kann und bei einfachen Aufgaben sehr viele Fehler macht. Außerdem sieht er irgendwie „anders“ aus als die anderen Kinder in der Klasse. Die Lehrerin wünscht sich, die anderen Kinder würden Paul mehr integrieren. Sie fühlt sich manchmal mit der Situation überfordert. Paul tut ihr Leid. Es fällt ihr schwer, sich in die Lage der anderen Kinder zu versetzen – schließlich ist es doch normal, dass nicht alle Kinder dieselben Leistungen erbringen können, und dass jedes Kind andere Stärken und Schwächen hat. Das hat sie den Kindern auch erklärt. Aber warum schließen die Kinder Paul aus?

PROBLEMSTELLUNG

Gelingt soziale Inklusion?

Inklusive Beschulung stellt Lehrkräfte vor große Herausforderungen. Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf zeigen im inklusiven Setting zwar bessere schulische Leistungen (Feyerer 1998; Preuss-Lausitz 2009; Wocken 1999), sind in ihrer Klassengemeinschaft jedoch oft nicht genügend integriert oder werden von den MitschülerInnen abgelehnt (Huber & Wilbert, 2012; Wocken, 1992). Neben der Leistungsentwicklung der Kinder spielen auch soziale Prozesse eine bedeutende Rolle in der Beurteilung des Gelingens der Inklusion. Wenn Kinder zwar in derselben Klasse

lernen, sich aber möglichst voneinander fernhalten, kann man noch nicht von gelungener inklusiver Beschulung sprechen.

Soziale Distanz

Das im Fallbeispiel beschriebene Problem wird in der empirischen Unterrichtsforschung als *soziale Distanz* bezeichnet. Kinder lernen zwar im gemeinsamen Klassenraum, stehen jedoch nicht wirklich nah zueinander. Die soziale Distanz beinhaltet Einstellungen, die eine Person gegenüber einer anderen und gegenüber der sozialen Gruppe hat, der die Person zugeordnet wird.

EINSTELLUNGEN

Einstellungen sind ein wesentlicher Einflussfaktor auf die soziale Distanz. Die Kinder in der Klasse haben Einstellungen, die es nicht zulassen, in enge Interaktion mit Paul zu treten. Folgend soll nun aufgezeigt werden, auf welchen Grundlagen diese Einstellungen entstehen und was Lehrkräfte tun können, um diese Einstellungen ins Positive zu lenken und die soziale Distanz zu verringern.

Der Einfluss von Einstellungen

Um eine Person, die wir neu kennen lernen, auch zu akzeptieren und ihr nah sein zu wollen, müssen wir ihr gegenüber positiv eingestellt sein (Altman, 1981). Negative Einstellungen gegenüber Kindern mit Behinderungen bzw. sonderpädagogischem Förderbedarf führen dazu, dass soziale

Integration nicht stattfindet (Vilchinsky & Findler, 2004). Positive Einstellungen sind somit grundlegend für eine gelungene inklusive Beschulung.

Einstellungsdimensionen

Rosenberg und Hovland (1960) haben gezeigt, dass sich Einstellungen auf verschiedenen Dimensionen abbilden lassen: hier gibt es eine emotionale (affektive), eine verhaltensbezogene (behaviorale) und eine gedankliche (kognitive) Dimension. Diese Dimensionen sind in Abbildung 1 dargestellt. Die emotionale Dimension beschreibt die Gefühle, die ein Kind einem anderen Kind gegenüber hat. Die verhaltensbezogene Dimension zeigt sich in der Bereitschaft, mit einem Kind zu interagieren und die gedankliche Dimension beschreibt Wissen, das Kinder über andere haben, oder Aspekte, die Kinder zu wissen glauben (Antonak & Livneh, 2000).

Der Einfluss der Lehrkraft-Einstellungen und des Feedbacks

Kinder entwickeln ihre Einstellungen nicht losgelöst vom Umfeld. Eine besondere Rolle spielen dabei ihre Gleichaltrigen (Peers) (Oerter & Dreher, 2002). Jedoch stellen nicht nur diese, sondern auch Lehrkräfte Beispiele für „Richtig“ und „Falsch“ dar. Sie sind für die Kinder bedeutungsvolle, ihnen höhergestellte Personen und dienen somit als „Modelle“ für den Erwerb eigener Einstellungen der Kinder (vgl. soziale Lerntheorie) (Bandura, 1971). Lehrkräfte nehmen also durch ihren sozialen Status eine besondere Modellrolle für die Kinder ein. Die Einstellungen und somit auch die soziale Distanz der SchülerInnen werden in großem Maße durch die Einstellungen der Lehrkraft beeinflusst (Huber, 2013; Jordan et al., 2009).

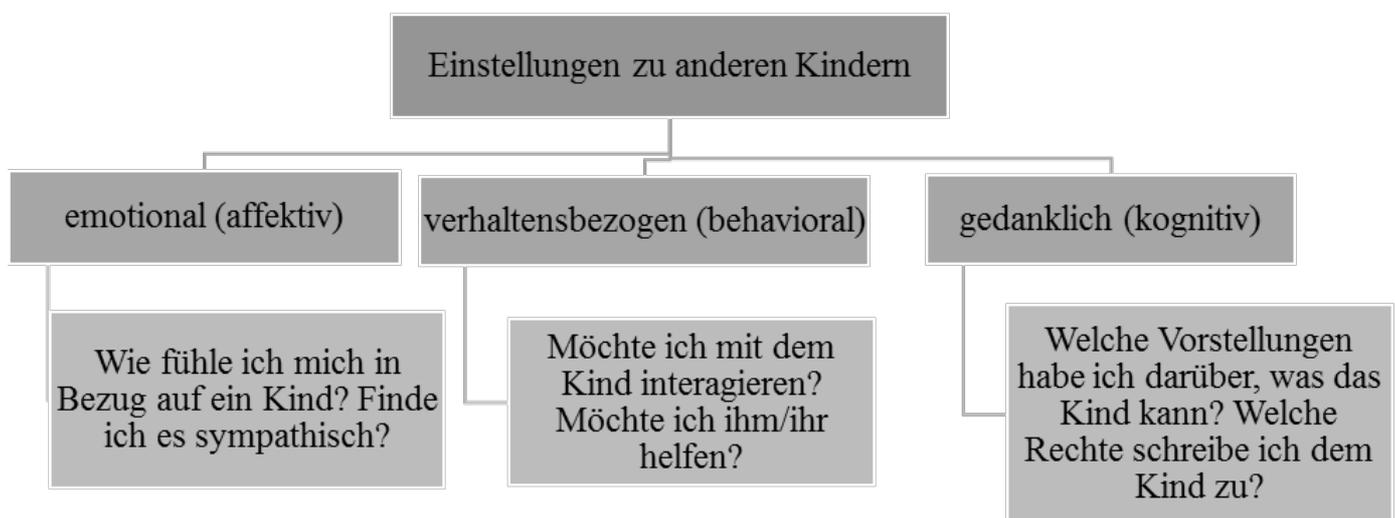


Abbildung 1: Dimensionen von Einstellungen.

In Experimenten (Huber et. al, 2015) konnte gezeigt werden, dass die soziale Distanz der SchülerInnen, die sie in Bezug auf Kinder mit Behinderungen und sonderpädagogischem Förderbedarf angeben, in hohem Maße vom Feedback der Lehrkraft (z.B. „das Kind ist ein/e gute/r SchülerIn“) abhängt. Das Feedback spielt hierbei sogar eine wichtigere Rolle als Informationen über das zu bewertende Kind an sich (z.B. „es macht Spaß, mit dem Kind zu spielen“).

Sicher ist ein derartiges Vorgehen der Nutzung von Feedback nicht der einzige Ansatz zur Förderung des Miteinanders im Klassenzimmer. So werden in der Forschung des Weiteren die Methode des kooperativen Lernens (Slavin & Cooper, 1999; Paluck & Green, 2009; Lanphen, 2011) und verschiedene Trainings sozialer Kompetenzen (Hinsch & Wittmann, 2010; Petermann & Petermann 2010) evaluiert.

Klassische Situationen von Feedback der Lehrkraft an die SchülerInnen sind jedoch grundlegend für alle Ansätze der gezielten Förderung der sozialen Integration. Nur, wenn die eigene Einstellung positiv ist, können LehrerInnen auch positives – direktes und indirektes – Feedback geben. Somit ist es wichtig, dass Lehrkräfte ihre Einstellung zur Inklusion reflektieren.

DIAGNOSTIK

Um verlässliche Aussagen über psychologische Phänomene, wie z.B. Einstellungen oder Distanz zu treffen, bedarf es einer guten *Diagnostik*. Das bedeutet, um bestimmte Aspekte zu quantifizieren, müssen wir diese reliabel, valide und objektiv

messen. Im Folgenden werden diese diagnostischen Messungen in drei Bereichen beschrieben: die Messung der Einstellungen der Kinder, die Einstellungen der Lehrkraft und die soziale Distanz zu Kindern mit Behinderungen.

Bestimmung der Einstellungen der Kinder

Zur Bestimmung der Einstellungen von Kindern zu Kindern mit Behinderungen und sonderpädagogischem Förderbedarf werden Fragebögen verwendet, die diese Einstellungen möglichst auf ihren drei Dimensionen (Vgl. Abbildung 1) abbilden. Diese Fragebögen können von Lehrkräften als Anhaltspunkte der Situation in ihrer Klasse verwendet werden.

Ein Beispiel für einen solchen Fragebogen ist der „CATCH“ (Chedoke-McMaster Attitudes Towards Children with Handicaps Scale; Rosenbaum, Armstrong & King, 1985). Dieser Fragebogen eignet sich zur Bestimmung der Einstellungen gegenüber Kindern mit geistigen und körperlichen Behinderungen. Er wurde wissenschaftlich auf seine Güte geprüft und besteht aus 36 Fragen, die die Kinder auf einer 5-stufigen Skala (stimmt gar nicht bis stimmt sehr) beantworten.

Schwab (2015a) entwickelte eine Kurzfassung dieser CATCH-Skala in deutscher Sprache. Diese besteht aus nur 6 Fragen und ist somit im Rahmen des Unterrichtsgeschehens besser einsetzbar als die Langversion mit 36 Fragen. Auch diese Kurzfassung wurde wissenschaftlich auf ihr Güte geprüft und lässt Aussagen über die Situation in der Klasse zu. Diese Skala arbeitet mit drei Fallbe-

schreibungen von Kindern mit Körperhinderungen, geistiger Behinderung und schwerer körperlicher und geistiger Behinderung. Auch Beschreibungen zur Lernbehinderung und Verhaltensauffälligkeiten wurden ergänzt. Diese Fallbeschreibungen können zur Nutzung der Skala herangezogen werden, bevor ein Kind mit Behinderung oder sonderpädagogischem Förderbedarf in eine neue Klasse kommt. Tabelle 1 zeigt die Fragen, die zu den einzelnen Fallbeschreibungen verwendet werden. Diese Fragen befassen sich nicht nur mit der hypothetischen Interaktionsbereitschaft, sondern auch mit der affektiven (gefühlsmäßigen) Komponente der Einstellungen. Die Kinder beantworten die Fragen mit „nie, selten, manchmal, oft oder immer“.

1. Ich würde mich freuen, wenn das Kind neben mir wohnen würde.
2. Ich würde mich darüber freuen, wenn das Kind mein Freund wäre.
3. Ich würde mich freuen, wenn das Kind mich zu sich nach Hause einladen würde.
4. Ich würde mich wohl dabei fühlen, mit dem Kind gemeinsam ein Schulprojekt zu machen.
5. Ich würde das Kind einladen, bei mir zu übernachten.
6. Ich würde Spaß haben, wenn ich mit dem Kind zusammen wäre.

Tabelle 1: Kurzfassung der CATCH-Skala (Schwab, 2015b)

Fragebogen	Autor	Dimension
BEST-83 (Behinderten-Einstellungs-Struktur-Test)	Stangl (1983)	Affektiv Kognitiv
Children's Knowledge Handicapped Person Scale	Hazzard (1983)	Kognitiv
Foley Scale	Foley (1979)	Behavioral

Tabelle 2: Auswahl weiterer Fragebögen zur Einstellungsmessung

Es gibt viele weitere Fragebögen, die sich mit einzelnen Dimensionen der Einstellungen befassen. Ein Ausschnitt dieser Verfahren findet sich in Tabelle 2. Die Meisten dieser Fragebögen sind jedoch nur in englischer Sprache erhältlich oder sind sprachlich und inhaltlich nicht mehr auf die heutige Schulkultur übertragbar (Gerullis & Huber, unter Begutachtung). Derartige Testverfahren werden in der aktuellen Forschung stets weiter entwickelt und für den deutschen Sprachraum angepasst. Vor allem im Hinblick auf die inklusive Debatte werden sie an die veränderte Situation in Deutschland angepasst.

Bestimmung der Einstellungen der Lehrkraft

In vorherigen Abschnitten wurde verdeutlicht, inwiefern die Lehrkraft als Modell für die Einstellungen der Kinder wichtig ist. Es ist also sinnvoll, sich eigene Einstellungen systematisch bewusst zu machen. Auch hier können Lehrkräfte auf einen Fragebogen zurückgreifen. Der *EZI* (Fragebogen zur Einstellung zur Integration; Kunz, Luder & Moretti, 2010) orientiert sich an internationalen und englischsprachigen Verfahren, wurde ins Deutsche übertragen und speziell für Lehrkräfte entwickelt. Er beinhaltet die Faktoren *Schulische Förderung und Unterstützung* sowie *soziale Integration*. Lehrkräfte können diesen Fragebogen selbst ausfüllen, auswerten und ihre eigenen Einstellung reflektieren. Ein Bewusstmachen, und vor allem eine Veränderung dieser Sichtweisen, können zu besseren Einstellungen und somit einer verbesserten sozialen Situation aller Kinder der Klassengemeinschaft führen (Jordan, 2009). Die Arbeit an der Verbesserung eigener Einstellungen sollte dabei im Rahmen von Supervision und kollegialer Beratung geschehen.

Bestimmung der sozialen Distanz

Nicht nur die zugrundeliegenden Einstellungen, sondern auch die resultierende „soziale Distanz“, versuchen Forscher auf unterschiedliche Arten zu messen. Dieses geschieht anhand von *Sozialen-Distanz-Skalen*.

Eine Skala, die zur schnellen und ökonomischen Bestimmung der sozialen Distanz zwischen SchülerInnen verwendet wird, ist von Connolly et al. (2006). Hier bekommt ein Kind Fragen zu seiner/ihrer Interaktionsbereitschaft mit einem anderen Kind gestellt. In der Forschung werden dafür Fotos verwendet, im realen Klassenzimmer aber kann die Skala auch auf MitschülerInnen angewendet werden. Die Fragen (siehe Tabelle 3) sind gestaffelt, sodass eine spätere Frage immer eine geringere soziale Distanz verlangt, um sie mit „ja“ zu beantworten.

Mithilfe dieser Skala kann die Distanz der Kinder zu ihren MitschülerInnen oder zu neu dazukommenden KlassenkameradInnen quantifiziert werden. Lehrkräfte können sich einen systematischen Überblick über die aktuelle Situation in ihrer Klasse verschaffen. Die Skala kann auch dabei helfen, die Veränderung der sozialen Distanz über die Zeit zu beurteilen. So kann die Lehrkraft unter

1. Ich würde auf das neue Kind zugehen und „Hallo“ sagen.
2. Es ist ok, wenn das neue Kind in den Pausen mit meinen Freunden spielt.
3. Ich würde dem neuen Kind meine Buntstifte leihen.
4. Ich würde mit dem neuen Kind auch nach der Schule spielen.
5. Ich würde dem neuen Kind ein Geheimnis erzählen.

Tabelle 3: Connolly-Skala zur Erfassung der sozialen Distanz (2006)

anderem überprüfen, ob sich die Distanz zu einer/m neuen MitschülerIn vor und nach dem Zugang zur Klasse verändert hat, bzw., ob sich eine vorhandene soziale Distanz abbaut.

INTERVENTIONEN

Nach einem Bewusstmachen der aktuellen Situation im inklusiven Klassenzimmer gilt es, bestehende negative Einstellungen und große soziale Distanzen anzugehen und positiv zu verändern. Nachfolgend werden Möglichkeiten aufgezeigt.

Soziale Distanz verringern

Um soziale Distanz im Klassenzimmer nachhaltig zu verringern, müssen die positiven Einstellungen der Lehrkraft die Einstellungen der SchülerInnen in Bezug auf Kinder mit Behinderungen und sonderpädagogischem Förderbedarf auf allen drei Dimensionen (affektiv, behavioral, kognitiv) positiv beeinflussen. Besonders wichtig ist hier eine gute Aufklärungsarbeit, die in allen drei Bereichen ansetzt. Dieses sollte systematisch anhand von Unterrichtsreihen und nicht nur beiläufig geschehen. Um erkennen zu können, ob eine positive Veränderung stattfindet, müssen Einstellungen und soziale Distanz fortlaufend evaluiert werden. Lehrkräfte sollten soziale Distanzen in ihrem Klassenzimmer in regelmäßigen Zeitabständen (mit Hilfe der sozialen Distanz-Skala) ansehen und dann an deren Verringerung arbeiten.

In der Forschung wird deutlich, dass Lehrkräfte eher dazu neigen, soziale Aspekte in inklusiven Klassenzimmern zu überschätzen und die Situation insgesamt zu positiv bewerten (Schwab, 2015b). Diese Ergebnisse verdeutlichen umso

mehr, dass es wichtig ist, die Sicht der Kinder in der Klasse systematisch und objektiv zu überprüfen.

Lehrkräfte haben durch ihr direktes und indirektes Feedback eine große Möglichkeit der Einflussnahme auf die soziale Distanz zwischen den SchülerInnen. Wichtig ist, Vorurteile früh anzugehen und Kinder orientiert am miteinander Lernen ins Gespräch zu bringen, um Diskriminierungen zu verhindern.

„To Do.“

Im Folgenden werden grundlegende Aspekte noch einmal in Form einer „To-Do-Liste“ aufgegriffen.

1. Machen Sie sich Ihre eigenen Einstellungen fortlaufend bewusst. Arbeiten Sie daran, diese zu positiveren, und nutzen sie Möglichkeiten der kollegialen Beratung und Supervision.
2. Überprüfen sie die Einstellungen und die daraus resultierende soziale Distanz in der Klassengemeinschaft systematisch und fortlaufend. Hinterfragen Sie sichtbare Veränderungen.
3. Gestalten Sie Unterrichtsreihen zur Aufklärung über Behinderungen und Heterogenität.
4. Adressieren Sie offenes und positives Feedback an Kinder, die von einer Ausgrenzung bedroht sind oder ausgegrenzt werden. Dieses Feedback kann sich sowohl auf Leistungen als auch auf soziale Aspekte beziehen.

Bezug zum einleitenden Beispiel

Die MitschülerInnen bringen schon, bevor Paul, das neue Kind, in die Klasse kommt, bestimmte Einstellungen zu ihm mit. Diese beziehen sich auf die soziale Gruppe, der die Kinder Paul zuordnen und resultieren in sozialer Distanz. Um diese anzugehen bedarf es einer selbstreflektierten Lehrkraft, die positive Einstellungen an die MitschülerInnen vermittelt und positives Feedback an Paul richtet. Eine alleinige Erklärung des Down-Syndroms reicht hier also nicht aus. Dieses wäre eine rein kognitive Herangehensweise an die Einstellungen der Kinder. Die Lehrkraft sollte auch affektive (Wie fühle ich mich im Umgang mit Paul bzw. mit Kindern mit Down Syndrom?) und interaktive Komponenten (Möchte ich mit Paul interagieren? Möchte ich ihm helfen?) evaluieren und mit den Kindern besprechen.

FAZIT

Wenn Inklusion gelingen soll, müssen Lehrkräfte neben der Leistungsbeurteilung auch die sozialen Aspekte der Kinder mit Behinderungen und sonderpädagogischem Förderbedarf im Blick haben. Dieses sollte gleichermaßen systematisch betrachtet werden, wie es bei Leistungsentwicklungen der Fall ist.

Lehrkräften ist es möglich, Einfluss auf die sozialen Vorkommnisse in der Klasse zu nehmen. Hier liegt – vergleichbar mit Problemen, die sich auf Leistungsdefizite beziehen – ein besonderes Augenmerk auf der *Prävention*. Einstellungen sind starre Konzepte. Sie lassen sich nur verbessern, wenn eine persönliche Themenrelevanz deutlich wird (Fabrigar & Petty, 1998; Petty &

Cacioppo, 1986), d.h., wenn die MitschülerInnen verstehen, welchen Anteil sie selbst an der Integration der Kinder mit Behinderungen und sonderpädagogischem Förderbedarf in die Klassengemeinschaft haben. Außerdem zeigt sich, dass Einstellungen eher verändert werden können, wenn einzelne Äußerungen in den Komponenten (affektiv, behavioral, kognitiv) bekannt sind und dann auch genau diese bearbeitet werden: Zeigt ein/e MitschülerIn negative Einstellungen auf der affektiven Komponente (z.B. „Angst beim Umgang mit Kindern mit Behinderungen“), so ist es wichtig, eben diese Komponente aufzugreifen und zu verändern (Fabrigar & Petty, 1998).

Wenn ein neues Kind in die Klasse kommt, hat sich die soziale Distanz bereits aufgebaut. Präventive Gespräche und eine wahrnehmbare positive Einstellung der Lehrkraft sind gefragt.

Literaturverzeichnis

- Altman, B. M. (1981). Studies of attitudes toward the handicapped: The need for a new direction. *Social Problems*, 28, 321-337.
- Antonak, R., & Livneh, H. (2000). Measurement of attitudes towards persons with disabilities. *Disability Rehabilitation*, 225, 211-24.
- Bandura, A. (1971). *Social learning theory*. New York: General Learning Press.
- Connolly, P., Fitzpatrick, S., Gallagher, T., & Harris, P. (2006). Addressing diversity and inclusion in the early years in conflict-affected societies: A case study of the Media Initiative for Children, Northern Ireland. *International Journal of Early Years Education*, 14, 263-278.
- Fabrigar, L. R., & Petty, R. E. (1999). The role of affective and cognitive bases of attitudes in susceptibility to affectively and cognitively based persuasion. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 25, 363-381.
- Feyerer, E. (1998). *Behindern Behinderte? Integrativer Unterricht in der Sekundarstufe I*. Innsbruck/Wien.
- Foley, J. (1979). Effect of labeling and teacher behavior on children's attitudes. *American Journal on Mental Deficiency*, 83, 380-384.
- Hazzard, A. (1983). Children's experience with, knowledge of, and attitude toward disabled persons. *Journal of Special Education*, 17, 131-139.
- Hinsch, R. & Wittmann, S (2010). *Soziale Kompetenz kann man lernen*. 2. Auflage, PVU/Beltz, Weinheim/Basel.
- Gerullis, A., & Huber, C. (under review). I agree to sit next to you. Does that mean I like you? Measuring using the wrong tapeline – the lack of 'Social Distance' measurements for inclusive school development and research.
- Huber, C., & Wilbert, J. (2012). Soziale Ausgrenzung von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf und niedrigen Schulleistungen im gemeinsamen Unterricht. *Empirische Sonderpädagogik*, 2, 147-165.
- Huber, C., Gebhardt, M., & Schwab, S. (2015). *Lehrkraftfeedback oder Spaß beim Spiel? Eine Experimentalstudie zum Einfluss von Lehrkraftfeedback auf die soziale Akzeptanz bei Grundschulkindern*. In *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 62(1), 51-64.
- Jordan, A., Schwartz, E., & McGhie-Richmond, D. (2009). Preparing teachers for inclusive classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 25(4), 535-542.
- Kunz, A., Luder, R., & Moretti, M. (2010). Die Messung von Einstellungen zur Integration (EZI). *Empirische Sonderpädagogik*, 3, 83-94.
- Lanphen, J. (2011). *Kooperatives Lernen und Integrationsförderung. Eine theoriegeleitete Intervention in ethnisch heterogenen Schulklassen*. Münster: Waxmann Verlag.
- Oerter, R. & Dreher, E. (2002): Jugendalter. In: Oerter, Rolf. & Montada, Leo (Hrsg.): *Entwicklungspsychologie*. Weinheim: Beltz. S.310-361.
- Paluck, E.L., & Green, D.P. (2009). Prejudice reduction: What works? A review and assessment of research and practice. *Annual Review of Psychology*. 339-367.
- Petermann, F. & Petermann, U. (2010). *Training mit Jugendlichen. Aufbau von Arbeits- und Sozialverhalten*. 9. überarbeitete und erweiterte Aufl. Hogrefe. Göttingen
- Petty, R. E., & Cacioppo, J. T. (1986). The elaboration likelihood model of persuasion. *Advances in experimental social psychology*, 19(1), 123-205.

- Preuss-Lausitz, U. (2009). Integrationsforschung. Ansätze, Ergebnisse und Perspektiven. In: Eberwein, H. (Hrsg.): *Handbuch der Integrationspädagogik. Kinder mit und ohne Beeinträchtigung lernen gemeinsam*. 7. Auflage. Weinheim/Basel, S. 458-470.
- Rosenbaum, P.L., Armstrong, R.W., & King, S.M. (1985). Children's attitudes toward disabled peers: A self-report measure. *Journal of Pediatric Psychology*, 11(4), 517-530.
- Rosenberg, M.J., & Hovland, C.I. (1960). Cognitive, affective and behavioral components of attitudes. 1-14. In: Hovland, C.I. & Rosenberg, M.J. (Hrsg.), *Attitude organization and change*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Schwab, S. (2015a). Einflussfaktoren auf die Einstellung von SchülerInnen gegenüber Peers mit unterschiedlichen Behinderungen. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 47(3), 1-11.
- Schwab, S. (2015b). Lehrersicht der sozialen Partizipation von Grundschulern – Ergebnisse einer Studie mit dem Lehrerfragebogen zur Erfassung der sozialen Partizipation. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*.
- Slavin, R.E., & Cooper, R. (1999). Improving intergroup relations: Lessons learned from cooperative learning programs. *Journal of Social Issues*, 55 (4), 647-664.
- Stangl, W. (1984): Entwicklung eines Behinderten-Einstellungsstrukturtests: BESTT83. Erste Validierungsstudien zu einem projektiven Messverfahren. *International Journal of Rehabilitation Research*, 7(1), 25-36.
- Vilchinsky, N., & Findler, L. (2004). Attitudes towards Israel's equal rights for people with disabilities law: A multi-perspective approach. *Rehabilitation Psychology*, 49, 309-316.
- Wocken (1992). Bewältigung von Andersartigkeit. Untersuchungen zur Sozialen Distanz in verschiedenen Schulen. In: Gehrman P. & Hüwe, B. (1993). *Forschungsprofile der Integration von Behinderten*, 1992. Bochumer Symposion. Essen: Neue Deutsche Schule Verlagsgesellschaft.
- Wocken, H. (1999). Schulleistungen in heterogenen Lerngruppen. In: Eberwein, H. (Hrsg.): *Integrationspädagogik. Kinder mit und ohne Behinderung lernen gemeinsam*. Weinheim/Basel, 315-320