

# **Einstellungen von Jugendlichen gegenüber Gleichaltrigen mit Behinderungen in Tansania**

**Institut für Schule und Heterogenität (ISH)**

**Luciano Gasser**

Unter Mitarbeit von Elke-Nicole Kappus

Forschungsbericht Nr. 35  
Pädagogische Hochschule Zentralschweiz  
Hochschule Luzern



# **Einstellungen von Jugendlichen gegen- über Gleichaltrigen mit Behinderungen in Tan- sania**

Luciano Gasser  
Unter Mitarbeit von Elke Nicole  
Kappus

Januar 2013

Bitte wie folgt zitieren:

Gasser, L. & Kappus N. E. (2013). *Einstellungen von Jugendlichen gegenüber Gleichaltrigen mit Behinderungen in Tansania*. Forschungsbericht Nr. 35 der Pädagogischen Hochschule Zentralschweiz, Hochschule Luzern.

## Vorbemerkungen

Die vorliegende Untersuchung wurde von der KFH (Rektorenkonferenz der Fachhochschulen Schweiz, Abteilung „Cooperation and Development“) und dem Direktionsfonds der PHZ Luzern finanziert. Das Forschungsprojekt wurde unter der Leitung von Luciano Gasser und, auf tansanischer Seite, von Benny Mussa und Shaban Alute geleitet. Die gemeinsame Forschung von PHZ und dem Patandi Teachers College war Teil einer Partnerschaft, die im Rahmen des Programms ‚Partnerschaften Nord-Süd‘ der Stiftung Bildung und Entwicklung zwischen den beiden Institutionen von 2006 und 2012 bestand. Koordinatorin der Partnerschaft war Elke-Nicole Kappus, die partiell auch an der Forschung mitwirkte.

Die Nord-Süd-Partnerschaften unterstützen die Zusammenarbeit von Schweizerischen Pädagogischen Hochschulen und Lehrerbildungsinstitutionen in Ländern des Ostens und des Südens. Das Ziel der Programme liegt im Erfahrungs- und Wissensaustausch der beteiligten Institutionen sowie im daraus resultierenden Aufbau internationaler bzw. globaler Netzwerke. 2012 wurden 9 Partnerschaften von 8 Schweizer Hochschulen unterstützt.

Wir danken allen beteiligten Akteuren, die diese gemeinsame Forschung ermöglicht haben. Vornehmlich bedanken wir uns bei den Kindern in Tansania für ihre Teilnahme an der Untersuchung.



## Inhaltsverzeichnis

<b>1</b>	<b>Einleitung</b> .....	<b>5</b>
<b>2</b>	<b>Einstellungen gegenüber Behinderungen</b> .....	<b>6</b>
<b>3</b>	<b>Integration und behinderungsbezogene Einstellungen in Primarschulen in Tansania</b> .....	<b>7</b>
<b>4</b>	<b>Behinderungsbezogene sozio-moralische Kompetenzen</b> .....	<b>8</b>
	4.1. Urteile von Ausschluss .....	9
	4.2. Das Verständnis von Behinderungen .....	11
<b>5</b>	<b>Fragestellungen</b> .....	<b>12</b>
<b>6</b>	<b>Methoden</b> .....	<b>13</b>
	6.1 Stichprobe .....	13
	6.2 Durchführung.....	14
	6.3 Erhebungsmethoden .....	14
	6.3.1 <i>Denken über den Ein- und Ausschluss behinderter Personen</i> .....	14
	6.3.2 <i>Behinderungsverständnis</i> .....	15
	6.3.3 <i>Kontaktbereitschaft</i> .....	16
	6.3.4 <i>Kontakte zw. Jugendlichen mit und ohne Behinderung</i> .....	16
	6.3.5 <i>Soziale Erwünschtheit</i> .....	16
<b>7</b>	<b>Ergebnisse</b> .....	<b>17</b>
	7.1 Analysestrategie .....	17
	7.2 Denken über den Ein- und Ausschluss behinderter Personen ...	17
	7.2.1 <i>Ausschlussurteile</i> .....	17
	7.2.2 <i>Begründungen der Ausschlussurteile</i> .....	19
	7.2.3 <i>Einfluss von Peers und Autoritäten</i> .....	20
	7.3 Behinderungsverständnis .....	22
	7.3.1 <i>Kontrollierbarkeit und Stabilität</i> .....	22
	7.3.2 <i>Ursache</i> .....	23
	7.4 Zusammenhänge zwischen Ausschlussurteilen und Behinderungsverständnis mit Kontaktmassen.....	24
<b>8</b>	<b>Diskussion</b> .....	<b>26</b>
	<b>Literatur</b> .....	<b>31</b>

# 1 Einleitung

In den letzten Jahren wurden durch den Fachdiskurs und weltweite bildungspolitische Diskussionen zu integrativen und inklusiven Bildungssystemen deutliche Akzente gesetzt. Als wegweisend erwies sich die Erklärung von Salamanca (UNESCO, 1994), nach welcher integrative Beschulung eine wichtige Voraussetzung für die Realisierung uneingeschränkter Bildungszugangs aller Kinder darstellt. Die Salamanca Erklärung hat eine neue Denkweise eingeführt, wonach Integrationsprobleme nicht mehr auf Defizite von Personen mit Behinderung, sondern auf die mangelnde Integrationsfähigkeit sozialer Institutionen zurückzuführen sind. Es wurde argumentiert, dass integrative Schulen wesentlich zum Abbau negativer Einstellungen und Stereotypen gegenüber Kindern und Jugendlichen mit Behinderung beitragen und deshalb für den Aufbau einer inklusiven Gesellschaft zentral seien. Auch Tansania hat der Salamanca Erklärung und anderen verwandten Abkommen zur Förderung integrativer Beschulung von behinderten Kindern zugestimmt.

Allerdings zeigt Forschung zur sozialen Stellung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung in integrativen Klassen, dass trotz positiver Auswirkungen gemeinsamen Unterrichts im schulischen Bereich, die soziale Integration von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen unzureichend gelingt. Kinder und Jugendliche mit Behinderungen werden von ihren Gleichaltrigen häufiger zurückgewiesen, vernachlässigt oder viktimisiert als nicht behinderte Kinder (z.B. Beaty & Alexeyev, 2008; Cook & Semmel, 1999; Frederickson, Simmonds, Evans & Soulsby, 2007; Lindsay, Dockrell, & Mackie, 2008). Dies belegen sowohl schweizerische als auch international durchgeführte Studien (Bless, 2007). Auch wenn für afrikanische Länder keine empirischen Studien zur sozialen Integration von behinderten Kindern vorliegen, weisen Berichte von Beobachtern in eine ähnliche Richtung (Abosi, 1996; Mmbaga, 2002).

Eine wichtige Erklärung für die mangelnde soziale Integration von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen ist in den negativen Einstellungen und Stereotypen von Personen ohne Behinderungen gegenüber Personen mit Behinderungen zu suchen (z.B. UNESCO, 2009; Bardon, Sipperstein, & Parker, 2008). Die Herausforderungen, die sich aufgrund negativer Einstellungen in Entwicklungsländern ergeben, werden von manchen Forschern sogar als schwerwiegender als die ökonomischen Herausforderungen eingeschätzt (Bardon et al., 2008; Stubbs, 2002).

Ziel der vorliegenden Studie ist die Untersuchung von behinderungsbezogenen Einstellungen von Jugendlichen in Tansania. Die Schulung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen stellt in Tansania eine grosse soziale und politische Herausforderung dar (National Report of the United Republic of Tanzania, 2008). Um die soziale Integration von Kin-



über integrativen Schulungsformen Kinder und Jugendliche mit geistiger Behinderung bevorzugten, war dieser Effekt für Befragte aus den afrikanischen Ländern ausgeprägter.

Allerdings liegt uns keine Studie vor, welche die Perspektive von afrikanischen Kindern und Jugendlichen untersucht hat. Da die Gleichaltrigen-Gruppe der Ort ist, wo soziale Integration stattfindet, ist es wichtig mehr darüber zu erfahren, wie Kinder und Jugendliche soziale Konflikte konstruieren, in welchen Personen mit Behinderungen involviert sind.

### **3 Integration und behinderungsbezogene Einstellungen in Primarschulen in Tansania**

Die Regierung von Tansania hat verschiedene internationalen Abkommen zur Förderung integrativer Erziehung unterzeichnet (z.B. Jomtien Education For All Resolution, 1990, the Salamanca Statements, 1994; and the UN Convention on the Right of Persons with Disabilities, 2006), was zeigt, dass deren Förderung ein wichtiges bildungspolitisches Ziel darstellt.

In Tansania dauert die obligatorische Schulzeit sieben Jahre. Allerdings gehen nur wenige Kinder und Jugendliche mit Behinderungen zur Schule (< 5%<sup>1</sup>). Zudem ist bei denjenigen Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen, die zur Schule gehen, unklar, ob diese sozial integriert sind. Vergleichbare Studien aus Nigeria haben gezeigt, dass Kinder und Jugendliche mit Behinderungen innerhalb und ausserhalb des Klassenzimmers wenig involviert werden (Anumonye, 1994). Nach dem Ministerium für Erziehung in Tansania sind neben einem Mangel an Ressourcen negative Einstellungen gegenüber Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen ein Hauptgrund für die fehlende schulische Integration (National Report of the United Republic of Tanzania, 2008; National Policy of Disability, 2004, S. 19). Manche Autoren (z.B. Gaad, 2004) führen negative Einstellungen in afrikanischen Ländern auf Überzeugungen über die Natur von Behinderungen zurück. Beispielsweise würden in manchen traditionellen afrikanischen Kulturen Behinderung mit übernatürlichen Vorstellungen in Verbindung gebracht, z.B. indem ein behindertes Kind als „Strafe“ für familiäres Verfehlen angesehen wird (UNESCO, 2009).

Allerdings lässt sich aus kulturpsychologischer Sicht keine Gesellschaft über eine einzige Perspektive charakterisieren (Turiel, 2002, Wainryb, 2006), da alle Gesellschaften heterogen sind und – wenn auch in ganz unterschiedlicher Konstellation – im Spannungsfeld von „traditionellen Überzeugungen“ und „modernem Wissen“ stehen. Folglich lassen sich auch innerhalb Tansanias unterschiedliche Haltungen hinsichtlich Behinderung feststellen, welche sich zum Teil widersprechen und Grundlage für Diskussionen und Konflikte bilden. Beispielsweise verweist eine Untersu-

---

<sup>1</sup> <http://www.add.org.uk/inclusive-education-in-tanzania>



#### 4.1. Urteile von Ausschluss

Die Studie baut konzeptuell und methodisch auf Forschungen innerhalb des domänentheoretischen Ansatzes der sozialen und moralischen Entwicklung auf (für Übersichten Killen & Rutland, 2011; Smetana, 2006; Turiel, 2002). Nach der Domänentheorie tragen Personen bei der Beurteilung moralischer Konflikte drei verschiedene Typen von Überlegungen heran: (a) Moralische Überlegungen zu Gerechtigkeit, Fürsorge, Rechten oder Gleichheit, (b) sozial-konventionelle Überlegungen zur reibungslosen und effizienten Regulierung von sozialen Beziehungen, Gruppen und Institutionen (z.B. Gruppennormen, Traditionen, Stereotypen), (c) persönliche Überlegungen zu persönlicher Entscheidungen und Vorlieben (z.B. Wahl von Freunden).

Melanie Killen und Mitarbeiter haben das Zusammenspiel dieser Überlegungen im Kontext stereotypenbasierten Ausschlusses untersucht (für Übersichten siehe Killen, Margie, & Sinno, 2006; Killen & Rutland, 2011). Ausschlussituationen sind nach ihrem Verständnis komplexe Urteilkontexte, weil sie eine Ausbalancierung verschiedener Überlegungen erforderlich machen. So sind bei der Entscheidung, eine Person aufgrund ihrer Gruppenzugehörigkeit auszuschliessen, sowohl moralische Überlegungen ("Ist der Ausschluss aufgrund von Behinderung unfair?"), als auch sozial-konventionelle und stereotype Überlegungen ("kann die Gruppe mit dieser Person noch funktionieren?") oder persönliche Überlegungen ("möchte ich mit dieser Person befreundet sein?") relevant.

In einer Reihe von Studien wurde die Beurteilung von Ausschluss auf Basis von Geschlecht und Ethnizität untersucht (z.B. Killen, Lee-Kim, McGlothlin, & Stangor, 2002; Killen & Stangor, 2001). Es wurden alltägliche Situationen verwendet, welche den Ausschluss eines Kindes wegen seines Geschlechts oder seiner Hautfarbe beschreiben. Die Ergebnisse zeigen, dass die Urteile des Ausschlusses stark kontextspezifisch ausfallen. Zum Beispiel wird institutioneller Ausschluss eines Kindes mit anderer Hautfarbe (z.B. aus der Schule) als verwerflicher beurteilt als wenn Ausschluss im Kontext von Freundschaften oder Peer-Beziehungen beschrieben wird. Die klare Verurteilung institutionellen Ausschlusses wird moralisch begründet, d.h. es wird auf die Verletzung von Gerechtigkeits- und Gleichheitsprinzipien verwiesen. Auch im Freundschafts- und Peerkontext überwiegen moralische Bedenken. Allerdings sind in diesen Situationen persönliche und sozial-konventionelle Begründungen häufiger als im institutionellen Kontext. So wird der Ausschluss im Kontext von Freundschaft deshalb häufiger akzeptiert, weil die Wahl von Freunden als persönliche Angelegenheit interpretiert wird. Schliesslich verwiesen diejenigen Kinder und Jugendlichen, die den Ausschluss aus der Peer-Gruppe akzeptierten, auf Beeinträchtigungen der Gruppeneffizienz, die sich durch den Einschluss ergeben würden.

Bisher fehlen Studien zur Beurteilung des Ausschlusses auf Basis von Behinderung weitgehend. Im Rahmen eines früheren SNF-Projektes des

Autors wurde untersucht, wie Kinder den Ausschluss von Kindern mit Behinderungen beurteilen, welchen Einfluss der situative Kontext auf Einschluss- und Ausschlussentscheidungen hat und welche Rolle das Alter und das Schulsystem (integrativ vs. nichtintegrativ) spielen. Die Studie umfasste 450 Kinder. Die Kinder stammten aus drei Altersgruppen (6-, 9- und 12-jährige). Die Hälfte der Stichprobe wurde in integrativen Klassen unterrichtet. Die andere Hälfte der Kinder stammte aus Klassen, in welchen entweder ein Kind mit geistiger Behinderung oder dann ein Kind mit körperlicher Behinderung integriert war. Die Kinder wurden einerseits nach ihrem generellen Urteil des Ausschlusses von Kindern mit Behinderungen gefragt. Im Weiteren wurden den Kindern sechs verschiedene Ausschlussituationen vorgelegt, die nach (a) Behinderungsform des Zielkindes (geistige Behinderung vs. körperliche Behinderung) und (b) nach Ausschlusskontext (schulisch, sozial, sportlich) variiert wurden. Die Situationen waren jeweils so konstruiert, dass eine Gruppe von zwei Kindern nur noch ein drittes Kind in eine bestimmte Aktivität aufnehmen konnte. Zwei Kinder – eines mit und eines ohne Behinderung – wollen gleichzeitig aufgenommen werden. Die Kinder mussten die Wahl der Gruppe vorhersagen und begründen sowie Emotionen im Falle eines Ausschlusses antizipieren.

Die Mehrheit der Kinder beurteilte den unbegründeten Ausschluss auf Basis von Behinderung aus moralischen Gründen als falsch (Gasser, Chilver-Stainer, Buholzer, Perrig-Chiello, 2012). Werden aber Ausschlussentscheidungen innerhalb konkreter Situationen erfragt, in welchen neben moralischen Interessen auch sozial-konventionelle Interessen zur effektiven Funktionsweise von Gruppen mit involviert sind, erwartete die Hälfte der Kinder den Ausschluss des behinderten Kindes aus der Gruppe. Dabei zeigten sich deutliche situative Effekte: Der Ausschluss des Kindes mit Behinderung wurde aus Gründen der Gruppeneffizienz in denjenigen Situationen häufiger erwartet, in welchen die spezifischen Beeinträchtigungen des Kindes mit Behinderung mit den spezifischen Anforderungen des Ausschlusskontextes in Konflikt standen (z.B. Einschluss des körperbehinderten Kindes in die sportliche Situation). Diese situativen Effekte wurden mit zunehmendem Alter stärker: Kindergartenkinder zeigten sich in der Koordination von Behinderungsform und Ausschlusskontext weniger kompetent als ältere Kinder. Auch verwiesen die älteren Kinder in Situationen, bei denen der Einschluss des Kindes mit Behinderung das Gruppenfunktionieren gefährdet, häufiger auf sozial-konventionelle Gründe. Ältere Kinder sind somit sensibler gegenüber sozial-konventionellen Überlegungen als jüngere Kinder. Im Weiteren erwiesen sich die moralischen Gefühle zum Ausschluss auf Basis von Behinderung als prädiktiv für die Intensität des realen Kontaktes mit Kindern mit Behinderungen (Gasser, Malti, & Buholzer, 2013). Schliesslich wurde im Rahmen mehrbenenanalytischer Auswertungen gezeigt, dass Kinder aus integrativen Klassen sich häufiger für das Kind mit Behinderung entschieden als Kinder aus nichtintegrativen Klassen (Gasser, Malti, & Buholzer, under revision).

Doch wie fallen behinderungsbasierte Ausschlussurteile in anderen kulturellen Kontexten aus? Bisher liegt keine Studie vor, welche das Denken über behinderungsbasierten Ausschluss in einem afrikanischen Land untersucht hat. Zur Überprüfung kontextueller Effekte wurden Jugendlichen aus Tansania Situationen zum Ausschluss von Gleichaltrigen mit Behinderungen vorgelegt werden, die nach Intimität der Beziehung (Ausschluss aus Freundschaft, aus der Peer-Gruppe und aus der Schule) und nach Behinderungsform (geistige Behinderung vs. Hörbehinderung) variiert werden. Auch wird untersucht, ob sich integrative Schulung im Vergleich zu nichtintegrativer Schulung positiv auf die Einstellungen der SchülerInnen auswirkt. Schliesslich erfolgt eine Überprüfung der Kontakthypothese, indem Zusammenhänge zwischen Ausschlussurteilen und verschiedenen Kontaktmassen untersucht werden.

## 4.2 Das Verständnis von Behinderungen

Das Behinderungsverständnis stellt eine wichtige Voraussetzung für behinderungsbezogene Stereotypen bei Ausschlussentscheidungen dar (Gasser, et al., 2012). Bisher liegen aber erst wenige Studien zum Verständnis von Behinderungen von Kindern und Jugendlichen vor. Diese zeigen, dass Kinder schon früh in der Entwicklung bestimmte Vorstellungen über Behinderungen ausbilden (Diamond, 1993, Diamond & Hestenes, 1996; Smith & Williams, 2005). Diamond (1993) und Lewis (1995) argumentieren vor dem Hintergrund von Piagets Theorie der kognitiven Entwicklung, dass es Kindern schwer fällt, über die Ursachen von Behinderungen nachzudenken. Diese Annahme konnte in verschiedenen Studien mittels offener Interviews bestätigt werden. So zeigte sich, dass Vorschulkinder im Vergleich zu älteren Kindern grössere Schwierigkeiten haben, weniger sichtbare Behinderungen im Bereich des Lernens oder des Verhaltens zu verstehen. Das Verständnis körperlicher Behinderungen oder von Sinnesbehinderungen fällt ihnen leichter. In einer Studie von Smith und Williams (2005) wurde gezeigt, dass Vorschulkinder für Behinderungen höchstens physikalische Erklärungen (z.B. Unfälle), noch nicht aber biologische Erklärungen (Anlage, Geburtsfehler) oder soziale Erklärungen (z.B. familiäres Umfeld) heranziehen. Damit bevorzugen jüngere Kinder saliente Erklärungen gegenüber weniger offensichtlichen Erklärungen. Zudem gelingt es älteren Kindern und Jugendlichen im Vergleich zu jüngeren Kindern besser zwischen verschiedenen Behinderungsformen zu unterscheiden. In der vorliegenden Studie soll das Verständnis von Behinderungen bei Tansanischen Jugendlichen untersucht werden. Es wird der Frage nachgegangen, welche unterschiedlichen Erklärungen für Behinderung diese Jugendlichen heranziehen (z.B. Gene, Unfall, Anstrengung, magische Kräfte) und ob sie Behinderungen als willentlich beeinflussbar und stabil verstehen. Auch wird untersucht, wie das Behinderungsverständnis mit anderen Studienvariablen zusammenhängt (z.B. Ausschlussurteile, Kontaktbereitschaft).



## 5 Fragestellungen

Folgende Fragestellungen waren für die empirische Untersuchung leitend:

1. Wie beurteilen Tansanische Jugendliche unterschiedlichen Alters den Ausschluss behinderter Kinder? Wie begründen die Jugendlichen ihre Urteile?
2. Welche Kontexteffekte zeigen sich im Denken über Ausschlusssituationen. Unterscheiden die Jugendlichen zwischen Ausschluss eines Kindes mit Hörbehinderung oder mit geistiger Behinderung? Werden die Ausschlusssituationen in Abhängigkeit des Ausschlusskontextes unterschiedlich beurteilt, d.h. macht es einen Unterschied ob der Ausschluss aus Freundschafts- und Peerbeziehungen oder institutioneller Ausschluss beschrieben wird?
3. Wie verändern sich die Urteile, wenn Peers oder Autoritätspersonen unterschiedlicher Meinung sind?
4. Welches Behinderungsverständnis zeigen die Jugendlichen? Wie werden geistige Behinderung und Hörbehinderung erklärt? Wie schätzen die Jugendlichen die Kontrollierbarkeit und Stabilität dieser Behinderungen ein?
5. Welcher Einfluss hat integrative Beschulung im Vergleich zu separativer Beschulung auf die behinderungsbezogenen Einstellungen?
6. Welche Zusammenhänge zeigen sich zwischen Behinderungsverständnis, Ausschlussurteilen mit Kontaktmassen (Kontaktbereitschaft und Kontaktintensität)?

## 6 Methoden

### 6.1 Stichprobe

An der Untersuchung nahmen insgesamt 151 Jugendliche (47.7% Mädchen, 52.3% Jungen) aus Arusha, einer Stadt im nordöstlichen Tansania mit offiziell etwa 350'000 Einwohnern, teil. Es wurden zwei verschiedene Altersgruppen eingeschlossen: Die jüngeren Jugendlichen waren 11-Jährige ( $M = 11.31$ ,  $SD = 0.49$ ) aus der fünften Klasse. Die älteren Jugendlichen waren 13-jährige aus der siebten Klasse ( $M = 13.45$ ,  $SD = 0.50$ ). Sämtliche Jugendliche waren Tansanischer Herkunft. 40.3% der Väter hatten eine primäre Ausbildung, 54.8% hatten eine sekundäre Ausbildung und 4% hatten eine tertiäre Ausbildung. Bei den Müttern hatten 43% eine primäre Ausbildung, 58.9% hatten eine sekundäre Ausbildung und 2% hatten eine tertiäre Ausbildung.

Die Hälfte der Jugendlichen stammt aus einer nichtintegrativen Schule ( $n = 83$ ). Die StudienteilnehmerInnen wurden zufällig aus der Schule ausgewählt, d.h. die teilnehmenden Jugendlichen stammten aus verschiedenen Klassen. Die nichtintegrative Schule stammt aus einem Stadtrandquartier von Arusha. Sie umfasst insgesamt 2389 SchülerInnen und 49 Lehrpersonen. Eine Schulklasse beinhaltet durchschnittlich 79 SchülerInnen.

Die andere Hälfte der Stichprobe stammt aus zwei integrativen Schulen ( $n = 68$ ). Die eine Schule umfasst 896 SchülerInnen und die Klassengrösse betrug durchschnittlich 42 SchülerInnen. Die Schule integriert 86 Kinder und Jugendliche mit Hörbehinderung. Die Schule umfasst 60 Lehrpersonen, wovon acht Personen HeilpädagogInnen sind. Die SchülerInnen mit Hörbehinderungen tragen eine andere Uniform, wodurch sie klar identifizierbar sind. Die hörbehinderten SchülerInnen werden ausserdem in einem anderen Gebäude der Schule unterrichtet, wobei der Kontakt zwischen SchülerInnen mit und ohne Behinderung aktiv gefördert wird (z.B. gemeinsame Pausenaktivitäten). Die andere integrative Schule umfasst 1638 SchülerInnen und durchschnittlich 43 SchülerInnen pro Klasse. Die Schule integriert 83 SchülerInnen mit geistiger Behinderung. Die Schule umfasst 65 Lehrpersonen, sechs sind HeilpädagogInnen. Die Jugendlichen mit und ohne Behinderung haben keine unterschiedlichen Uniformen und werden teilweise innerhalb der Regelklassen unterrichtet. Auch die Jugendlichen aus den beiden integrativen Schulen wurden zufällig ausgewählt.



## 6.2 Durchführung

Das Forschungsprojekt wurde in Kooperation mit dem Patandi Teacher College (PTC) in Tansania durchgeführt. PTC ist die einzige öffentliche Ausbildungsstätte für Heilpädagoginnen und Heilpädagogen in Tansania. Sie wurde 1996 gegründet und hat seit dann über 1000 Studierende in der Ausbildung. Das College ist der integrativen Idee verpflichtet und begleitet integrative Schulen sowie Schulen auf ihrem Weg zu integrativen Schulungsformen. Der Abbau negativer Einstellungen gegenüber Kindern und Jugendlichen mit Behinderung ist für PTC ein wichtiges Entwicklungsanliegen.

Neben den Forschungskordinatoren Benny Mussa und Shaban Alute waren sieben InterviewleiterInnen involviert, die als Dozierende in PTC in Tansania tätig sind. Die InterviewleiterInnen hatten somit mehrjährige Unterrichtserfahrung. Die InterviewleiterInnen erhielten von der Ko-Projektleiterin einen einwöchigen Workshop in Forschungsmethoden. Vor der Datenerhebung wurden die Interviews pilotiert. Jeder Jugendliche wurde während rund 45 Minuten in einem separaten Raum im Schulhaus einzeln interviewt. Die Aufnahmen wurden audiographiert und anschließend transkribiert. Die Transkription erfolgte zuerst auf Kisuahelisch. Anschliessend wurden die Transkripte ins Englische übersetzt. Die Eingabe der Transkripte ins Excel erfolgte durch eine studentische Hilfskraft in der Schweiz. Die Durchführung des Interviews erfolgte in zwei Blöcken im Abstand von mindestens einem Tag. Der eine Testblock enthielt Situationen mit Personen mit Hörbehinderung, der andere Block Situationen mit Personen mit geistiger Behinderung.

## 6.3 Erhebungsmethoden

### 6.3.1 Denken über den Ein- und Ausschluss behinderter Personen

Die Forschungsinstrumente wurden aus Forschungen von Killen et al. (2002) adaptiert und wurde in Zusammenarbeit mit unseren Tansanischen Partnern auf ‚kulturelle Übertragbarkeit‘ überprüft und an einigen Stellen angepasst. Der Interviewleitfaden lag in englischer Form vor und wurde in einem ersten Schritt auf Kisuahelisch übersetzt. Um die Korrektheit der Übersetzungen sicherzustellen, wurde von einer Dolmetscherin die Übereinstimmung der beiden Fassungen überprüft. Es wurden, wo nötig, kleinere Korrekturen vorgenommen.

Es wurden sechs Ausschlusssituationen vorgelegt, die nach Behinderungsform der ausgeschlossenen Person (geistige Behinderung vs. Hörbehinderung) und Ausschlusskontext (Ausschluss aus Freundschaft, Peer-Gruppe oder Schule) variiert wurden. Es wurde eine Jungen- und eine Mädchenversion verwendet. In einem ersten Schritt wurden den Jugendlichen die Behinderungen erklärt. Zum Beispiel:

*The following stories are about children that are mentally disabled. These are children that have a lot of difficulties with learning things. For example, compared to other children they have more difficulties remembering things and need more time to make their homework. Therefore, they often need additional help from others. Apart from that, they are like children that do not have a mental disability.*

Anschliessend folgte die Beschreibung der Ausschlussituationen. Folgendes Beispiel beschreibt den Ausschluss eines Gleichaltrigen mit geistiger Behinderung aus einer Peer-Gruppe:

*Sarah/Peter, a mentally disabled child, heard about a group of children from her/his class that are preparing a play for a school party. They have a lot of fun and Sarah/Peter wants to join the group. But the group does not let her/him join, because she/he is mentally disabled.*

Nachfolgend wurden die Jugendlichen aufgefordert, den Ausschluss zu beurteilen und ihr Urteil zu begründen (z.B. *Do you think it is ok for the group to not play with Sarah/Peter because she/he is mentally disabled? Why it's ok/it's not ok?*). Um den Einfluss von Gleichaltrigen und Autoritäten auf das Urteil zu untersuchen, wurde danach gefragt, ob sie ihr Urteil ändern, wenn (a) die Gleichaltrigen und (b) die Eltern/Lehrpersonen für resp. gegen den Ausschluss des Gleichaltrigen mit Behinderung sind (z.B. *What if the other children from the class say that they don't think the group should let Sarah/Peter join because she is mentally disabled. Do you think it's okay, then? Why?*).

### 6.3.2 Behinderungsverständnis

Das Verständnis über geistige Behinderung und Hörbehinderung wurde in Anlehnung an Smith und Williams (2005) mit Fragen zur Kontrollierbarkeit („Glaubst du, X könnte besser lernen, wenn X wirklich wollte?“), Stabilität („Wenn X älter wird und erwachsen ist, könnte sie dann gleich gut lernen?“) und Ursache der Behinderung („Was glaubst du, warum X behindert ist?“) erhoben.

Die Antworten auf die offenen Fragen nach der Ursache der geistigen Behinderung und Hörbehinderung wurden insgesamt drei Kategorien zugeordnet (vgl. Tabelle 1).

**Tabelle 1: Begründungskategorien Ursache einer Behinderung**

<i>Kategorie Ursache</i>	Beispiele
<i>Biologisch</i>	„He was born deaf“, „It is biological difference“
<i>Unfall</i>	„Might be explosion“, „Might be noisy environment or accident“
<i>Religiös</i>	„Might be created by god like that“, „Might be bewitched“



### 6.3.3 *Kontaktbereitschaft*

Die Kontaktbereitschaft gegenüber Personen mit Behinderung wurde mit 14 Fragen zur Kontaktbereitschaft erhoben, wobei jeweils die Hälfte dieser Fragen Personen mit geistiger Behinderung resp. Personen mit Hörbehinderung betreffen. Die Jugendlichen gaben an, ob sie sich verschiedene Aktivitäten (z.B. Einladung nach Hause, Geburtstagsparty) mit einem Gleichaltrigen mit geistiger Behinderung oder Hörbehinderung vorstellen können (z.B. „Könntest du dir vorstellen in der Schule neben einer geistig behinderten Person zu sitzen?“). Die Items wurden aus verschiedenen Einstellungsstudien adaptiert (z.B. Laws & Kelly, 2005).

Die Jugendlichen beantworteten die Frage mit ja oder nein und die Antworten wurden mit 1 und 0 kodiert. Es wurden separate Werte für die geistige Behinderung und die Hörbehinderung gebildet ( $\alpha = .85, 74$ ).

### 6.3.4 *Kontakte zwischen Jugendlichen mit und ohne Behinderung*

Zur Erfassung der Kontakte zwischen Jugendlichen mit und ohne Behinderung wurden die Jugendlichen gefragt, ob sie eine Person mit Behinderung kennen würden, welche Behinderung vorliegt und woher sie diese Person kennen. 12% der Jugendlichen sagten, sie würden keine Person mit Behinderung kennen. 54.1% kennen eine Person mit Behinderung und 33.8% kennen mehrere Personen mit Behinderung. 17.6% sagten, die Person habe eine geistige Behinderung, 32.8% sagten die Person habe eine körperliche Behinderung und 50.4% sprachen von einer Sinnesbehinderung. Auf die Frage, woher sie die Person mit Behinderung kennen würden, gaben die Jugendlichen folgende Antworten: Schule/Klasse (28.5%), Freund/Freizeit (24.2%), Verwandt (17.2%), Nachbarschaft (42.2%). Schliesslich wurden die Jugendlichen gefragt, wie häufig sie mit dieser Person zusammen sind (nie, selten, manchmal, oft). Die Antworten waren wie folgt verteilt: Nie (17%), Selten (12%), Manchmal (13%), Oft (58%).

### 6.3.5 *Soziale Erwünschtheit*

Um für Effekte sozialer Erwünschtheit zu kontrollieren, wurde eine Skala von 9 Items verwendet (z.B. Have you ever done something you were not supposed to do?). Sozial erwünschte Antworten wurden mit 1 kodiert, nicht sozial erwünschte Antworten mit 0 ( $M = 0.66, SD = 0.25, \alpha = .74$ ).

## 7 Ergebnisse

### 7.1 Analysestrategie

Die Analysen wurden hauptsächlich mittels Varianzanalysen mit Messwiederholungen durchgeführt. Dabei wurden die Altersstufe (jüngere vs. ältere Jugendliche), Geschlecht und Schulform (integrative vs. nichtintegrative Schulklassen) als unabhängige Faktoren eingegeben. Behinderungsform (Geistige Behinderung vs. Hörbehinderung) wurde als Messwiederholungsfaktor eingegeben. Im Rahmen des Denkens über Ausschluss wurde der Kontext (Ausschluss aus Freundschaft, Peer-Gruppe, Schule) als weiterer Messwiederholungsfaktor aufgenommen. Die Ausschlussurteile sind dichotomer Natur. Varianzanalysen haben sich bei der Verwendung dichotomer Daten als robust erwiesen (Lunney, 1970). Varianzanalysen sind gegenüber loglinearen Modellen für die Analyse dieses Datentyps zu bevorzugen, da sich bei loglinearen Modellen im Falle leerer Zellen gravierendere Schätzungsprobleme ergeben (für genauere Ausführungen siehe Wainryb, Shaw, Laupa & Smith, 2001).

### 7.2 Denken über den Ein- und Ausschluss behinderter Personen

#### 7.2.1 Ausschlussurteile

Die Jugendlichen mussten in einem ersten Schritt den Ausschluss des Kindes mit Behinderung beurteilen und das Urteil begründen.

Die Ausschlussurteile wurden mittels 2(Alter: Jüngere vs. Ältere) X 2(Geschlecht: Mädchen, Jungen) X 2(Schulform: nichtintegrative Klassen, integrative Klassen) X 2(Behinderung: körperbehindert, hörbehindert) X 3(Kontext: Freundschaft, Peers, Schule) Messwiederholungs-ANOVAs mit den letzten zwei Faktoren als Messwiederholungsfaktoren ausgewertet. Die prozentualen Anteile der moralischen Urteile sind in Tabelle 2 dargestellt.

Die meisten Jugendlichen verurteilten den Ausschluss auf Basis von Behinderung (84%). Die Analyse ergab einen signifikanten Haupteffekt des Kontextes,  $F(2, 220) = 82.12, p < .001$ . Nachfolgeanalyse ergaben, dass institutioneller Ausschluss eher akzeptiert wurde als Ausschluss aus Freundschaft (53% vs. 95%,  $t[147] = 9.77, p < .001$ ), oder Peer-Gruppe (53% vs. 95%,  $t[147] = 9.32, p < .001$ ). Ein signifikanter Interaktionseffekt zwischen Alter und Schulform,  $F(1, 110) = 6.69, p < .05$ , wurde durch eine dreifache Interaktion zwischen Alter, Schulform und Kontext qualifiziert,  $F(220) = 9.04, p < .001$ . Nachfolgeanalysen zeigten, dass sich der Effekt der Integration nur bei den jüngeren Jugendlichen und nur in Bezug auf zwei Kontexte zeigte. Jüngere Jugendliche aus integrativen Klassen verurteilten den Ausschluss aus der Peer-Gruppe stärker als jüngere Jugendli-

che aus nichtintegrativen Klassen (99% vs. 90%),  $t(83) = 2.54, p < .05$ . Auch verurteilten sie deutlicher den Ausschluss aus der Schule (65% vs. 41%),  $t(82) = 2.73, p < .01$ . Im Freundschaftskontext zeigten sich keine Unterschiede (96% vs. 94%) (siehe Abbildung 1).

*Tabelle 2: Prozentualer Anteil an moralischen Urteilen, getrennt nach Behinderungsform, Kontext, Stufe und Schulform*

	Geistige Behinderung			Hörbehinderung		
	Freund	Peers	Schule	Freund	Peers	Schule
<b>Jüngere</b>						
Integrativ	94	100	72	95	98	57
Nichtintegrativ	90	93	27	97	90	51
<b>Ältere</b>						
Integrativ	100	92	41	100	100	41
Nichtintegrativ	92	92	77	94	97	62

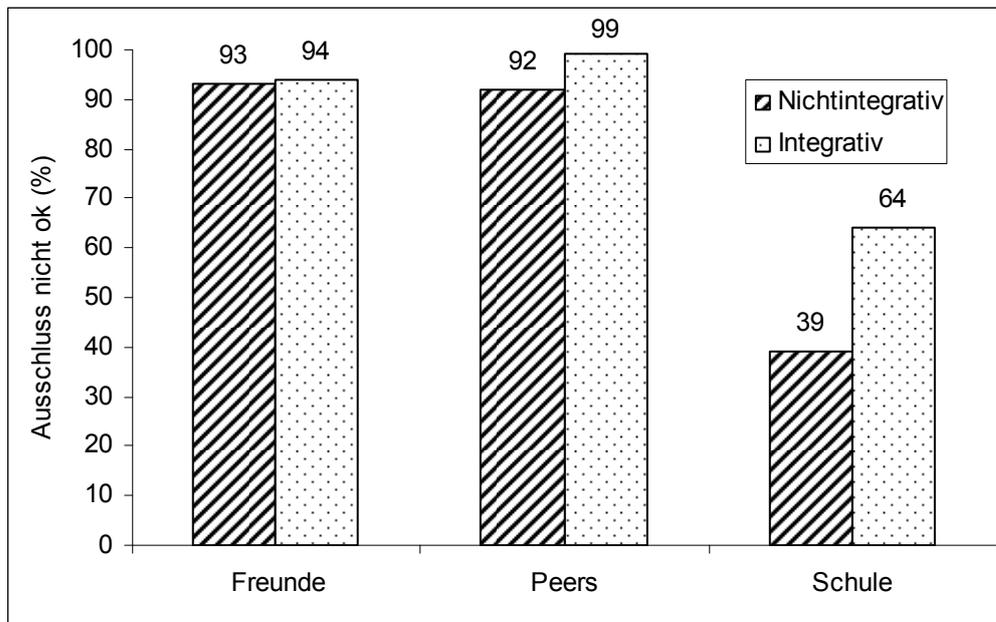


Abbildung 1. Darstellung des Interaktionseffektes (Urteile bei den jüngeren Jugendlichen getrennt nach Schulmodell und Kontext)

## 7.2.2 Begründungen der Ausschlussurteile

In Tabelle 3 sind die verschiedenen Urteilsbegründungen aufgeführt. Insgesamt verwiesen 68% der Jugendlichen in der Begründung der Falschheit des Ausschlusses auf moralische Gründe, indem sie zum Beispiel gleiche Rechte oder die negativen Folgen des Ausschlusses geltend machten. Die Akzeptanz institutionellen Ausschlusses vieler Jugendlichen wurde fast ausschliesslich so begründet, dass SchülerInnen mit und ohne Behinderung separativ beschult gehören, oder dass eine separative Schulung bessere Fördermöglichkeiten von Jugendlichen mit Behinderungen ermögliche. Die Akzeptanz des Ausschlusses in den schulischen Situationen wurde deshalb häufig durch fürsorgliche Argumente und nicht stereotyp begründet.

*Tabelle 3: Beschreibung und prozentualer Anteil verschiedener Urteilsbegründungen*

Begründungstyp	%	Beschreibung	Ankerbeispiele
Begründungen des Ausschlusses als nicht ok			
Rechte	27%	Verweise auf die gleichen Rechte von Jugendlichen mit Behinderungen.	„It’s her right to education“, „Has the right to play with others“
Evaluation	14%	Verweise auf die Verwerflichkeit des Ausschlusses	„It’s wrong to exclude“, „it’s bad to discriminate someone“
Menschsein	7%	Verweise darauf, dass Personen mit Behinderungen auch Menschen sind/ im Grunde gleich sind wie andere Personen	„She is also a child“, „He is like any other human being“, „that is how she is“
Ausschluss	13%	Verweise auf Ausschluss, Stigmatisierung oder Diskriminierung	„It is isolation“, „it is stigmatization“
Fürsorge	7%	Verweise auf die negativen Folgen des Ausschlusses	„She will not feel valued in the society“, „he will feel inferior“

Begründungen des Ausschlusses als ok		–	
Stereotyp	4%	Verweise auf negative Eigenschaften von Personen mit Behinderungen	„He might fight, when included“, „She deserves exclusion“, „She will destroy the group“
Separative Beschulung	9%	Verweise auf die Notwendigkeit separativer Beschulung. In manchen Fällen wurde einfach gesagt, dass Jugendliche mit und ohne Behinderung separat beschult gehören. In anderen Fällen wurde auf bessere Fördermöglichkeiten in Sonderschulen verwiesen.	„There are special schools for these children“, „Should join special schools“, „So he can join other children with disabilities“, „The teachers in regular schools are not able to teach her“, „he can not learn properly“
Restkategorie	19%	Keine, andere oder unverständliche Antworten	

### 7.2.3 Einfluss von Peers und Autoritäten

Nachdem die Jugendlichen den Ausschluss beurteilt und begründet hatten, wurden sie gefragt, ob sie den Ausschluss immer noch als richtig/falsch beurteilen, wenn Peers oder Autoritäten anderer Auffassung sind. Insgesamt änderten nur 13% der Jugendlichen ihr Urteil, wenn die Peers anderer Auffassung waren. 12% änderten ihr Urteil, wenn Autoritäten anderer Meinung waren. Somit sind die Urteile der Jugendlichen – zumindest aus subjektiver Perspektive - grösstenteils unabhängig von Einflüssen von Peers und Autoritäten. Im Folgenden werden die Ergebnisse zu den Veränderungen der Urteile in die positive Richtung wiedergegeben (d.h. von „nicht ok“ zu „ok“). Da sich hinsichtlich der Änderungen in die negative Richtung (d.h. von „ok“ zu „nicht ok“) keine Effekte zeigten, wird auf die Darstellung dieser Ergebnisse verzichtet.

#### EINFLUSS DER PEERS: ÄNDERUNG IN DIE POSITIVE RICHTUNG

7% der Jugendlichen änderten ihr Urteil von richtig zu falsch, nachdem ihnen gesagt wurde, dass die Freunde des Protagonisten den Einschluss des Kindes mit Behinderung als richtig ansehen. Die Auswertungen zu den Nachfragen erfolgten analog zu den Auswertungen der oben berichteten Ausschlussurteile mittels Varianzanalysen mit Messwiederholungen. Die prozentualen Anteile der Jugendlichen, die ihr Urteil aufgrund des Peer-Einflusses in eine positive Richtung korrigierten, sind in Tabelle 4 dargestellt.

Es zeigte sich ein signifikanter Haupteffekt des Kontextes,  $F(2, 148) = 26.36, p < .001$ , welcher durch eine Interaktion zwischen Kontext und Behinderungsform qualifiziert wurde,  $F(2, 148) = 14.39, p < .001$ . Nachfolgeanalysen zufolge wurde im schulischen Kontext mit hörbehindertem Protagonist häufiger zu einer moralischen Antwort gewechselt (34%) als in den anderen Situationen mit hörbehinderten Protagonisten (Freundschaft: 0%,  $t[122] = 6.27, p < .001$ ; Peers: 0%,  $t[120] = 6.43, p < .001$ ). In den Situationen mit geistig behindertem Protagonist zeigten sich keine kontextuellen Unterschiede (siehe Abbildung 2).

*Tabelle 4: Prozentualer Anteil an Jugendlichen, die das Urteil aufgrund von Peer-Einfluss in eine positive Richtung korrigierten*

	Geistige Behinderung			Hörbehinderung		
	Freund	Peers	Schule	Freund	Peers	Schule
<b>Jüngere</b>						
Integrativ	0	0	2	0	0	22
Nichtintegrativ	5	0	15	0	0	42
<b>Ältere</b>						
Integrativ	0	0	0	0	0	50
Nichtintegrativ	4	0	5	0	0	20

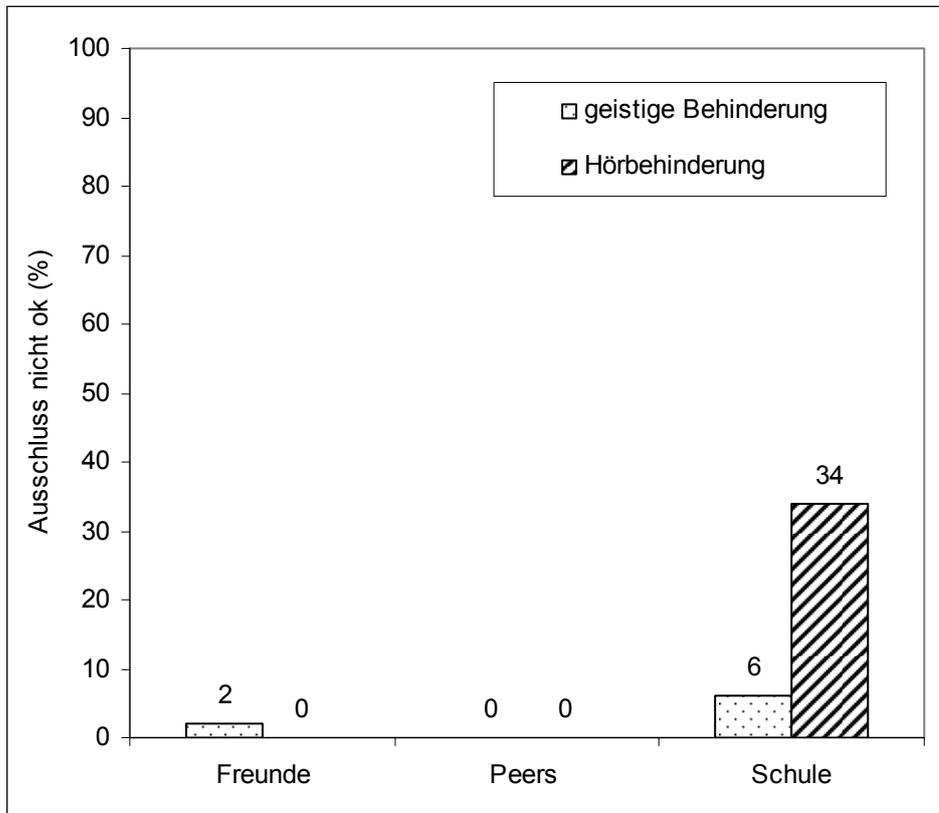


Abbildung 2: Interaktion zwischen Behinderungsform und Kontext

## EINFLUSS DER AUTORITÄTEN: ÄNDERUNG ZU MORALISCHEN ANTWORTEN

Wie bei den Peereinflüssen wechselten 7% der Jugendlichen zu einer moralischen Antwort, nachdem Autoritätspersonen den Einschluss des Kindes mit Behinderung unterstützten. Die prozentualen Anteile sind in Tabelle 5 aufgeführt. Ein Haupteffekt des Kontextes,  $F(2, 130) = 24.79$ ,  $p < .001$ , zeigte, dass die Jugendlichen im schulischen Kontext häufiger zu einer moralischen Antwort wechselten (20%) als in den anderen beiden Kontexten (Freundschaft: 0%,  $t[144] = 4.23$ ,  $p < .001$ ; Peers: 0%,  $t[140] = 3.29$ ,  $p < .001$ ).

Tabelle 5: Prozentualer Anteil der Jugendlichen, die das Urteil aufgrund von Autoritätseinfluss in eine positive Richtung korrigierten

	Geistige Behinderung			Hörbehinderung		
	Freund	Peers	Schule	Freund	Peers	Schule
Jüngere						
Integrativ	0	0	0	0	0	5
Nichtintegrativ	0	0	29	0	0	27
Ältere						
Integrativ	0	0	25	0	0	50
Nichtintegrativ	0	0	10	0	0	14

### 7.3 Behinderungsverständnis

#### 7.3.1 Kontrollierbarkeit und Stabilität

Die Mehrheit der Jugendlichen (71.9%) verstand eine geistige Behinderung als willentlich beeinflussbar, während es bei der Hörbehinderung weniger als die Hälfte war (42.2%). Im Weiteren glaubten 58.6% der Jugendlichen, dass sich eine geistige Behinderung mit dem Alter auswächst. Bei der Hörbehinderung sind es 43.5%.

Es wurde im Weiteren ein Gesamtwert zum Behinderungsverständnis gebildet, der sich aus der Einschätzung der Stabilität von Behinderung über die Lebensspanne und aus dem Wissen über die willentliche Unkontrollierbarkeit von Behinderungen zusammensetzte. Hohe Werte erzielten also Jugendliche, die wussten, dass sich eine Behinderung nicht auswächst und willentlich nicht gesteuert werden kann.

Das Behinderungsverständnis wurde mittels einer 2(Stufe: jüngere vs. ältere Jugendliche) X 2(Geschlecht) X 2(Schulform: integrative vs. nichtintegrative Klassen) X 2(Behinderung: Geistige Behinderung vs. Hörbehinderung) Messwiederholungs-ANOVA mit dem letzten Faktor als Messwiederholungsfaktor ausgewertet. Vollständige Daten lagen bei diesen Auswertungen für 70 Jugendliche vor.

Die Analyse ergab einen signifikanten Haupteffekt der Behinderungsform,  $F(1, 62) = 7.95$ ,  $p < .01$ . Das Wissen über geistige Behinderung war weni-

ger ausgeprägt als das Wissen über Hörbehinderung (0.62 vs. 1.14). Im Weiteren zeigte sich ein Haupteffekt der Schulform,  $F(1, 62) = 8.52$ ,  $p < .01$ . Jugendliche aus nichtintegrativen Klassen waren stärker der Auffassung, dass Behinderungen willentlich nicht beeinflussbar und über die Lebenspanne stabil sind als Jugendliche aus integrativen Klassen (1.17 vs. 0.59).

### 7.3.2 Ursache

Vollständige Daten zu den Ursachen lagen lediglich bei 55 Jugendlichen vor. Die Jugendlichen erklärten die Behinderungen entweder biologisch (76.6%) oder umweltbedingt (25.3%). Religiöse Argumente waren sehr selten (3.3%). In Tabelle 6 sind die Häufigkeiten getrennt nach Behinderungsform, Ursachentyp, Alter und Schulform dargestellt. Varianzanalytische Auswertungen ergaben keine signifikanten Haupt- oder Interaktionseffekte.

*Tabelle 6: Prozentualer Anteil biologischer und unfallbedingter Gründe für geistige Behinderung und Hörbehinderung*

	Geistige Behinderung		Hörbehinderung		Total
	Biologisch	Unfall	Biologisch	Unfall	
Jüngere					
Integrativ	75	15	65	25	45
Nichtintegrativ	73	27	77	29	52
Ältere					
Integrativ	88	29	88	29	58
Nichtintegrativ	74	27	74	21	49

## 7.4 Zusammenhänge zwischen Ausschlussurteilen und Behinderungsverständnis mit Kontaktmassen

Kontakt wurde über zwei Indikatoren operationalisiert: Zum einen wurde die Kontaktbereitschaft erhoben. Dazu sollten die Jugendlichen in Bezug auf sieben Aktivitäten einschätzen, ob sie den Kontakt zu einer Person mit geistiger Behinderung oder Hörbehinderung wünschten. Zum anderen wurden die Jugendlichen zur Intensität des Kontaktes mit Personen mit Behinderungen gefragt.

Der besseren Übersichtlichkeit wegen wird im Folgenden auf die Differenzierung nach Behinderungsform verzichtet. Aufgrund der ausgeprägten Kontexteffekte wurden für die drei Kontexte (Freundschaft, Peers, Schule) separate Werte verwendet. In Tabelle 7 sind die Korrelationen aufgeführt. Das Behinderungsverständnis zeigte keine Zusammenhänge mit den Ausschlussurteilen. Die Kontaktbereitschaft korrelierte negativ mit dem Behinderungsverständnis und positiv mit der Verurteilung institutionellen Ausschlusses. Schliesslich korrelierte die Kontaktintensität positiv mit der Verurteilung des Ausschlusses aus der Peer-Gruppe sowie mit der Kontaktbereitschaft.

Tabelle 7: Korrelationen zwischen Behinderungsverständnis, Ausschlussurteilen und Kontaktmassen

	Behinderungsverständnis	Ausschluss Freund	Ausschluss Peers	Ausschluss Schule	Kontaktbereitschaft	Kontaktintensität
Behinderungsverständnis	-	.05	.04	-.10	-.20*	-.02
Ausschluss Freund		-	.53***	.13	-.02	-.09
Ausschluss Peers			-	.19*	-.06	.21*
Ausschluss Schule				-	.20*	.08
Kontaktbereitschaft					-	.19*
Kontaktintensität						-

\* $p < .05$ , \*\*  $p < .01$ , \*\*\* $p < .001$

Um zu überprüfen, inwiefern diese Effekte unabhängig sind, wurden zwei hierarchische Regressionsanalysen gerechnet. Abhängige Variablen waren die Kontaktbereitschaft und die Kontaktintensität. Im ersten Schritt wurde für Alter, Geschlecht, Schulform und soziale Erwünschtheit kontrolliert. Im zweiten Schritt wurden das Behinderungsverständnis und die drei Urteilsvariablen eingegeben.

Die Analyse zur Kontaktbereitschaft ergab, dass keine der Prädiktoren

unabhängige Varianz aufklärte (siehe Tabelle 8). Allerdings wurde die Kontaktintensität nach wie vor signifikant durch das Urteil des Ausschlusses aus der Peer-Gruppe vorhergesagt: Umso stärker der Ausschluss aus der Peer-Gruppe verurteilt wurde, desto häufiger wurde über Kontakte mit Jugendlichen mit Behinderungen berichtet.

*Tabelle 8: Ergebnisse der hierarchischen Regressionsanalyse zur Vorhersage der Kontaktbereitschaft und der Kontaktintensität durch die sozio-moralischen Variablen.*

Unabhängige Variablen	Kontaktbereitschaft		Kontaktintensität	
	$\beta$	$\Delta R^2/\Delta F^2$	$\beta$	$\Delta R^2/\Delta F^2$
Schritt 1		.03/.76		.05/.89
Alter	.06		.00	
Geschlecht	.02		.19	
Schulform	.16		.08	
Soziale Erwünschtheit	-.13		.08	
Schritt 2		.05/1.18		.15/2.75*
Behinderungsverständnis	.06		.01	
Ausschluss Freund	.06		1.95	
Ausschluss Peers	.08		3.15**	
Ausschluss Schule	.20		1.25	

\* $p < .05$ . \*\* $p < .01$

## 8 Diskussion

Die Auffassung, dass Einstellungen gegenüber Behinderung in afrikanischen Ländern negativ sind, ist weit verbreitet. Gaad (2004) beispielweise fasst den Forschungsstand zu Einstellungen gegenüber Menschen mit geistiger Behinderung in Afrika wie folgt zusammen (S. 314-315):

Throughout Africa, those with intellectual disabilities are still seen as hopeless and helpless (Desta 1995). African culture and beliefs have not made matters easier. Abosi and Ozoji (1985) found that Nigerians in particular, and Africans in general, associate disabilities with witchcraft, juju, sex-linked factors, God-mediated and super sensible forces. Avoiding whatever is associated with evil historically affected people's attitudes toward those with disabilities simply because disability is associated with evil. Most of these negative attitudes are misconceptions that stem from a lack of proper understanding of disabilities and how they affect functioning. They stem directly from the traditional systems of thought, which reflect magical-religious philosophies that can be safely called superstition.

Die Ergebnisse dieser Studie widersprechen klar dieser Position. Die Mehrheit der Jugendlichen (84%) beurteilt den Ausschluss aus moralischen Gründen als falsch. Im Falle der Akzeptanz des Ausschlusses wurden praktisch nie magische oder religiöse Erklärungen abgegeben. Somit zeigen Tansanische Jugendliche ähnlich den Kindern und Jugendlichen aus der Schweiz oder den USA eine hohe inklusive Orientierung. In der Schweizerischen Studie beispielsweise meinten ebenfalls 84% der Kinder, dass man Kinder mit geistiger oder körperlicher Behinderung in schulische, soziale oder sportliche Gruppenaktivitäten einschliessen sollte.

Gleichzeitig zeigen die Befunde, dass Einstellungen nicht homogene Orientierungen darstellen, sondern dass Personen in Abhängigkeit situativer Merkmale von Urteilkontexten multiple und komplexe Überlegungen anstellen. Die Jugendlichen dieser Studien verurteilten den Ausschluss aus Freundschafts- und Peer-Kontexten deutlich (95%). Institutioneller Ausschluss, d.h. der Ausschluss aus der Schule durch den Schulleiter wurde aber erstaunlich häufig akzeptiert (53%). Den Urteilsbegründungen zufolge sahen viele Jugendliche in Sonderschulen bessere Fördermöglichkeiten als in Regelschulen. Manche der Urteilsbegründungen lassen aber auch diskriminierende Einstellungen vermuten (z.B. „they should go to special schools“; „disabled and nondisabled children should be educated seperately“). Der institutionelle Ausschluss wurde somit sowohl fürsorglich als auch stereotyp begründet.

In der Studie von Killen et al. (2002) gingen die kontextuellen Effekte in eine andere Richtung. Ausschluss aus Freundschaft und der Peer-Gruppe wurde von Jugendlichen aus den USA etwas häufiger akzeptiert. Nordamerikanische Jugendliche interpretieren die Wahl von Freunden stärker als persönliche Angelegenheit. Auch wird der Ausschluss aus der Peer-Gruppe aufgrund von Bedenken zur effektiven Funktionsweise von Grup-

pen zu einem gewissen Ausmass als legitim erachtet. Die deutliche Verurteilung des Ausschluss aus Freundschaften oder Peer-Gruppen der Jugendlichen in dieser Studie könnte auf eine stärkere inklusive Orientierung innerhalb der Tansanischen Kultur hinweisen. Deutlich verschieden waren die Ergebnisse in Bezug auf den institutionellen Ausschluss. Während Jugendliche in den USA institutionellen Ausschluss klar verurteilen, ging für einen grossen Teil der Jugendlichen in Tansania diese Form des Ausschlusses in Ordnung. Zwei Interpretationen kommen für dieses kulturspezifische Ergebnis in Frage:

(a) Jugendliche in Tansania sind gegenüber institutionellem Ausschluss weniger sensibler als nordamerikanische Jugendliche, weil er häufig praktiziert wird, ohne dass Erziehende die moralischen Folgen mit den Jugendlichen diskutieren. Möglicherweise zeigt sich in den moralischen Diskursen zwischen Erwachsenen und Jugendlichen je nach Kontext ein qualitativer Unterschied: Während Fragen des Umgangs mit Freunden und Peers häufig diskutiert werden, könnten kritisches Hinterfragen institutioneller Entscheidungen eine untergeordnete Rolle spielen.

(b) In der Studie von Killen et al. (2002) ging es um andere soziale Kategorien (Ethnizität, Geschlecht) als in unserer Studie (Behinderung). Zumindest im Falle von Hautfarbe würde die separative Beschulung keinen anderen funktionalen Zweck als derjenige der Stigmatisierung und Diskriminierung erfüllen. Separative Schulung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung stellt einen anderen Fall dar: Die unterschiedlichen schulischen und sozialen Fähigkeiten von Kindern und Jugendlichen mit und ohne Behinderungen sind nicht sozial bedingt (im Unterschied zu Personen unterschiedlicher Hautfarbe). Sofern das Recht auf Bildung separativ besser realisiert werden kann als integrativ, kann hier nicht von Diskriminierung gesprochen werden. Zu dieser Interpretation passt der Befund, dass die Jugendlichen den institutionellen Ausschluss häufig fürsorglich begründeten.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Tansanischen Jugendlichen gegenüber dem Kontext sensibel waren und sich in ihren Urteilen von Peer- und Autoritätseinflüssen nicht abbringen liessen. Darin zeigt sich, dass die behinderungsbezogenen Einstellungen keine passiven Internalisierungen von Normen und Haltungen Erwachsener darstellen, sondern reflexive und somit immer auch autonome Momente beinhalten (Turiel, 2002; Wainryb, 2006). Die Vorstellung behinderungsbezogene Einstellungen afrikanischer Schüler und Schülerinnen würden „traditionelle“ Normvorstellungen afrikanischer Kulturen reflektieren, kann durch diese Untersuchung nicht gestützt werden.

Im Weiteren zeigten die Ergebnisse einen positiven Effekt integrativer Schulung auf die Ausschlussurteile. Allerdings war dieser Effekt abhängig von Alter und Kontext: 11-jährige aus integrativen Klassen verurteilten Ausschluss aus der Peer-Gruppe sowie institutionellen Ausschluss stärker als 11-jährige aus nichtintegrativen Schulklassen. Dieser Befund bestätigt Allports Kontakttheorie (1954), wonach Kontakt zwischen Personen ver-



grierten SchülerInnen mit Behinderungen. Umgekehrt haben Jugendliche aus nichtintegrativen Klassen wahrscheinlich vor allem Kontakt mit behinderten Menschen, die keine Schule besuchen und deshalb kaum Entwicklung schulrelevanter Fähigkeiten zeigen. Integrative Schulung könnte somit positiv zu einem Verständnis des Entwicklungspotenzials von Menschen mit Behinderungen beitragen.

Schliesslich wurden Zusammenhänge zwischen Ausschlussurteilen, Behinderungsverständnis und Kontakt untersucht. Der Kontakt wurde über die selbsteingeschätzte Kontaktbereitschaft sowie über die Intensität von Kontakten mit behinderten Gleichaltrigen erhoben. Insgesamt wurden nur wenige signifikante Zusammenhänge gefunden und fast alle verschwanden, nachdem für den Effekt anderer Variablen kontrolliert wurde. Lediglich Urteile im Kontext von Peer-Gruppen waren unabhängige Prädiktoren der Kontaktintensität. Dieser Befund deckt sich mit den Ergebnissen einer Studie von Crystal, Killen und Ruck (2008), wonach Kinder mit Kontakten zu Kindern aus Minoritätsgruppen den Ausschluss auf Basis der Ethnizität stärker verurteilten als Kinder ohne solche Kontakte. Allerdings war der Zusammenhang schwach und beschränkte sich auf ein einziges Urteilsmass. Weitere Forschung ist nötig, um zu klären, ob andere Komponenten von behinderungsbezogenen Einstellungen relevantere Prädiktoren für die Kontaktintensität darstellen. In der Untersuchung von Gasser, Malti und Buholzer (2013) waren zum Beispiel lediglich behinderungsbezogene Empathie und nicht moralische Ausschlussurteile für die Kontaktintensität prädiktiv. Möglicherweise stellen affektive Masse bessere Indikatoren für moralische Motivation dar als kognitive Masse (Gasser & Malti, 2012).

Welche pädagogischen Implikationen ergeben sich aus den Erkenntnissen dieser Studie? In erster Linie sollen die Befunde Erziehende für die Perspektive von SchülerInnen auf die Integrationsthematik sensibilisieren. Insbesondere ist der Befund zur Akzeptanz institutionellen Ausschlusses ernst zu nehmen. Die Jugendlichen änderten in diesem Kontext am häufigsten die Urteile, wenn Lehrpersonen oder Peers anderer Meinungen waren, was auf eine gewisse Unsicherheit hinsichtlich institutioneller Entscheidungen hinweist. SchülerInnen sollten nicht nur dazu ermutigt werden über die moralischen Folgen des Ausschlusses aus Peer-Beziehungen nachzudenken, sondern sollten ebenfalls angeregt werden, institutionelle Hierarchien kritisch zu hinterfragen. Dies setzt eine diskursive und respektvolle Kultur des Austausches und der aktiven Auseinandersetzung mit Fragen des Zusammenlebens voraus (Oser, 1997). Ein solches Schul- und Unterrichtsklima ermöglicht Kindern und Jugendlichen über ihre Motivation, Gefühle sowie die Konsequenzen von Handlungen in intergruppalen Konflikten nachzudenken und deren Verständnis weiterzuentwickeln.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Jugendliche aus Tansania den Ausschluss auf Basis von Behinderung mehrheitlich aus moralischen Gründen verurteilen. Allerdings wird institutioneller Ausschluss häufiger akzeptiert als Ausschluss aus Freundschafts- und Peer-Kontexten. Integ



## Literatur

- Abosi, C. O. (1996). Early childhood education of children with disabilities in Botswana. *African Journal of Special Needs Education*, 1, 33-40.
- About, F. E. (1988). *Children and prejudice*. New York: Blackwell.
- Abrams, D., Rutland, A., Cameron, L., & Marques, J. M. (2003). The development of subjective group dynamics: When in-group bias gets specific. *British Journal of Developmental Psychology*, 21, 155-176.
- Allport, G. W. (1954). *The nature of prejudice*. New York: Doubleday Anchor Books.
- Anumonye, F. O. (1991). Problems of mainstreaming handicapped children in Nigeria. In E. D. Ozoji, J. U. Umolu & S. O. Olaniyan (Eds), *Contemporary Issues in Mainstreaming Exceptional Children in Nigeria's 6-3-3-4 System of Education* (pp.65-70). Jos: National Council for Exceptional Children.
- Bardon, J. N., Siperstein, G. N., Parker, R. C., Corbing, S. B. (2006). *Attitudes of the public in South Africa toward people with intellectual disabilities*. Special Olympics, Inc.
- Beaty, L. A. & Alexeyev, E. B. (2008). The problem of school bullies. What the research tells us. *Adolescence*, 43, 1-12.
- Bless, G. (2007). *Zur Wirksamkeit der Integration [on the efficacy of integration]*. Bern, Switzerland: Haupt Verlag.
- Cook, B. G. & Semmel, M. I. (1999). Peer acceptance of included students with disabilities as a function of severity of disability and classroom composition. *The Journal of Special Education*, 33, 50-61.
- Crystal, D. S., Killen, M., Ruck, M. (2008). It is who you know that counts: Intergroup contact and judgments about race-based exclusion. *Journal of British Developmental Psychology*, 26, 51-70.
- Crystal, D. S., Killen, M., & Ruck, M. D. (2010). Fair treatment by authorities is related to children's and adolescents' evaluation of interracial exclusion. *Applied Developmental Science*, 14, 125-136.
- Crystal, D. S., Watanabe, H., & Chen, R. (1999). Children's reactions to physical disability: A cross-national and developmental study. *International Journal of Behavioral Development*, 23, 91-111.
- Eberwein, H. & Knauer, S. (2002). Integrationspädagogik als Ansatz zur Überwindung pädagogischer Kategorisierungen und schulischer Systeme. In H. Eberwein & S. Knauer (Hrsg.), *Integrationspädagogik* (16-37). Weinheim und Basel: Beltz.
- Diamond, K. E. (1993). Preschool children's conceptions of disability in their peers. *Early Education and Development*, 4, 123-129.
- Diamond, K. E. & Hestenes, L. L. (1996). Preschool children's conceptions of disability: the salience of disabilities in children's ideas about others. *Topics in Early Childhood and Special Education*, 16, 485-475.
- Eleweke, C. J. & Rodda, M. (2002). The challenge of enhancing inclusive education in developing countries. *International Journal of Inclusive Education*, 6, 113-126.

- Frederickson, N., Simmonds, E., Evans, L., & Soulsby, C. (2007). Assessing the social and affective outcomes of inclusion. *British Journal of Special Education*, 34, 105-115.
- Gaad, E. (2004). Cross-cultural perspectives on the effect of cultural attitudes towards inclusion for children with intellectual disabilities. *International Journal for Inclusive Education*, 8, 311-328.
- Gasser, Buholzer, Chilver-Stainer (2012). *Entwicklung moralischer Kompetenzen in integrativen und nicht integrativen Schulklassen*. Forschungsbericht Nr. 31 der Pädagogischen Hochschule Zentralschweiz, Hochschule Luzern.
- Gasser, L., Chilver-Stainer, J., Buholzer, A., & Perrig-Chiello, P. (2012). Soziales und moralisches Denken von Kindern über dein Ein- und Ausschluss behinderter Kinder. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 26, 31-42.
- Gasser, L., & Malti, T. (2012). Children's and friend's moral development: Relations with aggressive and prosocial behavior. *International Journal of Behavioral Development* 36, 358-366.
- Gasser, L., Malti, T., & Buholzer, A. (under revision). Swiss children's moral and psychological judgments about exclusion of children with disabilities. *Child Development*.
- Gasser, L., Malti, T., & Buholzer, A. (2013). Children's Moral Judgments and Moral Emotions following Exclusion of Children with Disabilities: Relations with Inclusive Education, Age, and Contact Intensity. *Journal of Research in Developmental Disabilities* 34, 948-958.
- Killen, M., Margie, N. G. & Sinno, S. (2006). Morality in the context of intergroup relationships. In M. Killen & J. G. Smetana (Eds.), *Handbook of moral development* (pp. 155-183). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Killen, M. (2007). Children's social and moral reasoning about exclusion. *Current Directions in Psychological Science*, 16, 32-36.
- Killen, M., Lee-Kim, J., McGlothlin, H., & Stangor, C. (2002). How children and adolescents evaluate gender and racial exclusion. *Monographs for the Society for Research in Child Development*. Serial No. 271, Vol. 67, No. 4. Oxford, England: Blackwell Publishers.
- Killen, M., & Rutland, A. (2011). *Children and social exclusion: Morality, prejudice and group identity*. New York: Wiley/Blackwell Publishers.
- Killen, M., & Stangor, C. (2001). Children's social reasoning about inclusion and exclusion in gender and race peer group contexts. *Child Development*, 72, 174-186.
- Kisanji, J. (1995). Attitudes and beliefs about disability in Tanzania. In B. O'Toole & R. McConkey (Eds.), *Innovations in developing countries for people with disabilities* (pp. 51-70). Bologna: Liseux Hall Publications.
- Laws, G. & Kelly, E. (2005). The attitudes and friendship intentions of children in United Kingdom mainstream schools towards peers with physical or intellectual disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 52, 79-99.
- Lewis, A. (1995). *Children's understanding of disability*. London: Routledge.
- Lindsay, G., Dockrell, J. E., & Mackie, C. (2008). Vulnerability to bullying in children with a history of specific speech and language difficulties. *European Journal of Special Needs Education*, 23, 1-16.

- Lunney, G. H. (1970). Using analysis of variance with a dichotomous dependent variable: an empirical study. *Journal of Educational Measurement*, 7, 263-269.
- Malti, T., Killen, M., & Gasser, L. (submitted). Social Judgments and Emotion Attributions about Exclusion in Switzerland. *Child Development*.
- Maras, P., & Brown, R. (2000). Effects of different forms of school contact on children's attitudes toward disabled and nondisabled peers. *British Journal of Educational Psychology*, 70, 337-351.
- Mmbaga, D. R. (2002). *The inclusive classroom in Tanzania - dream or reality*. Stockholm: University of Stockholm.
- National report of the United Republic of Tanzania (2008). *The Development of Education*.  
[http://www.ibe.unesco.org/National\\_Reports/ICE\\_2008/tanzania\\_NR08.pdf](http://www.ibe.unesco.org/National_Reports/ICE_2008/tanzania_NR08.pdf)
- Nowicki, E. A., & Sandieson, R. (2002). A meta-analysis of school-age children's attitudes towards persons with physical or intellectual disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 49, 243-265.
- Oser, F. (1997). Pädagogische Weisheit und schulische Integration. In C. Amrein & G. Bless (Hrsg.), *Heilpädagogik und ihre Nachbarggebiete im wissenschaftstheoretischen Diskurs* (107-121). Bern: Haupt.
- Palmer, R., Wedgwood, R., Hayman, R., King, K., & Thin, N. (2007). *Educating out of poverty? A synthesis report on Ghana, India, Kenya, Rwanda, Tanzania and South Africa*. Center of African Studies, University of Edinburgh.  
<http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/+http://www.dfid.gov.uk/pubs/files/educating-out-poverty-70.pdf>
- Selman, R. (1980). *The growth of interpersonal understanding*. New York, NY: Academic Press.
- Slomkowski, C., & Killen, M. (1992). Young children's conceptions of transgressions with friends and nonfriends. *International Journal of Behavioral Development*, 15, 247-258.
- Smetana, J. G. (2006). Social-cognitive domain theory: Consistencies and variations in children's moral and social judgments. In M. Killen & J. G. Smetana (Eds.), *Handbook of moral development* (pp. 119-154). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Smith, L. A., & Williams, J. M. (2005). Development differences in understanding the causes, contraollability and chronicity of disabilities. *Child: Care, Health & Development*, 31, 479-488.
- Stubbs, S. (2002). *Inclusive education where there are few resources*. Oslo: The Atlas Alliance.
- Turiel, E. (2002). *The culture of morality: Social development, context, and conflict*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- UNESCO (1990). *Jomtien education for all resolution*.
- UNESCO (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. Paris.
- United Nations (2006). *Convention on the rights of persons with disabilities*. UN: New York.
- UNESCO (2009). *Inclusive education. Policy brief*.  
[http://www.savethechildren.org.uk/en/docs/Inclusive\\_education\\_policy\\_brief\\_30Mar09.pdf](http://www.savethechildren.org.uk/en/docs/Inclusive_education_policy_brief_30Mar09.pdf)

- Wainryb, C. (2006). Moral development in culture: Diversity, tolerance, and justice. In M. Killen & J. G. Smetana (Eds.), *Handbook of moral development* (pp. 211-242). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Wainryb, C., Shaw, L., Laupa, M., & Smith, K. (2001). Children's, adolescents', and young adult's thinking about different types of disagreements. *Developmental Psychology*, 37, 373-386.

