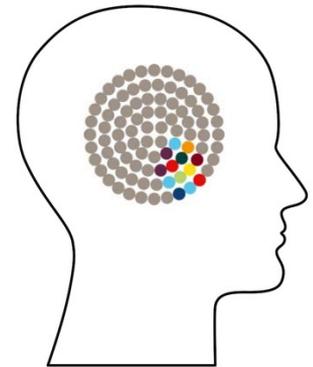
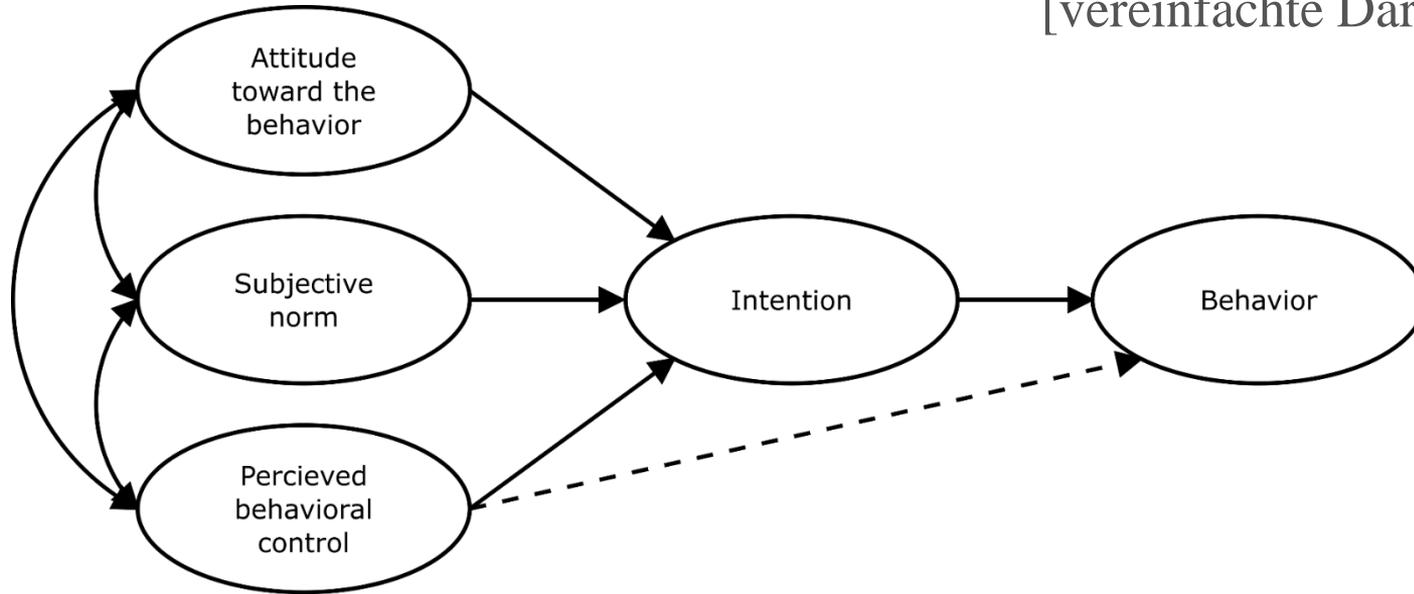


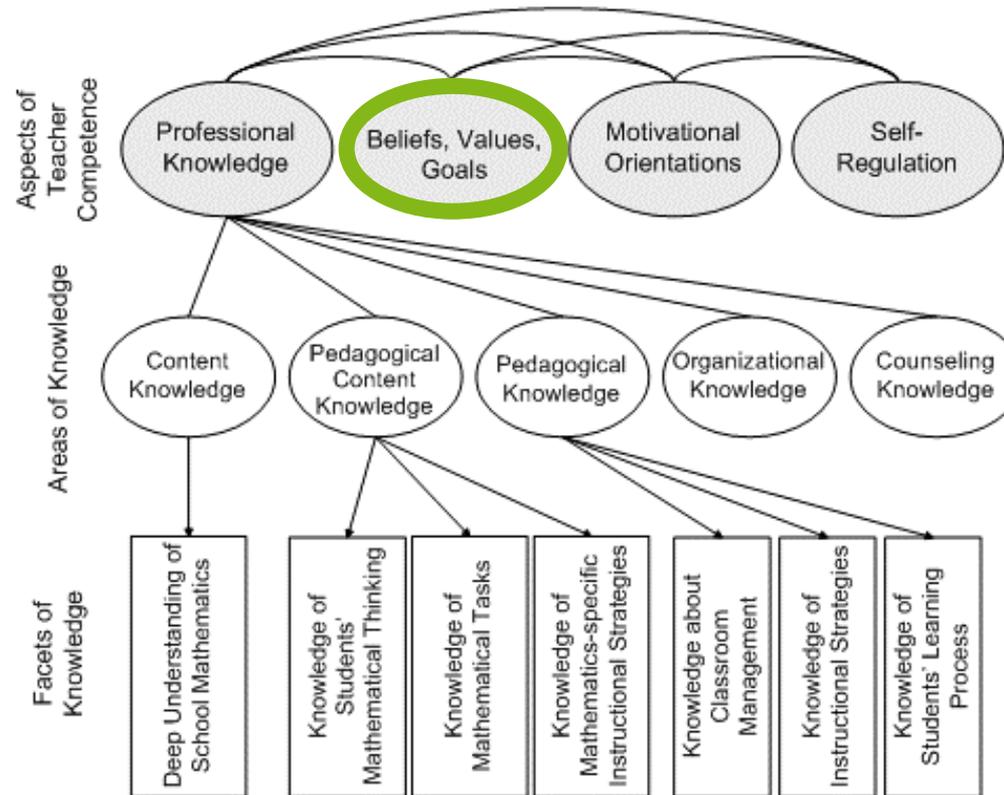
Die Tendenz zu sozial erwünschten Antworten bei der Messung von Einstellungen zu Inklusion

- „Voraussetzung“, „Gelingensbedingung“ und Kompetenz (u.a. de Boer et al., 2011, Kunz et al., 2016; Moser, 2016)
- Motivationsquelle & Schutzfunktion? (Hedderich & Hecker, 2009)
- Kriterium bei Evaluation von Interventionen, (Fort- / Aus-) Bildungsangeboten (u.a. Hennemann et al., 2014; Voß et al., 2016)
- Relevanz als Prädiktor
 - theoretisch plausibel (u.a. Cooke & Sheeran, 2004; Glasman & Albarracín, 2006)
 - empirisch nicht gesichert



[vereinfachte Darstellung]





- Unklarheit des Einstellungsgegenstands
- Mangelnde Adressatengerichtetheit
- Mangelnde einstellungstheoretische Fundierung
- Ungünstige Formulierung der Items
- Unzureichende Validierungsstudien
- Verzerrender Einfluss von Antworttendenzen



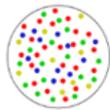
Studien 1 & 2

- Verzerrungen, „die bei der Beantwortung von Fragebogen [...] dazu veranlassen können, die Antwort nicht in Übereinstimmung mit der eigentlich zutreffenden Selbsteinschätzung zu geben.“ (Häcker, 2014)
- Inhaltliche Antworttendenzen (Lui et al., 2015; Lüke & Grosche, 2018b)
 - Soziale Erwünschtheit (Paulhus, 2002)
Reduktion durch eher distale Formulierung (Systemebene)
Kontrolle sozialer Norm
 - Akquieszenz (Krosnick, 1991)
Reduktion / Kontrolle durch positive & negative Formulierung
- Problematisch vor allem bei expliziter Messung
 - Kombination mit anderen Methoden (z.B. implizite Messung)

- Inklusion = „politisch korrekte“ Idee
- soziale Norm in öffentlicher Darstellung (Avramidis & Norwich, 2002, Lüke et al., in Vorb.)
- Wahrscheinlich besonders in Deutschland (Leyser et al., 1994)
- Sind die – in vielen Forschungsprojekten vorgenommenen – Einstellungsmessungen sozial erwünscht verzerrt?
- Vergleichsmaßstab: Summe bekannter Prädiktoren
- $N_{Studie 1} = 231, N_{Studie 2} = 159$

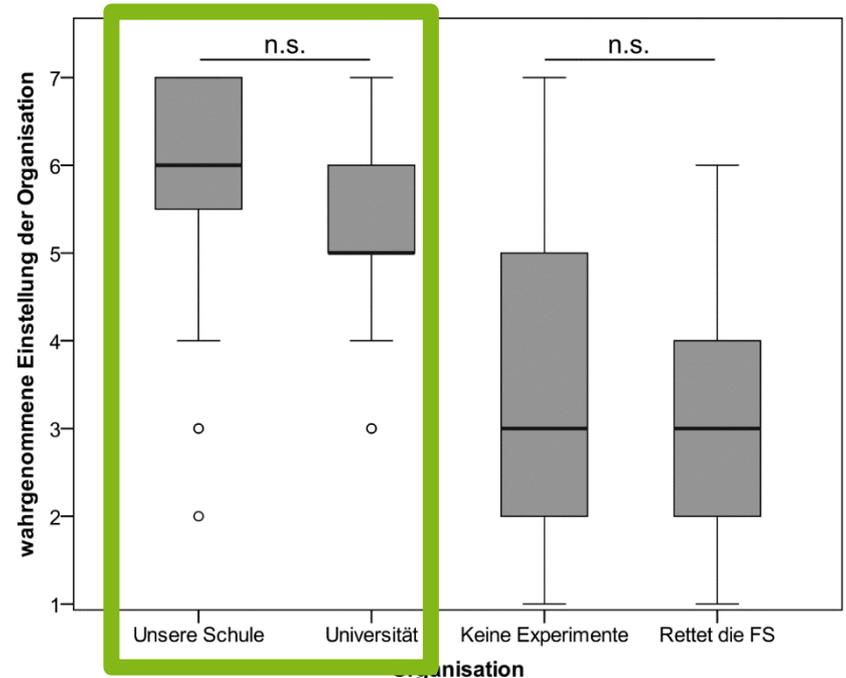


Manipulation

Studie 1	Studie 2	Name	Logo	Kurze Stellungnahme (nur Studie 1)
A	A	Universität Potsdam – Institut für Inklusionspädagogik		-
B		Keine Experimente mit unseren Kindern	Keine Experimente mit unseren Kindern! 	Gefahr anspruchsvollen Unterricht für Kinder ohne Behinderung zu verlieren.
	B	Universität Potsdam		-
C	C	Rettet die Förderschulen		Gefahr eine hoch spezialisierte Förderung für Kinder mit Behinderungen zu verlieren.
D	D	Unsere Schule für Alle	Unsere Schule für alle! 	Heterogenität und Individualität als Werte; gesellschaftliche Entwicklung.

Ergebnisse (soziale Norm)

- $N = 231$
- Ratingskala von 1 (absolut dagegen) bis 7 (absolut dafür)
- Identität der Organisation beeinflusst wahrgenommene Einstellungen deutlich stärker als erwartet: $\eta^2 = .43$
- Universität gleichwertig mit „Pro“-Bedingung



Ergebnisse (Wirkung soziale Norm)

AV = schulische Förderung (EZI; Kunz et al.)	Study 1		Study 2		Both Studies	
	Step 1	Step 2	Step 1	Step 2	Step 1	Step 2
Geschlecht (0 = w, 1 = m)	-.03	.00	.17*	.16*	.06	.07
pädagogische Profession	.12	.15*	.15	.17*	.14**	.18***
Kontakt mit MmB (0 = n, 1 = j)	-.15*	-.14*	-.13	-.10	-.14**	-.13**
politische Einstellung (1 = links, 10 = rechts)	-.25***	-.20**	-.24**	-.22**	-.24***	-.20***
Alter	.04	.05	-.14	-.21*	.00	-.00
Bildung (Jahre nach CASMIN)	-.09	-.07	-.04	-.05	-.07	-.06
eigene Kinder	.08	.08	.03	.07	.03	.04
wahrgenommene Einstellung der Organisation		.35***		.36***		.33***
R²	.10***	.23***	.15***	.26***	.09***	.20***
ΔR²		.13***		.11***		.11***

Anmerkung. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$. $N = 231 / 159 / 390$.

Ergebnisse (Wirkung soziale Norm)

AV = soziale Integration (EZI; Kunz et al.)	Study 1		Study 2		Both Studies	
	Step 1	Step 2	Step 1	Step 2	Step 1	Step 2
Geschlecht (0 = w, 1 = m)	-.21**	-.18**	-.09	-.10	-.16**	-.15**
pädagogische Profession	.17*	.20**	.08	.10	.13*	.16**
Kontakt mit MmB (0 = n, 1 = j)	-.13*	-.12*	-.17*	-.15	-.14**	-.13**
politische Einstellung (1 = links, 10 = rechts)	-.15*	-.11	-.06	-.03	-.10*	-.07
Alter	.10	.10	-.02	-.08	.06	-.06
Bildung (Jahre nach CASMIN)	-.08	-.06	.08	.07	-.01	-.00
eigene Kinder	-.01	-.02	-.20*	-.16	-.11*	-.11*
wahrgenommene Einstellung der Organisation		.31***		.34***		.31***
R²	.12***	.22***	.12***	.21***	.09***	.18***
ΔR²		.10***		.09***		.09***

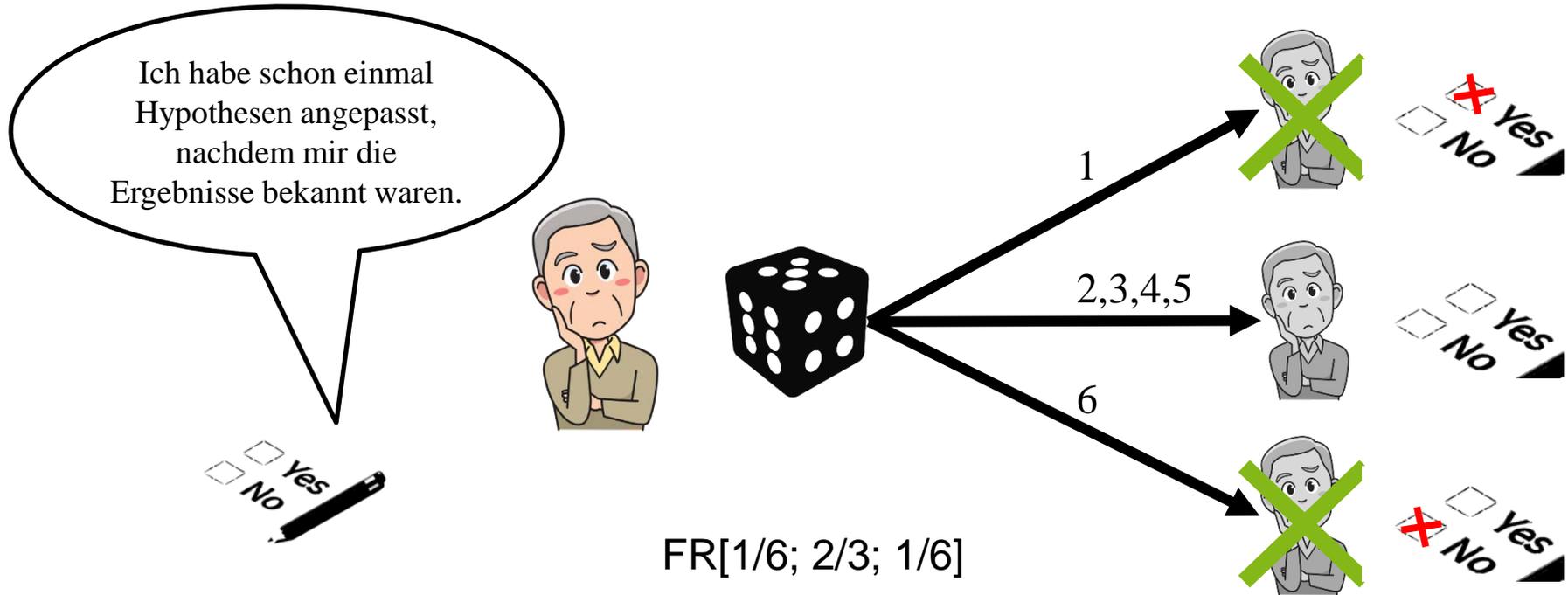
Anmerkung. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$. $N = 231 / 159 / 390$.

Studie 3

- Konzeptuelle Replikation unter
 - Erhöhung der internen Validität und
 - experimentellen Kontrolle
- Ist der Einfluss der soziale erwünschten Antworttendenz bei der Messung von ATI wirklich so groß?
- Experiment
 - Kontrollgruppe = übliche schriftliche Befragung
 - Experimentalgruppe = “geschützt”, nicht nachverfolgbar

- “Social bias is potentially removable through allowing the interviewee to maintain privacy through the device of randomizing his response.” (Warner, 1965)
- zahlreiche Varianten verfügbar
- hier: Boruch's Forced Response-Design (1971)

Forced Response-Design



- zwei vergleichsweise bewährte deutschsprachige Einstellungsskalen
 - **Professionsunabhängige Einstellungsskala zum Inklusiven Schulsystem (PREIS; Lüke & Grosche, 2017)**
 - Cronbachs $\alpha = .93$; 4 Wochen-Retest $r = .96$
 - Beispiel: Ich vermute, dass ein inklusives Schulsystem den Unterricht für alle Kinder verbessern könnte.
 - **Kurzskalen zur inklusiven Einstellung und Selbstwirksamkeit von Lehrpersonen (KIESEL; Bosse & Spörer, 2014)**
 - Cronbachs $\alpha = .74 - .77$
 - Beispiel: Ein gemeinsamer Unterricht behinderter und nicht behinderter Kinder kann durchentsprechende Methoden allen Kindern gerecht werden.

Die berichteten Einstellungen sind sozial erwünscht verzerrt.

1. “Direkt” befragte Teilnehmende (DQ) werden positivere Einstellungen berichten als Teilnehmende in der Randomisierungsbedingung (RR).

Die Vermeidung expliziter Verweise auf Behinderung und Menschen mit Behinderung in den Items reduziert die Verzerrung.

2. Die Antworttendenz ist beim KIESEL stärker als bei der PREIS.

- $N = 202$ Lehramtsstudierende
- $M = 24.90$ ($SD = 4.03$, $Min = 20$, $Max = 55$) Jahre
- 82 % weiblich & 18% männlich
- Studiengänge
 - Sonderpädagogik: BA = 21 % MA = 20 %
 - Primarstufe (1-4): BA = 2 % MA = 31 %
 - Sekundarstufen (≥ 5): BA = 1 % MA = 25 %

- direkt befragte Teilnehmende (DQ) berichtet positivere Einstellungen
- Zustimmung (im Sinne positiv formulierter Aussagen)
 - DQ = 74.75 %
 - RR = 62.50 %
 - Diff = 12.25 %*
- Höchste Differenzen bei Items zur „Wirksamkeit“ von inklusiver Schule

Item	% Zustimmung zu positiven Items			LR Test ΔG^2
	alle DQ ($n = 102$)	RR ($n = 100$)	Diff	
01	77	82	71	11 3.670
02 (r)	65	68	62	6 0.707
03	69	75	63	12 3.720*
04 (r)	53	60	46	14 3.875*
05	84	92	75	17 4.469*
06 (r)	82	89	74	15 5.158*
07	66	70	63	7 0.988
08	84	94	74	20 5.544*
09 (r)	53	58	49	9 1.589
10	78	82	73	9 2.564
11 (r)	66	70	62	8 1.301
12 (r)	53	57	50	7 0.957

- nominal etwas positivere Einstellungen bei direkt Befragten (DQ)
 - DQ = 69.36 %
 - RR = 62.36 %
 - Diff = 7.00 %^{n.s.}
- Höchste Differenzen bei Items zu Affekt und eigenem Engagement

Item	% Zustimmung zu positiven Items			LR Test ΔG^2
	alle DQ ($n = 102$)	RR ($n = 100$)	Diff	
01	54	52	57	-5 0.517
02	81	86	75	11 3.495
03	67	71	64	7 0.997
04 (r)	69	72	66	6 0.730
05	73	77	69	8 1.846
06	63	70	57	13 3.469
07 (r)	50	51	48	3 0.180
08	84	89	78	11 1.898
09 (r)	46	43	48	-5 0.482
10	53	57	50	7 0.957
11 (r)	72	81	62	19 9.489**
12	63	64	62	2 0.064
13	80	87	72	15 6.185*
14	68	71	65	6 0.723

- Erhebliche Verzerrung der Messung von ATI
- Bedingungen vergleichbar mit dem gesamten Forschungsfeld
- Items mit Unterschieden weisen auf soziale Norm als Ursache
- Spitze des Eisbergs (Fremd- vs. Selbsttäuschung)
- In der Gesamtbetrachtung mit früheren Arbeiten:
 - mehr Evidenz für Messprobleme
 - erste Hinweise, dass durch adäquate Itemformulierung gegengesteuert werden kann (KIESEL/ORI vs. PREIS)

- Stichprobe: (fortgeschrittene) Lehramtsstudierende
- Implementierte RRT (Forced Response) \neq stärkste Verfremdung
- Forschende sollten das Problem nicht im Nachgang diskutieren, sondern
 - den Einfluss sozialer Erwünschtheit insbesondere in typischen Erhebungssituationen im Vorfeld bedenken,
 - wahrgenommene soziale Normen kontrollieren,
 - möglichst neutrale Informationen über Inklusion & sich anbieten,
 - Instrumente verwenden und konstruieren, die den Einfluss sozialer Erwünschtheit verringern

- 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.
- Baumert, J., & Kunter, M. (2011). Das mathematikspezifische Wissen von Lehrkräften, kognitive Aktivierung im Unterricht und Lernfortschritte von Schülerinnen und Schülern. Professionelle Kompetenz von Lehrkräften, 163-192.
- Boruch, R. F. (1971). Assuring confidentiality of responses in social research: A note on strategies. *The American Sociologist*, 6, 308-311.
- Bosse, S. & Spörer, N. (2014). Erfassung der Einstellung und der Selbstwirksamkeit von Lehramtsstudierenden zum inklusiven Unterricht. *Empirische Sonderpädagogik*, 6, 270-299.
- de Boer, A., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: a review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15, 331-353.
- Cooke, R. & Sheeran, P. (2004). Moderation of Cognition-Intention and Cognition-Behaviour Relations. A Metaanalysis of Properties of Variables From the Theory of Planned Behaviour. *British Journal of Social Psychology*, 43, 159–186.
- Glasman, L. R. & Albarracín, D. (2006). Forming Attitudes That Predict Future Behavior. A Meta-Analysis of the Attitude-Behavior Relation. *Psychological Bulletin*, 132, 778–822.
- Heck D. W., & Moshagen M. (2018). RRreg: Correlation and Regression Analyses for Randomized Response Data. R package version 0.6.7.
- Hedderich, I. & Hecker, A. (2009). *Belastung und Bewältigung in integrativen Schulen*. Klinkhardt.
- Hennemann, T., Krull, J., Wilbert, J., Urton, K., & Hillenbrand, C. (2014). *Wissenschaftliche Begleitung im Rahmen der Umsetzung zur inklusiven Schule im Kreis Mettmann*. Universität zu Köln.
- Kunz, A., Zumwald, B. & Luder, R. (2016). Instrumente zur Strukturierung von Kooperation bei inklusiver Förderung. Bedeutung, Überblick und Einordnung mithilfe der Aktivitätstheorie. In A. Kreis, J. Wick & C. Kosorok Labhart (Hrsg.), *Kooperation im Kontext schulischer Heterogenität*. Waxmann.
- Leyser, Y., Kapperman, G. & Keller, R. (1994). Teacher Attitudes toward Mainstreaming: A Cross-Cultural Study in Six Nations. *European Journal of Special Needs Education*, 9, 1–15.
- Lui, M.; Sin, K.-F., Yang, L.; Forlin, C. & Ho, F.-C. (2015). Knowledge and perceived social norm predict parents' attitudes towards inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 19, 1052-1067.
- Lüke, T. (2017a). *Einstellungen zur Inklusion - Semantisches Differential*. Zenodo. <https://doi.org/10.5281/zenodo.1171097>
- ...

...

Lüke, T. (2017b). *Inclusion ST-IAT. An open (CC-BY) Single Target-Implicit Association Test on Inclusive Education* (Version 0.1) [Computer software]. Figshare. Verfügbar unter <https://doi.org/10.6084/m9.figshare.4595284>

Lüke, T. & Grosche, M. (2017c). *Professionsunabhängige Einstellungsskala zum Inklusiven Schulsystem (PREIS)*. Figshare. <https://doi.org/10.6084/m9.figshare.2245630>

Lüke, T., Przibilla, B., Krämer, P. & Patzelt, M. (2017). *Instrumente zur Messung von Einstellungen zu Inklusion*. [Datenbank]. Figshare. <https://doi.org/10.6084/m9.figshare.5588584>

Lüke, T. & Grosche, M. (2018a). Konstruktion und Validierung der Professionsunabhängigen Einstellungsskala zum Inklusiven Schulsystem (PREIS). *Empirische Sonderpädagogik* 10, 3-20.

Lüke, T.; Grosche, M. (2018b). What do I think about inclusive education? It depends on who is asking. Experimental evidence for a social desirability bias in attitudes towards inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 22, 38-53.

Lüke, T. & Grosche, M. (2018c). Implicitly Measuring Attitudes Towards Inclusive Education. A New Attitude Test Based on Single-Target Implicit Associations. *European Journal of Special Needs Education*, 33, 427-436.

Lüke, T., Hastall, M. R. & Grosche, M. (in Vorbereitung). Media Coverage on ‚Inclusion‘. Findings From a Standardized Content Analysis of German Newspapers.

Moser, V. (2016). Professionsforschung. In I. Hedderich, G. Biewer, J. Hollenweger & R. Markowitz (Hrsg.), *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik*, 665-669. Klinkhardt.

Paulhus, D. L. (2001). Socially Desirable Responding: The Evolution of a Construct.” In H. I. Braun, D. N. Jackson, D. E. Wiley & S. Messick (Eds.), *The Role of Constructs in Psychological and Educational Measurement*, (pp. 49-69). Erlbaum.

Voß, S., Blumenthal, Y., Mahlau, K., Marten, K., Diehl, K., Sikora, S., & Hartke, B. (2016). *Der Response-to-Intervention-Ansatz in der Praxis. Evaluationsergebnisse zum Rügener Inklusionsmodell*. Waxmann.

Warner, S. L. (1965). Randomized Response: A Survey Technique for Eliminating Evasive Answer Bias. *Journal of the American Statistical Association*, 60, 63-66.



my
orcid

