

**Empirische Sonderpädagogik**, 2019, Nr. 2, S. 148-159  
ISSN 1869-4845 (Print) · ISSN 1869-4934 (Internet)

## Soziale Teilhabe von Kindern mit Down-Syndrom – eine explorative Studie zur Sicht der Lehrkräfte

*Klaus Sarimski*

*Pädagogische Hochschule Heidelberg*

### Zusammenfassung

Die Lehrkräfte von 41 Kindern mit Down-Syndrom wurden zu ihrer Einschätzung der sozialen Teilhabe der Kinder befragt. Je zehn dieser Kinder besuchten ein Förderzentrum mit Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung oder eine integrative Klasse. 21 Kindern besuchten eine allgemeine Schule und wurden dort von einer Assistentkraft begleitet. In der Wahrnehmung der Lehrkräfte zeigten sich keine signifikanten Unterschiede hinsichtlich der sozialen Teilhabe in der Schule zwischen den drei Gruppen. Die soziale Teilhabe variierte dagegen mit den Kompetenzen und Verhaltensauffälligkeiten der Kinder. Aus Sicht der Lehrkräfte waren diejenigen Kinder weniger gut integriert, die mehr Verhaltensauffälligkeiten ausgebildet hatten.

*Schlüsselwörter:* Down-Syndrom, soziale Teilhabe, Kompetenzen, Verhaltensauffälligkeiten

### Social participation of children with Down syndrome in school – the teachers' perspective

#### Abstract

The teachers of 41 children with Down syndrome were asked to evaluate their social participation. 10 children attended an integrative classroom, 10 children attended a special education school and 21 children attended regular classes (with paraprofessionals as assistants). In the teachers' view, there were no significant differences between these three groups concerning social participation in the school. However, social participation was associated with competence and behavioral abnormalities. According to the teachers social participation was lower in children with an elevated level of behavioral problems.

*Keywords:* Down syndrome, social participation, competence, behavioral abnormalities

### Einleitung

Koster et al. (2009) definieren soziale Teilhabe von Kindern mit besonderem Förderbedarf in vier Kriterien:

*Soziale Teilhabe von Schülern im allgemeinen Unterricht zeigt sich in positiven*

*Kontakten/Interaktionen zwischen ihnen und ihren Klassenkameraden; Akzeptanz durch die anderen Kinder der Klasse; positiven Beziehungen/Freundschaften zwischen ihnen und ihren Klassenkameraden; und der Wahrnehmung der Schüler selbst, dass*

*sie von ihren Klassenkameraden akzeptiert werden. (Koster et al., 2009, 135)*

Koster et al. (2009) differenzieren diese vier Kriterien von sozialer Teilhabe folgendermaßen: „Freundschaften und positive Beziehungen“ richtet den Blick dabei auf die sozialen Netzwerke, die sich für ein Kind mit besonderem Förderbedarf gebildet haben. „Positive Kontakte und Interaktionen“ fokussieren eher auf Beobachtungen in Spiel-, Freizeit- und Unterrichtssituationen und die Einbeziehung, bzw. soziale Ausgrenzung, die sie in diesen Situationen erfahren. „Akzeptanz“ durch die Klassenkameraden zeigt sich darin, dass die anderen Kinder der Gruppe die Fähigkeiten und Hilfebedürfnisse des Kindes kennen und bereit sind, sich darauf einzustellen, bzw. es zu unterstützen. „Wahrnehmung von Akzeptanz“ hat dagegen zu tun mit dem eigenen Erleben des Kindes von Zugehörigkeit, bzw. den Gefühlen von Ausgrenzung oder Einsamkeit.

Grundsätzlich lassen sich diese Kriterien sozialer Teilhabe – positive Kontakte, Freundschaften, Erfahrung von Akzeptanz und Erleben von Zugehörigkeit – mit folgenden Instrumenten untersuchen: a) soziometrische Befragung aller Mitglieder einer Gruppe; b) direkte, nicht-teilnehmende Beobachtung in der Gruppe; c) Befragung von pädagogischen Fachkräften zu ihren Beobachtungen und Einschätzungen; d) Befragung der Kinder und Jugendlichen selbst. In der nachfolgenden dargestellten Studie wurden die Sichtweisen von pädagogischen Fachkräften durch eine Befragung mit standardisierten Fragebögen zu ihren Beobachtungen und Einschätzungen exploriert.

In den Niederlanden und Norwegen wurden umfangreiche Studien zur sozialen Teilhabe von Kindern mit unterschiedlichen Behinderungen in integrativen Settings durchgeführt, die verschiedene Untersuchungsansätze miteinander kombinierten, z.B. soziometrische Methoden und direkte Beobachtungen der sozialen Kontakte in der Klasse (Pijl et al., 2008; Pijl & Frostad, 2010; Koster et al., 2010). Die holländische

Studie bezog sich dabei auf 234 Kinder (darunter 26 Kinder mit intellektuellen Behinderungen, 97 Kinder mit Autismus-Spektrum-Störung, 47 Kinder mit Sprachentwicklungsstörungen und 36 Kinder mit motorischen Behinderungen) und 353 Klassenkameraden in der Primarstufe (1.-3. Klasse). Die norwegische Studie umfasste 491 Schüler der vierten und 498 Schüler der siebten Klasse, darunter 79 Schüler mit unterschiedlichen Behinderungen. Zu diesen Kindern gehörten 21 Kinder mit mittelgradigen oder schweren intellektuellen Behinderungen.

Diese Studien kamen zu sehr ähnlichen Ergebnissen. Kinder mit Behinderungen hatten signifikant weniger Freunde, gehörten seltener zu festen Netzwerken in der Klasse, hatten weniger soziale Interaktionen mit ihren Klassenkameraden (und mehr Interaktionen mit den Lehrkräften) und waren weniger gut akzeptiert und weniger beliebt als die anderen Kinder in ihren Klassen. Diese Forschungsergebnisse machen deutlich, dass die soziale Teilhabe von Kindern und Jugendlichen mit unterschiedlichen Behinderungen durch die Aufnahme in die Regelschule keineswegs gewährleistet ist. Allerdings waren die Schüler selbst mit ihren sozialen Beziehungen in der Klasse nicht weniger zufrieden als die Schüler, bei denen kein Förderbedarf vorlag, d.h. sie erlebten die objektiv beobachtbaren Unterschiede subjektiv nicht als Benachteiligung.

Es ergaben sich in der holländischen Studie – entgegen der Erwartung der Autoren – keine signifikanten Unterschiede zwischen den Behinderungsformen. In der norwegischen Studie zeichneten sich dagegen Differenzen zwischen den einzelnen Teilgruppen ab. Schüler mit Verhaltensstörungen und mit schweren Kommunikationsbeeinträchtigungen waren häufiger sozial isoliert als die anderen Teilgruppen. Die Unterschiede sind vermutlich auf Unterschiede im Alter der Stichprobe und in den Schulstufen zurückzuführen.

Kinder mit Down-Syndrom gelten als sozial kontaktfreudig, zugewandt und gut lenkbar. Ihr Entwicklungs- und Verhaltens-

profil ist durch ein relativ hohes Niveau adaptiver Kompetenzen und pragmatischer Kommunikationsfähigkeit, sowie – im Vergleich zu Kindern mit intellektueller Behinderung anderer Ursache – eher geringer Ausprägung von internalisierenden und externalisierenden Verhaltensauffälligkeiten gekennzeichnet (Sarimski, 2014). Dies könnte als günstige Voraussetzungen für das Gelingen der sozialen Teilhabe am Klassengeschehen angesehen werden. Es liegen jedoch kaum empirische Studien vor, die sich speziell mit der sozialen Teilhabe von Kindern mit Down-Syndrom beschäftigen. Lediglich Scheepstra et al. (1999) beobachteten die sozialen Kontakte von 23 Kindern mit Down-Syndrom, die allgemeine Schulen besuchten, erhoben soziometrische Daten zu ihren Beziehungen in der Klasse und befragten die Lehrkräfte zur sozialen Teilhabe. Auch hier zeigte sich, dass die Kinder mit Down-Syndrom weniger soziale Kontakte mit den Mitschülern hatten als die anderen Kinder der Klasse und fast die Hälfte von ihnen bei soziometrischen Befragungen von den Mitschülern ignoriert wurden. Die Lehrer schätzten die sozialen Beziehungen der Kinder allerdings positiver ein.

Weiteren Aufschluss über die soziale Teilhabe von Kindern und Jugendlichen mit intellektueller Behinderung geben Studien, in denen Freundschaftsbeziehungen und soziale Netzwerke untersucht wurden. Befragungen von Eltern und Pädagogen zeigen bei Kindergarten- und Schulkindern mit allgemeinen Entwicklungsstörungen die Ausbildung ähnlicher sozialer Netzwerke wie bei nicht behinderten Kinder. Mehr als die Hälfte der Kinder hatten – nach Einschätzung ihrer Lehrer – mindestens einen festen Freund (Buysse, 1993; Geisthardt et al., 2002). Etwa ein Drittel der Mütter von kognitiv beeinträchtigten Kindern geben jedoch an, dass ihr Kind gar keinen festen Freund habe (Sarimski, 2006; Guralnick et al., 2007). Auch dies weist auf Einschränkungen in der sozialen Teilhabe hin.

Aus dem deutschen Sprachraum liegen fast ausschließlich Studien vor, die sich auf

Kinder mit dem Förderschwerpunkt Lernen beziehen. Huber (2009) legte die Ergebnisse einer Untersuchung bei 650 Grundschulkindern aus Nordrhein-Westfalen unter dem provokativen Titel „Gemeinsam einsam“ vor. Er kommt zu dem Ergebnis, dass Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Regelklassen ein dreimal so hohes Risiko haben, zum Außenseiter zu werden, wie Kinder ohne Förderbedarf. Fast 50% dieser Schülergruppe wurden in soziometrischen Befragungen von ihren Mitschülern abgelehnt, nur 15% gehörten zu den „beliebten“ Kindern in der Klasse.

Huber & Wilbert (2012) ergänzten diesen Befund, indem sie bei 463 Schülerinnen und Schüler von dritten und vierten Klassen mit integrativem Unterrichtskonzept den sozialen Status erhoben und den Schülern einen standardisierten Fragebogen zur Selbsteinschätzung emotionaler und sozialer Schulerfahrungen vorlegten. 32% der Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf wurden von den Mitschülern abgelehnt. Je höher der Förderbedarf war, umso höher war der Anteil der Ablehnungen bei den soziometrischen Wahlen. Die Schüler selbst fühlten sich signifikant schlechter in die Klassengemeinschaft integriert und von ihrer Lehrkraft akzeptiert als die Schüler ohne Förderbedarf. Nach den Ergebnissen einer weiteren Studie von Krull et al. (2014), die 448 Schülerinnen und Schüler einbezogen, ließ sich eine solche signifikant höhere soziale Ablehnung von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf bereits bei Erstklässlern nachweisen.

Martschinke et al. (2012) erhoben Daten zu 14 Kindern mit Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung und 31 Grundschulkindern im gemeinsamen Unterricht. Auf Klassenebene wurden der soziale Status und das Netz der sozialen Beziehungen erfasst. Im Gegensatz zu den Ergebnissen, die bei Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen erhoben wurden, zeigte sich hier, dass die Kinder mit intellektueller Beeinträchtigung in ähnlicher Weise über vernetzte Beziehungen zu ihren Klassenkame-

raden verfügten und in der Rangreihe der Nominierungen bei der soziometrischen Befragung nicht die unteren Rangplätze belegten. Vor dem Hintergrund dieser spärlichen Forschungsbefunde erschien es sinnvoll, die soziale Teilhabe von Kindern mit Down-Syndrom und ihre Zusammenhänge anhand einer Teilstichprobe aus der Heidelberger Down-Syndrom-Studie (u.a. Sarimski, 2018) zu explorieren.

Es wurden folgende Fragestellungen formuliert:

1. Unterscheidet sich die soziale Teilhabe von Kindern mit Down-Syndrom, die eine allgemeine Schule (mit Schulbegleiter) oder eine integrative Klasse besuchen, von der sozialen Teilhabe, die bei Kindern in einer Klasse des Förderzentrums Geistige Entwicklung beobachtet wird?
2. Gibt es Hinweise darauf, dass auch bei Kindern mit Down-Syndrom die soziale Teilhabe mit individuellen Merkmalen (Verhaltensauffälligkeiten und/oder sozial-emotionalen Kompetenzen) variiert?

### Stichprobe

An der Befragung beteiligten sich 41 Eltern von Kindern mit Down-Syndrom im durchschnittlichen Alter von 9;2 Jahren ( $SD = 0;8$  Jahre). Es handelt sich um eine Teilstichprobe der Heidelberger-Down-Syndrom-Studie, in der die Eltern zunächst in jährlichen Abständen bis zum sechsten Lebensjahr ihrer Kinder mit standardisierten Fragebögen zum Verlauf der adaptiven Kompetenzen, den Verhaltensmerkmalen sowie dem familiären Belastungserleben befragt wurden. Von ursprünglich 76 Eltern, die sich an der ersten Befragung beteiligten, nahmen noch 51 Eltern an der Erhebung teil, als die Kinder fünf Jahre alt waren. Diese Eltern wurden durchschnittlich vier Jahre später nochmals angeschrieben. Sie wurden u.a. gefragt, ob sie bereit wären, einen Fragebogen zur sozialen Teilhabe ihrer Kinder in der Schule sowie ergänzende Fragebögen zu Verhaltensmerkmalen aus der Sicht der

Lehrer und zur Einstellung der Lehrer zur Inklusion an die Lehrkräfte weiterzuleiten. 41 Eltern stimmten zu und erhielten von den Lehrern die entsprechenden ausgefüllten Fragebögen, die sie dann an den Verfasser in einem vorfrankierten Umschlag weiterleiteten.

Es wurden Daten zu 18 Jungen und 23 Mädchen erhoben. Zur Behinderung des Kindes gaben die Eltern an, dass bei 31 Kindern eine zusätzliche Beeinträchtigung vorliegt. Dabei handelt es sich in drei Fällen um eine Hörbehinderung, die mit Hörgeräten versorgt ist, in 21 Fällen um eine Sehbehinderung (30 Kinder tragen eine Brille). Ein Herzfehler wird in 15 Fällen angegeben.

Zehn Kinder (24.4 %) besuchen eine Integrationsklasse, weitere 21 Kinder (51.2%) sind im Wege der Einzelintegration in eine allgemeine Schule aufgenommen und werden von einem Schulbegleiter unterstützt. Die übrigen 11 Kinder (24.4%) besuchen eine Schule mit Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung. Die drei Gruppen unterschieden sich nicht hinsichtlich des Lebensalters der Kinder. 21 Kinder (51.2%) wuchsen in ländlichen Regionen auf. Weitere Informationen zu den Rahmenbedingungen schulischer Förderung wurden nicht erhoben.

### Untersuchungsinstrumente und Auswertung

„*Social Participation Questionnaire*“ (SPQ): Die Lehrer wurden gebeten, einen Fragebogen auszufüllen, den Koster et al. (2011) in zwei Studien zur sozialen Teilhabe von Kindern mit intellektuellen, sprachlichen und motorischen Behinderungen sowie autistischen Störungen und Verhaltensstörungen in Norwegen und den Niederlanden einsetzten. Die Validierung des (Original-) Fragebogens erfolgte mittels soziometrischer Befragungen zur Akzeptanz und Freundschaften in den Klassen sowie durch Beobachtungen sozialer Kontakte auf der Basis von Videoaufzeichnungen des sozialen Geschehens in der Klasse. Eine deutschsprache-

chige Übersetzung wurde vom Verfasser als Arbeitsversion erstellt, jedoch noch nicht auf ihre psychometrische Güte hin überprüft. Die Lehrkräfte sollen 24 Aussagen zu verschiedenen Aspekten der sozialen Teilhabe auf einer fünf-stufigen Skala auf ihr Zutreffen einschätzen. Einige Beispielitems: „hat Freunde in der Klasse“, „wird von Aktivitäten der Klassenkameraden ausgeschlossen“, „nimmt an Spielen teil“, „arbeitet mit anderen an Aufgaben“. In der Stichprobe der hier vorgelegten Untersuchung ergab sich für die Items des SPQ eine akzeptable bis gute interne Konsistenz (Cronbach's Alpha = .78).

„*Social Competence Scale*“ (SCS): Bei diesem Fragebogen handelt es sich um eine deutsche Übersetzung eines Fragebogens, der in den USA im Rahmen von Projekten der „Conduct Problems Prevention Research Group“ (1995) für die Befragung von Eltern und Lehrern entwickelt und teststatistisch überprüft wurde. Eine deutsche Übersetzung wurde im „Zentrum für Klinische Psychologie und Rehabilitation“ vorgenommen und ist im Internet frei zugänglich. Der Fragebogen umfasst 25 Fragen zu prosozial-kommunikativem Verhalten (z.B. „teilt Spielsachen mit anderen“), zur emotionalen Selbstregulation (z.B. „kann Bedürfnisse und Gefühle angemessen ausdrücken“) und zu schulischen Fertigkeiten („arbeitet gut in der Gruppe“). Die Lehrer werden gebeten, ihre Einschätzungen zu jedem Item auf einer fünfstufigen Likert-Skala zu machen. Es wurden die Items der Skala „Emotionsregulation“ und „schulische Fertigkeiten“ verwendet. – In dieser Stichprobe ergab sich für die beiden Skalen des SCS eine gute interne Konsistenz (Cronbach's Alpha = .86, bzw. 88).

„*Strengths and Difficulties Questionnaire*“ (SDQ-D; Klasen et al., 2003). Es handelt sich um ein Screening zu psychischen Auffälligkeiten, das lediglich 25 Items umfasst, die auf einer dreistufigen Skala als nicht, teilweise oder voll und ganz zutreffend zu beurteilen sind. Es liegen Vergleichswerte aus repräsentativen Stichproben vor, die

eine Beurteilung eines Kindes mit Blick auf Auffälligkeiten der Hyperaktivität, emotionale Störungen, soziale Verhaltensauffälligkeiten und Probleme mit Gleichaltrigen erlauben. Zusätzlich können die prosozialen Kompetenzen eines Kindes eingeschätzt werden. Der Fragebogen hat sich beim Einsatz bei Kindern mit intellektueller Beeinträchtigung bewährt (u.a. Kapstein et al., 2008; Emerson et al., 2010; Sarimski, 2017). In der Stichprobe der hier vorgelegten Untersuchung ergab sich für die Items des SDQ eine akzeptable interne Konsistenz (Cronbach's Alpha = .75).

## Ergebnisse

### *Soziale Teilhabe, Kompetenzen und Verhaltensauffälligkeiten*

Die Tab. 1 gibt eine Übersicht über die Verteilung der Einschätzungen der Lehrkräfte zur sozialen Teilhabe der Schüler in der Klasse sowie die Einschätzungen, die die Lehrkräfte von den schulischen Fähigkeiten, den Fähigkeiten zur Emotionsregulation, den prosozialen Kompetenzen sowie den Verhaltensauffälligkeiten der Schüler abgeben.

Zwei Items des Fragebogens zur Einschätzung der sozialen Teilhabe („lädt Andere während der Ferien zum Spielen ein“, „lädt Andere zu Geburtstagsfeiern ein“) wurden nur von 28, bzw. 31 Teilnehmern beantwortet; es ist zu vermuten, dass die übrigen Lehrkräfte über diese außerschulischen Kontakte keine Informationen hatten. Auch bei den Items 16-19, die sich auf das subjektive Erleben der sozialen Beziehungen durch die Schüler beziehen, mochten sich drei, bzw. vier Lehrkräfte nicht festlegen.

Für die Bildung eines Skalenwertes „soziale Teilhabe“ (mittlerer Itemwert) wurde deshalb auf drei Items, die sich auf außerschulische Kontakte beziehen, sowie vier

Tabelle 1: Soziale Teilhabe, Kompetenzen und Verhaltensauffälligkeiten (n = 41)

	Integrative Klasse		Allgemeine Schule		Förderzentrum		F-Wert
	M	SD	M	SD	M	SD	
Soziale Teilhabe (SPQ)	4.02	.32	4.01	.45	4.11	.73	.122
Emotionsregulation (SCS)	3.32	.35	3.12	.67	3.16	.74	.298
Schulische Fähigkeiten (SCS)	3.22	.44	3.18	.82	2.86	.79	.811
Prosoziales Verhalten (SDQ)	6.90	2.46	7.19	2.13	6.50	3.02	.271
Hyperaktivität (SDQ)	3.70	2.79	3.33	1.85	4.60	2.76	.998
Emotionale Probleme (SDQ)	1.10	1.28	1.14	.91	2.60	4.17	1.66
Soziale Verhaltensauffälligkeiten (SDQ)	1.10	.99	1.57	1.02	1.70	1.25	.904
Probleme mit Gleichaltrigen (SDQ)	2.70	1.56	2.00	1.67	2.60	2.50	.618
Gesamtproblemwert (SDQ)	8.60	5.23	8.05	3.96	11.50	6.53	.167

Items, die sich auf die Einschätzung des Erlebens durch die Schüler beziehen, verzichtet. Vier Items, die sich auf aktive soziale Ausgrenzung beziehen, wurden umgepolt, so dass ein höherer Skalenwert eine positivere Ausprägung der sozialen Teilhabe widerspiegelt. – Nach dieser Reduzierung auf 17 Items ergibt sich mit  $\alpha = .85$  eine gute interne Konsistenz der Skala.

Bei der Durchsicht der Angaben auf der Ebene der Einzelitems des Fragebogens zur sozialen Teilhabe (SPQ) ergibt sich ein heterogenes Bild. So wird zwar 18 Schülern die Zugehörigkeit zu einer Gruppe von Freunden zugeschrieben, bei neun Schülern wird diese Fragen dagegen mit „gar nicht“ oder „eher nicht“ beantwortet. Auf die Frage, ob das Kind von Klassenkameraden als Sitznachbar gewählt wird, geben zwei Lehrkräfte an, dass dies „gar nicht“, acht Lehrkräfte, dass dies „eher nicht“ zutrifft. Bei fünf Kindern geben die Lehrer an, dass sie keine Freunde in der Klasse haben. Das deutet darauf hin, dass ein beträchtlicher Teil der Schüler eher einen randständigen sozialen Status hat. Unterstützung durch die Klassenkameraden erhalten fast alle Kinder. Explizite Ausgrenzung bei Aktivitäten, Ärgern oder Provozieren durch Klassenkameraden wird nur bei wenigen Kindern beobachtet. Nur bei einem Schüler hat die Lehr-

kraft den Eindruck, dass er sich „eher“ einsam fühle, während das bei den meisten Kindern deutlich oder weitgehend verneint wird.

Soweit die Lehrer dazu Einschätzungen abgeben, scheinen auch die sozialen Kontakte außerhalb der Schule bei einer beträchtlichen Teilgruppe eng begrenzt zu sein. Nach ihrer Einschätzung gibt es bei 14 Kindern keine oder kaum Kontakte zu Spielkameraden nach der Schule, bzw. in den Ferien; acht Kinder erhalten auch keine, bzw. eher keine Einladungen zu Geburtstagsfeiern.

Die soziale Teilhabe wird mittels Varianzanalyse auf Unterschiede zwischen den Schulformen geprüft. Es findet sich kein signifikanter Unterschied in der sozialen Teilhabe zwischen Kindern, die eine Integrationsklasse besuchen, mittels Einzelintegration in eine allgemeine Schulklasse aufgenommen sind oder eine Schule mit Förderschwerpunkte Geistige Entwicklung besuchen ( $F = .122$ ,  $df = 2/38$ ;  $p = .88$ ). Kinder, die von einem Schulbegleiter unterstützt werden, unterscheiden sich in ihrer sozialen Teilhabe nicht von Kindern, bei denen dies nicht der Fall ist ( $T = .37$ ;  $df = 39$ ;  $p = .71$ ). Auch hinsichtlich der Einschätzung der Fähigkeit zur Emotionsregulation, der schulischen Fähigkeiten, der prosozialen

Fertigkeiten sowie der Verhaltensprobleme ergibt die Varianzanalyse keine signifikanten Unterschiede in Abhängigkeit von der Schulform, die besucht wird.

**Häufigkeit von Verhaltensauffälligkeiten**

Die Abb. 1 zeigt die Einschätzung der Verhaltensauffälligkeiten. Zur Identifikation von Kindern mit grenzwertigen und auffälli-

gen Befunden wurden die englischen Normen des SDQ zugrunde gelegt, da für die Lehrerversion in Deutschland noch keine Referenzwerte zugänglich sind. Danach liegt der Gesamtproblemwert bei drei Kindern (7.3%) im auffälligen, bei weiteren sechs Kindern (14.6%) im grenzwertigen Bereich. Insgesamt werden somit 21.9% der Kinder der Stichprobe von den Lehrkräften als grenzwertig oder auffällig in ihrem Verhalten eingeschätzt.

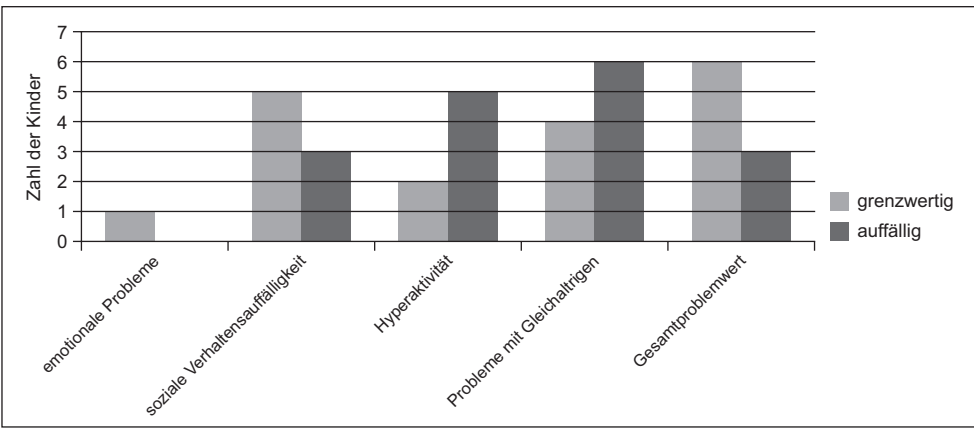


Abbildung 1: Grenzwertige und auffällige Beurteilungen von Verhaltensmerkmalen durch die Lehrkräfte der Kinder mit Down-Syndrom (n = 41)

Tabelle 2: Korrelation zwischen sozialer Teilhabe, Kompetenzen und Verhaltensmerkmalen (n= 41)

	Soz. Teilhabe	Emot. Probl.	Soz. Verhalt.	Hyperaktivität	Probl. Gleich	Problem Wert	Prosoz. Fähigk.	Emotionsreg.	Schul. Fähigk.
Soz. Teilhabe (SPQ)	-								
Emotionale Probleme (SDQ)	.13	-							
Soz. Verhalten (SDQ)	-.39*	.38*	-						
Hyperaktivität (SDQ)	-.47*	.23	.40**	-					
Probleme Gleichaltrige (SDQ)	-.69**	-.08	.22	.44**	-				
Problem-Wert (SDQ)	-.60**	.43**	.65**	.86**	.68**	-			
Prosoziale Fähigkeiten (SDQ)	.45**	-.15	-.33*	-.57**	-.46**	-.61**	-		
Emotions-Regulation (SCS)	.42**	-.19	-.72**	-.58**	-.30	-.66**	.39*	-	
Schulische Fähigkeiten (SCS)	.48**	-.38*	-.43**	-.77**	-.43**	-.77**	.44**	.64**	-

### **Einflussfaktoren auf die soziale Teilhabe**

Die Tab. 2 zeigt die Korrelationen zwischen der sozialen Teilhabe (reduzierte Skala) und den Einschätzungen zu Kompetenzen und Verhaltensmerkmalen der Schüler. Erwartungsgemäß sind die vier Bereiche von Verhaltensauffälligkeiten, die im SDQ abgefragt werden, eng miteinander und mit dem Gesamt-Problemwert assoziiert. Darüber hinaus wird deutlich, dass Kinder, deren prosoziale Fähigkeiten, schulische Fähigkeiten und Fähigkeiten zur Emotionsregulation positiver eingeschätzt werden, aus Sicht der Lehrkräfte weniger Verhaltensauffälligkeiten zeigen.

Die soziale Teilhabe korreliert signifikant mit allen genannten Kompetenzbereichen und Verhaltensmerkmalen (außer der Skala „emotionale Probleme“, die insgesamt nur sehr wenigen Kinder der Stichprobe zugeschrieben werden). Die soziale Teilhabe wird positiver beurteilt bei Kindern, die weniger Verhaltensauffälligkeiten zeigen und aus Sicht der Lehrer über mehr prosoziale Kompetenzen, Fähigkeiten zur Emotionsregulation und der Ausdauer und Selbstständigkeit bei schulischen Aufgaben verfügen.

Abschließend wurde eine lineare Regressionsanalyse (Tab. 3) gerechnet. Dabei wurde der Skalenwert „soziale Teilhabe“ als abhängige Variable verwendet und der Problem-Gesamtwert des SDQ (Grad von Verhaltensauffälligkeiten) und die Skalenwerte zur Einschätzung der Fähigkeiten zur emotionalen Selbstregulation (SCS), der schuli-

schen Fähigkeiten (SCS) und der prosozialen Kompetenzen (SDQ) als unabhängige Variablen eingesetzt. Dieses Modell erklärte 23.3% der Varianz der sozialen Teilhabe ( $F = 3.65$ ;  $df = 4/31$ ;  $p = .015$ ). Unter den genannten Variablen erwies sich der Gesamtproblemwert für Verhaltensauffälligkeiten als signifikanter Prädiktor ( $Beta = -.682$ ;  $T = -2.921$ ;  $p = .006$ ).

### **Diskussion und Schlussfolgerung**

Die Lehrkräfte von 41 Kindern mit Down-Syndrom berichteten über die soziale Teilhabe der Kinder in der Klasse sowie über prosoziale Kompetenzen, Kompetenzen zur emotionalen Selbstregulation, schulische Ausdauer und Selbstständigkeit sowie über Verhaltensauffälligkeiten. In ihrer Wahrnehmung ergaben sich keine Unterschiede in der sozialen Teilhabe, den Kompetenzen und den Verhaltensmerkmalen in Abhängigkeit von der besuchten Schulform. Sowohl unter den Kindern, die eine Integrationsklasse besuchten, als auch unter den Kindern, die mit einem Schulbegleiter in eine allgemeine Klasse aufgenommen waren, oder den Kindern, die ein Zentrum mit Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung besuchten, haben einige Kinder einen niedrigen sozialen Status. Die Lehrkräfte beobachten bei ihnen, dass sie keiner Gruppe zugehören, keine Freunde in der Klasse haben und nicht von den Klassenkameraden als Sitznachbar gewählt werden. Die Zahl

Tabelle 3: Lineare Regressionsanalyse zu Prädiktoren der sozialen Teilhabe ( $n = 41$ )

Variable	B (SE)	Beta	Sig.
Konstante	5.053 (.739)		
Emotionsregulation (SCS)	-.009 (.154)	-.011	.954
Schulische Fähigkeiten (SCS)	.004 (.161)	.006	.979
Prosoziale Fähigkeiten (SDQ)	-.053 (.039)	-.252	.192
Gesamtproblemwert (SDQ)	-.067 (.023)	-.682	.006



der Kinder, bei denen dies aus Sicht der Lehrkräfte zutrifft, schwankt zwischen zwei und neun Kindern. Bei der Mehrheit der Kinder wird die soziale Teilhabe dagegen positiv eingeschätzt. Ergänzend lässt sich aus den Angaben der Lehrer – soweit sie dies beurteilen mochten – erkennen, dass etwa ein Drittel der Kinder außerhalb der Schule kaum soziale Kontakte haben, d.h. sich nicht mit anderen Kindern in der Freizeit oder den Ferien treffen.

Eine aktive soziale Ausgrenzung der Kinder mit Down-Syndrom wird nur sehr selten beobachtet. Explizite Provokationen erfahren nach der Einschätzung der Lehrkräfte nur zwei Kinder, Ausschluss von Aktivitäten erleben vier Kinder.

Die Ergebnisse der Befragung der Lehrkräfte sprechen für eine befriedigende soziale Teilhabe der meisten Kinder mit Down-Syndrom und sind wesentlich positiver als die Ergebnisse von Scheepstra et al., (1999), die sich ebenfalls auf Kinder mit Down-Syndrom bezogen, oder Pijl et al. (2008), Pijl & Frostad (2010) sowie Koster et al. (2010), die die sozialen Beziehungen von Kindern unterschiedlicher Behinderung in allgemeinen Klassen mittels direkter Beobachtungsverfahren und soziometrischer Befragung analysierten. Die relativ positive Einschätzung ihrer sozialen Teilhabe ist dagegen gut vereinbar mit den Beobachtungen, die Martschinke et al. (2012) zu Kindern mit Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung im gemeinsamen Unterricht mitteilten. Allerdings sind die Ergebnisse der hier vorgestellten Befragung nicht direkt mit den Befunden jener Studien zu vergleichen, da sich die Untersuchungsmethoden wesentlich unterscheiden. Während es sich hier um eine Erhebung der Wahrnehmung der Lehrkräfte handelt, wurden in jenen Studien die sozialen Kontakte in der Klasse beobachtet, bzw. die Schüler selbst zu ihren sozialen Beziehungen befragt.

Auch in dieser Stichprobe finden sich bei bis zu 20% der Kinder einzelne Hinweise, dass sie in der Klasse nicht befriedigend sozial integriert sind. Da wir jedoch keine

Vergleichsdaten zu Kindern ohne Behinderungen aus den gleichen Klassen erheben konnten, lässt sich daraus keine Aussage ableiten, dass die soziale Integration von Kindern mit Down-Syndrom größere Probleme aufweisen würde als die soziale Integration ihrer Mitschüler innerhalb der Klasse. Außerdem deutet sich in den Lehrereinschätzungen an, dass der Anteil der Kinder mit stabilen Kontakten innerhalb der Schule größer ist als in der Freizeit.

Bei der Beurteilung der Unterschiede zu den genannten Forschungsbefunden sind mehrere Einschränkungen zu berücksichtigen. Unsere Ergebnisse beziehen sich ausschließlich auf die Befragung von pädagogischen Fachkräften. U.U. schätzen die Lehrer die sozialen Beziehungen der Kinder positiver ein, als es sich bei direkter Beobachtung oder Befragung der Kinder zeigen würde. Für eine Überschätzung der sozialen Kontakte durch Lehrkräfte in inklusiven Kontexten sprechen Beobachtungen, die sowohl Scheepstra et al. (1999) als auch Pijl et al. (2008) bei einem Vergleich der verschiedenen Erhebungswege machten.

Abweichungen zu vorliegenden Befunden könnten allerdings auch auf die Diskrepanz zwischen den Erhebungszeitpunkten zurückzuführen sein. Womöglich erhalten die Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Zuge der Weiterentwicklung inklusiver Konzepte heutzutage mehr gezielte Unterstützung in ihrer sozialen Teilhabe als zu den Zeiten, als die zitierten Studien in den Niederlanden und Norwegen durchgeführt wurden. Drittens könnten sie sich darauf zurückführen lassen, dass Kinder mit Down-Syndrom über mehr prosoziale Kompetenzen verfügen und seltener gravierende Verhaltensauffälligkeiten ausbilden als Kinder mit intellektueller Behinderung anderer Ursache und daher eher vor sozialer Ausgrenzung geschützt sind.

Ob ein Kind eine integrative Klasse, eine allgemeine Schule oder ein Förderzentrum besucht, hat nach diesen Ergebnissen keinen signifikanten Einfluss auf das Gelingen der sozialen Teilhabe. Deutlich zu erkennen

sind dagegen korrelative Zusammenhänge zwischen dem Gelingen sozialer Teilhabe – aus Sicht der Lehrkräfte – und den sozial-emotionalen Kompetenzen der Schüler, bzw. ihrer Verhaltensauffälligkeit. Etwas mehr als 20% der Stichprobe wird von den Lehrkräften als grenzwertig oder auffällig in ihrem Verhalten eingeschätzt. Dabei werden vor allem soziale Verhaltensauffälligkeiten und Probleme mit Gleichaltrigen genannt. Gut ausgeprägte Ausdauer und Selbständigkeit beim schulischen Arbeiten, Fähigkeiten zur Emotionsregulation und prosoziale Fertigkeiten im Kontakt mit den Mitschülern gehen dagegen mit einer höheren Wahrscheinlichkeit einher, dass die soziale Teilhabe gelingt. Daraus lässt sich schließen, dass die gezielte Förderung von sozial-emotionalen Kompetenzen bei Schülern mit Down-Syndrom von Bedeutung ist, um sozialen Verhaltensauffälligkeiten, Problemen mit Gleichaltrigen und sozialer Ausgrenzung vorzubeugen, bzw. ihnen zu begegnen, wenn sich die soziale Integration in die Klasse nicht befriedigend entwickelt.

Bei Kindern mit geringer sozialer Teilhabe beobachten die Lehrkräfte ein höheres Maß von Verhaltensauffälligkeiten. Vermutlich handelt es sich um dabei um eine Wechselwirkung. Kinder mit ausgeprägten Verhaltensauffälligkeiten werden von den Klassenkameraden weniger akzeptiert und in Kontakte einbezogen; das Erleben, von den Klassenkameraden nicht akzeptiert zu werden, kann das Risiko für die Ausbildung von Verhaltensauffälligkeiten erhöhen (Howell et al., 2007; Pijl et al., 2008).

Abschließend sei noch auf Limitationen bei der Interpretation der Ergebnisse hingewiesen. Es handelt sich um eine relative kleine, selbst-selektive Stichprobe von Eltern von Kindern mit Down-Syndrom, die sich im Rahmen einer Langzeitstudie bereit erklärt haben, Fragebögen zur sozialen Teilhabe ihrer Kinder am Unterricht an die Lehrkräfte weiterzuleiten. Die Untersuchung hat somit nur explorativen Charakter. Inwieweit sich diese Ergebnisse verallge-

meinern lassen, kann nicht beurteilt werden.

Es handelt sich zudem ausschließlich um Einschätzungen aus Sicht der Lehrkräfte, die sowohl die soziale Teilhabe der Schüler wie auch ihre Kompetenzen und Verhaltensauffälligkeiten beurteilen. Antwortverzerrungen (Halo-Effekte) können dabei nicht ausgeschlossen werden. Ebenso wenig kann ausgeschlossen werden, dass die Einschätzungen der Lehrkräfte in den verschiedenen Schulformen durch unterschiedliche Erwartungen und Maßstäbe beeinflusst werden. So ist z.B. denkbar, dass Lehrkräfte in einer Schule mit Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung eher schwerwiegende Verhaltensauffälligkeiten im SDQ als problematisch beurteilen, während Lehrkräfte in allgemeinen Schulen bereits leichtere Auffälligkeiten als problematisch einschätzen. Ein Vergleich der Wahrnehmung der Lehrkräfte mit der Selbsteinschätzung der sozialen Beziehungen durch die Schüler selbst sowie mit einer direkten Beobachtung der sozialen Kontakte mit den Mitschülern wäre wünschenswert, war aber im Rahmen dieser Untersuchung nicht zu leisten.

## Literatur

- Buyse, V. (1993). Friendships of preschoolers with disabilities in community-based child care settings. *Journal of Early Intervention*, 17, 380-395.
- Conduct Problems Prevention Research Group (1995). *Teacher – Social competence Scale*. (<http://childandfamilypolicy.duke.edu/fasttrack/techrept/s/sct>).
- Emerson, E., Einfeld, S. & Stancliffe, R. (2010). The mental health of young children with intellectual disabilities or borderline intellectual functioning. *Social and Psychiatric Epidemiology*, 45, 579-587.
- Geisthardt, C., Brotherson, M. & Cook, C. (2002). Friendships of children with disabilities in the home environment. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 37, 235-252.
- Guralnick, M., Neville, B., Hammond, M. & Connor, R. (2007). The friendships of young children with developmental delays: A longitudinal analysis. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 28, 64-79.
- Howell, A., Hauser-Cram, P. & Kersh, J. (2007). Setting the stage: Early child and family characteristics as predictors of later loneliness in children with developmental disabilities. *American Journal on Mental Retardation*, 112, 18-30.
- Huber, C. (2009). Soziale Ausgrenzung in der Integration von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf: Zusammenhang von Persönlichkeit, Gruppenheterogenität und sozialer Ausgrenzung. *Empirische Pädagogik*, 23, 170-190.
- Huber, C. & Wilbert, J. (2012). Soziale Ausgrenzung von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf und niedrigen Schulleistungen im gemeinsamen Unterricht. *Empirische Sonderpädagogik*, 4, 147-165.
- Kapstein, S., Jansen, D., Vogels, A. & Reijneveld, S. (2008). Mental health problems in children with intellectual disability: use of the Strengths and Difficulties Questionnaire. *Journal of Intellectual Disability Research*, 52, 125-131.
- Klasen, H. & Woerner, W., Rothenberger, A. & Goodman, R. (2003). Die deutsche Fassung des Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ-Deu) – Übersicht und Bewertung erster Validierungs- und Normierungsbefunde. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 52, 491-502.
- Koster, M., Nakken, H., Pijl, S. & Van Houten, E. (2009). Being part of the peer group: A literature study focusing on the social dimension of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education*, 13, 117-140.
- Koster, M., Pijl, S., Nakken, H. & Van Houten, E. (2010). Social participation of students with special needs in regular primary education in the Netherlands. *International Journal of Disability, Development and Education*, 57, 59-75.
- Koster, M., Minnaert, A., Nakken, H., Pijl, S. & van Houten, E. (2011). Assessing social participation of students with special needs in inclusive education: Validation of the Social Participation Questionnaire. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 29, 199-213.
- Krull, J., Wilbert, J. & Hennemann, T. (2014). Soziale Ausgrenzung von Erstklässlerinnen und Erstklässlern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Gemeinsamen Unterricht. *Empirische Sonderpädagogik*, 6, 59-75.
- Martschinke, S., Kopp, B. & Ratz, C. (2012). Gemeinsamer Unterricht von Grundschulkindern und Kindern mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung in der ersten Klasse – Erste Ergebnisse einer empirischen Studie zu Effekten auf sozialen Status und soziales Selbstkonzept. *Empirische Sonderpädagogik*, 2, 183-201.
- Pijl, S., Frostad, A. & Flem, A. (2008). The social position of pupils with special needs in regular schools. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52, 387-405.
- Pijl, S. & Frostad, P. (2010). Peer acceptance and self-concept of students with disabili-

- ties in regular education. *European Journal of Special Needs Education*, 25, 93-105.
- Sarimski, K. (2006). Freundschaften und soziale Ablehnung von Kindern mit geistiger Behinderung in ihrer Peer-Gruppe. *Heilpädagogische Forschung*, 32, 2-15.
- Sarimski, K. (2014). *Entwicklungspsychologie genetischer Syndrome*. 4. überarbeitete und erweiterte Auflage. Göttingen: Hogrefe.
- Sarimski, K. (2017). Verhaltensauffälligkeiten von Kindern mit Down-Syndrom im Vorschulalter. Ergebnisse aus der Heidelberger Down-Syndrom-studie. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie*, 46, 194-205.
- Sarimski, K. (2018). *Entwicklung von Kindern mit Down-Syndrom im frühen Kindesalter. Ergebnisse der Heidelberger Down-Syndrom Studie*. Heidelberg: Universitätsverlag Winter.
- Scheepstra, A., Nakken, H. & Pijl, S. (1999). Contacts with classmates: the social position of pupils with Down's syndrome in Dutch mainstream education. *European Journal of Special Needs Education*, 14, 212-220.

**Prof. Dr. Klaus Sarimski**

*Pädagogische Hochschule Heidelberg*

*Institut für Sonderpädagogik*

*Keplerstraße 87*

*69120 Heidelberg*

*E-Mail: sarimski@ph-heidelberg.de*

Erstmalig eingereicht: 31.10.2018

Überarbeitung eingereicht: 14.02.2019

Angenommen: 24.02.2019