

**Empirische Sonderpädagogik**, 2020, Nr. 1, S. 64-78  
ISSN 1869-4845 (Print) · ISSN 1869-4934 (Internet)

## **Dabei sein ist alles? Psychosoziale Entwicklung von Kindern mit Förderschwerpunkt Lernen in inklusiven vs. exklusiven Fördersettings**

*Malte Schwinger<sup>1</sup>, Maike Trautner<sup>1</sup>, Nantje Otterpohl<sup>2</sup>,  
Birgit Lütje-Klose<sup>3</sup> & Elke Wild<sup>3</sup>*

*<sup>1</sup>Philipps-Universität Marburg, <sup>2</sup>Universität Gießen, <sup>3</sup>Universität Bielefeld*

### **Zusammenfassung**

Eine vorurteilsfreie, empirische Untersuchung der Chancen und Risiken inklusiver Beschulung stellt eine wichtige Voraussetzung zum Gelingen schulischer Inklusion im deutschen Schulsystem dar. Die vorliegende Arbeit leistet einen Beitrag zu dieser Debatte, indem sie die psychosoziale Entwicklung von  $N = 410$  inklusiv vs. exklusiv beschulten Kindern mit Förderschwerpunkt Lernen (SPF-L) längsschnittlich über drei Messzeitpunkte am Ende der Grundschulzeit analysiert. In latenten Wachstumskurvenanalysen zeigten sich für die untersuchten Merkmale Fähigkeitsselbstkonzept, Selbstwirksamkeit, soziale Integration, allgemeiner Selbstwert und schulisches Wohlbefinden im Ausgangswert und im Entwicklungsverlauf kaum nennenswerte Unterschiede zwischen den Fördersettings. Insgesamt weisen die Befunde darauf hin, dass die Qualität der einzelnen Schule und der einzelnen Lehrkraft wichtigere Bestandteile erfolgreicher Inklusion sein dürften als formale Aspekte wie Schulgröße und Beschulungsform.

*Schlüsselwörter:* Schulische Inklusion, Förderschwerpunkt Lernen, Selbstwert, schulisches Wohlbefinden, Motivation

### **Taking part is everything? Psychosocial development of children with mild learning difficulties in inclusive vs. exclusive school settings**

#### **Abstract**

The successful implementation of inclusive education in the German school system requires an unbiased and objective empirical investigation of opportunities and risks of inclusive education. In the present study, we seek to contribute to this debate by providing results on the psychosocial development of primary students with mild learning difficulties in inclusive and exclusive educational settings. The analyses are based on data from the Bielefeld Longitudinal Study on Learning in Inclusive and Exclusive Forms of Special Needs Education (BiLieF) with a total of  $N = 410$  students who participated at three measurement points at the end of primary school. Latent growth curve analyses revealed no noteworthy differences between students in inclusive and exclusive school settings with respect to most of the examined indicators of psychosocial adjustment (i.e., ability self-concept, self-efficacy, social integration, general self-esteem, and school-related well-being). These non-significant differences were consistently found for base-

line values (intercepts) and development over time (slopes), respectively. Taken together, our findings support the assumption that a successful implementation of inclusive education depends to a lesser degree from formal aspects (e.g., school size, inclusive vs. exclusive school settings), but rather from other, non-formal aspects of schooling (e.g., characteristics within certain schools, quality of teaching).

*Keywords:* Inclusion, mild learning difficulties, self-esteem, well-being, motivation.

***Dabei sein ist alles?  
Psychosoziale Entwicklung von  
Kindern mit Förderschwerpunkt  
Lernen in inklusiven vs. exklusiven  
Fördersettings***

In Deutschland weisen aktuell 7,1% (Schuljahr 2016/17) aller Schülerinnen und Schüler einen sonderpädagogischen Förderbedarf (SPF) auf (Klemm, 2018), da sie den Anforderungen des Regelunterrichts nicht ohne zusätzliche Hilfen folgen können. Die Gruppe mit dem Förderschwerpunkt Lernen (SPF-L) stellt hierbei mit 36,5% den größten Anteil dar (Klemm, 2018). Diesem Förderschwerpunkt werden Kinder laut KMK immer dann zugeordnet, wenn aufgrund von Beeinträchtigungen der motorischen, sensorischen, kognitiven, sprachlichen sowie sozialen und emotionalen Fähigkeiten „... die Beziehung zwischen Individuum und Umwelt dauerhaft bzw. zeitweilig so erschwert [ist], dass sie die Ziele und Inhalte der Lehrpläne der allgemeinen Schule nicht oder nur ansatzweise erreichen können.“ (Drave, Rumppler & Wachtel, 2000). Im Schuljahr 2016/17 wurden lediglich 39,3% der Kinder mit SPF-L inklusiv beschult (Klemm, 2018). Angesichts des erheblichen noch zu leistenden Integrationsaufwands sowie der in diesem Zusammenhang häufig berichteten Sorgen von Lehrkräften stellt eine empirische Bestandsaufnahme der Chancen und Risiken inklusiver Beschulung eine wichtige Voraussetzung zur Gestaltung von Inklusion im deutschen Schulsystem dar. Am häufigsten wird diesbzgl. über die zu erwartende Leistungsentwicklung diskutiert, wobei neben der Frage, ob Kinder mit

SPF-L den Anforderungen auf der Regelschule gewachsen sind (z.B. Kocaj et al., 2014; Stranghöner et al., 2017), auch Befürchtungen einer verlangsamten Leistungsentwicklung nicht beeinträchtigter Schülerinnen und Schüler thematisiert werden (Spörer et al., 2015).

Neben der Vermittlung fachlicher Kompetenzen sollte ein weiteres Ziel von Lehrkräften darin bestehen, Schülerinnen und Schüler in ihrer Persönlichkeitsentwicklung zu begleiten und ihnen eine allgemein positive Einstellung zum Lernen zu vermitteln. Dies gilt angesichts des erhöhten Risikos schulischen Misserfolgs im Besonderen für Kinder mit Lernbeeinträchtigungen, weshalb sowohl die Herstellung eines ausreichenden schulischen Wohlbefindens als auch die Stärkung des Selbstwertgefühls und der Motivation wiederholt als Ziele sonderpädagogischer Förderung formuliert worden sind (zsf. Bless & Mohr, 2007). Da über derartige Aspekte der psychosozialen Entwicklung von Kindern mit SPF bislang wenig bekannt ist und die wenigen verfügbaren Studien verschiedene Schwachpunkte aufweisen (insbesondere zu kleine Stichproben, fehlende Vergleichsgruppen und/oder kein längsschnittliches Design), widmet sich die vorliegende Arbeit explizit dieser Thematik. Konkret wird der Frage nachgegangen, ob sich eine breite Auswahl motivationaler (Fähigkeitsselbstkonzept, Selbstwirksamkeit), sozialer (soziale Integration) und emotionaler Merkmale (allgemeiner Selbstwert, affektives schulisches Wohlbefinden) am Ende der Grundschulzeit bei inklusiv vs. exklusiv beschulten Kindern mit SPF-L unterschiedlich entwickelt.

## **Psychosoziale Entwicklung von Kindern mit SPF-L**

Unter dem Begriff psychosoziale Faktoren subsumieren wir in dieser Arbeit eine breite Palette motivationaler, sozialer und emotionaler Merkmale, welche in verschiedenen Theorien und Modellen zu Schulleistungen (z.B. Angebot-Nutzungs-Modell) als wichtige nicht-kognitive Outcomes von Schule und Unterricht betrachtet werden. Auf Basis verschiedener psychologischer Theorien sind bzgl. dieser Merkmale sowohl positive als auch negative Effekte zu erwarten, wenn Kinder mit SPF-L inklusiv statt exklusiv beschult werden. Demgegenüber stehen eine Reihe empirischer Befunde, die diese erwarteten Effekte mehr oder weniger stützen. Im Folgenden wird ein Überblick über die in der vorliegenden Arbeit untersuchten psychosozialen Merkmale gegeben.

### **Motivationale Merkmale**

*Fähigkeitsselbstkonzept.* Das Fähigkeitsselbstkonzept (FSK) wird häufig definiert als die „Gesamtheit der kognitiven Repräsentation eigener Fähigkeiten“ (Schöne et al., 2002). Im Kontext der empirischen Bildungsforschung hat sich das FSK, welches zumeist auf Fachebene (Mathe, Deutsch, etc.) untersucht wird, als eine der wichtigsten Determinanten schulischer Leistungen etabliert (Hattie, 2009). Basis für die Einschätzung des individuellen FSKs bilden hauptsächlich soziale Vergleiche mit den Leistungen der Mitschülerinnen und Mitschüler, weshalb das FSK eines lernschwachen Kindes in leistungsstärkeren Klassen grundsätzlich niedriger ausfällt als in leistungsschwächeren (zsf. Seaton et al., 2009). Dieses als Big-Fish-Little-Pond-Effect bezeichnete Phänomen liefert die theoretische Erklärung für den vielfach replizierten Befund, wonach Kinder mit SPF-L, die inklusiv beschult werden, ein niedrigeres FSK aufweisen als ähnlich leistungsstarke Kinder in exklusiven Fördersettings (z.B. Sauer, Ide & Borchert, 2007; Vogel et al., 2014).

*Selbstwirksamkeit.* Selbstwirksamkeitserwartungen stellen ein dem FSK sehr ähnliches Konstrukt dar, wobei es bei der Selbstwirksamkeit weniger um eine Einschätzung vergangener Leistungen geht als vielmehr um die subjektive Erwartung, kommende Aufgaben erfolgreich bewältigen zu können (Schwarzer & Jerusalem, 2002). Der Besuch einer Regelschule geht zwar einerseits mit dem erwähnten negativen Bezugsgruppeneffekt einher, kann andererseits aber auch zu einer Erhöhung schulischer Kompetenzen beitragen (z.B. aufgrund von Modellernprozessen, vgl. Kocaj et al., 2014; Stranghöner et al., 2017), was sich wiederum positiv auf die generellen Selbstwirksamkeitserwartungen auswirken sollte. Studien, welche die Entwicklung beider Konstrukte in Stichproben von Kindern mit SPF-L parallel untersucht haben, sind uns nicht bekannt.

### **Soziale Merkmale**

*Soziale Integration.* Die soziale Dimension schulischer Inklusion wird in der Literatur durch verschiedene Begrifflichkeiten beschrieben. Am gebräuchlichsten sind die Bezeichnungen soziale Inklusion, soziale Integration und soziale Partizipation (Koster et al., 2009), deren Verwendung allerdings oft mehrdeutig und/oder unpräzise gehandhabt wird (Bossaert et al., 2013). In der vorliegenden Arbeit verstehen wir unter dem Begriff soziale Integration eine breit gefasste Zielkategorie für das gemeinsame Lernen im schulischen Kontext: „Innerhalb einer Klassengemeinschaft nimmt kein Kind eine isolierte, vernachlässigte oder aktiv abgelehnte Außenseiterposition ein, sondern die Peers stehen im positiven Kontakt zueinander, knüpfen Freundschaften, zeigen gegenseitiges Interesse aneinander und jedes Mitglied wird von allen Mädchen und Jungen der Lerngruppe akzeptiert und angenommen“ (Krull, 2018, S. 56).

Ausgehend von verschiedenen psychologischen Theorien wie z.B. der Theorie der sozialen Identität (Tajfel & Turner, 2004) ist

anzunehmen, dass der Selbstwert von Förderschulkindern durch die Zugehörigkeit zu einer wenig anerkannten gesellschaftlichen Gruppe negativ beeinflusst wird. In einer Studie von Schumann (2007) wurde diese Vermutung eindrücklich empirisch gestützt. Interviews mit Förderschulkindern ergaben, dass knapp drei Viertel von ihnen sich schämen, auf eine Förderschule gehen zu müssen und knapp ein Fünftel von ihnen gab an, deswegen negative Erfahrungen mit Freunden gemacht zu haben (siehe auch Hildeschmidt & Sander, 1996; Norwich & Kelly, 2004).

In Bezug auf die Frage, ob eine inklusive Beschulung mit der Reduktion von Ausgrenzungserfahrungen verbunden ist, ist die Befundlage gemischt. Auf der einen Seite haben Kinder mit Lernbehinderungen in Regelklassen oft eine niedrige soziometrische Stellung, d.h. sie werden häufiger als Freund, Spiel- oder Lernpartner abgelehnt (zsf. Bless & Mohr, 2007). In einer aktuellen Studie von Krull, Wilbert und Henneemann (2014) zeigte sich in soziometrischen Befragungen von Erstklässlern eine signifikant höhere soziale Ablehnung der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Im Gegensatz hierzu berichteten andere Studien, dass sich Schülerinnen und Schüler in integrativen Settings durchschnittlich weniger stigmatisiert zu fühlen scheinen als Gleichaltrige an Förderschulen (z.B. Schwab, 2014) und dass sich die wahrgenommene soziale Partizipation von Grundschulkindern mit und ohne SPF in Regelschulen nicht unterscheidet (Henke et al., 2017). Wie bei anderen psychosozialen Merkmalen mangelt es auch in diesem Bereich an Längsschnittstudien, die eine längerfristige Entwicklung der sozialen Integration von Kindern mit SPF bzw. SPF-L in den Blick nehmen.

### **Emotionale Merkmale**

*Allgemeiner Selbstwert.* Gängigen Definitionen zufolge bezeichnet der allgemeine Selbstwert eine globale und zeitlich stabile Einstellung einer Person gegenüber sich selbst (Rosenberg, 1965). In Abgrenzung zum FSK spiegelt der allgemeine Selbstwert vor allem affektiv besetzte Selbstbewertungen der gesamten Person wider. Auch wenn aus dieser globalen Konstruktdefinition folgt, dass die das FSK betreffenden Bezugsgruppeneffekte nur zu einem gewissen Grad auf den allgemeinen Selbstwert durchschlagen sollten (vgl. Schwinger et al., 2015a), zeigte sich empirisch ein geringeres Selbstwertgefühl bei Kindern mit SPF-L auf der Förderschule verglichen mit ihren inklusiv beschulten Altersgenossen (z.B. Schumann, 2007). Eine mögliche Erklärung hierfür könnte sein, dass sich das mit dem Förderschulbesuch verbundene Stigmatisierungs- und Schamerleben stärker auf den allgemeinen Selbstwert auswirkt als das positive Zutrauen in die eigene Leistungsfähigkeit.

*Affektives schulisches Wohlbefinden.* Das affektive schulische Wohlbefinden ist durch positive bzw. negative Gefühle und Einstellungen (z. B. Freude, Zufriedenheit, Leistungsangst) gegenüber Schule gekennzeichnet. In Bezug auf die Frage, ob inklusive oder exklusive Beschulung von Kindern mit SPF-L mit größerem schulischem Wohlbefinden assoziiert ist, nehmen wir analog zur Entwicklung des allgemeinen Selbstwerts an, dass das Ausmaß schulischem Wohlbefindens von der Gewichtung der verschiedenen positiven und negativen Einzeleffekte des Inklusionsvorgangs abhängt. Aus theoretischer Sicht gestaltet sich eine klare Hypothesenbildung daher schwierig. Auch die empirische Evidenz liefert diesbzgl. kaum Anhaltspunkte. Zwar weisen eine Reihe von Befunden Wohlbefindensaspekte als generell lernrelevant aus (z.B. Hascher & Hagenauer, 2011). Umso erstaunlicher ist jedoch, dass insgesamt nur wenige Studien zum schulischem Wohlbe-

finden von Kindern im Grundschulalter (z.B. Finsterwald, Ziegler & Dresel, 2009; Nicklaussen, 2012) existieren.

McCoy und Banks (2012) identifizierten die akademischen und sozialen Barrieren, die gerade Schülerinnen und Schüler mit Lernbehinderungen in Regelschulen erleben, als ausschlaggebenden Grund für ihr schlechteres schulisches Wohlbefinden. Diese Befunde würden unter Berücksichtigung der schlechteren sozialen Integration und des geringeren schulischen FSKs für ein niedrigeres schulisches Wohlbefinden von inklusiv beschulten Kindern mit SPF-L sprechen. Mit Ausnahme einer qualitativen Interviewstudie von Hagen, Klöpfer, Müller, Staffen und Grünke (2017) liegen unseres Wissens nach jedoch keine publizierten Befunde zum Wohlbefinden von in Deutschland beschulten Kindern mit SPF-L vor. In der genannten Studie wurde eine kleine Stichprobe von Jugendlichen (12 bis 14 Jahre), die zuvor explizit hohes schulisches Wohlbefinden angegeben hatten, in Interviews nach den genauen Umständen und Ursachen ihrer Angaben befragt. Akzeptierende und hilfsbereite Lehrkräfte sowie ein positives Klassenklima scheinen diesen Analysen zufolge eine wichtige Rolle bei der Entstehung schulischen Wohlbefindens bei Kindern mit SPF-L zu spielen. Wenngleich diese Befunde sehr aufschlussreich für die schulische Praxis sein dürften, liefern sie jedoch keine Antwort auf die Frage, wie hoch das affektive schulisches Wohlbefinden von Grundschulkindern mit SPF-L in exklusiven vs. inklusiven Lernarrangements ausgeprägt ist.

## Forschungsdesiderata und Fragestellung

Trotz der wiederholt betonten Bedeutsamkeit einer gesunden psychosozialen Entwicklung von Kindern mit SPF (Bless & Mohr, 2007) wurden etwaige Effekte inklusiver vs. exklusiver Beschulung auf die Entwicklung motivationaler, sozialer und emotionaler Merkmale bislang nur unzureichend empirisch untersucht. Zum einen ist die Anzahl an Studien zu psychosozialen, nicht-kognitiven Faktoren insgesamt eher gering und bietet nicht annähernd die gleiche konsolidierte Basis an empirischer Evidenz wie bei Studien zur Leistungsentwicklung (z.B. Kocaj et al., 2014; Stranghöner et al., 2017). Zum anderen handelt es sich bei den verfügbaren Studien zum überwiegenden Teil um querschnittliche Studien an relativ kleinen Stichproben. Dies erschwert sowohl die kausale Interpretation der Befunde als auch ihre Generalisierbarkeit auf die Gesamtpopulation von Kindern mit SPF-L, welche zudem aufgrund der Größe dieser Förderschwerpunktgruppe und der eher breiten Einschlusskriterien als sehr heterogen einzuschätzen ist. Ein weiteres Problem bezieht sich auf die oftmals mangelnde Kontrolle relevanter Kovariaten wie z.B. der Intelligenz, welche in Analysen zu Effekten der Beschulungsart kontrolliert werden müsste. Als vierter Schwachpunkt bisheriger Forschung ist die vorherrschende Fokussierung auf einzelne Konstrukte der psychosozialen Entwicklung zu nennen. Unserer Ansicht nach werden mehr Studien benötigt, die eine breite Auswahl psychosozialer Merkmale simultan analysieren. Nur so können übergeordnete Muster identifiziert und entsprechende Schlussfolgerungen für Forschung und Praxis valide abgeleitet werden. Die genannten Forschungsdesiderata greifen wir in der vorliegenden Arbeit auf, indem wir die Entwicklung von motivationalen (Fähigkeitsselbstkonzept, Selbstwirksamkeit), sozialen (soziale Integration) und emotionalen Merkmalen (allgemeiner Selbstwert, schulisches Wohlbefin-

den) bei einer großen Stichprobe von inklusiv vs. exklusiv beschulten Kindern mit SPF-L längsschnittlich über drei Messzeitpunkte am Ende der Grundschulzeit analysieren. Da im deutschen Bildungssystem der Übergang von der Grundschule auf die weiterführende Schule mittlerweile als die zentrale Weichenstellung für den späteren Schul- und Bildungserfolg angesehen wird (Bos et al., 2007), stellt die Betrachtung von Kindern in dieser Altersperiode eine gute Grundlage für den Vergleich der Wirksamkeit der verschiedenen Beschulungsformen dar.

## Methode

### Datenerhebung

Die Daten der vorliegenden Studie stammen aus der *Bielefelder Längsschnittstudie zum Lernen in inklusiven und exklusiven Förderarrangements (BiLieF)* (Wild et al., 2017). Von ca. 1000 potenziell infrage kommenden Schulen wurden 441 zufällig ausgesucht und telefonisch kontaktiert, um abzuklären, ob an der Schule zum Schuljahr 2012/2013 auch Drittklässler mit dem Förderschwerpunkt Lernen unterrichtet wurden. Von den 360 faktisch infrage kommenden Schulen nahmen 162 Schulen (42% inklusiv; 53% exklusiv) teil. Die Testungen und Befragungen fanden Anfang/Mitte der dritten Klasse (T1; Oktober 2012 bis März 2013), Anfang der vierten Klasse (T2; September 2013 bis Januar 2014) und zum Ende der vierten Klasse (T3; März bis Juli 2014) statt. Die relativ breiten Zeitfenster sind der aufwändigen Datenerhebung geschuldet. Die Schülerinnen und Schüler mit SPF-L wurden an ihren Schulen von zuvor speziell geschulten Versuchsleitern individuell befragt (vgl. Schwinger et al., 2015b).

### Stichprobe

Insgesamt nahmen  $N = 410$  Kinder aus 166 Klassen (exklusiv 51 Klassen,  $M = 3.35$  Kinder pro Klasse; inklusiv 115 Klassen,  $M = 2.08$  Kinder pro Klasse) teil. Das Alter der Kinder (56% Jungen) lag zum ersten Messzeitpunkt zwischen 8 und 10 Jahren. Keine Schülerin und kein Schüler der hier betrachteten Stichprobe wechselte während des Untersuchungszeitraums vom inklusiven in das exklusive Schulsetting oder umgekehrt. Zum zweiten (dritten) Messzeitpunkt nahmen 95.6% (93.9%) aller Kinder erneut an der Erhebung teil. Chi-Quadrat-Tests zur Prüfung systematischer Ausfälle zwischen Teilnehmern, die nur zum ersten vs. zum ersten und mindestens einem weiteren Zeitpunkt teilnahmen, ergaben keine bedeutsamen Unterschiede für die Variablen Schulsetting ( $\chi^2 [1] = .81, p = .37$ ), Geschlecht ( $\chi^2 [1] = 2.41, p = .12$ ) oder sozio-ökonomischer Status ( $\chi^2 [2] = 1.53, p = .47$ ).

### Messinstrumente und Durchführung

Die eingesetzten Skalen wurden auf Basis bewährter Instrumente entwickelt und in zwei Vorstudien erprobt. Die final vorgegebenen Skalen bestanden aus möglichst kurzen Ich-Aussagen. Zudem wurden ausschließlich positiv gepolte Items verwendet, da sich in den Vorstudien durchgängig Verständnisprobleme bei negativ gepolten Items gezeigt hatten. Des Weiteren wurden Kontrollfragen (z.B. „Ich wohne in Amerika.“) aufgenommen, um die Aufmerksamkeit der Kinder sowie deren Verständnis der Fragen und Antwortoptionen überprüfen zu können. Als Antwortformat diente über alle Skalen hinweg eine vierstufige Likert-Skala von 1 (stimmt gar nicht) bis 4 (stimmt genau), welche auf vier bedruckten Karten in verbaler und graphischer Form veranschaulicht wurde. Hierzu dienten Smileys in Ampelfarben, vom roten Gesicht mit sehr negativer Mimik (1) hin zu einem grünen mit sehr positivem Gesichtsausdruck (4).

*Psychosoziale Merkmale.* Das Fähigkeitsselbstkonzept (FSK) wurde in Anlehnung an eine Subskala der SESSKO von Schöne et al. (2002) mit jeweils 3 Items getrennt für die Bereiche Mathe, Lesen und Schreiben erfasst (Bsp. FSK Mathe: „Mir macht Mathe Spaß.“). Die vier Items zur Erfassung der schulischen Selbstwirksamkeitserwartung basieren auf Schwarzer und Jerusalem (2002, z.B. „Ich kann Probleme in der Schule immer lösen.“). Soziale Integration wurde in Anlehnung an Rauer und Schuck (2004) mit 3 Items erfasst wie z.B. „Ich vertrage mich mit meinen Mitschülern gut.“. Die deutsche Übersetzung der Rosenberg Self-Esteem Scale (Rosenberg, 1965) von Ferring und Filipp (1996) diente als Konstruktionsgrundlage für die 5 Items umfassende Skala zur Erfassung der Höhe des allgemeinen Selbstwertes (z.B. „Ich kann mich selbst gut leiden.“). Ausgehend von Haschers Arbeiten zum schulischen Wohlbefinden (vgl. Hascher & Hagenauer, 2011) wurden zwei Subskalen zur Messung des positiven und negativen affektiven schulischen Wohlbefindens konzipiert. Alle Items der beiden affektiven Subskalen enthielten

jeweils den Itemstamm „Warst Du in der letzten Woche oft...?“ gefolgt von positiven und negativen Emotionen. Bei den 3 Items der positiven affektiven Subskala waren dies die Begriffe „fröhlich“, „stolz“ und „gut gelaunt“, bei den 4 Items der negativen Subskala die Emotionen „ängstlich“, „traurig“, „wütend“ und „gelangweilt“. Eine genaue Beschreibung aller Skalen und Items findet sich in Schwinger et al. (2015b).

*Kontrollvariablen.* Als potentiell konfundierende Drittvariablen wurden in der vorliegenden Studie das Geschlecht, der sozio-ökonomische Status, die in der Familie vorherrschende Sprache sowie die Intelligenz der Kinder einbezogen. Als Indikator des SÖS wurden die Elternangaben zum allgemeinen Bildungsabschluss und zur beruflichen Ausbildung herangezogen (CASMIN; König, Lüttinger & Müller, 1988; vgl. Tabelle 1).

Zur Erfassung der sprachfreien Intelligenz wurden zum ersten Messzeitpunkt zwei Subtests (Ähnlichkeiten und Matrizen) des CFT1 (Cattell, Weiß & Osterland, 1997) durchgeführt.

Tabelle 1: Stichprobenumfänge und Hintergrundvariablen

		Inklusion			Exklusion		
		T1	T2	T3	T1	T2	T3
Geschlecht	weiblich	117	113	112	64	62	64
	männlich	122	117	115	107	100	94
	gesamt	239	230	227	171	162	158
Alter	<i>M (SD)</i>	8.82 (0.68)	9.91 (0.70)	10.87 (0.65)	8.64 (0.62)	9.68 (0.60)	10.65 (0.60)
	<i>M (SD)</i>	17.74 (3.99)			14.62 (4.10)		
Deutsch zu Hause	nie/manchmal	51			37		
	oft/immer	188			134		
Sozio-ökonomischer Status	niedrig	56			53		
	mittel	107			72		
	hoch	14			9		

Anmerkungen. *N* = 410 Kinder in 166 Klassen (exklusiv 51 Klassen, *M* = 3.35 Kinder pro Klasse; inklusiv 115 Klassen, *M* = 2.08 Kinder pro Klasse).

## Statistische Analysen

**Messinvarianz.** Die Analyse von Veränderungen setzt voraus, dass die Items zu allen Messzeitpunkten sowie in beiden Schulsettings die gleichen zugrunde liegenden Konstrukte messen. Je nach Restriktivität der Annahmen über die Gleichheit von Modellparametern zwischen den untersuchten Gruppen werden mehrere Arten von Messinvarianz unterschieden. Einer Empfehlung von Brown (2006) folgend wurden in dieser Studie die konfigurale, metrische und skalare Messinvarianz getestet (vgl. auch Schwab & Helm, 2015). Zunächst wurde die *konfigurale Messinvarianz* überprüft, welche dann gegeben ist, wenn ein Konstrukt zu allen Zeitpunkten und in allen Gruppen durch die gleichen Items repräsentiert ist. Konkret heißt das, dass z.B. in beiden Schulsettings das gleiche Modell mit den gleichen Parametern geschätzt wird, diese aber unterschiedliche Werte annehmen dürfen. Im nächsten Schritt wurde die *metrische Messinvarianz* durch die Gleichsetzung aller Faktorladungen über die Zeit/Gruppen hinweg getestet. Wird diese Annahme bestätigt, kann davon ausgegangen werden, dass in den untersuchten Subpopulationen die latenten Konstrukte die gleiche inhaltliche Bedeutung haben. Zum Schluss wurde das Ausmaß an *skalarer Messinvarianz* durch die zusätzliche Fixierung der entsprechenden Intercepts ermittelt. Bei Nachweis dieser Messinvarianz kann davon ausgegangen werden, dass keine itemspezifischen Schwierigkeitsunterschiede zwischen den Gruppen bestehen. Die Ausprägung in der latenten Variablen kann zwischen den Gruppen verglichen werden (Schwab & Helm, 2015).

**Latente Wachstumskurvenanalysen.** Die Entwicklung der verschiedenen psychosozialen Merkmale über die Zeit wurde anhand latenter Wachstumskurvenmodelle in Mplus 7.4 (Muthén & Muthén, 1998-2015) analysiert. Als manifeste Indikatoren von Intercept und Slope dienten die jeweiligen Skalenausprägungen zu den drei Messzeit-

punkten. Bei der Parameterschätzung wurde der Standardfehler um die vorliegende hierarchische Datenstruktur korrigiert (type = complex). Fehlende Werte wurden mithilfe der in Mplus 7.4 implementierten multiplen Imputation ( $m = 10$  Datensätze) geschätzt. Die Faktorladungen des Intercepts wurden für jeden Messzeitpunkt auf 1 fixiert. Die Faktorladungen des Slopes wurden zum ersten Messzeitpunkt auf 0 und zum zweiten Messzeitpunkt auf 1 gesetzt. Für den dritten Messzeitpunkt wurde die Faktorladung des Slopes jeweils frei geschätzt. Nach der Berechnung des jeweiligen Grundmodells wurden in einem zweiten Schritt die Kovariaten Fördersetting, Geschlecht, Deutsch im Elternhaus und Intelligenz hinzugefügt.

## Ergebnisse

### Messinvarianz und Reliabilitäten

Für alle Skalen konnte mindestens metrische Messinvarianz über die Zeit und zwischen den Gruppen nachgewiesen werden, wenngleich in einzelnen Skalen nur partielle Messinvarianz vorlag (siehe ESM 1). Mit Ausnahme der Skala negatives affektives Wohlbefinden wiesen alle Skalen zufriedenstellende bis gute Reliabilitäten auf (vgl. Schwinger et al., 2015b, für eine Diskussion dieser Skala), welche aufgrund der geringeren Anfälligkeit für Fehler und Verzerrungen durch McDonald's Omega ( $\omega$ ) bestimmt wurde. Mittelwerte, Standardabweichungen und Reliabilitäten aller Skalen sind in ESM 2 wiedergegeben.

### Latente Wachstumskurvenanalysen

Alle latenten Wachstumskurvenmodelle wiesen einen guten Modellfit auf (CFI zwischen 0.98 und 1.00; SRMR zwischen 0.01 und 0.02). Eine zusammenfassende Darstellung der Befunde findet sich in Tabelle 2, ergänzende Befunde in ESM 3 und eine gra-



phische Veranschaulichung der Mittelwertverläufe in Abbildung 1.

Bis auf das negative affektive Wohlbefinden wiesen alle Skalen einen hohen Mittelwert im Intercept auf, d.h. die jeweiligen Konstrukte waren zum ersten Messzeitpunkt

relativ hoch ausgeprägt. Für keine der Skalen zeigte sich hingegen eine bedeutsame Veränderung der Werte über die Zeit, was durch die nicht signifikanten Mittelwerte der jeweiligen Slopes angezeigt wird.

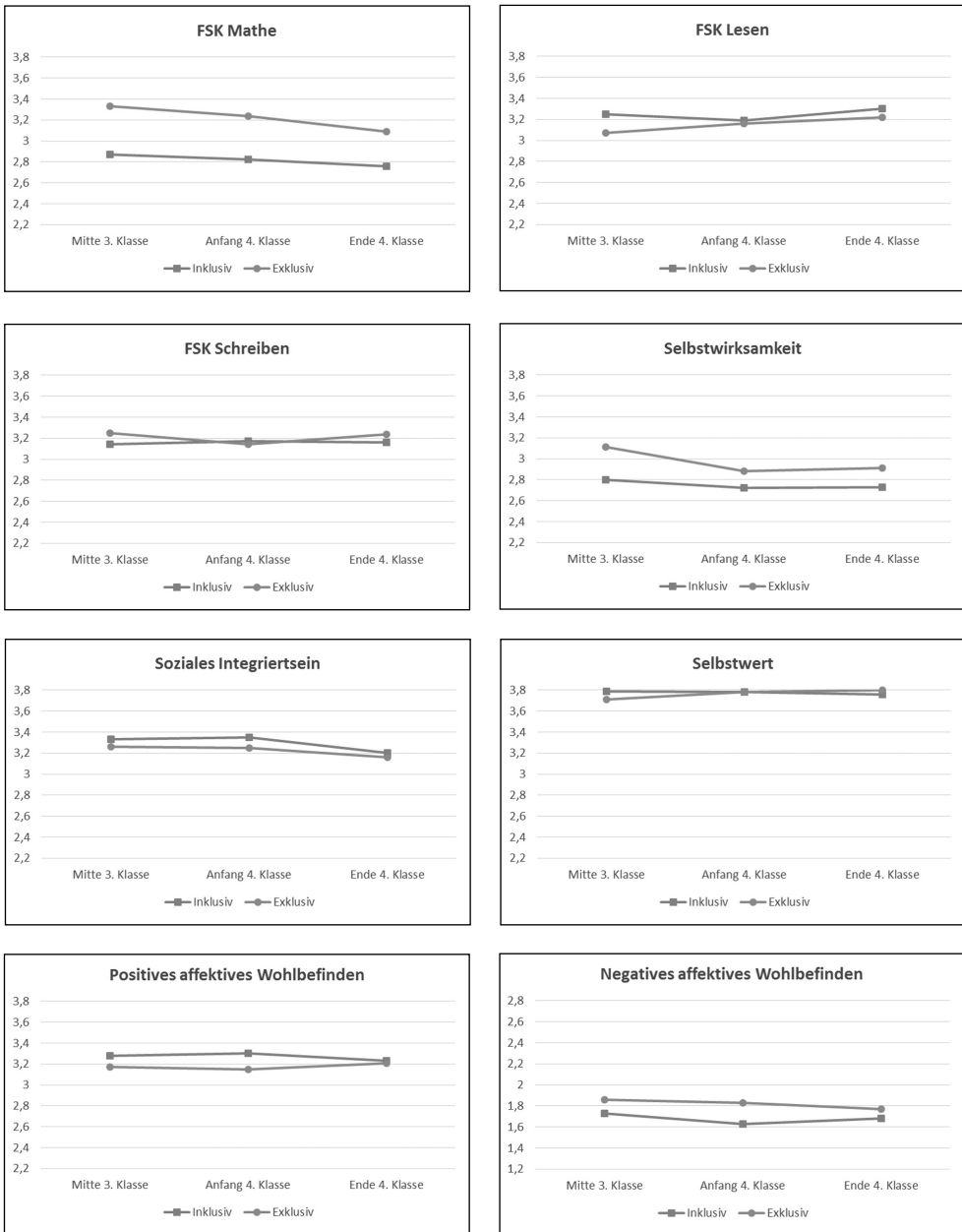


Abbildung 1: Entwicklungsverläufe der psychosozialen Merkmale in den beiden Fördersettings

Tabelle 2: Ergebnisse der latenten Wachstumskurvenanalysen

	Intercept			Slope		
	M (SE)	Var (SE)	FS <sub>d</sub>	M (SE)	Var (SE)	FS <sub>d</sub>
FSK Mathe	3.37* (0.26)	0.45* (0.08)	-0.54*	-0.09 (0.15)	0.11 (0.07)	0.10
FSK Lesen	3.55* (0.28)	0.37* (0.12)	0.17	0.09 (0.28)	0.10 (0.43)	-0.04
FSK Schreiben	3.63* (0.28)	0.32* (0.06)	-0.09	-0.01 (0.15)	0.07* (0.02)	0.01
Selbstwirksamkeit	3.58* (0.23)	0.05 (0.48)	-0.22*	-0.46 (0.25)	-0.16 (0.50)	0.10
Soz. Integration	3.36* (0.23)	0.25* (0.07)	0.14	-0.09 (0.17)	0.05 (0.05)	-0.10
Selbstwert	3.63* (0.15)	0.10* (0.02)	0.17	0.02 (0.09)	0.03* (0.01)	-0.21*
Pos. affekt. WB	3.25* (0.21)	0.19* (0.04)	0.13	-0.22 (0.23)	-0.02 (1.67)	0.01
Neg. affekt. WB	2.30* (0.25)	0.86 (3.83)	-0.16	-0.01 (0.26)	0.68 (3.83)	0.02

Anmerkung: Mittelwerte und Varianzen der Intercepts und Slopes sind als unstandardisierte Parameter dargestellt. FS d = Effektstärke d der Kovariaten Fördersetting auf den jeweiligen Mittelwert von Intercept und Slope (positive Werte indizieren höhere Werte im inklusiven Setting). Zur besseren Übersichtlichkeit sind die Koeffizienten der Kovariaten Geschlecht, SÖS, Deutsch zu Hause und Intelligenz nicht dargestellt.

\*  $p < .05$ .

Insgesamt erwies sich das Fördersetting unter Kontrolle der anderen Prädiktoren nur in drei Fällen als statistisch signifikant bedeutsam (siehe die beiden Spalten FS d in Tabelle 2).

Das FSK in Mathematik war bei den exklusiv beschulten Kindern zu T1 moderat höher ausgeprägt als bei den inklusiv beschulten (Cohen's  $d = 0.54$ ). Neben diesem mittelgroßen Effekt zeigten sich zwei weitere kleine Effekte. So wiesen die exklusiv beschulten Kinder einen leicht höheren Ausgangswert in der Selbstwirksamkeit ( $d = 0.22$ ) sowie eine leicht positivere Entwicklung in ihrem allgemeinen Selbstwert ( $d = 0.21$ ) auf. Ähnlich wie für das Fördersetting ergaben sich für die Prädiktoren Geschlecht und Intelligenz nur vereinzelte, unsystematische Effekte, während für den SÖS und das Ausmaß an Deutsch im Elternhaus bei keiner Skala ein signifikanter Einfluss auf Intercept und/oder Slope nachgewiesen werden konnte (vgl. ESM 3).

## Diskussion

In der vorliegenden Arbeit sollte untersucht werden, ob Grundschulkindern mit SPF-Lernen in Abhängigkeit ihrer Beschulungsform unterschiedliche Entwicklungsverläufe in einer Reihe psychosozialer Merkmale aufweisen. Wesentliche Stärken dieser Studie stellen das längsschnittliche Design, die Kontrolle relevanter Kovariaten sowie die Einbeziehung einer breiten Palette motivationaler, sozialer und emotionaler Merkmale dar. Die Befunde zeigen, dass Schülerinnen und Schüler beider Fördersettings am Ende der Grundschulzeit noch nicht den avisierten Abfall in Selbstwert, Motivation und Wohlbefinden aufweisen, wie er vor allem für das FSK bei nicht lernbeeinträchtigten Kindern häufig beschrieben worden ist (zsf. Wigfield et al., 2015). Eine Erklärung für diese erfreulichen Ergebnisse könnte in der möglicherweise etwas langsamer stattfindenden kognitiven Entwicklung der Kinder mit SPF-L liegen. Im Laufe der Grundschulzeit erlangen Schülerinnen und Schüler eine differenziertere Wahrnehmung der eigenen Fähigkeiten, indem sie sowohl häufiger soziale Vergleiche vornehmen als auch zunehmend die Tatsache einbeziehen, dass

der Effekt erhöhter Anstrengung auf Leistung durch die vorhandenen Fähigkeiten begrenzt wird (Nicholls, 1989). Die geringere kognitive Grundfähigkeit bei Kindern mit SPF-L könnte jedoch eine langsamere Anpassung dieser Fähigkeitswahrnehmungen bewirken (Stipek & Maclver, 1989).

### ***Effekte des Fördersettings auf die psychosoziale Entwicklung***

Insgesamt zeigten sich erstaunlich wenige Effekte des Fördersettings auf die psychosoziale Entwicklung. Eine Ausnahme bildete das FSK in Mathematik, welches im Einklang mit der Literatur (z.B. Vogel et al., 2014) Unterschiede zugunsten der exklusiv beschulten Schülerinnen und Schüler aufwies. Dieser Befund kann durch den Big-Fish-Little-Pond-Effect erklärt werden, da die Bezugsgruppe der inklusiv beschulten Kinder deutlich leistungsstärker ist als die der exklusiv beschulten (vgl. Stranghöner et al., 2017). Überraschenderweise fanden sich jedoch keine Effekte des Fördersettings auf die Selbstkonzepte im Lesen und Schreiben. Dies könnte in der Besonderheit des Fachs Mathematik begründet liegen, in dem Leistungsprobleme mutmaßlich eher als in Bezug auf Lesen und Schreiben wahrgenommen werden dürften (Haag & Götz, 2012). Dass die Lernschwierigkeiten bei den meisten inklusiv beschulten Kindern noch kein extremes Ausmaß auf psychosozialer Ebene angenommen zu haben scheinen, spiegelt sich auch in dem lediglich kleinen Effekt des Fördersettings auf die schulische Selbstwirksamkeit wider. Offensichtlich sind die hier untersuchten Kinder mit SPF-L am Ende der Grundschulzeit im Durchschnitt sehr zuversichtlich, die schulischen Anforderungen als Ganzes angemessen bewältigen zu können.

Das Gefühl, sozial integriert und von den Klassenkameraden akzeptiert zu sein, unterschied sich in unseren Analysen nicht in Abhängigkeit der Schulform. Demnach kann die Hypothese, wonach Kinder mit SPF-L in inklusiven Förderarrangements

stärkere Ausgrenzungserfahrungen machen als in exklusiven Settings, anhand unserer Daten und in Einklang mit einer aktuellen Studie von Henke et al. (2017) nicht gestützt werden. Möglicherweise machen Kinder in diesem Alter in ähnlichem Ausmaß positive wie negative Integrationserfahrungen – inwiefern sich diese dennoch qualitativ zwischen den Fördersettings unterscheiden, sollte in zukünftigen Studien näher untersucht werden. Der allgemeine Selbstwert und das affektive schulische Wohlbefinden waren ebenfalls unabhängig von der Schulform sehr positiv ausgeprägt. Der kleine Effekt des Fördersettings zugunsten einer positiveren Selbstwertentwicklung der Förderschülerinnen und Förderschüler kann zum einen durch die Überlappung der Konstrukte Selbstwert und Selbstkonzept als auch durch methodische „Deckeneffekte“ erklärt werden. Nichtsdestotrotz sollten in inklusiven Settings vermehrte Anstrengungen unternommen werden, um potentiell negative Bezugsgruppeneffekte zu minimieren. Dies könnte sinnvollerweise durch eine stärkere Betonung individueller Bezugsnormen (Schöne & Stiensmeier-Pelster, 2011) und einer Lern- statt Leistungszielorientierung erfolgen (Núñez et al., 2011).

### ***Implikationen für die schulische Praxis, Einschränkungen und Forschungsperspektiven***

Analog zur aktuellen Debatte um die herausragende Bedeutung verschiedener Unterrichtsmethoden auf Lernerfolg und Wohlbefinden (vgl. Hattie, 2009) gehen wir aufgrund unserer Befunde auch für die schulische Inklusion davon aus, dass die Qualität der einzelnen Schule und der einzelnen Lehrkraft deutlich stärkere Effekte hat als formal-strukturelle Aspekte wie etwa die Beschulungsform. Somit stehen die Schulleitungen und Kollegien vor der Herausforderung, positivere Einstellungen zu Inklusion (Lübke, Meyer & Christiansen, 2016), stärkeres Engagement im Umgang mit Heterogenität (Bohl, Budde & Rie-

ger-Ladich, 2017) sowie mehr Flexibilität bei besonderen schulischen Herausforderungen (Hagen et al., 2017) zu fördern.

Den bereits hervorgehobenen Stärken des BiLief-Projekts stehen verschiedene Schwächen gegenüber. So kann anhand der vorhandenen Daten nichts über die psychosoziale Entwicklung zu Beginn der Grundschulzeit ausgesagt werden, was die kausale Interpretation unserer Befunde trotz des längsschnittlichen Designs einschränkt. Darüber hinaus wurden keine unbeeinträchtigten Kinder als Vergleichsgruppe einbezogen, wodurch die Bewertung der psychosozialen Entwicklungen als üblich oder ungewöhnlich erschwert wird. Drittens bleibt unklar, inwiefern die hier berichteten Ergebnisse auf andere Förderschwerpunkte generalisiert werden können. Viertens wurde eine Zufallsauswahl an Schulen kontaktiert, von denen nicht alle zur Teilnahme bereit waren. Möglicherweise sind unsere Befunde dadurch verzerrt, dass nur bestimmte, z.B. besonders engagierte, Schulen an der Studie mitgewirkt haben. Ungeachtet dieser und weiterer Limitationen liefert die vorliegende Arbeit ein relativ umfassendes Bild der psychosozialen Entwicklung von Kindern mit SPF-L am Ende der Grundschulzeit. Zu untersuchen, in welcher Form sich diese Entwicklungsmuster auf der weiterführenden Schule fortsetzen oder verändern, sollte eine der Hauptaufgaben zukünftiger Inklusionsforschung darstellen.

### Elektronische Supplemente (ESM)

- ESM 1. Angaben zu Messinvarianzen über die Zeit und zwischen den Gruppen
- ESM 2. Mittelwerte, Standardabweichungen und Reliabilitäten zu allen drei Messzeitpunkten
- ESM 3. Effekte der Kovariaten in den latenten Wachstumskurvenanalysen

### Literaturverzeichnis

- Bless, G. & Mohr, K. (2007). Die Effekte von Sonderschulunterricht und Gemeinsamem Unterricht auf die Entwicklung von Kindern mit Lernbehinderungen. In: J. Walter & F. Wember (Hrsg.). *Sonderpädagogik des Lernens* (S. 385- 392). Stuttgart: Hogrefe-Verlag.
- Bohl, T., Budde, J., & Rieger-Ladich, M. (Eds.). (2017). *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht: Grundlagentheoretische Beiträge und didaktische Reflexionen* (Vol. 4755). UTB.
- Bos, W., Hornberg, S., Arnold, K.-H. & Faust, G. (2007). *IGLU 2006: Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.
- Bossaert, G., Colpin, H., Pijl, S. J. & Petry, K. (2013). Truly included? A literature study focusing on the social dimension of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education*, 17, 60-79.
- Brown, T. A. (2006). *Confirmatory Factor Analysis*. New York: Guilford.
- Cattell, R. B., Weiß, R. H. & Osterland, J. (1997). *Grundintelligenztest-CFT. Skala 1*. Göttingen: Hogrefe.
- Drave, W., Rumpler, F. & Wachtel, P. (2000). *Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung. Allgemeine Grundlagen und Förderschwerpunkte (KMK) mit Kommentaren*. Würzburg: Edition Bentheim.
- Ferring, D. & Filipp, S.-H. (1996). Messung des Selbstwertgefühls: Befunde zu Reliabilität, Validität und Stabilität der Rosenberg-Skala. *Diagnostica*, 42, 284-292.
- Finsterwald, M., Ziegler, A., & Dresel, M. (2009). Individuelle Zielorientierung und wahrgenommene Klassenzielstruktur im Grundschulalter. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 41, 143-152.
- Haag, L., & Götz, T. (2012). Mathe ist schwierig und Deutsch aktuell: Vergleichende Studie zur Charakterisierung von Schulfächern aus Schülersicht. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 59, 32-46.

- Hagen, T., Klöpfer, C., Müller, C., Staffen, D. & Grünke, M. (2017). Jugendliche mit dem Förderschwerpunkt Lernen, die sich in der Inklusion wohl fühlen: Was schätzen sie an ihrem schulischen Umfeld?. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 68, 275-293.
- Hascher, T. & Hagenauer, G. (2011). Wohlbefinden und Emotionen in der Schule als zentrale Elemente des Schulerfolgs unter der Perspektive geschlechtsspezifischer Ungleichheiten. In A. Hadjar (Hrsg.), *Geschlechtsspezifische Bildungsungleichheiten* (S. 285–308). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hattie, J. A. C. (2009). *Visible learning: A synthesis of 800+ meta-analyses on achievement*. Oxford, England: Routledge.
- Henke, T., Bosse, S., Lambrecht, J., Jäntsche, C., Jaethu, J., & Spörer, N. (2017). Mittendrin oder nur dabei? Zum Zusammenhang zwischen sonderpädagogischem Förderbedarf und sozialer Partizipation von Grundschülerinnen und Grundschulern. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 31, 111-123.
- Klemm, K. (2018). *Unterwegs zur inklusiven Schule – Lagebericht 2018 aus bildungsstatistischer Perspektive*. Bertelsmann Stiftung.
- Kocaj, A., Kuhl, P., Kroth, A. J., Pant, H. A. & Stanat, P. (2014). Wo lernen Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf besser? Ein Vergleich schulischer Kompetenzen zwischen Regel- und Förderschulen in der Primarstufe. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 66, 165–191.
- König, W., Lüttinger, P. & Müller, W. (1988). *A comparative analysis of the development and structure of educational systems. Methodological foundations and the construction of a comparative educational scale (CASMIN)* (Working Paper No. 12). University of Mannheim.
- Koster, M., Nakken, H., Pijl, S. J., Van Houten, E. & Van Houten-van den Bosch, E. J. (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.
- Krull, J. K. (2018). *Die soziale Integration von Schülerinnen und Schülern mit Lern- und Verhaltensproblemen in der Primarstufe. Eine zentrale Herausforderung beim Aufbau eines inklusiven Bildungssystems* (Doctoral dissertation, Universität zu Köln).
- Lübke, L., Meyer, J., & Christiansen, H. (2016). Effekte von Einstellungen und subjektiven Erwartungen von Lehrkräften: Die Theorie des geplanten Verhaltens im Rahmen schulischer Inklusion. *Empirische Sonderpädagogik*, 3, 225-238.
- McCoy, S., & Banks, J. (2012). Simply academic? Why children with special educational needs don't like school. *European Journal of Special Needs Education*, 27, 81-97.
- Muthén, L.K. and Muthén, B.O. (1998-2015). *Mplus User's Guide. Seventh Edition*. Los Angeles, CA: Muthén & Muthén.
- Nicholls, J. G. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Harvard University Press.
- Nicklaussen, J. (2012). *Das Wohlbefinden von Grundschulkindern. In Bedingungen des Lehrens und Lernens in der Grundschule* (pp. 89-92). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Norwich, B., & Kelly, N. (2004). Pupils' views on inclusion: Moderate learning difficulties and bullying in mainstream and special schools. *British Educational Research Journal*, 30, 43-65.
- Núñez, J. C., González-Pienda, J. A., Rodríguez, C., Valle, A., Gonzalez-Cabanach, R., & Rosário, P. (2011). Multiple goals perspective in adolescent students with learning difficulties. *Learning Disability Quarterly*, 34, 273-286.
- Rauer, W., & Schuck, K. D. (2003). *FEES 3-4: Fragebogen zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrungen von Grundschulkindern dritter und vierter Klassen*. Weinheim: Beltz.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. New York: Princeton University.

- Sauer, S., Ide, S., & Borchert, J. (2007). Zum Selbstkonzept von Schülerinnen und Schülern an Förderschulen und in integrativer Beschulung: Eine Vergleichsuntersuchung. *Heilpädagogische Forschung, 33*, 135–142.
- Schöne, C., Dickhäuser, O., Spinath, B., & Stiensmeier-Pelster, J. (2002). Skalen zur Erfassung des schulischen Selbstkonzepts: SESSKO. Göttingen: Hogrefe.
- Schöne, C., & Stiensmeier-Pelster, J. (2011). Fähigkeitsselbstkonzept in der Grundschule: Struktur, Erfassung und Determinanten. *Selbstkonzepte im Grundschulalter, 47–64*.
- Schumann, B. (2007). „Ich schäme mich ja so!“. *Die Sonderschule für Lernbehinderte als „Schonraumfalle“*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schwab, S. (2014). *Schulische Integration, soziale Partizipation und emotionales Wohlbefinden in der Schule. Ergebnisse einer empirischen Längsschnittstudie*. Wien: Lit. Verlag.
- Schwab, S. & Helm, C. (2015). Überprüfung von Messinvarianz mittels CFA- und DIF-Analysen. *Empirische Sonderpädagogik, 7*, 175–193.
- Schwarzer, R., & Jerusalem, M. (2002). Das Konzept der Selbstwirksamkeit. *Zeitschrift für Pädagogik Beiheft, 44*, 28–53.
- Schwinger, M., Schöne, C., & Otterpohl, N. (2015a). Structure of contingent self-esteem. *European Journal of Psychological Assessment*. DOI: 10.1027/1015-5759/a000296
- Schwinger, M., Wild, E., Lütje-Klose, B., Grunschel, C., Stranghöner, D., Yotyodying, S. et al. (2015b). Wie können motivationale und affektive Merkmale bei Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf valide erfasst werden? Erste Befunde der Bielefelder Längsschnittstudie BiLieF. In P. Kuhl, P. Stanat, B. Lütje-Klose, C. Gresch, H. A. Pant & M. Prenzel (Hrsg.), *Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen* (S. 273–300). Wiesbaden: Springer.
- Seaton, M., Marsh, H. W., & Craven, R. G. (2009). Earning its place as a pan-human theory: Universality of the big-fish-little-pond effect across 41 culturally and economically diverse countries. *Journal of Educational Psychology, 101*, 403–419.
- Spörer, N., Maaz, K., Vock, M., Schröder-Lenzen, A., Luka, T., Bosse, S., Vogel, J. & Jäntsche, C. (2015). Lernen in der inklusiven Grundschule: Zusammenhänge zwischen fachlichen Kompetenzen, Sozialklima und Facetten des Selbstkonzepts. *Unterrichtswissenschaft, 43*, 22–35.
- Stipek, D., & Mac Iver, D. (1989). Developmental change in children's assessment of intellectual competence. *Child Development, 60*, 521–538.
- Stranghöner, D., Hollmann, J., Otterpohl, N., Wild, E., Lütje-Klose, B., & Schwinger, M. (2017). Inklusion versus Exklusion: Schulleistung und Lese-Rechtschreibentwicklung von Kindern mit Förderschwerpunkt Lernen. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 31*, 125–136.
- Tajfel, H., & Turner, J. C. (2004). The social identity theory of intergroup behavior. In J. T. Jost & J. Sidanius (Eds.), *Key readings in social psychology. Political psychology: Key readings* (pp. 276–293). New York: Psychology Press.
- Vogel, J., Bosse, S., Jäntsche, C., Luka, T., & Spörer, N. (2014). *Selbstkonzepte im inklusiven Grundschulunterricht*. Vortrag gehalten auf der 2. Tagung der Gesellschaft für Empirische Bildungsforschung (GEBF) in Frankfurt am Main.
- Wigfield, A., Eccles, J. S., Fredricks, J. A., Simpkins, S., Roeser, R. W., & Schiefele, U. (2015). Development of achievement motivation and engagement. In R. M. Lerner (Ed.), *Handbook of child psychology and developmental science* (pp. 657–700). New York, NY: Wiley.
- Wild, E., Lütje-Klose, B., Schwinger, M., Gorges, J. & Neumann, P. (2017): *BiLieF – Bielefelder Längsschnittstudie zum Lernen in inklusiven und exklusiven Förderarrangements*. Version: 1. IQB – Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen. Da-

tensatz. [http://doi.org/10.5159/IQB\\_BiLieF\\_v1](http://doi.org/10.5159/IQB_BiLieF_v1)

Das Projekt Bielefelder Längsschnittstudie zum Lernen in inklusiven und exklusiven Förderarrangements (BiLieF) wurde mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) unter dem Förderkennzeichen 01JC1101 in der Förderlinie Chancengleichheit und Teilhabe gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autorinnen und Autoren.

**Prof. Dr. Malte Schwinger**

*AE Pädagogische Psychologie*

*Philipps-Universität*

*Gutenbergstr. 18*

*35032 Marburg*

*Tel.: +49 6421 2823450*

*malte.schwinger@uni-marburg.de*

Erstmalig eingereicht: 24.04.2019

Überarbeitung eingereicht: 25.09.2019

Angenommen: 08.10.2019