

**Empirische Sonderpädagogik**, 2020, Nr. 4, S. 295-319  
ISSN 1869-4845 (Print) · ISSN 1869-4934 (Internet)

## **Soziale Partizipation von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in den Bereichen Lernen und emotional-soziale Entwicklung in der allgemeinen Grundschule – Ein Literaturreview**

*Sina Schürer*

*Westfälische Wilhelms-Universität Münster*

### **Zusammenfassung**

Soziale Partizipation von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf (SPF) ist ein zentrales Ziel inklusiver Beschulung. Das Konstrukt der Partizipation ist facettenreich und es ergeben sich verschiedene Möglichkeiten der Operationalisierung. Dies macht eine Vergleichbarkeit von Studien mitunter schwierig. Ziel dieses Beitrages ist die Darstellung von Studien seit dem Jahr 2010 zum Thema soziale Partizipation von Grundschulkindern mit SPF im Bereich des Lernens und der emotional-sozialen Entwicklung in inklusiven Settings. In einer systematischen Literaturrecherche konnten 15 Studien identifiziert werden. Die Studien werden mit Blick auf die Operationalisierung des SPFs und der sozialen Partizipation dargestellt. Die Ergebnisse werden mit internationalen Befunden verglichen. Übereinstimmend mit internationalen Befunden zeigt sich, dass Kinder mit SPF in Deutschland ebenfalls zu einer Risikogruppe gehören. Je nach Indikator der Partizipation zeigen sich jedoch ambivalente Befunde. Das Ausgrenzungsrisiko scheint insbesondere für Kinder mit emotional-sozialen Auffälligkeiten besonders hoch zu sein. Eine Differenzierung nach verschiedenen Förderschwerpunkten wird jedoch in den gesichteten Studien nur selten vorgenommen. Die Ergebnisse werden unter anderem mit Blick auf Implikationen für weitere Forschung diskutiert.

*Schlüsselwörter:* soziale Partizipation, Literaturreview, Grundschule, Förderschwerpunkt Lernen, Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung, Inklusion

### **Social participation of primary school children with special educational needs in learning and emotional-social skills – A literature review**

#### **Abstract**

Social participation of children with special educational needs (SEN) is a central goal of inclusive schooling. The construct of social participation is multifaceted, and thus there are various possibilities for operationalization. This fact makes it difficult to compare studies. This paper aims to present relevant studies on social participation of primary school children with SEN in learning and emotional-social development in inclusive settings since 2010. In a systematic literature search, 15 studies were identified. The review's findings are presented systematically considering the operationalization of SEN and social participation. The results are compared with international findings. In accordance with international findings, this review shows that

children with SEN belong to a risk group in Germany, too. Depending on the indicator of participation, these results are ambivalent, though. The risk of exclusion seems particularly high for children with emotional and social problems. A differentiation considering different SENs, however, is done rarely in the examined studies. The results are discussed concerning implications for further research.

*Keywords:* social participation, literature review, primary school, learning problems, behavior problems, inclusion

In Deutschland hat die gemeinsame Unterrichtung von Kindern mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf (SPF) eine längere Tradition. Bereits in der Empfehlung der Kultusministerkonferenz (KMK) zur sonderpädagogischen Förderung von 1994 wird die gemeinsame Verantwortung aller Schulen für Schüler/innen mit SPF betont (KMK, 1994). In der schulischen Umsetzung blieben zum einen Förderschulen bestehen, jedoch erfolgte die Umsetzung auch im Rahmen des „Gemeinsamen Unterrichts“ in sogenannten Integrationsklassen. Insbesondere die Unterzeichnung der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) im Jahr 2007 und die KMK-Empfehlung zur inklusiven Bildung von 2011 (KMK, 2011) stießen in allen Bundesländern weitere bildungs- und schulpolitische Maßnahmen an. Auch wenn sich aufgrund der Kulturhoheit der Länder landesspezifische Unterschiede zeigen (z.B. Gemeinsames Lernen, Kompetenzzentren für sonderpädagogische Förderung, Kooperationsklassen), so können viele Schulen, insbesondere im Grundschulbereich, bereits eine große Erfahrung in der gemeinsamen Unterrichtung von Kindern mit und ohne SPF vorweisen (Klemm, 2015). Dabei machen Kinder mit den Förderschwerpunkten (FSP) Lernen (LE) und emotional-soziale Entwicklung (ESE), die an allgemeinen Grundschulen unterrichtet werden, den größten Anteil an inklusiv unterrichteten Schülern/innen

aus (Schuljahr 2017/18: FSP LE: 42%, FSP ESE: 19.9%)<sup>1</sup> (KMK, 2020).

Abgeleitet aus der UN-BRK wird soziale Partizipation als ein Hauptziel inklusiver Bildung verstanden (z.B. Grosche, 2015; Seitz & Scheidt, 2012). Die Einbindung in Peerbeziehungen ist im schulischen Kontext von besonderer Bedeutung und erfüllt zahlreiche Aufgaben (Hannover & Zander, 2016). Eine wesentliche Aufgabe ist die Erfüllung affektiv-emotionaler Bedürfnisse, insbesondere die Befriedigung des Bedürfnisses nach Zugehörigkeit. Dieses wird nach Baumeister und Leary (1995, S. 497) definiert als „a pervasive drive to form and maintain at least a minimum quantity of lasting, positive, and significant interpersonal relationships“. Theorien dazu, dass Menschen ein Bedürfnis nach Nähe und Zugehörigkeit haben, sind nicht neu (z.B. Maslow, 1943). Auch in der Selbstbestimmungstheorie (Deci & Ryan, 2000) wird das Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit, neben den Bedürfnissen nach Kompetenzerleben und Unabhängigkeit, als eines der drei psychologischen Grundbedürfnisse genannt. Die Nicht-Befriedigung dieses zentralen Bedürfnisses geht mit gravierenden negativen affektiven und gesundheitlichen Konsequenzen einher (z.B. Gifford-Smith & Brownell, 2003; Leary, Twenge & Quinlivan, 2006; Wentzel, Baker & Russell, 2014; Williams, 2007). Für den Schulkontext zeigt sich ein Zusammenhang zwischen sozialer Partizipation und der Beteiligung am Unter-

<sup>1</sup> FSP Sehen: 1.8%, FSP Hören: 4.1%, FSP Sprache: 17%, FSP Körperlich und motorische Entwicklung: 6.3%, FSP Geistige Entwicklung: 7.6% (KMK, 2020).

richt, der Schulfreude bzw. dem schulischen Wohlbefinden, dem Sozialverhalten, den schulischen Leistungen sowie dem Risiko eines Schulabbruchs (z.B. Danielsen, Wiium, Wilhelmsen & Wold, 2010; Martin, Dowson & Dowson, 2009; Molloy, Gest & Rulison, 2010; Perdue, Manzeske & Estell, 2009; Ricard & Pelletier, 2016; Wentzel et al., 2014; Wentzel, Russell & Baker, 2016; Zurbriggen & Venetz, 2016).

Nachdem die Bedeutsamkeit des Konstrukts der sozialen Partizipation herausgestellt wurde, stellt sich die Frage, wie gut die soziale Partizipation von Kindern mit SPF in inklusiven Settings gelingt? Die Analyse der sozialen Partizipation von Grundschulkindern mit den am häufigsten inklusiv beschulten FSP LE und ESE in Deutschland ist das Ziel dieses Beitrags.

## Das Konstrukt der sozialen Partizipation

Das Konstrukt der sozialen Partizipation ist facettenreich und der Begriff wird in der Literatur in unterschiedlicher Weise genutzt. Im Rahmen dieser Arbeit ist die Definition von Koster, Nakken, Pijl und van Houten (2009) zentral, die im Rahmen eines Literaturreviews entstanden ist und insbesondere die Indikatoren sozialer Partizipation in den Fokus stellt. "Social participation of pupils with special needs in regular education is the presence of positive social contact/interaction between these children and their classmates; acceptance of them by their classmates; social relationships/friendships between them and their classmates and the pupils' perception they are accepted by their classmates" (Koster et al., 2009, S. 135). Diese herausgearbeiteten Indikato-

ren stellen seither eine Grundlage dar, die viele empirische Studien nutzen, um die erhobenen Konstrukte zu verorten (z.B. Schwab, 2018). Zu berücksichtigen ist dabei, dass die Trennschärfe zwischen den von Koster et al. (2009) genannten Indikatoren nicht immer gegeben ist. Das Vorhandensein anerkennender Kontakte geht zumeist einher mit Akzeptanz und führt zum Vorhandensein sozialer Beziehungen. Positive Interaktionen sind gegeben, wenn reziproke Beziehungen/Freundschaften vorhanden sind. In empirischen Studien werden Schüler/innen beispielsweise danach gefragt, mit wem sie am häufigsten spielen (Interaktion). Anschließend werden in den Analysen reziproke Nennungen als Maß für soziale Beziehungen betrachtet. Zentral in diesem Beitrag sind die Selbstwahrnehmung der Partizipation, die Akzeptanz und das Vorhandensein reziproker Beziehungen/Freundschaften.<sup>2</sup>

### *Operationalisierung der sozialen Partizipation: Erhebungs- und Auswertungsverfahren*

#### **Psychometrische Verfahren**

Zur Erfassung der *Selbstwahrnehmung sozialer Partizipation* existieren mehrere standardisierte Instrumente, wie zum Beispiel die Subskala „Soziale Integration“ des FEES (Fragebogen zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrungen von Grundschulkindern) von Rauer und Schuck (2003; 2004). Die Kinder geben über mehrere Items, wie „Meine Mitschüler sind nett zu mir“, Auskunft über ihre subjektiv wahrgenommene Einbindung in die Klassengemeinschaft bzw. die Akzeptanz durch die Peers.

<sup>2</sup> Der Indikator der Interaktion wird nicht explizit angeführt, weil er in Teilen über die Operationalisierungen enthalten ist, jedoch als Maße beispielsweise reziproke Beziehungen angeführt werden. Das Vorhandensein positiver Interaktionen wird auch über Beobachtungsstudien untersucht (z.B. Koster et al., 2010). In diesem Beitrag liegt der Fokus auf psycho- und soziometrischen Verfahren, so dass diese Studien keine Berücksichtigung finden und Interaktionen nicht explizit betrachtet werden.

### Soziometrische Verfahren

Über soziometrische Verfahren, wie Nominations- oder Ratingstudien<sup>3</sup>, können das Vorhandensein von *reziproken Beziehungen/Freundschaften* und die *Akzeptanz* durch die Peers erhoben werden. Selbst bei Fokussierung auf einen Indikator der Partizipation gibt es zahlreiche Möglichkeiten, diesen zu operationalisieren. Dies betrifft sowohl die Art der Datenerhebung als auch der -auswertung. Im Folgenden werden beispielhaft verschiedene Möglichkeiten aufgezeigt, um Indikatoren sozialer Partizipation zu operationalisieren.

Über *Ratingverfahren* ist die Beurteilung eines jeden Kindes der Klasse durch die Mitschüler/innen zu verschiedenen Kriterien über eine mehrstufige Antwortskala möglich (z.B. „Wie gerne spielst du mit XY?“, „sehr gerne“ bis „gar nicht gerne“). Dabei kann das Antwortformat eine unterschiedliche Anzahl an Stufen aufweisen (z.B. Henke, Bogda et al., 2017: Rating Freund/in, 3-stufig; Huber, 2011: Rating Sitznachbar/in, 3-stufig; Schürer, 2019: Rating Spiel- und Arbeitspartner/in, 5-stufig).

In *Nominationsstudien* werden die Schüler/innen aufgefordert, ein oder mehrere Mitschüler/innen in Bezug auf bestimmte Kriterien zu benennen. Dabei kann die Anzahl der Nominationen unbegrenzt (z.B. Huber & Wilbert, 2012) vs. beschränkt auf beispielsweise drei oder fünf Nennungen (z.B. Koster, Pijl, Nakken & van Houten, 2010) sein. Diese Kriterien können, wie die beispielhafte Auflistung in Bezug auf die Ratingstudien zeigt, vielfältig sein. Geht es um die Partizipation im Kontext des Unterrichts (z.B. Schürer, 2019: Arbeitspartner/in) oder die außercurriculare Partizipation, beispielsweise in den Pausen (z.B. Garrote, 2016: Spielpartner/in)? Soll der/die beste Freund/in (z.B. Koster, Pijl et al., 2010; Schwab, 2016), der/die häufigste oder aber

der/die liebste Spiel-/Arbeitspartner/in (z.B. Schürer, 2019: häufigste/r Spielpartner/in; beste/r Arbeitspartner/in) oder aber das Kind, neben dem ich am liebsten sitzen würde (z.B. Krull, Wilbert & Hennemann, 2018) nominiert werden? In einigen Studien werden zudem mehrere inhaltliche Kriterien erfasst (z.B. Sitznachbar/in, Arbeitspartner/in), welche anschließend miteinander verrechnet werden (z.B. Krawinkel, Südkamp, Lange & Tröster, 2017). Zumeist werden positive Nominationen (Neben wem möchtest du am liebsten sitzen?) um negative Nominationen (Neben wem möchtest du gar nicht gerne sitzen?) ergänzt (z.B. Kulawiak & Wilbert, 2015). In einigen Studien werden jedoch aufgrund ethischer Bedenken nur positive Nominationen genutzt (z.B. Pijl, Frostad & Flem, 2008).

Nach der Datenerhebung stellt sich die Frage nach geeigneten Auswertungsverfahren. Für soziometrische Daten ist die Berechnung einer Vielzahl unterschiedlicher Maße möglich, wie es im Folgenden beispielhaft für den Indikator Akzeptanz verdeutlicht wird: Über die erhaltenen Wahlen bzw. Ablehnungen in Nominationsstudien kann der sogenannte Wahl- und Ablehnungsstatus (Indegrees, ggf. relativiert an den möglichen Wahlen) als ein Maß der Akzeptanz oder Ablehnung berechnet werden (z.B. Krawinkel et al., 2017). Zusätzlich kann die Bildung von Statusgruppen von beliebten, abgelehnten, kontroversen, vernachlässigten und durchschnittlich integrierten Kindern erfolgen (z.B. Kulawiak & Wilbert, 2015). Auch die Verrechnung zu einem intervallskalierten Integrationsstatus kann vorgenommen werden, indem, vereinfacht ausgedrückt, Wahl- und Ablehnungsstatus miteinander zu einem Wert verrechnet werden (z.B. Huber & Wilbert, 2012). Weiterhin kann die Akzeptanz über Ratingdaten berechnet werden, indem bei-

<sup>3</sup> Nicht berücksichtigt wird das sogenannte Social Cognitive Mapping (SCM). Bei dieser Methode geben die Schüler/innen Informationen zu sozialen Clustern innerhalb der Klasse (Welche Kinder sind miteinander befreundet?), die über ihre eigenen Freundschaften hinausgehen. „Responses are aggregated to generate a composite social map of the class.“ (Avramidis, Strogilos, Aroni und Kantaraki, 2017, S. 70). Im Rahmen des Literaturreviews wurde keine Studie gefunden, die diese Methode genutzt hat.

spielsweise die Anzahl erhaltener positiver bzw. negativer Extrembewertungen als Wahlen bzw. Ablehnungen betrachtet und ggf. noch an der Anzahl der möglichen Extremwerte relativiert werden (z.B. Henke, Bosse et al., 2017). Ebenso ist die Berechnung des Mittelwerts über alle Ratings hinweg für jedes Kind als Maß für dessen Akzeptanz möglich (z.B. Schürer, 2019). Die Akzeptanz eines Kindes kann demnach sowohl über die Nominations- als auch die Ratingmethode erfasst und über verschiedene Maße ausgedrückt werden. Insgesamt ergeben sich somit vielfältige Möglichkeiten der Operationalisierung des Konstrukts der sozialen Partizipation.

### **Operationalisierung des Förderbedarfs in Studien zur sozialen Partizipation**

Im Fokus dieser Arbeit stehen Kinder mit besonderem Unterstützungsbedarf im Bereich der Lern- und der emotional-sozialen Entwicklung. Laut KMK ist bei Schülern/innen „mit Beeinträchtigungen des Lernens [...] die Beziehung zwischen Individuum und Umwelt dauerhaft bzw. zeitweilig so erschwert, dass sie die Ziele und Inhalte der Lehrpläne der allgemeinen Schule nicht oder nur ansatzweise erreichen können“ (KMK, 1999, S. 2). Kinder mit einem Förderbedarf im Bereich der emotionalen und sozialen Entwicklung, des Erlebens und der Selbststeuerung sind „in ihren Bildungs-, Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten so eingeschränkt [...], dass sie im Unterricht der allgemeinen Schule auch mit Hilfe anderer Dienste nicht hinreichend gefördert werden können“ (KMK, 2000, S. 10). Aufgrund der föderalistischen Ausrichtung des Bildungssystems existieren keine bundesweiten Standards und somit große Unterschiede in der Diagnostik dieser FSP bzw. generell bzgl. der Diagnostik eines SPFs (Böttinger, 2016). Für die im Rahmen dieser Arbeit relevanten FSP erfolgt die Einleitung eines

Verfahrens zur Feststellung eines SPFs mittlerweile häufig nicht direkt zu Schulbeginn. In vielen Bundesländern, wie beispielsweise in Nordrhein-Westfalen, Hessen oder Niedersachsen, wird ein solches Verfahren erst ab der dritten Jahrgangsstufe eingeleitet (z.B. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2005, AO-SF §12 (3)). Ein Förderbedarf im Bereich ESE muss teilweise überhaupt nicht diagnostiziert werden. Ein Feststellungsverfahren für diesen FSP wird von der Schule nur dann eröffnet, wenn mit diesem eine Selbst- oder Fremdgefährdung einhergeht (z.B. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2016, Schulgesetz §19 (7)). Ähnliche Regelungen gibt es auch in den anderen Bundesländern. Dies bedeutet, dass Studien häufig gar nicht die Möglichkeit haben, eine offizielle Diagnose zu nutzen, insbesondere dann, wenn Kinder der Jahrgangsstufen 1 und 2 untersucht werden. Daher werden Schüler/innen als förderbedürftig klassifiziert, indem zum Beispiel Lehrkräfte den Förderbedarf einschätzen. Hierzu wird beispielsweise eine dreistufige Skala (SPF gering, mittel, hoch) genutzt (z.B. Huber & Wilbert, 2012) oder generell die Vermutung der Lehrkraft über den SPF (vorhanden vs. nicht vorhanden) (z.B. Krull, Wilbert & Hennemann, 2014b, 2018). Zur Erfassung von Kindern mit Lernschwierigkeiten werden zudem Schulleistungstests (z.B. Schürer, 2019) oder aber die Einschätzung der Lehrkraft in Bezug auf die Leistung der Kinder (z.B. Huber, 2011) herangezogen. Durch Nutzung von Fragebögen zur Erfassung von Verhaltensauffälligkeiten (z.B. aus Perspektive der Lehrkraft) können Kinder mit Schwierigkeiten im Bereich ESE identifiziert werden (z.B. Schürer, 2019). Die genannten Möglichkeiten ersetzen in keiner Weise eine Diagnostik in Form des Durchlaufens eines Verfahrens zur Feststellung eines SPFs. Sie stellen jedoch insbesondere bei jüngeren Schülern/innen die einzige Möglichkeit dar, sich dem Konstrukt des SPFs zu nähern. Wenn im weiteren Verlaufe

von Kindern mit SPF die Rede ist, muss berücksichtigt werden, dass es sich nicht immer um Kinder mit einer offiziellen Diagnose handelt, sondern um Kinder, die in irgendeiner Form einen Unterstützungsbedarf aufweisen.

Mit Blick auf die Operationalisierung des SPFs muss weiterhin berücksichtigt werden, dass in vielen Studien Kinder mit verschiedenen FSP zusammengefasst und als Kinder mit SPF klassifiziert werden. Häufig werden Schüler/innen mit Lern- und Entwicklungsstörungen, das heißt Kinder mit den FSP LE, Sprache und ESE, gemeinsam betrachtet (z.B. Huber & Wilbert, 2012; Krawinkel et al., 2017).

Bevor eine systematische Betrachtung des nationalen Forschungsstands erfolgt, werden überblicksartig internationale Befunde dargestellt, um später einen Vergleich vornehmen zu können.

### **Internationale Studien zur sozialen Partizipation von Kindern mit SPF**

Im internationalen Kontext liegen bereits mehrere Literaturreviews und Meta-Analysen vor, die sich mit der sozialen Partizipation von Kindern mit SPF in inklusiven Settings beschäftigen. Einige dieser Arbeiten lenken dabei explizit den Blick auf den Zusammenhang zwischen sozialer Partizipation und der Lern- und Leistungsentwicklung (Bless, 2000; Bless & Mohr, 2007; Kavale & Forness, 1996; Nowicki, 2003). Diese Studien berichten übereinstimmend einen Zusammenhang zwischen der Leistung und der Partizipation. Dabei liegt auch in diesen Studien der Fokus nicht allein auf einem diagnostizierten SPF bzw. ist zu berücksichtigen, dass in verschiedenen Ländern unterschiedliche Begrifflichkeiten genutzt werden. Der englischsprachige Begriff „learning disability“ ist beispielsweise in den USA weitreichender und kann nicht mit dem Begriff der „Lernbehinderung“ gleich-

gesetzt werden (Schröder, 2000). Die in den Übersichtsarbeiten eingeschlossenen Studien erheben Lernschwierigkeiten beispielsweise über Intelligenz- oder Leistungstests. In Bezug auf die Maße sozialer Partizipation werden in diesen Studien meist keine differenzierten Angaben gemacht. In der Meta-Analyse von Nowicki (2003) wird zwischen „peer nominations“ und „peer ratings of social preference“ unterschieden. Bless (2000) und Bless und Mohr (2007) berichten Studien, die die soziale Stellung über soziometrische Verfahren und die Selbsteinschätzungen der Schüler/innen erhoben haben. Eine differenzierte Betrachtung der Studien mit Blick auf die inhaltlichen Kriterien der Partizipation wird nicht vorgenommen.

In einem aktuelleren Literaturreview haben Avramidis et al. (2017) 32 Studien analysiert, die in den Jahren 2000 bis 2015 soziometrische Verfahren zur Erhebung der Partizipation von Grundschulkindern mit SPF im Vergleich zu ihren Peers genutzt haben. Sie berichten Ergebnisse von Nominations- und Ratingstudien, die den sozialen Status und die Akzeptanz der Kinder vergleichen. Auch hier werden keine differenzierteren Angaben zu den Erhebungsmethoden gemacht. Zusätzlich zu Studien, die die Partizipation von Kindern mit Lern- oder Verhaltensschwierigkeiten untersuchen sowie Studien, die verschiedene FSP gemeinsam betrachten, werden in diesem Review auch Studien berücksichtigt, die Kinder mit anderen FSP in den Blick nehmen. Zusammenfassend kommen die Autoren/innen zu dem Befund, dass in Nominations- und Ratingstudien die Ergebnisse für Kinder mit SPF eher negativ ausfallen. Sie analysierten darüber hinaus sechs Studien, die die Methoden des SCM nutzten. Diese Studien kamen zu gemischten und positiven Befunden in Bezug auf die Partizipation von Kindern mit SPF.

Aktuelle Literaturreviews, die explizit die soziale Partizipation von Kindern mit dem FSP ESE in den Blick nehmen, liegen aktuell nicht vor. In Studien konnte jedoch

auch für diese Kinder gezeigt werden, dass sie eine eher ungünstige soziale Position in der Klasse innehaben (z.B. Avramidis, 2013; Monchy, Pijl & Zandberg, 2004). Werden Kinder mit den FSP LE und ESE vergleichend betrachtet, zeigen sich besondere Nachteile für Kinder mit dem FSP ESE (z.B. Pijl et al., 2008).

In vielen anderen Studien findet sich keine explizite Differenzierung nach verschiedenen FSP. Beispielhafte Befunde dieser Studien werden entlang der Indikatoren sozialer Partizipation dargestellt:

Für die *Akzeptanz bzw. Ablehnung* von Kindern mit SPF zeigt sich, dass diese über verschiedene Länder und damit über unterschiedliche Schulsysteme hinweg geringeren sozialen Statusgruppen angehören und sie weniger beliebt sind (z.B. Avramidis, 2013; Cambra & Silvestre, 2003; Koster, Minnaert, Nakken, Jan Pijl & van Houten, 2010; Nepi, Facondini, Nucci & Peru, 2013; Pijl et al., 2008).

Für den Bereich der *Freundschaften/reziproken Beziehungen* zeigen sich im internationalen Kontext widersprüchliche Befunde. Studien konnten zum einen zeigen, dass Kinder mit SPF gleichermaßen in Freundschaften oder Cliquen eingebunden sind (z.B. Avramidis, 2013; Grütter et al., 2015). Andere Studien zeigen jedoch, dass diese Kinder signifikant weniger Freundschaften haben (Kavale et al., 1996; Koster, Pijl et al., 2010; Pijl et al., 2008).

Für die *Selbstwahrnehmung sozialer Partizipation* sind die Befunde ebenfalls uneindeutig. Es gibt Hinweise darauf, dass die Ergebnisse in Abhängigkeit des Alters der Kinder variieren. Bei jüngeren Kindern mit SPF unterscheidet sich die Wahrnehmung der sozialen Partizipation nicht von der ihrer Peers ohne SPF (z.B. Avramidis, 2013; Koster, Pijl et al., 2010). Kinder der Jahrgänge 1 und 2 erleben scheinbar noch kein Gefühl der Ausgrenzung, auch wenn die soziometrischen Daten für eine Isolierung im Klassenkontext sprechen (z.B. Garrote,

2016). Häufig konnte jedoch auch gezeigt werden, dass sich Kinder mit SPF schlechter integriert fühlen (z.B. Schwab, Gebhardt, Krammer & Gasteiger-Klicpera, 2014; Schwab, 2016). Zurbriggen und Venetz (2016) fanden lediglich für Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten eine deutlich geringere Selbstwahrnehmung der sozialen Partizipation, jedoch nicht für Kinder mit Lernschwierigkeiten.

Die internationalen Befunde zur sozialen Partizipation zeigen, dass Kinder mit SPF über verschiedene Länder und Schulsysteme hinweg zu einer Risikogruppe gehören. Es zeigt sich jedoch auch, dass bei der Bewertung der sozialen Partizipation die Operationalisierung eine wichtige Rolle spielt und je nach Indikator der Partizipation, die Befunde nicht einheitlich sind. Die Befunde verweisen darauf, dass Kinder mit SPF scheinbar grundsätzlich verstärkt abgelehnt bzw. weniger akzeptiert werden. In Bezug auf das Vorhandensein von reziproken Beziehungen/Freundschaften und der Selbstwahrnehmung sind die Befunde jedoch inkonsistent. Eine Analyse der Studien mit Blick auf die Operationalisierung der Partizipation (Erhebungs- und Auswertungsmethode), die betrachteten FSP bzw. die Operationalisierung des SPFs oder das Alter der Kinder ist bisher jedoch nicht systematisch erfolgt. Möglicherweise ergeben sich über solche Analysen Hinweise auf Gründe für unterschiedliche Befunde.

## Herleitung der Forschungsfragen

Während für den internationalen Raum bereits einige Überblicksdarstellungen zur sozialen Partizipation von Kindern mit SPF vorliegen, fehlt bislang ein solcher Überblick für das deutsche Schulsystem. Die genannten Reviews beinhalten keine Studien, die sich auf die soziale Partizipation von Kindern mit SPF in Deutschland beziehen<sup>4</sup>.

<sup>4</sup> Einzige Ausnahme stellt die Studie von Krull et al. 2018 im Beitrag von Schwab, 2018 dar.

Zudem beziehen sich die dort berücksichtigten Studien auf unterschiedliche Länder und damit auf Schulsysteme mit unterschiedlichen Konzepten und Erfahrungsständen hinsichtlich der Inklusion, wodurch sie nicht direkt auf die Situation in Deutschland übertragbar sind.

Die Darstellung der vielfältigen Möglichkeiten der Operationalisierung, zum einen der sozialen Partizipation und zum anderen des SPFs, macht deutlich, dass eine Vergleichbarkeit von Studien schwierig ist. Dies betrifft mit Blick auf die Operationalisierung der sozialen Partizipation (1) die Methode der Datenerhebung (Rating- vs. Nominationsverfahren), (2) die betrachteten inhaltlichen Kriterien (z.B. Spiel- vs. Arbeitspartner/in) und (3) die herangezogenen Auswertungsverfahren bzw. Maße (z.B. Statusgruppen, Indegrees, reziproke Beziehungen). Mit Fokus auf den SPF wird die Problematik der Vergleichbarkeit empirischer Studien dadurch erschwert, dass sich (1) diesem Konstrukt auf unterschiedliche Weise genähert wird (z.B. offizielle Diagnose, Urteil der Lehrkraft) und (2) häufig keine Differenzierung zwischen verschiedenen FSP vorgenommen wird. Die gemeinsame Betrachtung von Schüler/innen mit Lern- und Entwicklungsstörungen lässt außer Acht, dass sich hinter dieser Kategorie eine sehr heterogene Gruppe von Kindern verbirgt. Mit Blick auf die teilweise inkonsistenten Befunde in der internationalen Forschung soll im Rahmen des Literaturreviews ein differenzierter Blick auf Studien in Deutschland geworfen werden. Der explizite Fokus auf die Operationalisierung der Konstrukte könnte die Erklärung uneindeutiger Befunde ermöglichen.

Ziel dieser Arbeit ist ein systematisches Literaturreview zu Studien, die die soziale Partizipation im Kontext schulischer Bildung seit dem Jahr 2010 in Deutschland betrachten. Zu diesem Zeitpunkt hat sich Deutschland durch die Unterzeichnung der UN-BRK bereits dazu verpflichtet, inklusive Bildung voranzutreiben und im Rahmen des gemeinsamen Unterrichts wurde insbe-

sondere im Grundschulbereich bereits an vielen Schulen inklusiv gearbeitet. Daher kann geprüft werden, inwiefern an dieser Schulform, die im Vergleich zu weiterführenden Schulen, bereits auf eine längere Tradition des gemeinsamen Lernens zurückblickt, die Partizipation von Kindern mit SPF gelingt. Dabei wird der Blick auf die beiden Gruppen von Kindern gelenkt, die im Grundschulkontext am häufigsten inklusiv beschult werden: Kinder mit den FSP LE und ESE. Bei der Darstellung der Befunde wird sowohl die Operationalisierung der sozialen Partizipation als auch des SPFs berücksichtigt. Das Literaturreview beantwortet entsprechend folgende zentrale Fragestellung: *Wie gelingt die soziale Partizipation von Grundschulkindern mit den FSP LE und ESE in inklusiven Settings in Deutschland?* Dabei werden die verschiedenen Indikatoren sozialer Partizipation differenziert betrachtet und für jeden Indikator wird analysiert, ob es Unterschiede je nach FSP (ESE vs LE) gibt.

## Literaturreview zur Partizipation von Kindern mit SPF in Deutschland

Zur Darstellung des Forschungsstandes zur sozialen Partizipation von Kindern mit SPF in Deutschland wurde ein systematisches Literaturreview in den Datenbanken von EBSCOhost (z.B. PsycINFO) und FIS Bildung durchgeführt. Dabei wurden folgende Kriterien zur Auswahl der empirischen Studien zugrunde gelegt:

- Erscheinungsjahr zwischen 2010 und 02/2020
- Stichprobe: Grundschulbereich (6-12 Jahre), Deutschland
- Operationalisierung sozialer Partizipation über
  - soziometrische Verfahren (Nominations-, Ratingverfahren, CSM): z.B. Erfassung reziproker Beziehungen/Freundschaften, Akzeptanz/Ableh-



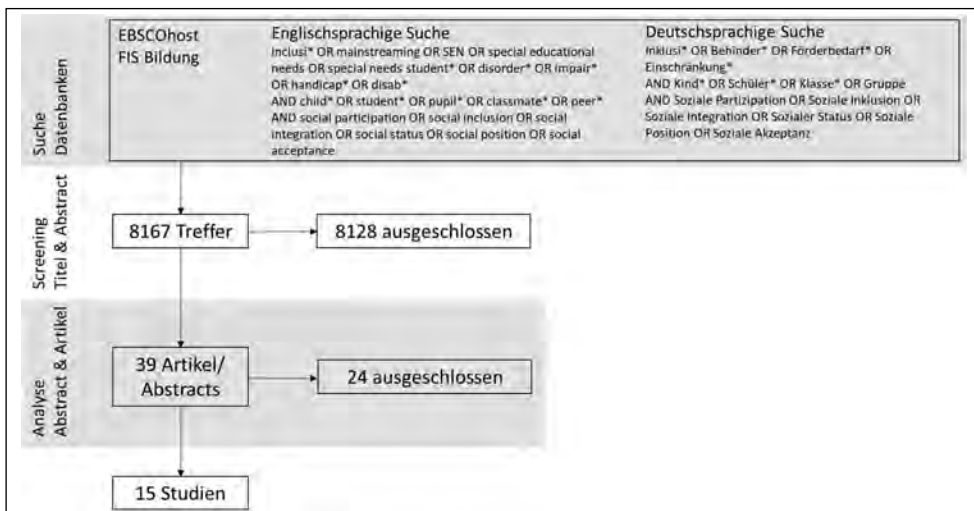


Abbildung 1. Vorgehen Literaturreview zur sozialen Partizipation (eigene Darstellung).

nung, Interaktionen/Beziehungen und die Berechnung entsprechender Maße (z.B. Indegrees, Statusgruppen)

- psychometrische Fragebogenverfahren: Es werden zum einen Instrumente berücksichtigt, die die Selbstwahrnehmung sozialer Partizipation erfassen, zum anderen Instrumente, die Konstrukte mit einer deutlichen inhaltlichen Nähe zu diesem Konstrukt erheben. Hierzu zählt beispielsweise das soziale Selbstkonzept<sup>5</sup>.
- Operationalisierung SPF:
  - offiziell festgestellter SPF im Bereich LE oder ESE (ggf. gemeinsam mit anderen FSP betrachtet)
  - Urteil der Lehrkraft zu einem SPF im Bereich LE oder ESE bzw. zum Leistungsstand der Schüler/innen
  - standardisierte Leistungstests: Kinder mit Lern- und Leistungsschwäche
  - Lehrkraftfragebögen: Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten (z.B. SDQ, Goodman, 1997)

Um das Literaturreview übersichtlich zu halten, wurden Studien ausgeschlossen, die den Fokus auf andere FSP (z.B. Hören, Sehen oder Geistige Entwicklung) legen. In einem ersten Durchlauf wurde mit englischen Schlagwörtern gesucht. Nicht alle deutschsprachigen Artikel liefern zusätzlich einen englischsprachigen Titel oder ein englischsprachiges Abstract, sodass ein zweiter Durchlauf mit deutschen Schlagwörtern durchgeführt wurde. Diese Suchläufe führten teilweise zu identischen Treffern. Die Suchbegriffe sowie das Vorgehen sind Abbildung 1 zu entnehmen. Insgesamt führte die Recherche in den EBSCOhost Datenbanken zu 1163 Treffern (1100 englischer Suchlauf + 63 deutscher Suchlauf) und in FIS Bildung zu 7004 Treffern (3185 englischer Suchlauf, 3819 deutscher Suchlauf<sup>6</sup>). Durch ein Screening der insgesamt 8167 Titel konnte ein Großteil der Artikel direkt ausgeschlossen werden, da sie auf Basis der Titel oder Abstracts nicht den oben genannten Kriterien entsprachen. Ein Hauptgrund war die Beschränkung auf Studien, die in Deutschland durchgeführt wurden. Weitere

<sup>5</sup> Das Beispiellitem der von Spörer et al. (2015) genutzten Skala „Meine Mitschüler mögen mich so, wie ich bin“ zeigt die inhaltliche Nähe zum Konstrukt der subjektiv wahrgenommenen sozialen Partizipation.

<sup>6</sup> Die deutlich höhere Trefferanzahl ist dadurch zu begründen, dass in den EBSCOhost-Datenbanken eine Eingrenzung in Bezug auf das Alter (school age (6-12 years), childhood) vorgenommen werden konnte.

Gründe für den Ausschluss der Studien lagen in der Operationalisierung der sozialen Partizipation, dem Alter der Schüler/innen oder dem Vergleich verschiedener schulischer Settings.

39 Studien (23 EBSCOhost, 16 FIS Bildung) wurden genauer betrachtet, indem das Abstract gründlicher oder der gesamte Artikel gelesen wurde. Folgend wurden 24 weitere Studien ausgeschlossen, da sie sich beispielsweise auf Stichproben in Österreich oder der Schweiz bezogen oder der Schwerpunkt auf einem anderen FSP lag. Eine Übersicht der verbleibenden 15 Studien ist Tabelle 1 zu entnehmen. Die Ergebnisse dieser Studien wurden für die Indikatoren Freundschaft/reziproke Beziehungen, Akzeptanz und Selbstwahrnehmung der Kinder als positiv oder negativ kategorisiert. „Negativ“ bedeutet, dass Kinder mit SPF im Vergleich zu ihren Peers weniger akzeptiert werden, sie geringeren Statusgruppen angehören, sie weniger Freunde/innen (bzw. weniger reziproke Beziehungen) haben oder ihre Selbstwahrnehmung der sozialen Partizipation schlechter ausfällt. „Positiv“ hingegen bedeutet zum Beispiel, dass Kinder mit SPF im gleichen Maße akzeptiert werden, sie ebenso viele Freunde/innen aufweisen und die Verteilung auf die verschiedenen Statusgruppen unabhängig vom SPF ist. Die Tabelle gibt zusätzlich einen Überblick über die Operationalisierung des SPFs sowie der Partizipation. Dabei werden der Inhaltsbereich der Partizipation bzw. die abgefragten Kriterien (z.B. Freund/in, Sitznachbar/in) angegeben. Im Folgenden werden die Befunde entlang der verschiedenen Indikatoren sozialer Partizipation dargestellt.

### **Soziale Akzeptanz/Ablehnung**

Werden die recherchierten Forschungsergebnisse betrachtet, bestätigt sich das oben skizzierte Bild aus internationalen Studien auch für Deutschland. Huber und Wilbert (2012) zeigten für Grundschul Kinder mit einem von der Lehrkraft eingeschätzten er-

höhten Förderbedarf ein um 1,7- bis 2,4-fach erhöhtes Ausgrenzungsrisiko in Bezug auf die Wahl als Sitznachbar/in (Nomination). Über die Hälfte der Kinder mit hohem Förderbedarf gehörte zu den abgelehnten Kindern, während der Anteil für Kinder mit geringem oder mittlerem Förderbedarf nur bei 22% bzw. 32% lag. Entsprechend waren die Anteile der Kinder mit hohem Förderbedarf in der Gruppe der beliebten Kinder deutlich geringer (17%) im Vergleich zu den Kindern mit geringem (41%) oder mittlerem (29%) Förderbedarf. Diese Studie ist von besonderer Relevanz, weil die untersuchten Klassen an einem Pilotprojekt „Kompetenzzentrum sonderpädagogische Förderung“ teilnahmen und auch „unter scheinbar inklusionsfreundlichen Rahmenbedingungen besonderer Förderbedarf zu sozialer Ausgrenzung führen kann“ (Huber & Wilbert, 2012, S. 161). Henke und Bogda et al. (2017) bestätigten ebenfalls, dass Kinder der Jahrgänge 2 und 3 mit einem diagnostizierten SPF (LE, ESE, Sprache) weniger Indegrees erhielten (32% vs. 22%), die Zahl der Outdegrees unterschied sich jedoch nicht (beide ca. 32%). Die Autoren/innen nutzten ein Ratingverfahren zur Abfrage von Freundschaften mit einem dreistufigen Antwortformat, welches anschließend dichotomisiert wurde. Krawinkel et al. (2017) nutzten in einer Nominationsstudie sechs verschiedene Kriterien (z.B. Sitznachbar/in, Spielpartner/in), zu denen die Kinder jeweils positive und negative Nominationen abgeben sollten. Es erfolgte eine Aufsummierung über alle erhaltenen Wahlen über die sechs Wahlfragen, dividiert durch die Anzahl möglicher Wahlen. Auch hier zeigte sich, dass Kinder mit SPF (verschiedene FSP, hauptsächlich LE, ESE, Sprache) weniger beliebt sind und häufiger abgelehnt werden. Auch in der Nominationsstudie (Sitznachbar/in) von Kulawiak und Wilbert (2015) zeigte sich, dass Kinder mit SPF (LE, ESE) weniger Akzeptanz- und mehr Ablehnungsnennungen erhielten. Zudem nahmen sie seltener günstige (beliebt, beachtet) und häufiger ungünstige (unbeliebt, unbe-

Tabelle 1: Übersicht über Studien des Reviews zur Sozialen Partizipation in Deutschland

Stichprobe (N, Jg., FSP)	Operationalisierung soziale Partizipation	Ergebnis	Freund- schaft* Akzep- tanz	Selbst- wahr- nehmung
1 PING-Studie: N=154; SPF: Angabe der Lehrkraft zum diagnostizierten SPF (nicht spezifisch) Längsschnitt Jg. 1 -4 Bosse et al. (2018)	<i>Selbstwahrnehmung</i> Subskala des FEES (Soziale Integration)	➔ Kein Haupteffekt für den SPF in Bezug auf die soziale Partizipation, aber verschiedene Interaktionen mit den Faktoren Geschlecht und Zeit und Haupteffekt für den Faktor Zeit.		+ (Mädchen)  - (Jungen)
2 N=873, Jg. 2/3; SPF: ESE - Angabe der Lehrkraft (diagnostiziert, eingeleitetes Verfahren, präventive Förderung) Crede et al. (2019)	<i>Selbstwahrnehmung</i> Subskala des FEES (Soziale Integration) Methode: Propensity Score Matching (SPF diagnostiziert + Kind ohne Etikett) – dadurch Reduzierung der Stichprobe	➔ Kinder mit SPF ESE weisen negativere Einschätzung ihrer sozialen Partizipation auf		-
3 PING-Studie: N=1241, Jg. 2/3; SPF: diagnostiziert (LE, ESE, Sprache - gemeinsam betrachtet) Henke und Bogda et al. (2017)	<i>Freundschaft/Akzeptanz</i> Rating: Liste aller Klassenkameraden/innen, Angabe von Freund (1), kleines bisschen Freunde (0), keine Freunde (0) – (hinterher 0/1 Kodierung)	➔ Keine Unterschiede im Outdegree zwischen Kindern mit und ohne SPF, ➔ Kinder mit SPF haben weniger Indegrees und Freundschaften	-	-
4 PING-Studie: N=1436, Jg. 2/3, SPF: diagnostiziert (LE, ESE, Sprache - gemeinsam betrachtet) Kompetenztests (Mathematische, Les- und Rechtschreibkompetenz) Henke und Bosse et al. (2017)	<i>Freundschaften In-/Outdegree, reziproke Beziehungen</i> Rating: s. Henke, Bogda, et al. (2017) <i>Selbstwahrnehmung</i> Subskala des FEES (Soziale Integration) Methode: Propensity Score Matching (SPF diagnostiziert + Kind ohne Etikett) – dadurch Reduzierung der Stichprobe	➔ Keine Unterschiede in der Anzahl der Freundschaften und der subjektiv wahrgenommenen sozialen Partizipation zwischen Kindern mit und ohne „Etikett“	+	+
5 N=463, Jg. 3/4 SPF: Einschätzung durch Lehrkraft (3-stufig: gering, mittel, hoch; LE, ESE, Sprache - gemeinsam betrachtet) Schulleistung (Lehrkrafturteil, 5-stufig) Huber und Wilbert (2012)	<i>Akzeptanz</i> Nomination ohne Beschränkung, Sitznachbar/ in, soziale Wahl & soziale Ablehnung ➔ Berechnung Integrationsstatus aus Wahl- & Ablehnungsstatus (Statusgruppen) <i>Selbstwahrnehmung</i> Subskala des FEES (Soziale Integration)	➔ Kinder mit SPF und schulleistungsschwache Kinder sind vermehrt in der Gruppe der abgelehnten Kinder zu finden. ➔ Geringere soziale Akzeptanz und geringere Selbstwahrnehmung sozialer Partizipation der Kinder mit SPF	-	-

Tabelle 1: Fortsetzung ➔

➔ *Tabelle 1: Fortsetzung*

Stichprobe (N, Jg., FSP)	Operationalisierung soziale Partizipation	Ergebnis	Freund- schaft* Akzeptanz	Selbst- wahr- nehmung
6 N=296, Jg. 2-4 SPF: operationalisiert über Schulleistung (Einschätzung der allgemeinen Schulleistung durch Lehrkraft (5-stufig)) Huber (2011)	Akzeptanz Rating: Sitznachbar/in (3-stufig: gerne, egal, nicht gerne) ➔ Berechnung Integrationsstatus (s. Huber & Wilbert, 2012) Methode: regressionsanalytische Vorhersage der Partizipation (Integrationsstatus) durch Schulleistung & Sympathie der Lehrkraft	➔ Schulleistung hat Einfluss auf die Akzeptanz	-	-
7 N=637, Jg. 3/4 SPF: diagnostiziert (gemeinsam betrachtet) Krawinkel et al. (2017)	Akzeptanz Nomination ohne Begrenzung (je sechs Wahl-/Ablehnungsfragen: z.B. Sitznachbar/in, Spielpartner/in) ➔ Berechnung des Wahl- & Ablehnungsstatus (Summe der erhaltenen Wahlen über alle sechs Wahlfragen, dividiert durch Anzahl möglicher Wahlen) <i>Selbstwahrnehmung</i> Subskala des FEES (Soziale Integration)	➔ Geringere soziale Akzeptanz und höhere Ablehnung der Kinder mit SPF ➔ Geringere subjektiv wahrgenommene soziale Partizipation der Kinder mit SPF ➔ Jungen werden häufiger abgelehnt und weisen eine geringere Selbstwahrnehmung der sozialen Partizipation auf	-	-
8 N=448, Jg. 1 SPF: Subjektives Urteil der Lehrkraft zu einem Förderbedarf im Lern- und Entwicklungsbereich (ohne Angabe des FSP) (2014b) Kruhl et al.	Akzeptanz Nomination ohne Begrenzung (Wahl-/Ablehnungsfragen: Sitznachbar/in, Arbeitspartner/in, Teilnahme am Unterricht, Hilfe) ➔ z-standardisiert auf Klassenebene Getrennte Analysen für alle vier Wahl-/Ablehnungsfragen	➔ Geringere soziale Akzeptanz und höhere Ablehnung der Kinder mit SPF ➔ Ausreißerwerte in Richtung höherer sozialer Akzeptanz der Kinder mit Unterstützungsbedarf	-	-
9 N=2839, Jg. 1 SPF: Subjektives Urteil der Lehrkraft (FSP: ESE, LE) (2014a) Kruhl et al.	Akzeptanz Nomination ohne Begrenzung (4 Fragen: „choice as seatmate“, „reject as seatmate“, „choice as mean“, „choice as helpful“) ➔ z-standardisiert auf Klassenebene Getrennte Analysen für alle soziometrischen Items	Kinder mit SPF ➔ weisen geringere soziale Akzeptanz/ Beliebigkeit auf ➔ gehören seltener der Gruppe der beliebten und häufiger der Gruppe der abgelehnten Kinder an. Risiko für soziale Ablehnung ist höher. Vor allem Kinder mit FSP ESE sind weniger beliebt & unterscheiden sich sign. von Kindern mit FSP LE. ➔ Unterschiede zwischen Klassen.	-	-

*Tabelle 1: Fortsetzung* ➔

➔ *Tabelle 1: Fortsetzung*

	Stichprobe (N, Jg., FSP)	Operationalisierung soziale Partizipation	Ergebnis	Freund- schaft*	Akzep- tanz	Selbst- wahr- nehmung
10	N=1244, Jg. 1/2 SPF: Subjektives Urteil der Lehrkraft (FSP: ESE, LE), Längsschnitt Kroll et al. (2018)	Akzeptanz Nomination ohne Begrenzung (Wahl-/Ablehnungsfrage: Sitznachbar/in) ➔ absolute Häufigkeit der Nomination	<ul style="list-style-type: none"> <li>➔ Kinder mit SPF werden häufiger ausgeschlossen, insbesondere Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten.</li> <li>Weitere Ergebnisse:                             <ul style="list-style-type: none"> <li>➔ Alle Variablen haben hohe Stabilität über die Zeit.</li> </ul> </li> </ul>	-	L - ESE - -	
11	N=1027, Jg. 3 SPF: Subjektives Urteil der Lehrkraft (FSP: größtenteils ESE, LE; aber auch andere, gemeinsam betrachtet) Kulawiak und Wilbert (2015)	Akzeptanz Nomination ohne Begrenzung (Wahl-/Ablehnungsfrage: Sitznachbar/in) ➔ Indegree, Zuordnung zu Statusgruppen, Outdegree, reziproke Akzeptanz/Ablehnung (Freundschaften/wechselseitige Ablehnung), Netzwerkpartizipation (Cliques/Triaden) Methode: Regression: Prädiktor SPF (ja/nein), Geschlecht	<ul style="list-style-type: none"> <li>➔ Kinder mit SPF erhalten weniger Akzeptanz- und mehr Ablehnungsnennungen (Indegrees)</li> <li>➔ zählen weniger zu den beliebten &amp; häufiger zu den unbeliebten Kindern, insgesamt nehmen sie seltener günstige &amp; häufiger ungünstige Positionen ein (unbeliebt, unbeachtet, kontrovers)</li> <li>➔ unterscheiden sich in den Outdegrees von den Mitschülern/innen</li> <li>➔ haben weniger reziproke Beziehungen &amp; mehr reziproke Ablehnungen</li> <li>➔ sind seltener Mitglied in Akzeptanztriaten</li> </ul>	-	-	
12	N=1117, Jg. 2/3 SPF: Verhalten: SDQ-Lehrkraftversion (Goodman, 1997) Leistung: DEMAT 1+, 2+, ELFE II 1-6 Schürer (2019)	Reziproke Beziehungen/Interaktion/ Akzeptanz Nomination ohne Begrenzung (Spielpartner/in) & Arbeitspartner/in) ➔ Indegree, reziproke Beziehungen Akzeptanz/Beliebtheit Rating (Spiel- & Arbeitspartner/in) ➔ Mittelwert Selbstwahrnehmung Subskala FEES (Soziale Integration), Eigenentwicklung (aufgabenbezogene Partizipation) Methode: Regression: Prädiktor SDQ, Leistung	<ul style="list-style-type: none"> <li>➔ Mit zunehmenden Verhaltensauffälligkeiten sinkt die Anzahl der Indegrees, der reziproken Beziehungen, die Beliebtheit &amp; die Selbstwahrnehmung der Partizipation (jeweils für task &amp; social)</li> <li>➔ Mit schwächeren Schulleistungen sinkt die Anzahl der Indegrees (task &amp; social), der reziproken Beziehungen (task) und der Beliebtheit (task).</li> <li>Es zeigt sich kein Einfluss der Schulleistung auf die Selbstwahrnehmung der Partizipation (social) sowie die Spielpartnerschaften.</li> </ul>	ESE: task -/ social -	ESE: task -/ social -	ESE: task -/ social -

*Tabelle 1: Fortsetzung* ➔

➔ *Tabelle 1: Fortsetzung*

	Stichprobe (N, Jg., FSP)	Operationalisierung soziale Partizipation	Ergebnis	Freund- schaft*	Akzep- tanz	Selbst- wahr- nehmung
13	N=67, Jg. 2 SPF: externalisierende Verhaltensauffälligkeit (L-FB, Integrated Teacher Report Form, Volpe & Fabiano, 2013; Bildung von 2 Gruppen ITRF-Score < vs >=13)	Akzeptanz Nomination (Wahl-/Ablehnungsfrage Sitznachbar/in) ➔ Berechnung Integrations- status aus Wahl- und Ablehnungsstatus <i>Selbstwahrnehmung</i> Subskala FEES (Soziale Integration)	Kinder mit Verhaltensauffälligkeit ➔ nehmen die soziale Partizipation signifikant schlechter wahr. ➔ werden weniger akzeptiert (Integrations- status).	-	-	-
14	PING-Studie: N=1280, Jg. 2/3 SPF: Kinder mit & ohne diagnostizierten SPF, Kompe- tenztests (Mathem., Lese- & Rechtschreibkompetenz)	Selbstwahrnehmung Subskala FEES (Soziales Selbstkonzept: z.B. Meine Mitschüler mögen mich, so wie ich bin)	➔ Keine Unterschiede zwischen Kindern mit und ohne diagnostizierten SPF (kein Labelingeffekt)			+
15	PING-Studie: Kohorte 1: N=705; Jg. 2/3 Kohorte 2: N=730, Jg. 3/4 Langsschnitt SPF: Lehrkräfte geben diagnostizierten und vermutete SPF an Weitere Instrumente: Kognitive & fachliche Kompetenz (Grundintelligenz, Lese- und Rechentest)	<i>Selbstwahrnehmung</i> Skala aus ELEMENT: Soziales Selbstkonzept (z.B. Meine Mitschüler mögen mich so, wie ich bin) Methode: Regressionsanalysen: Unterschied vermuteter vs. diagnostizierter SPF (2 unterschiedliche Modelle) – Vorhersage soz. Selbstkonzept; Weitere Prädiktoren: u.a. Lese- und Rechen- fähigkeiten	➔ Keine Unterschiede zwischen Kindern mit & ohne SPF in Kohorte 1 (Jg. 2/3) für soziales Selbstkonzept. In Kohorte 2 (Jg. 3/4) geringere Mittelwerte für Kinder mit SPF. ➔ Festgestellter SPF ist kein Prädiktor für das soziale Selbstkonzept; der von der Lehrkraft vermutete SPF ist hingegen prädiktiv ➔ Leistung im Rechnen und Lesen sind prädiktiv für soziales Selbstkonzept			+ (Kohorte 1: Jg. 2/3)  - (Kohorte 2: Jg. 3/4)  - (Leistung)

*Anmerkungen.* --: keine Unterschiede in der sozialen Partizipation von Kindern mit und ohne SPF / -: soziale Partizipation von Kindern mit SPF ist schlechter als die der Kinder ohne SPF / N (Stichprobengröße), Jg. (Jahrgang), FSP (Förderschwerpunkt), ESE (Emotional-soziale Entwicklung), LE (Lernen) / \* Freundschaft bzw. reziproke Beziehung.

achtet, kontrovers) Statuspositionen ein. Krull et al. (2014b; 2014a) konnten zeigen, dass bereits Erstklässler/innen mit einem durch die Lehrkraft vermuteten SPF (versch. FSP; LE, ESE) stärker auf Ablehnung stoßen und sie weniger akzeptiert werden als ihre Peers ohne SPF. Operationalisiert wurden vier verschiedene, vor allem aufgabenbezogene Kriterien (Sitznachbar/in, Arbeitspartner/in, Teilnahme am Unterricht, Hilfe). Für alle vier Aspekte ergaben sich signifikante Unterschiede für die soziale Akzeptanz und Ablehnung zwischen den Gruppen.

Alle bisher betrachteten Studien differenzieren nicht zwischen verschiedenen FSP. In einer Studie mit einer größeren Stichprobe (N=2839) differenzieren Krull et al. (2014a) zwischen Erstklässlern/innen mit Lern- und Verhaltensproblemen. Es zeigt sich erneut, dass die Kinder mit SPF weniger beliebt (3% vs. 16%) waren und häufiger abgelehnt (31% vs. 9%) wurden als ihre Peers ohne SPF. Das Risiko, abgelehnt zu werden, war für die Kinder mit SPF 2,9- bis 3,4-mal höher im Vergleich zu den Kindern ohne SPF. Kinder mit Verhaltensproblemen wurden im Vergleich zu Kindern mit Lernschwierigkeiten signifikant häufiger als Sitznachbar/in abgelehnt und wiesen einen signifikant geringeren Integrationsstatus auf. Gleiches zeigte sich ebenfalls in einer aktuelleren Studie von Krull et al. (2018). In der Nominationsstudie (Sitznachbar/in) zeigte sich, dass Kinder mit SPF häufiger sozial ausgeschlossen wurden, wobei dies erneut in stärkerem Maße auf Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten zutraf. Im Fokus der Studie von Spilles, Hagen und Hennemann (2019) standen ebenfalls Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten, konkret mit externalisierendem Problemverhalten. In ihrer Studie wurde die Wirkung einer tutoriellen Leseflüssigkeitsförderung auf die Akzeptanz von Kindern mit externalisierendem Problemverhalten überprüft. Die Wirkung des Lesetrainings konnte nicht bestätigt werden. Es zeigte sich jedoch über beide Messzeitpunkte ein Haupteffekt für die Gruppenzugehörigkeit (mit vs. ohne externalisierende

Verhaltensprobleme). Kinder des Jahrgangs 2 mit externalisierendem Problemverhalten wurden weniger akzeptiert (Spilles et al., 2019). Eine Differenzierung in Bezug auf Leistung und Verhaltensauffälligkeit hat auch Schürer (2019) bei den Analysen der Daten aus dem SoPaKo-Projekt (Soziale Partizipation durch Kohäsion) vorgenommen. Zusätzlich wurde im SoPaKo-Projekt zwischen aufgabenbezogener und außerunterrichtlicher Partizipation unterschieden. Die Akzeptanz der Kinder (Jahrgang 2/3) wurde über die erhaltenen Nominationen als häufige/r Spiel- und beliebte/r Arbeitspartner/in operationalisiert. Zusätzlich wurde der Mittelwert über die Ratings als beliebte/r Spiel- und gute/r Arbeitspartner/in als weiteres Maß der Akzeptanz gebildet. Für alle vier Maße zeigte sich, dass sowohl Kinder mit schwachen Schulleistungen als auch Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten zu einer Risikogruppe in Bezug auf die Partizipation gehören, wobei die Effekte für das Maß an Verhaltensauffälligkeiten stärker ausfielen als für das Maß der Leistung.

### **Freundschaften/Reziproke Beziehungen**

Gegenseitige Freundschaften bzw. reziproke Beziehungen wurden in vier der recherchierten Studien untersucht. Kulawiak und Wilbert (2015) berichten über signifikant weniger reziproke Beziehungen für Kinder mit SPF. Zudem waren Kinder mit SPF auch seltener Mitglied in Akzeptanztriaten. Zu den Daten der Begleitforschung des Brandenburger Projektes PING (Pilotprojekt Inklusive Grundschule, Jahrgang 2/3) werden widersprüchliche Befunde berichtet. In den Analysen von Henke und Bogda et al. (2017), in denen Unterschiede im Indegree, 32% vs. 22% zwischen Kindern mit und ohne SPF gefunden wurden, jedoch nicht im Outdegree, ergeben sich natürlich auch Unterschiede in den reziproken Beziehungen, 19% vs. 13%. Kinder mit SPF überschätzen ihre soziale Situation in der Klasse, weil sie durchschnittlich zu viele Peers

nominieren. Zusätzlich wurde in dieser Studie der Effekt des Status „Diagnostizierter SPF“ auf die soziale Partizipation, hier die reziproken Freundschaften, untersucht. Auch unter Kontrolle verschiedener Variablen auf Individual- und Klassenebene, wie der Leistung, dem Sozialverhalten und dem Lehrkraft-Schüler-Verhältnis, blieb der Effekt des Förderbedarfs (SPF: ja/nein) bestehen und die Wahrscheinlichkeit, Freundschaften zu schließen, war für Kinder mit SPF geringer (Henke, Bogda et al., 2017). Die Autoren/innen vermuten daher einen „Etikettierungs-Effekt“, auch wenn das Vorhandensein anderer, nicht erfasster, aber relevanter Variablen nicht ausgeschlossen werden kann. Henke und Bosse et al. (2017) kommen mit den Daten des PING-Projektes zu einem gegenteiligen Befund. Über das Propensity Score Matching Verfahren bildeten sie statistische Zwillinge von Schülern/innen mit einem diagnostizierten SPF und solchen, die diesen Kindern in Bezug auf familiäre, leistungs- und verhaltensbezogene Merkmale ähnelten, jedoch keinen diagnostizierten SPF aufwiesen. Durch dieses Verfahren ist es möglich den Effekt der „Etikettierung“ vom Effekt der übrigen Merkmale zu trennen. In dieser Studie fanden sich keine Unterschiede zwischen den beiden Gruppen hinsichtlich der Anzahl an Freundschaften. In den Analysen von Schürer (2019) zeigte sich, dass mit einem zunehmenden Maß an Verhaltensauffälligkeit die Anzahl der Arbeits- und Spielpartnerschaften abnimmt. Ein Effekt der Leistung zeigte sich hingegen nur für die Anzahl der Arbeitspartnerschaften: Mit abnehmender Leistung sinkt die Anzahl der Arbeitspartnerschaften. Die Leistung beeinflusst hingegen nicht die Anzahl der Spielpartnerschaften.

### **Selbstwahrnehmung sozialer Partizipation**

Auch in deutschen Studien finden sich widersprüchliche Befunde in Bezug auf die subjektiv wahrgenommene soziale Partizi-

pation. In allen Studien wurde die Selbstwahrnehmung der Partizipation über bzw. in Anlehnung an die Subskala „soziale Integration“ des FEES 1-2 oder 3-4 (Rauer & Schuck, 2004; 2003) erhoben. Krawinkel et al. (2017) haben neben soziometrischen Verfahren auch die subjektiv wahrgenommene soziale Partizipation erhoben und fanden hier ebenfalls Nachteile für Kinder mit SPF. Huber und Wilbert (2012) stellten in ihrer Studie zusätzlich zur geringen Akzeptanz der Kinder mit SPF, die sich durch die soziometrischen Daten zeigte, mit zunehmendem Förderbedarf eine ungünstige Wahrnehmung der eigenen sozialen Partizipation fest. Weitere Befunde liegen aus der PING-Studie vor. Über Subskalen des FEES wurden das soziale Selbstkonzept sowie die subjektiv wahrgenommene soziale Partizipation erhoben. Die Befunde aus diesem Projekt sind uneindeutig. Verglichen wurden die Daten aus zwei Messzeitpunkten für zwei Kohorten. In der ersten Kohorte (Jahrgang 2/3) ergaben sich keine Unterschiede zwischen Kindern mit und ohne SPF für die beiden Konstrukte. In der zweiten Kohorte (Jahrgang 3/4) hingegen zeigten sich Nachteile zu beiden Messzeitpunkten für Kinder mit SPF (Gronostaj, Kretschmann, Westphal & Vock, 2015; Vock, Gronostaj, Kretschmann & Westphal, 2018). Weiterhin wurde der Einfluss der „Etikettierung“ auch auf die Selbstwahrnehmung der Partizipation überprüft. Henke und Bosse et al. (2017) fanden, wie bereits schon für die Anzahl der Freundschaften, keinen Effekt für die selbst eingeschätzte soziale Partizipation. Zu einem ähnlichen Befund kamen auch Spörer et al. (2015). Sie überprüften den Einfluss des Förderstatus (diagnostizierter SPF: ja/nein) auf das soziale Selbstkonzept. Schüler/innen, die sich nur im Förderstatus, nicht aber in soziodemografischen und leistungsbezogenen Merkmalen unterschieden, wiesen keine Unterschiede in den Selbstkonzepten auf (Spörer et al., 2015). Eine längsschnittliche Analyse der PING-Daten zeigte, dass es insgesamt für alle Kinder zu einem Anstieg der Selbstwahrnehmung in



Bezug auf die soziale Partizipation im Verlauf der Grundschulzeit kommt. Eine Ausnahme bildeten hier jedoch Jungen mit SPF. Diese „fühlten sich von Jahr zu Jahr weniger gut in die Klassengemeinschaft integriert“ (Bosse, Henke & Spörer, 2018, S. 270). Im Gegensatz zu Henke und Bosse et al. (2017) sowie Spörer et al. (2015) berichten Crede, Wirthwein, Steinmayr und Bergold (2019), die ebenfalls das Propensity Score Matching Verfahren (in Bezug auf Geschlecht, Alter, sozioökonomischen Status) nutzten, von negativeren Einschätzungen der eigenen sozialen Partizipation von Kindern mit dem FSP ESE im Vergleich zu ihren Peers. Auch in den Studien von Spilles et al. (2019) und Schürer (2019) werden Kinder mit Unterstützungsbedarf im Bereich ESE in den Blick genommen. Spilles et al. (2019) berichten von signifikanten Unterschieden zwischen Kindern mit vs. ohne externalisierendes Problemverhalten in Bezug auf die Selbstwahrnehmung der Partizipation. Die Analysen von Schürer (2019) zeigten ebenfalls, dass mit einem steigenden Maß an Verhaltensauffälligkeit die Selbstwahrnehmung der Kinder in Bezug auf ihre aufgabenbezogene und außerunterrichtliche Partizipation sinkt. Dieser Effekte zeigte sich jedoch nicht für die Leistung.

## Diskussion

Insgesamt konnten fünfzehn Studien gefunden werden, die sich mit der Partizipation von Kindern mit den FSP ESE und LE in inklusiven Grundschulsettings in Deutschland in den letzten 10 Jahren beschäftigen. Mit Blick auf die Hauptfragestellung danach, wie die soziale Partizipation dieser Kindern gelingt, kann festgehalten werden, dass sie auch in Deutschland eine Risikogruppe in Bezug auf die Partizipation darstellen. Die entsprechenden Nachteile ergeben sich bereits vom Beginn der Schulzeit an (z.B. Krull et al., 2014a).

Insgesamt zeigt sich für die analysierten Studien, dass das Konstrukt der sozialen Partizipation sehr unterschiedlich operationalisiert wurde; dies betrifft sowohl den Inhaltsbereich des Konstruktes als auch das gewählte methodische Vorgehen. So wurden in der PING-Studie (Henke, Bosse et al., 2017; Henke, Bogda et al., 2017) sowie der Studie von Huber (2011) Ratingverfahren genutzt. Die Daten der PING-Studie wurden jedoch dichotomisiert und in den Analysen wie Nominationsdaten behandelt, indem Degreeindizes berechnet wurden. Die anderen Studien nutzten Nominationsverfahren. In der SoPaKo-Studie, deren Daten Schürer (2019) analysierte, wurden sowohl Nominations- als auch Ratingverfahren eingesetzt. Die Analyse der Daten erfolgte in den vorgestellten Studien sehr unterschiedlich, sodass über verschiedene Datenerhebungs- und Auswertungsmethoden Aussagen über die soziale Partizipation getroffen wurden.

Gleiches lässt sich für die Operationalisierung des SPFs konstatieren. Einige Studien beziehen sich auf einen offiziell festgestellten Förderbedarf (z.B. Krawinkel et al., 2017), andere auf das Urteil der Lehrkräfte (z.B. Krull et al., 2018) und wieder andere nutzten Leistungstests oder Lehrkraftfragebögen als Maß für emotional-soziale Auffälligkeiten eines Kindes (z.B. Schürer, 2019). Auch wenn eine Vereinheitlichung im Forschungsinteresse sinnvoll erscheint, so ist dem jedoch auch die normative Debatte um eine Dekategorisierung entgegenzustellen. Für die inklusive schulische Praxis erscheint eine (präventive) Förderung ohne Kategorisierung der Schüler/innen sinnvoll. Daher muss in Forschungsprojekten auch weiterhin auf alternative Zugänge zur Annäherung an das Konstrukt des SPFs zurückgegriffen werden.

Das Literaturreview hat sich die differenzierte Betrachtung der verschiedenen Indikatoren sozialer Partizipation zum Ziel gesetzt, um zu prüfen, ob sich je nach gewähltem Indikator Unterschiede in Bezug auf Aussagen zur sozialen Partizipation er-

geben. Zusätzlich sollte geprüft werden, ob sich Unterschiede je nach FSP (ESE vs. LE) zeigen. Übereinstimmend mit internationalen Befunden werden Kinder mit SPF auch in Deutschland weniger akzeptiert bzw. häufiger abgelehnt, unabhängig von den vielfältigen Arten der Operationalisierung, die vorgenommen wurden. Für die Selbstwahrnehmung der Partizipation sowie Freundschaften/reziproke Beziehungen ergibt sich hingegen, wie in internationalen Studien auch, ein uneinheitliches Bild. Interessant ist die Frage nach einer Erklärung uneindeutiger Befunde durch die verschiedenen Arten der Operationalisierung.

### ***Unterschiede je nach Förder-schwerpunkt***

Das Ausgrenzungsrisiko scheint insbesondere für Kinder mit dem FSP ESE besonders hoch zu sein. Eine Differenzierung nach FSP wird jedoch nicht in allen Studien vorgenommen. Lediglich in den Studien von Krull et al. (2014a; Krull et al., 2018) und Schürer (2019) werden die FSP LE und ESE vergleichend in den Blick genommen. Huber (2011) legt den Schwerpunkt auf Leistung, Crede et al. (2019) analysieren die Partizipation von Kindern mit dem FSP ESE und Spilles et al. (2019) betrachten eine Teilgruppe dieser Kinder, nämlich Schüler/innen mit externalisierendem Problemverhalten. Die anderen Studien differenzieren nicht zwischen verschiedenen FSP. Dies scheint mit Blick auf die Befunde von Krull und Kollegen sowie Schürer problematisch, da Kinder mit Verhaltensschwierigkeiten eine besondere Risikogruppe darstellen, wie auch Studien aus dem internationalen Kontext bestätigen (z.B. Zurbriggen & Venetz, 2016). Eine Nichtberücksichtigung der unterschiedlichen FSP ist möglicherweise eine Erklärung für die inkonsistenten Befunde, die sich für die reziproken Beziehungen und die Selbstwahrnehmung sozialer Partizipation ergeben. So zeigen sich möglicherweise dann negative Effekte, wenn der Anteil der Kinder mit dem FSP ESE in der

Stichprobe überwiegt. Einen Hinweis hierauf gibt die Studie von Bosse et al. (2018), in welcher lediglich Jungen mit SPF eine geringere subjektiv wahrgenommene Partizipation angeben. Mit Blick auf die Geschlechterverteilung ist bekannt, dass deutlich mehr Jungen einen FSP ESE aufweisen als Mädchen (im Schuljahr 2018/19 in der Grundschule: 82% vs. 18%; Statistisches Bundesamt, 2020). Eine mögliche Erklärung könnte demnach eine Überrepräsentation von Kindern mit dem FSP ESE in der Stichprobe sein. Da in vielen Studien keine separate Betrachtung der verschiedenen FSP erfolgt ist, kann vermutet werden, dass sich die Stichproben in Bezug auf den Anteil der Kinder dem FSP ESE unterscheiden. Gleiches gilt für die Studien, die reziproke Beziehungen/Freundschaften analysiert haben. Werden die Studien, die sich mit der Analyse von „Etikettierungseffekten“ beschäftigen außer Acht gelassen, ergeben sich in zwei Studien Nachteile für Kinder mit SPF (Henke, Bogda et al., 2017; Kulawiak & Wilbert, 2015). In beiden Studien wurde keine Differenzierung in Bezug auf die FSP vorgenommen. Die Ergebnisse von Schürer (2019) verweisen jedoch auf die Bedeutsamkeit einer differenzierteren Betrachtung. In ihren Analysen ist das Maß für die Verhaltensauffälligkeiten prädiktiv für die Anzahl der Spiel- und Arbeitspartnerschaften. Mit steigenden Verhaltensauffälligkeiten sinkt die Anzahl der reziproken Beziehungen. Die Leistung hingegen ist lediglich prädiktiv für die Anzahl der Arbeits-, jedoch nicht der Spielpartnerschaften. Kinder mit schwachen Schulleistungen unterscheiden sich in der Anzahl reziproker Spielpartnerschaften nicht von ihren Peers. Dieser Befund verweist auf die Bedeutsamkeit einer differenzierten Betrachtung, zum einen der Art des Förderbedarfs und zum anderen mit Blick auf die erfassten inhaltlichen Kriterien der Partizipation.

### ***Operationalisierung der Partizipation: Inhaltliche Kriterien und Maße***

Zusätzlich zu der differenzierten Betrachtung der FSP erscheint es sinnvoll einen genaueren Blick auf die Operationalisierung der Partizipation zu werfen. Gelungene Partizipation liegt vor, wenn Kinder mit und ohne SPF in gleicher Weise in schulische Lern- und Arbeitsprozesse (aufgabenbezogen) sowie außerunterrichtliche Aktivitäten (sozial) eingebunden sind. Selten wird in Studien jedoch eine Unterscheidung dieser beiden Inhaltsbereiche vorgenommen. In fünf der analysierten Studien erfolgt die Operationalisierung der Partizipation in Bezug auf die Präferenz als Sitznachbar/in (Huber, 2011; Huber & Wilbert, 2012; Krull et al., 2018; Kulawiak & Wilbert, 2015; Spilles et al., 2019). Über diese Operationalisierung ist keine eindeutige Zuordnung zu einem der beiden Inhaltsbereiche möglich, da diese Wahl aus Aspekten des guten gemeinsamen Arbeitens (aufgabenbezogen) getroffen werden kann, die Wahl aber auch auf den besten Freund bzw. die beste Freundin fallen kann (sozial). In anderen Studien werden zwar soziale und aufgabenbezogene Aspekte erfragt, diese werden jedoch hinterher zu einem gemeinsamen Maß verrechnet (z.B. Krawinkel et al., 2017). Auch die Operationalisierung über das Maß der Freundschaft, wie in den Studien von Henke und Bogda et al. (2017) und Henke und Bosse et al. (2017) genutzt, ist zu hinterfragen. Freundschaft ist ein Begriff, der insbesondere im Grundschulalter noch sehr vage definiert ist, und es ist unklar, was die einzelnen Kinder darunter verstehen (z.B. Fuhse, 2016). So ist die Wahl von verhaltensnahen Aspekten, die wenig interpretativen Spielraum bieten, zu bevorzugen. Einen Hinweis auf die Notwendigkeit einer solchen Differenzierung gibt Schürer (2019). Im Rahmen des SoPaKo-Projektes wurden zwei Kontexte der Partizipation betrachtet: gemeinsames Spielen und gemeinsames Arbeiten. Gehören Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten sowohl in Bezug auf die Einbindung in gemeinsame Lern- und Arbeitsprozesse als auch in außerunterrichtliche Aktivitäten zu einer Risikogruppe, so zeigen

sich Effekte der Leistung nur für den Bereich des gemeinsamen Arbeitens, aber nicht für die Selbstwahrnehmung der Partizipation im außerunterrichtlichen Bereich sowie die Anzahl der Spielpartnerschaften. Kann dieser Befund repliziert werden, so ergeben sich hieraus Implikationen für das Handeln der Lehrkräfte. Auch wenn sich für Kinder mit dem FSP LE grundsätzlich eine geringere Akzeptanz durch die Peers zeigt, so sind diese Kinder scheinbar, wenn Studien außer Acht gelassen werden, die keine differenzierte Betrachtung der FSP vorgenommen haben, ebenso gut in Freundschaften bzw. reziproke soziale Beziehungen eingebunden und auch ihre Selbstwahrnehmung der sozialen Partizipation lässt auf keinen Handlungsbedarf schließen. Ihr Bedürfnis nach Zugehörigkeit wird durch die Einbindung in reziproke Beziehungen scheinbar ausreichend befriedigt. Für Lehrkräfte besteht die Notwendigkeit der Einbindung dieser Kinder insbesondere im Kontext des Unterrichts. Hierzu ist in erster Linie das Arbeiten an gemeinsamen Lerngegenständen als Voraussetzung zu nennen oder auch die Einbindung von Kindern mit schwachen Schulleistungen durch die vermehrte Nutzung von Formen kooperativen Lernens. Die Ermöglichung sozialer Partizipation von Kinder mit dem FSP ESE stellt hingegen in beiden Bereichen – im Rahmen des Unterrichts und im außerunterrichtlichen Kontext – eine herausfordernde Aufgabe für Lehrkräfte dar. Insbesondere für Kinder mit externalisierenden Störungsbildern sind sicherlich Multikomponentenansätze (Garrote & Sermier Dessemontet, 2015) notwendig, die beispielweise auch Sozialkompetenztrainings beinhalten. Welche Anknüpfungspunkte sich darüber hinaus zur Verbesserung der Partizipation ergeben, soll im Folgenden beleuchtet werden.

### ***Kontextfaktoren sozialer Partizipation***

Neben der deskriptiven Beschreibung der sozialen Partizipation von Kindern mit SPF

muss als nächster Schritt der Blick auf Kontextfaktoren gerichtet werden, die es erlauben positiven Einfluss auf die soziale Partizipation zu nehmen. Insgesamt liegen bisher nur sehr wenige Befunde dazu vor, welche Faktoren die Partizipation beeinflussen bzw. welche Bedingungen förderlich sind, um soziale Partizipation zu ermöglichen. Obwohl sich in vielen Studien zwischen den Klassen Varianz in Bezug auf die Partizipation zeigt und es Klassen gibt, in denen die Partizipation besser gelingt (z.B. Huber & Wilbert, 2012; Krull et al., 2014b, 2014a), gibt es bisher nur wenige Studien, die sich mit der Bedeutung von Merkmalen beschäftigen, die außerhalb des Kindes liegen. Krull et al. (2014b) fordern Positivbeispiele von Klassen zu identifizieren und in Bezug auf ihre Zusammensetzung, Regeln und Umgangsformen zu analysieren, um Handlungsempfehlungen für die Praxis im Gemeinsamen Lernen abzuleiten.

Werden die diesem Review zugrundeliegenden Studien genauer betrachtet, wird deutlich, dass sich einzelne Studien mit Kontextfaktoren beschäftigen. In der Studie von Huber (2011) wurde zusätzlich zur Schulleistung auch die Sympathie der Lehrkraft für die einzelnen Kinder sowie die von den Schülern/innen eingeschätzte Sympathie der Lehrkraft für die einzelnen Kinder erhoben. Alle drei Variablen sind prädiktiv für die soziale Partizipation. Den größten Einfluss hat jedoch die von den Schülern/innen eingeschätzte Sympathie der Lehrkraft für die einzelnen Kinder (Huber, 2011).

Ebenfalls im Einflussbereich der Lehrkraft liegen das Lehrkraft-Schüler-Verhältnis, die Gestaltung des Klassenklimas und die Bezugsnormorientierung. Henke und Bogda et al. (2017) fanden in ihren Analysen positive Zusammenhänge zwischen dem Lehrkraft-Schüler-Verhältnis und der Wahrscheinlichkeit von Freundschaften, woraus sie folgern, dass „the teacher is a cornerstone for the social participation of students with a SEN diagnosis“ (Henke, Bogda et al., 2017, S. 470). Krawinkel et al. (2017) betrachteten in ihren Analysen zu-

sätzlich die Bezugsnormorientierung der Lehrkraft sowie das Klassenklima. Für alle drei Indikatoren der sozialen Partizipation waren die genannten Variablen prädiktiv. Zudem zeigten sich signifikante Interaktionen zwischen den Variablen und dem SPF. Von einem guten Klassenklima und einer individuellen Bezugsnormorientierung der Lehrkraft profitierten insbesondere Kinder mit SPF. Krawinkel et al. (2017) schlussfolgern daher: „Das erhöhte Ausgrenzungsrisiko von Kindern mit SPF lässt sich durch ein gutes Klassenklima und eine starke individuelle Bezugsnorm der Lehrkraft mindern.“ (Krawinkel et al., 2017, S. 291). Zu bedenken ist, dass das Klassenklima facettenreich ist. In der Operationalisierung von Krawinkel et al. (2017) wird der Fokus auf die „peerbezogene Dimension des Klassenklimas [...], also die Wahrnehmung der Schülerinnen und Schüler über das soziale Miteinander der Kinder der Klasse“ (S. 280) gelegt. Schürer (2019) hat sich deutlich spezifischer mit einer Teilfacette des Klassenklimas, der Kohäsion, beschäftigt. Hierzu wurde ein elaboriertes Kohäsionsmodell (Carron & Brawley, 2000) auf den schulischen Kontext übertragen. Schürer (2019) zeigt, dass sowohl Kohäsionsfacetten auf Individual- als auch auf Gruppenebene prädiktiv für die Partizipation sind. Allerdings profitieren Kinder mit Unterstützungsbedarf nicht in besonderer Weise von kohäsiven Klassen.

### **Fazit**

Ziel dieser Arbeit war es, einen Überblick über den Forschungsstand zur sozialen Partizipation von Grundschulkindern mit den FSP ESE und LE in Deutschland zu geben. Insgesamt ist festzuhalten, dass die Datenbasis, auf deren Grundlage Aussagen zur sozialen Partizipation von Kindern mit SPF getroffen werden können, noch nicht belastbar ist. Die Anzahl der Studien erscheint noch recht übersichtlich, insbesondere wenn berücksichtigt wird, wie heterogen sie in Bezug auf die Operationalisierung

des Konstrukts der sozialen Partizipation sind. Studien, die die Methode des SCM nutzen, liegen bisher noch nicht vor. Daher sind weitere Studien, die das facettenreiche Konstrukt umfangreich operationalisieren und dabei Kinder mit spezifischen Förderbedarfen getrennt bzw. vergleichend in den Blick nehmen, erforderlich. Dabei sollte genau bedacht werden, welcher Indikator beleuchtet werden soll und welche Methode der Datenerhebung sowie -auswertung für die Operationalisierung angemessen ist. Dabei ist die Perspektive auch auf den Vergleich der sozialen Partizipation von Kindern mit SPF in inklusiven vs. exklusiven Settings zu erweitern. Weiterhin sollte in Zukunft der Fokus systematisch und vermehrt auf die Analyse solcher Variablen gelegt werden, die positiven Einfluss auf die soziale Partizipation nehmen können, um förderliche Rahmenbedingungen zu identifizieren. Hierzu zählt beispielsweise die Berücksichtigung der konkreten Bedingungen inklusiven Lernens an den Schulen bzw. in den Klassen, da sich die Umsetzung in den verschiedenen Bundesländern und in den Schulen selbst massiv unterscheidet. Die Rahmenbedingungen, zum Beispiel in Bezug auf verschiedene Modelle inklusiven Unterrichts (z.B. Pull-out-Modelle, Co-Teaching), sind in ihrer Wirkung auf die soziale Partizipation bisher nicht systematisch untersucht worden (Grosche & Vock, 2018).

Eine erste Systematisierung der bisherigen Befunde zur Verbesserung der sozialen Partizipation liefert Huber (2019) mit dem SULKI-Rahmenmodell. Auf Grundlage von drei sozialpsychologischen Theorien (Social-skills-deficit-Modell, Intergroup-contact-Theorie, Social-referencing-Theorie) werden Möglichkeiten der Einflussnahme auf die soziale Partizipation beschrieben. Die Erweiterung dieses Modells um weitere, evidenzbasierte Einflussfaktoren sowie die systematische Analyse bisheriger Erkenntnisse in verschiedenen inklusiven Kontexten sollte in den kommenden Jahren vorangetrieben werden. Hierzu sind für die Zukunft weitere Studien zu fordern, die

zum einen explizit zwischen verschiedenen FSP unterscheiden, den Blick auf mehrere inhaltliche Kriterien der Partizipation legen, zudem verschiedene Netzwerkmaße vergleichend analysieren und zum anderen Kontextfaktoren der sozialen Partizipation systematisch analysieren.

## Literaturverzeichnis

- Avramidis, E. (2013). Self-concept, social position and social participation of pupils with SEN in mainstream primary schools. *Research Papers in Education, 28* (4), 421–442.
- Avramidis, E., Strogilos, V., Aroni, K. & Kantaraki, C. T. (2017). Using sociometric techniques to assess the social impacts of inclusion. Some methodological considerations. *Educational Research Review, 20*, 68–80.
- Baumeister, R. F. & Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin, 117* (3), 497–529.
- Bless, G. (2000). Lernbehinderungen. In J. Borchert (Hrsg.), *Handbuch der Sonderpädagogischen Psychologie* (S. 440–453). Göttingen: Hogrefe.
- Bless, G. & Mohr, K. (2007). Die Effekte von Sonderunterricht und gemeinsamem Unterricht auf die Entwicklung von Kindern mit Lernbehinderungen. In J. Walter & F. B. Wember (Hrsg.), *Sonderpädagogik des Lernens* (S. 375–383). Göttingen: Hogrefe.
- Bosse, S., Henke, T. & Spörer, N. (2018). Inklusion aus der Perspektive der Lernenden: Veränderungen des Sozialklimas im Verlauf der Grundschulzeit. In K. Rathmann & K. Hurrelmann (Hrsg.), *Leistung und Wohlbefinden in der Schule: Herausforderung Inklusion* (S. 256–270). Weinheim: Beltz Juventa.
- Böttinger, T. (2016). *Inklusion. Gesellschaftliche Leitidee und schulische Aufgabe*. Stuttgart: W. Kohlhammer Verlag.

- Cambra, C. & Silvestre, N. (2003). Students with special educational needs in the inclusive classroom. Social integration and self-concept. *European Journal of Special Needs Education, 18* (2), 197–208.
- Carron, A. V. & Brawley, L. R. (2000). Cohesion. Conceptual and measurement issues. *Small Group Research, 31* (1), 89–106.
- Crede, J., Wirthwein, L., Steinmayr, R. & Bergold, S. (2019). Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf emotionale und soziale Entwicklung und ihre Peers im inklusiven Unterricht: Unterschiede in sozialer Partizipation, Schuleinstellung und schulischem Selbstkonzept. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 33* (3-4), 1-15.
- Danielsen, A. G., Wium, N., Wilhelmsen, B. U. & Wold, B. (2010). Perceived support provided by teachers and classmates and students' self-reported academic initiative. *Journal of School Psychology, 48* (3), 247–267.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuit: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry, 11*(4), 227–268.
- Fuhse, J. (2016). *Soziale Netzwerke. Konzepte und Forschungsmethoden*. München: UVK Verlagsgesellschaft mbH.
- Garrote, A. (2016). Soziale Teilhabe von Kindern in inklusiven Klassen. *Empirische Pädagogik, 30* (1), 67–80.
- Garrote, A. & Sermier Dessemontet, R. (2015). Social participation in inclusive classrooms. Empirical and theoretical foundations of an intervention program. *Journal of Cognitive Education and Psychology, 14* (3), 375-388.
- Gifford-Smith, M. E. & Brownell, C. A. (2003). Childhood peer relationships. Social acceptance, friendships, and peer networks. *Journal of School Psychology, 41*(4), 235–284.
- Goodman, R. (1997). The strengths and difficulties questionnaire: A research note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 28* (5), 581–586.
- Gronostaj, A., Kretschmann, J., Westphal, A. & Vock, M. (2015). Motivationale Kompetenzen und soziale Integration von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in inklusiven Lernsettings. In S. Bosse, H. Dumont, K. Friedrich, A. Gronostaj, T. Henke, H. Koch et al. (Hrsg.), *Inklusive Lernen und Lehren im Land Brandenburg. Abschlussbericht zur Begleitforschung des Pilotprojekts „Inklusive Grundschule“* (S. 109–136). Potsdam: Universität Potsdam.
- Grosche, M. (2015). Was ist Inklusion? 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. 17–40). Wiesbaden: Springer VS.
- Grosche, M. & Vock, M. (2018). Inklusion. In D. H. Rost, J. R. Sparfeldt & S. R. Buch (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S. 260–269). Weinheim: Beltz.
- Grütter, J., Meyer, B. & Glenz, A. (2015). Sozialer Ausschluss in Integrationsklassen: Ansichtssache? *Psychologie in Erziehung und Unterricht, 62* (1), 65–82.
- Hannover, B. & Zander, L. (2016). Die Bedeutung der Peers für die individuelle schulische Entwicklung. In J. Möller, M. Köller & T. Riecke-Baulecke (Hrsg.), *Basiswissen Lehrerbildung: Schule und Unterricht Lehren und Lernen* (S. 91–105). Seelze: Klett, Kallmeyer.
- Henke, T., Bogda, K., Lambrecht, J., Bosse, S., Koch, H., Maaz, K. & Spörer, N. (2017). Will you be my friend? A multilevel network analysis of friendships of students with and without special educational needs backgrounds in inclusive classrooms. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 20* (3), 449–474.
- Henke, T., Bosse, S., Lambrecht, J., Jäntsche, C., Jaeuthe, 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 (2), 111–123.
- Huber, C. (2011). Lehrerfeedback und soziale Integration. Wie soziale Referenzierungsprozesse die soziale Integration in der Schule beeinflussen könnten. *Empirische Sonderpädagogik*, 3 (1), 20–36.
- Huber, C. (2019). Ein integriertes Rahmenmodell zur Förderung sozialer Integration im inklusiven Unterricht - sozialpsychologische Grundlagen, empirische Befunde und schulpraktische Ableitungen. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 88 (1), 27–43.
- Huber, C. & Wilbert, J. (2012). Soziale Ausgrenzung von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf und niedrigen Schulleistungen im gemeinsamen Unterricht. *Empirische Sonderpädagogik*, 4 (2), 147–165.
- Kavale, K. A. & Forness, S. R. (1996). Social skill deficits and learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 29 (3), 226–237.
- Klemm, K. (2015). *Inklusion in Deutschland. Daten und Fakten*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- KMK - Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (1994). *Empfehlung zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen in der Bundesrepublik Deutschland. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.05.1994*. Verfügbar unter <https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2000/so-pae94.pdf>
- KMK - Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (1999). *Empfehlungen zum Förderschwerpunkt Lernen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01.10.1999*. Verfügbar unter <https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2000/sopale.pdf>
- KMK - Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2000). *Empfehlungen zum Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.03.2000*. Verfügbar unter [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2000/2000\\_03\\_10-FS-Emotionale-soziale-Entw.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2000/2000_03_10-FS-Emotionale-soziale-Entw.pdf)
- KMK - Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2011). *Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 20.10.2011*. Verfügbar unter [https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2011/2011\\_10\\_20-Inklusive-Bildung.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_10_20-Inklusive-Bildung.pdf)
- KMK - Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2020). *Sonderpädagogische Förderung in Schulen 2009 bis 2018*. Verfügbar unter [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok223\\_SoPae\\_2018.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok223_SoPae_2018.pdf)
- Koster, M., Minnaert, A. E. M. G., Nakken, H., Jan Pijl, S. & van Houten, E. J. (2010). Assessing social participation of students with special needs in inclusive education. Validation of the Social Participation Questionnaire. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 29 (3), 199–213.
- Koster, M., Nakken, H., Pijl, S. J. & van Houten, 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 (2), 117–140.
- Koster, M., Pijl, S. J., Nakken, H. & van Houten, E. J. (2010). Social participation of students with special needs in regular primary education in the Netherlands. *International Journal of Disability, Development and Education*, 57 (1), 59–75.
- Krawinkel, S., Südkamp, A., Lange, S. & Tröster, H. (2017). Soziale Partizipation in inklusiven Grundschulklassen. Bedeutung von Klassen und Lehrkraftmerkmalen. *Empirische Sonderpädagogik*, 9 (3), 277–295.
- Krull, J., Wilbert, J. & Hennemann, T. (2014a). The social and emotional situation of first

- graders with classroom behaviour problems and classroom learning difficulties in inclusive classes. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 12 (2), 169–190.
- Krull, J., Wilbert, J. & Hennemann, T. (2014b). Soziale Ausgrenzung von Erstklässlerinnen und Erstklässlern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Gemeinsamen Unterricht. *Empirische Sonderpädagogik*, 6 (1), 59–75.
- Krull, J., Wilbert, J. & Hennemann, T. (2018). Does social exclusion by classmates lead to behaviour problems and learning difficulties or vice versa? A cross-lagged panel analysis. *European Journal of Special Needs Education*, 33 (2), 235–253.
- Kulawiak, P. R. & Wilbert, J. (2015). Methoden zur Analyse der sozialen Integration von Schulkindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im gemeinsamen Unterricht. *Empirische Sonderpädagogik*, 7 (3), 241–257.
- Leary, M. R., Twenge, J. M. & Quinlivan, E. (2006). Interpersonal rejection as a determinant of anger and aggression. *Personality and Social Psychology Review*, 10 (2), 111–132.
- Martin, A. J. & Dowson, M. (2009). Interpersonal relationships, motivation, engagement, and achievement: Yields for theory, current issues, and educational practice. *Review of Educational Research*, 79 (1), 327–365.
- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50 (4), 370–396.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2005). *Verordnung über die sonderpädagogische Förderung, den Hausunterricht und die Schule für Kranke*. Verfügbar unter [https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/Schulrecht/APOen/SF/AO\\_SF.PDF](https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/Schulrecht/APOen/SF/AO_SF.PDF)
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2016). *Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen*. Verfügbar unter <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/Schulrecht/Schulgesetz/Schulgesetz.pdf>
- Molloy, L. E., Gest, S. D. & Rulison, K. L. (2010). Peer influences on academic motivation. Exploring multiple methods of assessing youths' most "influential" peer relationships. *The Journal of Early Adolescence*, 31 (1), 13–40.
- Monchy, M. d., Pijl, S. J. & Zandberg, T. (2004). Discrepancies in judging social inclusion and bullying of pupils with behaviour problems. *European Journal of Special Needs Education*, 19 (3), 317–330.
- Nepi, L. D., Facondini, R., Nucci, F. & Peru, A. (2013). Evidence from full-inclusion model: The social position and sense of belonging of students with special educational needs and their peers in Italian primary school. *European Journal of Special Needs Education*, 28 (3), 319–332.
- Nowicki, E. A. (2003). A meta-analysis of the social competence of children with learning disabilities compared to classmates of low and average to high achievement. *Learning Disabilities Quarterly*, 26 (3), 171–188.
- Perdue, N. H., Manzeske, D. P. & Estell, D. B. (2009). Early predictors of school engagement. Exploring the role of peer relationships. *Psychology in the Schools*, 46 (10), 1084–1097.
- Pijl, S. J., Frostad, P. & Flem, A. (2008). The social position of pupils with special needs in regular schools. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52 (4), 387–405.
- Rauer, W. & Schuck, K. D. (2003). *Fragebogen zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrungen von Grundschulkindern dritter und vierter Klassen*. Göttingen: Beltz.
- Rauer, W. & Schuck, K. D. (2004). *Fragebogen zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrungen von Grundschulkindern erster und zweiter Klassen*. Göttingen: Beltz.
- Ricard, N. C. & Pelletier, L. G. (2016). Dropping out of high school. The role of parent and teacher self-determination support, reciprocal friendships and academic motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 44–45, 32–40.



- Schröder, U. (2000). *Lernbehindertenpädagogik: Grundlagen und Perspektiven sonderpädagogischer Lernhilfe*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Schürer, S. (2019). *Der Einfluss von Gruppenkohäsion auf die soziale Partizipation individueller Schülerinnen und Schüler. Eine Interventionsstudie an inklusiv unterrichtenden Grundschulen*. Dissertation. Westfälische Wilhelms-Universität Münster, Münster. Verfügbar unter <https://d-nb.info/1193126185/34>
- Schwab, S. (2016). Erfassung von sozialer Partizipation – Übereinstimmung zwischen Selbst- und Fremdsicht von Schülern mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 30 (4), 227–236.
- Schwab, S. (2018). Soziale Partizipation von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf. In K. Rathmann & K. Hurrelmann (Hrsg.), *Leistung und Wohlbefinden in der Schule: Herausforderung Inklusion* (S. 238–255). Weinheim: Beltz Juventa.
- Schwab, S., Gebhardt, M., Krammer, M. & Gasteiger-Klicpera, B. (2014). Linking self-rated social inclusion to social behaviour. An empirical study of students with and without special education needs in secondary schools. *European Journal of Special Needs Education*, 30 (1), 1–14.
- Seitz, S. & Scheidt, K. (2012). Vom Reichtum inklusiven Unterrichts - Sechs Ressourcen zur Weiterentwicklung. *Zeitschrift für Inklusion*, (1-2).
- Spilles, M., Hagen, T. & Hennemann, T. (2019). Wirkungen einer tutoriellen Leseflüssigkeitsförderung auf die soziale Integration von Kindern mit externalisierenden Verhaltensproblemen sowie auf die Lesegeschwindigkeit von Tutoren und Tutanden. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 88 (1), 44–57.
- Spörer, N., Maaz, K., Vock, M., Schröder-Lenzen, A., Luka, T., Bosse, S. et al. (2015). Lernen in der inklusiven Grundschule. Zusammenhänge zwischen fachlichen Kompetenzen, Sozialklima und Facetten des Selbstkonzepts. *Unterrichtswissenschaft*, 43 (1), 22–35.
- Statistisches Bundesamt (2020). *Bildung und Kultur. Allgemeinbildende Schulen. Schuljahr 2019/2020*. Verfügbar unter <https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Schulen/Publicationen/Downloads-Schulen/allgemeinbildende-schulen-2110100207005.html>
- Vock, M., Gronostaj, A., Kretschmann, J. & Westphal, A. (2018). „Meine Lehrer mögen mich“ – Soziale Integration von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im gemeinsamen Unterricht in der Grundschule. Befunde aus dem Pilotprojekt „Inklusive Grundschule“ im Land Brandenburg. *DDS – Die Deutsche Schule*, 110 (2), 124–138.
- Wentzel, K. R., Baker, S. & Russell, S. (2014). Peer relationships and positive adjustment at school. In M. J. Furlong, R. Gilman & E. S. Huebner (Hrsg.), *Educational psychology handbook series. Handbook of Positive Psychology in Schools* (S. 260–277). New York: Routledge.
- Wentzel, K. R., Russell, S. & Baker, S. (2016). Emotional support and expectations from parents, teachers, and peers predict adolescent competence at school. *Journal of Educational Psychology*, 108 (2), 242–255.
- Williams, K. D. (2007). Ostracism. *Annual Review of Psychology*, 58, 425–452.
- Zurbriggen, C. & Venetz, M. (2016). Soziale Partizipation und aktuelles Erleben im gemeinsamen Unterricht. *Empirische Pädagogik*, 30 (1), 98–112.

### **Dr. Sina Schürer**

Westfälische Wilhelms-Universität Münster  
 Institut für Erziehungswissenschaft  
 Georgskommende 33  
 D-48143 Münster  
 Tel.: +49 251 83-29374  
 E-Mail: [schuerer@uni-muenster.de](mailto:schuerer@uni-muenster.de)

Erstmalig eingereicht: 18.03.2020

Überarbeitung eingereicht: 30.09.2020

Angenommen: 17.10.2020