

Empirische Sonderpädagogik, 2014, Nr. 1, S. 59-75

Soziale Ausgrenzung von Erstklässlerinnen und Erstklässlern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Gemeinsamen Unterricht

Johanna Krull^{1,2}, Jürgen Wilbert² & Thomas Hennemann¹

¹ Universität zu Köln

² Universität Potsdam

Zusammenfassung

Der vorliegende Beitrag behandelt die Frage, ob die gemeinsame Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf zu negativen Konsequenzen im Hinblick auf ihre soziale Integration innerhalb der Klassengemeinschaft führt. Während die internationale Integrationsforschung nahezu einheitlich auf ein erhöhtes Ausgrenzungsrisiko bei Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf weist, kommen nationale Studien diesbezüglich zu heterogenen Befunden. Im Rahmen der vorliegenden Erhebung wurde an 448 Schülerinnen und Schülern untersucht, ob sich diese Risiken bei Kindern mit einem vermuteten sonderpädagogischen Förderbedarf bereits in der ersten Klasse nachweisen lassen. Basis der Erhebung bildeten eine soziometrische Befragung sowie der Fragebogen zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrungen. Die Ergebnisse zeigen eine signifikant höhere soziale Ablehnung der Erstklässlerinnen und Erstklässler mit sonderpädagogischem Förderbedarf. In Bezug auf die soziale und emotionale Situation lassen sich ausschließlich für das akademische Selbstkonzept signifikante Effekte erkennen. Eine explorative Analyse unterstützt, anhand der Verteilung der soziometrischen Differenzen zwischen Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf, die zuvor ermittelten Ergebnisse sowohl auf Klassen- als auch auf Schulebene.

Schlüsselwörter: Soziale Ausgrenzung, soziale Integration, erste Schulklasse, Gemeinsamer Unterricht, Grundschule, Heterogenität

Social rejection of first-graders with special educational needs in general education classrooms

This paper addresses the question, whether co-education of students with and without special educational needs has negative consequences in terms of social integration within the class community. While international research on integration shows an increased risk of exclusion of children with special educational needs, studies in German schools show ambivalent results. In this study, 448 first-graders were surveyed in order to test if children with special educational needs are more likely to be socially rejected already at this young age. The measure is based on a sociometric interview and a questionnaire to assess the feeling of being accepted by the teacher, the academic self-concept and the classroom climate. The results show a significantly higher social rejection of first-grade students with special educational needs. Data from the questionnaire yield significant differences between the two groups only for the academic self-concept. An exploratory analysis, based on the

distribution of sociometric differences between students with and without special educational needs, supports the results on class and school level.

Key words: social exclusion, social inclusion, first-graders, primary school, general education classrooms, heterogeneity

Mit dem Inkrafttreten der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen im Jahr 2009, hat sich die Bundesregierung in Art. 24 verpflichtet, ein integratives Bildungssystem zu gewährleisten. Zukünftig bewirkt dieser Transformationsprozess des deutschen Schulsystems eine gemeinsame Beschulung von mehr Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf (SFB) in Klassen der Allgemeinen Schule. Nach Angaben des Statistischen Bundesamts für Bildung, Forschung und Kultur (2013) beläuft sich der Anteil, der im Schuljahr 2011/12 integrativ¹ beschulten Kinder, auf 23.7 Prozent, was im Vergleich zum Jahr 2002 einer Steigerung von 80.4 Prozent entspricht (Malecki, 2013). Ändern sich die gesetzlichen Grundlagen weiterhin zum Vorteil einer integrativen Beschulung, liegt der langfristig angestrebte Integrationsanteil bei rund 80 Prozent (Poscher, Rux & Langer, 2008).

Aufgrund der genannten bildungspolitischen Veränderungen sind weitreichende Auswirkungen, besonders für Schülerinnen und Schüler mit SFB, anzunehmen. Die *Leis-*

tungsentwicklung der Kinder mit SFB in integrativen Settings, auch im Vergleich zur Förderschule, erwies sich bisher als durchaus günstig (Bless & Mohr, 1995; Bless, 2007; Haeberlin, Bless, Moser & Klanghofer, 1999; Lindsay, 2007; Myklebust, 2002). Studien zur *sozialen Integration* deuten dagegen vermehrt auf ein erhöhtes Ausgrenzungsrisiko bei Schülerinnen und Schülern mit SFB (Bakker & Bosman, 2003; Bless, 2000; Bless & Mohr, 2007; Frederickson & Furnham, 2001; Haeberlin, 1999; Huber, 2008; Kavale & Forness, 1996; Huber & Wilbert, 2012).

Im vorliegenden Beitrag werden die zentralen Befunde einer Studie zu sozialen Ausgrenzungsprozessen im ersten Grundschuljahr in integrativen Schulklassen dargestellt. Hierzu erfolgt zunächst ein zusammenfassender Überblick über den aktuellen internationalen sowie nationalen Forschungsstand. Fokussiert werden dabei die Untersuchungen, die den sozialen Status von Schülerinnen und Schülern anhand soziometrischer Peerbefragungen (Moreno, 1967) erheben.

Haeberlin und Kollegen (1999) zeigen anhand eines Forschungsüberblicks mit 21 überwiegend US-amerikanischen Studien die zwischen 1970 und 1990 erschienen sind, dass eine Lernbehinderung mit einem niedrigen soziometrischen Status häufig einhergeht (Haeberlin, 1991). Hierbei gilt es jedoch zu beachten, dass die für diesen Beitrag herangezogenen Publikationen unterschiedlichen Auffassungen zum Begriffsverständnis von „Lernbehinderung“ und seiner wörtlichen Übersetzung „learning disability“ unterliegen, was eine Abgrenzung und Erläuterung ihrer Verwendung unabdingbar macht. Der im anglo-amerikanischen Sprachraum verbreitete Terminus „learning disability“ meint signifikant geringere Schulleistungen als es aufgrund des Intelligenzquotienten zu erwar-

¹ Der Begriff „Integration“ wird verstanden als „das gemeinsame Lernen und Leben nichtbehinderter und behinderter Kinder und Jugendlichen in Regelschulklassen, erforderlichenfalls mit fachlicher Unterstützung.“ (Sander, 2002, S. 145). „Inklusion“ meint in diesem Zusammenhang „einen uneingeschränkten Zugang und die unbedingte Zugehörigkeit zu allgemeinen Kindergärten und Schulen des sozialen Umfeldes, die vor der Aufgabe stehen, den individuellen Bedürfnissen aller zu entsprechen - und damit wird dem Verständnis der Inklusion entsprechend jeder Mensch als selbstverständliches Mitglied der Gemeinschaft anerkannt.“ (Hinz, 2006, S. 97f.). Entgegen der bekannten Diskussion um die Bedeutung und Verwendung der Begriffe Integration und Inklusion wird auf diese Fragen hier jedoch kein Bezug genommen und einheitlich der Begriff Integration verwendet.

ten ist und umfasst eine größere Anzahl von Personen im Vergleich zu demjenigen in Deutschland als „lernbehindert“ (weit unterdurchschnittliche Werte in Intelligenztests) bezeichneten Personenkreis (vgl. Schröder, 2005). Die kontinuierliche Verwendung des Begriffs „Lernbehinderung“ ist daher immer auch unter gewissen Vorbehalten zu sehen.

In einer international vergleichenden Metaanalyse kommen Kavale und Forness (1996) zu dem Ergebnis, dass bei Kindern aller Altersstufen ein starker Zusammenhang zwischen einer Lernbehinderung und sozialer Ausgrenzung besteht. Basierend auf ihren Zusammenfassungen der internationalen Forschungssituation bestätigen Bless (2000) sowie Bless und Mohr (2007) die Annahme der ungünstigeren sozialen Stellung von integriert beschulten Kindern mit Lernbehinderung nahezu einheitlich. Nach Bless (2000) kommen 11 (darunter zwei Forschungsüberblicke) der insgesamt 59 Erhebungen zu konträren Schlussfolgerungen.

In den USA verglichen Flicek und Landau (1985) die soziometrischen Stellungen von lernbehinderten und lernbehindert-hyperaktiven Dritt- bis Sechstklässlerinnen und -klässlern mit ihren nicht behinderten Mitschülerinnen und Mitschülern im Gemeinsamen Unterricht (GU). Der Sozialstatus beider Gruppen mit SFB erwies sich als signifikant schlechter im Vergleich zu dem der Kinder ohne Behinderung. Frederickson und Furnham (2001) führten in England diesbezüglich eine Längsschnittstudie über einen Zeitraum von zwei Jahren durch. Ihre Stichprobe belief sich auf 375 Regelschülerinnen und -schüler sowie 41 Kinder mit Lernschwierigkeiten im Alter von 8-10 Jahren. Auch hier zeigte sich, dass Schülerinnen und Schüler mit SFB deutlich mehr Ablehnungen als Wahlen erhielten im Vergleich zu denjenigen ohne SFB. Zu vergleichbaren Schlussfolgerungen kommen auch Gottlieb, Gottlieb, Berkell und Levy (1986), Swanson und Malone (1992) sowie Vaughn, Elbaum und Schumm (1996).

Die Befunde aus dem deutschen Sprachraum erweisen sich im Gegenzug zur internationalen Forschungslage als nonkonform. Im

Rahmen des Hamburger Modellversuchs ging Wocken (1987) der Frage nach, ob die soziale Integration behinderter und nichtbehinderter Kinder im Sinne einer gleichwertigen sozioemotionalen Beziehung gelungen ist. Im Zuge dessen führte er eine Längsschnittstudie in drei aufeinanderfolgenden Grundschuljahren mit 13 Integrationsklassen (insgesamt 219 Schülerinnen und Schüler, davon 39 mit SFB) durch. Die Auswertung der soziometrischen Positionen mittels Clusteranalyse zeigte ein differierendes Bild. Es bestand kein Unterschied in Bezug auf den Ablehnungsstatus der Schülerinnen und Schüler mit und ohne SFB. Kinder ohne SFB wurden jedoch signifikant häufiger von ihren Mitschülerinnen und -schülern gewählt als diejenigen mit SFB. Vergleichbare Studien mit ähnlichen Befunden zeigten sich bei Dumke und Schäfer (1993), Maikowski und Podlesch (1999) sowie bei Preuss-Lausitz (1991, 2005).

Huber (2006; 2008) erfasste die soziale Integration in einer Stichprobe von 649 Schülerinnen und Schülern (davon 110 mit SFB), aufgeteilt auf 30 vierte Klassen in 28 Schulen aus NRW. Sein Forschungsinteresse basierte auf der Frage, ob sich die positiven Resultate der deutschen Modellversuche ebenso im schulischen GU-Alltag erkennen lassen. Hinsichtlich des Wahl- und Ablehnungsstatus war eine Replikation der Ergebnisse von Wocken (1987) sowie von Dumke und Schäfer (1993) möglich. Eine anschließende Statusgruppenzuteilung nach internationalen Standards (Coie & Dodge, 1988; Gasteiger-Klicpera & Klicpera, 1997) belegte jedoch eine Ablehnung von 47,7 Prozent aller Schülerinnen und Schüler mit SFB. Damit zeigte sich für sie ein dreimal höheres Ausgrenzungsrisiko im Gegensatz zu ihren Mitschülerinnen und -schülern ohne Behinderung. Auch Huber und Wilbert (2012) konnten diese Befunde in ihrer Studie zur sozialen Integration von Kindern der dritten und vierten Klasse mit SFB grundsätzlich replizieren. Mit ihren Befunden bestätigen Huber (2006, 2008) sowie Huber und Wilbert (2012) die Ergebnisse zweier hierzulande häufig zitierten Untersuchungen aus der Schweiz und Österreich (Haeblerin,

Bless, Moser & Klanghofer, 1999; Klicpera & Gasteiger - Klicpera, 2001).

Resümierend kann festgehalten werden, dass der internationale sowie nationale Forschungsstand zur sozialen Integration von Kindern mit SFB im GU kein homogenes Bild ergibt. Internationale Studien deuten tendenziell auf einen ungünstigeren Integrationsstatus bei Kindern mit SFB, wohingegen deutsche Untersuchungsergebnisse sowohl positive als auch negative Effekte aufzeigen. In diesem Zusammenhang sind die Ursachen für diese zweiseitigen Befunde zu hinterfragen. Zum einen gilt es die Aspekte SFB und Alter der erhobenen Stichproben miteinander zu vergleichen und zum anderen liegt der Fokus auf dem Einfluss der verwendeten Erhebungs- und Auswertungsstrategien.

Die Mehrheit der Studien bezieht sich auf die soziale Akzeptanz der Kinder mit Lernbehinderung und deutet im internationalen Vergleich auf ungünstigere Befunde (Bless, 2000; Haeberlin et al., 1999; Kavale & Forness, 1996). Unter Berücksichtigung der Schülerinnen und Schüler aller SFB liegen aus dem deutschen Sprachraum sowohl positive (Dumke & Schäfer, 1993; Maikowski & Podlesch, 1999; Preuss-Lausitz, 1990; Wocken, 1987) als auch negative (Haeberlin et al., 1999; Huber, 2006; Huber & Wilbert, 2012; Klicpera & Gasteiger-Klicpera, 2001) Untersuchungsergebnisse vor. Besonders Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten gelten als ähnlich schlecht bzw. schlechter sozial integriert im Vergleich zu denjenigen mit einer Lernbehinderung (Bierman, Smoot & Aumiller, 1993; Chang, 2004; Coie, Dodge, Terry & Wright, 1991; Goetze, 1990; Gottlieb et al., 1986). Daher ist anzunehmen, dass jeder SFB ein Risiko, wenngleich unterschiedlich in der Ausprägung, für soziale Ausgrenzung darstellt.

In Bezug auf das Alter ist festzustellen, dass sich sowohl bei Grundschulinnen und -schülern als auch bei Kindern und Jugendlichen der Sekundarstufe I heterogene Befunde zeigen. Es wird kein Zusammenhang zwischen Alter bzw. Klassenstufe und sozialer Ausgrenzung der Kinder mit SFB ersichtlich.

Lediglich Preuss-Lausitz (1991, 2005) weist in seinen Studien auf einen positiven Anstieg der Statuswerte von der ersten bis zur sechsten Klasse. Dabei werden vor allem Erstklässlerinnen und Erstklässler mit SFB deutlich häufiger sozial abgelehnt als ihre Mitschülerinnen und -schüler ohne SFB.

Chambers und Kay (1992) legen die Aufmerksamkeit auf die unterschiedlich verwendeten Erhebungs- und Auswertungsstrategien in den aufgezeigten Studien. Diese können die Ergebnisse zur sozialen Akzeptanz bedingen und damit das Gesamtbild verzerrt darstellen. Im Gegensatz zur international anerkannten Auswertungsstrategie der Statusgruppenzuteilung (Coie & Dodge, 1988) liegt bei Wocken (1987) sowie Dumke und Schäfer (1993) das Zentrum des Interesses auf der gleichgewichtigen Verteilung von Kindern mit und ohne SFB innerhalb der Peergroups. Während Preuss-Lausitz (1991, 2005) die Entwicklung des Integrationsstatus analysiert, legen Maikowski und Podlesch (1999) den Schwerpunkt auf Einzelfallstudien. Vor diesem Hintergrund ist eine Vergleichbarkeit der Resultate nur eingeschränkt möglich.

Fragestellung und Hypothesen

Basierend auf den bisherigen Untersuchungsergebnissen zu sozialen Ausgrenzungsprozessen bei Kindern mit SFB steht folgende Forschungsfrage im Mittelpunkt des Forschungsinteresses: Lassen sich für Schülerinnen und Schüler mit SFB soziale Ausgrenzungsprozesse bereits in der ersten Klasse nachweisen?

Die Studien zu sozialer Ausgrenzung bei Kindern mit SFB in integrativen Klassen stützen sich überwiegend auf eine soziometrische Befragung der Klassengemeinschaft. Um die Analyse nicht lediglich auf die Perspektive der Klassengemeinschaft zu begrenzen, wird zusätzlich die subjektive Wahrnehmung der sozio-emotionalen Schulerfahrung der Kinder untersucht. Hieraus ergibt sich eine weitere Forschungsfrage: Wie schätzen Schülerinnen und Schüler mit SFB ihre eigene so-

ziale und emotionale Situation in der ersten Klasse ein?

Aus der oben dargestellten Befundlage werden folgende Hypothesen abgeleitet:

1. Bereits in der ersten Klasse sind Schülerinnen und Schüler mit SFB häufiger sozial ausgegrenzt als ihre Mitschülerinnen und -schüler ohne SFB.
2. Bereits in der ersten Klasse lassen sich soziale Ausgrenzungsprozesse durch die subjektiv empfundene emotionale und soziale Schulerfahrung der Schülerinnen und Schüler mit SFB nachweisen.

Darüber hinaus wird explorativ der Frage nachgegangen, ob sich die einzelnen Schulklassen und Schulen im Hinblick auf die Sichtweise der Klassengemeinschaft und auf die subjektive Sichtweise der einzelnen Schülerinnen und Schüler voneinander unterscheiden.

Methode

Stichprobe

Die Untersuchung fand in 20 Klassen an integrativ arbeitenden Grundschulen in Nordrhein-Westfalen statt (eine Klasse wurde aus den Analysen ausgeschlossen, da sich darin kein Kind mit SFB befand). Zur Beantwortung der oben genannten Forschungsfragen wurde eine Gesamtstichprobe von 712 Erstklässlerinnen und Erstklässlern erhoben. Aufgrund der Tatsache, dass nur für eine Teilstichprobe von 448 Schülerinnen und Schüler Aussagen über einen möglichen Förderbedarf im Lern- und Entwicklungsbereich vorlagen, wurden die Daten der verbleibenden 264 Kinder in dieser Studie nicht berücksichtigt. Basis für die Zuordnung zur Gruppe der Schülerinnen und Schüler mit und ohne SFB bildete die subjektive Einschätzung der Lehrkräfte, da in den Erhebungsschulen auf ein sonderpädagogisches Gutachten verzichtet wurde.² 233

² Infolgedessen wird im Weiteren von Schülerinnen und Schülern mit und ohne vermuteten SFB gesprochen.

der Befragten waren männlich (52%) und 215 waren weiblich (48%). Insgesamt 62 Kinder mit vermutetem SFB (46 Jungen und 16 Mädchen) nahmen an der Studie teil, was einer signifikant unterschiedlichen Geschlechterverteilung zwischen den Gruppen mit und ohne vermuteten SFB entspricht ($\chi^2 = 13.6$; $p < .001$). Das mittlere Alter der Schülerinnen und Schüler mit vermutetem SFB ($M = 6.8$ Jahre; $SD = 0.52$; Range = 6.0 bis 8.0) und das mittlere Alter derjenigen ohne vermuteten SFB waren vergleichbar zum Altersdurchschnitt anderer Erstklässlerinnen und Erstklässler in Deutschland.

Material

Soziale Integration. Auf der Grundlage von Morenos (1967) Arbeiten und der bisherigen Integrationsforschung (Dumke & Schäfer, 1993; Haeberlin et al., 1999; Huber, 2006; Wocken, 1987) wird die soziale Integration der Schülerinnen und Schüler durch eine soziometrische Befragung, im Sinne eines Normierungsverfahrens ohne Begrenzung der Wahlmöglichkeiten, operationalisiert. Dabei beruht die Erhebung auf folgenden vier Kriterien: *Sitznachbarin/Sitznachbar*, *Arbeitspartnerin/Arbeitspartner*, *Teilnahme am Unterricht* sowie *Hilfe*, jeweils unter Berücksichtigung der sozialen Wahl („Neben welchen Kindern möchtest du am liebsten sitzen?“, „Mit welchen Kindern arbeitest du am liebsten zusammen?“, „Welche Kinder machen am meisten im Unterricht mit?“, „Welche Kinder helfen am meisten anderen Kindern?“) und der sozialen Ablehnung („Neben welchen Kindern möchtest du nicht so gerne sitzen?“, „Mit welchen Kindern arbeitest du nicht so gerne zusammen?“, „Welche Kinder stören am meisten den Unterricht?“, „Welche Kinder sind gemein zu anderen Kindern?“) (Dollase, 1976; Petillon, 1978). Unter Einbeziehung aller acht genannten Items wird ein umfassender Überblick über die in der Klassengemeinschaft herrschenden Zuneigungen und Ablehnungen zwischen den einzelnen Schülerinnen und Schülern gegeben. Die Reliabilitätskoeffizienten soziometrischer Ver-

fahren liegen im Bereich zwischen $r = .75$ (Asher, Singleton, Tinsley & Hymel, 1979) und $r = .80$ (Bukowski & Newcomb, 1984), was nach Weise (1975) als mittelmäßig einzustufen ist. Gasteiger-Klicpera und Klicpera (1997) verweisen in diesem Zusammenhang auf eine höhere Reliabilität bei Grundschulkindern im Vergleich zu jüngeren und älteren Altersgruppen. Nach Weise (1975) gelten die vorliegenden Validitätskoeffizienten zwischen $r = .45$ und $r = .80$ (Gottlieb et al., 1986) als mittelmäßig bis hoch. Besonders zu Beginn der Grundschulzeit erfolgt die Einschätzung des sozialen Status eines Kindes aus Sicht der Klassengemeinschaft recht zuverlässig (Gasteiger-Klicpera & Klicpera, 1997).

Subjektive soziale und emotionale Schulerfahrung. Das weitere Erhebungsinstrument, auf das sich diese Untersuchung stützt, ist der von Rauer und Schuck (2004) entwickelte Fragebogen zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrungen von Grundschulkindern erster und zweiter Klassen (FEES 1-2). Es erfasst die psychologisch bedeutsamen und pädagogisch relevanten Sichtweisen, Einschätzungen, Bewertungen und Einstellungen von Grundschulkindern und Grundschülern. Anhand der Skalen *Selbstkonzept der Schulfähigkeit*, *Klassenklima* sowie *Gefühl des Angenommenseins* wird die subjektive soziale und emotionale Situation der Kinder ermittelt. Eine Beantwortung der Items kann nur mit den zur Auswahl stehenden Möglichkeiten ‚stimmt‘ oder ‚stimmt nicht‘ erfolgen. Ein neutraler Mittelweg zählt nicht als gültige Aussage. Die interne Konsistenz und Kennwerte der Skalen liegen bei $\alpha = .78$; $M = 12.4$; $SD = 2.6$ (*Selbstkonzept der Schulfähigkeit*), $\alpha = .63$; $M = 8.5$; $SD = 2.0$ (*Klassenklima*) und $\alpha = .83$; $M = 10.5$; $SD = 2.9$ (*Gefühl des Angenommenseins*).

Förderbedarf. Um eine Antwort auf die vorliegenden Fragestellungen zu erhalten, ist eine Unterscheidung der Kinder mit und ohne SFB unumgänglich. Da zum Messzeitpunkt keine diagnostischen Daten derjenigen Schülerinnen und Schüler mit bestehendem SFB vorlagen, aus Zeit- und Kostengründen

keine Möglichkeit für ein nachträgliches Diagnostizieren bestand sowie zusätzlich dem Integrationsgedanken nicht entsprach, war diesbezüglich das subjektive Urteil der jeweiligen Lehrkräfte ausschlaggebend. An dieser Stelle sei die Annahme erwähnt, dass die Einschätzung einer Lehrperson keinen gleichwertigen Ersatz für das diagnostische Verfahren zur Feststellung eines SFBs bilden kann. Aufgabe der verantwortlichen Klassenlehrerinnen und Klassenlehrer war es auf einer vorbereiteten Klassenliste für alle Schülerinnen und Schüler anzugeben, ob sie bei dem jeweiligen Kind einen SFB vermuteten oder nicht. Eine einheitliche Definition als Entscheidungsgrundlage lag den Lehrkräften zu keiner Zeit vor. Aufgrund der Erhebung mittels dichotomen Items (vermuteter SFB liegt vor/vermuteter SFB liegt nicht vor) konnten keine Angaben zur Art und den Häufigkeiten der einzelnen Förderschwerpunkte getätigt werden. Da sich die untersuchten Schulen jedoch ausschließlich auf die gemeinsame Beschulung der Kinder mit und ohne Lern- und Entwicklungsstörungen gemäß § 5 der AO-SF bezogen, ist davon auszugehen, dass in der Teilstichprobe mit vermutetem SFB nur diejenigen Schülerinnen und Schüler mit den Förderschwerpunkten sozial-emotionale Entwicklung, Lernen und Sprache vertreten waren.

Durchführung

Die Datenerhebung der 20 Schulklassen und ihrer jeweiligen Klassenlehrerinnen und -lehrer erfolgte im Mai und Juni 2011 durch im Vorfeld intensiv instruierte Studierende der Universität zu Köln. Anhand des Verfahrens FEES1-2 und der soziometrischen Methode wurden die Erstklässlerinnen und Erstklässler in einem zehn- bis fünfzehnminütigen Einzelgespräch befragt. Die Befragung einer Schulklasse nahm durchschnittlich die Zeit eines Vormittags in Anspruch. Da die Interviews jeweils in einem Nebenraum der Klassenräume durchgeführt wurden, war eine parallele Fortsetzung des normalen Unterrichts gewährleistet. Im Anschluss an die Gespräche

ergänzten die Lehrkräfte die Daten durch Angaben zu den subjektiv empfundenen Förderbedarfen ihrer Schülerinnen und Schüler. Alle durchgeführten Erhebungen unterlagen der gleichen standardisierten Vorgehensweise.

Design

Der Prädiktor des Auswertungsmodells ist der vermutete SFB (liegt vor/ liegt nicht vor), erhoben durch die subjektive Einschätzung der verantwortlichen Lehrkraft. Kriteriumsvariablen sind einerseits die soziale Integration, gemessen anhand der soziometrischen Einzelitems *Wahl Sitznachbarin/Sitznachbar*, *Ablehnung Sitznachbarin/Sitznachbar*, *Wahl Arbeitspartnerin/Arbeitspartner*, *Wahl stört*, *Wahl macht mit*, *Wahl gemein* und *Wahl hilft* sowie das *Selbstkonzept der Schulfähigkeit*, das *Klassenklima* und das *Gefühl des Angenommenseins*, jeweils gebildet aus den Summenwerten des FEES 1-2.

Um einen Vergleich der Mittelwerte der soziometrischen Untersuchungsvariablen zwischen Schülerinnen und Schülern mit und ohne vermuteten SFB zu erzielen, wurden zunächst alle Werte auf Klassenebene z-transformiert, mit $M = 0$ und $SD = 1$. Daran anschließend erfolgte die Durchführung eines T-Tests für heterogene Varianzen sowohl für die Untersuchungsvariablen der Soziometrie als auch für diejenigen des FEES 1-2.

Aufgrund des ungleichen Geschlechterverhältnisses in der Gruppe der Kinder mit vermutetem SFB, wurden zur Kontrolle zusätzlich Kovarianzanalysen berechnet, mit der Variable Geschlecht als Kovariate.

Ergebnisse

Zunächst werden die Schülerinnen und Schüler mit und ohne vermuteten SFB hinsichtlich der Untersuchungsvariablen der Soziometrie und des FEES 1-2 miteinander verglichen (siehe Tabelle 1). Einzelvergleiche mittels T-Tests zeigen signifikante Mittelwertunterschiede ($p < .001$) hinsichtlich aller erhobenen soziometrischer Items bei Kindern

mit und ohne vermuteten SFB. Die mittleren Effektstärken der Wahlkriterien zur sozialen Ablehnung (*Ablehnung Sitznachbarin/Sitznachbar*, *Ablehnung Arbeitspartnerin/Arbeitspartner*, *Wahl stört*, *Wahl ist gemein*) liegen zwischen $d = 1.3$ und $d = 1.9$, was nach Cohen (1988) sehr große Effekte kennzeichnet. Die Wahlkriterien zur sozialen Wahl (*Wahl Sitznachbarin/Sitznachbar*, *Wahl Arbeitspartnerin/Arbeitspartner*, *Wahl macht mit*, *Wahl stört*) weisen auf moderate bis große Effekte ($-0.8 \leq d \leq -0.5$). In Bezug auf die Untersuchungsvariablen des FEES 1-2 kann lediglich für das *Selbstkonzept der Schulfähigkeit* ein signifikanter Unterschied ($p < .001$; $d = -0.6$) mit moderatem Effekt festgestellt werden. Die Skalen *Klassenklima* ($p = .95$) und *Gefühl des Angenommenseins* ($p = .06$) lassen keine signifikanten Unterschiede erkennen.

Aufgrund der deutlichen Ungleichverteilung des Geschlechts in der Gruppe der Kinder mit vermutetem SFB (46 Jungen und 16 Mädchen) werden ergänzend Kovarianzanalysen berechnet, mit dem Geschlecht als Kovariate. Tabelle 1 ist zu entnehmen, dass für alle Variablen die Ergebnisse stabil bleiben, wobei die Skala *Gefühl des Angenommenseins* in dieser Analyse signifikante Unterschiede zwischen den Gruppen nachweist. Zur besseren Einschätzung der Effektstärken werden diese auf Grundlage der Kovarianzanalyse neu geschätzt (abgeleitet aus den partiellen η^2 nach Cohen, 1988).

Um dem Argument einer alpha-Fehler Inflation entgegenzuwirken, werden multivariate Analysen berechnet. Eine Analyse mit allen acht soziometrischen Variablen weist ein signifikantes Gesamtmodell nach ($F[8, 439] = 20.3$; $p < .001$; $R^2 = .27$), wobei alle abhängigen Variablen eine signifikante Varianzaufklärung des Förderbedarfs aufzeigen. Eine zweite Analyse mit den drei Skalen des FEES 1-2 als abhängige Variablen führt ebenso zu einem signifikanten Gesamtmodell ($F[3, 353] = 5.8$; $p < .001$; $R^2 = .05$). Dabei weisen entsprechend den Einzelvergleichen das *Selbstkonzept* und das *Gefühl des Angenommenseins* eine signifikante Varianz-

Tabelle 1: Vergleich der Mittelwerte der Untersuchungsvariablen zwischen Schülerinnen und Schülern mit und ohne vermuteten SFB

Skala	M		SD		T-Test für Heterogene Varianzen		Kovarianzanalyse ^a					
	ohne SFB	mit SFB	ohne SFB	mit SFB	d	t	df	p	F	df	p	d ^b
Wahl Sitznachbar/in	0.1	-0.4	1	0.8	-0.5	4.45	99.9	<.001	13.7	1, 442	<.001	-0.35
Ablehnung Sitznachbar/in	-0.2	1.1	0.8	1.2	1.5	-7.69	71	<.001	82.8	1, 442	<.001	0.87
Wahl Arbeitspartner/in	0.1	-0.4	1	0.8	-0.5	4.21	91.5	<.001	14.7	1, 442	<.001	-0.36
Ablehnung Arbeitspartner/in	-0.1	0.9	0.8	1.2	1.3	-6.62	71.8	<.001	54.8	1, 442	<.001	0.70
Wahl stört	-0.2	1.2	0.7	1.4	1.9	-7.38	67.3	<.001	108.3	1, 442	<.001	0.99
Wahl macht mit	0.1	-0.7	1	0.6	-0.8	8.92	134.6	<.001	28.0	1, 442	<.001	-0.50
Wahl gemein	-0.2	1	0.7	1.5	1.6	-6.25	67.2	<.001	73.2	1, 442	<.001	0.81
Wahl hilft	0.1	-0.6	1	0.6	-0.7	7.23	124.3	<.001	18.2	1, 442	<.001	-0.41
Klassenklima	7.9	7.9	2.3	2.4	0	0.06	71.6	.95	0.0	1, 354	.94	0.01
Selbstkonzept	8.7	7.9	1.5	1.8	-0.6	3.37	65.9	<.001	14.8	1, 354	<.001	-0.41
Gefühl Angenommen	6.9	6.5	1.2	1.6	-0.4	1.9	63.9	.06	4.7	1, 354	<.05	-0.23

Anmerkungen. ^a Angaben zum Prädiktor Förderbedarf, Geschlecht als Kovariate; ^b Geschätzte Effektstärke d berechnet anhand des partiellen η^2 (nach Cohen, 1988).

aufklärung nach, während das *Klassenklima* keinen bedeutenden Beitrag aufzeigt.

Als nächstes wird untersucht, ob die gefundenen Effekte zwischen einzelnen Schulklassen und Schulen variieren. Dazu wurden für jede Klasse bzw. Schule für jede Untersuchungsvariable die Effektstärken d berechnet. Aufgrund der geringen Klassenzahl ($n=19$) lassen sich hier keine Mehrebenenanalysen berechnen. Daher werden die Ergebnisse deskriptiv dargestellt. Die Angaben beziehen sich jeweils auf die Effektstärken der Differenz zwischen Kindern mit und ohne vermuteten SFB. Negative Effektstärken kennzeichnen dabei eine geringere Ausprägung dieser Variable für Kinder mit vermutetem SFB, positive Effektstärken verweisen dagegen auf höhere Werte der Kinder mit vermutetem SFB.

Die Verteilung der soziometrischen Differenzen zwischen Schülerinnen und Schülern mit und ohne vermuteten SFB über die Klassen zeigt für die Wahlkriterien der sozialen Ablehnung (*Ablehnung Sitznachbarin/Sitznachbar*, *Ablehnung Arbeitspartnerin/Arbeitspartner*, *Wahl stört*, *Wahl ist gemein*) nahezu einheitlich positive Effektstärken im Bereich von $0.5 \leq d \leq 3$ (siehe Abbildung 1). In insgesamt 18 von 19 Klassen werden die Kinder mit vermutetem SFB häufiger als Sitznachbar abgelehnt im Vergleich zu ihren Mitschülern ohne vermuteten SFB. Ein ähnliches Bild ergibt sich für die Items *Ablehnung Arbeitspartnerin/Arbeitspartner*, *Wahl stört* sowie *Wahl gemein*. Hier zeigen sich in 16 bzw. 17 von 19 Klassen positive Effektstärken ($d \geq 0.5$), was einer höheren sozialen Ablehnung der Kinder mit vermutetem SFB entspricht. Lediglich eine Klasse weist mit einer negativen Effektstärke des Wahlkriteriums *Wahl gemein* von $d \leq -0.5$ auf sozial beliebtere Kinder mit vermutetem SFB hin. Die entsprechende Analyse unter Betrachtung der Items zur sozialen Wahl (*Wahl Sitznachbarin/Sitznachbar*, *Wahl Arbeitspartnerin/Arbeitspartner*, *Wahl macht mit*, *Wahl hilft*) spiegelt das eben genannte Ergebnis wider: Schülerinnen und Schüler mit vermutetem SFB sind durchschnittlich in 12 von 19

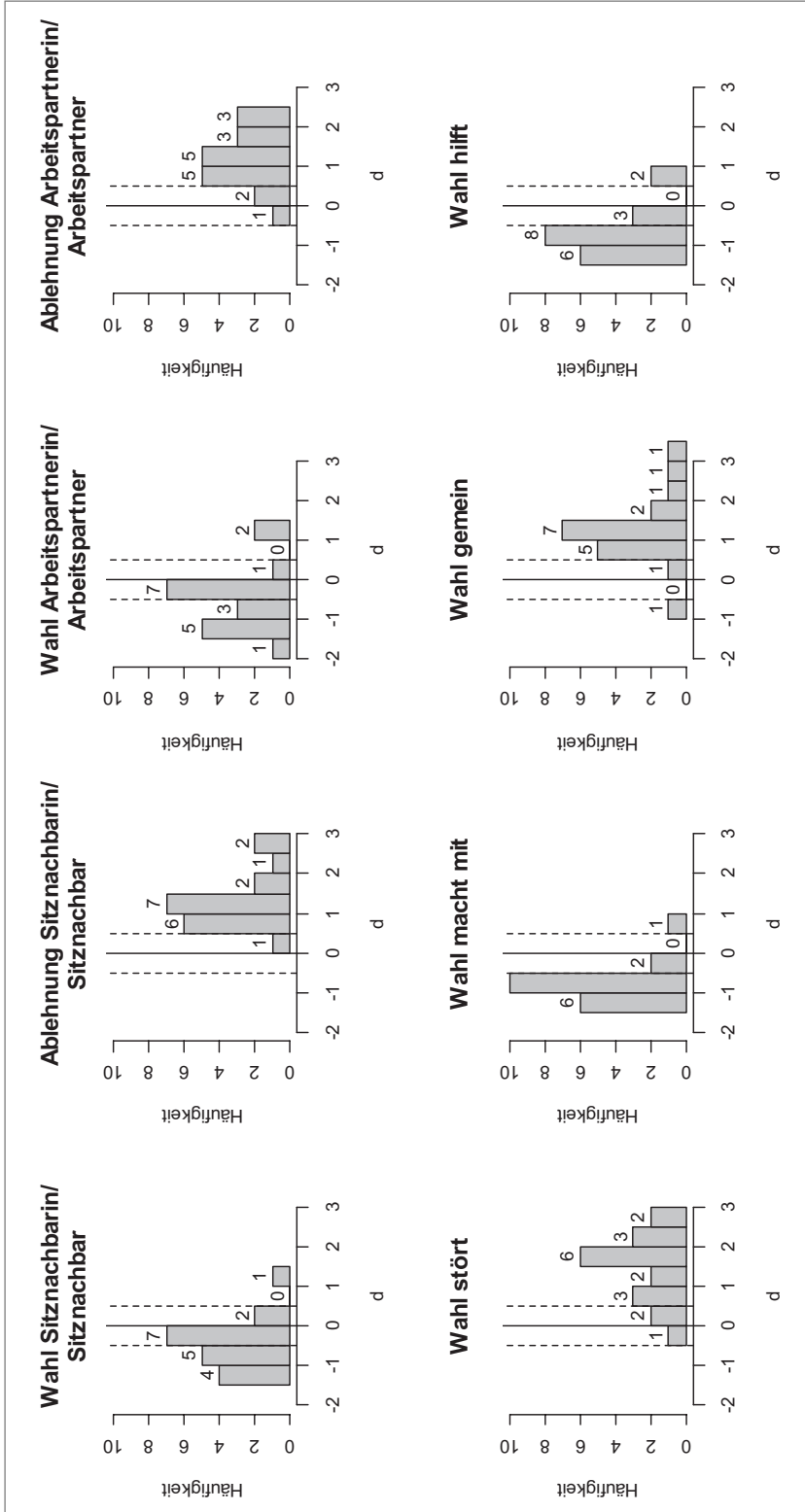
Klassen ($d \leq -0.5$) sozial weniger beliebt als ihre Klassenkameraden ohne vermuteten SFB. Insgesamt sechs Klassen deuten auf entgegengesetzte Effekte ($d \geq -0.5$).

Gemäß der Auswertung der soziometrischen Differenzen, wurde die Verteilung der Unterschiede im sozial-emotionalen Schulerleben zwischen Schülerinnen und Schülern mit und ohne vermuteten SFB über die Klassen miteinander verglichen (siehe Abbildung 2). Für die Untersuchungsvariablen *Selbstkonzept der Schulfähigkeit* und *Gefühl des Angenommenseins* zeigen sich nahezu ausschließlich Effektstärken von $d \leq 1$, was auf ein ähnliches oder geringeres akademisches Selbstkonzept und Gefühl des Angenommenseins in der Mehrheit der Klassen ($n = 17$) bei Kindern mit vermutetem SFB deutet. Das *Klassenklima* wird von Kindern mit vermutetem SFB in acht Klassen positiver ($d > 1$), in fünf Klassen ähnlich ($-1 \leq d \leq 1$) und in vier Klassen schlechter ($d < -1$) bewertet.

Abbildung 3 zeigt die Verteilung der soziometrischen Differenzen zwischen Kindern mit und ohne vermuteten SFB über die Schulen. Die Analyse der insgesamt elf Schulen ergibt ein den Klassenunterschieden entsprechendes ähnliches Bild. Sowohl in der Auswertung der sozialen Wahlkriterien als auch in den Kriterien der sozialen Ablehnung sind Schülerinnen und Schüler mit vermutetem SFB sozial unbeliebter als solche ohne vermuteten SFB. Die Effektstärken zur sozialen Ablehnung ($d \geq 0.5$) von 10 der 11 Schulen belegen diese Aussage. Darüber hinaus finden sich in *Wahl Sitzpartnerin/Sitzpartner*, *Wahl Arbeitspartnerin/Arbeitspartner*, *Wahl hilft* und *Wahl macht mit* in durchschnittlich sieben der elf Schulen negative Effektstärken von $d \geq -1.5$.

Eine Auswertung hinsichtlich der Unterschiedsverteilung im sozial-emotionalen Schulerleben zwischen den Kindern mit und ohne vermuteten SFB über die Schulen wurde ebenso vorgenommen (siehe Abbildung 4). Alle drei Skalen weisen bei jeweils 5 bis 8 von 11 Schulen auf Effektstärken im Bereich zwischen $-1 \leq d \leq 1$. Die Werte sind bei Kindern mit und ohne Verdacht auf SFB je-

Abbildung 1: Verteilung der soziometrischen Differenzen zwischen Schülerinnen und Schülern mit und ohne vermuteten SFB über die Klassen



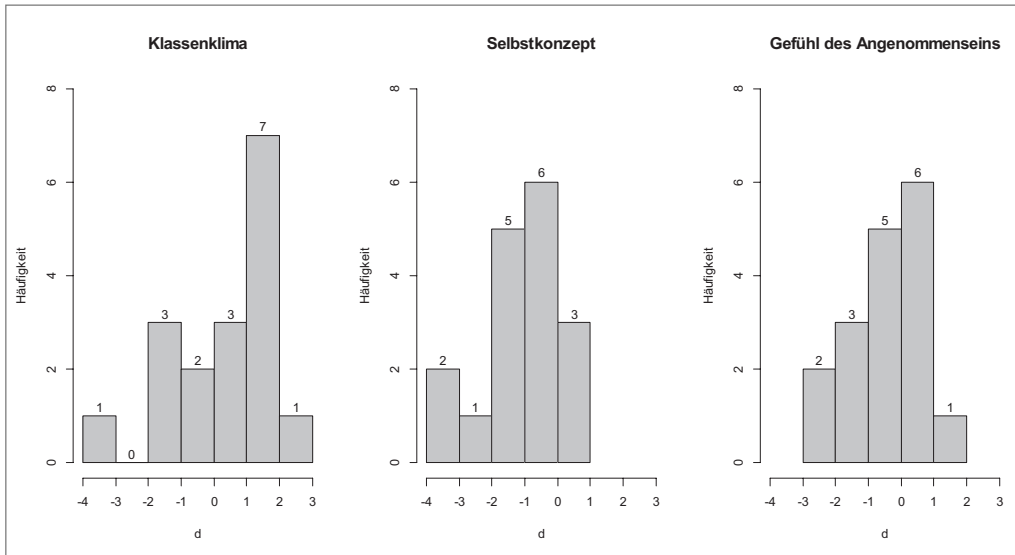


Abbildung 2: Verteilung der Differenzen im sozial-emotionalen Schulerleben zwischen Schülerinnen und Schülern mit und ohne vermuteten SFB über die Klassen

weils ähnlich. Darüber hinaus zeigen die Effektstärken ($-1 \geq d \geq -4$) zum *Akademischen Selbstkonzept* ($n = 5$) sowie zum *Gefühl des Angenommenseins* ($n = 2$) tendenziell, dass sich Kinder mit vermutetem SFB einer Schule weniger gut von ihrer Lehrkraft angenommen fühlen und über ein schlechteres akademisches Selbstkonzept verfügen. Die Skala *Klassenklima* weist bei 2 von 11 Schulen eine positive Tendenz ($d \geq 1.5$) auf. Zudem zeigt sich ein negativer Ausreißerwert von $d = -3.5$.

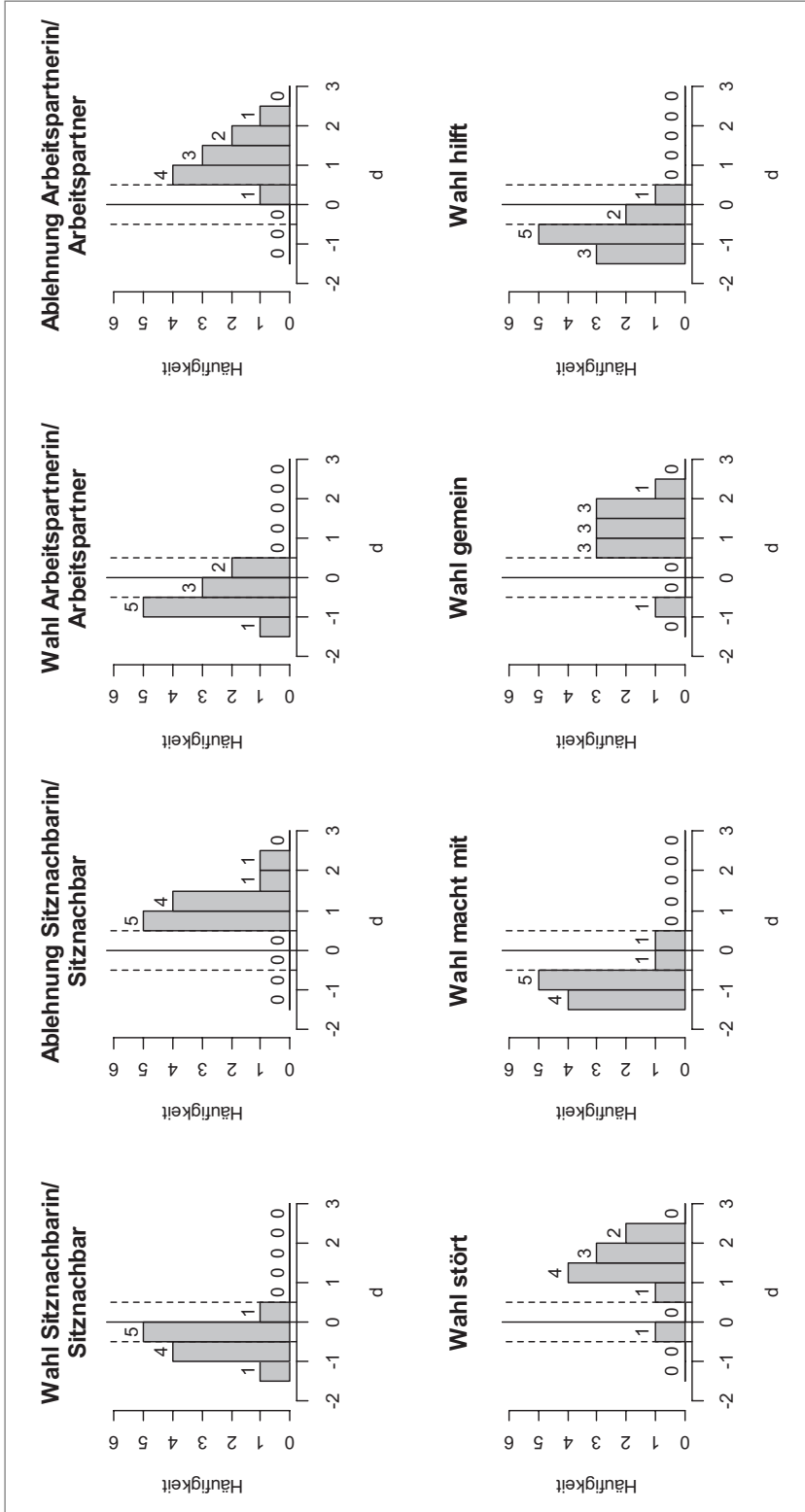
Diskussion

Im Rahmen der vorliegenden Studie wurde untersucht, ob sich für Kinder mit vermutetem SFB soziale Ausgrenzungsprozesse bereits in der ersten Klasse feststellen lassen und inwieweit sich Erstklässlerinnen und Erstklässler mit und ohne vermutetem SFB in der Einschätzung ihrer emotionalen und sozialen Schulerfahrungen unterscheiden. Die dargestellten Ergebnisse weisen auf signifikante Mittelwertsunterschiede aller soziometrischen Items in Richtung einer höheren sozialen Ausgrenzung der Schülerinnen und Schü-

ler mit einem durch die Lehrkraft vermutetem SFB. Damit bestätigt die vorliegende Untersuchung die Daten einiger vergangener Studien zum Risiko sozialer Ausgrenzung bei Kindern mit vermutetem SFB (Bless, 2000; Bless & Mohr, 2007; Haeberlin et al., 1999; Huber, 2008; Huber & Wilbert, 2012; Kavale & Forness, 1996), jedoch mit der zusätzlichen Erkenntnis, dass sich diese bereits in der ersten Grundschulklasse nachweisen lassen. Während die subjektive Sichtweise der sozio-emotionalen Schulsituation auf ein signifikant geringeres akademisches Selbstkonzept der Schülerinnen und Schüler mit vermutetem SFB im Vergleich zu dem ihrer Mitschülerinnen und Mitschüler ohne vermuteten SFB weist, werden das Klassenklima und das Gefühl von der Lehrkraft angenommen zu sein, sowohl von den Schülerinnen und Schülern mit, als auch von denjenigen ohne vermuteten SFB, ähnlich eingeschätzt. Dieser Befund steht im Kontrast zu einer Erhebung von Huber und Wilbert (2012), die daraufhin deutet, dass sich Schülerinnen und Schüler mit SFB schlechter in die Klassengemeinschaft integriert fühlen.

Die Auswertung der explorativen Analyse zeigt, dass sich die Schulklassen und Schulen

Abbildung 3: Verteilung der soziometrischen Differenzen zwischen Schülerinnen und Schülern mit und ohne vermuteten SFB über die Schulen



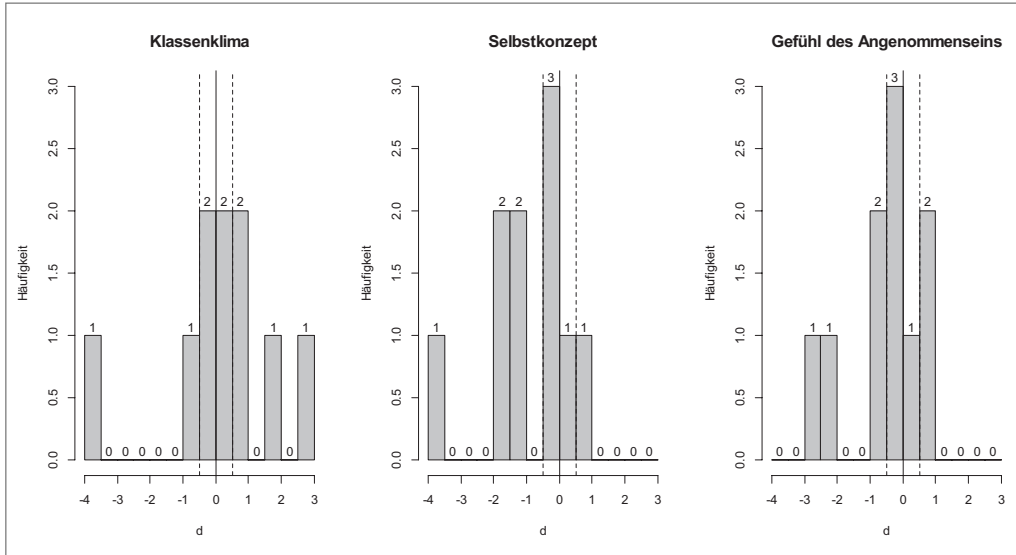


Abbildung 4: Verteilung der Differenzen im sozial-emotionalen Schulerleben zwischen Schülerinnen und Schülern mit und ohne vermuteten SFB über die Schulen

im Hinblick auf die Perspektive der Klassengemeinschaft und auf die subjektive Perspektive der einzelnen Kinder kaum voneinander unterscheiden. Sowohl über Klassen- als auch über Schulebene weist die Verteilung der soziometrischen Differenzen zwischen Schülerinnen und Schülern mit und ohne vermuteten SFB eine häufigere soziale Ablehnung und geringere soziale Wahl der Kinder mit vermutetem SFB. Dennoch lassen sich auf beiden Ebenen Ausreißerwerte in Richtung einer höheren sozialen Akzeptanz der Kinder mit vermutetem SFB im Vergleich zu denjenigen ohne vermuteten SFB erkennen. Es muss jedoch einschränkend darauf verwiesen werden, dass es sich hierbei lediglich um den Vergleich von Effektstärken handelt und keine Signifikanztests zur statistischen Analyse herangezogen wurden. Dennoch implizieren diese Befunde die Chance, dem Trend einer schlechteren sozialen Position der Kinder mit vermutetem SFB entgegenzuwirken. Um Hinweise über die Gelingensbedingungen aus genannten Klassen und Schulen zu erhalten, sollten sie als Positivbeispiele angesehen und in Bezug auf ihre Klassenzusammensetzung, Regeln und Umgangsformen analysiert werden. Daraus wiederum können Hand-

lungsempfehlungen für die Praxis im GU abgeleitet werden.

Hinsichtlich der Verteilung der Differenzen im sozial-emotionalen Schulerleben zwischen Schülerinnen und Schülern mit und ohne vermuteten SFB ergeben sich sowohl von Klasse zu Klasse als auch von Schule zu Schule partiell erhebliche Schwankungen. Während Kinder mit vermutetem SFB ihr akademisches Selbstkonzept überwiegend schlechter wahrnehmen, fühlen sie sich häufig zusätzlich weniger von ihrer Lehrkraft angenommen. Dennoch beurteilen sie das Klassenklima nicht besser oder schlechter als ihre Mitschülerinnen und Mitschüler. Vor diesem Hintergrund sind Überlegungen zu tätigen, inwieweit und welche Maßnahmen zur Verbesserung des akademischen Selbstkonzepts der Kinder mit vermutetem SFB im GU eingesetzt werden können.

Hervorzuheben ist das Alter der erhobenen Stichprobe. Als eine der wenigen nationalen Studien (siehe z.B. Preuss-Lausitz, 2005) zeigt die vorliegende Erhebung, dass Kinder mit vermutetem SFB bereits zu frühem Beginn ihrer Grundschulzeit von sozialen Ausgrenzungsprozessen betroffen sein können. Wendet man diese Erkenntnis auf inte-

grationspädagogische Konzepte an, so ergibt sich besonderer Handlungsbedarf für die Bereiche der Prävention zur Vermeidung von sozialer Ablehnung. Jene präventiven Maßnahmen sollten sich jedoch nicht ausschließlich auf die Altersgruppe der Erstklässlerinnen und Erstklässler beziehen, sondern ebenso das Kindergarten- und Vorschulalter in den Fokus der Aufmerksamkeit legen.

Die dargestellten Befunde sind unter dem Aspekt der Unkenntnis über die Kausalität der untersuchten Variablen zu betrachten. Es bleibt unklar, ob ein von der Lehrkraft vermuteter SFB Einfluss auf soziale Ausgrenzungsprozesse ausübt oder, ob er Folge von sozialer Ausgrenzung ist. Hierbei sind weitere Untersuchungen zu tätigen, die die sozialen der Referenzierungsprozesse (Chang, 2003, 2004; Huber, 2011; White & Jones, 2000) in den Mittelpunkt der Betrachtung legen.

Kritisch anzumerken ist die Identifizierung der Kinder mit SFB durch die subjektiven Erfahrungswerte der Grundschullehrkräfte. Im Gegensatz zu einem standardisierten sonderpädagogischen Gutachten wird in dieser Untersuchung - aufgrund des Verzichts eines AO-SF - nicht ersichtlich, auf welche Kriterien sich die Entscheidung für oder gegen einen vermuteten SFB jeweils stützt. Da 20 Lehrkräfte aus 11 verschiedenen Schulen an der Untersuchung teilnahmen, ist die Wahrscheinlichkeit eines identischen, subjektiven Einschätzungsvermögens aller Befragten sehr gering. Des Weiteren ist einschränkend zu erwähnen, dass Lehrkräfte oftmals keine guten Beurteilerinnen und Beurteiler sind im Hinblick darauf, ob ein SFB vorliegt oder nicht und infolgedessen sich nur bedingt als Maßstab in diesem Kontext eignen. So kamen Schabmann und Schmidt (2009) zu dem Ergebnis, dass Lehrkräfte das Vorhandensein einer Lese-Rechtschreibproblematik meist überschätzen, hingegen unterschätzen sie Schwierigkeiten im Bereich der Lesekompetenz (Baumert et al., 2001) sowie das Vorhandensein einer Aufmerksamkeitsstörung (Berg, Imhof, Kollera, Schmidt & Ulber, 1998; Döpfner, 2001). Ein Grund hierfür liegt nach einer Erhebung von Bennet, Gottesman,

Rock und Cerullo (1993) auf der Wahrnehmung des von den Schülerinnen und Schülern gezeigten (unangemessenen) Verhaltens, das Einfluss auf das Einschätzen der Lehrkräfte in anderen akademischen Lernbereichen ausüben kann.

Ferner ist die gemeinsame Beschulung von Schülerinnen und Schülern ohne vermuteten SFB und denjenigen mit vermuteten Lern- und Entwicklungsstörungen, was jedoch nicht weiter differenziert erhoben wurde, kritisch zu berücksichtigen. Aufgrund der fehlenden Unterteilung in die einzelnen Förderschwerpunkte wurde lediglich eine Förderschwerpunktsübergreifende Darstellung der Effekte vorgenommen. Zukünftig ist daher der Aspekt einer detaillierteren Klassifikation der Förderbereiche zu berücksichtigen. Um eine bessere Vergleichbarkeit der Kinder mit SFB zu erzielen, sollten Folgestudien eine Möglichkeit entwickeln, bei der die Erhebung des SFB nicht ausschließlich auf dem subjektivem Urteil einer Lehrkraft beruht, sondern im Sinne eines kriteriengeleiteten Screenings (kein AO-SF) von der Lehrkraft der Allgemeinen Schule für eine ganze Schulklasse ökonomisch durchführbar ist. Die durch dieses Vorgehen ermittelten Stärken und Schwächen der Kinder können anschließend als Basis bei der Erstellung und Fortschreibung von Förderplänen dienen.

Literaturverzeichnis

- Asher, S. R., Singleton, L. C. Tinsley, B. R. & Hymel, S. (1979). A reliable sociometric measure for preschool children. *Developmental Psychology*, 15 (4), 443-444.
- Bakker, J. T. A. & Bosman, A. M. T. (2003). Self-image and peer acceptance of Dutch students in regular and special education. *Learning Disability Quarterly*, 26 (1), 5-14.
- Baumert, J., Klieme, E., Neubrand, M., Prenzel, M., Schieferle, U., Schneider, W., Stonat, P., Tillmann, K.J. & Weiß, M. (Hrsg.) (2001). *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internatio-*

- nenen Vergleich. Opladen: Leske und Budrich.
- Bennet, R.-E., Gottesman, R. L., Rock, D. A. & Cerullo, F. (1993). Influence of behaviour perceptions and gender on teachers' judgments of students' academic skill. *Journal of Educational Psychology*, 85 (2), 347-356.
- Berg, D., Imhof, M., Kollera, S., Schmidt, U. & Ulber, D. (1998). Häufigkeiten von Verhaltensauffälligkeiten in der Grundschule aus der Sicht der Klassenlehrer. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 45 (4), 280-290.
- Bierman, K. L., Smoot, D. L. & Aumiller, K. (1993). Characteristics of Aggressive, Rejected, Aggressive (Nonrejected), and Rejected (Nonaggressive) Boys. *Child Development*, 64 (1), 139-151.
- Bless, G. (1995). *Zur Wirksamkeit der Integration – Forschungsüberblick, praktische Umsetzung einer integrativen Schulform, Untersuchungen zum Lernfortschritt*. Bern: Haupt.
- Bless, G. (2000). Schulische und außerschulische Integration behinderter Menschen unter psychologischen Aspekten: 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. Borchert, H. Goetze, J. Walter & F. B. Wember (Hrsg.), *Sonderpädagogik des Lernens* (S. 375-383). Göttingen: Hogrefe.
- Bukowski, W. M. & Newcomb, A. F. (1984). Stability and determinants of sociometric status and friendship choice: A longitudinal perspective. *Developmental Psychology*, 20 (5), 941-952.
- Chambers, S. & Kay, R. (1992). Research on social integration: What are the problems? *International Journal of Disability, Development and Education*, 39 (1), 47-49.
- Chang, L. (2003). Variable effects of children's aggression, social withdrawal, and prosocial leadership as functions of teachers's belief and behaviors. *Children Development*, 74, 535-548.
- Chang, L. (2004). The Role of Classroom Norms in Contextualizing the Relations of Children's Social Behaviors to Peer Acceptance. *Developmental Psychology*, 40 (5), 691-702.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale: Erlbaum.
- Coie, J. D. & Dodge, K. A. (1988). Multiple sources of data on social behaviour and social status in school. *Child Development*, 59 (3), 815-829.
- Coie, J. D., Dodge, K. A., Terry, R. & Wright, V. (1991). The role of aggression in peer relations: An analysis of aggression episodes in boys' play groups. *Child Development*, 62 (4), 812-826.
- Dollase, R. (1976). *Soziometrische Techniken*. Weinheim: Beltz.
- Döpfner, M. (2001). Hyperaktivität und Impulsivität. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S. 260-267). Weinheim: Beltz.
- Dumke, D. & Schäfer, G. (1993). *Entwicklung behinderter und nichtbehinderter Schüler in Integrationsklassen: Einstellungen, soziale Beziehungen, persönlichkeitsmerkmal und Schulleistungen*. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Flicek, M. & Landau, S. (1985). Social status problems of learning disabled and hyperactive/learning-disabled boys. *Journal of Clinical Child Psychology*, 14 (4), 330-344.
- Frederickson, N. L. & Furnham, A. F. (2001). The long-term stability of sociometric status classification: A longitudinal study of included pupils who have moderate learning difficulties and their mainstream peers. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 42 (5), 581-592.
- Gasteiger-Klicpera, B. & Klicpera, C. (1997). Die Bedeutung der sozialen Stellung in der Gruppe der Gleichaltrigen für die Entwicklung der Kinder. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie*, 25, 234-246.

- Goetze, H. (1990). Verhaltensgestörte in Integrationsklassen – Fiktionen und Fakten. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 41 (12), 832-840.
- Gottlieb, B. W., Gottlieb, J., Berkell, D. & Levy, L. (1986). Sociometric status and solitary play of LD boys and girls. *Journal of Learning Disabilities*, 19, 619-622.
- Haerberlin, U. (1991). Die Integration von leistungsschwachen Schülern. Ein Überblick über empirische Forschungsergebnisse zu Wirkungen von Regelklassen, Integrationsklassen und Sonderklassen auf „Lernbehinderte“. *Zeitschrift für Pädagogik*, 37, 167-189.
- Haerberlin, U., Bless, G., Moser, U. & Klanghofer, R. (1999). *Die Integration von Lernbehinderten. Versuche, Theorien, Forschungen, Enttäuschungen, Hoffnungen*. 3. Aufl., Stuttgart: Paul Haupt.
- Hinz, A. (2006). Inklusion. In G. Antor & U. Bleidick (Hrsg.), *Handlexikon der Behindertenpädagogik. Schlüsselbegriffe aus Theorie und Praxis*. 2. erweiterte Aufl. (S. 97-99). Stuttgart: Kohlhammer.
- Huber, C. (2006). *Soziale Integration in der Schule?!*. Marburg: Tectum.
- Huber, C. (2008). Jenseits des Modellversuchs: Soziale Integration von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Gemeinsamen Unterricht – Eine Evaluationsstudie. *Heilpädagogische Forschung*, 34 (1), 2-14.
- Huber, C. (2011). Soziale Referenzierungsprozesse und soziale Integration in der Schule. *Empirische Sonderpädagogik*, 3 (3), 20-36.
- 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: A meta-analysis. *Journal of Learning Disabilities*, 29 (3), 226-237.
- Klicpera, G. & Gasteiger-Klicpera, B. (2001). Der Zusammenhang zwischen Schulleistungen, dem sozialen Status in der Klasse und dem Sozialverhalten. *Heilpädagogische Forschung*, 27 (1), 2-14.
- Lindsay, G. (2007). Educational psychology and the effectiveness of inclusive education/mainstreaming. *British Journal of Educational Psychology*, 77 (1), 1-24.
- Maikowski, R. & Podlesch, W. (1999). Zur Sozialentwicklung behinderter und nichtbehinderter Kinder in der Grundschule. In H. Eberwein (Hrsg.), *Integrationspädagogik – Kinder mit und ohne Behinderung lernen gemeinsam* (S. 321-331). Weinheim: Beltz.
- Malecki, A. (2013). *Sonderpädagogische Förderung in Deutschland – eine Analyse in der Datenlage der Schulstatistik*. Statistisches Bundesamt, *Wirtschaft und Statistik*. 356-366. Zugriff am 19.07.2013 unter https://www.destatis.de/DE/Publikationen/WirtschaftStatistik/BildungForschungKultur/SonderpaedagogischeFoerderung_52013.pdf?__blob=publicationFile
- Moreno, J. L. (1967). *Die Grundlagen der Soziometrie. Wege zur Neuordnung der Gesellschaft*. 3. Aufl. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Myklebust, J. O. (2002). Inclusion or exclusion? Transitions among special needs students in upper secondary education in Norway. *European Journal of Special Needs Education*, 17 (3), 251-263.
- Petillon, H. (1978). *Der unbeliebte Schüler: Theoretische Grundlagen, empirische Untersuchungen, pädagogische Möglichkeiten*. Braunschweig: Westermann.
- Poscher, R., Rux, J. & Langer, T. (2008). *Von der Integration zur Inklusion: Das Recht auf Bildung aus der Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen und seine innerstaatliche Umsetzung*. Baden-Baden: Normos.
- Preuss-Lausitz, U. (1990). Soziale Beziehungen in Schule und Wohnumfeld. In P. Heyer, U. Preuss-Lausitz & G. Zielke (Hrsg.), *Wohnortnahe Integration: gemeinsame Erziehung behinderter und nichtbehinderter Kinder in der Uckermark-Grundschule in Berlin* (S. 95-128). Weinheim, München: Juventa.

- Preuss-Lausitz, U. (1991). Erforschte Integration. Das wohnortnahe Modell der Uckermark-Grundschule auf dem Prüfstand. *Heilpädagogische Forschung*, 17 (1), 50-60.
- Preuss-Lausitz, U. (2005). Zur Dynamik der sozialen Beziehungen in der Schule. Das Verhältnis der „schwierigen“ Kinder zu den Gleichaltrigen. In Preuss-Lausitz, U. (Hrsg.), *Verhaltensauffällige Kinder integrieren. Zur Förderung der emotionalen und sozialen Entwicklung* (S. 159-185). Weinheim: Beltz.
- Rauer, W. & Schuck, K. D. (2004). *FEES 1-2. Fragebogen zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrungen von Grundschulkindern erster und zweiter Klassen*. Göttingen: Beltz.
- Sander, A. (2002) Von der integrativen zur inklusiven Bildung. Internationaler Stand und Konsequenzen für die sonderpädagogische Förderung in Deutschland. In A. Hausotter, W. Boppel & H. Meschenmoser (Hrsg.), *Perspektiven sonderpädagogischer Förderung in Deutschland. Dokumentation der nationalen Fachtagung vom 14.-16. November 2001 in Schwerin* (S. 143-164). Middelfart (DK).
- Schabmann, A. & Schmidt, B. M. (2009). Sind Lehrer gute Lese-Rechtschreibdiagnostiker? Der Einfluss von problematischem Schülerverhalten auf die Einschätzungen der Lesekompetenz durch Lehrkräfte. *Heilpädagogische Forschung*, 35 (3), 133-145.
- Schröder, U. (2005). *Lernbehindertenpädagogik. Grundlagen und Perspektiven sonderpädagogischer Lernhilfe*. 2. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer.
- Swanson, H. & Malone, S. (1992). Social skills and learning disabilities: A meta-analysis of the literature. *School Psychology Review*, 21 (3), 427-443.
- Vaughn, S., Elbaum, B. & Schumm, J. (1996). The effects of inclusion on the social functioning of students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 29 (5), 598-608.
- Weise, G. (1975). *Psychologische Leistungstests*. Göttingen: Hogrefe.
- White, K. & Jones, K. (2000). Effects of teachers's feedback on the reputations and peer perceptions of children with behavior problems. *Journal of Experimental Child Psychology*, 76, 302-326.
- Wocken, H. (1987). Soziale Integration behinderteter Kinder. In H. Wocken & G. Antor (Hrsg.), *Integrationsklassen in Hamburg. Erfahrungen, Untersuchungen, Anregungen* (S. 203-275). Solms: Jarick Oberbiel.

Johanna Krull

Erziehungshilfe und sozial-emotionale
Entwicklungsförderung
Department für Heilpädagogik
Humanwissenschaftliche Fakultät
Universität zu Köln
Klosterstraße 79c
50931 Köln
johanna.krull@uni-koeln.de

Prof. Dr. Jürgen Wilbert

Professur für Inklusionspädagogik
Humanwissenschaftliche Fakultät
Universität Potsdam
Karl-Liebknecht-Str. 24-25
14476 Potsdam-Golm
juergen.wilbert@uni-potsdam.de

Prof. Dr. Thomas Hennemann

Erziehungshilfe und sozial-emotionale
Entwicklungsförderung
Department für Heilpädagogik
Humanwissenschaftliche Fakultät
Universität zu Köln
Klosterstraße 79c
50931 Köln
thomas.hennemann@uni-koeln.de