

Empirische Sonderpädagogik, 2012, Nr. 2, S. 147–165

Soziale Ausgrenzung von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf und niedrigen Schulleistungen im gemeinsamen Unterricht

Christian Huber und Jürgen Wilbert

Universität zu Köln

Zusammenfassung

Die Frage, ob Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf im gemeinsamen Unterricht durch ihre Mitschüler in den Klassenverband integriert oder ausgegrenzt werden, wird in der deutschsprachigen Integrationsforschung kontrovers diskutiert. Während empirische Studien aus Kanada und den USA wiederholt ein Ausgrenzungsrisiko dieser Schüler und Schülerinnen nachweisen konnten, sind die letzten umfänglichen Studien hierzu im deutschsprachigen Raum in den 1980er und 1990er Jahren vorgelegt worden (z.B. Bless, 2000; Wocken, 1987). Das Risiko sozialer Ausgrenzung wird zumeist aus den Theorien sozialer Vergleichsprozesse und sozialer Referenzierungsprozesse abgeleitet. Diesen theoretischen Modellen folgend untersucht die vorliegende Studie an 463 Schülerinnen und Schülern der 3. und 4. Klasse, inwiefern soziale Ausgrenzung als Folge erhöhten Förderbedarfs und geringer Schulleistung stattfindet. Dazu werden einerseits soziometrische Daten sowie der Fragebogen zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrungen (FEES 3-4) erhoben. Die Ergebnisse zeigen, dass sich anhand des Förderbedarfs 3%-8% und anhand der Schulleistung 4%-10% der Varianz der gemessenen Variablen zur sozialen Integration aufklären lassen. Des Weiteren zeigt eine explorative Analyse, dass die gefundenen Zusammenhänge von Klasse zu Klasse erheblich schwanken ($-2,5 < d < 1,0$). Damit bestätigen die vorliegenden Daten vergangene Studien zum Risiko sozialer Ausgrenzung, geben aber auch erste Hinweise darauf, dass in manchen Schulklassen diesem erfolgreich entgegengewirkt werden kann.

Schlüsselwörter: Soziale Integration, soziale Ausgrenzung, Schulleistung, sonderpädagogischer Förderbedarf

Social exclusion of students with special educational needs and low academic achievement placed in general education classrooms

Abstract

While international studies have repeatedly confirmed an increased risk of social exclusion for students with special educational needs (SEN) in inclusive school classes, this has been the target of controversial discussions in Germany. As empirical studies in Germany are scarce, the present study addresses this situation. Most researchers expect a risk of social exclusion for students with SEN based on theories of social comparison and social referencing. Following these accounts, the present study examined the social inclusion of 463 third and fourth graders from 20 German primary school classes. Students were given a questionnaire measuring their perceived social inclusion, classroom climate and their feeling of being accepted by their teacher. Additionally, a sociogram was conducted for each class. Teachers assessed SEN and school achievement for each student. We found a significant effect of SEN and school achievement level on the actual social inclusion (based on the sociogram), the perceived social inclusion and the feeling of being accepted by the teacher in the hypothesized direction explaining between 3% and 10% of total variance. These effects varied

considerably between classes (Effect sizes: $-2.5 < d < 1.0$). The data corroborate an increased risk of social exclusion for students with SEN in inclusive classes in Germany. However, the absence of social exclusion for students with SEN in some classes stresses the possibility of successful social inclusion processes.

Keywords: social inclusion, social exclusion, academic achievement, special educational needs

Einleitung

Im Jahre 2009 hat die deutsche Bundesregierung die UN-Behindertenrechtskonvention unterschrieben. Diese Selbstverpflichtung wird mittelfristig dazu führen, dass in Deutschland immer mehr Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf (SFB) in der Regelschule unterrichtet werden. Poscher, Rux & Langer (2008) gehen davon aus, dass auch in Deutschland mittelfristig der Anteil der integrativ beschulten Kinder von derzeit rund 20% auf 80% steigt. Mit dieser Entwicklung wäre eine erhebliche Veränderung des Schulsystems verbunden, die deutliche Folgen für die betroffenen Kinder mit SFB haben wird.

Obwohl die Integrationsforschung insbesondere für die Leistungsentwicklung von Schülern mit SFB in der schulischen Integration günstige Effekte vorlegen konnte (Lindsay & Lindsay, 2007; Markussen, 2004; Myklebust, 2002), finden Studien beim Vergleich der sozialen Integration von Schülern mit und ohne SFB häufig ein Ausgrenzungsrisiko bei Schülern mit SFB (Bakker & Bosman, 2003; Baydik & Bakkaoglu, 2009; Bless, 2000; Bless, 2007; Frederickson & Furnham, 2001; Huber, 2008; Kavale & Forness, 1996).

In einer Metaanalyse über 41 Studien zur sozialen Akzeptanz von Kindern mit Lernstörungen in der Regelschule zeigten Kavale & Forness (1996), dass Lernstörung über alle Klassenstufen hinweg mit sozialer Ausgrenzung einhergeht. Die Effektstärken la-

gen je nach Studie zwischen $d = 0,74$ und $d = 0,82$, was insgesamt als starker Effekt bewertet werden muss. Bless (2000) kommt nach einer Analyse von 58 Studien (davon zwei Metaanalysen und zwei Forschungsüberblicke) ebenfalls zu dem Schluss, dass die Diagnose einer Lernstörung in der überwiegenden Mehrheit der Untersuchungen mit sozialer Ausgrenzung einhergeht. Die wenigen für Deutschland vorliegenden Studien kommen zu unterschiedlichen Befunden. Während die Schulmodellversuche der 1980er- und 1990er Jahre die soziale Integration von Schülern insgesamt eher positiv bewerten (Cowlan, 1994; Dumke & Schäfer, 1993; Wocken, 1987), stellte eine aktuelle deutsche Studie analog zu den Ergebnissen internationaler Forschergruppen ein etwa dreifach erhöhtes Ausgrenzungsrisiko für Schüler mit SFB heraus (Huber, 2009). Die positiven Einschätzungen von Dumke & Schäfer (1993) und Wocken (1987) basieren auf einer clusteranalytischen Auswertung, die soziale Ausgrenzung jeweils anhand der Partizipation von Schülern mit SFB an informellen Kleingruppen bewertete. Betrachtet man die von den Autoren veröffentlichten soziometrischen Rohwerte, liegen die Befunde dieser deutschen Studien ungefähr im Bereich der von Kavale & Forness (1996) veröffentlichten Effektmaße.

Bei einer zusammenfassenden Betrachtung der Forschungslage fällt auf, dass der überwiegende Anteil der Studien auf soziometrischen Peerbefragungen beruht. Obwohl diese Methode in der Integrations-

forschung als valides und reliables Maß für die soziale Integration gilt, stellt sich die Frage nach der subjektiven Sicht der betroffenen Schulkinder mit SFB selbst. Eine der wenigen Studien hierzu deutet darauf hin, dass sich Schulkinder mit SFB schlechter integriert fühlen und ein leicht geringeres emotionales Wohlbefinden haben als ihre Klassenkameraden ohne SFB (Haeberlin, Bless, Moser, & Klaghofer, 1999).

Die Frage, welche Eigenschaften und Verhaltensweisen in der Schule zu sozialer Ausgrenzung von Schülern mit SFB führen, hat viele Jahre die soziometrische Forschung bestimmt (Asher & Coie, 1990; Newcomb, Bukowski, & Pattee, 1993; Swanson & Malone, 1992). Zusammenfassend waren die Bemühungen, konkrete Persönlichkeitsmerkmale und damit konkrete Ansatzpunkte für Interventionen zu finden nur von moderatem Erfolg gekrönt. Grundsätzlich lässt sich sagen, dass soziale Ausgrenzung in der Mehrheit der Studien als Folge sozialer Kompetenzdefizite interpretiert wurde (Asher & Coie, 1990; Newcomb et al., 1993; Swanson & Malone, 1992). So zeigten Newcomb et al. (1993) in einer umfassenden Metaanalyse, dass insbesondere aggressive Schüler von sozialer Ausgrenzung betroffen waren und kognitive Variablen nur eine untergeordnete Rolle spielten. Die wenigen im deutschen Sprachraum vorliegenden Studien kommen zu weniger eindeutigen Befunden. Diese fanden Zusammenhänge für kognitive Variablen (Schulnoten, Motivation und Konzentration) und der soziometrischen Position von Schulkindern (Gasteiger Klicpera & Klicpera, 2001; Haeberlin et al., 1999; Huber, 2008, Huber, 2011). Ältere Studien, die die Situation der Schülerinnen und Schüler unabhängig von integrationspädagogischen Fragestellungen untersuchten, stellten für das deutsche Schulsystem ebenfalls stabile Zusammenhänge zwischen Schulleistung und sozialer Integration heraus (Ingenkamp, 1977; Pettillon, 1978; Rick, 1961). Unklar bleibt je-

doch, ob die soziale Ausgrenzung als Folge oder Ursache der schlechten Schulleistung interpretiert werden kann oder ob die Zusammenhänge durch andere Variablen, die mit schlechter Schulleistung einhergehen, zustande kommen.

Ein wichtiger Einflussfaktor bei der Vermittlung des Zusammenhangs zwischen Schulleistung und sozialer Ausgrenzung ist das Verhalten der Lehrkräfte in der Klasse. Covington (2000) nimmt an, dass Bewertungs- und Belohnungskriterien, die von Lehrkräften angewandt werden, sich entscheidend auf die soziale Interaktion und die motivationale Orientierung der Schüler auswirken. In vielen Klassenzimmern werden Regeln implementiert, die darauf ausgerichtet sind, im kompetitiven Wettstreit andere Schüler zu übertreffen und die eigene Reputation sowie das Selbstkonzept als ‚begabt‘ und ‚fähig‘ zu erhöhen (Ames, 1990; Covington & Teel, 1996). Dies kann dazu führen, dass soziale Leistungshierarchien das entscheidende Kriterium sind, an dem sich Akzeptanz und Wertigkeit der Schüler untereinander orientieren. Als Alternative hierzu schlägt Covington ein Belohnungssystem in Klassen vor, das sich an der individuellen Entwicklung und einer kriterialen Bezugsnorm orientiert.

Ein zweiter Erklärungsansatz zum Zusammenhang zwischen Schulleistung und sozialer Akzeptanz basiert auf der Annahme, dass die Beliebtheit eines Schülers bei seinen Mitschülern von der wahrgenommenen Beliebtheit dieses Schülers durch die Lehrkraft abhängt. Dabei erschließen die Mitschüler die Einstellung der Lehrkraft über die Rückmeldungen einer Lehrkraft an einen bestimmten Schüler. Je nach Valenz der Äußerungen steigern und senken diese die Wahrscheinlichkeit, dass Klassenkameraden mit den Adressaten der Aussagen einen Sozialkontakt aufnehmen (Huber, 2011; Webster & Foschi, 1992).

Die wenigen bislang vorliegenden empirischen Befunde stützen dieses Modell

zwar weitgehend, lassen jedoch auch noch viele Fragen offen. So zeigte Chang (2003), dass die Beliebtheit von aggressiven Jugendlichen in einem signifikanten Zusammenhang mit dem Lehrkraftverhalten gegenüber Aggressivität im Klassenzimmer stand. Aggressive Schüler waren in der Studie signifikant beliebter, wenn die Lehrkraft verständnisvoll auf das aggressive Verhalten reagierte. Umgekehrt waren aggressive Jugendliche immer dann besonders unbeliebt in ihrer Klasse, wenn die Lehrkraft eine besonders harte und wenig verständnisvolle Reaktion auf aggressives Verhalten zeigte (Chang, 2003, Chang, 2004). Zu vergleichbaren Befunden kamen Ladd, Birch, & Buhs (1999), die in einer Längsschnittstudie zeigten, dass eine stressfreie Beziehung zur Lehrkraft unabhängig von den sozialen Kompetenzen die soziale Integration von Kindergarten- und Schulkindern vorhersagen konnte. Eine Feldstudie von McAuliffe, Hubbard, & Romano (2009) zeigte auf Grundlage einer ökologischen Verhaltensbeobachtung von 127 Zweitklässlern, dass sich aufgrund der Valenz der verbalen Rückmeldungen einer Lehrkraft die soziale Position eines Kindes innerhalb seiner Klassen vorhersagen lässt. Aussagen über die Wirkungsrichtung der beobachteten Zusammenhänge basieren auf wenigen experimentellen Studien zu der Thematik. White & Jones (2000) sowie White & Kistner (1992) zeigten in einem videogestützten Experiment, dass Schulkinder in einem Experimentalvideo immer dann besonders negativ durch die Probanden beurteilt wurden, wenn parallel zum Video negative Rückmeldungen durch die Lehrkraft eingespielt wurden. Insgesamt ist das empirische Fundament zum Einfluss der Lehrkraft auf soziale Integrationsprozesse jedoch noch unvollständig und bedarf einer dringenden Ausweitung. Die bislang vorliegenden Studien untersuchten zudem die Wirkung von Verhaltensrückmeldungen der Lehrkraft und berücksich-

tigen keine Leistungsrückmeldungen. Hier wäre zu erwarten, dass Rückmeldungen, die vor allem auf die Leistung der Schüler im sozialen Vergleich beruhen, zur Folge haben, dass leistungsstarke Schüler die Beliebtesten, während leistungsschwache Schüler die Unbeliebtesten sind.

Die dargestellte Befundlage verdeutlicht, dass Schüler mit SFB im Rahmen schulischer Integration signifikant häufiger von ihren Peers ausgegrenzt werden. Der über verschiedene Studien hinweg herausgestellte starke Zusammenhang zwischen Schulleistung und sozialer Integration benachteiligt dabei insbesondere alle schulleistungsschwachen Schüler der Förderschwerpunkte Lernen, geistige Entwicklung und Sprache. Grundsätzlich gehen Schulleistungsprobleme jedoch mit allen Förderschwerpunkten einher, so dass folglich alle Schüler mit SFB von dieser Problematik betroffen sind.

Fragestellung und Hypothesen

Ein Schulsystem, in dem Schüler mit SFB ein höheres Ausgrenzungsrisiko haben und soziale Integration an Schulleistung gebunden ist, steht in einem inhaltlichen Widerspruch zu den zentralen Gedanken der Inklusion und der UN-Behindertenrechtskonvention. Es stellt sich somit die Frage, ob sich ein Zusammenhang zwischen sozialer Ausgrenzung, SFB und Schulleistung auch in Schulklassen finden lässt, die im Zuge der inklusiven Umgestaltung des deutschen Bildungssystems einen gemeinsamen Unterricht von Kindern mit und ohne SFB realisiert haben bzw. sich auf dem Weg einer Umsetzung befinden. Diese Fragestellung steht im Mittelpunkt der vorliegenden Studie.

In einer zweiten, erweiterten Fragestellung geht die vorliegende Untersuchung der Frage nach, ob diese Zusammenhänge in allen Schulklassen eine vergleichbare

Ausprägung haben, oder ob die Zusammenhänge über die einzelnen Klassen hinweg variieren. Im Hinblick auf die Bedeutung der Einstellung von Lehrkräften für die soziale Interaktion der Schüler untereinander könnten sich dabei erste Hinweise dafür ergeben, wie der Zusammenhang zwischen Schulleistung, SFB und sozialer Ausgrenzung konstruktiv beeinflusst werden kann.

Wie bereits weiter oben dargestellt, beharren die bisherigen Erkenntnisse zur sozialen Ausgrenzung von Kindern mit SFB im gemeinsamen Unterricht in erster Linie auf soziometrischen Peerbefragungen. Innerhalb der dritten Fragestellung der vorliegenden Studie soll überprüft werden, inwieweit sich diese Ergebnisse auch auf Basis der subjektiven Sicht der betroffenen Schülerinnen und Schüler finden lassen. Im Rahmen der vorliegenden Studie wird demnach untersucht, wie Schüler mit erhöhtem Förderbedarf ihre eigene emotionale Situation und ihre soziale Integration einschätzen.

Aufgrund der dargestellten Befundlage lassen sich folgende Hypothesen formulieren:

1. Wir erwarten in dem hier untersuchten Schulsystem eine soziale Ausgrenzung von Kindern mit SFB. Wenn die Annahme korrekt ist, dass vor allem die geringe Schulleistung von Kindern mit SFB die Ursache für deren Ausgrenzung ist, sollte sich dies darüber hinaus in einem entsprechenden Zusammenhang zwischen sozialer Ausgrenzung und Schulleistung zeigen.
2. Basierend auf der Annahme, dass Lehrkräfte eine bedeutende Rolle für die sozialen Interaktionsprozesse der Schüler einnehmen, ist zu erwarten, dass die Zusammenhänge zwischen Schulleistung, SFB und sozialer Ausgrenzung nicht in allen Klassen gleichermaßen ausgeprägt sind.

3. Der tatsächliche durch Peerbefragungen gewonnene Integrationsstatus der Kinder geht einher mit einer entsprechenden Selbsteinschätzung der eigenen sozialen Position in der Klasse sowie dem Ausmaß, in dem sich die Kinder von der Lehrkraft angenommen fühlen.

Methoden

Stichprobe

Im Rahmen der vorliegenden Studie wurden 463 Schülerinnen und Schüler aus 20 Grundschulklassen (dritte und vierte Klasse) untersucht. Das mittlere Alter der Kinder betrug 10,0 Jahre ($SD = 0,7$; Range = 7,6 bis 12,2). 51% der Kinder waren weiblich. Alle Schulklassen lagen in einer Region in Deutschland, die seit vier Jahren Schulkinder mit und ohne SFB gemeinsam unterrichtet, ohne im Rahmen eines sonderpädagogischen Verfahrens (AO-SF) eine offizielle Etikettierung für die Förderschwerpunkte Lernen, sozial-emotionale Entwicklung oder Sprache vorzunehmen. Über die Integration aller anderen Förderschwerpunkte wird jedoch weiterhin im Rahmen eines AO-SF entschieden.

Nach Einschätzung der Lehrkräfte hatten 91 Schulkinder (19,7%) einen hohen Förderbedarf, davon waren 42,5% weiblich. Tabelle 1 stellt den Förderbedarf nach Klassenstufe zusammenfassend dar.

Material

Soziale Integration

Die soziale Integration der Schülerinnen und Schüler wird auf der Grundlage der Arbeiten von Moreno (1965) durch eine soziometrische Befragung (Wahlverfahren ohne Begrenzung der Wahlmöglichkeiten) operationalisiert. Dabei werden die Schüler gefragt, neben welchen Klassenkameraden sie gerne sitzen möchten (soziale

Tabelle 1: Stichprobe nach Förderbedarf und Klassenstufe.

Klassenstufe	Förderbedarf			Gesamt
	Gering	Mittel	Hoch	
3	104	71	47	222 (48%)
4	112	85	44	241 (52%)
Gesamt	216 (47%)	156 (34%)	91 (20%)	463

Wahl) und neben welchen Mitschülern sie zukünftig nicht gerne sitzen möchten (soziale Ablehnung). Den Probanden wurde hierzu eine Liste mit allen Kindern der Klasse vorgelegt.

Subjektive emotionale Situation

Die subjektive emotionale Situation wurde mit Hilfe des Fragebogens zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrungen von Grundschulkindern dritter und vierter Klassen (Rauer & Schuck, 2003) erhoben. Zur Messung der subjektiven emotionalen Situation wurden die Skalen *Gefühl des Angenommensein* sowie *gefühlte soziale Integration* durchgeführt. Alle drei Skalen geben jeweils die Situation aus der Sicht eines einzelnen Schülers wieder und müssen somit nicht mit den soziometrischen Daten der Peerbefragung korrespondieren. Die internen Konsistenzen liegen auf Basis der in der vorliegenden Studie erhobenen Daten bei $\alpha = 0,74$ (*Gefühl des Angenommenseins*) und $\alpha = 0,81$ (*gefühlte soziale Integration*).

Förderbedarf und Schulnoten

Für die Einschätzung des Förderbedarfs standen keine diagnostischen Daten aus einem AO-SF zur Verfügung. Eine nachträgliche selektionsdiagnostische Einschätzung aller 463 Schülerinnen und Schüler war mit dem inklusionspädagogischen Anlie-

gen nicht vereinbar und auch ökonomisch nicht umsetzbar. Aus diesem Grunde wurde der Förderbedarf durch die Lehrkräfte mit Hilfe einer einfachen dreistufigen Skala (gering, mittel, hoch) eingeschätzt. Für die Datenanalyse wurden Schüler mit geringem und mittlerem Förderbedarf zu einer Gruppe der unauffälligen Kinder zusammengefasst und der Gruppe der Schüler mit hohem Förderbedarf gegenübergestellt. Es wird jedoch nicht davon ausgegangen, dass die Gruppe der Schüler mit hohem Förderbedarf exakt der Gruppe entspricht, für die im Rahmen eines AO-SF ein sonderpädagogischer Förderbedarf festgestellt worden wäre. Dennoch wird für die vorliegende Studie unterstellt, dass die von den Lehrkräften als stark förderbedürftig eingeschätzten Schulkinder einen repräsentativen Querschnitt für die Schüler darstellen, für die sich im Rahmen eines AO-SF die Förderschwerpunkte Lernen, Sprache oder sozial-emotionale Entwicklung herausgestellt hätten. Es wird nicht davon ausgegangen, dass das Lehrerurteil eine Diagnostik durch das AO-SF ersetzen kann.

Die Schulleistung der Schülerinnen und Schüler wird ebenfalls über ein Lehrkräfteurteil operationalisiert. Analog zu bezugsgruppentheoretischen Studien wird davon ausgegangen, dass nicht die tatsächliche objektive Schulleistung der Kinder die soziale Integration beeinflusst, sondern lediglich die durch die Lehrer vergebenen

Noten (Chang, 2003; Huber, 2011; McAuliffe et al., 2009; White & Jones, 2000). Die Lehrkraft soll bei der Befragung jeweils die durchschnittliche Schulleistung eines Kindes über alle Schulfächer hinweg einschätzen.

Durchführung

Zur Prüfung der Hypothesen wurden die 20 Schulklassen und die jeweiligen Lehrkräfte durch die Autoren zwischen Juni und Juli 2011 mit Hilfe der oben beschriebenen Verfahren untersucht. Die Befragung der Schulkinder wurde als Gruppenuntersuchung durchgeführt und dauerte pro Schulklasse ca. 40 Minuten. Parallel zu der Schülerbefragung füllten die Lehrkräfte ihre Fragebögen zu Schulleistung und Förderbedarf aus. Die Datenerhebung erfolgte in allen Schulklassen nach dem gleichen standardisierten Muster.

Neben den für die vorliegende Studie relevanten Verfahren wurden weitere Daten erhoben (zur Bezugsnormorientierung der

Lehrkräfte und der Schüler, zum Klassenklima, sowie die Einstellung zur Inklusion der Lehrkräfte), die im Folgenden nicht weiter berücksichtigt werden, da die resultierenden Ergebnisse nicht direkt zur Beantwortung der vorliegenden Fragestellung relevant sind.

Design

Die Prädiktoren des Auswertungsmodells sind der *Förderbedarf* (*gering, mittel, hoch*) und das *Schulleistungsniveau* (5-stufig von *sehr schwach bis sehr hoch*). Kriteriumsvariablen sind das *Gefühl des Angenommenseins* (Summenwerte des FEES), *gefühlte soziale Integration* (Summenwert des FEES), der soziale Integrationsstatus *IST* (basierend auf den soziometrischen Daten) und die integrationsbezogene *Statusgruppe* (*beliebt, abgelehnt, vernachlässigt, kontrolliert und durchschnittlich*).

Zur Berechnung des *IST* wurde zunächst in Anlehnung an Moreno (1974) ein Wahlstatus (WST) und ein Ablehnungsstatus

$$WST_{(i)} = 1 + \frac{EWA_{(i)} - \bar{X}(WA)}{MAX}$$

$$AST_{(i)} = 1 + \frac{EAB_{(i)} - \bar{X}(AB)}{MAX}$$

WST = Wahlstatus

AST = Ablehnungsstatus

EWA = Erhaltene Wahlen

EAB = Erhaltene Ablehnungen

$\bar{X}(WA)$ = Durchschnittliche Anzahl von Wahlen, die Schüler in der Gruppe erhalten haben

$\bar{X}(AB)$ = Durchschnittliche Anzahl von Ablehnungen, die Schüler in der Gruppe erhalten haben

MAX = Höchstzahl der Wahlen / Ablehnungen

Abbildung 1: Formeln zur Berechnung des Ablehnungs- und Wahlstatus eines Schülers (aus: Huber, 2011).

(AST) berechnet. Die Berechnungsformeln werden in Abbildung 1 wiedergegeben. Beide Werte werden auf Ebene jeder Klasse z-standardisiert, d. h., auf $M = 0$; $SD = 1$ normiert. Beide Werte wurden dann zum sozialen Integrationsstatus ($IST = WST - AST$) verrechnet.

Die *Statusgruppen* wurden nach einem Ansatz von Coie & Dodge (1988) berechnet. Hierbei werden auf Grundlage der standardisierten WST und AST fünf Statusgruppen berechnet. Schüler mit hohem WST und geringem AST werden als *beliebt* bezeichnet ($WST - AST > 1$ und $WST > 0$ und $AST < 0$). Die dem entgegengesetzte Statusgruppe ist die der *abgelehnten* Schüler. Diese Schüler zeichnen sich durch einen geringen WST und einen hohen AST innerhalb ihrer Klasse aus ($WST - AST < -1$ und $WST < 0$ und $AST > 0$). Schüler mit einem geringen WST und einem geringen AST bilden die Gruppe der *vernachlässigten* Schüler ($WST + AST < -1$ und $WST < 0$ und $AST < 0$). Das Gegenstück zu dieser Gruppe bilden die *kontroversiellen* Schüler. Sie haben sowohl einen hohen WST als auch einen hohen AST und scheinen somit in der Klasse sehr unterschiedlich wahrgenommen zu werden ($WST + AST > 1$ und $WST > 0$ und $AST > 0$). Schüler, die keiner dieser vier Gruppen zugeordnet werden können, werden schließlich der Statusgruppe der *durchschnittlich integrierten* Schüler zugewiesen. Weitere Angaben über die Berechnung der Statusgruppenzugehörigkeit sind bei Huber (2008) sowie Coie & Dodge (1988) nachzulesen.

Statistische Hypothesen

Wir erwarten, dass bei zunehmendem Förderbedarf der *Integrationsstatus*, die *gefühlte soziale Integration* und das *Gefühl des Angenommenseins* abnehmen. Entsprechend erwarten wir bei abnehmendem *Schulleistungsniveau* ein Absinken der drei Variablen.

Bei der Betrachtung der sechs Zusammenhänge für jede einzelne Klasse erwarten wir eine hohe Varianz der Effektstärken. Wobei in einigen Klassen eine hohe Effektstärke ($|d| > 0,5$) im Sinne einer ungünstigeren Situation der Kinder mit hohem Förderbedarf bzw. niedriger Schulleistung zu erwarten ist und bei anderen Klassen keine bedeutenden Effektstärken. In keiner Klasse erwarten wir eine hohe Effektstärke ($|d| > 0,5$) im Sinne einer günstigeren Situation der Kinder mit hohem Förderbedarf bzw. niedriger Schulleistung.

Die hohe Konkordanz zwischen *Förderbedarf* und *Schulleistungsniveau* sollte sich in einer hohen Korrelation beider Variablen von $\text{Tau} < -0,5$ ausdrücken.

Ergebnisse

Zunächst wird die Interkorrelation der Kriteriumsvariablen berechnet. Tabelle 2 zeigt, einen moderaten Zusammenhang ($r = 0,36$; $p < 0,01$) zwischen dem tatsächliche *Integrationsstatus* und dem *Gefühlte Integrationsstatus*. Darüber hinaus zeigt sich ein bedeutender Zusammenhang ($r = 0,55$; $p < 0,01$) zwischen dem *Gefühl des*

Tabelle 2: Interkorrelation der drei Kriteriumsvariablen.

	Gefühl des Angenommenseins	Gefühlte soziale Integration
Integrationsstatus IST	0,18	0,36
Gefühl des Angenommenseins	–	0,55

Anmerkung: Alle Korrelationen $p < 0,01$.

Angenommenseins durch die Lehrkraft und dem *Gefühl der Sozialen Integration* in den Klassenverband. Die moderaten bis mittelstarken Korrelationen der Variablen sowie die inhaltliche Nähe der untersuchten Variablen legen eine multivariate Analyse der Daten nahe.

Zur Prüfung des Einflusses des Förderbedarfs auf die Untersuchungsvariablen wird entsprechend eine MANOVA *IST + gefühlte soziale Integration + Gefühl des Angenommenseins* \times *Förderbedarf* berechnet. Das Gesamtmodell weist eine signifikante Passung auf (Wilks $\Lambda = 0,90$; $F[6, 896] = 8,6$; $p < 0,001$; $\eta^2 = 0,054$). Da die Daten auf Klassenebene geschachtelt sind, wurden alle folgenden Analysen ergänzend als gemischtes varianzanalytisches Modell mit der Klasse als Zufallsvariablen berechnet.

Hierbei ergaben sich nur marginale und nicht signifikante Abweichungen.

Tabelle 3 stellt die Mittelwerte der drei Untersuchungsvariablen getrennt nach Intensität des Förderbedarfs dar. Es zeigt sich, dass der *Integrationsstatus* mit zunehmendem Förderbedarf signifikant abnimmt ($F[2, 450] = 20,0$; $p < 0,001$; $\eta^2 = 0,082$). Für die *gefühlte soziale Integration* ergibt sich ein vergleichbares Bild. Auch hier lässt sich im Rahmen der Varianzanalyse mit zunehmendem Förderbedarf eine ungünstigere Wahrnehmung der sozialen Integration feststellen ($F[2, 450] = 7,8$; $p < 0,001$; $\eta^2 = 0,033$). Die Ergebnisse für das *Gefühl des Angenommenseins* durch die Lehrkraft zeigen auch hier absinkende Werte mit zunehmendem Förderbedarf ($F[2, 450] = 9,4$; $p < 0,001$; $\eta^2 = 0,040$).

Tabelle 3: Mittelwerte und Standardabweichung für die drei Untersuchungsvariablen nach Förderbedarf.

Förderbedarf	N	M	SD	Min	Max
Integrationsstatus IST					
Gering	216	0,5	1,8	-4,5	4,6
Mittel	155	-0,1	1,9	-4,5	4,2
Hoch	91	-0,9	1,6	-3,9	2,7
Gefühlte soziale Integration					
Gering	213	24,7	5,8	3	33
Mittel	152	23,2	6,5	4	33
Hoch	89	21,7	6,0	6	33
Gefühl des Angenommenseins					
Gering	213	30,0	6,6	4	39
Mittel	152	27,9	7,3	6	39
Hoch	89	26,5	6,9	8	38

Betrachtet man die Maximalwerte für alle drei Untersuchungsvariablen, wird deutlich, dass es auch Schulkinder gibt, die trotz eines hohen Förderbedarfes von Ihrer Peergruppe akzeptiert zu sein scheinen und analog dazu ihre Akzeptanz bei den Mitschülern sowie das Angenommensein durch die Lehrkraft positiv einschätzten.

Zur qualitativen Analyse der soziometrischen Situation in Abhängigkeit des Förderbedarfes wurden integrationsbezogene *Statusgruppen* berechnet. Tabelle 4 ist zu entnehmen, dass für die extremen Statuspositionen (*beliebt* und *abgelehnt*) signifikante Unterschiede mit großer Effektstärke bestehen. So werden 53% der Schüler mit hohem Förderbedarf in den untersuchten Schulklassen abgelehnt, während dies für Schüler mit geringem und mittlerem Förderbedarf nur in 22% bzw. 32% der Fälle

der Fall ist. Dies entspricht einem um 2,4- bzw. 1,7-fach erhöhten Ausgrenzungsrisiko für Schüler mit erhöhtem Förderbedarf in der schulischen Integration. Analog hierzu sind Schüler mit hohem Förderbedarf deutlich weniger beliebt (17% vs. 41% bei geringem Förderbedarf bzw. 29% bei mittlerem Förderbedarf).

Ergebnisse für die Schulleistung nach Noten

Analog zu den Einschätzungen des Förderbedarfes stellt sich die Situation für die Schulleistungen der Grundschul Kinder dar. Tabelle 5 zeigt, dass sich die soziometrische und emotionale Situation der Probanden mit sinkendem Schulleistungsniveau verschlechtert. Zur Prüfung der statistischen Signifikanz der Unterschiede wurde

Tabelle 4: Statusgruppe nach Förderbedarf.

Statusgruppe	SFB			Gesamt
	Gering	Mittel	Hoch	
	Prozent			
Beliebt	41%	29%	17%	32%
Durchschnittlich	33%	34%	30%	33%
Kontroversiell	2%	1%	0%	1%
Vernachlässigt	2%	4%	1%	2%
Abgelehnt	22%	32%	53%	32%
	Absolute Häufigkeit			
Beliebt	88	44	15	147
Durchschnittlich	72	53	27	152
Kontroversiell	4	2	0	6
Vernachlässigt	4	6	1	11
Abgelehnt	48	49	48	145

Tabelle 5: Mittelwerte und Standardabweichung für die drei Untersuchungsvariablen nach Schulleistungsniveau.

Schulleistungsniveau	N	M	SD	Min	Max
Integrationsstatus IST					
Sehr schwach	17	-0,9	0,6	-1,9	0,1
Schwach	82	-0,3	0,9	-2,1	1,4
Normal	168	-0,1	1,0	-2,4	2,2
Gut	119	0,2	1,0	-2,4	2,4
Sehr gut	76	0,5	0,9	-2,1	2,0
Gefühlte soziale Integration					
Sehr schwach	15	27,0	5,7	19	35
Schwach	81	26,1	7,4	8	39
Normal	165	27,6	7,3	4	39
Gut	116	30,8	5,9	6	39
Sehr gut	75	30,7	6,7	4	39
Gefühl des Angenommenseins					
Sehr schwach	15	27,0	5,7	19	35
Schwach	81	26,1	7,4	8	39
Normal	165	27,6	7,3	4	39
Gut	116	30,8	5,9	6	39
Sehr gut	75	30,7	6,7	4	39

eine MANOVA *IST + gefühlte soziale Integration + Gefühl des Angenommenseins* x *Schulleistungsniveau* berechnet. Das Gesamtmodell weist eine signifikante Passung auf (Wilks $\Lambda = 0,85$; $F[12, 1178] = 6,3$; $p < 0,001$; $\eta^2 = 0,054$). Bei der Betrachtung der einzelnen Variablen im Gesamtmodell zeigt sich eine signifikante Verringerung des *Integrationsstatus* bei abnehmender Schulleistung ($F[4, 447] = 12,5$; $p < 0,001$; $\eta^2 = 0,101$). Mit Bezug auf die *gefühlte soziale Integration* findet sich ebenfalls ein absin-

kender Wert bei sinkender Schulleistung ($F[4, 447] = 8,5$; $p < 0,001$; $\eta^2 = 0,071$). Auch das *Gefühl des Angenommenseins* durch die Lehrkraft ist bei Schülern mit niedriger Schulleistung zunehmend geringer ($F[4, 447] = 4,0$; $p < 0,01$; $\eta^2 = 0,035$).

Tabelle 6 stellt die *Statusgruppen* nach *Schulleistungsniveau* dar. Es zeigt sich, dass Schüler im unteren Schulleistungsniveau am häufigsten abgelehnt werden (71% der sehr schwachen Schüler bzw. 40% der schwachen Schüler) und sehr gute Schü-

Tabelle 6: Statusgruppe nach Schulleistungsniveau.

Statusgruppe	Schulleistungsniveau					Gesamt
	Sehr schwach	Schwach	Normal	Gut	Sehr gut	
Prozent						
Beliebt	0%	21%	26%	37%	55%	32%
Durchschnittlich	24%	35%	32%	40%	25%	33%
Kontrovertsiell	0%	0%	1%	1%	4%	1%
Vernachlässigt	6%	4%	2%	2%	3%	2%
Abgelehnt	71%	40%	39%	21%	13%	32%
Absolute Häufigkeit						
Beliebt	0	17	44	44	42	147
Durchschnittlich	4	29	53	47	19	152
Kontrovertsiell	0	0	2	1	3	6
Vernachlässigt	1	3	3	2	2	11
Abgelehnt	12	33	65	25	10	145

ler am häufigsten beliebt sind (55%). Der Großteil der guten Schüler ist beliebt (37%) oder in der Statusgruppe *durchschnittlich* (40%).

Ergebnisse zur Streuung der Zusammenhangsmaße zwischen Förderbedarf, Schulleistungsniveau und sozialer Integration

Die folgenden Analysen prüfen, ob die bis hierhin gefundenen Zusammenhänge auf Ebene der Klassen variieren, d.h., ob es Klassen gibt, in denen die Zusammenhänge stärker bzw. schwächer ausgeprägt sind als in anderen. Als Analyseverfahren bietet sich hierzu ein hierarchisch-lineares

Modell an. Allerdings erweist sich die hier erhobene Datengrundlage mit 20 Klassen als zu spärlich und damit die Testpower als zu gering, um Dreifachinteraktionen (Wechselwirkungen der Klassenebene mit den Wechselwirkungen der Variablen auf Schülerebene) nachweisen zu können. Daher werden für die Varianz der Haupteffekte auf Klassenebene Intraklassenkorrelationen (ICC) berechnet (Nullmodell) und die Varianz der Wechselwirkungen zwischen Förderbedarf bzw. Schulleistung und der sozial-emotionalen Situation der Schüler auf Klassenebene werden deskriptiv analysiert.

Die Berechnung der Intraklassenkorrelationen weist keine signifikanten Varianzen

der mittleren *gefühlten sozialen Integration* ($ICC = 0,06$; $p = 0,07$) und des *Gefühls des Angenommenseins* ($ICC = 0,03$; $p = 0,24$) zwischen den Klassen nach, eine Berechnung des ICC für den *Integrationsstatus* ist nicht sinnvoll, da diese Variable pro Klasse auf $M = 0$ normiert wurde.

Zum Vergleich der Klassen hinsichtlich des Einflusses des Förderbedarfs und der Schulleistung auf die *gefühlte soziale Integration*, das *Gefühl des Angenommenseins* und den *Integrationsstatus* wurden die Probanden pro Klasse jeweils in zwei Gruppen aufgeteilt: Schulkinder mit *geringem* oder *mittleren* Förderbedarf und Schüler mit *hohem* Förderbedarf. Analog wurde bei der Gruppierung der Schulleistungsgruppen vorgegangen. Kinder mit *sehr schwachem* oder *schwachem* Schulleistungsniveau wurden zu einer Gruppe zusammengefasst und Kindern mit *normalen* bis *sehr hohem* Schulleistungsniveau gegenübergestellt. Für jede Klasse wurde nun das Effektstärkemaß Cohen's d für die Variablen *gefühlte soziale Integration*, *Gefühl des Angenommenseins* und den *Integrationsstatus* berechnet. Abbildung 2 ist die Verteilung der Effektstärken nach *Förderbedarf* und *Schulleistungsniveau* für die Untersuchungsvariablen zu entnehmen. Positive Werte verweisen auf Klassen, in denen das entsprechende Merkmal bei Schülern mit erhöhtem Förderbedarf bzw. Schülern mit niedriger Schulleistung stärker ausgeprägt ist, negative Werte verweisen auf eine geringere Ausprägung.

Im Hinblick auf die *gefühlte soziale Integration* (Abbildung 2a) zeigt sich in 9 der 20 Klassen ein bedeutender Effekt ($|d| > 0,5$) in Richtung einer ungünstigeren Ausgangslage der Schulkinder mit erhöhtem Förderbedarf. Die mittlere Effektstärke beträgt $d = -0,6$ ($SD = 0,8$). Ein nahezu gleiches Bild ergibt der entsprechende Vergleich nach Schulleistungsniveau (Abbildung 2b). Auch hier findet sich in 9 Klassen ein Wert $d < -0,5$. Die mittlere Effektstärke ist $d = -0,6$ ($SD = 0,7$). Bei Betrachtung des *Gefühls*

des *Angenommenseins* (Abbildung 2c) zeigen sich erneut 9 Klassen, in denen Schüler mit erhöhtem Förderbedarf bedeutend ($d < -0,5$) niedrigere Werte aufweisen. Des Weiteren findet sich eine Klasse mit einer positiven Effektstärke $d > 0,5$, was einem stärkeren *Gefühl des Angenommenseins* der Schüler mit erhöhtem Förderbedarf in dieser Klasse entspricht. Die mittlere Effektstärke aller Klassen beträgt $d = -0,5$ ($SD = 0,6$). Die entsprechende Analyse unter Verwendung des Schulleistungsniveaus (Abbildung 2d) ergibt das gleiche Bild mit 9 Klassen, in denen Schüler mit geringem Schulleistungsniveau sich bedeutend weniger angenommen fühlen als Schüler durchschnittlicher oder hoher Schulleistung. Die mittlere Effektstärke beträgt hier $d = -0,5$ ($SD = 0,5$). Abbildung 2e stellt die Verteilung der Effektstärken nach Förderbedarf für den *Integrationsstatus* dar (mittlere Effektstärke $d = -1,2$; $SD = 0,9$). In 16 Klassen finden sich bedeutend niedrigere Werte für Schüler mit hohem Förderbedarf und in einer Klasse ein bedeutend höherer Wert für Schüler mit hohem Förderbedarf. Bei einer Differenzierung nach Schulleistungsniveau (Abbildung 2f) finden wir in 14 Klassen einen bedeutend niedrigeren *Integrationsstatus* der Schulkinder mit niedrigem Schulleistungsniveau und in zwei Klassen einen erhöhten *Integrationsstatus* dieser Gruppe. Die mittlere Effektstärke beträgt hier $d = -1,0$ ($SD = 0,9$).

Eine Vergleich der Einzelwerte der Klassen ergibt, dass sich die auffällig konstante Gruppe von mindestens 9 Klassen mit Effektstärken $d < -0,5$ in allen betrachteten Variablen jeweils aus unterschiedlichen Klassen zusammensetzt, wobei vier Klassen in allen Variablen Werte $d < -0,5$ aufweisen.

Die abschließende Analyse geht der Konkordanz zwischen *Förderbedarf* und *Schulleistungsniveau* nach. Tabelle 7 ist die Anzahl der Schüler in den Kategorien des *Schulleistungsniveaus* aufgeteilt nach

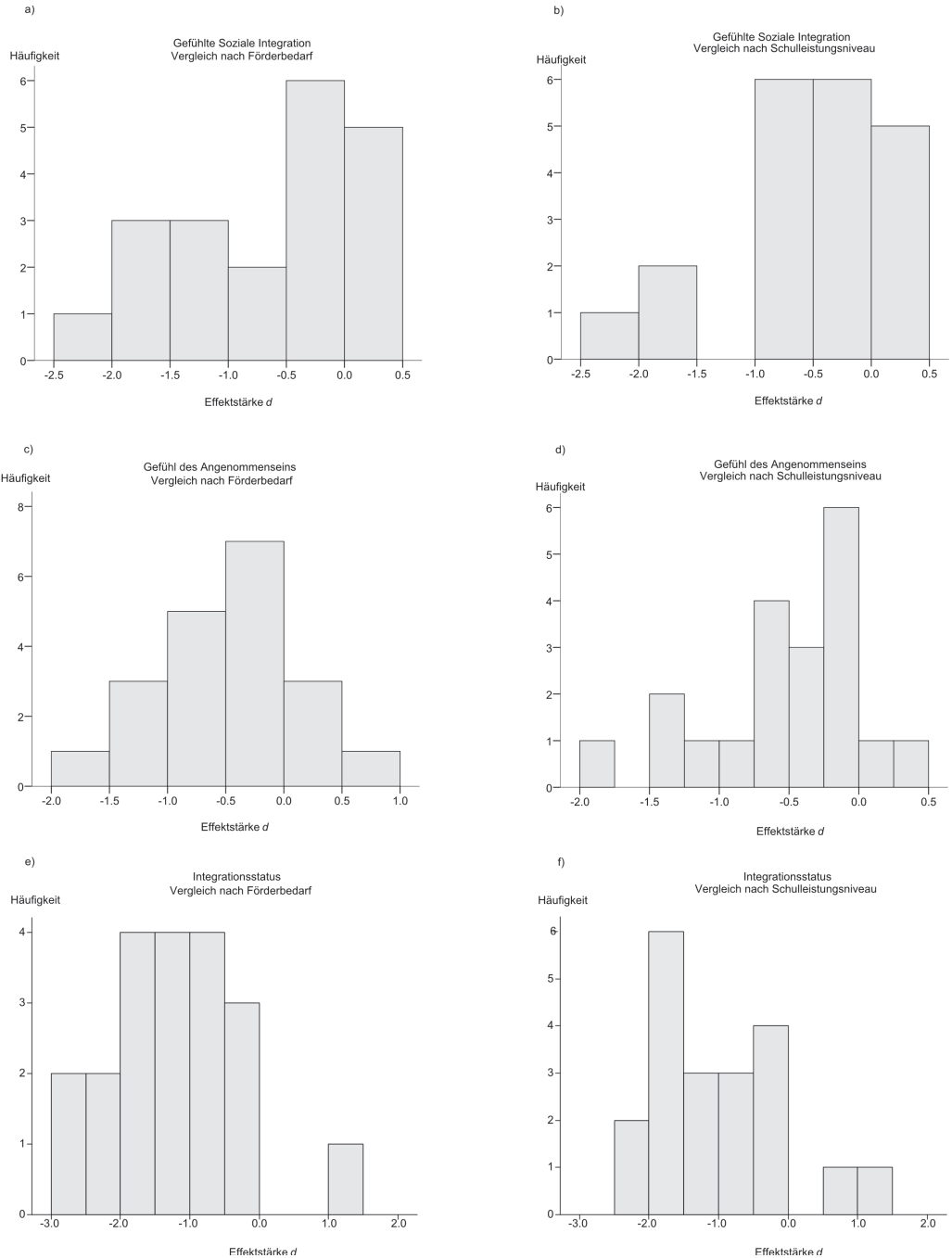


Abbildung 2: Verteilungen der Effektstärken des Förderbedarfs und des Schulleistungsniveaus auf die gefühlte soziale Integration, das Gefühl des Angenommenseins und den Integrationsstatus in den 20 Untersuchungsklassen.

Tabelle 7: Häufigkeit der Zuordnung der Schüler in den Kategorien Förderbedarf und Schulleistungsniveau.

Förderbedarf	Schulleistungsniveau				
	Sehr schwach	Schwach	Normal	Gut	Sehr gut
Gering	0	0	42	99	75
Mittel	0	24	111	19	1
Hoch	16	58	15	1	0

Förderbedarf zu entnehmen. Es zeigt sich die hohe Übereinstimmung zwischen beiden Merkmalen (Kandell-Tau = $-0,74$; $p < 0,001$).

Diskussion

In der hier skizzierten Studie wurde untersucht, inwieweit Förderbedarf und Schulleistungsschwäche auf der einen Seite und soziale Integration auf der anderen Seite entkoppelte Phänomene sind. Alle 20 Klassen der Untersuchungsgruppe nahmen an einem Pilotprojekt „Kompetenzzentrum sonderpädagogische Förderung“ teil, es waren somit keine Kinder durch besondere Klassifikationsdiagnosen im Rahmen des AO-SF etikettiert. Die Befunde der Studie zeigen, dass auch unter scheinbar inklusionsfreundlichen Rahmenbedingungen besonderer Förderbedarf zu sozialer Ausgrenzung führen kann. So waren Dritt- und Viertklässler, deren Förderbedarf von den Lehrkräften als *hoch* eingestuft wurde, signifikant häufiger von sozialer Ausgrenzung betroffen als Schüler mit *geringem* oder *normalem* Förderbedarf. Insgesamt war das Ausgrenzungsrisiko bei Schülern mit hohem Förderbedarf etwa doppelt so hoch wie bei Schülern mit normalem oder geringem Förderbedarf. Die Studie bestätigt damit bereits vorliegende Befunde (Bless & Mohr,

2007; Huber, 2008). Einschränkend muss hier jedoch berücksichtigt werden, dass es sich bei den Lehrkrafturteilen nur um grobe Einschätzungen handelt, die im Vergleich zu den Differentialdiagnosen eines AO-SF diagnostische Unschärfe aufweisen.

Über diese Befunde hinaus gehen die hier gewonnenen Erkenntnisse zur subjektiven Sicht der betroffenen Kinder selbst. So waren Förderbedarf und Schulleistung nicht nur an die tatsächliche soziale Integration gekoppelt, sondern zusätzlich auch an die subjektive soziale Wahrnehmung der Schüler selbst. Schulkinder mit schlechten Schulnoten sowie erhöhtem Förderbedarf fühlten sich signifikant schlechter in die Klassengemeinschaft integriert und von ihrer Lehrkraft akzeptiert.

Die hier vorgestellte Untersuchung liefert jedoch keine Informationen über das Verhältnis von Ursache und Wirkung der Untersuchungsvariablen. Es bleibt unklar, ob erhöhter Förderbedarf und schlechte Schulleistungen zu sozialer Ausgrenzung führen oder schlechte Schulleistungen und erhöhter Förderbedarf eine Folge sozialer Ausgrenzung sind.

Eine weitere Einschränkung der Studie ergibt sich dadurch, dass der Förderbedarf der Schüler durch eine Klassifizierung durch die Lehrkräfte erfasst wurde. Es lässt sich

daher kritisch anmerken, dass die befragten Grundschullehrkräfte gegebenenfalls andere Kriterien für einen Förderbedarf anlegen als jene, die in einem differenzierten sonderpädagogischen Begutachtungsverfahren angewandt werden. Daher lassen sich die vorliegenden Befunde auf den Förderbedarf eines Schulkindes beziehen, nicht aber direkt auf den *sonderpädagogischen* Förderbedarf. Des Weiteren wurde in der Studie keine Differenzierung nach Art des Förderbedarfs vorgenommen und entsprechend können die gefundenen Effekte nicht weiter differenziert werden. Eine Untersuchung von Wocken (1993) legt nahe, dass Unterschiede zwischen Kindern mit Förderbedarf im Lernen und im Verhalten bestehen. Weitere Studien sollten hier eine umfänglichere Klassifikation vornehmen.

Trotz dieser Einschränkungen geben die vorliegenden Befunde auch Hinweise darauf, dass die Zusammenhänge zwischen Schulleistung, Förderbedarf und sozialer Integration nicht einer stabilen Gesetzmäßigkeit folgen, sondern zum Teil erheblichen Schwankungen unterliegen könnten. So war bei 9 (45%) der Klassen soziale Ausgrenzung stark mit Förderbedarf und Schulleistung assoziiert, während in 11 (55%) der Klassen solche Zusammenhänge nicht feststellbar waren. Folgeuntersuchungen mit deutlich größerer Klassenzahl müssen zeigen, ob diese Schwankungen auch in einer Mehrebenenanalyse in einem statistischen Sinne signifikant sind. In diesem Falle wären Schulklassen, in denen die Zusammenhänge zwischen Leistungsfähigkeit und sozialer Integration gering sind, interessante Modelle für die weitere Integrationsforschung.

Betrachtet man die hier skizzierten Befunde vor dem Hintergrund der inklusionspädagogischen Zielsetzung, verweisen die Daten auf eine problematische Situation, die unseres Erachtens in der Inklusionsdebatte stärker konstruktiv diskutiert werden sollte. So lässt sich mit der Umsetzung der

UN-Behindertenrechtskonvention zwar eine gerechtere äußere Schulsituation für Schulkinder mit SFB herstellen, diese Entwicklung führt jedoch nicht zur Auflösung der inneren Separation innerhalb der Klassenzimmer. Dass diese innere Separation nicht nur ein objektiv messbares, wissenschaftliches Konstrukt ist, das ohne jede weitere Bedeutung für die betroffenen Kinder bleibt, deutet sich durch die hier gezeigten Befunde für die subjektive emotionale Situation der Kinder an. Schulkinder mit SFB und schlechten Schulnoten werden nicht nur von ihren Klassenkameraden ausgegrenzt, viele von ihnen fühlen sich auch ausgegrenzt und nur in einem geringen Maß von der Lehrkraft angenommen.

Die Befunde deuten jedoch auch an, dass die ungünstige soziale Situation von Schulkindern mit SFB nicht nur durch das Etikett „sonderpädagogischer Förderbedarf“ entsteht. Obwohl innerhalb der 20 Klassen der Untersuchungsgruppe keine Informationen zum „sonderpädagogischen Förderbedarf“ der Klassenkameraden verfügbar waren, wurden Schülerinnen und Schüler mit besonderem Förderbedarf in besonders hohem Maße ausgegrenzt. Hier hat scheinbar nicht das Etikett „sonderpädagogischer Förderbedarf“ zu der schlechten sozialen Situation von Schülerinnen und Schülern mit SFB geführt, sondern das Etikett „Schulnote“ bzw. „Schulleistungsschwäche“. So zeigen Schulnoten in besonders akzeptierter und exponierter Weise, wer in einem Klassensystem erfolgreich ist und wer nicht. Es stellt sich somit die Frage, inwieweit Schulnoten, die im deutschen Schulsystem in erster Linie nach einer sozialen Bezugsnorm vergeben werden (Ingenkamp, 1977; Rheinberg, Bromme, Minsel, Winteler & Widenmann, 2001; Wilbert & Gerdes, 2009; Wilbert & Grünke, 2009), überhaupt mit den Leitzielen der Inklusion vereinbar sind. Anders herum formuliert, müsste die Debatte um eine Reform der Leistungsbeurteilung ein elementarer Bestandteil der Inklusionsdebatte

werden, wenn wir nach der äußeren Separation auch die innere Separation im deutschen Schulsystem überwinden wollen.

Literaturverzeichnis

- Ames, C. (1990). *Achievement goals and classroom structure: Developing a learning orientation*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Education Research Association, Boston.
- Asher, S. R. & Coie, J. D. (1990). *Peer rejection in childhood*. Cambridge studies in social and emotional development. Cambridge: Cambridge Univ. Press.
- 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.
- Baydik, B. & Bakkaloglu, H. (2009). Predictors of sociometric status for low socioeconomic status elementary mainstreamed students with and without special needs. *Kuram ve Uygulamada Egitim Bilimleri*, 9(2), 435–447.
- Bless, G. (2000). Schulische und außerschulische Integration behinderter Menschen unter psychologischen Aspekten: Lernbehinderungen. In J. Borchert (Ed.), *Handbuch der sonderpädagogischen Psychologie* (S. 440–453). Göttingen: Hogrefe.
- Bless, G. (2007). *Zur Wirksamkeit der Integration: Forschungsüberblick, praktische Umsetzung einer integrativen Schulform, Untersuchungen zum Lernfortschritt. Beiträge zur Heil- und Sonderpädagogik: Vol. 18*. Bern: Haupt.
- 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 (Eds.), *Sonderpädagogik des Lernens* (S. 375–383). Göttingen: Hogrefe.
- Chang, L. (2003). Variable Effects of Children's Aggression, Social Withdrawal, and Prosocial Leadership as Functions of Teacher Beliefs and Behaviors. *Child Development*, 74(2), 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.
- Coie, J. D. & Dodge, K. A. (1988). Multiple sources of data on social behavior and social status in the school: A cross-age comparison. *Child Development*, 59(3), 815–829.
- Covington, M. V. & Teel, K. M. (1996). *Overcoming Student Failure: Changing Motives and Incentives for Learning*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Covington, M. V. (2000). Goal theory, motivation, and school achievement: An integrative review. *Annual Review of Psychology*, 51, 171–200.
- Cowlan, G. (1994). *Integrative Grundschulklassen in Hessen: Wissenschaftliche Begleitung von Klassen mit behinderten und nichtbehinderten Kindern an Schulen des Primarbereichs in Hessen; Abschlussbericht*. Bonn: Reha-Verlag.
- Dumke, D. & Schäfer, G. (1993). *Entwicklung behinderter und nichtbehinderter Schüler in Integrationsklassen: Einstellungen, soziale Beziehungen, Persönlichkeitsmerkmale und Schulleistungen*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- 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. (2001). Der Zusammenhang zwischen Schulleistungen, dem sozialen Status in der Klasse und dem Sozialverhalten. *Heilpädagogische Forschung*, 27(1).
- Haeblerlin, U., Bless, G., Moser, U. & Klaghofer, R. (1999). *Die Integration von Lernbehinderten: Versuche, Theorien, Forschungen, Enttäuschungen, Hoffnungen* (3., unveränd.). Bern, Stuttgart, Wien: Haupt.
- Huber, C. (2008). Jenseits des Modellversuchs: Soziale Integration von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Gemeinsamen Unterricht – Eine Evaluationsstudie. *Heilpädagogische Forschung*, (1), 2–14.
- Huber, C. (2009). Soziale Ausgrenzung in der Integration von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf: Zusammenhang von Persönlichkeit, Gruppenheterogenität und

- sozialer Ausgrenzung. *Empirische Pädagogik*, 23(2), 170–190.
- Huber, C. (2011). Soziale Referenzierungsprozesse und soziale Integration in der Schule. *Empirische Sonderpädagogik*, 3, 20–36.
- Ingenkamp, K. (1977). *Die Fragwürdigkeit der Zensurengebung: Texte und Untersuchungsberichte* (7. Aufl.). Beltz-Studienbuch. Weinheim: Beltz.
- Kavale, K. A. & Forness, S. R. (1996). Social skill deficits and learning disabilities: A meta-analysis. *Journal of Learning Disabilities*, 29(3), 226–237.
- Ladd, G. W., Birch, S. H. & Buhs, E. S. (1999). Children's social and scholastic lives in kindergarten: Related spheres of influence? *Child Development*, 70(6), 1373–1400.
- Lindsay, G. & Lindsay, G. (2007). Educational psychology and the effectiveness of inclusive education/mainstreaming. *British Journal of Educational Psychology*, 77(1), 1–24.
- Markussen, E. (2004). Special education: Does it help? A study of special education in Norwegian upper secondary schools. *European Journal of Special Needs Education*, 19(1), 33–48.
- McAuliffe, M. D., Hubbard, J. A. & Romano, L. J. (2009). The role of teacher cognition and behavior in children's peer relations. *Journal of Abnormal Child Psychology: An official publication of the International Society for Research in Child and Adolescent Psychopathology*, 37(5), 665–677.
- Moreno, J. L. (1974). *Die Grundlagen der Soziometrie: Wege zur Neuordnung der Gesellschaft*. 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*, 251–263.
- Newcomb, A. F., Bukowski, W. M. & Pattee, L. (1993). Children's peer relations: A meta-analytic review of popular, rejected, neglected, controversial, and average sociometric status. *Psychological Bulletin*, 113(1), 99–128.
- Petillon, H. (1978). *Der unbeliebte Schüler: Theoretische Grundlagen, empirische Untersuchungen, pädagogische Möglichkeiten* (1st ed.). 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* (1st ed.). Baden-Baden: Nomos.
- Rauer, W. & Schuck, K. D. (2003). Fragebogen zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrungen von Grundschulkindern dritter und vierter Klassen (FEES3-4).
- Rheinberg, F., Bromme, R., Minsel, B., Winteler, A. & Weidenmann, B. (2001). Lehrende in Schulen. In A. Krapp & B. Weidenmann (Eds.), *Pädagogische Psychologie* (S. 295–332). Weinheim: Beltz.
- Rick, G. (1961). Die soziale Stellung entwicklungsgehemmter Kinder in Volksschulklassen und ihre soziale Stellung nach der Überweisung in die Hilfsschule. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 12(10), 557–564.
- Swanson, H. L. & Malone, S. (1992). Social skills and learning disabilities: A meta-analysis of the literature. *School Psychology Review*, 21(3), 427–443.
- Webster, M. & Foschi, M. (1992). Social Referencing and Theories of Status and Social Interaction. In S. Feinman (Ed.), *Social referencing and the social construction of reality in infancy* (pp. 269–296). New York: Plenum Press.
- White, K. J. & Jones, K. (2000). Effects of Teacher Feedback on the Reputations and Peer Perceptions of Children with Behavior Problems. *Journal of Experimental Child Psychology*, 76(4), 302–326.
- White, K. J. & Kistner, J. (1992). The influence of teacher feedback on young children's peer preferences and perceptions. *Developmental Psychology*, 28(5), 933–940.
- Wilbert, J. & Gerdes, H. (2009). Die Bezugsnormwahl bei der Bewertung schulischer Leistungen durch angehende Lehrkräfte des Förderschwerpunktes Lernen. *Heilpädagogische Forschung*, 35, 122–135.
- Wilbert, J. & Grünke, M. (2010). Norms and goals of appraisal of German teachers for students with learning disabilities. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 8(2), 19–30.
- Wocken, H. (1987). Soziale Integration behinderter Kinder. In H. Wocken & G. Antor (Eds.), *Integrationsklassen in Hamburg. Erfahrungen, Untersuchungen, Anregungen* (S. 203–275). Solms: Jarick Oberbiel.

Wocken, H. (1993). Bewältigung von Andersartigkeit. Untersuchungen zur Sozialen Distanz in verschiedenen Schulen. In P. Gehrman & B. Hüwe (Hrsg.), *Forschungsprofile der Integration von Behinderten. Bochumer Symposium 1992* (S. 86–106). Essen: Neue Deutsche Schule.

Anschriften der Autoren

JUN.-PROF. DR. CHRISTIAN HUBER
Juniorprofessor für Sonderpädagogische
Grundlagen
der Bereiche Lernen und Verhalten
Universität zu Köln
Department für Heilpädagogik
Gronewaldstraße 2
50931 Köln
chuber@uni-koeln.de

PD DR. JÜRGEN WILBERT
Sonderpädagogik und Rehabilitation bei
Lernstörungen
Department für Heilpädagogik
Humanwissenschaftliche Fakultät
Universität zu Köln
Klosterstr. 79b
50931 Köln
juergen.wilbert@uni-koeln.de