

Empirische Sonderpädagogik, 2017, Nr. 3, S. 277-295
ISSN 1869-4845 (Print) · ISSN 1869-4934 (Internet)

Soziale Partizipation in inklusiven Grundschulklassen: Bedeutung von Klassen- und Lehrkraftmerkmalen

Stefanie Krawinkel, Anna Südkamp, Sarah Lange & Heinrich Tröster

Technische Universität Dortmund

Zusammenfassung

Die soziale Partizipation von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf (SPF) ist ein wichtiges Ziel von inklusivem Unterricht. In der vorliegenden Studie wurde in 30 inklusiven Grundschulklassen das Ausmaß der sozialen Partizipation von 665 Kindern sowie der Zusammenhang mit Klassen- und Lehrkraftmerkmalen überprüft. In Mehrebenenanalysen zeigte sich eine geringere selbst wahrgenommene soziale Partizipation und soziale Akzeptanz von Kindern mit SPF im Vergleich zu Kindern ohne SPF. Die soziale Partizipation von Kindern mit SPF war umso besser, je positiver das Klassenklima war und je stärker sich die Lehrkräfte bei der Leistungsbeurteilung an der individuellen Bezugsnorm orientierten. Die Ergebnisse legen nahe, bei der Förderung sozialer Partizipation sowohl die Individualmerkmale der Kinder als auch Klassen- und Lehrkraftmerkmale zu berücksichtigen.

Schlagwörter: Soziale Partizipation, soziale Akzeptanz, Inklusion, Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf

Social participation in inclusive classrooms: Relevance of classroom and teacher characteristics

Abstract

The social participation of mainstreamed children with special educational needs (SEN) is a major goal of inclusion. In this study the social participation of 665 children from 30 third and fourth grade classes was investigated as well as its relationship with classroom and teacher characteristics. Multilevel analysis showed that children with SEN had lower peer acceptance scores and perceived their own participation as lower than classmates without SEN. A positive classroom climate and the teachers' high individual reference norm orientation were associated with good social participation of children with SEN. The results indicate that individual characteristics of the children as well as classroom and teacher features should be considered to improve the social participation of children with SEN in inclusive classrooms.

Keywords: Social participation, social acceptance, inclusion, children with special educational needs

Mit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention durch die deutsche Bundesregierung im Jahr 2009 (Bundesgesetzblatt, 2009) hat die schulische Inklusion in Deutschland starken Auftrieb bekommen. Schulische Inklusion bedeutet, dass alle Kinder gemeinsam unterrichtet und in ihrer individuellen akademischen, sozialen und persönlichen Entwicklung bestmöglich gefördert werden (Prenzel, 2013). Die verstärkten Bemühungen zur Entwicklung eines inklusiven Bildungssystems zeigen sich in dem zunehmenden Anteil von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf (SPF), die an Regelschulen unterrichtet werden (Inklusionsquote). Die Anzahl der inklusiv unterrichteten Kinder mit SPF hat sich in den letzten zehn Jahren mehr als verdoppelt; die Inklusionsquote lag im Schuljahr 2011/12 in Deutschland bei 44% in der Primarstufe und bei 25% bei Berücksichtigung aller Schulformen (Dietze, 2013).

Ein Kernkonzept der UN-Behindertenrechtskonvention und wesentliches Ziel schulischer Inklusion ist die soziale Partizipation aller Kinder in der Schule und in der Gesellschaft (Bundesgesetzblatt, 2009; Kultusministerkonferenz, 2011). Die Bedeutung sozialer Beziehungen für die inklusive Schulbildung zeigt sich u. a. darin, dass Schülerinnen und Schüler als Hauptgrund dafür, gerne zur Schule zu gehen, die Beziehungen zu ihren Mitschülerinnen und Mitschülern nennen (Eder, 1995; Krappmann & Oswald, 1995). Da sich die soziale Partizipation von Kindern mit SPF in der Klasse allerdings nicht automatisch mit ihrer Unterbringung in inklusiven Klassen einstellt, ist es wichtig zu erforschen, von welchen Faktoren die soziale Partizipation abhängt und wie sie gefördert werden kann.

Soziale Partizipation in inklusiven Schulklassen

Soziale Partizipation beinhaltet nach Koster, Nakken, Pijl und van Houten (2009) vier Facetten: (1) das Vorhandensein befriedigen-

der Beziehungen zu Mitschülerinnen oder Mitschülern, (2) positive Interaktionen zwischen den Kindern, (3) die soziale Akzeptanz durch die Peers und (4) eine positive Wahrnehmung der eigenen sozialen Partizipation in der Klasse (vgl. auch Bossaert, Colpin, Pijl & Petry, 2013). Die ersten drei Aspekte werden in zahlreichen Studien über soziometrische Methoden erfasst (z. B. Frostad & Pijl, 2007; Grütter, Meyer & Glenz, 2015; Kulawiak & Wilbert, 2015). Sie beruhen alle auf einem ähnlichen Ansatzpunkt, da in allen dreien die Perspektive der Peers auf die soziale Partizipation im Fokus steht. Im Gegensatz dazu bietet der Aspekt der eigenen Wahrnehmung des Kindes auf seine soziale Eingebundenheit und Akzeptanz in der Klasse eine andere und ebenfalls bedeutende Perspektive, die bisher nur selten untersucht wurde. Im Folgenden wird die soziale Partizipation deshalb aus beiden Perspektiven betrachtet und die soziale Akzeptanz sowie die Selbstwahrnehmung sozialer Partizipation in den Blick genommen. Eine Differenz zwischen der Selbst- und Fremdwahrnehmung zeigt sich besonders stark bei Kindern mit Lern- und Verhaltensproblemen. Hier sind Unterschiede in der Wahrnehmung eigener Fähigkeiten und Verhaltensweisen noch größer als bei unauffälligen Kindern (Heath, Roberts & Toste, 2011; Hozza et al., 2004). Eine stärkere Überschätzung eigener Fähigkeiten bei Personen mit Schwierigkeiten bzw. Beeinträchtigungen könnte daraus resultieren, dass für sie Selbstüberschätzungen zum Erhalt eines positiven Selbstbildes stärker notwendig sind („positive Illusion“ nach Taylor & Brown, 1988).

Eine Vielzahl soziometrischer Untersuchungen zeigte übereinstimmend, dass die soziale Akzeptanz von Kindern mit SPF in der Klasse geringer war als die ihrer Peers ohne SPF (z. B. Cambra & Silvestre, 2003; Frostad & Pijl, 2007; Huber & Wilbert, 2012; Krull, Wilbert & Hennemann, 2014; Nowicki, 2003). Bisherige Studien zu Selbsteinschätzungen sozialer Partizipation von Kindern mit SPF sind methodisch sehr heterogen und deutlich weniger zahlreich

als zur sozialen Akzeptanz von Kindern mit SPF. Dabei liegen sowohl Studien vor, die für eine geringere Selbsteinschätzung sozialer Partizipation von Kindern mit SPF im Vergleich zu Kindern ohne SPF sprechen (Cambra & Silvestre, 2003; Huber & Wilbert, 2012; Nowicki, 2003; Schwab, Gebhardt, Krammer & Gasteiger-Klicpera, 2015) als auch Studien, die keine entsprechenden Unterschiede fanden (Koster, Pijl, Nakken & Houten, 2010; Martschinke, Kopp & Ratz, 2012; Sauer, Ide & Borchert, 2007). Unter methodischen Gesichtspunkten fällt auf, dass zum Teil recht kleine Stichproben ($N = 14$ Kinder mit SPF bei Martschinke et al., 2012; $N = 35$ Kinder mit SPF bei Schwab et al., 2015) untersucht wurden. Auch durchliefen die Kinder in den untersuchten Stichproben nicht immer eine Diagnostik zur Erfassung des SPF; so schätzten die Lehrkräfte den Förderbedarf bei Huber und Wilbert (2012) z. B. auf einem 3-stufigen Item ein. In einigen Studien sind zudem nur spezielle Gruppen von Kindern mit SPF berücksichtigt, zum Beispiel Kinder mit geistiger Beeinträchtigung bei Martschinke und Kollegen (2012) oder ein sehr hoher Anteil an Kindern mit Autismus-Spektrum-Störungen bei Koster et al. (2010). In der Metaanalyse über 15 Studien von Nowicki (2003) wurden Kinder mit Lernstörungen („learning disabilities“) und Kinder mit geringen Schulleistungen im Vergleich zu Mitschülerinnen und Mitschülern mit mittleren und hohen Schulleistungen untersucht. Die hier vorgenommene Einteilung in Kinder mit und ohne „learning disabilities“ entspricht jedoch nicht der im deutschen Schulsystem üblichen Klassifikation eines SPF. Des Weiteren wurde in keiner der genannten Studien die Mehrebenenstruktur der Daten (Schülerinnen und Schüler in Klassen) bei der Auswertung berücksichtigt, was zu verzerrten Standardfehlern geführt haben könnte. Zusammengefasst lässt sich feststellen, dass es zur Selbstwahrnehmung sozialer Partizipation von Kindern mit SPF nur wenige Untersuchungen gibt und die Ergebnisse der vorhandenen Studien aufgrund di-

vergenger Ergebnisse, methodischer Limitationen und mangelnder Übertragbarkeit auf inklusive Klassen in Deutschland noch keinen endgültigen Schluss über die Selbsteinschätzung sozialer Partizipation von Kindern mit SPF zulassen.

Welche Faktoren hängen mit der sozialen Partizipation von Schulkindern zusammen?

Die Forschung zu Faktoren, die die soziale Partizipation von Kindern in der Klasse fördern oder erschweren, hat bisher vor allem individuelle Merkmale der Schülerinnen und Schüler fokussiert. Zahlreiche Studien belegen die große Bedeutung verschiedener Schüler/innenmerkmale für ihre soziale Akzeptanz in der Klasse. So zeigte sich, dass leistungsstarke Kinder eine positivere soziale Position in der Klasse einnehmen als leistungsschwache Kinder (z. B. Buhs, Ladd & Herald, 2006; Chen, Rubin & Li, 1997; Huber, 2009; Wentzel & Asher, 1995). Auch der Zusammenhang von positivem Sozialverhalten, einem hohen Ausmaß sozialer Kompetenzen und einem guten Verständnis sozialer Situationen mit der sozialen Akzeptanz wurde vielfach belegt (z. B. Avramidis, 2010; Banerjee, Watling & Caputi, 2011; Newcomb, Bukowski & Pattee, 1993; Schwab et al., 2015). Neben der unbestrittenen Bedeutung von Individualmerkmalen für die soziale Partizipation, gibt es aber auch Überlegungen zur Rolle von Klassen-, Unterrichts- und Lehrkraftmerkmalen für die soziale Partizipation der Kinder. Aus unterrichtspraktischer Perspektive stellt sich die Frage, ob die soziale Partizipation von Kindern mit einem besonderen Ausgrenzungsrisiko (z. B. Kinder mit SPF) auch durch außerhalb des Kindes liegende Faktoren gestärkt werden könnte. Dazu gibt es vergleichsweise wenig Forschung. Einige Autoren empfehlen daher, in zukünftigen Studien die Art der Unterrichtsgestaltung und den Einfluss der Lehrkraft auf die soziale Partizipation von Kindern mit SPF in inklu-

siven Klassen zu berücksichtigen (Cambra & Silvestre, 2003; Frostad & Pijl, 2007; Gasteiger-Klicpera & Klicpera, 1999; Hascher & Baillod, 2004; Huber & Wilbert, 2012; Kulawiak & Wilbert, 2015; Lindsay, 2007).

Schüler-Lehrkraft-Beziehung. Eine mögliche Lehrkraftvariable, die Einfluss auf die soziale Partizipation in der Klasse nehmen könnte, ist die Qualität der Schüler-Lehrkraft-Beziehung (Farmer, McAuliffe Lines & Hamm, 2011). In Studien mit Regelklassen zeigte sich, dass eine gute Beziehung zwischen dem Kind und der Lehrkraft mit einer höheren sozialen Akzeptanz des Kindes durch die Peers einhergeht (Hughes, Cavell & Willson, 2001; Hughes & Im, 2016; Hughes, Zhang & Hill, 2006; Mercer & DeRosier, 2008; Taylor, 1989). Auch eine gute Beziehung der Lehrkraft zur Klasse insgesamt ging mit einer höheren sozialen Akzeptanz einher (Hendrickx, Mainhard, Boorklip, Cillessen & Brekelmans, 2016; Hughes & Im, 2016; Hughes et al., 2006). Dabei wurde die Schüler-Lehrkraft-Beziehung in der Regel aus Sicht der Lehrkräfte (Hughes & Im, 2016; Mercer & DeRosier, 2008; Taylor, 1989) oder über die Peers (z. B. „Wer aus deiner Klasse kommt gut mit der Lehrkraft klar?“; Hughes et al., 2001; Hughes et al., 2006) erfasst. Die Sicht des Kindes auf seine Beziehung zur Lehrkraft ist in den zitierten Studien, außer bei Hendrickx und Kollegen (2016), nicht berücksichtigt. Längsschnittstudien belegten einen reziproken Effekt: Eine gute Beziehung zur Lehrkraft fördert die soziale Akzeptanz des Kindes in der Klasse, wie auch umgekehrt, die Akzeptanz des Kindes in der Klasse die Beziehung zur Lehrkraft stärkt (Hughes & Chen, 2011; Mercer & DeRosier, 2008). Der wechselseitige Zusammenhang zwischen Schüler-Lehrkraft-Beziehung und sozialer Partizipation kann durch verschiedene Mechanismen erklärt werden. Zum einen dient die Lehrkraft den Kindern als Modell für den generellen Umgang miteinander, zum anderen kann auch der individuelle Umgang der Lehrkraft mit einem Kind den anderen (im Sinne der sozialen Referenzierungstheorie) als Modell dienen und

drittens können verschiedene Merkmale des Kindes (z. B. Sozialverhalten) die Beziehung sowohl zu seiner Lehrkraft als auch zu seinen Peers beeinflussen (Farmer et al., 2011; Hughes et al., 2001).

Klassenklima. Unter Klassenklima versteht man die subjektive Wahrnehmung des Verhältnisses zwischen Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern und zwischen den Schülerinnen und Schülern untereinander sowie relevante kollektive Einstellungen und Verhaltensweisen von Lehrkräften und Kindern in der Klasse (Eder, 1996). Neben der subjektiven Sicht eines jeden Kindes auf das Klassenklima, lässt sich durch Aggregation der Betrachtungsweisen aller Kinder einer Klasse das gemeinsam erlebte Klassenklima erfassen (Grewé, 2016). In Abgrenzung zur Schüler-Lehrkraft-Beziehung wird hier unter Klassenklima die peerbezogene Dimension des Klassenklimas fokussiert, also die Wahrnehmung der Schülerinnen und Schüler über das soziale Miteinander der Kinder in der Klasse. Ein Zusammenhang zwischen dem Klassenklima und der sozialen Partizipation in der Klasse lässt sich erwarten, da sich Klassen mit gutem Klassenklima durch gegenseitigen Respekt, Kooperationsbereitschaft und Verantwortungsübernahme auszeichnen (Bülter & Meyer, 2004). Dieses Klima sollte den Kindern das Knüpfen und Aufrechterhalten von positiven Kontakten untereinander erleichtern. Studien zum Zusammenhang zwischen dem peerbezogenen Klassenklima und der subjektiven Einschätzung der eigenen sozialen Partizipation fanden deutliche positive Zusammenhänge, sowohl zwischen der individuellen Wahrnehmung des Klassenklimas als auch zwischen der kollektiven Einschätzung des peerbezogenen Klassenklimas und der Beurteilung der eigenen sozialen Partizipation (Bilz, 2013; Rauer & Schuck, 2003). Befunde zum Klassenklima und dem soziometrischen Status sind weniger eindeutig. Während einige Befunde keinen Zusammenhang zwischen dem soziometrischen Status von Kindern und dem Klassenklima fanden (Gasteiger-Klicpera & Klicpera, 1999; Rauer

& Schuck, 2003, für dritte Klassen), sprechen andere Befunde für geringe signifikante Zusammenhänge (Rauer & Schuck, 2003, $r = .13$ für vierte Klassen).

Bezugsnormorientierung der Lehrkraft.

Als weitere Klassenvariable könnte die Bezugsnormorientierung (BZNO) der Lehrkraft in Zusammenhang mit der sozialen Akzeptanz der Kinder stehen. Lehrkräfte, die sich in ihren alltäglichen informellen Leistungsrückmeldungen vor allem an der intraindividuellen Leistungsentwicklung der Kinder orientieren (individuelle BZNO), geben leistungsschwächeren Schülerinnen und Schülern häufiger positive Leistungsrückmeldungen als Lehrkräfte, die bei der Bewertung einen interindividuellen Vergleich zugrunde legen (soziale BZNO; Rheinberg, 2008). Eine individuelle BZNO könnte somit die soziale Akzeptanz von leistungsschwachen Kindern positiv beeinflussen. Experimentelle Studien konnten bereits einen Einfluss von öffentlichem Leistungsfeedback auf die soziale Akzeptanz von unbekanntem potenziellen Mitschülerinnen und -schülern nachweisen (Huber, Gebhardt & Schwab, 2015; White & Jones, 2000). Bisher gibt es jedoch unseres Wissens keine Studie, die den Zusammenhang zwischen der BZNO von Lehrkräften und der sozialen Akzeptanz in inklusiven Klassen untersucht hat.

Bei den drei genannten Faktoren: Schüler-Lehrkraft-Beziehung, Klassenklima und BZNO der Lehrkraft handelt es sich um Aspekte, die außerhalb der Person des Kindes liegen und von denen angenommen werden kann, dass sie im Zusammenhang mit der sozialen Partizipation stehen. Würde sich ein solcher Zusammenhang auch in inklusiven Klassen und für Kinder mit SPF zeigen, ließen sich daraus hilfreiche Ansatzpunkte zur Förderung der sozialen Partizipation ausgegrenzter Kinder in inklusiven Klassen ableiten. Insbesondere für Kinder mit SPF, die oft bedeutsame Risikofaktoren bezüglich der sozialen Partizipation aufweisen (Verhaltens- und Schulleistungsprobleme), ergäbe sich so die Möglichkeit, Puffer-

effekte zu identifizieren, um der ungünstigen sozialen Position entgegenzuwirken.

Fragestellungen

In dieser Untersuchung wird drei Fragestellungen nachgegangen. Erstens soll überprüft werden, ob sich die soziale Partizipation von Kindern mit SPF von der ihrer Peers ohne SPF unterscheidet. Dabei wird erwartet, dass sowohl die soziale Akzeptanz als auch die Selbsteinschätzung sozialer Partizipation von Kindern mit SPF geringer ist als die der Kinder ohne SPF. Die zweite Fragestellung bezieht sich auf den Zusammenhang zwischen Klassen- und Lehrkraftvariablen und der sozialen Partizipation in der Klasse. Es wird vermutet, dass die zuvor skizzierten Klassenvariablen (Schüler-Lehrkraft-Beziehung, Klassenklima, individuelle BZNO) in einem positiven Zusammenhang zur sozialen Partizipation in der Klasse stehen. Drittens soll überprüft werden, ob insbesondere die soziale Partizipation von Kindern mit SPF von einer guten Schüler-Lehrkraft-Beziehung, einem positiven Klassenklima und einer individuellen BZNO der Lehrkraft profitiert.

Methode

An der Studie nahmen Schülerinnen und Schüler, sowie Lehrkräfte aus 30 inklusiven Grundschulklassen der 3. und 4. Jahrgangsstufe teil. Die Teilnahme war für Kinder und Lehrkräfte freiwillig.

Instrumente

Schülerfragebogen. Die soziale Partizipation der Schülerinnen und Schüler wurde über drei Indikatoren erfasst, zwei soziometrische Indizes und die Selbsteinschätzung der Kinder zu ihrer sozialen Partizipation. In einem soziometrischen Nominationsverfahren beantworteten sie sechs soziometrische Wahlfragen („Neben wem möchtest

du gerne sitzen?“, „Mit wem möchtest du am liebsten in der Pause spielen?“, „Wen möchtest du bei schwierigen Hausaufgaben um Hilfe fragen?“, „Mit wem möchtest du am liebsten zusammen an einer Partner- oder Gruppenaufgabe arbeiten?“, „Wen möchtest du bei der nächsten Wahl zum Klassensprecher oder zur Klassensprecherin wählen?“, „Wer soll in den Pausen der Anführer sein?“) und sechs Ablehnungsfragen („Neben wem möchtest du nicht sitzen?“ etc.). Die Anzahl der Wahlen und Ablehnungen war unbegrenzt. Um auch die am Untersuchungstag nicht anwesenden Mitschülerinnen und Mitschüler nominieren zu können, erhielten die Kinder eine Liste mit den Vornamen aller Kinder der Klasse. Aus den Nominationen wurden der soziometrische Wahl- und Ablehnungsstatus errechnet. Die hohen Interkorrelationen zwischen der Anzahl erhaltener Wahlen auf die sechs Wahlfragen ($r = .46$ bis $r = .79$, mittlere Korrelation $r = .66$) und zwischen der Anzahl der erhaltenen Ablehnungen auf die sechs Ablehnungsfragen ($r = .60$ bis $r = .88$, mittlere Korrelation $r = .77$) sowie die hohe interne Konsistenz (Wahlen: $\alpha = .92$; Ablehnungen: $\alpha = .95$) legten die Verrechnung zu je einem Index nahe. Der Wahlstatus eines Kindes wurde berechnet als Summe erhaltener Wahlen über alle sechs Wahlfragen, dividiert durch die Anzahl möglicher Wahlen (Gleichung 1). Der Wahlstatus beschreibt somit die Ausschöpfungsquote erhaltener Wahlen an möglichen Wahlen. Da mit der Anzahl möglicher Wahlen die Klassengröße berücksichtigt wurde, ist der Wahlstatus von Kindern verschiedener Klassen vergleichbar. Der Ablehnungsstatus wurde analog berechnet.

$$\text{Wahlstatus} = \frac{\sum_{j=1}^6 eW_{ij}}{(n-1) + 6} \quad (1)$$

Anmerkungen: eW_{ij} = Anzahl erhaltener Wahlen des Kindes i auf die soziometrische Frage j ; n = Anzahl der Schüler/innen einer Klasse, die an der Untersuchung teilgenommen haben

Die subjektive Einschätzung der sozialen Partizipation wurde mit der Skala *Soziale Integration* des ‚Fragebogens zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrungen von Grundschulkindern dritter und vierter Klassen‘ (FEES 3-4; Rauer & Schuck, 2003) erfasst. Die Skala misst mit elf Items (z. B. „Meine Mitschüler sind nett zu mir.“) das Gefühl der Kinder, in der Klasse akzeptiert und als vollwertiges Gruppenmitglied angenommen zu sein. Die Items wurden auf einer 4-stufigen Ratingskala (von 0 = stimmt gar nicht bis 3 = stimmt genau) beantwortet. Die interne Konsistenz betrug $\alpha = .80$.

Zur Erfassung des Klassenklimas und der Beziehung der Kinder zur Lehrkraft wurden die Skalen *Klassenklima* und *Gefühl des Angenommenseins* durch die Lehrkraft aus dem FEES 3-4 (Rauer & Schuck, 2003) eingesetzt. Die Skala Klassenklima erfasst mit elf Items (z. B. „Alle Kinder dürfen mitspielen.“), inwiefern die Kinder der Klasse gemeinsam handeln, sich untereinander sympathisch sind und Schwächere nicht ausgrenzen. Die interne Konsistenz betrug $\alpha = .79$. Als aggregierter Wert über alle Kinder einer Klasse hinweg ergibt sich ein reliabler Indikator für das Klassenklima (Rauer & Schuck, 2003). 19% der Varianz in der Einschätzung des Klassenklimas waren auf Unterschiede zwischen den Klassen zurückzuführen (Interklassenkorrelation: $\rho = .192$). Die Skala Gefühl des Angenommenseins durch die Lehrkraft misst, wie sehr sich das Kind durch die Lehrkraft akzeptiert, verstanden und unterstützt fühlt. Die interne Konsistenz der 13 Items (z. B. „Meine Lehrer haben Zeit für mich.“) war mit $\alpha = .83$ gut. Bei dieser Variable ging 10% der Varianz auf Unterschiede zwischen den Klassen zurück ($\rho = .105$).

Lehrkraftfragebogen. Mit dem Lehrkraftfragebogen wurden soziodemographische Angaben zu den Kindern (Geschlecht, Alter, SPF, Familiensprache) sowie die BZNO der Lehrkraft erhoben. Die BZNO wurde durch acht Items erfasst, die an den ‚Fragebogen zur Erfassung von Bezugs-

norm-Orientierung (FEBO)' von Rheinberg (1980) angelehnt sind. Die soziale BZNO wurde durch vier Items auf einer 6-stufigen Ratingskala (1 = völlig unzutreffend bis 6 = völlig zutreffend) erfasst (z. B. „Eine gute Leistung ist für mich eine Leistung, die deutlich über dem Klassendurchschnitt liegt.“, $\alpha = .79$). Die individuelle BZNO wurde auf der gleichen Ratingskala durch ebenfalls vier Items erfasst (z. B. „Eine gute Leistung ist für mich, wenn sich der Schüler verbessert.“, $\alpha = .74$).

Stichprobe

Untersucht wurden je 15 Klassen aus den Jahrgangsstufen drei und vier, in denen Kinder mit und ohne SPF gemeinsam unterrichtet wurden. Durchschnittlich bestand eine Klasse aus 22.2 Kindern ($SD = 3.5$), davon 2.5 ($SD = 1.5$) mit SPF (Range 1-8). Die Stichprobe umfasste 665 Schülerinnen und Schüler (47% Mädchen) zwischen 8 und 12 Jahren ($M = 9;4$, $SD = 0;10$), von denen 637 (96%) aktiv an der Befragung teilnahmen. 76 Kinder (11%) hatten einen diagnostizierten SPF, davon 40% im Förderschwerpunkt Lernen, 30% im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung, 16% im Förderschwerpunkt Sprache, 7% im Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung, 5% im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung und je ein Kind im Förderschwerpunkt Sehen bzw. Hören. Es gab acht Klassen mit jeweils einem Kind mit SPF, neun Klassen mit zwei Kindern mit SPF, sieben Klassen, in denen sich drei Kinder mit SPF befanden, vier Klassen mit je vier Kindern mit SPF und eine Klasse mit fünf sowie eine Klasse mit acht Kindern mit SPF. Der Anteil der Kinder mit SPF pro Klasse schwankte zwischen 3% und 36% ($M = 12$, $SD = 8$). Die 30 Klassen stammten aus 14 Grundschulen in Nordrhein-Westfalen. Die Schulen hatten im Durchschnitt sieben Jahre Erfahrung mit der gemeinsamen Unterrichtung von Kindern mit und ohne SPF ($SD = 4.3$, Range 2-16 Jahre). Bis auf drei Klassen unterstützten alle den inklusiven

Unterricht durch eine stundenweise Doppelbesetzung ($M = 4.8$ Stunden pro Woche, $SD = 2.7$, Range 2-13 Stunden) durch zwei Grundschullehrkräfte oder ein Team aus Grundschullehrkraft und sonderpädagogischer Lehrkraft. 28% der Kinder hatten einen Migrationshintergrund, der größte Anteil davon war türkischer Herkunft (37%), danach folgten mit 9% Kinder polnischer Herkunft.

Auswertung

Bei der Auswertung wurde die genestete Struktur der Daten berücksichtigt. Neben den Schülermerkmalen (z. B. Förderbedarf, Geschlecht, Alter, Migrationshintergrund) auf Ebene 1, wurden auch Variablen auf Ebene 2 (Klassenklima, Beziehung zur Lehrkraft, BZNO der Lehrkraft) berücksichtigt, so dass Mehrebenenanalysen mit dem Statistikprogramm R und dem Paket lme4 durchgeführt wurden (Bates, Maechler, Bolker & Walker, 2015; R Core Team, 2017). Die Interklassenkorrelationen von $\rho = .149$ für den Wahlstatus, $\rho = .085$ für den Ablehnungsstatus und $\rho = .023$ für die selbsteingeschätzte soziale Partizipation zeigten Interklassenkorrelationen im kleinen bis mittleren Bereich (Hox, 2010). Die Prädiktoren wurden zur besseren Interpretation der Ergebnisse transformiert. Dichotome Variablen (SPF, Geschlecht, Migrationshintergrund) wurden dummy kodiert, kontinuierliche Prädiktoren am Gesamtwert zentriert. Eine Ausnahme bildeten die Individualvariablen Klassenklima und Beziehung zur Lehrkraft, diese wurden in ihrer jeweiligen Klasse z-standardisiert, da sie in den späteren Modellen sowohl als Individual- als auch als aggregierte (und dann am Gesamtwert zentrierte) Klassenvariablen eingingen. 51 Kinder der Gesamtstichprobe (7.7%) hatten fehlende Werte auf mindestens einer Variable zur Vorhersage des Wahl- bzw. Ablehnungsstatus. Diese wurden aus den Berechnungen ausgeschlossen, so dass sich die Stichprobe auf 614 Kinder reduzierte. Für die Vorhersage der selbsteingeschätzten

sozialen Partizipation mussten 53 Kinder (8.0%) aufgrund fehlender Werte ausgeschlossen werden. Fehlende Werte beruhen auf 28 Kindern, die nicht an der Studie teilnahmen und weiteren 35 Kindern mit fehlenden Werten in den FEES-Skalen.

Ergebnisse

In Tabelle 1 sind die Mittelwerte und Standardabweichungen des Wahl- und Ablehnungsstatus sowie der Selbsteinschätzung sozialer Partizipation dargestellt sowie die Interkorrelation der Untersuchungsvariablen. Der durchschnittliche Wahlstatus aller Kinder betrug 0.15, d. h. sie erhielten im Mittel 15% ($SD = 0.11$) der möglichen Wahlen. Die Anzahl der durchschnittlich erhaltenen Ablehnungen war mit 18% etwas höher ($SD = 0.15$). Wahl- und Ablehnungsstatus korrelieren mit $r = -.44$ ($p < .001$). Die Selbsteinschätzung sozialer Partizipation korreliert zu $r = .39$ ($p < .001$) mit dem Wahlstatus und zu $r = -.46$ ($p < .001$) mit dem Ablehnungsstatus (vgl. Tabelle 1). Die mittlere Höhe der Interkorrelationen zwischen den drei abhängigen Variablen lässt sich als Hinweis verstehen, dass es sich hierbei um verschiedene Facetten sozialer Partizipation handelt, die zwar deutlich zusammenhängen, allerdings auch jeweils unterschiedliche Aspekte beinhalten.

Erwartet wurde, dass Kinder mit SPF ein geringeres Ausmaß sozialer Partizipation aufweisen als Kinder ohne SPF. Zur Überprüfung dieser Hypothese wurden drei *random intercept* Regressionsanalysen auf Ebene 1 mit dem Wahlstatus, dem Ablehnungsstatus bzw. der Selbsteinschätzung sozialer Partizipation als abhängige Variable und dem Förderstatus als unabhängige Variable (0 = kein SPF, 1 = SPF) berechnet. Als Kontrollvariablen wurden das Geschlecht (0 = weiblich, 1 = männlich), das Alter (z-transformiert) und der Migrationshintergrund des Kindes (0 = nein, 1 = ja) einbezogen. In allen drei Modellen zeigte sich ein signifikanter Haupteffekt des Förderbedarfs (vgl. erste

Spalte in den Tabellen 2, 3 und 4). Danach wiesen Kinder mit SPF in ihrer Klasse einen geringeren Wahlstatus ($d = 0.82$) und einen höheren Ablehnungsstatus ($d = 1.04$) auf und schätzten ihre eigene soziale Partizipation geringer ein ($d = 0.46$) als Kinder ohne SPF. Die Erhebung der Selbsteinschätzung sozialer Partizipation mit einer normierten Skala erlaubte den Vergleich mit einer Normstichprobe. Es zeigte sich, dass 23% der Kinder mit SPF und 11% der Kinder ohne SPF in der Skala *Soziale Integration* des FEES 3-4 einen T-Wert kleiner 40 aufwiesen, also ihre eigene soziale Partizipation als auffällig gering wahrnehmen. Für den Ablehnungsstatus und die Selbsteinschätzung sozialer Partizipation zeigte sich ein Haupteffekt des Geschlechts: Jungen wurden häufiger abgelehnt und schätzten ihre soziale Partizipation in der Klasse geringer ein als Mädchen. Der SPFklärte zusammen mit den Kontrollvariablen knapp 9% der Varianz des Wahlstatus und 14% der Varianz des Ablehnungsstatus ($R^2_{GLMM(m)}$) auf und erwies sich damit als bedeutsamer Prädiktor für die soziale Akzeptanz der Kinder. Demgegenüber konnte das Modell für die Selbsteinschätzung sozialer Partizipation nur etwas über 3% der Varianz aufklären. Betrachtet man die Aufklärung an Varianz durch das gesamte Modell ($R^2_{GLMM(c)}$), berücksichtigt neben den festen Effekten also auch den *random effect ‚Klasse‘*, so erhöht sich die Varianzaufklärung auf 26% für den Wahlstatus, 24% für den Ablehnungsstatus und 6% für die Selbsteinschätzung sozialer Partizipation. Insbesondere für den Wahl- und den Ablehnungsstatus spielen Klasseneffekte also eine wichtige Rolle.

Die zweite Fragestellung betrifft die Bedeutung von Klassenvariablen für die soziale Partizipation. Zur Überprüfung wurden die Modelle um Prädiktoren auf Klassenebene ergänzt. Auf Ebene 2 wurden das Klassenklima und die Beziehung zur Lehrkraft jeweils als aggregierte Variable sowie die individuelle und soziale BZNO der Lehrkraft in die Modelle eingefügt (alle Variablen am Gesamtwert z-standardisiert).

Tabelle 1: Korrelationen zwischen den Untersuchungsvariablen

	M	SD	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(10)	(11)	(12)
(1) Wahlstatus	0.15	0.11											
(2) Ablehnungsstatus	0.18	0.15	-44^a										
(3) Selbsteinschätzung sozialer Partizipation	2.29	0.54	.39^a	-46^a									
(4) Beziehung zur Lehrkraft	2.38	0.51	.21^a	-.19^a	.48^a								
(5) Klassenklima	1.96	0.55	.19^a	-.27^a	.58^a	.44^a							
(6) Geschlecht			-.08^b	.26^b	-.14^b	-.25^b	-.16^b						
(7) Alter	9;4	0;10	-.04^a	.03^a	.00^a	-.13^a	-.06^a	.02^b					
(8) Förderbedarf			-.25^b	.32^b	-.14^b	-.05^b	-.09^b	.11^c	.15^b				
(9) Migrationshintergrund			-.12^b	-.02^b	.03^b	-.02^b	-.02^b	.02^c	.13^b	.04^c			
(10) Klassenklima (Klassenmittel)	1.98	0.26											
(11) Beziehung zur Lehrkraft (Klassenmittel)	2.39	0.19									.41^a		
(12) soziale BZNO	3.71	1.01										-.32^a	-.19^a
(13) individuelle BZNO	4.63	0.63										.16^a	-.06^a

Anmerkungen. **Fett** gedruckte Koeffizienten sind signifikant mit $p < .05$; N zwischen 615 und 665 für Individualvariablen, $N = 30$ für Klassenvariablen, ^a = Pearson-Korrelation; ^b = Punkt-biseriale Korrelation; ^c = Phi-Koeffizient; BZNO = Bezugsnormorientierung

Das Klassenklima und die Beziehung zur Lehrkraft wurden zusätzlich als Individualvariablen berücksichtigt und auf Klassenebene z-standardisiert (vgl. zweite Spalte in den Tabellen 2, 3 und 4). Durch den Einbezug dieser weiteren Variablen ging der Effekt des Geschlechts auf die Selbsteinschätzung sozialer Partizipation verloren (vgl. Tabelle 4, zweite Spalte). Das Klassenklima und die Beziehung zur Lehrkraft in der Wahrnehmung des einzelnen Kindes erwie-

sen sich als bedeutsame Prädiktoren. Je positiver ein Kind das Klassenklima und seine eigene Beziehung zur Lehrkraft einschätzte, umso höher war sein Wahlstatus und seine Wahrnehmung der eigenen sozialen Partizipation und umso geringer war sein Ablehnungsstatus.

Die vier Klassen- und Lehrkraftvariablen erwiesen sich als wenig bedeutsam für die soziale Partizipation. Für den Wahlstatus sowie den Ablehnungsstatus war keiner der

Tabelle 2: Vorhersage des Wahlstatus

	B (SE)	B (SE)	B (SE)
Förderbedarf (0 = nein, 1 = ja)	-0.098*** (0.014)	-0.094*** (0.013)	-0.092*** (0.014)
Geschlecht (0 = weiblich, 1 = männlich)	-0.005 (0.008)	0.006 (0.008)	0.006 (0.008)
Alter (z-transformiert)	-0.010 (0.006)	-0.010 (0.006)	-0.009 (0.006)
Migrationshintergrund (0 = nein, 1 = ja)	-0.018 (0.010)	-0.017 (0.010)	-0.017 (0.010)
Klassenklima (Individualvariable, auf Klassenebene z-transformiert)		0.014** (0.005)	0.014** (0.005)
Beziehung zur Lehrkraft (Individualvariable, auf Klassenebene z-transformiert)		0.014** (0.005)	0.014** (0.005)
Klassenklima (Klassenmittel, z-transformiert)		0.007 (0.011)	0.007 (0.011)
Beziehung zur Lehrkraft (Klassenmittel, z-transformiert)		0.011 (0.011)	0.011 (0.011)
soziale BZNO (z-transformiert)		0.007 (0.010)	0.006 (0.010)
individuelle BZNO (z-transformiert)		-0.020 (0.010)	-0.022* (0.010)
Förderbedarf * Klassenklima (Klassenvariable)			-0.005 (0.015)
Förderbedarf * Beziehung zur Lehrkraft (Klassenvariable)			-0.004 (0.015)
Förderbedarf * soziale BZNO			0.006 (0.016)
Förderbedarf * individuelle BZNO			0.022 (0.013)
R ² _{GLMM(m)}	.090	.158	.160
R ² _{GLMM(c)}	.264	.318	.320

Anmerkungen. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$. $N = 614$ Kinder, $N = 30$ Klassen. BZNO = Bezugsnormorientierung. $R^2_{GLMM(m)}$ = marginales R^2 , $R^2_{GLMM(c)}$ = konditionales R^2 , nach Nakagawa & Schielzeth, 2013

Prädiktoren auf Ebene 2 signifikant (vgl. Tabelle 2 und 3, jeweils zweite Spalte). Für die Selbsteinschätzung sozialer Partizipation zeigte sich ein signifikanter Effekt des Klassenklimas. Je positiver das peerbezogene Klassenklima, umso positiver nahmen die Kinder ihre eigene soziale Partizipation in der Klasse wahr (vgl. Tabelle 4, zweite Spalte). Um zu überprüfen, ob der Zusammenhang zwischen der sozialen Partizipation und den Klassen- und Lehrkraftvariablen

vom Förderstatus der Kinder abhängt, wurden die Modelle um die Interaktionen zwischen dem Förderstatus und den vier Klassenvariablen erweitert (vgl. Tabelle 2, 3 und 4, dritte Spalte).

Durch die Hinzunahme der Interaktionsterme ergab sich ein signifikanter Haupteffekt der individuellen BZNO der Lehrkraft für den Wahlstatus (vgl. Tabelle 2, dritte Spalte). Je stärker die individuelle BZNO der Lehrkraft ausgeprägt war, umso geringer

Tabelle 3: Vorhersage des Ablehnungsstatus

	B (SE)	B (SE)	B (SE)
Förderbedarf (0 = nein, 1 = ja)	0.135*** (0.018)	0.125*** (0.017)	0.117*** (0.017)
Geschlecht (0 = weiblich, 1 = männlich)	0.064*** (0.011)	0.051*** (0.011)	0.048*** (0.011)
Alter (z-transformiert)	0.006 (0.007)	0.012 (0.007)	0.011 (0.007)
Migrationshintergrund (0 = nein, 1 = ja)	0.013 (0.013)	0.010 (0.013)	0.007 (0.013)
Klassenklima (Individualvariable, auf Klassenebene z-transformiert)		-0.028*** (0.006)	-0.029*** (0.006)
Beziehung zur Lehrkraft (Individualvariable, auf Klassenebene z-transformiert)		-0.014* (0.006)	-0.013* (0.006)
Klassenklima (Klassenmittel, z-transformiert)		-0.016 (0.011)	-0.011 (0.011)
Beziehung zur Lehrkraft (Klassenmittel, z-transformiert)		0.021 (0.011)	0.022 (0.011)
soziale BZNO (z-transformiert)		-0.010 (0.011)	-0.010 (0.011)
individuelle BZNO (z-transformiert)		-0.006 (0.010)	-0.001 (0.010)
Förderbedarf * Klassenklima (Klassenvariable)			-0.042* (0.019)
Förderbedarf * Beziehung zur Lehrkraft (Klassenvariable)			-0.019 (0.019)
Förderbedarf * soziale BZNO			-0.020 (0.020)
Förderbedarf * individuelle BZNO			-0.045** (0.017)
R ² _{GLMM(m)}	.144	.213	.235
R ² _{GLMM(c)}	.241	.305	.328

Anmerkungen. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$. $N = 614$ Kinder, $N = 30$ Klassen. BZNO = Bezugsnormorientierung. $R^2_{GLMM(m)}$ = marginales R^2 , $R^2_{GLMM(c)}$ = konditionales R^2 , nach Nakagawa & Schielzeth, 2013

war der Wahlstatus der Kinder. Signifikante Interaktionen zeigten sich für den Wahlstatus nicht. Es konnten also keine differenzierten Effekte der Klassen- und Lehrkraftvariablen für den Wahlstatus von Kindern mit bzw. ohne SPF festgestellt werden.

Bei der Vorhersage des Ablehnungsstatus zeigten sich zwei signifikante *Cross-Level-Interaktionen* (vgl. Tabelle 3, dritte Spalte). Der Förderbedarf moderierte den Zusammenhang sowohl zwischen dem Klassenklima und dem Ablehnungsstatus als

auch zwischen der individuellen BZNO und dem Ablehnungsstatus.

Abbildung 1 zeigt den Interaktionseffekt zwischen Förderbedarf, Klassenklima und Ablehnungsstatus. Je besser das Klassenklima, umso geringer war der Ablehnungsstatus von Kindern mit SPF. Abbildung 2 veranschaulicht den Effekt des Förderstatus auf den Zusammenhang zwischen individueller BZNO der Lehrkraft und dem Ablehnungsstatus der Kinder. Bei Lehrkräften mit hoher individueller BZNO war der Ablehnungs-

Tabelle 4: Vorhersage der selbsteingeschätzten sozialen Partizipation

	B (SE)	B (SE)	B (SE)
Förderbedarf (0 = nein, 1 = ja)	-0.242*** (0.071)	-0.189*** (0.056)	-0.166** (0.058)
Geschlecht (0 = weiblich, 1 = männlich)	-0.130** (0.043)	0.011 (0.035)	0.013 (0.035)
Alter (z-transformiert)	0.011 (0.024)	0.024 (0.021)	0.026 (0.021)
Migrationshintergrund (0 = nein, 1 = ja)	0.038 (0.050)	0.032 (0.040)	0.038 (0.040)
Klassenklima (Individualvariable, auf Klassenebene z-transformiert)		0.239*** (0.020)	0.241*** (0.019)
Beziehung zur Lehrkraft (Individualvariable, auf Klassenebene z-transformiert)		0.144*** (0.020)	0.142*** (0.020)
Klassenklima (Klassenmittel, z-transformiert)		0.085** (0.023)	0.084** (0.025)
Beziehung zur Lehrkraft (Klassenmittel, z-transformiert)		0.042 (0.024)	0.042 (0.026)
soziale BZNO (z-transformiert)		0.013 (0.022)	0.015 (0.023)
individuelle BZNO (z-transformiert)		-0.020 (0.021)	-0.039 (0.023)
Förderbedarf * Klassenklima (Klassenvariable)			-0.015 (0.063)
Förderbedarf * Beziehung zur Lehrkraft (Klassenvariable)			0.016 (0.063)
Förderbedarf * soziale BZNO			0.002 (0.068)
Förderbedarf * individuelle BZNO			0.160** (0.056)
R ² _{GLMM(m)}	.036	.403	.409
R ² _{GLMM(c)}	.059	.415	.427

Anmerkungen. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$. $N = 612$ Kinder, $N = 30$ Klassen. BZNO = Bezugsnormorientierung. $R^2_{GLMM(m)}$ = marginales R^2 , $R^2_{GLMM(c)}$ = konditionales R^2 , nach Nakagawa & Schielzeth, 2013

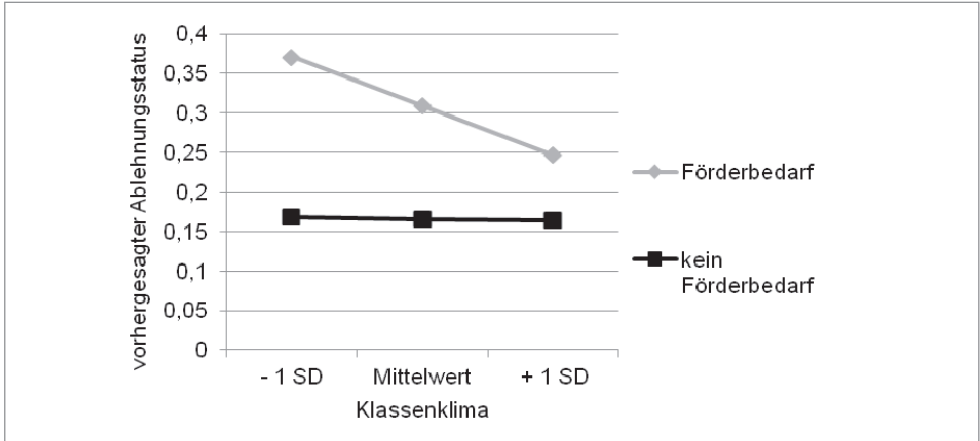


Abbildung 1: Vorhergesagter Ablehnungsstatus von Kindern mit und ohne Bedarf an sonderpädagogischer Förderung in Abhängigkeit vom Klassenklima

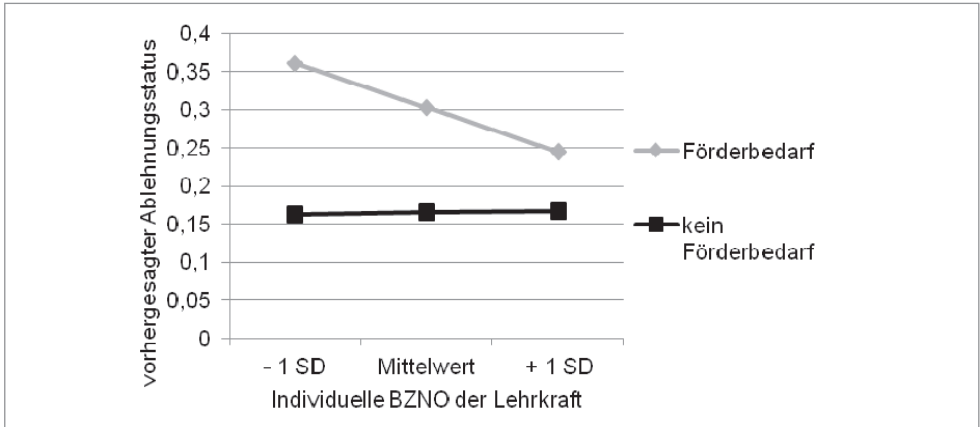


Abbildung 2: Vorhergesagter Ablehnungsstatus von Kindern mit und ohne Bedarf an sonderpädagogischer Förderung in Abhängigkeit von der individuellen Bezugsnormorientierung (BZNO) der Lehrkraft

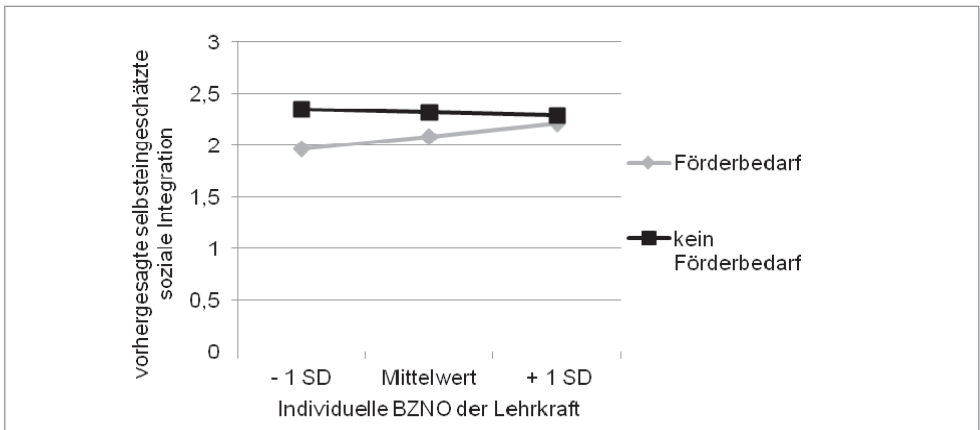


Abbildung 3: Vorhergesagte Selbsteinschätzung sozialer Partizipation von Kindern mit und ohne Bedarf an sonderpädagogischer Förderung in Abhängigkeit von der individuellen Bezugsnormorientierung (BZNO) der Lehrkraft

status von Kindern mit SPF niedriger als in Klassen mit geringer individueller BZNO der Lehrkräfte.

Für die Vorhersage der selbsteingeschätzten sozialen Partizipation erreichte eine der vier *Cross-Level-Interaktionen* zwischen Förderstatus und Klassenvariablen das Signifikanzniveau (vgl. Tabelle 4, dritte Spalte). Der Interaktionseffekt zwischen dem Förderstatus des Kindes und der individuellen BZNO der Lehrkraft ist in Abbildung 3 veranschaulicht. Kinder mit SPF nahmen ihre soziale Partizipation positiver wahr, je stärker die individuelle BZNO ihrer Lehrkraft ausgeprägt war.

Diskussion

In unserer Studie wurde untersucht, wie gut Kinder mit und ohne SPF in inklusiven Klassen in die Klassengemeinschaft eingebunden sind. Übereinstimmend mit nationalen und internationalen Studien zur sozialen Akzeptanz von Kindern mit SPF in inklusiven Klassen (z. B. Frostad & Pijl, 2007; Huber & Wilbert, 2012; Nowicki, 2003) waren Schülerinnen und Schüler mit SPF weniger beliebt und wurden häufiger abgelehnt als Kinder ohne SPF. Auch in Bezug auf die Selbsteinschätzung sozialer Partizipation zeigte sich ein Unterschied zwischen Kindern mit und ohne SPF. Damit stützen unsere Befunde die Ergebnisse von Cambra und Silvestre (2003), Huber und Wilbert (2012), Nowicki (2003) sowie Schwab und Kollegen (2015), wonach sich Kinder mit SPF schlechter in die Klassengemeinschaft integrieren fühlen als Kinder ohne SPF.

Diese Befunde zur sozialen Partizipation von Schülerinnen und Schülern mit SPF in inklusiven Schulklassen machen deutlich, dass gemeinsames Unterrichten allein noch nicht gewährleistet, dass Kinder mit und ohne SPF gleichermaßen in den sozialen Austausch in der Klasse einbezogen werden. Bei der Frage, wieso Kinder mit SPF eine geringere soziale Teilhabe als ihre Peers ohne SPF in der Klasse haben, konn-

ten bisher verschiedene individuelle Merkmale der Kinder wie geringe sozial-emotionale Kompetenzen, geringe schulische Leistungen oder störendes Verhalten identifiziert werden (z. B. Chen et al., 1997; Gassteiger-Klicpera, Klicpera & Hippler, 2001a, 2001b; Kavale & Forness, 1996; Newcomb et al., 1993; Nowicki, 2003; Nowicki, Brown & Stepien, 2014). Nicht erklären lässt sich die geringe soziale Position von Kindern mit SPF hingegen durch einen Etikettierungseffekt, wie Henke, Bosse, Lambrecht, Jäntsche, Jaeuthe und Spörer (2017) zeigen konnten. In unserer Studie wurden nun Merkmale der Klasse und der Lehrkraft und ihr Zusammenhang zur sozialen Partizipation untersucht. Die BZNO der Lehrkraft und die Beziehung der Lehrkraft zu den Schülerinnen und Schülern der Klasse standen in keinem Zusammenhang mit dem Ausmaß der sozialen Partizipation. Ein positiver Zusammenhang zeigte sich aber zwischen dem Klassenklima und der Selbstwahrnehmung sozialer Partizipation. In Klassen, in denen sich die Kinder wohlfühlten und den Umgang untereinander als fair und kooperativ erlebten, war auch die Wahrnehmung der eigenen Einbindung in die sozialen Beziehungen der Klasse besser. Insgesamt zeigten sich die untersuchten Klassen- und Lehrkraftvariablen hier als überwiegend nicht prädiktiv für die soziale Partizipation in der Klasse.

Die Analyse der Interaktionen zwischen dem Förderstatus und den Klassenvariablen zeigte einige differenzierte Effekte für Schülerinnen und Schüler mit SPF auf. Von einem guten Klassenklima und einer individuellen BZNO der Lehrkraft konnten besonders Schülerinnen und Schüler mit SPF profitieren. In Klassen mit einem positiven Klassenklima erfuhren Schülerinnen und Schüler mit SPF seltener Ablehnung durch ihre Peers als in Klassen mit weniger gutem Klassenklima. In Klassen, in denen sich die Lehrkräfte bei ihren Leistungsrückmeldungen stärker an der individuellen Bezugsnorm orientierten, wurden Schülerinnen und Schüler mit SPF seltener abgelehnt und

fühlten sich besser integriert als in Klassen mit Lehrkräften mit geringer individueller BZNO. Diese Variablen scheinen also eine Art Puffereffekt für die soziale Partizipation von Kindern mit SPF erfüllen zu können. Das erhöhte Ausgrenzungsrisiko von Kindern mit SPF lässt sich durch ein gutes Klassenklima und eine starke individuelle Bezugsnorm der Lehrkraft mindern. Insgesamt sollte bei der Interpretation der Befunde beachtet werden, dass die Individualvariablen deutlich größere Effekte erzielen als die Klassenvariablen Klassenklima, Beziehung zur Lehrkraft und BZNO der Lehrkraft. Ein möglicher Grund für die geringe Bedeutung der Klassen- und Unterrichtsmerkmale in dieser Studie könnte sein, dass zwar Varianz zwischen den Klassen in den Variablen vorhanden ist, diese aber zwischen den Klassen deutlich geringer ist als innerhalb der Klassen.

Neben dem Förderbedarf als wichtigem Prädiktor für die drei Indikatoren sozialer Partizipation, zeigen sich weiter die Individualvariablen Klassenklima und Beziehung zur Lehrkraft als relevante Prädiktoren. Je positiver ein Kind das Klassenklima und seine Beziehung zur Lehrkraft wahrnimmt, umso positiver ist seine Selbsteinschätzung sozialer Partizipation sowie die durch die Peers bestimmte soziale Akzeptanz in der Klasse.

In der vorliegenden Studie wurden korrelative Zusammenhänge geprüft, so dass keine Aussagen über die Wirkrichtung von Klassen-/Lehrkraftmerkmalen und sozialer Partizipation gemacht werden können. Auch wenn die Überlegungen hier von einem Einfluss der Lehrkraft bzw. Klasse auf die soziale Partizipation ausgehen, sind natürlich Wechselwirkungen denkbar. Dies sollte in weiteren Untersuchungen genauer überprüft werden. In weiteren Studien sollten zudem noch größere und heterogenere Stichproben bezüglich der Unterschiede zwischen den Klassen untersucht werden, damit relevante Wirkfaktoren auf Klassen-ebene zuverlässig identifiziert werden können. Insbesondere für die Analyse der

Cross-Level-Interaktionen sollte die Stichprobengröße erweitert werden (Hox, 2010). Die gefundenen Zusammenhänge sind folglich als vorläufige Befunde zu betrachten und sollten durch weitere Untersuchungen repliziert werden. Auch eine Kontrolle wesentlicher Individualvariablen, wie Sozialverhalten und Schulleistungen wäre wünschenswert, um die Bedeutung von Klasseneffekten in Relation zu Individualmerkmalen besser abschätzen zu können. Dies ist insbesondere wichtig, wenn die untersuchten Klassen- und Lehrkraftvariablen mit Schüler/innenmerkmalen assoziiert sein könnten, wie beispielsweise zwischen Sozialverhalten und Klassenklima, oder Schüler-Lehrkraft-Beziehung denkbar, oder zwischen Schulleistungen und BZNO (siehe auch Ellinger & Stein, 2012).

Ein Handlungsbedarf für Lehrkräfte entsteht insbesondere, wenn Kinder sich in der Klasse ausgegrenzt fühlen. In unserer Studie hatten 23% der Kinder mit SPF und 11% der Kinder ohne SPF eine als bedenklich anzusehende Wahrnehmung ihrer eigenen sozialen Partizipation (T-Wert in der FEES-Skala *Soziale Integration* < 40). Eine Förderung der sozialen Partizipation sollte immer beide Ebenen, die des ausgegrenzten Kindes und die der Klasse bzw. des Unterrichts berücksichtigen. Die Merkmale des Kindes haben einen großen Anteil an seiner sozialen Partizipation, so dass eine individuelle Förderung beispielsweise der sozial-emotionalen Kompetenzen immer eine wichtige Rolle spielen sollte.

Literatur

- Avramidis, E. (2010). Social relationships of pupils with special educational needs in the mainstream primary class: Peer group membership and peer-assessed social behavior. *European Journal of Special Needs Education, 25*, 413-429.
- Banerjee, R., Watling, D. & Caputi, M. (2011). Peer relations and the understanding of Faux Pas: Longitudinal evidence for bidi-

- rectional associations. *Child Development*, 82, 1887-1905.
- Bates, D., Maechler, M., Bolker, B. & Walker, S. (2015). Fitting linear mixed-effects models using lme4. *Journal of Statistical Software*, 67, 1-48.
- Bilz, L. (2013). Die Bedeutung des Klassenklimas für internalisierende Auffälligkeiten von 11- bis 15-Jährigen. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 60, 267-281.
- Bossaert, G., Colpin, H., Pijl, S. J. & Petry, K. (2013). Truly included? A literature study focusing on the social dimension of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education*, 17, 60-79.
- Buhs, E. S., Ladd, G. W. & Herald, S. L. (2006). Peer exclusion and victimization: Processes that mediate the relation between peer group rejection and children's classroom engagement and achievement? *Journal of Educational Psychology*, 98, 1-13.
- Bülter, H. & Meyer, H. (2004). Was ist ein lernförderliches Klima? Voraussetzungen und Wirkungen. *Pädagogik*, 11, 31-36.
- Bundesgesetzblatt (2009). *Bekanntmachung über das Inkrafttreten des Übereinkommens der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen*. Bonn: Bundesanzeiger Verlag.
- Cambra, C. & Silvestre, N. (2003). Students with special educational needs in the inclusive classroom. Social integration and self-concept. *European Journal of Special Needs Education*, 18, 197-208.
- Chen, X., Rubin, K. H. & Li, D. (1997). Relation between academic achievement and social adjustment: Evidence from Chinese children. *Developmental Psychology*, 33, 518-525.
- Dietze, T. (2013). Integration von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der Grundschule: Zur Situation in den 16 Bundesländern. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 6, 34-44.
- Eder, F. (1995). Das Befinden von Schülerinnen und Schülern in den öffentlichen Schulen. Ergebnisse der Repräsentativerhebung. In F. Eder (Hrsg.), *Das Befinden von Kindern und Jugendlichen in der Schule. Forschungsbericht im Auftrag des BMUK (Bildungsforschung des Bundesministeriums für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten)*. S. 24-168. Innsbruck: StudienVerlag.
- Eder, F. (1996). *Schul- und Klassenklima. Ausprägung, Determinanten und Wirkungen des Klimas an höheren Schulen*. Innsbruck: StudienVerlag.
- Ellinger, S. & Stein, R. (2012). Effekte inklusiver Beschulung: Forschungsstand im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. *Empirische Sonderpädagogik*, 2, 85-109.
- Farmer, T. W., McAuliffe Lines, M. & Hamm, J. V. (2011). Revealing the invisible hand: The role of teachers in children's peer experiences. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 32, 247-256.
- Frostad, P. & Pijl, S. J. (2007). Does being friendly help in making friends? The relation between the social position and social skills of pupils with special needs in mainstream education. *European Journal of Special Needs Education*, 22, 15-30.
- Gasteiger-Klicpera, B. & Klicpera, C. (1999). Erfahrung als Außenseiter: Die Bedeutung der sozialen Stellung von Kindern in der Klasse und des Klassenklimas. *Kindheit und Entwicklung*, 8, 254-264.
- Gasteiger-Klicpera, B., Klicpera, C. & Hippler, K. (2001a). Soziale Anpassungsschwierigkeiten bei lernbehinderten Schülern und Schülern mit speziellen Lernbeeinträchtigungen – Eine Literaturübersicht I: Der Beitrag sozial-kognitiver und kommunikativer Kompetenzen. *Heilpädagogische Forschung*, 27, 72-87.
- Gasteiger-Klicpera, B., Klicpera, C. & Hippler, K. (2001b). Soziale Anpassungsschwierigkeiten bei lernbehinderten Schülern und Schülern mit speziellen Lernbeeinträchtigungen – Eine Literaturübersicht II: Identifikation von Untergruppen mit besonderen Problemen in der sozialen Anpassung. *Heilpädagogische Forschung*, 27, 124-134.

- Grewe, N. (2016). Schul- und Klassenklima. In K. Seifried, S. Drewes & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Handbuch Schulpsychologie. Psychologie für die Schule* (S. 350-359). Stuttgart: Kohlhammer.
- Grütter, J., Meyer, B. & Glenz, A. (2015). Sozialer Ausschluss in Integrationsklassen: Ansichtssache? *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 62, 65-82.
- Hascher, T. & Baillod, J. (2004). Soziale Integration in der Schulklasse als Prädiktor für Wohlbefinden. In T. Hascher (Hrsg.), *Schule positiv erleben. Ergebnisse und Erkenntnisse zum Wohlbefinden von Schülerinnen und Schülern* (S. 133-158). Bern: Haupt.
- Heath, N., Roberts, E. & Toste, J. R. (2011). Perceptions of academic performance: Positive illusions in adolescents with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 46, 402-412.
- Hendrickx, M. M., Mainhard, M., Boor-Klip, H. J., Cillessen, A. H. & Brekelmans, M. (2016). Social dynamics in the classroom. Teacher support and conflict and the peer ecology. *Teaching and Teacher Education*, 53, 30-40.
- Henke, T., Bosse, S., Lambrecht, J., Jäntschi, C., Jäeuthel, J. & Spörer, N. (2017). Mittedrin oder nur dabei? Zum Zusammenhang zwischen sonderpädagogischem Förderbedarf und sozialer Partizipation von Grundschülerinnen und Grundschülern. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 31, 111-123.
- Hox, J. J. (2010). *Multilevel analysis. Techniques and applications*. New York: Routledge.
- Hoza, B., Gerdes, A. C., Hinshaw, S. P., Arnold, L. E., Pelham, W. E. Jr., Molina, B. S. G., et al. (2004). Self-perceptions of competence in children with ADHD and comparison children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 72, 382-391.
- Huber, C. (2009). Soziale Ausgrenzung in der Integration von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf: Zusammenhang von Persönlichkeit, Gruppenheterogenität und sozialer Ausgrenzung. *Empirische Pädagogik*, 23, 170-190.
- Huber, C., Gebhardt, M. & Schwab, S. (2015). Lehrkraftfeedback oder Spaß beim Spiel? Eine Experimentalstudie zum Einfluss von Lehrkraftfeedback auf die soziale Akzeptanz bei Grundschulkindern. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 62, 51-64.
- Huber, C. & Wilbert, J. (2012). Soziale Ausgrenzung von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf und niedrigen Schulleistungen im gemeinsamen Unterricht. *Empirische Sonderpädagogik*, 2, 147-165.
- Hughes, J. N., Cavell, T. A. & Willson, V. (2001). Further support for the developmental significance of the quality of the teacher-student relationship. *Journal of School Psychology*, 39, 289-301.
- Hughes, J. N. & Chen, Q. (2011). Reciprocal effects of student-teacher and student-peer relatedness: Effects on academic self efficacy. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 32, 278-287.
- Hughes, J. N. & Im, M. H. (2016). Teacher-student relationship and peer disliking and liking across grades 1-4. *Child Development*, 87, 593-611.
- Hughes, J. N., Zhang, D. & Hill, C. R. (2006). Peer assessments of normative and individual teacher-student support predict social acceptance and engagement among low-achieving children. *Journal of School Psychology*, 43, 447-463.
- Kavale, K. A. & Forness, S. R. (1996). Social skill deficits and learning disabilities: A meta-analysis. *Journal of Learning Disabilities*, 29, 226-237.
- Koster, M., Nakken, H., Pijl, S. J. & Houten, E. van (2009). Being part of the peer group: A literature study focusing on the social dimension of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education*, 13, 117-140.
- Koster, M., Pijl, S. J., Nakken, H. & Houten, E. van (2010). Social participation of students with special needs in regular primary education in the Netherlands. *International*

- tional Journal of Disability, Development and Education*, 57, 59-75.
- Krappmann, L. & Oswald, H. (1995). *Alltag der Schulkinder*. Weinheim: Juventa.
- Krull, J., Wilbert, J. & Hennemann, T. (2014). Soziale Ausgrenzung von Erstklässlerinnen und Erstklässlern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Gemeinsamen Unterricht. *Empirische Sonderpädagogik*, 1, 59-75.
- Kulawiak, P. R. & Wilbert, J. (2015). Methoden zur Analyse der sozialen Integration von Schulkindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im gemeinsamen Unterricht. *Empirische Sonderpädagogik*, 3, 241-257.
- Kultusministerkonferenz (2011). *Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 20.10.2011. Zugriff am 10.03.2017. Verfügbar unter http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_10_20-Inklusive-Bildung.pdf.
- Lindsay, G. (2007). Educational psychology and the effectiveness of inclusive education/mainstreaming. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 1-24.
- Martschinke, S., Kopp, B. & Ratz, C. (2012). Gemeinsamer Unterricht von Grundschulkindern und Kindern mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung in der ersten Klasse: Erste Ergebnisse einer empirischen Studie zu Effekten auf sozialen Status und soziales Selbstkonzept. *Empirische Sonderpädagogik*, 2, 183-201.
- Mercer, S. H. & DeRosier, M. E. (2008). Teacher preference, peer rejection, and student aggression: A prospective study of transactional influence and independent contributions to emotional adjustment and grades. *Journal of School Psychology*, 46, 661-685.
- Nakagawa, S. & Schielzeth, H. (2013). A general and simple method for obtaining R^2 from generalized linear mixed-effects models. *Methods in Ecology and Evolution*, 4, 133-142.
- 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, 99-128.
- Nowicki, E. A. (2003). A meta-analysis of the social competence of children with learning disabilities compared to classmates of low and average to high achievement. *Learning Disability Quarterly*, 26, 171-188.
- Nowicki, E. A., Brown, J. & Stepien, M. (2014). Children's thoughts on the social exclusion of peers with intellectual or learning disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 58, 346-357.
- Prenzel, A. (2013). *Inklusive Bildung in der Primarstufe*. Frankfurt am Main: Grundschulverband.
- R Core Team (2017). *R: A language and environment for statistical computing*. R Foundation for Statistical Computing. Wien. Verfügbar unter <http://www.R-project.org/>.
- Rauer, W. & Schuck, K. D. (2003). *FEES 3-4. Fragebogen zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrungen von Grundschulkindern dritter und vierter Klassen*. Göttingen: Beltz.
- Rheinberg, F. (1980). *Leistungsbewertung und Lernmotivation*. Göttingen: Hogrefe.
- Rheinberg, F. (2008). Bezugsnormen und die Beurteilung von Lernleistung. In W. Schneider & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Handbuch der pädagogischen Psychologie* (S. 178-186). Göttingen: Hogrefe.
- Sauer, S., Ide, S. & Borchert, J. (2007). Zum Selbstkonzept von Schülerinnen und Schülern an Förderschulen und in integrativer Beschulung: Eine Vergleichsuntersuchung. *Heilpädagogische Forschung*, 33, 135-142.
- Schwab, S., Gebhardt, M., Krammer, M. & Gasteiger-Klicpera, B. (2015). Linking self-rated social inclusion to social behaviour. An empirical study of students with and without special education needs in

- secondary schools. *European Journal of Special Needs Education*, 30, 1-14.
- Taylor, A. R. (1989). Predictors of peer rejection in early elementary grades: Roles of problem behavior, academic achievement, and teacher preference. *Journal of Clinical Child Psychology*, 18, 360-365.
- Taylor, S. E. & Brown, J. D. (1988). Illusion and well-being: A social psychological perspective on mental health. *Psychological Bulletin*, 103, 193-210.
- Wentzel, K. R. & Asher, S. R. (1995). The academic lives of neglected, rejected, popular, and controversial children. *Child Development*, 66, 754-763.
- 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, 302-326.

Dipl.-Psych. Stefanie Krawinkel
Technische Universität Dortmund
Fakultät für Rehabilitations-
wissenschaften
Emil-Figge-Straße 50
44221 Dortmund
Stefanie.Krawinkel@tu-dortmund.de

Erstmalig eingereicht: 10.03.2017

Überarbeitung eingereicht: 08.07.2017

Angenommen: 10.07.2017