

---

Miriam Vock/Anna Gronostaj/Julia Kretschmann/Andrea Westphal

## **„Meine Lehrer mögen mich“ – Soziale Integration von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im gemeinsamen Unterricht in der Grundschule**

Befunde aus dem Pilotprojekt „Inklusive Grundschule“ im Land Brandenburg<sup>1</sup>

---

### **Zusammenfassung**

*Brandenburg startete im Schuljahr 2012/2013 das Pilotprojekt „Inklusive Grundschule“ (PING). 35 dieser Pilot-Grundschulen wurden wissenschaftlich begleitet (vgl. Spörer, Schröder-Lenzen, Vock & Maaz, 2015). In diesem Beitrag berichten wir Befunde zum sozialen Selbstkonzept, wie die Kinder das Klassenklima erleben und wie sie sich von ihrer Lehrkraft angenommen fühlen. Untersucht wurden 1.435 Kinder in 61 inklusiven Klassen der Jahrgangsstufen 2 und 3. Es finden sich keine durchgängigen Nachteile bei Selbstkonzept und erlebtem Klassenklima für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf (SPF), jedoch fühlen sich diese weniger von ihren Lehrkräften angenommen.*

*Schlüsselwörter: Inklusion, Grundschule, soziale Integration, Förderbedarf, gemeinsamer Unterricht*

### **“My Teachers Like Me” – Social Integration of Children with Special Educational Needs in Inclusive Classes**

Findings from the Pilot Project “Inclusive Primary Schools” in the German State of Brandenburg<sup>1</sup>

#### **Summary**

*Brandenburg started the pilot project “Inclusive Primary Schools” (PING) in the school year 2012/2013. 35 of these pilot primary schools were scientifically supported (cp. Spörer, Schröder-Lenzen, Vock & Maaz, 2015). In this article we report findings on the social self-concept, how children experience the class climate, and how they feel accepted by their teachers. The study examined 1,435 children in 61 inclusive 2<sup>nd</sup> and 3<sup>rd</sup>*

---

1 Die in diesem Beitrag dargestellten Befunde wurden bereits im Abschlussbericht des Pilotprojekts „Inklusive Grundschule“ berichtet.

*grade classes. There are no consistent disadvantages regarding self-concept and experienced class climate for children with special educational needs, but they feel less accepted by their teachers.*

*Keywords: inclusion, primary school, social integration, special educational needs, inclusive education*

## Einleitung

Inklusiver Unterricht, also ein gemeinsamer Unterricht für Kinder mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf (SPF), ist meist günstiger für das schulische Lernen und die Leistungen von Kindern mit Förderbedarf als ein Unterricht im separaten Setting einer Förderschule: Kinder mit einem SPF erreichen an Regelschulen durchschnittlich bessere schulische Leistungen als an Förderschulen. Für diesen Befund mehren sich in den letzten Jahren empirische Ergebnisse aus der internationalen Forschung (vgl. Katz & Mirenda, 2002; Ruijs & Peetsma, 2009), aber auch aus Studien aus dem deutschen Schulsystem (vgl. Kocaj, Kuhl, Kroth, Pant & Stanat, 2014; Wild et al., 2015). Erklärt werden die günstigeren Lernverläufe unter anderem mit einem höheren Anregungsniveau des Unterrichts und Auswirkungen des gemeinsamen Lernens mit leistungsstärkeren Schüler\*innen in inklusiven Klassen, aber auch Selektionseffekte (vgl. Stranghöner, Hollmann, Otterpohl, Wild, Lütje-Klose & Schwinger, 2017) werden diskutiert.

Über das fachliche Lernen hinaus verfolgt die Schule aber auch weitere Ziele. Ein zentrales Ziel von Schule und Unterricht ist, dass die Schüler\*innen sich in ihrer Klasse wohl fühlen und sich als zugehörig wahrnehmen (vgl. Martschinke, Kopp & Ratz, 2012). Inklusiver Unterricht an Regelschulen wird häufig mit dem Ziel begründet, dass er Vorurteile reduzieren und mehr soziales Miteinander von Schüler\*innen mit und ohne SPF ermöglichen kann (vgl. Avramidis, 2010). Die Befundlage zu den nicht-fachlichen Ergebnissen inklusiven Unterrichts ist bislang nicht eindeutig, weshalb zunehmend gefordert wird, nicht mehr reine Platzierungseffekte (Förderschule vs. inklusive Klassen an Regelschulen) zu untersuchen (vgl. Grosche & Vock, 2018), sondern stattdessen auf Gelingensbedingungen in den Settings zu fokussieren.

In diesem Beitrag folgen wir diesem Ansatz und berichten Ergebnisse zum sozialen Selbstkonzept, zum selbsteingeschätzten Klassenklima und zum Gefühl des Angenommenseins durch die Lehrkraft von Grundschulkindern mit und ohne SPF, die in inklusiven Klassen an Regelschulen unterrichtet werden. Die Ergebnisse wurden im Rahmen des Brandenburger Pilotprojekts „Inklusive Grundschule“ (PING; vgl. Spörer et al., 2015) gewonnen.

## **1. Soziale Integration von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf**

In der eigenen Klasse zu den weniger beliebten Kindern zu gehören, kann das Wohlbefinden beeinträchtigen, was in der Folge auch Lernprozesse erschweren kann (vgl. Kullmann, Geist & Lütje-Klose, 2015). Sozial in eine Gruppe eingebunden zu sein, ist ein menschliches Grundbedürfnis und damit eine wichtige Grundlage für allgemeines Wohlbefinden und psychische Gesundheit, aber auch für intrinsische Motivation und damit für gelingende Lernprozesse (vgl. Deci & Ryan, 2000; Krapp & Ryan, 2002). Wer in der Schulklasse nicht beliebt ist oder sozial ausgegrenzt wird, weist gleichzeitig oft auch soziale Defizite (vgl. Frostad & Pijl, 2007) und Leistungsschwierigkeiten auf (vgl. Gasteiger-Klicpera & Klicpera, 2001).

Zwar soll der inklusive Unterricht dazu führen, alle Kinder einzubinden und teilhaben zu lassen; empirische Studien zeigen jedoch, dass das nicht immer gut gelingt. Tatsächlich sind Kinder mit einem SPF in inklusiven Klassen oft von Ausgrenzung bedroht (vgl. Frederickson & Furnham, 2001; Haeberlin, 2002; Huber & Wilbert, 2012; Krull, Wilbert & Hennemann, 2014; Schwab, 2016); dies betrifft im Besonderen Schüler\*innen mit aggressiven Verhaltensauffälligkeiten (vgl. Preuss-Lausitz, 1997). Der gemeinsame Unterricht von Schüler\*innen mit und ohne SPF erfüllt somit im Hinblick auf die soziale Integration bisher die damit verknüpften pädagogischen Hoffnungen häufig noch nicht (vgl. Grosche & Vock, 2018).

Dabei unterscheiden sich einzelne Schulklassen; in manchen Klassen gelingt die Integration sehr gut, in anderen nicht. Diese Unterschiede deuten darauf hin, dass es Faktoren gibt, die dieser Ausgrenzung entgegenwirken können (vgl. Huber & Wilbert, 2012; Krull et al., 2014). Ein zentraler Faktor ist dabei offenbar die Lehrkraft. Entscheidend für die Integration in der Klasse ist hier die Sympathie, die die Lehrkraft einem Schüler oder einer Schülerin entgegenbringt, wie Huber (2011) für Grundschul Kinder in Integrationsklassen zeigen konnte. Kinder, die von der Lehrkraft sympathisch gefunden werden, werden auch von ihren Mitschüler\*innen besser integriert.

Als Erklärung werden soziale Referenzierungsprozesse diskutiert. Damit ist gemeint, dass sich Menschen in neuen Situationen an einer sozialen Referenz orientieren, Kinder also beispielsweise in unvertrauten Situationen die affektiven Reaktionen der Erwachsenen nachahmen (vgl. Lohaus & Vierhaus, 2015). Die affektiven Reaktionen der Lehrkraft auf einzelne Kinder wirken für die anderen Kinder als ein Verhaltensmodell, an dem sie sich orientieren.

Im besten Fall ist die Beziehung zwischen einer Lehrkraft und ihren Schüler\*innen von Akzeptanz, Verständnis und Unterstützung geprägt, sodass bei den Schüler\*innen

ein Gefühl des Angenommenseins entsteht. Wenn dies für die Beziehung mit einzelnen Kindern nicht zutrifft, könnte das soziale Selbstkonzept dieser Kinder beeinträchtigt werden. Auf der Ebene der ganzen Klasse ist ein positives Klassenklima eine wichtige Voraussetzung für Wohlbefinden und gute Lernprozesse aller Schüler\*innen; das Klassenklima wird von Kindern mit SPF oft als schlechter erlebt (vgl. Koster, Nakken, Pijl & van Houten, 2009).

Die vorliegende Studie widmet sich der übergreifenden Fragestellung, wie sich die soziale Integration von Kindern mit und ohne SPF in den Brandenburger PING-Grundschulen in den Jahrgangsstufen 2, 3 und 4 aus Sicht der Schüler\*innen gestaltet. Im Einzelnen werden dazu die folgenden Fragen untersucht:

- 1) Wie ist das soziale Selbstkonzept der Schüler\*innen mit und ohne SPF in PING-Klassen ausgeprägt, wie erleben sie das Klassenklima, und wie sehr fühlen sie sich durch ihre Lehrerin oder ihren Lehrer angenommen? Unterscheiden sich Kinder mit und ohne SPF in diesen Einschätzungen?
- 2) Wie verändern sich soziales Selbstkonzept, Klassenklima und das Gefühl des Angenommenseins durch die Lehrkraft über ein Schuljahr hinweg?
- 3) Mit welchen Merkmalen hängt es zusammen, wie das soziale Selbstkonzept eines Kindes in einer inklusiven Klasse ausgeprägt ist?

## 2. Methodisches Vorgehen

### 2.1 Studiendesign

Die Studie basiert auf längsschnittlichen Daten der wissenschaftlichen Begleituntersuchung des Pilotprojekts „Inklusive Grundschule“ (PING) im Land Brandenburg (vgl. Spörer et al., 2015), bei dem Kinder mit den Förderschwerpunkten „Lernen“, „Emotionale und soziale Entwicklung“ sowie „Sprache“ inklusiv unterrichtet wurden. Untersucht wurden  $N=1.435$  Schüler\*innen zweier Kohorten an 35 Schulen, davon  $N=705$  Kinder der Jahrgangsstufe 2 (Kohorte 1) und  $N=730$  Kinder der Jahrgangsstufe 3 (Kohorte 2). Die Kinder wurden zu Beginn ( $t_0$ ) und am Ende des Schuljahres 2012/13 ( $t_1$ ) sowie erneut ein Jahr später, am Ende des Schuljahres 2013/14 ( $t_2$ ), befragt. Die Kinder der Kohorte 1 wurden somit über das 2. und 3. Schuljahr, die Kinder der Kohorte 2 über das 3. und 4. Schuljahr begleitet.

### 2.2 Erhebungsinstrumente

*Soziales Selbstkonzept.* Das soziale Selbstkonzept wurde anhand von sechs Items zum Verhältnis zu den anderen Kindern der Klasse zu  $t_1$  und  $t_2$  erfasst; die Skala wurde aus der ELEMENT-Studie (vgl. Lehmann & Lenkeit, 2008) übernommen (Beispiel:

„Meine Mitschüler mögen mich so, wie ich bin“). Das Antwortformat war vierstufig (von 0 = *stimmt gar nicht* bis 3 = *stimmt genau*;  $\alpha_{t1} = .71$ ,  $\alpha_{t2} = .77$ ).

*Klassenklima, Gefühl des Angenommenseins.* Das Klassenklima (Beispiel: „Meine Mitschüler lachen über Schüler, die anders sind“) und das Gefühl des Angenommenseins durch die Lehrkraft (Beispiel: „Meine Lehrer mögen mich“) wurden anhand von jeweils 8 Items des FEES (vgl. Rauer & Schuck, 2003) zu t1 und t2 erfasst. Die Antwortskala war vierstufig (von 0 = *stimmt gar nicht* bis 3 = *stimmt genau*). Die Messgenauigkeit der drei Skalen lag im akzeptablen bis guten Bereich (Klassenklima:  $\alpha_{t1} = .74$ ,  $\alpha_{t2} = .80$ ; Gefühl des Angenommenseins durch die Lehrkraft:  $\alpha_{t1} = .77$ ,  $\alpha_{t2} = .83$ ).

*Festgestellter und vermuteter sonderpädagogischer Förderbedarf.* Das Vorhandensein eines SPF wurde von den Klassenlehrkräften oder den Inklusionsbeauftragten der Schule zu t1 und t2 für jede Schülerin und jeden Schüler der Klasse erfragt („In welchem Bereich hat das Kind einen *festgestellten* sonderpädagogischen Förderbedarf?“). Zu t2 gaben die Lehrkräfte außerdem für alle Kinder ihrer Klasse an, ob sie einen SPF bei dem Kind *vermuteten*. Für 11 Prozent der Schüler\*innen wurde zu mindestens einem der beiden Messzeitpunkte t1 und t2 ein *festgestellter* SPF berichtet. Für 15 Prozent der Schüler\*innen wurde ein SPF vermutet.

*Kognitive und fachliche Kompetenzen.* Die Intelligenz der Kinder wurde zu t0 mithilfe des figuralen Untertests „Matrizen“ des Grundintelligenztests CFT 1 (vgl. Weiß & Osterland, 1997) gemessen. Zu allen drei Messzeitpunkten wurden die Kompetenzen im Lesen und Rechnen mithilfe der *Würzburger Leise Leseprobe* (WLLP-R; vgl. Schneider, Blanke, Faust & Küspert, 2011) und vier Subskalen des *Heidelberger Rechentests* (HRT 1–4; vgl. Haffner, Baro, Parzer & Resch, 2005) erfasst.

*Merkmale der familiären Herkunft.* Von den Eltern wurden u. a. der höchste Schulabschluss der Eltern (von 0 = *kein Schulabschluss* bis 6 = *Hochschulreife*), der derzeitige Erwerbsstatus beider Elternteile (von 0 = *vollzeitbeschäftigt* bis 5 = *Hausfrau/Hausmann*) sowie die Geburtsländer von Eltern und Kind erfragt. Die Angaben zum höchsten Schulabschluss der Eltern und zum Erwerbsstatus der Eltern wurden dichotomisiert, d. h., es erfolgte eine Aufteilung in je zwei Kategorien: beide Eltern haben keine Fachhochschulreife (42%) vs. mindestens ein Elternteil hat eine Fachhochschulreife; beide Elternteile sind berufstätig vs. mindestens ein Elternteil ist nicht berufstätig (26%). Ein Migrationsstatus lag dann vor, wenn mindestens ein Elternteil im Ausland geboren war (7%). Aus den Angaben zur derzeitigen Berufstätigkeit der Eltern wurde der *International Socio-Economic Index* gebildet (ISEI; vgl. Ganzeboom, De Graaf & Treiman, 1992); jeweils der höhere Wert beider Elternteile (HISEI) wurde verwendet.

## 2.3 Statistische Analysen

Neben deskriptiven Analysen und t-Tests für verbundene Stichproben zur Prüfung von Unterschieden in den Merkmalsausprägungen zwischen den zwei Messzeitpunkten wurden hierarchische Mehrebenen-Regressionsmodelle gerechnet. Regressionsmodelle erlauben es, eine gemessene Variable – in diesem Fall das soziale Selbstkonzept der Kinder zum Zeitpunkt t2 – mithilfe mehrerer anderer gemessener Variablen (hier z. B. dem vermuteten oder festgestellten SPF, dem Alter und dem Geschlecht) zu erklären (alle kontinuierlichen Variablen wurden vorab z-standardisiert, so dass die Regressionsgewichte im Sinne von Effektstärken interpretiert werden können). Die Stärke solcher Regressionsmodelle besteht darin, dass verschiedene mögliche Erklärungsfaktoren gleichzeitig berücksichtigt werden und ihre jeweiligen Erklärungsanteile an der abhängigen Variable (soziales Selbstkonzept) berechnet werden können. Bei den Regressionsmodellen wurde zudem berücksichtigt, dass die untersuchten Kinder unterschiedliche Schulklassen besuchten, in denen möglicherweise jeweils unterschiedliche Rahmenbedingungen herrschten (statistisch spricht man hier von einer Mehrebenenstruktur der Daten). Dabei wurde in die Modelle auf Level 2 (Ebene der Schulklasse) die durchschnittliche Leistung der Kinder der jeweiligen Schulklasse im Lesen und im Rechnen aufgenommen; auch die Zugehörigkeit zu Kohorte 1 oder 2 wurde hier berücksichtigt.

Es wurden drei Regressionsmodelle berechnet: In Modell 1a wurde der festgestellte und in Modell 1b der vermutete SPF für die Vorhersage des sozialen Selbstkonzepts herangezogen; auf Level 2 (Klassenebene) wurde nur die Kohortenzugehörigkeit kontrolliert – denn im Fokus der Analyse stehen mögliche Unterschiede zwischen den Kindern mit und ohne SPF, nicht aber zwischen beiden Kohorten. In Modell 2 wurden der vermutete und der festgestellte SPF gemeinsam aufgenommen; zusätzlich wurden das Alter und das Geschlecht der Kinder, familiäre Hintergrundvariablen (HISEI, Erwerbstätigkeit und Schulabschluss der Eltern, Migrationsstatus), die kognitiven und fachspezifischen Leistungen der Schüler\*innen sowie – auf Level 2 – die fachspezifische mittlere Klassenleistung aufgenommen. Zur Prüfung der Frage, welche Rolle die wahrgenommene Akzeptanz durch die Lehrkraft für das soziale Selbstkonzept spielt, wurde zusätzlich das Gefühl des Angenommenseins der Kinder durch die Lehrkraft berücksichtigt.

Da Regressionsmodelle eine große Anzahl an Variablen einbeziehen können, in denen jeweils einzelne Werte fehlen (z. B. durch einzelne von einer Person nicht beantwortete Fragen), wird empfohlen, fehlende Werte im Datensatz vorab zu ersetzen. Auf Basis der vorhandenen Daten wurden deshalb mit dem Paket *mice* im Programm R mithilfe eines statistischen Verfahrens fehlende Werte geschätzt (*Multivariate Imputation by Chained Equations*; vgl. van Buuren & Groothuis-Oudshoorn, 2011; Rubin, 1987).

### 3. Ergebnisse

In den Tabellen 1 und 2 sind zunächst die deskriptiven Befunde zum sozialen Selbstkonzept, zum Klassenklima und zum Gefühl des Angenommenseins durch die Lehrkraft getrennt nach Kindern mit festgestelltem und ohne festgestellten SPF und nach beiden Kohorten dargestellt.

*Forschungsfrage 1.* Die Befunde unterscheiden sich zwischen beiden Kohorten: In Kohorte 1 unterscheiden sich Kinder mit und ohne SPF in ihrem sozialen Selbstkonzept (t1:  $d = 0.03$ ; t2:  $d = 0.02$ ) und ihrer Einschätzung des Klassenklimas (t1:  $d = 0$ ; t2:  $d = 0.03$ ) nur sehr wenig voneinander; das gilt für beide Messzeitpunkte. In Kohorte 2 hingegen zeigen sich für das soziale Selbstkonzept (t1:  $d = 0.25$ ; t2:  $d = 0.33$ ) und das Klassenklima (t1:  $d = 0.30$ ; t2:  $d = 0.33$ ) ungünstigere Ergebnisse für die Kinder mit festgestelltem SPF im Vergleich zu Kindern ohne SPF. Die Befundlage zum Gefühl des Angenommenseins durch die Lehrkraft ist für beide Kohorten jedoch deutlich: Die Kinder mit festgestelltem SPF beider Kohorten fühlen sich im Vergleich zu Kindern ohne SPF im Mittel durchgängig weniger von ihrer Lehrkraft angenommen (t1:  $d_{\text{Kohorte1}} = 0.21$ ;  $d_{\text{Kohorte2}} = 0.36$ ; t2:  $d_{\text{Kohorte1}} = 0.21$ ;  $d_{\text{Kohorte2}} = 0.23$ ).

*Forschungsfrage 2.* Ebenfalls in den Tabellen 1 und 2 wird die Veränderung dieser Merkmale im Verlauf zweier Jahrgangsstufen berichtet (Differenz zwischen t1 und t2), und es wird getestet, ob eine gefundene Veränderung statistisch signifikant ist. Für alle Kinder in Kohorte 1 verschlechterten sich die Werte zum sozialen Selbstkonzept und zum Klassenklima zwischen der 2. und der 3. Jahrgangsstufe leicht; der Unterschied ist jedoch nur für Kinder ohne SPF signifikant. Das Gefühl des Angenommenseins durch die Lehrkraft veränderte sich in Kohorte 1 über die Zeit nicht statistisch signifikant. Für Kinder mit SPF kommt es für keines der Merkmale zu einer statistisch bedeutsamen Verschlechterung. In Kohorte 2 findet sich für keine der beiden Gruppen von Kindern eine statistisch bedeutsame Verschlechterung der Merkmalsausprägungen. Der einzige statistisch signifikante Unterschied betrifft in dieser Kohorte die Kinder ohne SPF: Diese Kinder fühlen sich zu t2 von ihrer Lehrkraft stärker angenommen als zu t1.

Tab. 1: Entwicklung von sozialem Selbstkonzept, Klassenklima und Gefühl des Angemommenseins für Kohorte 1

Kohorte 1		N	Jahrgangsstufe 2		Jahrgangsstufe 3		Jahrgangsstufe 2 → 3		
			M	SD	M	SD	Diff <sub>M</sub>	d	p
Soziales Selbstkonzept	Kinder mit SPF	82	1.82	0.77	1.70	0.65	-0.12	-0.16	.132
	Kinder ohne SPF	623	1.80	0.65	1.69	0.59	-0.11*	-0.17	< .001
	Gesamt	705	1.80	0.67	1.69	0.60	-0.11*	-0.16	< .001
Klassenklima	Kinder mit SPF	82	1.90	0.65	1.83	0.64	-0.07	-0.11	.400
	Kinder ohne SPF	623	1.90	0.60	1.81	0.65	-0.09*	-0.15	< .001
	Gesamt	705	1.90	0.61	1.81	0.64	-0.09*	-0.15	< .001
Gefühl des Angemommenseins	Kinder mit SPF	82	2.18	0.59	2.15	0.60	-0.03	-0.06	.626
	Kinder ohne SPF	623	2.30	0.55	2.27	0.55	-0.03	-0.06	.176
	Gesamt	705	2.29	0.55	2.25	0.55	-0.03	-0.06	.142

Anm.: \*  $p < .05$ .

Tab. 2: Entwicklung von sozialem Selbstkonzept, Klassenklima und Gefühl des Angemommenseins für Kohorte 2

Kohorte 2		N	Jahrgangsstufe 3		Jahrgangsstufe 4		Jahrgangsstufe 3 → 4		
			M	SD	M	SD	Diff <sub>M</sub>	d	p
Soziales Selbstkonzept	Kinder mit SPF	73	1.55	0.68	1.49	0.69	-0.06	-0.09	.564
	Kinder ohne SPF	657	1.71	0.61	1.70	0.59	-0.01	-0.02	.354
	Gesamt	730	1.70	0.62	1.68	0.60	-0.02	-0.03	.453
Klassenklima	Kinder mit SPF	73	1.50	0.72	1.45	0.73	-0.05	-0.07	.567
	Kinder ohne SPF	657	1.70	0.61	1.67	0.58	-0.03	-0.05	.208
	Gesamt	730	1.68	0.63	1.65	0.60	-0.03	-0.05	.163
Gefühl des Angemommenseins	Kinder mit SPF	73	1.92	0.72	2.07	0.62	0.15	0.21	.078
	Kinder ohne SPF	657	2.15	0.55	2.20	0.51	0.05*	0.10	.013
	Gesamt	730	2.12	0.58	2.19	0.52	0.06*	0.11	.003

Anm.: \*  $p < .05$ .



Tab. 3: Ergebnisse hierarchischer Regressionsanalysen zur Vorhersage des sozialen Selbstkonzepts zum Ende des Schuljahres 2013/14 (t2; Kohorte 1: Jahrgangsstufe 3; Kohorte 2: Jahrgangsstufe 4)

	Modell 1a		Modell 1b		Modell 2	
	B	p	B	p	B	p
<i>Intercept</i>	0.03	.629	0.08	.112	-0.12	.218
<i>Level 1</i>						
Festgestellter SPF <sup>1</sup>	-0.15	.122			0.08	.410
Vermuteter SPF <sup>2</sup>			-0.43*	< .001	-0.23*	.011
Alter					0.07	.082
Geschlecht <sup>3</sup>					0.10	.088
HISEI					0.05	.122
Erwerbstätigkeit Eltern <sup>4</sup>					0.17*	.017
Schulabschluss Eltern <sup>5</sup>					0.02	.773
Migrationsstatus <sup>6</sup>					-0.15	.182
Gefühl des Angenommenseins (t2)					0.31*	< .001
HRT 1–4 (t2)					0.09*	.012
WLLP-R (t2)					0.11*	.003
CFT Matrizentest (t0)					-0.02	.504
<i>Level 2</i>						
Kohorte <sup>7</sup>	-0.02	.768	-0.04	.611	-0.06	.607
Mittlere Klassenleistung HRT 1–4 (t2)					-0.08	.501
Mittlere Klassenleistung WLLP-R (t2)					-0.16	.084
ICC	0.03		0.03		0.03	
R <sup>2</sup> Level 1	0%		2%		17%	

Anm.: \*  $p < .05$ . Abhängige Variable und metrische Prädiktoren am Grand-Mean z-standardisiert. Referenzkategorien: <sup>1</sup> kein festgestellter Förderbedarf zu t1 oder t2; <sup>2</sup> kein vermuteter Förderbedarf zu t2; <sup>3</sup> weiblich; <sup>4</sup> mind. ein Elternteil z. Z. nicht erwerbstätig; <sup>5</sup> kein Elternteil mit (Fach-)Hochschulreife; <sup>6</sup> beide Elternteile in Deutschland geboren; <sup>7</sup> Kohorte 1.

*Forschungsfrage 3.* Mithilfe von Regressionsanalysen wurden Zusammenhänge des sozialen Selbstkonzepts zu t2 mit Schüler- und Klassenmerkmalen für Kinder beider Kohorten berechnet (Tabelle 3). Es zeigt sich, dass der *festgestellte* SPF kein bedeutsamer Prädiktor für das soziale Selbstkonzept ist (Modell 1a), also keinen Erklärungswert für das soziale Selbstkonzept hat, wohl aber der durch die Lehrkraft *vermutete* SPF (Modell 1b). Die Tatsache, dass ein Kind einen festgestellten SPF hat, ist somit nicht entscheidend dafür, wie gut oder schlecht sein soziales Selbstkonzept ausgeprägt ist.

In Modell 2 wurden alle Kontrollvariablen auf Level 1 (Schülerebene) aufgenommen, zusätzlich noch die mittlere Leistung der Schulklasse im Lesen und im Rechnen auf Level 2. Auch hier ist der von der Lehrkraft *vermutete* SPF ausschlaggebend. Als bedeutsam für das soziale Selbstkonzept der Kinder zeigen sich in Modell 2 darüber hinaus vier der gemessenen Merkmale: Leistung im Rechnen (HRT 1–4), Leistung im Lesen (WLLP-R), der Erwerbsstatus der Eltern und das Gefühl des Angenommenseins durch die Lehrkraft. Je größer also die individu-

ellen Fähigkeiten im Rechnen und Lesen sind und je stärker das Gefühl, von der Lehrkraft angenommen zu sein, ist, desto günstiger fällt die Einschätzung der eigenen sozialen Situation in der Klasse aus. Zudem berichten Kinder dann höhere soziale Selbstkonzepte, wenn beide Eltern zum Erhebungszeitpunkt erwerbstätig waren. Alter, Geschlecht und Intelligenz der Kinder sowie der sozioökonomische Status oder eine Migrationsgeschichte der Familie hingegen hatten über die anderen Merkmale hinaus keinen Effekt auf die Ausprägung des sozialen Selbstkonzepts.

#### 4. Diskussion

Wenngleich inklusiver Unterricht das Ziel verfolgt, alle Kinder sozial einzubinden und teilhaben zu lassen, deutet der bisherige Forschungsstand darauf hin, dass Kinder mit einem SPF in inklusiven Klassen oft von Ausgrenzung bedroht sind und sich nicht gut in die Klasse integriert fühlen. Dabei gelingt die soziale Integration in verschiedenen inklusiven Klassen unterschiedlich gut; als ein Faktor hierfür wird die Lehrkraft diskutiert.

Vor dem Hintergrund bisheriger Forschungsbefunde hatten wir erwartet, dass Kinder mit einem SPF über ein niedrigeres soziales Selbstkonzept und über ein weniger positives Klassenklima berichten (vgl. Bakker & Bosmann, 2003; Bless, 2007; Frederickson & Furnham, 2001; Huber, 2008; Huber & Wilbert, 2012; Krull et al., 2014). Dies traf jedoch nur auf eine der beiden Kohorten (Kohorte 2) zu. Daher ist es ein erfreuliches Ergebnis, dass sich hier keine durchgängigen Nachteile für Kinder mit SPF im Vergleich zu Kindern ohne SPF in den inklusiven PING-Klassen nachweisen ließen. Allerdings fühlten sich die Kinder mit SPF beider Kohorten signifikant weniger von ihrer Lehrkraft angenommen.

Welche individuellen und klassenbezogenen Merkmale dazu geeignet sind, die Unterschiede im sozialen Selbstkonzept der Schüler\*innen zu erklären, wurde mithilfe von Mehrebenenanalysen untersucht. In den drei berichteten Modellen zeigte sich zunächst, dass lediglich der vermutete, nicht aber der festgestellte sonderpädagogische Förderbedarf negativ mit dem Selbstkonzept zusammenhängt. Wie die Lehrkraft das Kind einschätzt, scheint entscheidender zu sein als das Ergebnis eines formellen Feststellungsverfahrens.

Auf der Ebene der Schüler\*innen zeigte sich das Gefühl des Angenommenseins durch die Lehrkraft als erklärungsstärkster Prädiktor. Das ist insofern bemerkenswert, als dieses Gefühl auch dann noch zu einem Unterschied führt, wenn verschiedene andere, für das soziale Selbstkonzept potenziell relevante Merkmale statistisch kontrolliert werden: Bei statistischer Kontrolle von Geschlecht, familiären Hintergrundmerkmalen, Intelligenz sowie der Lese- und der Rechenfähigkeit hat-

te das Gefühl, von der Lehrkraft angenommen zu sein, immer noch einen bedeutenden Vorhersagewert. Ebenfalls signifikante, aber kleinere Zusammenhänge mit dem sozialen Selbstkonzept fanden sich für die Lese- und Rechenfähigkeiten und den Erwerbsstatus der Eltern. Das soziale Selbstkonzept von Grundschulkindern hängt somit schwach mit den Leistungen in den Lernbereichen Rechnen und Lesen zusammen (leistungsstärkere Schüler\*innen haben ein positiver ausgeprägtes soziales Selbstkonzept).

Die Lehrkraft scheint als Verhaltensmodell für die Kinder eine Schlüsselrolle bei der sozialen Integration zu haben. Dieser Befund passt zu Befunden aus anderen Studien zur Inklusion (vgl. Huber & Wilbert, 2012; Krull et al., 2014) sowie Studien mit Schüler\*innen aus Regelklassen (vgl. Hendricks, Mainhard, Oudman, Boor-Klip & Brekelmans, 2017) und findet sich ähnlich auch für andere Gruppen von Schüler\*innen, die als „anders“ wahrgenommen werden können, etwa hochbegabte Schüler\*innen, die eine Klassenstufe übersprungen haben (vgl. Gronostaj, Werner, Bochow & Vock, 2016).

Bei der Interpretation der Befunde sind folgende Limitationen der Studie zu berücksichtigen: Die Stichprobengröße erlaubte keine weitere Differenzierung nach verschiedenen Arten von SPF; auch konnten keine Informationen über den individuellen Schweregrad eines Förderbedarfs einbezogen werden. Da sich aus den verschiedenen Förderschwerpunkten aber jeweils besondere Bedürfnisse und Herausforderungen ergeben, ist die Aussagekraft der Studie in dieser Hinsicht eingeschränkt (vgl. Ellinger & Stein, 2012; Grosche & Vock, 2018). Einschränkend ist auch zu beachten, dass die Ergebnisse aufgrund des Untersuchungsdesigns nicht als *kausale Effekte* inklusiver Beschulung auf die soziale Integration zu lesen sind; dafür hätte es eines Vergleichs mit Kindern an Förderschulen bedurft. Berichtet werden hingegen Zusammenhänge, bei denen die Wirkrichtung offen bleibt. Angenommen wird, dass die Vermutung der Lehrkraft, ein Kind habe einen sonderpädagogischen Förderbedarf, eine der Ursachen für ein geringeres soziales Selbstkonzept des Kindes ist. Es kann jedoch nicht ausgeschlossen werden, dass – andersherum – ein Kind mit einem geringen sozialen Selbstkonzept von seiner Lehrkraft auch eher für förderbedürftig gehalten wird.

Als Fazit bleibt festzuhalten, dass soziale Integration von allen Kindern, ob mit oder ohne SPF, in einer Klasse gelingen kann. Sie ist jedoch kein Selbstläufer, sondern muss von der Lehrkraft intensiv pädagogisch begleitet werden. Ob ein Kind mit SPF in einer inklusiven Klasse Aussagen wie „Meine Lehrer mögen mich“ für sich als zutreffend erlebt, scheint wichtig dafür zu sein, wie die soziale Integration in der Klasse auch mit den Klassenkamerad\*innen gelingt.

## Literatur und Internetquellen

- Avramidis, E. (2010). Social Relationships of Pupils with Special Educational Needs in the Mainstream Primary Class: Peer Group Membership and Peer-Assessed Social Behaviour. *European Journal of Special Needs Education*, 25 (4), 413–429. <https://doi.org/10.1080/08856257.2010.513550>.
- 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. <https://doi.org/10.2307/1593680>.
- Bless, G. (2007). *Zur Wirksamkeit der Integration: Forschungsüberblick, praktische Umsetzung einer integrativen Schulform, Untersuchungen zum Lernfortschritt*. Bern: Haupt.
- Deci, E.L., & Ryan, R.M. (2000). The “What” and “Why” of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11 (4), 227–268. [https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104\\_01](https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01).
- Ellinger, S., & Stein, R. (2012). Effekte inklusiver Beschulung: Forschungsstand im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. *Empirische Sonderpädagogik*, 2, 85–109.
- 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. <https://doi.org/10.1111/1469-7610.00754>.
- 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 (1), 15–30. <https://doi.org/10.1080/08856250601082224>.
- Ganzeboom, H.B.G., De Graaf, P.M., & Treiman, D.J. (1992). A Standard International Socio-Economic Index of Occupational Status. *Social Science Research*, 21 (1), 1–56. [https://doi.org/10.1016/0049-089X\(92\)90017-B](https://doi.org/10.1016/0049-089X(92)90017-B).
- Gasteiger-Klicpera, B., & Klicpera, C. (2001). Der Zusammenhang zwischen Schulleistungen, dem sozialen Status in der Klasse und dem Sozialverhalten. *Heilpädagogische Forschung*, 27 (1), 2–14.
- Gronostaj, A., Werner, E., Bochow, E., & Vock, M. (2016). How to Learn Things at School You Don't Already Know – Experiences of Gifted Grade-Skippers in Germany. *Gifted Child Quarterly*, 60 (1), 31–46. <https://doi.org/10.1177/0016986215609999>.
- Grosche, M., & Vock, M. (2018). Inklusion. In D.H. Rost, J. Sparfeldt & S. Buch (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S.260–268). Weinheim: Beltz.
- Haeblerlin, U. (2002). Schulschwache und Immigrantenkinder in der Primarstufe – Forschungen zu Separation und Integration. In F. Heinzel & A. Prengel (Hrsg.), *Heterogenität, Integration und Differenzierung in der Primarstufe* (S.93–106). Opladen: Leske + Budrich.
- Haffner, J., Baro, K., Parzer, P., & Resch, F. (2005). *HRT 1–4. Heidelberger Rechentest*. Göttingen: Hogrefe.
- Hendrickx, M.M.H.G., Mainhard, T., Oudman, S., Boor-Klip, H.J., & Brekelmans, M. (2017). Teacher Behavior and Peer Liking and Disliking: The Teacher as a Social Referent for Peer Status. *Journal of Educational Psychology*, 109 (4), 546–558. <https://doi.org/10.1037/edu0000157>.
- 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. (2011). Soziale Referenzierungsprozesse und soziale Integration in der Schule. *Empirische Sonderpädagogik*, 3 (1), 20–36.

- Huber, C., & Wilbert, J. (2012). Soziale Ausgrenzung von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf und niedrigen Schulleistungen im gemeinsamen Unterricht. *Empirische Sonderpädagogik*, 4 (2), 147–165.
- Katz, J., & Mirenda, P. (2002). Including Students with Developmental Disabilities in General Education Classrooms: Educational Benefits. *International Journal of Special Education*, 17 (2), 14–24.
- Kocaj, A., Kuhl, P., Kroth, A. J., Pant, H. A., & Stanat, P. (2014). Wo lernen Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf besser? Ein Vergleich schulischer Kompetenzen zwischen Regel- und Förderschulen in der Primarstufe. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 66 (2), 165–191. <https://doi.org/10.1007/s11577-014-0253-x>.
- Koster, M., Nakken, H., Pijl, S. J., & van Houten, E. (2009). Being Part of the Peer Group. A Literature Study Focusing on the Social Dimension of Inclusion in Education. *International Journal of Inclusive Education*, 13 (2), 117–140. <https://doi.org/10.1080/13603110701284680>.
- Krapp, A., & Ryan, R. (2002). Selbstwirksamkeit und Lernmotivation. Eine kritische Betrachtung der Theorie von Bandura aus der Sicht der Selbstbestimmungstheorie und der pädagogisch-psychologischen Interessentheorie. In M. Jerusalem & D. Hopf (Hrsg.), *Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen*. 44. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik (S. 54–82). Weinheim: Beltz.
- Krull, J., Wilbert, J., & Hennemann, T. (2014). Soziale Ausgrenzung von Erstklässlerinnen und Erstklässlern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Gemeinsamen Unterricht. *Empirische Sonderpädagogik*, 6 (1), 59–75.
- Kullmann, H., Geist, S., & Lütje-Klose, B. (2015). Erfassung schulischen Wohlbefindens in inklusiven Schulen. In P. Kuhl, P. Stanat, B. Lütje-Klose, C. Gresch, H. A. Pant & M. Prenzel (Hrsg.), *Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen* (S. 301–333). Wiesbaden: Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-06604-8\\_11](https://doi.org/10.1007/978-3-658-06604-8_11).
- Lehmann, R., & Lenkeit, J. (2008). *Element. Erhebung zum Lese- und Mathematikverständnis. Entwicklung in den Jahrgangsstufen 4 bis 6 in Berlin. Abschlussbericht über die Untersuchungen 2003, 2004 und 2005 an Berliner Grundschulen und grundständigen Gymnasien*. Berlin: Humboldt Universität zu Berlin.
- LISUM (2015). *Inklusives Lernen und Lehren im Land Brandenburg. Abschlussbericht zur Begleitforschung des Pilotprojekts „Inklusive Grundschule“*. Ludwigsfelde: LISUM.
- Lohaus, A., & Vierhaus, M. (2015). Soziale Beziehungen. In A. Lohaus & M. Vierhaus (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters für Bachelor* (S. 211–228). Berlin & Heidelberg: Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-662-45529-6\\_15](https://doi.org/10.1007/978-3-662-45529-6_15).
- 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*, 4 (2), 183–201.
- Preuss-Lausitz, U. (1997). Erfahrungen fördern Akzeptanz. Elternmeinungen zur gemeinsamen Erziehung. In P. Heyer, U. Preuss-Lausitz & J. Schöler (Hrsg.), *Behinderte sind doch Kinder wie wir! Gemeinsame Erziehung in einem neuen Bundesland* (S. 151–170). Berlin: Wissenschaft und Technik.
- Rauer, W., & Schuck, K. D. (2003). *Fragebogen zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrungen von Grundschulkindern dritter und vierter Klassen (FEES 3–4). Manual*. Göttingen: Beltz Test GmbH.
- Rubin, D. B. (1987). *Multiple Imputation for Nonresponse in Surveys*. New York: John Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1002/9780470316696>.

- Ruijs, N.M., & Peetsma, T.T.D. (2009). Effects of Inclusion on Students with and without Special Educational Needs Reviewed. *Educational Research Review*, 4 (2), 67–79. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2009.02.002>.
- Schneider, W., Blanke, I., Faust, V., & Küspert, P. (2011). *WLLP-R. Würzburger Leise Leseprobe-Revision. Ein Gruppentest für die Grundschule*. Göttingen: Hogrefe.
- Schwab, S. (2016). Erfassung von sozialer Partizipation – Übereinstimmung zwischen Selbst- und Fremdsicht von Schülern mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 30 (4), 227–236. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000187>.
- Spörer, N., Schründer-Lenzen, A., Vock, M., & Maaz, K. (2015). Das Pilotprojekt „Inklusive Grundschule“ – Zusammenfassung der Befunde und Fazit zur Begleituntersuchung. In LISUM (Hrsg.), *Inklusives Lernen und Lehren im Land Brandenburg. Abschlussbericht zur Begleitforschung des Pilotprojekts „Inklusive Grundschule“* (S.261–269). Ludwigsfelde: LISUM.
- Stranghöner, D., Hollmann, J., Otterpohl, N., Wild, E., Lütje-Klose, B., & Schwinger, M. (2017). Inklusion versus Exklusion: Schulsetting und Lese-Rechtschreibentwicklung von Kindern mit Förderschwerpunkt Lernen. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 31 (2), 125–136. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000202>.
- Van Buuren, S., & Groothuis-Oudshoorn, K. (2011). MICE: Multivariate Imputation by Chained Equations in R. *Journal of Statistical Software*, 45 (3), 1–67. <https://doi.org/10.18637/jss.v045.i03>.
- Weiß, R.H., & Osterland, J. (1997). *CFT 1. Grundintelligenztest Skala 1*. Göttingen: Hogrefe.
- Wild, E., Schwinger, M., Lütje-Klose, B., Yotyodying, S., Gorges, J., Stranghöner, D., et al. (2015). Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt Lernen in inklusiven und exklusiven Förderarrangements: Erste Befunde des BiLieF-Projektes zu Leistung, sozialer Integration, Motivation und Wohlbefinden. *Unterrichtswissenschaft*, 43 (1), 7–21.

*Miriam Vock*, Prof. Dr., geb. 1974, Professorin für Empirische Unterrichts- und Interventionsforschung an der Universität Potsdam.

E-Mail: [miriam.vock@uni-potsdam.de](mailto:miriam.vock@uni-potsdam.de)

*Julia Kretschmann*, Dipl.-Psych., geb. 1986, Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Professur Quantitative Methoden in den Bildungswissenschaften, Universität Potsdam.

E-Mail: [kretschj@uni-potsdam.de](mailto:kretschj@uni-potsdam.de)

*Andrea Westphal*, Dr., geb. 1984, Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Professur Empirische Unterrichts- und Interventionsforschung, Universität Potsdam.

E-Mail: [andrea.westphal@uni-potsdam.de](mailto:andrea.westphal@uni-potsdam.de)

Anschrift: Universität Potsdam, Karl-Liebknecht-Str. 24–25, 14476 Potsdam

*Anna Gronostaj*, Dr., geb. 1979, Projektberaterin an der Deutschen Schulakademie.

E-Mail: [anna.gronostaj@deutsche-schulakademie.de](mailto:anna.gronostaj@deutsche-schulakademie.de)

Anschrift: Die Deutsche Schulakademie, Hausvogteiplatz 12, 10117 Berlin