

---

**Schüler\*innen ohne sonderpädagogische Förderbedarfe in einer  
inkluisiven Lernumgebung**

**Dissertation**

zur Erlangung des akademischen Grades Doktorin der Philosophie (Dr. phil.)

am Fachbereich Erziehungswissenschaft und Psychologie

der Freien Universität Berlin



Master of Arts

Amelie Labsch

Berlin, 2024

---



Erstgutachterin

---

Prof. Dr. Marianne Schüpbach

Zweitgutachter

---

Prof. Dr. Sascha Hein

Tag der Disputation

---

12.07.2024



## **Danksagung**

Ohne die Unterstützung meines Mannes wäre diese Arbeit nicht entstanden. Jede produktive Phase des Schaffens und jeden Meilenstein hat er begeistert verfolgt. Jedem Selbstzweifel, jeder Schreibblockade und jeder Stressphase ist er mit seiner ruhigen Art und seiner Zuversicht so begegnet, dass ich die Motivation zum Weitermachen immer wieder gefunden habe. Hätte mein Mann vor sieben Jahren gewusst, auf welchem Weg er mich mit der Dissertation begleiten wird, hätte er mir dennoch dazu geraten, ihn zu gehen. Dafür kann ich ihm nicht genug danken.

Meiner langjährigen beruflichen und wissenschaftlichen Mentorin Monja Schmitt gilt ebenso mein ganz besonderer Dank. Wie selbstverständlich hat sie mich bei allen Ideen und Herausforderungen, denen ich beim Anfertigen dieser Arbeit begegnet bin, unterstützt. Ihr emotionaler Zuspruch und Glaube an mich insbesondere in schwierigen Phasen halfen mir dabei, das Ziel nie aus den Augen zu verlieren. An den unzähligen Diskussionen, die wir nicht nur über Wissenschaft, sondern auch den Sinn des Lebens, geführt haben, bin ich sehr gewachsen. Die vergangenen Jahre haben uns zu mehr als nur Kolleginnen werden lassen.

Äußerst wertvoll war für mich auch Lena Nussers Unterstützung. Gerade zu Beginn der Promotionsphase haben mir der Austausch mit ihr, ihre Ratschläge und ihre Hilfestellungen dazu verholfen, meine Interessen und mein Ziel zu erkennen. Sie hatte stets ein offenes Ohr für mich, nicht nur für wissenschaftliche Anliegen. Dafür, dass sie mich in die richtige Richtung gelenkt, meinen Weg immer begeistert mitverfolgt hat und nach wie vor eine zuverlässige Ansprechpartnerin für mich ist, bin ich ihr überaus dankbar.

In meiner Betreuerin Marianne Schüpbach habe ich eine Person gefunden, die mich in meinen Ideen stets mit Zuversicht unterstützt und mir viel Vertrauen entgegengebracht hat. Sie war immer für mich ansprechbar, auch über die wissenschaftlichen Aspekte dieser Arbeit hinaus. Ihre enge Begleitung,

ihre Anregungen und konstruktiven Hinweise haben meinen Blickwinkel immer wieder bereichert. Ich bin ihr sehr dankbar, dass sie mir auf diese Art und Weise dabei geholfen hat, diese Arbeit entstehen zu lassen.

Meinen Eltern danke ich, dass sie mir immer die Möglichkeit gegeben haben, meinen ganz eigenen Weg zu gehen, egal wie nah oder fern er auch verlief. Ohne ihren steten Glauben an mich und ihre Zuversicht in meine Entscheidungen, wäre ich nie an dem Punkt im Leben angekommen, an dem ich heute stehe.

Zuletzt gilt die Erinnerung an meinen Schwiegervater. Ich hätte dir gerne noch zu deinen Lebzeiten gezeigt, mit welchem Stolz ich deinen Namen weitertrage.





# Inhalt

---

<b>Zusammenfassung</b> .....	i
<b>Abstract</b> .....	v
<b>1 Das Recht auf inklusives Lernen für alle Schüler*innen</b> .....	1
<b>2 Die inklusive Lernumgebung als Sozialisationsort</b> .....	9
<b>2.1 Sozialisationskontexte in Schule und Unterricht</b> .....	9
<b>2.2 Sozialisationsprozesse in sozialen Interaktionen in Schule und Unterricht</b> .....	12
<b>2.3 Sozialisationsprozesse in einer inklusiven Lernumgebung</b> .....	15
2.3.1 <i>Interaktionsmöglichkeiten in einer inklusiven Lernumgebung</i> .....	15
2.3.2 <i>Soziale Peereinfluss- und Vergleichsprozesse für Schüler*innen ohne sonderpädagogische Förderbedarfe</i> .....	17
2.3.3 <i>Soziale Beziehungen zwischen Lehrkräften und Schüler*innen ohne sonderpädagogische Förderbedarfe</i> .....	19
2.3.4 <i>Zusammenfassung</i> .....	20
<b>3 Forschungsstand</b> .....	21
<b>3.1 Peereinflussprozesse für Schüler*innen ohne sonderpädagogische Förderbedarfe</b> .....	21
<b>3.2 Soziale Vergleichsprozesse für Schüler*innen ohne sonderpädagogische Förderbedarfe</b> .....	22
<b>3.3 Soziale Beziehungen zwischen Lehrkräften und Schüler*innen ohne sonderpädagogische Förderbedarfe</b> .....	24
<b>3.4 Zusammenfassung und Forschungsdesiderate</b> .....	26
<b>4 Forschungsfragen</b> .....	28
<b>5 Datengrundlage und Analyseverfahren</b> .....	31
<b>5.1 Datengrundlage</b> .....	31
<b>5.2 Analyseverfahren</b> .....	33
<b>6 Zentrale Befunde</b> .....	36
<b>6.1 Beitrag 1: Soziales Verhalten von Schüler*innen ohne sonderpädagogische Förderbedarfe (Labsch, Nusser et al., 2021)</b> .....	36
<b>6.2 Beitrag 2: Selbstwertgefühl von Schüler*innen ohne sonderpädagogische Förderbedarfe (Labsch, Schmitt et al., 2021)</b> .....	38
<b>6.3 Beitrag 3: Beziehung zu Lehrkräften aus Sicht von Schüler*innen ohne sonderpädagogische Förderbedarfe (Labsch et al., 2023)</b> .....	40

<b>7</b>	<b>Gesamtdiskussion</b> .....	<b>42</b>
7.1	Fazit und Implikationen für die Praxis .....	42
7.2	Limitationen .....	48
<b>8</b>	<b>Literatur</b> .....	<b>51</b>
<b>9</b>	<b>Anhang</b> .....	<b>73</b>
9.1	Beitrag 1.....	74
9.2	Beitrag 2.....	94
9.3	Beitrag 3.....	120
<b>10</b>	<b>Selbstständigkeitserklärung</b> .....	<b>142</b>
<b>11</b>	<b>Erklärung über den Eigenanteil an den veröffentlichten wissenschaftlichen Beiträgen innerhalb der Dissertationsschrift</b> .....	<b>143</b>
<b>12</b>	<b>Lebenslauf</b> .....	<b>147</b>

## Zusammenfassung

Schüler\*innen mit den unterschiedlichsten individuellen Voraussetzungen und Bedarfen haben seit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention 2009 Anspruch auf den Besuch einer allgemeinen Schule und damit auf das gemeinsame Lernen mit Gleichaltrigen ohne entsprechende Ansprüche und Bedarfe. Bislang bestehende Bestrebungen, Klassen bzw. Lerngruppen insbesondere während der Sekundarstufe nach bestimmten Merkmalen ihrer Schüler\*innen, wie ihres Alters und ihrer Leistungen, zu homogenisieren, werden durch diesen Anspruch weitgehend aufgebrochen, was Inklusion zu einer grundlegenden Reform des Bildungssystems macht.

Dies hat zur Folge, dass in einer inklusiven Lernumgebung Schüler\*innen mit den unterschiedlichsten Fähigkeiten und Förderbedarfen aufeinandertreffen und sozial interagieren. Aus sozialisationstheoretischer Perspektive ermöglicht dies sowohl für diejenigen mit entsprechenden Förderbedarfen (im Folgenden mit SPF für „sonderpädagogische Förderbedarfe“ abgekürzt) als auch für ihre Mitschüler\*innen ohne SPF spezielle Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten. Gerade wie es Schüler\*innen ohne SPF in inklusiven Lernsettings ergeht und welche Erfahrungen sie durch den schulischen Kontakt mit Gleichaltrigen mit SPF machen, findet in der bisherigen Forschung noch wenig Beachtung. So fällt auch der aktuelle Diskurs um diese Gruppe heterogen aus. Einerseits wird von positiven Erfahrungen ausgegangen, indem Schüler\*innen ohne SPF durch den Kontakt zu Gleichaltrigen mit SPF für Diversität und Heterogenität sensibilisiert werden und individuell davon profitieren können. Andererseits wird dagegen argumentiert, dass Schüler\*innen ohne SPF als sozial unerwünscht angesehene negative Verhaltensweisen ihrer Peers mit SPF für sich übernehmen könnten, dass Lehrkräfte zu vielen Anforderungen im inklusiven Unterricht gegenüberstünden und sich vermehrt um diejenigen mit SPF kümmern müssten, was letztlich in negativen Beziehungserfahrungen und im Abfallen der akademischen Leistungen von Schüler\*innen ohne SPF resultieren könnte. Diesem Diskurs widmet sich die vorliegende Dissertation und nimmt in drei

Einzelbeiträgen verschiedene Outcomes auf Ebene der Schüler\*innen ohne SPF, die in einem inklusiven Setting lernen, in den Blick.

In einem ersten Beitrag wird entsprechend betrachtet, ob zwischen Schüler\*innen mit und ohne SPF negative Peereffekte bestehen, die dazu beitragen, dass Schüler\*innen ohne SPF in inklusiven Lernsettings das vermeintlich ungünstigere soziale Verhalten ihrer Mitschüler\*innen mit SPF für sich übernehmen und letztlich geringeres soziales Verhalten zeigen als Gleichaltrige in nicht-inklusive Settings. Den angestellten Mehrebenenanalysen zufolge unterscheiden sich Schüler\*innen der sechsten Jahrgangsstufe nicht in ihrem sozialen Verhalten aufgrund des Besuchs einer inklusiven Lernumgebung generell und auch nicht in Abhängigkeit davon, wie viele Schüler\*innen mit SPF mit ihnen gemeinsam unterrichtet werden. Allerdings fällt ihr soziales Verhalten geringer aus, je mehr Gleichaltrige aus niedrigen sozialen Schichten mit ihnen lernen. Die verwendeten Daten belegen zudem, dass die sozioökonomische Klassenkomposition in inklusiven Klassen insgesamt geringer ausfällt als in Parallelklassen ohne Schüler\*innen mit SPF.

Der zweite Beitrag fokussiert die emotionalen Belange von Schüler\*innen ohne SPF und geht der Frage nach, ob Vergleichsprozesse zwischen Schüler\*innen mit und ohne SPF in inklusiven Klassen dazu beitragen, dass inklusiv lernende Schüler\*innen ohne SPF ein höheres Selbstwertgefühl ausbilden als ihre Peers in nicht-inklusive Klassen. Auch hier liefern Mehrebenenanalysen von Daten von Schüler\*innen ohne SPF der fünften Jahrgangsstufe keine Hinweise darauf, dass der inklusive Lernkontext generell sowie die Klassenzusammensetzung aus Schüler\*innen mit und ohne SPF mit ihrem Selbstwertgefühl assoziiert ist. Stattdessen wird erneut deutlich, dass die sozioökonomische Klassenkomposition für unterschiedliche Ausprägungen des Selbstwertgefühls sorgt und, dass in inklusiven Klassen ebendiese insgesamt geringer ausfällt.

Schließlich wird in einem dritten Beitrag die Beziehung zwischen Lehrkräften und Schüler\*innen aus Sicht von Schüler\*innen ohne SPF in den Blick genommen. Theoretisch ist davon auszugehen, dass das Verhalten und Lernen von Schüler\*innen mit SPF nicht den normativen Erwartungen ihrer Lehrkräfte entsprechen und dadurch Schüler\*innen ohne SPF eine größere Zuwendung erfahren. In der aktuellen Forschungslandschaft zeigt sich diese Annahme allerdings bislang nicht. Daher wurde erneut mehrebenenanalytisch geprüft, ob Schüler\*innen ohne SPF in inklusiven Klassen der sechsten Jahrgangsstufe die Beziehung zu ihren Lehrkräften als weniger positiv als Gleichaltrige in nicht-inklusive Klassen bewerten. Aus den Befunden lassen sich weder Vor- noch Nachteile eines inklusiven Lernsettings für die Beziehung zwischen Schüler\*innen ohne SPF und ihren Lehrkräften ableiten. Auch die verschiedenen Förderbedarfe der Schüler\*innen mit SPF bedingen die Beziehung nicht negativ.

Die Ergebnisse bereichern den aktuellen Diskurs um Folgen eines inklusiven Schulsystems für Schüler\*innen ohne SPF insofern, dass sie negative Annahmen hinsichtlich ihres sozialen Verhaltens und ihres emotionalen Befindens entkräften. Wenn das inklusive Setting in den angestellten Untersuchungen auch keine positiven Wirkungen auf soziale und emotionale Outcomes der Schüler\*innen ohne SPF hat, sind auch keine Nachteile erkennbar. Stattdessen zeigt sich, dass inklusive Klassen, wie sie in den vorliegenden Arbeiten operationalisiert werden, überwiegend von Schüler\*innen aus sozial schwächeren Familien besucht werden und eine geringe sozioökonomische Klassenkomposition durchaus negativ mit dem sozialen Verhalten und emotionalen Befinden von Schüler\*innen ohne SPF zusammenhängt. So lässt sich von den Ergebnissen ableiten, dass Schüler\*innen mit SPF häufig in Klassen platziert werden, in denen ohnehin schon vermehrt Schüler\*innen mit besonderen Anforderungen und Bedarfen aufgrund ihrer sozialen Herkunft lernen. Bei der Strukturierung von Klassen bzw. Lerngruppen und der Verteilung von Schüler\*innen mit SPF auf einzelne Jahrgänge sollte also die gesamte Heterogenität aller Schüler\*innen berücksichtigt

werden, insbesondere ihr sozioökonomischer Status, um etwaige negative Effekte hinsichtlich sozialer und emotionaler Outcomes von Schüler\*innen ohne SPF – und ggf. auch derjenigen mit SPF – zu vermeiden.

---

**Abstract**

Since the ratification of the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities in 2009, students with a wide range of individual requirements and needs have been entitled to attend a mainstream school and thus to learn together with their peers without corresponding requirements and needs. Previous efforts to homogenize classes or learning groups, especially during secondary school, according to certain characteristics of their students, such as their age and performance, are largely broken up by this entitlement, which makes inclusion a fundamental reform of the education system.

As a result, in an inclusive learning environment, students with a wide range of abilities and support needs come together and interact socially. From a socialization theory perspective, this enables special learning and development opportunities for both those with special educational needs (abbreviated as SEN in the following) and their peers without SEN. Research to date has paid little attention to how students without SEN fare in inclusive learning settings and what experiences they have through school contact with their peers with SEN. The current discourse on this group is therefore heterogeneous.

On the one hand, positive experiences are assumed that students without SEN are sensitized to diversity and heterogeneity through contact with peers with SEN and can benefit from this individually. On the other hand, it is argued that students without SEN could adopt negative behaviors of their peers with SEN that are considered socially undesirable, that teachers would face too many demands in inclusive education and would have to pay more attention to those with SEN, which could ultimately result in negative relationship experiences and even in a drop in the academic performance of students without SEN. This dissertation is dedicated to this discourse and looks at various outcomes at the level of students without SEN who learn in an inclusive setting in three individual contributions.

In a first article, it is examined whether there are negative peer effects between students with and without SEN that contribute to students without SEN in inclusive learning settings adopting the supposedly less favorable social behavior of their classmates with SEN and ultimately showing less social behavior than their peers in non-inclusive settings. According to the multi-level analyses conducted, sixth-grade students do not differ in their social behavior as a result of attending an inclusive learning environment in general, nor do they differ depending on how many students with SEN are taught with them. However, their social behavior is lower the more peers from lower social classes learn with them. The used data also show that the socio-economic class composition in inclusive classes is lower overall than in parallel classes without students with SEN.

The second article focuses on the emotional concerns of students without SEN and explores the question of whether comparison processes between students with and without SEN in inclusive classes contribute to students without SEN in inclusive classes developing higher self-esteem than their peers in non-inclusive classes. Here, too, multi-level analyses of data from students without SEN in year five provide no evidence that the inclusive learning context in general or the class composition of students with and without SEN is associated with their self-esteem. Instead, it becomes clear once again that the socio-economic composition of the class leads to different levels of self-esteem and that the socio-economic composition is lower overall in inclusive classes.

Finally, a third contribution looks at the relationship between teachers and students from the perspective of students without SEN. Theoretically, it can be assumed that the behavior and learning of students with SEN do not meet the normative expectations of their teachers and that students without SEN therefore receive greater attention. However, this assumption has not yet been confirmed in the current state of research. Therefore, a multi-level analysis was again conducted to examine whether students without SEN in inclusive sixth-grade classes rate their relationship with their teachers as less positive than their peers in non-inclusive classes. Neither advantages nor

---

disadvantages of an inclusive learning setting for the relationship between students without SEN and their teachers can be derived from the findings. The different support needs of students with SEN also do not have a negative impact on the relationship.

The results enrich the current discourse on the consequences of an inclusive school system for students without SEN in that they invalidate negative assumptions regarding their social behavior and emotional condition. Even if the inclusive setting does not have any positive effects on the social and emotional outcomes of students without SEN in the conducted studies, no disadvantages are discernible either. Instead, it can be seen that inclusive classes, as operationalized in the present studies, are predominantly attended by students from socially weaker backgrounds and that a low socio-economic class composition is definitely negatively related to the social behavior and emotional condition of students without SEN. It can therefore be deduced from the results that students with SEN are often placed in classes in which there are already more students with special needs and requirements due to their social background. When structuring classes or learning groups and distributing students with SEN to individual class level, the overall heterogeneity of all students should therefore be taken into account, particularly their socio-economic status, in order to avoid any negative effects with regard to the social and emotional outcomes of students without SEN - and possibly also those with SEN.



## 1 Das Recht auf inklusives Lernen für alle Schüler\*innen

1994 wurde die Salamanca Erklärung unter dem Anspruch, dass Bildung für alle Kinder und Jugendlichen zugänglich sein muss, ratifiziert. Darin heißt es, dass Kindern aus den unterschiedlichsten ethnischen oder kulturellen Gruppierungen ungeachtet möglicher physischer, kognitiver, sozialer, emotionaler, sprachlicher oder anderer Beeinträchtigungen das Recht auf Bildung nicht verweigert werden kann (UNESCO, 1994). Die Salamanca Erklärung gilt als Grundlage der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) der Europäischen Union, die 2007 auch Deutschland unterzeichnet hat. In der UN-BRK werden in Anlehnung an die Salamanca Erklärung menschenrechtliche Grundlagen mit Blick auf Lebenssituationen von Menschen mit Behinderungen fokussiert, präzisiert und ergänzt. Diese fordern sowohl von Staat als auch der Gesellschaft, Menschen ungeachtet ihrer Beeinträchtigungen eine freiheitliche und soziale Inklusion zu ermöglichen, um Chancengleichheit zu fördern und potenzielle Diskriminierung von Menschen mit Beeinträchtigung abzubauen. Zudem erkennen die Vertragsstaaten das Recht von Menschen mit Behinderungen auf Bildung an und verpflichten sich zu einem inklusiven Bildungssystem (Artikel 24, UN-BRK; Beauftragter der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen, 2018). Das heißt, dass Schüler\*innen mit Behinderungen sowie mit diagnostizierten sonderpädagogischen Förderbedarfen oder solche ohne offizielle Förderdiagnose, aber mit Bedarf auf sonderpädagogische Förderung (SPF)<sup>1</sup>, nicht mehr segregiert an Förderschulen unterrichtet werden, sondern gemeinsam mit Gleichaltrigen ohne entsprechende SPF im allgemeinen Schulsystem (Rathmann & Hurrelmann, 2018b; Sirem & Çatal, 2022; Tenorth, 2013).

---

<sup>1</sup> Im Folgenden werden alle Formen von Unterstützungsbedarfen aufgrund von Behinderung oder sonderpädagogischer Förderbedarfe sowie sonderpädagogische Förderung unter sonderpädagogische Förderbedarfe zusammengefasst und mit „SPF“ abgekürzt. Damit wird keinesfalls eine Gleichbedeutung individueller Ausgangslagen unterstellt, sondern dient lediglich einer besseren Lesbarkeit.

Ein wesentliches Ziel eines inklusiven Bildungssystems ist, dass alle Schüler\*innen ungeachtet ihrer Voraussetzungen und Merkmale am Unterrichts- und Schulgeschehen partizipieren können und, dass sie als wertvolle Mitglieder der Schulgemeinschaft angesehen werden (Farrell, 2000; Sirem & Çatal, 2022). Im inklusiven Unterricht sollen somit die physischen, kognitiven, sozialen und emotionalen Ausgangslagen aller Schüler\*innen berücksichtigt werden (Rathmann & Hurrelmann, 2018a; Sirem & Çatal, 2022; Tenorth, 2013) und alle Schüler\*innen sollen entsprechend ihrer individuellen Anforderungen und Bedürfnisse die Unterstützung erhalten, die sie benötigen (Ainscow, 1991; Boban & Hinz, 2003; Grosche, 2015; Heimlich, 2011; Sirem & Çatal, 2022). Zudem wird an inklusiven Unterricht der Anspruch erhoben, dass sowohl soziale Fähigkeiten aller Schüler\*innen als auch ihre akademischen Kompetenzen und schulischen Leistungen gefördert werden und, dass insbesondere Schüler\*innen mit SPF soziale Teilhabe ermöglicht wird (UN-BRK Art. 24; Beauftragter der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen, 2018; Farrell, 2000; Koster et al., 2009; Rathmann & Hurrelmann, 2018b).

Dabei darf nicht vernachlässigt werden, dass die Transformation des Bildungssystems von einem segregierenden zu einem inklusiven auf politischer Ebene beschlossen wurde, allerdings ohne eine allgemeingültige Definition von Inklusion oder konkrete Handlungsanweisungen zur Umsetzung von schulischer Inklusion vorzugeben (Øen & Krumsvik, 2022; Rathmann & Hurrelmann, 2018b; Takala et al., 2012). In Anbetracht der unterschiedlichen schulischen Ausgangslagen sowie der sehr individuellen Bedarfe und Anforderungen von Schüler\*innen mit SPF im Schulalltag können diese aber auch nicht vorliegen. Entsprechend schwierig sind sowohl die theoretische als auch die konzeptionelle Verortung von Inklusion für den Schulalltag, ihre Umsetzung und letztlich auch die Diskussion in Bezug auf die Folgen für inklusiv lernende Schüler\*innen mit und ohne SPF (Øen & Krumsvik, 2022).

Diese Unklarheiten spiegeln sich auch im wissenschaftlichen Diskurs über schulische Inklusion wider, indem die Diskussion sehr weitreichend ist und aus verschiedenen Perspektiven geführt wird

(Grosche, 2015). Göransson und Nilholm (2014) schlagen nach einem Literaturreview vier konzeptionelle Verortungen von schulischer Inklusion vor. Als die wohl grundlegendste Verortung kann Inklusion als reines Platzierungsmerkmal angesehen werden. Das heißt, Inklusion beschreibt lediglich die Tatsache, dass Schüler\*innen mit SPF nicht mehr an Förderschulen segregiert unterrichtet werden, sondern gemeinsam mit Schüler\*innen ohne SPF im allgemeinen Schulsystem. Dabei geht es noch nicht darum, wie die Schüler\*innen mit SPF in den Schulalltag inkludiert werden, in welchen Klassen sie lernen und wie viel gemeinsame Unterrichtszeit sie letztlich mit ihren Peers ohne SPF verbringen. Diese Definition wird in der Regel rein zur Bestimmung, wo Schüler\*innen mit SPF im allgemeinen Schulsystem zu verorten sind, verwendet (Göransson & Nilholm, 2014). Als zweites Konzept von Inklusion werden zusätzlich zur Platzierungsfrage auch die kognitiven und sozialen Bedürfnisse von Schüler\*innen mit SPF berücksichtigt. Damit ist gemeint, dass Schüler\*innen mit SPF nicht nur in inklusiven Schulen und Klassen platziert werden, sondern der Unterricht und das Zusammenleben im Klassenverbund so gestaltet ist, dass Schüler\*innen mit SPF sowohl akademisch als auch sozial am Unterrichtsgeschehen teilnehmen können (Göransson & Nilholm, 2014; Mitchell, 2015). Eine weitere Definition löst sich von dem schulischen Konstrukt des SPFs und nimmt die kognitiven sowie sozialen Bedarfe und Anforderungen aller Schüler\*innen in der Unterrichtsgestaltung in den Blick (Florian & Black-Hawkins, 2011; Göransson & Nilholm, 2014). Dieses Verständnis von Inklusion kommt dem am nächsten, was auch als weites Inklusionsverständnis bezeichnet wird, das ungeachtet von Merkmalen und Voraussetzungen der Schüler\*innen darauf eingeht, dass alle Schüler\*innen entsprechend ihrer individuellen Ausgangslagen speziell auf ihre Bedarfe hin unterstützt werden sollen, sei es bspw. hinsichtlich sprachlicher Schwierigkeiten aufgrund von Migrationshintergrund, von Lernrückständen oder auch hinsichtlich bildungsferner sozialer Verhältnisse (Löser & Werning, 2015). Als vierte Konzeption wird Inklusion als Möglichkeit zur Bildung von Gemeinschaften verstanden, wonach Inklusion nicht nur Individuen fokussiert, sondern eine

gesamte Klasse bzw. Schule und letztlich auch den gesamtgesellschaftlichen Umgang mit Heterogenität (Göransson & Nilholm, 2014; Löser & Werning, 2015; Nilholm, 2021; Øen & Krumsvik, 2022)<sup>2</sup>. Gemeinsam haben die vier Verortungen von Inklusion, dass es an Schulen und Lehrkräften liegt, innerhalb der politisch vorgegebenen Gesetzeslage individuelle Wege und Konzeptionen für die eigene Schule zu finden, um sie im Schulalltag zu implementieren, und den Bedarfen und Anforderungen ihrer Schüler\*innen gerecht zu werden (Göransson & Nilholm, 2014; Øen & Krumsvik, 2022; Takala et al., 2012).

Nicht nur deshalb liegt ein großes Forschungsinteresse darin, wie sich Schüler\*innen mit SPF in dem vermeintlich neuen Bildungssetting zurechtfinden, wie sie sich akademisch, sozial sowie emotional entwickeln und welche Zusammenhänge sich mit dem Unterrichtsgeschehen und der Klassengemeinschaft ergeben. So liegen bereits einige Untersuchungen dazu vor, die bspw. zeigen, dass Schüler\*innen mit SPF an allgemeinen Schulen akademische Vorteile gegenüber Schüler\*innen an Förderschulen haben, aber dass sie in der Regel dennoch geringere Kompetenzstände aufweisen als ihre Mitschüler\*innen ohne SPF an allgemeinen Schulen (Henke, Bosse, et al., 2017; Katzenbach et al., 1999; Kocaj et al., 2014, 2015; Krämer et al., 2021). Bzgl. des emotionalen Befindens von Schüler\*innen mit SPF an allgemeinen Schulen liegen Befunde vor, denen zufolge Bezugsgruppenvergleiche mit negativeren Erfahrungen als bei Mitschüler\*innen ohne SPF und auch von Schüler\*innen mit SPF an Förderschulen ausgehen. Entsprechend bewerten sie sowohl ihr akademisches Selbstkonzept als auch ihr Selbstwertgefühl geringer als ihre Mitschüler\*innen ohne SPF bzw. Gleichaltrige an Förderschulen (Elbaum, 2002; Lindsay, 2007; Möller, 2013; Nusser & Wolter, 2016; Ruijs & Peetsma, 2009). Zudem beurteilen sie und insbesondere diejenigen mit SPF im Bereich

---

<sup>2</sup> Eine Diskussion über das inhaltliche und schulpraktische Verständnis von schulischer Inklusion kann an dieser Stelle aus inhaltlichen Gründen nicht geführt werden. Weiterführende Informationen dazu sind z. B. bei Grosche (2015), Werning (2013), Tenorth (2013) oder Kuhl und Wittich (2018) nachzulesen.

„emotionale und soziale Entwicklung“ das Gefühl, von ihren Lehrkräften angenommen zu werden, schlechter als Schüler\*innen ohne SPF (Blumenthal & Blumenthal, 2021; Vock et al., 2018). Hinsichtlich sozialer Aspekte wird häufig die soziale Integration von Schüler\*innen mit SPF untersucht. Auch wenn das Bild nicht immer einheitlich ist, zieht die Forschungslandschaft ein ernüchterndes Fazit: In der Regel nehmen Schüler\*innen mit SPF eher Außenseiterpositionen ein, sind weniger sozial integriert, weniger beliebt und haben weniger Freund\*innen als Gleichaltrige an Förderschulen und Mitschüler\*innen ohne SPF an allgemeinen Schulen (Frostad et al., 2011; Frostad & Pijl, 2007; Henke, Bogda, et al., 2017; Heyder et al., 2020; C. Huber & Wilbert, 2012; Külker et al., 2021; Pijl et al., 2008; Schwab, 2015).

Nicht vernachlässigt werden sollte, dass der inklusive Unterricht „alle[n] davon Betroffenen“ (Tenorth, 2013, S. 13) zu einer besseren Entwicklung verhelfen soll, und, dass dieser auch für Schüler\*innen ohne SPF eine besondere Lernumgebung darstellt. Doch Schüler\*innen ohne SPF, die in einer inklusiven Umgebung lernen, werden in der Forschung meist im Vergleich zu Schüler\*innen mit SPF betrachtet. Seltener wird der Blick auf die Umgebung gerichtet, also gefragt, wie es Schüler\*innen ohne SPF in Klassen mit Schüler\*innen mit SPF im Vergleich zu Gleichaltrigen in Klassen ohne entsprechende Mitschüler\*innen geht. Dies drückt sich auch in der bislang eher kontrovers geführten Diskussion um inklusiv lernende Schüler\*innen ohne SPF aus. Einerseits wird angeführt, dass Lehrkräfte ihre Kapazitäten und Ressourcen verstärkt auf diejenigen mit SPF richten müssten und Schüler\*innen ohne SPF aufgrund der Anforderungen und Bedürfnisse ihrer Mitschüler\*innen mit SPF vernachlässigt werden würden und weniger Förderung erhielten. Außerdem wird immer wieder angeführt, dass sie sich im Unterricht langweilen könnten, u. a. weil der Unterricht eher an den kognitiven Fähigkeiten ihrer Mitschüler\*innen mit SPF ausgerichtet werden würde, ggf. auch häufiger unterbrochen würde und letztlich ihre akademischen Leistungen abfallen könnten (Daniel & King, 1997; Dyson et al., 2004; Horstkemper & Tillmann, 2012; K. Huber et al., 2001; P. Kuhl et al., 2020;

Möller, 2013; Ruijs & Peetsma, 2009). Andererseits wird hervorgehoben, dass aber gerade inklusive Lehr- und Lernmethoden wie differenzierte Lernangebote oder erhöhter und multiprofessioneller Personaleinsatz in Klassen mit Schüler\*innen mit SPF auch denjenigen ohne SPF zugutekommen könnten und sich in häufiger stattfindenden individualisierten Lerngelegenheiten ausdrücken würden. Auch der soziale Austausch mit Gleichaltrigen mit unterschiedlichen Bedürfnissen und Ansprüchen könnte zu besonderen sozialen, emotionalen und akademischen Lern- und Entwicklungsprozessen beitragen (Dyson et al., 2004; P. Kuhl et al., 2020; Maras & Brown, 2000; Möller, 2013; Ruijs et al., 2010; Ruijs & Peetsma, 2009; Szumski et al., 2017).

Entsprechend heterogen und auch lückenhaft ist die wissenschaftliche Befundlage bisher. Sofern diese Gruppe in Forschung und Literatur betrachtet wird, liegt der Fokus zumeist auf ihrer akademischen Entwicklung. Die meisten Studien und Literaturarbeiten finden für diesen Bereich keine Unterschiede und halten fest, dass Schüler\*innen ohne SPF, die in inklusiven Klassen – also Klassen mit Schüler\*innen mit SPF – unterrichtet werden, keine akademischen Vor- oder Nachteile gegenüber Schüler\*innen ohne SPF in nicht-inklusive Klassen haben (Demeris et al., 2007; Dyson et al., 2004; Feyerer, 1998; Kalambouka et al., 2005, 2007; P. Kuhl et al., 2020; Ruijs, 2017; Ruijs et al., 2010; Sermier Dessemontet & Bless, 2013). Andere Studien finden sogar leichte akademische Vorteile für Schüler\*innen ohne SPF in inklusiven Klassen gegenüber Gleichaltrigen in nicht-inklusive Klassen (Rouse & Florian, 2006; Szumski et al., 2017), was häufig darauf zurückgeführt wird, dass Praktiken des inklusiven Unterrichts, wie adaptive Lernangebote oder höherer Personaleinsatz im Unterricht, allen Schüler\*innen einer Klasse zugutekommt und nicht nur denjenigen mit SPF (Möller, 2013; Ruijs & Peetsma, 2009). Vereinzelt zeigen sich auch negative Befunde (Fletcher, 2010; Hienonen et al., 2018; Spence, 2010), die sich u. a. durch das Leistungsniveau der Schüler\*innen ohne SPF selbst erklären lassen (K. Huber et al., 2001).

Nur selten wird in der Forschung der Blick auf soziale Interaktionen und emotionales Erleben von Schüler\*innen ohne SPF in inklusiven Klassen gerichtet. So werden nach wie vor unterschiedliche Standpunkte um Wirkungen und Folgen des inklusiven Unterrichts für diese Bereiche vertreten und es ist weitgehend unklar, ob das inklusive Lernsetting Schüler\*innen ohne SPF positive, neutrale oder negative soziale und emotionale Lernprozesse bietet, die möglicherweise in nicht-inklusive Klassen nicht gegeben sind (Kalambouka et al., 2007; Möller, 2013; Ruijs & Peetsma, 2009). Einerseits wird angeführt, dass Schüler\*innen ohne SPF in inklusiven Klassen bspw. spezifische Wissensbestände, Werte oder Handlungsmöglichkeiten geboten werden können, an denen sie Konfliktsituationen und soziale Probleme erfahren können, Vorurteile gegenüber Heterogenität abbauen, Solidaritätsgefühle entwickeln und Schwächeren gegenüber ein verstärktes Hilfeverhalten entwickeln können (Farrell, 2000; Möller, 2013; Salend & Duhaney, 1999). Andererseits wird die Annahme vertreten, dass aufgrund von individuellen Persönlichkeitsmerkmalen und Verhaltensweisen der Schüler\*innen mit SPF negative Einflüsse auf die individuelle Entwicklung ihrer Mitschüler\*innen ohne SPF stattfinden können (Müller, 2008). Dies wird häufig mit den Bedürfnissen und Verhaltensweisen von Schüler\*innen mit den Förderschwerpunkten „Lernen“ und „emotionale und soziale Entwicklung“ begründet, da sich insbesondere diese Gruppen hinsichtlich ihres Sozialverhaltens, ihrer Emotionen sowie ihres Lern- und Arbeitsverhaltens gesellschaftlich gesehen eher als ungünstig verhalten kann. Dies führt u. U. dazu, dass sie schlechte soziale Umgangsformen zeigen, sich im Unterricht bspw. nicht selbstständig organisieren und nicht lange konzentrieren können sowie das Unterrichtsgeschehen vermehrt stören (Fischbach et al., 2010; Grünke & Grosche, 2014; Stein & Müller, 2015a, 2015b). Dadurch könnten sich letztlich Grenzen in der Intensität der Beziehungen zwischen Lehrkräften und den Schüler\*innen ergeben (Hurrelmann & Bauer, 2015), weil Lehrkräfte ihre Aufmerksamkeit mehr dieser Schüler\*innengruppe widmen müssten. Einzelne würden dann u. U. nicht die nötige Förderung erhalten, ggf. erfahren Schüler\*innen ohne SPF weniger Zuwendung und ihre Leistungen könnten sich

verschlechtern (Möller, 2013). Zudem könnten sich Schüler\*innen ohne SPF auch an den als eher ungünstig gesehenen Verhaltensweisen ihrer Mitschüler\*innen mit SPF orientieren und sie für sich übernehmen (Müller, 2008).

Diesem Diskurs widmet sich die vorliegende Arbeit und greift die empirische Forschungslage zum sozialen und emotionalen Befinden von Schüler\*innen ohne SPF in inklusiven Lernumgebungen auf. Daher wurden verschiedene Outcomes von Schüler\*innen ohne SPF betrachtet und geprüft, welche Zusammenhänge sich zwischen diesen und den strukturellen Gegebenheiten einer inklusiven Lernumgebung ergeben. Der Fokus der Arbeit liegt darauf, wie das soziale Verhalten von Schüler\*innen ohne SPF (Beitrag 1) und ihr Selbstwertgefühl (Beitrag 2) ausfallen sowie, wie sie die Beziehung zu ihren Lehrkräften einschätzen (Beitrag 3), wenn sie in einer inklusiven Lernumgebung unterrichtet werden und welche Rolle Merkmale der Lernumgebung spielen.

In den folgenden Kapiteln wird zunächst die theoretische Grundlage der Arbeiten und der aktuelle empirische Forschungsstand vorgestellt. Anschließend werden die Forschungsfragen dargelegt und das methodische Vorgehen zu ihrer Beantwortung. Nachfolgend werden zentrale Ergebnisse der einzelnen Arbeiten präsentiert, abschließend übergreifend diskutiert und Implikationen für die Praxis und zukünftige Forschung abgeleitet.

## **2 Die inklusive Lernumgebung als Sozialisationsort**

### **2.1 Sozialisationskontexte in Schule und Unterricht**

Neben Orten wie der Familie kann das Bildungssystem in seiner Gesamtheit und spezifischer der Besuch einer Schule als zentrale Sozialisationsinstanz im Lebensverlauf von jungen Menschen angesehen werden (Hurrelmann & Bauer, 2015). Der schulische Kontext steht als Lebens- und Lernumwelt von Kindern und Jugendlichen in wechselseitigem Verhältnis mit ihrer individuellen Entwicklung und insbesondere der Entwicklung sozialer, emotionaler und kognitiver Kompetenzen und Fertigkeiten (Fend, 2006; Fend et al., 1976; Hurrelmann & Bauer, 2015; Pekrun, 1983; Pekrun & Fend, 1991). Für den Schulbesuch werden Kinder und Jugendliche zu einer Lerngruppe bzw. Klasse zugeordnet. Im deutschen Bildungssystem erfolgt dies in erster Linie aufgrund von Altersgleichheit. Ab der Sekundarstufe I ist ein weiterer zentraler Faktor der Kompetenzstand von Schüler\*innen in verschiedenen akademischen Bereichen. Das deutsche Bildungssystem bewegt sich im Sekundarbereich zwar zunehmend weg von einem dreigliedrigen System aus Mittelschule, Realschule und Gymnasium, dennoch erfolgt nach wie vor mindestens in einzelnen Fächern ab der fünften bzw. siebten Jahrgangsstufe eine Segregation aufgrund des Alters und des Kompetenzstands der Schüler\*innen (Baumert et al., 2006; Gräsel et al., 2017; Rathmann & Hurrelmann, 2018b).

Das heißt, dass Schüler\*innen während der Zeit in der Schule zu einer Gruppe zusammengefasst werden, in der sie gemeinsam mit Gleichaltrigen lernen, die – spätestens mit Eintritt in die Sekundarstufe – in den meisten akademischen Bereichen einen relativ ähnlichen Kompetenzstand aufweisen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2018). In den Klassen bzw. Lerngruppen wiederum sind verschiedene, professionell ausgebildete Pädagog\*innen u. a. dafür verantwortlich, in speziellen Lerngelegenheiten entsprechend gewisser formalisierter Bildungsziele Bildungsinhalte zu vermitteln. Je Lerngelegenheit bzw. Unterrichtseinheit tritt in der Regel eine Lehrkraft oder ein multiprofessionelles Lehrkraft-Team mit mehreren Schüler\*innen in Austausch (Fend, 2006;

Hurrelmann & Bauer, 2015). Die Akteur\*innen in den Lerngruppen stehen während dieser Lerngelegenheiten in einem Verhältnis zueinander, beziehen ihr Handeln situationsspezifisch aufeinander und machen ihre Verhaltensweisen wechselseitig voneinander abhängig (Breidenstein, 2008; Herzog, 2011; Krappmann & Oswald, 1995; Nickel, 1981; Ulich, 1980). Somit werden die in Lehrplänen festgehaltenen Bildungsinhalte von Lehrkräften formell organisiert und die Vermittlung sowie Aneignung von Bildungsinhalten finden in sozialem Austausch und Interaktionen zwischen Lehrkräften und Schüler\*innen sowie zwischen Schüler\*innen statt (Fend, 2006).

Der Sozialisationstheorie zufolge machen Schüler\*innen während solcher Lerngelegenheiten auch nicht-akademische Lern- und Entwicklungsprozesse, die als „Nebenwirkungen“ (Fend et al., 1976, S. 4) des curricularen Lernens gesehen werden können (Fend, 2006; Hurrelmann & Bauer, 2015; Ulich, 1980). Diese „Nebenwirkungen“ (Fend et al., 1976, S. 4) sind besonders von sozialen Erfahrungen geprägt und ereignen sich in sozialen Beziehungen zwischen den Akteur\*innen in der Schule, also zwischen Schüler\*innen sowie zwischen Schüler\*innen und ihren Lehrkräften. Sie beschreiben bspw. Erfahrungen von sozialer Ausgrenzung sowie sozialem Ansehen, von emotionaler und sozialer Nähe sowie Distanz oder auch von gegenseitigem Unterstützen sowie hierarchischen Verhältnissen (zsf. Fend, 2006). Beispielhaft sei hier als „Nebenwirkung“ (Fend et al., 1976, S. 4) von sozialen Lernerfahrungen zwischen Schüler\*innen angeführt, „[...] dass Altersgleiche im Prozess des Erwachsenwerdens eine wichtige Rolle spielen. Sie sind das zentrale Übungsfeld, um zu lernen, auf sich aufmerksam zu machen, gehört zu werden, akzeptiert zu werden, sich durchzusetzen, Kompromisse zu schließen, die Bedeutung von Zuverlässigkeit und Aufrichtigkeit zu erfahren usw.“ (Fend, 2006, S. 73). Entsprechend sind die formalen Bildungsinhalte in Schule und Unterricht sowie die interpersonellen Interaktionen zwischen Lehrkräften und ihren Schüler\*innen sowie zwischen den Schüler\*innen als wesentliche Rahmenbedingungen von individuellen Sozialisationsprozessen zu verstehen (Fend, 2006; Fend et al., 1976; Hurrelmann & Bauer, 2015; Ulich, 1980).

Doch neben diesen in akademischen und nicht-akademischen Lerngelegenheiten stattfindenden Sozialisationsprozessen ist auch der übergreifende Lernkontext in der Schule als weiterer Sozialisationskontext zu sehen. Einerseits wirkt die Organisationsstruktur als Sozialisationsinstanz, weil sie den gesamten Schulalltag bspw. durch die formale Zuweisung der Schüler\*innen aufgrund von Alter und ggf. Kompetenzstand zu einer Klasse, durch geltende Einstellungen und Normen und durch Verhaltensspielräume aller Akteur\*innen in der Schule rahmt (Fend et al., 1976; Hurrelmann & Bauer, 2015). Andererseits bringt die Organisationsstruktur des Schulalltags mit sich, dass die Gruppe der Schüler\*innen einer Lerngruppe selbst als ein „Kollektiv“ (Hurrelmann & Bauer, 2015, S. 172) zu begreifen ist, das auf verschiedene Wege ebenfalls als eine Sozialisationsinstanz fungiert. Dieses „Kollektiv“ (Hurrelmann & Bauer, 2015, S. 172) kann als die Gesamtheit der Schüler\*innen einer Lerngruppe gesehen werden, das zugleich die sogenannte Klassenkomposition abbildet. Mit der Klassenkomposition wird ausgedrückt, wie eine Klasse hinsichtlich verschiedener Merkmale ihrer Schüler\*innen strukturiert ist. Das heißt, neben den individuellen Merkmalen und Ausgangslagen der Schüler\*innen kann durch die Klassenkomposition die Gesamtheit aller Schüler\*innen über verschiedene Merkmale hinweg beschrieben werden. Gängige Merkmale zur Bestimmung der Klassenkomposition sind individuelle, bildungsrelevante Merkmale und Voraussetzungen der Schüler\*innen, wie etwa ihr Geschlecht, ihr sozioökonomischer Hintergrund oder ihr akademischer Kompetenzstand. So kann bspw. über den individuellen bereichsspezifischen oder -unspezifischen Kompetenzstand jedes einzelnen Kindes einer Klasse der durchschnittliche Kompetenzstand als Gesamtheit über alle Schüler\*innen einer Klasse ausgedrückt werden (Faber, 2013). Aus sozialisationstheoretischer Perspektive stehen Schüler\*innen während der Vermittlung von Bildungsinhalten in formalisierten Lerngelegenheiten nicht nur in Interaktion mit einzelnen Schüler\*innen und Lehrkräften, sondern auch immer mit dem „Kollektiv“ (Hurrelmann & Bauer, 2015, S. 172), weshalb auch seine Sozialisationsfunktion von zentraler Bedeutung ist.

Damit kann festgehalten werden, dass die Lernumgebung in Schule und Unterricht sowohl durch soziale Interaktionen zwischen den einzelnen Akteur\*innen als auch zwischen Individuum und dem „Kollektiv“ (Hurrelmann & Bauer, 2015, S. 172) in Form der Klassenkomposition sozialisatorisch für die akademische und sozial-emotionale Entwicklung von Kindern und Jugendlichen wirkt.

## **2.2 Sozialisationsprozesse in sozialen Interaktionen in Schule und Unterricht**

Aus sozialisationstheoretischer Perspektive ist eine Schulklasse bzw. eine Lerngruppe als zentrale Bezugsgruppe für Kinder und Jugendliche zu sehen, innerhalb derer Interaktionen stattfinden und Beziehungen entstehen (Hurrelmann & Bauer, 2015; Ulich, 1980). Im sozialen Austausch mit Gleichaltrigen und Lehrkräften im schulischen Kontext werden ihnen u. a. Möglichkeiten für soziale und emotionale Lern- und Entwicklungsprozesse geboten. Im Folgenden werden in einem kurzen Überblick drei Wirkungszusammenhänge, die durch soziale Interaktion zwischen den Akteur\*innen einer Lerngruppe Einfluss auf die individuelle Entwicklung nehmen können, vorgestellt: (1) Indem Kinder und Jugendliche in sozialen Interaktionen und Beziehungen ihre eigenen Verhaltensweisen, Emotionen und Einstellungen mit denen ihrer Peers vergleichen und diese reflektieren, können sie sowohl bewusst als auch unbewusst zu dem Ergebnis kommen, ihr eigenes Handeln und Denken an das ihrer Peers angleichen, es für sich übernehmen und ebenso zeigen zu wollen. Solche Prozesse werden als Peereinflussprozesse oder Peereffekte bezeichnet (für einen Überblick siehe Dishion & Tipsord, 2011; Fend, 2006; Hartup, 2009; Kiesner et al., 2003; Zander et al., 2017). (2) Ist denkbar, dass Kinder und Jugendliche über Vergleiche mit Gleichaltrigen und anschließender Reflexion der Vergleiche erfahren, wie sie sich selbst als Person sehen, welche Fähigkeiten sie sich zuschreiben und wie sie sich bewerten. In derartigen Prozessen formt und festigt sich das Selbstbild bzw. das Selbstwertgefühl von Kindern und Jugendlichen (Möller & Trautwein, 2009; Shavelson et al., 1976; Tesser, 1986, 1988; Tesser et al., 1989; Trautwein, 2003). Zudem gilt es (3) die Interaktion zwischen Lehrkräften und ihren Schüler\*innen zu berücksichtigen, da auch diese wesentlich sozialisatorisch auf

die individuelle Entwicklung von Kindern und Jugendlichen einwirkt (Juvonen, 2006; Wentzel, 1999, 2010). Dem transaktionalen Modell (Nickel, 1976, 1981; Raufelder, 2006) sowie dem Regulationsmodell (Rosemann, 1978) zufolge sind Lehrkräfte insbesondere im Hinblick auf das fachliche und soziale Verhalten ihrer Schüler\*innen von normativen Erwartungen geleitet. Sofern Schüler\*innen diesen Erwartungen entsprechen, entwickelt sich in der Regel eine enge und unterstützende Beziehung zwischen Lehrkräften und ihren Schüler\*innen, sie erhalten mehr Zuwendung, mehr individuelle Unterstützung und werden gezielter gefördert. Sollten Schüler\*innen diesen Erwartungen nicht gerecht werden, kann das Verhalten der Lehrkräfte eher distanziert und weniger unterstützend ausfallen. Entsprechend würden auch weniger Interaktionen stattfinden und die Schüler\*innen würden weniger individuell gefördert werden (Schweer et al., 2017). Wie die Beziehung zwischen Schüler\*innen und Lehrkräften ausfällt, hat maßgeblichen Einfluss auf die individuelle akademische, soziale und emotionale Entwicklung von Kindern und Jugendlichen (z. B. Fend, 2006; Fend et al., 1976; Juvonen, 2006; Wentzel, 1999, 2010). Und schließlich sollte (4) die Interaktion zwischen den Individuen einer Lerngruppe und dem „Kollektiv“ (Hurrelmann & Bauer, 2015, S. 172) betrachtet werden. In der empirischen Forschung rund um Zusammenhänge zwischen der Klassenkomposition und der individuellen Entwicklung von Schüler\*innen konnte bereits gezeigt werden, dass verschiedene Bereiche der kindlichen Entwicklung von individuellen bildungsrelevanten Lernvoraussetzungen und zugleich von der Ausprägung entsprechender Merkmale über die gesamte Klassenkomposition beeinflusst werden. Beispielhaft sei hier genannt, dass individuelle akademische Leistungen nicht nur von den individuellen akademischen Kompetenzen abhängen, sondern auch vom akademischen Leistungsniveau einer Klasse bzw. der Mitschüler\*innen auf Kompositionsebene. So kann überwiegend nachgewiesen werden, dass höhere akademische Kompetenzen auf Klassenebene auch die Kompetenzen bzw. Schulleistungen in verschiedenen Bereichen einzelner Schüler\*innen einer Klasse begünstigen (Bellin, 2009; Dumont et al., 2013; Opendakker & Van Damme, 2001).

Weitere forschungsrelevante Zusammenhänge zwischen Merkmalen von Schüler\*innen und ihren Klassen sind insbesondere der sozioökonomische und ethnische Hintergrund von Schüler\*innen bzw. deren Ausprägungen auf Kompositionsebene. Bereits 1966 belegte Colemann, dass sich ein individueller geringer sozioökonomischer Hintergrund sowie eine geringe sozioökonomische Klassenkomposition negativ auf die akademischen Leistungen von einzelnen Schüler\*innen auswirken. Dieser Befund lässt sich auch heute noch wiederfinden (z. B. Baumert et al., 2006; Bellin, 2009). Hinsichtlich des Migrationshintergrunds von Schüler\*innen deutet die aktuelle Forschungslage zwar auf einen Nachteil bzgl. der akademischen Kompetenzen von Schüler\*innen in Klassen mit einem hohen Anteil an Mitschüler\*innen mit Migrationshintergrund hin, der aber auch auf die Konfundierung zwischen ethnischem und geringem sozioökonomischem Hintergrund zurückzuführen ist (Bellin, 2009; Stanat, 2006a, 2006b). Auch die Entwicklung sozial-emotionaler Kompetenzen und Fertigkeiten stehen in Zusammenhang mit der Klassenkomposition als Sozialisationskontext. Müller und Kolleg\*innen (2015) bspw. finden diesbezüglich in einer Längsschnittuntersuchung, dass sich aggressives Verhalten auf Klassenebene auch auf das individuelle aggressive Verhalten auswirkt. Umgekehrt zeigt sich auch, dass ein hohes prosoziales Verhalten auf Klassenebene nachhaltig das eigene prosoziale Verhalten von Schüler\*innen begünstigt (Hofmann & Müller, 2018).

So wird deutlich, dass zwischen Gleichaltrigen einer Klasse – sowohl individuell als auch in Form des „Kollektivs“ (Hurrelmann & Bauer, 2015, S. 172) – sowie Lehrkräften und ihren Schüler\*innen komplexe Interaktionsprozesse ablaufen, die auf wechselseitigem sozialem Austausch basieren. Die dabei entstehenden sozialen Beziehungen zu und Vergleiche mit Gleichaltrigen sowie das Verhältnis zu Lehrkräften spielen eine wesentliche Rolle für die individuelle soziale und emotionale Entwicklung von Kindern und Jugendlichen (Hurrelmann & Bauer, 2015).

## 2.3 Sozialisationsprozesse in einer inklusiven Lernumgebung

### 2.3.1 Interaktionsmöglichkeiten in einer inklusiven Lernumgebung

Auch wenn der Versuch unternommen wird, die Klassenkomposition hinsichtlich verschiedener bildungsrelevanter Merkmale weitgehend homogen zu gestalten, sollte berücksichtigt werden, dass Schüler\*innen letztlich Individuen sind, die sich immer voneinander unterscheiden. Zudem reformiert spätestens die Ratifizierung der UN-BRK 2009 das deutsche Bildungssystem insofern, dass bereits in jeder fünften Klasse im allgemeinen Schulsystem mindestens ein\*e Schüler\*in mit SPF unterrichtet wird (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2014). Das bedeutet, dass in einem Klassenkontext Individuen aufeinandertreffen, die physisch, kognitiv, sozial und auch emotional sehr verschieden voneinander sein können. Auch die Klassenkomposition wird rein durch die Platzierung der Schüler\*innen mit SPF im allgemeinen Schulsystem um ebendiese individuellen Merkmale und Voraussetzungen der Schüler\*innen ergänzt (Gräsel et al., 2017; Rathmann & Hurrelmann, 2018a). Die Bestrebungen einer Homogenisierung von Klassenkompositionen hinsichtlich verschiedener bildungsrelevanter Merkmale ihrer Schüler\*innen werden somit wieder aufgebrochen, da die Zusammensetzung der Schüler\*innen einer Klasse an allgemeinen Schulen noch heterogener geworden ist bzw. zunehmend heterogener wird. Damit stehen in einem inklusiven Lernkontext Gleichaltrige sowie Lehrkräfte und Schüler\*innen in sozialem Austausch, die unterschiedliche Anforderungen und Bedarfe haben und zugleich eine sehr heterogene Klassenkomposition bilden.

Die größte Gruppe an Schüler\*innen mit SPF, die in Deutschland inklusiv an allgemeinen Schulen lernen, bilden diejenigen mit SPF im Bereich „Lernen“ und/oder „emotionale und soziale Entwicklung“ (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2014, 2018; Klemm, 2015). Entsprechend ist anzunehmen, dass Schüler\*innen ohne SPF am ehesten gemeinsam mit Schüler\*innen mit SPF im Bereich „Lernen“ und/oder „emotionale und soziale Entwicklung“ unterrichtet werden. Zu beachten gilt, dass die Gruppe von Schüler\*innen mit SPF untereinander selbst sehr heterogen ist, sich die

einzelnen Förderschwerpunkte übergreifend sowie innerhalb nur schwer vergleichen lassen und jeweils mit sehr individuellem Verhalten und Erleben einhergehen. Dennoch gibt es Verhaltensweisen und Attribute, die insbesondere bei der Gruppe der Schüler\*innen mit SPF im Bereich „Lernen“ und/oder „emotionale und soziale Entwicklung“ häufiger beobachtet werden können. Dazu zählt bspw. erhöhtes impulsives, erhöhtes externalisierendes, weniger soziales oder weniger empathisches Verhalten, kürzere Konzentrationsphasen und ggf. vermehrtes Stören im Unterricht (Fischbach et al., 2010; Grünke & Grosche, 2014; Henke, Bosse, et al., 2017; Schwab et al., 2016; Stein & Müller, 2015a, 2015b). Darüber hinaus weisen Schüler\*innen mit SPF häufig einen niedrigeren sozioökonomischen Status auf bzw. gehören häufiger Familien mit niedrigem sozioökonomischen Status an als Gleichaltrige ohne SPF (Henke, Bosse, et al., 2017).

Dies trägt einerseits dazu bei, dass Interaktionen und Beziehungen zwischen Individuen einer Klasse entstehen, die sehr unterschiedliche u. a. soziale, emotionale und kognitive Kompetenzen aufweisen können, und andererseits, dass das „Kollektiv“ (Hurrelmann & Bauer, 2015, S. 172) der Schüler\*innen bzw. die Klassenkomposition sehr unterschiedliche individuelle Ausgangslagen und Merkmale vereint. So ist etwa erkennbar, dass die Klassenkomposition in inklusiven Klassen hinsichtlich des sozioökonomischen Status häufig geringer ausfällt als in nicht-inklusive Klassen (Gebhardt et al., 2015; Labsch, Nusser, et al., 2021; Labsch, Schmitt, et al., 2021) und, dass Inklusion häufig an Schulen der unteren Bildungsgänge bzw. mit einer ohnehin schon größeren Heterogenität in Bezug auf das Leistungsniveau der Schüler\*innen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2014; Klemm, 2015) stattfindet. Dies kann dazu führen, dass ein inklusives Lernsetting spezifische Interaktionsgelegenheiten und letztlich Sozialisationsprozesse bietet, die sich zwischen Schüler\*innen mit und ohne SPF ergeben können und Einfluss auf ihre soziale, emotionale und auch akademische Entwicklung nehmen können (Möller, 2013). Daher reicht es hinsichtlich der Lernumgebung der Schüler\*innen nicht mehr aus, Einflüsse auf individueller und kompositioneller Ebene in Bezug auf

Merkmale der Kompetenzstände und der ethnischen sowie sozioökonomischen Hintergründe von Kindern und Jugendlichen zu fokussieren. Stattdessen muss auch berücksichtigt werden, dass sich Schüler\*innen einer Klasse deutlich in ihren physischen, kognitiven, sozialen und emotionalen Voraussetzungen und Fähigkeiten voneinander unterscheiden und sich daraus ebenso Folgen für die kindliche Entwicklung ergeben können. Doch bislang ist unklar, wie sich Schüler\*innen ohne SPF in einem Lernkontext, in dem sie auf Schüler\*innen mit den unterschiedlichsten Voraussetzungen, Merkmalen und Fähigkeiten treffen, zurechtfinden und ob dieser ihnen spezifische Lerngelegenheiten bietet. Denkbar ist durchaus, dass sich u. a. oben beschriebene Interaktionsprozesse zwischen Kindern und Jugendlichen sowie ihren Lehrkräften in inklusiven Lernumgebungen sowohl positiv, neutral als auch negativ auf ihre Entwicklung auswirken könnten.

### *2.3.2 Soziale Peereinfluss- und Vergleichsprozesse für Schüler\*innen ohne sonderpädagogische Förderbedarfe*

Oben beschriebene Sozialisationsprozesse zwischen Gleichaltrigen finden generell statt, sobald eine Gruppe von Kindern und Jugendlichen zusammenfindet (Zander et al., 2017). In Bezug auf einen inklusiven Lernkontext ist nun von Relevanz, inwiefern Peereinflussung und Vergleichsprozesse für das eigene Selbstbild zwischen Schüler\*innen ohne SPF und ihren Mitschüler\*innen mit SPF stattfinden. Wie bereits dargestellt, lassen sich bei Schüler\*innen mit SPF auch als gesellschaftlich eher ungünstig gesehene soziale Verhaltensweisen beobachten (Fischbach et al., 2010; Grünke & Grosche, 2014; Schwab et al., 2016; Stein & Müller, 2015a, 2015b). Entsprechend der Theorie zu Peereinflussprozessen (Dishion & Tipsord, 2011) stellt sich die Frage, ob ein inklusiver Lernkontext als ein Sozialisationskontext gilt, in dem Schüler\*innen ohne SPF negativen Peereinflussprozessen ausgesetzt sind und sie verstärkt dazu neigen, das gesellschaftlich gesehene eher ungünstige soziale Verhalten ihrer Mitschüler\*innen mit SPF für sich zu übernehmen (Müller, 2008; Müller et al., 2015). Dies könnte dann bedeuten, dass es in inklusiven Lernumgebungen weniger Gelegenheiten zur

Erlernung von sozialen Kompetenzen gibt (Frostad & Pijl, 2007). Dem gegenüber ist denkbar, dass der direkte Kontakt zwischen Schüler\*innen mit und ohne SPF dazu beiträgt, dass Schüler\*innen ohne SPF verstärkt für die Bedürfnisse ihrer Mitschüler\*innen mit SPF sensibilisiert werden und bspw. höhere Prosozialität ausbilden (De Boer et al., 2012; Farrell, 2000; Maras & Brown, 2000; Ruijs & Peetsma, 2009; Salend & Duhaney, 1999), also letztlich positive Peerbeeinflussung stattfindet.

Bezüglich sozialer Vergleiche zwischen Gleichaltrigen mit und ohne SPF gilt zu berücksichtigen, dass Schüler\*innen mit SPF wie oben beschrieben u. a. gewisse Schwierigkeiten im Lernprozess, bei der Konzentration im Unterricht und im sozialen Umgang mit anderen haben können. Ausgehend von der Selbstwerterhaltungstheorie (Tesser, 1986, 1988; Tesser et al., 1989) können positive sozialisatorische Wirkungen eines inklusiven Lernkontexts für Schüler\*innen ohne SPF angenommen werden. Denkbar ist etwa, dass Schüler\*innen mit SPF insbesondere im Bereich „Lernen“ mehr Unterstützung bei der Erschließung und Aneignung von Lerninhalten benötigen sowie mehr Zuwendung durch Lehrkräfte und ggf. weiterem unterstützenden Personal erhalten. Nehmen Schüler\*innen ohne SPF wahr, dass ihnen solche Prozesse leichter fallen und sie weniger Unterstützung benötigen, können bei ihnen Vergleichsprozesse darin resultieren, dass sie ihre eigenen Fähigkeiten und möglicherweise sogar Person insgesamt positiver wahrnehmen. Zudem erhalten sie in inklusiven Settings die Chance, ihr Wissen und ihre Akzeptanz gegenüber Beeinträchtigungen und Heterogenität zu festigen, wodurch sie eine bewusstere Haltung gegenüber Menschen mit Beeinträchtigung entwickeln können (Maras & Brown, 1996, 2000). Die zusätzliche Möglichkeit, Schüler\*innen mit SPF Hilfestellungen anzubieten, kann ebenso in einem selbstwertförderlichen Vergleich münden (Murray-Seegert, 1989; Voeltz & Brennan, 1984).

### 2.3.3 *Soziale Beziehungen zwischen Lehrkräften und Schüler\*innen ohne sonderpädagogische Förderbedarfe*

Das komplexe Beziehungsgefüge zwischen Lehrkräften und Schüler\*innen mit und ohne SPF steht in einem inklusiven Lernsetting ebenfalls unter besonderen Gesichtspunkten. Erfüllen Schüler\*innen die normativen Erwartungen ihrer Lehrkräfte nicht (Nickel, 1976, 1981; Rosemann, 1978), könnte die Beziehung zwischen ihnen weniger unterstützend und distanzierter ausfallen. Für Schüler\*innen mit Migrationserfahrung oder schlechten Schulleistungen zeigen sich bereits solche Erwartungsdiskordanzen (für einen Überblick siehe Babad, 1993, 1995; Tenenbaum & Ruck, 2007). Entsprechend lässt sich auch eine Gefahr für Schüler\*innen mit SPF im inklusiven Unterricht ableiten: Unter der Annahme, dass gerade Schüler\*innen mit SPF aufgrund ihrer speziellen Anforderungen und Bedarfe sowie Verhaltensweisen weniger den normativen Leistungs- und Verhaltenserwartungen ihrer Lehrkräfte entsprechen, ist davon auszugehen, dass sie sich von ihnen eher abwenden, sie weniger intensiv unterstützen und die Beziehungen zwischen Lehrkräften und Schüler\*innen mit SPF weniger eng ausfallen. Die resultierende Erwartungsdiskordanz (Rosemann, 1978) könnte im Umkehrschluss für Schüler\*innen ohne SPF bedeuten, dass sich Lehrkräfte mehr um sie kümmern und sich ihnen mehr zuwenden, weil sie ihren akademischen und sozialen Erwartungen entsprechen. Daraus könnte eine engere Beziehung zwischen Lehrkräften und Schüler\*innen ohne SPF resultieren und sie würden von einem inklusiven Bildungskontext profitieren (Babad, 1995; Rosenthal & Jacobson, 1971; Schweer et al., 2017). Demgegenüber ist denkbar, dass sich Lehrkräfte verstärkt den Schüler\*innen mit SPF zuwenden müssen, um sie sowohl fachlich als auch sozial in den Unterricht zu integrieren. Dies kann letztlich dazu führen, dass sie sich weniger Schüler\*innen ohne SPF zuwenden (können) und letztlich eine weniger enge Beziehung zwischen Lehrkräften und Schüler\*innen ohne SPF entsteht (Möller, 2013).

#### 2.3.4 Zusammenfassung

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass sich – nicht nur aber insbesondere – in einem inklusiven Lernkontext komplexe Prozesse zwischen Schüler\*innen mit und ohne SPF, ihren Lehrkräften und dem strukturellen Gesamtkontext in Form einer Klasse bzw. ihrer Komposition ergeben können. Hier ist sowohl die Ebene der Interaktionen zwischen den Individuen zu berücksichtigen, als auch das jeweilige „Kollektiv“ (Hurrelmann & Bauer, 2015, S. 172) einer Klasse. Gerade aus dem Zusammentreffen zwischen Schüler\*innen mit und ohne SPF lassen sich tendenziell eher negative Peereinflussprozesse für das Sozialverhalten von Schüler\*innen ohne SPF annehmen, weil sie sich an sozial ungünstigen Verhaltensweisen ihrer Mitschüler\*innen mit SPF orientieren könnten. Zugleich sind auch emotional bestärkende Vergleichsprozesse mit der Referenzgruppe denkbar, die in selbstwertförderliche Prozesse münden könnten, indem Schüler\*innen ohne SPF ihre Stärken deutlich erkennen und ein positives Selbstbild entwickeln. Zudem ist annehmbar, dass Schüler\*innen ohne SPF weniger enge Beziehungen zu ihren Lehrkräften führen, weil sich diese im Unterricht verstärkt den Schüler\*innen mit SPF annehmen müssen. Inwiefern die genannten positiven oder negativen Wirkungen tatsächlich auszumachen sind, gilt es insbesondere unter Berücksichtigung der Rollen des Individuums selbst und des Lernkontexts als Organisationsstruktur mit den umgebenden Mitschüler\*innen als „Kollektiv“ (Hurrelmann & Bauer, 2015, S. 172) zu klären.

### 3 Forschungsstand

#### 3.1 Peereinflussprozesse für Schüler\*innen ohne sonderpädagogische Förderbedarfe

Vereinzelt wurde bereits untersucht, inwiefern Peerbeeinflussung in einem inklusiven Lernkontext auf das soziale Verhalten von Schüler\*innen ohne SPF bestehen. Gottfried (2014) fand dazu in einer längsschnittlichen Untersuchung über den Primarbereich hinweg, dass Schüler\*innen ohne SPF in inklusiven Klassen mehr externalisierendes und internalisierendes Verhalten sowie weniger Selbstkontrolle und soziale Fähigkeiten zeigen als Gleichaltrige in nicht-inklusive Klassen. Die Ergebnisse traten vor allem dann auf, wenn mehr als ein\*e Schüler\*in mit SPF in den Klassen anwesend war. Die Befunde werden in der Studie als negative Peereffekte gedeutet und werden insbesondere darauf zurückgeführt, dass Schüler\*innen mit SPF im Bereich „emotional/behavioral disorders“ – dem SPF im US-amerikanischen Raum, der dem deutschen SPF im Bereich „emotionale und soziale Entwicklung“ am ähnlichsten ist – als negative Rollenmodelle für Schüler\*innen ohne SPF fungieren. Außerdem berichten Eltern und Lehrkräfte über höhere Verhaltensprobleme von Schüler\*innen ohne SPF in inklusiven Klassen als in nicht-inklusive Klassen (Daniel & King, 1997). Die Autor\*innen der Studie führen diese Ergebnisse darauf zurück, dass sich Lehrkräfte in inklusiven Lernkontexten verstärkt um die Umsetzung inklusiver Lehrpraktiken etc. kümmern müssen und zu wenig Aufmerksamkeit der Förderung der sozialen Kompetenzen ihrer Schüler\*innen widmen könnten. Ebenso argumentieren sie, dass Lehrkräfte in inklusiven Klassen viel Zeit drauf verwenden müssen, alle Schüler\*innen gleichermaßen kognitiv abzuholen und dadurch bei einigen Schüler\*innen Langeweile und Frustration entstehen könnte. Dies wiederum könnte dazu führen, dass sie ungünstiges Sozialverhalten zeigen. Sie erklären den Zusammenhang also nicht mit einem negativen Peereffekt, allerdings deuten die Ergebnisse den Autor\*innen der Studie zufolge dennoch darauf hin, dass in inklusiven Lernkontexten soziale Verhaltensweisen gezielt gefördert werden müssen.

Demgegenüber lassen sich auch positive Zusammenhänge zwischen einem inklusiven Setting und Verhaltensweisen und Einstellungen von Schüler\*innen ohne SPF festhalten. In einem Literaturreview resümieren Salend und Duhaney (1999), dass Schüler\*innen ohne SPF hilfsbereiter und einfühlsamer gegenüber den Bedürfnissen ihrer Mitschüler\*innen mit SPF sind als Schüler\*innen in nicht-inklusive Klassen. Qualitative Untersuchungen stützen diese Ergebnisse und halten fest, dass sie durch den Kontakt mit ihren Mitschüler\*innen mit SPF lernen, besser mit ihnen zu kommunizieren, zu interagieren und sie bei ihren täglichen Belangen zu unterstützen (Biggs & Snodgrass, 2020; Staub et al., 1994). Zudem zeigt sich, dass sich häufiger Kontakt zwischen Schüler\*innen mit und ohne SPF und dessen Intensität positiv auf die Einstellungen und Verhaltensweisen von Schüler\*innen ohne SPF gegenüber ihren Mitschüler\*innen mit SPF auswirkt (De Boer et al., 2012; Freer, 2021; Keith et al., 2015; Lewis & Lewis, 1987, 1988; Maras & Brown, 1996, 2000). In einer qualitativen Untersuchung fanden Peck und Kolleg\*innen (1990), dass Schüler\*innen ohne SPF durch die Beziehungen zu Gleichaltrigen mit SPF in der Schule zwar einerseits ein höheres Selbstkonzept, eine bewusster Haltung für ihre soziale Umwelt sowie höhere Akzeptanz und Toleranz Menschen mit besonderen Ansprüchen und Bedürfnissen gegenüber entwickelt haben. Andererseits berichteten die Schüler\*innen auch davon, unsicher bzgl. der sozialen Verhaltensweisen ihrer Mitschüler\*innen mit SPF bzw. Behinderungen zu sein und wie sie mit ihnen umgehen können.

### **3.2 Soziale Vergleichsprozesse für Schüler\*innen ohne sonderpädagogische Förderbedarfe**

Auch über Wirkmechanismen bzgl. sozialer Vergleichsprozesse, die sich für Schüler\*innen ohne SPF in einer inklusiven Lernumgebung ergeben können, liegen bislang erst wenige Untersuchungen vor. Zudem liefern diese Studien unterschiedliche Ergebnisse, von denen sich nur schwer generalisierbare Erkenntnisse ableiten lassen. So halten Daniel und King (1997) in einem Literaturreview fest, dass sowohl inklusiv lernende Schüler\*innen mit als auch ohne SPF von einem geringerem Selbstwertgefühl berichten als Gleichaltrige in nicht-inklusive Klassen. Auch das internalisierende

Verhalten, unter dem Aspekte wie das Selbstwertgefühl oder die soziale Integration subsummiert abgefragt wurden, fällt bei Schüler\*innen ohne SPF in inklusiven Klassen geringer aus, als bei Gleichaltrigen in nicht-inklusive Klassen (Gottfried, 2014). Feyerer (1998) hingegen findet ein positiveres Selbstwertgefühl von Schüler\*innen ohne SPF in inklusiven Klassen im Vergleich zu Schüler\*innen ohne SPF in nicht-inklusive Klassen. Ruijs und Kolleg\*innen (2010) haben Schüler\*innen ohne SPF zu verschiedenen sozial-emotionalen Aspekten der kindlichen Entwicklung befragt. Sie finden keine Unterschiede hinsichtlich der sozialen Integration, dem Wohlbefinden und dem Selbstwertgefühl in inklusiven und nicht-inklusive Klassen. Sobald aber die inklusive Klassenkomposition einbezogen wird, verändert sich das Bild teilweise. So können die Autor\*innen hinsichtlich des berichteten Selbstwertgefühls Unterschiede je nach inklusiver Klassenkomposition nachweisen: Demnach berichten Schüler\*innen ohne SPF von einem höheren Selbstwertgefühl in inklusiven als in nicht-inklusive Klassen, sobald mehr als zehn Prozent der Schüler\*innen SPF aufweisen. Dieser Unterschied wird damit begründet, dass Schüler\*innen mit SPF tendenziell schlechtere Leistungen erzielen als ihre Mitschüler\*innen ohne SPF und sich dadurch ein sozialer Abwärtsvergleich (Wills, 1981) ergeben könnte, der dazu beiträgt, dass sich Schüler\*innen ohne SPF als wertvoller und besser wahrnehmen (Tesser et al., 1989). Gestützt wird diese Erklärung dadurch, dass dieser Unterschied in Klassen mit einem geringeren Anteil an Schüler\*innen mit SPF nicht nachweisbar ist. In der Studie wurden auch die einzelnen Förderbedarfe der Schüler\*innen mit SPF in den Klassen berücksichtigt, für die sich aber aus Perspektive der Schüler\*innen ohne SPF keine differenzierten Zusammenhänge zwischen der sozialen Integration und dem Selbstwertgefühl ergeben. Hinsichtlich des Wohlbefindens zeigen sich dagegen Unterschiede in Abhängigkeit davon, wie viele Schüler\*innen mit SPF „Lernen“, „emotionale und soziale Entwicklung“ oder anderen Förderbereichen in den Klassen anwesend waren: Schüler\*innen ohne SPF in Klassen, in denen weniger als fünf Prozent an Schüler\*innen mit SPF im Bereich „emotionale und soziale Entwicklung“

oder mehr als fünf Prozent an Schüler\*innen mit SPF in anderen Förderbereichen unterrichtet werden, fühlen sich weniger wohl als Schüler\*innen in nicht-inklusiven Klassen (Ruijs et al., 2010). Dies könnte daran liegen, dass diese Schüler\*innengruppe verstärkt die Aufmerksamkeit der Lehrkräfte fordert und sich Schüler\*innen ohne SPF im sozialen Vergleich als weniger beachtet fühlen. Schwab und Kolleg\*innen (2015) finden diese unterschiedlichen Effekte für das Wohlbefinden in inklusiven und nicht-inklusiven Klassen hingegen nicht.

### **3.3 Soziale Beziehungen zwischen Lehrkräften und Schüler\*innen ohne sonderpädagogische Förderbedarfe**

Auch auf Ebene der Beziehungen zwischen Lehrkräften und ihren Schüler\*innen lassen sich Zusammenhänge identifizieren, die darauf hindeuten, dass eine inklusive Lernumgebung ein besonderer Sozialisationskontext für Schüler\*innen ohne SPF sein kann. Doch auch hier liegen bislang wenige Untersuchungen vor, deren Ergebnisse kein einheitliches Bild zeichnen. So finden einige Studien keine Anzeichen für Vor- oder Nachteile für die Beziehungen zwischen Schüler\*innen ohne SPF und ihren Lehrkräften in inklusiven Klassen unabhängig von den SPF-Bereichen der inkludierten Schüler\*innen mit SPF (Gebhardt et al., 2015; Schuck & Rauer, 2018). Dies zeigt sich auch in der bereits zitierten Studie von Ruijs und Kolleg\*innen (2010) aus Lehrkraftperspektive. Sie finden zunächst keine statistisch bedeutsamen Zusammenhänge zwischen dem Besuch einer inklusiven Klasse und der Wahrnehmung der Beziehung zwischen Lehrkräften und ihren Schüler\*innen. Demnach fällt die Beziehung zu Lehrkräften in inklusiven Klassen nicht besser oder schlechter aus als in nicht-inklusiven Klassen. Ebenso deutet das Studienergebnis, dass Schüler\*innen ohne SPF in inklusiven Klassen generell von keiner größeren Langeweile berichten als diejenigen in nicht-inklusiven Klassen, zunächst darauf hin, dass sich Schüler\*innen ohne SPF in inklusiven Klassen nicht von ihren Lehrkräften vernachlässigt fühlen (P. Kuhl et al., 2020). Feyerer (1998) identifiziert sogar einen positiven Zusammenhang zwischen dem Besuch eines inklusiven Lernsettings und der Lehrkraft-Schüler\*innen-

Beziehung aus Sicht von Schüler\*innen ohne SPF, indem sie das Verhältnis zu ihren Lehrkräften als partizipativer, wertschätzender und schülerzentrierter empfinden als Gleichaltrige in nicht-inklusiven Klassen. Entsprechend lassen sich keine Hinweise ableiten, dass Lehrkräfte im inklusiven Unterricht in Bezug auf die Beziehung zu ihren Schüler\*innen vor besonderen Herausforderungen stehen würden oder sie ihre Aufmerksamkeit mehr auf Schüler\*innen mit SPF richten müssten und weniger Zeit für Schüler\*innen ohne SPF bliebe (P. Kuhl et al., 2020; Ruijs et al., 2010)

Doch unter zusätzlicher Berücksichtigung der verschiedenen SPF-Bereiche der Schüler\*innen in den inklusiven Klassen zeigen sich differenzielle Befunde. In Klassen, in denen auch Schüler\*innen mit SPF im Bereich „emotionale und soziale Entwicklung“ anwesend waren, berichteten Schüler\*innen ohne SPF von höherer Langeweile im Unterricht als Schüler\*innen ohne SPF in nicht-inklusiven Klassen. Dieser Befund bleibt auch unter Kontrolle zusätzlicher Merkmale der Klassenkomposition, wie dem sozioökonomischen Hintergrund der Schüler\*innen, stabil. Dies kann als Indiz dafür gesehen werden, dass in inklusiven Klassen je nach den verschiedenen Förderbereichen der inkludierten Schüler\*innen besondere Bedingungen herrschen, die auch die Beziehung zwischen Lehrkräften und ihren Schüler\*innen bzw. das gesamte Unterrichtsgeschehen betreffen können (P. Kuhl et al., 2020). In eine ähnliche Richtung deuten Studienergebnisse rund um das Schulklima und Zugehörigkeitsgefühl zur Schule. So beschreiben Schüler\*innen ohne SPF in inklusiven Klassen das generelle Schulklima und das Zugehörigkeitsgefühl zur Schule als weniger positiv als Schüler\*innen in nicht inklusiven Klassen (Gebhardt et al., 2015). Auch hier treten die Effekte nur in Kombination mit dem SPF der Schüler\*innen auf, also in Klassen in denen auch Schüler\*innen mit SPF im Bereich „emotionale soziale Entwicklung“ unterrichtet werden. Schließlich findet Textor (2015) im Längsschnitt ein abnehmendes Klassenklima, unter dem die Beziehungen zwischen den Personen einer Klasse abgefragt wurden, wenn Schüler\*innen mit SPF im Bereich „emotionale und soziale Entwicklung“ in ihren Klassen anwesend sind.

### 3.4 Zusammenfassung und Forschungsdesiderate

Deutlich wird, dass die Forschungslage in Bezug auf Schüler\*innen ohne SPF in inklusiven Bildungssettings insgesamt ausbaufähig ist. Wenn diese Schüler\*innengruppe betrachtet wird, geht es meist um ihre akademische Entwicklung. Hinsichtlich sozialer und emotionaler Aspekte von Schüler\*innen ohne SPF liegen bislang noch wenige Untersuchungen vor. Wenn diese untersucht werden, werden sie häufig mit ihren Mitschüler\*innen mit SPF verglichen und nicht die Auswirkungen eines inklusiven Lernkontexts denen eines nicht-inklusive Lernkontexts gegenübergestellt. Wenngleich festgehalten werden muss, dass für alle dargestellten Wirkmechanismen sowohl positive als auch negative Studienergebnisse vorliegen, deutet der bisherige Forschungsstand dennoch auf gewisse Zusammenhänge zwischen dem Besuch eines inklusiven Lernkontexts und der sozialen und emotionalen Situation von Schüler\*innen ohne SPF hin. Es kann zusammengefasst werden, dass Schüler\*innen ohne SPF in inklusiven Klassen tendenziell dazu neigen, eher ungünstigere soziale Verhaltensweisen zu zeigen als Gleichaltrige in nicht-inklusive Klassen, dass sie emotional ungünstigere Erfahrungen durch soziale Vergleichsprozesse machen, was sich bspw. negativ auf ihr Selbstwertgefühl auswirkt und, dass sie schlechtere Beziehungserfahrungen machen als Gleichaltrige, die nicht inklusiv unterrichtet werden. Diese Befunde sind u. a. darauf zurückzuführen, dass sie negativen Peereffekten ausgesetzt sein können, dass sie wenige positive Selbstwertvergleiche machen können und, dass das Beziehungsverhältnis zu ihren Lehrkräften insbesondere in Kombination mit den Förderschwerpunkten ihrer Mitschüler\*innen in inklusiven Klassen weniger eng sein kann.

Da der Forschungsstand allerdings für alle vorgestellten Wirkmechanismen sowohl positive als auch negative Studienergebnisse darlegt, können diese skizzierten Rückschlüsse nicht zweifelsfrei gezogen werden. Zudem besteht eine Forschungslücke darin, dass in den meisten Studien gerade aus sozialisationstheoretischer Perspektive ein umfassender Blick auf den Lernkontext fehlt. So

berücksichtigen die Untersuchungen in der Regel entweder Merkmale der Schüler\*innen selbst oder solche des Lernkontexts. Seltener wird einbezogen, dass sich die genannten Wirkmechanismen in einem Zusammenspiel aus Lernkontext als Sozialisationsrahmen und direkten Beziehungen innerhalb dieses Rahmens ergeben können. Zudem wird ignoriert, dass Lerngruppen bzw. Klassen in ihrer Gesamtheit, also mit den verschiedenen Hintergrund- und Persönlichkeitsmerkmalen jeder\*s einzelnen Schüler\*in sowie der Summe über die Merkmale aller Schüler\*innen einer Klasse hinweg, bedeutsam für die soziale und emotionale Situation von Schüler\*innen ohne SPF sind.

Hinsichtlich der dargestellten Befunde muss beachtet werden, dass ein inklusiver Lernkontext höchst individuell und abhängig von den jeweiligen Bestimmungen der Schulen, Regionen, Ländern etc. ist. Wie eingangs erwähnt heißt das, dass schulische Inklusion sehr heterogen im Schulalltag implementiert wird, sich Schüler\*innen mit SPF deutlich voneinander unterscheiden und der Vergleich von Schüler\*innen mit und ohne SPF sowie von inklusiven und nicht-inkluisiven Klassen nur schwer generalisierbar ist. Entsprechend muss für die Interpretation der Befunde berücksichtigt werden, dass einige der zitierten qualitativen und quantitativen Ergebnisse auf kleineren, regional begrenzten sowie internationalen Stichproben basieren und Ergebnisse aus großen und überregionalen Studien bislang fehlen.

#### **4 Forschungsfragen**

An diesen Forschungslücken wird mit der vorliegenden Arbeit angesetzt. Konkret wird betrachtet, welche sozialisatorischen Wirkmechanismen und Zusammenhänge sich für Schüler\*innen ohne SPF ergeben, wenn sie ein inklusives Lernsetting besuchen. Der Fokus liegt dabei auf der sozialen und emotionalen Situation von Schüler\*innen ohne SPF, da ihre akademische Entwicklung vergleichsweise häufig untersucht wurde und der Forschungsstand hier ein relativ homogenes Bild zeichnet. Für die soziale und emotionale Situation hingegen besteht noch erheblicher Forschungsbedarf an der bislang heterogenen Befundlage, insbesondere mit bundesweiten Large-Scale-Daten.

Der Sozialisationstheorie entsprechend wurde die übergreifende Forschungsfrage formuliert, welche Zusammenhänge zwischen sozialen und emotionalen Belangen von Schüler\*innen ohne SPF und einem inklusiven Lernsetting bestehen, insbesondere unter Berücksichtigung des Zusammenspiels zwischen Individuum und „Kollektiv“ (Hurrelmann & Bauer, 2015, S. 172). Der Fokus liegt also darauf, mögliche differenzielle Effekte für soziale und emotionale Outcomes auf Schüler\*innenebene zwischen dem Besuch einer inklusiven und einer nicht-inklusive Lernumgebung zu identifizieren. Aus dem Forschungsstand wurden zur Beantwortung dieser übergeordneten Forschungsfrage drei untergeordnete Kernfragestellungen abgeleitet, die in einzelnen Beiträgen untersucht wurden. Erstens wurde das soziale Verhalten von Schüler\*innen ohne SPF und mögliche Zusammenhänge mit dem Besuch eines inklusiven Lernsettings betrachtet (Labsch, Nusser, et al., 2021). In einem zweiten Beitrag wurde darauf eingegangen, ob soziale Vergleichsprozesse für Schüler\*innen ohne SPF in inklusiven Settings bestehen und ihr Selbstwertgefühl anders ausfällt als das Gleichaltriger, die keine inklusive Lernumgebung besuchen (Labsch, Schmitt, et al., 2021). Drittens wurde untersucht, ob das emotionale Befinden von Schüler\*innen ohne SPF mit dem Besuch eines inklusiven Lernsettings assoziiert ist und gefragt, inwiefern die Beziehungen zu Lehrkräften aus Sicht von Schüler\*innen ohne SPF mit dem Lernen in einer inklusiven Klasse zusammenhängt (Labsch et al., 2023). Gemeinsam ist

allen Beiträgen, dass sowohl Merkmale der Schüler\*innen ohne SPF selbst als auch Merkmale der sozialen und heterogenen Bezugsgruppe innerhalb des schulischen Settings als wesentliche sozialisatorische Einflussfaktoren berücksichtigt wurde. Demnach wurden in allen Beiträgen sowohl individuelle Merkmale der Schüler\*innen ohne SPF als auch Gegebenheiten der Kompositionen ihrer Klassen in die Analysen einbezogen.

In den drei Beiträgen wurde folgende differenzierte Forschungsfragen untersucht:

1. „Gemeinsam lernen, miteinander teilen – Zusammenhänge zwischen dem Besuch eines inklusiven Bildungssettings und dem sozialen Verhalten von SchülerInnen ohne sonderpädagogischen Förderbedarf“ (Labsch, Nusser, et al., 2021)
  - Forschungsfrage: *„Bestehen vor dem Hintergrund von individuellen Merkmalen Zusammenhänge zwischen dem prosozialem Verhalten sowie dem Problemverhalten im Umgang mit Gleichaltrigen von Schüler\*innen ohne SPF und bestimmter Kompositionsmerkmale der inklusiven Klassen?“*
2. „Besteht ein Zusammenhang zwischen dem Besuch eines inklusiven Bildungssettings und dem Selbstwertgefühl von Schüler:innen ohne sonderpädagogischen Förderbedarf?“ (Labsch, Schmitt, et al., 2021)
  - Forschungsfrage: *„Lassen sich Zusammenhänge zwischen dem Besuch einer inklusiven Klasse und den Gegebenheiten einer inklusiven Klassenkomposition und dem Selbstwertgefühl von Schüler\*innen ohne SPF identifizieren, wenn individuelle Merkmale berücksichtigt werden?“*
3. „Nehmen Schüler\*innen ohne sonderpädagogische Förderbedarfe in inklusiven Klassen die Beziehung zu ihren Lehrkräften anders wahr als ihre Peers in nicht-inklusive Klassen?“ (Labsch et al., 2023)

- Forschungsfrage: *„Wie schätzen Schüler\*innen ohne SPF unter Berücksichtigung individueller Merkmale die Beziehung zu ihren Lehrkräften ein, lassen sich Unterschiede zwischen Schüler\*innen ohne SPF in inklusiven und nicht-inklusive Settings in Abhängigkeit von kompositionellen Gegebenheiten identifizieren?“*

## 5 Datengrundlage und Analyseverfahren

### 5.1 Datengrundlage

Die Datengrundlage bilden für alle Beiträge Stichproben aus zwei verschiedenen Längsschnitterhebungen, die Daten aus nahezu allen Bundesländern Deutschlands bereithalten. Für Beitrag eins (Labsch, Nusser, et al., 2021) und zwei (Labsch, Schmitt, et al., 2021) wurden Daten der dritten Startkohorte des Nationalen Bildungspanels (NEPS) herangezogen. Für diese Längsschnittbefragung wurden seit 2011 nahezu jährlich Schüler\*innen ab der fünften Jahrgangsstufe in ganz Deutschland über ihre Schulzeit in der Sekundarstufe I und II und darüber hinaus zu verschiedenen Aspekten rund um den Schulbesuch, ihrer kindliche Entwicklung und außerschulischer Themenbereiche befragt. Ebenso wurden Kontextpersonen zu den freiwilligen Befragungen eingeladen, bspw. ihre Klassenlehrkräfte oder Eltern (Blossfeld et al., 2011). Die relevanten Variablen und Kontextinformationen für beide Beiträge wurden zu Beginn der Sekundarstufe I erhoben. Entsprechend gingen in die Analysen von Beitrag eins (Labsch, Nusser, et al., 2021) Daten von  $n = 1,563$  Schüler\*innen ohne SPF der sechsten Jahrgangsstufe aus 211 Klassen ein. Ausgeschlossen wurde für die Analysen aus der Grundgesamtheit der dritten Startkohorte des NEPS ( $N = 5,753$ ) diejenigen Schüler\*innen, die Förderschulen oder sechsstufige Grundschulen besuchten, die SPF aufwiesen, Schüler\*innen, über die keine verlässliche Angabe über das Bildungssetting (inklusiv vs. nicht-inklusiv) getroffen werden konnte und diejenigen, für die keine gültigen Werte in den Daten vorlagen. Für Beitrag zwei (Labsch, Schmitt, et al., 2021) wurde auf dieselben Daten des NEPS zurückgegriffen, allerdings aus der Befragung in der fünften Jahrgangsstufe. Es wurden dieselben Fälle wie für Beitrag eins aus den Analysen ausgeschlossen. So konnten Daten von  $n = 1,713$  Schüler\*innen ohne SPF aus 221 Klassen verwendet werden. In beiden Beiträgen konnte mittels Kontextinformationen durch die Klassenlehrkräfte das Bildungssetting als inklusiv oder nicht-inklusiv

identifiziert werden. Demnach besuchten zum Zeitpunkt der Erhebung in beiden Beiträgen rund 20 Prozent der Schüler\*innen ohne SPF eine inklusive Lernumgebung.

Für Beitrag drei (Labsch et al., 2023) wurde auf Daten des längsschnittlichen Projekts INSIDE („Inklusion in der Sekundarstufe I in Deutschland“) zurückgegriffen (Schmitt et al., 2020, 2023). Auch hier werden Schüler\*innen mit und ohne SPF an allgemeinen Schulen seit 2019 in der sechsten Jahrgangsstufe nahezu jährlich über ihre Schullaufbahn hinweg bis in die zehnte Jahrgangsstufe oder den Übergang aus dem Schulsystem heraus in eine andere Lebenssituation befragt. Der Fokus liegt in dieser Studie verstärkt auf der Gestaltung inklusiver Bildungsgelegenheiten in Schule und Beruf und der Wirkung dieser auf Schüler\*innen mit und ohne SPF. Auch hier werden jeweils Kontextpersonen der Schüler\*innen, wie Klassenlehrkräfte oder Eltern, zur Teilnahme an den freiwilligen Befragungen eingeladen. Die interessierenden Variablen für Beitrag drei (Labsch et al., 2023) wurden in der sechsten Jahrgangsstufe bei den Schüler\*innen und ihren Klassenlehrkräften sowie Eltern erfragt. Nach Ausschluss von Schüler\*innen mit SPF und solchen, die nicht eindeutig einem inklusiven oder nicht-inkluisiven Bildungssetting zugeordnet werden konnten, gingen Fälle von  $n = 3,054$  Schüler\*innen ohne SPF aus 472 Klassen aus der Grundgesamtheit von  $N = 3,899$  Schüler\*innen in die Analysen ein. Zum Zeitpunkt der Befragung befanden sich etwa 84 Prozent der Schüler\*innen ohne SPF in einer inklusiven Lernumgebung.

Als inklusive Bildungssettings wurden in allen drei Beiträgen die Klassen kategorisiert, in denen mindestens ein\*e Schüler\*in anwesend war, die bzw. der entweder SPF in den verschiedenen Bereichen aufweist oder sonderpädagogische Förderung erhält (= inklusive Klasse). Als Informationsgrundlage dienten hierzu Angaben der Klassenlehrkräfte oder Schulen. Das heißt, für die Operationalisierung von inklusiven Klassen wurde nicht auf Informationen zum Unterrichtsgeschehen, zur Integration von Schüler\*innen mit SPF oder ähnliches zurückgegriffen, sondern mit einem Merkmal der Platzierung gearbeitet. Dieses Verfahren wurde aufgrund der

Verlässlichkeit der Angaben über die Schüler\*innen sowie Klassen durch die Lehrkräfte und die Schulen gewählt und weil Informationen zum Unterrichtsgeschehen etc. nicht ausreichend vorlagen.

## 5.2 Analysemethode

Die Datengrundlage bilden somit für alle Beiträge Befragungsdaten von Schüler\*innen, die in Schulen im Klassenkontext erhoben wurden (Paper-Pencil). Da in allen drei Beiträgen neben Angaben auf Ebene der Schüler\*innen auch Informationen zu ihren Klassen von Interesse waren, gingen in alle Analysen auch Angaben zu ihren Klassen ein. Diese wurden sowohl übergeordnet von den Schulen als auch von den Klassenlehrkräften gemacht (Paper-Pencil). Da die Schüler\*innen in Klassen bzw. auch in Schulen geclustert waren, ergibt sich eine hierarchische Mehrebenenstruktur der Daten. Um dies in den Analysen zu berücksichtigen, wurden alle drei Forschungsfragen der jeweiligen Beiträge mit querschnittlichen Mehrebenenregressionsanalysen untersucht.

Mehrebenenregressionsanalysen bieten den Vorteil, dass berücksichtigt wird, dass die Stichproben nicht unabhängig sind und entsprechend Varianz in (abhängigen) Variablen innerhalb von Clustern (bspw. Klassen) geringer ausfallen kann als zwischen Clustern. Das bedeutet bspw., dass Schüler\*innen einer Klasse in einer Befragung Items bzw. Variablen ähnlicher beantworten als Schüler\*innen über verschiedene Klassen hinweg (Hox, 2010). Indem für die Clustereinheit kontrolliert wird, greift das Verfahren entsprechende Umstände auf und stellt so sicher, dass der Standardfehler insbesondere nicht unterschätzt wird (Geiser, 2011; Hox, 2010). Als Maß zur Bestimmung, ob die Varianz in (abhängigen) Variablen auf die Individuen (bspw. Schüler\*innen) eines Datensatzes oder auf die Cluster (bspw. Klassen) zurückgeführt werden kann, dient die Intraklassenkorrelation (ICC). Diese gibt an, wie hoch der Anteil an aufgeklärter Varianz in den (abhängigen) Variablen durch die Individual- oder Clusterebene ist. Sie kann einen Wert zwischen 0 und +1 annehmen, wobei gilt, je höher der Wert ausfällt, desto mehr Varianz wird durch die Zugehörigkeit zu einem Cluster und weniger durch die Merkmalsausprägung auf Individualebene

aufgeklärt. Die Höhe der ICC wird in einem sogenannten Null- oder auch baseline-Modell geschätzt, in das noch keine unabhängigen Variablen einbezogen werden (Hox, 2010).

Ein weiterer Vorteil von Mehrebenenregressionsanalysen ist, dass Variablen auf allen Ebenen der hierarchischen Datenstruktur simultan in die Analysen einbezogen werden können. Abhängige Variablen werden dabei in der Regel auf unterster Ebene, der Individualebene, modelliert. Unter Berücksichtigung der Clusterstruktur kann dann betrachtet werden, inwiefern Variablen auf Individualebene sowie auf Ebene des Clusters, also auf Kontextebene, die abhängige Variable beeinflussen (bspw. ob ein Zusammenhang zwischen dem sozialen Verhalten von Schüler\*innen mit dem Besuch einer inklusiven Klasse besteht) (Geiser, 2011). Diese Effekte können sowohl als fixed effects als auch als random effects geschätzt werden. Bei fixed effects wird angenommen, dass Effekte zwischen den Clustereinheiten nicht unterschiedlich ausfallen, also bspw., dass Schüler\*innen zwar innerhalb einer Klasse gewisse Variablen ähnlicher einschätzen als zwischen verschiedenen Klassen, aber sich die Klassen an sich nicht deutlich in der Richtung und Stärke der Einschätzung unterscheiden. Bei random effects gilt die Annahme, dass sich Merkmalsausprägungen zwischen den Klassen in Stärke und Richtung deutlich unterscheiden können, weshalb der Zusammenhang für jede Klasse einzeln geschätzt wird (Hox, 2010). Zusätzlich ist beim Einbezug von zwei oder mehr Ebenen (Individual- und Kontextebene(n)) möglich, cross-level-Interaktionen zu spezifizieren, also zu prüfen, ob Merkmale der Kontextebene in Abhängigkeit von Merkmalen der Individualebene differenziell auf die abhängige Variable wirken (Geiser, 2011; Hox, 2010).

Mehrebenenregressionsanalysen sollten allerdings nur gewählt werden, wenn neben der erforderlichen Datenstruktur auch die Stichprobengröße entsprechend ausfällt. Diesbezüglich sind in der Literatur verschiedene Empfehlungen zu finden. Hox (2010) rät, die Stichprobengrößen in Anbetracht des Erkenntnisinteresses abzuwägen. Stehen bspw. Unterschiede zwischen Clustern bzw. Gruppen im Fokus, ist eine hohe Fallzahl auf Clusterebene von etwa  $n = 100$  sinnvoll, also etwa 100

Klassen. Auf Individualebene sollten es dann ca.  $n = 10$  Einheiten pro Cluster sein, also etwa 10 Schüler\*innen pro Klasse. Hinz (2009) empfiehlt lediglich 40 Einheiten auf Clusterebene zur Modellierung von Mehrebenenanalysen. Der Anforderung des Stichprobenumfangs auf Clusterebene werden die verwendeten Datensätze gerecht. Auf Individualebene konnten für die Analysen in den einzelnen Beiträgen durchschnittlich etwas weniger Einheiten verwendet werden, als Hox (2010) nahelegt. Da allerdings im Fokus des Forschungsinteresses Unterschiede zwischen den verschiedenen Klassensettings (inklusiv vs. nicht-inklusiv) stehen, und hier ausreichend hohe Fallzahlen vorhanden sind, sowie Variablen auf Individual- und Kontextebene in die Analysen eingingen, wurden dennoch Mehrebenenmodelle spezifiziert. Andere Verfahren wie lineare Regressionsanalysen könnten die komplexen Zusammenhänge zwischen Klassenkontext und individuellen Angaben nicht abbilden und würden die Standardfehler deutlich unterschätzen (Hinz, 2009).

Alle Analysen wurden mit dem Statistikprogramm Stata 15 durchgeführt. Da es keine inhaltlichen und theoretischen Annahmen für unterschiedliche Wirkungszusammenhänge innerhalb der jeweiligen Cluster gab, sondern generelle Unterschiede zwischen inklusiven und nicht-inklusive Klassensettings sowie Zusammenhänge mit verschiedenen Schüler\*innenoutcomes von Interesse waren, wurden in allen Beiträgen random-intercept Mehrebenenmodelle geschätzt. Diese berücksichtigen, dass sich Merkmalsausprägungen auf Individualebene innerhalb von Clustern ähneln, aber zwischen den Clustern in ihrer Höhe durchaus unterscheiden können. Zugleich steckt die Annahme dahinter, dass Prädiktoren über alle Cluster hinweg gleichermaßen wirken. Das heißt bspw., dass zu erwarten ist, dass Schüler\*innen eine abhängige Variable innerhalb einer Klasse ähnlich einschätzen, sich diese Einschätzung auch zwischen den betrachteten Klassen unterscheiden kann, aber der Zusammenhang mit unabhängigen Variablen für alle Schüler\*innen über die verschiedenen Klassen hinweg ähnlich gerichtet ausfällt (Hinz, 2009; Hox, 2010).

## 6 Zentrale Befunde

### 6.1 Beitrag 1: Soziales Verhalten von Schüler\*innen ohne sonderpädagogische Förderbedarfe (Labsch, Nusser et al., 2021)

Der erste Beitrag widmet sich dem sozialen Verhalten von Schüler\*innen ohne SPF. Darin wurde übergeordnet die Fragestellung, ob der Besuch eines inklusiven Lernsettings unter Berücksichtigung individueller Merkmale der Schüler\*innen und strukturellen Gegebenheiten der besuchten Klassen mit dem sozialen Verhalten von Schüler\*innen ohne SPF assoziiert ist, untersucht. Konkret wurden als Facetten sozialen Verhaltens das prosoziale Verhalten und das Problemverhalten im Umgang mit Gleichaltrigen betrachtet.

Zur Beantwortung der Forschungsfrage wurde der generelle Unterschied zwischen den Klassensettings (inklusiv vs. nicht-inklusiv) und den Facetten des sozialen Verhaltens untersucht. Zur Beantwortung wurde in den Analysen neben individuellen Merkmalen der Schüler\*innen wie ihr Geschlecht, ihr sozioökonomischer Status sowie ihr Migrationshintergrund berücksichtigt, ob die Schüler\*innen ohne SPF eine inklusive oder eine nicht-inklusive Lernumgebung besuchen. Die Facetten des sozialen Verhaltens wurden aufgrund geringer Korrelationen zwischen den Variablen als zwei separate abhängige Variablen auf entsprechende Zusammenhänge hin untersucht. Für das prosoziale Verhalten zeigen sich lediglich Zusammenhänge mit individuellen Merkmalen der Schüler\*innen ohne SPF. Demnach verhalten sich Mädchen tendenziell prosozialer als Jungen sowie diejenigen mit einem höheren sozioökonomischen Status als diejenigen mit einem geringeren. Hinsichtlich des Migrationshintergrunds lassen sich keine Zusammenhänge erkennen. In Bezug auf die im Fokus stehende Variable des Lernsettings sind keine statistisch bedeutsamen Effekte auszumachen. Entsprechend ergeben sich aus den Analysen zunächst keine Hinweise darauf, dass Schüler\*innen ohne SPF prosozialer oder weniger prosozial sind, wenn sie inklusive Lernsettings besuchen im Vergleich zu Gleichaltrigen in nicht-inklusive Klassen. Für das Problemverhalten im

Umgang mit Gleichaltrigen lassen sich sehr ähnliche Effekte in Bezug auf die Hintergrundmerkmale der Schüler\*innen ohne SPF festhalten: Jungen zeigen höheres Problemverhalten sowie diejenigen mit einem geringeren sozioökonomischen Status. Allerdings liefern die Analysen hier einen statistisch signifikanten negativen Zusammenhang zwischen dem Lernsetting und der abhängigen Variablen. Somit fällt das Problemverhalten von Schüler\*innen ohne SPF in inklusiven Lernsettings höher aus als in nicht-inklusive Klassen.

Um zu überprüfen, ob diese Befunde für das Lernsetting generell bestehen oder ob sie auf die Klassenzusammensetzung der jeweiligen Klassen zurückzuführen sind, wurde des Weiteren betrachtet, ob sich die Zusammenhänge replizieren lassen, wenn nicht der generelle Unterschied, sondern die inklusive Klassenkomposition einbezogen wird. Als inklusive Klassenkomposition wurde der prozentuale Anteil an Schüler\*innen mit SPF in den Klassen in den Analysen berücksichtigt. Für beide abhängigen Variablen bestätigen sich die Befunde: wie das prosoziale Verhalten von Schüler\*innen ohne SPF ausfällt, ist weder von dem Lernsetting generell noch von der inklusiven Klassenkomposition abhängig. Das heißt, hinsichtlich des prosozialen Verhaltens ist es nicht relevant, ob Schüler\*innen ohne SPF ein inklusives Lernsetting besuchen oder nicht und auch nicht, wie viele Schüler\*innen mit SPF in den Klassen anwesend sind. Für das Problemverhalten im Umgang mit Gleichaltrigen zeigt sich, dass nicht nur das Setting eine Rolle spielt, sondern auch die inklusive Klassenkomposition. Demnach berichten Schüler\*innen ohne SPF von mehr Problemen im Umgang mit Gleichaltrigen je mehr Schüler\*innen mit SPF mit ihnen unterrichtet werden.

Im letzten Untersuchungsschritt wurde dafür kontrolliert, ob die dargestellten Befunde allein auf den Besuch eines inklusiven Lernsettings zurückgeführt werden können, oder ob es weitere Merkmale der Klassenkomposition gibt, die als Erklärung herangezogen werden können. Daher wurde zusätzlich für die sozioökonomische und ethnische Klassenkomposition kontrolliert. Als sozioökonomische Klassenkomposition ging die Angabe über den mittleren sozioökonomischen Status der jeweiligen

Klassen in die Analysen ein. Für die ethnische Klassenkomposition wurde der Anteil an Schüler\*innen mit Migrationshintergrund für die jeweiligen Klassen verwendet. Hier differenziert sich das Ergebnisbild für die abhängigen Variablen. Für das prosoziale Verhalten lassen sich nach wie vor keine statistisch bedeutsamen Zusammenhänge erkennen. Folglich bedingen weder das inklusive Lernsetting generell, die inklusive noch die sozioökonomische oder ethnische Klassenkomposition das prosoziale Verhalten von Schüler\*innen ohne SPF, sondern individuelle Merkmale wie ihr Geschlecht oder ihr sozioökonomische Status. Das Problemverhalten im Umgang mit Gleichaltrigen hingegen wird unter simultanem Einbezug der genannten Kompositionsmerkmale nun nicht mehr durch die inklusive, sondern durch die sozioökonomische Klassenkomposition bedingt. Das heißt, Schüler\*innen ohne SPF drücken mehr Problemverhalten im Umgang mit Gleichaltrigen aus, je mehr Schüler\*innen aus niedrigen sozialen Schichten mit ihnen in den Klassen sind und nicht in Abhängigkeit davon, wie viele Schüler\*innen mit SPF.

So lässt sich zusammenfassend festhalten, dass das soziale Verhalten von Schüler\*innen ohne SPF nicht mit dem Besuch eines inklusiven Lernsettings assoziiert ist. Einzelne Facetten des sozialen Verhaltens sind stattdessen von den sozialen Hintergründen der Mitschüler\*innen einer Klasse abhängig.

## **6.2 Beitrag 2: Selbstwertgefühl von Schüler\*innen ohne sonderpädagogische Förderbedarfe (Labsch, Schmitt et al., 2021)**

Im zweiten Beitrag der Arbeit wurde der übergeordneten Forschungsfrage, ob das Selbstwertgefühl von Schüler\*innen ohne SPF mit dem Besuch eines inklusiven Lernsettings assoziiert ist, nachgegangen. Im Detail wurde betrachtet, ob es einen Unterschied im Selbstwertgefühl von Schüler\*innen ohne SPF in inklusiven Klassen im Vergleich zu Schüler\*innen ohne SPF in nicht-inklusive Klassen gibt. Auch hier wurde für individuelle Merkmale der Schüler\*innen selbst sowie ihrer Klassen kontrolliert.

Zur Beantwortung der Forschungsfrage wurde zunächst betrachtet, ob das Selbstwertgefühl von Schüler\*innen ohne SPF vom besuchtem Lernsetting abhängig ist, wenn für individuelle Merkmale kontrolliert wird. Mehrebenenanalytisch zeigt sich, dass Schüler\*innen ohne SPF ein höheres Selbstwertgefühl haben, je höher ihr sozioökonomischer Status ist. Ihr Geschlecht oder Migrationshintergrund spielen für ihr Selbstwertgefühl keine bedeutsame Rolle. Allerdings ist ein signifikant negativer Zusammenhang mit dem Lernsetting nachweisbar. Demnach bewerten Schüler\*innen ohne SPF ihr Selbstwertgefühl als niedriger, wenn sie eine inklusive Klasse besuchen. Dieser Befund zeigt sich auch, wenn nicht nur das besuchte Setting generell, sondern stattdessen die inklusive Klassenkomposition betrachtet wird. Entsprechend ist das Selbstwertgefühl auch davon abhängig, wie viele Schüler\*innen mit SPF in den Klassen sind.

Im nächsten Schritt wurde zudem für den besuchten Bildungsgang (gymnasial vs. nicht-gymnasial) kontrolliert. Unter Einbezug des Bildungsgangs ist der generelle Unterschied im Selbstwertgefühl von Schüler\*innen ohne SPF zwischen inklusiven und nicht-inkluisiven Klassen nicht mehr signifikant. Allerdings bleibt der negative Zusammenhang hinsichtlich der inklusiven Klassenkomposition bestehen: Schüler\*innen ohne SPF bewerten ihr Selbstwertgefühl auch unter Kontrolle ihres Bildungsgangs geringer, je mehr Schüler\*innen mit SPF mit ihnen gemeinsam unterrichtet werden. Unter Hinzunahme eines Interaktionsterms aus besuchtem Bildungsgang und inklusivem Bildungssetting zeigt sich, dass dieser negative Zusammenhang nur noch für Schüler\*innen ohne SPF besteht, die keinen gymnasialen Bildungsgang besuchen. Schüler\*innen an Schulen der unteren und mittleren Bildungsgänge berichten also von einem geringeren Selbstwertgefühl in Abhängigkeit von der inklusiven Klassenkomposition.

Anschließend wurden weitere Merkmale der Klassenkomposition in die Analysen einbezogen, um sicherzustellen, ob die Befunde auf das inklusive Lernsetting an sich oder auf die Struktur der besuchten Klassen zurückzuführen sind. Unter schrittweiser Hinzunahme der ethnischen und

anschließend der sozioökonomischen Klassenkomposition verschwindet der negative Zusammenhang zwischen dem Selbstwertgefühl der Schüler\*innen ohne SPF und der inklusiven Klassenkomposition. Stattdessen liefert die sozioökonomische Klassekomposition eine Erklärung für die negative Assoziation. Demnach fällt das Selbstwertgefühl dieser Schüler\*innen geringer aus, je mehr Schüler\*innen aus niedrigen sozialen Schichten in einer Klasse unterrichtet werden. Unter simultaner Kontrolle aller interessierenden Merkmale der Klassenkomposition lassen sich schließlich keine signifikanten Zusammenhänge mehr erkennen und lediglich der besuchte Bildungsgang liefert eine bedeutende Erklärung für die Höhe des Selbstwertgefühls von Schüler\*innen ohne SPF.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass Schüler\*innen ohne SPF zwar zunächst von einem geringeren Selbstwertgefühl berichten, wenn sie ein inklusives Lernsetting besuchen bzw. bei einem steigenden Anteil an Schüler\*innen mit SPF in ihren Klassen. Bei Einbezug weiterer Variablen zeigt sich dann, dass nicht das inklusive Setting, sondern der Besuch eines gymnasialen Bildungsgangs sowie die sozioökonomische Klassenkomposition ausschlaggebend für die Ausprägung des Selbstwertgefühls sind.

### **6.3 Beitrag 3: Beziehung zu Lehrkräften aus Sicht von Schüler\*innen ohne sonderpädagogische Förderbedarfe (Labsch et al., 2023)**

Auch im dritten Beitrag wurde der Frage nachgegangen, ob zwischen Schüler\*innen ohne SPF in inklusiven und nicht-inklusive Klassen ein Unterschied herrscht, wenn Merkmale der Schüler\*innen und ihrer Klassen berücksichtigt werden. Hier lag der Fokus auf der Wahrnehmung der Beziehung zwischen Schüler\*innen und ihren Lehrkräften aus Sicht der Schüler\*innen ohne SPF.

Zur Beantwortung wurde zunächst analysiert, ob die inklusive Klassenkomposition zu einer unterschiedlichen Einschätzung der Schüler\*innen führt, wenn für ihr Geschlecht, ihren Migrationshintergrund, ihren sozioökonomischen Status, ihre Noten sowie ihre Sozialkompetenzen

kontrolliert wird. Hier zeigt sich, dass von den individuellen Merkmalen die Sozialkompetenzen der Schüler\*innen ohne SPF sowie ihre Noten ausschlaggebend sind: Schüler\*innen ohne SPF schätzen die Beziehung zu ihren Lehrkräften besser ein, je höher ihre Sozialkompetenzen (hier geringe Impulsivität und hohe Fähigkeit zur Regulation Gefühle anderer) sind und je bessere Noten sie erzielen. Die inklusive Klassenkomposition, also der prozentuale Anteil an Schüler\*innen mit SPF in den Klassen, spielt dagegen keine bedeutende Rolle für die Beziehung zu Lehrkräften.

Ergänzend wurde in einem nächsten Schritt geprüft, ob dieser Befund unabhängig von allen Förderbereichen der Schüler\*innen mit SPF ist, oder ob sich differenzielle Effekte erkennen lassen, wenn die konkreten Förderbereiche der Schüler\*innen mit SPF berücksichtigt werden. Daher wurden zusätzlich die inklusive Klassenkompositionen nach den Förderbereichen „Lernen“, „emotionale und soziale Entwicklung“ und „geistige Entwicklung“ in die Analysen einbezogen. Das Befundmuster bleibt stabil, wonach die Wahrnehmung der Beziehung zu den Lehrkräften aus Sicht von Schüler\*innen ohne SPF nicht davon abhängig ist, wie viele Schüler\*innen mit SPF generell, mit Förderbedarf im Bereich „Lernen“, „emotionale und soziale Entwicklung“ oder „geistige Entwicklung“ in den Klassen anwesend sind. Dies ändert sich auch nicht, wenn für die Klassengröße und die besuchte Schulform kontrolliert wird.

So kann zusammengefasst werden, dass Schüler\*innen ohne SPF die Beziehung zu ihren Lehrkräften besser wahrnehmen, je sozialer sie sind oder je besser ihre Noten ausfallen, aber nicht in Abhängigkeit davon, wie inklusiv ihre Klassen sind bzw. welche Förderbereiche ihre Mitschüler\*innen mit SPF haben.

## **7 Gesamtdiskussion**

### **7.1 Fazit und Implikationen für die Praxis**

Übergeordnet war Ziel des Promotionsprojekts, einige der noch offenen Fragen zu den möglichen Chancen oder auch Herausforderungen eines inklusiven Bildungssystems für Schüler\*innen ohne SPF zu beantworten. Gerade diese Schüler\*innengruppe wird in der Diskussion um Inklusion und ihre Folgen häufig vernachlässigt. Entsprechend wenig empirische Befunde liegen bislang vor, die sich explizit mit ihnen befassen. Wenn Schüler\*innen ohne SPF in einem inklusiven Bildungssystem in empirischen Arbeiten betrachtet werden, wird meist ihre akademische und weniger ihre soziale und emotionale Entwicklung fokussiert. Um diese Forschungslücke zu schließen, untersucht die vorliegende Arbeit in drei Einzelbeiträgen das soziale Verhalten, das Selbstwertgefühl und die Beziehung von Schüler\*innen ohne SPF zu ihren Lehrkräften. Konkret wurde in allen drei Beiträgen betrachtet, ob das inklusive Setting zu Unterschieden in den genannten Bereichen beiträgt und somit in inklusiven Klassen andere sozialisatorische Wirkmechanismen identifiziert werden können als in nicht-inklusive Klassen.

Im ersten Beitrag konnte die Erkenntnis gewonnen werden, dass Schüler\*innen ohne SPF in inklusiven Klassen kein geringeres soziales Verhalten zeigen als in nicht-inklusive Klassen, auch nicht in Abhängigkeit davon, wie viele Schüler\*innen mit SPF mit ihnen unterrichtet werden. Zwar deuteten die Ergebnisse zunächst darauf hin, dass Schüler\*innen ohne SPF mehr Probleme im Umgang mit Gleichaltrigen haben, wenn sie in einer inklusiven Lernumgebung unterrichtet werden. Unter Einbezug weiterer Merkmale der Klassenstruktur waren diese Zusammenhänge allerdings nicht mehr erkennbar. Stattdessen wurde deutlich, dass das Problemverhalten dann höher ausfällt, je mehr Schüler\*innen aus niedrigen sozialen Schichten zusammen lernen (Labsch, Nusser, et al., 2021). Ebenso verhält es sich im zweiten Beitrag, in dem das Selbstwertgefühl von Schüler\*innen ohne SPF zunächst negativ mit dem Besuch einer inklusiven Klasse bzw. der inklusiven Klassenkomposition

assoziiert war. Sobald allerdings weitere Merkmale der Klassenkomposition sowie der besuchte Bildungsgang berücksichtigt wurden, verschwanden diese Zusammenhänge (Labsch, Schmitt, et al., 2021). Im dritten Beitrag wurde darüber hinaus nicht nur das inklusive Setting über alle Förderbereiche der Schüler\*innen mit SPF einbezogen, sondern auch die inklusive Klassenkomposition nach den am häufigsten vorkommenden Förderbereichen berücksichtigt. Doch auch hier lassen sich keine Rückschlüsse ziehen, dass ein inklusives Setting für eine weniger gute Beziehung zwischen Schüler\*innen ohne SPF und ihren Lehrkräften sorgt (Labsch et al., 2023).

Die Befürchtung, dass Schüler\*innen ohne SPF mögliche negative Verhaltensweisen von ihren Mitschüler\*innen mit SPF für die eigenen Verhaltensweisen übernehmen, lassen sich mittels der dargestellten Befunden nicht bestätigen (Labsch, Nusser, et al., 2021). Auch für die Annahme, dass Schüler\*innen mit SPF mehr Hilfe und Zuwendung bedürfen, was wiederum zu positiven Reflexionen der Schüler\*innen ohne SPF führt und in selbstwertförderlichen Vergleichen resultiert, lässt sich keine empirische Evidenz finden (Labsch, Schmitt, et al., 2021). Schließlich zeigen sich auch nicht die angenommenen negativen Auswirkungen eines inklusiven Lernkontexts auf die Beziehung zwischen Lehrkräften und ihren Schüler\*innen aus Sicht von Schüler\*innen ohne SPF. Dieses Befundmuster bleibt auch unter Einbezug der Förderschwerpunkte in den betrachteten Klassen stabil, weshalb das inklusive Lernsetting nicht als soziokultureller Bezugsrahmen zu sehen ist, in dem Lehrkräfte den Bedarfen ihrer Schüler\*innen ohne SPF nicht gerecht werden können (Labsch et al., 2023).

Folglich hat ein inklusives Setting nach den für diese Arbeit angestellten Analysen keine negativen Auswirkungen auf die sozialen und emotionalen Belange von Schüler\*innen ohne SPF. Es kann festgehalten werden, dass das inklusive Lernsetting selbst weder Vorteile noch Nachteile hinsichtlich des sozialen Verhaltens von Schüler\*innen ohne SPF, ihres Selbstwertgefühls und der Beziehungen zu ihren Lehrkräften bietet. Auch wenn Peereffekte zur Übernahme von negativen Verhaltensweisen und soziale Vergleichsprozesse zwischen Schüler\*innen existieren sowie Herausforderungen für

Lehrkräfte in der Beziehungsgestaltung mit einer heterogenen Schülerschaft bestehen, sind diese nicht auf die inklusive Lernumgebung und auf die Anwesenheit von Schüler\*innen mit SPF in den Klassen zurückzuführen. Die strukturellen Bedingungen hinsichtlich der inklusiven Klassenkomposition in den verwendeten Stichproben beeinträchtigen die Schüler\*innen ohne SPF nicht. Entsprechend ist es für sie in Bezug auf die betrachteten Aspekte eher neutral, dass sie in einer inklusiven Umgebung lernen und wie viele ihrer Mitschüler\*innen SPF aufweisen.

Wünschenswert wäre für die Inklusionsdebatte sicherlich, dass Schüler\*innen ohne SPF von einem gemeinsamen Unterrichtsbesuch sozialisatorisch profitieren. Doch dass es für die betrachteten Aspekte keine signifikanten Zusammenhänge gibt, darf ebenfalls positiv gewertet werden. Die einzelnen Beiträge leisten so einen bedeutenden Mehrwert zu eingangs skizzierter kontroverser Diskussion um ein inklusives Schulsystem. Mit den Ergebnissen kann ausgeräumt werden, dass Schüler\*innen ohne SPF durch die Anwesenheit ihrer Mitschüler\*innen mit SPF negative soziale oder emotionale Erfahrungen machen oder, dass sie sich als weniger beachtet durch ihre Lehrkräfte fühlen.

Allerdings muss deutlich hervorgehoben werden, dass in zwei der drei Beiträge zunächst negative Zusammenhänge zwischen dem inklusiven Setting und den betrachteten abhängigen Variablen bestanden (Labsch, Nusser, et al., 2021; Labsch, Schmitt, et al., 2021). In beiden Untersuchungen fiel bereits in der Stichprobenstruktur auf, dass in inklusiven Klassen der sozioökonomische Status der Schüler\*innen generell niedriger ist als in nicht-inklusive Klassen. Dieser Umstand tritt nicht nur in den hier dargestellten Untersuchungen und verwendeten Stichproben auf (Gebhardt et al., 2015). Letztlich konnten die negativen Zusammenhänge in beiden Fällen durch die sozioökonomische Klassenkomposition erklärt werden. Das heißt, das soziale Verhalten und das Selbstwertgefühl sind unabhängig davon, wie viele Schüler\*innen mit SPF in den Klassen anwesend sind, aber nicht davon, wie viele Schüler\*innen aus niedrigen sozialen Schichten die Klassen besuchen. Im dritten Beitrag lag die Angabe zur sozioökonomischen Klassenkomposition nicht vor, allerdings lässt die Tatsache, dass

der sozioökonomische Status der an der Studie teilnehmenden Schüler\*innen ohne SPF in inklusiven Klassen geringer ist als in nicht-inklusive Klassen, ebenso vermuten, dass die sozioökonomische Klassenkomposition in diesen inklusiven Klassen insgesamt niedriger ist als in den nicht-inklusive Klassen (Labsch et al., 2023). Zu beachten gilt hierbei, dass Schüler\*innen mit SPF häufig auch diejenigen mit niedrigem sozioökonomischen Status sind (Henke, Bosse, et al., 2017) und entsprechend von einer Konfundierung von SPF und niedrigem sozioökonomischen Status ausgegangen werden muss. Ebenso gilt das für das Ergebnis in Bezug auf das niedrigere Selbstwertgefühl von Schüler\*innen ohne SPF an nicht-gymnasialen Bildungsgängen, die in der Regel auch eher von Kindern und Jugendlichen mit niedrigerem sozioökonomischen Status als gymnasiale Bildungsgänge besucht werden (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2018). Allerdings ist aufgrund der Verteilung der Schüler\*innen mit SPF über die einzelnen Klassen hinweg bzw. der geringe durchschnittliche prozentuale Anteil an Schüler\*innen mit SPF pro Klasse nicht davon auszugehen, dass ausschließlich die Schüler\*innen mit SPF für die niedrige sozioökonomische Klassenkomposition sorgen.

Das deutet darauf hin, dass Schüler\*innen mit SPF von den Schulen aus vermehrt in denjenigen Klassen platziert werden, in denen ohnehin schon erhöhter Förder- bzw. Unterstützungsbedarf der Schüler\*innen aufgrund ihrer sozialen Ausgangslagen unabhängig von sonderpädagogischer Förderung besteht. Entsprechend entsteht der Eindruck, dass inklusive Klassen eine Art Auffangbecken für alle Schüler\*innen sind, in denen die Schüler\*innenschaft sehr heterogen ist und zudem besondere Unterstützung und Anleitung im Lernprozess benötigt. Obwohl sich das deutsche Bildungssystem weg von einem dreigliedrigen Schulsystem bewegt, werden einige Lernfächer bzw. Lerninhalte wie eingangs dargestellt nach wie vor nach Kompetenzstand der Schüler\*innen separiert unterrichtet. Da bereits mehrfach belegt wurde, dass gerade in Klassen mit geringer sozioökonomischer Komposition der Kompetenzstand geringer ist (Baumert et al., 2006; Bellin, 2009;

Coleman, 1966), ist auch davon auszugehen, dass Inklusion nach den dargestellten Erkenntnissen in Klassen umgesetzt wird, in denen vermehrt Schüler\*innen aus eher bildungsfernen Schichten unterrichtet werden und ohnehin schon gewisse Herausforderungen aufgrund von geringer Kompetenzstände der Schüler\*innen herrschen. Befunde, dass in Klassen mit einer höheren Armutsquote auch ein höheres Aggressionslevel auf Klassenebene herrscht (Kellam et al., 1998), lassen zudem annehmen, dass Lehrkräfte in Klassen mit vermehrt Schüler\*innen aus sozial schwächeren Schichten ohnehin schon vor besonderen Herausforderungen stehen. Wenn nun zudem noch Schüler\*innen mit SPF häufig in solchen Klassen platziert werden, erhöhen sich entsprechend auch der Anspruch und die Herausforderungen an Lehrkräfte, aber auch negative Wirkungen zwischen den Schüler\*innen hinsichtlich ihrer sozialen und emotionalen Entwicklung können sich potenzieren.

Die Befunde gehen in die gleiche Richtung wie in der Untersuchung von Helbig und Steinmetz (2021), die speziell für Schwerpunktschulen in Rheinland-Pfalz darlegen, dass es vermieden werden sollte Schüler\*innen mit SPF an wenigen Schulen zu konzentrieren, insbesondere wenn die Schule von einer sozial schwächeren Schüler\*innenschaft besucht wird. Wenn in den vorliegenden Analysen auch keine negativen Peereffekte, Vergleichsprozesse und Beziehungserfahrungen für Schüler\*innen ohne SPF aufgrund des Besuchs eines inklusiven Lernsettings gefunden werden konnte, sollte bei der Bildung von inklusiven Klassen zwingend der gesamte Lernkontext berücksichtigt werden und somit auch der sozioökonomische Status aller Schüler\*innen einer Klasse. Folglich spielt es eine erhebliche Rolle, an welchen Schulen Schüler\*innen mit SPF aufgenommen werden, in welchen Klassen diese Schüler\*innen platziert bzw. wie sie über die Jahrgänge verteilen werden und wie inklusive Klassen hinsichtlich ihrer Schüler\*innen auch über SPF hinaus strukturiert sind. Die Verteilung der Schüler\*innen mit SPF über die entsprechenden Jahrgänge an den untersuchten Schulen bieten weder Vor- noch Nachteile für Schüler\*innen ohne SPF. Entsprechend kann aus den verwendeten

Daten geschlussfolgert werden, dass der Anteil an Schüler\*innen mit SPF pro Klasse, wie er in den untersuchten Klassen gefunden wurde, dem sozialen Verhalten, den sozialen Vergleichsprozessen und der Beziehung zu ihren Lehrkräften von Schüler\*innen ohne SPF nicht schadet. Doch der Besuch einer sozial schwachen Klasse kann mit negativen Folgen für Schüler\*innen ohne SPF einhergehen. Dies sollte entsprechend berücksichtigt werden, wenn Schüler\*innen mit SPF auf einzelne Klassen eines Jahrgangs verteilt werden.

Im Umkehrschluss sind das nicht nur wichtige Erkenntnisse für Schüler\*innen ohne SPF, sondern auch diejenigen mit SPF. Die in der Arbeit aufgestellten Annahmen, Hypothesen und auch Ergebnisse in Bezug auf Schüler\*innen ohne SPF sind gerichtet formuliert, gehen also von einem Vor- bzw. Nachteil für Schüler\*innen ohne SPF in inklusiven Klassen im Vergleich zu nicht-inklusive Klassen aus. Damit gehen implizite Annahmen einher, dass manche Prozesse ebenso positiv oder negativ für Schüler\*innen mit SPF sind. Bspw. wurde formuliert, dass die Beziehung zwischen Lehrkräften und Schüler\*innen ohne SPF in inklusiven Klassen schlechter ist als in nicht-inklusive Klassen, weil Schüler\*innen mit SPF nicht den Normerwartungen von Lehrkräften entsprechen und ihre Aufmerksamkeit so binden, dass Schüler\*innen ohne SPF weniger Beachtung erfahren. Derartige Annahmen wurden in der vorliegenden Arbeit nicht geprüft und sind selbstverständlich keinesfalls wünschenswert für ein inklusives Bildungssystem. Auch das Fazit, wie Schulen ihre Schüler\*innen mit SPF über Jahrgänge verteilen, entsprechen möglicherweise nicht den idealen Lernumständen für Schüler\*innen mit SPF, weil die soziale Integration von Schüler\*innen mit SPF tendenziell ohnehin geringer ausfällt als die Gleichaltriger ohne SPF (Schwab, 2016). Sind dann nur vereinzelt bis sehr wenige Kinder mit besonderen Anforderungen und Bedürfnissen in einer Klasse, könnte sich ihre Außenseiterposition ggf. noch weiter verfestigen. Das Ziel eines inklusiven Bildungssystems, dass alle Schüler\*innen ungeachtet ihres Status, ihrer Herkunft und ihrer individuellen Ausgangslagen die bestmögliche Förderung erhalten können, sollte bei der Bildung von Klassen priorisiert werden. Schüler\*innen mit

SPF sollten demnach auch nicht in Klassen untergehen, in denen Lehrkräften bereits ohnehin mit vielen Herausforderungen im Unterstützungsprozess ihrer Schüler\*innen konfrontiert sind. Entsprechend ist es für ein Bildungssystem und insbesondere für ein inklusives unabdingbar, dass die Heterogenität der Schüler\*innen von allen Beteiligten akzeptiert und verstanden wird, und zwar nicht nur im Hinblick auf ihren SPF, sondern auch auf ihre soziale Ausgangslage (Freer, 2021; Grosche, 2015; Rathmann & Hurrelmann, 2018a; Sirem & Çatal, 2022; Werning, 2013). So ist es für Schulen und letztlich für Schüler\*innen mit und ohne SPF von enormer Bedeutung, dass der Kontext in einer Lernumgebung eine Sozialisationsfunktion erfüllt und neben direkten Interaktionen zwischen Individuen einer Klasse auch der strukturelle Rahmen eines Lernsettings mit der individuellen Entwicklung assoziiert ist.

## **7.2 Limitationen**

Wie eingangs angeführt, wurde ein inklusives Bildungssystem auf politischer Ebene beschlossen, ohne dabei konkrete Umsetzungsformen festzulegen oder Regelungen zur Gestaltung einer inklusiven Lernumgebung vorzugeben. Dies führt zu sehr vielen verschiedenen Ansätzen, wie Schulen einen inklusiven Alltag organisieren und gestalten. Dieser Umstand drückt sich auch in der empirischen Forschung aus, indem das Konstrukt Inklusion generell für wissenschaftliche Analysen unterschiedlich operationalisiert werden kann. Angefangen bei der Identifikation der untersuchten Schüler\*innen und deren Platzierung über die Definition von inklusiven bzw. nicht-inklusive Klassen bis hin zur Operationalisierung von Lernbedingungen gibt es sehr viele verschiedene Herangehensweisen, wie Inklusion adäquat erfasst werden kann und muss.

Für die vorliegende Arbeit wurde aufgrund der Datenlage und aus methodischer Perspektive das Platzierungsmerkmal zur Definition von inklusiven Klassen gewählt. Zur Identifikation der Schüler\*innen mit bzw. ohne SPF lag der Fokus auf offiziellen Diagnosen bzw. tatsächlich stattfindender sonderpädagogischer Förderung unabhängig von einer Diagnose. Dieses Vorgehen ist

durchaus kritisierbar, da bereits belegt wurde, dass sich offizielle Diagnosen und tatsächlich stattfindende sonderpädagogische Förderungen nicht decken müssen und auch nicht zwingend den tatsächlichen Bedarfen der Schüler\*innen in Klassen entsprechen müssen (Gresch et al., 2017). So behandelt die Arbeit ein eher enges Verständnis von Inklusion, in dem vernachlässigt wird, dass bspw. auch Schüler\*innen mit geringen sprachlichen Kompetenzen aufgrund von Migrationserfahrungen o. ä. spezielle Förderung bedürfen und das ebenfalls in einem inklusiven Bildungssystem berücksichtigt werden würde. Das heißt, dass die Schüler\*innen mit und ohne SPF in der vorliegenden Arbeit nach offiziellen Angaben bzw. erfolgenden Förderungen identifiziert wurden, aber nicht nach tatsächlichen Bedarfen wie bspw. aufgrund von erhöhten Lernrückständen oder geringeren Bildungsausgangslagen. Dieses Vorgehen ist nicht unabhängig davon, welche Ressourcen Schulen erhalten und zur Verfügung haben, um Schüler\*innen sonderpädagogisch zu fördern. So kann es sein, dass Schüler\*innen theoretisch sonderpädagogische Förderung bedürften, sie im Schulalltag aber nicht sonderpädagogisch gefördert werden (können) und folglich in den Analysen als Schüler\*innen ohne SPF identifiziert wurden. Ebenso ist das Platzierungskriterium zur Identifikation von inklusiven Klassen, mit dem in allen drei Beiträgen gearbeitet wurde, als eine Limitation der Arbeit anzusehen. Als inklusive Klassen wurden solche operationalisiert, in denen Schüler\*innen mit einer offiziellen Diagnose über einen SPF oder solche, die sonderpädagogische Förderung erhalten, unterrichtet wurden. Nicht berücksichtigt wurde damit, dass Lehrkräfte bspw. inklusive Unterrichtspraktiken wie Maßnahmen der inneren Differenzierung anwenden können, obwohl keine ihrer Schüler\*innen SPF aufweisen oder sonderpädagogische Förderung erhalten. Im weiteren Sinne müssten auch diese Klassen als inklusive Klassen identifiziert werden. Um Inklusion in einem weiteren Verständnis abzubilden, sollte dies in zukünftiger Forschung berücksichtigt werden und als Merkmal von inklusiven Klassen etwa die tatsächliche Unterrichtspraxis in Verbindung mit den stattfindenden und auch notwendigen Förderbedarfen der Schüler\*innen einer Klasse gearbeitet werden. Außerdem könnte

zur Identifikation der Schüler\*innen mit bzw. ohne SPF ein umfassenderes Kriterium herangezogen werden. Dazu könnten ihre akademischen, sozialen sowie emotionalen Ausgangslagen wie etwa ihre Kompetenzstände in Verbindung mit Diagnosekriterien und stattfindender sonderpädagogischer Förderung dienlich sein. Dies war aufgrund der vorliegenden Informationen in den verwendeten Daten nicht möglich.

Zudem konnten in dem Promotionsprojekt nur drei einzelne Querschnittsanalysen vorgenommen werden. Somit lassen sich keine Aussagen über kausale Zusammenhänge und längerfristige Auswirkungen für Schüler\*innen ohne SPF treffen. In den NEPS-Daten liegen für die Fragestellungen keine ausreichenden Messwiederholungen der abhängigen Variablen vor und die Erhebungen der INSIDE-Studie hatten zum Zeitpunkt der Analysen erst einmalig stattgefunden. An diese Befunde anschließende Untersuchungen sollten daher das volle Potential des längsschnittlichen Untersuchungsdesigns der INSIDE-Studie nutzen (Schmitt et al., 2020, 2023).

Für die inhaltliche Aussagekraft der Arbeit gilt außerdem einschränkend zu beachten, dass Sozialisationsprozesse im Lernkontext auf einer Metaebene abgebildet wurden. So wurden als Merkmale des Lernkontexts strukturelle Merkmale von Klassen bzw. Unterricht herangezogen, aber nicht direkte Beziehungen, Interaktionen etc. Entsprechend dienen die strukturellen Merkmale nur als Proxy für die tatsächlichen Beziehungen sowie Interaktionen zwischen den Schüler\*innen, für die Zeit, die sie während und außerhalb des Unterrichts miteinander verbringen, dafür, wie sie zueinanderstehen und konkret für das, was und wie sie voneinander lernen. Künftige Analysen bieten hier spannende Möglichkeiten, um weiterführende Erkenntnisse über das soziale System Schule zu gewinnen.

## 8 Literatur

Ainscow, M. (1991). Effective Schools for All: An alternative approach to special needs in education. *Cambridge Journal of Education*, 21(3), 293–308.

<https://doi.org/10.1080/0305764910210304>

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2014). *Bildung in Deutschland 2014: Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderungen*. W. Bertelsmann Verlag. <https://doi.org/10.3278/6001820dw>

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2018). *Bildung in Deutschland 2018: Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration*. wbv.

<https://doi.org/10.3278/6001820fw>

Babad, E. (1993). Teachers' differential behavior. *Educational Psychology Review*, 5(4), 347–376. <https://doi.org/10.1007/BF01320223>

Babad, E. (1995). The „Teacher's Pet“ Phenomenon, Students' Perceptions of Teachers' Differential Behavior, and Students' Morale. *Journal of Educational Psychology*, 87(3), 361–374. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.87.3.361>

Baumert, J., Stanat, P., & Watermann, R. (2006). Schulstruktur und die Entstehung differenzieller Lern- und Entwicklungsmilieus. In J. Baumert, P. Stanat, & R. Watermann (Hrsg.), *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit: Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000* (1. Auflage, S. 95–188). VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Beauftragter der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen (2018). *Die UN-Behindertenrechtskonvention. Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen* (Die amtliche, gemeinsame Übersetzung von Deutschland, Österreich, Schweiz und Lichtenstein, S. 42).
- Bellin, N. (2009). *Klassenkomposition, Migrationshintergrund und Leistung: Mehrebenenanalysen zum Sprach- und Leseverständnis von Grundschulern* (1. Auflage). VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91359-9>
- Biggs, E. E., & Snodgrass, M. R. (2020). Children's Perspectives on Their Relationships with Friends With and Without Complex Communication Needs. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 45(2), 81–97. <https://doi.org/10.1177/1540796919901271>
- Blossfeld, H.-P., Roßbach, H.-G., & Maurice, J. (Hrsg.). (2011). *Education as a lifelong process: The German National Educational Panel Study (NEPS)* (Bd. 14, Nummer S2). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Blumenthal, Y., & Blumenthal, S. (2021). Zur Situation von Grundschülerinnen und Grundschulern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich emotionale und soziale Entwicklung im inklusiven Unterricht. *Zeitschrift für pädagogische Psychologie*, 30, 1–16. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000323>
- Boban, I., & Hinz, A. (2003). *Index für Inklusion: Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln*. Martin-Luther-Universität.

- Breidenstein, G. (2008). Peer-Interaktionen und Peer-Kultur. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (2., durchgesehene und erweiterte Auflage, S. 945–964). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Coleman, J. S. (1966). *Equality of Educational Opportunity*. Government.
- Daniel, L. G., & King, D. A. (1997). Impact of Inclusion Education on Academic Achievement, Student Behavior and Self-Esteem, and Parental Attitudes. *The Journal of Educational Research*, 91(2), 67–80. <http://www.jstor.org/stable/27542133>
- De Boer, A., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2012). Students' Attitudes towards Peers with Disabilities: A review of the literature. *International Journal of Disability, Development and Education*, 59(4), 379–392.  
<https://doi.org/10.1080/1034912X.2012.723944>
- Demeris, H., Childs, R. A., & Jordan, A.-K. (2007). The Influence of Students with Special Needs Included in Grade-3 Classrooms on the Large-Scale Achievement Scores of Students without Special Needs. *Canadian Journal of Educational*, 30(3), 609–627.  
<https://doi.org/10.2307/20466655>
- Dishion, T. J., & Tipsord, J. M. (2011). Peer Contagion in Child and Adolescent Social and Emotional Development. *Annual Review of Psychology*, 62(1), 189–214.  
<https://doi.org/10.1146/annurev.psych.093008.100412>
- Dumont, H., Neumann, M., Maaz, K., & Trautwein, U. (2013). Die Zusammensetzung der Schülerschaft als Einflussfaktor für Schulleistungen. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 60(3), 163–183. <https://doi.org/10.2378/peu2013.art14d>

- Dyson, A., Farrell, P., Polat, F., Hutcheson, G., & Gallannaugh, F. (2004). *Inclusion and pupil achievement* (Bd. 578). Department for Education and Skills.
- Elbaum, B. E. (2002). The Self-Concept of Students with Learning Disabilities: A Meta-Analysis of Comparisons Across Different Placements. *Learning Disabilities Research & Practice, 17*(4), 216–226. <https://doi.org/10.1111/1540-5826.00047>
- Faber, G. (2013). Klassenzusammensetzung als Kontextfaktor für die Leistungs- und Selbstkonzeptentwicklung. In R. Becker & A. Schulze (Hrsg.), *Bildungskontexte: Strukturelle Voraussetzungen und Ursachen ungleicher Bildungschancen* (S. 325–351). Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-18985-7\\_12](https://doi.org/10.1007/978-3-531-18985-7_12)
- Farrell, P. (2000). The impact of research on developments in inclusive education. *International Journal of Inclusive Education, 4*(2), 153–162. <https://doi.org/10.1080/136031100284867>
- Fend, H. (2006). *Neue Theorie der Schule: Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen* (1. Auflage). VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-90169-5>
- Fend, H., Knörzer, W., Nagl, W., Specht, W., & Väth-Szusdziara, R. (1976). *Sozialisationseffekte der Schule: Soziologie der Schule II* (1. Auflage). Beltz.
- Feyerer, E. (Hrsg.). (1998). *Behindern Behinderte? Integrativer Unterricht auf der Sekundarstufe I* (Bd. 21). Studien-Verlag.
- Fischbach, A., Schuchardt, K., Mähler, C., & Hasselhorn, M. (2010). Zeigen Kinder mit schulischen Minderleistungen sozio-emotionale Auffälligkeiten? *Zeitschrift für*

- Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 42(4), 201–210.  
<https://doi.org/10.1026/0049-8637/a000025>
- Fletcher, J. (2010). Spillover effects of inclusion of classmates with emotional problems on test scores in early elementary school. *Journal of Policy Analysis and Management*, 29(1), 69–83. <https://doi.org/10.1002/pam.20479>
- Florian, L., & Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*, 37(5), 813–828. <https://doi.org/10.1080/01411926.2010.501096>
- Freer, J. R. R. (2021). Students' attitudes toward disability: A systematic literature review (2012–2019). *International Journal of Inclusive Education*, 1–19.  
<https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1866688>
- Frostad, P., Mjaavatn, P. E., & Pijl, S. J. (2011). The stability of social relations among adolescents with special educational needs (SEN) in regular schools in Norway. *London Review of Education*, 9(1), 83–94.  
<https://doi.org/10.1080/14748460.2011.550438>
- 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>
- Gebhardt, M., Heine, J.-H., & Sälzer, C. (2015). Schulische Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern ohne sonderpädagogischen Förderbedarf im gemeinsamen Unterricht. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 84(3), 246.  
<https://doi.org/10.2378/vhn2015.art28d>

- Geiser, C. (2011). *Datenanalyse mit Mplus: Eine anwendungsorientierte Einführung* (2., durchgesehene Auflage). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Göransson, K., & Nilholm, C. (2014). Conceptual diversities and empirical shortcomings – a critical analysis of research on inclusive education. *European Journal of Special Needs Education, 29*(3), 265–280. <https://doi.org/10.1080/08856257.2014.933545>
- Gottfried, M. A. (2014). Classmates With Disabilities and Students' Noncognitive Outcomes. *Educational Evaluation and Policy Analysis, 36*(1), 20–43. <https://doi.org/10.3102/0162373713493130>
- Gräsel, C., Decristan, J., & König, J. (2017). Adaptiver Umgang mit Heterogenität im Unterricht. *Unterrichtswissenschaft, 45*(4), 195–206.
- Gresch, C., Kölm, J., & Kocaj, A. (2017). Amtlich festgestellter sonderpädagogischer Förderbedarf und sonderpädagogische Förderung. In P. Stanat, S. Schipolowski, C. Rjosk, S. Weirich, & N. Haag (Hrsg.), *IQB-Bildungstrend 2016. Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im zweiten Ländervergleich*. Waxmann.
- Grosche, M. (2015). Was ist Inklusion? Ein Diskussions- und Positionsartikel zur Definition von Inklusion aus Sicht der empirischen Bildungsforschung. In P. Kuhl, P. Stanat, B. Lütje-Klose, C. Gresch, H. A. Pant, & M. Prenzel (Hrsg.), *Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen* (S. 17–39). Springer VS. 10.1007/978-3-658-06604-8\_1

- Grünke, M., & Grosche, M. (2014). Lernbehinderung. In G. W. Lauth, J. C. Brunstein, & M. Grünke (Hrsg.), *Interventionen bei Lernstörungen: Förderung, Training und Therapie in der Praxis* (2., überarbeitete und erweiterte Auflage, S. 76–89). Hogrefe Verlag.
- Hartup, W. W. (2009). Critical Issues and Theoretical Viewpoints. In K. H. Rubin, W. M. Bukowski, & B. P. Laursen (Hrsg.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (S. 3–19). Guilford Press.
- Heimlich, U. (2011). Inklusion und Sonderpädagogik: Die Bedeutung der Behindertenrechtskonvention (BRK) für die Modernisierung sonderpädagogischer Förderung. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 2, 44–54.
- Helbig, M., & Steinmetz, S. (2021). Gemeinsamer Unterricht auf Kosten der sozialen Inklusion? Analyse der sozialen Lage in inklusiven Schulen am Beispiel der Schwerpunktschulen in Rheinland-Pfalz. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 24(6), 1355–1378. <https://doi.org/10.1007/s11618-021-01055-y>
- Henke, T., Bogda, K., Lambrecht, J., Bosse, S., Koch, H., Maaz, K., & Spörer, N. (2017). Will you be my friend? A multilevel network analysis of friendships of students with and without special educational needs backgrounds in inclusive classrooms. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 20(3), 449–474. <https://doi.org/10.1007/s11618-017-0767-x>
- Henke, T., Bosse, S., Lambrecht, J., Jäntsche, C., Jaeuthe, J., & Spörer, N. (2017). Mittendrin oder nur dabei? Zum Zusammenhang zwischen sonderpädagogischem Förderbedarf und sozialer Partizipation von Grundschülerinnen und Grundschulern. *Zeitschrift für*

- pädagogische Psychologie*, 31(2), 111–123. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000196>
- Herzog, W. (2011). Schule und Schulklasse als soziale Systeme. In R. Becker (Hrsg.), *Lehrbuch der Bildungssoziologie* (2., überarbeitete und erweiterte Auflage, S. 163–202). VS Verlag für Sozialwissenschaften. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-92759-6\\_6](https://doi.org/10.1007/978-3-531-92759-6_6)
- Heyder, A., Südkamp, A., & Steinmayr, R. (2020). How are teachers' attitudes toward inclusion related to the social-emotional school experiences of students with and without special educational needs? *Learning and Individual Differences*, 77(101776). <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2019.101776>
- Hienonen, N., Lintuvuori, M., Jahnukainen, M., Hotulainen, R., & Vainikainen, M.-P. (2018). The effect of class composition on cross-curricular competences: Students with special educational needs in regular classes in lower secondary education. *Learning and Instruction*, 58, 80–87. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2018.05.005>
- Hinz, T. (2009). Mehrebenenanalysen. In S. Kühl, P. Strodtholz, & A. Taffertshofer (Hrsg.), *Handbuch Methoden der Organisationsforschung: Quantitative und qualitative Methoden* (1. Auflage, S. 648–667). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hofmann, V., & Müller, C. (2018). Avoiding antisocial behavior among adolescents: The positive influence of classmates' prosocial behavior. *Journal of Adolescence*, 68(1), 136–145. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2018.07.013>
- Horstkemper, M., & Tillmann, K.-J. (2012). Wie stehen Eltern zur integrativen Beschulung? Ein empirischer Beitrag zur Inklusions-Debatte. *Die Deutsche Schule*, 104(4), 347–362.

- Hox, J. J. (2010). *Multilevel analysis: Techniques and applications* (2. ed.). Routledge.
- Huber, C., & Wilbert, J. (2012). Soziale Ausgrenzung von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf und niedrigen Schulleistungen im gemeinsamen Unterricht. *Empirische Sonderpädagogik*, 4(2), 147–165.
- Huber, K., Rosenfeld, J., & Fiorello, C. (2001). The differential impact of inclusion and inclusive practices on high, average, and low achieving general education students. *Psychology in the Schools*, 38(6), 497–504. <https://doi.org/10.1002/pits.1038>
- Hurrelmann, K., & Bauer, U. (2015). *Einführung in die Sozialisationstheorie: Das Modell der produktiven Realitätsverarbeitung* (11. vollständig überarbeitete Auflage). Beltz.
- Juvonen, J. (2006). Sense of belonging, social relationships, and school functioning. In P. A. Alexander & P. H. Winne (Hrsg.), *Handbook of Educational Psychology* (2. Auflage, S. 655–674). Erlbaum.
- Kalambouka, A., Farrell, P., Dyson, A., & Kaplan, I. (2005). *The impact of population inclusivity in schools on student outcomes*. EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London.
- Kalambouka, A., Farrell, P., Dyson, A., & Kaplan, I. (2007). The impact of placing pupils with special educational needs in mainstream schools on the achievement of their peers. *Educational Research*, 49(4), 365–382. <https://doi.org/10.1080/00131880701717222>
- Katzenbach, D., Rauer, W., Schuck, K. D., & Wudtke, H. (1999). Die Integrative Grundschule im sozialen Brennpunkt. Ergebnisse empirischer Längsschnittuntersuchungen des Hamburger Schulversuchs. *Zeitschrift für Pädagogik*, 45(4).  
<https://doi.org/10.25656/01:5965>

- Keith, J. M., Bennetto, L., & Rogge, R. D. (2015). The relationship between contact and attitudes: Reducing prejudice toward individuals with intellectual and developmental disabilities. *Research in Developmental Disabilities, 47*, 14–26. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2015.07.032>
- Kellam, S. G., Ling, X., Mercisa, R., Brown, H. C., & Ialongo, N. (1998). The effect of the level of aggression in the first grade classroom on the course and malleability of aggressive behavior into middle school. *Development and Psychopathology, 10*, 165–185.
- Kiesner, J., Poulin, F., & Nicotra, E. (2003). Peer Relations Across Contexts: Individual-Network Homophily and Network Inclusion In and After School. *Child development, 74*(5), 1328–1343. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00610>
- Klemm, K. (2015). *Inklusion in Deutschland: Daten und Fakten* (Gutachten im Auftrag der Bertelsmann Stiftung). Bertelsmann Stiftung.
- 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. *KzfSS Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 66*(2), 165–191. <https://doi.org/10.1007/s11577-014-0253-x>
- Kocaj, A., Kuhl, P., Rjosk, C., Jansen, M., Pant, H. A., & Stanat, P. (2015). Der Zusammenhang zwischen Beschulungsart, Klassenkomposition und schulischen Kompetenzen von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf. 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. 335–370). Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-06604-8\\_12](https://doi.org/10.1007/978-3-658-06604-8_12)
- 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>
- Krämer, S., Möller, J., & Zimmermann, F. (2021). Inclusive Education of Students With General Learning Difficulties: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, *91*(3), 432–478. <https://doi.org/10.3102/0034654321998072>
- Krappmann, L., & Oswald, H. (1995). *Alltag der Schulkinder: Beobachtungen und Analysen von Interaktionen und Sozialbeziehungen* (Bd. 5). Juventa Verlag.
- Kuhl, J., & Wittich, C. (2018). Individuelle Förderung im inklusiven Unterricht. In K. Rathmann & K. Hurrelmann (Hrsg.), *Leistung und Wohlbefinden in der Schule: Herausforderung Inklusion* (1. Auflage). Beltz Juventa.
- Kuhl, P., Kocaj, A., & Stanat, P. (2020). Zusammenhänge zwischen einem gemeinsamen Unterricht und kognitiven und non-kognitiven Outcomes von Kindern ohne sonderpädagogischen Förderbedarf. *Zeitschrift für pädagogische Psychologie*, *45*, 1–26. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000283>
- Külker, L., Labsch, A., & Grosche, M. (2021). Entwicklung und Evaluation eines Fragebogens zur Selbsteinschätzung der sozialen Partizipation von Schüler\*innen in der Sekundarstufe I. *Empirische Sonderpädagogik*, *4*, 312–327. <https://doi.org/10.25656/01:24108>

- Labsch, A., Nusser, L., Schmitt, M., & Schüpbach, M. (2021). Gemeinsam lernen, miteinander teilen – Zusammenhänge zwischen dem Besuch eines inklusiven Bildungssettings und dem sozialen Verhalten von SchülerInnen ohne sonderpädagogischen Förderbedarf. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 24(3), 525–543. <https://doi.org/10.1007/s11618-021-00998-6>
- Labsch, A., Schmitt, M., Nusser, L., & Schüpbach, M. (2021). Besteht ein Zusammenhang zwischen dem Besuch eines inklusiven Bildungssettings und dem Selbstwertgefühl von Schüler:innen ohne sonderpädagogischen Förderbedarf? *Journal for Educational Research Online*, 2021(2), 84–108. <https://doi.org/10.31244/jero.2021.02.05>
- Labsch, A., Schmitt, M., & Schüpbach, M. (2023). Nehmen Schüler\*innen ohne sonderpädagogische Förderbedarfe in inklusiven Klassen die Beziehung zu ihren Lehrkräften anders wahr als ihre Peers in nicht-inklusive Klassen? *Zeitschrift für Pädagogik*, 6, 811–831. <https://doi.org/10.3262/ZP2306811>
- Lewis, A., & Lewis, V. (1987). The attitudes of young children towards peers with severe learning difficulties. *British Journal of Developmental Psychology*, 5(3), 287–292. <https://doi.org/10.1111/j.2044-835X.1987.tb01064.x>
- Lewis, A., & Lewis, V. (1988). Young children's attitudes, after a period of integration, towards peers with severe learning difficulties. *European Journal of Special Needs Education*, 3, 161–171.
- Lindsay, G. (2007). Educational Psychology and the Effectiveness of Inclusive Education/mainstreaming. *British Journal of Educational Psychology*, 77(1), 1–24. <https://doi.org/10.1348/000709906X156881>

- Löser, J. M., & Werning, R. (2015). Inklusion—Allgegenwärtig, kontrovers, diffus? *Erziehungswissenschaft, 26*(51), 17–24. <https://doi.org/10.25656/01:11567>
- Maras, P., & Brown, R. (1996). Effects of Contact on Children's Attitudes Toward Disability: A Longitudinal Study. *Journal of Applied Social Psychology, 26*(23), 2113–2134.
- Maras, P., & Brown, R. (2000). Effects of Different Forms of School Contact on Children's Attitudes toward Disabled and Non-disabled Peers. *British Journal of Educational Psychology, 70*, 337–351.
- Mitchell, D. (2015). Inclusive education is a multi-faceted concept. *CEPS Journal, 5*, 9–30. <https://doi.org/10.25656/01:10611>
- Möller, J. (2013). Effekte inklusiver Beschulung aus empirischer Sicht. In J. Baumert, V. Masuhr, J. Möller, T. Riecke-Baulecke, H.-E. Tenorth, & R. Werning (Hrsg.), *Inklusion: Forschungsergebnisse und Perspektiven* (Bd. 146, S. 15–37). Oldenbourg.
- Möller, J., & Trautwein, U. (2009). Selbstkonzept. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 179–234). Springer Berlin Heidelberg.
- Müller, C. (2008). Zur Frage einer Beeinflussung des Sozialverhaltens von Kindern und Jugendlichen durch verhaltensauffällige Mitschüler. *Heilpädagogik Online, 7*(2), 66–84.
- Müller, C., Hofmann, V., Fleischli, J., & Studer, F. (2015). Effects of Classroom Composition on the Development of Antisocial Behavior in Lower Secondary School. *Journal of Research on Adolescence, 26*(2), 345–359. <https://doi.org/10.1111/jora.12195>
- Murray-Seegert, C. (1989). *Nasty Girls, Thugs, and Humans Like Us: Social Relations Between Severely Disabled and Nondisabled Students in High School*. Brookes.

- Nickel, H. (1976). Die Lehrer-Schüler-Beziehung aus Sicht neuerer Forschungsergebnisse: Ein transaktionales Modell. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 153–172.
- Nickel, H. (1981). Die Transaktionalität der Lehrer-Schüler-Beziehung und ihre Bedeutung für die Unterrichtspraxis. In A. Weber (Hrsg.), *Lehrerhandeln und Unterrichtsmethode* (S. 79–93). Wilhelm Fink.
- Nilholm, C. (2021). Research about inclusive education in 2020 – How can we improve our theories in order to change practice? *European Journal of Special Needs Education*, 36(3), 358–370. <https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1754547>
- Nusser, L., & Wolter, I. (2016). There's plenty more fish in the sea. Das akademische Selbstkonzept von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen in integrativen und segregierten Schulsettings. *Empirische Pädagogik*, 30(1), 130–143.
- Øen, K., & Krumsvik, R. J. (2022). Teachers' attitudes to inclusion regarding challenging behaviour. *European Journal of Special Needs Education*, 37(3), 417–431. <https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1885178>
- Opendakker, M., & Van Damme, J. (2001). Relationship between School Composition and Characteristics of School Process and their Effect on Mathematics Achievement. *British Educational Research Journal*, 27(4), 407–432. <https://doi.org/10.1080/01411920120071434>
- Peck, C. A., Donaldson, J., & Pezzoli, M. (1990). Some Benefits Nonhandicapped Adolescents Perceive for Themselves from Their Social Relationships with Peers who Have Severe

- Handicaps. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 15(4), 241–249. <https://doi.org/10.1177/154079699001500403>
- Pekrun, R. (1983). *Schulische Persönlichkeitsentwicklung: Theorieentwicklungen und empirische Erhebungen zur Persönlichkeitsentwicklung von Schülern der 5. Bis 10. Klassenstufe* (Bd. 121). P. Lang.
- Pekrun, R., & Fend, H. (1991). Einführung. In R. Pekrun & H. Fend (Hrsg.), *Schule und Persönlichkeitsentwicklung: Ein Resümee der Längsschnittforschung* (Bd. 11, S. 1–8). Enke.
- Pijl, S. J., Frostad, P., & Flem, A. (2008). The Social Position of Pupils with Special Needs in Regular Schools. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52(4), 387–405. <https://doi.org/10.1080/00313830802184558>
- Rathmann, K., & Hurrelmann, K. (2018a). Die inklusive Schule als Herausforderung und Perspektive. In *Leistung und Wohlbefinden in der Schule: Herausforderung Inklusion* (S. 398–416). Beltz Juventa.
- Rathmann, K., & Hurrelmann, K. (2018b). Leistung und Wohlbefinden in inklusiven Schulen: Eine Einführung. In K. Rathmann & K. Hurrelmann (Hrsg.), *Leistung und Wohlbefinden in der Schule: Herausforderung Inklusion* (1. Auflage). Beltz Juventa.
- Raufelder, D. (2006). *Die Bedeutung des Lehrer-Schüler-Verhältnisses im Bildungsprozeß: Eine Ethnografie*. <http://dx.doi.org/10.17169/refubium-4582>
- Rosemann, B. (1978). Bedingungsvariablen der Lehrer-Schüler-Beziehung: Erwartungskonkordanz und das Verhalten von Lehrern und Schülern. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 25, 39–49.

- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1971). *Pygmalion im Unterricht: Lehrererwartungen und Intelligenzentwicklung der Schüler* (3. Auflage). Beltz.
- Rouse, M., & Florian, L. (2006). Inclusion and achievement: Student achievement in secondary schools with higher and lower proportions of pupils designated as having special educational needs. *International Journal of Inclusive Education*, 10(6), 481–493. <https://doi.org/10.1080/13603110600683206>
- Ruijs, N. (2017). The impact of special needs students on classmate performance. *Economics of Education Review*, 58, 15–31. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2017.03.002>
- Ruijs, N., & Peetsma, T. (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>
- Ruijs, N., van der Veen, I., & Peetsma, T. T. D. (2010). Inclusive education and students without special educational needs. *Educational Research*, 52(4), 351–390. <https://doi.org/10.1080/00131881.2010.524749>
- Salend, S. J., & Duhaney, M. G. (1999). The Impact of Inclusion on Students with and without Disabilities and Their Educators. *Remedial and special education*, 20(2), 115–127.
- Schmitt, M., Gresch, C., & Labsch, A. (2023). Challenges in sampling students with and without special educational needs in inclusive settings. *Survey Methods: Insights from the Field*, 2(1). <https://doi.org/10.13094/SMIF-2023-00011>

- Schmitt, M., Roßbach, H.-G., Gresch, C., Stanat, P., Böhme, K., & Grosche, M. (2020).  
Projekt: Inklusion in der Sekundarstufe I in Deutschland (INSIDE).  
*Erziehungswissenschaft, 31*(60), 199–202. <https://doi.org/10.3224/ezw.v31i1.30>
- Schuck, K. D., & Rauer, W. (2018). Teilprojekt 1. In K. D. Schuck, W. Rauer, & D. Prinz (Hrsg.),  
*EiBiSch – Evaluation inklusiver Bildung in Hamburgs Schulen: Quantitative und  
qualitative Ergebnisse* (S. 26–228). Waxmann.
- Schwab, S. (2015). Lehrersicht der sozialen Partizipation von Grundschulern. Ergebnisse  
einer Studie mit dem Lehrerfragebogen zur Erfassung der sozialen Partizipation.  
*Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete, 84*(3), 234–245.  
<https://doi.org/10.2378/vhn2015.art27d>
- 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>
- Schwab, S., Gebhardt, M., Hessels, M. G. P., & Nusser, L. (2016). Predicting a high rate of  
self-assessed and parent-assessed peer problems—Is it typical for students with  
disabilities? *Research in developmental disabilities, 49–50*, 196–204.  
<https://doi.org/10.1016/j.ridd.2015.11.026>
- Schwab, S., Rossmann, P., Tanzer, N., Hagn, J., Oitzinger, S., Thurner, V., & Wimberger, T.  
(2015). Schulisches Wohlbefinden von SchülerInnen mit und ohne  
sonderpädagogischen Förderbedarf: Integrations- und Regelklassen im Vergleich.

*Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie*, 43(4), 265–274.

<https://doi.org/10.1024/1422-4917/a000363>

Schweer, M. K. W., Thies, B., & Lachner, R. (2017). Soziale Wahrnehmungsprozesse und unterrichtliches Handeln: Eine dynamisch-transaktionale Perspektive. In M. K. W. Schweer (Hrsg.), *Lehrer-Schüler-Interaktion: Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge* (3., überarbeitete und aktualisierte Auflage, Bd. 24, S. 547–560). Springer Fachmedien.

Sermier Dessemontet, R., & Bless, G. (2013). The impact of including children with intellectual disability in general education classrooms on the academic achievement of their low-, average-, and high-achieving peers. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 38(1), 23–30.

<https://doi.org/10.3109/13668250.2012.757589>

Shavelson, R. J., Hubner, J. J., & Stanton, G. C. (1976). Self-Concept: Validation of Construct Interpretations. *Review of Educational Research*, 46(3), 407–441.

<https://doi.org/10.3102/00346543046003407>

Sirem, Ö., & Çatal, T. (2022). An analysis of classroom teachers' awareness of inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 1–15.

<https://doi.org/10.1080/08856257.2022.2050971>

Spence, R. S. (2010). *The Effects of Inclusion on the Academic Achievement of Regular Education Students* [Electronic These & Dissertation. 369].

<http://digitalcommons.georgiasouthern.edu/etd/369>

- Stanat, P. (2006a). Disparitäten im schulischen Erfolg: Forschungsstand zur Rolle des Migrationshintergrunds. *Unterrichtswissenschaft. Zeitschrift für Lernforschung*, 36(2), 98–124.
- Stanat, P. (2006b). Schulleistungen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund: Die Rolle der Zusammensetzung der Schülerschaft. In J. Baumert, P. Stanat, & R. Watermann (Hrsg.), *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit: Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000* (S. 189–220). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Staub, D., Schwartz, I. S., Gallucci, C., & Peck, C. A. (1994). Four Portraits of Friendship at an Inclusive School. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 19(4), 314–325. <https://doi.org/10.1177/154079699401900407>
- Stein, R., & Müller, T. (2015a). Inklusion im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung – zur Einleitung. In R. Stein & T. Müller (Hrsg.), *Inklusion im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung* (1. Auflage, Bd. 5, S. 11–18). Verlag W. Kohlhammer.
- Stein, R., & Müller, T. (2015b). Verhaltensstörungen und emotional-soziale Entwicklung: Zum Gegenstand. In R. Stein & T. Müller (Hrsg.), *Inklusion im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung* (1. Auflage, Bd. 5, S. 19–43). Verlag W. Kohlhammer Verlag.
- Szumski, G., Smogorzewska, J., & Karwowski, M. (2017). Academic achievement of students without special educational needs in inclusive classrooms: A meta-analysis.

*Educational Research Review*, 21, 33–54.

<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2017.02.004>

Takala, M., Hausstätter, R. S., Ahl, A., & Head, G. (2012). Inclusion seen by student teachers in special education: Differences among Finnish, Norwegian and Swedish students.

*European Journal of Teacher Education*, 35(3), 305–325.

<https://doi.org/10.1080/02619768.2011.654333>

Tenenbaum, H. R., & Ruck, M. D. (2007). Are teachers' expectations different for racial minority than for European American students? A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 99(2), 253–273. [https://doi.org/10.1037/0022-](https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.2.253)

[0663.99.2.253](https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.2.253)

0663.99.2.253

Tenorth, H.-E. (2013). Inklusion—Prämissen und Problemzonen eines kontroversen Themas.

In J. Baumert, V. Masuhr, J. Möller, T. Riecke-Baulecke, H.-E. Tenorth, & R. Werning (Hrsg.), *Inklusion: Forschungsergebnisse und Perspektiven* (Bd. 146, S. 6–14).

Oldenbourg.

Tesser, A. (1986). Some Effects of Self-Evaluation Maintenance on cognition and Action. In

R. M. Sorrentino & E. T. Higgins (Hrsg.), *Handbook of motivation and cognition:*

*Foundations of social behavior* (S. 435–464). Guilford Press.

Tesser, A. (1988). Toward a Self-Evaluation Maintenance Model of Social Behavior.

*Advances in experimental social psychology*, 21, 181–227.

[https://doi.org/10.1016/S0065-2601\(08\)60227-0](https://doi.org/10.1016/S0065-2601(08)60227-0)

- Tesser, A., Pilkington, C. J., & McIntosh, W. D. (1989). Self-Evaluation Maintenance and the Mediation Role of Emotions: The Perception of Friends and Strangers. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(3), 442–456.
- Textor, A. (2015). Die Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung aus Sicht von Mitschülern. In C. Siedenbiedel & C. Theurer (Hrsg.), *Inklusive Unterrichtspraxis und -entwicklung* (Bd. 28, S. 230–247). Prolog-Verlag.
- Trautwein, U. (2003). *Schule und Selbstwert: Entwicklungsverlauf, Bedeutung von Kontextfaktoren und Effekte auf die Verhaltensebene* (Bd. 36). Waxmann.
- Ulich, K. (1980). Schulische Sozialisation. In K. Hurrelmann & D. Ulich (Hrsg.), *Handbuch der Sozialisationsforschung* (S. 469–498). Beltz.
- UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education* (World Conference on Special Needs Education: Access and Quality).
- Vock, M., Gronostaj, A., Kretschmann, J., & Westphal, A. (2018). „Meine Lehrer mögen mich“—Soziale Integration von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im gemeinsamen Unterricht in der Grundschule: Befunde aus dem Pilotprojekt „Inklusive Grundschule“ im Land Brandenburg. *Die Deutsche Schule*, 110(2), 124–137. <https://doi.org/10.31244/dds.2018.02.03>
- Voeltz, L. M., & Brennan, J. (1984). Analysis of interactions between nonhandicapped and severely handicapped peers using multiple measures. In J. M. Berg (Hrsg.), *Perspectives and progress in mental retardation: Social, psychological and educational aspects* (Bd. 1, S. 61–72). University Park Press.

- Wentzel, K. R. (1999). Social-Motivational Processes and Interpersonal Relationships: Implications for Understanding Motivation at School. *Journal of Educational Psychology, 91*(1), 76–97.
- Wentzel, K. R. (2010). Students' Relationships with Teachers. In J. L. Meece & J. S. Eccles (Hrsg.), *Handbook of Research on Schools, Schooling and Human Development* (S. 75–91). Taylor and Francis.
- Werning, R. (2013). Inklusive Pädagogik—Eine Herausforderung für die Schulentwicklung. In T. Klauß & K. Terfloth (Hrsg.), *Besser gemeinsam lernen! Inklusive Schulentwicklung* (S. 17–29). Winter.
- Wills, T. A. (1981). Downward comparison principles in social psychology. *Psychological Bulletin, 90*(2), 245–271. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.90.2.245>
- Zander, L., Kreutzmann, M., & Hannover, B. (2017). Peerbeziehungen im Klassenzimmer. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 20*(3), 353–386.  
<https://doi.org/10.1007/s11618-017-0768-9>

## 9 Anhang

### Beitrag 1

Labsch, A., Nusser, L., Schmitt, M. & Schüpbach, M. (2021). Gemeinsam lernen, miteinander teilen – Zusammenhänge zwischen dem Besuch eines inklusiven Bildungssettings und dem sozialen Verhalten von SchülerInnen ohne sonderpädagogischen Förderbedarf. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 24(3), 525–543. <https://doi.org/10.1007/s11618-021-00998-6>

### Beitrag 2

Labsch, A., Schmitt, M., Nusser, L., & Schüpbach, M. (2021). Besteht ein Zusammenhang zwischen dem Besuch eines inklusiven Bildungssettings und dem Selbstwertgefühl von Schüler\*innen ohne sonderpädagogischen Förderbedarf? *Journal for Educational Research Online*, 13(2), 84-108. <https://doi.org/10.31244/jero.2021.02.05>

### Beitrag 3

Labsch, A., Schmitt, M. & Schüpbach, M. (2023). Nehmen Schüler\*innen ohne sonderpädagogische Förderbedarfe in inklusiven Klassen die Beziehung zu ihren Lehrkräften anders wahr als ihre Peers in nicht-inklusive Klassen? *Zeitschrift für Pädagogik*, 69(6), 811 - 831. <https://doi.org/10.3262/ZP2306811>

## 9.1 Beitrag 1

Labsch, A., Nusser, L., Schmitt, M. & Schüpbach, M. (2021). Gemeinsam lernen, miteinander teilen – Zusammenhänge zwischen dem Besuch eines inklusiven Bildungssettings und dem sozialen Verhalten von SchülerInnen ohne sonderpädagogischen Förderbedarf. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 24(3), 525–543. <https://doi.org/10.1007/s11618-021-00998-6>

Dieser Beitrag wurde in der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (© Springer Link) unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (CC BY 4.0) veröffentlicht:

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de> :

## **Gemeinsam lernen, miteinander teilen – Zusammenhänge zwischen dem Besuch eines inklusiven Bildungssettings und dem sozialen Verhalten von SchülerInnen ohne sonderpädagogischen Förderbedarf**

**Amelie Labsch  · Lena Nusser · Monja Schmitt · Marianne Schüpbach**

Eingegangen: 12. Juli 2019 / Überarbeitet: 26. September 2020 / Angenommen: 27. Januar 2021 / Online  
publiziert: 18. Februar 2021  
© Der/die Autor(en) 2021

**Zusammenfassung** Kinder erlernen soziales Verhalten u. a. im schulischen Kontext indem sie mit anderen SchülerInnen interagieren. Insbesondere vor dem Hintergrund der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention stellt sich die Frage, ob sich SchülerInnen ohne sonderpädagogischen Förderbedarf (SPF) innerhalb inklusiver Klassen sozial anders verhalten als innerhalb von Klassen ohne SchülerInnen mit SPF. Mit Daten des Nationalen Bildungspanels (NEPS) zeigt sich in mehrbenenanalytischer Betrachtung, dass SchülerInnen ohne SPF in inklusiven Klassen nicht von höherem prosozialem Verhalten berichten, aber von höherem Problemverhalten im Umgang mit Gleichaltrigen als ihre Peers in nicht-inklusive Klassen. Darüber hinaus fällt ihr Problemverhalten im Umgang mit Gleichaltrigen umso höher aus, je inklusiver die Klassenkomposition gestaltet ist. Dies lässt sich über die sozioökonomische Klassenkomposition erklären, indem in inklusiven Klassen ein bedeutsam höherer Anteil an SchülerInnen mit niedrigem sozioökonomischen Status zu finden ist als in nicht-inklusive Klassen. Die ethnische Klassenkomposition kann dagegen nicht als Erklärung herangezogen werden.

---

A. Labsch (✉) · Dr. L. Nusser · Dr. M. Schmitt  
Abteilung Kompetenzen, Persönlichkeit, Lernumwelten, Leibniz-Institut für Bildungsverläufe e. V.,  
Wilhelmsplatz 3, 96047 Bamberg, Deutschland  
E-Mail: [amelie.labsch@lifbi.de](mailto:amelie.labsch@lifbi.de)

Dr. L. Nusser  
E-Mail: [lena.nusser@lifbi.de](mailto:lena.nusser@lifbi.de)

Dr. M. Schmitt  
E-Mail: [monja.schmitt@lifbi.de](mailto:monja.schmitt@lifbi.de)

Prof. Dr. M. Schüpbach  
Fachbereich Erziehungswissenschaft und Psychologie, Arbeitsbereich Allgemeine  
Grundschulpädagogik, Freie Universität Berlin, Habelschwerdter Allee 45, 14195 Berlin,  
Deutschland  
E-Mail: [marianne.schuepbach@fu-berlin.de](mailto:marianne.schuepbach@fu-berlin.de)

**Schlüsselwörter** Inklusion · Soziales Verhalten · Klassenkomposition

### **Learning together, sharing with others—relation between attending an inclusive learning environment and the social behavior of students without special educational needs**

**Abstract** Children learn social behavior e.g. in school context by interacting with other students. In the light of the ratification of the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities the question arises, whether students without special educational needs (SEN) show different social behavior within inclusive classes than within classes without students with SEN. Multilevel Analyses using data of the National Educational Panel Study (NEPS) show, that students without SEN in inclusive classes don't report more prosocial behavior, but higher problem behavior with peers than those in non-inclusive classes. Moreover, the more inclusive the class composition is, the higher is their problem behavior when dealing with peers. These effects can be explained through class composition, as the percentage of students with low socioeconomic status is higher in inclusive classes than in regular classes. The ethnic class composition on the other hand can't be used as an explanation though.

**Keywords** Class composition · Inclusion · Social behavior

## **1 Einleitung**

Beziehungen unter Gleichaltrigen entstehen, sobald sich die Gelegenheit ergibt, also wenn sie sich „schlicht in physischer Nähe zueinander befinden“ (Zander et al. 2017, S. 367). Eine Gelegenheit hierzu wird Kindern und Jugendlichen bspw. in der Schule geboten, in der Peers formal zu Klassen und Lerngruppen zusammengeschlossen werden. Die MitschülerInnen fungieren dort als wichtigen Kontext, in dem sozialer Austausch stattfinden kann (Kiesner et al. 2003), indem sie u. a. in strukturierten Lerngelegenheiten miteinander diskutieren, an verschiedenen Inhalten zusammenarbeiten und den gegenseitigen Umgang mit Gleichaltrigen sowie Erwachsenen beobachten können (Fend 2006). Da Peers insbesondere in der Jugendphase den Prozess des Erwachsenwerdens begleiten, sind sie von zentraler Bedeutung für die individuelle Entwicklung (Hartup 2009). In Interaktionen mit Gleichaltrigen können dabei auch (unbewusst) Prozesse der Peerbeeinflussung stattfinden, indem Kinder und Jugendliche Emotionen oder z. B. soziale Verhaltensweisen ihrer Peers für sich übernehmen (für einen Überblick siehe Dishion und Tipsord 2011). Derartige Prozesse basieren auf einem sozialisatorischen Einfluss, der sich aus gewissen sozialen Unterstützungs-, Vergleichs- sowie Angleichungsmechanismen ergibt (Hartup 2009; Zander et al. 2017).

Hinsichtlich des sozialen Verhaltens von Kindern und Jugendlichen liegt der Fokus der Forschung vornehmlich darauf, Prozesse der Peerbeeinflussung über individuelle Merkmale der interagierenden SchülerInnen oder Merkmale der sozialen Umgebung zu erklären (z. B. Barry McNamara und Wentzel 2006; Hofmann und

Müller 2018). Merkmale der sozialen Umgebung werden dabei in der Regel als Prozessmerkmale und seltener als rein strukturelle Gegebenheiten im Sinne der Komposition von Schulklassen verstanden. Dieser Forschungslücke widmet sich der Beitrag unter besonderer Berücksichtigung des gemeinsamen Lernens von SchülerInnen mit sonderpädagogischem und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf (SPF) – hier begriffen als eine wesentliche strukturelle Komponente von Unterricht.

## 2 Facetten sozialen Verhaltens

Soziales Verhalten oder auch soziale Kompetenzen sind als Metakonstrukt mehrerer spezifischer Kompetenzen zu begreifen. Als Ausdruck sozial kompetenten Verhaltens gelten Verhaltensäußerungen in sozialen Kontexten bzw. in Beziehungen zwischen Menschen. Es umfasst sowohl den Umgang mit sich selbst, als auch mit anderen Personen und trägt wesentlich zum privaten und beruflichen Erfolg sowie individuellen Wohlbefinden bei (Kanning 2002). Entsprechende Verhaltensweisen in sozialen Beziehungen können sowohl positiv konnotiert sein, etwa durch soziale Verträglichkeit, als auch negativ, bspw. durch negative Emotionen, Konflikte oder sogar Aggressionen (Kuhn und Fischer 2011; Mahoney et al. 2003). Als eine Facette sozial kompetenten Verhaltens kann prosoziales Verhalten gefasst werden, also die Absicht einer Person, einem anderen Menschen eine Wohltat zu erweisen und dabei keinen eigenen Nutzen zu erwarten (Bierhoff 2002). Eine weitere zentrale Facette sozialen Verhaltens kann durch die Fähigkeit, positive Beziehungen und Interaktionen mit Gleichaltrigen zu führen bzw. ein geringes Problemverhalten im Umgang mit Gleichaltrigen zu zeigen, beschrieben werden (Howes 1988). Dies drückt sich bspw. in interaktiven und gemeinsamen Spielaktivitäten oder Arbeiten, emotionalem Eingehen auf soziale Andere oder Verträglichkeit mit Gleichaltrigen aus (für einen Überblick siehe Fabes et al. 2009; Howes 1988).

Bereits vielfach belegt wurde, dass das individuelle soziale Verhalten mit gewissen Personenmerkmalen assoziiert ist. Bspw. zeigen Mädchen höheres prosoziales Verhalten als Jungen (Barry McNamara und Wentzel 2006) und Beziehungen unter Jungen gehen häufiger mit antisozialem Verhalten einher als unter weiblichen Peers (Wentzel und Erdley 1993). Außerdem liegen Ergebnisse darüber vor, dass sich Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund (MIG) prosozialer als diejenigen ohne einen solchen verhalten (Preuss-Lausitz 2005). Es zeigt sich auch, dass diejenigen aus bildungsfernen Elternhäusern bzw. solchen mit einem niedrigen sozioökonomischen Status aufgrund von kulturellen und kommunikativen Praktiken innerhalb der Familien über geringere Sozialkompetenzen verfügen (Szczyzny und Watermann 2011).

Ein weiterer breiter Forschungsstrang widmet sich der Frage, inwiefern individuelle soziale Verhaltensweisen mit Merkmalen der sozialen Umgebung in Schulen assoziiert sind. Dabei ist zwischen Prozessen und Strukturen der Umgebung zu differenzieren. Prozessmerkmale beziehen sich auf das aktive Geschehen zwischen den beteiligten Akteuren etwa bei der Vermittlung von Lerninhalten. So zeigt sich bspw., dass das schulische Problemverhalten auf Klassenebene weniger die Entwicklung des individuellen schulischen Problemverhaltens beeinflusst, sobald die Anleitung

durch Lehrkräfte als unterstützend oder interessant empfunden wird (Müller et al. 2018). Auch durch die Einbindung der SchülerInnen in die Unterrichtsgestaltung und die Anregung zu Kooperation im Unterricht durch die Lehrkraft kann das soziale Verhalten begünstigt werden (Battistich et al. 1997). Strukturmerkmale hingegen gelten eher als kompositionelle Gegebenheiten, die sich aus der Zusammensetzung von SchülerInnen mit den unterschiedlichsten individuellen Merkmalen in Klassen ergeben. Längsschnittuntersuchungen zeigen, dass ein hoher Aggressionslevel auf Klassenebene mit einem hohen individuellen Aggressionsverhalten einhergeht (Müller et al. 2015). Zwar kann dieser Zusammenhang durch strukturierte Interventionen zum Aggressionsverhalten im Schulkontext abgeschwächt werden, aber dennoch bleibt eine Langzeitwirkung des Aggressionsverhaltens auf Klassenebene auf das spätere individuelle aggressive Verhalten bestehen (Kellam et al. 1998). Auch eine hohe durchschnittliche Prosozialität der MitschülerInnen einer Klasse verringert das individuelle antisoziale Verhalten nachhaltig (Hofmann und Müller 2018). Außerdem finden Demanet und van Houtte (2011) in einer Befragung von Dritt- und FünftklässlerInnen negative Zusammenhänge zwischen einer Schulkomposition mit niedrigem sozioökonomischen Status und dem schulischen Problemverhalten von SchülerInnen, was laut der AutorInnen auf die besuchte Schulform zurückzuführen ist.

Zusammenfassend bedeuten die dargestellten Befunde, dass durch die Zuordnung von SchülerInnen zu Klassen bzw. Lerngruppen ein struktureller Kontext des Lernens vorgegeben wird, in dem sich sowohl individuelle Merkmale von SchülerInnen als auch Verhaltensweisen von MitschülerInnen bzw. deren aggregierte Merkmale auf Klassenebene auf das individuelle soziale Verhalten auswirken können.

### 3 Inklusives Bildungssetting als Kontextmerkmal

In den letzten Jahren hat die Entwicklung von SchülerInnen in zunehmend heterogenen Settings für die Forschung und Praxis an Bedeutung gewonnen. Dies ist unter anderem mit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention verbunden, mit der sich Deutschland 2009 zu einem inklusiven Schulsystem verpflichtet hat. Als Konsequenz besuchen SchülerInnen mit und ohne SPF vermehrt gemeinsam allgemeine Schulen (Tenorth 2013). Das bedeutet auch, dass durch die Platzierung der SchülerInnen mit SPF im Regelschulsystem die bereits vorhandene Vielfalt der SchülerInnen innerhalb eines Klassenkontextes um ein weiteres kompositionelles Merkmal der sozialen Umgebung von SchülerInnen ergänzt wird. Entsprechend sind Prozesse der Peerbeeinflussung zwischen SchülerInnen mit den unterschiedlichsten kognitiven, physischen und psychischen Merkmalen, Voraussetzungen und Verhaltensweisen von Interesse. Daher sollte hinsichtlich des sozialen Verhaltens von SchülerInnen neben den oben dargestellten Merkmalen und Verhaltensweisen der MitschülerInnen auch das inklusive Bildungssetting als Kontextmerkmal der Klassenkomposition berücksichtigt werden.

Wie sich das soziale Verhalten von SchülerInnen in inklusiven Bildungssettings entwickelt, wird bislang eher mit vergleichendem Blick auf SchülerInnen mit und ohne SPF innerhalb inklusiver Klassen (Frostad und Pijl 2007; Hennig et al. 2017)

oder an Regel- und Förderschulen untersucht. Dabei zeigt sich bspw., dass SchülerInnen mit Förderbedarf im Bereich Lernen an Förder- und Regelschulen häufiger als SchülerInnen ohne entsprechenden Förderbedarf von höherem Problemverhalten im Umgang mit Gleichaltrigen berichten (Schwab et al. 2016). Dass SchülerInnen mit SPF für diejenigen ohne einen solchen hinsichtlich sozialer Verhaltensweisen ebenfalls als Kontext für mögliche Peereinflussprozesse fungieren können, wird dabei vernachlässigt. Gerade bei SchülerInnen mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung sind Auffälligkeiten im Verhalten und Erleben erkennbar, indem diese häufig unsozial, impulsiv und teilweise aggressiv sind (Stein und Müller 2018). Bei SchülerInnen mit SPF im Bereich Lernen sind häufig kognitive Auffälligkeiten, deutliche inhaltliche Lernrückstände sowie eine geringe Konzentrationsfähigkeit auszumachen (Grünke und Grosche 2014). Weiter zeigt auch diese Gruppe häufig externalisierendes Problemverhalten, also u. a. aggressives oder delinquentes Verhalten, sowie soziale Probleme im Umgang mit Gleichaltrigen (Fischbach et al. 2010). Ergebnisse aus einer wiederholten Befragung im Primarschulbereich zeigen, dass SchülerInnen ohne SPF mehr externalisierendes und internalisierendes Verhalten sowie weniger Selbstkontrolle und soziale Fähigkeiten zeigen, insbesondere dann, wenn mehr als ein/e SchülerIn mit SPF in der Klasse anwesend ist (Gottfried 2014). Diesen Befund erklärt Gottfried (2014) mit einem negativen Peereffekt, indem sich SchülerInnen ohne SPF an das Sozialverhalten ihrer MitschülerInnen mit SPF angleichen. Zudem führt er die Effekte auf den Förderbedarf der SchülerInnen mit SPF zurück und zeigt bspw., dass SchülerInnen mit Förderbedarf im Bereich „emotional/behavioral disorders“ am stärksten das Verhalten ihrer MitschülerInnen bedingen. Dies geht auch mit Ergebnissen einher, dass SchülerInnen mit Förderbedarf im Bereich Verhalten weniger Empathie zeigen, was gleichzeitig mit einer geringeren sozialen Position einhergeht (Frostad und Pijl 2007). Die AutorInnen der Studie begründen damit einen Mangel an Lerngelegenheiten für soziale Kompetenzen. In einer querschnittlichen Untersuchung im Primarbereich wird außerdem deutlich, dass SchülerInnen mit SPF häufiger aus Familien mit einem eher niedrigen sozioökonomischen Status (SES) kommen (Henke et al. 2017).

Die dargestellten Befunden zeigen, dass eine Schulkomposition mit niedrigem sozioökonomischen Status schulisches Problemverhalten verstärken kann (Demant und van Houtte 2011). Weiter kommen, SchülerInnen mit SPF häufig aus Familien mit niedrigem SES (Henke et al. 2017) und zeigen gleichzeitig höheres Problemverhalten im Umgang mit Gleichaltrigen (Schwab et al. 2016). Zudem können sich negative Peereffekte für SchülerInnen ohne SPF in einer inklusiven Lernumgebung ergeben (Gottfried 2014). Entsprechend lässt sich ableiten, dass SchülerInnen mit SPF als Rollenmodell für SchülerInnen ohne SPF fungieren und dass diese entsprechende Verhaltensweisen übernehmen und ungünstiges soziales Verhalten zeigen könnten. Neben gewissen Angleichungseffekten ist außerdem zu beobachten, dass SchülerInnen ohne SPF in inklusiven Klassen häufig Vorurteile gegenüber ihren MitschülerInnen mit SPF haben, sie als „anders“, hilflos und mitleidsbedürftig wahrnehmen (Hazard 1983). Entsprechend ist auch anzunehmen, dass sich besonders in inklusiven Settings weniger intensive Beziehungen unter Peers ergeben, was sich wiederum auf den Umgang mit Gleichaltrigen auswirken könnte.

## 4 Forschungsfrage

Wenn auch SchülerInnen ohne SPF bspw. hinsichtlich ihrer akademischen Entwicklung von dem Besuch inklusiver Settings profitieren können (für einen Überblick siehe Ruijs und Peetsma 2009), vermittelt der dargestellte Forschungsstand ein eher negatives Bild bezüglich ihres sozialen Verhaltens. Allerdings fanden die Untersuchungen zum sozialen Verhalten von SchülerInnen ohne SPF in inklusiven Settings häufig im Primarschulbereich statt und zudem wurden nur selten verschiedene Merkmale der Klassenkomposition berücksichtigt. Der Fokus lag vornehmlich auf dem strukturellen Merkmal der Anwesenheit von SchülerInnen mit SPF, während bereits bestehende Merkmale der Klassenkomposition und der Individuen in inklusiven Settings nicht betrachtet wurden. Entsprechend wird dabei vernachlässigt, dass Bildungssettings, ehe sie durch die Aufnahme von SchülerInnen mit SPF inklusiv werden, bereits eine bestimmte sozioökonomische und ethnische Klassenkomposition aufweisen, die durch die Anwesenheit von SchülerInnen mit SPF um ein weiteres Merkmal ergänzt wird.

Folglich soll der vorliegende Beitrag die Frage beantworten, ob vor dem Hintergrund bestimmter bestehender Kompositionsmerkmale der Klassen und Merkmale der Individuen Zusammenhänge zwischen dem prosozialem Verhalten sowie dem Problemverhalten im Umgang mit Gleichaltrigen von SchülerInnen ohne SPF und dem Besuch eines inklusiven Settings bestehen.

Aufgrund der dargestellten Befunde wird angenommen, dass ein statistisch bedeutsamer Unterschied im sozialen Verhalten von SchülerInnen ohne SPF in Klassen, in denen SchülerInnen mit SPF anwesend sind (inklusive Klassen) und solchen, in denen keine SchülerInnen mit SPF anwesend sind (nicht-inklusive Klassen), vorliegt. Es wird erwartet, dass SchülerInnen ohne SPF generell weniger prosoziales (H1a) und höheres Problemverhalten im Umgang mit Gleichaltrigen zeigen als ihre Peers in nicht-inklusive Klassen (H1b).

Außerdem wird davon ausgegangen, dass SchülerInnen ohne SPF in Klassen mit einer zunehmend inklusiven Klassenkomposition, also einem steigenden prozentualen Anteil an anwesenden SchülerInnen mit SPF, mehr Lerngelegenheiten für ungünstige Verhaltensweisen haben. Dies führt dazu, dass SchülerInnen ohne SPF in inklusiven Klassen auch bei einer zunehmend inklusiven Klassenkomposition statistisch signifikant geringeres prosoziales Verhalten (H2a) und bedeutsam höheres Problemverhalten im Umgang mit Gleichaltrigen zeigen als diejenigen in nicht-inklusive Klassen (H2b).

Obwohl Befunde zeigen, dass sich eine Klassenkomposition mit niedrigem sozioökonomischen Status negativ auf das soziale Verhalten auswirken kann (Demanet und van Houtte 2011) und SchülerInnen mit SPF häufig einen niedrigeren SES aufweisen (Henke et al. 2017), wird angenommen, dass das inklusive Kompositionsmerkmal als zusätzliches Strukturmerkmal mit dem sozialen Verhalten von SchülerInnen ohne SPF assoziiert ist. Es wird erwartet, dass die negative Beziehung bestehen bleibt, wenn für die sozioökonomische (H3a) und ethnische (H3b) Klassenkomposition kontrolliert wird. Auch für das Problemverhalten im Umgang mit Gleichaltrigen wird angenommen, dass dieses eher mit Merkmalen der Unterschiedlichkeit im Verhalten und Erleben als mit Personenmerkmalen wie dem MIG

zusammenhängt und sich folglich die negativen Zusammenhänge auch dann zeigen, wenn für die sozioökonomische (H3c) und ethnische (H3d) Klassenkomposition kontrolliert wird.

## 5 Methode

### 5.1 Stichprobe

Zur Analyse der Forschungsfrage werden Daten des Nationalen Bildungspanel (Blossfeld und Roßbach 2011)<sup>1</sup> aus der Startkohorte 3 herangezogen. Insgesamt nahmen an der ersten papierbasierten Erhebung im Schulkontext in der fünften Jahrgangsstufe  $N=5753$  SchülerInnen freiwillig teil. Diese wurden in ihrem Bildungsweg durch die Sekundarstufe I begleitet und in der Regel einmal pro Schuljahr wiederholt befragt. Um Hintergrundmerkmale der SchülerInnen und Kontextmerkmale der Bildungssettings zu erfassen, wurden u. a. ihre Eltern telefonisch und die unterrichtenden Klassenlehrkräfte schriftlich um Angaben gebeten.

Aus den Analysen wurden diejenigen SchülerInnen ausgeschlossen, die nach Angaben ihrer Lehrkräfte eine diagnostizierten SPF aufwiesen<sup>2</sup> ( $n=124$ ) oder deren Lehrkräfte keine Angabe zur Anwesenheit von SchülerInnen mit SPF in den Klassen machten. Auch SchülerInnen, die Förderschulen oder ein sechsjähriges Grundschulsystem besuchten, wurden für die Analysen nicht berücksichtigt. In der Stichprobe befinden sich daher nur SchülerInnen ohne SPF, die eindeutig über die Angabe der Lehrkräfte einer inklusiven oder nicht-inklusive Klasse zugeordnet werden konnten. Da die darüber hinaus bestehenden Missings in den relevanten Variablen nicht auf einen systematischen Ausfall hinweisen, gingen nur Fälle ohne fehlende Werte in die Analyse ein.

Letztlich konnten Daten von  $n=1563$  SchülerInnen ohne SPF in die Analysen aufgenommen werden, von denen etwa 20% inklusive Klassen besuchten. An der NEPS-Erhebung nahmen pro betrachteter Klasse durchschnittlich fünf SchülerInnen ohne SPF teil.

<sup>1</sup> Diese Arbeit nutzt Daten des Nationalen Bildungspanels (NEPS): Startkohorte Klasse 5, <https://doi.org/10.5157/NEPS:SC3:7.0.1>. Die Daten des NEPS wurden von 2008 bis 2013 als Teil des Rahmenprogramms zur Förderung der empirischen Bildungsforschung erhoben, welches vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) finanziert wurde. Seit 2014 wird NEPS vom Leibniz-Institut für Bildungsverläufe e. V. (LIfBi) an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg in Kooperation mit einem deutschlandweiten Netzwerk weitergeführt.

<sup>2</sup> Zum Zeitpunkt der Erhebung (2010) bildeten SchülerInnen mit den Förderschwerpunkten „emotionale und soziale Entwicklung“ (23,5%) sowie „Lernen“ (43,5%) die größte Population unter den inklusiv lernenden SchülerInnen mit SPF in Deutschland (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2016).

## 5.2 Prosoziales Verhalten und Problemverhalten im Umgang mit Gleichaltrigen

Das prosoziale Verhalten und Problemverhalten im Umgang mit Gleichaltrigen wurde in der zweiten Befragung in der sechsten Jahrgangsstufe mit dem Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ; Goodman 1997) erhoben. Dieser misst über verschiedene Dimensionen Stärken und Schwächen von Kindern und Jugendlichen im Alter von vier bis 16 Jahren. In der Erhebung wurden die Dimensionen prosoziales Verhalten und Problemverhalten im Umgang mit Gleichaltrigen eingesetzt. Dabei ist letztere Dimension eine von vier Problemskalen des SDQ, während das prosoziale Verhalten als Stärke definiert wird (Goodman 1997). Mit Hilfe der Version zur Selbsteinschätzung wurden die SchülerInnen über jeweils fünf Items gebeten, Aussagen über ihr *prosoziales Verhalten* (z.B.: „Ich helfe anderen oft freiwillig.“) und ihr *Problemverhalten im Umgang mit Gleichaltrigen* (z.B.: „Ich komme besser mit Erwachsenen aus als mit Gleichaltrigen.“) zu bewerten. Die abhängigen Variablen wurden jeweils auf einer dreistufigen Skala (0 = „nicht zutreffend“, 1 = „teilweise zutreffend“, 2 = „eindeutig zutreffend“) abgebildet und anschließend zu jeweils einem Summenscore im Bereich von 0–10 zusammengefasst. Sofern in den Items Missings vorlagen, wurden die Fälle aus der Summenscore-Berechnung ausgeschlossen. Dabei gilt, je höher die Summe, desto höher bewerteten die SchülerInnen ihr prosoziales Verhalten bzw. desto höher schätzten sie ihr Problemverhalten im Umgang mit Gleichaltrigen ein. Die interne Konsistenz der Skala prosoziales Verhalten weist für die Stichprobe der Untersuchung einen zufriedenstellenden Wert auf ( $\alpha = 0,71$ ). Das Problemverhalten im Umgang mit Gleichaltrigen hingegen erzielt für die Gesamtstichprobe der NEPS-Erhebung ein Cronbachs alpha von  $\alpha = 0,82$ ; für die vorliegende Stichprobe allerdings einen mangelhaften Wert von  $\alpha = 0,59$ . Auch in anderen Studien finden sich insbesondere für diese Dimension des SDQ geringe Werte der internen Konsistenz. Lohbeck et al. (2015) begründen dies bspw. mit der geringen Anzahl an Items, mit denen ein sehr breiter Merkmalsbereich abgefragt wird und bewerten dies für ein Screening-Instrument wie es der SDQ ist als durchaus „wünschenswert“, weil so festgestellt werden kann, dass die Skalen durchaus unterschiedliche Facetten von Stärken und Schwächen ansprechen. Mit letzter Argumentation geht einher, dass die beiden Skalen schwach negativ untereinander korrelieren, weshalb sie als getrennt zu betrachtende Facetten sozialen Verhaltens untersucht werden ( $r = -0,15$ ).

## 5.3 Unabhängige Variablen

**Merkmale der Klassenkomposition** Um festzustellen, ob die SchülerInnen *inklusive Klassen* besuchten, wurde die Information der Klassenlehrkräfte genutzt, ob zum Befragungszeitpunkt SchülerInnen mit SPF in ihren Klassen anwesend waren. Diese gaben in einer halboffenen Frage an, wie viele SchülerInnen mit einem diagnostizierten SPF in der Klasse unterrichtet werden. An der NEPS-Erhebung in allgemeinen Schulen selbst nahmen SchülerInnen mit Förderbedarfen u.a. in den Bereichen Lernen, Sprache, emotionale und soziale Entwicklung und Autismus teil, wobei SchülerInnen des ersten Bereichs die größte Gruppe bilden (ca. 30%). Aufgrund der geringen Fallzahlen für die einzelnen Förderbereiche der SchülerInnen

mit SPF wurde in den Analysen nicht weiter nach verschiedenen Gruppen differenziert und folglich die sehr heterogene Gruppe zusammengefasst. Entsprechend gilt für die vorliegende Darstellung eine inklusive Klasse als strukturelles Merkmal, dass mindestens ein/e SchülerIn mit SPF unabhängig von der Art des Förderbedarfs in der Klasse anwesend ist. Diese Herangehensweise erlaubt, in den Analysen einerseits mit einer Dummy-Variable zwischen inklusiver und nicht-inklusive Klasse zu unterscheiden und andererseits die *inklusive Klassenkomposition* bezüglich der Zusammensetzung aus SchülerInnen mit und ohne SPF innerhalb der Klassen in die Analysen aufzunehmen (prozentualer Anteil an SchülerInnen mit SPF in den Klassen:  $M=1,75$ ;  $SD=4,75$ ;  $Min=0$ ;  $Max=40$ ). Auch für die Information zur *sozioökonomischen* und *ethnischen Klassenkomposition* wurde auf Aussagen der Klassenlehrkräfte über den gesamten Klassenkontext zurückgegriffen, da die Elternangabe zum SES und MIG der Familie nur für SchülerInnen vorliegt, die an der NEPS-Erhebung teilgenommen haben. Diese wurden gefragt, wie viele Kinder mit niedrigem SES und MIG in ihren Klassen anwesend waren. MIG wird hier so verstanden, dass mindestens ein Elternteil der SchülerInnen im Ausland geboren wurde. Als Kompositionsmerkmal gilt jeweils der prozentuale Anteil an SchülerInnen mit den entsprechenden Merkmalen einer Klasse im Verhältnis zur Klassengröße.

Die Angaben zur Klassenkomposition stammen aus der vorangegangenen Erhebungswelle in der fünften Jahrgangsstufe, da die Erhebung in der sechsten Jahrgangsstufe bereits zu Beginn des Schuljahres erfolgte. Somit kann gewährleistet werden, dass in den Klassen über mindestens ein Jahr SchülerInnen mit und ohne SPF gemeinsam unterrichtet wurden oder dies eben genau ausgeschlossen ist.

**Individualmerkmale** Geschlecht, SES (HISEI: Highest International Socio-Economic Index of Occupational Status; Ganzeboom et al. 1992; Ganzeboom und Treiman 1996), sowie MIG der SchülerInnen wurden als Kontrollvariablen aufgenommen. Die Information zum SES und MIG als Individualmerkmal stammen aus dem telefonischen Interview mit den Eltern. Auch hier wurden SchülerInnen dann als MigrantInnen definiert, wenn mindestens ein Elternteil im Ausland geboren wurde.

#### 5.4 Analytisches Vorgehen

Sämtliche Analysen wurden mit dem Statistikprogramm Stata 15 berechnet. Zunächst werden Deskriptiva betrachtet. Da die SchülerInnen, die in die Stichprobe eingingen, in Klassen geclustert sind, erfolgte die multivariate Analyse mehr Ebenenanalytisch. Mit diesem Verfahren kann festgestellt werden, ob mögliche Unterschiede in den abhängigen Variablen auf der Zugehörigkeit zu inklusiven oder nicht-inklusive Klassen beruhen.

Um zu überprüfen, ob die in Hypothese 1a und 1b angenommenen generellen Unterschiede zwischen den Klassensettings besteht, wurde mit Hilfe der Dummy-Variable zur inklusiven Klasse auf Level 2 geprüft, ob der Zusammenhang zwischen dem Besuch einer inklusiven Klasse und den abhängigen Variablen signifikant ist. Um festzustellen, ob dieser auf die inklusive Klassenkomposition (H2a, H2b) zurückzuführen ist, wurde anschließend die Angabe der Klassenlehrkräfte zum Anteil von SchülerInnen mit SPF in ihren Klassen als metrische Variable auf Level 2 in

die Analyse aufgenommen. Auch Merkmale der sozioökonomischen und ethnischen Klassenkomposition wurden daraufhin als metrische Variablen auf Level 2 in die Modelle einbezogen, um zu untersuchen, ob Zusammenhänge zwischen einer inklusiven Klasse und den abhängigen Variablen bestehen bleiben, wenn für weitere Merkmale der Klassenkomposition kontrolliert wird (H3a–H3d).

Da der Forschungsschwerpunkt auf Zusammenhängen zwischen Merkmalen des Lernkontextes und dem sozialen Verhalten liegt, gehen individuelle Hintergrundmerkmale der SchülerInnen ohne SPF auf Level 1 als Kontrollvariablen in die Modelle ein. Die (quasi-)metrischen Variablen HISEI sowie die der inklusiven, sozioökonomischen und ethnischen Klassenkomposition wurden z-standardisiert.

## 6 Ergebnisse

**Deskriptiva** Wie in Tab. 1 dargestellt, schätzen SchülerInnen ohne SPF ihr prosoziales Verhalten tendenziell hoch ein ( $M = 7,38$ ;  $SD = 1,92$ ) und berichten von einem geringen Problemverhalten im Umgang mit Gleichaltrigen ( $M = 2,27$ ;  $SD = 1,83$ ). Bei einem t-test für unabhängige Stichproben zeigen sich keine Unterschiede im prosozialem Verhalten von SchülerInnen ohne SPF in inklusiven und nicht-inklusive Klassen ( $t(1561) = 1,22$ ;  $p > 0,05$ ), wonach erwartbar ist, dass der inklusive Kontext nicht per se mit dem prosozialem Verhalten der SchülerInnen ohne SPF assoziiert ist. Bezüglich des Problemverhaltens im Umgang mit Gleichaltrigen sind allerdings statistisch bedeutsame Unterschiede zwischen den Gruppen erkennbar, wonach SchülerInnen ohne SPF in inklusiven Klassen signifikant höheres Problemverhalten im Umgang mit Gleichaltrigen empfinden als ihre Peers in nicht-inklusive Klassen ( $t(1561) = -3,89$ ;  $p < 0,05$ ). Im Vergleich der Klassenstruktur fällt außerdem auf, dass in inklusiven Klassen eine homogenere ethnische Klassenkomposition herrscht als in nicht-inklusive Klassen, also ein signifikant geringerer Anteil Kinder mit MIG anwesend ist ( $t(1451) = 2,64$ ;  $p < 0,05$ ). Demgegenüber weist die Klassenkomposition in inklusiven Klassen einen bedeutsam niedrigeren sozioökonomischen Status auf, wonach sich dort ein höherer Anteil an Kindern mit einem niedrigen SES befindet ( $t(749) = -3,81$ ;  $p < 0,05$ ). Die Betrachtung der Stichprobe bzw. der Gruppen deutet darauf hin, dass ein genereller Unterschied in den abhängigen Variablen je nach Besuch einer inklusiven oder nicht-inklusive Klasse besteht, der möglicherweise mit der Zusammensetzung der Klassen hinsichtlich dieser Merkmale assoziiert ist.

Auch die bivariaten Korrelationen, die in Tab. 2 dargestellt sind, weisen auf einen Zusammenhang zwischen der sozioökonomischen Klassenkomposition und dem prosozialem Verhalten ( $r = -0,07$ ) sowie dem Problemverhalten im Umgang mit Gleichaltrigen ( $r = 0,16$ ) hin. Der Besuch einer inklusiven Klasse ( $r = 0,10$ ) sowie die inklusive Klassenkomposition ( $r = 0,11$ ) sind zunächst nur mit dem Problemverhalten im Umgang mit Gleichaltrigen assoziiert.

**Multivariate Analysen** Durch den Klassenkontext können 3% der Varianz des prosozialem Verhaltens und 4% der Varianz des Problemverhaltens im Umgang mit Gleichaltrigen aufgeklärt werden. Besonders im schulischen Bereich ist häufig mit einer geringen Varianzaufklärung durch den Kontext zu rechnen, weshalb es sich

**Tab. 1** Verteilung der Variablen innerhalb der Stichprobengruppen

	Gesamtstichprobe <i>n</i> = 1563 in 211 Klassen (Teilnahme: Ø 5,49 pro Klasse)	SchülerInnen ohne SPF in inklusiven Klassen <i>n</i> = 314 (20,09%) in 51 Klassen (Teilnahme: Ø 4,87 pro Klasse)	SchülerInnen ohne SPF in nicht-inklusiven Klassen <i>n</i> = 1249 (79,91%) in 160 Klassen (Teilnahme: Ø 5,65 pro Klasse)	Gruppenvergleiche
Prosoziales Verhalten	<i>M</i> = 7,38; <i>SD</i> = 1,92	<i>M</i> = 7,26; <i>SD</i> = 2,01	<i>M</i> = 7,41; <i>SD</i> = 1,90	<i>t</i> (1561) = 1,22; <i>p</i> > 0,05
Problemverhalten im Umgang mit Gleichaltrigen	<i>M</i> = 2,27; <i>SD</i> = 1,83	<i>M</i> = 2,62; <i>SD</i> = 1,78	<i>M</i> = 2,18; <i>SD</i> = 1,83	<i>t</i> (1561) = -3,89; <i>p</i> < 0,05
Geschlecht	<i>n</i> = 768 weiblich (49,14%)	<i>n</i> = 154 weiblich (49,04%)	<i>n</i> = 614 weiblich (49,16%)	–
MIG	<i>n</i> = 256 mit MIG (16,38%)	<i>n</i> = 41 mit MIG (13,06%)	<i>n</i> = 215 mit MIG (17,21%)	–
SES (HISEI)	<i>M</i> = 56,84; <i>SD</i> = 19,67	<i>M</i> = 52,30; <i>SD</i> = 19,79	<i>M</i> = 57,98; <i>SD</i> = 19,49	–
Sozioökonomische Klassen- komposition: Anteil Schüler- Innen mit niedrigem SES/ Klasse (%)	<i>M</i> = 19,82; <i>SD</i> = 18,85	<i>M</i> = 24,35; <i>SD</i> = 23,78	<i>M</i> = 18,33; <i>SD</i> = 16,68	<i>t</i> (749) = -3,81; <i>p</i> < 0,05
Ethnische Klassenkompositi- on: Anteil SchülerInnen mit MIG/Klasse (%)	<i>M</i> = 17,83; <i>SD</i> = 17,01	<i>M</i> = 15,47; <i>SD</i> = 17,37	<i>M</i> = 18,42; <i>SD</i> = 16,96	<i>t</i> (1451) = 2,64; <i>p</i> < 0,05

**Tab. 2** Bivariate Korrelationen

–	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
<b>Prosoziales Verhalten (1)</b>	–	–	–	–	–	–	–	–	–
<b>Problemverhalten im Umgang mit Gleichaltrigen (2)</b>	–0,15*	–	–	–	–	–	–	–	–
<b>Geschlecht (3)</b>	0,29*	–0,09*	–	–	–	–	–	–	–
<b>HISEI (4)</b>	0,05	–0,10*	–0,02	–	–	–	–	–	–
<b>MIG (5)</b>	0,02	0,01	0,03	–0,12*	–	–	–	–	–
<b>Besuch einer inklusiven Klasse (6)</b>	–0,03	0,10*	–0,01	–0,12*	–0,05	–	–	–	–
<b>Inklusive Klassenkomposition (7)</b>	–0,02	0,11*	–0,03	–0,10*	–0,06*	0,73*	–	–	–
<b>Sozioökonomische Klassenkomposition (8)</b>	–0,07*	0,16*	–0,08*	–0,27*	0,15*	0,14*	0,33*	–	–
<b>Ethnische Klassenkomposition (9)</b>	0,01	0,01	–0,01	–0,14*	0,34*	–0,07*	–0,04	0,54*	–

\* $p < 0,05$ 

bereits bei einem geringen ICC lohnt, Mehrebenenmodelle zu spezifizieren (Hox 2010).

Wie in Tab. 3 dargestellt, zeigt sich kein statistisch bedeutsamer Unterschied zwischen dem prosozialem Verhalten von SchülerInnen ohne SPF in inklusiven und nicht-inklusive Klassen. Folglich schätzen SchülerInnen ohne SPF ihr prosoziales Verhalten nicht geringer ein, wenn sie eine inklusive Klasse besuchen (M1:  $b = -0,14$ ;  $p > 0,05$ ). Da kein bedeutsamer Zusammenhang zwischen dem prosozialem Verhalten von SchülerInnen ohne SPF und dem Besuch einer inklusiven Klasse besteht, muss Hypothese 1a abgelehnt werden. Wie sich allerdings bereits in der deskriptiven Darstellung zeigte, ist das Problemverhalten im Umgang mit Gleichaltrigen signifikant positiv mit dem Besuch einer inklusiven Klasse assoziiert. Aufgrund der Skalenausrichtung bedeutet dies, dass SchülerInnen ohne SPF ihr Problemverhalten im Umgang mit Gleichaltrigen als höher bewerten, wenn sie inklusive Klassen besuchen (M7:  $b = 0,42$ ;  $p < 0,05$ ). Weil ein generell höheres Problemverhalten im Umgang mit Gleichaltrigen in inklusiven Klassen vorliegt, kann Hypothese 1b bestätigt werden.

Um die in Hypothese 2a und 2b angenommenen Zusammenhänge zwischen den abhängigen Variablen und der inklusiven Klassenkomposition zu betrachten, wurden anstatt der Dummy-Variable die metrische Variable zur inklusiven Klassenkomposition in die Analysen aufgenommen. Auch hier besteht kein signifikanter Zusammenhang zwischen der inklusiven Klassenkomposition und dem prosozialem Verhalten. SchülerInnen ohne SPF berichten also auch nicht von geringerem prosozialem Verhalten, je höher der Anteil an SchülerInnen mit SPF in den Klassen ist (M2:  $b = -0,01$ ;  $p > 0,05$ ). Es ist lediglich eine negative Tendenz erkennbar und Hypothese 2a muss abgelehnt werden. Demgegenüber besteht eine positiv signifikante Beziehung zwischen der inklusiven Klassenkomposition und dem Problemverhalten im Umgang mit Gleichaltrigen. SchülerInnen schätzen also auch dann ihr

**Tab. 3** Mehrebenenanalysen aV = prosoziales Verhalten und Problemverhalten im Umgang mit Gleichaltrigen

	Prosoziales Verhalten					Problemverhalten im Umgang mit Gleichaltrigen						
	M0	M1	M2	M3	M4	M5	M6	M7	M8	M9	M10	M11
<i>Level 1</i>												
Geschlecht	-	1,10* (0,09)	1,10* (0,09)	1,07* (0,13)	1,10* (0,10)	1,08* (0,13)	-	-0,34* (0,09)	-0,33* (0,09)	-0,27* (0,13)	-0,36* (0,09)	-0,27* (0,13)
HISEI	-	0,09+ (0,05)	0,09+ (0,05)	0,13+ (0,07)	0,09+ (0,05)	0,13+ (0,07)	-	-0,16* (0,05)	-0,16* (0,05)	-0,12+ (0,07)	-0,16* (0,05)	-0,12+ (0,07)
MIG	-	0,06 (0,13)	0,07 (0,13)	0,26 (0,18)	0,09 (0,14)	0,23 (0,19)	-	0,06 (0,12)	0,07 (0,12)	-0,05 (0,17)	0,03 (0,14)	0,03 (0,18)
<i>Level 2</i>												
Besuch einer inklusiven Klasse	-	-0,14 (0,13)	-	-	-	-	-	0,42* (0,13)	-	-	-	-
Inklusive Klassenkomposition	-	-	-0,01 (0,05)	0,03 (0,07)	-0,03 (0,06)	0,04 (0,07)	-	-	0,19* (0,05)	0,09 (0,06)	0,22* (0,05)	0,07 (0,06)
Sozioökonomische Klassenkomposition	-	-	-	-0,11 (0,08)	-	-0,14 (0,10)	-	-	-	0,24* (0,08)	-	0,32* (0,10)
Ethnische Klassenkomposition	-	-	-	-	0,02 (0,06)	0,05 (0,09)	-	-	-	-	0,01 (0,06)	-0,13 (0,08)
Konstante	7,37*	6,84*	6,82*	6,71*	6,79*	6,71*	2,29*	2,36*	2,44*	2,43*	2,50*	2,43*
N	1563	1563	1563	751	1456	751	1563	1563	1563	751	1456	751
Loglikelihood	-32350,16	-31650,78	-31660,31	-15230,46	-29480,53	-15230,30	-31550,22	-31360,42	-31340,87	-14980,60	-29360,46	-14970,33
AIC	6476,31	6345,56	6346,62	3062,92	5913,06	3064,60	6316,44	6286,84	6283,75	3013,20	5888,92	3012,66

Besuch einer inklusiven Klasse impliziert, dass mindestens ein/e SchülerIn mit einem diagnostizierten SPF in den Klassen anwesend ist (0=nicht-inklusive Klasse, 1=inklusive Klasse); Geschlecht: 0=Junge, 1=Mädchen; MIG: 0=kein MIG, 1=MIG; inklusive Klassenkomposition (Anteil an SchülerInnen mit SPF): Range 0–40%; sozioökonomische Klassenkomposition (Anteil an SchülerInnen mit niedrigem SES); Range 0–100%; ethnische Klassenkomposition (Anteil an SchülerInnen mit MIG): Range 0–97%; berichtet werden unstandardisierte B-Koeffizienten und Standardfehler in Klammern

\* $p < 0,05$ ; + $p < 0,10$

Problemverhalten im Umgang mit Gleichaltrigen höher ein, je inklusiver die Klassenkomposition hinsichtlich der Zusammensetzung von SchülerInnen mit und ohne SPF ausfällt ist (M8:  $b=0,19$ ;  $p<0,05$ ). Entsprechend kann Hypothese 2b bestätigt werden.

Um sicherzustellen, dass die bereits betrachteten Zusammenhänge nicht auf weitere Merkmale der Klassenkomposition zurückzuführen sind, sondern es sich um unabhängige Befunde handelt, wurden im nächsten Schritt die sozioökonomische und ethnische Klassenkomposition in die Analysen einbezogen (H3a–H3d). Unter separater Hinzunahme der sozioökonomischen (M3) und ethnischen (M4) Klassenkomposition sind nach wie vor keine statistisch bedeutsamen Zusammenhänge zwischen der inklusiven Klassenkomposition und dem prosozialem Verhalten erkennbar (M3:  $b=-0,03$ ;  $p>0,05$ ; M4:  $b=-0,03$ ;  $p>0,05$ ). Dies lässt sich auch unter simultaner Berücksichtigung der sozioökonomischen und ethnischen Klassenkomposition replizieren (M5:  $b=-0,04$ ;  $p>0,05$ ). Da SchülerInnen ohne SPF weder geringeres prosoziales Verhalten zeigen, wenn neben der inklusiven Klassenkomposition die sozioökonomische (H3a) noch die ethnische (H3b) Klassenkomposition kontrolliert wird, müssen die entsprechenden Hypothesen abgelehnt werden. Für das Problemverhalten im Umgang mit Gleichaltrigen hingegen zeigt sich, dass der positive Zusammenhang mit der inklusiven Klassenkomposition durch die sozioökonomische Klassenkomposition erklärt werden kann. Folglich empfinden SchülerInnen ohne SPF ihr Problemverhalten im Umgang mit Gleichaltrigen nicht als höher, je inklusiver die Klassenkomposition hinsichtlich der Zusammensetzung von SchülerInnen mit und ohne SPF ist, sondern bei steigendem Anteil an SchülerInnen mit niedrigem SES in den Klassen (M9:  $b=0,09$ ;  $p>0,05$ ). Dies stimmt mit den ersten Hinweisen aus der Stichprobenbeschreibung überein. Unter Einbezug der ethnischen Klassenkomposition hingegen bleibt die positiv signifikante Beziehung bestehen, was bedeutet, dass SchülerInnen ohne SPF auch dann höheres Problemverhalten im Umgang mit Gleichaltrigen zeigen, je inklusiver die Klassenkomposition hinsichtlich der Zusammensetzung von SchülerInnen mit und ohne SPF ist, unabhängig vom Anteil an anwesenden Kindern mit MIG (M10:  $b=0,22$ ;  $p<0,05$ ). Auch bei simultanem Einbezug der sozioökonomischen und ethnischen Klassenkomposition ist festzuhalten, dass nicht die inklusive und auch nicht die ethnische Klassenkomposition mit dem Problemverhalten im Umgang mit Gleichaltrigen assoziiert ist, sondern die sozioökonomische Klassenkomposition (M11:  $b=0,07$ ;  $p>0,05$ ). Folglich kann Hypothese 3d bestätigt werden, Hypothese 3c allerdings nicht.

## 7 Fazit und Diskussion

### 7.1 Diskussion

Ziel des Beitrags war es, zu überprüfen, ob der Besuch einer inklusiven Klasse mit dem sozialen Verhalten von SchülerInnen ohne SPF assoziiert ist. Bisherige Studien vermitteln diesbezüglich ein eher negatives Bild. Daher wurde mehrerebenenanalytisch untersucht, ob der Besuch einer inklusiven Klasse unter Kontrolle individueller

Merkmale und Merkmalen der Klassenkomposition mit dem prosozialem Verhalten und dem Problemverhalten im Umgang mit Gleichaltrigen zusammenhängt.

Entgegen der Annahmen zeigt sich aufgrund des Besuchs einer inklusiven Klasse kein genereller Unterschied im prosozialem Verhalten von SchülerInnen ohne SPF. Auch zwischen der inklusiven Klassenkomposition und dem prosozialem Verhalten von SchülerInnen ohne SPF sind keine Zusammenhänge auszumachen. Diese Befunde sind auch dann stabil, wenn weitere Merkmale der Klassenkomposition berücksichtigt werden. Folglich kann abgeleitet werden, dass SchülerInnen ohne SPF in inklusiven Klassen kein geringeres prosoziales Verhalten zeigen als ihre Peers in nicht-inklusive Klassen, auch nicht bei einem steigenden Anteil an SchülerInnen mit SPF in den Klassen. Entsprechend ist auch nicht davon auszugehen, dass inklusive Settings hinsichtlich der Prosozialität ungünstige Peereffekte hin zu weniger sozialem Verhalten begünstigen. Die postulierten Befunde aus anderen Forschungsarbeiten (Gottfried 2014) lassen sich anhand dieser Daten für das prosoziale Verhalten also nicht replizieren. Dies ist möglicherweise darauf zurückzuführen, dass in den Klassen prozentual gesehen überwiegend SchülerInnen mit SPF im Bereich Lernen anwesend waren. Wenngleich auch dieser SchülerInnengruppe sozial ungünstiges Verhalten zugeschrieben wird, besteht ihr hauptsächlich Förderbedarf im kognitiven Bereich. Möglicherweise sind diese Auffälligkeiten für SchülerInnen ohne SPF nicht ersichtlich, weshalb auch kein Angleichungsprozess stattfindet.

Hinsichtlich des Problemverhaltens im Umgang mit Gleichaltrigen und dem Besuch einer inklusiven Klasse besteht allerdings ein positiver Zusammenhang. SchülerInnen ohne SPF berichten von höherem Problemverhalten im Umgang mit Gleichaltrigen. Darüber hinaus ist erkennbar, dass das Problemverhalten im Umgang mit Gleichaltrigen steigt, je höher der Anteil an SchülerInnen mit SPF in den Klassen ist. Dies zeigt sich allerdings nicht mehr, sobald auch die sozioökonomische Klassenkomposition berücksichtigt wird. Stattdessen schätzen SchülerInnen ohne SPF ihr Problemverhalten im Umgang mit Gleichaltrigen höher ein, je höher der Anteil an SchülerInnen mit niedrigem sozioökonomischen Status ist, unabhängig davon wie hoch der Anteil an SchülerInnen mit SPF in den Klassen ist. Die ethnische Klassenkomposition hingegen kann nicht als Erklärung herangezogen werden. Allerdings vermittelt bereits der Vergleich der Stichprobengruppen der vorliegenden Analysen, dass sich in inklusiven Klassen ein deutlich höherer Anteil an SchülerInnen mit niedrigem SES befindet. Die Befunde gehen bspw. mit den Ergebnissen von Kellam et al. (1998) einher, dass gerade in Klassen mit einer höheren Armutsquote höheres Aggressionslevel herrscht. Auch dort ist nicht der individuelle Status erklärend für individuelles Verhalten, sondern erst die Wirkung des Merkmals auf Klassenebene.

Entsprechend geben die vorliegenden Ergebnisse Hinweise darauf, dass mit der Strukturierung von Klassen bereits negative Peereffekte begünstigt werden. Es ist nicht davon auszugehen, dass eine Klassenkomposition mit niedrigem sozioökonomischen Status ausschließlich über die SchülerInnen mit SPF vermittelt wird, auch wenn SchülerInnen mit SPF durchschnittlich betrachtet einen niedrigeren SES haben als ihre Peers ohne SPF (Henke et al. 2017). Die SchülerInnen mit SPF sind breit über die einbezogenen Klassen verteilt, wonach letztlich durchschnittlich 1,8 % SchülerInnen mit SPF die inklusiven Klassen besuchen. Folglich sollte es gerade bei

der Bildung inklusiver Klassen vermieden werden, SchülerInnen mit SPF vermehrt in Klassen mit einem sozioökonomisch niedrigen Status zu platzieren, da in diesen Settings ohnehin schon mit einer erhöhten Wahrscheinlichkeit negative Peereffekte hinsichtlich sozialen Verhaltens stattfinden können.

Darüber hinaus deuten die vorliegenden Ergebnisse darauf hin, dass dem Schulkontext insbesondere in inklusiven Bildungssettings die wesentliche Aufgabe zukommt, zu berücksichtigen, dass soziale Verhaltensweisen in strukturierten und informellen Angeboten vermittelt und beeinflusst werden. Folglich sollten soziale Verhaltensweisen und Kompetenzen sowohl von SchülerInnen mit als auch ohne SPF insbesondere in inklusiven Lernumgebungen als auch mit einer Klassenkomposition mit niedrigem sozioökonomischer Status gezielt gefördert werden. Etwa durch Intervention der Lehrkraft, Aufklärung über sozial ungünstige Verhaltensweisen und wiederholtes Training mit Gruppen mit unterschiedlich ausgeprägten sozialen Verhaltensweisen können positive individuelle soziale Verhaltensweisen bestärkt werden (Kellam et al. 1998).

## 7.2 Limitationen

Die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung müssen insofern limitiert werden, als dass eine inklusive Klasse lediglich im Sinne eines Platzierungsmerkmals operationalisiert werden konnte. Der angesprochenen Relevanz, auch die Prozessebene von Unterricht zu berücksichtigen (Battistich et al. 1997; Kellam et al. 1998; Müller et al. 2018), konnte mit dem verwendeten Datensatz nicht Rechnung getragen werden. Es liegen zu wenige Informationen zur Gestaltung von Unterricht vor, insbesondere hinsichtlich der Organisation von inklusivem Unterricht oder zu Prozessen zwischen SchülerInnen mit und ohne SPF. So fehlen bspw. Angaben darüber, wie die SchülerInnen mit SPF in den Unterricht eingebunden sind, ob sie in einzelnen Fächern möglicherweise segregiert lernen und wie viel Zeit sie tatsächlich mit ihren Peers ohne SPF im Klassenverbund verbringen.

In die Stichprobe gingen durchschnittlich fünf Kinder pro Klasse ein. Da die Teilnahme an der NEPS-Erhebung freiwillig ist, ist es nicht auszuschließen, dass grundsätzlich eine positiv selektierte Stichprobe hinsichtlich des sozialen Verhaltens zustande kam. Dies kann allerdings nicht näher geprüft werden, da die Grundgesamtheit an SchülerInnen aufgrund der freiwilligen Teilnahme nicht identifiziert und das soziale Verhalten über alle SchülerInnen hinweg geprüft werden kann. Die Teilnahmequote lässt außerdem keine Aussage darüber zu, ob auf Klassenebene in inklusiven Klassen generell ein ungünstigeres soziales Verhalten besteht als in nicht-inklusive Klassen und inwiefern sich das aggregierte soziale Verhalten auf individuelles soziales Verhalten auswirkt. Das bedeutet auch, dass nur bedingt von einem vorliegenden Peereinfluss gesprochen werden kann, da hier rein mit der Platzierung von SchülerInnen in Klassen gearbeitet wurde und nicht etwa mit Merkmalen des Kontakts, Freundschaften o. ä.. Es konnte lediglich festgestellt werden, welche Art von Klasse die SchülerInnen für ein Schuljahr besuchten und welche Zusammenhänge zwischen dieser Erfahrung und der nachgelagert erhobenen abhängigen Variablen bestehen. Um von einem tatsächlichen Einfluss sprechen zu können, sollte einerseits eine Ausgangsmessung des SDQ erhoben werden und andererseits wiederholte Er-

hebung in den folgenden Schuljahren stattfinden. Für zukünftige Studien ist daher zu empfehlen, das soziale Verhalten im Längsschnitt inklusive einer Ausgangsmessung zu modellieren.

Da an der NEPS-Erhebung designbedingt nur eine kleine Stichprobe an SchülerInnen mit SPF an Regelschulen teilnahm, von der der Großteil einen Förderbedarf im Bereich Lernen aufweist, konnten keine differenzierten Betrachtungen hinsichtlich des Aufkommens nach Förderschwerpunkten in den Klassen vorgenommen werden. Damit geht einher, dass nicht näher betrachtet werden konnte, ob etwa der negative Zusammenhang zwischen dem Besuch einer inklusiven Klasse und dem Problemverhalten im Umgang mit Gleichaltrigen auf die Anwesenheit von SchülerInnen mit bestimmten Förderbedarfen zurückzuführen ist und nicht wie hier angenommen ein genereller Effekt über alle Förderbereiche vorliegt. So konnte bspw. nicht untersucht werden, ob SchülerInnen mit SPF emotionale und soziale Entwicklung, denen am ehesten Verhaltensauffälligkeiten und ähnliches zugeschrieben werden, das soziale Verhalten ihrer Peers ohne SPF beeinflussen.

**Funding** Open Access funding enabled and organized by Projekt DEAL.

**Open Access** Dieser Artikel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Die in diesem Artikel enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.

Weitere Details zur Lizenz entnehmen Sie bitte der Lizenzinformation auf <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>.

## Literatur

- Battistich, V., Solomon, D., Watson, M., & Schaps, E. (1997). Caring school communities. *Educational Psychologist*, 32(3), 137–151.
- Bierhoff, H.-W. (2002). *Prosocial behaviour* (1. Aufl., Social psychology). East Sussex: Psychology Press, Routledge.
- Blossfeld, H.-P., & Roßbach, H.-G. (Hrsg.). (2011). *Education as a Lifelong Process. The German National Educational Panel Study (NEPS)* (Zeitschrift für Erziehungswissenschaft: Sonderheft 3, 2. überarbeitete Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.
- Demanet, J., & van Houtte, M. (2011). Social-ethnic school composition and school misconduct. Does sense of futility clarify the picture? *Sociological Spectrum*, 31(2), 224–256. <https://doi.org/10.1080/02732173.2011.541343>.
- Dishion, T.J., & Tipsord, J.M. (2011). Peer contagion in child and adolescent social and emotional development. *Annual review of psychology*, 62, 189–214. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.093008.100412>.
- Fabes, R. A., Martin, C. L., & Hanish, L. D. (2009). Children's behaviors and interactions with peers. In K. H. Rubin, W. M. Bukowski & B. P. Laursen (Hrsg.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (Social, emotional, and personality development in context, S. 45–62). New York: Guilford.

- Fend, H. (2006). *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen* (1. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden.
- Fischbach, A., Schuchardt, K., Mähler, C., & Hasselhorn, M. (2010). Zeigen Kinder mit schulischen Minderleistungen sozio-emotionale Auffälligkeiten? *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, *42*(4), 201–210. <https://doi.org/10.1026/0049-8637/a000025>.
- 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., & Treiman, D. J. (1996). Internationally comparable measures of occupational status for the 1988 international standard classification of occupations. *Social Science Research*, *25*, 201–239.
- Ganzeboom, H. B., de Graaf, P. M., & Treiman, D. J. (1992). A standard international socio-economic index of occupational status. *Social Science Research*, *21*, 1–56.
- Goodman, R. (1997). The strengths and difficulties questionnaire. A research note. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *38*(5), 581–586.
- Gottfried, M. A. (2014). Classmates with disabilities and students' noncognitive outcomes. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, *36*(1), 20–43. <https://doi.org/10.3102/0162373713493130>.
- Grünke, M., & Grosche, M. (2014). Lernbehinderung. In G. W. Lauth, M. Grünke & J. C. Brunstein (Hrsg.), *Interventionen bei Lernstörungen: Förderung, Training und Therapie in der Praxis* (S. 76–89). Göttingen: Hogrefe.
- Hartup, W. W. (2009). Critical issues and theoretical viewpoints. In K. H. Rubin, W. M. Bukowski & B. P. Laursen (Hrsg.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (Social, emotional, and personality development in context, S. 3–19). New York: Guilford.
- Hazzard, A. (1983). Children's experience with, knowledge of, and attitude toward disabled persons. *The Journal of Special Education*, *17*(2), 131–139.
- Henke, T., Bosse, S., Lambrecht, J., Jäntsch, C., Jäuthe, J., & Spörer, N. (2017). Mittendrin oder nur dabei? Zum Zusammenhang zwischen sonderpädagogischem Förderbedarf und sozialer Partizipation von Grundschülerinnen und Grundschulern. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, *31*(2), 111–123. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000196>.
- Hennig, T., Schramm, S. A., & Linderkamp, F. (2017). Einschätzung des Arbeits- und Sozialverhaltens durch Lehrkräfte – eine Validierungsstudie. *Empirische Sonderpädagogik*, *1*, 52–65.
- Hofmann, V., & Müller, C. M. (2018). Avoiding antisocial behavior among adolescents: the positive influence of classmates' prosocial behavior. *Journal of adolescence*, *68*, 136–145. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2018.07.013>.
- Howes, C. (1988). *Peer interaction of young children* (Monographs of the Society for Research in Child Development, Bd. 53, with commentary by Kenneth H. Rubin and Hildy S. Ross and Doran C. French).
- Hox, J. J. (2010). *Multilevel analysis. Techniques and applications* (2. Aufl., Quantitative methodology series). New York: Routledge.
- Kanning, U. P. (2002). Soziale Kompetenz – Definition, Strukturen und Prozesse. *Zeitschrift für Psychologie*, *210*(4), 154–163. <https://doi.org/10.1026/0044-3409.210.4.154>.
- Kellam, S. G., Ling, X., Merisca, R., Brown, H. C., & Ialongo, N. (1998). The effect of the level of aggression in the first grade classroom on the course and malleability of aggressive behavior into middle school. *Development and Psychopathology*, *10*, 165–185.
- Kiesner, J., Poulin, F., & Nicotra, E. (2003). Peer relations across contexts: individual-network Homophily and network inclusion in and after school. *Child Development*, *74*(5), 1328–1343.
- Kuhn, H. P., & Fischer, N. (2011). Zusammenhänge zwischen Schulnoten und problematischem Sozialverhalten in der Ganztagschule. Entwickeln sich Ganztagschüler/-innen besser? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, *14*(3), 143–162. <https://doi.org/10.1007/s11618-011-0232-1>.
- Lohbeck, A., Schultheiß, J., Petermann, F., & Petermann, U. (2015). Die deutsche Selbstbeurteilungsversion des Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ-Deu-S). *Diagnostica*, *61*(4), 222–235. <https://doi.org/10.1026/0012-1924/a000153>.
- Mahoney, J. L., Cairns, B. D., & Farmer, T. W. (2003). Promoting interpersonal competence and educational success through extracurricular activity participation. *Journal of Educational Psychology*, *95*(2), 409–418. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.2.409>.
- McNamara, B. C., & Wentzel, K. R. (2006). Friend influence on prosocial behavior. The role of motivational factors and friendship characteristics. *Developmental Psychology*, *42*(1), 153–163. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.42.1.153>.

- Müller, C. M., Hofmann, V., Begert, T., & Cillessen, A. H. (2018). Peer influence on disruptive classroom behavior depends on teachers' instructional practice. *Journal of Applied Developmental Psychology, 56*, 99–108. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2018.04.001>.
- Müller, C. M., Hofmann, V., Fleischli, J., & Studer, F. (2015). Effects of classroom composition on the development of antisocial behavior in lower secondary school. *Journal of Research on Adolescence, 26*(2), 345–359. <https://doi.org/10.1111/jora.12195>.
- Preuss-Lausitz, U. (2005). Zur Dynamik der sozialen Beziehungen in der Schule. Das Verhältnis der „schwierigen“ Kinder zu den Gleichaltrigen. In U. Preuss-Lausitz (Hrsg.), *Verhaltensauffällige Kinder integrieren. Zur Förderung der emotionalen und sozialen Entwicklung* (S. 159–186). Weinheim: Beltz.
- Ruijs, N. M., & Peetsma, T. T. (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>.
- Schwab, S., Gebhardt, M., Hessels, M. G. P., & Nusser, L. (2016). Predicting a high rate of self-assessed and parent-assessed peer problems—Is it typical for students with disabilities? *Research in developmental disabilities, 49–50*, 196–204. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2015.11.026>.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2016). *Sonderpädagogische Förderung in Schulen 2005 bis 2014* (Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz, Dokumentation Nr. 210). Berlin.
- Stein, R., & Müller, T. (2018). Verhaltensstörungen und emotional-soziale Entwicklung: zum Gegenstand. In R. Stein & T. Müller (Hrsg.), *Inklusion im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung* (2. Aufl., Inklusion in Schule und Gesellschaft, Bd. 5, S. 22–47). Stuttgart: Kohlhammer.
- Szczesny, M., & Watermann, R. (2011). Differenzielle Einflüsse von Familie und Schulform auf Leseleistung und soziale Kompetenzen. *Journal for Educational Research Online, 3*(1), 168–193.
- Tenorth, H.-E. (2013). Inklusion – Prämissen und Problemzonen eines kontroversen Themas. In J. Baumert, V. Masuhr, J. Möller, T. Riecke-Baulecke, H.-E. Tenorth & R. Werning (Hrsg.), *Inklusion. Forschungsergebnisse und Perspektiven* (Schulmanagement-Handbuch, Bd. 146, S. 6–14). München: Oldenbourg.
- Wentzel, K. R., & Erdley, C. A. (1993). Strategies for making friends. Relations to social behavior and peer acceptance in early adolescence. *Developmental Psychology, 29*(5), 819–826.
- Zander, L., Kreutzmann, M., & Hannover, B. (2017). Peerbeziehungen im Klassenzimmer. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 20*(3), 353–386. <https://doi.org/10.1007/s11618-017-0768-9>.

## 9.2 Beitrag 2

Labsch, A., Schmitt, M., Nusser, L., & Schüpbach, M. (2021). Besteht ein Zusammenhang zwischen dem Besuch eines inklusiven Bildungssettings und dem Selbstwertgefühl von Schüler\*innen ohne sonderpädagogischen Förderbedarf? *Journal for Educational Research Online*, 13(2), 84-108.

<https://doi.org/10.31244/jero.2021.02.05>

Dieser Beitrag wurde im Journal for Educational Research Online (© Waxmann) unter der Creative Commons Namensnennung-Nicht kommerziell-Share Alike 4.0 International Lizenz (CC BY-SA 4.0)

veröffentlicht:

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.de>

Amelie Labsch, Monja Schmitt, Lena Nusser & Marianne Schüpbach

## **Besteht ein Zusammenhang zwischen dem Besuch eines inklusiven Bildungssettings und dem Selbstwertgefühl von Schüler:innen ohne sonderpädagogischen Förderbedarf?**

### **Zusammenfassung**

Vergleiche in sozialen Interaktionen sind zentral für das individuelle Selbstwertgefühl. Inwiefern heterogene Bezugsgruppen hinsichtlich sozialen und ethnischen, aber auch körperlichen, geistigen und kognitiven Merkmalen und Voraussetzungen, wie sie nicht erst seit Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention in Klassen des allgemeinen Bildungssystems zu finden sind, das Selbstwertgefühl bedingen, ist noch unzureichend beantwortet. Qualitative Studien zeigen bislang, dass Schüler:innen ohne sonderpädagogischen Förderbedarf (SPF) selbstwertförderliche Erfahrungen machen, sobald sie eine inklusive Umgebung besuchen. Quantitative Arbeiten deuten dagegen auf einen negativen Zusammenhang zwischen inklusivem Lernkontext und individuellem Selbstwertgefühl hin. Allerdings wurden in bisherigen Arbeiten meist nur Merkmale des Lernkontextes oder des Individuums als Prädiktoren herangezogen. Mit Daten des Nationalen Bildungspanels wird daher untersucht, ob Zusammenhänge zwischen dem Besuch einer inklusiven Klasse an Regelschulen und dem Selbstwertgefühl von Schüler:innen ohne SPF unter Kontrolle individueller und kontextueller Merkmale bestehen. Mehrebenenanalysen zeigen, dass Schüler:innen ohne SPF generell und auch bei einer zunehmend inklusiven Klassenkomposition von einem geringeren Selbstwertgefühl berichten als Peers in Klassen ohne Schüler:innen mit SPF. Dieser Zusammenhang besteht nicht mehr, sobald für den besuchten Bildungsgang und die sozioökonomische Klassenkomposition kontrolliert wird.

---

Amelie Labsch, M. A. (Korrespondenzautorin) · Dr. Monja Schmitt · Dr. Lena Nusser, Leibniz-Institut für Bildungsverläufe, Abteilung Kompetenzen, Persönlichkeit, Lernumwelt, Wilhelmshofplatz 3, 96047 Bamberg  
E-Mail: [amelie.labsch@lifbi.de](mailto:amelie.labsch@lifbi.de)  
[monja.schmitt@lifbi.de](mailto:monja.schmitt@lifbi.de)  
[lena.nusser@lifbi.de](mailto:lena.nusser@lifbi.de)

Prof. Dr. Marianne Schüpbach, Freie Universität Berlin, Fachbereich Erziehungswissenschaft und Psychologie, Arbeitsbereich Allgemeine Grundschulpädagogik, Habelschwerdter Allee 45, 14195 Berlin  
E-Mail: [marianne.schuepbach@fu-berlin.de](mailto:marianne.schuepbach@fu-berlin.de)

**Schlagworte**

Selbstwertgefühl, Inklusion, sonderpädagogischer Förderbedarf, Klassenkomposition

## **Is There an Association Between Attending an Inclusive Educational Setting and the Self-Esteem of Students Without Special Educational Needs?**

**Abstract**

Comparisons in social interactions are central to the individual self-esteem. The extent to which heterogeneous reference groups in terms of social and ethnic, but also physical, mental and cognitive characteristics and prerequisites, as they can be found in classes of the general education system not only since the ratification of the UN Convention on the Rights of Persons with disabilities, determine self-esteem, is still insufficiently answered. Qualitative studies have so far shown that students without special educational needs (SEN) gain self-esteem promoting experiences as soon as they attend inclusive environments. However, quantitative ones indicate a negative association between inclusive learning environment and individual self-esteem. Up to now, mainly either characteristics of the environment or of the individual have been used as predictors. Data of the National Educational Panel Study are used to examine whether there is an association between attending an inclusive class in regular schools and the self-esteem of students without SEN under control of individual and contextual characteristics. Multilevel analyses show, that in general and in terms of an increasingly inclusive class composition students without SEN report lower self-esteem than peers attending classes without students with SEN do. This association no longer exists as soon as course of education and socioeconomic class composition are controlled.

**Keywords**

self-esteem, inclusion, special educational needs, class composition

### **1. Problemstellung**

In Anlehnung an Festingers Theorie sozialer Vergleichsprozesse (1954) strebt der Mensch danach, u. a. sich selbst, die eigenen Eigenschaften, Fähigkeiten sowie Merkmale und Meinungen stetig zu evaluieren und zu bewerten. Dies erfolgt zu großen Teilen in sozialen Kontakten, Interaktionen und Vergleichsprozessen (Tesser, 1986). Gerade in der Pubertät sind Rückmeldungen aus Vergleichsprozessen u. a. von Peers entscheidend für das eigene Selbstbild (Rosenberg, 1965; Shavelson, Hubner & Stanton, 1976) und fördern wiederum den Aufbau eines positiven Selbstwertgefühls (Berndt, 1996; Keefe & Berndt, 1996). Das Selbstwertgefühl wiederum steht mit vielen Bereichen der individuellen Entwicklung in Zusammenhang, u. a.

mit akademischen Leistungen (Helmke, 1992), weshalb es sich im pädagogischen Kontext lohnt, näher darauf einzugehen.

Gelegenheit für soziale Vergleiche mit Peers wird Kindern und Jugendlichen insbesondere in der Schule geboten. Zudem wird durch die Zuteilung von Schüler:innen zu formal strukturierten Schulklassen bzw. Lerngruppen automatisch eine Bezugsgruppe für soziale Vergleiche und die Herausbildung u. a. des Selbstwertgefühls festgelegt (Dalbert & Stöber, 2008; Fend, Knörzer, Nagl, Specht & Váth-Szusdziara, 1976). Nach Übertritt in die Sekundarstufe I in segregierte Schulformen bzw. Bildungsgänge mögen sich die Schüler:innen innerhalb eines strukturierten Settings hinsichtlich Aspekten wie Leistung oder sozioökonomischer Hintergrund ähnlicher sein als noch in der Primarstufe (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2018). Dennoch unterscheiden sie sich in ihren kognitiven Fähigkeiten sowie sozialen und ethnischen Merkmalen voneinander und bilden heterogene Lerngruppen und Klassenverbände. Zudem besuchen nicht erst seit Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention 2009 Schüler:innen mit diagnostiziertem sonderpädagogischem Förderbedarf (SPF) und solche ohne Diagnose, die aber sonderpädagogische Förderung oder besondere Unterstützung erhalten (Piezunka, Gresch, Sälzer & Kroth, 2016), gemeinsam mit Schüler:innen ohne entsprechende Förder- bzw. Unterstützungsbedarfe allgemeine Regelschulen. Das bedeutet, dass die Bezugsgruppe für soziale Vergleiche nicht nur hinsichtlich individuellem sozialen und ethnischen Hintergrund sowie kognitiven Fähigkeiten heterogen<sup>1</sup> ist. In Klassen, in denen Schüler:innen mit und ohne SPF gemeinsam unterrichtet werden, treffen zudem Kinder mit den unterschiedlichsten körperlichen, geistigen und kognitiven Merkmalen und Voraussetzungen aufeinander, die jeweils als Bezugsgruppe für die Entwicklung und Festigung des individuellen Selbstwertgefühls fungieren können.

Dass ein gemeinsamer Unterrichtsbesuch von Schüler:innen mit und ohne SPF mit dem Selbstwertgefühl von Schüler:innen zusammenhängen kann, wurde bislang in der Forschung nur unzureichend berücksichtigt, insbesondere nicht, welche Vergleichspotenziale damit für Schüler:innen ohne SPF einhergehen. Deshalb widmet sich der Beitrag der Frage, ob Zusammenhänge zwischen dem Besuch einer Klasse an Regelschulen, in der Schüler:innen mit und ohne SPF gemeinsam unterrichtet werden – im Folgenden begriffen als Inklusionsklassen<sup>2</sup> –, und dem Selbstwertgefühl von Schüler:innen ohne SPF bestehen.

---

1 Heterogenität wird hier als „Differenzen zwischen zwei Eigenschaften, Personen oder Artefakten im Hinblick auf ein Kriterium“ (Budde, 2012, S. 532) verstanden. Als Dimensionen von Heterogenität, die in Schule und Unterricht auftreten können, gelten demnach alle Unterschiedlichkeiten, die im „Prozess des Vergleichs entstehen“ (Budde, 2012, S. 532), bspw. Soziokultur (z. B. Geschlecht, Ethnie), Alter, Leistung, Behinderung und besondere Unterstützungsbedarfe (Budde, 2015).

2 Im Beitrag werden Klassen an Regelschulen, die Schüler:innen mit und ohne SPF gemeinsam besuchen, und solchen, in denen keine Schüler:innen mit SPF anwesend sind, verglichen. Aus Gründen der Lesbarkeit werden dafür die Bezeichnungen *Inklusions-* und *Regelklasse* herangezogen. Den Autor:innen ist bewusst, dass eine solche Kategorisierung im Sinne eines inklusiven Bildungssystems für alle dem Verständnis eines weiten Inklusionsbegriffs widerspricht. Diese Operationalisierung zielt aber bereits auf die Analyse-

## 2. Genese des individuellen Selbstwertgefühls

Das individuelle Selbstwertgefühl wird überwiegend als ein dem Selbstkonzept zugeordnetes Konstrukt bzw. als eine Form des generellen Selbstkonzepts verstanden. Dem Selbstkonzept wird eine hierarchische Struktur zugrunde gelegt, wonach es in eine akademische und nicht akademische Dimension untergliedert ist. Während sich die akademische Dimension auf eine bereichsspezifische und kognitive Evaluation der eigenen Leistungsfähigkeit bezieht, beschreibt die nicht akademische eher emotionale, soziale und physische Bewertungen der eigenen Person (zsf. Möller & Trautwein, 2009; Shavelson et al., 1976). Das Selbstwertgefühl dagegen umfasst die Gesamtheit aller selbstbezogenen Kognitionen und Vorstellungen einer Person sowie affektiv-evaluative Einstellungen und Emotionen sich selbst gegenüber. Es ist somit eher als bereichsübergreifende Bewertungen der Person zu verstehen und spiegelt die Akzeptanz der eigenen Person wider (zsf. Möller & Trautwein, 2009; zsf. Moschner & Dickhäuser, 2010; Rosenberg, 1965; Shavelson et al., 1976; Trautwein, 2003).

Nach der Selbstwerterhaltungstheorie (Tesser, 1986, 1988) sorgen soziale Vergleichs- und Reflexionsprozesse für die Genese des Selbstwertgefühls. Diese wiederum sind maßgeblich von der sozialen Bezugsgruppe abhängig, innerhalb derer sich Individuen vergleichen (Tesser, 1986; Tesser, Pilkington & McIntosh, 1989). Dementsprechend entwickeln Menschen ihr Selbstwertgefühl nach der Bewertung der Fähigkeiten von Personen aus ihrer sozialen Umgebung im Vergleich zu den eigenen Fähigkeiten. Vergleicht sich ein Individuum mit einer Person mit starken Fähigkeiten, werden die eigenen Fähigkeiten in der anschließenden Reflexion als schwach bewertet und das Selbstwertgefühl negativ beeinflusst. Resultiert aus dem Vergleich mit einer anderen Person allerdings, dass die eigenen Fähigkeiten stärker ausgeprägt sind, können sie in der Reflexion als besser bewertet werden, was sich wiederum positiv auf das Selbstwertgefühl auswirkt. Darüber hinaus wird das Ergebnis des Vergleichs und anschließender Reflexion von der individuellen Relevanz der Dimension sowie der psychologischen Nähe der Vergleichsperson bestimmt. Das heißt, dass sich die Personen nahe stehen müssen und die Dimensionen, in denen Fähigkeiten miteinander verglichen werden, für das Individuum wichtig sein müssen. Ist beides gegeben, wirkt sich der Vergleichsprozess entweder positiv oder negativ auf das individuelle Selbstwertgefühl aus (Tesser, 1988).

Die systematischen Zusammenhänge zwischen Vergleichs- und Reflexionsprozess, Relevanz einer Dimension und psychologischer Nähe zur Vergleichsperson (Tesser, 1988) bedeuten, dass sich das Selbstwertgefühl in sozialen Kontexten, unter bestimmten Bedingungen oder im individuellen Entwicklungsprozess ändern kann (Dalbert & Stöber, 2008; Robins & Trzesniewski, 2005). Sobald sich bspw. während des Vergleichs- oder Reflexionsprozesses die Nähe zur Vergleichsperson

---

potentiale der Studie ab, in der ausschließlich auf die Kategorie *diagnostizierter SPF* zurückgegriffen werden kann und bspw. keine Schüler:innen berücksichtigt werden können, die ohne diagnostizierten SPF sonderpädagogisch gefördert werden oder besondere Unterstützung erhalten (Piezunka et al., 2016).

oder die Leistung der anderen Person verändert, wird auch das Ergebnis der Vergleichs- und Reflexionsprozesse anders ausfallen.

Mechanismen, die im weiteren Kontext zur Genese des Selbstwertgefühls stehen, sind der basking-in-reflected-glory-Effekt (Cialdini et al., 1976; Cialdini & Richardson, 1980) und der big-fish-little-pond-Effekt (BFLPE; Marsh, 1987). Bei Ersterem kann der Erfolg einer nahestehenden Person nach Reflexionsprozessen zu einer positiven Selbstbewertung führen, indem sich das Individuum den Erfolg der anderen Person selbst zuschreibt. Im Gegensatz zu Prozessen der Selbstwerterhaltungstheorie zielt dieser Mechanismus aber eher auf eine Darstellung der Person nach außen ab und nicht auf die individuelle Bewertung der eigenen Person (Tesser, 1988). Nach Tesser (1988) liegt dies u. a. daran, dass die Relevanz einer Dimension und das daran anschließende Ergebnis aus Vergleichs- und Reflexionsprozessen nicht berücksichtigt wird, weshalb auch kein Ergebnis für das eigene Selbstwertgefühl folgen kann. Beim BFLPE hingegen zeigt sich insbesondere im Kontext der akademischen Selbstkonzeptforschung, dass das individuelle akademische Selbstkonzept nicht nur von der eigenen Leistung, sondern auch der sozialen Bezugsgruppe abhängig ist. Demnach bewerten Menschen ihre Leistungen in verschiedenen Kontexten unterschiedlich und bspw. leistungsstärkere Menschen ihr akademisches Selbstkonzept besser, wenn sie sich in einer eher leistungsschwächeren Umgebung befinden und umgekehrt (Marsh, Trautwein, Lüdtke & Köller, 2008; Trautwein, Lüdtke, Marsh, Köller & Baumert, 2006). Nachgewiesen wurde der BFLPE für verschiedene Bereiche des akademischen Selbstkonzepts, bspw. für das mathematische Selbstkonzept von Schüler:innen mit und ohne SPF in inklusiven Schulsettings (Nusser & Wolter, 2016). Allerdings fokussiert der BFLPE eben auf Leistungsaspekte eines Individuums und nicht auf eine generelle und bereichsübergreifende Beurteilung der eigenen Person. Da beiden Effekten andere Wirkmechanismen zugrunde liegen als die, die hier untersucht werden können (s. u.), wird nicht näher darauf eingegangen.

### **3. Forschungsstand**

#### **3.1 Zusammenhänge zwischen Individuum, Kontext und Selbstwertgefühl**

Aus der Selbstwerterhaltungstheorie kann abgeleitet werden, dass soziale Vergleichsprozesse einerseits von individuellen Merkmalen und Fähigkeiten, über die sich Menschen miteinander vergleichen, und andererseits von sozialen Kontexten einschließlich der Bezugsgruppen, innerhalb derer Vergleiche stattfinden, beeinflusst werden. Daher sollten sowohl Merkmale und Gegebenheiten auf *individueller* als auch *kontextueller Ebene* für die Entwicklung des Selbstwertgefühls betrachtet werden.

Einerseits unterscheidet sich das Selbstwertgefühl von Kindern und Jugendlichen aufgrund individueller Merkmale voneinander. Bspw. berichten Jungen insbesondere ab der Adoleszenz eher von einem höheren Selbstwertgefühl als Mädchen (Fend et al., 1976; Jachmann, 1999). Auch Kinder und Jugendliche mit höherem sozioökonomischem Status (SES) zeigen höheres Selbstwertgefühl als diejenigen mit einem niedrigeren SES (Fend et al., 1976). Das Selbstwertgefühl von Schüler:innen mit Migrationshintergrund (MIG) fällt zumeist geringer aus als das derjenigen ohne MIG (Herwartz-Emden & Küffner, 2006).

Andererseits weisen Individuen in bestimmten Kontexten unterschiedliche Selbstwertgefühle auf. So steht die Gesamtheit der Lernumgebung inklusive aller Merkmale, Eigenschaften und Fähigkeiten der darin vorkommenden Kinder und Jugendlichen mit dem Selbstwertgefühl von Schüler:innen in Zusammenhang. Damit gilt auch die besuchte Schulform als Vergleichskontext. Jonkmann (2009) findet bspw. in einer Untersuchung zu Störtypen im Unterricht mehr Schüler:innen mit einem geringeren Selbstwertgefühl an Hauptschulen als an Gymnasien. Schulformen des höheren Bildungswegs wie etwa Gymnasien oder äquivalente Bildungsgänge an Schulen mit mehreren Bildungsgängen werden zudem überwiegend von Schüler:innen mit höherem SES besucht (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2018), die in der Regel von einem hohen Selbstwertgefühl berichten (Fend et al., 1976). Außerdem liegt ein negativer Zusammenhang zwischen der sozioökonomischen Schulkomposition und dem Selbstwertgefühl von Schüler:innen vor, insbesondere dann, wenn Schüler:innen mit niedrigem SES in Schulen mit Kindern mit hohem SES lernen (Crosnoe, 2009). Auch die ethnische Schul- bzw. Klassenkomposition ist mit dem Selbstwertgefühl von Schüler:innen assoziiert. Gerade Schüler:innen mit einem bestimmten ethnischen Hintergrund zeigen höheres Selbstwertgefühl, wenn sie Schulen oder Klassen mit einer entsprechend hohen ethnischen Komposition besuchen oder die Komposition der ethnischen Mehrheit gering ist (Gray-Little & Hafdahl, 2000; Juvonen, Nishina & Graham, 2006; zsf. Thijs & Verkuyten, 2017; Verkuyten & Thijs, 2004).

Bislang werden in der Forschung sowohl auf Individual- als auch auf Kontextebene überwiegend soziale und ethnische Merkmale der Kinder und Jugendlichen als Prädiktoren des Selbstwertgefühls betrachtet. Zudem werden auf kontextueller Ebene zumeist aggregierte Individualmerkmale berücksichtigt, von denen ein Zusammenhang mit dem Selbstwertgefühl erwartbar ist. Wie eingangs erwähnt, sollte allerdings berücksichtigt werden, dass die Bezugsgruppe aufgrund des gemeinsamen Unterrichtsbesuchs von Schüler:innen mit und ohne SPF an allgemeinen Schulen für alle Schüler:innen hinsichtlich körperlicher, geistiger und kognitiver Merkmale und Voraussetzungen heterogen ist. Inwiefern Zusammenhänge zwischen dem gemeinsamen Unterrichtsbesuch und dem Selbstwertgefühl von Schüler:innen ohne SPF vorliegen, wird im Folgenden betrachtet.

### **3.2 Zusammenhänge zwischen inklusivem Bildungskontext und Selbstwertgefühl von Schüler:innen ohne SPF**

Schüler:innen mit SPF lernen im inklusiven Bildungskontext u. a. hinsichtlich des Leistungsspektrums einer Klasse in einer deutlich heterogeneren Umgebung als an Förderschulen. Wenn sie sich mit ihren Peers ohne SPF in der Klasse vergleichen, nehmen sie sich bspw. durch den Leistungsunterschied als weniger begabt wahr und schätzen ihr Selbstwertgefühl geringer ein (Dyson, Farrell, Polat, Hutcheson & Gallannaugh, 2004; Nusser & Wolter, 2016; Ruijs, Peetsma & van der Veen, 2010).

Demgegenüber ist anzunehmen, dass derartige Vergleiche für Schüler:innen ohne SPF in einem inklusiven Kontext positiv und selbstwertförderlich ausgehen können (Bear, Clever & Proctor, 1991; Ruijs, van der Veen & Peetsma, 2010; Wills, 1981). Voeltz und Brennan (1984) finden in einer qualitativen Untersuchung, dass Schüler:innen ohne SPF häufig von einem gesteigerten Selbstwertgefühl berichten, wenn sie mit Freund:innen mit SPF zusammen sind. Sie begründen dies damit, dass sie sich um jemanden kümmern können. Entsprechend nehmen sie sich durch den Umgang miteinander eher als Helfer:innen und als „Peer-Tutor:innen“ wahr, wodurch sie ein höheres Selbstwertgefühl entwickeln können (Murray-Seeger, 1989, S. 86). Werden Eltern von Schüler:innen ohne SPF nach dem Selbstbild ihrer Kinder gefragt, berichten sie von positiven Erlebnissen ihrer Kinder und ca. 30 % von einem gesteigerten Selbstwertgefühl, seit diese Inklusionsklassen besuchen. Die Mehrheit der Eltern stellt jedoch keine Unterschiede fest (Peck, Staub, Gallucci & Schwartz, 2004).

Diese Befunde legen die Vermutung nahe, dass es einen generellen Unterschied im Selbstwertgefühl von Schüler:innen ohne SPF in Inklusions- und Regelklassen gibt. Eine quantitative Untersuchung von Bear und Kolleg:innen (1991) deutet dagegen darauf hin, dass zwar insgesamt Jungen in Inklusionsklassen von einem höheren Selbstwertgefühl als Mädchen berichten, aber kein genereller Unterschied im Selbstwertgefühl von Schüler:innen ohne SPF in Inklusions- oder Regelklassen vorliegt. Weil Jungen vermehrt einen SPF aufweisen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2010), hätten Mädchen stattdessen weniger die Möglichkeit, sich mit gleichgeschlechtlichen Peers zu vergleichen, die einen SPF aufweisen, und erleben folglich die positive Selbstbewertung seltener. Des Weiteren ist zu berücksichtigen, dass Schüler:innen mit SPF häufig einen geringeren SES haben als diejenigen ohne SPF (Henke et al., 2017). Demeris und Kolleg:innen (2007) finden zudem, dass der SES auf Schulebene und die Anzahl an Schüler:innen mit SPF negativ korrelieren. Die Untersuchung zeigt außerdem, dass die Anzahl an Schüler:innen mit SPF pro Klasse in keinem signifikanten Verhältnis mit den durchschnittlichen Klassenleistungen steht, wohl aber der SES auf Schulebene. Vor dem Hintergrund, dass Schüler:innen mit SPF in der Regel einen geringeren SES haben als ihre Peers ohne SPF, stellt sich die Frage, ob auch in Bezug auf das Selbstwertgefühl Effekte über den SES der Schüler:innen und nicht über das Merkmal eines SPF vermittelt werden.

Wird außerdem das Inklusionssetting hinsichtlich der inklusiven Klassenkomposition näher betrachtet, ergeben sich uneinheitliche Zusammenhänge zwischen dem Besuch einer Inklusionsklasse und dem Selbstwertgefühl. Bspw. berichten Schüler:innen ohne SPF in Inklusionsklassen mit einem hohen Anteil an Schüler:innen mit SPF von geringerem Selbstwertgefühl als diejenigen, die Klassen mit ein oder zwei Schüler:innen mit SPF besuchen (Daniel & King, 1997). Auch Gottfried (2014) findet einen ähnlichen Zusammenhang in seiner Untersuchung, in der das Selbstwertgefühl als Dimension internalisierenden Problemverhaltens erfasst wird. Schüler:innen ohne SPF zeigen Letzteres stärker, je mehr Schüler:innen mit SPF in ihren Klassen anwesend sind. Demgegenüber finden Ruijs und Kolleg:innen (2010) zunächst keinen grundlegenden Unterschied im Selbstwertgefühl von Schüler:innen ohne SPF in Inklusions- und Regelklassen, auch dann nicht, wenn sie die verschiedenen Förderbedarfe der Schüler:innen mit SPF einbeziehen. Sobald aber die inklusive Klassenkomposition berücksichtigt wird, berichten Schüler:innen ohne SPF in Klassen mit einem Anteil von über 10 % an Schüler:innen mit SPF von einem gesteigerten Selbstwertgefühl. Die Autor:innen der Studie führen dies darauf zurück, dass Schüler:innen ohne SPF im Vergleich mit Schüler:innen mit SPF positiv abschneiden und sich begabter fühlen und dadurch ein höheres Selbstwertgefühl entwickeln.

#### 4. Forschungsfrage und Hypothesen

Ausgehend von der Selbstwerterhaltungstheorie kann angenommen werden, dass Vergleichs- und Reflexionsprozesse zwischen Schüler:innen ohne SPF und ihren Mitschüler:innen mit SPF selbstwertförderlich für Schüler:innen ohne SPF ausgehen können. Das bedeutet, dass Schüler:innen ohne SPF ggf. stärkere Fähigkeiten besitzen als ihre Peers mit SPF, wodurch ein Vergleich mit positivem Ergebnis möglich ist (Wills, 1981). Die Reflexion dieses Vergleichs führt dann wiederum dazu, dass Schüler:innen ohne SPF ihre Fähigkeiten als besser bewerten, wodurch sich ihr Selbstwertgefühl stärkt.

Diese Annahme geht mit dem bisherigen qualitativen Forschungsstand einher, der auf einen generellen positiven Zusammenhang zwischen dem Selbstwertgefühl von Schüler:innen ohne SPF und dem Besuch einer Inklusionsklasse hindeutet. Durch die Unterstützung, die Schüler:innen ohne SPF ihren Mitschüler:innen mit SPF entgegenbringen, dem Erfahrungsschatz, den sie dabei aufbauen, und positiven Rückmeldungen, die sie von Gleichaltrigen erhalten, scheinen selbstwertförderliche Vergleichs- und Reflexionsprozesse stattzufinden. Dem steht allerdings die quantitative Befundlage entgegen, die überwiegend zeigt, dass gerade die Klassenkomposition aus Schüler:innen mit und ohne SPF negative Wirkungen auf das Selbstwertgefühl von Schüler:innen ohne SPF hat. In Anlehnung an die Selbstwerterhaltungstheorie stellt sich die Frage, ob dieser negative Zusammenhang damit begründet werden kann, dass sich Schüler:innen mit und ohne SPF psychologisch

gesehen nicht nahe genug stehen, sodass Schüler:innen mit SPF für Schüler:innen ohne SPF nicht als Vergleichsperson fungieren, oder ob sie keine gemeinsam relevanten Dimensionen finden, über die Vergleichs- und Reflexionsprozesse ablaufen können. Aus dem Forschungsstand kann die Frage abgeleitet werden, ob andere Merkmale auf individueller und kontextueller Ebene für die negativen Zusammenhänge verantwortlich sind, indem bspw. die Klassenkomposition das Selbstwertgefühl der Schüler:innen ohne SPF bedingt.

Der Forschungsstand ist insofern zu limitieren, dass in den dargestellten Befunden überwiegend Merkmale entweder auf individueller oder auf kontextueller Ebene als Prädiktoren des Selbstwertgefühls von Schüler:innen berücksichtigt werden. Zudem stammen die qualitativen Befunde überwiegend aus Arbeiten, die auf Klassenebene auf Einzelfällen basieren und deren Aktualität aufgrund des Erhebungszeitraums ggf. nicht mehr der zeitgemäßen inklusiven Praxis im Schulalltag entspricht. Dies ermöglicht auch keine Rückschlüsse auf die zugrunde liegenden Mechanismen, die zur Genese des Selbstwertgefühls von Schüler:innen ohne SPF stattfinden. Deshalb wird in der vorliegenden Arbeit durchaus ein genereller und kompositionsbezogener Unterschied im Selbstwertgefühl von Schüler:innen ohne SPF in Inklusions- und Regelklassen angenommen, der allerdings zulasten des Inklusionssettings negativ ausfällt. Es wird untersucht, ob der Besuch einer Inklusionsklasse negativ mit dem Selbstwertgefühl von Schüler:innen ohne SPF assoziiert ist, auch wenn die Klassen- und Individualebenen gleichzeitig einbezogen werden und für Individualmerkmale der Schüler:innen (Geschlecht, SES, MIG) und Merkmale des Lernkontexts (inklusive, sozioökonomische und ethnische Klassenkomposition, besuchter Bildungsgang) kontrolliert wird. Aus dem theoretischen und empirischen Hintergrund lassen sich folgende Hypothesen ableiten:

- H1 Schüler:innen ohne SPF zeigen unter Kontrolle individueller Merkmale in Inklusionsklassen generell ein geringeres Selbstwertgefühl als Gleichaltrige in Regelklassen.
- H2 Das Selbstwertgefühl von Schüler:innen ohne SPF fällt in Inklusionsklassen auch dann generell niedriger aus als in Regelklassen, wenn zusätzlich für den besuchten Bildungsgang kontrolliert wird.
- H3 Schüler:innen ohne SPF berichten auch unter Kontrolle individueller Merkmale von einem geringeren Selbstwertgefühl, je höher der Anteil an inkludierten Schüler:innen mit SPF ist.
- H4 Das Selbstwertgefühl von Schüler:innen ohne SPF fällt unter zusätzlicher Kontrolle des besuchten Bildungsgangs geringer aus, je mehr Schüler:innen mit SPF in den Klassen anwesend sind.
- H5 Der negative Zusammenhang zwischen der inklusiven Klassenkomposition und dem Selbstwertgefühl der Schüler:innen ohne SPF zeigt sich auch, wenn für die sozioökonomische und ethnische Klassenkomposition kontrolliert wird.

## 5. Methode

### 5.1 Stichprobe

Zur Beantwortung der Forschungsfrage werden Daten der Startkohorte 3 des Nationalen Bildungspanels (NEPS; Blossfeld, Roßbach & von Maurice, 2011)<sup>3</sup> genutzt. An der ersten papierbasierten Erhebung im Schulkontext in der fünften Jahrgangsstufe nahmen  $N = 5753$  Schüler:innen freiwillig teil, für die ihre Eltern eine schriftliche Einwilligung gaben. Individualmerkmale wie der SES der Schüler:innen wurden in einer telefonischen Elternbefragung erfasst, Kontextmerkmale zum Schul- und Unterrichtsgeschehen ebenfalls in einer papierbasierten Befragung der Lehrkräfte.

Der Datensatz bietet die Möglichkeit, zwischen Schüler:innen ohne SPF, die Inklusionsklassen besuchen, und denjenigen in Regelklassen zu vergleichen. Als Inklusionsklassen werden solche definiert, in denen laut Angabe der Klassenlehrkraft mindestens ein:e Schüler:in mit einem diagnostizierten SPF anwesend ist. Als Regelklassen gelten entsprechend solche, die von keinen Schüler:innen mit SPF besucht werden. Schüler:innen mit einem diagnostizierten SPF wurden aus den Analysen ausgeschlossen. An den NEPS-Erhebungen der Startkohorte 3 an Regelschulen nahmen Schüler:innen mit Förderbedarfen u. a. in den Bereichen Lernen, Sprache, emotionale und soziale Entwicklung und Autismus teil. Schüler:innen mit einem SPF im Bereich Lernen bilden dabei die größte Gruppe (ca. 30 %). Diese konnten mittels einer Angabe ihrer Klassenlehrkräfte identifiziert werden ( $n = 124$ ).

In die Auswertung gingen nur solche Fälle ein, die aufgrund der vorliegenden Lehrkraftangabe zur Anwesenheit von Schüler:innen mit SPF in den Klassen eindeutig Inklusions- oder Regelklassen zugeordnet werden konnten, die nicht an Förder- bzw. Sonderschulen und nicht in einem sechsstufigen Primarschulsystem unterrichtet wurden. Fälle, über die keine Hintergrundinformationen aus der Elternbefragung vorlagen, sowie die, die Missings in den relevanten Variablen aufwiesen, wurden in den Analysen nicht berücksichtigt. Von einer Imputation wurde abgesehen, da die Missings in der vorliegenden Stichprobe nicht auf einen systematischen Ausfall hinsichtlich fehlender Informationen zum besuchten Schulsetting durch die Lehrkraft oder zu Hintergrundinformationen durch die Eltern hindeuten. So konnten letztlich Daten von  $n = 1713$  Schüler:innen ohne SPF in 221 Klassen für die Analysen berücksichtigt werden, von denen etwa 20 % Inklusionsklassen besuchten. Aufgrund der Freiwilligkeit der Studie nahmen nicht immer alle Schüler:innen einer Klasse an der Längsschnitt-Studie NEPS teil (Steinhauer, Aß-

3 Diese Arbeit nutzt Daten des Nationalen Bildungspanels (NEPS): Startkohorte Klasse 5, doi:10.5157/NEPS:SC3:7.0.1. Die Daten des NEPS wurden von 2008 bis 2013 als Teil des Rahmenprogramms zur Förderung der empirischen Bildungsforschung erhoben, welches vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) finanziert wurde. Seit 2014 wird NEPS vom Leibniz-Institut für Bildungsverläufe (LifBi) an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg in Kooperation mit einem deutschlandweiten Netzwerk weitergeführt.

mann, Zinn, Goßmann & Rässler, 2015). Durchschnittlich beteiligten sich in der vorliegenden Stichprobe acht Schüler:innen ohne SPF einer Schulklasse an der Erhebung.

## 5.2 Instrumente

### 5.2.1 Abhängige Variable

Das *Selbstwertgefühl* wurde mit dem Kurzinstrument der Selbstwertkala nach Rosenberg (1965) von Collani und Herzberg (2003a, 2003b) abgebildet. Schüler:innen beantworteten dabei auf einer fünfstufigen Likert-Skala von *trifft gar nicht zu* (1) bis *trifft völlig zu* (5) insgesamt zehn positiv und negativ formulierte Items (bspw. „Alles in allem bin ich mit mir selbst zufrieden.“; Wohlkinger, Bayer & Ditton, 2016). Die Skala weist eine gute interne Konsistenz auf ( $\alpha = .79$ ). Für weitere Analysen wurde aus den Items eine Summenskala gebildet. Durchschnittlich betrachtet schätzen Schüler:innen ohne SPF ihr Selbstwertgefühl hoch ein ( $M = 39.94$ ;  $SD = 6.47$ ;  $Min = 10$ ;  $Max = 50$ ).

### 5.2.2 Unabhängige Variablen

Zur Identifikation des Lernkontextes als Inklusions- oder Regelklasse wurde die Angabe der Klassenlehrkräfte herangezogen. Diese gaben an, ob, und wenn ja, wie viele Schüler:innen ihrer Klasse einen diagnostizierten SPF aufweisen. Die Lehrkräfte differenzierten bei dieser Abfrage nicht zwischen den Förderbereichen in den Klassen, sondern gaben nur einen Wert pro Klasse über alle Förderbereiche an. Mit dieser Angabe liegen Informationen über den gesamten Klassenkontext vor. Diese Information erlaubt es, sowohl mit einer Dummy-Variablen zwischen *Inklusions-* oder *Regelklasse* generell zu unterscheiden, als auch die metrische Angabe zum prozentualen Anteil an Schüler:innen mit SPF als *inklusive Klassenkomposition* in die Analysen einzubeziehen. Eine Differenzierung der Analysen nach den in Inklusionsklassen vertretenen Förderschwerpunkten war aufgrund der Abfrage der inklusiven Klassenkomposition über alle Förderschwerpunkte hinweg nicht möglich, weshalb die sehr heterogene Gruppe der Schüler:innen mit SPF als Gesamtkontextmerkmal gesehen werden musste.

### 5.2.3 Kontrollvariablen

Auf individueller Ebene wurde für Geschlecht, MIG sowie SES der Schüler:innen ohne SPF kontrolliert. Das Geschlecht wurde von den Klassenlehrkräften gelistet, während die Angaben zum SES und MIG aus der telefonischen Elternbefragung stammen. Als Schüler:innen mit MIG wurden jene kategorisiert, von denen

mindestens ein Elternteil im Ausland geboren wurde. Zur Klassifizierung des SES wurde der Highest International Socioeconomic Status (HISEI; Ganzeboom, 2010) gebildet. Auf kontextueller Ebene gingen die *sozioökonomische und ethnische Klassenkomposition* in die Analysen ein. Auch hier wurden die Klassenlehrkräfte halb-offen gefragt, wie viele Kinder mit MIG, also von denen mindestens ein Elternteil im Ausland geboren wurde, und niedrigem SES in den Klassen sind. Diese Angaben erlauben es ebenfalls, Aussagen über den gesamten Klassenkontext zu treffen. Auf kontextueller Ebene wurde auch der besuchte *Bildungsgang* als Kontrollvariable berücksichtigt. Dieser ging als Dummy-Variable mit den Ausprägungen „Gymnasium“ und „Andere“ in die Analysen ein. Unter der Ausprägung „Gymnasium“ wurde sowohl das Gymnasium selbst, als auch der gymnasiale Zweig an einer Gesamtschule bzw. Schule mit mehreren Bildungsgängen kategorisiert. Im Folgenden werden unter gymnasialer Bildungsgang beide Varianten angesprochen. Unter „Andere“ fallen somit die traditionell segregierten Schulformen wie Haupt- bzw. Mittelschule oder Realschule, aber auch die jeweiligen entsprechenden Bildungsgänge an anderen Schulformen.

Wie sich die Stichprobe hinsichtlich der Merkmale auf individueller Ebene zusammensetzt, ist in Tabelle 1 dargestellt. Tabelle 2 ist zu entnehmen, wie sich die Klassenkomposition auf kontextueller Ebene hinsichtlich oben genannter Merkmale für die Stichprobe ergibt.

Tabelle 1: Stichprobenmerkmale auf individueller Ebene

	Gesamtstichprobe ( <i>N</i> = 1713)	Schüler:innen ohne SPF in Inklusionsklas- sen ( <i>n</i> = 337)	Schüler:innen ohne SPF in Regelklassen ( <i>n</i> = 1376)
Anteil weiblich	47.17 %	47.48 %	47.09 %
Anteil MIG	17.40 %	12.46 %	18.60 %
HISEI	<i>M</i> = 55.60; <i>SD</i> = 20.29; <i>Min</i> = 11.74; <i>Max</i> = 88.96	<i>M</i> = 50.91; <i>SD</i> = 19.89; <i>Min</i> = 14.21; <i>Max</i> = 88.70	<i>M</i> = 56.75; <i>SD</i> = 20.23; <i>Min</i> = 11.74; <i>Max</i> = 88.96
Anteil nicht gymnasialer Bildungsgang	48.45 %	79.53 %	40.84 %

*Anmerkungen.* SPF = sonderpädagogischer Förderbedarf; MIG = Migrationshintergrund; HISEI = Highest International Socioeconomic Status.

Tabelle 2: *Merkmale der Klassenkomposition auf kontextueller Ebene*

	Gesamtstichprobe	Inklusionsklasse	Regelklasse
Schüler:innen mit SPF/ Klasse in %	<i>M</i> = 1.67; <i>SD</i> = 4.71; <i>Min</i> = 0; <i>Max</i> = 40	<i>M</i> = 8.47; <i>SD</i> = 7.43; <i>Min</i> = 3; <i>Max</i> = 40	--
Schüler:innen mit MIG/ Klasse in %	<i>M</i> = 19.01; <i>SD</i> = 18.30; <i>Min</i> = 0; <i>Max</i> = 97	<i>M</i> = 16.74; <i>SD</i> = 18.83; <i>Min</i> = 0; <i>Max</i> = 94	<i>M</i> = 19.58; <i>SD</i> = 18.13; <i>Min</i> = 0; <i>Max</i> = 97
Schüler:innen mit niedrigem SES/Klasse in %	<i>M</i> = 21.66; <i>SD</i> = 20.11; <i>Min</i> = 0; <i>Max</i> = 100	<i>M</i> = 26.28; <i>SD</i> = 25.32; <i>Min</i> = 0; <i>Max</i> = 100	<i>M</i> = 20.20; <i>SD</i> = 17.94; <i>Min</i> = 0; <i>Max</i> = 100

*Anmerkungen.* SPF = sonderpädagogischer Förderbedarf; MIG = Migrationshintergrund; SES = sozio-ökonomischer Status.

### 5.3 Statistische Analysen

Die angenommenen Individual- und Kontexteffekte auf das Selbstwertgefühl von Schüler:innen ohne SPF wurden mehrebenanalytisch mit der Statistiksoftware Stata 15 analysiert. In Mehrebenenanalysen kann berücksichtigt werden, dass eine Stichprobe in Gruppen geclustert ist, innerhalb derer sich Individuen hinsichtlich bestimmter Merkmalsausprägungen ähnlicher sind als über die Gruppen hinweg. Entsprechend wird in Mehrebenenanalysen nicht von einer Unabhängigkeit der Beobachtungen ausgegangen, wodurch der Standardfehler nicht über- oder unterschätzt wird. Geprüft wird die Abhängigkeit der Beobachtungen mithilfe der Intra-klassen-Korrelation (ICC), über die angegeben wird, wie hoch der Anteil an aufklärter Varianz ist, der auf die betrachtete Gruppenebene zurückzuführen ist. Das bedeutet für den vorliegenden Fall, dass erwartet wird, dass die Varianz im Selbstwertgefühl der Schüler:innen ohne SPF einer Klasse geringer ist als zwischen den Klassen, u. a. weil sie unter gleichen Bedingungen lernen. Zudem können in Mehrebenenanalysen Variablen aus unterschiedlichen Hierarchieebenen pro betrachteter Gruppe einbezogen werden. Das Verfahren erlaubt es bspw., Angaben aus einer übergeordneten Ebene (Level) für jedes Individuum der Stichprobe zu disaggregieren (und umgekehrt). Damit ist es möglich, Zusammenhänge innerhalb und zwischen den Analyseebenen zu betrachten. Ersteres bedeutet inhaltlich, dass angenommen wird, dass sich die Gruppen hinsichtlich ihrer Merkmalsausprägungen nicht unterscheiden. Letzteres bildet in sogenannten Cross-Level-Effekten ab, ob sich Individuen zwischen den spezifizierten Gruppen unterscheiden (für einen Überblick siehe Hox, 2010). Folglich kann mit dieser Methode untersucht werden, ob Unterschiede im Selbstwertgefühl der Schüler:innen auf der untersten Hierarchieebene mit Merkmalen auf derselben Ebene (Individualmerkmale) oder auf der

übergeordneten Ebene (Kontextebene: hier Schulklasse) wie dem Besuch einer Inklusions- oder Regelklasse zusammenhängen.

Zunächst wurde geprüft, ob unter Kontrolle individueller Merkmale auf Level 1 (Geschlecht, HISEI, MIG) ein genereller Unterschied im Selbstwertgefühl von Schüler:innen ohne SPF in Inklusions- und Regelklassen vorliegt (H1). Dazu wurde ein Cross-Level-Effekt spezifiziert, indem die unabhängige Variable über den Lernkontext, ob es sich um eine Inklusions- oder Regelklasse handelt, als Dummy-Variable auf Level 2 in die Analyse aufgenommen wurde.

Um sicherzustellen, dass dieser Unterschied auf dem Besuch einer Inklusionsklasse über alle Bildungsgänge hinweg besteht (H2), wurde im nächsten Schritt ein weiterer Cross-Level-Effekt betrachtet und der Zusammenhang zwischen dem besuchten Bildungsgang und dem Selbstwertgefühl analysiert. Mittels eines Cross-Level-Interaktionseffekts wurde zudem geprüft, ob das Selbstwertgefühl der Schüler:innen ohne SPF über alle Bildungsgänge hinweg mit dem Besuch einer Inklusionsklasse als Kontextmerkmal auf Level 2 assoziiert ist.

Anschließend wurde betrachtet, ob statt eines generellen Unterschieds im Selbstwertgefühl der Schüler:innen ohne SPF ein Zusammenhang zur inklusiven Klassenkomposition vorliegt (H3). Dazu wurde statt der Dummy-Variable die metrische Variable zur inklusiven Klassenkomposition in die Analysen auf Level 2 einbezogen und ein Cross-Level-Effekt spezifiziert.

Ob die inklusive Klassenkomposition über alle Bildungsgänge hinweg mit dem Selbstwertgefühl der Schüler:innen assoziiert ist (H4), wurde daraufhin durch Kontrolle für den besuchten Bildungsgang mittels Cross-Level-Effekt überprüft. Erneut wurde mithilfe eines Cross-Level-Interaktionseffekts aus Bildungsgang und inklusiver Klassenkomposition betrachtet, ob der Zusammenhang über alle Bildungsgänge hinweg gilt.

Um ausschließen zu können, dass die ggf. vorliegenden Zusammenhänge zwischen dem inklusiven Lernkontext und dem Selbstwertgefühl auf weiteren Kontextmerkmalen beruhen (H5), wurde weiter für die sozioökonomische und ethnische Klassenkomposition als metrische Variablen auf Level 2 mithilfe von Cross-Level-Effekten kontrolliert.

In den Analysen wurde der prozentuale Anteil der Variablen der sozioökonomischen, ethnischen und inklusiven Klassenkomposition in Bezug auf die tatsächliche Klassengröße verwendet. Dies garantiert, dass die Klassenkomposition nicht durch unterschiedliche Klassengrößen verzerrt wird. Diese Variablen sowie die (quasi-)metrische Variable HISEI wurden z-standardisiert, um die Effekte innerhalb eines Modells und zwischen den Modellen vergleichen zu können.

## 6. Ergebnisse

Tabelle 3: Zusammenhang zwischen Besuch einer Inklusionsklasse und Selbstwertgefühl

Selbstwertgefühl	Mo	M1	M2	M3
Level 1				
Geschlecht		.32 (.31)	.29 (.31)	.29 (.31)
HISEI		.93* (.16)	.74* (.17)	.74* (.17)
MIG		-.01 (.41)	-.03 (.41)	-.04 (.41)
Level 2				
Besuch einer Inklusionsklasse		-.98* (.44)	-.46 (.45)	-.71 (.52)
Bildungsgang			1.54* (.38)	1.40* (.41)
Besuch einer Inklusionsklasse × Bildungsgang				.91 (1.00)
Konstante	39.82*	39.91*	39.05*	39.13*
ICC	.06			
<i>n</i>	1713	1713	1713	1713
Loglikelihood	-5619.49	-5599.39	-5591.25	-5590.84
AIC	11 244.98	11 212.78	11 198.50	11 199.68
BIC	11 261.31	11 250.90	11 242.07	11 248.69

*Anmerkungen.* HISEI = Highest International Socioeconomic Status; MIG = Migrationshintergrund; ICC = Intraklassen-Korrelation; SPF = sonderpädagogischer Förderbedarf.

Kodierung Besuch einer Inklusionsklasse: 0 = Regelklasse ohne Schüler:innen mit SPF, 1 = Inklusionsklasse mit Schüler:innen mit SPF; Geschlecht: 0 = Jungen, 1 = Mädchen; MIG: 0 = kein MIG, 1 = MIG; Bildungsgang: 0 = andere, 1 = gymnasialer Bildungsgang. Berichtet werden unstandardisierte *B*-Koeffizienten (Standardfehler in Klammern).

\**p* < .05.

Tabelle 4: Zusammenhang zwischen Merkmalen der Klassenkomposition und Selbstwertgefühl

Selbstwertgefühl	M4	M5	M6	M7	M8	M9
Level 1						
Geschlecht	.29 (.31)	.27 (.31)	.26 (.31)	.28 (.32)	-.06 (.44)	-.06 (.43)
HISEI	.92* (.16)	.73* (.17)	.73* (.17)	.72* (.17)	.53* (.23)	.53* (.23)
MIG	-.01 (.41)	-.05 (.41)	-.05 (.41)	-.01 (.45)	-.21 (.57)	-.11 (.59)
Level 2						
Inklusive Klassenkomposition	-.73* (.27)	-.51* (.27)	-.63* (.29)	-.62* (.29)	.15 (.34)	.10 (.35)
Bildungsgang		1.50* (.37)	1.60* (.38)	1.72* (.44)	1.94* (.57)	1.97* (.57)
Inklusive Klassenkomposition × Bildungsgang			.73 (.73)	.79 (1.08)	.05 (1.32)	.11 (1.32)
Ethnische Klassenkomposition				-.07 (.19)		-.17 (.29)
Sozioökonomische Klassenkomposition					-.53* (.28)	-.41 (.34)
Konstante	39.70*	38.97*	38.98*	38.93*	38.88*	38.88*
<i>n</i>	1713	1713	1713	1595	850	850
Loglikelihood	-5598.17	-5589.95	-5589.45	-5202.82	-2770.15	-2769.97
AIC	11 210.33	11 195.91	11 196.89	10 425.63	5560.30	5561.94
BIC	11 248.45	11 239.47	11 245.91	10 479.38	5607.76	5614.13

*Anmerkungen.* HISEI = Highest International Socioeconomic Status; MIG = Migrationshintergrund. Kodierung Geschlecht: 0 = Jungen, 1 = Mädchen; MIG: 0 = kein MIG, 1 = MIG; Bildungsgang: 0 = andere, 1 = gymnasialer Bildungsgang; inklusive Klassenkomposition: Range 0–40%; soziale Klassenkomposition: Range 0–100%; ethnische Klassenkomposition: Range 0–97%. Berichtet werden unstandardisierte *B*-Koeffizienten (Standardfehler in Klammern).

\* $p < .10$ . \*\* $p < .05$ .

Durch die Klassenzugehörigkeit können 6% der Varianz (ICC) im Selbstwertgefühl der Schüler:innen ohne SPF aufgeklärt werden. Das heißt, ein Teil des empfundenen Selbstwertgefühls ist nicht durch Merkmale der Kinder und Jugendlichen selbst, sondern durch den Besuch einer Inklusions- oder Regelklasse erklärbar (vgl. Tabelle 3).

In M1 ist der in H1 angenommene generelle negative Zusammenhang zwischen dem Besuch einer Inklusionsklasse und dem Selbstwertgefühl von Schüler:innen ohne SPF ersichtlich. Schüler:innen ohne SPF schätzen demnach unter Kontrolle von individuellen Merkmalen ihr Selbstwertgefühl geringer ein, wenn sie Inklusionsklassen besuchen ( $B = -.98$ ,  $p = .03$ ). Dabei zeigt sich für die Kontrollvariab-

le HISEI ein signifikanter Effekt ( $B = .93, p < .001$ ), nicht aber für das Geschlecht ( $B = .32, p = .30$ ) und den MIG ( $B = -.01, p = .99$ ).

Der in H2 erwartete negative Effekt des Inklusionssettings ist nicht mehr erkennbar, wenn für den besuchten Bildungsgang kontrolliert wird. Das Selbstwertgefühl von Schüler:innen ohne SPF unterscheidet sich nicht mehr zwischen Inklusions- und Regelklassen (M2:  $B = -.46, p = .30$ ). Stattdessen zeigen Schüler:innen ohne SPF, die einen gymnasialen Bildungsgang besuchen, generell höheres Selbstwertgefühl als diejenigen an anderen Bildungsgängen ( $B = 1.54, p < .001$ ). Bei Hinzunahme des Interaktionsterms Bildungsgang  $\times$  Besuch einer Inklusionsklasse in M3 erweist sich weder dieser als signifikant ( $B = .91, p = .36$ ), noch der Haupteffekt der Variable Besuch einer Inklusionsklasse ( $B = -.71, p = .18$ ). Es besteht also kein Zusammenhang mehr zwischen dem Selbstwertgefühl von Schüler:innen ohne SPF und dem Besuch einer Inklusionsklasse, sobald für den Bildungsgang kontrolliert wird.

Im nächsten Schritt wurde statt der Dummy-Variable Besuch einer Inklusionsklasse die metrische Variable zur inklusiven Klassenkomposition in die Modelle aufgenommen (H3). Damit wird betrachtet, ob statt eines generellen Zusammenhangs eine Assoziation zwischen der inklusiven Klassenkomposition und dem Selbstwertgefühl vorliegt. Es ist ein negativer Zusammenhang erkennbar, wonach Schüler:innen ohne SPF unabhängig von individuellen Merkmalen ihr Selbstwertgefühl geringer einschätzen, je mehr Schüler:innen mit SPF mit ihnen in den Klassen sind (M4:  $B = -.73, p = .007$ ).

In Modell 5 wurde zusätzlich für den Bildungsgang kontrolliert (H4). Auch unter Berücksichtigung dessen ist die inklusive Klassenkomposition negativ mit dem Selbstwertgefühl der Schüler:innen ohne SPF assoziiert (M5:  $B = -.51, p = .06$ ). M6 zeigt schließlich, dass nur Schüler:innen ohne SPF, die keinen gymnasialen Bildungsgang besuchen, von einem niedrigeren Selbstwertgefühl berichten, je mehr Schüler:innen mit SPF in den Klassen inkludiert sind ( $B = -.63, p = .03$ ; Haupteffekt der Variablen inklusive Klassenkomposition), während dieser Effekt an gymnasialen Bildungsgängen nicht signifikant ist ( $B = -.73, p = .31$ ; Interaktionseffekt).

Schließlich wurden als weitere Merkmale des Lernkontextes die sozioökonomische und ethnische Klassenkomposition in die Analysen einbezogen (H5). In M7 ist erkennbar, dass die inklusive Klassenkomposition negativ mit dem Selbstwertgefühl der Schüler:innen ohne SPF assoziiert ist, auch dann, wenn für die ethnische Klassenkomposition kontrolliert wird ( $B = -.62, p = .04$ ). Das heißt, unabhängig davon, wie viele Kinder mit einem MIG in den Klassen lernen, Schüler:innen ohne SPF berichten von einem geringeren Selbstwertgefühl, je mehr Schüler:innen mit SPF in den Klassen anwesend sind. Sobald allerdings die sozioökonomische Klassenkomposition berücksichtigt wird, besteht kein negativer Zusammenhang mehr zwischen dem Selbstwertgefühl und der inklusiven Klassenkomposition (M8:  $B = .15, p = .66$ ). Entsprechend zeigen Schüler:innen ohne SPF geringeres Selbstwertgefühl, je mehr Kinder mit niedrigem SES in den Klassen anwesend sind ( $B = -.53, p = .06$ ), unabhängig davon, wie viele Schüler:innen mit SPF die Klas-

se besuchen. Sobald allerdings beide Kompositionsmerkmale simultan im Modell berücksichtigt werden, ist dieser Effekt nicht mehr erkennbar (M9). Stattdessen schätzen lediglich Schüler:innen ohne SPF an gymnasialen Bildungsgängen ihr Selbstwertgefühl höher ein ( $B = 1.97, p = .001$ ), unabhängig von den verschiedenen Merkmalen der Klassenkomposition, also auch von der inklusiven sowie sozioökonomischen Klassenkomposition.

## 7. Fazit

### 7.1 Diskussion

Mit dem Beitrag wurde der Frage nachgegangen, ob der Besuch einer Inklusionsklasse mit dem Selbstwertgefühl von Schüler:innen ohne SPF über individuelle Merkmale und solche des Lernkontextes assoziiert ist.

Bezüglich der kontextuellen Ebene liegen in den vorliegenden Analysen negative Zusammenhänge zwischen dem Selbstwertgefühl von Schüler:innen ohne SPF und dem Besuch einer Inklusions- im Vergleich zu einer Regelklasse vor. Dies zeigt sich auch unter Kontrolle von Merkmalen auf individueller Ebene (Geschlecht, SES und MIG). Da ein generell negativer Zusammenhang zwischen dem Besuch einer Inklusionsklasse und dem Selbstwertgefühl von Schüler:innen ohne SPF gefunden wurde, kann H1 bestätigt werden. Wenn auch bisher in qualitativen Befunden eher eine positive Wirkung einer inklusiven Lernumgebung dargestellt wurde (Murray-Seegert, 1989; Voeltz & Brennan, 1984), sind die hier berichteten Ergebnisse in die quantitative Befundlage einzureihen. Unter weiterer Berücksichtigung des Bildungsgangs besteht zumindest kein genereller Unterschied mehr im Selbstwertgefühl von Schüler:innen ohne SPF in Inklusions- und Regelklassen. Folglich ist H2 hier abzulehnen.

Außerdem fällt das Selbstwertgefühl der Schüler:innen ohne SPF niedriger aus, je mehr Schüler:innen mit SPF in den Klassen anwesend sind. Aufgrund des negativen Zusammenhangs zwischen der inklusiven Klassenkomposition und dem Selbstwertgefühl kann H3 bestätigt werden. Die Befunde gehen mit den Ergebnissen von Gottfried (2014) und Bear und Kolleg:innen (1991) einher. Bei zusätzlicher Kontrolle des Bildungsgangs berichten allerdings alle Schüler:innen ohne SPF, die keinen gymnasialen Bildungsgang besuchen, von einem niedrigeren Selbstwertgefühl, je mehr Schüler:innen mit SPF in den Klassen anwesend sind. Da dieser Effekt nicht über alle Bildungsgänge hinweg gleichermaßen auftritt, kann H4 nicht bestätigt werden.

Wird zusätzlich für weitere Merkmale der Klassenkomposition kontrolliert, verändert sich das Bild. Die ethnische Klassenkomposition kann nicht als Erklärung des negativen Zusammenhangs zwischen der inklusiven Klassenkomposition und dem Selbstwertgefühl der Schüler:innen ohne SPF herangezogen werden. Sobald allerdings für die sozioökonomische Klassenkomposition kontrolliert wird, berich-

ten Schüler:innen ohne SPF nicht von einem geringeren Selbstwertgefühl, je mehr Schüler:innen mit SPF in den Klassen inkludiert sind, sondern je mehr Schüler:innen mit niedrigem SES anwesend sind. Entsprechend kann H5 nicht bestätigt werden. Dieser Befund lässt sich mit den Ergebnissen von Crosnoe (2009) in Zusammenhang bringen, dass eine hohe sozioökonomische Schulkomposition das Selbstwertgefühl insbesondere von Kindern mit niedrigem SES beeinträchtigt. Zudem zeigt sich hier wie bei Demeris und Kolleg:innen (2007), dass der SES auch auf Individualebene als Prädiktor gegenüber dem SPF von Mitschüler:innen überwiegt. Dabei stellt sich die Frage, ob sich die niedrige sozioökonomische Komposition aufgrund der anwesenden Schüler:innen mit SPF, die durchschnittlich betrachtet einen niedrigeren SES haben als ihre Peers ohne SPF (Henke et al., 2017), ergibt. Dem kann insofern begegnet werden, dass rund 1.7% der Schüler:innen mit SPF die betrachteten Klassen bzw. 8.5% Inklusionsklassen besuchen. Da diese auf viele Inklusionsklassen aufgeteilt sind, ist nicht anzunehmen, dass der negative Zusammenhang ausschließlich über diese Gruppe zustande kommt. Allerdings kann hierbei auch der besuchte Bildungsgang Erklärung liefern, da bereits bekannt ist, dass Schüler:innen mit niedrigem Selbstwertgefühl an Schulen niedriger Bildungsgänge zu finden sind. Das heißt, dass gerade an Schulen niedriger Bildungsgänge darauf geachtet werden sollte, wie Inklusionsklassen an den Schulen generell gebildet werden. Die vorliegenden Ergebnisse liefern Hinweise darauf, dass in Inklusionsklassen zu viele Heterogenitätsmerkmale – hier: Inklusion und niedriger SES der Schüler:innen – aufeinander treffen, die ggf. selbstwertförderliche Vergleiche hindern und folglich das Selbstwertgefühl der Schüler:innen ohne SPF beeinträchtigen können. Dies sollte bei der Bildung von Klassen und der Verteilung von Schüler:innen mit SPF über die Jahrgänge hinweg berücksichtigt werden.

Eine weitere Erklärung für diesen Zusammenhang könnte das Unterrichts-geschehen sein. Es ist anzunehmen, dass in Inklusionsklassen, in denen Schüler:innen mit den unterschiedlichsten Bedürfnissen und Anforderungen lernen, eine stark individualisierte Betreuung der Schüler:innen durch die Lehrkraft erforderlich ist. Einerseits könnte dadurch weniger zeitliche Zuwendung zu den Schüler:innen ohne SPF stattfinden, wodurch sie sich weniger durch ihre Lehrkräfte beachtet und angenommen fühlen. Dies könnte sich insgesamt negativ auf die Wahrnehmung der eigenen Person auswirken und in einem geringen Selbstwertgefühl ausdrücken. Andererseits ist es möglich, dass individualisierte Unterrichtsformen bspw. durch Unterricht in Kleingruppen oder differenzierte Aufgaben weniger Möglichkeiten zu einem Vergleich mit der ggf. weniger begabten Gruppe bieten. Dadurch wird den Schüler:innen ohne SPF möglicherweise der eingangs beschriebene Vergleich mit der weniger begabten Gruppe erschwert und sie machen weniger von den in der Literatur beschriebenen Erfahrungen als Tutor:in, als helfende Person. Es ist auch möglich, dass sie den Schüler:innen mit SPF psychologisch gesehen nicht nahe genug stehen und sie sie nicht als Vergleichsperson wahrnehmen oder dass sie keine gemeinsame Dimension finden, über die sie sich miteinander vergleichen können. Entsprechend bleiben auch die positive Resonanz der sozialen

Umgebung, selbstwerterhöhende Vergleichsprozesse (Tesser, 1986) und die Festigung in einem hohen Selbstwertgefühl aus.

Damit stellt sich die Frage, wie insbesondere inklusiver Unterricht gestaltet sein sollte, um den strukturell bedingten Nachteil des inklusiven Lernkontextes für das Selbstwertgefühl von Schüler:innen ohne SPF aufzufangen. Da über den Formcharakter des Lernens auch fachübergreifende Wirkungen stattfinden, spielen bspw. Lehr-Lernmethoden eine bedeutende Rolle. Etwa kooperative Lernprozesse, die Interaktionen zwischen den Schüler:innen anregen (z. B. peer-tutoring), sind zentral für die Persönlichkeitsentwicklung von Schüler:innen (Pütz, Kuhnen & Lojewski, 2011). Dabei werden Gleichaltrige zu Problemlöser:innen, die sich gegenseitig unterstützen und etwas vermitteln. Dies bietet die Möglichkeit, positive Rückmeldung für das eigene Selbstwertgefühl zu erfahren. Zugleich wird bspw. die Integration von Schüler:innen mit SPF gefördert (Slavin, 1995).

## 7.2 Limitationen

Bei dieser Studie liegen gewisse Limitationen vor. So fand die Befragung in der fünften Jahrgangsstufe ungefähr zwei Monate nach Übergang in die weiterführende Schule statt. Daher liegt einerseits keine Ausgangsmessung des Selbstwertgefühls der Schüler:innen ohne SPF vor, weshalb nicht ausgeschlossen werden kann, dass sich dieses bereits während der Grundschulzeit gefestigt hat und durch das vermeintlich neue Setting an der weiterführenden Schule nicht beeinflusst wird. Andererseits ist genau die gegenteilige Wirkung denkbar, indem die Schüler:innen durch Konfrontation mit einer noch neuen Bezugsgruppe und der veränderten Lernumgebung eine Art Einbruch des Selbstwertgefühls erlebt haben (Robins & Trzesniewski, 2005). Außerdem ist hier zu bedenken, dass die verwendete Stichprobe möglicherweise aufgrund der freiwilligen Teilnahme insgesamt und hinsichtlich ihres Selbstwertgefühls selektiv ist. Um diese Punkte berücksichtigen zu können, bedürfte es einer längsschnittlichen Untersuchung und einer Vollerhebung auf Klassenebene.

Zudem können keine Einblicke in direkte Mechanismen von Vergleichs- und Reflexionsprozessen zwischen den Schüler:innen einbezogen werden. Das heißt auch, dass hier das objektive Maß eines diagnostizierten SPF zur Unterscheidung der Schüler:innen mit und ohne SPF herangezogen werden musste und nicht auf die subjektive Wahrnehmung von (unterschiedlichen) Eigenschaften und Merkmalen der Individuen (mit SPF) zurückgegriffen werden konnte. Es ist durchaus denkbar, dass sich die Schüler:innen nicht über das Maß eines diagnostizierten SPF miteinander vergleichen, sondern über andere Unterschiedlichkeiten in den Fähigkeiten. Dies drückt sich möglicherweise auch in der geringen ICC der Modelle aus, indem der Großteil der Varianz eben nicht auf Klassen-, sondern auf Schüler:innenebene liegt. Das heißt, in folgenden Untersuchungen sollten neben der kontextuellen Ebene weitere Merkmale zur Klasse und den Mitschüler:innen

aus Schüler:innenperspektive erhoben werden, die zur Aufklärung der Varianz im Selbstwertgefühl beitragen.

Weiter ist anzuführen, dass keine Unterscheidung nach den in den Klassen vertretenen Förderschwerpunkten vorgenommen werden konnte. Wenn der negative Effekt der inklusiven Klassenkomposition über alle Förderschwerpunkte hinweg auch durch die sozioökonomische Klassenkomposition erklärt werden kann, ist durchaus denkbar, dass die Art der vertretenen Förderschwerpunkte für die Schüler:innen ohne SPF mit gewissen Vergleichs- und Reflexionsprozessen einhergehen, die wiederum ihr Selbstwertgefühl bedingen. So ist beispielsweise anzunehmen, dass für Schüler:innen ohne SPF gerade Lernrückstände, wie sie häufig Schüler:innen mit SPF Lernen aufweisen, oder Verhaltensauffälligkeiten, wie sie überwiegend Schüler:innen mit Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung zugeschrieben werden, mit differenzierten Eindrücken für soziale Vergleichen einhergehen (siehe im weiteren Sinne dazu Kuhl, Kocaj & Stanat, 2020). Dies gilt es in zukünftigen Studien mit Informationen zur inklusiven Klassenkomposition nach den einzelnen Förderschwerpunkten nachzuholen.

Auf die Unterrichtskonzeption in den Schulklassen der teilnehmenden Schüler:innen konnte ebenfalls nicht eingegangen werden. Dafür beinhalten die NEPS-Daten insgesamt zu wenige Informationen über strukturelle und inhaltliche Gestaltung(smöglichkeiten), die zur inhaltlichen Aufklärung des negativen Effekts beitragen könnten. So konnte bspw. nicht berücksichtigt werden, in welchem zeitlichen Umfang die Schüler:innen mit SPF in den regulären Unterricht einbezogen werden oder welche Lehr-Lernmethoden Lehrkräfte einsetzen. Dies mag auch an der Aktualität der Daten liegen, da diese bereits kurz nach Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention erhoben wurden, zu einem Zeitpunkt, zu dem wohl noch keine fundamentalen Änderungen der Unterrichtsgestaltung etc. stattgefunden haben. Dies beinhaltet auch, dass nicht zwischen verschiedenen Formen von inklusiver Bildung an den Schulen unterschieden werden konnte, also nicht darauf eingegangen werden konnte, dass durchaus regionale Unterschiede in der Gestaltung von Inklusion zwischen Schulen, Schulformen und Bundesländern existieren. Aufgrund des Erhebungszeitpunktes zu Beginn des Schuljahres lagen außerdem nur Schulnoten aus der Grundschule vor, weshalb diese trotz zentraler Aussagekraft für das Selbstwertgefühl nicht berücksichtigt wurden (Covington, 1992).

Daher gilt es in weiteren Untersuchungen, die Bildungsbiografie der Schüler:innen ohne SPF, die strukturelle und inhaltliche Gestaltung von Unterricht, sowie die Beziehung zwischen den Schüler:innen einer Klasse und ihren Lehrkräften zu berücksichtigen.

## Literatur

Autorengruppe Bildungsberichterstattung. (2010). *Bildung in Deutschland 2010. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wandel*. Bertelsmann.

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung. (2018). *Bildung in Deutschland 2018. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration*. wbv. <https://doi.org/10.3278/6001820fw>
- Bear, G. G., Clever, A. & Proctor, W. A. (1991). Self-perception of nonhandicapped children and children with learning disabilities in integrated classes. *Journal of Special Education*, 24(4), 409–426. <https://doi.org/10.1177/002246699102400403>
- Berndt, T. J. (1996). Exploring the effects of friendship quality on social development. In W. M. Bukowski, A. F. Newcomb & W. W. Hartup (Hrsg.), *The company they keep. Friendships in childhood and adolescence* (Cambridge studies in social and emotional development, S. 346–365). Cambridge University Press.
- Blossfeld, H.-P., Roßbach, H.-G. & von Maurice, J. (Hrsg.). (2011). *Education as a lifelong process. The German National Educational Panel Study (NEPS)* (Zeitschrift für Erziehungswissenschaft Sonderheft, Bd. 14). VS.
- Budde, J. (2012). Problematisierende Perspektiven auf Heterogenität als ambivalentes Thema der Schul- und Unterrichtsforschung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 58(4), 522–540.
- Budde, J. (2015). Heterogenitätsorientierung. Zum problematischen Verhältnis von Heterogenität, Differenz und sozialer Ungleichheit im Unterricht. In J. Budde, N. Blasse, A. Bossen, G. Rissler & G. Ribler (Hrsg.), *Heterogenitätsforschung. Empirische und theoretische Perspektiven* (S. 21–39). Beltz Juventa.
- Cialdini, R. B., Borden, R. J., Thorne, A., Walker, M. R., Freeman, S. & Sloan, L. R. (1976). Basking in reflected glory. Three (football) field studies. *Journal of Personality and Social Psychology*, 34(3), 366–375. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.34.3.366>
- Cialdini, R. B. & Richardson, K. D. (1980). Two indirect tactics of image management. Basking and blasting. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39(3), 406–415. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.39.3.406>
- Collani, G. von & Herzberg, P. Y. (2003a). Eine revidierte Fassung der deutschsprachigen Skala zum Selbstwertgefühl von Rosenberg. *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*, 24(1), 3–7. <https://doi.org/10.1024/0170-1789.24.1.3>
- Collani, G. von & Herzberg, P. Y. (2003b). Zur internen Struktur des globalen Selbstwertgefühls nach Rosenberg. *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*, 24(1), 9–22. <https://doi.org/10.1024/0170-1789.24.1.9>
- Covington, M. V. (1992). *Making the grade. A self-worth perspective on motivation and school reform*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139173582>
- Crosnoe, R. (2009). Low-income students and the socioeconomic composition of public high schools. *American Sociological Review*, 74(5), 709–730. <https://doi.org/10.1177/000312240907400502>
- Dalbert, C. & Stöber, J. (2008). Forschung zur Schülerpersönlichkeit. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (2., durchgesehene und erweiterte Aufl., S. 905–925). VS Verlag für Sozialwissenschaften. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-91095-6\\_37](https://doi.org/10.1007/978-3-531-91095-6_37)
- Daniel, L. G. & King, D. A. (1997). Impact of inclusion education on academic achievement, Student behavior and self-esteem, and parental attitudes. *The Journal of Educational Research*, 91(2), 67–80. <https://doi.org/10.1080/00220679709597524>
- Demeris, H., Childs, R. A. & Jordan, A.-K. (2007). The influence of students with special needs included in grade-3 classrooms on the large-scale achievement scores of students without special needs. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 30(3), 609–627. <https://doi.org/10.2307/20466655>
- Dyson, A., Farrell, P., Polat, F., Hutcheson, G. & Gallannaugh, F. (2004). *Inclusion and pupil achievement* (DfES Research Report No. 578). Department for Education and Skills.

- Fend, H., Knörzer, W., Nagl, W., Specht, W. & Väh-Szusdziara, R. (1976). *Sozialisationseffekte der Schule. Soziologie der Schule II*. Beltz.
- Festinger, L. (1954). A theory of social comparison processes. *Human Relations*, 7, 117–140. <https://doi.org/10.1177/001872675400700202>
- Ganzeboom, H. B. (2010, 6. August). *Questions and answers about ISEI-08*. Verfügbar unter <http://www.harryganzeboom.nl/isco08/qa-isei-08.htm>
- Gottfried, M. A. (2014). Classmates with disabilities and students' noncognitive outcomes. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 36(1), 20–43. <https://doi.org/10.3102/0162373713493130>
- Gray-Little, B. & Hafdahl, A. R. (2000). Factors influencing racial comparisons of self-esteem: a quantitative review. *Psychological Bulletin*, 126(1), 26–54. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.126.1.26>
- Helmke, A. (1992). *Selbstvertrauen und schulische Leistungen*. Hogrefe.
- Henke, T., Bosse, S., Lambrecht, J., Jäntsch, C., Jaeuthe, J. & Spörer, N. (2017). Mittendrin oder nur dabei? Zum Zusammenhang zwischen sonderpädagogischem Förderbedarf und sozialer Partizipation von Grundschulern und Grundschülern. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 31(2), 111–123. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000196>
- Herwartz-Emden, L. & Küffner, D. (2006). Schulerfolg und Akkulturationsleistungen von Grundschulkindern mit Migrationshintergrund. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(2), 240–254. <https://doi.org/10.1007/s11618-006-0020-5>
- Hox, J. J. (2010). *Multilevel analysis. Techniques and applications* (2. Aufl.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203852279>
- Jachmann, M. (1999). Die Entwicklung des Selbstkonzeptes von Laborschüler(innen) – Eine Längsschnitnanalyse. In M. Jachmann & G. Weingart (Hrsg.), *Die Laborschule im Urteil ihrer Absolventen. Konzepte, Ergebnisse und Perspektiven der Absolventenstudie* (Impuls, Bd. 33, S. 127–151). Laborschule Bielefeld.
- Jonkmann, K. (2009). *Soziale Dynamik im Klassenzimmer: Person- und Kontextperspektiven auf Dominanz und Affiliation in der Adoleszenz*. Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.
- Juvonen, J., Nishina, A. & Graham, S. (2006). Ethnic diversity and perceptions of safety in urban middle schools. *Psychological Science*, 17(5), 393–400. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2006.01718.x>
- Keefe, K. & Berndt, T. J. (1996). Relations of friendship quality to self-esteem in early adolescence. *Journal of Early Adolescence*, 16(1), 110–129. <https://doi.org/10.1177/0272431696016001007>
- Kuhl, P., Kocaj, A. & Stanat, P. (2020). Zusammenhänge zwischen einem gemeinsamen Unterricht und kognitiven und non-kognitiven Outcomes von Kindern ohne sonderpädagogischen Förderbedarf. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 45, 1–26. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000283>
- Marsh, H. W. (1987). The big-fish-little-pond effect on academic self-concept. *Journal of Educational Psychology*, 79(3), 280–295. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.79.3.280>
- Marsh, H. W., Trautwein, U., Lüdtke, O. & Köller, O. (2008). Social comparison and big-fish-little-pond effects on self-concept and other self-belief constructs. Role of generalized and specific others. *Journal of Educational Psychology*, 100(3), 510–524. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.100.3.510>
- Möller, J. & Trautwein, U. (2009). Selbstkonzept. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 179–234). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-540-88573-3\\_8](https://doi.org/10.1007/978-3-540-88573-3_8)
- Moschner, B. & Dickhäuser, O. (2010). Selbstkonzept. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (4. überarb. und erw. Aufl., S. 760–767). Beltz.

- Murray-Seegert, C. (1989). *Nasty girls, thugs, and humans like us: Social relations between severely disabled and nondisabled students in high school*. Brookes.
- Nusser, L. & Wolter, I. (2016). There's plenty more fish in the sea. Das akademische Selbstkonzept von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen in integrativen und segregierten Schulsettings. *Empirische Pädagogik*, 30(1), 130–143.
- Peck, C. A., Staub, D., Gallucci, C. & Schwartz, I. (2004). Parent perception of the impacts of inclusion on their nondisabled child. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 29(2), 135–143. <https://doi.org/10.2511/rpsd.29.2.135>
- Piezunka, A., Gresch, C., Sälzer, C. & Kroth, A. (2016). Identifizierung von Schülerinnen und Schülern nach Vorgaben der UN-BRK in bundesweiten Erhebungen: Sonderpädagogischer Förderbedarf, sonderpädagogische Förderung oder besondere Unterstützung? *Zeitschrift für Pädagogik*, 62(62), 190–211.
- Pütz, H.-G., Kuhnen, S. U. & Lojewski, J. (2011). Identität, Selbstwertgefühl und Selbstwirksamkeit: Der Einfluss von Schulklima und sozialer Herkunft auf Persönlichkeitsmerkmale. In P. Bornkessel & J. Asdonk (Hrsg.), *Der Übergang Schule – Hochschule. Zur Bedeutung sozialer, persönlicher und institutioneller Faktoren am Ende der Sekundarstufe II* (Schule und Gesellschaft, Bd. 54, S. 139–189). Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-94016-8\\_5](https://doi.org/10.1007/978-3-531-94016-8_5)
- Robins, R. W. & Trzesniewski, K. H. (2005). Self-esteem development across the lifespan. *Current Directions in Psychological Science*, 14(3), 158–162. <https://doi.org/10.1111/j.0963-7214.2005.00353.x>
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton University Press. <https://doi.org/10.1515/9781400876136>
- Ruijs, N., Peetsma, T. & van der Veen, I. (2010). The presence of several students with special educational needs in inclusive education and the functioning of students with special educational needs. *Educational Review*, 62(1), 1–37. <https://doi.org/10.1080/00131910903469551>
- Ruijs, N., van der Veen, I. & Peetsma, T. T. D. (2010). Inclusive education and students without special educational needs. *Educational Research*, 52(4), 351–390. <https://doi.org/10.1080/00131881.2010.524749>
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J. & Stanton, G. C. (1976). Self-concept. validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46(3), 407–441. <https://doi.org/10.3102/00346543046003407>
- Slavin, R. E. (1995). *Cooperative learning: Theory, research and practice*. Boston.
- Steinhauer, H. W., Aßmann, C., Zinn, S., Goßmann, S. & Rässler, S. (2015). Sampling and weighting cohort samples in institutional contexts. *AStA Wirtschafts- und Sozialstatistisches Archiv*, 9(2), 131–157. <https://doi.org/10.1007/s11943-015-0162-0>
- Tesser, A. (1986). Some effects of self-evaluation maintenance on cognition and action. In R. M. Sorrentino & E. T. Higgins (Hrsg.), *Handbook of motivation and cognition. Foundations of social behavior* (S. 435–464). Guilford.
- Tesser, A. (1988). Toward a self-evaluation maintenance model of social behavior. *Advances in Experimental Social Psychology*, 21, 181–227. [https://doi.org/10.1016/S0065-2601\(08\)60227-0](https://doi.org/10.1016/S0065-2601(08)60227-0)
- Tesser, A., Pilkington, C. J. & McIntosh, W. D. (1989). Self-evaluation maintenance and the mediation role of emotions. The perception of friends and strangers. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(3), 442–456. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.57.3.442>
- Thijs, J. & Verkuyten, M. (2017). Promoting positive self-esteem in ethnic minority students: The role of school and classroom context. In N. J. Cabrera & B. Leyendecker (Hrsg.), *Handbook on Positive Development of Minority Children and Youth* (S. 325–342). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-43645-6\\_20](https://doi.org/10.1007/978-3-319-43645-6_20)

- Trautwein, U. (2003). *Schule und Selbstwert. Entwicklungsverlauf, Bedeutung von Kontextfaktoren und Effekte auf die Verhaltensebene* (Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie, Bd. 36). Waxmann.
- Trautwein, U., Lüdtke, O., Marsh, H. W., Köller, O. & Baumert, J. (2006). Tracking, grading, and student motivation. Using group composition and status to predict self-concept and interest in ninth-grade mathematics. *Journal of Educational Psychology*, 98(4), 788–806. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.4.788>
- Verkuyten, M. & Thijs, J. (2004). Global and ethnic self-esteem in school context: Minority and majority groups in the Netherlands. *Social Indicators Research*, 67, 253–281. <https://doi.org/10.1023/B:SOCI.0000032339.86520.5f>
- Voeltz, L. M. & Brennan, J. (1984). Analysis of interactions between nonhandicapped and severely handicapped peers using multiple measures. In J. M. Berg (Hrsg.), *Perspectives and progress in mental retardation* (Bd. 1, S. 61–72). University Park Press.
- Wills, T. A. (1981). Downward comparison principles in social psychology. *Psychological Bulletin*, 90(2), 245–271. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.90.2.245>
- Wohlkinger, F., Bayer, M. & Ditton, H. (2016). Measuring self-concept in the NEPS. In H.-P. Blossfeld, J. von Maurice, M. Bayer & J. Skopek (Hrsg.), *Methodological issues of longitudinal surveys. The example of the National Educational Panel Study* (S. 181–194). Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-11994-2\\_11](https://doi.org/10.1007/978-3-658-11994-2_11)

### 9.3 Beitrag 3

Labsch, A., Schmitt, M. & Schüpbach, M. (2023). Nehmen Schüler\*innen ohne sonderpädagogische Förderbedarfe in inklusiven Klassen die Beziehung zu ihren Lehrkräften anders wahr als ihre Peers in nicht-inklusive Klassen? *Zeitschrift für Pädagogik*, 69(6), 811 - 831.

<https://doi.org/10.3262/ZP2306811>

Abgebildet ist hier die durch den Verlag erstellte Druckvorlage des Beitrags. Die hier vorgelegten Inhalte entsprechen dem veröffentlichten Beitrag, im Layout haben sich geringfügige Änderungen gegenüber der veröffentlichten Version ergeben.

Dieser Beitrag wurde in der Zeitschrift für Pädagogik (© Beltz) unter der Creative Commons Namensnennung-Nicht kommerziell-Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz (CC BY-NC-ND 4.0)

veröffentlicht:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de>

*Amelie Labsch/Monja Schmitt/Marianne Schüpbach*

## **Nehmen Schüler\*innen ohne sonderpädagogische Förderbedarfe in inklusiven Klassen die Beziehung zu ihren Lehrkräften anders wahr als ihre Peers in nicht-inkluisiven Klassen?**

**Zusammenfassung:** Zwischen Schüler\*innen und Lehrkräften entstehen Beziehungen. Wie Schüler\*innen diese wahrnehmen, hängt u. a. von Merkmalen der Schüler\*innen wie ihren Leistungen ab, aber auch von Merkmalen der Lernumgebung wie etwa der Klassenkomposition hinsichtlich verschiedener Aspekte. Spätestens seit Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention stellt auch der inklusive Unterricht ein wesentliches Merkmal der Lernumgebung dar, weil dort Schüler\*innen mit den unterschiedlichsten physischen, geistigen und kognitiven Voraussetzungen und Unterstützungsbedarfen gemeinsam lernen. Damit geht einher, dass Lehrkräfte die Beziehungen mit ihren Schüler\*innen entsprechend der Bedarfe von Schüler\*innen mit sonderpädagogischen Förderbedarfen (SPF) und auch ihren Mitschüler\*innen ohne SPF sehr individuell gestalten müssen. Während bereits bekannt ist, dass Schüler\*innen mit SPF die Beziehung zu ihren Lehrkräften als weniger gut als ihre Mitschüler\*innen ohne SPF im inklusiven Unterricht empfinden, ist bislang unklar, ob dieser Unterschied auf die inklusive Lernumgebung zurückzuführen ist und wie Schüler\*innen ohne SPF in inklusiven Klassen diese im Vergleich zu Schüler\*innen in nicht-inkluisiven Klassen wahrnehmen. Es ist anzunehmen, dass Schüler\*innen ohne SPF in inklusiven Klassen die Beziehung als weniger positiv beschreiben als ihre Peers in nicht-inkluisiven Klassen. Dies soll mit Daten des INSIDE-Projekts beantwortet werden, wobei sowohl Merkmale der Schüler\*innen selbst (z. B. Leistung) als auch der Lernumgebung (z. B. inklusive Klassenkomposition) berücksichtigt werden. Mehrebenenanalytisch betrachtet schätzen Schüler\*innen ohne SPF der sechsten Klassenstufe in Abhängigkeit davon, wie viele Schüler\*innen mit SPF in den Klassen anwesend sind, die Beziehung zu Lehrkräften nicht anders ein als ihre Peers in nicht-inkluisiven Klassen. Allerdings zeigen sich bedeutsame Zusammenhänge zwischen der Beziehung zu Lehrkräften und den Noten sowie Sozialkompetenzen der Schüler\*innen.

**Schlagworte:** Inklusion, Lehrkraft-Schüler\*in-Beziehung, inklusive Klassenkomposition, sonderpädagogische Förderbedarfe, Sekundarstufe

### **1. Lehrkraft-Schüler\*innen-Beziehung in (inkluisiven) Schulklassen**

Zwischen Schüler\*innen und ihren Lehrkräften entstehen im Unterricht Beziehungen, die bedeutsam für den Bildungs- und Entwicklungsverlauf der Schüler\*innen sind (Hagenauer & Raufelder, 2020). Je nach Operationalisierung kann eine Beziehung als länger andauernde soziale Interaktion beschrieben werden, durch die sich die beteiligten Akteur\*innen wechselseitig beeinflussen (Werth, Seibt & Mayer, 2020). Die Beziehung

zwischen Lehrkräften und ihren Schüler\*innen im Unterricht kann als Teil des Klassenklimas definiert werden, das die subjektive Wahrnehmung von Schüler\*innen eben der Beziehung zu ihren Lehrkräften, der Beziehung zu ihren Mitschüler\*innen sowie von Einstellungen und Verhaltensweisen von allen im Unterricht beteiligten Akteur\*innen umfasst (Eder, 1996, 2018; Grewe, 2017). Lehrkräfte nehmen für das Klassenklima und letztlich für die Unterrichtspraxis eine besondere Stellung ein (Opdenakker & van Damme, 2006; Zurbriggen, 2016), u. a. weil insbesondere die Beziehung zwischen ihnen und ihren Schüler\*innen eine bedeutende Einflussgröße für die schulische Entwicklung von Schüler\*innen ist (Juvonen, 2006; Wentzel, 1999, 2010). So profitieren Schüler\*innen bspw. von einer personenzentrierten Lehrkraft-Schüler\*innen-Beziehung hinsichtlich ihrer akademischen Leistungen (Hattie, 2009), ihrer Lernmotivation (Maulana, Opdenakker & Bosker, 2014; Patrick, Ryan & Kaplan, 2007) und generellen Schulfreude (Juvonen, 2006; Wentzel, 1999, 2010).

Doch ob Schüler\*innen die Beziehung zu ihren Lehrkräften als positiv wahrnehmen und empfinden, hängt von verschiedenen Merkmalen ab. Das multidimensionale und dynamische Konstrukt der Lehrkraft-Schüler\*innen-Beziehung wird von Merkmalen der Lernumgebung, aber auch den beteiligten Akteur\*innen geprägt (Nickel, 1976; Raufelder, 2006; Wettstein & Raufelder, 2021). Als ein wesentliches Merkmal der Lernumgebung muss mindestens seit Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention 2009 der inklusive Unterricht angesehen werden. Dort lernen vermehrt Schüler\*innen mit besonderen oder sonderpädagogischen Förderbedarfen, Schüler\*innen, die sonderpädagogische Förderung erhalten (SPF)<sup>1</sup>, und Schüler\*innen ohne entsprechende Bedarfe gemeinsam inklusiv an allgemeinen Schulen. Damit geht einher, dass Schüler\*innen mit den unterschiedlichsten körperlichen, geistigen und kognitiven Voraussetzungen, Merkmalen und Fähigkeiten und Lehrkräfte im Unterricht aufeinander treffen. Dies erfordert, dass Lehrkräfte die individuellen Ansprüche der Schüler\*innen mit und ohne SPF berücksichtigen und die Beziehung zu ihren Schüler\*innen sehr individuell gestalten müssen (Hascher, 2017; Westling Allodi, 2010).

Wird aber nun die Wahrnehmung der Beziehung zur Lehrkraft aus Sicht von Schüler\*innen mit und ohne SPF verglichen, zeigt sich, dass Schüler\*innen mit SPF insgesamt und insbesondere Schüler\*innen mit SPF im Bereich emotional-soziale Entwicklung (ESE) die Beziehung zu ihren Lehrkräften schlechter beurteilen als Schüler\*innen ohne SPF (Blumenthal & Blumenthal, 2021; Vock, Gronostaj, Kretschmann & Westphal, 2018). Auch Lehrkräfte selbst geben an, mit Schüler\*innen mit Autismus bzw. Aufmerksamkeitsdefizit-Hyperaktivitätsstörung ein weniger enges und konflikthafteres Verhältnis zu führen als mit den restlichen Schüler\*innen in den Klassen (Zee, de Bree, Hakvoort & Koomen, 2020). Dem Regulationsmodell von Rosemann (1978) folgend könnte dies auf den Umstand zurückzuführen sein, dass Lehrkräfte und auch Schüler\*innen normative Erwartungen hinsichtlich fachlicher und sozialer Aspekte an den

1 Im Folgenden werden, wenn nicht explizit anders hervorgehoben, unter SPF sowohl sonderpädagogische Förderung als auch besondere oder sonderpädagogische Förder- bzw. Unterstützungsbedarfe gefasst.

jeweils anderen haben. Sofern diese Erwartungen erfüllt werden, resultiert eine Erwartungskonkordanz und entsprechend freundliches und unterstützendes Verhalten durch die Lehrkraft. Trifft dies allerdings nicht zu, entsteht eine Erwartungsdiskordanz und Lehrkräfte verhalten sich ihren Schüler\*innen gegenüber eher distanziert und weniger unterstützend (Schweer, Thies & Lachner, 2017). Unter der Annahme, dass Schüler\*innen mit SPF gerade im Bereich Lernen (L) und ESE häufig auffälliges, externalisierendes und den Unterricht störendes Verhalten zeigen können (Fischbach, Schuchardt, Mähler & Hasselhorn, 2010; Stein & Müller, 2017), könnte für Schüler\*innen mit SPF in den verschiedenen Bereichen geschlussfolgert werden, dass die Erwartungshaltung der Lehrkräfte nicht mit dem Verhalten der Schüler\*innen übereinstimmt. Stattdessen könnte aufgrund von gewissen individuellen und sozialen Verhaltensweisen seitens der Schüler\*innen eine Erwartungsdiskordanz bei den Lehrkräften resultieren, weshalb sie sich ihnen weniger annehmen und letztlich diese Schüler\*innen eine weniger enge Beziehung zu ihren Lehrkräften empfinden.

Wenn das Ziel eines inklusiven Bildungssystems auch ist, dass sich alle Schüler\*innen ungeachtet ihrer Merkmale und Voraussetzungen im inklusiven Unterricht gleichermaßen von ihren Lehrkräften angenommen fühlen, würde der oben skizzierte Sachverhalt im Umkehrschluss bedeuten, dass sich Schüler\*innen ohne SPF in inklusiven Klassen deutlich angenommener fühlen sollten als ihre Peers. Ob der geschilderte Unterschied zwischen Schüler\*innen mit und ohne SPF im inklusiven Unterricht auf ebendiesen zurückzuführen ist und entsprechend Schüler\*innen ohne SPF im inklusiven Unterricht die Beziehung zu ihren Lehrkräften anders wahrnehmen als ihre Peers in nicht-inklusive Klassen<sup>2</sup> und ob die Beziehung in inklusiven Klassen gar negativer wahrgenommen wird, wurde allerdings noch nicht ausreichend betrachtet. Deshalb wird im Folgenden darauf eingegangen, wie Schüler\*innen ohne SPF die Beziehung zu ihren Lehrkräften einschätzen, wenn sie in einer inklusiven Klasse unterrichtet werden. Zur Beantwortung der Frage werden Zusammenhänge zwischen Merkmalen der Schüler\*innen sowie Merkmalen der inklusiven Lernumgebung und der Lehrkraft-Schüler\*innen-Beziehung in den Blick genommen.

## **2. Genese der Lehrkraft-Schüler\*innen-Beziehung nach dem transaktionalen Modell (Nickel, 1976)**

Nach dem transaktionalen Modell prägen sowohl auf Seiten der Schüler\*innen als auch der Lehrkräfte intrapersonale Bedingungsvariablen (z. B. eigenes Verhalten, individuelle Lernvergangenheit, Geschlecht) und der soziokulturelle Bezugsrahmen (z. B. soziale Beziehungen in der Lernumgebung, Peer-Group) die Beziehung zwischen Lehrkräften und ihren Schüler\*innen (Nickel, 1976, 1981; Raufelder, 2006). Unter diesen Bedingun-

<sup>2</sup> Als inklusive Klassen gelten solche, in denen Schüler\*innen mit diagnostiziertem SPF und solche, die sonderpädagogische Förderung erhalten, gemeinsam mit Schüler\*innen ohne SPF bzw. sonderpädagogischer Förderung unterrichtet werden.

gen findet zwischen den Akteur\*innen ein permanenter Austausch statt (z. B. Wahrnehmung und Reaktion auf Verhaltensweisen des jeweils anderen), wodurch die Beziehung zwischen Lehrkräften und Schüler\*innen als dynamisch wechselseitige Beziehung (Transaktion) zu begreifen ist, auf die sowohl Schüler\*innen als auch Lehrkräfte Einfluss haben. Entsprechend entstehen in einem soziokulturellen Bezugsrahmen in Form von Merkmalen der Klasse und des Unterrichts Beziehungen, die von intrapersonalen Bedingungsvariablen der Lehrkraft und der Schüler\*innen geprägt sind und wiederum vor dem Hintergrund individueller Bedingungsvariablen individuell wahrgenommen und beantwortet werden (Nickel, 1976, 1981; Raufelder, 2006). Im Gegensatz zu den prominentesten Theorien zur Erklärung der Lehrkraft-Schüler\*innen-Beziehung wie bspw. der Bindungstheorie (Bowlby, 1969) oder auch der Selbstbestimmungstheorie (Deci & Ryan, 1993; McGrath & van Bergen, 2015) berücksichtigt das transaktionale Modell nach Nickel (1976) die tatsächlich stattfindenden Interaktionen auf der Mikroebene im Verhältnis zur Makroebene, also dem Kontext, in dem die Interaktionen stattfinden (Wettstein & Raufelder, 2021). Damit kommt das Modell dem Forschungsinteresse und dem Fokus auf Zusammenhänge zwischen Merkmalen auf der Mikroebene (Schüler\*innen) und der Makroebene (inklusive Lernkontext) am nächsten, weil im Folgenden weniger auf das tatsächliche Bindungserleben zu signifikanten Anderen wie Lehrkräften (Bowlby, 1969) oder auf Erlebnisse der Sicherheit und Verbundenheit in der Beziehung zu Lehrkräften (Deci & Ryan, 1993) eingegangen werden kann.

### 3. Forschungsstand

#### 3.1 *Intrapersonale Bedingungsvariablen von Schüler\*innen und Lehrkraft-Schüler\*innen-Beziehung*

Neben der bereits angeführten intrapersonalen Bedingungsvariable SPF auf Schüler\*innenebene ist die Lehrkraft-Schüler\*innen-Beziehung von weiteren Merkmalen der Schüler\*innen geprägt. So bewerten Mädchen das Gefühl, von ihren Lehrkräften angenommen zu sein, positiver als Jungen (Bosse, Henke & Spörer, 2018; Koth, Bradshaw & Leaf, 2008). Zudem fühlen sich Schüler\*innen, die in ihrem Klassenverbund eher der ethnischen Minderheit angehören, häufig weniger durch ihre Lehrkräfte unterstützt (Crosnoe, Johnson & Elder, 2004; Hughes & Kwok, 2007). Zwischen dem sozioökonomischen Status (SES) von Schüler\*innen und der sozialen Unterstützung durch Lehrkräfte liegt ebenfalls ein negativer Zusammenhang vor (Atlay, Tieben, Fauth & Hillmert, 2019). Außerdem empfinden Schüler\*innen, dass Lehrkräfte Schüler\*innen mit höheren Leistungen mehr Unterstützung anbieten (Atlay et al., 2019; Babad, 1995). Des Weiteren liegen Befunde aus Lehrkraftperspektive vor, dass Beziehungen mit Schüler\*innen mit höheren Sozialkompetenzen enger sind als mit denjenigen mit geringeren Sozialkompetenzen (Trang & Hansen, 2020; Wentzel, 1993).

### 3.2 Soziokultureller Bezugsrahmen und Lehrkraft-Schüler\*innen-Beziehung

Hinsichtlich des Zusammenhangs zwischen dem soziokulturellen Bezugsrahmen des Unterrichts und der Lehrkraft-Schüler\*innen-Beziehung zeigt sich bspw. die besuchte Schulform als ausschlaggebend. So schätzen Schüler\*innen an Gymnasien bzw. an Schulen mit hohem akademischen Leistungsniveau die Beziehung zu ihren Lehrkräften positiver ein als Schüler\*innen an anderen Schulformen (Crosnoe et al., 2004; Ditton & Merz, 2000). Außerdem nehmen Schüler\*innen in Abhängigkeit der Berufserfahrung ihrer Lehrkräfte das Schulklima in größeren Klassen positiver wahr als in kleineren Klassen (Koth et al., 2008). Darüber hinaus belegen Koth und Kolleg\*innen (2008), dass Schüler\*innen das Schulklima höher einschätzen, je geringer der Anteil an störenden Kindern in der Klasse ist.

Speziell in Bezug auf den inklusiven Unterricht und die Sichtweise von Schüler\*innen ohne SPF fällt das Schulklima, unter dem die Beziehung zur Lehrkraft subsumiert erfragt wurde, und das Zugehörigkeitsgefühl zur Schule in inklusiven Klassen zunächst nicht anders aus als in nicht-inklusive Klassen (Gebhardt, Heine & Sälzer, 2015). Erst unter Berücksichtigung der besuchten Schulform und differenziert nach den in den Klassen vertretenen Förderschwerpunkten fällt auf, dass Schüler\*innen ohne SPF das Schulklima und/oder Zugehörigkeitsgefühl zur Schule in inklusiven Klassen mit Schüler\*innen mit SPF L und geistige Entwicklung (GE) bzw. ESE an Schulen mit mehreren Bildungsgängen im Vergleich zu Schüler\*innen ohne SPF in Klassen ohne Schüler\*innen mit entsprechenden SPF negativer bewerten. Auch Schuck und Rauer (2018) finden keine Veränderung im Gefühl des Angenommenseins durch die Lehrkräfte über den Grundschulbereich hinweg von Schüler\*innen ohne SPF, wenn diese mit Schüler\*innen mit SPF unterrichtet werden. Textor (2015) dagegen bezieht ebenfalls die Förderschwerpunkte der Schüler\*innen mit SPF ein und betrachtet das Klassenklima. Es zeigt sich, dass das Klassenklima aus Sicht von Schüler\*innen ohne SPF zunehmend negativer ausfällt, wenn sie in inklusiven Klassen mit Schüler\*innen mit SPF ESE unterrichtet werden.

## 4. Zusammenfassung und Forschungsdesiderat

Bislang überwiegen Studien, die die Lehrkraft-Schüler\*innen-Beziehung als erklärende Variable u. a. von Leistung oder Lernmotivation heranziehen. Als Outcome von Schule und Unterricht wird die Lehrkraft-Schüler\*innen-Beziehung meist als eine Facette von Konstrukten wie dem Schul- oder Klassenklima betrachtet. Dies trägt zu zwei wesentlichen Limitationen des Forschungsstands bei: Zum einen müssen dadurch Studien und Befunde verglichen werden, die die Lehrkraft-Schüler\*innen-Beziehung lediglich als eine Dimension eines übergeordneten Konstrukts erfassen, wodurch eine Generalisierung der Ergebnisse entsprechend erschwert wird. Zum anderen geht damit einher, dass differenzierte Aussagen über Zusammenhänge zwischen der Lehrkraft-Schüler\*innen-Beziehung und speziellen Gegebenheiten des soziokulturellen Bezugsrahmens im Un-

terricht, wie etwa der Tatsache einer inklusiven Lernumgebung, nicht getroffen werden können. So ist bislang noch nicht ausreichend betrachtet worden, wie Schüler\*innen ohne SPF, die in einer inklusiven Klasse lernen, die Beziehung zu ihren Lehrkräften einschätzen. Auch die gleichzeitige Berücksichtigung von Merkmalen des soziokulturellen Bezugsrahmens und intrapersonalen Bedingungsvariablen wurde bisher zu wenig beachtet. Außerdem fanden viele der angeführten Untersuchungen im Primarschulbereich statt. Allerdings besteht in der Grundschule ein ziemlich enges Verhältnis zwischen Schüler\*innen und nur wenigen Lehrkräften (Crede, Wirthwein, Steinmayr & Bergold, 2019), während in der Sekundarstufe Schüler\*innen häufiger mit öfter wechselnden Bezugspersonen je nach Fach konfrontiert werden und die Aufmerksamkeit primär den fachbezogenen Inhalten gewidmet wird. Dies erschwert die Vergleichbarkeit und Generalisierbarkeit der Untersuchungen insbesondere für den Bereich der Sekundarschule deutlich.

Trotz dieser Limitationen können zusammenfassend gewisse Ergebnisse abgeleitet werden. Hinsichtlich intrapersonaler Bedingungsvariablen von Schüler\*innen zeigt sich unabhängig vom inklusiven Lernsetting, dass Mädchen, Schüler\*innen mit höherem SES und ohne Migrationshintergrund (MIG) das Verhältnis zu ihren Lehrkräften besser bewerten als Jungen und diejenigen mit niedrigerem SES oder MIG. Auch scheinen Schüler\*innen mit besseren Noten und höheren Sozialkompetenzen eher von ihren Lehrkräften angenommen zu werden. In Bezug auf den soziokulturellen Bezugsrahmen wird deutlich, dass Schüler\*innen in größeren Klassen das Verhältnis besser einschätzen als in kleineren Klassen sowie Schüler\*innen an Schulformen mit hohem Leistungsniveau.

Explizit mit Blick auf inklusiven Unterricht beschreibt der Forschungsstand für Schüler\*innen ohne SPF im Vergleich zu ihren Mitschüler\*innen mit SPF zunächst, dass sie sich stärker von ihren Lehrkräften angenommen fühlen. Im Vergleich zwischen inklusiven und nicht-inklusive Klassen berichten Schüler\*innen ohne SPF in inklusiven Klassen insbesondere unter Berücksichtigung der besuchten Schulform und der inklusiven Klassenkomposition von negativeren Erfahrungen als ihre Peers in nicht-inklusive Klassen. Diese Einschätzung von Schüler\*innen ohne SPF in inklusiven Klassen verstärkt sich, wenn Schüler\*innen mit Förderbedarfen in den Bereichen ESE, L und GE in den Klassen anwesend sind und es sich um Schulen mit großer Leistungsheterogenität handelt. Damit entspricht der bisherige Forschungsstand nicht den theoretischen Erwartungen, dass Schüler\*innen ohne SPF in inklusiven Klassen bezüglich der Beziehung zu ihren Lehrkräften sogar profitieren könnten, und dem Kerngedanken eines inklusiven Bildungssystems, in dem sich Schüler\*innen mit SPF mindestens genauso angenommen fühlen wie ihre Mitschüler\*innen ohne SPF. Stattdessen deutet der Forschungsstand insgesamt darauf hin, dass Schüler\*innen ohne SPF im inklusiven Unterricht die Beziehung zu ihren Lehrkräften negativer beschreiben als Schüler\*innen ohne SPF in nicht-inklusive Klassen.

## 5. Forschungsfrage und Hypothesen

Offen ist also, wie Schüler\*innen ohne SPF in inklusiven und nicht-inkluisiven Settings in der Sekundarstufe I unter Berücksichtigung von Merkmalen der Schüler\*innen selbst und der Lernumgebung die Beziehung zu ihren Lehrkräften wahrnehmen. Entsprechend des transaktionalen Modells (Nickel, 1976) wird angenommen, dass neben intrapersonalen Bedingungsvariablen und Merkmalen des soziokulturellen Bezugsrahmens der inklusive Unterricht als weiteres Merkmal des soziokulturellen Bezugsrahmens in Zusammenhang mit der Lehrkraft-Schüler\*innen-Beziehung steht. Daher soll die Frage beantwortet werden, ob Schüler\*innen ohne SPF unabhängig von individuellen Merkmalen (Noten, Geschlecht, Sozialkompetenzen, MIG und SES) und unter Kontrolle von Merkmalen des soziokulturellen Bezugsrahmens (Klassengröße und besuchte Schulform) die Beziehung zu ihren Lehrkräften in inklusiven Klassen anders bewerten als Schüler\*innen ohne SPF in nicht-inkluisiven Klassen.

Es werden folgende Hypothesen abgeleitet:

- H1 Schüler\*innen ohne SPF in inklusiven Klassen berichten unter Kontrolle individueller Merkmale (Noten, Geschlecht, Sozialkompetenzen, MIG, SES) von einem negativeren Beziehungsverhältnis zu ihren Lehrkräften als Schüler\*innen ohne SPF in nicht-inkluisiven Klassen, je mehr Schüler\*innen mit SPF generell in den Klassen inkludiert sind.
- H2 Schüler\*innen ohne SPF in inklusiven Klassen bewerten die Beziehung zu ihren Lehrkräften negativer als diejenigen in nicht-inkluisiven Klassen, je mehr Schüler\*innen mit SPF über alle Förderbereiche und im Bereich ESE, GE und L in inklusiven Klassen inkludiert sind.
- H3 Schüler\*innen ohne SPF in inklusiven Klassen bewerten die Beziehung zu ihren Lehrkräften auch unter Kontrolle der besuchten Schulform und der Klassengröße negativer, je mehr Schüler\*innen mit SPF über alle Förderbereiche und im Bereich ESE, GE und L in den Klassen inkludiert sind.

## 6. Methode

### 6.1 Stichprobe

Die Forschungsfrage wird mit Daten des INSIDE-Projekts beantwortet. Diese wurden 2019 in der sechsten Jahrgangsstufe an Schulen des allgemeinen Bildungssystems in 14 Bundesländern Deutschlands erhoben. Die Teilnahme sowohl auf Schul- als auch auf Individualebene war freiwillig (Schmitt, Gresch & Labsch, 2023; für mehr Informationen zum Projekt und zur Stichprobe siehe Schmitt et al., 2020). Nach Einwilligung der Eltern nahmen  $N = 3\,899$  Schüler\*innen mit und ohne SPF an einer papierbasierten Befragung im Schulkontext teil. Die Befragung der Schüler\*innen wurde durch geschultes Personal standardisiert angeleitet und betreut. Die Eltern

selbst wurden telefonisch interviewt und u. a. Klassenlehrkräfte ebenfalls papierbasiert befragt.

In die Analysen gingen nur Daten von Schüler\*innen ohne SPF ein. Diese wurden über eine Angabe der Schule, ob ein amtlich oder schulintern diagnostizierter sonderpädagogischer Förderbedarf (SFB) vorliegt oder sonderpädagogische Förderung (SF) erfolgt, identifiziert. Berücksichtigt wurden außerdem nur Fälle, in denen das Lernsetting mittels Klassenlehrkraftangabe eindeutig als inklusiv oder nicht-inklusiv bestimmt werden konnte. Sobald mindestens ein\*e Schüler\*in mit SPF in der Klasse anwesend ist, gilt sie als inklusive Klasse.  $n = 3\,054$  Schüler\*innen ohne SPF aus 472 Klassen

	Insgesamt: $n = 3\,054$ Schüler*innen ohne SPF in 472 Klassen		$n = 2\,580$ Schüler*in- nen ohne SPF in 382 inkluisiven Klassen		$n = 474$ Schüler*innen ohne SPF in 90 nicht- inkluisiven Klassen	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Anteil weiblich	51.74 %		52.36 %		48.31 %	
Anteil MIG	31.60 %		31.86 %		30.17 %	
Anteil schulart-übergreifende Schulform	41.26 %		42.40 %		35.02 %	
SES (HISEI) ( <i>Min</i> = 14.21, <i>Max</i> = 88.96)	57.27	18.97	56.81	19.01	59.53	18.65
Sozialkompetenzen: Impulsivität (rekodiert) ( <i>Min</i> = 1, <i>Max</i> = 4)	2.93	.75	2.93	.75	2.92	.75
Sozialkompetenzen: Gefühlsregu- lation ( <i>Min</i> = 1, <i>Max</i> = 4)	3.02	.67	3.03	.67	3.00	.71
Noten (rekodiert) <i>Min</i> = 1, <i>Max</i> = 6	4.14	.87	4.14	.85	4.14	.95

Tab. 1: Stichprobenmerkmale.

	Insgesamt: $n = 3\,054$ Schüler*innen ohne SPF in 472 Klassen		$n = 2\,580$ Schüler*in- nen ohne SPF in 382 inkluisiven Klassen		$n = 474$ Schüler*innen ohne SPF in 90 nicht- inkluisiven Klassen	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Inklusive Klassenkomposition (%, <i>Min</i> = 0, <i>Max</i> = 72.22)	13.65	12.44	16.17	11.94	–	
Inklusive Klassenkomposition L (%, <i>Min</i> = 0, <i>Max</i> = 100)	4.54	8.33	5.37	8.81	–	
Inklusive Klassenkomposition ESE (%, <i>Min</i> = 0, <i>Max</i> = 40.91)	2.61	4.91	3.09	5.20	–	
Inklusive Klassenkomposition GE (%, <i>Min</i> = 0, <i>Max</i> = 40)	.54	2.55	.64	2.77	–	
Klassengröße ( <i>Min</i> = 5, <i>Max</i> = 32)	23.31	4.11	23.02	4.18	24.90	3.27

Tab. 2: Merkmale der Klassenkomposition.

bilden die Grundgesamtheit der Analysen. Aufgrund der Teilnahmefreiwilligkeit fand meist keine Vollerhebung auf Klassenebene statt. Durchschnittlich nahmen fünf Schüler\*innen ohne SPF pro Klasse an INSIDE teil (vgl. Tab. 1 und 2).

## 6.2 Instrumente

*Abhängige Variable:* Als abhängige Variable wurde aus Sicht der Schüler\*innen ohne SPF die subjektiv wahrgenommene Beziehung zu ihren Lehrkräften erfragt. Dazu wurde eine Skala aus der PISA-Erhebung adaptiert (Hertel, Hochweber, Mildner, Steinert & Jude, 2014). Die Schüler\*innen gaben auf einer vierstufigen Likert-Skala an, ob sie fünf Aussagen über ihre Lehrkräfte allgemein „überhaupt nicht zustimmen“ (1) oder „voll und ganz zustimmen“ (4) (Beispielitem: „Die meisten Lehrerinnen und Lehrer behandeln mich fair.“). Die gute Faktorstruktur aus der PISA-Erhebung konnte in einer konfirmatorischen Faktorenanalyse bestätigt werden (Cronbachs  $\alpha = .83$ ; CFI = .99; TLI = .97; RMSEA = .06). Für die Analysen wurden die Items zu einer Mittelwertskala zusammengefasst. Durchschnittlich liegt die Bewertung der Lehrkraft-Schüler\*innen-Beziehung über dem theoretischen Skalenmittelwert, wonach die Schüler\*innen ohne SPF die Beziehung zu ihren Lehrkräften tendenziell als positiv einschätzen ( $M = 3.17$ ,  $SD = .61$ ;  $Min = 1$ ,  $Max = 4$ ).

*Unabhängige Variablen:* In die Analysen ging die *inklusive Klassenkomposition* aus Schüler\*innen mit und ohne SPF über alle SPF hinweg ein. Klassenlehrkräfte gaben an, wie viele Schüler\*innen mit SFB oder SF in ihren Klassen anwesend sind. Zudem teilten die Schulen pro Klasse mit, wie viele Schüler\*innen darin SF erhalten. Da nach den dargestellten theoretischen und empirischen Zusammenhängen hinsichtlich der Beziehung zur Lehrkraft die erforderliche Zuwendung und Aufmerksamkeit entscheidend ist und nicht, ob Schüler\*innen eine Diagnose über ihren SFB haben oder SF unabhängig von einer Diagnose erhalten, wurde für die inklusive Klassenkomposition generell über alle Förderschwerpunkte hinweg jeweils die maximale Angabe der Klassenlehrkräfte und Schulen zur Anzahl von Schüler\*innen mit SFB oder SF pro Klasse herangezogen. Wegen unterschiedlicher Klassengrößen wurde in den Analysen jeweils der prozentuale Anteil der inklusiven Klassenkompositionen verwendet ( $M = 13.65$ ,  $SD = 12.44$ ;  $Min = 0$ ,  $Max = 72.22$ ). Zudem gaben die Klassenlehrkräfte an, welche SFB diese Schüler\*innen haben bzw. in welchen Bereichen SF erfolgt. Damit konnte außerdem die inklusive Klassenkomposition nach den Förderbereichen gebildet werden und die Höhe des Anteils an Schüler\*innen spezifisch nach Förderbereichen modelliert werden. In die Analysen ging entsprechend als prozentualer Anteil die *inklusive Klassenkomposition L* ( $M = 4.54$ ,  $SD = 8.33$ ;  $Min = 0$ ,  $Max = 100$ ), *ESE* ( $M = 2.61$ ,  $SD = 4.91$ ;  $Min = 0$ ,  $Max = 41$ ) und *GE* ( $M = .54$ ,  $SD = 2.55$ ;  $Min = 0$ ,  $Max = 40$ ) ein.

*Kontrollvariablen:* Als Kontrollvariablen wurden *Noten*, *Geschlecht*, *MIG*, *SES*, eine Selbsteinschätzung der *Sozialkompetenzen* sowie *Klassengröße* und *besuchte Schulform* berücksichtigt. Als Dimensionen der *Sozialkompetenzen* wurden die bereits validierten Skalen „*Impulsivität*“ (Beispielitem: „Ich tue und sage oft etwas, ohne vor-

her darüber nachzudenken.“) und „*Regulation der Gefühle anderer*“ (Beispielitem: „Wenn andere traurig sind, kann ich sie gut trösten“) aus der TIMSS-Erhebung 2007 eingesetzt (Bos, Bonsen, Kummer, Lintorf & Frey, 2009). Beide Skalen wurden über jeweils drei Items analog zur abhängigen Variable auf einer vierstufigen Likert-Skala abgefragt. Mittels konfirmatorischer Faktorenanalyse konnte eine zweifaktorielle Struktur identifiziert werden (CFI = .99; TLI = .99; RMSEA = .02; Impulsivität: Cronbachs  $\alpha$  = .79; Regulation der Gefühle anderer: Cronbachs  $\alpha$  = .79). Da die beiden identifizierten Faktoren signifikant mit  $r = .09$  korrelieren, gingen die Items als zwei separate Mittelwertskalen in die Analysen ein. Die Beantwortung der Aussagen über die eigenen Sozialkompetenzen liegt durchschnittlich über dem theoretischen Skalenmittelwert. Entsprechend schätzen sich die Schüler\*innen ohne SPF als wenig impulsiv (rekodiert:  $M = 2.93$ ,  $SD = .75$ ;  $Min = 1$ ,  $Max = 4$ ) und ihre Kompetenz, die Gefühle anderer zu regulieren, als hoch ( $M = 3.02$ ,  $SD = .67$ ;  $Min = 1$ ,  $Max = 4$ ) ein. Als *Note* wurde die rekodierte Durchschnittsnote aus den Halbjahresnoten in den Fächern Deutsch und Mathematik des Schuljahres 2018/19 gebildet ( $M = 4.14$ ,  $SD = .87$ ;  $Min = 1$ ,  $Max = 6$ ). Als Schüler\*innen mit *MIG* gelten diejenigen, von denen mindestens ein Elternteil im Ausland geboren wurde. Zur Bestimmung des *SES* der Schüler\*innen wurde der Highest International Socioeconomic Status (HISEI; Ganzeboom, Graf & Treiman, 1992) gebildet. Die *Klassengröße* wurde mittels der metrischen Angabe, wie viele Schüler\*innen die einzelnen Klassen besuchen, in den Analysen berücksichtigt ( $M = 23.31$ ,  $SD = 4.11$ ;  $Min = 5$ ,  $Max = 32$ ). Für die *Schulform* wurde unterschieden, ob die Schüler\*innen eine Orientierungsstufe (4%; OS), Haupt- bzw. Mittelschule (12%; MS), Realschule (12%; RS), Schule mit mehreren Bildungsgängen (28%; SMB), Gesamtschule (36%; GS) oder ein Gymnasium (8%; GY) besuchen. Die Angabe wurde dichotomisiert und zwischen segregierter (GY, RS, MS, SMB) und schulartübergreifender Schulform (GS, OS) unterschieden, weil Inklusion häufiger an Schulen mit mehreren Bildungsgängen bzw. einer leistungsheterogeneren Schülerschaft stattfindet (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2014) und die Beziehung zur Lehrkraft in Abhängigkeit der Heterogenität der Lernumgebung unterschiedlich ausfallen kann (Gebhardt et al., 2015).

### 6.3 Statistische Analysen

Aufgrund der genesteten Datenstruktur wurden mit dem Statistikprogramm Stata 15 hierarchisch lineare Regressionsanalysen gerechnet. So wird berücksichtigt, dass die Individuen der Stichprobe in Klassen genestet sind, in denen Merkmalsausprägungen u. U. ähnlicher eingeschätzt werden als über die Gruppen hinweg. Es wird also angenommen, dass Schüler\*innen einer Schulklasse die Beziehung zu ihren Lehrkräften ähnlicher einschätzen als Schüler\*innen aus verschiedenen Schulklassen. Laut Intraclass correlation sind 10% der Varianz in der wahrgenommenen Beziehung zur Lehrkraft aus Schüler\*innenperspektive auf den Klassenkontext zurückzuführen. Dabei handelt es sich insgesamt betrachtet um eine relativ geringe Varianzaufklärung, die allerdings für den

Schulkontext betrachtet nicht unerheblich ist (für einen Überblick zu Mehrebenenanalysen siehe Hox, 2010).

Für H1 wurde unter Kontrolle individueller Merkmale der Schüler\*innen (Level 1: Geschlecht, SES, MIG, Note, Sozialkompetenzen) der Zusammenhang zwischen der inklusiven Klassenkomposition (Level 2) und der Einschätzung der Lehrkraft-Schüler\*innen-Beziehung von Schüler\*innen ohne SPF betrachtet. Anschließend wurde differenziert, ob mögliche Assoziationen in der Beziehung zu Lehrkräften durch die Anwesenheit von Schüler\*innen mit SPF in den Bereichen ESE, GE und/oder L (Level 2) zustande kommen (H2). Im nächsten Schritt wurde sichergestellt, dass mögliche Zusammenhänge unabhängig von der Klassengröße und der besuchten Schulform (Level 2) sind (H3).

## 7. Ergebnisse

### 7.1 Deskriptiva

Im Folgenden werden Deskriptiva dargestellt. Bevor Schüler\*innen mit SPF aus den Analysen ausgeschlossen wurden, wurde mittels t-Test für unabhängige Stichproben ein Vergleich der wahrgenommenen Lehrkraft-Schüler\*innen-Beziehung berechnet. Demnach schätzen Schüler\*innen mit SPF die Beziehung nicht signifikant anders ein als ihre Mitschüler\*innen ohne SPF ( $t = 0.21$ ,  $df = 3500$ ;  $p > .05$ ;  $M = 3.17$ ,  $SD = .68$ ).

Nach Ausschluss der Schüler\*innen mit SPF aus der Stichprobe ist ein statistisch bedeutsamer Unterschied zwischen Schüler\*innen ohne SPF in inklusiven und nicht-inklusive Klassen erkennbar ( $t = -2.74$ ,  $df = 3052$ ;  $p < .05$ ), wonach Schüler\*innen ohne SPF in inklusiven Klassen die Beziehung zu ihren Lehrkräften besser einschätzen als diejenigen in nicht-inklusive Klassen. Bei Betrachtung des Geschlechts wird deutlich, dass Mädchen ohne SPF insgesamt die Beziehung zu ihren Lehrkräften besser bewerten als Jungen ohne SPF ( $t = -4.00$ ,  $df = 3052$ ;  $p < .05$ ). Zwischen Schüler\*innen ohne SPF mit und ohne MIG gibt es keine bedeutsamen Unterschiede ( $t = 1.57$ ,  $df = 3000$ ;  $p > .05$ ). Von den teilnehmenden INSIDE-Schüler\*innen ohne SPF haben diejenigen in inklusiven Klassen einen signifikant niedrigeren HISEI als diejenigen Schüler\*innen ohne SPF in nicht-inklusive Klassen ( $t = 2.140$ ,  $df = 1236$ ;  $p < .05$ ).

Hinsichtlich der Klassenstruktur fällt auf, dass inklusive Klassen signifikant kleiner sind als nicht-inklusive ( $t = 9.82$ ,  $df = 3338$ ;  $p < .05$ ). Außerdem werden in inklusiven Klassen an schulartübergreifenden Schulformen signifikant weniger Schüler\*innen mit SPF unterrichtet als in inklusiven Klassen an segregierten Schulformen ( $t = 7.02$ ,  $df = 2812$ ;  $p < .05$ ).

## 7.2 Multivariate Ergebnisse

In M1 wurde der in H1 angenommene negative Zusammenhang zwischen der inklusiven Klassenkomposition und der wahrgenommenen Lehrkraft-Schüler\*innen-Beziehung unter Berücksichtigung individueller Merkmale betrachtet. Aufgrund der nicht-signifikanten Beta-Koeffizienten, die zudem auch sehr gering sind, ist kein statistisch bedeutsamer Zusammenhang auszumachen. Das bedeutet, dass die Einschätzung der Lehrkraft-Schüler\*innen-Beziehung durch Schüler\*innen ohne SPF nicht vom prozentualen Anteil an Schüler\*innen mit SPF in den Klassen abhängig ist, wenn für Geschlecht, MIG, SES, Noten sowie Sozialkompetenzen der Schüler\*innen kontrolliert wird (*inklusive Klassenkomposition:  $B = .01$ ;  $p > .05$* ). Zwischen den Kontrollvaria-

	M0	M1	M2	M3
<b>Level 1</b>				
Geschlecht: weiblich		-.01 (.02)	-.01 (.04)	-.01 (.04)
HISEI		.01 (.01)	.01 (.01)	.01 (.01)
MIG: MIG vorhanden		-.09 (.05)	-.09 (.05)	-.08 (.05)
Sozialkompetenz: Impulsivität		.13* (.03)	.14* (.03)	.14* (.03)
Sozialkompetenz: Gefühlsregulation		.16* (.03)	.16* (.03)	.16* (.03)
Note		.07* (.02)	.07* (.02)	.07* (.02)
<b>Level 2</b>				
inklusive Klassenkomposition		.01 (.01)	.02 (.03)	.01 (.03)
inklusive Klassenkomposition L			-.01 (.03)	-.01 (.03)
inklusive Klassenkomposition ESE			-.03 (.02)	-.02 (.02)
inklusive Klassenkomposition GE			.02 (.03)	.02 (.03)
Klassengröße				-.01 (.01)
Schulform: schulartübergreifend				.05 (.04)
Konstante	3.18*	1.96*	1.96*	2.14*
<i>n</i>	3054	942	942	942
ICC	.10			
Log likelihood	-2783.71	-780.94	-779.63	-777.70
AIC	5549.99	1581.88	1585.27	1585.40
BIC	5574.08	1630.36	1648.29	1648.12

Anm.: Geschlecht: 0 = männlich, 1 = weiblich; MIG: 0 = kein MIG, 1 = MIG; Schulform: 0 = segregierte Schulform, 1 = schulartübergreifende Schulform. Berichtet werden unstandardisierte B-Koeffizienten (Standardfehler in Klammern). \* $p < .05$ .

Tab. 3: Vorhersage der Lehrkraft-Schüler\*innen-Beziehung.

blen und der abhängigen Variable bestehen signifikante Zusammenhänge. So bewerten Schüler\*innen mit besseren Noten die Beziehung zu ihren Lehrkräften positiver (*Note*:  $B = .07$ ;  $p < .05$ ). Selbiges gilt für Schüler\*innen, die sich selbst als weniger impulsiv beschreiben (*Impulsivität*:  $B = .13$ ;  $p < .05$ ) und die, die ihre Kompetenzen, anderen bei der Gefühlsregulation zu helfen, als höher einschätzen (*Gefühlsregulation*:  $B = .16$ ;  $p < .05$ ).

In M2 wird zur Prüfung der H2 die inklusive Klassenkomposition nach bestimmten Förderbereichen in den Klassen berücksichtigt. Es zeigt sich, dass Schüler\*innen ohne SPF die Beziehung zu ihren Lehrkräften nicht negativer einschätzen, je mehr Schüler\*innen mit SPF über alle Förderbereiche (*inklusive Klassenkomposition*:  $B = .02$ ;  $p > .05$ ), im Bereich L (*inklusive Klassenkomposition Lernen*:  $B = .01$ ;  $p > .05$ ), im Bereich ESE (*inklusive Klassenkomposition ESE*:  $B = -.01$ ;  $p > .05$ ) oder im Bereich GE (*inklusive Klassenkomposition GE*:  $B = -.03$ ;  $p > .05$ ) in den Klassen anwesend sind. Die Befunde ändern sich somit auch nicht unter Berücksichtigung der inklusiven Klassenkomposition nach bestimmten Förderbereichen in den Klassen.

In M3 wird zusätzlich für die Schulform und die Klassengröße kontrolliert (H3). Schüler\*innen ohne SPF empfinden die Beziehung zu ihren Lehrkräften auch dann nicht negativer, je mehr Schüler\*innen mit SPF generell oder mit entsprechenden Förderbedarfen in den Klassen anwesend sind, wenn dafür kontrolliert wird, wie groß die Klassen sind (*Klassengröße*:  $B = -.01$ ;  $p > .05$ ) und ob die Schüler\*innen an einer segregierten oder schulartübergreifenden Schulform lernen (*Schulform*:  $B = .02$ ;  $p > .05$ ). Die Ergebnisse bleiben also stabil.

## 8. Diskussion

Mit dem Beitrag wurde der Frage nachgegangen, ob unter Berücksichtigung von intrapersonalen Bedingungsvariablen der Schüler\*innen und Merkmalen des soziokulturellen Bezugsrahmens ein Zusammenhang zwischen einem inklusiven Lernsetting und der Beziehung zwischen Schüler\*innen ohne SPF und Lehrkräften besteht.

Der aufgrund der empirischen Befundlage anzunehmende negative Zusammenhang zwischen dem inklusiven Lernsetting und der Lehrkraft-Schüler\*innen-Beziehung ist unter Kontrolle individueller Merkmale der Schüler\*innen nicht auszumachen, indem der Unterschied zwischen den Gruppen bei geringen Effektstärken statistisch insignifikant ist. Demnach schätzen Schüler\*innen ohne SPF die Beziehung zu ihren Lehrkräften nicht negativer ein, je mehr Schüler\*innen mit SPF in den Klassen lernen. Entsprechend ist H1 für die vorliegende Arbeit abzulehnen. Hinsichtlich der Kontrollvariablen zeigen sich die zu erwartenden Nebenergebnisse. So empfinden diejenigen Schüler\*innen ohne SPF die Beziehung zu ihren Lehrkräften positiver, je besser ihre Noten ausfallen (Atlay et al., 2019; Babad, 1995) und je höher sie ihre Sozialkompetenzen einschätzen (Trang & Hansen, 2020; Wentzel, 1993). Hinsichtlich des Geschlechts, SES und MIG der Schüler\*innen ohne SPF sind allerdings, anders als im Forschungsstand dargestellt, keine Unterschiede erkennbar.

Des Weiteren lassen sich auch keine Zusammenhänge zwischen der Beziehung zu Lehrkräften und den verschiedenen inklusiven Klassenkompositionen nach den Förderbereichen aus Sicht von Schüler\*innen ohne SPF identifizieren. Das heißt, dass Schüler\*innen ohne SPF die Beziehung zu ihren Lehrkräften auch dann nicht negativer bewerten, je mehr Schüler\*innen mit SPF in den Bereichen L, ESE oder GE in den Klassen anwesend sind. Folglich wird hier auch H2 verworfen. Dies deckt sich nicht mit den im Forschungsstand dargestellten differenzierten Befunden, dass die Inklusion von Schüler\*innen mit SPF ESE bzw. verhaltensauffälligen Kindern mit einem negativeren Klassenklima, Schulklima und anderen schulrelevanten Konstrukten einhergeht (Gebhardt et al., 2015; Koth et al., 2008; Schuck & Rauer, 2018; Textor, 2015). Dies mag einerseits daran liegen, dass die Lehrkraft-Schüler\*innen-Beziehung oft nur als eine Facette eines übergeordneten Konstrukts mit untersucht wurde und in den Studien unterschiedliche Konstrukte verwendet wurden. Andererseits kann dies ebenfalls auf die Operationalisierung der inklusiven Klassenkomposition oder aber die verwendete Stichprobe zurückgeführt werden, da nach Angaben der Klassenlehrkräfte insgesamt durchschnittlich nur 4 % der Schüler\*innen mit SPF im Bereich L, 3 % mit SPF im Bereich ESE und nur knapp 1 % mit SPF im Bereich GE in den Klassen sind, was in Anbetracht der Stichprobengröße ursächlich für den nicht-signifikanten Effekt sein könnte.

Unter zusätzlicher Kontrolle der Schulform und der Klassengröße zeigt sich dasselbe Bild. Da ein negativer Zusammenhang erwartet wurde, muss auch H3 hier abgelehnt werden. Der Befund entspricht damit den generellen Aussagen von Gebhardt und Kolleg\*innen (2015) und Schuck und Rauer (2018).

Insbesondere Eltern äußern häufig die Sorge, dass ihre Kinder ohne SPF im inklusiven Unterricht weniger Beachtung durch die Lehrkraft erfahren würden (Peck, Staub, Gallucci & Schwartz, 2004). Die vorliegenden Befunde stützen diese Annahme nicht. Sie zeichnen eher ein neutrales Bild für Schüler\*innen ohne SPF, da die Beziehung zwischen ihnen und ihren Lehrkräften nicht leidet, wenn Schüler\*innen mit den unterschiedlichsten SPF in den Klassen anwesend sind. Dies bedeutet, dass die interessierenden Variablen des soziokulturellen Bezugsrahmens in den hier betrachteten Klassen für Schüler\*innen ohne SPF zwar nicht die theoretisch anzunehmenden Vorteile bieten. Allerdings lassen sich auch nicht die empirisch erwartbaren Nachteile feststellen. Die Ergebnisse vermitteln stattdessen den Eindruck, dass die an INSIDE beteiligten Schüler\*innen ohne SPF eher der Auffassung sind, dass ihre Lehrkräfte mit dem soziokulturellen Bezugsrahmen in ihren Klassen hinsichtlich der Beziehung zu ihren Schüler\*innen insofern umgehen können, dass sie sich gleichermaßen um alle Schüler\*innen kümmern und sie keine nachteiligen Erlebnisse machen. Dies spricht generell dem Inklusionsgedanken zu, wenn auch noch Verbesserungspotenzial hin zu positiven Erfahrungen vorhanden ist. Diesbezüglich gilt allerdings zu beachten, dass die inklusiven Klassen in der Stichprobe kleiner waren als nicht-inklusive Klassen und dass gerade in Klassen an schulartübergreifenden Schulformen weniger Schüler\*innen mit SPF platziert waren. Daraus lässt sich als schulpraktische Implikation ableiten, dass es für Lehrkräfte und Schüler\*innen sinnvoll sein kann, die Verteilung der Schüler\*innen mit SPF über mehrere Klassen eines Jahrgangs anzuvisieren, sodass nur ein geringer Anteil in

den einzelnen, eher kleineren Klassen inkludiert wird. So kann möglicherweise sogar eine inklusive Klassenkomposition identifiziert werden, die eine explizit positive Sicht auf die Lehrkraft-Schüler\*innen-Beziehung begünstigt. Dass die Schüler\*innen ohne SPF in inklusiven Klassen, die an INSIDE teilgenommen haben, einen niedrigeren SES haben als diejenigen in nicht-inklusive Klassen, deutet zudem darauf hin, dass es vermieden werden sollte, Schüler\*innen mit SPF in ohnehin sozial schwachen Klassen zu versammeln. Dies würde außerdem dazu beitragen, dass es für Lehrkräfte zu einem gewohnten Umgang wird, in inklusiven Klassen zu arbeiten, sie die Arbeitsroutine entwickeln, die sie benötigen und letztlich Inklusion als Bereicherung einer heterogenen Bildungslandschaft gesehen werden kann. So kann möglicherweise auch gerade Schüler\*innen mit SPF zu mehr sozialer Teilhabe in Schule und Unterricht verholfen werden, weil sie sich mehr von ihren Lehrkräften angenommen fühlen.

Allerdings fällt auf, dass individuelle Merkmale der Schüler\*innen ohne SPF die Beziehung zu ihren Lehrkräften bedingen. Obwohl Noten und Sozialkompetenzen nur als Kontrollvariablen in die Analysen eingingen, sind die gefundenen Zusammenhänge zur Beziehung zu Lehrkräften dennoch erwähnenswert. Entsprechend den vorliegenden Analysen rufen nicht Merkmale des soziokulturellen Bezugsrahmens gewisse Reaktionen der Lehrkräfte hervor, sondern nach wie vor intrapersonale Bedingungsvariablen der Schüler\*innen, die letztlich dazu führen, dass sich einzelne Schüler\*innengruppen vernachlässigt fühlen. Nickel verweist in dem Zusammenhang bereits 1981 darauf, dass Lehrkräfte für eine „distanzierte Selbst- und eine sensitivierte Fremdwahrnehmung“ sensibilisiert werden sollen (Nickel, 1981, S. 91). Das transaktionale Modell verdeutlicht, dass wechselseitige Wahrnehmung und Reaktion von Schüler\*innen- und Lehrkräfteverhalten maßgeblich für die Entwicklung der Beziehung zwischen Lehrkräften und Schüler\*innen sind, weshalb eine unvoreingenommene und von intrapersonalen Bedingungsvariablen unabhängige Selbst- und Fremdreiflexion unabdingbar ist (Nickel, 1976, 1981; Raufelder, 2006). Dies wirft die Frage auf, wie Lehrkräfte generell (stärker) dafür sensibilisiert werden können, Schüler\*innen wertfrei ungeachtet ihrer Merkmale und Eigenschaften gegenüberzutreten, auch wenn manche Schüler\*innen ein geringeres Maß an Sozialkompetenzen zeigen und schlechtere Leistungen erzielen. Entsprechend gilt es in der Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften die sozio-emotionalen Kompetenzen von Lehrkräften (weiter) zu fördern und zu stärken, um sie so zu befähigen, dass sie sozial kompetent auf das Verhalten ihrer Schüler\*innen reagieren, ihre eigenen Emotionen kontrollieren und damit ihre Beziehungsfähigkeiten festigen können (Jennings & Greenberg, 2009; Raufelder, Bukowski & Mohr, 2013).

## 9. Limitationen

Die Studie und ihre Ergebnisse weisen hinsichtlich verschiedener Punkte Limitationen auf. Als abhängige Variable wurde eine globale Skala über alle Lehrkräfte der Schüler\*innen eingesetzt. Entsprechend kann einerseits nicht bestimmt werden, an welche Lehrkraft die Schüler\*innen bei der Beantwortung gedacht haben. Andererseits mag

deren Beantwortung möglicherweise von gewissen Vorerfahrungen und Emotionen der Schüler\*innen gegenüber einzelnen Lehrkräften beeinflusst gewesen sein. Da die Teilnahme an der Studie INSIDE freiwillig war und vielfach nur wenige Schüler\*innen pro Klasse mitgemacht haben, beruhen die Ergebnisse nicht auf einer repräsentativen Stichprobe, sondern teilweise auf Einzelmeinungen von Schüler\*innen einer Klasse. Dadurch ist es aus inhaltlicher und methodischer Sicht auch nicht möglich, die Klassenkomposition hinsichtlich des sozioökonomischen Status der Schüler\*innen, ihren Leistungen oder weiteren Merkmalen des soziokulturellen Bezugsrahmens des inklusiven Unterrichts zu modellieren. Spannend wäre außerdem, die Sicht der Lehrkräfte zu ihrem Beziehungsverhalten, Erwartungshaltungen an ihre Schüler\*innen und intrapersonale Bedingungsvariablen auf Lehrkräfteebene einzubeziehen. Allerdings liegen dazu einerseits keine Angaben in den Daten vor und andererseits wurde aus inhaltlichen Gründen darauf verzichtet.<sup>3</sup> Allerdings ist es durchaus denkbar, dass bspw. die Unterrichtskonzeption oder Kommunikationsstile zwischen Lehrkräften und Schüler\*innen dazu beitragen könnten, wie Schüler\*innen die Beziehung zu ihren Lehrkräften wahrnehmen. In weiteren Untersuchungen gilt es (auch vor dem Hintergrund der geringen Effektstärken der zum Großteil insignifikanten Koeffizienten), diese und weitere Merkmale des Unterrichtsgeschehens einer Klasse zu berücksichtigen und Veränderungen in der Wahrnehmung der Schüler\*innen ohne SPF in Abhängigkeit von Merkmalen des soziokulturellen Bezugsrahmens im Unterricht und auch intrapersonalen Bedingungsvariablen bspw. hinsichtlich steigenden Alters der Schüler\*innen (McGrath & van Bergen, 2015) offenzulegen.

Nichtsdestotrotz konnte in der vorliegenden Studie gezeigt werden, dass das inklusive Setting nicht zu einer negativeren Wahrnehmung der Beziehung zu Lehrkräften aus Perspektive von Schüler\*innen ohne SPF führt. Stattdessen sollten daraus die positiven Erkenntnisse gezogen werden, dass Inklusion unter den richtigen strukturellen Bedingungen an Schulen zu einer Bereicherung führen kann. Ein inklusiver soziokultureller Bezugsrahmen an allgemeinen Schulen sollte durchaus weiter ausgebaut werden, sodass Lehrkräfte weiter darin bestärkt werden, in inklusiven Klassen zu unterrichten und individuelle Merkmale der Schüler\*innen (mit und ohne SPF) sowie die Inklusion von Schüler\*innen mit SPF gleichzeitig zu berücksichtigen.

---

3 Zusammenhänge zwischen intrapersonalen Bedingungsvariablen wie Geschlecht, Berufserfahrung etc. der Lehrkräfte und der Lehrkraft-Schüler\*innen-Beziehung aus Sicht von Schüler\*innen ohne SPF wurden analytisch geprüft. Da sich keine bedeutsamen Zusammenhänge ergeben haben, wurde aus inhaltlichen Gründen auf die Darstellung dieser verzichtet.

## Literatur

- Atlay, C., Tieben, N., Fauth, B., & Hillmert, S. (2019). The role of socioeconomic background and prior achievement for students' perception of teacher support. *British Journal of Sociology of Education, 40*(7), 970–991. <https://doi.org/10.1080/01425692.2019.1642737>.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2014). *Bildung in Deutschland 2014: Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderungen*. Bielefeld. <https://doi.org/10.3278/6001820dw>.
- Babad, E. (1995). The „Teacher's Pet“ Phenomenon, Students' Perceptions of Teachers' Differential Behavior, and Students' Morale. *Journal of Educational Psychology, 87*(3), 361–374.
- Blumenthal, Y., & Blumenthal, S. (2021). Zur Situation von Grundschülerinnen und Grundschülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich emotionale und soziale Entwicklung im inklusiven Unterricht. *Zeitschrift für pädagogische Psychologie, 30*, 1–16. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000323>.
- Bos, W., Bensen, M., Kummer, N., Lintorf, K., & Frey, K. (Hrsg.) (2009). *TIMSS 2007: Dokumentation der Erhebungsinstrumente zur „Trends in International Mathematics and Science Study“*. Münster/New York: Waxmann.
- Bosse, S., Henke, T., & Spörer, N. (2018). Inklusion aus der Perspektive der Lernenden: Veränderungen des Sozialklimas im Verlauf der Grundschulzeit. In K. Rathmann & K. Hurrelmann (Hrsg.), *Leistung und Wohlbefinden in der Schule: Herausforderung Inklusion* (1. Aufl., S. 256–271). Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss: Attachment*. Vol. 1. New York: Basic Books.
- Crede, J., Wirthwein, L., Steinmayr, R., & Bergold, S. (2019). Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich emotionale und soziale Entwicklung und ihre Peers im inklusiven Unterricht. *Zeitschrift für pädagogische Psychologie, 33*(3–4), 207–221. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000244>.
- Crosnoe, R., Johnson, M. K., & Elder, G. H. (2004). Intergenerational Bonding in School: The Behavioral and Contextual Correlates of Student-Teacher Relationships. *Sociology of Education, 77*(1), 60–81. <https://doi.org/10.1177/003804070407700103>.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik, 39*(2), 223–238.
- Ditton, H., & Merz, D. (2000). *Qualität von Schule und Unterricht: Kurzbericht über erste Ergebnisse einer Untersuchung an bayrischen Schulen*.
- Eder, F. (1996). *Schul- und Klassenklima: Ausprägung, Determinanten und Wirkungen des Klimas an höheren Schulen. Studien zur Bildungsforschung & Bildungspolitik: Bd. 8*. Innsbruck: Studien-Verlag.
- Eder, F. (2018). Schul- und Klassenklima. In D. H. Rost, J. R. Sparfeldt & S. R. Buch (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S. 696–707). Weinheim/Basel: Psychologie Verlags Union
- Fischbach, A., Schuchardt, K., Mähler, C., & Hasselhorn, M. (2010). Zeigen Kinder mit schulischen Minderleistungen sozio-emotionale Auffälligkeiten? *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 42*(4), 201–210. <https://doi.org/10.1026/0049-8637/a000025>.
- Ganzeboom, H. B. G., Graaf, P. M. de & Treiman, D. J. (1992). A standard international socioeconomic 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).
- Gebhardt, M., Heine, J.-H., & Sälzer, C. (2015). Schulische Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern ohne sonderpädagogischen Förderbedarf im gemeinsamen Unterricht. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete, 84*(3), 246–258. <https://doi.org/10.2378/vhn2015.art28d>.

- Grewe, N. (2017). Soziale Interaktion und Klassenklima. In M. K. W. Schweer (Hrsg.), *Schule und Gesellschaft: Bd. 24. Lehrer-Schüler-Interaktion: Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge* (3. Aufl., S. 547–560). Wiesbaden: Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-15083-9\\_24](https://doi.org/10.1007/978-3-658-15083-9_24).
- Hagenauer, G., & Raufelder, D. (2020). Lehrer-Schüler-Beziehung. In T. Hascher, T.-S. Idel & W. Helsper (Hrsg.), *Handbuch Schulforschung*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-24734-8>.
- Hascher, T. (2017). Die Bedeutung von Wohlbefinden und Sozialklima für Inklusion. In B. Lütje-Klose, S. Miller, S. Schwab & B. Streese (Hrsg.), *Beiträge zur Bildungsforschung: Band 2. Inklusion: Profile für die Schul- und Unterrichtsentwicklung in Deutschland, Österreich und der Schweiz: Theoretische Grundlagen – Empirische Befunde – Praxisbeispiele* (1. Aufl., S. 69–80). Münster/New York: Waxmann.
- Hattie, J. A. C. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement* (Reprinted.). New York: Routledge.
- Hertel, S., Hochweber, J., Mildner, D., Steinert, B., & Jude, N. (2014). *PISA 2009 Skalenhandbuch*. Münster/New York: Waxmann.
- Hox, J. J. (2010). *Multilevel analysis: Techniques and applications* (2. Aufl.). *Quantitative methodology series*. New York: Routledge.
- Hughes, J., & Kwok, O.-m. (2007). Influence of Student-Teacher and Parent-Teacher Relationships on Lower Achieving Readers' Engagement and Achievement in the Primary Grades. *Journal of Educational Psychology, 99*(1), 39–51.
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The Prosocial Classroom: Teacher Social and Emotional Competence in Relation to Student and Classroom Outcomes. *Review of Educational Research, 79*(1), 491–525.
- Juvonen, J. (2006). Sense of belonging, social relationships, and school functioning. In P. A. Alexander & P. H. Winne (Hrsg.), *Handbook of Educational Psychology* (2. Aufl., Bd. 2, S. 655–674). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Koth, C. W., Bradshaw, C. P., & Leaf, P. J. (2008). A multilevel study of predictors of student perceptions of school climate: The effect of classroom-level factors. *Journal of Educational Psychology, 100*(1), 96–104. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.100.1.96>.
- Maulana, R., Opendakker, M.-C., & Bosker, R. (2014). Teacher-student interpersonal relationships do change and affect academic motivation: A multilevel growth curve modelling. *The British journal of educational psychology, 84*(Pt 3), 459–482. <https://doi.org/10.1111/bjep.12031>.
- McGrath, K. F., & van Bergen, P. (2015). Who, when, why and to what end? Students at risk of negative student-teacher relationships and their outcomes. *Educational Research Review, 14*, 1–17. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2014.12.001>.
- Nickel, H. (1976). Die Lehrer-Schüler-Beziehung aus Sicht neuerer Forschungsergebnisse: Ein transaktionales Modell. *Psychologie in Erziehung und Unterricht, 23*, 153–172.
- Nickel, H. (1981). Die Transaktionalität der Lehrer-Schüler-Beziehung und ihre Bedeutung für die Unterrichtspraxis. In A. Weber (Hrsg.), *Lehrerhandeln und Unterrichtsmethode* (S. 79–93). München: Wilhelm Fink.
- Opendakker, M.-C., & van Damme, J. (2006). Differences between secondary schools: A study about school context, group composition, school practice, and school effects with special attention to public and Catholic schools and types of schools. *School Effectiveness and School Improvement, 17*(1), 87–117. <https://doi.org/10.1080/09243450500264457>.
- Patrick, H., Ryan, A. M., & Kaplan, A. (2007). Early Adolescents' Perceptions of the Classroom Social Environment, Motivational Beliefs, and Engagement. *Journal of Educational Psychology, 99*(1), 83–98.

- Peck, C. A., Staub, D., Gallucci, C., & Schwartz, I. (2004). Parent Perception of the Impacts of Inclusion on their Nondisabled Child. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities, 29*(2), 135–143. <https://doi.org/10.2511/rpsd.29.2.135>.
- Raufelder, D. (2006). *Die Bedeutung des Lehrer-Schüler-Verhältnisses im Bildungsprozeß: Eine Ethnografie*. Dissertation, Freie Universität Berlin.
- Raufelder, D., Bukowski, W. M., & Mohr, S. (2013). Thick Description of the Teacher-student Relationship in the Educational Context of School: Results of an Ethnographic Field Study. *Journal of Education and Training Studies, 1*(2). <https://doi.org/10.11114/jets.v1i2.108>.
- Rosemann, B. (1978). Bedingungsvariablen der Lehrer-Schüler-Beziehung: Erwartungskonkordanz und das Verhalten von Lehrern und Schülern. *Psychologie in Erziehung und Unterricht, 25*, 39–49.
- Schmitt, M., Gresch, C., & Labsch, A. (2023). Challenges in sampling students with and without special educational needs in inclusive settings. *Survey Methods: Insights from the Field 2*(1). <https://doi.org/10.13094/SMIF-2023-00011>.
- Schmitt, M., Roßbach, H.-G., Gresch, C., Stanat, P., Böhme, K., & Grosche, M. (2020). Projekt: Inklusion in der Sekundarstufe I in Deutschland (INSIDE). *Erziehungswissenschaft, 31*(60), 199–202. <https://doi.org/10.3224/ezw.v31i1.30>.
- Schuck, K. D., & Rauer, W. (2018). Teilprojekt 1. In K. D. Schuck, W. Rauer & D. Prinz (Hrsg.), *HANSE – Hamburger Schriften. EiBiSch – Evaluation inklusiver Bildung in Hamburgs Schulen: Quantitative und qualitative Ergebnisse*. Münster/New York: Waxmann.
- Schweer, M., Thies, B., & Lachner, R. (2017). Soziale Wahrnehmungsprozesse und unterrichtliches Handeln: Eine dynamisch-transaktionale Perspektive. In M. K. W. Schweer (Hrsg.), *Schule und Gesellschaft: Bd. 24. Lehrer-Schüler-Interaktion: Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge* (3. Aufl., S. 547–560). Wiesbaden: Springer VS.
- Stein, R., & Müller, T. (2017). Verhaltensstörungen und emotional-soziale Entwicklung: zum Gegenstand. In R. Stein & T. Müller (Hrsg.), *Inklusion in Schule und Gesellschaft: Band 5. Inklusion im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung* (2. Aufl., S. 22–47). Stuttgart: Kohlhammer.
- Textor, A. (2015). Die Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung aus Sicht von Mitschülern. In C. Siedenbiedel & C. Theurer (Hrsg.), *Theorie und Praxis der Schulpädagogik: Bd. 28. Inklusive Unterrichtspraxis und -entwicklung* (S. 230–247). Immenhausen: Prolog.
- Trang, K. T., & Hansen, D. M. (2020). The Roles of Teacher Expectations and School Composition on Teacher-Child Relationship Quality. *Journal of Teacher Education, 72*(2), 152–167. <https://doi.org/10.1177/0022487120902404>.
- Vock, M., Gronostaj, A., Kretschmann, J., & Westphal, A. (2018). „Meine Lehrer mögen mich“ – Soziale Integration von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im gemeinsamen Unterricht in der Grundschule: Befunde aus dem Pilotprojekt „Inklusive Grundschule“ im Land Brandenburg. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 2018*(2), 124–137.
- Wentzel, K. R. (1993). Does being good make the grade? Social behaviour and academic competence in middle school. *Journal of Educational Psychology, 85*(2), 357–364.
- Wentzel, K. R. (1999). Social-Motivational Processes and Interpersonal Relationships: Implications for Understanding Motivation at School. *Journal of Educational Psychology, 91*(1), 76–97.
- Wentzel, K. R. (2010). Students' Relationships with Teachers. In J. L. Meece & J. S. Eccles (Hrsg.), *Handbook of Research on Schools, Schooling and Human Development* (S. 75–91). New York, NY: Routledge.
- Werth, L., Seibt, B., & Mayer, J. (Hrsg.) (2020). *Lehrbuch. Sozialpsychologie – der Mensch in sozialen Beziehungen: Interpersonale und Intergruppenprozesse* (2. Aufl.). Berlin/Heidelberg: Springer.

- Westling Allodi, M. (2010). The meaning of social climate of learning environments: Some reasons why we do not care enough about it. *Learning Environments Research*, 13(2), 89–104. <https://doi.org/10.1007/s10984-010-9072-9>.
- Wettstein, A., & Raufelder, D. (2021). Beziehungs- und Interaktionsqualität im Unterricht Theoretische Grundlagen und empirische Erfassbarkeit. In G. Hagenauer & D. Raufelder (Hrsg.), *Soziale Eingebundenheit: Sozialbeziehungen im Fokus von Schule und LehrerInnenbildung*. Münster/New York: Waxmann.
- Zee, M., Bree, E. de, Hakvoort, B., & Koomen, H. (2020). Exploring relationships between teachers and students with diagnosed disabilities: A multi-informant approach. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 66, 101101. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2019.101101>.
- Zurbriggen, C. (2016). *Schulklasseneffekte: Schülerinnen und Schüler zwischen komparativen und normativen Einflüssen*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-13140-1>.

**Abstract:** Relationships develop between students and teachers in the classroom. How students perceive this depends, among other things, on the characteristics of students such as their performance, but also on the characteristics of the learning environment such as the composition of the class. Since the ratification of the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities, inclusive teaching has also been an essential feature of the learning environment, because students with a wide range of physical, mental and cognitive conditions and support needs should be able to learn together in the same environment. This means that teachers have to form relationships with their students with special educational needs (SEN) and also their classmates without SEN. While it is already known that students with SEN perceive the relationship with their teachers as less good than their peers without SEN, it is not yet clear whether this difference is due to the inclusive learning environment and how students without SEN in inclusive classes perceive the learning environment when compared to students in non-inclusive classes. We predict that students without SEN in inclusive classes will describe the relationship as less positive than their peers in non-inclusive classes. This research question will be answered with data from the INSIDE project, considering the characteristics of the students themselves (e.g., achievement) as well as the learning environment (e.g., inclusive class composition). Multilevel analyses show that students without SEN in the sixth grade do not assess the relationship with teachers differently than their peers in non-inclusive classes, depending on how many students with SEN are present in the classes. However, there are significant correlations between the relationship with teachers and the students' grades and social skills.

**Keywords:** Inclusion, Teacher-Student-Relationship, Class Composition, Special Educational Needs, Secondary Schools

**Anschrift der Autorinnen**

Amelie Labsch, Leibniz-Institut für Bildungsverläufe,  
Wilhelmsplatz 3, 96047 Bamberg, Deutschland  
E-Mail: [amelie.labsch@lifbi.de](mailto:amelie.labsch@lifbi.de)

Dr. Monja Schmitt, Leibniz-Institut für Bildungsverläufe,  
Wilhelmsplatz 3, 96047 Bamberg, Deutschland  
E-Mail: [monja.schmitt@lifbi.de](mailto:monja.schmitt@lifbi.de)

Prof. Dr. Marianne Schüpbach, Freie Universität Berlin,  
Habelschwerdter Allee 45, 14195 Berlin, Deutschland  
E-Mail: [marianne.schuepbach@fu-berlin.de](mailto:marianne.schuepbach@fu-berlin.de)

## **10 Selbstständigkeitserklärung**

Hiermit erkläre ich, dass ich die vorliegende Dissertation selbstständig verfasst und ohne unerlaubte Hilfe angefertigt habe.

Ich erkläre außerdem, dass ich die Stellen der Arbeit, die dem Wortlaut oder dem Sinn nach anderen Werken (dazu zählen auch Internetquellen und KI-basierte Tools) entnommen sind, unter Angabe der Quelle kenntlich gemacht habe.

Alle Hilfsmittel, die verwendet wurden, habe ich angegeben. Die Dissertation ist in keinem früheren Promotionsverfahren angenommen oder abgelehnt worden.

Nürnberg, 21.01.2024

---

Amelie Labsch

## **11 Erklärung über den Eigenanteil an den veröffentlichten wissenschaftlichen Beiträgen innerhalb der Dissertationsschrift**

Erklärung gemäß § 7 Abs. 3 Satz 4 der Promotionsordnung über den Eigenanteil an den veröffentlichten oder zur Veröffentlichung vorgesehenen eingereichten wissenschaftlichen Schriften im Rahmen meiner publikationsbasierten Arbeit:

### I. Persönliche Angaben

Name, Vorname: Labsch, Amelie

Institut: Fachbereich Erziehungswissenschaft und Psychologie

Promotionsfach: Erziehungswissenschaft

Titel: Master of Arts – Erziehungswissenschaftlich-Empirische Bildungsforschung

### II. Nummerierte Auflistung der eingereichten Schriften

1. Labsch, A., Nusser, L., Schmitt, M. & Schüpbach, M. (2021). Gemeinsam lernen, miteinander teilen – Zusammenhänge zwischen dem Besuch eines inklusiven Bildungssettings und dem sozialen Verhalten von SchülerInnen ohne sonderpädagogischen Förderbedarf. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 24(3), 525–543. <https://doi.org/10.1007/s11618-021-00998-6>
2. Labsch, A., Schmitt, M., Nusser, L., & Schüpbach, M. (2021). Besteht ein Zusammenhang zwischen dem Besuch eines inklusiven Bildungssettings und dem Selbstwertgefühl von Schüler\*innen ohne sonderpädagogischen Förderbedarf? *Journal for Educational Research Online*, 13(2), 84-108. <https://doi.org/10.31244/jero.2021.02.05>
3. Labsch, A., Schmitt, M. & Schüpbach, M. (2023). Nehmen Schüler\*innen ohne sonderpädagogische Förderbedarfe in inklusiven Klassen die Beziehung zu ihren Lehrkräften anders wahr als ihre Peers in nicht-inklusive Klassen? *Zeitschrift für Pädagogik*, 69(6), 811 - 831. <https://doi.org/10.3262/ZP2306811>

### III. Darlegung des Eigenanteils an diesen Schriften

#### Zu II.1.:

- Konzeption des Artikels: Amelie Labsch, Lena Nusser, Monja Schmitt, Marianne Schüpbach
- Literaturrecherche: Amelie Labsch
- Datenaufbereitung und -auswertung: Amelie Labsch, Lena Nusser, Monja Schmitt
- Verfassen des Manuskripts: Amelie Labsch
- Kritische Überarbeitung des Manuskripts: Amelie Labsch, Lena Nusser, Monja Schmitt, Marianne Schüpbach
- Redigieren des Manuskripts: Amelie Labsch
- Bearbeitung nach Review: Amelie Labsch, Monja Schmitt

#### Zu II.2.:

- Konzeption des Artikels: Amelie Labsch, Lena Nusser, Monja Schmitt, Marianne Schüpbach
- Literaturrecherche: Amelie Labsch
- Datenaufbereitung und -auswertung: Amelie Labsch, Monja Schmitt
- Verfassen des Manuskripts: Amelie Labsch
- Kritische Überarbeitung des Manuskripts: Amelie Labsch, Lena Nusser, Monja Schmitt, Marianne Schüpbach
- Redigieren des Manuskripts: Amelie Labsch
- Bearbeitung nach Review: Amelie Labsch, Monja Schmitt

#### Zu II.3.:

- Konzeption des Artikels: Amelie Labsch, Monja Schmitt, Marianne Schüpbach
- Literaturrecherche: Amelie Labsch
- Datenaufbereitung und -auswertung: Amelie Labsch
- Verfassen des Manuskripts: Amelie Labsch
- Kritische Überarbeitung des Manuskripts: Amelie Labsch, Monja Schmitt, Marianne Schüpbach
- Redigieren des Manuskripts: Amelie Labsch
- Bearbeitung nach Review: Amelie Labsch

IV. Namen und Anschriften nebst E-Mail oder Fax der jeweiligen Mitautorinnen:

Zu II.1.:

Nusser, Lena; Leibniz-Institut für Bildungsverläufe, Wilhelmsplatz 3, 96047 Bamberg;  
lena.nusser@lifbi.de

Schmitt, Monja; Leibniz-Institut für Bildungsverläufe, Wilhelmsplatz 3, 96047 Bamberg;  
monja.schmitt@lifbi.de

Schüpbach, Marianne; Freie Universität Berlin, Habelschwerdter Allee 45, 14195 Berlin;  
marianne.schuepbach@fu-berlin.de

Zu II.2.:

Nusser, Lena; Leibniz-Institut für Bildungsverläufe, Wilhelmsplatz 3, 96047 Bamberg;  
lena.nusser@lifbi.de

Schmitt, Monja; Leibniz-Institut für Bildungsverläufe, Wilhelmsplatz 3, 96047 Bamberg;  
monja.schmitt@lifbi.de

Schüpbach, Marianne; Freie Universität Berlin, Habelschwerdter Allee 45, 14195 Berlin;  
marianne.schuepbach@fu-berlin.de

Zu II.3.:

Schmitt, Monja; Leibniz-Institut für Bildungsverläufe, Wilhelmsplatz 3, 96047 Bamberg;  
monja.schmitt@lifbi.de

Schüpbach, Marianne; Freie Universität Berlin, Habelschwerdter Allee 45, 14195 Berlin;  
marianne.schuepbach@fu-berlin.de

Ich bestätige die von Amelie Labsch unter III. abgegebene Erklärung

Name: Lena Nusser

Unterschrift: \_\_\_\_\_

Name: Monja Schmitt

Unterschrift: \_\_\_\_\_

Name: Marianne Schüpbach

Unterschrift: \_\_\_\_\_

## 12 Lebenslauf

### AUS- UND WEITERBILDUNG

01/2018 – heute	Promotion zur Erlangung des Dr. phil., Freie Universität Berlin
10/2014 – 03/2017	<p>Master-Studium der Erziehungswissenschaftlich-Empirischen Bildungsforschung, Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg (MA)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Thema der Masterarbeit: „Studentische Einschätzung berufsvorbereitender Praxisbezüge im Lehramtsstudium – Einflüsse auf die Studienzufriedenheit“</li> </ul>
10/2011 – 12/2014	<p>Bachelor-Studium der Erziehungswissenschaft und Kunstgeschichte (2-Fächer-Bachelor, BA), Universität Osnabrück</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Schwerpunkt Erziehungswissenschaft</li> <li>• Thema der Bachelorarbeit: „Psychosexuelle Geschlechtsentwicklung – Transsexualität als besonderes Phänomen in diesem Kontext“</li> </ul>
09/2001 – 06/2010	Wirtschaftswissenschaftliches und Naturwissenschaftliches Gymnasium, Bayreuth (Allgemeine Hochschulreife)

### BERUFLICHER WERDEGANG

09/2022 – heute	<p><b>Leibniz-Institut für Bildungsverläufe (LifBi, Bamberg)</b> Projektleitung des Drittmittelprojekts INSIDE (Inklusion in und nach der Sekundarstufe in Deutschland) im Arbeitsbereich Lernumwelten und schulische Bildung</p>
01/2017 – 08/2022	<p><b>Leibniz-Institut für Bildungsverläufe (LifBi, Bamberg)</b> Wissenschaftliche Mitarbeiterin und stellvertretende Projektleitung im Drittmittelprojekt INSIDE (Inklusion in und nach der Sekundarstufe in Deutschland) im Arbeitsbereich Lernumwelten und schulische Bildung</p>
04/2016 – 12/2016	<p><b>Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB, Nürnberg)</b> Werkstudententätigkeit im Drittmittelprojekt RESCuE (Patterns of resilience during socioeconomic crises among households in Europe) im Arbeitsbereich Erwerbslosigkeit und Teilhabe</p>
09/2015 – 10/2016	<p><b>ForschungsWerk GmbH – Handfeste Marktforschung (Nürnberg)</b> Werkstudententätigkeit und Praktikum</p>

- 01/2015 – 06/2015,  
01/2016 – 04/2016      **Leibniz-Institut für Bildungsverläufe (LfBi, Bamberg) und IEA Hamburg (International Association for the Evaluation of Educational Achievement, Hamburg)**  
Testleitungstätigkeit im Rahmen des Nationalen Bildungspanels „Bildungsverläufe in Deutschland“ (NEPS-Studie)
- 09/2015 – 12/2015      **Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg (Nürnberg)**  
Praktikum am Lehrstuhl für Empirische Unterrichtsforschung
- 10/2013 – 01/2014      **Universität Osnabrück (Osnabrück)**  
Studentische Hilfskraft im Fachbereich Erziehungs- und Kulturwissenschaften
- 02/2013 – 05/2013      **Niedersächsisches Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung (nifbe e.V., Osnabrück)**  
Praktikum an der Forschungsstelle Entwicklung, Lernen und Kultur
- 10/2010 – 01/2011      **Evangelische Kindertagesstätte „Fantaisie“ (Donndorf)**  
Praktikum in Kindergarten- und Hortbereich

---

## Publikationen

---

**Labsch, A., Külker, L. & Grosche, M.** (eingereicht nach Review). Wie schätzen Schüler\*innen mit und ohne sonderpädagogische Unterstützungsbedarfe der Sekundarstufe I ihre soziale Partizipation ein und welche Rolle spielen Merkmale ihrer Lehrkräfte?

**Labsch, A., Schmitt, M. & Hoffmann, V.** (eingereicht). Wie entwickeln sich die Sozialkompetenzen von Schüler\*innen ohne sonderpädagogische Förderbedarfe in inklusiven Klassen?

Schmitt, M., **Labsch, A.**, Haller, T., & Gresch, C. (eingereicht). Intergenerationale Schließung und schulischer Erfolg von Schüler\*innen mit sonderpädagogischen Förderbedarfen in inklusiven Klassen.

Grosche, M., Schmitt, M., Gresch, C., **Labsch, A.** & Külker, L. (eingereicht). Wie entwickelt sich die soziale Partizipation von Schüler\*innen mit vs. ohne sonderpädagogische Förderbedarfe in inklusiven Schulen der Sekundarstufe I?

Schmitt, M., Gresch, C. & **Labsch, A.** (2023). Challenges in sampling students with and without special educational needs in inclusive settings. *Survey Methods: Insights from the Field*, 1(2), Advance online publication. <https://doi.org/10.13094/SMIF-2023-00011>

**Labsch, A., Schmitt, M. & Schüpbach, M.** (2023). Nehmen Schüler\*innen ohne sonderpädagogische Förderbedarfe in inklusiven Klassen die Beziehung zu ihren Lehrkräften anders wahr als ihre Peers in nicht-inkluisiven Klassen? *Zeitschrift für Pädagogik*, 69(6), 811 - 831. <https://doi.org/10.3262/ZP2306811>

Külker, L., **Labsch, A.** & Grosche, M. (2021). Entwicklung und Evaluation eines Fragebogens zur Selbsteinschätzung der sozialen Partizipation von Schüler\*innen in der Sekundarstufe I. *Empirische Sonderpädagogik*, 13(4), 312-327. <https://doi.org/10.25656/01:24108>

**Labsch, A., Schmitt, M., Nusser, L. & Schüpbach, M.** (2021). Besteht ein Zusammenhang zwischen dem Besuch eines inklusiven Bildungssettings und dem Selbstwertgefühl von Schüler:innen ohne sonderpädagogischen Förderbedarf? *Journal for Educational Research Online*, 13(2), 84–108. <https://doi.org/10.31244/jero.2021.02.05>

**Labsch, A., Nusser, L., Schmitt, M. & Schüpbach, M.** (2021). Gemeinsam lernen, miteinander teilen – Zusammenhänge zwischen dem Besuch eines inklusiven Bildungssettings und dem sozialen Verhalten von SchülerInnen ohne sonderpädagogischen Förderbedarf. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 24, 525–543. <https://doi.org/10.1007/s11618-021-00998-6>

## Vorträge

---

Grosche, M., Schmitt, M., **Labsch**, A., Gresch, C. & Külker, L. (2023). *Zur Entwicklung der sozialen Partizipation von Schüler\*innen mit vs. ohne Förderbedarfen in inklusiven Schulen der Sekundarstufe I*. Vortrag auf der Frühjahrstagung Arbeitsgruppe für empirische sonderpädagogische Forschung (AESF), 05.-06. Mai 2023, Graz.

Gresch, C., **Labsch**, A. & Grosche, M. (2022). *Teilhabe von Schüler:innen mit besonderen Unterstützungsbedarfen: Eine Frage der Kategorisierung?* Vortrag auf der 5. Arbeitstagung der AG Inklusionsforschung in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE), 1.-2. Juli 2022, Landau.

**Labsch**, A., Schmitt, M., & Schüpbach, M. (2022). *Nehmen Schüler\*innen ohne sonderpädagogischen Förderbedarf in inklusiven Klassen die Beziehung zu ihren Lehrkräften anders wahr als ihre Peers in nicht-inklusive Klassen?* Vortrag auf der 9. Tagung der Gesellschaft für empirische Bildungsforschung (GEBF), 09.-11. März 2022, Bamberg (online).

**Labsch**, A., Schmitt, M., Nusser L. & Schüpbach, M. (2019). *Does an inclusive class setting have an effect on the self-esteem of students without special educational needs?* Posterbeitrag auf der 4. internationalen NEPS-Konferenz, 07.-08. November 2019, Bamberg.

**Labsch**, A., Schmitt, M., Nusser L. & Schüpbach, M. (2019). *Wirkt sich das Lernen in inklusiven Settings auf das Selbstwertgefühl von SchülerInnen ohne sonderpädagogischen Förderbedarf aus?* Posterbeitrag auf der 7. Tagung der Gesellschaft für empirische Bildungsforschung (GEBF), 25.-27. Februar 2019, Köln.

**Labsch**, A., Nusser, L., Schmitt, M. & Schüpbach, M. (2018). *Gemeinsam lernen, miteinander teilen – beeinflusst das inklusive Lernen das prosoziale Verhalten von SchülerInnen ohne sonderpädagogischen Förderbedarf?* Vortrag auf der Tagung der Arbeitsgruppe für Empirische Pädagogische Forschung (AEPF), 24.-26. September 2018, Lüneburg.

**Labsch**, A. & Nusser, L. (2018). *Gemeinsam lernen, miteinander teilen - beeinflusst eine inklusive Beschulung das prosoziale Verhalten von SchülerInnen ohne sonderpädagogischen Förderbedarf?* Posterbeitrag auf der 32. internationalen Jahrestagung der InklusionsforscherInnen (IFO), 21.-24. Februar 2018, Gießen.

**Labsch**, A. & Nusser, L. (2018). *Gemeinsam lernen, miteinander teilen - beeinflusst eine inklusive Beschulung das prosoziale Verhalten von SchülerInnen ohne sonderpädagogischen Förderbedarf?* Posterbeitrag auf der 6. Tagung der Gesellschaft für empirische Bildungsforschung (GEBF), 15.-17. Februar 2018, Basel.

