

Spörer, Nadine; Maaz, Kai; Vock, Miriam; Schründer-Lenzen, Agi; Luka, Torsten; Bosse, Stefanie; Vogel, Jana; Jäntschi, Christian

Lernen in der inklusiven Grundschule. Zusammenhänge zwischen fachlichen Kompetenzen, Sozialklima und Facetten des Selbstkonzepts

formally and content revised edition of the original source in:

Unterrichtswissenschaft 43 (2015) 1, S. 22-35



Bitte verwenden Sie beim Zitieren folgende URN /

Please use the following URN for citation:

urn:nbn:de:0111-pedocs-155225

<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0111-pedocs-155225>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Lernen in der inklusiven Grundschule: Zusammenhänge zwischen fachlichen Kompetenzen, Sozialklima und Facetten des Selbstkonzepts

Students' learning in inclusive primary schools: Relations between academic performance, social climate, and academic and social self-concept

Nadine Spörer, Kai Maaz, Miriam Vock, Agi Schründer-Lenzen, Thorsten Luka, Stefanie Bosse, Jana Vogel & Christian Jäntsch

Universität Potsdam, DIPF Berlin

Zitierung

Spörer, N., Maaz, K., Vock, M., Schründer-Lenzen, A., Luka, T., Bosse, S., Vogel, J. & Jäntsch, C. (2015). Lernen in der inklusiven Grundschule: Zusammenhänge zwischen fachlichen Kompetenzen, Sozialklima und Facetten des Selbstkonzepts. *Unterrichtswissenschaft*, 43, 22-35.

Zusammenfassung

In der vorliegenden Studie wurden die Zusammenhänge zwischen fachlichen Kompetenzen, Sozialklima und Facetten des Selbstkonzepts unter den Bedingungen des inklusiven Lernens in der Primarstufe untersucht. Es wurden N = 1280 Schülerinnen und Schüler aus 61 Klassen des 2. und 3. Jahrgangs zu ihrem sprachlichen, mathematischen und sozialen Selbstkonzept sowie zum Sozialklima der Klasse befragt. Zudem wurden die Kompetenzen der Kinder im Lesen, Rechtschreiben und in Mathematik mittels standardisierter Schulleistungstests erhoben. Die Auswertung erfolgte mehrerebenen- analytisch. Es zeigten sich bedeutsame positive Zusammenhänge zwischen den fachlichen Selbstkonzepten und den korrespondierenden Leistungen sowie zwischen dem sozialen Selbstkonzept und dem Sozialklima. Der Vergleich von Schülerinnen und Schülern einer Klasse, die sich zwar im Förderstatus, nicht jedoch in soziodemographischen und leistungsbezogenen Merkmalen unterschieden, ergab keine Unterschiede in den Selbstkonzepten.

Schlagwörter: Inklusion, Grundschule, Kompetenz, Selbstkonzept

Abstract

In the present study, the relations between students' performance, perceived social climate, and self-concept in inclusive learning settings were investigated. Data analyses were based on a sample of N = 1280 primary school students from 61 classes. Students' academic performance was assessed by standardized reading, writing, and arithmetic tests. Social classroom climate and academic and social self-concept were assessed by a questionnaire.

Using multilevel analyses, academic achievement turned out to be a significant predictor of the corresponding academic self-concept. Social climate was related to social self-concept. While controlling for socio-demographic aspects and academic achievement, no differences in academic and social self-concepts were found between students with and without special educational needs.

Keywords: Inclusion, primary school, competence, self-concept

1 Einleitung

Mit der Unterzeichnung der UN-Behindertenrechtskonvention im Jahr 2009 wird die Qualität schulischer Bildung auch in Deutschland stärker aus der Perspektive des inklusiven Lernens betrachtet. Schulische Inklusion bedeutet dabei, dass alle Kinder eine gemeinsame Schule besuchen und in ihrer individuellen akademischen und persönlichen Entwicklung bestmöglich durch ein multiprofessionelles Team unterstützt werden (Prenzel, 2013). Diese positive Entwicklung aller Schülerinnen und Schüler soll durch einen „guten“ gemeinsamen Unterricht erreicht werden, der mittels binnendifferenzierender Methoden auf die Verschiedenheit der Kinder eingeht (Preuss-Lausitz, 2014).

Ob Kinder mit ganz unterschiedlichen Lernvoraussetzungen im gemeinsamen Unterricht wirkungsvoll gefördert werden, wurde bereits in zahlreichen Studien untersucht. Dabei bildete bislang die Frage, wo Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf (SPF) optimal in ihren kognitiven Kompetenzen gefördert werden können – an Förderschulen oder in inklusiven Settings der Regelschule –, einen wichtigen Schwerpunkt nationaler sowie internationaler Studien (Klemm, 2010). Aktuelle Überblicksarbeiten zeigen eine große Bandbreite hinsichtlich der Effektivität inklusiven Unterrichts im Vergleich zum Unterricht in Förderschulen (Lindsay, 2007; Ruijs & Peetsma, 2009). Im Mittel sind die Vorteilseffekte klein, sie sprechen aber dafür, dass die kognitive Kompetenzentwicklung der Kinder und Jugendlichen in inklusiven Settings etwas günstiger verläuft als in separierenden Settings (Baker, Wang & Walberg, 1994; Myklebust, 2006).

Darüber hinaus stellt sich die Frage, ob Kinder in ihrer lernmotivationalen und sozialen Entwicklung durch inklusiven Unterricht wirkungsvoll unterstützt werden (Huber & Wilbert, 2012; Krull, Wilbert & Hennemann, 2014). Nach derzeitigem Forschungsstand zeigt sich, dass Schülerinnen und Schüler mit SPF häufiger sozial ausgegrenzt werden (Ellinger & Stein, 2012; Kavale & Vorness, 1996). Inwiefern sich Schülerinnen und Schüler mit SPF in das Klassenleben integriert fühlen, wurde hingegen kaum systematisch untersucht. In der vorliegenden Untersuchung soll daher betrachtet werden, wie sich Schülerinnen und Schüler inklusiv unterrichteter Klassen selbst einschätzen und in welchem Zusammenhang Facetten des Selbstkonzepts mit akademischen Kompetenzen und dem Sozialklima einer Klasse stehen.

2 Theoretischer Hintergrund

Unter dem Begriff des Selbstkonzepts werden die Kognitionen einer Person über sich selbst zusammengefasst (Moschner & Dickhäuser, 2010). Marsh und Hattie (1996) zufolge lässt sich das Selbstkonzept hierarchisch in verschiedene Inhaltsbereiche gliedern. Im Rahmen der Forschung zum inklusiven Unterricht sind dabei jene Bereiche besonders relevant, die die Selbsteinschätzungen eigener Leistungen (akademisches Selbstkonzept) und sozialer Beziehungen (soziales Selbstkonzept) beinhalten.

Aus theoretischer Perspektive werden Effekte inklusiven Lernens auf das akademische und soziale Selbstkonzept von Schülerinnen und Schülern vermutet, die mit dem Regelunterricht vergleichbar sind. Bezogen auf das akademische Selbstkonzept wird davon ausgegangen, dass Schülerinnen und Schüler mit SPF in inklusiven Settings aufgrund der leistungsstärkeren Peers eher schwache Ausprägungen in dieser Facette des Selbstkonzepts aufweisen (Fischteich-Effekt; Marsh, 2005). Bezüglich des sozialen Selbstkonzepts werden gleichfalls eher ungünstige Effekte für Kinder mit SPF vermutet, da sie im gemeinsamen Unterricht sozialen Referenzierungsprozessen unterliegen, die zum Erleben von Ausgrenzung führen können (Swanson & Malone, 1992). Vergleichen sich Schülerinnen und Schüler mit

SPF mit Peers ihrer Klasse, die sehr gut integriert sind und viel Lehrersympathie erfahren, so würde dies zu schwächeren Ausprägungen des sozialen Selbstkonzepts führen.

Überblicksarbeiten, in denen Facetten des Selbstkonzepts von inklusiv lernenden Kindern betrachtet wurden, ergaben deutliche Unterschiede im akademischen Selbstkonzept zwischen Kindern mit und ohne SPF innerhalb einer Klasse (Zelege, 2004; s.a. Pijl & Frostad, 2010). Bezogen auf das soziale Selbstkonzept ergeben sich unterdessen inkonsistente Ergebnisse. So berichtet Zelege (2004), dass von den 30 Studien, die in die Analysen zum Vergleich von inklusiv lernenden Schülerinnen und Schülern mit und ohne SPF einbezogen wurden, 21 Studien (70%) keine Unterschiede zwischen den beiden Schülergruppen identifizierten. Darüber hinaus fanden sechs Studien (20%) niedrigere Ausprägungen im sozialen Selbstkonzept für Schülerinnen und Schüler mit SPF, zwei Studien (7%) berichteten hingegen über höhere Ausprägungen. In Anbetracht des häufig dargestellten Ausgrenzungsrisikos bei Kindern mit SPF (Huber & Wilbert, 2012) überrascht diese Befundlage.

Zugleich wurde für inklusives Lernen bislang eher selten untersucht, in welchem Zusammenhang das soziale Selbstkonzept und Merkmale des Sozialklimas stehen. Die wenigen Studien sind darüber hinaus nur mit Einschränkungen zu interpretieren. So untersuchten Cambra und Silvestre (2003) die Zusammenhänge zwischen sozialem Selbstkonzept und Peer-Akzeptanz an einer kleinen Stichprobe von 97 Schülerinnen und Schülern aus fünf verschiedenen Jahrgängen einer einzigen privaten Schule. Sowohl in der Gruppe der 29 Schülerinnen und Schüler mit SPF als auch in der Gruppe der 68 Schülerinnen und Schüler ohne SPF ergaben sich statistisch bedeutsame Zusammenhänge zwischen den Ausprägungen im sozialen Selbstkonzept und einem sozialen Präferenzmaß (erhoben mittels Soziogramm). Die Höhe der Zusammenhänge wurde nicht berichtet. Pijl und Frostad (2010) wiederum fanden in einer Gruppe von 455 inklusiv lernenden Schülerinnen und Schüler ohne SPF einen statistisch bedeutsamen Zusammenhang von $r = .24$ zwischen sozialem Selbstkonzept und Peer-Akzeptanz. In der Gruppe der 35 inklusiv lernenden Schülerinnen und Schüler mit SPF konnte aufgrund der eingeschränkten Stichprobengröße kein statistisch bedeutsamer Zusammenhang aufgedeckt werden. Die Ausprägung des Zusammenhangs war mit $r = .21$ jedoch vergleichbar.

Schließlich bleibt zu fragen, inwiefern die Zusammenhänge zwischen den unterschiedlichen Facetten des Selbstkonzepts und den Leistungen bzw. dem Sozialklima über Klassen hinweg variieren. Besteht Varianz zwischen Schulklassen, so ließen sich darauf aufbauend Einflussfaktoren und damit Interventionsansätze identifizieren. Huber und Wilbert (2012) sowie Krull et al. (2014) gingen dieser Frage nach und untersuchten jeweils in inklusiv lernenden Klassen Zusammenhänge zwischen Indikatoren des Sozialklimas und dem Förderstatus bzw. dem Schulleistungsniveau. In allen (ausschließlich deskriptiven) Vergleichen ergaben sich starke Schwankungen zwischen den Klassen: Während bei einigen Klassen soziale Ausgrenzung stark mit Förderbedarf und Schulleistung assoziiert war, waren in anderen Klassen diese Zusammenhänge weniger stark ausgeprägt. Ob sich diese Varianz auch für den Zusammenhang zwischen Sozialklima und sozialem Selbstkonzept zeigt, ist hingegen eine offene Frage. Als Erklärung für diese Varianz wäre z. B. die soziale Binnenstruktur einer Klasse heranzuziehen: Bestehen innerhalb einer Klasse Kleingruppen, in die sich Schülerinnen und Schüler integriert fühlen, so können die Einschätzungen zum Sozialklima („Wir in der Klasse“) stärker vom sozialen Selbstkonzept entkoppelt sein, weil das soziale Selbstkonzept weniger vom gesamten Klassenverband und stattdessen stärker von der kleineren Peergroup beeinflusst wird (Koster, Nakken, Pijl & van Houten, 2009).

Bezüglich des Zusammenhangs zwischen fachspezifischen Leistungen und Selbstkonzept in der Grundschule wären Schwankungen in der Höhe des Zusammenhangs indes aufgrund der unterschiedlichen Formen der Leistungsbewertung zu vermuten: In jenen Klassen, in denen Leistungen in Form von Noten bewertet werden, mag der Zusammenhang aufgrund von Referenzierungsprozessen („Wie gut bin ich im Vergleich zu anderen?“) stärker ausfallen als in Klassen, in denen schriftliche Informationen zur Lernentwicklung an die Stelle der Noten treten.

2.1 Fragestellungen und Hypothesen

Das Ziel der vorliegenden Untersuchung bestand darin zu ermitteln, inwiefern sich Schülerinnen und Schüler mit SPF hinsichtlich des Selbstkonzepts von ihren Peers ohne festgestellten SPF unterscheiden. Es wurden Zusammenhänge zwischen Facetten des akademischen und sozialen Selbstkonzepts, fachlichen Kompetenzen und Einschätzungen zum Sozialklima unter der Bedingung des inklusiven Lernens betrachtet.

Mit Bezug auf die Vorüberlegungen zu Bezugsgruppeneffekten (Marsh, 2005) sowie auf die bisherigen empirischen Befunde wurde angenommen, dass ein positiver Zusammenhang zwischen fachspezifischen Kompetenzen und dem fachspezifischen Selbstkonzept besteht (Hypothese 1). Zudem wurde angenommen, dass ein positiver Zusammenhang zwischen dem subjektiv eingeschätzten Sozialklima und dem sozialen Selbstkonzept besteht (Hypothese 2).

Bezogen auf die Untersuchungen von Huber und Wilbert (2012) sowie Krull et al. (2014) sollte zudem untersucht werden, ob diese Zusammenhänge über Klassen hinweg unterschiedlich stark ausgeprägt sind. Es wurde angenommen, dass die Stärke des Zusammenhangs zwischen fachspezifischen Kompetenzen und dem fachspezifischen Selbstkonzept bedeutsam zwischen Klassen variiert (Hypothese 3). Außerdem wurde vermutet, dass die Stärke des Zusammenhangs zwischen dem Sozialklima und dem sozialen Selbstkonzept bedeutsam über Klassen hinweg variiert (Hypothese 4).

Schließlich wurde betrachtet, inwiefern der Förderstatus eines Kindes mit Ausprägungen in den Facetten des Selbstkonzepts zusammenhängt. Auf dem derzeitigen Weg zu einem inklusiven Lernen können die Eltern im Rahmen des Brandenburger Pilotprojekts (s. nächster Abschnitt) auf die Feststellung eines SPF verzichten. Inwiefern eine dennoch durchgeführte Feststellung mit geringeren Ausprägungen in den unterschiedlichen Facetten des Selbstkonzepts einhergeht, ist eine offene Frage. Wir gingen davon aus, dass sich Kinder mit und ohne SPF bei vergleichbarer Leistung in ihren Selbstkonzepten unterscheiden, weil Kinder mit SPF ein höheres Ausgrenzungsrisiko besitzen (und dies möglicherweise einhergeht mit geringeren Ausprägungen im Selbstkonzept). Es wurde daher angenommen, dass unter der Kontrolle soziodemographischer und leistungsbezogener Merkmale Schülerinnen und Schüler mit SPF im Vergleich zu ihren Peers ohne SPF niedrigere Ausprägungen im akademischen und sozialen Selbstkonzept aufweisen (Hypothese 5).

3 Methode

3.1 Stichprobe und Design

Derzeit wird im Land Brandenburg ein Pilotprojekt zur Umsetzung inklusiver Bildung in der Primarstufe realisiert, an dem sich insgesamt 84 Grundschulen beteiligen. Aus der Gesamtheit dieser Brandenburger Pilotgrundschulen wurde für das Forschungsprojekt „Lernen und Lehren in der inklusiven Grundschule“ eine nach der Region geschichtete Zufallsstichprobe von 34 Schulen gezogen, aus denen wiederum 30 zweite Klassen, 31 dritte Klassen und 11 FLEX-Klassen (d.h. jahrgangübergreifendes Lernen von Erst- und Zweitklässlern) ausgewählt wurden. Zur Beantwortung der Fragestellungen wurden jene Schülerinnen und Schüler untersucht, die in jahrgangshomogenen Klassen lernen.¹ Diese 61 Klassen bilden somit die Stichprobe der vorliegenden Untersuchung. Was bedeutet es, im oben genannten Forschungsprojekt eine inklusive Grundschule zu sein? Alle untersuchten Grundschulen beteiligen sich am Pilotprojekt „Inklusive Grundschule“ des Landes Brandenburg, dessen Umsetzung im Schuljahr 2012/13 begann.

Diese Schulen nehmen erstens Schülerinnen und Schüler unabhängig davon auf, ob Schwierigkeiten in den Förderschwerpunkten „Lernen“, „Emotionale & soziale Entwicklung“ oder „Sprache“

vorliegen. Für diese drei Schwerpunkte kann auf eine Feststellung im Rahmen eines sonderpädagogischen Verfahrens (AO-SF) verzichtet werden. Zweitens wurden die Schulen pauschal mit zusätzlichen Stunden in Höhe von 3,5 Lehrerwochenstunden je Schülerin und Schüler für fünf Prozent der Gesamtschülerzahl ausgestattet. Über die Verteilung der Stunden und den Einsatz von Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen entscheidet die Schule autonom. Drittens wird jede Pilotschule durch ein Beraterteam betreut. Die Hauptaufgabe dieser speziell geschulten Lehrerinnen und Lehrer besteht darin, die Lehrerkollegien der Pilotschulen kontinuierlich fortzubilden und bei Fragen beratend zur Seite zu stehen. Eine ausführliche Projektdarstellung findet sich bei Spörer et al. (2015).

Die Datenerhebung erfolgte zum Ende des Schuljahres 2012/13 im jeweiligen Klassenverband. Zu diesem Messzeitpunkt wurden erstmalig sowohl Leistungsdaten als auch Selbsteinschätzungen der Schülerinnen und Schüler erhoben. Die Stichprobe umfasste insgesamt 1280 Schülerinnen und Schüler. Der Altersdurchschnitt lag bei 8.78 Jahren ($SD = 0.70$). Tabelle 1 informiert über die Stichprobenmerkmale getrennt nach zweiter und dritter Jahrgangsstufe.

3.2 Erhebungsinstrumente

Mathematische Kompetenz. Zur Erfassung der mathematischen Kompetenz wurden die Subtests Addition und Subtraktion des Heidelberger Rechentest 1-4 (HRT 1-4, Haffner, Baro, Parzer & Resch, 2005) eingesetzt. Die ausgewählten Subtests dieses standardisierten Schultests erfassen mit jeweils 40 Aufgaben basale Rechenoperationen im Zahlenraum bis 1000. Für die Bearbeitung eines Subtests haben Schülerinnen und Schüler zwei Minuten Zeit. Die Reliabilität beider Subtests fiel in der vorliegenden Stichprobe sehr gut aus (Cronbachs α Addition = .92, Cronbachs α Subtraktion = .93). Je Subtest wurden ein Gesamtwert der richtig gelösten Aufgaben sowie der entsprechende T-Wert ermittelt und der Mittelwert der T-Werte bestimmt.

Lesekompetenz. Zur Ermittlung der Lesekompetenz der Schülerinnen und Schüler wurden sowohl das basale Lesen als auch das Leseverständnis erhoben. Das basale Lesen, operationalisiert über die Lesegeschwindigkeit, wurde mittels der Würzburger Leise Leseprobe – Revision (WLLP-R, Schneider, Blanke, Faust & Küspert, 2011) erhoben. Hierbei sollen innerhalb von fünf Minuten möglichst viele der insgesamt 140 Aufgaben bearbeitet werden. In jeder Aufgabe sind vier Bilder einem Wort gegenübergestellt. Das jeweils zum Wort korrespondierende Bild ist anzustreichen. Die Reliabilität des Tests fiel sehr gut aus (Cronbachs $\alpha = .98$). Mit Hilfe des Subtests „Textverständnis“ des Leseverständnistests für Erst- bis Sechstklässler (ELFE 1-6, Lenhard & Schneider, 2006) wurde erhoben, inwiefern Schülerinnen und Schüler in der Lage sind, Bezüge zwischen Sätzen herzustellen und Inferenzen zu bilden. Der Textverständnistest besteht aus 20 Multiple-Choice-Aufgaben, die in maximal sieben Minuten bearbeitet werden. Die Reliabilität des Tests war ebenfalls sehr gut (Cronbachs $\alpha = .91$). Für jeden der beiden Lesetests wurden ein Gesamtwert der richtig bearbeiteten Aufgaben sowie der entsprechende T-Wert ermittelt und anschließend der Mittelwert der T-Werte bestimmt.

Rechtschreibkompetenz. Die orthographische Kompetenz der Schülerinnen und Schüler wurde mit Hilfe der Hamburger Schreibprobe (HSP 1-9, May, 2012) erfasst. Die HSP 1-9 hält für verschiedene Jahrgangsstufen unterschiedliche Sets an Wörtern und Sätzen bereit. Die Schülerinnen und Schüler der 2. Jahrgangsstufe schrieben 15 Wörter und 3 Sätze. Die Schülerinnen und Schüler der 3. Jahrgangsstufe schrieben hingegen 15 Wörter und 4 Sätze.

Die Auswertung jedes Wortes kann sowohl auf Graphem- als auch auf Wortebene erfolgen. Die sogenannten Graphemtreffer sind dabei definiert als die Summe der richtig geschriebenen Grapheme je Wort. Ein Graphem kann aus einem oder mehreren Buchstaben bestehen, sofern diese in orthographischer Hinsicht eine Einheit bilden (May, 2012). Für die vorliegenden Auswertungen wurde die Gesamtzahl der Graphemtreffer bestimmt und jahrgangsspezifische T-Werte ermittelt. Die

Reliabilität fiel für beide Jahrgangsstufen gut aus (2. Jahrgangsstufe: Cronbachs $\alpha = .90$, 3. Jahrgangsstufe: Cronbachs $\alpha = .90$).

Selbstkonzept. Das akademische Selbstkonzept der Schülerinnen und Schüler wurde fragebogenbasiert im Selbstbericht erfasst. Die Erhebung der Merkmale erfolgte dabei domänenspezifisch. Die eingesetzten Items basierten auf Rauer und Schuck (2003), die das Selbstkonzept allerdings fachübergreifend erfassen. Das Selbstkonzept im Lesen (z. B. „Beim Lesen verstehe ich viele Wörter.“), Rechtschreiben (z. B. „Ich bin gut im Rechtschreiben.“) und in Mathematik (z. B. „Ich kann den anderen gut erklären, wie man rechnet.“) wurde mit jeweils sechs Items auf einer vierstufigen Antwortskala (0 = „stimmt gar nicht“ bis 3 = „stimmt genau“) erfasst. Die Reliabilitäten der Skalen fielen zufrieden stellend aus (Cronbachs $\alpha_{\text{Lesen}} = .76$, Cronbachs $\alpha_{\text{Rechtschreiben}} = .74$, Cronbachs $\alpha_{\text{Mathematik}} = .76$). Zudem wurde das soziale Selbstkonzept (z. B. „Meine Mitschüler mögen mich so, wie ich bin.“) ebenfalls mittels sechs Items auf einer vierstufigen Antwortskala (0 = „stimmt gar nicht“ bis 3 = „stimmt genau“) erhoben. Diese Items basieren auf Erhebungen von Lehmann und Lenkheit (2008). Die Reliabilität der Skala fiel mit Cronbachs $\alpha = .77$ zufrieden stellend aus.

Sozialklima. Zur Erfassung des Sozialklimas einer Klasse wurden die Schülerinnen und Schüler um Einschätzungen zur sozialen Integration und zum Klassenklima gebeten. Mit der Skala Soziale Integration wurde das Ausmaß erhoben, in dem ein Kind sich durch andere Kinder der Klasse angenommen fühlt. Diese Skala bestand aus acht Items (z. B. „Ich fühle mich in der Klasse wohl.“), die eine Auswahl der gleichnamigen Skala von Rauer und Schuck (2003) darstellen. Mit der Skala Klassenklima soll hingegen das Ausmaß erfasst werden, in dem die Kinder einer Klasse sozial angemessen miteinander umgehen und ein gutes Verhältnis zueinander haben. Auch diese Skala bestand aus acht Items (z. B. „Wir helfen uns gegenseitig.“), die ebenfalls eine Auswahl der gleichnamigen Skala von Rauer und Schuck (2003) darstellen. Beide Skalen konnten vierstufig beantwortet werden (0 = „stimmt gar nicht“ bis 3 = „stimmt genau“) und wiesen mindestens zufrieden stellende Reliabilitäten auf (Cronbachs $\alpha_{\text{Integration}} = .82$, Cronbachs $\alpha_{\text{Klassenklima}} = .75$).

Sonderpädagogischer Förderbedarf. Um den SPF zu ermitteln, gaben die Klassenlehrerinnen und Klassenlehrer in einem Fragebogen an, welche Schülerinnen und Schüler einen festgestellten Förderbedarf (AO-SF) in den Bereichen Lernen, Emotionale & soziale Entwicklung, Körperliche & motorische Entwicklung, Sprachliche Entwicklung, Hören, Sehen und/ oder Geistige Entwicklung hatten. Hierzu liegen Angaben von 52 der insgesamt 61 Klassen vor (s. Tabelle 1). Im Mittel lernte ein Kind mit einem festgestellten SPF in einer Klasse ($M = 1.31$, $SD = 1.62$). Die Spannweite fiel hoch aus (Minimum = 0, Maximum = 8).

3.3 Datenerhebung und -auswertung

Die Daten der Schülerinnen und Schüler wurden an jeweils zwei Testtagen während des Unterrichts im Klassenkontext durch externe Testleiter erhoben. Zur Sicherung der Durchführungsobjektivität der Erhebungen wurde zuvor ein Testmanual erstellt, das die Test- bzw. Fragebogeninstruktionen der zuvor genannten Instrumente enthielt. Zudem wurde zur Sicherung der Auswertungsobjektivität ein Manual mit Hinweisen zur Auswertung der Testverfahren erstellt.

Aufgrund der genesteten Struktur der Daten (Schülerinnen und Schüler in Klassen) erfolgte die statistische Auswertung mehrebenenanalytisch mittels Mplus 6.0 (Muthén & Muthén, 1998-2011). Dabei wurden in einem ersten Schritt die Intraklassenkorrelationen aller Variablen bestimmt. Diese fielen sowohl für die vier Selbstkonzeptvariablen ($.032 < ICC < .043$) als auch für die Variablen Lesekompetenz (.065) und Mathematikkompetenz (.053) eher gering aus. Für die Variablen Rechtschreibkompetenz (.170) sowie für die beiden Sozialklimavariablen soziale Integration (.134) und Klassenklima (.362) war die Varianz zwischen Klassen deutlich höher. Da jedoch bereits sehr

geringe Intraklassenkorrelationen zu einer Verzerrung der Ergebnisse von Signifikanztests in Analysen, die hierarchische Datenstrukturen nicht berücksichtigen, führen, wurden zweitens Random-Coefficient- Regressionsanalysen durchgeführt (Cohen, Cohen, West & Aiken, 2003). In diesen Modellen werden sowohl bezogen auf den Achsenabschnitt als auch den Steigungskoeffizienten einer Level-1-Regression Unterschiede zwischen den Clustern zugelassen. Konkret wurde untersucht, inwiefern sich die Ausprägung im fachspezifischen Selbstkonzept durch die fachspezifische Leistung vorhersagen lässt und inwiefern die Stärke dieses Zusammenhangs von Klasse zu Klasse variiert. Bezüglich des sozialen Selbstkonzepts wurde der Zusammenhang zum Sozialklima untersucht. Alle Prädiktoren wurden zentriert (grandmean). Drittens wurde jedem Kind mit SPF ein Kind ohne SPF aus der Klasse zugeordnet. Bei dieser Matching-Prozedur wurden Paare von Kindern bezogen auf demographische Merkmale und die jeweilige fachspezifische Leistung gebildet. Gab es z.B. in einer Klasse ein Mädchen mit einem SPF, das in Deutschland geboren wurde, so wurde ihm zur Prüfung des Unterschieds im Lese-Selbstkonzept ein Mädchen der Klasse ohne SPF zugeordnet, das ebenfalls in Deutschland geboren wurde und eine vergleichbare Leseleistung aufwies. Für die Prüfung des Unterschieds im mathematischen Selbstkonzept wurden Kinder verglichen, die ähnliche mathematische Leistungen erzielten usw. Mittels t-Tests wurden sodann Gruppenunterschiede auf statistische Signifikanz geprüft. Auf diese Weise konnte die Ausprägung im Selbstkonzept von Kindern mit und ohne SPF unter Kontrolle spezifischer Merkmale betrachtet werden. Das Signifikanzniveau wurde für alle Analysen auf $p < .05$ festgelegt. Fehlende Werte wurden per Full-Information-Maximum-Likelihood-Verfahren geschätzt.

4 Ergebnisse

Tabelle 2 informiert über die deskriptiven Kennwerte und die Interkorrelationen der Variablen. Die mittleren Leistungen im Lesen, Rechtschreiben und in Mathematik sind als T- Werte dargestellt und lagen leicht unterhalb der Leistungen, die die Normstichproben zum Ende des Schuljahres erreicht hatten. Die Einschätzungen zum Selbstkonzept und zum Sozialklima fielen positiv aus und lagen durchgehend über dem theoretisch erwartbaren Mittelwert von 1.5. Zwischen allen Variablen bestanden zudem statistisch bedeutsame Zusammenhänge.

4.1 Mehrebenen-Regressionsanalysen

In der Tabelle 3 werden die Ergebnisse der Random-Coefficient-Regressionsanalysen zusammengefasst. Auf Level 1 wird die Residualvarianz $\sigma_{r_{ii}}$ berichtet. Auf Level 2 werden jeweils Schätzungen für folgende Parameter dargestellt: γ_{00} (mittlerer Achsenabschnitt), γ_{10} (mittlerer Steigungskoeffizient), $\sigma_{u_{0j}}^2$ (Varianz in den Achsenabschnitten über Klassen hinweg) sowie $\sigma_{u_{1i}}^2$ (Varianz in den Steigungskoeffizienten über Klassen hinweg).

Bezogen auf die Selbstkonzepte im Lesen, Rechtschreiben und in Mathematik zeigte sich jeweils ein bedeutsamer Zusammenhang zur korrespondierenden fachlichen Leistung über alle Klassen hinweg (siehe γ_{10} in Tabelle 3, Zeile 3). Je positiver die Leistung von Schülerinnen und Schülern ausfiel, desto positiver war auch ihr Selbstkonzept. Zudem ergaben sich über alle Klassen hinweg bedeutsame Zusammenhänge zwischen dem sozialen Selbstkonzept und den Einschätzungen der Schülerinnen und Schüler zum Klassenklima und zur sozialen Integration. Jene Schülerinnen und Schüler, die das Sozialklima ihrer Klasse positiver einschätzten, schrieben sich auch ein positiveres soziales Selbstkonzept zu.

Darüber hinaus variierte die Höhe des Achsenabschnitts aller vier Selbstkonzeptvariablen statistisch bedeutsam über Klassen hinweg (siehe $\sigma_{u_{0j}}^2$ in Tabelle 3, Zeile 4). Das bedeutet, dass die durchschnittliche Höhe der Ausprägungen von Klasse zu Klasse unterschiedlich ausfiel. Schließlich

ergab sich für die akademischen Selbstkonzepte im Lesen, Rechtschreiben und in Mathematik eine jeweils statistisch bedeutsame Varianz in den Steigungskoeffizienten (siehe $\sigma_{u_{ij}}^2$ in Tabelle 3, Zeile 5). Das bedeutet, dass die Stärke des Zusammenhangs zwischen fachspezifischen Kompetenzen und dem fachspezifischen Selbstkonzept über Klassen hinweg variierte. Das Ausmaß der Varianz fiel dabei gering aus. Die Stärke des Zusammenhangs zwischen dem Sozialklima und dem sozialen Selbstkonzept variierte nicht über Klassen hinweg.

4.2 Unterschiede zwischen Kindern mit und ohne SPF

Zur Prüfung des Unterschieds im Selbstkonzept Lesen sollte jedem Kind mit SPF ein Kind ohne SPF derselben Klasse zugeordnet werden, das das gleiche Geschlecht und Herkunftsland hatte und eine vergleichbare Ausprägung in der Leistung im Lesen aufwies. Nachfolgende χ^2 - sowie t-Tests zeigten, dass beide Gruppen vergleichbar waren hinsichtlich des Mädchen- und Jungenanteils, $\chi^2(1, 119) = 0.01$, $p = .91$, des Herkunftslands (alle Kinder wurden in Deutschland geboren) sowie der Leseleistung, $t(118) = 0.56$, $p = .58$. Unter der Kontrolle dieser soziodemographischen und leistungsbezogenen Merkmale unterschieden sich die Lese- Selbstkonzepte der Schülerinnen und Schüler mit und ohne SPF nicht statistisch bedeutsam voneinander, $t(109) = 0.50$, $p = .62$.

Auch in Bezug auf die Rechtschreibleistung konnte das Matching durchgeführt werden. Die ausgewählten Schülerinnen und Schüler ohne SPF waren vergleichbar mit den Schülerinnen und Schülern mit SPF hinsichtlich der Verteilung der Merkmalsausprägungen im Geschlecht, $\chi^2(1, 115) = 0.07$, $p = .79$, im Herkunftsland (alle Kinder wurden in Deutschland geboren) sowie in der Rechtschreibleistung, $t(114) = 1.19$, $p = .24$. Unter Kontrolle dieser Merkmale unterschieden sich die Rechtschreib-Selbstkonzepte der Schülerinnen und Schüler mit und ohne SPF nicht statistisch bedeutsam voneinander, $t(107) = 1.23$, $p = .22$.

Ein ähnliches Bild ergab sich für das Matching hinsichtlich der mathematischen Kompetenz. Zwischen den Gruppen von Kindern mit und ohne SPF lagen keine Unterschiede hinsichtlich der Verteilung der Geschlechter, $\chi^2(1, 118) = 1.22$, $p = .27$, des Herkunftslands (alle Kinder wurden in Deutschland geboren) sowie der Mathematikleistung vor, $t(116) = 0.54$, $p = .59$. Unter Kontrolle dieser Merkmale unterschieden sich die Mathematik- Selbstkonzepte der Schülerinnen und Schüler mit und ohne SPF nicht statistisch bedeutsam voneinander, $t(106) = 0.30$, $p = .76$.

Abschließend wurde geprüft, ob Unterschiede zwischen den gebildeten Gruppen hinsichtlich des sozialen Selbstkonzepts bestehen. Weder in den hinsichtlich der Lese- oder Rechtschreibleistung noch in den hinsichtlich der Mathematikleistung gebildeten Gruppen bestanden statistisch bedeutsame Unterschiede zwischen Schülerinnen und Schülern mit und ohne SPF im sozialen Selbstkonzept, $.27 < p < .65$.

5 Diskussion

Das Ziel dieser Studie bestand darin, Zusammenhänge zwischen Facetten des Selbstkonzepts, akademischen Kompetenzen und dem von Schülerinnen und Schülern eingeschätzten Sozialklima unter den Bedingungen des inklusiven Lernens zu analysieren. In Anlehnung an

Marsh und Hattie (2005) wurden verschiedene Inhaltsbereiche des Selbstkonzepts operationalisiert. Für die vorliegende Untersuchung wurden akademische Selbstkonzepte sowie das soziale

Selbstkonzept betrachtet. Die Resultate der Studie lassen sich wie folgt zusammenfassen: Ersten hingen die fachspezifischen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler positiv mit dem jeweiligen fachspezifischen Selbstkonzept zusammen. Die Stärke der Zusammenhänge variierte über Klassen hinweg. Zweitens korrelierte das von den Schülerinnen und Schülern individuell eingeschätzte Sozialklima der Klasse positiv mit dem sozialen Selbstkonzept. Die Stärke des Zusammenhangs zwischen Sozialklima und sozialem Selbstkonzept variierte nicht bedeutsam zwischen Klassen. Drittens unterschieden sich Schülerinnen und Schüler mit und ohne SPF bei vergleichbaren soziodemographischen Merkmalen sowie bei vergleichbarer Leistung nicht in ihren akademischen und sozialen Selbstkonzepten.

Diese Ergebnisse bestätigen Befunde früherer Untersuchungen (Cambra & Silvestre, 2003; Pijl & Frostad, 2010; Zeleke, 2004), wonach auch in inklusiven Lernsettings bedeutsame Zusammenhänge bestehen zwischen akademischen Selbstkonzepten und fachlichen Leistungen bzw. zwischen den Selbsteinschätzungen der eigenen sozialen Kompetenz und dem Ausmaß, in dem sich Kinder von der Klasse angenommen fühlen.

Unsere Studie geht jedoch in zwei wichtigen Punkten über bisherige Ergebnisse hinaus: Aufgrund der Mehrebenenanalysen konnte zum einen die Variabilität der Zusammenhänge inferenzstatistisch untersucht werden (vgl. Huber & Wilbert, 2012). Entgegen der Erwartung bestand dabei in allen untersuchten Klassen ein vergleichbar hoher Zusammenhang zwischen dem sozialen Selbstkonzept und dem subjektiv erlebten Sozialklima. Zum anderen wurden Effekte der Zuweisung eines SPF auf die Facetten des Selbstkonzepts isoliert von Einflüssen der Leistung betrachtet. Solche Analysen sind aktuell relevant, weil derzeit Eltern inklusiv lernender Kinder trotz der Möglichkeit des Verzichts auf eine Feststellung sonderpädagogischen Förderbedarfs die Durchführung eines Feststellungsverfahrens häufig noch beantragen, um z. B. Hilfsangebote auf einer gesicherten Grundlage nutzen zu können. Dass sich Schülerinnen und Schüler aufgrund des Förderstatus' im Selbstkonzept unterscheiden, ließ sich unter Kontrolle der Variablen Geschlecht, Herkunftsland und Leistung für keine der untersuchten Selbstkonzept-Facetten zeigen.

Unsere Befunde werfen weitere Forschungsfragen auf. Erstens ist zu prüfen, ob sich unsere Ergebnisse bei einer Erweiterung des Designs auf zwei Messzeitpunkte replizieren und ergänzen lassen. Aufgrund früherer Befunde der Grundschulforschung zur Beeinflussung der akademischen Selbstkonzepte durch vorangegangene Schulleistungen wurden in der vorliegenden Studie fachspezifische Leistungen als Prädiktoren der akademischen Selbstkonzepte modelliert (Skill-Development-Ansatz, Helmke, 1998). Mit einer weiteren Erhebung kann sodann überprüft werden, ob Zuwächse in der Ausprägung des Selbstkonzepts durch frühere Leistungen beeinflusst werden und umgekehrt. Zudem kann analysiert werden, ob die Variabilität der Zusammenhänge im weiteren Verlauf der Grundschulzeit zunimmt.

Ausgehend von der Annahme, dass Lehrerinnen und Lehrer eine bedeutsame Rolle für die sozialen Interaktionsprozesse und damit für das Sozialklima einer Klasse spielen (Blatchford, Bassett & Brown, 2005), wäre zu erwarten, dass mit zunehmender Grundschulzeit der Effekt der Lehrkraft auf die Ausgestaltung der Schüler-Schüler-Interaktionen von Klasse zu Klasse an Variabilität gewinnt und somit die Zusammenhänge zwischen sozialem Selbstkonzept und Sozialklima zwischen Klassen stärker unterschiedlich ausgeprägt wären.

Zweitens soll in weiteren Analysen betrachtet werden, welche Variablen die Stärke der beobachteten Zusammenhänge zwischen fachspezifischen Leistungen und Selbstkonzepten beeinflussen. Hierzu können Merkmale des Unterrichts (wie z.B. die Form der Leistungsbewertung) als moderierende Drittvariablen modelliert werden.

Drittens sollten neben subjektiven Selbsteinschätzungen auch Fremdbeurteilungen und Beobachtungsdaten in die Modellprüfung einbezogen werden. Zahlreiche frühere Untersuchungen nutzten ausschließlich soziometrische Peer-Befragungen, um das Ausmaß der Integration bzw. Ausgrenzung eines Kindes zu bestimmen. Dabei wurde deutlich, dass bereits innerhalb einer Klasse der Einfluss des Förderbedarfs auf die soziale Integration in Abhängigkeit davon variierte, ob soziale

Integration per Fragebogen im Selbstbericht oder per Soziometrie erfasst wurde (Huber & Wilbert, 2012). Um die hier vorgestellten Annahmen noch stringenter zu überprüfen, wäre es sinnvoll, das Ausmaß der sozialen Integration mit unterschiedlichen Verfahren zu erfassen (z. B. auch durch Beobachtungsdaten), um so die Methodenabhängigkeit der Ergebnisse überprüfen zu können.

Viertens hat sich gezeigt, dass die größte Variabilität der untersuchten Merkmale zwischen Klassen hinsichtlich des Klassenklimas besteht. 36% der Varianz in diesem Merkmal gingen zurück auf Unterschiede zwischen den Grundschulklassen. Damit stellt sich die Frage, durch welche Merkmale inklusiven Unterrichts wiederum das Klassenklima nachhaltig positiv beeinflusst werden kann. Als Ansatzpunkt hierfür bieten sich beispielsweise handlungsnahe Merkmale der Schüler-Schüler-Interaktionen an. So zeigt die umfangreiche Forschung zum kooperativen Lernen, dass Verbesserungen personaler und sozialer Kompetenzen auf Maßnahmen zurückführbar sind, die positive Interdependenzen von Schülerinnen und Schülern beim gemeinsamen Lernen schaffen (Slavin, 1996). Um ein vollständigeres Bild der Einflussfaktoren des sozialen Selbstkonzepts zu erhalten, wäre es zudem erforderlich, weitere individuelle Merkmale, wie z.B. gelingende Emotions- und Motivationskontrolle (Newcomb, Bukowski & Pattee, 1993), in die Analysen einzubeziehen.

Fünftens sollte überprüft werden, inwieweit die hier gefundenen Zusammenhänge auch für spezifische Schülergruppen gelten. Lässt sich der vorliegende Befund, dass Schülerinnen und Schüler mit und ohne SPF sich bei vergleichbaren soziodemographischen Merkmalen sowie bei vergleichbarer Leistung nicht in ihren akademischen und sozialen Selbstkonzepten unterscheiden, für alle Bereiche sonderpädagogischen Förderbedarfs replizieren? Denkbar wäre, dass sich insbesondere Schüler mit SPF im Bereich „Emotionale & soziale Entwicklung“ von ihren Peers ohne SPF hinsichtlich des sozialen Selbstkonzepts unterscheiden, weil mangelnde soziale Integration häufig als Folge mangelnder individueller sozialer Kompetenzen betrachtet wird (Newcomb et al., 1993). Zur Prüfung dieser spezifischen Annahmen muss jedoch eine wesentlich größere Anzahl inklusiv lernender Klassen untersucht werden.

Vor dem Hintergrund der individuellen Förderung der Schülerinnen und Schüler scheint es notwendig und lohnenswert, die spezifischen Prädiktoren nicht nur der fachlichen Kompetenzen, sondern auch der sozialen und personalen Merkmalen zu identifizieren, um im inklusiven Unterricht passgenaue Maßnahmen der inneren Differenzierung zu implementieren.

Literaturverzeichnis

Baker, E. T., Wang, M. C. & Walberg, H. J. (1994). The effects of inclusion on learning. *Educational Leadership*, 52, 33-35.

Blatchford, P., Bassett, P. & Brown, P. (2005). Teachers' and pupils' behavior in large and small classes: A systematic observation study of pupils aged 10 and 11 years. *Journal of Educational Psychology*, 97, 454-467.

Cambra, C. & Silvestre, N. (2003). Students with special educational needs in the inclusive classroom: Social integration and self-concept. *European Journal of Special Needs Education*, 18, 197-208.

Cohen, J., Cohen, P., West, L.S. & Aiken, S.G. (2003). *Applied multiple regression/ correlation analysis for the behavioral sciences*. Mahwah, New Jersey: Earlbaum.

Ellinger, S. & Stein, R. (2012). Effekte inklusiver Beschulung: Forschungsstand im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. *Empirische Sonderpädagogik*, 2, 85-109.

Haffner, J., Baro, K., Parzer, P. & Resch, F. (2005). *Heidelberger Rechentest 1-4*. Göttingen: Hogrefe.

Helmke, A. (1998). Vom Optimisten zum Realisten? Zur Entwicklung des Fähigkeitsselbstkonzeptes vom Kindergarten bis zur Klassenstufe 6. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Entwicklung im Kindesalter* (S. 115-132). Weinheim: Beltz.

Huber, C. & Wilbert, J. (2012). Soziale Ausgrenzung von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf und niedrigen Schulleistungen im gemeinsamen Unterricht. *Empirische Sonderpädagogik*, 2, 147-165.

Kavale, K. A. & Forness, S. R. (1996). Social skills and learning disabilities: A meta-analysis. *Journal of Learning Disabilities*, 29, 226-237.

Klemm, K. (2010). *Gemeinsam lernen. Inklusion leben. Status Quo und Herausforderungen inklusiver Bildung in Deutschland*. Bertelsmann Stiftung.

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, 117-140.

Krull, J., Wilbert, J. & Hennemann, T. (2014). Soziale Ausgrenzung von Erstklässlerinnen und Erstklässlern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Gemeinsamen Unterricht. *Empirische Sonderpädagogik*, 6, 59-75. Lehmann, R. H. & Lenkeit, J. (2008). *Element. Erhebung zum Lese- und Mathematikverständnis. Entwicklungen in den Jahrgangsstufen 4 bis 6 in Berlin: Abschlussbericht über die Untersuchungen 2003, 2004 und 2005 an Berliner Grundschulen und grundständigen Gymnasien*. Berlin: Humboldt Universität zu Berlin.

Lenhard, W. & Schneider, W. (2006). *Ein Leseverständnistest für Erst- bis Sechstklässler*. Göttingen: Hogrefe.

Lindsay, G. (2007). Educational psychology and the effectiveness of inclusive education/ mainstreaming. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 1-24.

Marsh, H. W. (2005). Big-fish-little-pond effect on academic self-concept. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 19, 119-129.

Marsh, H. W. & Hattie, J. (1996). Theoretical perspectives on the structure of self-concept. In B. A. Bracken (Ed.), *Handbook of self-concept: Developmental, social, and clinical considerations* (pp. 39-90). New York: John Wiley.

May, P. (2012). *Hamburger Schreib-Probe 1-9*. Göttingen: Hogrefe. Moschner, B. & Dickhäuser, O. (2010). Selbstkonzept. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S.760-767). Weinheim: BeltzPVU.

Muthén, L.K. & Muthén, B.O. (1998-2011). *Mplus user's guide: Statistical analysis with latent variables* (6th ed.). Los Angeles, CA: Muthén & Muthén.

Myklebust, J.D. (2006). Class placement and competence attainment among students with special educational needs. *British Journal of Special Education*, 33, 76-81.

Newcomb, A. F., Bukowski, W. M. & Pattee, L. (1993). Children's peer relations: a meta-analytic review of popular, rejected, neglected, controversial, and average sociometric status. *Psychological Bulletin*, 113, 99-128.

Pijl, S. J. & Frostad, P. (2010). Peer acceptance and self-concept of students with disabilities in regular education. *European Journal of Special Needs Education*, 25, 93-105.

Prenzel, A. (2013). *Inklusive Bildung in der Primarstufe*. Frankfurt/M.: Grundschulverband. Preuss-Lausitz, U. (2014). *Wissenschaftliche Begleitungen der Wege zur inklusiven Schulentwicklung in den Bundesländern. Versuch einer Übersicht*. Retrieved July, 23, 2014, from https://www.ewi.tuberlin.de/menue/institutsangehoerige/professorinnen/prof_dr_ulf_preuss-lausitz/.

Rauer, W. & Schuck, K.-D. (2003). *Fragebogen zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrungen von Grundschulkindern dritter und vierter Klassen*. Göttingen: Hogrefe.

Ruijs, N. M. & Peetsma, T. T. D. (2009). Effects of inclusion on students with and without special educational needs reviewed. *Educational Research Review*, 4, 67-79.

Schneider, W., Blanke, I., Faust, V. & Küspert, P. (2011). *Würzburger Leise Leseprobe – Revision*. Göttingen: Hogrefe.

Slavin, R. E. (1996). Research on cooperative learning and achievement: What we know, what we need to know. *Contemporary Educational Psychology*, 21, 43-69.

Spörer, N., Maaz, K., Vock, M., Schründer-Lenzen, A., Luka, T., Bosse, S., Jäntsich, C. & Vogel, J. (2015). Wie entwickeln sich Kinder im inklusiven Unterricht? Zur Anlage der wissenschaftlichen Begleitung des Projekts „Inklusive Grundschule“. In D. Blömer, M. Lichtblau, A.-K. Jüttner, K. Koch, M. Krüger & R. Werning (Hrsg.), *Perspektiven auf inklusive Bildung. Gemeinsam anders lehren und lernen* (S. 297-302). Wiesbaden: Springer VS.

Swanson, H. L. & Malone, S. (1992). Social skills and learning disabilities: A meta-analysis of the literature. *School Psychological Review*, 3, 427-443.

Zelege, S. (2004). Self-concepts of students with learning disabilities and their normally achieving peers: A review. *European Journal of Special Needs Education*, 19, 145-170.

| <i>Tabelle 1: Beschreibung der Stichprobe.</i> | | | |
|--|-------------|-------------|--------|
| | 2. Jahrgang | 3. Jahrgang | Gesamt |
| Anzahl an Klassen | 30 | 31 | 61 |
| Geschlecht | | | |
| Jungen | 303 | 317 | 620 |
| Mädchen | 308 | 312 | 620 |
| fehlende Angaben | 17 | 23 | 40 |
| Herkunftsland des Kindes | | | |
| Deutschland | 593 | 621 | 1214 |
| anderes Land | 13 | 9 | 22 |
| fehlende Angaben | 22 | 22 | 44 |
| Sonderpädagogischer Förderbedarf | | | |
| Lernen | 11 | 11 | 22 |
| Emotionale & soziale Entwicklung | 4 | 12 | 16 |
| Körperliche & motorische Entwicklung | 5 | 4 | 9 |
| Sprachliche Entwicklung | 4 | 10 | 14 |
| Hören | 1 | 2 | 3 |
| Sehen | 1 | 1 | 2 |
| Geistige Entwicklung | 6 | 1 | 7 |
| kein Förderbedarf | 437 | 568 | 1005 |
| fehlende Angaben | 161 | 46 | 207 |

Tabelle 2: Deskriptive Kennwerte und Korrelationen der Variablen.

| Variable | <i>M</i> | <i>SD</i> | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) | (7) | (8) | (9) |
|---------------------------|----------|-----------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|-----|
| (1) Lesekompetenz | 45.35 | 8.97 | -- | | | | | | | | |
| (2) Rechtschreibkompetenz | 44.01 | 9.23 | .616** | -- | | | | | | | |
| (3) Mathematikkompetenz | 44.73 | 9.54 | .439** | .360** | -- | | | | | | |
| (4) SK Lesen | 2.20 | 0.63 | .572** | .463** | .234** | -- | | | | | |
| (5) SK Rechtschreiben | 1.91 | 0.63 | .393** | .379** | .227** | .531** | -- | | | | |
| (6) SK Mathematik | 2.11 | 0.61 | .265** | .217** | .532** | .326** | .401** | -- | | | |
| (7) Soziales SK | 1.76 | 0.65 | .129** | .108** | .147** | .186** | .329** | .329** | -- | | |
| (8) Soziale Integration | 2.06 | 0.65 | .142** | .161** | .168** | .214** | .280** | .314** | .695** | -- | |
| (9) Klassenklima | 1.80 | 0.63 | .083** | .073* | .094** | .162** | .215** | .209** | .391** | .546** | -- |

Anmerkung: SK = Selbstkonzept. * $p < .05$, ** $p < .01$.

Tabelle 3: Schätzungen der Parameter der Random-Coefficient-Regressionsanalysen.

| | SK Lesen | | | SK Rechtschreiben | | | SK Mathematik | | | Soziales SK | | |
|---------------------|----------|---------|--------|-------------------|---------|--------|---------------|---------|--------|-------------|-------|--------|
| | b | SE | p | b | SE | p | b | SE | P | b | SE | p |
| Level 1 | | | | | | | | | | | | |
| σ_{rij}^2 | 0.241 | 0.012 | < .001 | 0.315 | 0.016 | < .001 | 0.245 | 0.012 | < .001 | 0.235 | 0.015 | < .001 |
| Level 2 | | | | | | | | | | | | |
| γ_{00} | 2.208 | 0.024 | < .001 | 1.902 | 0.027 | < .001 | 2.114 | 0.022 | < .001 | 1.760 | 0.026 | < .001 |
| γ_{10} | 0.041 | 0.002 | < .001 | 0.029 | 0.002 | < .001 | 0.035 | 0.002 | < .001 | 0.398 | 0.016 | < .001 |
| $\sigma_{u_{0j}}^2$ | 0.022 | 0.007 | .004 | 0.026 | 0.009 | .004 | 0.017 | 0.004 | < .001 | 0.022 | 0.005 | < .001 |
| $\sigma_{u_{1j}}^2$ | < 0.001 | < 0.001 | .001 | < 0.001 | < 0.001 | < .001 | < 0.001 | < 0.001 | < .001 | 0.002 | 0.003 | .537 |

Anmerkung: σ_{rij} = Residualvarianz, γ_{00} = mittlerer Achsenabschnitt, γ_{10} = mittlerer Steigungskoeffizient, $\sigma_{u_{0j}}$ = Varianz in den Achsenabschnitten über Klassen hinweg, $\sigma_{u_{1j}}$ = Varianz in den Steigungskoeffizienten über Klassen hinweg, SK = Selbstkonzept. Als Prädiktor eines fachspezifischen Selbstkonzepts diente die korrespondierende Leistung. Als Prädiktoren des sozialen Selbstkonzepts dienten die Variablen Klassenklima und soziale Integration.

Anschriften der Autoren

Nadine Spörer
Miriam Vock
Agi Schröder-Lenzen
Thorsten Luka
Stefanie Bosse
Jana Vogel
Christian Jäntsch

Universität Potsdam
Profilbereich Bildungswissenschaften Karl-Liebknecht-Str. 24-25
14476 Potsdam

Kai Maaz

DIPF Berlin
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung
Warschauer Str. 34-38
10243 Berlin