pedocs
Open Access Erziehungswissenschaften

DIPF

Böttinger, Traugott

Förderbedarf gleich Ausgrenzung? Ein systematischer Forschungsreview zur sozialen Dimension schulischer Inklusion in der Primarstufe in Deutschland

Empirische Sonderpädagogik 13 (2021) 3, S. 216-237

Quellenangabe/ Reference:
Böttinger, Traugott: Förderbedarf gleich Ausgrenzung? Ein systematischer Forschungsreview zur sozialen Dimension schulischer Inklusion in der Primarstufe in Deutschland - In: Empirische Sonderpädagogik 13 (2021) 3, S. 216-237 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-239142 - DOI: 10.25656/01:23914

https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-239142
https://doi.org/10.25656/01:23914

in Kooperation mit / in cooperation with:
Pabst Science Publishers*https://www.psychologie-aktuell.com/journale/empirische-sonderpaedagogik.html*

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
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft

Empirische Sonderpädagogik, 2021, Nr. 3, S. 216-237
ISSN 1869-4845 (Print) · ISSN 1869-4934 (Internet)

Förderbedarf gleich Ausgrenzung? – Ein systematischer Forschungsreview zur sozialen Dimension schulischer Inklusion in der Primarstufe in Deutschland

Traugott Böttinger

Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd

Zusammenfassung
Die soziale Dimension der Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf (SFB) im Gemeinsamen Unterricht ist für ein ganzheitliches Inklusionsverständnis grundlegend. Dieser Forschungsreview analysiert ausgehend von einer Datenbankrecherche 40 Studien, die sich mit der genannten Thematik in Grundschulen in Deutschland beschäftigen. Zum einen wird der Frage nachgegangen, welche Begrifflichkeiten genutzt und wie diese definiert werden. Zum anderen wird herausgearbeitet, ob ein erhöhtes Risiko sozialer Ausgrenzung vorliegt. Die Ergebnisse zeigen erstens, dass keine einheitliche thematische Begriffsverwendung vorliegt. Zweitens ergibt sich kein eindeutiges Forschungsbild, auch wenn die Mehrheit der Studien ein Ausgrenzungsrisiko feststellt. Da die Resultate auch von den verwendeten Forschungsmethoden abhängen, werden diese diskutiert.

Schlüsselwörter: soziale Partizipation; soziale Ausgrenzung; Gemeinsamer Unterricht; systematischer Review; sonderpädagogischer Förderbedarf

Special educational needs equal social exclusion? - A systematic review regarding inclusion and it's social dimension in primary schools in Germany

Abstract
The social dimension concerning the inclusion of pupils with special educational needs (SEN) in school is an important part of an entire understanding of inclusion. This article is a review of educational research studies related to the social dimension of inclusion in primary schools in Germany. By the use of a literature analysis with different electronic databases, 40 publications are selected to answer two different questions. The first question asks, how different terms and definitions are used in the literature. Secondly the review tries to answer, if pupils with SEN face a higher risk of social exclusion. The results show an inconsistent use of definitions and concepts. Furthermore, the current state of research draws no consistent image either, though most of the studies find pupils with SEN to be

more likely excluded by their classmates. The review also discusses the fact, that the differing results depend on the research methods used in the studies.

Keywords: social participation; social exclusion; inclusive education; systematic review; special educational needs

Inklusion definiert sich nicht nur über den *Zugang zu* einem System, sondern auch über Ausmaß bzw. Qualität der *Teilhabe an* diesem System (Lindmeier, 2013, S. 173). Auch im Gemeinsamen Unterricht ist es unzureichend, Schülerinnen und Schüler nur räumlich zusammen zu bringen, wichtig ist aktive Teilhabe im Sinne des Einbezogenseins (KMK, 2011). Ebenso bedeutsam ist die Frage, inwieweit Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf (SFB) sozial in Regelschulklassen integriert werden. Innerhalb dieser Dimension gilt u.a. die Akzeptanz durch Gleichaltrige als Prädikator für erhöhte Unterrichtsbeteiligung, bessere Leistungen und geringere Schul-Unzufriedenheit (Ladd et al., 1997). Ablehnung wird als Faktor für vermehrte Fehltage (DeRosier et al., 1994), geringere Leistungsmotivation (Bagwell et al., 1998) und verstärkte externalisierende und internalisierende Verhaltensweisen (Coie et al., 1995; Hoza et al., 1995) interpretiert.

Es ist sinnvoll, Primar- und Sekundarstufe differenziert zu betrachten. Jüngere Schülerinnen und Schüler tendieren dazu, ihre soziale Akzeptanz positiver einzuschätzen, als sie tatsächlich ist (Schwab et al., 2015) – und zwar unabhängig vom eigenen Akzeptanzgrad (Krull et al., 2014a). Ältere Schülerinnen und Schüler verfügen über eine differenziertere Wahrnehmung: Werden sie selbst abgelehnt, schätzen sie auch ihre Akzeptanz schlechter ein (Schwab, 2015). Zudem ändert sich die Leistungswahrnehmung und -beurteilung auf weiterführenden Schulen, v.a. schwache Schulleistungen fallen negativer ins Gewicht (Zurbriggen, 2015). Die vorliegende Arbeit berücksichtigt diese Unterschiede und fokussiert auf Grundschulen in Deutschland.

Zur Verwendung der Begrifflichkeiten

Gelingender Gemeinsamer Unterricht auf sozialer Ebene meint vor allem „die soziale Einbindung und die Teilhabe eines jeden Kindes am sozialen Miteinander aller Kinder einer Lerngruppe, Klasse oder auch Schule“ (Marten et al, 2016, S. 8). Damit ist die Hoffnung auf positive Effekte für die sozialemotionale Entwicklung der Schülerinnen und Schüler (Koster et al., 2009) und eine Sensibilisierung bzw. ein Bewusstseinswandel im Umgang mit Behinderungen (Koster et al., 2007) verbunden. Allerdings hat die Bedeutung des Themas nicht zu klaren Bezeichnungen, sondern zu uneinheitlicher Begriffsverwendung geführt (Koster et al. 2009). Oberbegriffe bzw. „umbrella terms“ (Bossaert et al., 2013, S. 61) werden häufig nicht klar definiert, was für Verwirrung sorgt (Bossaert et al., 2013; Koster et al., 2009).

Koster et al. arbeiten aus über 60 Artikeln drei synonym verwendete Oberkategorien heraus: Unter *sozialer Integration* werden Interaktionen, Akzeptanz durch die peergroup, Freundschaften und Beziehungen subsumiert. *Soziale Inklusion* wird über Freundschaften, Akzeptanz, Interaktionen, Beziehungen, sozialer Status und Mobbing erfasst, *soziale Partizipation* über Freundschaften, Netzwerke, Beziehungen, soziale Kontakte und gemeinsames Spiel (2009, S. 120–129). Überschneidungen werden schnell deutlich. Explizite Definitionen fehlen häufig, stattdessen werden nur die Messinstrumente (z.B. soziometrische Verfahren) erläutert. Somit werden unterschiedliche Begriffe, die sich auf das gleiche Konstrukt beziehen, synonym verwendet bzw. gleichgesetzt. Auch neuere englischsprachige Studien beziehen sich verstärkt auf die ge-

nannten Oberkategorien (u.a. Edwards et al., 2019). Für die deutschsprachige Studienlage scheint es noch keine Analyse der Begriffsverwendungen zu geben.

Sonderpädagogischer Förderbedarf

Zur Auseinandersetzung mit der sozialen Dimension des Gemeinsamen Unterrichts ist es erforderlich, den Begriff des SFB darzustellen bzw. die Schülerschaft zu beschreiben.

Die KMK definiert SFB über Bildungs-, Entwicklungs- und Lernmöglichkeiten der Schülerinnen und Schüler, die so eingeschränkt sind, dass sie „im Unterricht der allgemeinen Schule ohne sonderpädagogische Unterstützung nicht hinreichend gefördert werden können" (KMK, 1994, S. 5). Bedeutsam ist die damit verbundene De-Institutionalisierung (Heimlich & Kiel, 2020, S. 17), da die Feststellung des SFB von der Entscheidung über den Förderort entkoppelt ist. Die allgemeine Schule ist als Förderort unter Ausschöpfung der pädagogischen Möglichkeiten zu bevorzugen (Prinzip der Subsidiarität).

Im Jahr 2011 führte die KMK die Bezeichnung „Kinder und Jugendliche mit Bedarf an sonderpädagogischer Bildung, Beratung und Unterstützung" (KMK, 2011, S. 6) ein, um einem umfassenden Inklusionsverständnis gerecht zu werden. Allerdings wird in Praxis und Forschung – neben weiteren bundeslandspezifischen Formulierungen – weiterhin meist der Begriff des SFB genutzt. So haben alle Bundesländer den Begriff in ihre Schulgesetze aufgenommen und Feststellungsverfahren entwickelt (Heimlich & Kiel, 2020, S. 17).

Die Gruppe der Schülerinnen und Schüler mit SFB ist sehr heterogen zusammengesetzt, die KMK (2020, S. XV) unterscheidet verschiedene Förderschwerpunkte mit unterschiedlichen Prävalenzzahlen (Tabelle 1).

Bei Schülerinnen und Schüler mit Autismus-Spektrum-Störungen wurde auf den Begriff Förderschwerpunkt verzichtet, „da die Kinder und Jugendlichen keiner speziell auf dieses Krankheitsbild zugeschnittenen Schule zugeordnet werden können" (KMK, 2020, S. 128). Mit der Sammelkategorie LSE ist die Schwierigkeit angesprochen, dass sich eine klare diagnostische Abgrenzung mitunter komplex gestalten kann. Ebenso verläuft die Feststellung in den Bundesländern unterschiedlich, v.a. bezüglich des Zeitpunktes (z.B. erst ab 3./4. Klasse) und Vorgehens (z.B. informeller Antrag, formelles Verfahren oder Fördergutachten; Einhellinger, 2017). Vor dem Hintergrund inklusiver Beschulung wird diskutiert, auf das Etikett SFB zu verzichten. Jedoch besteht ohne diesen Bezug die Gefahr, „Spezifika der jeweiligen Schülergruppen miteinander zu vermengen, so dass etwaige systematische Unterschiede […] nicht mehr identifiziert werden können" (Crede et al., 2019, S. 217). Mit Blick auf die soziale Dimension inklusiver Beschulung heißt das, dass ohne Bestimmung bzw. Unterscheidung der Zielgruppe mitunter nur schwer differenziert werden kann, ob soziale Ausgrenzung über soziale und individuelle Merkmale (z.B. Schulleistung, Verhalten) oder über eine Behinderung bzw. SFB erklärbar ist. In der empirischen Forschungspraxis ist dabei eine gewisse Diskrepanz zu den Vorgaben zu beobachten, da die Feststellung nicht nur über offizielle Diagnosen, sondern auch über das Lehrkräfteurteil oder über Schulleistungen als unabhängige Variable erfolgt.

Forschungsfragen

Aufgrund der bisherigen Ausführungen werden folgende Forschungsfrage formuliert:

A. Lassen sich unterschiedliche Begriffsverwendungen auch bei deutschsprachigen Untersuchungen im Primarbereich feststellen?
B. Lässt sich aus den Studien ein erhöhtes Ausgrenzungsrisiko für Schülerinnen und Schüler mit SFB in Grundschulen in Deutschland ableiten?

Tabelle 1. Förderschwerpunkte bei sonderpädagogischem Förderbedarf

Bezeichnung	Kurzbeschreibung	Prävalenz
Lernen (FS L)	Schulisches Lern- und Leistungsverhalten	36,4%
emotional-soziale Entwicklung (FS ESE)	emotional-soziale Entwicklung, Erleben und Selbststeuerung	17,2%
geistige Entwicklung (FS GE)	Kognitive, sprachliche, senso- und psychomotorische, emotionale Entwicklung	16,9%
Sprache (FS Sprache)	Sprache, Sprechen, kommunikatives Handeln	10,1%
körperlich-motorische Entwicklung (FS KME)	Körperlich-motorische Entwicklung, Beeinträchtigungen im Bereich der Bewegung	6,8%
Hören (FS Hören)	Hören, auditive Wahrnehmung, Hörschädigung	3,9%
LSE	Zusammenfassung der Förderschwerpunkte Lernen, Sprache und emotional-soziale Entwicklung	3,6%
übergreifend	Förderschwerpunktübergreifend oder nicht klar zuordbar	3,0%
Kranke	Lang andauernde, chronische Erkrankungen	2,1%
Sehen (FS Sehen)	Sehen, visuelle Wahrnehmung, Sehschädigung	1,7%

Die Methode des Forschungsreviews

Zur Beantwortung der Forschungsfragen wurde ein *systematischer Forschungsreview* (u.a. Creswell, 2011; Koster et al., 2009) erstellt. Die Analyse beschränkte sich auf Studien ab 2009, da in diesem Jahr mit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention ein bedeutender Einschnitt in der Umsetzung der Inklusionsbemühungen vorliegt. Die Literaturrecherche basierte auf einer *Datenbankrecherche* über ERIC, FIS Bildung, PSYNDEX, peDOCS und PsycINFO. Als Suchbegriffe fungierten die Hauptbegriffe von Koster et al. (2009), nämlich soziale Partizipation, soziale Inklusion und soziale Integration in Kombination (Boolsche Operatoren UND sowie ODER) mit Schüler, Schülerinnen, Mitschüler, Mitschülerinnen, Kinder, Klassenkameraden, Gleichaltrige, Behinderung, Schule, Grundschule, Primarstufe, sonderpädagogischer Förderbedarf, SFB, gemeinsamer Unterricht, soziale Ausgrenzung, soziale Distanz und empirische Studie sowie die englischen Entsprechungen (social inclusion, social integration, social participation, children, pupil(s), classmate(s), peer-group, disability, impairment, special educational needs, SEN, school, primary school, inclusive classes, inclusive classrooms, social exclusion, social distance, empirical study).

Die Recherche führte insgesamt zu 7675 Treffern als Ausgangspunkt, wovon 3325 auf PsycInfo, 1305 auf ERIC, 943 auf Psyndex sowie 2102 auf FIS-Bildung entfielen. 3045

Treffer waren in deutscher Sprache und 4630 in englischer Sprache verfasst. Die Selektion erfolgte über verschiedene Ausschlusskriterien: Der Fokus lag auf empirischen Studien, andere Veröffentlichungen (z.B. Kommentare, Essays) wurden ebenso gestrichen wie Studien, die sich nicht auf inklusive Settings, deren soziale Dimension, Grundschulen in Deutschland oder auf Schülerinnen und Schüler mit SFB als Teil der Stichprobe fokussierten. Zudem wurden identische Treffer aussortiert. So konnte ein Großteil der Treffer direkt ausgeschlossen werden, es blieben 98 Artikel übrig. Im nächsten Schritt wurden die Abstracts oder der gesamt Text gelesen, woraufhin weitere 56 Artikel gestrichen wurden, da sie sich v.a. nicht auf die Primarstufe oder deutsche Schulen bezogen. Schließlich wurden 40 Studien, davon 33 in deutscher, 7 in englischer Sprache, für das Review ausgewählt (Tabelle 2, mit Darstellung der Operationalisierungen für die soziale Dimension der Inklusion).

Ergebnisse

Die Befunde werden für die erste Forschungsfrage entlang der verschiedenen verwendeten Begriffe sowie für die zweite Forschungsfrage entlang des Vorhandenseins eines Ausgrenzungsrisikos für Schülerinnen und Schülern mit SFB dargestellt.

Forschungsfrage A – unterschiedliche Begriffsverwendungen

Die Verwendung der englischsprachigen Hauptbegriffe (Koster et al., 2009) variiert in deutschsprachigen Studien. Es finden sich explizite Definitionen und implizite Beschreibungen.

Soziale Partizipation (11 von 34 Studien)

Explizite Definitionen (9 Studien). Die Autorinnen und Autoren (siehe Tabelle 2) stützen sich mehr oder weniger ausschließlich auf die bei Koster et al. (2009) erarbeiteten Kerngebiete: (a) Beziehungen als gegenseitige Freundschaften und Freundesnetzwerke in der Klasse; (b) Interaktionen/Kontakte als gemeinsame Teilhabe und Spiel bzw. Arbeit in Unterricht und schulischen Freizeitsituationen; (c) Selbstwahrnehmung als Eigeneinschätzung bezüglich des sozialen Selbstkonzepts und der Akzeptanz durch Mitschülerinnen und Mitschüler; (d) Akzeptanz bei Mitschülerinnen und Mitschülern als soziale Beliebtheit und der Verfügbarkeit von Unterstützung.

Schwab (2016) sowie Schwab und Gebhardt (2016) unterstreichen, dass soziale Partizipation aufgrund verschiedener Möglichkeiten aktiver Teilhabe über soziale Integration hinausgeht. Voß et al. (2016) fokussieren v.a. auf soziale Akzeptanz bzw. Ablehnung, Schürer (2019) betont die Unterteilung in einen aufgabenbezogenen sowie außerunterrichtlichen Inhaltsbereich. Schmitt (2019) lehnt ihre Definition an Kulawiak und Wilbert (2015) an, die die Selbstwahrnehmung durch Beteiligung an Netzwerkbeziehungen bzw. Cliquen mit mindestens drei Kindern, die sich gegenseitig wählen (Triade) ersetzen (siehe auch soziale Integration). Zum Teil wird die Definition durch Angaben zur Erhebungsmethode ergänzt: Crede et al. (2019) nutzen die Skalen soziale Integration, Klassenklima, Gefühl des Angenommenseins, Schuleinstellung und Selbstkonzept aus dem Fragebogen zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrungen von Grundschulkindern (FEESS; Rauer & Schuck, 2003). Bei Schürer (2019) kommen FEESS, der Social Participation Questionnaire (SPQ) sowie soziometrische Fragebögen zum Einsatz.

Implizite Definitionen (2 Studien). Elanjimattom und Hintermair (2009) sowie Hintermair und Lepold (2010) beschäftigen sich mit der Einzelintegration von Schülerinnen und Schülern aus dem FS Hören und deren Teilhabe. Partizipation wird als bedeutsamer Faktor für die schulische und

Tabelle 2. Übersicht der Studien zur sozialen Dimension von Inklusion samt Operationalisierungen

Autorinnen und Autoren/ Jahr	Stichprobe	Alter/Klasse	Operationalisierungen
Avemarie & Hintermair (2020)	FS Hören	Grades 1 – 4	Soziale Teilhabe über Freundschaften, Interaktionen, Selbstwahrnehmung und Akzeptanz
Heyder et al. (2020)	SEN for learning, ESD, PMD, LD, hearing, vision, CD	Grades 2 and 3	social integration, acceptance, self-perception
Lohbeck (2020)	SFB ohne Spezifizierung	Grades 2 – 4	Contact and interactions, acceptance, relationships and friendships, self-perception
Schwinger et al. (2020)	FS L	Klasse 3	Kontakt mit Peers, Freundschaften, gegenseitiges Interesse, Akzeptanz
Crede et al. (2019)	FS ESE	Klasse 2 und 3	Beziehungen zu SuS ohne SFB, Interaktionen, Peer-Akzeptanz, positive Selbstwahrnehmung
Elting et al. (2019)	SFB ohne Spezifizierung	Klasse 3	Partizipatives Miteinander: emotionales und soziales Integriertsein
Lang & Sarimski (2019)	FS Sehen	Grundschule	Kontakte und Interaktionen, Akzeptanz, Beziehungen und Freundschaften, Selbstwahrnehmung
Sarimski (2019)	FS GE	Grundschule	Interaktionen mit Klassenkameraden, Akzeptanz, Beziehungen und Freundschaften, Selbstwahrnehmung
Scharenberg et al. (2019)	SEN without specification	Grade 4	Friendships and relationships, contacts and interactions, self-perception, acceptance by other classmates
Schmitt (2019)	SFB ohne Spezifizierung	Klassen 1-4	Gruppenakzeptanz, soziale Position, soziale Interaktionen, Netzwerkbeziehungen/ Cliquen
Schürer (2019)	FS L, ESE, GE, KME	Klasse 2-3	Soziale Partizipation: Selbstwahrnehmung, Beliebtheit, Spiel- und Arbeitspartnerschaften, soziale und aufgabenbezogene Wahlen
Spilles et al. (2019)	FS ESE	Klasse 2	Soziale Integration und Klassenklima (Skalen FEESS 1-2)

Tabelle 2. Fortsetzung

Bosse et al. (2018)	SFB ohne Spezifizierung	Klasse 2 und 3	Schulisches Wohlbefinden über soziale Integration, Klassenklima, Gefühl des Angenommenseins
Gerbig et al. (2018)	FS Sprache	Grundschule	Soziale Ausgrenzung als Folge von Mobbing-Prozessen
Huber et al. (2018)	SEN without specification	Grades 3 – 6	Social acceptance using sociometric questions
Krull et al. (2018)	SRBP, SRLD = FS ESE, FS L	Grades 1 and 2	Social acceptance and social rejection using sociometric questions
Schuck et al. (2018)	SFB ohne Spezifizierung	Klasse 2	Gefühl des Angenommenseins, soziale Integration, Klassenklima, Selbstkonzept, Lernfreude, Anstrengungsbereitschaft
Südkamp et al. (2018)	SFB, v.a. FS L, ESE, Sprache	Klasse 2 – 8	Beziehungen zu Gleichaltrigen, aktive Teilnahme am sozialen Austausch
Vock et al. (2018)	FS L, ESE, Sprache	Klasse 2 und 3	Soziales Selbstkonzept, Klassenklima, Gefühl des Angenommenseins
Henke, Bosse et al. (2017)	FS LSE	Klasse 2 und 3	Freundschaften, positive Interaktionen, positive Selbstwahrnehmung, Akzeptanz
Henke, Bogda et al. (2017)	SLL = FS LSE	Grades 2 and 3	Peer related classroom climate, friendship networks, addressing diversity, quality of student-teacher relationships
Krawinkel et al. (2017)	FS L, ESE, Sprache, KME, GE, Sehen, Hören	Klasse 3 und 4	Beziehungen zu Mitschülern, positive Interaktionen, soziale Akzeptanz, Selbstwahrnehmung
Schwab (2016)	SFB, v.a. FS L	Klasse 4 und 7	Freundschaften und Beziehungen, Interaktionen und Kontakte, Selbsteinschätzung, Peerakzeptanz
Schwab & Gebhardt (2016)	SFB, v.a. FS L	Grundschule	Freundschaften und Beziehungen, Interaktionen und Kontakte, Selbsteinschätzung, Peerakzeptanz

Tabelle 2. Fortsetzung

Voß et al. (2016)	leistungsschwache Schülerinnen und Schüler	Klasse 3	Soziale Akzeptanz bzw. Ablehnung durch die Peers als Indikator sozialer Partizipation
Chilver-Stainer et al. (2015)	FS Hören	Klasse 3, 5. 7	Gefühl der Unsicherheit, Teilnahme an Aktivitäten, Akzeptanz, Kontakte
Kulawiak & Wilbert (2015)	FS L, ESE, LSE, Sprache, GE, Hören, KME, Sehen	Klasse 3	Gruppenakzeptanz, soziale Position, soziale Interaktionen, Netzwerkbeteiligungen
Spörer et al. (2015)	FS L, ESE, KME, Sprache, Hören, Sehen, GE	Klasse 2 und 3	Soziales Selbstkonzept als Selbsteinschätzung
Mahlau & Salzberg-Ludwig (2015)	FS Sprache	Klasse 1	Soziale Integration, sozial-emotionale Schulerfahrungen
Schwab (2015)	SFB ohne Spezifizierung	Klasse 4	Freundschaften und Beziehungen, Interaktionen und Kontakte, Selbsteinschätzung, Akzeptanz
Wild et al. (2015)	FS L	Klasse 3	Items des FEESS 3-4
Krull et al. (2014a)	SFB ohne Spezifizierung	Klasse 1	Soziale Integration und Klassenklima (Skalen FEESS 1-2), Soziometrische Erhebung
Krull et al. (2014b)	SEN, especially CLD, CBD = FS L, FS ESE	elementary schools	Academic self-concept, feeling of being accepted, class climate, sociometric status
Huber & Wilbert (2012)	SFB ohne Spezifizierung	Klasse 3 und 4	Soziale Integration und Klassenklima (Skalen FEESS 3-4), soziometrische Erhebung
Martschinke et al. (2012)	FS GE	Klasse 1 und 2	Sozialer Status durch Peers und soziales Selbstkonzept
Grüning (2011)	FS GE	Grundschule	Schulisches Wohlbefinden, aktuelles und habituelles Wohlbefinden
Huber (2011)	SFB ohne Spezifizierung	Klasse 2 – 4	Soziale Akzeptanz über soziometrische Erhebung
Hintermair & Lepold (2010)	FS Hören	GS, MS, RS, Gymnasium	Lehrer Verstehen, Schüler Verstehen, positiver Affekt, negativer Affekt (CPQ-D)
Elanjimattom & Hintermair (2009)	FS Hören	Klassen 1-11	Lehrer Verstehen, Schüler Verstehen, positiver Affekt, negativer Affekt (CPQ-D)
Huber 2009	FS LSE	Klasse 4	Soziale Beliebtheit; soziale Ablehnung

Tabelle 2. Fortsetzung

Abkürzungen: *SEN*: special educational needs; *ESD*: emotional and social development; *PMD*: physical and motoric development; *LD*: language development; *CD*: cognitive development; *SFB*: Sonderpädagogischer Förderbedarf; *FS L*: Förderschwerpunkt Lernen; *FS ESE*: Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung; *FS GE*: Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung; *SRBP*: school-related behaviour problems; *SRLD*: school-related learning difficulties; *FS LSE*: Förderschwerpunkt Lernen, Sprache und sozial-emotionale Entwicklung; *SLL*: Social Emotional Development, Learning and Language; *FS KME*: Förderschwerpunkt körperlich-motorische Entwicklung; *CLD*: classroom learning disabilities; *CBP*: classroom behavior problems; *GS*: Grundschule; *MS*: Mittelschule/ Hauptschule; RS: Realschule

sozial-emotionale Entwicklung, v.a. im Bereich der Selbstwirksamkeit, gesehen. Zu trennen sind Interaktionen zwischen Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern zur Teilnahme am Unterricht und zur Lern- und Leistungsentwicklung sowie zwischen Schülerinnen und Schülern untereinander zur Gestaltung sozialer Beziehungen.

Zusammenfassung. Viele Autorinnen und Autoren halten gegenseitige Beziehungen bzw. Freundschaften, soziale Kontakte und Interaktionen in der Klasse sowie die Selbstwahrnehmung der Schülerinnen und Schüler mit SFB bezüglich der sozialen Akzeptanz als zentral. Auch Netzwerkbeziehungen (Cliquen) werden vermehrt beachtet. Vereinzelt spielen das Gefühl des Angenommenseins, das Klassenklima und die generelle Schuleinstellung eine Rolle. Implizite Definitionen verweisen auf Interaktionen zwischen Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern.

Soziale Integration (13 Studien)

Explizite Definitionen (3 Studien). Kulawiak und Wilbert (2015) definieren erfolgreiche soziale Integration in leichter Abwandlung von Koster et al. (2009) folgendermaßen: (a) positive Gruppenakzeptanz: Schülerin oder Schüler mit SFB ist ein akzeptiertes Mitglied der Peergruppe; (b) hohe soziale Position: Mitschülerinnen und Mitschüler wollen sozial mit der Schülerin oder dem Schüler mit SFB interagieren; (c) vielfältige soziale Interaktionen: die Schülerin oder der Schüler mit SFB verfügt über reziproke Beziehungen und Freundschaften; (d) Netzwerkbeteiligungen: die Schülerin oder der Schüler mit SFB ist in ein soziales Netzwerk mehrerer Mitschüler (Clique) involviert. Gleiches gilt für Schwinger, Trautner, Otterpohl, Lütje-Klose und Wild (2020), die soziale Integration vom Kontakt zur Peergruppe, von Freundschaften sowie von gegenseitigem Interesse und Akzeptanz abhängig machen. Soziale Integration zeigt sich darin, dass „kein Kind eine isolierte, vernachlässigte oder aktiv abgelehnte Außenseiterposition“ (Krull, 2018, S. 56, zit. nach Schwinger et al., 2020, S. 66) einnimmt. Martschinke et al. (2012) wählen in ihrer Studie zum gemeinsamen Unterricht im FS GE den Zugang über den sozialen Status, erhoben über die Fremdwahrnehmung durch die Mitschülerinnen und Mitschüler, sowie über das soziale Selbstkonzept in der Selbsteinschätzung.

Implizite Definitionen (10 Studien). Die Rolle der sozialen Integration, „die im Sinne eines kompetenten Miteinanders über räumliches Beisammensein hinausgeht“ (Elting et al., 2019, S. 296), wird für die Umsetzung von Inklusion mehrfach betont und bei Elting et al. (2019) über Fragebögen zur emotionalen (Ich gehe gerne zur Schule), sozialen (Ich habe viele Freunde in meiner Klasse) und leistungsmotivationalen Integration (Ich lerne schnell) erhoben. Kinder mit Hörschädigungen stehen bei Chilver-Stainer et al. (2015) im Mittelpunkt. Beschrieben werden v.a. emotional-soziale Aspekte: Gefühl der Unsicherheit, Ausschluss von Aktivitäten oder geringere soziale Kontakte. Für Huber (2011) sowie

Mahlau und Salzberg-Ludwig (2015) umfasst soziale Integration die soziale Einbindung aller Schülerinnen und Schüler einer Klasse als Voraussetzung für Gemeinsamen Unterricht. In sechs Studien finden sich nur Beschreibungen der Erhebungsmethoden. Diese variieren zwischen (a) soziometrischer Erhebung über Wahl und Ablehnung (Huber 2009); (b) Fragebogenerhebung für Schülerinnen und Schüler über Items des FEESS und über eine Skala der ELEMENT-Studie von Lehmann und Lenkeit von 2008 (Vock et al., 2018); (c) der Kombination von soziometrischer Erhebung und FEESS (Huber & Wilbert, 2012; Krull et al., 2014a; Spilles et al., 2019; Wild et al., 2015).

Zusammenfassung. Soziale Integration wird deutlich häufiger implizit als explizit definiert. Bei ersteren stehen emotional-soziale Aspekte und Erhebungsmethoden im Vordergrund. Bei zweiterem sind v.a. gegenseitige Akzeptanz, soziale Interaktionen, soziale Positionen und Netzwerkbeziehungen bedeutsam, auch der soziale Status wird beschrieben. Vereinzelt werden negative Aspekte im Begriff der Außenseiterrolle zusammengefasst.

Weitere Begriffe (9 Studien)

Explizite Definitionen (6 Studien). Am Begriff der *sozialen Teilhabe* orientieren sich Avemarie und Hintermair (2020), Lang und Sarimski (2019) und Sarimski (2019) unter Bezug auf Koster et al. (2009): (a) positive Interaktionen mit den Klassenkameraden durch Beobachtungen zum Grad des Einbezugs; (b) Akzeptanz durch Mitschülerinnen und Mitschüler, die die Fähigkeiten und Hilfebedürfnisse der anderen Kinder kennen und sich darauf einstellen; (c) positive Beziehungen über Freundschaften und soziale Netzwerke; (d) Selbstwahrnehmung als eigenes Erleben des Kindes bezüglich der Zugehörigkeit (Sarimski, 2019, S. 149). Südkamp et al. (2018) beziehen sich auf *soziale Akzeptanz* nach Frostad und Pijl (2007) als positive Beziehungen zu Gleichaltrigen und die aktive Teilnahme am sozialen Austausch der Schulklasse (Frostad & Pijl, 2007, zit. nach Südkamp et al., 2018, S. 39). Zwei Untersuchungen verwenden *schulisches Wohlbefinden* als Begriff. Grüning (2011) definiert Wohlbefinden mit Hilfe des aktuellen bzw. habituellen Wohlbefindens (aktuelles Befinden vs. überdauernde Grundstimmung), während Bosse et al. (2018) individuelle und schulische Merkmale (u.a. Sozialklima, operationalisiert über FEESS) erfassen.

Implizite Definitionen (3 Studien). Bei Schuck et al. (2018) sind die emotional-sozialen Schulerfahrungen von Bedeutung. Beschrieben werden diese über den FEESS mit den Skalen Selbstkonzept, Gefühl des Angenommenseins, Klassenklima und soziale Integration. Gerbig et al. (2018) wählen eine Negativbeschreibung und sprechen von sozialer Ausgrenzung als Folge von Mobbingprozessen, durch die die sozial-emotionale Entwicklung gefährdet wird. Spörer et al. (2015) beziehen sich auf das Selbstkonzept, definiert als Kognitionen einer Person über sich selbst. Dabei wird zwischen akademischem (Selbsteinschätzung eigener Leistungen) und sozialem Selbstkonzept (soziale Beziehungen) unterschieden. Zudem wird von einem Zusammenhang zwischen sozialem Selbstkonzept und Sozialklima einer Klasse (definiert als Peer-Akzeptanz) ausgegangen.

Zusammenfassung. Als weitere Begriffe werden soziale Teilhabe, soziale Akzeptanz bzw. Ausgrenzung sowie – etwas weiter gefasst – schulisches Wohlbefinden genutzt. Auch das soziale Selbstkonzept in Verbindung mit dem Sozialklima einer Klasse sowie emotional-soziale Schulerfahrungen werden thematisiert.

Insgesamt kann festgehalten werden, dass die soziale Dimension schulischer Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit SFB v.a. über die Begriffe soziale Partizipation, soziale Integration sowie einige weitere Begriffe beschrieben wird. Abbildung 1 fasst die expliziten Definitionen zusammen.

Übersicht der expliziten Definitionen	Operationalisierung	Spezifizierungen
***Soziale Partizipation* (Hauptbegriff)** (Crede et al., 2019; Henke, Bosse et al., 2017; Krawinkel et al., 2017; Schmitt, 2019; Schürer, 2019; Schwab 2015; Schwab 2016; Schwab & Gebhardt, 2016; Voß et al., 2016)	nach Koster et al. (2009)	Einbezug der Netzwerkbeziehungen/Cliquen (Schmitt, 2019) sowie der Erhebungsmethoden, z.B. FEESS oder SPQ (Crede et al. 2019; Schürer 2019)
***Soziale Integration* (Hauptbegriff)** (Kulawiak & Wilbert, 2015; Trautner et al., 2020; Martschinke, Kopp & Ratz, 2012)	leichte Abwandlung von Koster et al. (2009)	Zugang über den sozialen Status durch Eigen- und Fremdeinschätzung (Martschinke, Kopp & Ratz, 2012)
Soziale Teilhabe (Avemarie & Hintermair, 2020; Lang & Sarimski, 2019; Sarimski, 2019)	leichte Abwandlung von Koster et al. (2009)	-
Soziale Akzeptanz (Südkamp et al., 2018)	Frostad & Pijl (2007)	-
Schulisches Wohlbefinden (Bosse, Henke & Spörer, 2018; Grüning, 2011)	Grüning (2011)	-

Abbildung 1. Überblick der expliziten Definitionen der Begrifflichkeiten zur sozialen Dimension der Inklusion bei Schülerinnen und Schülern mit SFB

Forschungsfrage B – uneinheitliche Studienergebnisse

Laut Huber und Wilbert (2012) sind Kinder mit SFB in ihren Klassen *weniger sozial integriert*. Je schwerwiegender der Förderbedarf, desto höher die Gefahr der Ausgrenzung: 22% der Schülerinnen und Schüler mit leichtem, 32% mit mittlerem und 53% mit hohem SFB werden abgelehnt, umgekehrt sind sie auch weniger beliebt (41% / 29% / 17%) (Huber & Wilbert, 2012, S. 156). Gleiches gilt für die gefühlte soziale Integration und das Gefühl des Angenommenseins. Allerdings gibt es auch Kinder mit hohem SFB, die gut integriert sind. Dass Ausgrenzung ab der ersten Klasse vorkommt, zeigen Krull et al. (2014a) über signifikante Mittelwertunterschiede hinsichtlich aller soziometrischen Items zwischen Kindern mit und ohne SFB, v.a. bezüglich der sozialen Ablehnung treten starke Effekte (d= 1.3 bis d= 1.9) auf (Krull et al., 2014a, S.56). Auch hier lassen Ausreißerwerte auf die Möglichkeit gelingender sozialer Integration schließen. Beim Gefühl des Angenommenseins und beim Klassenklima können im Gegensatz zu Huber und Wilbert (2012) keine signifikanten Unterschiede festgestellt werden. Bei Kulawiak und Wilbert (2015) streut ein Großteil der Stichprobe (unabhängig vom SFB) um den sozialen Durchschnitt. Die Autorinnen und Autoren schlussfolgern, dass ein SFB *nicht automatisch* mit sozialer Ausgrenzung gleichzusetzen ist. Allerdings wird betont, dass Schülerinnen und Schüler mit SFB deutlich weniger partizipieren und eine ungünstigere soziale Position innehaben. Sie erhalten weniger Akzeptanz- bzw. mehr Ablehnungsnennungen (im Mittel 2.08 Akzeptanznennungen weniger und 3.40 Ablehnungsnennungen mehr) und zählen so gut wie nie zu den beliebtesten, aber häufiger zu den unbeliebtesten Mitgliedern einer Klasse (Kulawiak & Wilbert, 2015, S. 252). Ähnliche Ergebnisse finden sich bei Huber (2009; 2011), der Kindern mit SFB ein dreifach erhöhtes Risiko attestiert, zum Außenseiter zu werden. Krull et al. (2014b) finden mittlere Effektgrößen in Zusammenhang mit dem Integrationsstatus (d= - 0.7), dem akademischen Selbstkonzept (d= - 0.5) und dem Gefühl, akzeptiert zu sein (d = - 0.4) und auch Schürer (2019) berichtet von signifikant weniger Wahlen (d= - 0.76 für soziale Interaktionen und d= - 0.87 beim Bearbeiten von Aufgaben), weniger reziproken Beziehungen (d= - 0.67 bei Spielpartnerschaften und d= - 0.81 beim Arbeiten) und geringeren Beliebtheitswerten (d= - 1.19 für soziale Interaktionen und d= - 1.26 beim Bearbeiten von Aufgaben) (Schürer, 2019, S. 182). Das Eingehen und Aufrechterhalten von *Freundschaften* ist für Schülerinnen und Schüler mit SFB schwieriger und weniger wahrscheinlich, da viele ihrer Kontaktangebote unerwidert bleiben (Henke, Bogda et al., 2017). Sie sind weniger an Cliquen beteiligt, was darauf zurückzuführen sein kann, dass Kinder mit SFB ein passiveres Verhalten beim Knüpfen von Kontakten zeigen und weniger soziale

Impulse für Interaktionen aussenden. Auch Krull et al. (2018) verweisen auf weniger soziale Kontakte und ungünstige sozialemotionale Schulerfahrungen (2.16 Wahlen weniger bei Vorhandensein eines SFB). Soziale Ausgrenzung zeigt sich also „intensiver in der mangelnden Anzahl reziproker Akzeptanzbeziehungen als in der übermäßigen Anzahl reziproker Ablehnungsbeziehungen" (Kulawiak & Wilbert, 2015, S. 253). Dazu passend berichten Krawinkel et al. (2017) von einem geringeren Wahl- (d= - 0.82) und höheren Ablehnungsstatus (d= 1.04) der Schülerinnen und Schüler mit SFB. Erwähnenswert ist die negativ geprägte *Selbsteinschätzung*: Knapp ¼ der Kinder mit SFB erreichen bei der Skala der sozialen Integration lediglich T-Werte < 40 (vs. 11% ohne SFB) (Krawinkel et al., 2017, S. 284). Schuck et al. (2018) stellen bei ihrem Vergleich fest, dass Schülerinnen und Schüler ohne SFB in fast allen Skalen (Soziale Integration, Klassenklima, schulisches Selbstkonzept, Gefühl des Angenommenseins) über dem Durchschnittswert der Normstichprobe (50 T-Wertpunkte) liegen. Kinder mit SFB dagegen weichen signifikant negativ (bis zu 10,5 T-Wertpunkte) ab, sie erleben sich als deutlich belasteter als nicht sonderpädagogisch geförderte Kinder (Schuck et al., 2018, S.164). Gleiches berichten Heyder et al. (2020) mit einer Effektstärke von d= - 0.26 bezüglich der sozialen Integration. Und auch bei Schmitt (2019) erreichen Schülerinnen und Schüler mit SFB in allen Bereichen (soziale Präferenz, Gruppenakzeptanz, Freundschaften bzw. Cliquen) niedrigere Mittelwerte als die Vergleichsgruppe. Lohbeck (2020) geht der Frage nach, ob die Integration von Schülerinnen und Schülern mit SFB leistungsfördernd ist, und stößt auf einen interessanten Nebeneffekt: Da sich Kinder mit SFB mit dem für gewöhnlich höheren Leistungsniveau der Schülerinnen und Schüler ohne SFB vergleichen, kann es passieren, dass ihr akademisches Selbstkonzept sinkt. Da das akademische Selbstkonzept von Grundschulkindern eng mit dem Selbstwertgefühl und der *Selbstwahrnehmung der sozialen Integration* verknüpft ist (Lohbeck, 2020), ergibt sich ein negativer Effekt auf die soziale Partizipation von Schülerinnen und Schülern mit SFB.

Ein eher zweideutiges Fazit ziehen Elting et al. (2019), die die Entwicklung der sozialen Kompetenz und Integration in Abhängigkeit zu verschiedenen Heterogenitätsmerkmalen untersuchen. Beide Variablen sind bei Schülerinnen und Schülern mit und ohne SFB, gemessen am theoretischen Mittelwert der vierstufigen Skala, insgesamt mehrheitlich positiv (M > 2.50) ausgeprägt (Elting et al., 2019, S. 299). Dennoch definieren die Autorinnen und Autoren Schülerinnen und Schüler mit SFB als *Risikogruppe sozialer Ausgrenzung*, da sie in der Einschätzung der Lehrkräfte signifikant schlechter integriert sind und sich ihre sozialen Kompetenzen deutlich schlechter entwickeln. In der Eigenwahrnehmung der Schülerinnen und Schüler treten dagegen keine signifikanten Effekte auf. Generell scheint die Selbstwahrnehmung der sozialen Integration ein Bereich zu sein, bei dem Schülerinnen und Schüler mit SFB nicht automatisch schlechter abschneiden (Schwab, 2018, S. 245).

Viele Studien (u.a. Huber & Wilbert, 2012; Krawinkel et al., 2017; Krull et al., 2014a; Kulawiak & Wilbert, 2015; Schmitt, 2019; Schuck et al., 2018; Vock et al., 2018) belegen, dass die Ergebnisse erheblich zwischen einzelnen Klassen schwanken, was auf *Klassen- bzw. Kontexteffekte* hinweist. Beispielhaft heißt es bei Kulawiak und Wilbert (2015): „Die Größenordnungen der Intraklassenkorrelationen […] zeigen an, dass die Varianz der sozialen Integration im Durchschnitt zu 14% durch die Schulklassenzugehörigkeit aufgeklärt wird" (Kulawiak & Wilbert, 2015, S. 247).

Nicht in allen Klassen ist SFB stark mit sozialer Ausgrenzung assoziiert. Scharenberg et al. (2019) machen soziale Partizipation vor allem von der Toleranz und der in der Klasse herrschenden Akzeptanz gegenüber individuellen Unterschieden abhängig.

Zwar belegen die Ergebnisse einen schwachen negativen Effekt (d= - .32) bezüglich der sozialen Partizipation für Schülerinnen und Schüler mit SFB. Allerdings wird betont, dass sich kein Hinweis finden ließ, dass inklusiver Unterricht ungleiche Chancen für das Lernen und die soziale Entwicklung von Schülerinnen und Schülern mit SFB im Primarbereich schafft (Scharenberg et al., 2019 , S. 323). Innerhalb der PING-Studie gehen Henke, Bosse et al. (2017) davon aus, dass Schülerinnen und Schüler mit SFB im Vergleich weniger reziproke Freundschaften aufweisen, das Klassenklima als negativer wahrnehmen, sich weniger gut integriert fühlen und über ein schlechteres Verhältnis zur Lehrkraft verfügen (Henke, Bosse et al., 2017, S. 114–115). Allerdings finden sich *keine relevanten Unterschiede* und keine der Annahmen kann bestätigt werden. Insgesamt unterscheiden sich Kinder mit SFB „weder in der Anzahl der reziproken Freundschaften noch in der Selbsteinschätzung der sozialen Integration, des peerbezogenen Klassenklimas und des Gefühls des Angenommen-Seins durch die Lehrkraft" (Henke, Bosse et al., 2017, S. 120). Der erwartete Etikettierungseffekt des SFB bestätigt sich nicht, eine geringere soziale Partizipation wird eher auf soziale und kognitive Merkmale zurückgeführt. Gerade für Schulleistung als kognitives Merkmal mehren sich Studien, die eine soziale Hierarchie entlang der Leistungsfähigkeit feststellen (Garotte, 2016; Huber, 2009; Huber & Wilbert, 2012). Ebenso sorgen Verhaltensauffälligkeiten für ein höheres Ausgrenzungsrisiko (Krull et al., 2014b; Schürer, 2019). Schürer (2019) weist zudem darauf hin, dass eine differenzierte Betrachtung des SFB notwendig ist. Diese Annahme wird durch Avemarie und Hintermair (2020) bekräftigt, die für Grundschulkinder aus dem FS Hören eine positive Einschätzung der sozialen Partizipation fest- und einen Bezug zum Verhalten herstellen: Je besser die sozialen Kompetenzen, desto höher die soziale Partizipation (d= .73 für soziale Kompetenzen bzw. d= - .73 für Verhaltensauffälligkeiten) (Avemarie & Hintermair, 2020, S. 232). Analog weisen Spörer et al. (2015) darauf hin, dass kein genereller Zusammenhang zwischen allgemeinem Förderstatus und sozialer Partizipation gefunden werden konnte.

Insgesamt stellen von 40 einbezogenen Studien 32 Untersuchungen mindestens ein erhöhtes Risiko für misslingende soziale Partizipation von Schülerinnen und Schülern mit SFB fest. Nur in 8 Studien legen die Ergebnisse kein erhöhtes Ausgrenzungsrisiko nahe. Es liegt aber kein direkter Zusammenhang vor, da auch abgeschwächte oder widersprüchlichen Ergebnisse und Klassen- und Kontexteffekte auftreten. Viele Autorinnen und Autoren sprechen deshalb von einer *uneinheitlichen Studienlage* (Crede et al., 2017; Krawinkel et al., 2017; Scharenberg & Röhl, 2018; Schwinger et al., 2020).

Diskussion

Ausganspunkt des Forschungsreviews war die soziale Dimension schulischer Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit SFB. In der Auseinandersetzung mit den Forschungsfragen hat sich gezeigt, dass diese über unterschiedliche Begrifflichkeiten gefasst wird.

Zur ersten Forschungsfrage

In deutschsprachigen Studien liegt keine einheitliche Begriffsverwendung vor. Daraus kann aber nicht geschlussfolgert werden, dass automatisch verschiedene theoretische Konzepte zugrunde gelegt oder unterschiedliche Phänomene erhoben werden. Vielmehr beziehen sich die Studien trotz unterschiedlicher Oberbegriffe meist auf das Gleiche. Soziale Partizipation und soziale Integration lassen sich als Hauptbegriffe herausfiltern, die in der Regel synonym verwendet werden. Im Gegensatz zum englischsprachigen Raum findet sich soziale Inklusion in keiner Studie. Erklärt werden könnte dieser Umstand zum einen damit, dass ein klarer und (intersubjektiv)

anerkannter Inklusionsbegriff nach wie vor nicht vorliegt (Hillenbrand, 2017, S. 314). Zum anderen ist der Begriff der Inklusion im deutschsprachigen erziehungswissenschaftlichen Diskurs stark mit einem Fokus auf inklusiven Unterricht und dessen Durchführung verbunden, wie ein Blick auf die Kardinalsmerkmale inklusiver Bildung nach Wocken (2019, S. 3ff.) zeigt.

Mit sozialer Partizipation und sozialer Integration wird – wie dargelegt – häufig dasselbe Phänomen mit verschiedenen Unterthemen beschrieben (Abbildung 2):

Jedoch wäre die Festlegung einer einheitlichen Bezeichnung empfehlenswert, allein, um die Studien untereinander besser vergleichen zu können. Hier bietet sich der Begriff der sozialen Partizipation an. Zum einen, da er über soziale Integration hinausgeht und Elemente aktiver Mitbestimmung für Schülerinnen und Schüler mit SFB enthält. Zum anderen, da der Begriff Integration bereits stark mit dem Thema der Eingliederung bzw. des Einbezugs geflüchteter Menschen in die Gesellschaft in Deutschland besetzt ist (Kolbe, 2019).

Vor dem Hintergrund des Forschungsreviews lässt sich eine Beschreibung sozialer Partizipation formulieren, die die Kernpunkte von Koster et al. (2009) aus der englischsprachigen Studienlage aufgreift, diese aber gleichzeitig erweitert:

Soziale Partizipation im Gemeinsamen Unterricht ist durch positive gegenseitige Interaktionen (z.B. gemeinsames Arbeiten und Spielen) und längerfristige reziproke Beziehungen bzw. Freundschaften (auch im Sinne von Freundesnetzwerken) zwischen Schülerinnen und Schülern mit und ohne SFB im Schulalltag gekennzeichnet. Zusätzlich spielen Beliebtheit und Akzeptanz bei den Mitschülerinnen und Mitschülern (z.B. bei der Bereitschaft zur Unterstützung) und die Selbstwahrnehmung der Schülerinnen und Schüler mit SFB bezüglich des sozialen Selbstkonzepts eine Rolle.

Zur zweiten Forschungsfrage

Zur sozialen Partizipation von Schülerinnen und Schülern mit SFB in Grundschulen in Deutschland ergibt sich ein uneinheitliches Forschungsbild, auch wenn die Mehrzahl der Untersuchungen ein erhöhtes Risiko sozialer Ausgrenzung formuliert. Die Gründe liegen allerdings nicht nur in der unterschiedlichen Begriffsverwendung, sondern auch „einerseits an der Vielzahl von Bedingungen und Möglichkeiten, die soziale Partizipation messen, und andererseits an

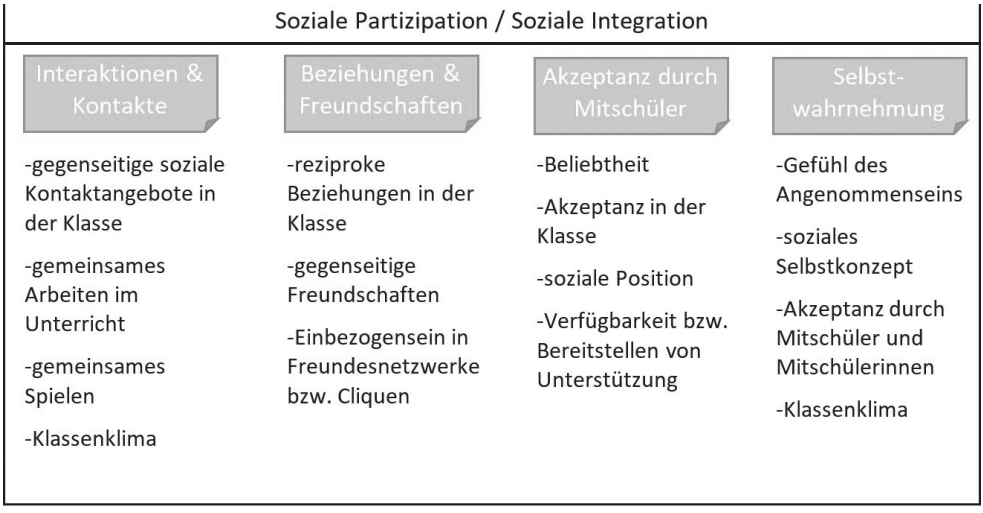

Abbildung 2. Überblick der Hauptaspekte sozialer Partizipation bzw. sozialer Integration

unterschiedlichen Definitionen und Diagnosekriterien“ (Schwab, 2018, S. 243) des SFB. Einheitlichkeit wird durch stark variierende *Bestimmungen zum SFB* erschwert. In Abhängigkeit zum Bundesland differiert die Operationalisierung des SFB deutlich (Henke, Bosse et al., 2017, S. 112), da die Bundesländer über unterschiedliche Verfahren zur Feststellung des SFB verfügen. Auch innerhalb der einzelnen Untersuchungen wird unterschiedlich vorgegangen: Zum Teil wird auf ein formelles Verfahren samt sonderpädagogischem Gutachten zurückgegriffen, zum Teil auf den von Lehrkräften vermuteten SFB, wenn kein Feststellungsverfahren mehr durchgeführt wird.

Auch die *Erhebungsmethode* einer Studie spielt eine Rolle. Grütter et al. (2015) zeigen, dass das soziometrische Maß Einfluss auf die Ergebnisse zur sozialen Partizipation hat. In 20 Grundschulklassen wurden verschiedene Netzwerkmaße erhoben: die Beliebtheit über die Anzahl der Wahlen, Freundschaften über die Menge reziproker Beziehungen sowie die Zugehörigkeit zu Cliquen über mindestens zwei Freundschaften. Die Resultate variierten in Abhängigkeit zur Erhebung. Wurde nur die Beliebtheit berücksichtigt, schnitten Schülerinnen und Schüler mit SFB signifikant schlechter ab. Wurden die Freundschaften (Aspekt der Gegenseitigkeit) hinzugezogen, verringerten sich die Unterschiede deutlich. Bezüglich der Cliquen hing das Ausmaß an sozialer Partizipation mit dem Schweregrad des SFB zusammen (Grütter et al. 2015, S. 72–80). Daraus schließen die Autorinnen und Autoren, dass die Berechnung von Wahlen bzw. Ablehnungen nicht weitreichend genug und Beliebtheit nicht mit sozialer Partizipation gleichzusetzen ist. Das bloße Aufsummieren von Freundschaften scheint ebenfalls nicht ausreichend, da es bei Cliquen fraglich ist, ob diese nicht auch durch Struktur und Qualität der Freundschaften untereinander beeinflusst werden. Aus dieser Perspektive ist es ratsam, die Selbstsicht der Schülerinnen und Schüler mit SFB tiefergehender zu berücksichtigen. Zudem muss die aktive Teilnahme innerhalb der Klasse mitgedacht werden. Diese ist erst gegeben, wenn ein Kind „über mindestens eine Freundschaft verfügt und aktiv und äquivalent wie die anderen Lernenden an Gruppenaktivitäten teilnimmt“ (Grütter et al., 2015, S. 68).

Über *mixed method-Ansätze* können bisherige methodische Ansätze z.B. mit qualitativen Interviews ergänzt werden. Dabei ist es wichtig, die Mitschülerinnen und Mitschüler ohne SFB einzubeziehen, da in mehreren Studien (u.a. Crede et al., 2019) auf die verzerrte Selbstsicht von Schülerinnen und Schülern mit SFB auf soziale Integration hingewiesen wird. Anregungen kann hier ein Beitrag von Schaefer (2017) bieten: Die Autorin interviewte Schülerinnen und Schüler aus verschiedenen Jahrgangsstufen zu Aspekten der sozialen Beziehungen in der Klasse, der Eigenwahrnehmung der sozialen Teilhabe und ausgrenzungsrelevanten individuellen Merkmalen und erhielt so deutlich differenziertere Einsichten in das Sozialgefüge der Lerngruppen.

Aus methodischer Sicht ist es wichtig, die Qualität der Stichprobe sicherzustellen, indem Störfaktoren (z.B. Geschlecht, sozioökonomischer Status oder Alter) möglichst ausgeschaltet werden. Dazu können laut Crede et al. (2019) verschiedene *Matching-Verfahren* angewandt werden, um aus der Vergleichsgruppe eine Substichprobe zu ziehen, die in Bezug auf die Störfaktoren der zu vergleichenden Gruppen entspricht. Ein Vorgehen besteht darin, die Vergleichsstichprobe möglichst aus der gleichen Klasse zu generieren (1:1 Nearest Neighbour Matching): Für jedes Kind mit SFB wird ein anderes Kind der Klasse gesucht, das bezüglich der Störfaktoren möglichst ähnlich ist, aber keinen SFB aufweist. Ähnlich geht das Full-Matching vor, bei dem allerdings für jeden Schüler und jede Schülerin mehrere Partner aus der Vergleichsgruppe gezogen werden. Das Optimal Matching dagegen setzt wie das Nearest Neighbour Matching auf eine 1:1-Zuteilung, stellt aber nicht die möglichst hohe Passung der Paare, sondern der gesamten Gruppe in den Vordergrund (Crede et al., 2019, S. 212–213).

Mehrere Autorinnen und Autoren (Gerullis & Huber, 2018; Kulawiak & Wilbert, 2020) kommen zu dem Schluss, dass soziometrische Erhebungen allein die Komplexität der sozialen Partizipation nicht ausreichend abbilden. Kulawiak und Wilbert (2020) kritisieren deren Eindimensionalität und erarbeiten ein multidimensionales Modell zur Darstellung des sozialen Status. Dabei greifen die Autorinnen und Autoren bei der Dateninterpretation zum einen auf die generelle Zuordnung der Schülerinnen und Schüler zu sozialen Statusgruppen (beliebt, abgelehnt, ignoriert/vernachlässigt, kontrovers, durchschnittlich; bezeichnet als social status group affiliation, SSGA) zurück. Zum anderen nutzen sie unter dem Begriff der social status extreme points (SSEPs) vier positive wie negative Extremwerte (maximal beliebt, abgelehnt, ignoriert/vernachlässigt, kontrovers). Die erhobenen Daten der einzelnen Schülerinnen und Schüler werden zu diesen vier Extrempunkten in Beziehung gesetzt, wobei v.a. der Abstand zu den Punkten eine Rolle spielt. Vorteil dieser Herangehensweise ist die Möglichkeit, den sozialen Status eines Kindes sowohl bezüglich der gesamten Klasse über SSGA als auch kriteriengeleitet über SSEPs beurteilen zu können. Gerullis und Huber (2018) kritisieren, dass das Erheben theoretischer bzw. angenommener Handlungen (z.B. Frage nach Geburtstagseinladungen) nicht ausreicht. Stärker berücksichtigt werden müssen konkrete Handlungen und Verhaltensbeschreibungen bei Interaktionen. Die Autorinnen und Autoren stellen ein Drei-Ebenen-Modell sozialer Distanz vor, dessen Ziel es ist, zugrundeliegende Einstellungen und Gefühle sowie darauf basierende Handlungen aufzudecken. Auf normativer Ebene geht es um die Selbstwahrnehmung als Gruppenmitglied und die Einstellungen zur Gruppe, während die affektive Ebene Emotionen wie Sympathie bzw. Empathie und die interaktive Ebene wirklich stattfindende soziale Aktionen/Handlungen berücksichtigen (Gerullis & Huber, 2018, S. 130–131). Beide Ansätze scheinen geeignete Möglichkeiten zu sein, die Komplexität der sozialen Partizipation auf verschiedenen Ebenen besser abzubilden sowie den Einfluss der Forschungsmethode auf die Studienergebnisse entsprechend zu berücksichtigen.

Limitationen

Der Forschungsreview unterliegt einer Reihe von Limitationen, die bei der Interpretation der Ergebnisse zu berücksichtigen sind. Im Rahmen der Literaturrecherche und durch die Selektion der Literatur ist nicht auszuschließen, dass andere Selektionskriterien oder weiter gefasste Suchbegriffe dafür sorgen, dass sich die zugrundeliegende Auswahl an Studien verändert und so die Ergebnisse differieren. Zudem beziehen sich sämtliche Ausführungen ausschließlich auf den Grundschulbereich in Deutschland. Eine automatische Übertragbarkeit auf die Sekundarstufe I und II ist nicht gegeben. Es ist nicht auszuschließen, dass für diese Bereiche andere Begriffe verwendet werden, auch ein einheitlicheres Forschungsbild zur sozialen Partizipation ist denkbar. Die stark ausgeprägte Heterogenität der Schülerinnen und Schüler mit SFB innerhalb der einzelnen Förderschwerpunkte wirft die Frage auf, ob sich der Grad an sozialer Partizipation in Abhängigkeit zum Förderschwerpunkt unterscheidet. Der vorliegende Artikel fokussiert jedoch auf SFB im Allgemeinen, um v.a. ein grundlegendes Bild der sozialen Partizipation von sonderpädagogisch geförderten Schülerinnen und Schülern zu bekommen. Sicherlich wäre eine Aufarbeitung der Forschungslage für einzelne Förderschwerpunkte interessant, wie sie z.B. Schürer (2020) vornimmt. Abschließend sind weitere Untersuchungen angezeigt, um die angesprochenen methodischen Schwierigkeiten vieler Studien zu spezifizieren bzw. um vorhandene Lösungsansätze (u.a. Gerullis & Huber, 2018; Grütter et al., 2015; Kulawiak & Wilbert, 2020) weiter auszudifferenzieren.

Forschungsarbeiten zur Thematik der sozialen Partizipation von Schülerinnen und

Schülern mit SFB in inklusiven Klassen müssen sich der Komplexität – sowohl der Schülerschaft als auch der Thematik sowie der Methodik – bewusst sein.

Literaturverzeichnis

Avemarie, L. & Hintermair, M. (2020). Soziale Teilhabe und Lebensqualität von inklusiv beschulten Kindern mit Hörschädigung aus der Perspektive von Grundschullehrkräften. *Empirische Sonderpädagogik, 12*(3), 223–240.

Bagwell, C. L., Newcomb, A. F. & Bukowski, W. M. (1998). Preadolescent friendship and peer rejection as predictors of adult adjustment. *Child Development*, *68*, 140–153.

Bossaert, G., Colpin, H., Pijl, S.J. & Petry, K. (2013). Truly included? A literature study focusing on the social dimension of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education, 17*(1), 60–79.

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* (S. 256–271). Beltz Juventa.

Chilver-Stainer, J., Perrig-Chiello, P. & Gasser, L. (2015). Einschluss oder Ausschluss von Gleichaltrigen mit Hörschädigung? Urteile und Handlungsentscheidungen von hörenden Kindern und Jugendlichen aus integrativen Klassen. *Psychologie in Erziehung und Unterricht, 62*(1), 40. http://doi.org/10.2378/PEU2014.art08d

Coie, J., Terry, R., Lenox, K., Lochman, J. & Hyman, C. (1995). Childhood peer rejection and aggression as predictors of stable patterns of adolescent disorder. *Development and Psychopathology*, *7*(4), 697–713.

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 – Unterschiede in sozialer Partizipation, Schuleinstellung und schulischem Selbstkonzept. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, *33*(3-4), 207–211.

Creswell, J.W. (2011). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4. Aufl.). Pearson.

DeRosier, M. E., Kupersmidt, J. B. & Patterson, C. J. (1994). Children´s Academic and Behavioral. Adjustment as a Function of the Chronicity and Proximity of Peer Rejection. *Child Development*, *65*(6), 1799–1813.

Edwards, B., Cameron, D., King, G., McPherson, A. (2019): Contextual strategies to support social inclusion for children with and without disabilities in recreation. *Disability and rehabilitation*. https://doi.org/10.1080/09638288.2019.1668972

Einhellinger, C. (2017). *Der Prozess der Dekategorisierung in den 16 Bundesländern und seine Bedeutung für den Personenkreis aus dem Förderschwerpunkt Lernen* [Unveröffentlichte Dissertation]. Julius-Maximilians-Universität Würzburg.

Elanjimattom, S. & Hintermair, M. (2009). Kommunikative und psychosoziale Partizipation hörgeschädigter Kinder in der Regelschule. *Sonderpädagogische Förderung heute*, *54*, 53–71.

Elting, C., Kopp, B. & Martschinke, S. (2019). Soziale Kompetenz und Integration von Grundschulkindern mit besonderem pädagogischen Förderbedarf. Erste Ergebnisse aus der KOMENSKI-Studie. In C. Donie, Foerster, F., Obermayer, M., Deckwerth, A., Kammermeyer, G., Lenske, G., Leuchter, M. & Wildemann, A. (Hrsg), *Grundschulpädagogik zwischen Wissenschaft und Transfer* (S. 296–302). Springer.

Garrote, A. (2016). Soziale Teilhabe von Kindern in inklusiven Klassen. *Empirische Pädagogik, 30*(1), 67–80.

Gerbig, T., Spieß, C., Berg, M. & Sarimski, K. (2018). Soziale Ausgrenzung von Kindern mit Sprachentwicklungsstörungen. *Forschung Sprache*, *1*, 63–72.

Gerullis, A. & Huber, C. (2018). I agree to sit next to you. Does that mean I like you? Measuring using the wrong tapeline – the lack of Social Distance measures for inclusive school development and research – a review of the literature. *Journal of Research in Special Educational Needs*, *18*(2), 124–135. https://doi.org/10.1111/1471-3802.12399

Grüning, E. (2011). Emotionales Wohlbefinden von Kindern und Jugendlichen mit geistiger Behinderung im schulischen Kontext unter inklusiven und segregativen Bedingungen. *Heilpädagogische Forschung*, *62*(1), 13–22.

Grütter, J., Meyer, B. & Glenz, A. (2015). Sozialer Ausschluss in Integrationsklassen: Ansichtssache? *Psychologie in Erziehung und Unterricht, 62*(1), *65*–82. https://doi.org/10.2378/peu2015.art05d

Heimlich, U. & Kiel, E. (2020). *Studienbuch Inklusion – Ein Wegweiser für die Lehrerbildung*.

Julius Klinkhardt.

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., Jäntsch, C., Jaeuthe, J. & Spörer, N. (2017). Mittendrin oder nur dabei? Zum Zusammenhang zwischen sonderpädagogischem Förderbedarf und sozialer Partizipation von Grundschülerinnen und Grundschülern. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, *31*(2), 111–123.

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*. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2019.101776

Hillenbrand, C. (2017). Historisch-systematische Anmerkungen zum Begriff Inklusion. *Sonderpädagogische Förderung heute*, *62*(3), 312–320.

Hintermair, M. & Lepold, L. (2010). Partizipationserleben hörgeschädigter Kinder in der allgemeinen Schule – Eine Studie mit der deutschen Version des Classroom Participation Questionnaire CPQ-D. *Empirische Sonderpädagogik*, *2*(1), 40–63.

Huber, C. (2009). Soziale Ausgrenzung in der Integration von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf – Zusammenhang von Persönlichkeit, Gruppenheterogenität und sozialer Ausgrenzung. *Empirische Pädagogik*, *23*(2), 170–190.

Huber, C. (2011). Lehrerfeedback und soziale Integration – Wie soziale Referenzierungsprozesse die soziale Integration in der Schule beeinflussen könnten. *Empirische Sonderpädagogik, 3*(1), 20–36.

Huber, C., Gerullis, A., Gebhardt, M. & Schwab, S. (2018). The impact on social referencing on social acceptance of children with disabilities and migrant background: an experimental study in primary school settings. *European Journal of Special Needs Education*, *33*(2), 269–285.

Huber, C. & Wilbert, J. (2012). Soziale Ausgrenzung von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf und niedrigen Schulleistungen im gemeinsamen Unterricht. *Empirische Sonderpädagogik, 4*(2), 147–165.

Hoza, B., Molina, B., Bukowski, W.M. & Sippola, L. (1995). Peer variables as predictors of later childhood adjustment. *Development and Psychopathology, 7*(4), 787–802.

KMK – Kultusministerkonferenz (1994). *Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen in der Bundesrepublik Deutschland*. https://www.kmk.org/ dokumentation-statistik/beschluesse-und-veroeffentlichungen/bildung-schule/allgemeine-bildung.html#c1315

KMK – Kultusministerkonferenz (2011). *Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen. Beschluss vom 20.10.2011*. https://www.kmk.org/dokumentation-statistik/beschluesse-und-veroeffentlichungen/ bildung-schule/allgemeine-bildung.html#c1315

KMK – Kultusministerkonferenz (2020): *Sonderpädagogische Förderung in Schulen 2009 bis 2018*. https://www.kmk.org/ dokumentation-statistik/statistik/ schulstatistik/sonderpaedagogische-foerderung-an-schulen.html

Kolbe, S. (2019). Integration – Inklusion? Positionspapier für einen weiten Inklusionsbegriff. https://www.kohero-magazin.de/integration-inklusion/

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

Koster, M., Pijl, S.J., van Houten, E. & Nakken, H. (2007). The social position and development of pupils with SEN in mainstream Dutch primary schools. *European Journal of Special Needs Education, 22*(1), 31–46.

Krawinkel, S., Südkamp, A. & Tröster, H. (2017): Soziale Partizipation in inklusiven Grundschulklassen – Bedeutung von Klassen- und Lehrkraftmerkmalen. *Empirische Sonderpädagogik, 9*(3), 277–295.

Krull, J., Wilbert, J. & Hennemann, T. (2014a). Soziale Ausgrenzung von Erstklässlerinnen und Erstklässlern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Gemeinsamen Unterricht. *Empirische Sonderpädagogik*, *6*(1), 59–75.

Krull, J., Wilbert, J. & Hennemann, T. (2014b). The Social and Emotional Situation of First Graders with Classroom Behavior Problems and Classroom Learning Difficulties in Inclusive Classes. *Learning Disabilities, 12*(2), 169–190.

Krull, J., Wilbert, J. & Hennemann, T. (2018). Does social exclusion by classmates lead to behaviour problems and learning difficulties or vice versa? A cross-lagged panel analysis. *European Journal of Special Needs Education*, 33(2), 235–253.

Kulawiak, P. & Wilbert, J. (2015). Methoden zur Analyse der sozialen Integration von Schulkindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im gemeinsamen Unterricht. *Empirische Sonderpädagogik, 7*(3), 241–257.

Kulawiak, P. & Wilbert, J. (2020). Introduction of a new method for representing the sociometric status within the peer group – the example of sociometrically neglected children. *International Journal of Research & Method in Education, 43*(2), 127–145.

Ladd, G.W., Kochenderfer, B.J. & Coleman, C.C. (1997): Classroom peer acceptance, friendship, and victimization: Distinct relational systems that contribute uniquely to children´s school adjustment? *Child Development, 68*(6), 1181–1197.

Lang, M. & Sarimski, K. (2019): Soziale Teilhabe von Kindern mit Sehbeeinträchtigungen in inklusiven Schulsettings aus Sicht der Grundschullehrkräfte. *Empirische Sonderpädagogik, 11*(3), 225–240.

Lindmeier, C. (2013). Gesellschaftliche Zugehörigkeit und Teilhabe als soziologische Referenzkategorie einer inklusionsorientierten Pädagogik. *Sonderpädagogische Förderung heute*, *58*(2), 170–186.

Lohbeck, A. (2020). Does integration play a role? Academic self-concepts, self-esteem, and self-perceptions of social integration of elementary school children in inclusive and mainstream classes. *Social Psychology of Education, 23*(5), *1367–*1384. https://doi.org/10.1007/s11218-020-09586-8

Mahlau, K & Salzberg-Ludwig, K. (2015). Soziale und emotionale Schulerfahrungen bei Kindern mit Sprachentwicklungsstörungen in unterschiedlichen schulischen Settings. *Heilpädagogische Forschung, 41*(2), 70–84.

Marten, K., Voß, S. & Blumenthal, Y. (2016). Zur Anwendung des Normierungsverfahrens als Methode zur Erfassung der sozialen Akzeptanz. *Empirische Pädagogik*, *30*(1), 8–26.

Martschinke, S., Kopp, B. & Ratz, C. (2012). Gemeinsamer Unterricht von Grundschulkindern und Kindern mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung in der ersten Klasse – Erste Ergebnisse einer empirischen Studie zu Effekten auf sozialen Status und soziales Selbstkonzept. *Empirische Sonderpädagogik, 4*(2), 183–201.

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

Sarimski, K. (2019). Soziale Teilhabe von Kindern mit Down-Syndrom – eine explorative Studie zur Sicht der Lehrkräfte. *Empirische Sonderpädagogik, 11*(2), 148–159.

Schaefer, A. (2017). *Um in unserer Klasse dazuzugehören,… - Zur Bedeutung von Normen für die soziale Integration in der Klasse. Blog des Potsdamer Zentrums für empirische Inklusionsforschung*. https://www.uni-potsdam.de/fileadmin/projects/ inklusion/PDFs/ZEIF-Blog/Schaefer_2017_Klassenintegration.pdf

Scharenberg, K. & Röhl, S. (2019). Klassenkomposition und soziale Integration in inklusiven Schulklassen. In K. Rathmann & K. Hurrelmann (Hrsg.), *Leistung und Wohlbefinden in der Schule – Herausforderung Inklusion* (S. 300–316). Beltz Juventa.

Scharenberg, K., Rollett, W. & Bos, W. (2019). Do differences in classroom composition provide unequal opportunities for academic learning and social participation of SEN students in inclusive classes in primary school? *School Effectiveness and school improvement, 30*(3), 309–327. https://doi.org/10.1080/09243453.2019.1590423

Schmitt, R. (2019). Die soziale Partizipation von Schüler(inne)n in Lerngruppen der inklusiven Grundschule. In C. Donie, Foerster, F., Obermayer, M., Deckwerth, A., Kammermeyer,

G., Lenske, G., Leuchter, M. & Wildemann, A. (Hrsg), *Grundschulpädagogik zwischen Wissenschaft und Transfer* (S. 290–295). Springer.

Schuck, K.D., Rauer, W & Prinz, D. (Hrsg.). (2018). *EiBiSch – Evaluation inklusiver Bildung in Hamburgs Schulen – Quantitative und qualitative Ergebnisse*. Waxmann.

Schürer, S. (2019). *Der Einfluss von Gruppenkohäsion auf die soziale Partizipation individueller Schülerinnen und Schüler – Eine Interventionsstudie an inklusiv unterrichtenden Grundschulen*. [Disseration]. Westfälische Wilhelms-Universität Münster. https://d-nb.info/1193126185/34

Schürer, S. (2020). Soziale Partizipation von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in den Bereichen Lernen und emotional-soziale Entwicklung in der allgemeinen Grundschule – Ein Literaturreview. *Empirische Sonderpädagogik, 12*(4), 295–319.

Schwab, S. (2015). Lehrersicht der sozialen Partizipation von Grundschülern – Ergebnisse einer Studie mit dem Lehrerfragebogen zur Erfassung der sozialen Partizipation. *Vierteljahreszeitschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, *84*(3), 234–245. http://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. (2018). Soziale Partizipation von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf. In K. Rathmann & K. Hurrelmann (Hrsg.), *Leistung und Wohlbefinden in der Schule: Herausforderung Inklusion*, (S. 238–255). Beltz Juventa.

Schwab, S. & Gebhardt, M. (2016). Stufen der sozialen Partizipation nach Einschätzung von Regel- und Integrationslehrkräften. *Empirische Pädagogik, 30*(1), 43–66.

Schwab, S., Gebhardt, M., Krammer, M. & Gasteiger-Klicpera, B. (2015). Linking self-rated social inclusion to social behavior. An empirical study of students with and without special educational needs in secondary schools. *European Journal of Special Needs Education*, *30*(1), 1–14. https://doi.org/10.1080/08856257.2014.933550

Schwinger, M., Trautner, M., Otterpohl, N., Lütje-Klose, B. & Wild, E. (2020). Dabei sein ist alles? Psychosoziale Entwicklung von Kindern mit Förderschwerpunkt Lernen in inklusiven vs. exklusiven Fördersettings. *Empirische Sonderpädagogik, 12*(1), 64–78.

Spilles, M., Hagen, T. & Hennemann, T. (2019). Wirkungen einer tutoriellen Leseflüssigkeitsförderung auf die soziale Integration von Kindern mit externalisierenden Verhaltensproblemen sowie auf die Lesegeschwindigkeit von Tutoren und Tutanden. *Vierteljahreszeitschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete, 88*(1), 44–57. https://doi.org/10.2378/vhn2019.art07d

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*(1), 22–36.

Südkamp, A., Krawinkel, S., Lange, S., Wolf, S.M. & Tröster, H. (2018). Lehrkrafteinschätzungen sozialer Akzeptanz und sozialer Kompetenz: Akkuratheit und systematische Verzerrung in inklusiv geführten Schulklassen. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, *32*(1-2), 39–51. https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000212

Vock, M., Westphal, A., Gronostaj, A. & Kretschmann, J. (2018). Meine Lehrer mögen mich – Soziale Integration von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im gemeinsamen Unterricht in der Grundschule. *Die Deutsche Schule*, *110*(2), 124–138. https://doi.org/10.31244/dds.2018.01.03

Voß, S., Blumenthal, Y., Marten, K. & Hartke, B. (2016). Freundschaften und eine angemessene emotional-sozial Entwicklung als Schutzfaktoren gegen soziale Ablehnung von leistungsschwachen Schülerinnen und Schülern. *Heilpädagogische Forschung*, *42*(4), 202–212.

Wild, E., Schwinger, M., Lütje-Klose, B., Yotyodying, S., Gorges, J., Stranghöner, D., Neumann, P., Serke, B. & Kurnitzki, S. (2015). Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt Lernen in inklusiven und exklusiven Förderarrangements – Erste Befunde des BiLieF-Projektes zu Leistung, sozialer Integration, Motivation und Wohlbefinden. *Unterrichtswissenschaft, 43*(1), 7–21.

Wocken, H. (2019). *Inklusive Bildung – Annäherungen an den Begriff der Inklusion und Forderungen an die Inklusionsforschung*. http://hans-wocken.de/Artikel.htm

Zurbriggen, C. (2015). Schulklasseneffekte auf Schulleistung und akademisches Selbstkonzept. In K. Rathmann & K. Hurrelmann (Hrsg.), *Leistung und Wohlbefinden in der Schule: Herausforderung Inklusion*, (S. 287–299). Beltz Juventa.

Korrespondenzadresse:
Jun.-Prof. Dr. Traugott Böttinger
Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd
Oberbettringer Straße 200
D-73525 Schwäbisch Gmünd
traugott.boettinger@ph-gmuend.de

Erstmalig eingereicht: 23.10.2020
Überarbeitung eingereicht: 14.05.2021
Angenommen: 01.07.2021