

Hartmann, Anne; Lenkeit, Jenny; Ehlert, Antje; Knigge, Michel; Spörer, Nadine  
**Klassenklima und Bullyingerfahrungen im Zusammenhang mit sozialer Akzeptanz und Freundschaftsbeziehungen in inklusiven Klassen**  
*Empirische Sonderpädagogik 14 (2022) 2, S. 139-153*



Quellenangabe/ Reference:

Hartmann, Anne; Lenkeit, Jenny; Ehlert, Antje; Knigge, Michel; Spörer, Nadine: Klassenklima und Bullyingerfahrungen im Zusammenhang mit sozialer Akzeptanz und Freundschaftsbeziehungen in inklusiven Klassen - In: Empirische Sonderpädagogik 14 (2022) 2, S. 139-153 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-257684 - DOI: 10.25656/01:25768

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-257684>

<https://doi.org/10.25656/01:25768>

in Kooperation mit / in cooperation with:

Pabst Science Publishers <https://www.psychologie-aktuell.com/journale/empirische-sonderpaedagogik.html>

#### Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen und das Werk bzw. den Inhalt nicht für kommerzielle Zwecke verwenden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

#### Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Licence: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and render this document accessible, make adaptations of this work or its contents accessible to the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work, provided that the work or its contents are not used for commercial purposes.

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](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

**Empirische Sonderpädagogik**, 2022, Nr. 2, S. 139-153  
ISSN 1869-4845 (Print) · ISSN 1869-4934 (Internet)

## **Klassenklima und Bullyingerfahrungen im Zusammenhang mit sozialer Akzeptanz und Freundschaftsbeziehungen in inklusiven Klassen**

*Anne Hartmann<sup>a</sup>, Jenny Lenkeit<sup>a</sup>, Antje Ehlert<sup>a</sup>, Michel Knigge<sup>b</sup> & Nadine Spörer<sup>a</sup>*

<sup>a</sup> Universität Potsdam

<sup>b</sup> Humboldt-Universität zu Berlin

### **Zusammenfassung**

Soziale Partizipation von Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf (SPF) ist ein zentrales Thema aktueller Inklusionsdebatten. Ziel der vorliegenden Studie war es, zu untersuchen, ob sich die Wahrnehmung des Klassenklimas und der Bullyingerfahrungen von Jugendlichen mit SPF Lernen (LE) und emotional-soziale Entwicklung (ESE) von Schüler:innen ohne SPF unterscheidet und zu evaluieren, inwieweit soziale Akzeptanz sowie reziproke und gruppenübergreifende Freundschaften mit dem Klassenklima und Bullyingerfahrungen zusammenhängen. Dazu wurden von 894 Sechst- und Siebtklässler:innen aus 44 inklusiven Klassen soziometrische und Fragebogendaten erhoben. Mithilfe von Mehrebenen-Regressionsanalysen zeigte sich, dass ältere sowie Schüler:innen mit SPF ESE das Klassenklima negativer wahrnehmen. Für Jugendliche mit SPF LE und der Interaktion von Alter und SPF zeigten sich keine signifikanten Zusammenhänge mit dem wahrgenommenen Klassenklima und Bullyingerfahrungen. Darüber hinaus hingen alle drei soziometrischen Maße auf individueller Ebene signifikant mit dem Klassenklima und Bullyingerfahrungen zusammen. Für das Klassenklima ließen sich die ermittelten Zusammenhänge ebenfalls auf der Klassenebene beobachten.

*Schlüsselwörter:* Klassenklima, Bullyingerfahrungen, Inklusion, sonderpädagogischer Förderbedarf, Jugendliche

## Classroom climate and bullying experiences in relation to social acceptance and friendships in inclusive classes

### Abstract

Social participation of students with special educational needs (SEN) is a central topic in current inclusion debates. The goal of the present study was to analyze self-perceived classroom climate and bullying experiences of adolescents with SEN learning (LE) and social-emotional development (SED), and to investigate to what extent social acceptance, reciprocal, and cross-group friendships relate to classroom climate and bullying experiences. Sociometric and questionnaire data were collected from 894 sixth- and seventh-graders from 44 inclusive classes. Applying multilevel regression analyses findings revealed that older students and adolescents with SEN SED reported lower scores for classroom climate. For adolescents with SEN LE and the interaction of age and SEN, no significant relations were found with classroom climate and bullying experiences. Furthermore, all three sociometric measures were significantly related to classroom climate and bullying experiences at the individual level. For classroom climate, these relations were also evident at the class level.

*Keywords:* classroom climate, bullying experiences, inclusion, special educational needs, adolescents

Im Zuge der Umsetzung der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (UN General Assembly, 2007) hat sich in Deutschland die Bildungslandschaft verändert und die Zahl der inklusiv unterrichteten Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf (SPF) steigt stetig. In Deutschland lernen aktuell fast 50 % der Schüler:innen mit diagnostiziertem SPF an regulären Schulen (KMK, 2020). Ein wichtiges Element inklusiver Bildung, die eine gemeinsame Beschulung von Heranwachsenden mit und ohne Behinderung vorsieht, ist die Förderung der sozialen Teilhabe (KMK, 2020). In der Adoleszenz nimmt die Komplexität sozialer Interaktionen und die Zugehörigkeit zu Gleichaltrigen zu (Bossart et al., 2013). Positive Beziehungserfahrungen, wie die Wahrnehmung eines wertschätzenden Klassenklimas, sowie negative Bullyingerfahrungen, können das schulische Wohlbefinden und die Bewältigung von Entwicklungsaufgaben beeinflussen (Schillmöller, 2009). Daher soll in der aktuellen Studie untersucht werden, ob sich Jugendliche mit

und ohne SPF in der Wahrnehmung ihres Klassenklimas und Bullyingerfahrungen unterscheiden. Da die soziale Akzeptanz und Freundschaftsbeziehungen als relevante Determinanten für das Klassenklima und Bullyingerfahrungen anzusehen sind (Cerezo & Ato, 2010; Khalfaoui et al., 2021), wird geprüft, inwieweit diese Facetten der sozialen Partizipation bei Jugendlichen in inklusiven Klassen zusammenhängen.

### Theoretischer und empirischer Hintergrund

Koster et al. (2009) identifizierten auf der Basis von Grundschulstudien vier zentrale Facetten sozialer Partizipation im inklusiven Kontext: Positive Interaktionen zwischen Schüler:innen<sup>1</sup>, Akzeptanz durch Mitschüler:innen, Freundschaften zu Klassenkamerad:innen und die Selbstwahrnehmung, von den Mitschüler:innen akzeptiert zu werden. Bossart et al. (2013) zeigten, dass diese Facetten ebenfalls auf die Sekundarstufe

<sup>1</sup> Interaktionen wurden in dem Evaluationsprojekt, aus dem die Daten stammen, nicht erhoben.

übertragen werden können. Die Autor:innen treffen jedoch keine Aussagen darüber, wie diese Facetten miteinander zusammenhängen.

### Selbstwahrnehmung sozialer Partizipation

Die Selbstwahrnehmung der sozialen Partizipation umfasst nach Bossaert et al. (2013) alle subjektiven Eindrücke und Gefühle von Heranwachsenden bezüglich ihrer sozialen Situation innerhalb der Klasse. In der aktuellen Studie wird die Selbstwahrnehmung durch das wahrgenommene Klassenklima sowie Bullying-Opfererfahrungen operationalisiert, um Zusammenhänge zu einem positiven sowie negativen Beziehungskonstrukt zu ermitteln.

Das Klassenklima beschreibt primär das individuell wahrgenommene Miteinander innerhalb der Klassengemeinschaft (Crede et al., 2019). Es wird positiv eingeschätzt, wenn ein Gefühl der Verbundenheit, Zugehörigkeit, Respekt sowie wenige Konflikte unter den Schüler:innen herrschen (Reyes et al., 2012). Aufgrund der Interaktionen innerhalb der Klasse ist anzunehmen, dass individuelle Klimabewertungen auch Anteile einer kollektiv geteilten Klimawahrnehmung enthalten (Eder, 2018). Weiterhin wird das Klassenklima durch individuelle Merkmale, wie Geschlecht, Alter oder Jahrgangsstufe beeinflusst: Mädchen bewerten das Klassenklima günstiger, mit ansteigender Jahrgangsstufe und Alter wird das Klassenklima negativer wahrgenommen (Eder, 1996, 2018). Weiterhin zeigten Studien mehrfach, dass Schüler:innen mit SPF das Klassenklima geringer einschätzen als ihre Mitschüler:innen ohne SPF (Krull et al., 2014b; Spörer et al., 2020). Dieser Nachteil gilt insbesondere für Schüler:innen mit SPF emotional-soziale Entwicklung (ESE) (Crede et al., 2019).

Bullying hingegen kann schwerwiegende negative Folgen für die Gesundheit und das Wohlbefinden von Bullying-Opfern haben, ist jedoch in Schulen nachweislich weit verbreitet (Rigby, 2006). Bullying wird als verbale, relationale oder physische Gewalt

definiert, mit der Absicht, Schüler:innen über einen längeren Zeitraum wiederholt Schaden zuzufügen. Es ist gekennzeichnet durch ein Ungleichgewicht von Macht zwischen Bullying-Täter und -Opfer (Olweus, 2008). Verschiedene Studien zeigten, dass Bullyingerfahrungen mit negativen Emotionen, geringer wahrgenommener Peer-Unterstützung sowie sozialem Rückzug einhergehen (Durban et al., 2018; von Marées & Petermann, 2009). Schüler:innen mit SPF Lernen (LE) und insbesondere mit SPF ESE haben ein höheres Risiko Bullying-Opfer zu werden als ihre Mitschüler:innen ohne SPF (Blake et al., 2012; Lung et al., 2019). Störendes Verhalten, Impulsivität sowie geringere Kommunikationsfähigkeiten erhöhen für Schüler:innen mit Verhaltensproblemen die Wahrscheinlichkeit, von ihren Peers schikaniert zu werden (Lung et al., 2019). Weiterhin berichteten Jungen, ältere Schüler:innen sowie Heranwachsende aus Familien mit niedrigem sozioökonomischen Status häufiger von Bullyingerfahrungen (Cerezo & Ato, 2010; von Marées & Petermann, 2009; Tippet & Wolke, 2014).

Neben der positiven und negativen Selbstwahrnehmung der Schüler:innen bilden Akzeptanz und Freundschaften weitere Facetten sozialer Partizipation (Bossaert et al., 2013; Koster et al., 2009). Nachfolgend sollen diese Facetten sowie deren Zusammenhänge zum Klassenklima und Bullyingerfahrungen näher betrachtet werden.

### Soziale Akzeptanz und Freundschaften

Nach Bukowski und Hoza (1989) beschreibt der soziale Status ein gruppenorientiertes und unilaterales Konstrukt, das die Sichtweise der Gruppe gegenüber einem Individuum darstellt. In soziometrischen Studien wurde wiederholt berichtet, dass Schüler:innen mit SPF geringere Akzeptanz erfahren als ihre Peers ohne SPF (Avramidis et al., 2018; Frostad & Pijl, 2007; Krull et al., 2014a). Diese Ergebnisse erwiesen sich für Heranwachsende mit SPF LE und ESE

besonders eminent (Frederickson & Furnham, 2001; Krull et al., 2014b). Gasteiger-Klicpera und Klicpera (1999) beobachteten, dass weniger akzeptierte Schüler:innen das Klassenklima negativer wahrnehmen. Weiterhin zeigte sich, dass Bullying-Opfer von ihren Mitschüler:innen weniger akzeptiert werden (Cerezo & Ato, 2010).

Überdies handelt es sich bei Freundschaften um ein bilaterales Konstrukt. Eine Freundschaft wird als reziproke Beziehung definiert, die auf einer starken, positiven und freiwilligen affektiven Bindung basiert (Bossaert et al., 2013). In der Adoleszenz sind Freundschaftsbeziehungen zunehmend durch Intimität, Vertrauen und Selbstoffenbarung gekennzeichnet (Bagwell & Schmidt, 2011). Freundschaften im Klassenzimmer tragen zu einem verbesserten Klassenklima bei, indem sie Konflikte reduzieren und eine sichere, respektvolle Umgebung schaffen (Khalfaoui et al., 2021). Studien zeigen jedoch, dass Schüler:innen mit SPF weniger stabile Freundschaften haben als ihre Mitschüler:innen ohne SPF (Avramidis et al., 2018; Bossaert et al., 2013). Besonders Schüler:innen mit SPF ESE scheint es aufgrund geringer altersgerechter sozialer Fähigkeiten schwer zu fallen, Freundschaften aufzubauen (Frostad & Pijl, 2007). Ebenso scheinen Bullying-Opfer signifikant weniger Freunde in der Klasse zu haben (Cerezo & Ato, 2010; Durban et al., 2018). Dabei stellen Freundschaften für Bullying-Opfer eine wichtige Ressource dar, da sie bei der Bewältigung von Bullying-Belastungen Unterstützung bieten (Durban et al., 2018).

Freundschaften beruhen typischerweise auf dem Prinzip der Homophilie, wonach Jugendliche Freunde mit ähnlichen Eigenschaften auswählen (McPherson et al., 2001). Jedoch besitzen soziale Interaktionen und so genannte gruppenübergreifende Freundschaften zwischen Mitgliedern aus verschiedenen Gruppen das besondere Potenzial, Vorurteile und ausgrenzendes Verhalten zu reduzieren und Kooperation zu fördern (Allport, 1954; Juvonen et al., 2019). Bisherige Studien weisen da-

rauf hin, dass Freundschaften zwischen Schüler:innen mit und ohne SPF positive Einstellungen von Schüler:innen ohne SPF gegenüber Schüler:innen mit SPF begünstigen (Grütter & Meyer, 2014; Pinto et al., 2019). Es ist jedoch bislang unklar, ob gruppenübergreifende Freundschaften mit dem wahrgenommenen Klassenklima und Bullyingerfahrungen von Jugendlichen mit SPF zusammenhängen.

## Fragestellungen und Hypothesen

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass ältere sowie Schüler:innen mit SPF, insbesondere im Bereich ESE, im Vergleich zu ihren Mitschüler:innen ohne SPF in Bezug auf das wahrgenommene Klassenklima und Bullying-Opfererfahrungen benachteiligt sind (Crede et al., 2019; Eder, 1996; Lung et al., 2019; von Marées & Petermann, 2009). Diese Studienergebnisse stammen jedoch vorrangig aus dem Grundschulbereich. Dementsprechend stellt sich die Frage, ob auch Jugendliche mit SPF LE und ESE das Klassenklima negativer wahrnehmen und häufiger über Bullying-Opfererfahrungen berichten. Zusätzlich stellt sich die Frage, ob sich Interaktionen der Risikomerkmale SPF und Alter im Zusammenhang mit dem Klassenklima und Bullying-Opfererfahrungen zeigen.

Darüber hinaus deuten Studienergebnisse an, dass die soziale Akzeptanz und Anzahl an Freundschaften mit dem wahrgenommenen Klassenklima und Bullyingerfahrungen zusammenhängen (Cerezo & Ato, 2010; Durban et al., 2018; Gasteiger-Klicpera & Klicpera, 1999; Khalfaoui et al., 2021). Daher stellt sich die Frage, ob sich Zusammenhänge zwischen den von Koster et al. (2009) beschriebenen Facetten sozialer Partizipation bei Jugendlichen in inklusiv lernenden Klassen zeigen. Die angeführten Studien bezogen sich bislang primär auf die Individualebene. Für die Schul- und Klassenklimaforschung werden jedoch seit längerer Zeit mehrerebenenanalytische Untersuchungen gefordert, in denen individuelle und

kollektive Einschätzungen berücksichtigt werden (König, 2009). Es stellt sich somit die Frage, ob soziale Akzeptanz, reziproke und gruppenübergreifende Freundschaften ebenfalls auf Klassenebene mit dem wahrgenommenen Klassenklima und Bullyingerfahrungen zusammenhängen. Ausgehend von den Forschungsfragen werden folgende Hypothesen geprüft:

H1: Ältere Schüler:innen, Schüler:innen mit SPF LE und ESE sowie Schüler:innen mit diesen kombinierten Merkmalen, nehmen das Klassenklima negativer wahr (H1a) und berichten häufiger über Bullyingerfahrungen (H1b).

H2: Schüler:innen nehmen das Klassenklima positiver wahr (H2a) und berichten seltener über Bullyingerfahrungen (H2b), wenn sie von ihren Mitschüler:innen höhere soziale Akzeptanz erfahren, mehr reziproke sowie gruppenübergreifende Freundschaften haben.

H3: In Klassen mit höherer mittlerer Ausprägung sozialer Akzeptanz, reziproker und gruppenübergreifender Freundschaften, nehmen Schüler:innen das Klassenklima positiver wahr (H3a) und berichten seltener über Bullyingerfahrungen (H3b).

## Methoden

### Stichprobe und Design

Die vorliegende Studie ist Teil einer Längsschnittstudie zur inklusiven Bildung im Bundesland Brandenburg (2018-2021). Ziel des Forschungsprojekts war die Identifizierung von Einflussfaktoren auf die fachliche und soziale Entwicklung von inklusiv unterrichteten Schüler:innen mit und ohne SPF an 184 Grund- und Sekundarschulen. Für die vorliegende Studie konzentrierten wir uns auf  $N = 894$  Schüler:innen aus 44 sechsten und siebten Klassen. Da es in acht Klassen keine Schüler:innen mit diagnostiziertem oder vermuteten SPF gab bzw. diese Informationen fehlten, wurden diese Klassen von den Analysen ausgeschlossen. Somit redu-

zierte sich die Stichprobe auf 762 Jugendliche aus 36 Klassen. Hiervon waren 45.8 % weiblich und das mittlere Alter betrug 13 Jahre ( $SD = 0.82$ ). Die Stichprobe bestand aus 326 (42.8 %) Sechstklässler:innen aus inklusiven Grundschulen und 436 (57.2 %) Siebtklässler:innen aus inklusiven Gesamt- und Oberschulen. Da psychometrische Diagnosen nicht verpflichtend waren, wurde für jede:n Schüler:in erfragt, ob ein diagnostizierter oder vermuteter SPF vorlag. Nach Einschätzung der Klassenleitungen hatten 167 (22.4 %) Schüler:innen einen diagnostizierten oder vermuteten SPF in einem der möglichen Bereiche, 72 (9.6 %) im Bereich LE und 83 (11.1 %) im Bereich ESE.

### Datenerhebung und Instrumente

Die Datenerhebung fand im Schuljahr 2018/2019 im Klassenkontext in den ersten vier Unterrichtsstunden durch geschulte Testleiter:innen statt. Für Schüler:innen mit SPF wurden bei Bedarf Modifikationen vorgenommen (zusätzliche Zeit, Assistent:in, Großdrucke). Da das Evaluationsprojekt durch das Ministerium für Bildung, Jugend und Sport initiiert wurde, war die Teilnahme für Klassen und Klassenleitungen verpflichtend. Eine Einverständniserklärung der Eltern musste nicht eingeholt werden, jedoch durften die Schüler:innen die Befragung jederzeit abbrechen.

Die Klassenleitungen wurden gebeten, das Geburtsdatum, Geschlecht sowie den diagnostizierten oder vermuteten SPF der Schüler:innen anzugeben. Das Geschlecht wurde in 0 (Mädchen) und 1 (Jungen), SPF in 0 (kein SPF) und 1 (mit SPF) kodiert. Die Eltern wurden um Angaben zu ihrem Bildungsgrad und ihrer beruflichen Situation gebeten. Daraus wurde der höchste internationale sozioökonomische Index (HISEI) berechnet ( Ganzeboom et al., 1992). Die HISEI-Werte reichen typischerweise von 16 (niedriger) bis 90 (hoher sozioökonomischer Status).

Tabelle 1 beschreibt die Operationalisierung der Merkmale sozialer Partizipation.

**Tabelle 1***Operationalisierung der Merkmale*

Merkmal	Operationalisierung	Beispielitem	Wertebereich	Cronbachs $\alpha$
Klassenklima	Selbstbericht (angelehnt an Rauer & Schuck, 2003), 6 Items	Wir helfen uns gegenseitig.	0 (stimmt gar nicht) bis 3 (stimmt genau)	.84
Bullyingopfer-Erfahrungen	Selbstbericht (angelehnt an Rigby & Slee, 1993), 4 Items	Ich wurde von anderen Schülern geärgert.	0 (nie) bis 3 (sehr oft)	.88
Soziometrische Merkmale (Akzeptanz, reziproke, gruppenübergreifende Freundschaften)	Soziometrisches Forced-Choice Verfahren (angelehnt an Frederickson & Furnham, 2001)	Mit welchen Mitschülern aus deiner Klasse bist du befreundet?	0 (keine) bis 1 (max. Anzahl der jeweils möglichen Nennungen)	

## Statistische Auswertung

Alle Analysen wurden mit den Softwarepaketen SPSS (Version 27, IBM Corp., 2020) und R (Version 4.0.2, R Core Team, 2020) durchgeführt. Zunächst wurden die soziometrischen Daten für statistische Analysen aufzubereiten, indem für jede Klasse eine Soziomatrix erstellt und Indizes berechnet wurden. Zur Bildung des Akzeptanzindex wurden die erhaltenen Nominierungen aufsummiert und durch die Anzahl möglicher Nominierungen in der Klasse geteilt. Reziproke Freundschaften wurden über wechselseitige Benennungen operationalisiert und anschließend zur Bildung des Index aufsummiert und durch mögliche reziproke Freundschaften in der Klasse dividiert. Um gruppenübergreifende Freundschaften zu erfassen, wurden reziproke Freundschaften zwischen Schüler:innen mit und ohne SPF extrahiert. Zur Berechnung des Index wurden gruppenübergreifende Freundschaften aufsummiert und durch mögliche gruppenübergreifende Freundschaften dividiert.

Anschließend wurden alle drei Indizes zusätzlich auf Klassenebene aggregiert.

Mittels unabhängiger *t*-Tests wurde geprüft, ob sich Schüler:innen mit SPF LE und ESE signifikant von ihren Mitschüler:innen

ohne SPF bezüglich des wahrgenommenen Klassenklimas und Bullyingerfahrungen unterscheiden. Da Schüler:innen in Klassen genestet waren, wurden anschließend Mehrebenenmodellierungen in Form von Random-Intercept-Modellen gerechnet, um die daraus resultierende Abhängigkeit der Beobachtungen zu berücksichtigen (Raudenbush & Bryk, 2002). Die Analysen der Intraklassenkorrelation zeigte für das Klassenklima ( $ICC = .27$ ) sowie Bullyingerfahrungen ( $ICC = .07$ ) Abhängigkeiten der Daten innerhalb der Klassen. Vor den Mehrebenen-Regressionsanalysen wurden Level-1 Prädiktoren am Klassenmittelwert und Level-2 Prädiktoren am Gesamtmittelwert zentriert. Klassenklima und Bullyingerfahrungen wurden zunächst auf individueller Ebene auf SPF LE und ESE sowie auf Alter und den Interaktionen aus Alter und SPF LE bzw. ESE regrediert. Da verschiedene Studien (Cerezo & Ato, 2010; Eder, 2018) zeigten, dass individuelle Merkmale mit dem Klassenklima und Bullyingerfahrungen zusammenhängen, wurden Geschlecht und HISEI als Level-1 Kontrollvariablen in das Modell aufgenommen. Da Sechstklässler:innen Grundschulen und somit eine andere Schulform als Siebtklässler:innen an weiterführenden

Schulen besuchten, wurde die Jahrgangsstufe als Level-2 Kontrollvariable einbezogen. Schließlich wurde der Zusammenhang der soziometrischen Maße mit dem Klassenklima und Bullyingerfahrungen auf Individual- und Klassenebene untersucht. Aufgrund der Multikollinearität der soziometrischen Maße wurden jeweils drei parallele Modelle (2a, 2b und 2c) berechnet, die in ihrer Komplexität hierarchisch aufgebaut waren. Die Mehrebenen-Regressionsanalysen wurden in R (Paket „lme4“) unter Verwendung des FML-Schätzers durchgeführt. Für alle Analysen wurde das Signifikanzniveau auf  $p < .05$  gesetzt.

Aufgrund der Abwesenheit einzelner Schüler:innen sowie fehlender Angaben der Klassenleitungen und Eltern, kam es zu fehlenden Werten. Die durchschnittliche Missing-Rate lag bei 8.0 % (Minimum: SPF mit 2.0 %, Maximum: HISEI mit 22.6 %). Mithilfe multipler Imputation (Paket „mice“) wurden Missings ersetzt.

**Ergebnisse**

Aus unabhängigen *t*-Tests geht hervor, dass es zwischen Schüler:innen mit und ohne SPF LE keine signifikanten Unterschiede in der Wahrnehmung des Klassenklimas ( $d = 0.25$ ) und den Bullying-Opfererfahrungen gab ( $d = 0.18$ ) (Tabelle 2). Hingegen zeigte sich, dass Jugendliche mit SPF ESE im Vergleich zu ihren Mitschüler:innen ohne SPF das Klassenklima signifikant niedriger

einschätzten ( $d = 0.53$ ) und häufiger von Bullyingerfahrungen berichteten ( $d = 0.29$ ).

Zur Prüfung des ersten Hypothesenkomplexes wurde das wahrgenommene Klassenklima bzw. die Häufigkeit von Bullying-Opfererfahrungen auf die Variablen SPF LE, ESE, Alter, deren Interaktionen sowie die Kontrollvariablen regrediert. In Modell K1 (Tabelle 3) lässt sich beobachten, dass das Klassenklima signifikant negativ mit Alter ( $b = -0.15$ ;  $p < .001$ ) sowie SPF ESE ( $b = -0.25$ ;  $p = .002$ ) zusammenhing. Ältere und Jugendliche mit SPF ESE nahmen das Klassenklima negativer wahr. Bezüglich Bullyingerfahrungen zeigte sich lediglich für das Alter ein signifikant positiver Effekt ( $b = 0.16$ ;  $p = .006$ ), wonach ältere Schüler:innen signifikant häufiger von Bullyingerfahrungen berichteten (Modell B1, Tabelle 4). Für SPF LE und die Interaktionsterme SPF\*Alter sowie für Geschlecht und HISEI ließen sich keine signifikanten Effekte im Zusammenhang mit Klassenklima und Bullyingerfahrungen beobachten. Die Jahrgangsstufe auf Level 2 hing signifikant negativ ( $b = -0.30$ ;  $p = .009$ ) mit dem Klassenklima zusammen. Im Durchschnitt bewerteten Sechstklässler:innen das Klassenklima positiver. Somit lassen sich die Hypothesen H1a und H1b teilweise bestätigen.

Zur Prüfung des zweiten und dritten Hypothesenkomplexes wurden drei parallele Modelle berechnet (K2a-K2c bzw. B2a-B2c). Es zeigte sich, dass Schüler:innen das Klassenklima positiver wahrnahmen, wenn sie von ihren Peers stärker akzeptiert wur-

**Tabelle 2**  
*Deskriptive Statistik*

	Ohne SPF	SPF LE	SPF ESE	SPF LE vs. ohne SPF		SPF ESE vs. ohne SPF	
	<i>M</i> ( <i>SD</i> )	<i>M</i> ( <i>SD</i> )	<i>M</i> ( <i>SD</i> )	<i>p</i>	<i>d</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
Klassenklima	1.74 (0.66)	1.58 (0.63)	1.39 (0.67)	.057	0.25	< .05	0.53
Bullyingerfahrungen	0.55 (0.74)	0.68 (0.74)	0.77 (0.82)	.181	0.18	< .05	0.29

Anmerkungen. *p* = Signifikanzniveau, *d* = Effektstärke, Wertebereich (*M*): 0–3.



den ( $b = 0.83$ ;  $p < .001$ ), mehr reziproke ( $b = 1.02$ ;  $p < .001$ ) sowie gruppenübergreifende Freundschaften in der Klasse hatten ( $b = 0.27$ ;  $p = .004$ ). Des Weiteren berichteten Schüler:innen signifikant seltener über Bullyingerfahrungen, wenn sie von ihren Mitschüler:innen höhere Akzeptanz erfuhren ( $b = -0.84$ ;  $p < .001$ ), mehr reziproke ( $b = -0.81$ ;  $p < .001$ ) sowie gruppenübergreifende Freundschaften hatten ( $b = -0.36$ ;  $p = .003$ ). Demnach können die Hypothesen H2a und H2b bestätigt werden.

Für das Klassenklima ließ sich ein signifikanter Kompositionseffekt des Akzeptanzindex ( $b = 2.55$ ;  $p < .001$ ), der reziproken ( $b = 2.51$ ;  $p < .001$ ) und gruppenübergreifenden Freundschaften ( $b = 1.08$ ;  $p = .025$ ) beobachten. In Klassen mit einer höheren mittleren Ausprägung sozialer Akzeptanz, reziproker und gruppenübergreifender Freundschaften, nahmen Schüler:innen das Klassenklima positiver wahr. Bezüglich der Bullyingerfahrungen zeigten sich keine signifikanten Kompositionseffekte. Somit kann H3a, jedoch nicht H3b bestätigt werden. In allen drei Klassenklima-Modellen K2a-K2c (Tabelle 3) ließen sich die signifikanten Effekte von SPF ESE, Alter und Jahrgangsstufe weiterhin beobachten. In den Bullying-Modellen B2a-B2c (Tabelle 4) blieb der signifikant positive Effekt des Alters ebenfalls bestehen.

## Diskussion

Ziel der aktuellen Studie war es, das wahrgenommene Klassenklima sowie Bullying-Opfererfahrungen von Jugendlichen mit SPF LE und ESE zu analysieren. Darüber hinaus wurde der Zusammenhang zwischen sozialer Akzeptanz, reziproken und gruppenübergreifenden Freundschaften mit dem wahrgenommenen Klassenklima sowie den Bullyingerfahrungen von Jugendlichen untersucht.

Allgemein ist festzuhalten, dass in unserer Stichprobe Jugendliche ihr Klassenklima positiv bewerteten und über wenig Bullying-

erfahrungen berichteten. Dennoch schätzten Schüler:innen mit SPF ESE im Vergleich zu Schüler:innen ohne SPF das Klassenklima negativer ein. Für Schüler:innen mit SPF LE ließ sich dieses Muster nicht beobachten. Die Ergebnisse stehen im Einklang mit früheren Studien, die Schülergruppen mit unterschiedlichen Förderbedarfen untersuchten (Crede et al., 2019). Bezüglich der Bullyingerfahrungen zeigte sich im Gruppenvergleich, dass Jugendliche mit SPF ESE signifikant häufiger Bullying erfahren als ihre Peers ohne SPF, wie es frühere Studien ebenfalls berichteten (Lung et al., 2019). Unter Beachtung der Kontrollvariablen und der genesteten Datenstruktur erwies sich jedoch weder ein SPF LE noch ESE als signifikanter Prädiktor. In Übereinstimmung mit vorherigen Studienergebnissen (Eder, 1996; von Marées & Petermann, 2009) ließ sich beobachten, dass ältere Schüler:innen das Klassenklima negativer wahrnahmen und häufiger über Bullyingerfahrungen berichteten. Jedoch zeigten sich keine signifikanten Interaktionseffekte des Alters mit SPF LE oder ESE.

Weiterhin zeigten die Ergebnisse, dass sich Zusammenhänge zwischen den von Koster et al. (2009) beschriebenen Facetten sozialer Partizipation bei Jugendlichen zeigen. Schüler:innen nahmen das Klassenklima positiver wahr und erfuhren seltener Bullying, wenn sie von ihren Peers stärker akzeptiert wurden und mehr Freunde hatten. Dieses Muster deckt sich mit früheren Studienergebnissen (Cerezo & Ato, 2010; Durban et al., 2018; Khalfaoui et al., 2021). Überdies erweitern unsere Befunde aktuelle Erkenntnisse zu gruppenübergreifenden Freundschaften. Bisherige Studien konzentrierten sich vorrangig auf die Einstellungen von Schüler:innen ohne SPF gegenüber ihren Peers mit SPF (Grütter & Meyer, 2014; Juvonen et al., 2019). Wir konnten zeigen, dass gruppenübergreifende Freundschaften in einem positiven Zusammenhang mit dem wahrgenommenen Klassenklima und Bullyingerfahrungen stehen, sowohl für Mitglieder der Mehrheits- als auch der Minderheit-

**Tabelle 3**  
*Mehrebenenanalysen: Vorhersage Klassenklima*

	Modell K0		Modell K1		Modell K2a		Modell K2b		Modell K2c	
	<i>b</i>	<i>SE</i>	<i>b</i>	<i>SE</i>	<i>b</i>	<i>SE</i>	<i>b</i>	<i>SE</i>	<i>b</i>	<i>SE</i>
<i>Level 1</i>										
Konstante	1.68	0.06	1.68	0.26	1.67	0.05	1.67	0.05	1.68	0.05
SPF LE			-0.02	0.09	0.01	0.08	0.01	0.08	-0.03	0.09
SPF ESE			-0.25*	0.08	-0.19*	0.08	-0.19*	0.08	-0.24*	0.08
Alter			-0.15*	0.04	-0.13*	0.04	-0.14*	0.04	-0.15*	0.04
SPF LE*Alter			0.15	0.15	0.18	0.15	0.17	0.15	0.16	0.15
SPF ESE*Alter			-0.19	0.15	-0.22	0.15	-0.23	0.15	-0.21	0.15
Geschlecht			0.05	0.05	0.08	0.05	0.10*	0.04	0.03	0.05
HISEI			-0.00	0.00	-0.00	0.00	-0.00	0.00	-0.00	0.00
Akzeptanz					0.83*	0.14				
Reziproke Freundschaften							1.02*	0.14		
Gruppenübergreifende Freundschaften									0.27*	0.09
<i>Level 2</i>										
Jahrgangsstufe			-0.30*	0.12	-0.21*	0.10	-0.26*	0.09	-0.27*	0.11
Akzeptanz (Anteil)					2.55*	0.55				
Reziproke Freundschaften (Anteil)							2.51*	0.54		
Gruppenübergreifende Freundschaften (Anteil)									1.08*	0.48
ICC	0.27									
Marginales R <sup>2</sup> (%)	0.00		7.76		22.21		24.53		11.88	
Konditionales R <sup>2</sup> (%)	27.5		31.41		35.78		39.12		32.75	
Erklärte Klassenvarianz (%)			18.03		54.10		53.28		31.15	
Erklärte Individualvarianz (%)			6.12		10.40		13.15		6.73	
Insgesamt erklärte Varianz (%)			9.34		22.20		23.99		13.32	
Zusätzlich aufgeklärte Varianz zu K1 (%)					15.21*		17.08*		4.79*	

*Anmerkungen.* \**p* < .05, die zusätzlichen Varianzaufklärungen von K0 zu K1 und von K1 zu K2a-c sind statistisch signifikant.

**Tabelle 4**  
*Mehrebenenanalysen: Vorhersage Bullyingerfahrungen*

	Modell B0		Modell B1		Modell B2a		Modell B2b		Modell B2c	
	<i>b</i>	<i>SE</i>	<i>b</i>	<i>SE</i>	<i>b</i>	<i>SE</i>	<i>b</i>	<i>SE</i>	<i>b</i>	<i>SE</i>
<i>Level 1</i>										
Konstante	0.63	0.04	0.61	0.04	0.62	0.04	0.61	0.04	0.61	0.04
SPF LE			0.07	0.11	0.04	0.11	0.05	0.11	0.08	0.11
SPF ESE			0.18	0.11	0.15	0.11	0.15	0.11	0.19	0.11
Alter			0.16*	0.06	0.13*	0.06	0.14*	0.06	0.15*	0.06
SPF LE*Alter			-0.09	0.19	-0.13	0.19	-0.10	0.19	-0.11	0.19
SPF ESE*Alter			-0.06	0.21	-0.06	0.21	-0.06	0.21	-0.06	0.21
Geschlecht			-0.02	0.06	-0.05	0.06	-0.07	0.06	0.01	0.06
HISEI			0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
Akzeptanz					-0.84*	0.19				
Reziproke Freundschaften							-0.81*	0.19		
Gruppenübergreifende Freundschaften									-0.36*	0.12
<i>Level 2</i>										
Jahrgangsstufe			0.14	0.08	0.13	0.08	0.14	0.08	0.16	0.08
Akzeptanz (Anteil)					-0.72	0.46				
Reziproke Freundschaften (Anteil)							-0.78	0.44		
Gruppenübergreifende Freundschaften (Anteil)									-0.16	0.36
ICC	0.07									
Marginales R <sup>2</sup> (%)	0.00		3.96		6.65		6.72		5.38	
Konditionales R <sup>2</sup> (%)	4.91		4.11		6.65		6.79		5.69	
Erklärte Klassenvarianz (%)			39.47		42.11		47.37		39.47	
Erklärte Individualvarianz (%)			2.69		5.92		5.75		4.16	
Insgesamt erklärte Varianz (%)			5.27		8.45		8.66		6.63	
Zusätzlich aufgeklärte Varianz zu B1 (%)					6.13*		3.83*		1.54*	

*Anmerkungen.* \* $p < .05$ , die zusätzlichen Varianzaufklärungen von B0 zu B1 und von B1 zu B2a-c sind statistisch signifikant.

tengruppe. Somit können alle Schüler:innen der Klasse von gruppenübergreifenden Freundschaften profitieren.

Zuletzt zeigen die Auswertungen der Mehrebenenanalysen signifikante Kompositionseffekte für das Klassenklima. In Klassen mit einem höheren Anteil sozialer Akzeptanz, reziproken und gruppenübergreifenden Freundschaften nahmen Schüler:innen das Klassenklima positiver wahr. Für Bullyingerfahrungen zeigten sich diese Kompositionseffekte nicht. Ursächlich für diese differentiellen Muster könnte sein, dass die beiden Konstrukte ihren Fokus auf unterschiedlichen Ebenen haben. Die Wahrnehmung des Klassenklimas enthält neben individuellen Einschätzungen auch Anteile einer kollektiv geteilten Klimawahrnehmung (Eder, 2018; König, 2009). Bullying-Opfererfahrungen hingegen beziehen sich primär auf die selbstbezogenen negativen Opfererfahrungen (Durban et al., 2018; von Marées & Petermann, 2009) und scheinen somit unabhängiger von der geteilten Peerwahrnehmung zum Sozialgefüge der Klasse zu sein.

### Limitationen

Eine erste Einschränkung bezieht sich auf den geringen Anteil an Jugendlichen mit SPF LE und ESE im Vergleich zu Schüler:innen ohne SPF (LE: 9.6 %; ESE: 11.1 %). Durch die Kombination aus diagnostiziertem und vermutetem SPF übersteigt der Anteil zwar die Prävalenz der SPF-Diagnosen in der Bevölkerung (KMK, 2020), verringert jedoch die Teststärke der statistischen Modelle. Aufgrund des geringen Anteils Jugendlicher mit SPF LE und ESE wurde bei der Ermittlung gruppenübergreifender Freundschaften keine weitere Differenzierung der Förderbedarfe vorgenommen. Um jedoch die Prozesse gruppenübergreifender Freundschaften für verschiedene Schülergruppen genauer zu analysieren, sollte zukünftig zwischen verschiedenen Förderbedarfen differenziert werden. Weiterhin wurde lediglich die Anzahl und nicht die

Qualität reziproker Freundschaften erfasst. Studien weisen jedoch darauf hin, dass insbesondere für Schüler:innen mit SPF nicht die Anzahl, sondern die Freundschaftsqualität ausschlaggebend ist, um sich in der Klasse wohlfühlen (Avramidis et al., 2018). In weiterführenden Studien sollten daher auch Merkmale der Freundschaftsqualität erfasst werden.

Zweitens kann die Aufteilung der Schüler:innen in Gruppen mit vs. ohne SPF kritisch betrachtet werden. Aufgrund der spezifischen Zielsetzung, den Effekt gruppenübergreifender Freundschaften zu betrachten, wurde auf die dichotome Operationalisierung zurückgegriffen. Dabei wurden zur Gruppe der Schüler:innen mit SPF auch jene gezählt, bei denen ein SPF vermutet wurde. Somit fielen auch Jugendliche, die bspw. ein auffälliges Verhalten zeigten, jedoch keinen diagnostizierten SPF ESE hatten, in diese Schülergruppe. Für zukünftige Studien ist zu überlegen, inwiefern Lern- und Verhaltensschwierigkeiten durch Ratingverfahren erfasst und diese genutzt werden können, um Freundschaftsbeziehungen auf einem Kontinuum von „ähnlich“ zu „unähnlich“ beschreiben zu können, um auf den Terminus der gruppenübergreifenden Freundschaft zu verzichten.

Weiterhin gilt zu beachten, dass in unsere Stichprobe selten Bullyingerfahrungen berichtet wurden. Aufgrund des Bodeneffekts ließen sich die Unterschiede zwischen Schüler:innen mit und ohne SPF (ESE) nur auf sehr geringem Ausprägungsniveau feststellen. Möglicherweise sind diese Befundmuster in Stichproben mit größerer Varianz in den Bullyingerfahrungen stärker ausgeprägt. Bezüglich des Klassenklimas sollte berücksichtigt werden, dass aufgrund des Projektdesigns ein Instrument eingesetzt wurde, das ursprünglich für den Grundschulbereich konzipiert wurde (Rauer & Schuck, 2003). Die Items wurden jedoch vor dem Einsatz in höheren Jahrgangsstufen inhaltlich und sprachlich auf ihre Anwendbarkeit geprüft.

Schließlich gilt zu erwähnen, dass die vorliegenden Analysen auf einem Querschnittsdesign beruhen. Um gesicherte kausale Einflüsse der soziometrischen Maße auf das Klassenklima und Bullyingerfahrungen zu bestimmen, sollten zukünftige Forschungen auch auf längsschnittlichen oder experimentellen Designs beruhen.

### Implikationen

Trotz der Limitationen sind die Befunde von praktischer Relevanz im inklusiven Unterricht. Lehrkräfte sollten sich stärker auf soziale Interaktionen innerhalb der Klassengemeinschaft konzentrieren. Um die soziale Partizipation von Heranwachsenden mit SPF ESE zu erleichtern, könnten Lehrkräfte prosoziales Verhalten ihrer Schüler:innen fördern, indem sie soziale Kompetenztrainings in das Curriculum integrieren (Garrote & Dessemontet, 2015). Mit Blick auf die Kompositionseffekte zum Klassenklima empfiehlt es sich, besonders Aspekte auf der Klassenebene stärker zu fokussieren, so dass sich alle in die Klassengemeinschaft eingebunden fühlen (König, 2009). Lehrkräfte sollten geschult werden, ein emotional unterstützendes und vertrauensbasiertes Umfeld zu schaffen sowie störende Verhaltensweisen zu begrenzen, um Konflikte innerhalb der Klassen zu reduzieren (Khalifaoui et al., 2021). Da angenommen wird, dass Bullying mit einer negativeren Wahrnehmung des Klassenklimas verbunden ist, könnten Bullying-Prozesse verringert werden, indem ein größeres Bewusstsein für die Probleme anderer in der Klasse geschaffen und somit das soziale Miteinander verbessert wird (Rigby, 2006). Des Weiteren erscheint es sinnvoll, die Zusammensetzung von Lerngruppen heterogen zu gestalten, um die Entwicklung gruppenübergreifende Freundschaften zu fördern.

Abschließend lässt sich festgehalten, dass unsere Befunde die Chance implizieren, durch gegenseitige Akzeptanz aller Schüler:innen und Freundschaften innerhalb der Klasse, insbesondere zwischen Schüler:in-

nen mit und ohne SPF, das Klassenklima positiv zu beeinflussen und die Häufigkeit von Bullyingerfahrungen zu reduzieren.

### Literaturverzeichnis

- Allport, G.W. (1954). *The nature of prejudice*. Addison-Wesley.
- Avramidis, E., Avgeri, G., & Strogilos, V. (2018). Social participation and friendship quality of students with special educational needs in regular Greek primary schools. *European Journal of Special Needs Education, 33*(2), 221–234. <https://doi.org/10.1080/08856257.2018.1424779>
- Bagwell, C.L., & Schmidt, M.E. (2011). *Friendships in childhood and adolescence*. New York: Guilford Press.
- Blake, J.J., Lund, E.M., Zhou, Q., Kwok, O.-m., & Benz, M.R. (2012). National prevalence rates of bully victimization among students with disabilities in the United States. *School Psychology Quarterly, 27*(4), 210–222. <https://doi.org/10.1037/spq0000008>
- 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. <https://doi.org/10.1080/13603116.2011.580464>
- Bukowski, W.M., & Hoza, B. (1989). Popularity and friendship: Issues in theory, measurement, and outcome. In T.J. Berndt, & G.W. Ladd (Hrsg.), *Peer relationships in child development* (S. 15–45). Wiley.
- Cerezo, F., & Ato, M. (2010). Social status, gender, classroom climate and bullying among adolescents pupils. *Annals of Psychology, 26*(1), 137–144.

- 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), 207–221. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000244>
- Durban, A., Dahlmanns, F., & Käser, U. (2018). Die Rolle von Freundschaften im Kontext von Bullying. *Bildung und Erziehung*, 71(1), 11–26. <https://doi.org/10.13109/buer.2018.71.1.11>
- Eder, F. (1996). *Schul- und Klassenklima. Ausprägung, Determination und Wirkung des Klimas an höheren Schulen*. Studien-Verlag.
- Eder, F. (2018). Schul- und Klassenklima. In D.H. Rost, J.R. Sparfeldt, & S.R. Buch (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S. 696–707). Psychologie Verlags Union.
- Frederickson, N.L., & Furnham, A.F. (2001). The long-term stability of sociometric status classification: A longitudinal study of included pupils who have moderate learning difficulties and their mainstream peers. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 42(5), 581–592. <https://doi.org/10.1111/1469-7610.00754>
- Frostad, P., & Pijl, S.J. (2007). Does being friendly help in making friends? The relation between the social position and social skills of pupils with special needs in mainstream education. *European Journal of Special Needs Education*, 22(1), 15–30. <https://doi.org/10.1080/08856250601082224>
- Ganzeboom, H.B.G., De Graaf, P.M., & Treiman, D.J. (1992). A Standard International Socio-Economic Index of Occupational Status. *Social Science Research*, 21(1), 1–56.
- Garrote, A., & Dessementet, R.S. (2015). Social participation in inclusive classrooms. Empirical and theoretical foundations of an intervention program. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 14(3), 375–388. <https://doi.org/10.1891/1945-8959.14.3.375>
- Gasteiger-Klicpera, B., & Klicpera, C. (1999). Erfahrungen als Außenseiter: Die Bedeutung der sozialen Stellung von Kindern in der Klasse und des Klassenklimas. *Kindheit und Entwicklung*, 8(4), 254–265. <https://doi.org/10.1026/0942-5403.8.4.254>
- Grütter, J., & Meyer, B. (2014). Intergroup friendship and children's intentions for social exclusion in integrative classrooms: The moderating role of teachers' diversity beliefs. *Journal of Applied Social Psychology*, 44(7), 481–494. <https://doi.org/10.1111/jasp.12240>
- IBM Corp. (2020). *IBM SPSS Statistics for Windows*, Version 27.0. Armonk, NY: IBM Corp.
- Juvonen, J., Lessard, L.M., Rastogi, R., Schacter, H.L., & Smith, D.S. (2019). Promoting social inclusion in educational settings: Challenges and opportunities. *Educational Psychologist*, 54(4), 250–270. <https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1655645>
- Khalfaoui, A., García-Carrión, R., & Villardón-Gallego, L. (2021). A Systematic Review of the Literature on Aspects Affecting Positive Classroom Climate in Multicultural Early Childhood Education. *Early Childhood Education Journal*, 49, 71–81. <https://doi.org/10.1007/s10643-020-01054-4>
- König, J. (2009). Klassenklima und schulbezogene Hilflosigkeit in den Jahrgangsstufen 8 und 9. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 23(1), 41–52. <https://doi.org/10.1024/1010-0652.23.1.41>

- 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>
- 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. <http://dx.doi.org/10.25656/01:9245>
- 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: A Contemporary Journal*, 12(2), 169–190.
- Kultusministerkonferenz (2020). Sonderpädagogische Förderung in Schulen 2009–2018. Berlin.
- Lung, F.W., Shu, B.C., Chiang, T.L., & Lin, S.J. (2019). Prevalence of bullying and perceived happiness in adolescents with learning disability, intellectual disability, ADHD, and autism spectrum disorder: In the Taiwan Birth Cohort Pilot Study. *Medicine*, 98(6), e14483. <https://doi.org/10.1097/MD.0000000000014483>
- von Marées, N., & Petermann, F. (2009). Bullying an Grundschulen: Formen, Geschlechtsunterschiede und psychosoziale Korrelate. *Psychologische Rundschau*, 60(3), 152–162. <https://doi.org/10.1026/0033-3042.60.3.152>
- McPherson, M., Smith-Lovin, L., & Cook, J.M. (2001). Birds of a feather: Homophily in social networks. *Annual Review of Sociology*, 27, 415–444. <https://doi.org/10.1146/annurev.soc.27.1.415>
- Olweus, D. (2008). *Gewalt in der Schule. Was Lehrer und Eltern wissen sollten – und tun können* (4. Aufl.). Huber.
- Pinto, C., Baines, E., & Bakopoulou, I. (2019). The peer relations of pupils with special educational needs in mainstream primary schools: The importance of meaningful contact and interaction with peers. *British Journal of Educational Psychology*, 89(4), 818–837. <https://doi.org/10.1111/bjep.12262>
- R Core Team (2020). *R: A language and environment for statistical computing*. R Foundation for Statistical Computing. Vienna, Austria.
- Raudenbush, S.W., & Bryk, A.S. (2002). *Hierarchical linear models. Applications and data analysis methods* (2. Aufl.). Sage.
- Rauer, W., & Schuck, K.D. (2003). *Fragebogen zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrungen von Grundschulkindern dritter und vierter Klassen*. Beltz.
- Reyes, M.R., Brackett, M.A., Rivers, S.E., White, M., & Salovey, P. (2012). Classroom emotional climate, student engagement, and academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 104(3), 700–712. <https://doi.org/10.1037/a0027268>
- Rigby, K. (2006). Bully/victim students and classroom climate. *Youth Studies Australia*, 25(3), 34–41. <https://www.researchgate.net/publication/286172927>
- Rigby, K., & Slee, P.T. (1993). Dimensions of interpersonal relating among Australian children and implications for psychological well-being. *Journal of Social Psychology*, 133(1), 33–42. <https://doi.org/10.1080/00224545.1993.9712116>
- Schillmöller, Z. (2009). *Die Untersuchung »WOG« – Wohlbefinden und GEWalt in Hamburger Grundschulen*. Technische Universität Berlin.
- Spörer, N., Lenkeit, J., Bosse, S., Hartmann, A., Ehlert, A., & Knigge, M. (2020). Students' perspective on inclusion: Relations of attitudes towards inclusive education and self-perceptions of peer relations. *International Journal of Educational Research*, 103, 101641. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101641>


Tippett, N., & Wolke, D. (2014). Socioeconomic status and bullying: a meta-analysis. *American Journal of Public Health, 104*(6), e48–e59. <https://doi.org/10.2105/AJPH.2014.301960>

UN General Assembly, Convention on the Rights of Persons with Disabilities, resolution adopted by the General Assembly, 24 January 2007, A/RES/61/106.

### **Autorinnenhinweis**

*Korrespondenzadresse:*

Anne Hartmann  
Universität Potsdam  
Karl-Liebknecht-Straße 24-25  
D-14476 Potsdam  
[anne.hartmann@uni-potsdam.de](mailto:anne.hartmann@uni-potsdam.de)

 Anne Hartmann  
<https://orcid.org/0000-0003-4855-6449>

Erstmals eingereicht am 28.06.2021  
Letzte Überarbeitung eingereicht am  
26.4.2022  
Angenommen am 25.5.2022