

Gresch, Cornelia; Nusser, Lena

## **Schulische Rahmenbedingungen und überfachliche Kompetenzen in inklusiven Klassen**

*Empirische Sonderpädagogik 15 (2023) 2, S. 157-176*



Quellenangabe/ Reference:

Gresch, Cornelia; Nusser, Lena: Schulische Rahmenbedingungen und überfachliche Kompetenzen in inklusiven Klassen - In: Empirische Sonderpädagogik 15 (2023) 2, S. 157-176 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-290244 - DOI: 10.25656/01:29024; 10.2440/003-0004

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-290244>

<https://doi.org/10.25656/01:29024>

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-License: <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*, 2023.15:157-176

DOI <https://doi.org/10.2440/003-0004>

ISSN 1869-4845 (Print) · ISSN 1869-4934 (ebook)

# Schulische Rahmenbedingungen und überfachliche Kompetenzen in inklusiven Klassen

*Cornelia Gresch<sup>a</sup> und Lena Nusser<sup>b</sup>*

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

<sup>b</sup> Leibniz-Institut für Bildungsverläufe

## Zusammenfassung

Neben akademischen Basiskompetenzen wird bei Jugendlichen mit Blick auf Übergänge und die spätere berufliche Ausbildung immer wieder die Bedeutung überfachlicher Kompetenzen betont. Die Entwicklung überfachlicher Kompetenzen wird neben individuellen Merkmalen der Schüler\*innen auch durch verschiedene innerschulische Sozialisationsprozesse mitbestimmt. Dabei gibt es Hinweise, dass Schüler\*innen mit sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfen (SPU) im Mittel über geringere überfachliche Kompetenzen verfügen als Schüler\*innen ohne SPU und dass dies auch mit dem Schulkontext zusammenhängen kann. Der vorliegende Beitrag untersucht die Frage, inwiefern individuelle Merkmale und inklusionsorientierte schulische Rahmenbedingungen in Anlehnung an den Index für Inklusion mit den überfachlichen Kompetenzen von Schüler\*innen mit und ohne SPU in der Sekundarstufe I zusammenhängen. Datengrundlage bildet eine Analysestichprobe aus der Erhebung in 6. Klassen an allgemeinen Schulen der Studie „Inklusion in der Sekundarstufe I in Deutschland – INSIDE“ ( $N = 3.447$  Schüler\*innen, davon  $N = 390$  mit SPU). Die Analysen zeigen, dass Schüler\*innen mit SPU geringere überfachliche Kompetenzen aufweisen als Schüler\*innen ohne SPU. Schulische Lernumgebungen, die gezielt auf inklusive Bildung ausgerichtet sind, gehen für alle Schüler\*innen überwiegend mit höheren überfachlichen Kompetenzen einher, teilweise bestehen aber auch Unterschiede zwischen den Gruppen. Die Befunde bieten Grundlagen, um die Verbesserung überfachlicher Kompetenzen bei Schüler\*innen mit und ohne SPU zu stärken.

*Schlüsselwörter:* Überfachliche Kompetenzen, sonderpädagogischer Förderbedarf, Schulkontext, Index für Inklusion, Sekundarstufe I

## School Settings and Cross-Curricular Competencies in Inclusive Classes

### Abstract

Next to domain-specific competencies, the importance of cross-curricular competencies for students is often emphasized. The development of cross-curricular competencies is determined by individual characteristics of the students, but also by the various socialization processes within the school. Findings indicate that students with special educational needs (SEN) have on average lower cross-curricular competencies than students without SEN and that this may also be related to the school context. This paper examines the question which individual characteristics and inclusion-oriented school characteristics correspond to the cross-curricular competencies of students with and without SEN in lower secondary school. The data is based on the study "Inklusion in der Sekundarstufe I in Deutschland - INSIDE", a survey of 6th graders at general schools ( $N = 3,447$  students,  $N = 390$  with SEN). The analyses confirm that SEN-students show lower cross-curricular competencies than students without SEN. School learning environments that are designed for inclusive education are predominantly associated with higher cross-curricular competencies. However, there are also differences between students with and without SEN. The findings provide a basis to strengthen the development of cross-curricular competencies for students with and without SEN.

*Keywords:* Cross-curricular competencies, special educational needs, school context, index for inclusion, lower secondary education

Im Jahr 2012 hat die Europäische Kommission aufgerufen, vor dem Hintergrund der neuen sozialen, wirtschaftlichen und technologischen Entwicklungen Maßnahmen zur Qualifikation für das neue Jahrhundert zu ergreifen – die so genannten „21st century skills“ (Europäische Exekutivagentur für Bildung und Kultur, Eurydice, 2012). Die vorgeschlagenen Maßnahmen beinhalten die Förderung eines offenen und flexiblen Lernens sowie die Festlegung von Prioritäten für die allgemeine und berufliche Bildung. Diese Ansätze sollen Kompetenzen befördern, die es ermöglichen, mit den aktuellen dynamischen Entwicklungen in der Wirtschaft und Gesellschaft umgehen zu können. Insbesondere sollen diese Kompetenzen eine Brücke zwischen Schule und beruflicher Ausbildung schlagen bzw. – wie Mertens (1988) bereits Ende der 1980er Jahre anmerkte – bestehende Diskrepanzen zwischen dem Bildungs- und dem Beschäftigungssystem beseitigen.

Solche, im Folgenden „überfachliche Kompetenzen“ genannten, Qualifikationen sind dabei grundsätzlich für alle Schüler\*innen bedeutsam. Allerdings gibt es Hinweise, dass Schüler\*innen mit sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfen<sup>1</sup> (SPU) im Mittel geringere überfachliche Kompetenzen aufweisen als diejenigen Schüler\*innen ohne SPU (z. B. Hildenbrand et al., 2017; Schuck & Rauer, 2018). Dies wird auch als eine der Ursachen für die großen Schwierigkeiten von Schüler\*innen aus Förderschulen beim Übergang von der Schule in die Berufsausbildung benannt (Niehaus, 2009).

Neben individuellen Voraussetzungen der Schüler\*innen, die für den Erwerb überfachlicher Kompetenzen bedeutsam sind, weisen Horstkemper und Tillmann (2018) darauf hin, dass durch die verschiedenen inner-schulischen Sozialisationsprozesse auch an der Institution Schule selbst die Entwicklung der Kinder mitbestimmt wird. Dabei unterscheiden sich Schulen und Klassen in

<sup>1</sup> Aufgrund einer Empfehlung der Kultusministerkonferenz im März 2019 ersetzte dieser Begriff die bis dahin gängige Bezeichnung „sonderpädagogische Förderbedarfe“. Konzeptionell bedeuten beide Begriffe das Gleiche.

einer Vielzahl an Rahmenbedingungen (z. B. Gresch et al., 2021), die mehr oder weniger förderlich für die Entwicklung überfachlicher Kompetenzen sein und ggf. auch Kinder mit und ohne SPU in unterschiedlichem Maße betreffen können. Hier setzt der vorliegende Beitrag an. Es wird die Frage untersucht, inwiefern individuelle Merkmale und inklusionsorientierte schulische Rahmenbedingungen mit den überfachlichen Kompetenzen von Schüler\*innen mit und ohne SPU in der Sekundarstufe I zusammenhängen.

Datengrundlage bildet eine Erhebung in 6. Klassen an allgemeinen Schulen im Rahmen des Projekts „Inklusion in der Sekundarstufe I in Deutschland – INSIDE“ (Schmitt et al., 2020) mit  $N = 3.447$  Schüler\*innen, davon  $N = 390$  mit SPU. Die Befunde bieten Grundlagen für die Stärkung überfachlicher Kompetenzen bei Schüler\*innen mit und ohne SPU.

## **Überfachliche Kompetenzen vor dem Hintergrund individueller und schulischer Merkmale**

### **Zum Begriff der überfachlichen Kompetenzen**

Auch wenn die Bedeutung überfachlicher Kompetenzen seit vielen Jahren diskutiert wird, gibt es keine Theorie, die zugrunde gelegt werden kann und aus der Indikatoren abgeleitet werden können (Grob & Maag Merki, 2001). Zudem werden in der Literatur keine einheitlichen Bezeichnungen für überfachliche Kompetenzen genutzt und teilweise unterschiedliche Arten von Kompetenzen benannt (Europäische Exekutivagentur für Bildung und Kultur, Eurydice, 2012; Mertens, 1988; Niehaus, 2009).

Der vorliegende Beitrag konzentriert sich auf den Begriff der „überfachlichen Kompetenz“ definiert als „Fähigkeiten, Fertigkeiten und Einstellungen, die zur Teilhabe am gesellschaftlichen Leben und zur Aneignung von fachlichem Wissen notwendig sind“ (Pohlmann & Heckt, 2011, S. 36).

Im Wesentlichen werden dabei drei überfachliche Kompetenzbereiche angelehnt an Roth (1971) fokussiert: „Selbst-“, „Sozial-“ und „Sachkompetenz“. Diese drei Bereiche wurden in den vergangenen Jahren immer wieder aufgegriffen, vertieft und erweitert (z. B. Boer, 2008; Rohlfs et al., 2014) und lassen sich u. a. auch in die drei Kategorien von Schlüsselkompetenzen der OECD (2005, S. 17) integrieren.

### **Schüler\*innen mit SPU an allgemeinen Schulen**

Nach der Kultusministerkonferenz (KMK) haben Schüler\*innen dann einen SPU, wenn sie „in ihren Bildungs-, Entwicklungs- und Lernmöglichkeiten so beeinträchtigt sind, dass sie im Unterricht der allgemeinen Schule ohne sonderpädagogische Unterstützung nicht ausreichend gefördert werden können“ (KMK, 1994, S. 5). Der vorliegende Beitrag konzentriert sich auf Kinder mit SPU in den Schwerpunkten „Lernen“, „Sprache“ sowie „emotionale und soziale Entwicklung“. Hierbei handelt es sich um fallzahlstarke Gruppen, die zudem anteilig häufig an allgemeinen Schulen unterrichtet werden (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020). Zudem bringen Kinder dieser Schwerpunkte aufgrund ihres Förderbedarfes unterschiedliche fachliche und individuell-entwicklungsbezogene Voraussetzungen mit in die Schule: Bei Schüler\*innen mit dem Förderschwerpunkt Lernen liegen beispielsweise auf fachlich-curricularer Ebene Probleme mit fachlichen Anforderungen vor, wie Lesen, Schreiben, Rechnen oder Sachwissen. Dabei werden in der Regel Lernrückstände von zwei bis drei Jahren postuliert (Grünke & Grosche, 2014). Hinzu kommen in der Regel unterschiedliche individuell-entwicklungsbezogene Aspekte im Bereich basaler Kompetenzen wie Aufmerksamkeit, Konzentration, Motivation, Kognition, Sensomotorik, Sprache, sozialer und emotionaler Kompetenz (Kahlert & Heimlich, 2014). Bei Schüler\*innen mit dem Unterstützungsschwerpunkt Sprache

hingegen, bezieht sich der Unterstützungsbedarf auf den Spracherwerb, den sinnhaften Sprachgebrauch und die Sprechfähigkeit (KMK, 1998), während Schüler\*innen mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung Unterstützungsbedarf im emotionalen Erleben und der Selbststeuerung aufweisen (KMK, 2000). Entsprechend ist anzunehmen, dass sie auch in unterschiedlicher Weise Fertigkeiten und Fähigkeiten im überfachlichen Bereich aufweisen.

### Schulische Rahmenbedingungen und die Entwicklung überfachlicher Kompetenzen

Nach Grob und Maag Merki (2001) gelten überfachliche Kompetenzen als relativ stabile Dispositionen, die dem Ergebnis aus einer „Interaktion und Verstärkung von individuellen genetischen Voraussetzungen und deren Entwicklung im Rahmen von Lernprozessen [...] entsprechen.“ (Grob & Maag Merki, 2001, S. 61). Eine wesentliche Rolle bei der Entwicklung überfachlicher Kompetenzen kommt somit dem Lernen und dem Lernkontext zu. Der Schulkontext bietet neben der Vermittlung von Fachwissen Anforderungen, die einerseits zur Aneignung von Arbeitstugenden, Zuverlässigkeit, Leistungsorientierung und Akzeptanz von Autorität führen, gleichfalls aber auch Raum für das Erlernen von Empathie, Rollendistanz und kreatives Sozialverhalten bieten (Tillmann, 2010).

Wie das Lernen in schulischen Kontexten konkret erfolgt, wird im Angebot-Nutzungsmodell (Fend, 1980; Helmke, 2007) oder dem Input-Prozess-Outputmodell (Loreman et al., 2014) theoretisch aufgearbeitet. Allerdings bieten diese Modelle eher grobe Anhaltspunkte zu relevanten Indikatoren für spezifische Rahmenbedingungen, Lern-

prozesse oder Erträge. Etwas konkretere Hinweise für mögliche Indikatoren, die zudem im Kontext Inklusion<sup>2</sup> bedeutsam sind, bietet unter anderem<sup>3</sup> der Index für Inklusion (dt. Fassung: Boban & Hinz, 2003; Booth & Ainscow, 2011). Hierbei handelt es sich um eine Orientierungshilfe in Form von Fragekatalogen für Schulen, die sich mit der Umsetzung von Inklusion auseinandersetzen. Dabei werden drei Dimensionen unterschieden: Inklusive Kulturen schaffen, inklusive Strukturen etablieren und inklusive Praktiken entwickeln (Boban & Hinz, 2003). Ziel der *inklusiven Kulturen* ist die Schaffung einer sicheren, akzeptierenden, zusammenarbeitenden und anregenden Gemeinschaft, in der jede\*r geschätzt und respektiert wird. Inklusive Werte werden gemeinsam entwickelt und sind leitend für sämtliche schulischen Entscheidungen. Die Etablierung *inklusiver Strukturen* soll Vielfalt ermöglichen und die Teilhabe aller Schüler\*innen wie auch der Pädagog\*innen und des weiteren Personals an der Schule garantieren. Die Entwicklung *inklusiver Praktiken* schließlich spiegeln die Kulturen und Strukturen der Schule wider: Lernarrangements werden so organisiert, dass sie der Vielfalt der Schüler\*innen entsprechen. Zudem werden innerschulische und außerschulische Ressourcen mobilisiert, die aktives Lernen und die Teilhabe für alle fördern können.

Mit Blick auf die Zusammenhänge zwischen inklusiven schulischen Rahmenbedingungen und überfachlichen Kompetenzen bei Schüler\*innen mit und ohne SPU, sollte die Umsetzung verschiedener Kulturen, Strukturen und Praktiken alle Schüler\*innen an der Schule gleichermaßen betreffen. Jedoch sind Schulen insbesondere in der Sekundarstufe aufgrund des stratifizierten Bildungssystems grundsätzlich zunächst auf den Unterricht relativ

2 Zu dem Begriff „Inklusion“ gibt es zahlreiche kritische Auseinandersetzungen und sowohl die Umsetzungsformen der Länder (Gresch & Piezunka, 2015) wie auch das zugrunde liegende Verständnis variieren (Grosche, 2015; Grosche & Lüke, 2020; Hinz, 2002; Wocken, 2009, 2014). In dem vorliegenden Beitrag bezeichnet „Inklusion“ das Unterrichten von Schüler\*innen mit SPU an allgemeinen Schulen, damit die verschiedenen Herangehensweisen in den Schulen miteinbezogen werden können.

3 Alternativ könnten auch die verschiedenen Bestandteile aus der UN-Behindertenrechtskonvention einbezogen werden, wie beispielsweise bei Piezunka et al. (2015) angeregt.

homogener Schülerschaften ohne besondere Unterstützungsbedarfe ausgerichtet. Es ist entsprechend anzunehmen, dass ohne Berücksichtigung der Heterogenität in der Schülerschaft die Ausgestaltung der schulischen Rahmenbedingungen für Schüler\*innen mit SPU ein ungünstigeres Lernumfeld darstellen als für Schüler\*innen ohne SPU. Mit der Etablierung inklusiver Rahmenbedingungen sollten diese Unterschiede nach Möglichkeit aufgehoben werden.

## Forschungsstand

Betrachtet man übergreifend den aktuellen Stand an Forschungsarbeiten zu den Zusammenhängen inklusiver schulischer Rahmenbedingungen und überfachlichen Kompetenzen von Schüler\*innen mit und ohne SPU an allgemeinen Schulen, zeigt sich, dass sich bislang nur wenige Studien damit auseinandergesetzt haben (Hildenbrand et al., 2017; Schuck et al., 2018; Südkamp et al., 2018). Einige Studien haben sich mit Teilaspekten beschäftigt, beispielsweise mit den Unterschieden in überfachlichen Kompetenzen bei Kindern mit und ohne SPU. Dabei wurden in der Regel einzelne Aspekte überfachlicher Kompetenzen aufgegriffen, wie insbesondere die sozialen Kompetenzen (Elting et al., 2019; Südkamp et al., 2018). Elting et al. (2019) zeigen beispielsweise auf Grundlage der KOMENSKI-Studie, dass Lehrkräfte, die ihre Schüler\*innen beurteilen sollten, denjenigen mit einem wahrgenommenen besonderen Unterstützungsbedarf geringere sozialen Kompetenzen zusprachen als denjenigen ohne besonderen Unterstützungsbedarf. In einer Studie von Hildenbrand et al. (2017) wurden in Hamburg die Selbstkompetenz, sozial-kommunikative Kompetenzen und lernmethodische Kompetenzen bei Kindern vor und nach dem Übergang von dem vorschulischen Bereich in die Primarstufe untersucht. Erfasst wurden die Kompetenzen auf Grundlage eines von Helm et al. (2012) entwickelten Fragebogens über Einschätzungen

durch die Lehrkräfte oder anderes Fachpersonal. Die Studie zeigte für alle drei Kompetenzbereiche, dass Kinder ohne SPU höhere überfachliche Kompetenzen aufweisen als diejenigen mit SPU. Dieser Befund konnte mit einer überarbeiteten Fassung des gleichen Instruments in der EiBiSch-Studie bestätigt werden. Hierbei handelte es sich um eine längsschnittlichen Erhebung in Hamburg (Schuck et al., 2018), in der auch die Förderschwerpunkte „Lernen“, „emotionale und soziale Entwicklung“ und „Sprache“ differenziert wurden. Dabei fiel die Differenz zu Kindern ohne SPU mit fast zwei Standardabweichungen am deutlichsten für die lernmethodische Kompetenz im Förderschwerpunkt „Lernen“ aus. Somit lässt sich festhalten, dass bisherige Studien deutliche Hinweise liefern, dass Schüler\*innen mit SPU geringere überfachliche Kompetenzen aufweisen als Schüler\*innen mit SPU.

Inwiefern überfachlichen Kompetenzen von Schüler\*innen mit SPU an allgemeinen Schulen vor dem Hintergrund schulischer Rahmenbedingungen variieren, wurde bislang kaum untersucht. Die einzigen Analysen, die uns hierzu bekannt sind, wurden im Rahmen der EiBiSch-Studie durchgeführt. Hier zeigte sich, dass bei den Einschätzungen durch die Lehrkräfte ein erheblicher Anteil der Unterschiede zwischen den Schüler\*innen auf Varianz zwischen den Klassen zurückgeführt werden kann (Schuck & Rauer, 2018).

In weiteren Analysen untersuchen die Autoren verschiedene Prädiktoren auf Klassenebene, wie beispielsweise die Anzahl der Schüler\*innen in der Klasse, der Anteil an Kindern mit geringem Bildungshintergrund oder der Anteil der besonders geförderten Kinder. Diese schulischen Rahmenbedingungen nahmen allerdings im Vergleich zu den Merkmalen der Kinder selbst eine untergeordnete Rolle ein (Schuck et al., 2018). Eine theoretisch basierte Einordnung dieser Befunde – beispielsweise über den Index für Inklusion oder die UN-Behindertenrechtskonvention – ist nicht erfolgt. Weitere Studien, in denen schulische Rahmen-

bedingungen mit Blick auf die Entwicklung überfachlicher Kompetenzen untersucht werden, sind keine bekannt.

## Fragestellung

In der vorliegenden Studie wird untersucht, inwiefern individuelle Merkmale und inklusionsorientierte schulische Rahmenbedingungen mit den Ausprägungen überfachlicher Kompetenzen zusammenhängen. Grundlage bildet eine reduzierte Fassung des von Helm et al. (2012) entwickelten Instruments zur Erfassung überfachlicher Kompetenzen. Drei Forschungsfragen stehen im Mittelpunkt der Analysen:

1. Gibt es Unterschiede in den überfachlichen Kompetenzen zwischen Schüler\*innen mit und ohne SPU mit besonderem Blick auf die Schüler\*innen mit den Förderschwerpunkten „Lernen“, „emotionale und soziale Entwicklung“ und „Sprache“?
2. Wie hängen inklusive Kulturen, Strukturen und Praktiken als inklusionsorientierte schulische Rahmenbedingungen mit der Ausprägung überfachlicher Kompetenzen zusammen?
3. Sind die Zusammenhänge inklusionsorientierter schulischer Rahmenbedingungen mit den überfachlichen Kompetenzen von Schüler\*innen mit SPU unterschiedlich ausgeprägt im Vergleich zu Schüler\*innen ohne SPU?

Basierend auf der oben dargestellten Literatur wird angenommen, dass Schüler\*innen mit SPU in allen drei Bereichen der überfachlichen Kompetenzen geringere Ausprägungen aufweisen als Schüler\*innen ohne SPU. Zwischen den Unterstützungsschwerpunkten sind differentielle Profile zu erwarten. Es wird ein positiver Effekt inklusionsorientierter schulischer Rahmenbedingungen auf die überfachlichen Kompetenzen aller Schüler\*innen erwartet.

## Methoden

### Datengrundlage

Datengrundlage bildet der erste Erhebungszeitpunkt der vom BMBF geförderten längsschnittlich angelegten Studie „Inklusion in der Sekundarstufe I in Deutschland – INSIDE“ (Schmitt et al., 2020). Insgesamt nahmen 4.737 Schüler\*innen (mit informiertem Einverständnis einer erziehungsberechtigten Person) im 6. Jahrgang an 231 Schulen an der Erhebung teil, hiervon 412 mit einem SPU im Förderschwerpunkt Lernen oder emotionale und soziale Entwicklung. Neben der Befragung der Schüler\*innen selbst, wurden ebenfalls Lehrkräfte, Schulleitungen und Eltern befragt, um umfassende Informationen zur schulischen und häuslichen Lernumwelt sowie vorhandenen Ressourcen zu erfassen. Die Analysen der überfachlichen Kompetenzen basieren auf der Stichprobe von Schüler\*innen, für die eine Einschätzung einer Lehrkraft zu ihren überfachlichen Kompetenzen vorliegt ( $N = 3.963$ ). In die multivariaten Analysen gehen diejenigen Schüler\*innen ein, für die individuelle Angaben vorliegen ( $N = 3.447$  Schüler\*innen, davon  $N = 390$  mit SPU).

### Instrumente

#### *Überfachliche Kompetenzen*

Die Lehrkräfte wurden gebeten, für alle teilnehmenden Schüler\*innen jeweils einzuschätzen, wie verschiedene überfachliche Kompetenzen ausgeprägt sind. Bei diesem Instrument handelt es sich um eine überarbeitete und gekürzte Fassung des Instruments der EiBiSch-Studie (Helm et al., 2012). Die Dimensionen Selbstkompetenz, soziale Kompetenz und lernmethodische Kompetenz wurden jeweils mit drei Items erfragt<sup>4</sup>. Die Lehrkräfte wurden gebeten, die Ausprägung der verschiedenen überfachlichen Kompetenzen im Vergleich zu gleich-

4 Wir danken Britta Pohlmann herzlich für die Unterstützung bei der Zusammenstellung des Instruments.

altrigen Schüler\*innen auf einer 5-stufigen Likert-Skala einzuschätzen (siehe Tabelle 1). Die Antwortoptionen lauten sehr viel schwächer (1), eher schwächer, vergleichbar, eher stärker und sehr viel stärker (5). Für 3.963 Schüler\*innen liegen Einschätzungen zu den überfachlichen Kompetenzen von 473 Klassenlehrkräften vor. Die interne Konsistenz der drei Subdimensionen sind gut bis sehr gut (Selbstkompetenz:  $\alpha = .88$ ; Lernmethodische Kompetenz  $\alpha = .93$ ; Soziale Kompetenz  $\alpha = .91$ ). Die Mittelwerte liegen erwartungsgemäß überwiegend nahe dem theoretischen Mittel, also vergleichbar mit gleichaltrigen Schüler\*innen. Mittelwerte der Indikatoren zur sozialen Kompetenz liegen leicht über dem zu erwartenden Mittelwert.

Um die Faktorstruktur des gekürzten Instruments zu prüfen, wurde eine konfirmatorische Faktoranalyse durchgeführt und die Messinvarianz für Angaben für Schüler\*innen mit und ohne SPU überprüft. Eine ausführliche Darstellung dieser Analysen befindet sich im Anhang A unter <https://osf.io/c2yd7/>.

### *Merkmale der Schüler\*innen*

Zu allen teilnehmenden Schüler\*innen wurden zentrale Merkmale von den Lehrkräften erfasst. Hierzu gehört das Geschlecht der Schüler\*innen sowie das Vorliegen eines SPU. Für die Erfassung von *Schüler\*innen mit SPU* wurde eine umfassende Definition genutzt. Sie bezieht Schüler\*innen in den Schwerpunkten Lernen, emotional-soziale Entwicklung oder Sprache mit ein, die eine amtliche Förderdiagnose aufweisen oder unabhängig davon sonderpädagogische Förderung erhalten (siehe auch Gresch et al., 2017).

Zur Erfassung der *kognitiven Grundfähigkeiten* der Schüler\*innen wurde der Subtest zum schlussfolgernden Denken des Berliner Tests zur Erfassung fluider und kristalliner Intelligenz (BEFKI; Wilhelm et al., 2014) eingesetzt. Die Anzahl korrekt gelöster Aufgaben (max. 32) dient als Indikator für die kognitiven Grundfähigkeiten ( $M = 20.39$ ;  $SD = 5.12$ ).

**Tabelle 1**

*Instrument zur Erfassung der überfachlichen Kompetenzen (n = 3963)*

	Items	Mittelwert (SD)
Selbstkompetenz		
a)	Selbstvertrauen	3.03 (1.07)
b)	Selbstreflexion	2.94 (1.05)
c)	Selbstbehauptung	3.15 (1.01)
Lernmethodische Kompetenz		
g)	Kreativität und Flexibilität im Denken	3.14 (1.10)
h)	Lernstrategien	3.00 (1.07)
i)	Informationen nutzen	3.16 (1.06)
Soziale Kompetenz		
j)	Kooperationsfähigkeit und soziale Verantwortung	3.33 (1.08)
k)	konstruktiver Umgang mit Konflikten	3.16 (1.10)
l)	konstruktiver Umgang mit Vielfalt	3.36 (0.95)

Anmerkungen: b) Selbstreflexion wurde aufgrund geringer Fitwerte in den weiteren Analysen nicht berücksichtigt, vgl. Anhang A.

### *Inklusionsorientierte Merkmale der Klasse und Schule*

Beim Index für Inklusion handelt es sich um ein umfangreiches Instrument, das eine Vielzahl unterschiedlicher Facetten inklusiver Bildung streift. Eine vollständige Operationalisierung kann an dieser Stelle nicht geleistet werden, vielmehr dient der Index als theoretische Strukturierungshilfe verschiedener Aspekte inklusiver schulischer Rahmenbedingungen. Hierfür wurden verschiedene Informationen zu den Klassen und Schulen einbezogen, die über die Lehrkräfte und Schulleitungen erhoben wurden.

Die *inklusive Kultur* innerhalb der Klassen und der Schulen umfassen die Schulkultur sowie die Einstellung der Lehrkräfte zu Inklusion. Die Schulkultur beinhaltet Aspekte der Wertschätzung sowohl der Schüler\*innen selbst als auch dem Personal gegenüber. Die eindimensionale Skala beinhaltet vier von ursprünglich sechs Aussagen, die auf einer vierstufigen Likert-Skala (trifft überhaupt nicht zu bis trifft voll und ganz zu) von den Schulleitungen ( $n = 264$ ) beurteilt wurden. Die interne Konsistenz ( $\alpha = .72$ ) als auch die Fitwerte der Faktoranalysen (CFI = .967; TLI = .902; RMSEA = .109; SRMS = .033;  $\chi^2 = 8.271$ ,  $p = .016$ ) sind akzeptabel. Zur Erfassung der Einstellung zu Inklusion wurde eine gekürzte Version des etablierten Instruments der Professionsunabhängigen Einstellungsskala zum Inklusiven Schulsystem (PREIS; Lüke & Grosche, 2018) genutzt. Auf einer vierstufigen Likert-Skala (stimme überhaupt nicht zu bis stimme voll und ganz zu) beurteilten die Lehrkräfte ( $n = 381$ ) insgesamt fünf Aussagen zu einem inklusiven Schulsystem. Konfirmatorische Faktoranalysen weisen auf eine eindimensionale Skala hin (CFI = .966; TLI = .933; RMSEA = .104; SRMS = .027;  $\chi^2 = 25.557$ ,  $p < .001$ ); die interne Konsistenz liegt bei  $\alpha = .90$ . Die Ergebnisse der konfirmatorischen Faktorenanalysen zu den beiden Aspekten der inklusiven Kultur sind lediglich als akzeptabel einzustufen. Dies ist primär der Stichprobengröße der teilneh-

menden Schulleitungen und Lehrkräfte zuzuschreiben, was sich in den insbesondere diesbezüglich sensitiven Maßen des RMSEA und dem  $\chi^2$ -Wert ausdrückt.

Die *inkluisiven Strukturen* umfassen strukturelle Merkmale der Klasse; hierzu gehören die Klassengröße, der Anteil der Schüler\*innen mit einem SPU sowie sonderpädagogische Unterstützung während des Unterrichts. Die mittlere Klassengröße liegt bei etwa 23 Schüler\*innen, durchschnittlich haben etwa 11% der Schüler\*innen in einer Klasse einen SPU. Darüber hinaus gaben fast zwei Drittel der Lehrkräfte an, dass neben einer allgemeinen Lehrkraft auch sonderpädagogische Lehr- oder Fachkräfte während des Unterrichts anwesend sind.

Die *inkluisiven Praktiken* beinhalten den Anteil des gemeinsamen Unterrichts mit allen Schüler\*innen und die von den Lehrkräften verfolgten nichtfachlichen Bildungszielen. Lehrkräfte wurden befragt, wie hoch der Anteil des gemeinsamen Unterrichts in ihrer Klasse ist. Knapp 20% gaben an, dass weniger als 80% des Unterrichts gemeinsam stattfinden, alle anderen berichteten, dass mindestens 80% oder mehr der Zeit gemeinsam gelernt wird. Diese Variable geht dichotom in die Analysen ein. Für die Erfassung der Bildungsziele der Lehrkräfte wurden sechs Aussagen zu relevanten, nicht-fachlichen Unterrichtsinhalten auf einer vierstufigen Likert-Skala (trifft überhaupt nicht zu bis trifft voll und ganz zu) eingeschätzt. Theoretisch basiert das Instrument auf zwei Faktoren, von denen hier der Aspekt des Empowerments (z. B. selbständige Entscheidungen treffen) ausgewählt wird. Die Fit-Indices des zwei-faktoriellen Modells sind gut (CFI = .983; TLI = .968; RMSEA = .054; SRMS = .036;  $\chi^2 = 16.943$ ,  $p = .031$ ). Die interne Konsistenz der Subdimension ist ebenfalls hoch ( $\alpha = .81$ ).

### **Methodisches Vorgehen**

Zunächst wurden deskriptive Ergebnisse und inferenzstatistische Verfahren (t-Tests und Varianzanalyse) genutzt, um Unterschiede

in der Ausprägung der überfachlichen Kompetenzen zwischen verschiedenen Gruppen zu untersuchen. Um die Zusammenhänge inklusionsorientierter Rahmenbedingungen mit den überfachlichen Kompetenzen der Schüler\*innen zu betrachten, wurden – unter Berücksichtigung der Mehrebenenstruktur – Regressionsanalysen durchgeführt. Die individuellen Merkmale der Schüler\*innen wurden auf Ebene 1, die inklusiven Rahmenbedingungen auf Ebene 2 modelliert. Die abhängige Variable der überfachlichen Kompetenzen und, wo möglich, auch die unabhängigen Variablen wurden latent modelliert. Alle drei Faktoren der überfachlichen Kompetenzen gingen simultan in das Modell ein. In einem zweiten Schritt wurden die Zusammenhänge zwischen SPU (Level 1) und den inklusiven Rahmenbedingungen als Moderationseffekte genauer untersucht. Daher wurden unter der Option *twolevel random Cross-Level-Interaktionseffekte* in das Modell aufgenommen. Hierbei erfolgte die Schätzung des Regressionskoeffizienten der Variable SPU auf Level 1 als *random slope*, der dann als abhängige Variable auf Level 2 spezifiziert wurde. Für diese Art der Modellierung werden keine standardisierten Werte ausgegeben, daher erfolgt die Berichterstattung für alle Modelle anhand unstandardisierter Werte.

Alle Regressionsanalysen wurden mit Mplus (Muthén & Muthén, 2017) geschätzt. Für die Regressionsanalysen wurde die Möglichkeit des Full-Information-Maximum-Likelihood-Verfahrens (FIML) für fehlende Werte geprüft (Lee & Shi, 2021). Aus

Gründen der Modellkomplexität konnte dieses nicht für das Modell mit Cross-Level-Interaktionseffekte umgesetzt werden. Aus Gründen der Vergleichbarkeit zwischen den Modellen wurde deshalb von der Umsetzung abgesehen. Ein Vergleich der Befunde mit und ohne FIML weisen auf eine relative Stabilität der grundlegenden Befunde.

## Ergebnisse

### Unterschiede zwischen den Schüler\*innen

Wie Tabelle 2 entnommen werden kann, zeigen die manifesten Skalenwerte deutliche Unterschiede in der Einschätzung der überfachlichen Kompetenzen von Schüler\*innen mit und ohne SPU durch die Lehrkräfte. In allen drei Dimensionen werden die Schüler\*innen mit SPU von den Lehrkräften als weniger kompetent eingeschätzt im Vergleich zu ihren altersgleichen Mitschüler\*innen ohne SPU. Die statistisch signifikanten Unterschiede umfassen jeweils nahezu eine ganze Standardabweichung und weisen alle eine mittlere bis große Effektstärke auf.

Werden Schüler\*innen mit SPU nach ihrem Unterstützungsschwerpunkt getrennt betrachtet, zeigen sich inferenzstatistische signifikante Unterschiede zwischen den drei Gruppen (siehe Tabelle 3). Posthoc Tests ergeben ein differentielles Bild. Die Selbstkompetenz wird für Schüler\*innen mit SPU-ESE als höher ausgeprägt eingeschätzt als für Schüler\*innen mit SPU-L

**Tabelle 2**

*Mittelwerte und Unterschiede überfachlicher Kompetenzen bei Schüler\*innen mit und ohne SPU*

	mit SPU (n = 390)	ohne SPU (n = 3391)	Signifikanztest	Cohen's d
Selbstkompetenz	2.55 (0.94)	3.17 (0.96)	t(481.91) = 12.43; p < .001	0.65
Lernmethodische Kompetenz	2.22 (0.85)	3.23 (0.96)	t(500.39) = 21.66; p < .001	1.06
Soziale Kompetenz	2.69 (1.01)	3.38 (0.92)	t(464.89) = 13.01; p < .001	0.74

(0.34, 95 %-CI[0.07, 0.61]) oder mit SPU-Sprache (-0.46, 95 %-CI[-0.86, -0.06]). Schüler\*innen mit SPU-L werden insbesondere im Bereich Lernmethoden als weniger kompetent eingeschätzt als Schüler\*innen mit SPU-ESE (0.47, 95 %-CI[0.23, 0.71]) oder SPU-Sprache (0.71, 95 %-CI[0.41, 1.01]). Für Schüler\*innen mit SPU-ESE sind es die Sozialkompetenzen, die als geringer eingeschätzt werden im Vergleich zu Schüler\*innen mit SPU-L (-0.42, 95 %-CI[-0.71, -0.13]) und Schüler\*innen mit SPU-S (0.69, 95 %-CI[0.27, 1.11]). Diese Ergebnisse wurden im Rahmen einer latenten Modellierung unter Berücksichtigung der genesteten Datenstruktur verifiziert.

### Zusammenhänge mit inklusionsorientierten schulischen Rahmenbedingungen

Die Ergebnisse zu den Zusammenhängen zwischen überfachlichen Kompetenzen und inklusionsorientierten schulischen Rahmenbedingungen sind in Tabelle 4 dargestellt. Betrachtet man die Intraklassenkorrelation, zeigt sich, dass zwischen 6 bis 11,7 % der Varianzen in den überfachlichen Kompetenzen auf Unterschiede zwischen den Klassen zurückzuführen sind. Daher ist anzunehmen, dass neben individuellen Merkmalen der Schüler\*innen auch klassenbezogene Variablen mit den überfachlichen Kompetenzen zusammenhängen.

Auf Ebene 1 sind für alle drei Bereiche der überfachlichen Kompetenzen Zusammenhänge mit dem Geschlecht, einem SPU sowie den kognitiven Grundfähigkeiten der Schüler\*innen zu finden. Während Mädchen im Vergleich zu Jungen eine höhere Ausprägung für lernmethodische und soziale Kompetenzen zeigen, wird die Selbstkompetenz für Jungen im Vergleich zu Mädchen höher eingeschätzt. Schüler\*innen mit SPU weisen in allen drei Bereichen eine niedrigere überfachliche Kompetenz auf. Ebenso zeigen sich durchweg geringe positive Zusammenhänge mit den kognitiven Grundfähigkeiten.

Auf Ebene 2 besteht ein differentielles Bild der Zusammenhänge. Mit Blick auf die inklusive Kultur weist die Schulkultur keinen Zusammenhang mit den überfachlichen Kompetenzen auf. Die Koeffizienten sind zwar bei der Selbstkompetenz und der lernmethodischen Kompetenz positiv, jedoch nicht statistisch bedeutsam. Die Einstellung der Lehrkräfte zu Inklusion hängt positiv mit der lernmethodischen und der sozialen Kompetenz zusammen, jedoch nicht mit der Selbstkompetenz. Für die verschiedenen Aspekte der inklusiven Strukturen zeigen sich nahezu keine Zusammenhänge mit den drei Dimensionen der überfachlichen Kompetenzen mit Ausnahme der Klassengröße. Hier zeigt sich ein statistisch signifikanter negativer Zusammenhang mit der Selbstkompetenz und der lernmethodischen Kompetenz, allerdings nicht mit den sozialen Kompetenzen der Schüler\*innen. In Bezug auf die in-

**Tabelle 3**

Mittelwerte und Unterschiede überfachlicher Kompetenzen von Schüler\*innen mit den Förderschwerpunkten „Lernen“, „emotionale und soziale Entwicklung“ und „Sprache“

	SPU Lernen (n = 254)	SPU ESE (n = 88)	SPU Sprache (n = 48)	ANOVA
Selbstkompetenz	2.49 (0.89)	2.81 (0.99)	2.36 (0.97)	$F(2, 384) = 5.44$ , $p < .05$
Lernmethodische Kompetenz	2.01 (0.76)	2.50 (0.83)	2.74 (1.00)	$F(2, 381) = 22.16$ , $p < .01$
Soziale Kompetenz	2.73 (0.99)	2.50 (0.83)	3.02 (0.95)	$F(2, 385) = 9.00$ , $p < .01$

Anmerkung. SPU = sonderpädagogischer Unterstützungsbedarf; ESE = emotionale und soziale Entwicklung.

**Tabelle 4**

Mehrebenenmodell zur Erklärung überfachlicher Kompetenzen vor dem Hintergrund unterschiedlicher inklusionsorientierter schulischer Rahmenbedingungen ( $n_{\text{Level 1}} = 3447$ ;  $n_{\text{Level 2}} = 578$ )

	Selbstkompetenz	Lernmethodische Kompetenz	Soziale Kompetenz					
<b>Individualebene (Level 1)</b>								
Geschlecht männlich	-0.15* (0.04)	0.14* (0.03)	0.40* (0.04)					
SPU	-0.64* (0.06)	-0.73* (0.05)	-0.62* (0.06)					
Kognitive Grundfähigkeit	0.02* (0.01)	0.06* (0.01)	0.03* (0.01)					
<b>Klassenebene (Level 2)</b>								
<i>Inklusive Kulturen</i>								
Schulkultur	0.27 (0.16)	0.34 (0.18)	0.02 (0.13)					
Einstellung zu Inklusion	0.03 (0.03)	0.09* (0.03)	0.11* (0.03)					
<i>Inklusive Strukturen</i>								
Klassengröße	-0.01* (0.01)	-0.01* (0.01)	-0.01 (0.01)					
Anteil Schüler*innen mit SPU	-0.01 (0.01)	-0.01 (0.01)	-0.01 (0.01)					
Sonderpädagogische Unterstützung	-0.01 (0.05)	0.08 (0.06)	0.02 (.05)					
<i>Inklusive Praktiken</i>								
Gemeinsamer Unterricht mind. 80%	-0.14* (0.07)	-0.14* (0.06)	-0.02 (0.05)					
Bildungsziel Empowerment	0.17* (0.06)	0.21* (0.06)	0.25* (0.06)					
<b>Varianzkomponenten</b>								
Varianz auf Individualebene	0.80* (0.04)	0.61* (0.02)	0.71* (0.03)					
Varianz der Interzepts auf Klassenebene	0.04* (0.01)	0.07* (0.1)	0.06* (0.01)					
<b>Faktorkorrelationen Individualebene</b>								
Selbstkompetenz		.31*	.23*					
Lernmethodische Kompetenz			.38*					
<b>Faktorkorrelationen Klassenebene</b>								
Selbstkompetenz		0.80*	0.71*					
Lernmethodische Kompetenz			0.76*					
$R^2$ Individualebene	0.07	0.24	0.14					
$R^2$ Klassenebene	0.29	0.29	0.25					
AIC	BIC	Chi <sup>2</sup>	df	CFI	TLI	RMSEA	SRMR Individualebene	SRMR Klassenebene
75396.353	76189.091	895.746	308	.974	.968	.024	.020	.074

Anmerkung. \*  $p < .05$ . Unstandardisierte Koeffizienten. Standardfehler wird in Klammern angegeben.

klusiven Praktiken lässt sich festhalten, dass der Anteil des gemeinsamen Unterrichts negativ mit der Selbstkompetenz und der lernmethodischen Kompetenz zusammenhängt, nicht jedoch mit der sozialen Kompetenz der Schüler\*innen. Die Zustimmung der Lehrkräfte zu Empowerment als nicht-fachliches Bildungsziel steht in einem positiven Zusammenhang mit allen drei Bereichen der überfachlichen Kompetenzen.

In einem zweiten Schritt wurden zusätzlich Cross-Level-Interaktionen spezifiziert, um zu prüfen, ob für die Gruppe der Schüler\*innen mit und ohne SPU unterschiedliche Zusammenhänge zwischen den überfachlichen Kompetenzen und den inklusionsorientierten schulischen Rahmenbedingungen anzunehmen sind (siehe Tabelle 5). Die Koeffizienten für Geschlecht und kognitive Grundfähigkeiten der Schüler\*innen auf Ebene 1 sind vergleichbar mit dem Modell ohne Interaktionseffekte in Tabelle 4. Zu diesen Variablen wurden auch keine Interaktionseffekte spezifiziert. Bedeutsam für die dritte Fragestellung sind die Effekte auf Ebene 2 und die Cross-Level-Interaktionen. Signifikante Interaktionseffekte zeigen sich dabei grundsätzlich nur für die beiden überfachlichen Bereiche der Selbstkompetenz und der lernmethodischen Kompetenz, nicht aber für die soziale Kompetenz. Die Mehrzahl der Interaktionseffekte sind negativ, das bedeutet, dass bei höherer Ausprägung der inklusionsorientierten schulischen Rahmenbedingungen die überfachlichen Kompetenzen von Schüler\*innen mit SPU geringer eingeschätzt werden. Für die Selbstkompetenz finden sich negative Effekte für die Interaktionen zwischen dem individuellen Merkmal SPU und den Rahmenbedingungen Schulkultur, Einstellung zu Inklusion, der sonderpädagogischen Unterstützung und dem Bildungsziel Empowerment. Ist die Schulkultur oder die Einstellung zu Inklusion positiver ausgeprägt, das Bildungsziel Empowerment wichtiger oder eine sonderpädagogische Lehr- bzw. Fachkraft anwesend, wird die Selbstkompetenz der Schüler\*innen mit

SPU im Vergleich zu Klassenkamerad\*innen ohne SPU niedriger eingeschätzt. Allerdings zeigt sich ein positiver Interaktionseffekt für Schüler\*innen mit SPU, die die Mehrheit der Lernzeit im gemeinsamen Unterricht verbringen: Für sie wird die Selbstkompetenz höher bewertet als bei Schüler\*innen ohne SPU. Für die lernmethodische Kompetenz findet sich ein leicht anderes Muster. Ist die Einstellung zu Inklusion höher, die Klasse größer, das Bildungsziel Empowerment wichtiger oder findet mehr gemeinsamer Unterricht statt, wird die lernmethodische Kompetenz der Schüler\*innen mit SPU niedriger eingeschätzt. Ist hingegen eine sonderpädagogische Lehr- oder Fachkraft im Unterricht anwesend, wird diese bei Schüler\*innen mit SPU höher eingeschätzt als bei Schüler\*innen ohne SPU.

## Zusammenfassung und Diskussion

### Zusammenfassung

In dem vorliegenden Beitrag wurde auf Grundlage der Studie „Inklusion in der Sekundarstufe I in Deutschland – INSIDE“ die Frage untersucht, inwiefern individuelle Merkmale und inklusionsorientierte schulische Rahmenbedingungen mit den überfachlichen Kompetenzen von Schüler\*innen mit und ohne SPU in der Sekundarstufe I zusammenhängen. Die Ableitung der inklusionsorientierten schulischen Rahmenbedingungen erfolgte in Anlehnung an den Index für Inklusion (Boban & Hinz, 2003) über drei Dimensionen: „inklusive Kulturen“ (erfasst über die Schulkultur und Einstellung der Lehrkräfte zu Inklusion), „inklusive Strukturen“ (erfasst über die Klassengröße, den Anteil der Schüler\*innen mit SPU in der Klasse und die Anwesenheit einer sonderpädagogischen Lehrkraft in der Klasse) und schließlich „inklusive Praktiken“ (gemessen über die Beteiligung am gemeinsamen Unterricht von Schüler\*innen mit SPU und das Bildungsziel der Lehrkräfte, die Schüler\*innen im Empowerment zu unterstützen).

**Tabelle 5**

Mehrebenenmodell zur Erklärung überfachlicher Kompetenzen vor dem Hintergrund unterschiedlicher inklusionsorientierter schulischer Rahmenbedingungen bei Schüler\*innen mit und ohne SPU (Cross-Level-Interaktionen;  $n_{\text{Level 1}} = 3447$ ;  $n_{\text{Level 2}} = 578$ )

	Selbstkompetenz	Lernmethodische Kompetenz	Soziale Kompetenz
<b>Individualebene (Level 1)</b>			
Geschlecht männlich	-0.16* (0.04)	0.17* (0.04)	0.48* (0.04)
SPU (ist der Intercept des Slopes im between level)	-0.33* (0.15)	-0.62* (0.21)	-0.39 (0.55)
Kognitive Grundfähigkeit	0.02* (0.01)	0.08* (0.01)	0.04* (0.01)
<b>Klassenebene (Level 2)</b>			
Interzept Slope	0.16 (0.15)	0.16 (0.15)	0.15 (0.13)
<i>Inklusive Kulturen</i>			
Schulkultur	1.29 (0.93)	1.23 (0.84)	0.03 (0.54)
Einstellung zu Inklusion	0.20 (0.16)	0.38* (0.15)	0.46* (0.12)
<i>Inklusive Strukturen</i>			
Klassengröße	-0.07* (0.03)	-0.04 (0.02)	-0.02 (0.02)
Anteil Schüler*innen mit SPU	-0.02 (0.02)	-0.02 (0.02)	-0.02 (0.01)
Sonderpädagogische Unterstützung	-0.06 (0.28)	0.33 (0.27)	0.18 (0.23)
<i>Inklusive Praktiken</i>			
Gemeinsamer Unterricht mind. 80%	-0.70* (0.36)	-0.56* (0.27)	-0.18 (0.22)
Bildungsziel Empowerment	0.98* (0.30)	0.88* (0.30)	1.14* (0.26)
<b>Cross-Level-Interaktionen</b>			
SPU * Schulkultur	-0.33* (0.04)	-0.35 (0.19)	0.26 (0.76)
SPU * Einstellung zu Inklusion	-1.01* (0.12)	-2.65* (0.12)	0.01 (0.11)
SPU * Klassengröße	-0.01 (0.01)	-0.05* (0.01)	-0.02 (0.02)
SPU * Anteil Schüler*innen mit SPU	-0.01 (0.08)	0.01 (0.01)	0.01 (0.01)
SPU * Sonderpädagogische Unterstützung	-1.40* (0.16)	4.17* (0.14)	-0.35 (0.22)
SPU * Gemeinsamer Unterricht mind. 80%	0.83* (0.13)	-2.52* (0.08)	0.22 (0.18)
SPU * Bildungsziel Empowerment	-0.31* (0.01)	-0.31* (0.05)	-0.36 (0.28)
<b>Varianzkomponenten</b>			
Varianz innerhalb der Klasse	0.80* (0.04)	0.61* (0.02)	0.71* (0.03)
Varianz der Interzepts auf Klassenebene	0.04* (0.01)	0.07* (0.02)	0.05* (0.01)
Varianz des Random Slopes auf Klassenebene	0.87* (0.11)	0.56* (0.05)	0.47* (0.10)
<b>Faktorkorrelationen Individualebene</b>			
Selbstkompetenz		.44*	.30*
Lernmethodische Kompetenz			.57*
<b>Faktorkorrelationen Klassenebene</b>			
Selbstkompetenz		.82*	.71*
Lernmethodische Kompetenz			.77*
AIC	BIC		
75437.221	76463.480		

Anmerkung. \*  $p < .05$ . Unstandardisierte Koeffizienten. Standardfehler wird in Klammern angegeben.

Die Analysen zeigen, dass Schüler\*innen mit SPU laut Angaben der Lehrkräfte geringere überfachliche Kompetenzen aufweisen als Schüler\*innen ohne SPU. Zudem fanden sich erwartungsgemäß Unterschiede zwischen Schüler\*innen mit verschiedenen Unterstützungsschwerpunkten: Während die Selbstkompetenz bei Schüler\*innen mit SPU-ESE höher eingeschätzt wurde als für Schüler\*innen mit SPU-L oder mit SPU-S, wurden Schüler\*innen mit SPU-L insbesondere im Bereich Lernmethoden als weniger kompetent eingeschätzt als Schüler\*innen mit anderen Förderschwerpunkten. Für Schüler\*innen mit SPU-ESE waren es insbesondere die Sozialkompetenzen, die im Vergleich zu Schüler\*innen mit den anderen Schwerpunkten geringer eingeschätzt wurden. Die Ergebnisse stehen somit in Einklang mit Befunden der EiBiSch-Studie (Helm et al., 2012; Schuck & Rauer, 2018). Ebenso entsprechen diese Ergebnisse den Beschreibungen der jeweiligen Schwerpunkte (Grünke & Grosche, 2014; Kahlert & Heimlich, 2014).

Darüber hinaus fanden sich erwartungsgemäß Zusammenhänge zwischen den inklusionsorientierten schulischen Rahmenbedingungen und den überfachlichen Kompetenzen, wobei sich diese Zusammenhänge häufig zwischen Schüler\*innen mit und ohne SPU unterschieden. Mit Blick auf die inklusiven Kulturen zeigten sich zunächst keine statistisch bedeutsamen Zusammenhänge zwischen der Ausprägung einer inklusiven Schulkultur und den überfachlichen Kompetenzen. Die negativen Cross-Level-Interaktionen wiesen zudem darauf hin, dass die Zusammenhänge für Schüler\*innen mit SPU mit Blick auf die Selbstkompetenz geringer ausgeprägt sind als für diejenigen ohne SPU. Die Einstellung der Lehrkräfte zu einem inklusiven Schulsystem hatte grundsätzlich einen positiven Zusammenhang mit der lernmethodischen und sozialen Kompetenz. Allerdings auch hier mit negativen Interaktionseffekten dahingehend, dass Schüler\*innen mit SPU im Vergleich zu Schüler\*innen ohne SPU

eine niedrigere Selbstkompetenz und eine niedrigere lernmethodische Kompetenz zugeschrieben werden, wenn die Einstellung zu Inklusion der Lehrkraft positiver ist. Dieser Befund ist überraschend und bedarf weiterer Überprüfungen.

Mit Blick auf die inklusiven Strukturen hängt die Klassengröße grundsätzlich negativ mit der Selbstkompetenz und der lernmethodischen Kompetenz zusammen und dieser Zusammenhang ist für Kinder mit SPU bei der lernmethodischen Kompetenz stärker als bei Kindern ohne SPU. Die Vorteile von kleineren Klassen – wenn auch in der Regel mit geringen Effektstärken – für Leistung von Schüler\*innen wurde vielfach untersucht und belegt (Hattie, 2002). Ergänzend zeigt die vorliegende Studie, dass auch die Selbstkompetenz und die lernmethodische Kompetenz mit der Klassengröße zusammenhängen. Darüber hinaus bestehen zwei Interaktionseffekte bezüglich des Vorliegens eines SPU und der Anwesenheit einer sonderpädagogischen Lehr- oder Fachkraft bzw. sonderpädagogischer Unterstützung in der Klasse. Während die Selbstkompetenz für Schüler\*innen mit SPU in Klassen mit sonderpädagogischer Unterstützung im Vergleich zu Schüler\*innen ohne SPU niedriger ausfällt, ist die Einschätzung der lernmethodischen Kompetenz für sie höher. Für die Schüler\*innen ohne SPU konnte kein Zusammenhang zwischen diesen beiden Variablen gefunden werden.

Die Auswertungen der inklusiven Praktiken weist schließlich einerseits auf einen negativen Zusammenhang des Anteils an gemeinsam verbrachter Zeit im Unterricht bei allen Schüler\*innen und der Selbstkompetenz und der lernmethodischen Kompetenz, andererseits auf einen positiven Zusammenhang zwischen „Empowerment“ als Bildungsziel der Lehrkräfte und allen drei überfachlichen Kompetenzbereichen. Auch bei den inklusiven Praktiken zeigen sich differenzielle Effekte für Schüler\*innen mit und ohne SPU: Im Vergleich zu Schüler\*innen ohne SPU besteht ein positiver Zusammenhang zwischen dem Anteil des gemeinsa-

men Unterrichts und der Selbstkompetenz von Schüler\*innen mit SPU, allerdings ein negativer Zusammenhang mit ihrer lernmethodischen Kompetenz. Der negative Zusammenhang zwischen dem Anteil des gemeinsamen Lernens und der lernmethodischen Kompetenz kann als Hinweis gedeutet werden, dass Schüler\*innen mit SPU möglicherweise spezifische Anleitungen für den adäquaten Einsatz von Lernstrategien im Sinne eines selbstregulierten Lernens benötigen (Grünke & Grosche, 2014; Wong, 1994), die in separierten Kleingruppen in geeigneterer Form umgesetzt werden können. Das Bildungsziel Empowerment hat grundsätzlich einen positiven Zusammenhang mit der Selbstkompetenz und der lernmethodischen Kompetenz – dieser ist für Schüler\*innen ohne SPU allerdings ausgeprägter als für Schüler\*innen mit SPU.

Der Zusammenhang nicht-fachlicher Bildungsziele von der Lehrkraft mit den überfachlichen Kompetenzen der Schüler\*innen weist darauf hin, dass eine Fokussierung auf nicht-fachliche Inhalte die Entwicklung weiterer überfachlicher Kompetenzen begünstigen könnte. Es zeigt, dass das Nachkommen der vermehrten Forderungen nach der Förderung überfachlicher Kompetenzen in Relation zu den Einstellungen und Zielen der Lehrkräfte steht, die wiederum mit der Gestaltung alltäglicher Lernsituationen zusammenhängen.

Insgesamt zeigen die Analysen teilweise unterschiedlichen Zusammenhänge zwischen inklusiven Rahmenbedingungen und nichtfachlichen Kompetenzen für Schüler\*innen mit und ohne SPU: Teilweise treten bestehende negative Zusammenhänge bei Kindern mit SPU verstärkt auf (z. B. der Zusammenhang zwischen Klassengröße und der lernmethodischen Kompetenz), teilweise finden sich für Kinder mit SPU Zusammenhänge, nicht aber für Kinder ohne SPU (z. B. der negative Zusammenhang sonderpädagogischer Unterstützung auf die Selbstkompetenz und der positive Zusammenhang mit der lernmethodischen Kompetenz) oder positive Zusammenhänge lie-

gen bei Kindern mit SPU in abgeschwächter Form vor (z. B. bei Empowerment). Das bedeutet, dass inklusive Rahmenbedingungen insgesamt häufig positiv mit den nichtfachlichen Kompetenzen zusammenhängen, dass dies aber mit wenigen Ausnahmen Schüler\*innen ohne SPU stärker betrifft als Kinder mit SPU.

Eine mögliche Erklärung könnte darin liegen, dass Kinder ohne SPU grundsätzlich günstigere Lernvoraussetzungen haben als Kinder mit SPU. Bei zusätzlich günstigen Rahmenbedingungen könnten Matthäus-Effekte auftreten, wie sie aus der Kompetenzentwicklung bekannt sind (z. B. Walberg & Tsai, 1983): D. h., dass diese Kinder ohne SPU in stärkerem Maße von diesen günstigen Rahmenbedingungen profitieren als Schüler\*innen mit SPU.

Ein alternativer Erklärungsansatz für die hier gefundenen Interaktionseffekte könnte sein, dass Lehrkräfte mit positiven Einstellungen gegenüber Inklusion ein stärkeres Augenmerk auf die individuelle Entwicklung von Schüler\*innen mit SPU legen und diese enger beobachten als an anderen Schulen. Diagnostische Kompetenz von Lehrkräften ist assoziiert mit Einstellung, Motivation und Wissen (Klug et al, 2016). Insgesamt könnten entsprechende Lehrkräfte besser im Bilde sein, welche Stärken und Schwächen die Schüler\*innen mitbringen, deren Entwicklungspotentiale fokussieren und eine kritisch-realistische und - aufgrund höherer diagnostischer Kompetenzen - eine validere Einschätzung der überfachlichen Kompetenzen abgeben.

Hervorzuheben ist zudem der divergierende Befund zur Anwesenheit einer sonderpädagogischen Lehrkraft und dem Anteil gemeinsamen Unterrichts: Während Schüler\*innen mit SPU einerseits eine höhere Selbstkompetenz aufweisen, wenn keine sonderpädagogische Lehrkraft im Unterricht anwesend ist und sie viel Zeit mit den anderen Kindern verbringen, liegt gleichzeitig ein negativer Zusammenhang hinsichtlich der lernmethodischen Kompetenz vor. Diese Unterschiede könnten durch verschiede-

ne Faktoren bedingt sein, wie beispielsweise einerseits mögliche Stigmatisierungsprozesse mit Folgen für die Selbstkompetenz oder auch die günstigeren Lernmöglichkeiten durch eine sonderpädagogische Lehrkraft oder in separierten Lerngruppen.

## Limitationen

Insbesondere der Zusammenhang zwischen der Einstellung zu Inklusion und der geringeren Entwicklung von Selbstkompetenz und lernmethodischer Kompetenz weist auf eine grundlegende Herausforderung in der Interpretation der Befunde: die Frage der Kausalität. Die vorliegenden Befunde basieren auf einer querschnittlichen Erhebung. Für eine Kausalinterpretation ist eine längsschnittliche Betrachtung notwendig. Zudem lassen sich konkrete Mechanismen, die den Zusammenhängen zugrunde liegen, basierend auf den vorliegenden Analysen nicht aufzeigen.

Eine weitere Einschränkung betrifft die Erfassung der überfachlichen Kompetenzen durch die Lehrkräfte. Es ist bekannt, dass solche Einschätzungen mit verschiedenen Urteilsverzerrungen einhergehen können. Diese können einerseits mit Merkmalen der Schüler\*innen zusammenhängen, wie beispielsweise der sozialen Herkunft oder dem Vorliegen eines Migrationshintergrunds (z. B. Sprietsma, 2013). Aber auch der Klassenkontext kann aufgrund von Referenzgruppeneffekten eine wesentliche Rolle bei der Beurteilung von Leistungen spielen. Demnach orientieren sich Lehrkräfte bei der Einschätzung einzelner Schüler\*innen in der Regel an den Mitschüler\*innen (Schrader, 2013). Dies betrifft beispielsweise die Einschätzung schulischer Leistungen (Südkamp et al., 2012), des Selbstkonzeptes (Praetorius et al., 2013), sozio-emotionaler Aspekte (Venetz et al., 2019) oder auch mit Blick auf die Feststellung eines SPU für den Förderschwerpunkt Lernen (Hibel et al., 2010; Kölm et al., 2020). Entsprechend ist anzunehmen, dass in Klassen mit insgesamt geringeren Kompetenzen die individuellen

Einschätzungen tendenziell höher ausfallen als in solchen mit im Mittel hohen Kompetenzen.

Darüber hinaus gibt es Hinweise, dass durch den SPU-Status selbst die proklamier-ten Differenzen durch Einschätzung der Lehrkraft zusätzlich verzerrt sein können. So zeigen Studien zu Einschätzungen verschiedener Kompetenzen bei Schüler\*innen (mit und ohne SPU), dass Lehrkräfte gerade bei Schüler\*innen mit SPU stärkere Differenzen zu den anderen Schüler\*innen wahrnehmen als die Schüler\*innen selbst oder die Eltern (Südkamp et al., 2018). Diese möglichen Urteilsverzerrungen schränken die Aussagekraft der Befunde allerdings nur in Teilen ein: Zwar bedeutet es für die vorliegenden Analysen, dass die gefundenen Unterschiede zwischen den fachlichen Kompetenzen von Schüler\*innen mit und ohne SPU bei anderen Bezügen (Eltern bzw. Schüler\*innen selbst) vermutlich geringer ausfallen würden als in dem vorliegenden Artikel. Gleichfalls ist das Ergebnis, dass inklusive schulische Rahmenbedingungen positiv mit den überfachlichen Kompetenzen aller Schüler\*innen zusammenhängen durch die Verzerrung nicht beeinträchtigt. Möglicherweise sind zudem die nachgewiesenen Unterschiede der beiden Gruppen das Ergebnis der labelingbedingten Urteilsverzerrung, was den übergreifenden Befund verstärkt, dass viele der inklusiven Rahmenbedingungen alle Schüler\*innen in ähnlicher Weise betreffen.

Schließlich wurden in dem vorliegenden Beitrag verschiedene Indikatoren zur Messung inklusiver Schulstrukturen verwendet. Die Auswahl dieser Indikatoren erfolgte in Anlehnung an den Index für Inklusion (Boban & Hinz, 2003). Da es hier (bislang) keine (theoretischen und empirischen) Standards gibt, welche Informationen in (quantitative) Analysen einbezogen werden können, hängen die Ergebnisse auch mit der Auswahl dieser Indikatoren zusammen. Eine vollständige Abbildung des Index für Inklusion würde zudem deutlich mehr als die genannten Instrumente erfor-

dern. Entsprechend sollte die Einordnung in die verschiedenen Index-Dimensionen als hilfreiche Orientierung, nicht allerdings als Überprüfung des Index selbst betrachtet werden.

### Implikationen und Ausblick

Die Analysen zeigen, dass schulische Lernumgebungen, die gezielt auf inklusive Bildung ausgerichtet sind, überwiegend mit höheren überfachlichen Kompetenzen einhergehen. Kausale Schlussfolgerungen sind aufgrund des querschnittlichen Designs nicht möglich, allerdings bieten die Zusammenhänge Hinweise, dass inklusive schulische Rahmenbedingungen mögliche Vorteile für *alle* Schüler\*innen (mit und ohne SPU) bergen können und dass diese Rahmenbedingungen für die nichtfachlichen Kompetenzen von Schüler\*innen ohne SPU zudem in stärkerem Maße bedeutsam sind als für Schüler\*innen mit SPU. Die Befunde ergänzen somit die häufig wiederkehrende Argumentation von Befürworter\*innen von Inklusion, dass von Inklusion alle Schüler\*innen profitieren können, nicht nur diejenigen mit sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfen (Krämer et al., 2021). Zudem bieten die Auswertungen erste Anhaltspunkte für gezielte Handlungsfelder mit Blick auf inklusive Kulturen, Strukturen und Praktiken. Schulische Lernumgebungen, die gezielt auf inklusive Bildung ausgerichtet sind, können überwiegend Vorteile für alle Schüler\*innen bieten. Die Befunde bieten somit Hintergrundwissen, um die Entwicklung überfachlicher Kompetenzen bei Schüler\*innen mit und ohne SPU zu verbessern.

### Literaturverzeichnis

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2020). *Bildung in Deutschland 2020: Ein indikatoren-gestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt*. Bielefeld. <https://doi.org/10.3278/6001820gw>

Boban, I. & Hinz, A. (2003). *Index für Inklusion: Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln*. Übersetzt für deutschsprachige Verhältnisse, bearbeitet und herausgegeben.

Boer, H. de. (2008). Bildung sozialer, emotionaler und kommunikativer Kompetenzen: ein komplexer Prozess. In C. Rohlf's (Hrsg.), *Kompetenz-Bildung* (S. 19–33). Springer Fachmedien. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-90909-7\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-531-90909-7_2)

Booth, T. & Ainscow, M. (2011). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. Centre for Studies on Inclusive Education.

Eltling, 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, F. Foerster, M. Obermayr, A. Deckwerth, G. Kammermeyer, G. Lenke, M. Leuchter & A. Wildemann (Hrsg.), *Grundschulpädagogik zwischen Wissenschaft und Transfer* (S. 296–302). Springer Fachmedien. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-26231-0\\_39](https://doi.org/10.1007/978-3-658-26231-0_39)

Europäische Exekutivagentur für Bildung und Kultur, Eurydice, (2012). *Entwicklung von Schlüsselkompetenzen an den Schulen in Europa: Herausforderungen und Chancen für die Politik*. Eurydice-Bericht. Amt für Veröffentlichungen der Europäischen Union. <https://doi.org/10.2797/92882>

Fend, H. (1980). *Theorie der Schule*. Urban und Schwarzenberg.

Gresch, C., Kölm, J. & Kocaj, A. (2017). Amtlich festgestellter sonderpädagogischer Förderbedarf und sonderpädagogische Förderung. In P. Stanat, S. Schipolowski, C. Rjosk, S. Weirich & N. Haag (Hrsg.), *IQB-Bildungstrend 2016: Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im zweiten Ländervergleich* (S. 282–290). Waxmann.

Gresch, C. & Piezunka, A. (2015). Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischer Förderung (im Bereich „Lernen“) an Regelschulen. In P. Kuhl, P. Stanat, C. Gresch & M. Prenzel (Hrsg.), *Inklusion Von Schülerinnen und Schülern Mit Sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen* (S. 181–219). Springer Fachmedien. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-06604-8\\_7](https://doi.org/10.1007/978-3-658-06604-8_7)

- Gresch, C., Schmitt, M., Külker, L., Schledjewski, J., Böhme, K. & Grosche, M. (2021). Schulische Ausgangslagen und organisatorische Gestaltungsformen von Inklusion in der Sekundarstufe I in Deutschland. *Zeitschrift für Heilpädagogik* (72), 484–507.
- Grob, U. & Maag Merki, K. (2001). Überfachliche Kompetenzen: Theoretische Grundlegung und empirische Erprobung eines Indikatorensystems. Dissertation. *Explorationen: Bd. 31*. Lang.
- Grosche, M. (2015). Was ist Inklusion? Ein Diskussions- und Positionsartikel zur Definition von Inklusion aus Sicht der empirischen Bildungsforschung. In P. Kuhl, P. Stanat, C. Gresch & M. Prenzel (Hrsg.), *Inklusion Von Schülerinnen und Schülern Mit Sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen* (S. 17–39). Springer Fachmedien.
- Grosche, M. & Lüke, T. (2020). Vier Vorschläge zur Verortung quantitativer Forschungsergebnisse über schulische Inklusion im internationalen Inklusionsdiskurs. In C. Gresch, P. Kuhl, M. Grosche, C. Sälzer & P. Stanat (Hrsg.), *Schüler\*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen: Einblicke und Entwicklungen* (S. 29–54). Springer Fachmedien. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-27608-9\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-658-27608-9_2)
- Grünke, M. & Grosche, M. (2014). Lernbehinderung. In G. W. Lauth, M. Grünke & J. C. Brunstein (Hrsg.), *Interventionen bei Lernstörungen: Förderung, Training und Therapie in der Praxis* (S. 76–89). Hogrefe.
- Hattie, J. A. C. (2002). Classroom composition and peer effects. *International Journal of Educational Research*, 37(5), 449–481. [https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(03\)00015-6](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(03)00015-6)
- Helm, F., Pohlmann, B., Heckt, M., Gienke, F., May, P. & Möller, J. (2012). Entwicklung eines Fragebogens zur Einschätzung überfachlicher Schülerkompetenzen. *Unterrichtswissenschaft*, 40(3), 235–258.
- Helmke, A. (2007). Guter Unterricht – nur ein Angebot? Interview mit H. Meyer und E. Terhart. *Friedrich Jahresheft 2007 „Guter Unterricht“*, 62–63.
- Hibel, J., Farkas, G. & Morgan, P. L. (2010). WHO IS PLACED INTO SPECIAL EDUCATION? *Sociology of education*, 83(4), 312–332. <https://doi.org/10.1177/0038040710383518>
- Hildenbrand, C., Heckt, M. & Pohlmann, B. (2017). Überfachliche Kompetenzen unterschiedlicher Schülergruppen am Übergang von der Kindertagesstätte in die Grundschule. *Empirische Pädagogik*, 31(3), 265–283.
- Hinz, A. (2002). Von der Integration zur Inklusion - terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung? *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 53(9), 354–361.
- Horstkemper, M. & Tillmann, K.-J. (2018). Die Schule als Institution erzieht. Sozialisationsprozesse im schulischen Alltagsleben. *Pädagogik*, 10, 42–47.
- Kahlert, J. & Heimlich, U. (2014). Inklusionsdidaktische Netze - Konturen eines Unterrichts für alle (dargestellt am Beispiel des Sachunterrichts). In U. Heimlich & J. Kahlert (Hrsg.), *Inklusion in Schule und Unterricht: Wege zur Bildung für alle* (S. 153–190). W. Kohlhammer.
- Klug, J., Bruder, S. & Schmitz, B. (2016). Which variables predict teachers diagnostic competence when diagnosing students' learning behavior at different stages of a teacher's career? *Teachers and Teaching*, 22(4), 461–484. <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1082729>
- KMK (1994). *Empfehlung zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen in der Bundesrepublik Deutschland: Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 06.05.1994*.
- KMK (1998). *Empfehlungen zum Förderschwerpunkt Sprache: Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 26.06.1998*.
- KMK (2000). *Empfehlungen zum Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung: Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 10.03.2000*.
- Kölm, J., Mahler, N. & Gresch, C. (2020). Die Bedeutung der Klassenzusammensetzung für das Vorliegen einer Diagnose eines sonderpädagogischen Förderbedarfs Lernen bei Schüler\*innen mit Zuwanderungshintergrund. In C. Gresch, P. Kuhl, M. Grosche, C. Sälzer & P. Stanat (Hrsg.), *Schüler\*innen Mit Sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen: Einblicke und Entwicklungen* (S. 257–285). Springer Fachmedien.
- Krämer, S., Möller, J. & Zimmermann, F. (2021). Inclusive Education of Students With General Learning Difficulties: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 91(3), 432–478. <https://doi.org/10.3102/0034654321998072>

- Lee, T. & Shi, D. (2021). A comparison of full information maximum likelihood and multiple imputation in structural equation modeling with missing data. *Psychological methods*, 26(4), 466–485. <https://doi.org/10.1037/met0000381>
- Loreman, T., Forlin, C. & Sharma, U. (2014). Measuring Indicators of Inclusive Education: A Systematic Review of the Literature. In T. Loreman & C. Forlin (Hrsg.), *International perspectives on inclusive education: Bd. 3. Measuring inclusive education* (S. 165–187). Emerald.
- Lüke, T. & Grosche, M. (2018). Konstruktion und Validierung der Professionsunabhängigen Einstellungsskala zum Inklusiven Schulsystem (PREIS). *Empirische Sonderpädagogik*, 10(1), 3–20.
- Mertens, D. (1988). Das Konzept der Schlüsselqualifikationen als Flexibilitätsinstrument: Ursprung und Entwicklung einer Idee sowie neuerliche Reflexion. *REPORT Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung*(22), 33–46.
- Muthén, B. O. & Muthén, L. K. (2017). *Mplus (Version 8)* [Computer Software].
- Niehaus, M. (2009). Verbesserung arbeitsweltrelevanter Kompetenzen von Förderschülerinnen und -schülern: Externe Evaluation eines Modellversuchs. *Empirische Sonderpädagogik*, 1(2), 18–30.
- OECD (Hrsg.). (2005). *Definition und Auswahl von Schlüsselkompetenzen: Zusammenfassung*.
- Piezunka, A., Gresch, C. & Wrase, M. (2018). Artikel 24 der UN-Behindertenrechtskonvention - Möglichkeiten und Grenzen beim Monitoring von Menschenrechten mit Blick auf die Einzelschulebene. *Zeitschrift Für Inklusion*, (1).
- Pohlmann, B. & Heckt, M. (2011). Überfachliche Kompetenzen. *Hamburg macht Schule*(1), 36–37.
- Praetorius, A.-K., Berner, V.-D., Zeinz, H., Scheunpflug, A. & Dresel, M. (2013). Judgment Confidence and Judgment Accuracy of Teachers in Judging Self-Concepts of Students. *The Journal of Educational Research*, 106(1), 64–76. <https://doi.org/10.1080/00220671.2012.667010>
- Rohlfis, C., Haring, M. & Palentien, C. (Hrsg.). (2014). *Kompetenz-Bildung: Soziale, emotionale und kommunikative Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen*. Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-03441-2>
- Roth, H. (1971). *Pädagogische Anthropologie* (Bd. 2). Schroedel.
- Schmitt, M., Roßbach, H. G., Gresch, C., Stanat, P., Böhme, K. & Grosche, M. (2020). Inklusion in der Sekundarstufe I in Deutschland (INSIDE). *Erziehungswissenschaft*, 60(31), 199–202. <https://doi.org/10.3224/ezw.v31i1.30>
- Schrader, F.-W. (2013). Diagnostische Kompetenz von Lehrpersonen. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 31(2), 154–165.
- Schuck, K. D. & Rauer, W. (2018). Die Entwicklung schulfachlicher Kompetenzen und der emotional-sozialen Schulerfahrungen in der inklusiven Schule Hamburgs: Ausgewählte Ergebnisse der quantitativen EiBiSch-Studie. *Die deutsche Schule*, 110(2), 153–168.
- Schuck, K. D., Rauer, W. & Prinz, D. (Hrsg.). (2018). *HANSE – Hamburger Schriften zur Qualität im Bildungswesen: Bd. 17. EiBiSch - Evaluation inklusiver Bildung in Hamburgs Schulen: Quantitative und qualitative Ergebnisse*. Waxmann.
- Sprietsma, M. (2013). Discrimination in Grading: Experimental Evidence from Primary School Teachers. *Empirical Economics*, 45(1), 523–538. <https://doi.org/10.1007/s00181-012-0609-x>
- Südkamp, A., Kaiser, J. & Möller, J. (2012). Accuracy of teachers' judgments of students' academic achievement: A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 104(3), 743–762. <https://doi.org/10.1037/a0027627>
- Südkamp, A., Krawinkel, S., Lange, S., Wolf, S. M. & Tröster, H. (2018). Lehrkräfteeinschätzungen 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>
- Tillmann, K.-J. (2010). *Sozialisationstheorien: Eine Einführung in den Zusammenhang von Gesellschaft, Institution und Subjektwerdung*. Rororo Rowohlt's Enzyklopädie: Bd. 55707. Rowohlt.
- Venet, M., Zurbruggen, C. L. A. & Schwab, S. (2019). What Do Teachers Think About Their Students' Inclusion? Consistency of Students' Self-Reports and Teacher Ratings. *Frontiers in psychology*, 10, 1637. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01637>
- Walberg, H. J. & Tsai, S.-L. (1983). 'Matthew' Effects in Education. *American Educational Research Journal*, 20(3), 359. <https://doi.org/10.2307/1162605>

Wilhelm, O., Schroeders, U. & Schipolowski, S. (2014). *Berliner Test zur Erfassung fluider und kristalliner Intelligenz für die 8. bis 10. Jahrgangsstufe (BEFKI 8-10)*.

Wocken, H. (2009). Inklusion & Integration: Ein Versuch, die Integration vor der Abwertung und die Inklusion vor Träumereien zu bewahren. In A.-D. Stein, I. Niediek & S. Krach (Hrsg.), *Integration und Inklusion auf dem Wege ins Gemeinwesen* (S. 204–234). Klinkhardt.

Wocken, H. (2014). Frei herumlaufende Irrtümer: Eine Warnung vor pseudoinklusiven Betörungen. *Gemeinsam leben*, 22(1), 52–62.

Wong, B. Y. L. (1994). Instructional parameters promoting transfer of learned strategies in students with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 17(2), 110–120.

## Autorinnen- und Autorenhinweis

 Cornelia Gresch  
<https://orcid.org/0000-0001-6665-8313>

 Lena Nusser  
<https://orcid.org/0000-0002-2967-8734>

### Korrespondenzadresse:

Cornelia Gresch  
 Humboldt-Universität zu Berlin  
 in Kooperation mit dem Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen  
 Unter den Linden 6  
 D-10099 Berlin  
[cornelia.gresch@hu-berlin.de](mailto:cornelia.gresch@hu-berlin.de)

Erstmals eingereicht: 07.02.2022

Überarbeitung eingereicht: 04.05.2023

Angenommen: 26.05.2023

Offene Daten	Die Daten sind aktuell noch nicht verfügbar, werden aber über das FDZ-LifBi für Sekundäranalysen zur Verfügung gestellt. Die Freigabe wird aktuell vorbereitet, wird aber noch einige Monate in Anspruch nehmen.
Offener Code	Die Syntax (für die Aufbereitung Stata, für die Analysen R) ist nicht verfügbar, kann bei <a href="mailto:cornelia.gresch@hu-berlin.de">cornelia.gresch@hu-berlin.de</a> angefragt werden.
Offene Materialien	Die eingesetzten Fragebögen werden mit Freigabe der Daten zugänglich gemacht. Bei Interesse können sie auf Anfrage bei <a href="mailto:cornelia.gresch@hu-berlin.de">cornelia.gresch@hu-berlin.de</a> vorab zur Verfügung gestellt werden.
Präregistrierung	Nein
Votum Ethikkommission	Nein
Finanzielle und weitere sachliche Unterstützung	Das Projekt wurde vom BMBF gefördert unter den Fördernummern IN1503A (Standort LifBi) und IN1503B (Standort Berlin)
Autorenschaft	In die Studienkonzeption war beide Autorinnen involviert, Aufbereitung der Daten und erste Voranalysen erfolgten über CG wie auch die erste Manuskriptfassung mit Ausnahme des Methoden- und Ergebnisteils. Die finalen Analysen sowie Schreiben des Methoden- und Ergebnisteils erfolgte durch LN. Beide Autorinnen haben alle Teile des Manuskriptes kommentiert und ergänzt.