

Die soziale Integration von Schülerinnen und Schülern mit Lern- und Verhaltensproblemen in der Primarstufe

Eine zentrale Herausforderung
beim Aufbau eines inklusiven Bildungssystems

Inauguraldissertation

zur

Erlangung des Doktorgrades

der Humanwissenschaftlichen Fakultät

der Universität zu Köln

nach der Promotionsordnung vom 10.05.2010

vorgelegt von

Johanna Katharina Krull

geboren in Dinslaken

Köln 2018

Erster Gutachter: Prof. Dr. Thomas Hennemann, Universität zu Köln
Zweiter Gutachter: Prof. Dr. Jürgen Wilbert, Universität Potsdam
Dritter Gutachter: Prof. Dr. Clemens Hillenbrand, Universität Oldenburg

Diese Dissertation wurde von der Humanwissenschaftlichen Fakultät der Universität zu Köln im Mai 2018 angenommen.

Tag der mündlichen Prüfung: 17. Mai 2018

Vorwort

Die vorliegende Dissertationsschrift fokussiert die soziale Integration von Schülerinnen und Schülern mit Lern- und Verhaltensproblemen als eine zentrale Herausforderung beim Aufbau eines inklusiven Schulsystems. Sie ist aus der engen Kooperation zwischen dem Lehrstuhl für *Erziehungshilfe und sozial-emotionale Entwicklungsförderung* der Universität zu Köln unter der Leitung von Prof. Dr. Thomas Hennemann und dem Fachbereich *Inklusionspädagogik – Schwerpunkt Forschungsmethoden und Diagnostik* der Universität Potsdam unter der Leitung von Prof. Dr. Jürgen Wilbert während meiner Tätigkeit als wissenschaftliche Mitarbeiterin an beiden Standorten erwachsen. Über die Zeit der Entstehung dieser Arbeit haben mich viele Menschen begleitet, bei denen ich mich an dieser Stelle ganz besonders bedanken möchte.

Allen voran gilt ein großer Dank meinen beiden Doktorvätern und Mentoren Prof. Dr. Thomas Hennemann und Prof. Dr. Jürgen Wilbert, die mich bei meinem Promotionsvorhaben uneingeschränkt unterstützt, mir vertraut und mich beraten haben. Sie waren als Diskussionspartner fortwährend ansprechbar. In der vergangenen Zeit als Mitarbeiterin habe ich fachlich wie auch persönlich viel von ihnen lernen dürfen.

Danken möchte ich ebenso meinen Kolleginnen und Kollegen der beiden Arbeitsbereiche in Potsdam und Köln. Durch den kollegialen Austausch mit ihnen wurde mir häufig eine neue Perspektive eröffnet. An erster Stelle ist in diesem Zusammenhang Frau Dr.in Karolina Urton zu nennen, die mit mir gemeinsam das Forschungsprojekt begleitet hat und auf die ich mich im beruflichen sowie privaten Kontext immer verlassen konnte. Frau Tatjana Leidig danke ich insbesondere für die letzte Korrekturschleife der Mantelschrift.

Darüber hinaus danke ich Prof.in Dr.in Anna-Maria Hintz für jegliche Form von Unterstützung, die ich von ihr erhalten habe. Während der Promotionszeit ist sie für mich eine wichtige Kollegin und Freundin geworden.

Weiterhin möchte ich mich bei Prof. Dr. Clemens Hillenbrand bedanken, der großes Interesse an meiner Arbeit zeigte und sich kurzfristig ohne zu zögern bereit erklärt hat, das dritte Gutachten zu meiner Dissertation anzufertigen, wie auch bei Prof. Dr. Matthias Grünke, der ebenfalls kurzfristig eingewilligt hat, sich für den Vorsitz der Prüfungskommission vorschlagen zu lassen.

Meinen Freundinnen und Freunden danke ich für ihr entgegengebrachtes Verständnis jedweder Art in Projekthochphasen sowie im Zeitraum der Fertigstellung der Arbeit.

Meine Eltern Marie-Theres und Karl-Hermann Krull sowie meine Geschwister Theresa und Konstantin haben mich auf meinem gesamten Bildungsweg ausnahmslos

unterstützt, an mich geglaubt und stets Interesse an meinem Vorhaben gezeigt. Mein Partner Tobias hat mein Leben während der Promotion wie kein anderer bereichert. Er baute mich in schwierigen Phasen auf, gab mir unermüdliches Feedback und hielt mir den Rücken zum Schreiben der Arbeit frei. Ihnen allen gilt mein ganz besonderer Dank.

Köln, 08.01.2018

Johanna Katharina Krull

Inhaltsverzeichnis

| | |
|---|------|
| Abkürzungsverzeichnis | VII |
| Abbildungs- und Tabellenverzeichnis..... | VIII |
| 1 Einleitung..... | 9 |
| 2 Schulische Inklusion in Deutschland..... | 13 |
| 2.1 Definition und Gegenstandsbestimmung | 13 |
| 2.2 Meilensteine seit 1972..... | 17 |
| 2.3 Bildungsstatistische Daten..... | 21 |
| 2.4 Gelingensbedingungen schulischer Inklusion | 24 |
| 3 Schulische Lern- und Verhaltensprobleme in der Primarstufe..... | 31 |
| 3.1 Begriffsbestimmung | 31 |
| 3.2 Klassifikation und Erscheinungsformen..... | 37 |
| 3.3 Epidemiologie..... | 41 |
| 3.3.1 Prävalenz | 41 |
| 3.3.2 Persistenz und Verlauf | 44 |
| 3.3.2 Komorbidität | 46 |
| 3.4 Herausforderungen in der inklusiven Bildung | 47 |
| 4 Soziale Integration im inklusiven Setting..... | 52 |
| 4.1 Definition und Gegenstandsbeschreibung | 52 |
| 4.2 Bedeutung der sozialen Integration..... | 57 |
| 4.3 Einflussfaktoren auf die soziale Integration..... | 61 |
| 4.4 Soziale Integration von Kindern mit Lern- und Verhaltensproblemen | 65 |
| 4.4.1 Zusammenfassung Fachbeitrag 1 | 71 |
| 4.4.2 Zusammenfassung Fachbeitrag 2 | 75 |
| 4.4.3 Zusammenfassung Fachbeitrag 3 | 79 |
| 4.4.4 Zusammenfassung Fachbeitrag 4..... | 83 |

| | | |
|-----|---|-----|
| 5 | Abschließende Diskussion..... | 86 |
| 5.1 | Zusammenfassende Darstellung und Diskussion der Ergebnisse..... | 86 |
| 5.2 | Methodenkritische Reflexion | 89 |
| 5.3 | Pädagogische Handlungsmöglichkeiten..... | 92 |
| 5.4 | Fazit und Ausblick..... | 98 |
| | Literaturverzeichnis..... | 100 |
| | Anhang | 145 |

Abkürzungsverzeichnis

| | |
|---------|---|
| ADHS | Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörung |
| AO-SF | Ausbildungsordnung sonderpädagogischer Förderung |
| APA | American Psychological Association |
| BELLA | Befragung zum seelischen Wohlbefinden und Verhalten |
| BMAS | Bundesministerium für Arbeit und Soziales |
| CCBD | Council for Children with Behavior Disorders |
| DBR | Direct Behavior Rating |
| DSM | Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders |
| DUK | Deutsche UNESCO-Kommission |
| ERD | Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma |
| FSP | Sonderpädagogischer Förderschwerpunkt |
| GG | Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland |
| ICD | International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems |
| IDEA | Individuals with Disabilities Education Act |
| IQ | Intelligenzquotient |
| KiGGS | Studie zur Gesundheit von Kindern und Jugendlichen in Deutschland |
| KMK | Kultusministerkonferenz |
| MSB NRW | Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen |
| MSW NRW | Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen |
| NRW | Nordrhein-Westfalen |
| RtI | Response-to-Intervention |
| SFB | Sonderpädagogischer Förderbedarf |
| SW-PBS | School-Wide Positive Behavior Support |
| VN-BRK | Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen der Vereinten Nationen |
| WHO | Weltgesundheitsorganisation |
| WtFP | Wait-to-Fail-Problem |

Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

Abbildungen

- Abbildung 1.* Zusammenfassung der Ergebnisse des Reviews von Bossaert et al. (2013, S. 72) zu den Oberbegriffen, Haupt- und Unterthemen der sozialen Inklusion, sozialen Integration und sozialen Partizipation im Kontext der sozialen Dimension von schulischer Inklusion; angelehnt an den Literaturüberblick von Koster et al. (2009, S. 134)..... 56

Tabellen

- Tabelle 1.* Klassifikation von Kindern und Jugendlichen mit Verhaltensstörungen (in Anlehnung an Myschker & Stein, 2014, S. 58) 39
- Tabelle 2.* Tabellarischer Vergleich zwischen ICD-10 und DSM-V der umschriebenen Entwicklungsstörungen schulischer Fertigkeiten (in Anlehnung an Remschmidt et al., 2017) 41
- Tabelle 3.* Überblick über Effekte einer inklusiven Beschulung (angelehnt an Ellinger & Stein, 2012; Stein & Ellinger, 2015; Hillenbrand & Melzer, im Druck) 49
- Tabelle 4.* Übersicht über die in der Dissertationsschrift enthaltenen Publikationen mit den jeweiligen Fragestellungen 70

1 Einleitung

Im Wandel hin zu einem inklusiven Bildungssystem lassen die Befunde zahlreicher nationaler und internationaler Studien erkennen, dass allein die gemeinsame Unterrichtung von Kindern mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf (SFB) an einer Allgemeinen Schule nicht zwangsläufig zu einer gelingenden sozialen Integration aller Beteiligten führt und insbesondere im Hinblick auf Lernende mit SFB mit diversen Herausforderungen verknüpft ist (Ahrbeck, 2016; Garrote, 2016; Huber & Wilbert, 2012; Koster, Pijl, Nakken & Van Houten, 2010; Ruijs & Peetsma, 2009). Besonders hoch ist das Risiko einer sozialen Ausgrenzung für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in den Bereichen Lernen und/oder Emotionale und soziale Entwicklung (Bless & Mohr, 2007; Jia & Mikami, 2015; Kavale & Forness, 1996; Stein & Ellinger, 2015), die nach Angaben der Kultusministerkonferenz (KMK) in der Bundesrepublik Deutschland aktuell zusammen deutschlandweit – ebenso in Nordrhein-Westfalen (NRW) – mehr als die Hälfte aller Kinder mit SFB im Gemeinsamen Lernen ausmachen (KMK, 2016a).

Wenngleich schulorganisatorische Maßnahmen sowie die Schaffung von räumlichen, personellen und sächlichen Voraussetzungen einen wichtigen Beitrag zur Umsetzung der aktuellen bildungspolitischen Forderungen und gesetzlichen Grundlagen entsprechend dem „Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen“ der Vereinten Nationen (VN-BRK; Bundesgesetzblatt, 2008) wie auch den Empfehlungen der KMK „Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen an Schulen“ (KMK, 2011) und speziell für NRW dem „Ersten Gesetz zur Umsetzung der VN-Behindertenrechtskonvention in den Schulen (9. Schulrechtsänderungsgesetz)“ (Ministerium des Innern des Landes Nordrhein-Westfalen, 2013) leisten (Klemm, Preuss-Lausitz & Volkholz, 2017; World Health Organization & World Bank, 2011), wird deutlich, dass neben zielgerichteten Unterstützungsmaßnahmen zur Förderung von akademischen Lernfortschritten gleichsam die soziale Teilhabe aller Kinder sowie der Aufbau einer positiven Lernumgebung sichergestellt werden müssen (Ahrbeck, 2016; Booth & Ainscow, 2011; Bossaert, Colpin, Pijl & Petry, 2013; Grosche, 2015; Hornby, 2014; Klicpera & Gasteiger-Klicpera, 2008; Koster, Nakken, Pijl, Van Houten & Van Houten-van den Bosch, 2009; UNESCO, 2001). Demgemäß nimmt die Frage nach einer gelingenden sozialen Integration in der gegenwärtigen Inklusionsforschung einen hohen Stellenwert ein.

Positive Kontakte zu Gleichaltrigen sind für den Erwerb von Konfliktlösestrategien, die Persönlichkeitsentwicklung, das Erlernen von Kooperationsfähigkeit, das Erleben von Zugehörigkeit und Mitbestimmung sowie das persönliche Wohlbefinden von zentraler Bedeutung (Hascher, 2004; Kessels & Hannover, 2015; Petillon, 1993;

Siegler, Eisenberg, DeLoache & Saffran, 2016). Soziale Ablehnung wirkt sich dagegen bei Kindern häufig äußerst negativ auf ihre soziale und emotionale Entwicklung, ihr Selbstwertgefühl und ihre Schulleistungen aus, was die bestehenden Schwierigkeiten bei Mädchen und Jungen mit bereits existierenden Lern- und/oder Verhaltensproblemen intensivieren kann (Gasteiger-Klicpera & Klicpera, 1997b, von Salisch, 2008; zusammenfassend Siegler et al., 2016).

Auch wenn die Schule in erster Linie kein freiwilliges Zusammentreffen der Beteiligten ermöglicht, sondern „Zwangsgruppierungen“ (Ulich, 2001, S. 51) entstehen, gilt sie als wichtigster und damit hoch bedeutsamer Ort für Kinder, um soziale Beziehungen mit Peers einzugehen (Klicpera & Gasteiger-Klicpera, 2008). Insbesondere die Transition in die Grundschule stellt ein besonderes Ereignis für die jungen Schülerinnen und Schüler dar, das sowohl große Chancen als auch hohe Risiken mit sich bringt (Koglin & Petermann, 2013; Masten, Burt & Coatsworth, 2006). Die Erstklässlerinnen und Erstklässler werden in sozialer, emotionaler und kognitiver Hinsicht vor zahlreiche zu bewältigende Entwicklungsaufgaben gestellt. Abläufe, Regeln und Rahmenbedingungen verändern sich grundlegend und die Kinder müssen lernen, mit einer (großen) Gruppe von Gleichaltrigen in der Schule zurechtzukommen und Freundschaften zu schließen (Koglin & Petermann, 2013). Dabei gehören das Kennenlernen von Mitschülerinnen und Mitschülern, der soziale Vergleich mit ihnen sowie der Umgang mit Andersartigkeit zu den wichtigsten sozialen Herausforderungen der Schulanfangszeit (Petillon, 1991, 1993).

Die vorliegende Dissertation greift das Thema der sozialen Integration als eine zentrale Herausforderung beim Aufbau eines inklusiven Bildungssystems unter besonderer Berücksichtigung von Schülerinnen und Schülern mit Lern- und Verhaltensproblemen in der Primarstufe auf. Sie ist hervorgegangen aus einem breit angelegten Forschungsprojekt „Schulen auf dem Weg in die Inklusion“ (Hennemann, Hillenbrand, Fitting-Dahlmann, Wilbert & Urton, 2018; Hennemann, Wilbert & Hillenbrand, 2014), durchgeführt in einem nordrhein-westfälischen Flächenkreis. Die vier dieser kumulativen Arbeit zugrundeliegenden Veröffentlichungen verfolgen das Ziel einer Annäherung an die Beantwortung der Fragestellungen, inwiefern sich soziale Ausgrenzungsprozesse sowie ungünstige sozial-emotionale Schulerfahrungen bei Kindern mit SFB, insbesondere bei jenen Schülerinnen und Schülern mit Lern- und/oder Verhaltensproblemen, bereits im ersten Schuljahr abzeichnen, ob diesbezüglich Unterschiede zwischen einzelnen Schulklassen und Schulen existieren, sich die soziale Position und schulische Probleme gegenseitig und im zeitlichen Verlauf beeinflussen und wie sich die soziale Integration und sozial-emotionale Schulsituation von Mädchen und Jungen mit und ohne SFB über die gesamte Grundschulzeit hinweg entwickelt. Die Einbettung der zugrundeliegenden Fachbeiträge erfolgt im Rahmen einer Mantelschrift, die in vier große Inhaltsbereiche gegliedert ist.

Aufbau der Mantelschrift

Das erste inhaltliche Oberkapitel (Kap. 2) beschreibt Inklusion in Deutschland, bezogen auf den schulischen Kontext, als gesellschaftliche, bildungspolitische und rechtliche Grundlage der vorliegenden Arbeit. Hierzu erfolgt zunächst ein Überblick über die im Themenfeld inklusive Bildung genutzten Begrifflichkeiten unter besonderer Berücksichtigung der vielfach kontrovers diskutierten Abgrenzung von Inklusion und Integration (Grosche, 2015; Wocken, 2009) sowie ihre Verwendung im Rahmen dieser Dissertation. Dabei werden nationale wie auch internationale Perspektiven in die Ausführungen miteinbezogen. Die beiden daran anknüpfenden Teilkapitel stellen zum einen resümierend die zentralen gesetzlichen Grundlagen bzw. bildungspolitischen Forderungen dar, beginnend mit den „Empfehlungen zur Ordnung des Sonderschulwesens“ der KMK (1972) bis zur Gegenwart, zum anderen wird der aktuelle Stand der Umsetzung schulischer Inklusion in Deutschland, speziell in NRW, näher erörtert. Im vierten inhaltlichen Teilabschnitt liegt der Fokus auf ausgewählten Bedingungen und Indikatoren, die dazu beitragen, dass das gemeinsame Lernen von Schülerinnen und Schülern mit und ohne SFB gelingen kann. Hierzu werden auf Basis eines Beitrags von Huber und Hennemann (2013) sowie von Hennemann, Ricking und Huber (2015) zunächst zwei Hauptproblembereiche identifiziert, daraus abgeleitet bildungspolitisch-institutionelle Maßnahmen vorgestellt und abschließend konkrete empirisch belegte Handlungsmöglichkeiten zusammenfassend dargelegt.

Das dritte Oberkapitel gibt einen Überblick über Schülerinnen und Schüler mit Lern- und/oder Verhaltensproblemen, die in dieser Arbeit die zugrundeliegende Stichprobe der Untersuchungen bilden und vor dem Hintergrund des besonderen Ausgrenzungsrisikos von entscheidender Relevanz sind. In einem ersten Schritt erfolgen die Definition und Einordnung der Termini Lernprobleme und Verhaltensprobleme unter Berücksichtigung fachwissenschaftlicher, bildungspolitischer wie auch klinischer Herangehensweisen. Im Rahmen der Diskussion über die Begriffsverwendung und -bezeichnung wird, ähnlich der Gegenstandsbestimmung schulischer Inklusion, eine erhebliche begriffliche Unklarheit zwischen sowie innerhalb der Fachdisziplinen deutlich (Heimlich & Wember, 2014; Hillenbrand, 2008a, 2008b; Myschker & Stein, 2014). Der zweite Schritt konkretisiert das erste Unterkapitel, indem Erscheinungsformen sowie Klassifikationsmöglichkeiten vorgestellt werden, die in Ausführungen zur Epidemiologie münden. An dieser Stelle sei insbesondere auf die Komorbidität von Lern- und Verhaltensproblemen hingewiesen. Die inhaltliche Ausgestaltung des vierten Teilkapitels verknüpft die beiden thematischen Schwerpunkte in Anlehnung an Forschungsüberblicke von Hillenbrand und Melzer (im Druck) sowie Stein und Ellinger (2015) durch die Identifizierung zentraler Herausforderungen in der inklusiven Beschulung von Kindern mit Lern- und/oder Verhaltensproblemen miteinander.

Dem dort benannten wesentlichen Aspekt der sozialen Integration wird als vorrangigem Untersuchungsgegenstand dieser Arbeit im vierten Oberkapitel nachgegangen. Analog zu den beiden vorangegangenen Themenfeldern liegt hier der Schwerpunkt zunächst auf einer Gegenstandsbestimmung und Begriffsverwendung, gefolgt von der Erläuterung der Bedeutung der sozialen Integration bzw. der Einbindung in eine Peergruppe. Neben den sozialen Dimensionen werden auch emotionale Perspektiven der Lernenden wie die Beziehung zur Lehrkraft, das subjektiv empfundene Klassenklima und das akademische Selbstkonzept in die Darstellung einbezogen. Es folgt ein kurzer, beispielhafter Überblick über mögliche Faktoren, die einen Einfluss auf die soziale Integration ausüben können.

Der Hauptfokus des vierten Oberkapitels liegt auf den Zusammenfassungen der Fachbeiträge, die im Rahmen der vorliegenden Dissertation verfasst wurden. Ihnen geht ein Resümee des Forschungsstandes im Hinblick auf die soziale Integration von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Lern- und/oder Verhaltensprobleme im Gemeinsamen Lernen voran. Bedingt durch den chronologischen Aufbau der Fachbeiträge werden die einzelnen Publikationen durch weiterführende Gedanken und einen Ausblick auf die Folgestudie miteinander verknüpft.

Abschließend werden im fünften Oberkapitel zentrale Ergebnisse zusammenfassend dargelegt, diskutiert und methodenkritische Aspekte der Studien reflektiert. Darüber hinaus erfolgt eine Vorstellung möglicher geeigneter Handlungsstrategien zur Förderung der sozialen Integration von Schülerinnen und Schülern mit Lern- und/oder Verhaltensproblemen im pädagogischen Alltag. Die Arbeit endet mit einem Gesamtfazit, verbunden mit einem Ausblick auf sich ergebende Forschungsfelder.

2 Schulische Inklusion in Deutschland

Zur Einführung in das Themenfeld Inklusion stehen in diesem Oberkapitel neben der Auseinandersetzung mit relevanten Begrifflichkeiten und deren Verwendung in dieser Arbeit die gesetzlichen Grundlagen und bildungspolitischen Forderungen sowie aktuelle Statistiken für die Bundesrepublik Deutschland im Fokus. Da hierzulande in erster Linie die einzelnen Bundesländer für das Schulwesen verantwortlich sind, liegt ein weiterer Schwerpunkt auf der konkreten rechtlichen und bildungspolitischen Umsetzung im Land NRW. Abschließend werden auf Basis nationaler wie auch internationaler Forschungsergebnisse Faktoren abgeleitet, die zum Aufbau und zum Gelingen inklusiver Bildungsstrukturen beitragen.

2.1 Definition und Gegenstandsbestimmung

Der Begriff *Inklusion* stammt etymologisch betrachtet aus dem Lateinischen ‚inclusionio‘, für Einschluss oder Enthaltensein (Dudenredaktion, 2017). In der Soziologie wird es als „das Miteinbezogenheit; gleichberechtigte Teilhabe an etwas“ (Dudenredaktion, 2017, o. S.) als Antonym zur Exklusion und als Synonym zu Integration verstanden. Allgemein bezieht sich der Ausdruck auf das gemeinschaftliche Zusammenleben, in dem jede Art von Vielfalt akzeptiert und dieser mit Wertschätzung begegnet wird (Nuding & Stanilowski, 2013). Im Hinblick auf ein pädagogisches Verständnis meint Inklusion die „gemeinsame Erziehung behinderter und nicht behinderter Kinder in Kindergärten und [Regel]schulen“ (Dudenredaktion, 2017, o. S.).

Bei der Betrachtung der Vielzahl an Definitionen des Inklusionsbegriffs lässt sich ein Mangel an Eindeutigkeit und Operationalisierbarkeit feststellen (Ekins, 2013; Grosche, 2015; Löser & Werning, 2015), bedingt durch fehlende Präzision, Widerspruchslosigkeit und logische Konsequenz (Grosche, 2015). Allein aus Sicht der empirischen Bildungsforschung formuliert Grosche (2015) in seiner theoretischen Auseinandersetzung knapp 30 verschiedene Begriffsbestimmungen mit unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen. Obwohl es der Masse diverser Definitionsversuche nicht gelingt, die Mehrdeutigkeit und Gesamtkomplexität von Inklusion widerzuspiegeln, da ihre jeweilige inhaltliche Begrenztheit weitere Ergänzungen, Modifikationen und Verknüpfungen erfordert (Göransson & Niholm, 2014; Grosche, 2015), wird dennoch im Folgenden eine Annäherung an den (schulischen) Inklusionsbegriff (engl. *inclusive education*) wie auch den Integrationsbegriff und ihrer Verwendung speziell für den Kontext dieser Arbeit gewagt, was zu einem widerspruchsfreieren Verständnis der weiteren Ausführungen beitragen soll.

Das Verständnis von Inklusion der Deutschen UNESCO-Kommission (DUK) sieht für den Bildungssektor vor,

dass allen Menschen die gleichen Möglichkeiten offen stehen, an qualitativ hochwertiger Bildung teilzuhaben und ihre Potenziale zu entwickeln, unabhängig von besonderen Lernbedürfnissen, Geschlecht, sozialen und ökonomischen Voraussetzungen. Inklusive Bildung ist ein Prozess, der die Kompetenzen im Bildungssystem stärkt, die notwendig sind, um alle Lernenden zu erreichen. Inklusive Bildung geht auf die verschiedenen Bedürfnisse von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen ein. Erreicht wird dies durch verstärkte Partizipation an Lernprozessen, Kultur und Gemeinwesen, sowie durch eine konsequente Reduktion von Exklusion in der Bildung. (DUK, 2014, S. 9)

Ausgehend von dem Verständnis von Bildung als grundlegendem Menschenrecht wird hier der Versuch unternommen, einem der größten und bedeutsamsten Programme der UNESCO Rechnung zu tragen, das Vielfalt als Ressource anerkennt (Prenzel, 2006). Daher ist nach dem Leitsatz „Bildung für Alle“ (DUK, 2008) der formulierte Auftrag an alle Schulen, alle Schülerinnen und Schüler bestmöglich zu fördern, unabhängig ihrer Kompetenzen, ihres kulturellen, sprachlichen, religiösen oder sozio-ökonomischen Hintergrundes, ihrer Lernfähigkeit oder ihres SFBs. Darüber hinaus soll jedes Kind in seiner Verschiedenartigkeit angenommen werden, seine individuellen Voraussetzungen und Bedürfnisse sind in den Vordergrund zu stellen (Biewer, 2017; Hinz, 2014; Textor, 2015) – frei nach der Devise, „dass es normal ist, verschieden zu sein“ (Vojtová, 2006, S. 77). Darüber hinaus bekennt sich die Kommission zu erforderlichen Reformen auf struktureller, inhaltlicher und strategischer Ebene, die von einer gemeinsam geteilten Zukunftsvorstellung getragen werden. Die Verantwortung in der Umsetzung dieser Vision wird dabei dem Schulsystem vollständig übertragen (DUK, 2014). Die Schule muss sich an die Lernenden anpassen und auf dieser Grundlage weiterentwickeln – nicht umgekehrt (Heimlich, 2012a, 2012b; Textor, 2015).

Zu einem ähnlichen Inklusionsverständnis, jedoch mit einer noch konsequenter geforderten Umsetzung, kommen Boban und Hinz (2003), die im Rahmen ihrer deutschen Übersetzung des *Index for Inclusion* (dt. *Index für Inklusion*; Booth & Ainscow, 2002) Inklusion betrachten als

grundlegende Vorstellung eines Miteinanders der Verschiedenen; Ansatz einer Pädagogik der Vielfalt, die die Heterogenität der Menschen in all ihren Dimensionen wertschätzt und als Gewinn ansieht; hier verstanden als Erweiterung und Optimierung einer oft schwierigen Integrationspraxis; Leitbild einer ‚Schule für Alle‘. (Boban & Hinz, 2003, S. 116)

Im Hinblick auf Erziehungs- und Bildungskontexte bedeutet dies gemäß des Index für Inklusion u. a. eine gleiche Wertschätzung aller beteiligten Akteurinnen und Akteure, die Steigerung der Partizipation aller Lernenden an Schul-, Unterrichts- und Gemeinschaftsprozessen, die Weiterentwicklung der schulischen Kulturen, Strukturen

und Praktiken im Sinne einer besseren Teilhabe, Abbau von Barrieren, jede Form von Heterogenität als Chance und Bereicherung zu begreifen, Aufbau einer gemeinsamen Wertebasis und einer Gemeinschaft, die Steigerung der schulischen Leistungen aller Lernenden sowie der „Anspruch, dass Inklusion in Erziehung und Bildung ein Aspekt von Inklusion in der Gesellschaft ist“ (Boban & Hinz, 2003, S. 10). Damit wird Inklusion verstanden als eine „weltweite gesamtgesellschaftliche Entwicklungsperspektive mit der Vision einer inklusiven Gesellschaft“ (Hinz, 2014, S. 17 f.). Dieser visionäre Anteil von Inklusion ist jedoch nach Hinz (2014) letztendlich nicht als abschließend erreicht anzusehen, vielmehr ist es eine Idealvorstellung oder Utopie nach der gestrebt wird (Prenzel, 2013).

Vergleicht man die oben angeführten Definitionen von Inklusion, im englischsprachigen Raum häufig bezeichnet mit *full inclusion* oder *mainstreaming* (Farrell, 2000; Fuchs & Fuchs, 1998; Kavale, 2002; Lindsay, 2007), mit der heutigen Umsetzung von Inklusion in Schule und Gesellschaft (siehe hierzu ausführlich die Qualitätsstufen/Entwicklungsstufen der Behindertenpädagogik (1) *Extinktion*, (2) *Exklusion*, (3) *Separation*, (4) *Integration* und (5) *Inklusion* nach Bürli, 1997; Sander, 2004; Wocken, 2010, sowie Kap. 2.3 dieser Arbeit), so zeigt sich, dass Deutschland die fünfte und letzte Stufe *Inklusion*, die sich u. a. gegen jede Form der (institutionellen) Diskriminierung, Marginalisierung und Stigmatisierung durch Etikettierung wendet, noch nicht erreicht hat. In der praktischen Umsetzung wird derzeit überwiegend die vierte Stufe des Modells, die *Integration*, realisiert (Klemm, 2015; Wocken, 2009, 2010; kritisch Ahrbeck, 2016). Bezogen auf die Schule meint *Integration* die gemeinsame Unterrichtung von Lernenden mit und ohne SFB (als dichotomes Merkmal) in der Allgemeinen Schule (Textor, 2015). Durch die Zuschreibung eines SFBs wird betroffenen Schülerinnen und Schülern eine angemessene Unterstützung und die Bereitstellung von spezifischen Ressourcen ermöglicht, damit die Anpassung des Individuums an die institutionell vorgegebene Norm erfolgen kann (*Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma*, ERD; Boban & Hinz, 2003; Füssel & Kretschmann, 1993). Zudem muss nach Huber (2006) ebenso die gesamte Lerngruppe, in die das Individuum eingliedert wird, eine Anpassungsleistung erbringen und trägt Mitverantwortung für den Erfolg des Prozesses, indem sie die Werte und Kultur des Einzelnen anerkennt und aufnimmt.

Die unterschiedliche oder auch synonyme Verwendung der Termini *Integration* und *Inklusion* führt zu erheblichen Kontroversen und Unsicherheiten im wissenschaftlichen und bildungspolitischen Diskurs (Überblick bietet Grosche, 2015; Wocken, 2009). Im deutschen Sprachraum ist *Integration* im Vergleich zur *Inklusion* der historisch gesehen deutlich ältere und dadurch anschlussfähigere Begriff (Grosche, 2015). Dies zeigt sich beim Abgleich der Übersetzungen vom Englischen ins Deutsche der bildungspolitisch bedeutsamen Erklärung von Salamanca der UNESCO (1994b) wie

auch zwölf Jahre später in der VN-BRK, aus dem der heutige Rechtsanspruch auf inklusive Bildung hervorgeht: In beiden englischsprachigen Originalen erfolgt die Verwendung des Terminus *inclusion*, das in den deutschen Fassungen jeweils mit *Integration* übersetzt wird (Bundesministerium für Arbeit und Soziales, BMAS, 2011; UNESCO, 1994a).

Entsprechend den Ausführungen der VN-BRK „Effective individualized support measures are provided in environments that maximize academic and social development, consistent with the goal of full inclusion“ (Bundesgesetzblatt, 2008, S. 1437) erfordert inklusive Bildung zwar die Zielrichtung einer *full inclusion*, schließt zugleich aber eine Vielfalt an Organisationsformen nicht aus. Darüber hinaus sind effektive Lernangebote im akademischen und sozial-emotionalen Bereich für eine gelingende Teilhabe von besonderer Notwendigkeit (Mitchell, 2010). Jenen Ansatz vertritt ebenfalls die KMK in ihren „Empfehlungen zur inklusiven Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen“ (KMK, 2011) und positioniert sich damit zu einem höchstmöglichen Maß an gleichberechtigter Teilhabe (KMK, 2011). Kritikerinnen und Kritiker äußern Vorwürfe, dass es der KMK nicht gelingt, eine konkrete, gültige Definition zu formulieren, sich klar zum Ziel inklusiver Bildung zu bekennen, sich eindeutig für einen Rechtsanspruch auf das Gemeinsame Lernen für Kinder und Jugendliche mit und ohne Behinderung auszusprechen sowie die Bedeutung der Gruppe der Gleichaltrigen in diesem Kontext explizit zu betonen (Bundesarbeitsgemeinschaft Gemeinsam leben – gemeinsam lernen e.V., Deutscher Behindertenrat & Sozialverband Deutschland, 2011).

Auch wenn die begriffliche und inhaltliche Gleichstellung der Konstrukte *Inklusion* und *Integration* im Fachdiskurs teilweise auf große Kritik stößt (Hinz, 2002, 2004, 2014; Grosche, 2015; Wocken, 2009), wird aufgrund der oben formulierten Ausführungen (fehlende Eindeutigkeit, aktueller Stand der Umsetzung, Verwendung in VN-BRK und Salamanca-Erklärung) die von Grosche (2015) vorgeschlagene *Zwei-Gruppen-Definition* „Inklusion ist die gemeinsame Unterrichtung von Kindern und Jugendlichen mit und ohne Förderbedarf“ (S. 33) zusammen mit der von selbigem Autor vorgeschlagenen *Outcome-Definition* „Inklusion ist die Erreichung von Lernzielen bei allen Kindern und Jugendlichen gemäß ihrer jeweiligen Lernvoraussetzungen sowie die Erreichung von wertvollen und tragfähigen Beziehungen in der Klassengemeinschaft“ (S. 34) als begriffliche Grundlage der vorliegenden Arbeit verwendet. Demgemäß sind die Termini Inklusion, Integration, inklusive Beschulung, inklusive Bildung, Gemeinsames Lernen sowie Gemeinsamer Unterricht hier als Synonyme zu verstehen.

2.2 Gesetzliche Grundlagen und bildungspolitische Forderungen: Meilensteine seit 1972

Nach dem Untergang des ‚Dritten Reichs‘ im Jahr 1945 beginnt in Deutschland ein expansiver, teilweise unreflektierter Ausbau des Sonderschulwesens, begleitet von Verdrängung und Tabuisierung des Geschehenen sowie verbunden mit dem Wunsch einer Rückgewinnung der vermeintlichen Ideale und Strukturen der Vorkriegszeit (Ellger-Rüttgardt, 2012). Zur Sensibilisierung der Öffentlichkeit für das Thema Sonderschulwesen und zur Vereinheitlichung diesbezüglich wichtiger Kernpunkte schlug die KMK in ihrem „Gutachten zur Ordnung des Sonderschulwesens“ (1960) eine starke innere Differenzierung in insgesamt zwölf voneinander abgrenzbare Sonderschulformen vor. Allerdings fand das Gutachten in der Bevölkerung nur wenig Beachtung. Erst zwölf Jahre später begann für die Bundesrepublik Deutschland der tatsächliche Neubeginn eines heil- und sonderpädagogischen Selbstverständnisses mit den „Empfehlungen zur Ordnung des Sonderschulwesens“ (KMK, 1972). Es handelte sich um eine Weiterentwicklung des Gutachtens von 1960 mit einem höheren Verbindlichkeitsgrad (Bleidick, 1972). Das Gutachten des Deutschen Bildungsrats (1973) „Zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher“ brachte eine Orientierung an den bereits weiter vorangeschrittenen Entwicklungen in den skandinavischen Nationen. Es wurde eine umfassende Reform des gesamten deutschen Schulwesens angestrebt, begründet durch die Annahme, dass ein gemeinsames Lernen von behinderten und nicht behinderten Menschen eher dem angestrebten sozialdemokratisch geprägten Verständnis der Bevölkerung entspricht (Ellger-Rüttgardt, 2016). Schon damals äußerte Jakob Muth als Vorsitzender des Ausschusses ‚Sonderpädagogik‘ der Bildungskommission: „Vorrangig wird es darauf ankommen, dass die Behinderten von den Gesunden [...] human angenommen, akzeptiert werden. Diese humane Annahme ist nur in Lernprozessen für die Nichtbehinderten erreichbar“ (Muth, 1973, S. 264). Von da an setzte in Deutschland die Integrationsbewegung ein (Ellger-Rüttgardt, 2016). In diesem Zusammenhang zeigten erste Schulversuche in den 1970er bis 1990er Jahren (z. B. in der Berliner Fläming-Grundschule im Jahr 1975), dass eine gemeinsame Unterrichtung von Kindern mit und ohne Behinderung an einer Allgemeinen Schule grundsätzlich möglich ist (Maikowski & Podlesch, 1988; Preuss-Lausitz, 1991; Wocken, 1987). Die Ergebnisse jener Modellprojekte waren und sind für die darauffolgenden bildungspolitischen Entwicklungen sowie für den heutigen Diskurs von besonderer Bedeutung (Ellger-Rüttgardt, 2012).

Nachdem das von UNICEF, Vereinte Nationen, UNESCO und Weltbank im Rahmen der Jomtien-Konferenz (1990) verabschiedete Übereinkommen mit dem Ziel, innerhalb eines Jahrzehnts eine Bildung für alle Kinder mit einer Behinderung zu ermöglichen (Zigahn, 2014), aufgrund fehlender Rechtsverbindlichkeiten weitgehend

erfolglos blieb, schlossen sich vier Jahre später die benannten Organisationen mit Vertreterinnen und Vertretern aus 92 Staaten, darunter auch die deutsche Bundesregierung, sowie weiteren 25 Hilfsorganisationen erneut zusammen. Um eine Verbesserung der Bildungssituation für betroffene Kinder zu erwirken, verabschiedeten sie in Spanien auf der 1994 stattfindenden UNESCO-Weltkonferenz „Pädagogik für besondere Bedürfnisse: Zugang und Qualität“ die sog. *Salamanca-Erklärung*, eine menschenrechtliche Empfehlung an die internationale Staatengemeinschaft, jedoch ebenfalls ohne völkerrechtliche Bindungskraft (Textor, 2015). Darin enthalten sind Vorschläge und Forderungen für eine zukunftsorientierte integrative Pädagogik, gemäß der Leitidee, dass jedes Kind ein Recht auf angemessene Bildung hat, durch die es ein akzeptables Lernniveau erreichen kann (UNESCO, 1994a, 1994b). Dabei standen erstmalig das Individuum mit seinen persönlichen Interessen, Bedürfnissen und Fähigkeiten sowie eine damit verknüpfte kindzentrierte Pädagogik im Fokus. Die Allgemeinen Schulen wurden als vorrangige Organisationsform für alle Kinder vorgeschlagen, um Stigmatisierungs- und Diskriminierungsprozessen entgegenzuwirken sowie eine Willkommenskultur zu etablieren (UNESCO, 1994a, 1994b). Zudem wurde die klare Aufforderung an alle Regierungen formuliert, sich der neuen Situation anzupassen und ihre Schulsysteme entsprechend zu verändern (Häßler, Burgert, Fegert & Chodan, 2015).

Ebenfalls im Jahr 1994 verabschiedete die KMK (1994) „Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen der Bundesrepublik Deutschland“ als gemeinschaftlichen Minimalkonsensus ihrer Interessen. Zentral ist hier die Ersetzung der „institutionsbezogene[n] Sonderschulbedürftigkeit der [KMK-]Empfehlungen von 1972 durch einen individuellen sonderpädagogischen Förderbedarf als Grundlage für die Ermittlung der notwendigen Förderung“ (Textor, 2015, S. 48). Laut Richtlinien dürfen Lernende mit einem SFB an einer Allgemeinen Schule unterrichtet werden, „wenn dort die notwendige sonderpädagogische und auch sächliche Unterstützung sowie räumlichen Voraussetzungen gewährleistet sind; die Förderung aller [...] Schüler muss sichergestellt sein“ (KMK 1994, S. 14). Als Voraussetzungen gelten qualifiziertes pädagogisches Personal, Differenzierungsangebote und eine gute Kooperation zwischen allen beteiligten Lehr- und Fachkräften (KMK, 1994). Für Deutschland bestand damit zum ersten Mal die Möglichkeit, die zuvor automatische Zuweisung von Kindern mit einer Behinderung auf eine Förderschule aufzubrechen, wenn auch zunächst ohne Rechtsanspruch. Fünf bzw. sechs Jahre später folgten die Empfehlungen der KMK u. a. zum Förderschwerpunkt Lernen (1999) und zum Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung (2000) als Ergänzung zu den bisherigen Richtlinien von 1994. Darüber hinaus gibt es seit 1994 einen ergänzenden Absatz im deutschen Grundgesetz (GG), der allgemein vorsieht: „Niemand darf wegen seiner Behinderung benachteiligt werden“ (Art. 3 Abs. 4, GG). Diese wenig greifbare Bestimmung wurde

2002 durch das „Gesetz zur Gleichstellung behinderter Menschen“ sowie 2006 durch das „Allgemeine Gleichbehandlungsgesetz“ konkretisiert (Textor, 2015).

Am 13.12.2006 verabschiedete die Generalversammlung der Vereinten Nationen die „Convention on the Rights of Persons with Disabilities“ (VN-BRK; BMAS, 2011; Bundesgesetzblatt, 2008). Ziel war es, „die Menschenrechte für Menschen mit Behinderung zu gewährleisten und ihnen die uneingeschränkte Teilhabe am gesellschaftlichen Leben zu ermöglichen“ (Grasser, 2014, S. 16). Die Vereinten Nationen legten der Konvention einen teilhabeorientierten Behinderungsbegriff zugrunde, welcher, in Ergänzung zu den körperlichen und geistigen Einschränkungen, auch soziale Dimensionen und damit verbunden die Probleme in der Alltagsbewältigung berücksichtigt (Textor, 2015). Am 30.03.2007, dem Tag ihrer Erstausslegung, unterzeichnete Deutschland die Konvention gemeinsam mit anderen Nationen wie Finnland, Frankreich, Italien und Kanada. Durch die anschließende Ratifizierung des Bundesrats trat sie am 26.03.2009 in Deutschland in Kraft und ist seitdem auf allen innerstaatlichen Ebenen völkerrechtlich verbindlich. Die VN-BRK besitzt hierzulande den Rang eines Bundesrechts und „konkretisiert und ergänzt bestehende menschenrechtliche Standards für die Lebenssituation von Menschen mit Behinderung“ (Kroworsch, 2014, S. 27). Insbesondere Artikel 24 spielt auf bildungspolitischer Ebene eine bedeutende Rolle, denn er verpflichtet alle Vertragspartnerinnen und -partner, ein inklusives Bildungssystem zu gewährleisten, „um das Recht von Menschen mit Behinderung auf Bildung ohne Diskriminierung und auf der Grundlage der Chancengleichheit zu verwirklichen“ (Katzenbach, 2015, S. 23). Konkret bedeutet dies u. a. den Anspruch auf unentgeltlichen, inklusiven Unterricht in sowohl Grund- als auch weiterführenden Allgemeinen Schulen sowie die Bereitstellung individueller Unterstützungsmaßnahmen, um eine gleichberechtigte Teilhabe zu ermöglichen. Bedingt durch die Tatsache, dass Bildung in Deutschland ‚Ländersache‘ ist und sich daraus eine Umsetzungsverpflichtung der VN-BRK für alle 16 Bundesländer ergibt, kam und kommt es zu erheblichen Veränderungen in den Schulsystemen (Ahrbeck, 2016) und Schulgesetzen (Klemm, 2014).

Zwei Jahre nach Ratifizierung der VN-BRK durch den deutschen Bundesrat veröffentlichte die KMK am 20.10.2011 ihre „Empfehlungen zur inklusiven Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen“. Die neuen Empfehlungen knüpfen an die bestehenden Empfehlungen von 1994 sowie an die weiterhin gültigen Hinweise zu den einzelnen Förderschwerpunkten an und bilden gemeinsam die bildungspolitisch geforderten Rahmenbedingungen für einen gleichberechtigten Zugang zu einer Bildung für alle (KMK, 2011). Nach dem Verständnis der KMK steht die aktive und selbstbestimmte Teilhabe der einzelnen Kinder und Jugendlichen mit ihren Kompetenzen und Persönlichkeiten im Vordergrund, auf deren Basis das pädagogische Handeln mit allen erforderlichen Unterstützungsmaßnahmen erfolgen soll. Die

sonderpädagogischen Standards im Hinblick auf Beratung, Bildung und Förderung sollen bestehen bleiben und kontinuierlich weitergeführt werden. Trotz des inklusiven Grundgedankens wird der Förderschule und damit einer vorwiegend segregierenden Organisationsform auch in Zukunft noch eine Daseinsberechtigung zugesprochen. Sie soll entweder als Lernort mit eigenen Bildungsangeboten oder als Förderzentrum mit sonderpädagogischen Angeboten für die Allgemeinen Schulen zur Verfügung stehen (KMK, 2011). Die einzelnen Länder der Bundesrepublik Deutschland haben nun die Aufgabe, die Empfehlungen der KMK aufzugreifen und Schritte einzuleiten, die zu einer konkreten Umsetzung der in der VN-BRK geforderten rechtlich bindenden Aspekte führen. Bisher sind die Länder ihrer Verpflichtung in sehr unterschiedlichem Maße nachgekommen (Kroworsch, 2014), da die Konvention einen Umsetzungsspielraum zulässt, der lediglich „nach und nach“ (Art. 4 Abs. 2, VN-BRK) ein inklusives Bildungssystem gewährleisten muss. Ein Überblick über die diesbezüglichen Veränderungen in den Schulgesetzen ist der Homepage der KMK (2017) zu entnehmen.

In NRW wurden mithilfe des 9. Schulrechtsänderungsgesetzes die schulgesetzlichen Regelungen zur Umsetzung der VN-BRK in den Schulen festgelegt. Offiziell trat es am 01.08.2014 in Kraft, fand allerdings bereits im Schuljahr 2013/14 Berücksichtigung (Erhardt, 2015). Eine wichtige Neuregelung ist die Stärkung des Elternwillens über die Bestimmung des Förderortes: Im gesetzlichen Regelfall gilt die inklusiv arbeitende, wohnortnahe und hochwertige Allgemeine Schule als Beschulungsort für Mädchen und Jungen mit einem SFB (Art. 20 Abs. 2, Schulgesetz NRW). Die Schulaufsicht ist in Absprache mit dem Schulträger dazu verpflichtet, ein solches Angebot zu unterbreiten (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, MSW NRW, 2014). Eine Alternative hierzu stellt immer die Beschulung an einer Förderschule dar (Art. 20 Abs. 2, Schulgesetz NRW). Damit tritt NRW den gutachterlichen Empfehlungen von Klemm und Preuss-Lausitz (2011) sowie dem Leitgedanken der VN-BRK entgegen, was Huber und Hennemann (2013) sowie Stein (2012) unter besonderer Berücksichtigung von Kindern mit schulischen Lern-, Verhaltens- und Sprachproblemen als positiv bewerten. Jene eben genannte Gruppe von Schülerinnen und Schülern wird in der Ausbildungsordnung sonderpädagogischer Förderung (AO-SF), die die (neuen) schulgesetzlichen Bestimmungen des Landes NRW konkretisiert, unter dem Begriff Kinder mit *Lern- und Entwicklungsstörungen* (Art. 4, AO-SF) zusammengefasst. Darüber hinaus regelt die AO-SF u. a. die Entscheidung über den Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung, die Förderschwerpunkte und Förderorte. Zudem sind Bestimmungen für die unterschiedlichen Bildungsgänge, die einzelnen Förderschwerpunkte, den Hausunterricht sowie die Schule für Kranke enthalten. Das für NRW angestrebte Ziel für die nächsten Jahre ist es, den Ausbau der Schulen des Gemeinsamen Lernens durch personelle und sächliche Voraussetzungen soweit zu realisieren, dass möglichst viele Allgemeine Schulen in der

Lage sind, eine verhältnismäßig große Anzahl von Schülerinnen und Schülern mit Lern-, Sprach- und Entwicklungsstörungen zu unterrichten (MSW NRW, 2014).

Insgesamt kann festgehalten werden, dass sich die rechtliche Situation von Menschen mit Behinderung wie auch von Schülerinnen und Schülern mit einem SFB innerhalb der letzten 40 Jahre auf vielen Ebenen deutlich verbessert hat. In diesem Kontext ist besonders die Entwicklung vom vorrangigen Beschulungsort Förderschule hin zum Gemeinsamen Lernen zu erwähnen. Doch der Prozess ist noch lange nicht abgeschlossen. In vielen Bundesländern sind die Forderungen der Vereinten Nationen bisher noch nicht hinreichend umgesetzt worden. Selbstverständlich lässt sich ein Schulsystem nicht kurzfristig grundlegend umstrukturieren, im Hinblick auf die Betroffenen erscheint es jedoch angebracht, zügig zu handeln und allen Menschen mit Behinderung das Recht auf inklusive Bildung nicht nur gesetzlich zuzusichern, sondern die Umsetzung in der Praxis zu forcieren.

Für einen umfassenden historischen Überblick zu den bildungspolitischen Bestimmungen, auch vor 1972, siehe Ellger-Rüttgardt (2012, 2016). Einen intensiven Einblick in die gesetzlichen Bestimmungen aller Bundesländer gewähren Saalfrank und Zierer (2017), speziell für NRW van den Hövel (2015).

2.3 Bildungsstatistische Daten

Durch die Anfänge der Inklusionsbemühungen vor Deutschlands Unterzeichnung und anschließenden Ratifizierung der VN-BRK konnten 2008 bereits 18,4 % aller Schülerinnen und Schüler mit SFB an einer Allgemeinen Schule lernen (Klemm, 2015). Damit begann der aus dieser Konvention entstandene staatlich verpflichtende Transformationsprozess hin zu einem inklusiven Schulsystem nicht erst 2009, wurde von da an jedoch unverkennbar beschleunigt (Klemm, 2015). Bis zur Ratifizierung stieg der Anteil der in Deutschland inklusiv beschulten Kinder mit SFB an allen Kindern mit SFB (*Inklusionsanteil*; Klemm, 2015) durchschnittlich um 0,7 Prozentpunkte pro Jahr. Seither erhöhte sich der Zuwachs im Jahresmittel um knapp das Vierfache (Klemm, 2015). Aktuelle Zahlen belegen einen Inklusionsanteil von deutschlandweit 37,7 %, während 62,3 % der Lernenden mit SFB eine Förderschule besuchen (KMK, 2016a, 2016b).

Trotz der Fortschritte, die Deutschland auf den ersten Blick zu verzeichnen hat, kann dennoch nicht von einem umfänglichen Erfolg gesprochen werden. Der Bund hat es sich nicht nur zum Ziel gesetzt, den Anteil inklusiv beschulter Kinder zu steigern, sondern parallel dazu einen deutlichen Rückgang des Förderorts Förderschule zu erwirken (Klemm, 2015; Moser & Dietze, 2015). Die *Exklusionsquote* von 2009, beschrieben als der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit SFB, die in segregierenden

Settings unterrichtet werden, gemessen an der Gesamtzahl aller schulpflichtigen Schülerinnen und Schüler (Klemm, 2015), zeigt, dass 387.792 Kinder und Jugendliche (4,9 %) eine sonderpädagogische Förderung in Förderschulen erhielten. Zwar sank diese Zahl kontinuierlich bis heute auf 322.819 Mädchen und Jungen (4,4 %), dennoch ist der Bund seiner einst angestrebten Zielvorstellung nicht bedeutend näher gekommen (KMK, 2016a, 2016b).

Angesichts dessen ist zu erörtern, wie ein deutlicher Anstieg der *Inklusionsquote* (Anteil der schulpflichtigen Schülerinnen und Schüler mit SFB, die in Allgemeinen Schulen unterrichtet werden, gemessen an der Gesamtzahl aller schulpflichtigen Schülerinnen und Schüler; Klemm, 2015) bei einem gleichzeitig weniger starken Rückgang der *Exklusionsquote* zu erklären ist. Die Antwort hierauf liefert der Blick auf die *Förderquote*, die den Anteil der schulpflichtigen Lernenden mit SFB angibt (Klemm, 2015). Während 2009 nur bei 6,1 % der Schülerinnen und Schüler (absolut: 483.267) ein SFB bestand, stieg die Zahl bis 2016 stetig um insgesamt einen Prozentpunkt auf 7,1 % (absolut: 517.384) an. Die oben aufgeworfene Frage kann demnach mit einer erheblichen Zunahme der Zuschreibungen eines SFBs begründet werden.

Der Vergleich der Verteilung der einzelnen sonderpädagogischen Förderschwerpunkte (FSP) von 2009 bis heute ergibt keine erheblichen Unterschiede (Anzahl der Zuschreibungen): Der FSP Lernen wird nach wie vor mit deutlichem Abstand am häufigsten vergeben, gefolgt vom FSP Geistige Entwicklung und dem FSP Emotionale und soziale Entwicklung. Es schließen sich in absteigender Reihenfolge die FSP Sprache, Körperliche und motorische Entwicklung, Hören und Kommunikation sowie Sehen an (KMK, 2016a, 2016c). Allerdings zeigt sich bei genauer Betrachtung, dass sich die Anzahl der Schülerinnen und Schüler mit einem SFB im Bereich Lernen von 205.926 (42,6 % von allen Lernenden mit einem SFB) im Jahr 2009 auf 190.376 (36,8 %) sechs Jahre später reduziert hat. Alle anderen FSP verzeichnen einen Zuwachs. Im FSP Emotionale und soziale Entwicklung ist dieser Trend am deutlichsten. Hier steigt nach Angaben der KMK (2016a, 2016b, 2016c) die Zahl der Zuschreibungen innerhalb von sechs Jahren von 58.762 Schülerinnen und Schülern (Anteil von 12,2 %) auf 85.644 (16,6 %). Derzeit besuchen 85.634 der Kinder mit einem FSP Lernen (45,0 %) und 47.638 Lernende mit einem FSP Emotionale und soziale Entwicklung (55,6 %) eine Allgemeine Schule. Addiert handelt es sich damit um knapp die Hälfte aller inklusiv beschulten Kinder mit SFB (KMK, 2016a). Darüber hinaus belegen die Daten, dass die gemeinsame Beschulung von Kindern mit und ohne SFB in der Primarstufe mit einem Inklusionsanteil von 50,6 % am weitesten fortgeschritten ist und mit steigendem Alter der Schülerinnen und Schüler sinkt (Überblick bietet KMK, 2016a).

Im europäischen Vergleich liegt Deutschland insgesamt im hinteren Drittel, sowohl im Hinblick auf die Förderquoten als auch die Inklusions- und Exklusionsanteile.

Zwischen den Nationen gibt es große Variationen, bedingt u. a. durch eine jeweils unterschiedliche Historie im Rahmen der inklusiven Bildung, stark voneinander abweichenden Schulsystemen sowie unterschiedliche Vorgehensweisen bei der Zuschreibung von Diagnosen. Italien, Norwegen, Finnland und Schweden, aber auch Island liegen an der Spitze, das Schlusslicht bildet Belgien (Biermann & Powell, 2014; Ellger-Rüttgardt, 2016; European Agency of Special Educational Needs, 2012, 2017; Preuss-Lausitz, 2013). Angesichts der Selbstverpflichtung durch die Ratifizierung der VN-BRK ist jedoch nicht nur auf internationaler Ebene, sondern auch auf Ebene der 16 Bundesländer enormer Handlungsbedarf festzustellen (Biermann & Powell, 2014; Mißling, Ückert & Deutsches Institut für Menschenrechte, 2014; Wachtel, 2014). Insgesamt ergeben sich große Differenzen in der Art und Geschwindigkeit der Umsetzung der gemeinsamen Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit und ohne SFB, bedingt durch 16 unterschiedliche Gesetzgebungen und ebenfalls die damit in Zusammenhang stehende Verlässlichkeit der Diagnosen und Zuschreibungen (Klemm, 2015; KMK, 2016a; Lütje-Klose, Neumann & Streese, 2017).

So zeigt sich für das Bundesland NRW, welches deutschlandweit im Mittelfeld liegt, ein seit 2009 kontinuierlich steigender Inklusionsanteil um mehr als 25 Prozentpunkte bei Lernenden mit einer Vollzeitschulpflicht (2009: 14,6 %, absolut: 16.941 Lernende vs. 2016: 40,3 %, absolut: 51.185 Lernende; MSB NRW, 2017). Für den gleichen Zeitraum ergibt sich im Hinblick auf Kinder und Jugendliche mit SFB, die an einer Förderschule unterrichtet werden, eine deutlich rückläufige Tendenz: Die Exklusionsquote sinkt von 5,3 % auf 4,5 %. Darüber hinaus sind die Förderquoten für NRW trotz sinkender Schülerinnen- und Schülerzahlen, ähnlich dem Bundestrend, von 6,1 % im Jahr 2009 auf 7,6 % sieben Jahre später angestiegen (MSB NRW, 2017). Auch im bevölkerungsreichsten Bundesland sind es die Grundschulen, die in ihren Inklusionsbemühungen im Vergleich zu anderen Schulformen schon am weitesten vorangeschritten sind. Der Inklusionsanteil liegt hier für das vergangene Schuljahr bei 41,1 %. Allerdings haben die Schulen der Sekundarstufe I in den letzten drei Jahren deutlich aufgeholt, so dass heute ebenfalls knapp 40 % der Schülerinnen und Schüler mit SFB ab Klasse fünf im Gemeinsamen Lernen beschult werden können (MSB NRW, 2017). Im Primarstufenalter ist die Förderquote der Mädchen mit 4,9 % lediglich fast halb so groß wie die Förderquote der männlichen Schüler mit 9,2 %. 39,6 % der Jungen mit SFB lernen an einer Allgemeinen Schule, bei Mädchen liegt der Inklusionsanteil mit 44,0 % etwas höher (MSB NRW, 2017). Überdies werden 18.820 Kinder mit FSP Lernen an einer Allgemeinen Schule, davon ca. ein Drittel (absolut: 6.267) an einer Grundschule beschult. Für den FSP Emotionale und soziale Entwicklung ergibt sich ein ähnliches Bild: Von insgesamt 13.347 Kindern und Jugendlichen im Gemeinsamen Lernen besuchen 5.052 die erste bis vierte Klassenstufe (MSB NRW, 2017). Damit zählen die beiden FSP zu den in NRW am häufigsten vertretenen SFB in inklusiven

Settings. Detaillierte Darstellungen bildungsstatistischer Daten zur Inklusion in Deutschland und NRW finden sich in Klemm (2014), KMK (2016a, 2016b, 2016c), Lütjeklose et al. (2017) sowie in MSB NRW (2017).

Resümierend kann generell für Deutschland und im Speziellen für NRW festgestellt werden, dass das Schulsystem seit Inkrafttreten der VN-BRK einen erheblichen Wandel von einer überwiegend segregativ geprägten, hin zu einer stärker inklusiv arbeitenden Bildungslandschaft erlebt hat, wenngleich es noch deutliche Unterschiede zwischen den einzelnen Bundesländern wie auch FSP zu verzeichnen gibt. Nach Klemm (2015) ist es noch ein weiter Weg von Bund und Ländern zum Gemeinsamen Lernen (Verankerung von Inklusion im gesamten Bildungsverlauf, einheitliches Konzept auf Länderebene, Senkung der Exklusionsquote, Bereitstellung einer angemessenen Infrastruktur), um im internationalen Vergleich mit anderen Nationen wie Italien, Schweden, Kanada oder Finnland mithalten zu können. Neben der Höhe der Inklusions- und Förderquoten geht es vor allem darum zu klären, wie die erfolgreiche Umsetzung des Inklusionsgedankens im pädagogischen Alltag realisiert werden kann. Hierzu ist es notwendig, dass die fachwissenschaftlichen Beiträge verschiedener Disziplinen zu Voraussetzungen und Indikatoren gelingender schulischer Inklusion Berücksichtigung in Politik und Praxis finden.

2.4 Gelingensbedingungen schulischer Inklusion

In ihrer Stellungnahme zum 9. Schulrechtsänderungsgesetz diskutieren Huber und Hennemann (2013) auf Basis deutschsprachiger wie auch internationaler Befunde zwei zentrale Problembereiche des deutschen Bildungssystems, die einer inklusiven Beschulung, insbesondere von Kindern mit Lern- und Entwicklungsstörungen, entgegenstehen: Zum einen fordern die Autoren die *Lösung des Wait-to-Fail-Problems* (WtFP), welches Vaughn, Linan-Thompson und Hickman (2003) als die Tendenz beschreiben, Unterstützungsleistungen für Schülerinnen und Schüler erst nach starker Problementwicklung bzw. -manifestierung zu gewähren. Die hierdurch entstandenen, z. T. chronifizierten Problembelastungen sind nur mit deutlichem personellen und finanziellen Mehraufwand zu bewältigen. Daraus resultiert, dass die gebundenen Ressourcen nicht oder nur begrenzt für den dringend benötigten Aufbau inklusiver Schulstrukturen nutzbar gemacht werden können (Huber & Hennemann, 2013). Zwischen dem zweiten Problembereich, die *Lösung des ERD* (bereits dargestellt in Kap. 2.1), und dem WtFP besteht eine enge Verbindung (Hennemann et al., 2015), da die für zusätzliche Ressourcen notwendigen etikettierenden Statusdiagnosen (z. B. eines SFBs) mit langen Zeiträumen einhergehen und dadurch ein frühzeitiges pädagogisches

Eingreifen verhindern. Zudem wird das ERD „aus inklusionspädagogischer Perspektive als Widerspruch zu einem inklusiven Wandel betrachtet, da Inklusion immer mit dem Versuch der De- und oder Entkategorisierung und der Vermeidung von Etikettierungen einhergeht“ (Hennemann et al., 2015, S. 118).

Auf Basis beider genannten Problembereiche leiten Huber & Hennemann (2013) sowie Hennemann et al. (2015) drei konkrete bildungspolitisch-institutionelle Maßnahmen ab, die für den Aufbau inklusionsförderlicher Strukturen hilfreich sind: Eine (1) *konsequente Präventionspolitik*, um das WtFP zu lösen (European Agency of Special Education Needs, 2014; Reschley & Bergstrom, 2009). Weltweit führende Inklusionsnationen wie Kanada, USA, Schweden und Finnland haben schon früh mit der Etablierung von Präventionsstrukturen begonnen (Barow, Persson & Allan, 2016; Jirmerson, Oakland & Farrell, 2007). Dabei geht es „nicht um eine Normalisierung von Kindern mit Behinderung, sondern um eine Reduzierung von zusätzlichen Lern- und Entwicklungsbarrieren“ (Huber & Hennemann 2013, S. 5). Nach dem Vorbild von Finnlands ‚Part-Time-Special-Educational-System‘ (Kivirauma & Ruoho, 2007) würde auch in Deutschland die Ausweitung eines Früherkennungssystems, welches kurzfristig evidenzbasierte Förderprogramme bereithält und eine flächendeckende Kooperation zwischen den pädagogischen Fachkräften von Kindertagesstätten und Grundschulen vorsieht, zu einer erfolgreichen Umsetzung des Gemeinsamen Lernens beitragen (European Agency of Special Education Needs, 2014; Huber & Hennemann, 2013). Ergänzend formulieren Casale und Hennemann (2016), dass die präventive Ausrichtung des schulischen Alltags im Sinne einer wertschätzenden Haltung, pädagogischer Geschlossenheit und multiprofessioneller Problemlösung die Grundlage im Umgang mit Heranwachsenden mit Schwierigkeiten in der emotionalen und sozialen Entwicklung bildet.

Mit dem Ziel der frühzeitigen Erkennung eines SFBs, der Verbesserung der Förderqualität und der Optimierung der Fördereffektivität wird des Weiteren der (2) *Ausbau von Lern- und Entwicklungsverlaufsdiagnostik* durch sog. ‚curriculum based measurements‘ (Deno, 1985; 2003a, 2003b; Fuchs, 2004) und ‚behavior assessments‘ (Koonce, 2007; Shapiro & Heick, 2004) empfohlen (Huber & Hennemann, 2013; Hennemann et al., 2015). Sie dienen der zeitnahen, engmaschigen Beurteilung des Fördererfolgs einer Maßnahme (Casale, Hennemann, Huber & Grosche, 2015). Wenngleich sich jene diagnostischen Vorgehensweisen als vielversprechend erweisen (Wilbert, 2014) und auf internationaler Ebene bereits weit verbreitet sind, werden sie hierzulande erst in Ansätzen für den Bereich des akademischen Lernens genutzt (Diehl, Hartke & Knopp, 2009; Walter, 2014). Insbesondere die Entwicklung und Evaluation von Verhaltensverlaufsdiagnostik hat in Deutschland noch einen langen Weg vor sich (Huber & Rietz, 2015). Erste wissenschaftliche Studien zu einer in den USA entwickelten Methode ‚Direct Behavior Rating‘ (DBR, dt. *direkte Verhaltensbeurteilung*)

stammen von der Arbeitsgruppe Casale, Hennemann, Volpe, Briesch und Grosche (2015) und belegen eine gute Umsetzbarkeit für das deutsche Schulsystem. Damit jedoch auch jene Ausprägungsformen eines SFBs erkannt werden, die nicht anhand von verlaufdiagnostischen Daten sichtbar sind, sollten zusätzlich moderne praxistaugliche differentialdiagnostische Verfahren (weiter)entwickelt werden und nach erfolgreicher Evaluation breite Anwendung finden, um allen Kindern die angestrebte bestmögliche Unterstützung zu gewähren (Huber & Grosche, 2012). Für den Umgang mit inklusiven Lerngruppen hat sich der im US-amerikanischen Gesetz „Individuals with Disabilities Education Improvement Act“ (IDEA, 2004) beschriebene proaktive Ansatz ‚Response-to-Intervention‘ (RtI, Huber & Grosche, 2012) zur frühen Identifikation, Prävention und Intervention von schulischen Lern- und Verhaltensproblemen als äußerst erfolgreich erwiesen (Hattie, 2012; Hennemann & Casale, 2016; Mitchell, 2014). Benner, Nelson, Sanders und Ralston (2012) berichten für die USA, dass 71 % aller Schulen dieses oder ein vergleichbares Rahmenkonzept zur Förderung akademischer und sozial-emotionaler Kompetenzen einsetzen. Einen Überblick zu mehrstufigen Fördersystemen, speziell für den Einsatz in Grundschulen, bietet Cusumano, Algozzine und Algozzine (2014).

Zusätzlich wird nach Huber und Hennemann (2013) ein Umlagern sonderpädagogischer Unterstützung und Ressourcen in Schulen des Gemeinsamen Lernens im Sinne einer (3) *Dezentralisierung sonderpädagogischer Angebote* nach kanadischem Vorbild (Köpfer, 2013) empfohlen. Die Errichtung von ‚sonderpädagogischen Departments‘ an Schulen des Gemeinsamen Lernens in Deutschland könnte den Zugang zu sonderpädagogischem Know-how für alle Beteiligten erleichtern – unabhängig von einem diagnostizierten SFB.

Neben zahlreichen divergenten empirischen Befunden lassen sich darüber hinaus einige beispielhafte konkrete Gelingensbedingungen für eine qualitativ hochwertige inklusive Beschulung von Kindern mit Lern- und Entwicklungsstörungen auf vier Ebenen zusammenfassen (Hoppey & McLeskey, 2014; Lindsay, 2007; Loreman, Deppler & Harvey, 2010):

(1) *Hohes Wirksamkeitserleben, positive Einstellung und positive Schulkultur*

Eine hohe Ausprägung professioneller Handlungskompetenz von Lehrkräften und Schulleitungen, insbesondere ihre Einstellungen und Wirksamkeitsüberzeugungen (Baumert & Kunter, 2006), tragen nach Avramidis, Bayliss und Burden (2000) sowie Savolainen, Engelbrecht, Nel und Malinen (2012) grundlegend zu einem erfolgreichen Aufbau und Fortbestehen inklusiver Bildungsprozesse bei. Bandura (1997) definiert Selbstwirksamkeitsüberzeugung als die subjektive Erwartung einer Person, sich selbst als handlungsfähig und kompetent in bestimmten Situationen zu erleben. Ein hohes Lehrerselbstwirksamkeitserleben geht u. a. mit dem Aufbau einer positiven Schüler-

Lehrer-Beziehung, einem erfolgreichen Umgang mit als schwierig erlebten Situationen, einem qualitativ hochwertigen Unterricht (Zee & Koomen, 2016) und dem häufigeren Erteilen von positivem Feedback an Lernende mit herausforderndem Verhalten (Almog & Shechtman, 2007) einher. Zudem wirkt es der Entstehung von Burnout entgegen (Schwarzer & Warner, 2011). Zahlreiche Forschungsergebnisse bestätigen bei Lehrkräften einen positiven Zusammenhang zwischen der Selbstwirksamkeitsüberzeugung und der Einstellung zur Inklusion (Hellmich & Görel, 2014; Jordan, Glenn & McGhie-Richmond, 2010; Lindsay, 2007; Savolainen et al., 2012; Sharma, Loreman & Forlin, 2011; Urton, Wilbert & Hennemann, 2015). Im Hinblick auf die Einstellungen ist es von besonderer Bedeutung, auch einflussnehmende Faktoren zu berücksichtigen (Avramidis & Norwich, 2002). Hierzu zählen u. a. die Art der Ausbildung, die bisherigen Erfahrungen im inklusiven Unterricht, der Umgang mit Menschen mit Behinderungen, die Art und der Schweregrad der Behinderung der Kinder sowie die zur Verfügung stehenden räumlichen, sächlichen und personellen Ressourcen (Avramidis & Norwich, 2002; de Boer, Pijl & Minnaert, 2011; McLeskey, Waldron, So, Swanson & Loveland, 2001). Überdies zeigen Forschungsbefunde, dass vor allem die positive Einstellung zu einer inklusiven Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit SFB im Bereich der emotionalen und sozialen Entwicklung eine wichtige Voraussetzung für deren erfolgreiche Umsetzung ist (Kosko & Wilkins, 2009), die wiederum durch die zur Verfügung stehenden pädagogischen Handlungsmöglichkeiten im Umgang mit dieser Klientel beeinflusst wird (Forlin & Cooper, 2013). Urton, Wilbert und Hennemann (2014a, 2014b, 2015) weisen darauf hin, dass es sich sowohl bei den Einstellungen zur Integration, den bisherigen Erfahrungen im Gemeinsamen Lernen sowie beim individuellen und kollektiven Wirksamkeitserleben um schulspezifische Merkmale handelt, die mit der Ausprägung dieser Merkmale auf Schulleitungsebene in einem engen Zusammenhang stehen und sich gegenseitig beeinflussen. Die Schulleitung trägt maßgeblich durch ihre Lenkungsmöglichkeiten zu einer gelingenden Umsetzung schulischer Inklusion bei (Billingsley & McLeskey, 2014). Jene vorliegenden Befunde lassen die Annahme zu, dass neben individuellen Faktoren auf Lehrkräfteebene ebenso der Schulkultur (Van Houtte, 2005) eine zentrale Bedeutung bei der Umsetzung inklusiver Bildungsprozesse zukommt (Ainscow, Dyson & Weiner, 2013; Hoppey & McLeskey, 2014; MacMaster, 2015; Mitchell, 2014; Urton, Börnert-Ringleb, Krull, Wilbert & Hennemann, 2018).

(2) *Kooperation und Teamarbeit*

Kooperationsprozessen, die den Austausch von Wissen und Erfahrungen ermöglichen, wird im Kontext gelingender Inklusion ein hoher Stellenwert beigemessen (Ryndak, Lehr, Ward & DeBevoise, 2014; Werning & Baumert, 2013), u. a. aufgrund des positiven Einflusses auf die Einstellung zur Inklusion (Savolainen et al., 2012). Zudem

wirkt sich die erfolgreiche Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen der Allgemeinen Schule und Sonderschullehrkräften sowie die Kooperation zwischen den Schülerinnen und Schülern untereinander positiv auf ihr soziales und akademisches Lernen sowie das Klassenklima aus (McDuffie, Landrum & Gelman, 2008; Mitchell, 2014; Murawski, 2012). Deno (2005) sowie Hennemann und Casale (2016) empfehlen die Etablierung von interdisziplinär angelegten Problemlöseteams, um alle an der Entwicklung und Förderung eines Kindes beteiligten Personen miteinander in den Austausch zu bringen. Bisher konnte sich allerdings dieser Ansatz in der Praxis des deutschen Bildungssystems nicht durchsetzen (Huber, 2015). Auch auf Schulebene ermöglicht Teamarbeit dem Kollegium die konsensuelle Entwicklung von Leitbild, Schulregeln und Konsequenzen im Sinne einer pädagogischen Geschlossenheit, die im Schulalltag allen Akteurinnen und Akteuren eine Orientierung bietet (Hennemann, Hövel, Casale, Hagen, Fitting-Dahlmann, 2015). Dennoch sehen pädagogische Fachkräfte in der Zusammenarbeit eine große Herausforderung (Scruggs, Mastropieri & McDuffie, 2007). Insbesondere die Balancefindung zwischen Kooperation und eigenem Autonomieerleben (Weisel & Dror, 2006) sowie häufig fehlende zeitliche und räumliche Ressourcen, fehlende Abstimmungsprozesse über gemeinsame Ziele und Aufgabenverteilungen sowie mangelnde Unterstützung der Schulleitung sind hemmende Faktoren (Gebhard, Wollenweber & Castello, 2014; Mitchell, 2014).

(3) *Unterrichtsqualität, Professionswissen und Förderung*

Die Förderung der sozial-emotionalen Kompetenzen im regulären Fachunterricht durch effektives Classroom Management sowie durch geeignete evidenzbasierte Trainingsprogramme gehört nach Reicher (2010), Reicher und Matischek-Jauk (2018), Schwab und Elias (2014) sowie Rohrbach, Grana, Sussman und Valente (2006) zu den Schlüsselfaktoren gelingender Inklusionsprozesse. Speziell die professionelle Klassenführung und eine hohe fachwissenschaftliche Expertise der Pädagoginnen und Pädagogen in den Bereichen Diagnostik und Förderung bei schulischen Lern- und Verhaltensproblemen sowie das Wissen über die Entstehung und Überwindung von Lern- und Entwicklungsbarrieren sind von besonderer Bedeutung (Hattie, 2013; Helmke, 2015; Hornby, 2014; Jordan et al., 2010). Mitchell (2014), sowie Hillenbrand und Melzer (im Druck) benennen in ihren breiten Forschungsüberblicken diverse evidenzbasierte Strategien für eine erfolgreiche inklusive Beschulung von Kindern mit Lern- und Verhaltensproblemen. Hierzu zählen u. a. kooperative und tutorielle Lernformen, Selbstregulationsstrategien, formative Diagnostik verknüpft mit Feedback, direkte Instruktion, behaviorale Ansätze und kognitive Strategieinstruktionstrainings. Diese Unterstützungsangebote sollten, eingebunden in ein konsensual abgestimmtes Förderkonzept, schulweit umgesetzt werden (Cusumano et al., 2014; Sugai & Horner, 2006).

Überdies ist es erforderlich, durch Identifizierung von Barrieren und die Verfügbarmachung von Ressourcen, Hilfsmitteln und alternativen Herangehensweisen jedem Lernenden einen Zugang zu den Lerninhalten zu ermöglichen (*Universal Design for Learning*; Edyburn, 2010; Rose & Meyer, 2002). Darüber hinaus ist das Schaffen eines sicheren, positiven und motivierenden Klassenklimas, das auf tragfähigen wertschätzenden Beziehungen zwischen den Kindern untereinander wie auch zwischen den Lehrpersonen und Lernenden basiert, besonders wirksam (Hattie, 2013; Mitchell, 2014; Soodak & McCarthy, 2006).

(4) *Klassenkomposition*

Die Befunde deutschsprachiger und internationaler Studien geben Hinweise darauf, dass sich eine „ausgewogen heterogene Zusammensetzung einer Schulklasse“ (Hennemann et al., 2015, S. 121) positiv auf die Lern- und Verhaltensentwicklung auswirken kann, insbesondere bei Kindern mit einem SFB im Bereich der emotionalen und sozialen Entwicklung (Begert, Müller & Bless, 2014; Mikami, Griggs, Reuland & Gregory, 2012; Müller, 2010; Müller & Bless, 2011; Müller, Hofmann, Fleischli & Studer, 2015). Demgegenüber zeigt sich in Klassen, in denen schulische Verhaltensprobleme kumulieren, dass das individuelle Problemverhalten der einzelnen Schülerinnen und Schüler über die Zeit hinweg zunimmt und durch den Umgebungswert der Klasse (mittlere Ausprägung des schulischen Problemverhaltens in der Klasse) vorhersagbar ist (Müller, Begert, Hofmann & Studer, 2013; Müller & Bless, 2017; Thomas, Bierman, Powers & The Conduct Problems Prevention Research Group, 2011). Müller und Zurbriggen (2016) erklären dieses Phänomen mit dem Verhalten der Mitschülerinnen und Mitschüler als geltende Norm, die eine Referenz für das Verhalten des Individuums vorgibt. Zusätzlich kommt der sozialen Komposition einer Lerngruppe eine vergleichsweise hohe Bedeutung für den Lernerfolg zu (Scharenberg, 2014), wie auch für die soziale Integration der Individuen (Kavale & Forness, 1996; Newcomb, Bukowski & Pattee, 1993; Swanson & Malone, 1992). Im Vergleich zu Klassen mit einer geringeren Heterogenität kann für besonders heterogene Lerngruppen eine höhere soziale Teilhabe der einzelnen Schülerinnen und Schüler (Grütter, Meyer & Glenz, 2015) sowie ein positiveres Klassenklima (Preuss-Lausitz, 2005) festgestellt werden. Zudem haben Kinder in Klassen mit geringer Klassengröße eher eine aktive Rolle in sozialen Interaktionen (Blatchford, Bassett & Brown, 2005).

Der Einfluss kognitiver Variablen scheint mit zunehmender Heterogenität in der Klasse zu wachsen. Nach Huber (2008, 2009) sowie Kulik und Kulik (1982) führt eine große Varianz auf kognitiver Ebene zu einem erhöhten Ausgrenzungsrisiko für Lernende mit SFB. Im Rahmen ihrer Studie zur Erforschung schulorganisierter Lernangebote und Sozialisation von Talenten, Interessen und Kompetenzen (SCHOLASTIK)

berichten Weinert und Helmke (1997) von einem kleinen positiven Einfluss des mittleren kognitiven Fähigkeitsniveaus auf die durchschnittliche Steigerung der Rechtschreibleistung der Mitglieder einer Klasse. Lernschwache Schülerinnen und Schüler verfügen in Lerngruppen mit einer heterogenen Leistungszusammensetzung über eine größere Leistungsangst und ein negativeres akademisches Selbstkonzept (Grewe, 2003; Rheinberg & Enstrup, 1977). Ein hohes kognitives Fähigkeitsniveau der Lerngruppe begünstigt ein leistungsförderliches Lernklima und ein schnelleres Vorankommen mit dem Lehrplan (Tiedemann & Billmann-Mahacha, 2004). Befinden sich in einer Klasse gleichzeitig viele Klassenwiederholerinnen und -wiederholer *und* leistungsstarke Schülerinnen und Schüler, wird das Klassenklima negativ beeinflusst (Eder, 1996).

3 Schulische Lern- und Verhaltensprobleme in der Primarstufe

Die bisherigen Ausführungen zum Rahmen der vorliegenden Dissertation - das gemeinsame Lernen von Schülerinnen und Schülern mit und ohne SFB in der Allgemeinen Schule - enthalten hinsichtlich der Zielgruppe zentrale Begrifflichkeiten wie bspw. Kinder und Jugendliche mit dem FSP Lernen oder dem FSP Emotionale und soziale Entwicklung, schulische Lern- und Verhaltensprobleme sowie Lern- und Entwicklungsstörungen. Eine konkrete Gegenstandsbestimmung wurde bislang jedoch nicht vorgenommen. Ziel des nachstehenden Kapitels ist daher die Beschreibung und Darstellung jener Personengruppen, auf die die oben angeführten Termini zutreffen. Der Fokus liegt dabei auf schulischen Lern- und Verhaltensproblemen in der Primarstufe. Folgende Fragestellungen finden dabei besondere Berücksichtigung: Wie definieren Bildungspolitik und Fachwissenschaft schulische Lern- und Verhaltensprobleme? Was zeichnet Kinder mit schulischen Problemen in den Bereichen Lernen und Verhalten aus? Inwiefern kann eine Klassifikation vorgenommen werden? Wie hoch sind die Prävalenz- und Persistenzraten? Inwiefern treten Lern- und Verhaltensprobleme gemeinsam auf?

Jedes Teilkapitel fokussiert (schulische) Verhaltensprobleme und (schulische) Lernprobleme aus Perspektive der Fachwissenschaft. Im ersten und dritten Unterkapitel erfolgt zusätzlich die Erläuterung der bildungspolitischen Sichtweise. Abschließend werden die beiden Themenbereiche inklusive Bildung sowie Lern- und Verhaltensprobleme miteinander verknüpft und auf der Basis wissenschaftlicher Befunde Herausforderungen für die pädagogische Praxis identifiziert.

3.1 Begriffsbestimmung

Die intensive Auseinandersetzung und Reflexion über die Verwendung von Begriffen und Definitionen im Kontext schulischer Lern- und Verhaltensprobleme ist von zentraler Bedeutung, zum einen für eine interdisziplinäre Verständigung zwischen den verschiedenen Fachdisziplinen, zum anderen im Hinblick auf die Bewältigung der Anforderungen einer inklusiven Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit SFB in den Bereichen Emotionale und soziale Entwicklung sowie Lernen. Stein und Müller (2015) für den Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung sowie Heimlich (2016) für den Förderschwerpunkt Lernen geben zu bedenken, dass es pädago-

gisch und erzieherisch einen Unterschied macht, ob man mit ‚gestörten‘, ‚beeinträchtigten‘ oder ‚behinderten‘ Kindern und Jugendlichen arbeitet, versucht mit ‚auffälligen‘ Mädchen und Jungen umzugehen oder Störungen in Schule und Unterricht betrachtet, bei denen die Störungsursache nicht primär im Betroffenen selbst liegt. Obwohl Fachwissenschaft und Bildungspolitik eine kontroverse und kritische Diskussion über Begrifflichkeiten und ihren Gebrauch führen (Heimlich, 2016; Herz, 2014; Hillenbrand, 2008b), ist die Festlegung einer Arbeitsdefinition unabdingbar für die gewinnbringende gemeinsame Arbeit am Gegenstand.

Fachwissenschaftlich gesehen existieren im deutschen Sprachraum (Myschker & Stein, 2014; Stein & Müller, 2015) sowie aus internationaler Sicht (Garner, Kauffman, Elliott, 2014; Kauffman, 2013; Lopes, 2014) eine Vielzahl von Begriffen für Kinder und Jugendliche mit Verhaltensproblemen (z. B. Verhaltensauffälligkeit, schwererziehbar, erwartungswidriges Verhalten, gemeinschaftsschwierig, Verhaltensstörung, gestört, erziehungsschwierig, verhaltensauffällig, sozial fehlangepasst, verhaltensbehindert, emotional behavioral difficulties, maladjusted, emotionally maladjusted, disturbed, mentally disturbed, displaying behavioral problems). Ein bedeutender Berührungspunkt aller Begriffe ist, dass es zunächst einer Klärung bedarf, ob und inwiefern Verhalten als auffällig angesehen wird, da die Beurteilung in starker Abhängigkeit vom jeweils zugrundeliegenden Bezugssystem (Individuum, Gesellschaft sowie Situation und Sache; Stein, 2015) und den jeweils geltenden Normen (Hillenbrand, 2008b; Mutzeck, 2000) erfolgt. Diese Normen können nach Seitz (1982) sowie Stein und Stein (2014) statistischer oder sozio-kultureller Natur sein, psychologisch-fachwissenschaftliche Aussagen über regelgerechtes, ‚gesundes‘ Verhalten, aber auch persönliche Norm- und Idealvorstellungen des Beobachtenden oder subjektive Maßstäbe der Person selbst. Heutzutage werden im fachwissenschaftlichen Diskurs v. a. zwei Begriffe priorisiert verwendet: *Verhaltensstörung* sowie *Gefühls- und Verhaltensstörung*.

Der Terminus *Verhaltensstörung* (engl. *behavior disorder*), geprägt im Rahmen des ersten Weltkongresses für Psychiatrie im Jahr 1950, besitzt internationale sowie interdisziplinäre Gültigkeit (Vernooij, 2007), insbesondere bezogen auf die Verwendung bei Kindern, Jugendlichen und Heranwachsenden. Myschker und Stein (2014) definieren für den deutschsprachigen Raum:

Verhaltensstörung ist ein von den zeit- und kulturspezifischen Erwartungsnormen abweichendes maladaptives Verhalten, das organogen und/oder milieureaktiv bedingt ist, wegen der Mehrdimensionalität, der Häufigkeit und des Schweregrades die Entwicklungs-, Lern- und Arbeitsfähigkeit sowie das Interaktionsgeschehen in der Umwelt beeinträchtigt und ohne besondere pädagogisch-therapeutische Hilfe nicht oder nur unzureichend überwunden werden kann. (S. 251)

Die dargelegte Definition umfasst die Ebenen Phänomen, Verursachung, Klassifikation, Konsequenzen sowie Forderung nach Hilfen (Hillenbrand, 2008b). Dabei liegt

der Schwerpunkt auf dem äußerlich sichtbaren Verhalten, das innere Erleben wird nur implizit einbezogen (Stein, 2014). Zahlreiche Fachvertreterinnen und -vertreter sind sich der Problematik der Verwendung dieses Störungsbegriffs bewusst und diskutieren ihn kontrovers (Ahrbeck, 2005; Hillenbrand, 2008b; Opp, 1998; Opp & Unger, 2003; Schlee, 1989). Hillenbrand beobachtet eine Form von „Unbehagen am Begriff“ (Hillenbrand, 2008a, S. 8), gibt jedoch ebenfalls zu bedenken, dass ein Terminus wie Verhaltensstörung nicht die Funktion hat, realitätsbezeichnend zu sein, sondern es sich vielmehr lediglich um ein erforderliches sprachliches Konstrukt handelt (Hillenbrand, 2008b). Dementsprechend besteht die Notwendigkeit für den Einsatz bspw. bei der Diagnosestellung sowie zur Festlegung von operationalisierbaren Kriterien, wie z. B. in den Klassifikationssystemen „International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems“ (aktuell ICD-10; Dilling & Freyberger, 2015) der Weltgesundheitsorganisation (WHO) und dem „Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders“ (aktuell DSM-V; Falkai & Wittchen, 2015) der American Psychological Association (APA; Hillenbrand, 2008b).

Der international ebenfalls weit verbreitete Begriff *Gefühls- und Verhaltensstörung* (engl. *emotional and behavioral disorder*; Forness & Knitzer, 1992) stammt von dem US-amerikanischen Fachverband „Council for Children with Behavior Disorders“ (CCBD). Er betont zusätzlich das innere Erleben, dem nach Place und Elliot (2014) eine erhebliche Bedeutung beigemessen wird, und lässt eine inhaltlich differenzierte und mehrdimensionale Sichtweise zu (Hennemann et al., 2015). Opp und Unger (2003) übersetzen die im Original englischsprachige Definition wie folgt:

Der Begriff Gefühls- und Verhaltensstörungen beschreibt Beeinträchtigungen, die in der Schule als emotionale Reaktion und Verhalten wahrgenommen werden und sich von altersangemessenen, kulturellen oder ethischen Normen so weit unterscheiden, dass sie auf die Erziehungserfolge des Kindes oder Jugendlichen einen negativen Einfluss haben. Erziehungserfolge umfassen schulische Leistungen, soziale, berufsqualifizierende und persönliche Fähigkeiten. (S. 55)

Darüber hinaus müssen die Probleme (1) über einen längeren Zeitraum und mit einem hohen Schweregrad auftreten, (2) in mindestens zwei Settings auftreten, von denen eines die Schule ist und (3) es muss ein Erfordernis an spezifischen Hilfen für die Teilhabe an der Gesellschaft vorliegen (Opp & Unger, 2003; für weitere Informationen siehe Mundschenk & Simpson, 2014). Die drei Kriterien *Intensität*, *Ökologie* und *Integration* finden sich ebenfalls in den Klassifikationssystemen ICD-10 sowie DSM-V und müssen erfüllt sein, wenn es sich um Verhaltensprobleme im klinisch relevanten Sinne, also um eine psychische Störung handelt. Zwar sind diese Klassifikationssysteme für pädagogische Kontexte nur bedingt relevant, dennoch bieten sie eine gute Orientierung im Hinblick auf häufig vorliegende Problemlagen von Schülerinnen und Schülern. Aus Sicht der Psychiatrie sowie der klinischen Psychologie liegt eine *psychische Störung* bei Kindern und Jugendlichen vor, „wenn das Verhalten

und/oder Erleben bei Berücksichtigung des Entwicklungsalters abnorm ist und/oder zu einer Beeinträchtigung führt“ (Steinhausen, 2016, S. 23). Die Kriterien der Abnormalität und der Beeinträchtigung werden überdies durch neun bzw. vier Unteraspekte operationalisiert, was zu einer höheren Spezifikation gegenüber den eben genannten Merkmalen führt. Für einen Überblick empfiehlt sich Steinhausen (2016).

Ähnlich der Schwierigkeiten in der wissenschaftlichen Begriffsklärung schulischer Verhaltensprobleme ist die Terminologie für die Bezeichnung der Schülerinnen und Schüler mit (massiven) schulischen Lernproblemen national wie auch international umstritten (Fletcher, Stuebing, Morris & Lyon, 2014; Heimlich & Wember, 2014), da jede Bezeichnung (z. B. Lernbehinderung, Lernversagen, Leistungsversagen, Zurückbleiben beim Lernen, learning disabilities, learning disorders, educable/mildly mentally retarded) unterschiedliche Schwerpunktsetzungen vornimmt (Gold, 2011; Heimlich, Hillenbrand & Wember, 2016). Von einzelnen Autorinnen und Autoren werden einige Begriffe auch synonym verwendet (Klauer & Lauth, 1997; Schröder, 2005; Zielinski, 1995). Im deutschen Sprachraum sind *Lernstörungen* (z. B. Lauth, Brunstein & Grünke; 2014; Matthes, 2009, engl. *learning disabilities*) oder *Lernschwierigkeiten* (Gold, 2011; Heimlich, 2016, engl. *learning difficulties*) als Oberbegriff für Leistungsversagen im akademischen Bereich gebräuchlich.

Heimlich et al. (2016) betonen im Hinblick auf *Lernschwierigkeiten*, dass diese etwas Alltägliches sind und bei fast allen Lernprozessen jeden Alters auftreten, da „Lernen [...] nicht immer auf Anhieb“ (S. 10) gelingt. Sie „entstehen jeweils an der Anforderungsschwelle von aktuell vorhandenen Fähigkeiten und erwarteten, noch zu erwerbenden Kompetenzen“ (S. 10). Auf Grundlage einer klaren Kompetenzorientierung findet zugleich die Frage eines notwendigen Unterstützungsbedarfs Berücksichtigung (Heimlich et al., 2016). Zielinski (1996) definiert Lernschwierigkeiten als „Probleme der Informationsaneignung durch ein Individuum“ (S. 369). Unter Berücksichtigung des Settings Schule fallen darunter Lernende, die „entweder hinter ihren eigenen Möglichkeiten oder den Zielen der Institution zurückbleiben“ (Kretschmann, 2007, S. 4). Gelingt es den Menschen eigenständig, ihre Lernschwierigkeit zu überwinden, kann von *allgemeinen Lernschwierigkeiten* gesprochen werden (Heimlich et al., 2016). Besteht hingegen ein Bedarf an zusätzlicher Unterstützung, handelt es sich um *gravierende Lernschwierigkeiten* (Heimlich & Wember, 2014; Heimlich et al., 2016), häufig auch als *Lernbehinderung* bezeichnet. Eine gravierende Lernschwierigkeit oder Lernbehinderung ist ein umfängliches, langdauerndes und schwerwiegendes Missverhältnis zwischen den individuellen Lernmöglichkeiten einerseits sowie schulischen Anforderungen und Lehrarrangements andererseits, meist verbunden mit einer verminderten Intelligenz (IQ im Bereich zwischen 70 und 85; Schröder, 2005; Steinhausen, 2016).

Eine Lernbehinderung ist nicht immer gleichzusetzen mit einer *Lernstörung*, die Lauth et al. (2014) definieren als

nichts anderes als Minderleistungen beim absichtsvollen Lernen. Sie äußern sich darin, dass das gewünschte Können, Wissen und Verhalten (z. B. Lesen, Rechnen, Schreiben, Mitarbeit) nicht in ausreichender Qualität, nicht mit ausreichender Sicherheit sowie nicht in der dafür vorgesehen Zeit erworben wird: Diese erwarteten Leistungsergebnisse werden trotz angemessener Lernangebote nicht erreicht, sodass den betroffenen Schülerinnen und Schülern mehr oder minder umfangreiche Störungen des Lernens zugeschrieben werden. (S. 17)

Eine Teilleistungsstörung bzw. Teilleistungsschwäche (engl. *specific learning disability*; IDEA, 2004), bei der es sich um eine mögliche Unterkategorie von Lernstörungen handelt, liegt vor,

wenn sich trotz altersgemäßer psychischer und somatischer Entwicklung und trotz unauffälliger Intelligenztestentwicklung (Normalitätsannahme) in begrenzten Funktionsbereichen auffällige Defizite zeigen, die in erheblicher und in negativer Weise von der sonstigen Entwicklung abweichen (Diskrepanzannahme) und nicht durch offensichtliche Mängel in der Beschulung erklärt werden können (Heimlich et al., 2016, S. 10).

In beiden Klassifikationssystemen der APA und der WHO finden sich Lernprobleme unter ‚Lernstörungen‘ (DSM-V; Falkei & Wittchen, 2015) bzw. ‚Umschriebene Entwicklungsstörungen schulischer Fertigkeiten‘ (ICD-10; Dilling & Freyberger, 2015). Sie sind nur bei massiven Leistungsrückständen in einem spezifischen Lernbereich bei gleichzeitig einem IQ von über 70, der das Niveau der akademischen (Minder-)Leistungen erheblich (1,2 bis 1,5 Standardabweichungen) übersteigt, zu diagnostizieren (sog. *Diskrepanzkriterium*; Lauth et al., 2014). Zudem muss ausgeschlossen werden, dass die Lerndefizite auf Schulabsentismus, schlechten Unterricht oder Sinnesschädigungen zurückzuführen sind.

Aus bildungspolitischer und rechtlicher Sicht werden Kinder und Jugendlichen mit massiven Lern- und Verhaltensproblemen seit der Jahrtausendwende als Schülerinnen und Schüler mit einem *sonderpädagogischen Förderbedarf im Bereich der Emotionalen und sozialen Entwicklung* (KMK, 2000) bzw. mit einem *sonderpädagogischen Förderbedarf im Bereich Lernen* (KMK, 1999) bezeichnet. Allerdings liefern die von der KMK ausgesprochenen Empfehlungen als Minimalkonsens aller 16 Bundesländer keine detaillierten Definitionen im klassischen Sinne (Hillenbrand, 2008b), sondern stellen lediglich wenig differenzierte Indikatoren für Förderbedarfe dar, aus denen sich ein SFB ergeben kann. In ihren Empfehlungen zum FSP Emotionale und soziale Entwicklung heißt es:

Sonderpädagogischer Förderbedarf ist bei Kindern und Jugendlichen mit Beeinträchtigungen der emotionalen und sozialen Entwicklung, des Erlebens und der Selbststeuerung anzunehmen, wenn sie in ihren Bildungs-, Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten so eingeschränkt sind, dass sie im

Unterricht der allgemeinen Schule auch mit Hilfe anderer Dienste nicht hinreichend gefördert werden können. (KMK, 2000, S. 10)

Der FSP Lernen wird von der KMK (1999) wie folgt definiert:

Sonderpädagogischer Förderbedarf ist bei Kindern und Jugendlichen gegeben, die in ihrer Lern- und Leistungsentwicklung so erheblichen Beeinträchtigungen unterliegen, dass sie auch mit zusätzlichen Lernhilfen der allgemeinen Schulen nicht ihren Möglichkeiten entsprechend gefördert werden können. Sie benötigen sonderpädagogische Unterstützung, um unter den gegebenen Voraussetzungen eine bestmögliche Förderung zu erfahren und eine entsprechende Bildung zu erwerben. (S. 4 f.)

Beide Definitionen stimmen darin überein, dass sie das Setting Schule und damit den Unterricht als vorrangigen Ort der bestehenden Probleme fokussieren. Überdies zeigt sich eine Förderorientierung, die die Notwendigkeit zusätzlicher Unterstützungsangebote unterstreicht, damit die Betroffenen die bestmöglichen Bildungs- und Entwicklungschancen erhalten. Dennoch wird kein konkretes Handlungskonzept des SFBs postuliert, was aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive unbefriedigend erscheint (Heimlich, 2016; Hillenbrand, 2008a; Schröder, 2005; Stein, 2014).

Wenngleich die Empfehlungen der KMK nicht bindend sind, haben sie dennoch bedeutende Strahlkraft auf die rechtliche Umsetzung in den einzelnen Bundesländern. So ist seit der Veröffentlichung der Terminus *sonderpädagogischer Förderbedarf* bzw. *sonderpädagogischer Unterstützungsbedarf* in allen Ländergesetzen zur schulischen Bildung fest verankert; ebenso erfuhr das Verfahren zur Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs seither eine umfängliche Reformierung (Heimlich & Wember, 2014). Für NRW gilt gemäß aktueller AO-SF:

(1) Lern- und Entwicklungsstörungen sind erhebliche Beeinträchtigungen im Lernen, in der Sprache sowie in der emotionalen und sozialen Entwicklung, die sich häufig gegenseitig bedingen oder wechselseitig verstärken. Sie können zu einem Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung in mehr als einem dieser Förderschwerpunkte führen. (Art. 4 Abs. 1, AO-SF)

(2) Ein Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung im Förderschwerpunkt Lernen besteht, wenn die Lern- und Leistungsausfälle schwerwiegender, umfänglicher und langdauernder Art sind. (Art. 4 Abs. 2, AO-SF)

(3) Ein Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung im Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung (Erziehungsschwierigkeit) besteht, wenn sich eine Schülerin oder ein Schüler der Erziehung so nachhaltig verschließt oder widersetzt, dass sie oder er im Unterricht nicht oder nicht hinreichend gefördert werden kann und die eigene Entwicklung oder die der Mitschülerinnen und Mitschüler erheblich gestört oder gefährdet ist. (Art. 4 Abs. 4, AO-SF)

Die Gegenstandsbestimmungen der KMK und insbesondere die der Schulgesetze (hier am Beispiel von NRW) erleichtern die begriffliche Einordnung schulischer Lern- und Verhaltensprobleme erheblich, da die Definitionen explizit auf die Verwendung

in politischen Bildungskontexten (z. B. für die Zuteilung von systemischen und schülerbezogenen Ressourcen) und der pädagogischen Praxis ausgerichtet sind und weniger einem kontroversen fachwissenschaftlichen Diskurs unterliegen. Aufgrund der pädagogischen Ausrichtung der vorliegenden Arbeit werden in den folgenden Ausführungen *schulische Verhaltensprobleme* sowie *schulische Lernprobleme* als Oberbegriffe für jene Personengruppen verwendet, bei denen in der Institution Schule Schwierigkeiten in einem oder beiden Bereichen vorliegen, unabhängig von einer klinischen Diagnose oder einem festgeschriebenen SFB. Für ein besseres Verständnis der Zielgruppen erfolgt im nachstehenden Teilkapitel die Vorstellung ausgewählter Erscheinungsformen und Klassifikationssysteme.

3.2 Klassifikation und Erscheinungsformen

Es existiert eine Vielzahl unterschiedlicher Erscheinungsformen bei Beeinträchtigungen in der emotionalen und sozialen Entwicklung (Hillenbrand, 2008b). Immer wieder wird der Versuch unternommen, das breite Spektrum der Verhaltensweisen in unterscheidbare Gruppen zu gliedern, um die wissenschaftliche Forschung und Diskussion zu erleichtern.

Für die Feststellung von klinisch relevanten psychischen Störungen existieren allgemein anerkannte Klassifikationssysteme, die eine symptombasierte Einteilung ermöglichen (Steinhausen, 2016). Die bereits erwähnten Klassifikationssysteme ICD-10 der WHO und das DSM-V der APA konnten sich in den vergangenen Jahren weltweit etablieren. In Deutschland ist v. a. die ICD-10 für die Abrechnung mit den Krankenkassen verbindlich. Beide Klassifikationskonzepte sind kategorial ausgerichtet. Demnach liegt jeweils ein dichotomes Verständnis des Störungsbegriffs (psychische Störungen werden als voneinander abzugrenzende, unterscheidbare Einheiten betrachtet; Steinhausen, 2016) vor (Döpfner, 2013). Überdies besteht seit 1969 für die Diagnose psychischer Störungen des Kindes- und Jugendalters ein multiaxiales Klassifikationsschema als Weiterentwicklung des ICD-10-Schemas, da psychiatrische Diagnosen zwangsläufig verschiedene Ebenen beinhalten (Steinhausen, 2016). Anhand von sechs Achsen werden psychische Störungen und weitere relevante Bedingungen eingeteilt, um eine Gesamtbetrachtung der Person (z. B. körperliche Erkrankungen, Beziehungsprobleme zu Gleichaltrigen, Intelligenzniveau) zu ermöglichen. Für das Kindes- und Jugendalter sind nach Remschmidt, Schmidt und Poustka (2017) folgende Ebenen zu nennen: (1) klinisch-psychiatrisches Syndrom, (2) umschriebene Entwicklungsstö-

rung, (3) Intelligenzniveau, (4) körperliche Symptomatik, (5) assoziierte abnorme psychosoziale Umstände und (6) Globalbeurteilung des psychosozialen Funktionsniveaus.

Von zentraler Bedeutung für Kinder im Grundschulalter sind nach ICD-10 psychische Störungsbilder, die mit F9 (,Verhaltens- und emotionale Störungen mit Beginn in der Kindheit und Jugend‘) beginnen. Hier werden in den Oberkategorien (F90) ,Hyperkinetische Störungen‘, (F91) ,Störungen des Sozialverhaltens‘, (F92) ,Kombinierte Störungen des Sozialverhaltens und der Emotionen‘, (F93) ,Emotionale Störungen des Kindesalters‘, (F94) ,Störungen sozialer Funktionen mit Beginn der Kindheit und Jugend‘, (F95) ,Ticstörungen‘, (F98) ,Andere Verhaltens- und emotionale Störungen mit Beginn in der Kindheit und Jugend‘ sowie (F99) ,Psychische Störung ohne nähere Angabe‘ einzelne Formen psychischer Störungen genauer beschrieben und klassifiziert (Remschmidt et al., 2017).

Das DSM-V enthält in seiner aktuellen Version keine multiaxiale Einteilung. Es besteht aus insgesamt 20 Hauptkategorien psychischer Störungen. Eine Hauptkategorie, die speziell den Fokus auf psychische Störungen im Kindes- und Jugendalter legt, hat in der aktuellen Auflage keinen Bestand mehr und wurde in die restlichen Kategorien eingegliedert (Döpfner, 2013). Eine tabellarische Gegenüberstellung beider Diagnosesysteme ist Remschmidt et al. (2017) zu entnehmen.

Sowohl bei der ICD-10 als auch beim DSM-V handelt es sich um medizinisch-psychiatrische Klassifikationssysteme, die in der Regel schwerwiegende psychische Störungen beschreiben (Stein, 2015). Obwohl es dabei keinesfalls um eine Einteilungsmöglichkeit im pädagogischen Sinne geht, ist das Wissen um die bestehenden Kategorien für den überfachlichen Austausch, die Diagnostik sowie die Einforderung von Unterstützung hilfreich (Stein, 2015).

Dennoch gibt es vermehrt Kinder und Jugendliche, die die kategorialen Kriterien für eine psychiatrische Störung im kompletten Umfang nicht erfüllen, sondern subklinische Ausprägungen aufweisen (Lauth et al., 2014; Myschker & Stein, 2014). Dabei können die Betroffenen in ihrem Funktionsniveau derart beeinträchtigt sein, dass der Schulbesuch für alle Beteiligten zu einer besonderen Herausforderung wird und zusätzliche Unterstützung erfordert. Hier setzt der dimensionale Ansatz in der pädagogischen und wissenschaftlichen Arbeit an, dem die Annahme dimensional verteilter Symptome zugrunde liegt, die einen kontinuierlichen Übergang zwischen einer vorhandenen und einer nicht vorhandenen psychischen Auffälligkeit anerkennen (Holtmann & Schmidt, 2008). Studien, die sich an diesem diagnostischen Ansatz orientieren, ordnen die Auffälligkeiten anhand quantifizierbarer Besonderheiten empirisch ermittelten Dimensionen zu (Döpfner & Lehmkuhl, 1997). Bisher gibt es allerdings „keinen [einheitlichen] Konsens, welche Dimensionen optimalerweise zur Beschreibung

psychischer Auffälligkeiten herangezogen werden sollten“ (Holtmann & Schmidt, 2008, S. 25).

Das bekannteste und empirisch gut abgesicherte Modell zur Klassifikation von Verhaltensstörungen (Myschker & Stein, 2014) legt den Fokus auf Kinder und Jugendliche und stammt ursprünglich von Peterson, Quai und Tiffany (1961):

Tabelle 1

Klassifikation von Kindern und Jugendlichen mit Verhaltensstörungen (in Anlehnung an Myschker & Stein, 2014, S. 58)

| <i>Gruppierung</i> | <i>Symptomatik</i> |
|--|---|
| <i>externalisierendes, aggressiv-ausagierendes Verhalten</i> | aggressiv, hyperaktiv, impulsiv, exzessiv, streitend, aufsässig, regelverletzend |
| <i>internalisierendes, ängstlich-gehemmtes Verhalten</i> | ängstlich, traurig, zurückgezogen, freudlos, somatische Störungen, kränkelnd, Schlafstörungen |
| <i>sozial unreifes Verhalten</i> | nicht altersentsprechend, konzentrationsschwach, leicht ermüdbar, leistungsschwach |
| <i>sozialisiert delinquentes Verhalten</i> | reizbar, aggressiv-gewalttätig, leicht erregt und frustriert, Beziehungsstörungen, reuelos |

Dabei gelten die externalisierenden (unterkontrollierten) Verhaltensprobleme, die sich nach *außen* gegen die Umwelt richten und sich hauptsächlich im oppositionellen Trotzverhalten, in Störungen des Sozialverhaltens und in Aufmerksamkeits-/Hyperaktivitätsstörungen (ADHS) ausdrücken, sowie die nach *innen* gerichteten internalisierenden (überkontrollierten) Verhaltensprobleme, zu denen Angststörungen und Depressionen zählen, als empirisch besonders gut abgesichert (Linderkamp & Grünke, 2007).

Eine in Deutschland häufig verwendete Klassifikation von Lernstörungen ist die von Klauer und Lauth (1997) vorgeschlagene Einteilung in die zwei Dimensionen *Dauer* (persistierend vs. passager) und *Spezifität* (partiell vs. allgemein). Lernprobleme können bspw. aus einem kritischen Lebensereignis (z. B. Schulwechsel) resultieren und bei frühzeitiger wirksamer Intervention nur vorübergehend auftreten. Demgegenüber existieren Lernstörungen mit hoher zeitlicher Stabilität, u. a. bedingt durch ein nicht rechtzeitiges und fachgerechtes Eingreifen (Lauth et al., 2014; Matthes, 2009). Inhaltlich begrenzte Lernstörungen sind durch eine Minderleistung in nur einem Lernbereich gekennzeichnet, bei gleichzeitig durchschnittlichem Intelligenzniveau (z. B. ‚Isolierte Rechtschreibstörung‘, ‚Lese-Rechtschreibstörung‘, ‚Rechenstörung‘), während in anderen Unterrichtsfächern altersadäquate Leistungen erbracht

werden. Allgemeine Lernstörungen, wie bspw. die ‚Kombinierte Störung schulischer Fertigkeiten‘, beziehen sich dagegen auf eine Beeinträchtigung der schulischen Leistungen in mehreren Lernbereichen, teilweise verbunden mit einem deutlich unterdurchschnittlichen Intelligenzniveau (Lauth et al., 2014; Matthes, 2009). Darüber hinaus gibt es die Gruppe der sog. ‚Underachiever‘, die aufgrund ihrer Intelligenz höhere Schulleistungen erwarten lassen.

Ergänzend zu Klauer und Lauth (1997) schlägt Heimlich (2016) ein Klassifikationschema von Lernschwierigkeiten vor, welches drei Dimensionen umfasst: *Dauer*, *Umfang* sowie *Schweregrad*. Im Hinblick auf die Einteilung von Lernproblemen nach dem Umfang ergeben sich zum oben beschriebenen Modell keine Veränderungen (ein Lernbereich vs. mehrere Lernbereiche). Neu an diesem Klassifikationsansatz ist jedoch die Differenzierung der Lernprobleme über die erforderliche Förderung. Das Modell unterscheidet leicht ausgeprägte Lernschwierigkeiten, die durch individuelle Förderung in der Allgemeinen Schule, ggf. durch sonderpädagogische Fördermaßnahmen im Gemeinsamen Lernen, behoben werden können, von Lernschwierigkeiten mit höherem Schweregrad, die intensivere sonderpädagogische Unterstützungsmaßnahmen in einem Förderschulsystem erfordern (Heimlich, 2016). Der Faktor Zeit rückt hier in den Hintergrund, da sowohl bei vorübergehenden als auch persistierenden Lernschwierigkeiten eine sonderpädagogische Förderung notwendig ist.

Unabhängig von der zugrunde liegenden empirischen Klassifikation, gibt es im Hinblick auf Probleme beim Lernen Schülerinnen und Schüler mit subklinischen oder klinischen Ausprägungen, diagnostiziert anhand verbreiteter Klassifikationssysteme. Tabelle 2 stellt die im ICD-10 beschriebenen Störungsbilder dem DSM-V gegenüber.

Tabelle 2

Tabellarischer Vergleich zwischen ICD-10 und DSM-V der umschriebenen Entwicklungsstörungen schulischer Fertigkeiten (in Anlehnung an Remschmidt et al., 2017)

| <i>ICD-10-GM</i> | <i>ICD-10-Gliederung</i> | <i>DSM-V-Bezeichnung</i> | <i>ICD-10-CM</i> |
|------------------|--|--|------------------|
| F81 | Umschriebene Entwicklungsstörung schulischer Fertigkeiten | Spezifische Lernstörung | |
| F81.0 | Lese- und Rechtschreibstörung | Spezifische Lernstörung mit Beeinträchtigung beim Lesen | F81.0 |
| F81.1 | Isolierte Rechtschreibstörung | Spezifische Lernstörung mit Beeinträchtigung beim schriftlichen Ausdruck | F81.81 |
| F81.2 | Rechenstörung | Spezifische Lernstörung mit Beeinträchtigung beim Rechnen | F81.2 |
| F81.3 | Kombinierte Störungen schulischer Fertigkeiten | | |
| F81.8 | Sonstige Entwicklungsstörungen schulischer Fertigkeiten | | |
| F81.9 | Entwicklungsstörung schulischer Fertigkeiten, nicht näher bezeichnet | | |

Anmerkungen. ICD-10-GM = in Deutschland gebräuchliche ICD-10-Ziffern; ICD-10-CM = in Nordamerika gebräuchliche ICD-10-Ziffern

3.3 Epidemiologie

Das dritte Teilkapitel resümiert Häufigkeiten, Verläufe und Komorbiditäten (schulischer) Lern- und Verhaltensprobleme im Kindes- und Jugendalter. Ähnlich der zuvor dargestellten Vielfalt an Begrifflichkeiten und Klassifikationsmöglichkeiten, zeigt sich hier erneut die Komplexität beider Gegenstandsbereiche. Im Hinblick auf Kapitel 3.3.3 ist zu betonen, dass es explizit um das gemeinsame Auftreten von Lern- und Verhaltensproblemen geht, nicht um das gleichzeitige Vorhandensein von ausschließlich Lernproblemen oder Verhaltensproblemen in mehreren Bereichen.

3.3.1 Prävalenz

Es existiert eine erhebliche Schwankungsbreite hinsichtlich der Auftretenshäufigkeit emotionaler und sozialer Probleme bei Kindern und Jugendlichen, abhängig von der jeweils zugrunde liegenden Definition, den eingesetzten Erhebungsinstrumenten, den

Erfassungszeiträumen sowie aus bildungs- und finanzpolitischen Gründen (Forness, Kim & Walker, 2012; Hillenbrand, 2008b; Petermann, 2005). In ihrem Forschungsresümee berichten Myschker und Stein (2014) von einer Spannweite verhaltensauffälliger Kinder und Jugendliche zwischen 1 und 61 %. Ihle und Esser (2008) gehen von einer Quote von 12 bis 15 % aller Kinder und Jugendlichen des westlichen Kulturraums mit klinisch relevanten Gefühls- und Verhaltensstörungen aus, 5 % davon gelten als dringend behandlungsbedürftig.

Für Deutschland liefert das kontinuierliche Monitoring zur Gesundheit von Kindern und Jugendlichen (KiGGS) des Robert-Koch-Instituts bzw. das darin enthaltene Modul zum seelischen Wohlbefinden und Verhalten (BELLA) repräsentative Prävalenzzahlen. Gemäß Elternurteil liegt bei 20,2 % der Kinder und Jugendlichen im Alter zwischen drei und 17 Jahren ein erhöhtes Risiko für psychische Auffälligkeiten vor (Hölling et al., 2014). Zusätzlich zu den Gesamtprävalenzraten lassen sich aus den Befunden der BELLA-Studie ebenfalls Aussagen über spezifische psychische Störungsbilder ableiten. So zeigen laut Elternurteil sowie Selbstbericht (angegeben in Klammern) 11,2 % (16,1 %) der Kinder und Jugendlichen klinisch bedeutsame Anzeichen für eine Depression, 10,6 % (15,1 %) für eine Angststörung, 5,7 % (2,0 %) für eine ADHS und 12,2 % (hier wurden keine Daten zum Selbsturteil erhoben) für Störungen des Sozialverhaltens (Klasen et al., 2016). Dies dokumentiert eine deutliche Diskrepanz dahingehend, dass Eltern im Vergleich zu den Betroffenen selbst internalisierend auffälliges Verhalten ihrer Kinder weniger wahrnehmen und Symptome für externalisierende Auffälligkeiten höher einschätzen. Die Geschlechterverteilung zeigt, dass Jungen mit einer Rate von 23,8 % häufiger grenzwertig auffällige oder auffällige Werte für psychische Probleme aufweisen als Mädchen mit 16,0 % (Hölling et al., 2014.). Hennemann, Hillenbrand und Ricking (2009) berichten von einer Dominanz männlicher Schüler von 4:1, v. a. in Bezug auf externalisierende Verhaltensmuster. Mädchen dagegen zeichnen sich vermehrt durch internalisierendes Problemverhalten aus (Beelmann & Raabe, 2007; Klasen et al., 2016; Renneberg, Heidenreich & Noyon, 2009).

Im Hinblick auf die Prävalenz von Lernproblemen finden sich in der Literatur ebenfalls uneinheitliche Angaben, hauptsächlich bedingt durch unterschiedliche Definitionsgrundlagen sowie Diagnosekriterien und -verfahren zur Feststellung der Minderleistungen im Lesen, Schreiben und Rechnen (Thomas, Schulte-Körne & Hasselhorn, 2015). In dem vom Bundesministerium für Bildung und Forschung geförderten Forschungsprojekt „Differentialdiagnostische Relevanz des Arbeitsgedächtnisses bei Kindern mit Lernstörungen“ (RABE) wurden Probleme im Lernen bei Sieben- bis Neunjährigen generell als ein häufiges Phänomen ermittelt (Fischbach et al., 2013). Dies zeigte sich insbesondere darin, dass bei einem Drittel aller Kinder basale Lernschwierigkeiten und bei einem Viertel aller Kinder erwartungswidrige Lernschwächen

(Lernschwierigkeiten im Lesen, Rechtschreiben und/oder Mathematik trotz durchschnittlichem IQ) vorlagen. Letztendlich erhielt jedoch nur knapp die Hälfte der untersuchten Zweitklässlerinnen und Zweitklässler (13,3 %) die Diagnose einer Lernstörung nach ICD-10.

Die von Fischbach et al. (2013) ermittelten Prävalenzraten für einzelne Lernschwächen und Lernstörungen bei Kindern in der Mitte der Grundschulzeit liegen zwischen 2 % und 6 % und damit etwas unter den Werten bisheriger epidemiologischer Untersuchungen (Hasselhorn & Schuchardt, 2006; Moll & Landerl, 2009). Entgegen der Klassifikation nach ICD-10 werden hier die Lese-Rechtschreibstörung, die isolierte Rechtschreibstörung und die isolierte Lesestörung separat betrachtet. Angaben zur Prävalenz einer isolierten Rechenstörung variieren zwischen 3 und 8 % (Fischbach et al., 2013; Moll, Bruder, Kunze, Neuhoff & Schulte-Körne, 2014; Wyschkon, Kohn, Ballaschk & Esser, 2009), stark bedingt durch die jeweils festgesetzten Kriterien (Thomas et al., 2015). Das Auftreten einer kombinierten Störung schulischer Fertigkeiten unterliegt den gleichen Klassifikationsproblemen und schwankt zwischen 3 bis 8 %, je nach vorliegender Kombination der Störungen (Dirks, Spyer, van Lieshout & de Sonnevile, 2008; Fischbach et al., 2013). Ferner ergeben sich aus den internationalen Vergleichsstudien „Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung“ (IGLU) und „Trends in International Mathematics and Science Study“ (TIMSS) zu den akademischen Kompetenzen von Grundschulkindern ähnlich ungünstige Befunde (Lauth et al., 2014). Das Institut für Schulentwicklungsforschung (2012) berichtet von gravierenden Leistungsrückständen im Lesen (15,4 %), in Mathematik (19,3 %) und im naturwissenschaftlichen Bereich (22,0 %) bei jedem fünften bis sechsten Lernenden der vierten Klasse in Deutschland.

Geschlechtsbedingte Unterschiede äußern sich zum einen dahingehend, dass Jungen im Vergleich zu Mädchen zwei- bis dreimal häufiger von einer Lese-Rechtschreibstörung betroffen sind (Fischbach et al., 2013; Lauth et al., 2014). Bei Schülerinnen tritt dagegen eine isolierte Rechenstörung häufiger auf, nämlich im Verhältnis von 2:1 (Linderkamp & Grünke, 2007) bzw. 3:1 (Fischbach et al., 2013). Die geschlechterspezifische Prävalenz bei einem gemeinsamen Auftreten verschiedener isolierter Lernprobleme scheint dagegen abhängig von der Problemkonstellation zu sein (Landerl & Moll, 2010). Für eine kombinierte Lernstörung im Schreiben, Lesen und Rechnen wird ein ausgeglichenes Geschlechterverhältnis berichtet (Thomas et al., 2015).

Im Gegensatz zu den recht hohen Verbreitungszahlen von Lern- und Verhaltensproblemen liegen auf Bundesebene sowie auf Ebene der einzelnen Länder die sonderpädagogischen Förderquoten deutlich niedriger, trotz des beschriebenen Anstiegs der Förderquoten. So ist im Schuljahr 2015/16 bei 1,2 % aller Schülerinnen und Schüler ein diagnostizierter SFB im Bereich Emotionale und soziale Entwicklung vorhanden.

Für den FSP Lernen ergibt sich eine Quote von 2,6 % aller Kinder und Jugendlichen der Primarstufe und Sekundarstufe I (KMK, 2016a).

3.3.2 Persistenz und Verlauf

Die internationale epidemiologische Forschung belegt eine Gesamtpersistenz psychischer Störungen von 50 % für das Kindes- und Jugendalter, was als sehr stabil einzuordnen ist (Hillenbrand & Hennemann, 2005; Ihle & Esser, 2002, 2008). Darüber hinaus beobachten Ihle und Esser (2002) eine Chronizität psychischer Störungen bei ca. 10 % der Kinder über einen Zeitraum von zehn Jahren. Für die Betroffenen besteht das Risiko einer Ausweitung der aktuellen Problembelastung sowie der Ausbildung einer Folgestörung, sofern keine Präventions- oder Interventionsmaßnahmen ergriffen werden (Hennemann & Casale, 2016; Hillenbrand & Hennemann, 2005). Zudem stellen sie eine nachhaltige Beeinträchtigung in zahlreichen Lebensbereichen dar: Bildungs- und Berufserfolg, soziale Beziehungen, die somatische Gesundheit und Lebensqualität werden negativ beeinflusst (Klasen et al., 2017; Ravens-Sieberer, Klasen & Petermann, 2016). Zwischen den einzelnen Störungsformen und Altersklassen existieren jedoch bedeutsame Unterschiede (Linderkamp & Grünke, 2007). So deuten externalisierende Störungen, die bereits im Kindesalter beginnen (sog. ‚Early Starters‘), auf die ungünstigsten Verläufe hin (Hillenbrand, 2008b). In ihrer Studie untersuchten Laucht, Esser und Schmidt (2000) die Auswirkungen frühkindlicher Risiken auf die Entwicklung im Grundschulalter: Bei 35 % der Kinder mit externalisierenden Verhaltensweisen zeigten sich jene Auffälligkeiten auch noch im Alter von acht Jahren. Überdies stellten Costello, Copeland und Angold (2011) fest, dass über alle Kinder und Jugendlichen hinweg aggressiv-dissoziales Verhalten im Verlauf der Schulzeit abnimmt, jedoch bei 50 bis 60 % persistiert. Ähnlich stabile Befunde ergeben sich für Kinder mit einer klinisch relevanten ADHS (Faraone, Biedermann & Mick, 2006). Demgegenüber scheinen die Prognosen für eine Depression oder Angststörung im Jugendalter besonders ungünstig zu sein. Aktuelle Längsschnittstudien aus Deutschland bestätigen die Zahlen vorangegangener Forschungsarbeiten. Im Rahmen der BELLA-Studie zeigt sich, dass insgesamt 40,7 % der auffälligen Kinder auch noch nach sechs Jahren auffällig sind (Klasen et al., 2017). Mit zunehmendem Alter sinkt überdies die Zahl der Kinder mit klinisch relevanten Anzeichen für eine ADHS oder für eine Störung des Sozialverhaltens und steigt hinsichtlich klinisch relevanter Symptome für internalisierende Auffälligkeiten (Klasen et al., 2016).

Die bisherigen Untersuchungsergebnisse zur Stabilität von Lernproblemen sind sehr unterschiedlich und zudem schwer vergleichbar, bedingt durch die zugrunde liegenden Stichproben und die jeweils verwendeten Störungsdefinitionen (Hasselhorn &

Schuchardt, 2006). Generell lässt sich jedoch feststellen, dass das überdauernde Ausbleiben von Lernerfolg eines Kindes u. a. die Enttäuschung der Erziehungsberechtigten, Negativerwartungen bei Lehrpersonen, eigene Misserfolgserwartungen sowie Schulangst auslösen kann (Kretschmann, 2007). Betz und Breuninger (1998) sprechen in diesem Kontext vom sog. ‚Lawineneffekt‘.

Epidemiologische Längsschnittstudien belegen eine hohe Stabilität von gleichzeitig auftretenden Schwierigkeiten im Lesen und Rechtschreiben, die bis ins Erwachsenenalter persistieren können (Kohn, Wyszkon, Ballaschk, Ihle & Esser, 2013). Wenn nicht rechtzeitig anhand gezielter Fördermaßnahmen den ungünstigen Lernverläufen entgegengewirkt wird, sind die Folgen vermehrte Arbeitslosigkeit und psychische Auffälligkeiten (Esser, Wyszkon & Schmidt, 2002). Obwohl sich die absoluten Schriftsprachleistungen bei den Betroffenen über die Zeit verbessern, insbesondere bezogen auf die Lesefähigkeit, liegen sie auch dann noch häufig unter den Durchschnittsleistungen der nicht beeinträchtigten Gleichaltrigen. Probleme in der Rechtschreibung bleiben meist dauerhaft bestehen (Hasselhorn & Schuchardt, 2006; Klicpera, Schabmann & Gasteiger-Klicpera, 2006; Schulte-Körne, Deimel, Jungermann & Remschmidt, 2003). In Deutschland erreichen insgesamt 4,3 bis 6,4 % der Kinder über das Jugendalter hinaus nicht das Lese- und Rechtschreibniveau von Viertklässlerinnen und Viertklässlern (Haffner et al., 1998), was als chronisch zu bezeichnen ist.

Die Prognose für schwache Rechenleistungen in den ersten beiden Grundschuljahren stimmt dagegen optimistischer. Dies zeigt sich in einer Untersuchung von Geary, Hamson & Hoard (2000): Ca. 30 % der Schülerinnen und Schüler der Schuleingangsphase mit schwachen Rechenleistungen konnten sich im Folgejahr zu durchschnittlichen Leistungen steigern. Allerdings gibt es Hinweise darauf, dass die Stabilität im weiteren Verlauf der Grundschulzeit zunimmt (Ise & Schulte-Körne, 2013) und vor allem auf Schwächen im arithmetischen Faktenwissen zurückzuführen ist (Gaupp, Zoelch & Schumann-Hengsteler, 2004). Im Zusammenhang mit schlechten Mathematikleistungen belegen Langzeitstudien negative Folgen für die berufliche Entwicklung (Bynner & Parsons, 2006), die Bildungsbeteiligung sowie eine höhere Arbeitslosenquote.

Die kombinierte Störung schulischer Fertigkeiten ist durch das gleichzeitige Auftreten von Lernproblemen in unterschiedlichen Bereichen einer besonders ungünstigen Prognose unterlegen. Die Kinder können, trotz des kontinuierlichen Einsatzes von Fördermaßnahmen, den Rückstand zu den Mitschülerinnen und Mitschülern nicht wieder aufholen, was häufig in der Feststellung eines sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs mündet (Thomas et al., 2015).

3.3.2 Komorbidität

Lern- und Verhaltensprobleme sind zwei voneinander abgrenzbare Phänomene, die in der wissenschaftlichen Literatur überwiegend getrennt voneinander behandelt werden. Dennoch ist die Wahrscheinlichkeit eines gemeinsamen Auftretens deutlich höher als die eines getrennten Erscheinens (Mand, 2004; Ricking, 2005), bedingt durch vergleichbare Risikofaktoren, wie sie in Diathese-Stress-Modellen diskutiert werden (Ahrbeck & Willmann, 2010; Fröhlich-Gildhoff & Hensel, 2013; Linderkamp & Grünke, 2007). Klauer und Lauth (1997) sowie Stein (2014) berichten von hohen Wechselwirkungen zwischen Lern- und Verhaltensproblemen von bis zu 50 %, Tendenz weiter steigend (Rauh, 2014). Darüber hinaus kann das Vorhandensein einer Komorbidität die negative Wirkung auf die bereits dargestellten ungünstigen Entwicklungsverläufe erheblich verstärken (Ihle & Esser, 2008). Ricking (2005) spricht in diesem Kontext von einem sich gegenseitig bedingenden „Overlap“ (S. 235), der häufig in einem schulischen Scheitern sowie in einer Entkopplung von gesellschaftlichen Bildungsansprüchen durch die betroffenen Schülerinnen und Schüler resultiert (Henne mann, Hillenbrand & Hövel, 2013; Wild & Krapp, 2006) und sich bis ins Erwachsenenalter abzeichnen lässt (Petermann & Wiedebusch, 2008).

Heimlich (2016) stellt in seinem Beitrag wissenschaftliche Befunde zu Begleitfaktoren von Lernschwierigkeiten heraus: Aggression, Angst (v. a. Schulangst), Konzentrationsprobleme, das hyperkinetische Syndrom sowie eine ungünstige Lehrer-Schüler-Beziehung wirken sich besonders erschwerend auf schulische Leistungen aus. Endlich, Dummert, Schneider und Schwenck (2014) untersuchen in diesem Zusammenhang die Wechselwirkung zwischen Verhaltensproblemen und Defiziten im Lernen bei Kindern im Grundschulalter. Sie stellen eine erhöhte Auftretenswahrscheinlichkeit von internalisierenden und externalisierenden Verhaltensproblemen bei Schülerinnen und Schülern mit einer kombinierten Lernschwäche fest und bestätigen damit die Ergebnisse von Fischbach, Schuchardt, Mähler & Hasselhorn (2010). Zu einem ähnlichen Resultat kommen Urban und Hintermair (2015), die aufzeigen, dass sich bei Kindern mit einem SFB Lernen vergleichbare Probleme ergeben, wie sie auch bei Lernenden mit SFB Emotionale und soziale Entwicklung zu beobachten sind. Zwar handelt es sich dabei meist um einen geringer ausgeprägten Schweregrad, der jedoch im Vergleich zu Kindern ohne SFB als erheblich einzustufen ist.

Die Antwort auf die sich ergebende Frage, ob Lernprobleme zu Verhaltensproblemen führen oder vice versa, ist nicht trivial. Einerseits können andauernde Lernprobleme durch Kompensationsbemühungen der betroffenen Schülerinnen und Schüler Verhaltensprobleme hervorrufen, andererseits besteht das Risiko, dass sich Aufmerksamkeitsdefizite oder Probleme in der sozialen Interaktion mit Gleichaltrigen oder Er-

wachsenen negativ auf das Lernen auswirken und in massiven Lernproblemen münden. Dass die Berührungs- und Überschneidungspunkte von Lern- und Verhaltensproblemen von hoher Komplexität geprägt sind, gilt als gut abgesichert (Spiess, 2002). Es ist „nicht immer [einfach] zu erkennen [...], welche Störung am Beginn des Fehlentwicklungs-Prozesses stand, oder ob sich nicht beide Störungen in einem gemeinsamen Prozess manifestierten“ (Myschker & Stein 2014, S. 69). Daher ist eine klare Trennung von Ursachen und Wirkfaktoren kaum möglich (Bos & Vaughn, 2006).

Zusammenfassend zeigen die epidemiologischen Befunde, dass Kinder mit Lern- und Verhaltensproblemen aufgrund hoher Prävalenz- sowie Persistenz- und Komorbiditätsraten eine Herausforderung für das (inklusive) Schulsystem in Deutschland darstellen, gleichwohl es sich nicht ausschließlich um Schülerinnen und Schüler mit einem diagnostizierten SFB oder einer klinischen Diagnose handelt, sondern ebenfalls um Heranwachsende, die situationsspezifische, vorübergehende und subklinische Ausprägungen aufweisen. Insbesondere Lehrkräften, die diesen Lernenden im (inklusive) Unterrichtsalltag begegnen, stellt sich immer wieder die Frage, wie eine bestmögliche akademische und sozial-emotionale Förderung ausgehend von den individuellen Ausgangslagen realisiert und ein Lernklima gewährleistet werden kann, in dem sich die Kinder wohlfühlen und sozial in die Klassengemeinschaft integriert sind.

3.4 Herausforderungen in der inklusiven Bildung von Schülerinnen und Schülern mit Lern- und Verhaltensproblemen

Das oben dargestellte breite Spektrum an Erscheinungsformen sowie die hohen Prävalenz-, Persistenz- und Komorbiditätsraten lassen die Annahme zu, dass der erfolgreichen inklusiven Beschulung von Kindern mit schulischen Lern- und Verhaltensproblemen ein hoher Stellenwert beigemessen werden sollte. Vor allem der Umgang mit herausfordernden Verhaltensweisen stellt für viele Lehrkräfte an Allgemeinen Schulen eines der größten Besorgnisse dar (Forlin & Cooper, 2013; Lindsay, 2007; Lübke, Meyer & Christiansen, 2016). Mit Blick auf die VN-BRK und die daraus hervorgehenden grundlegenden Ziele von Inklusion, das gemeinsame Leben und Lernen von Menschen mit und ohne Behinderung als gesellschaftliche Normalform durch Barrierefreiheit, selbstbestimmte Teilhabe und Partizipation zu etablieren, wird bezogen auf den Bildungssektor deutlich: Es geht nicht ausschließlich um den akademischen Erfolg eines Kindes entsprechend seiner Möglichkeiten. Das sozial-emotionale Wohlbefinden und die soziale Integration in die Klassengemeinschaft als Ausdruck sozialer Partizipation sind gleichermaßen von entscheidender Relevanz (Booth & Ainscow, 2011; Hornby, 2014; Speck, 2010).

Auf Basis der KMK-Empfehlungen von 1994 und 2000, einem allgemein- und sonderpädagogischen Grundverständnis sowie dem Wissen über emotionale und soziale Kompetenzen und deren Zusammenhänge, formulieren Stein und Ellinger (2015, S. 78 ff.) sowie Ellinger und Stein (2012, S. 85 ff.) Leit- und Zielaspekte für die inklusive Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit dem FSP Emotionale und soziale Entwicklung: (1) Sozialverhalten, (2) Emotionalität und deren Entwicklung, (3) Selbstkonzept, (4) schulische Leistungen, (5) Leistungsmotivation, (6) soziale Akzeptanz und Integration, (7) Wirkungen auf das Klassenklima sowie (8) Wirkungen auf das Verhalten der Peers. Stein und Ellinger (2015) beurteilen die genannten Faktoren als nicht allumfassend, dennoch spiegeln sie die Bandbreite wider, die es als eine Art „Gradmesser“ (Stein & Ellinger, 2015, S. 79) für gelingende schulische Inklusion zu berücksichtigen gilt. Folgt man den KMK-Empfehlungen zum FSP Lernen von 1999 und zur inklusiven Bildung von 2011, ist die Relevanz der acht genannten Komponenten im Hinblick auf lernschwache Kinder sowie aus förderschwerpunktübergreifender Sichtweise ebenfalls gegeben.

In Anlehnung an die Forschungsüberblicke von Stein und Ellinger (2015) bzw. Ellinger und Stein (2012) wie auch von Hillenbrand und Melzer (im Druck) sind in der folgenden Tabelle diverse Befunde (Metaanalysen und Reviews) zur Effektivität einer inklusiven Beschulung von Kindern mit dem FSP Lernen und/oder dem FSP Emotionale und soziale Entwicklung enthalten. Weitere Studienergebnisse sind den Beiträgen von Stein und Ellinger (2015), Ellinger & Stein (2012) sowie Hillenbrand und Melzer (im Druck) zu entnehmen. Der Aufbau der Tabelle orientiert sich an den acht oben genannten Kriterien. Zentrale Outcomes wurden entsprechend zugeordnet.

Tabelle 3

Überblick über Effekte einer inklusiven Beschulung (angelehnt an Ellinger & Stein, 2012; Stein & Ellinger, 2015; Hillenbrand & Melzer, im Druck)

| Autorinnen und Autoren (Jahr) | Bemerkungen | Sozialverhalten | Emotionalität | Akademisches Selbstkonzept | Leistung | Leistungs- motivation | Soziale Integration | Klassenklima | Einfluss auf die Peers |
|---|--|-----------------|---------------|----------------------------|----------|--------------------------|------------------------|--------------|---------------------------|
| Bleidick (1999) | Fokus auf Kinder mit Lern- und Entwicklungsstörungen | / | / | + | 0 | / | - | + | / |
| Dyson, Farrell, Polat, Hutcheson & Gallannaugh (2004) | Studien schwer vergleichbar, bedingt durch die großen Unterschiede der Designs, Stichproben etc.; nicht gefundene Unterschiede werden als Erfolg für die Inklusion gewertet | / | / | / | (+) | / | - | / | / |
| Gasteiger-Klicpera & Klicpera (1997b) | fokussiert wird die soziale Stellung; keine Spezifizierung des SFBs | / | (-) | (-) | / | (-) | -- | (-) | (-) |
| Goetze (1990, 2008) | Stand: 1990; lediglich bezogen auf Kinder mit FSP ESE | 0 | / | -- | / | / | -- | / | - |
| Hocutt (1996) | negative Effekte auf Schulleistungen und das akademische Selbstkonzept bei Kindern mit FSP LE; leicht positive Tendenzen im Hinblick auf die soziale Integration der Kinder mit FSP ESE; es werden keine Effektstärken berichtet | + | / | - | +(-) | / | (+) | / | / |
| Klemm (2010) | Bildungspolitisches Gutachten; narrative Darstellung vorwiegend deutschsprachiger Studien, keine Spezifizierung des SFBs | / | / | / | + | / | / | / | / |
| Lindsay (2007) | keine Spezifizierung des SFBs; mehrheitlich gibt es keinen Unterschied zwischen den Settings | (+)- | / | 0(-) | + | / | - | / | / |

Anmerkungen: / = keine Aussage möglich; ++ = deutlich positive Effekte inklusiver Beschulung; + = leicht positive Effekte inklusiver Beschulung; (+) = leicht positive Effekte inklusiver Beschulung, nicht durchgängig; 0 = kein erkennbarer Unterschied; (-) = leicht negative Effekte inklusiver Beschulung, nicht durchgängig; - = leicht negative Effekte inklusiver Beschulung; -- = deutlich negative Effekte inklusiver Beschulung; FSP ESE = sonderpädagogischer Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung; FSP LE = sonderpädagogischer Förderschwerpunkt Lernen

Fortsetzung Tabelle 3

| <i>Autorinnen und Autoren (Jahr)</i> | <i>Bemerkungen</i> | <i>Sozialverhalten</i> | <i>Emotionalität</i> | <i>Akademisches Selbstkonzept</i> | <i>Leistung</i> | <i>Leistungs- motivation</i> | <i>Soziale Integration</i> | <i>Klassenklima</i> | <i>Einfluss auf die Peers</i> |
|---|--|------------------------|----------------------|-----------------------------------|-----------------|----------------------------------|--------------------------------|---------------------|-----------------------------------|
| Manset & Semmel (1997) | hauptsächlich bezogen auf Kinder mit FSP LE; es werden keine Effektstärken berichtet | / | / | / | + | / | / | / | / |
| Mitchell (2010) | selten Spezifizierung des SFBs; Befundlage sehr heterogen | + - | / | / | 0 | / | / | / | / |
| Müller (2008) | Fokus auf Kindern mit FSP ESE; Freundschaftsforschung | / | / | / | / | / | -- | - | - |
| Oh-Young & Filler (2015) | keine Spezifikation des SFBs; kleine Effektstärken | + | / | / | + | / | / | / | / |
| O'Rourke (2015) | Kriterien zur Aufnahme von Studien nicht deutlich; mehrheitlich positive Effekte für das gemeinsame Lernen; keine Angabe von Effektstärken | / | / | / | + - | / | / | / | / |
| Ruijs & Peetsma (2009) | große Unterschiede zwischen den einzelnen inklusiven Konzepten; Fokus auf Kinder mit Lern- und Entwicklungsstörungen | / | / | / | 0 (+) | / | - | / | + - |
| Szumski & Karwowski (2015) | Vorstellung von drei Studien, die Merkmale von Kindern an Förderschulen und an inklusiven Schulen gegenüberstellen | / | / | - | + | / | / | / | / |
| World Health Organization & World Bank (2011) | Einschluss- und Ausschlusskriterien nicht transparent; Einbezug von Studien vor 1995; Kinder mit FSP LE profitieren leicht von einer inklusiven Beschulung | / | / | / | (+) 0 | / | / | / | / |

Anmerkungen: / = keine Aussage möglich; ++ = deutlich positive Effekte inklusiver Beschulung; + = leicht positive Effekte inklusiver Beschulung; (+) = leicht positive Effekte inklusiver Beschulung, nicht durchgängig; 0 = kein erkennbarer Unterschied; (-) = leicht negative Effekte inklusiver Beschulung, nicht durchgängig; - = leicht negative Effekte inklusiver Beschulung; -- = deutlich negative Effekte inklusiver Beschulung; FSP ESE = sonderpädagogischer Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung; FSP LE = sonderpädagogischer Förderschwerpunkt Lernen

Zusammenfassend ergeben die Forschungsbefunde ein z. T. sehr heterogenes Bild, nicht zuletzt aufgrund der unterschiedlichen forschungsmethodischen Vorgehensweisen, die Mitchell (2010) stark kritisiert. In diesem Zusammenhang formulieren Ruijs und Peetsma (2009):

It is hard to draw conclusion about the effect of inclusive education: there are very few studies that compare children with mild to moderate special educational needs in inclusive and special education. Furthermore, the results from the studies that are available are not clear. (S. 33)

Dennoch kann auf Basis der bestehenden Ergebnisse angenommen werden, dass v. a. die soziale Akzeptanz in die Lerngruppe, das Klassenklima, die Beziehung zu den Mitschülerinnen und Mitschülern und zur Lehrkraft, aber auch das schulische Fähigkeitsselbstkonzept sich als besonders ungünstig bei Kindern mit Lern- und Verhaltensproblemen im Gemeinsamen Lernen zeigen und damit als große Herausforderung für Lehrpersonen im schulischen Alltag erweisen.

4 Soziale Integration im inklusiven Setting

Das vierte Oberkapitel greift das Thema soziale Integration als eine zentrale Herausforderung beim Aufbau eines inklusiven Bildungssystems insbesondere bei Schülerinnen und Schülern mit Lern- und Verhaltensproblemen auf und ermöglicht dadurch die Verzahnung mit den bereits behandelten Themenfeldern. Zunächst erfolgen eine begriffliche Einordnung sowie eine Gegenstandsbeschreibung. Hierzu wird der Terminus (schulische) Integration, der bereits im zweiten Oberkapitel behandelt wurde, thematisiert, daraus abgeleitet die soziale Integration fokussiert und ihre Bedeutung für Schülerinnen und Schüler sowie ausgewählte einflussnehmende Faktoren herausgearbeitet. In Ergänzung zur in dieser Arbeit fokussierten sozialen Integration aus Perspektive der Lernenden untereinander werden emotionale Aspekte wie die (wahrgenommene) Beziehung der Kinder zur Lehrperson, das Klassenklima sowie das schulische Fähigkeitsselbstkonzept im zweiten Teilkapitel zusätzlich behandelt. Dieser Ansatz knüpft an Arbeiten von Haerberlin und Bless aus den 1980er Jahren an, die drei Blickwinkel des schulischen Integriertseins unterscheiden: Die emotionale, die soziale und die leistungsmotivationale Integration (Venetz & Tarnutzer, 2012). Aus dem anschließend kurz skizzierten Forschungsstand zur sozialen Integration von Kindern mit SFB in Schulen des Gemeinsamen Lernens resultieren die im Kontext dieser Dissertation bearbeiteten Fragestellungen. Abschließend erfolgen die Zusammenfassungen der zugrunde liegenden Fachbeiträge zur Beantwortung der aufgeworfenen Forschungsdesiderata, die sowohl durch ihren chronologischen Aufbau als auch anhand eines kurzen Fazits bzw. Ausblicks auf die jeweils folgende Studie miteinander in Beziehung gesetzt werden.

4.1 Definition und Gegenstandsbeschreibung

Das Wort *Integration* ist lateinischen Ursprungs (,integratio‘) und bedeutet „Wiederherstellung eines Ganzen“ (Dudenredaktion, 2017, o. S.). Je nach Fachdisziplin finden sich in der Literatur unterschiedliche Definitionen. Kobi (1999) betrachtet den Begriff aus soziologischer Perspektive und beschreibt ihn als „organisatorischen Zusammenschluss verschiedener Bereiche des kulturellen Lebens zu einem System innerer Verbundenheit der Wechselwirkungen“ (S. 73). Speck (1991) regt an, dass das Aufeinandertreffen von unterschiedlichen Werten und Kulturen zu einer neuen Kombination dieser Eigenschaften und Qualitäten führt. Daher bedarf es, sowohl des zu integrierenden Individuums als auch der Integrationsgruppe, einer Anpassungsleistung. Folglich wird die (Mit-)Verantwortung auf das gesamte soziale System übertragen (Huber,

2006). Aus ihrer pädagogischen Sichtweise heraus definieren Wocken (2001) wie auch Bleidick (1988) Integration „als (1) allseitige Förderung (2) aller Kinder (3) durch gemeinsame Lernsituationen“ (Wocken, 2001, S. 76) sowie, zugespitzt auf den Kontext der gemeinsamen Beschulung von Kindern und Jugendlichen mit und ohne SFB, als „die gemeinsame Unterrichtung behinderter und nichtbehinderter Schüler“ (Bleidick, 1988, S. 57). Vor dem pädagogischen Hintergrund der vorliegenden Arbeit ist ausschließlich jene Integration gemeint, in der es um das Gemeinsame Lernen von Jungen und Mädchen mit und ohne SFB geht, also um die schulische Integration.

Bezogen auf den Kontext Schule geht der Begriff *soziale Integration* im Vergleich zu *Integration* noch einen Schritt weiter und wird von Preuss-Lausitz (2002) definiert als „die informelle Verankerung in der Klasse“ (S. 462). Der Autor stellt in diesem Zusammenhang die Frage nach Akzeptanz und Kommunikation unter den Schülerinnen und Schülern in den Vordergrund. In Anlehnung an Cullinan, Sabornie und Crossland (1992) gilt nach Frostad und Pijl (2007) eine Person als *socially included*, wenn sie von den Peers akzeptiert wird, mindestens eine Freundschaftsbeziehung führt und an Aktivitäten einer Subgruppe teilnimmt. Moreno (1967), Begründer der Soziometrie, des Psychodramas und der Gruppenpsychotherapie, verwendet den Begriff ohne spezifischen Zielgruppenbezug als die gemeinsame Betrachtung von „Anziehungen und Abstoßungen, die zwischen Angehörigen einer Gruppe bestehen“ (S. 34). Aus Perspektive der pädagogischen Psychologie bezeichnen Kessels und Hannover (2015) soziale Integration mit dem „Ausmaß des Gemochtwerdens“ (S. 286) bzw. der „Beliebtheit“ (S. 286) im Sinne einer *sozialen Akzeptanz* (engl. *social acceptance*), die sich wiederum in die Dimensionen *soziale Präferenz* (engl. *social preference*) und *soziale Beachtung* (engl. *social impact*) unterteilen lässt (Peery, 1979). Dabei beruht Beliebtheit im Gegensatz zur Freundschaft nicht auf einer reziproken Beziehung, sondern auf der „einseitigen Ansicht einer Gruppe über einen Einzelnen“ (Berk, 2011, S. 261). Eine in diesem Kontext häufig verwendete Technik der empirischen Sozialforschung ist die Soziometrie oder die soziometrische Befragung (Cillessen, 2011; Moreno, 1996; Stadler, 2013). Sie dient der „Erfassung interpersoneller Beziehungen in Gruppen“ (Dollase & Koch, 2010, S. 819) sowie der „typischen *Beziehungssphänomene* von Freundschaften, Feindschaften, ambivalenten Beziehungen, [...] Integration von Subgruppen“ (Dollase & Koch, 2010, S. 819). Übertragen auf das soziale System Schule gelten nach Coie, Dodge und Coppotelli (1982) diejenigen Schülerinnen und Schüler als gut sozial integriert (bzw. *beliebt*), die von ihren Gleichaltrigen bei soziometrischen Verfahren häufig gewählt und gleichzeitig selten abgelehnt werden. Demgegenüber sind solche Kinder und Jugendlichen sozial schlecht integriert oder sozial abgelehnt (bzw. *unbeliebt*), die eine geringe Anzahl soziometrischer Wahlen und/oder eine hohe Anzahl soziometrischer Ablehnungen erhalten. *Unbeachtete* Kinder erhalten wenige positive und wenige negative Stimmen, während *kontrovers* geltende Mädchen

und Jungen sowohl häufig positiv als auch negativ genannt werden. Entsprechend der Befunde von Coie et al. (1982) können zwei Drittel aller Schülerinnen und Schüler einer dieser vier Subgruppen zugeordnet werden. Die größte Gruppe, nämlich diejenigen mit einer mittleren Anzahl von positiven und negativen Nennungen, wird von den Autoren als *durchschnittlich* bezeichnet.

In einer Vielzahl vergangener sowie aktueller Forschungsarbeiten wird auf Moreno rekurriert, indem die Termini *soziometrische Stellung* bzw. *soziometrischer Status* (Haeberlin, Bless, Moser & Klaghofer, 1999; Huber, 2008; Wocken, 1987) oder international *peer-status* bzw. *sociometric status* (Bakker, Denessen, Bosman, Krijger & Bouts, 2007; Garrote, 2017; Newcomb et al., 1993, Peery, 1979), der nach Coie und Cillessen (1993) die Beziehung zwischen einem Individuum und der Gruppe repräsentiert, als Surrogat zu sozialer Integration verwendet werden. Der Operationalisierung durch ein soziometrisches Verfahren wird somit eine besondere Bedeutung beigemessen. Bleidick (1988) greift die zuvor genannten Aspekte auf und erklärt zusammenfassend soziale Integration als „tatsächliche Eingliederung des Behinderten in den Sozialverband des Nichtbehinderten auf einem Kontinuum von Möglichkeiten, die zwischen den Polen von vollständigem Angenommensein und vollständiger Isolierung auszumachen sind“ (S. 83).

Dennoch ist der Terminus soziale Integration nur eine von mehreren Begrifflichkeiten, die die soziale Dimension (schulischer) Inklusion beschreibt. In einem ausführlichen internationalen Literaturüberblick resümieren Koster et al. (2009) Definitionen und ihre jeweiligen Operationalisierungen der drei in diesem Kontext gebräuchlichsten Termini *social inclusion*, *social integration* und *social participation*. Die Verwendung der unterschiedlichen Begrifflichkeiten ist meist mehrdeutig und unpräzise, da nur wenige Autorinnen und Autoren in ihren Studien explizit benennen, was unter dem jeweils verwendeten Terminus zu verstehen ist (Bossaert et al., 2013). Für die Forschung in der Vorschule und Primarstufe ergab die 62 Artikel umfassende Analyse der Niederländer Koster et al. (2009) eine häufig synonyme Verwendung aller drei Konzepte für das gleiche Phänomen. Die Autorinnen und Autoren des Reviews bevorzugten die Bezeichnung *social participation* für das Gemeinsame Lernen von Kindern mit und ohne SFB, das mit der Begriffsverwendung der englischsprachigen VN-BRK einhergeht und in der deutschen Fassung mit gleichberechtigter Teilhabe an Bildungsprozessen und der Gesellschaft übersetzt wird (siehe auch Schwab, 2014). Sie definieren *social participation* als „the presence of positive contact/interaction between these children and their classmates; acceptance of them by their classmates; social relationships/friendships between them and their classmates and the pupils' perception they are accepted by their classmates“ (Koster et al., 2009, S. 135).

Kulawiak und Wilbert (2015) operationalisieren die von Koster et al. (2009) identifizierten Hauptdimensionen (erfolgreicher) sozialer Integration in inklusiven Lerngruppen für die Nutzbarmachung in empirisch-quantitativen Studien im deutschsprachigen Raum. Sie benennen (1) „Gruppenakzeptanz/Gruppenablehnung, [...] (2) Soziale Position (sozialer Einfluss und soziale Präferenz), [...] (3) Soziale Interaktionen (soziale Impulse und reziproke Beziehungen) [...] [sowie] (4) Netzwerkbeteiligung“ (Kulawiak & Wilbert, 2015, S. 242). Die Mehrdimensionalität des Konstrukts und damit einhergehend die Betrachtung und Bewertung der unterschiedlichen Perspektiven ermöglichen nach Angaben der Autoren ein differenzierteres Bild der sozialen Integration, erschweren allerdings zugleich eine Vergleichbarkeit der wissenschaftlichen Befunde.

Bossaert et al. (2013) publizierten ein weiteres Review zu einem vergleichbaren Thema, jedoch mit Fokus auf dem Sekundarstufenbereich. Die Zusammenfassung von 19 Studien zeigt große Parallelen zu den o.g. Befunden im Hinblick auf die synonyme Verwendung der drei Oberbegriffe sowie die Bezeichnung der vier Hauptdimensionen (erfolgreicher) sozialer Integration. Eine detaillierte Übersicht über die Ergebnisse des Reviews von Bossaert et al. (2013), modifiziert und adaptiert nach Koster et al. (2009), ist Abbildung 1 zu entnehmen. Jene Merkmale, die im Widerspruch zu den Befunden von Koster et al. (2009) stehen, sind durchgestrichen. Zusätzlich gefundene Kriterien haben einen dunkelgrauen Hintergrund.

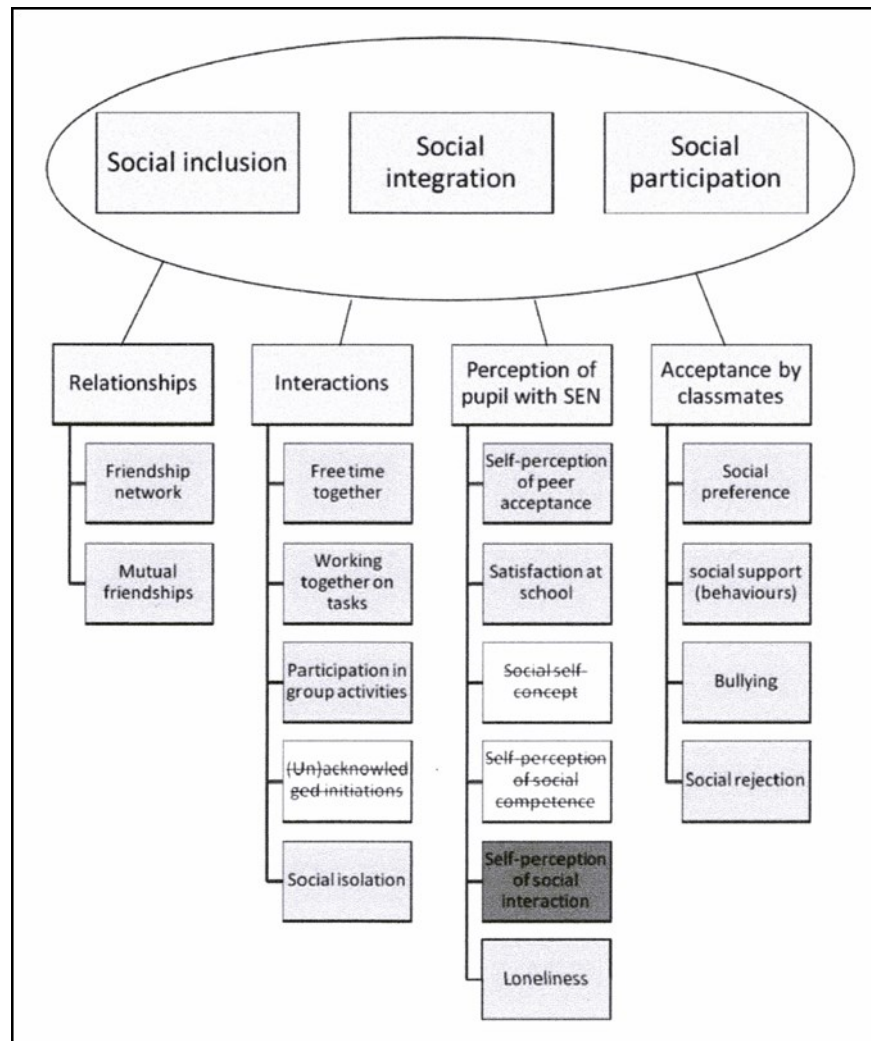


Abbildung 1. Zusammenfassung der Ergebnisse des Reviews von Bossaert et al. (2013, S. 72) zu den Oberbegriffen, Haupt- und Unterthemen der sozialen Inklusion, sozialen Integration und sozialen Partizipation im Kontext der sozialen Dimension von schulischer Inklusion; angelehnt an den Literaturüberblick von Koster et al. (2009, S. 134).

Aus den oben genannten Gegenstandsbestimmungen, den beiden angeführten Reviews sowie der vorgeschlagenen Definition von Koster et al. (2009) lässt sich das grundlegende Ziel einer gelingenden sozialen Integration für den schulischen Kontext ableiten: Innerhalb einer Klassengemeinschaft nimmt kein Kind eine isolierte, vernachlässigte oder aktiv abgelehnte Außenseiterposition ein, sondern die Peers stehen im positiven Kontakt zueinander, knüpfen Freundschaften, zeigen gegenseitiges Interesse aneinander und jedes Mitglied wird von allen Mädchen und Jungen der Lerngruppe akzeptiert und angenommen. Dies kann u. a. durch die Reduktion von Vorurteilen und den Aufbau von Hilfsbereitschaft, gegenseitiger Wertschätzung, Prosozialität, Solidarität sowie Empathie füreinander gelingen (Cowlan, Deppe-Wolfinger, Kreie, Kron & Reiser, 1994; Wocken, 1993). Haerberlin (1991) benennt in diesem Zusammenhang die „Aufhebung sämtlicher systematischer Zusammenhänge zwischen

Beliebtheit und Ablehnung von Schülern in Schulklassen und irgendwelchen Ausgrenzungsmerkmalen wie bspw. [...] Intelligenz, Leistungsfähigkeit und Verhaltensauffälligkeiten“ (S. 173) als einen weiteren zentralen Aspekt, der insbesondere hinsichtlich des Begriffsverständnisses dieser Arbeit von Bedeutung ist.

4.2 Bedeutung der sozialen Integration und sozial-emotionaler Schulerfahrungen

Positive Kontakte zu Mitschülerinnen und Mitschülern, das Bilden von Freundschaften mit Gleichaltrigen und das Gefühl der Zugehörigkeit zu einer Peergruppe gelten fachdisziplinübergreifend als besonders bedeutsam für die kognitive, moralische, emotionale und soziale Entwicklung von Kindern und Jugendlichen, ihre Identitätsentwicklung durch soziale Vergleiche sowie die Bewältigung von normativen Lebensereignissen und Entwicklungsaufgaben (Aronson, Wilson & Akert, 2014; Berk, 2011; Cloerkes, 2007; Kessels & Hannover, 2015; Seel & Hanke, 2015; Siegler et al., 2016; von Salisch, 2008). Insbesondere die Sozialisationsfunktion durch den (positiven) Kontakt zu Gleichaltrigen ist entscheidend für die dadurch entstehenden kooperativen und prosozialen Verhaltensweisen, die im Hinblick auf die Bildung und Aufrechterhaltung gelingender Interaktionen notwendig sind (Kessels & Hannover, 2015; Siegler et al., 2016). Nach Petillon (2010) ermöglicht dieses Entwicklungspotential einer Peergruppe dem Individuum,

sich mit anderen vergleichen (*Bezugsgruppe*); einen Status erwerben (*Gruppenstruktur*); Spielregeln mitbestimmen und befolgen (*Normen*); Zugehörigkeit erleben (*Gruppenklima* [...]); Gedanken austauschen, sich behaupten (*Kommunikation*); Beziehungen, Freundschaften ein[zu]gehen (*Sozialkontakte*); sich vor einem ‚Publikum bewähren (*Schüchternheit* [...]); Selbsterfahrungen machen (*Identität*); Konflikte bestehen, Lösungen aushandeln; gemeinsam arbeiten und spielen (*Kooperation* [...]); mit Andersartigkeit um[zu]gehen (*Toleranz*); sich für Gruppeninteressen zusammenschließen (*Solidarität*). (S. 797)

An dieser Stelle ist jedoch darauf zu verweisen, dass (negative) soziale Beziehungen zwischen den Lernenden in der mittleren Kindheit auch Entwicklungsrisiken mit sich bringen können. Abgelehnte oder isolierte Jungen und Mädchen zeigen häufig schlechtere schulische Leistungen als ihre Gleichaltrigen mit sinkender Tendenz im zeitlichen Verlauf (Coie, Lochman, Terry & Hyman, 1992; Ladd, Kochenderfer & Coleman, 1997; Newcomb et al., 1993; Wentzel, 2005, 2011), beteiligen sich weniger am Unterricht und verfügen über eine geringere Konfliktlösekompetenz (Dodge, Lansford, Burks, Bates, Pettit, Fontaine & Price, 2003; Gasteiger-Klicpera & Klicpera, 1997b). Zudem sind sie vermehrt von Schulabsentismus und Schulabbruch betroffen

(DeRosier, Kupersmidt & Patterson, 1994; Kupersmidt & Coie, 1990; Parker & Asher, 1987). Darüber hinaus besteht ein erhöhtes Risiko für die Entwicklung oder die Stabilisierung und Intensivierung psychischer Anpassungsprobleme (von Salisch, 2008). Aggressive Jungen der Primarstufe, die von ihren Peers zurückgewiesen werden, entwickeln im späteren Leben häufig externalisierende Verhaltensprobleme (bspw. verstärkte Aggression, ADHS, kriminelles Verhalten und Drogenmissbrauch; Coie, Terry, Lenox, Lochman & Hyman, 1995; Sturaro, van Lier, Cuijpers & Koot, 2011). Andere Studien wiederum berichten von einem Zusammenhang zwischen internalisierenden Symptomen (bspw. sozialer Rückzug, Depression und der Zurückweisung durch die Peers; Gooren, van Lier, Stegge, Terwogt & Koot, 2011; Ladd & Troop-Gordon, 2003). Belege hierfür finden sich besonders häufig für abgelehnte aggressive Mädchen (Coie et al., 1995). Unklar bleibt jedoch die zentrale Frage nach Ursache und Wirkung. Die bisherigen Untersuchungen lassen vermuten, dass sowohl das schlecht angepasste Verhalten als auch der negative soziometrische Status die ungünstigen Folgen bedingen (Siegler et al., 2016).

Gemäß der *Selbstbestimmungstheorie* von Deci und Ryan (1985) zählen der Wunsch nach sozialer Eingebundenheit in eine Gemeinschaft, nach Autonomie und Kompetenzerleben zu den drei psychologischen Grundbedürfnissen, die das *subjektive Wohlbefinden* eines Individuums begünstigen (Deci & Ryan, 2000; Hascher, 2010). In Bezug auf den Lernort Schule wirkt sich die dadurch entstehende erhöhte Lern- und Leistungsmotivation positiv auf die akademischen Leistungen aus (Haeberlin, Bless, Klaghofer & Moser, 1991; Petillon, 1980; für einen Überblick siehe auch Blatchford, Pellegrini & Baines, 2016 sowie Wentzel, 2011). Huber, Gebhardt und Schwab (2015) sprechen in diesem Kontext der sozialen Integration in die Klassengemeinschaft eine „substanzielle [...] Bedeutung für eine erfolgreiche Schulbiografie“ (S. 51) zu. Zur Erfüllung der genannten Bedürfnisse nehmen die Peers sowie die Lehrperson eine wichtige Rolle ein. Die Lehrkraft unterstützt, indem sie den Lernenden Aufgaben und regelmäßiges Feedback hinsichtlich ihrer Leistungen erteilt, autonomiefördernde Lehr-Lern-Situationen etabliert und fürsorglich gegenüber ihren Schülerinnen und Schülern ist (zusammenfassend siehe Knierim, Raufelder & Wettstein, 2017).

Die schweizerische Schul- und Unterrichtsforscherin Tina Hascher (2004) definiert subjektives Wohlbefinden als ein mehrdimensionales psychologisches Konstrukt, welches sich aus Emotionen und Kognitionen zusammensetzt. Es repräsentiert die subjektive Bewertung sowohl positiver als auch negativer Erfahrungen und Erlebnisse einer Person. Überwiegt der Anteil positiver Erfahrungen bei gleichzeitig geringer Ausprägung der negativen Erlebnisse, kann von Wohlbefinden gesprochen werden. Zu einer erfolgreichen Bewältigung schulischer Anforderungen und damit zum Wohlbefinden tragen u. a. folgende drei von der Autorin identifizierten Komponenten bei: Freude in

und an der Schule, ein positives akademisches Selbstkonzept und keine sozialen Probleme in der Schule (Hascher, 2004, 2010). Weiterhin ist das schulische Wohlbefinden ein Indikator für die Qualität bestehender sozialer Beziehungen im Klassenraum sowie die notwendige Basis kognitiver und emotionaler Prozesse für erfolgreiches Lernen. Zudem erfüllt es eine präventive Funktion zur Vermeidung von bzw. zum Umgang mit schwierigen schulischen Situationen (Hascher & Edlinger, 2009; Hascher & Hagenauer, 2011).

Eine von Hascher identifizierte Komponente ist das *schulische Fähigkeitsselbstkonzept* oder *akademisches Selbstkonzept* (engl. *academic self-concept*; Zusammenfassungen bieten Huang, 2011; Schöne & Stiensmeier-Pelster, 2011 sowie Shavelson, Hubner & Stanton, 1976), definiert als „die – über Leistungsbereiche und Schulfächer hinweg generalisierte – Einschätzung eigener intellektueller Leistungsfähigkeit“ (Pekrun, 1985, S. 223). Es ist für die „subjektive Bewältigung und Bewertung schulischer Lern- und Leistungsanforderungen“ (Helmke, 1998, S. 117) unbestritten bedeutsam und gilt bei geringer Ausprägung als prädiktiv sowohl für schulische Leistungsprobleme als auch für Probleme im Sozialverhalten (Cimeli, Röthlisberger, Neuenchwander & Roebbers, 2013). Zentrale Motive sind meist das Bedürfnis der Selbstevaluation und die Verbesserung der eigenen Kompetenzen (Hellmich & Günther, 2011). Das akademische Selbstkonzept wird in Anlehnung an Festingers (1954) *Theorie sozialer Vergleichsprozesse* oder dem *Internal/External Frame of Reference Model* (Marsh, 1986) durch Vergleiche ausgebildet, die entweder interindividuell bzw. sozial oder intraindividuell stattfinden können. Beide Theorien lassen sich nach Lütke, Köller, Artelt, Stanat und Baumert (2002) belegen. Möller und Trautwein (2009) benennen neben der sozialen und der individuellen Bezugsnorm außerdem die kriteriale Bezugsnorm, die ebenfalls bei der Entwicklung des akademischen Selbstkonzepts relevant ist. Welche Bezugsnorm das Individuum jeweils zugrunde legt, ist u. a. von der eigenen Zielorientierung abhängig (Stiensmeier-Pelster & Schöne, 2008).

Im Hinblick auf den Vergleich mit einer relevanten Bezugsgruppe wird dem sog. *Big-Fish-Little-Pond-Effekt* (Marsh, 1987) eine zentrale Bedeutung zugesprochen. Dieser Effekt drückt „die Abhängigkeit des schulischen Selbstkonzepts vom Leistungsniveau der jeweiligen Bezugsgruppe“ (Trautwein & Lütke, 2010, S. 12) aus. Danach verwenden Schülerinnen und Schüler ihre Gleichaltrigen in der Klasse als Referenz, um die eigenen Leistungen zu bewerten. Je nachdem, wie leistungsstark bzw. -schwach die Bezugsklasse ist, können die Vergleiche dabei in Aufwärts- oder Abwärtsrichtung verlaufen. So steigt in leistungsstarken Klassen die Möglichkeit für Aufwärtsvergleiche und in leistungsschwachen Klassen die Wahrscheinlichkeit für die gegenläufige Richtung. Gabriel, Mösko und Lipowsky (2011) konnten dieses Phänomen im Rahmen ihrer Studie „Persönlichkeits- und Lernentwicklung von Grundschulkindern“ (PERLE) bereits bei Schülerinnen und Schülern im ersten Schuljahr beobachten.

In der Grundschule sind lernschwache Kinder gegenüber ihren Mitschülerinnen und Mitschülern ohne Lernprobleme häufiger von einem negativen Fähigkeitsselbstkonzept betroffen (Schuchardt et al., 2015; siehe auch Kap. 3.4). Sie fallen in leistungsstärkeren Klassen weniger positiv auf und werden seltener gelobt als ihre Peers.

Neben dem Fähigkeitsselbstkonzept hat die Qualität sozialer Beziehungen – nicht ausschließlich zwischen den Kindern untereinander, sondern insbesondere auch die gegenseitige Akzeptanz, Wertschätzung und der respektvolle *Umgang zwischen Lehrkraft und Lernenden* – eine besondere Relevanz für ein hohes schulisches Wohlbefinden der Schülerinnen und Schüler (Eder, 2007, 2010; Hascher, 2004) und ihre schulischen Lernprozesse (Pfrang & Viehweger, 2015). Das Entgegenbringen von Zuwendung, Empathie und Achtung der Lehrkraft führt zu günstigeren seelischen Befindlichkeiten und Kooperationsfähigkeiten seitens der Schülerinnen und Schüler (Tausch, 2008). Durch eine sichere, vertrauensvolle und unterstützende Beziehung fühlen sich die Kinder von ihr angenommen und akzeptiert. Dies stärkt die Lernmotivation und die Persönlichkeitsentwicklung (Student, Gebhard & Krappmann, 2014). Werden Kinder von der Lehrperson verunsichert, verängstigt oder unter Druck gesetzt, so kann sich dieses Verhalten negativ auf das schulische Lernen auswirken (Hüther, 2004). Darüber hinaus ist eine positive Beziehung zur Lehrkraft als möglicher Schutzfaktor für risikobelastete Schülerinnen und Schüler zu betonen: „Die Beziehung zu einer Bindungsperson außerhalb der Familie [kann] von großer Bedeutung sein, wenn die Eltern als verlässliche Bezugspersonen nicht zur Verfügung stehen“ (Diers, 2014, S. 225). In diesem Kontext profitieren insbesondere Lernende mit erhöhten Entwicklungsrisiken im emotionalen und sozialen Bereich (Myschker & Stein, 2014).

Die Beziehungen zwischen den beteiligten Akteurinnen und Akteuren im schulischen Alltag (Kinder untereinander sowie Kinder und Lehrperson) zählen zu den zentralen Faktoren, die das Klassen- und Schulklima prägen (Eder & Mayr, 2000). Das *Klassenklima* (engl. *classroom climate*) gilt dabei

als die sozial geteilte subjektive Repräsentation wichtiger Merkmale der Schulklasse als Lernumwelt. Dazu zählen insbesondere die physische Umwelt der Klasse (Ausstattung, Qualität der Einrichtung), die sozialen Beziehungen zwischen Lehrern und Schüler/innen bzw. der Schüler/innen untereinander, die Erwartungen hinsichtlich Leistungen und Verhalten, die Art und Weise, wie Lehr-/Lernprozesse ablaufen [und] die in der Klasse geltenden spezifischen Normen und Werte („Klassengeist“). (Eder 2002, S. 215)

Das Klassenklima ergibt sich aus den sozialen Interaktionen und kann durch die verschiedenen Beziehungskonstellationen innerhalb der Klasse, aber auch durch die vorherrschenden Einstellungen oder die subjektiven Wahrnehmungen beeinflusst werden (Beeler, Gentili & Turkawka, 2007). Folglich umfasst es eine auf der jeweiligen Klassenebene konstruierte Wirklichkeit, die aus den individuellen Umweltwahrnehmungen und dem Zusammenspiel der jeweiligen Personen und ihren Merkmalen

resultiert. Dabei wird deutlich, dass eine Klasse isoliert zu betrachten ist, da das Geschehen immer von der individuellen Klasse abhängt und Vergleiche mit anderen Klassen dadurch kritisch zu betrachten sind (Beeler et al., 2007). Ein positives Klassenklima zeichnet sich durch folgende Eigenschaften aus: „Gegenseitiger Respekt, verlässlich eingehaltene Regeln, gemeinsam geteilte Verantwortung, Gerechtigkeit des Lehrers gegenüber jedem Einzelnen und dem Lernverband insgesamt und Fürsorge des Lehrers für die Schülerinnen und der Schüler untereinander“ (Meyer, 2013, S. 47).

Schülerinnen und Schüler, die ein positives Klassenklima erfahren und wahrnehmen, fühlen sich stärker sozial integriert, insgesamt emotional wohler und zufriedener und zeigen einen höheren Lernzuwachs (Grewe, 2017). „Erfolgreiche Klassengemeinschaften sind produktive Arbeitsgemeinschaften, wobei sich ‚Produktivität‘ sowohl auf den fachlichen Leistungserwerb als auch den Erwerb von sozialer Kompetenz bezieht“ (Reisch & Schwarz, 2002, S. 11). Demnach ist ein positives Klassenklima auch gleichzeitig ein förderliches Lernklima im sozial-emotionalen *und* akademischen Bereich. Kinder mit Anpassungsproblemen, die die Interaktion mit Mitschülerinnen und Mitschülern scheuen, können sich häufig nicht auf ihren Lernprozess fokussieren. Umgekehrt fällt beliebten Mädchen und Jungen das fachliche Lernen leichter. Das Ausmaß der sozialen Interaktion hat einen günstigen Effekt auf das Unterrichtserleben: Je höher die soziale Eingebundenheit, desto höher sind auch die kindliche Motivation, Konzentration und Freude. Zudem fällt das Stresserleben geringer aus (Zurbriggen & Venetz, 2016).

4.3 Einflussfaktoren auf die soziale Integration

Aus Sozial-, Entwicklungspsychologie und Sozialwissenschaften gehen zahlreiche Modelle und Theorien zur Entstehung und Entwicklung kindlicher Beziehungen, Freundschaften sowie Bildung von Gruppen und Cliques hervor. Wenngleich das Thema der sozialen Integration von Schülerinnen und Schülern mit und ohne SFB im Gemeinsamen Lernen international wie auch aktuell im deutschen Sprachraum von einem großen Forschungsinteresse geprägt ist, fehlt es in diesem Kontext, insbesondere in Deutschland, an ausreichend verifizierten und vergleichbaren Belegen einflussnehmender Variablen (Huber, 2006, 2009, 2011). Hartup (1996) kritisiert in diesem Zusammenhang fehlende Kausalitätsüberprüfungen, da die meisten Untersuchungsvariablen zwar zusammenhängen, jedoch kaum Annahmen über Ursache und Wirkung bestätigt sind.

Zu den häufig diskutierten relevanten Faktoren im Hinblick auf die soziale Integration zählen laut Forschungsbefunden u. a. (1) *Persönlichkeitsmerkmale der Schülerinnen und Schüler* wie das Sozialverhalten oder die kognitiven Fähigkeiten, (2) die geltenden *Normen- und Wertvorstellungen* in der Klasse sowie (3) das *Rückmeldeverhalten der Lehrperson*. Jene ausgewählten Merkmale werden in den folgenden Ausführungen kurz skizziert. Darüber hinaus finden sich vereinzelt Studien, die die Einstellung von Peers gegenüber ihren Mitschülerinnen und Mitschülern mit SFB als eine mögliche Einflussgröße (einen internationalen Forschungsüberblick bieten de Boer, Pijl & Minnaert, 2012) sowie das äußere Erscheinungsbild der Kinder und Jugendlichen (Cloerkes, 2007) betrachten. Ebenso sind vermutlich die Zusammensetzung der Lerngruppe (siehe Kap. 2.4), das Schulklima (Urton, Börnert-Ringleb & Wilbert, im Druck) und der Einsatz bestimmter Unterrichtsmethoden und -konzeptionen (Preuss-Lausitz & Textor, 2006; Spilles, Hagen & Hennemann, 2018) von entscheidender Bedeutung.

(1) Integrationsrelevante Persönlichkeitsmerkmale

Vergangene Untersuchungen und aktuelle Forschungsbefunde weisen auf einen großen Zusammenhang zwischen sozialer Ausgrenzung und Verhaltensproblemen bei Kindern und Jugendlichen hin (Schwab, Gebhardt, Krammer & Gasteiger-Klicpera, 2014; Wentzel, 2005). In der einschlägigen Fachliteratur wird übereinstimmend berichtet, dass eher zurückgewiesene oder wenig beliebte Kinder über geringe soziale Kompetenzen verfügen und meist negative Verhaltensweisen zeigen, was sich in körperlicher Aggressionsbereitschaft gegenüber anderen Kindern, Unterrichtsstörungen und dem Aussprechen von Drohungen, aber auch in Depressionen und Ängstlichkeit sowie sozialem Rückzug äußert (Cillessen, Van Ijzendoorn, Van Lieshout & Hartup, 1992; Coie, Dodge & Kupersmidt, 1990; Howe, 2010; Parker & Asher, 1987; Wentzel, 2005). Dabei steht expansives Problemverhalten (bspw. Aggressivität) zunehmend mit direkter Ablehnung in Verbindung, während internalisierende Probleme (bspw. sozialer Rückzug) eher mit einem Nicht-gemocht-Werden zusammenhängen (Siegler et al., 2016). Zeigen Kinder und Jugendliche dagegen Verhaltensweisen, die allgemein als sozial akzeptiert gelten (z. B. Kooperationsfähigkeit, Hilfsbereitschaft, Kontaktfreudigkeit, Selbstbewusstsein, Emotionsregulationsfähigkeit, hohe Problemlösekompetenz, Führungskompetenzen sowie Offenheit), werden sie von ihren Mitschülerinnen und Mitschülern meist sozial präferiert (Newcomb et al., 1993). Bierman (2004) stellte anhand zahlreicher Studien die Charakteristiken von abgelehnten Kindern heraus und kam zu der Erkenntnis, dass trotz der Tatsache, dass Prosozialität als prädiktiv für soziale Akzeptanz und Aggression als prädiktiv für soziale Ablehnung gilt, Kinder, die wenig angepasstes, aggressives Verhalten zeigen, durchaus auch als beliebt im Klassenverband gelten können und daher keine generalisierenden Aussagen möglich sind

(Asher & McDonald, 2011; Cillessen & Mayeux, 2004; Crick, Murray-Close, Marks, Mohajeri-Nelsen, 2011).

In einer der wenigen Originalarbeiten mit dieser Schwerpunktsetzung stellte Pettillon (1978) fest, dass neben sozialen Variablen ebenso die kognitiven Aspekte der Lernenden mit ihrer sozialen Integration einhergehen, wenngleich sie v. a. im US-amerikanischen Sprachraum im Vergleich zu sozialen Merkmalen häufiger ungeachtet bleiben (Huber, 2009). So wiesen Newcomb et al. (1993) in einer Metaanalyse die Bedeutung kognitiver Fähigkeiten für soziale Ausgrenzungsprozesse als eher gering nach im Vergleich zu Faktoren des Sozialverhaltens wie Aggressivität und allgemeine Sozialkompetenz. Das Autorenteam gibt jedoch zu bedenken, dass der Einfluss kognitiver Faktoren allgemein nicht unterschätzt werden sollte. Unterschiede zwischen einzelnen Dimensionen kognitiver Variablen (z. B. Intelligenz, Konzentration, Gedächtnis) konnte die Arbeitsgruppe aufgrund der geringen Anzahl relevanter Studien nicht feststellen. Lediglich in den Extremgruppen der beliebten und abgelehnten Kinder zeigten sich statistisch bedeutsame Unterschiede im Hinblick auf die Schulleistung und den IQ (Newcomb et al., 1993). Auch in deutschsprachigen Ländern weisen einige Untersuchungsergebnisse auf den möglichen Einfluss kognitiver Variablen (insbesondere Intelligenz und Schulleistung) auf die soziale Position hin (Gasteiger-Klicpera & Klicpera, 2001; Haeberlin et al., 1991, 1999; Huber, 2009, Huber & Wilbert, 2012). Aktuellere Forschungsbefunde aus Italien und den USA bestätigen gleichermaßen ein erhöhtes soziales Ausgrenzungsrisiko bei Kindern und Jugendlichen mit geringer Intelligenz (Nowicki, Brown & Dare, 2018; Tobia, Riva & Caprin, 2017). Einen detaillierten Überblick sind den Beiträgen von Blatchford et al. (2016) sowie Wentzel (2011) zu entnehmen.

(2) Normen und Wertvorstellungen in der Klasse

Bei der Thematisierung der einflussnehmenden Faktoren auf schulische soziale Integrations- und Ausgrenzungsprozesse rückt der Einfluss geltender Normen und Wertvorstellungen einer Klassengemeinschaft zunehmend in den Vordergrund. Für Jerusalem (1997) stellt die Klasse eine normative Bezugsgruppe dar, in der durch die Schule definierte formelle Normen festgelegt sind. Zusätzlich handeln Kinder informelle Normen aus (z. B. welches Verhalten in der Klasse als ‚cool‘ gilt). Aufgrund bestehender Normen, im Sinne gemeinsam geteilter Erwartungen der Mitglieder einer Gruppe zu erwünschtem Verhalten (Nijstad & Van Knippenberg, 2014), entstehen situationsspezifisch Transparenz, Vorhersagbarkeit und Orientierung für die Schülerinnen und Schüler (Cialdini, Kallgren & Reno, 1991; Pettillon, 1980). Um die Diskrepanz zwischen individuellem Verhalten und Gruppennorm möglichst gering zu halten, streben Gruppenmitglieder danach, die eigenen Eigenschaften und Merkmale mit anderen in-

nerhalb der Bezugsgruppe zu vergleichen und zu bewerten (Grundannahme der *Theorie sozialer Vergleichsprozesse*, Festinger, 1954, modifiziert von Frey, Dauheimer, Parge & Haisch, 1993). Personen, deren Ziel die Integration in die Bezugsgruppe ist, streben zumeist danach, sich konform zu verhalten (= Konformitätsdruck oder informeller Gruppendruck). Gelingt es ihnen nicht, sich hinsichtlich Verhalten, Leistung, Aussehen etc. anzupassen, folgt in der Regel die soziale Zurückweisung durch die Gruppe (Hitti, Mulvey & Killen, 2011; Nesdale, 2011).

Die Befunde einiger empirischer Untersuchungen lassen die Bedeutung solcher Klassennormen auf die soziale Akzeptanz bestimmter Subgruppen von Schülerinnen und Schülern (z. B. mit Lern- und/oder Verhaltensproblemen) erkennen. Stormshak, Bierman, Bruschi, Dodge und Coie (1999), die Vorarbeiten von Wright, Giammarino und Parad (1986) sowie von Boivin Dodge und Coie (1995) erweiterten, stellten in einer Studie mit über 2000 Erstklässlerinnen und Erstklässlern fest, dass der Beliebtheitsstatus von Kindern mit einem erhöhten Aggressionspotential in Abhängigkeit von der jeweils geltenden Klassennorm variierte. Bei einem hohen mittleren Aggressionspotential der Klasse stieg auch die Akzeptanz der aggressiven Kinder, insbesondere der männlichen Schüler (siehe hierzu auch Forschungsarbeiten der schweizerischen Arbeitsgruppe um Christoph Müller, Kap. 2.4). Zu ähnlichen Ergebnissen kamen auch Chang (2004) und Gasteiger-Klicpera und Klicpera (1997a). Sie zeigten, dass mit wachsender Anzahl der aggressiven Kinder einer Klasse die Wahrscheinlichkeit einer positiven Wahl durch die Mitschülerinnen und Mitschüler zunahm. Weiterhin finden sich Hinweise, dass Schülerinnen und Schüler mit einer kognitiven Beeinträchtigung in inklusiven Grundschulklassen mit einer hohen Freundschaftsdichte einfacher Freunde finden können, als in Klassen mit einer geringen Freundschaftsdichte (Garrote, 2016). In jenen Klassen ist das Beziehungsnetzwerk dichter – es herrscht eine akzeptierende Beziehungsnorm.

(3) *Verhalten der Lehrperson und Lehrkraftfeedback*

Das Angebots-Nutzungs-Modell von Helmke (2015) wie auch die umfassenden Synthesen bestehender Metaanalysen von Hattie (2009, 2012, 2013) lassen die Schlussfolgerung zu, dass der Lehrperson eine herausragende Bedeutung zukommt und sie maßgeblich für den schulischen Lernerfolg ihrer Schülerinnen und Schüler verantwortlich ist. Wenngleich der akademische Leistungszuwachs der Kinder von zweifelsfreier Relevanz ist, rückt im Kontext dieser Arbeit die Frage nach der Rolle der Lehrkraft hinsichtlich sozialer Integrationsprozesse im Klassenraum in den Mittelpunkt der weiteren Betrachtungen.

In Anlehnung an die Überlegungen von u. a. Chang (2003, 2004) sowie White und Jones (2000), verwendet Huber (2011) die aus der Entwicklungspsychologie stammende *Theorie der sozialen Referenzierung* (engl. *social referencing theory*; Feinman,

1992) zur Erklärung sozialer Integrationsprozesse in der Schule. Basis des ursprünglichen Ansatzes bildet das Phänomen, dass kleine Kinder ihr Verhalten in unbekanntem Situationen an der Reaktion und dem Verhalten ihrer vorrangigen Bezugspersonen orientieren (Webster & Foschi, 1992). Der Schuleintritt oder ein Schulwechsel stellen zu Beginn eine ebenfalls neue, unbekanntete Situation dar, in der die Lernenden nach einer sozialen Referenz suchen, die ihnen eine Orientierung für das eigene Verhalten bietet (Chang, 2003; McAuliffe, Hubbard & Romano, 2009). Sowohl Webster und Foschi (1992) als auch Huber (2011) nehmen an, dass die Klassenlehrperson insbesondere für Schülerinnen und Schüler der Schuleingangsphase als soziale Referenz dient. Durch das gezeigte Verhalten der Lehrperson und ihre Interaktion mit den Lernenden werden dem Kind erwünschte bzw. unerwünschte Verhaltensweisen sowie die Einstellung der Lehrkraft gegenüber einzelnen Schülerinnen und Schülern transparent. Chang (2004) bezeichnet dies als die indirekte Vermittlung bzw. Vorgabe der geltenden Klassennormen sowie der normativen Wertvorstellungen der Lehrkraft. Der Theorie folgend sind demnach diejenigen Kinder gut sozial integriert, die entsprechend der geltenden Normen und Werte handeln und dafür positive Rückmeldungen und Lob von der Lehrkraft erhalten (Huber, 2011; Webster & Foschi, 1992). Umgekehrt misst sich die soziale Ausgrenzung eines Schulkindes an der durch die Peers wahrgenommenen Antipathie durch die Lehrkraft (sichtbar durch negatives Feedback, bedingt durch fehlende Regel- und Normeinhaltung). Wie stark die Lehrkraft die gruppendynamischen Prozesse in der Klasse beeinflusst, ist abhängig von ihrer sozialen Akzeptanz und Wertschätzung durch die Schülerinnen und Schüler der Klasse (Natriello & Dornbusch, 1984; Hendrickx, Mainhard, Boor-Klip & Brekelmans, 2017a, 2017b; Hendrickx, Mainhard, Boor-Klip, Cillessen & Brekelmans, 2016; Hughes, Cavell & Wilson, 2001; Hughes & Im, 2016; Webster & Foschi, 1992). Inwieweit die soziale Integration das Resultat sozialer Referenzierungsprozesse im schulischen Kontext sein könnte, ist jedoch noch nicht hinlänglich geklärt. Bisher fehlt es an qualitativ hochwertigen Untersuchungen. Die Vorstudie von Huber (2011) sowie weitere Studien von Hendrickx et al. (2016) sowie Huber et al. (2015) liefern erste vielversprechende Erkenntnisse.

4.4 Soziale Integration von Kindern mit Lern- und Verhaltensproblemen in inklusiven Grundschulklassen

Als einer der ersten deutschsprachigen Forscher auf diesem Gebiet untersuchte Rick (1961) im Rahmen eines Modellprojekts die soziale Stellung von 80 Schülerinnen und Schülern mit Lernschwierigkeiten (sog. Hilfsschülerinnen und -schüler) aus 13 Volks-

schulen. Seine Befunde zeigten, dass 85 % der Befragten zur Gruppe der unbeliebtesten Kinder ihrer Klasse gehörten. Zahlreiche unter ihnen äußerten Gefühle der Isolation und Vereinsamung. Etwa 20 Jahre später folgten weitere Schulversuche in den Städten Berlin, Hamburg, Bremen und Bonn, in denen, neben Schulleistungen und Persönlichkeitsmerkmalen, die soziale Eingebundenheit von Lernenden mit und ohne SFB in Schulen des Gemeinsamen Lernens im Längsschnitt über drei und sechs Jahre hinweg untersucht wurden. Die Autorengruppen zogen aus ihren Studien insgesamt ein positives Fazit. So stellten Feuser und Meyer (1986) fest, dass grundsätzlich kein erhöhtes Risiko für soziale Ausgrenzung von Kindern mit SFB in inklusiven Lerngruppen bestand. Wocken und Antor (1987) sowie Dumke und Schäfer (1993) konnten zwar einen ungünstigeren Wahlstatus für Kinder mit SFB nachweisen, allerdings wurden diese Lernenden nicht stärker aktiv abgelehnt als ihre Peers ohne SFB. Zudem konnte in einigen Studien eine positive Entwicklung der Sozialkontakte und ein Rückgang von aggressiven Verhaltensweisen gezeigt werden (Maikowski & Podlesch, 1988), sowie eine Verbesserung der sozialen Position im zeitlichen Verlauf (Preuss-Lausitz, 1991). Auch wenn die Befunde darauf hindeuten, dass die soziale Integration in inklusiven Klassen generell gelingen kann, muss hier einschränkend auf die unterschiedlichen methodischen Zugänge der Studien hingewiesen werden, die eine Vergleichbarkeit untereinander und mit aktuellen Vorgehensweisen erschweren (Huber, 2006).

Während die deutschen Schulmodellversuche der 1970er bis 1990er Jahre eine unauffällige bis positive soziale Integration der Schülerinnen und Schüler mit SFB für das Gemeinsame Lernen spiegelten, zeigen aktuellere Befunde sowohl für den deutschen Sprachraum als auch international eine deutlich ungünstigere soziale Position für Schülerinnen und Schüler mit SFB. So weist ein internationales Review von Ruijs und Peetsma (2009) darauf hin, dass Lernende mit SFB in der Regel weniger beliebt bei ihren Mitschülerinnen und Mitschülern sind und eine ungünstigere soziale Statusposition einnehmen. Zu ähnlichen Ergebnissen gelangen Koster et al. (2010), die eine Studie mit Kindern der ersten bis dritten Klasse durchführten. Der Vergleich von Lernenden mit und ohne SFB zeigte, dass Erstgenannte weniger Freunde in der Klasse haben, seltener in Interaktion mit Gleichaltrigen treten und signifikant schlechter in der Klasse akzeptiert werden. Schwab fokussierte die Erforschung der sozialen Teilhabe von Schülerinnen und Schülern der vierten und siebten Klassen im Gemeinsamen Lernen in Österreich und konnte keinen Unterschied im schulischen sozial-emotionalen Wohlbefinden der Kinder ermitteln (Schwab, 2014, 2015a), wohl aber eine geringere Akzeptanz der Lernenden mit SFB, basierend auf Selbst- und Peereinschätzungen (Schwab, 2015b, 2016). Demgegenüber stellten Kucuker und Tekinarslan (2015) bei Schülerinnen und Schülern der Klassenstufen vier und fünf ein geringeres Wohlbefin-

den fest, das sich durch ein negativeres Selbstkonzept und ein höheres Gefühl der Einsamkeit auszeichnete. Ähnliche Befunde ergaben die Forschungsarbeiten von Avramidis (2012), Frostad und Pijl (2007), Gasteiger-Klicpera und Klicpera (2001), Grütter, Meyer und Glenz (2015), Huber (2006, 2008, 2009), Pijl und Frostad (2010), Krawinkel, Südkamp, Lange und Tröster (2017), Lindsay (2007), Nepi, Fioravanti, Nanini und Peru (2015), Pijl, Frostad und Flem (2008) sowie Schwab et al. (2014), überwiegend bezogen auf die Klassenstufen vier bis sieben. Huber (2006) berechnete anhand seiner erhobenen Daten, dass 47,3 % der Schülerinnen und Schüler mit SFB von sozialer Ausgrenzung durch ihre Peers betroffen sind, was einem dreifach erhöhten sozialen Ausgrenzungsrisiko im Vergleich zu Lernenden ohne SFB entspricht.

Wenngleich die Ergebnisse ein relativ eindeutiges Bild zur sozialen Position von Kindern mit SFB in inklusiven Lerngruppen zeichnen, so gilt es zu berücksichtigen, dass die häufig verwendete dichotome förderschwerpunktübergreifende Kategorie ‚mit sonderpädagogischem Förderbedarf vs. ohne sonderpädagogischen Förderbedarf‘ der Komplexität der einzelnen Förderschwerpunkte (wie bereits z. T. in Kap. 3 dargestellt) nicht gerecht wird (Stein & Ellinger, 2015). Aus diesem Grund ist eine Betrachtung von Studien unumgänglich, die sich durch eine differenziertere Vorgehensweise auszeichnen und in denen die Gruppe der Schülerinnen und Schüler mit Lern- und/oder Verhaltensproblemen explizit ausgewiesen wird.

Die Forschung zur sozialen Integration von Kindern mit Lernproblemen in inklusiven Klassen zeigt nahezu übereinstimmend eine ungünstige soziale Position im Vergleich zu Gleichaltrigen ohne Lernschwierigkeiten. Dies belegen Sekundäranalysen wie die Metaanalysen von Kavale und Forness (1996), Nowicki (2003), Ochoa und Olivarez (1995), Swanson und Malone (1992) sowie ebenfalls Überblicksarbeiten von Haerberlin (1991), Bless (2000) und Bless und Mohr (2007). Die jeweils ausgewerteten Untersuchungen zeigen, dass lernschwache Schülerinnen und Schüler im Vergleich zu nicht lernschwachen Kindern insbesondere am Ende der Grundschulzeit einen niedrigeren Sozialstatus aufweisen, weniger Freunde haben, sich weniger von den Lehrkräften akzeptiert fühlen, ein niedrigeres akademisches Selbstkonzept aufweisen, häufiger soziale Ablehnung erfahren und weniger bei den Mitschülerinnen und Mitschülern beliebt sind (Bakker & Bosman, 2003; Bossaert, de Boer, Frostad, Pijl & Petry, 2015; Estell, Jones, Pearl, van Acker, Farmer & Rodkin, 2008; Huber & Wilbert, 2012; Frederickson & Furnham, 2001; Garrote, 2016; Wiener & Tardif, 2004).

Die Befundlage im Hinblick auf die soziale Integration von Kindern mit schulischen Verhaltensproblemen ist weniger umfangreich im Vergleich zu den vorherigen Ausführungen. Dennoch zeigt sich eine vergleichbar hohe Eindeutigkeit der Ergebnisse. Stein und Ellinger (2015) sowie Goetze (1990, 2008) resümieren in ihren Forschungsüberblicken einen besonders ungünstigen Integrationsstatus der Kinder im Klassenverband. Dies bestätigen die Ergebnisse der Originalarbeiten von Mand

(2007), Bierman, Smoot und Aumiller (1993) sowie Coie, Dodge, Terry & Wright (1991). Überdies weisen Zurbriggen und Venetz (2016) sowie Venetz, Tarnutzer, Zurbriggen und Sempert (2012) ebenso ein geringeres emotionales Erleben der Kinder nach. Gegenüber Peers ohne entsprechendes Problemverhalten ist das Risiko einer sozialen Ablehnung durch Gleichaltrige um etwa 30 % erhöht (de Monchy, Pijl & Zandberg, 2004). Gasteiger-Klicpera und Klicpera (1997a, 1997b), Rubin, Chen und Hymel (1993) sowie Haeblerlin et al. (1991) bezeichnen Kinder mit schulischen Verhaltensproblemen als die von Klassenmitgliedern am stärksten abgelehnte Gruppe. Dabei sind sowohl internalisierende als auch externalisierende Verhaltensprobleme in der Gruppe der sozial Zurückgewiesenen vertreten (Booth-Laforce, Oh, Kennedy, Rubin, Rose-Krasnor & Laursen, 2012; Cillessen et al., 1992, Nelson, Rubin & Fox, 2005; Rubin et al., 1993).

Ähnlich der methodischen Einschränkungen im Hinblick auf die oben genannten Schulversuche in Deutschland, sind auch die gewählten methodischen Zugänge und das Vorgehen bei der Datenauswertung in den neueren Untersuchungen stark unterschiedlich. Während die meisten Studien die soziale Integration über die Fremdeinschätzung der Peers erheben (durch soziometrische Verfahren), stützen sich andere Erhebungen auf die kindliche Selbsteinschätzung. In den mit dieser Dissertation verknüpften Untersuchungen wurde die soziale Integration anhand von soziometrischen Peerbefragungen erhoben. Zusätzlich erfolgte die Erfassung sozial-emotionaler Schulerfahrungen der Schülerinnen und Schüler im Selbsturteil. Im Folgenden werden die Forschungsfragen der vorliegenden Dissertation vorgestellt, die im Rahmen von vier Fachbeiträgen beantwortet wurden. Tabelle 4 und die sich daran anschließenden Zusammenfassungen der Publikationen geben einen Überblick und stellen den Bezug zwischen den Artikeln her.

- (1) Lassen sich für Schülerinnen und Schüler mit SFB soziale Ausgrenzungsprozesse bereits in der ersten Klasse nachweisen?
- (2) Wie beurteilen Schülerinnen und Schüler mit SFB ihre sozial-emotionalen Schulerfahrungen in der ersten Klasse im Vergleich zu ihren Mitschülerinnen und Mitschülern ohne SFB?
- (3) Inwiefern unterscheiden sich einzelne Schulklassen und Schulen im Hinblick auf die soziale Integration und die sozial-emotionalen Schulerfahrungen der Schülerinnen und Schüler mit und ohne SFB voneinander?
- (4) Inwiefern sind Schülerinnen und Schüler mit Lern- und/oder Verhaltensproblemen schlechter sozial in die Klassengemeinschaft integriert und beurteilen ihre emotionalen und sozialen Schulerfahrungen negativer im Vergleich zu ihren Peers ohne SFB?

- (5) Inwiefern unterscheiden sich lernschwache Schülerinnen und Schüler von ihren Peers mit Verhaltensproblemen im Hinblick auf ihre soziale Ausgrenzung und ihre selbstwahrgenommene sozial-emotionale Schulsituation?
- (6) Inwiefern gibt es einen Zusammenhang zwischen Lern- und Verhaltensproblemen von Schülerinnen und Schülern und ihrer sozialen Position innerhalb der Klasse?
- (7) Inwiefern beeinflussen die soziale Akzeptanz bzw. die soziale Ablehnung und schulische Probleme in den Bereichen Lernen und Verhalten sich gegenseitig und im zeitlichen Verlauf?
- (8) Wie entwickeln sich die soziale Integration und die sozial-emotionalen Schulerfahrungen von Schülerinnen und Schülern mit Lern- bzw. Verhaltensproblemen während der Grundschulzeit?

Tabelle 4

Übersicht über die in der Dissertationsschrift enthaltenen Publikationen mit den jeweiligen Fragestellungen

| Titel | Autorinnen und Autoren | Jahr | Zeitschrift | Fragestellungen |
|---|---|-------|---|---|
| Soziale Ausgrenzung von Erstklässlerinnen und Erstklässlern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Gemeinsamen Unterricht | Krull, Wilbert & Hennemann | 2014a | <i>Empirische Sonderpädagogik</i> , 6, 59-75 | (1) soziale Ausgrenzungsprozesse bei Kindern mit und ohne SFB in der ersten Klasse (2) sozial-emotionale Schulerfahrungen von Kindern mit und ohne SFB in der ersten Klasse (3) Unterschiede zwischen einzelnen Klassen und Schulen |
| The Social and Emotional Situation of First Graders with Classroom Behavior Problems and Classroom Learning Difficulties in Inclusive Classes | Krull, Wilbert & Hennemann | 2014b | <i>Learning Disabilities: A Contemporary Journal</i> , 12, 169-190 | (4) soziale Ausgrenzungsprozesse und sozial-emotionale Schulerfahrungen von Kindern mit und ohne Lern- und/oder Verhaltensprobleme (5) Unterschiede zwischen Kindern mit Lernproblemen und Kindern mit Verhaltensproblemen (3) Unterschiede zwischen einzelnen Klassen und Schulen |
| Does social exclusion by classmates lead to behavior problems and learning difficulties or vice versa? A cross-lagged panel analysis | Krull, Wilbert & Hennemann | 2018b | <i>European Journal of Special Needs Education</i> , 33, 235-253 | (6) Zusammenhang zwischen schulischen Lern- und Verhaltensproblemen und der sozialen Situation (7) Einfluss und Entwicklung schulischer Lern- und Verhaltensprobleme und der sozialen Situation |
| Der Kreis Mettmann auf dem Weg zum inklusiven Schulsystem - zentrale Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung | Krull, Urton, Wilbert & Hennemann | 2018a | <i>Zeitschrift für Heilpädagogik</i> , 69, 17-39 | Zusammenfassende Ergebnisdarstellung zu (1) bis (7) (8) Entwicklung der sozialen Integration und der sozial- emotionalen Schulerfahrungen während der Grundschulzeit |

Anmerkung. Die Darstellung der Fragestellungen erfolgt verkürzt.

4.4.1 Zusammenfassung Fachbeitrag 1

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

Theoretischer Hintergrund

Im Zuge der bildungspolitischen Veränderungen hat sich die Forschung in den letzten Jahren vermehrt auf die Auswirkungen einer inklusiven Bildung bei Schülerinnen und Schülern mit SFB konzentriert. Dabei zeigt sich eine tendenziell günstigere Leistungsentwicklung dieser Lernenden im Regelschulsystem im Vergleich zu einer Beschulung in der Förderschule (Lindsay, 2007). Hinsichtlich der sozialen Integration kann national sowie international für das Gemeinsame Lernen ein überwiegend höheres Ausgrenzungsrisiko der Kinder mit SFB gegenüber Mitschülerinnen und Mitschülern ohne SFB festgestellt werden. Dies gilt v. a. für die Förderbereiche Lernen und Emotionale und soziale Entwicklung (Bless & Mohr, 2007; Huber, 2008; Huber & Wilbert, 2012; Kavale & Forness, 1996). Demgegenüber belegen die Befunde der deutschen Schulbegleitforschung im Rahmen von Modellversuchen der 1980er und 1990er Jahre, dass eine gute soziale Integration von Lernenden mit SFB in inklusiven Settings grundsätzlich möglich ist (Dumke & Schäfer, 1993; Maikowski & Podlesch, 1988; Preuss-Lausitz, 1991; Wocken, 1987). Die Mehrheit der bisherigen Untersuchungen legt den Fokus auf die Altersgruppe der Kinder ab der dritten Grundschulklasse (Frederickson & Furnham, 2001; Huber, 2006) sowie auf Jugendliche der Sekundarstufe I (Schwab, 2014). Schülerinnen und Schüler der Schuleingangsphase bleiben häufig unberücksichtigt. Eine Ausnahme stellt eine Untersuchung von Preuss-Lausitz (2005) dar, der mit seinem Vergleich gemeinsam beschulter Erstklässlerinnen und Erstklässler mit und ohne SFB eine schlechtere soziale Position und ein geringeres schulisches Wohlbefinden der Kinder mit SFB nachweisen konnte.

Das forschungsleitende Interesse der vorliegenden Studie ist es daher, zu überprüfen, ob in inklusiven Lerngruppen bereits ab der ersten Klasse eine ungünstigere soziale Integration bei Schülerinnen und Schülern mit SFB im Vergleich zu ihren Peers ohne SFB besteht.

Fragestellungen

- (1) Lassen sich für Schülerinnen und Schüler mit SFB soziale Ausgrenzungsprozesse bereits in der ersten Klasse nachweisen?

Um die soziale Situation der Kinder jedoch nicht ausschließlich auf Basis der Einschätzungen durch die Klassengemeinschaft zu interpretieren, wird in einem weiteren

Schritt die subjektive Wahrnehmung der sozial-emotionalen Schulerfahrungen untersucht.

- (2) Wie beurteilen Schülerinnen und Schüler mit SFB ihre sozial-emotionalen Schulerfahrungen in der ersten Klasse im Vergleich zu ihren Mitschülerinnen und Mitschülern ohne SFB?

Zusätzlich wird explorativ erforscht, ob sich die einzelnen Schulklassen und Schulen im Hinblick auf die soziale Integration und die sozial-emotionalen Schulerfahrungen der einzelnen Schülerinnen und Schüler voneinander unterscheiden.

Methode

Die Stichprobe umfasst 448 Schülerinnen und Schüler (48 % weiblich) aus 20 ersten Klassen, die an zehn inklusiv arbeitenden Grundschulen unterrichtet wurden. Auf der Basis eines subjektiven Klassenlehrkrafturteils erfolgte die Zuordnung zur Gruppe der Kinder mit und ohne SFB. Über die Art und die Häufigkeit der SFB wurden keine Angaben getätigt. Da sich jedoch in den teilnehmenden Schulen das Gemeinsame Lernen auf Kinder mit Lern- und Entwicklungsstörungen (Art. 4, AO-SF) konzentriert, ist davon auszugehen, dass es sich überwiegend um Lernende mit den FSP Emotionale und soziale Entwicklung, Lernen und Sprache handelt. Diese Subgruppe besteht aus signifikant mehr Jungen als Mädchen. Zur Bestimmung der subjektiven Schulerfahrung wurden die Skalen *Klassenklima*, *Akademisches Selbstkonzept* und *Gefühl des Angenommenseins* aus dem Fragebogen zur Erfassung der emotionalen und sozialen Schulerfahrungen bei Grundschulkindern erster und zweiter Klassen (FEESS 1-2; Rauer & Schuck, 2004) eingesetzt. Die Daten zur sozialen Integration basieren auf einer soziometrischen Befragung (Moreno, 1996) aller Schülerinnen und Schüler einer Klasse durch ein Nominierungsverfahren ohne Begrenzung der Wahlmöglichkeiten mit jeweils vier Kriterien zur sozialen Wahl und Ablehnung. Geschulte Lehramtsstudierende führten die Befragungen in einer Eins-zu-Eins-Situation durch.

Zur Beantwortung der ersten und zweiten Forschungsfrage werden die zuvor z-transformierten Variablen der Soziometrie und die Variablen des FEESS 1-2 für die Gruppen der Schülerinnen und Schüler mit und ohne SFB anhand von t-Tests für heterogene Varianzen miteinander verglichen. Um die Ungleichverteilung von Jungen und Mädchen mit SFB zu berücksichtigen, erfolgen zusätzlich Kovarianzanalysen mit dem Geschlecht als Kovariate. Die Grundlage der explorativen Untersuchung bilden deskriptiv berichtete Effektstärken der Differenzen zwischen Lernenden mit und ohne SFB sowohl auf Klassen- als auch auf Schulebene.

Ergebnisse

Es zeigen sich signifikante Mittelwertunterschiede mit moderaten bis großen Effekten hinsichtlich aller soziometrischen Variablen und des akademischen Selbstkonzepts in Richtung einer ungünstigeren Ausprägung bei Erstklässlerinnen und Erstklässlern mit SFB, auch unter Berücksichtigung der Kovariate ‚Geschlecht‘. Zusätzlich fühlen sich Kinder mit SFB signifikant schlechter von ihrer Lehrkraft angenommen. Multivariate Analysen bestätigen die gefundenen Ergebnisse im Rahmen von zwei Gesamtmodellen, die sowohl für alle soziometrischen Items als auch für die Variablen des FEESS 1-2 (mit Ausnahme des Klassenklimas) eine signifikante Varianzaufklärung des SFBs aufweisen.

Die Verteilung der Effektstärken im Klassen- und Schulvergleich ergibt ein ähnliches Bild, unterliegt jedoch von Klasse zu Klasse als auch von Schule zu Schule Schwankungen. Mehrheitlich sind die Schülerinnen und Schüler mit SFB im Vergleich zu ihren Gleichaltrigen ohne SFB von einer höheren sozialen Ablehnung betroffen. Darüber hinaus beurteilen sie ihr akademisches Selbstkonzept sowie ihr Verhältnis zur Lehrkraft schlechter. Das Klassenklima bildet auch hier wieder eine Ausnahme, da sich über die Klassen und Schulen hinweg kaum Unterschiede zeigen.

Diskussion

Ziel dieser Studie war die Überprüfung, inwiefern (1) sich bei Kindern mit SFB soziale Ausgrenzungsprozesse durch die Peers bereits in der ersten Klasse nachweisen lassen und (2) ob sich Erstklässlerinnen und Erstklässler mit und ohne SFB im Hinblick auf ihre subjektiven sozial-emotionalen Schulerfahrungen unterscheiden. Zudem wurde (3) explorativ untersucht, ob es Unterschiede zwischen den einzelnen Schulklassen und Schulen gibt. Insgesamt bestätigen die Befunde die Ergebnisse vorheriger Studien (Bless & Mohr, 2007; Huber, 2008; Kavale & Forness, 1996), in denen eine höhere soziale Ausgrenzung und ein schlechteres subjektives Wohlbefinden der Lernenden mit SFB im Vergleich zu ihren Gleichaltrigen ohne SFB nachgewiesen wurden, jedoch mit der Besonderheit, dass die ungünstige sozial-emotionale Schulsituation bereits in der ersten Klasse der Primarstufe eintritt. Dieser Befund verdeutlicht die Relevanz von präventiven Angeboten, die bestenfalls schon im Vorschulalter umgesetzt werden sollten. Trotz der insgesamt geringen Unterschiede zwischen den Schulklassen und Schulen, ergab die explorative Untersuchung für einzelne Lerngruppen und Institutionen keine Differenzen bzw. sogar einen leicht entgegengesetzten Trend. Beides bietet mögliche Ansatzpunkte für weitere Bemühungen im Sinne der Erforschung von *good practice*-Beispielen. Einschränkend ist hier jedoch u. a. die kleine Stichprobe zu erwähnen, die lediglich die Berechnung von Effektstärken zulässt und keine darüber hinausgehenden inferenzstatistischen Auswertungen ermöglicht. Zudem

muss auf die förderschwerpunktübergreifende Identifikation der Kinder mit SFB verwiesen werden. In Folgestudien sollte die Art des Förderbedarfs differenziert erfasst werden, um den Unterschieden zwischen den einzelnen Subgruppen gerecht zu werden. Für weitere Informationen zur Studie siehe Krull et al. (2014a).

Fazit, weiterführende Gedanken und Ausblick auf die nächste Studie

Die Befunde der vorliegenden Studie deuten darauf hin, dass soziale Ausgrenzungsprozesse in inklusiven Schulklassen keine Ausnahme sind, sondern sich insbesondere bei Kindern mit SFB systematisch nachweisen lassen. Dieses Erkenntnis zeigt sich nicht nur im Hinblick auf die soziale Situation der Kinder, sondern spiegelt sich ebenfalls in ihrem emotionalen Befinden wider. Die meisten der bisherigen Untersuchungen konzentrieren sich auf ältere Kinder der Primarstufe oder Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe I. In der vorliegenden Publikation konnte jedoch gezeigt werden, dass ein erhöhtes Risiko sozialer Ausgrenzung für Kinder mit SFB bereits zu Beginn der Schulzeit (ca. sechs Monate nach der Einschulung) besteht. Die Befunde resultieren aus einer Gesamtstichprobe von 448 Lernenden, von denen 62 einen SFB aufwiesen. Wenngleich signifikante Unterschiede zwischen den Gruppen ermittelt werden konnten, ist eine vergleichbare Folgestudie zur Replikation dieser Ergebnisse unter Verwendung einer größeren Stichprobe von Erstklässlerinnen und Erstklässlern mit und ohne SFB aus einer größeren Anzahl an Klassen und Schulen notwendig. Diese Vorgehensweise hätte zudem den Vorteil, dass die bisher rein deskriptiv analysierten Daten zu Klassen- bzw. Schulunterschieden im Hinblick auf soziale und emotionale Faktoren inferenzanalytisch ausgewertet werden könnten und folglich verlässlichere Aussagen über einzelne konträr verlaufende Lerngruppen und Institutionen möglich wären. Weiterhin bedarf es einer Veränderung der soziometrischen Auswertung. Die bisher einzeln beschriebenen acht soziometrischen Items stellen die erhaltenen sozialen Wahlen und Ablehnungen getrennt voneinander dar. Um jedoch einen Integrationsstatus oder den Einfluss (Impact) eines Kindes in der Lerngruppe ermitteln zu können, ist eine Verrechnung von Wahl- und Ablehnungsstatus (Huber, 2006) erforderlich. Darüber hinaus ist es für weitere Studien unumgänglich, die Art des SFB differenziert zu erfassen. In diesem Zusammenhang warnen Stein und Ellinger (2015) davor, dass es aufgrund der hohen Komplexität nicht zielführend ist, alle SFB „über einen Kamm zu scheren“ (S. 77), sondern die Besonderheiten und damit verbundenen Herausforderungen (auch innerhalb eines SFBs) verstärkt differenziert voneinander zu betrachten. Aufgrund der bisher getätigten Ausführungen und der Schwerpunktsetzung dieser Arbeit soll im Folgenden der Fokus auf Schülerinnen und Schüler mit Lern- und Verhaltensproblemen gelegt werden, da sie zum einen die größten Gruppen derjenigen Heranwachsenden mit SFB im Gemeinsamen Lernen darstellen und zum anderen als eine der größten Herausforderungen im Kontext von inklusiver Bildung

gelten (Forlin & Cooper, 2013; Hintz, Paal, Urton, Krull, Wilbert & Hennemann, 2015; Lindsay, 2007). Die genannten Aspekte werden im nachfolgend zusammengefassten zweiten Fachbeitrag berücksichtigt.

4.4.2 Zusammenfassung Fachbeitrag 2

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, 169-190.

Theoretischer Hintergrund

Modellprojekte aus Deutschland zeigen, dass die gemeinsame Unterrichtung von Schülerinnen und Schülern mit und ohne SFB durchaus positive Effekte auf die soziale Integration der Lernenden haben kann (Dumke & Schäfer, 1993; Wocken, 1987). Aktuelle internationale Forschungsbefunde deuten demgegenüber auf ein erhöhtes Ausgrenzungsrisiko für Kinder mit SFB im Vergleich zu ihren Peers ohne SFB hin (Avramidis, 2010; Bakker & Bosman, 2003; Huber, 2006; Koster et al., 2010). Insbesondere Schülerinnen und Schüler mit Lernproblemen (für einen Überblick siehe Bless & Mohr, 2007) oder schulischen Verhaltensproblemen (Chang, 2004; Dyson, 2010; Preuss-Lausitz, 2005) sind von einem hohen Risiko sozialer Ablehnung durch Gleichaltrige bedroht. Zudem kann im Hinblick auf das akademische Selbstkonzept bei lernschwachen Kindern eine negative Tendenz gegenüber ihren Peers ohne SFB festgestellt werden (Zelege, 2004).

In einer vorangegangenen Studie zeigen Krull et al. (2014a), dass Schülerinnen und Schüler mit SFB bereits in der ersten Klasse von ihren Mitschülerinnen und Mitschülern signifikant mehr Ablehnung erfahren und ihre sozial-emotionale Schulsituation im Vergleich zu Kindern ohne SFB signifikant schlechter beurteilen. Die dieser Untersuchung zugrunde liegende Anzahl an Teilnehmenden beschränkt sich auf 448 Kinder im Gemeinsamen Lernen, für die keine Angaben zur Art des SFBs vorliegen. Daher wird im Rahmen dieser Studie einer ähnlichen Fragestellung nachgegangen, jedoch unter Einbezug einer größeren Stichprobe sowie einer differenzierten Erfassung der Art des SFBs.

Fragestellungen

- (1) Inwiefern sind Schülerinnen und Schüler mit Lern- und/oder Verhaltensproblemen schlechter sozial in die Klassengemeinschaft integriert und beurteilen ihre emotionalen und sozialen Schulerfahrungen negativer im Vergleich zu ihren Peers ohne SFB?

Ein weiteres Forschungsinteresse liegt darin zu überprüfen, ob es innerhalb der Subgruppe der Kinder mit Lern- und/oder Verhaltensproblemen unterschiedliche Ausprägungen zwischen Schülerinnen und Schülern mit Lernschwierigkeiten und Verhaltensproblemen gibt.

- (2) Inwiefern unterscheiden sich lernschwache Schülerinnen und Schüler von ihren Peers mit Verhaltensproblemen im Hinblick auf ihre soziale Ausgrenzung und ihre selbstwahrgenommene sozial-emotionale Schulsituation?

Krull et al. (2014a) kommen auf Basis einer rein deskriptiven Auswertung zu der Annahme, dass teilweise Schwankungen hinsichtlich der Unterschiede zwischen Lernenden mit und ohne SFB in einzelnen Klassen und Schulen existieren. Daher wird die folgende Fragestellung in der größer angelegten Studie erneut berücksichtigt.

- (3) Inwiefern unterscheiden sich einzelne Schulklassen und Schulen im Hinblick auf die soziale Integration und die sozial-emotionalen Schulerfahrungen der Schülerinnen und Schüler mit und ohne SFB voneinander?

Methode

Die Beantwortung der Forschungsfragen basiert auf einer Stichprobe von 2839 Erstklässlerinnen (48 %) und Erstklässlern aus 122 Lerngruppen in 64 Grundschulen mit Gemeinsamem Lernen. Der SFB basiert (parallel zur Vorgehensweise im ersten Fachbeitrag) auf dem subjektiven Lehrkrafturteil, jedoch differenziert in sieben unterschiedliche FSP. Bei insgesamt 582 Kindern liegt ein SFB vor. 145 Lernende weisen ausschließlich Verhaltensprobleme auf, 122 ausschließlich Lernprobleme, 30 sowohl Lern- als auch Verhaltensprobleme und 285 Schülerinnen und Schüler weitere Formen eines SFBs. In der Subgruppe der Kinder mit schulischen Verhaltensproblemen besteht eine signifikante Ungleichverteilung des Geschlechts. Die Durchführung sowie die eingesetzten Erhebungsinstrumente dieser Untersuchung waren identisch mit der ersten Studie. Allerdings enthielt die soziometrische Peer-Befragung nach Moreno (1996) diesmal nur jeweils zwei Kriterien zur sozialen Wahl und sozialen Ablehnung.

Zur Beantwortung der ersten beiden Forschungsfragen wurden alle soziometrischen Variablen z-transformiert, aus den Summenwerten des FEES 1-2 T-Normwerte gebildet und anschließend t-Tests und Kovarianzanalysen (mit dem Geschlecht als Kova-

riate) sowie soziometrische Statusgruppen (Coie & Dodge, 1988) berechnet. Dies erfolgte (1) im Hinblick auf den Unterschied zwischen der Gesamtzahl der Kinder mit Lern- und/oder Verhaltensproblemen im Vergleich zu den Peers ohne SFB und (2) bezogen auf den Unterschied zwischen Schülerinnen und Schülern mit ausschließlich Lernproblemen und denjenigen mit ausschließlich Verhaltensproblemen. Um klassen- und schulübergreifende Unterschiede in der Verteilung der gemessenen Merkmale zwischen den Lernenden mit und ohne SFB zu ermitteln, wurden Multilevelanalysen durchgeführt und zusätzlich Effektstärken deskriptiv berichtet.

Ergebnisse

Für alle Untersuchungsvariablen des FEES 1-2 und der Soziometrie zeigt sich eine signifikant ungünstigere sozial-emotionale Situation für die Gruppe der Schülerinnen und Schüler mit Lern- und/oder Verhaltensproblemen gegenüber ihren Gleichaltrigen sowohl ohne SFB als auch mit anderen Formen eines SFBs. Die Verteilung der soziometrischen Statusgruppen bestätigt diese Befunde.

Der Vergleich zwischen Schülerinnen und Schülern mit ausschließlich Lern- oder Verhaltensproblemen ergibt, dass Letztgenannte signifikant häufiger als Sitzpartner/in abgelehnt und signifikant häufiger als ‚gemein‘ bezeichnet werden. Ihr sozialer Integrationsstatus sowie die subjektive Beurteilung des Klassenklimas sind signifikant geringer bzw. schlechter als bei lernschwachen Kindern, die wiederum ein signifikant negativeres akademisches Selbstkonzept aufweisen. Lernende mit Verhaltensproblemen haben zudem einen höheren sozialen Einfluss in der Klasse. Hinsichtlich der Wahl als Sitzpartner/in gibt es keine statistisch bedeutsamen Unterschiede. Die kovarianzanalytische Auswertung mit dem Geschlecht als Kovariate sowie die Statusgruppenzuteilung unterstreichen diese Ergebnisse.

Die mehrebenenanalytische Auswertung zur dritten Forschungsfrage bestätigt die gefundenen Effekte klassen- sowie schulübergreifend. Die Häufigkeitsverteilungen der Effektstärken zwischen den Subgruppen lassen jedoch erkennen, dass es von Klasse zu Klasse und von Schule zu Schule zu erheblichen Schwankungen kommt.

Diskussion

Diese Studie verfolgte das Ziel, zu überprüfen, (1) inwiefern Schülerinnen und Schüler mit Lern- und/oder Verhaltensproblemen schlechter sozial integriert sind und ob sie ihre sozial-emotionale Schulsituation im Vergleich zu ihren Mitschülerinnen und Mitschülern ohne SFB negativer bewerten, (2) inwieweit es diesbezüglich einen Unterschied zwischen lernschwachen Kindern und Lernenden mit Verhaltensproblemen gibt und (3) ob sich einzelne Klassen und Schulen voneinander unterscheiden. Die ermittelten Befunde gehen einher mit früheren Studienergebnissen von Avramidis

(2010) und Estell et al. (2008). Es finden sich Hinweise darauf, dass schulische Probleme in den Bereichen Lernen und/oder Verhalten bereits in der ersten Klasse ein hohes Risiko für soziale Ausgrenzung im Gemeinsamen Lernen darstellen, dem präventiv begegnet werden sollte.

Der Vergleich zwischen Kindern mit ausschließlich Lernproblemen und ausschließlich Verhaltensproblemen führt zu der Annahme, dass diejenigen Mädchen und Jungen mit herausfordernden Verhaltensweisen eher *aktiv* von ihren Gleichaltrigen ausgegrenzt werden (hohe Anzahl an Ablehnungen, wenige Wahlen). Demgegenüber werden lernschwache Kinder eher von ihren Mitschülerinnen und Mitschülern toleriert und sind daher überwiegend von *passiver* Ausgrenzung betroffen (im Vergleich zu Kindern mit Verhaltensproblemen: noch weniger Wahlen, aber deutlich weniger Ablehnungen). Weiterhin zeigt sich in den meisten Schulen und Klassen, dass sich Schülerinnen und Schüler mit Lern- und/oder Verhaltensproblemen weniger von ihrer Lehrkraft angenommen fühlen, ein geringeres schulisches Selbstkonzept aufweisen und mehr Ablehnung von Mitschülerinnen und Mitschülern erfahren. Da allerdings einige ‚Ausnahmeklassen und -schulen‘ existieren, die dieser ungünstigen Tendenz entgegenstehen, können die Ergebnisse von Krull et al. (2014a) auf Basis einer größeren Stichprobe bestätigt werden. In Folgestudien sollte untersucht werden, welche konkreten Handlungsweisen, Regeln und Umgangsformen in solchen Klassen und Schulen umgesetzt werden. Weitere Details zur Studie sind Krull et al. (2014b) zu entnehmen.

Fazit, weiterführende Gedanken und Ausblick auf die nächste Studie

Neben den in der Replikationsstudie mit einer siebenfach größeren Stichprobe bestätigten generellen sozialen Ausgrenzungsprozessen von Schülerinnen und Schülern mit SFB zeigt sich auch unter getrennter Berücksichtigung ein erhöhtes soziales Ausgrenzungsrisiko für Kinder mit Lern- und/oder Verhaltensproblemen im Gemeinsamen Lernen. Während sich die soziale Wahl zwischen Schülerinnen und Schülern mit ausschließlich Lern- oder Verhaltensproblemen nicht signifikant unterscheidet, werden Kinder mit Verhaltensproblemen im Vergleich zu lernschwachen Mitschülerinnen und Mitschülern deutlich häufiger aktiv abgelehnt. Weiterhin kann die Untersuchung Hinweise darauf geben, dass signifikante Unterschiede in der Interaktion zwischen Lern- und/oder Verhaltensproblemen und einer negativen sozialen und emotionalen Schulsituation klassen- und schulübergreifend bestehen, wenngleich es einige Ausnahmen gibt (sog. *good practice*), die weiter erforscht werden sollten.

Eine Vielzahl vorheriger Studien, wie auch die beiden zuletzt genannten (Krull et al., 2014a, 2014b), beziehen ihre Ergebnisse aus querschnittlichen Studiendesigns. Dennoch wird häufig davon ausgegangen, dass der SFB einer Person einen Einfluss

auf ihre soziale Integration ausübt (siehe Kap. 4.3). Diese Aussage kann ohne längsschnittliches Design jedoch nicht getroffen werden. Aus diesem Grund sollte die Wirkrichtung genauer untersucht werden: Es stellt sich die Frage, ob die schulischen Lern- bzw. Verhaltensproblemen der Kinder für die schlechtere soziale Position verantwortlich sind oder umgekehrt. Dieser Aspekt wird daher im dritten Fachbeitrag genauer untersucht.

Dem immer wiederkehrenden Phänomen der Ungleichverteilung des Geschlechts bei Kindern mit SFB, insbesondere mit Lern- und/oder Verhaltensproblemen (Linderkamp & Grünke, 2007, siehe Kap. 3.3), wird Rechnung getragen, indem dieses Merkmal als Kontrollvariable in die Analysen mit einbezogen wird. Selbiges gilt für den Migrationshintergrund, der häufig als mögliche Ursache für soziale Ausgrenzung genannt wird (Graham, Taylor & Ho, 2011).

4.4.3 Zusammenfassung Fachbeitrag 3

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

Theoretischer Hintergrund

Im Zuge der weltweiten Inklusionsbemühungen steigt das Forschungsinteresse im Hinblick auf die soziale Integration von Schülerinnen und Schülern mit und ohne SFB im Gemeinsamen Lernen. Insbesondere Jungen und Mädchen mit Lern- und/oder Verhaltensproblemen sind häufig von einem erhöhten sozialen Ausgrenzungsrisiko im Vergleich zu ihren Gleichaltrigen ohne SFB betroffen (Bless & Mohr, 2007; Chang, 2004). In einer vorangegangenen Studie konnten wir zeigen, dass Kinder mit schulischen Verhaltensproblemen eher aktiv sozial ausgegrenzt werden im Vergleich zu ihren Peers mit schulischen Lernproblemen, die meist eine passive Form sozialer Ausgrenzung erfahren (Krull et al., 2014b).

Diverse Forschungsprojekte beschäftigen sich zudem mit der Frage, welche Faktoren die soziale Ablehnung durch Mitschülerinnen und Mitschüler beeinflussen, und kommen zu der Annahme, dass u. a. geringe soziale Kompetenzen (Garrote, 2017) sowie geringe kognitive Fähigkeiten (Nowicki et al., 2018) zwei der zentralen Gründe sind. Darüber hinaus werden ebenfalls ein Einfluss des Geschlechts (Ato, Galán & Fernández-Vilar, 2014) und eines vorhandenen Migrationshintergrunds (Coie et al., 1982; Graham et al., 2011) vermutet. Umgekehrt lässt sich ebenso annehmen, dass Kinder, die von ihren Peers sozial ausgegrenzt werden, daraus resultierend Lern-

und/oder Verhaltensprobleme entwickeln (Bagwell, Newcomb & Bukowski, 1998; Wentzel, 2011).

Der Großteil dieser Befunde stützt sich auf querschnittliche Studiendesigns, sodass lediglich das gleichzeitige Auftreten der Faktoren als bestätigt angenommen werden kann. Es gibt nur begrenzte Evidenzen, inwieweit sich die einzelnen Faktoren gegenseitig beeinflussen. Die vorliegende Studie soll diesbezüglich neue Erkenntnisse liefern.

Fragestellungen

Das erste Anliegen der Untersuchung ist die Replikation vorangegangener Studien, die den Zusammenhang zwischen schulischen Problemen und sozialer Ausgrenzung untersuchen. Dabei werden schulische Lernprobleme und Verhaltensprobleme gleichermaßen berücksichtigt.

- (1) Inwiefern gibt es einen Zusammenhang zwischen Lern- und Verhaltensproblemen von Schülerinnen und Schülern und ihrer sozialen Position innerhalb der Klasse?

Darüber hinaus wird überprüft, inwiefern schulische Lernprobleme und schulische Verhaltensprobleme in Klasse 1 zu weniger sozialer Akzeptanz und mehr sozialer Ablehnung in Klasse 2 führen. Demgegenüber ist ebenfalls denkbar, dass die fehlende Akzeptanz und erhöhte Zurückweisung, die Entwicklung von schulischen Lern- bzw. Verhaltensproblemen im Folgejahr bedingen.

- (2) Inwiefern beeinflussen die soziale Akzeptanz bzw. die soziale Ablehnung und schulische Probleme in den Bereichen Lernen und Verhalten sich gegenseitig und im zeitlichen Verlauf?

Zudem wird angenommen, dass das Geschlecht und ein Migrationshintergrund die soziale Position in der Klasse beeinflussen. Um Fehlinterpretationen zu vermeiden, werden daher beide Faktoren kontrolliert.

Methode

Die Stichprobe umfasst 1.233 Schülerinnen (48,7 %) und Schüler der Schuleingangsphase aus 70 Klassen in 33 Schulen mit Gemeinsamen Lernen, befragt in der Mitte des zweiten Schulhalbjahres der ersten Klasse (T1) und ein Jahr später in Klasse 2 (T2). Bei 35 % der Kinder liegt ein Migrationshintergrund vor. Zu beiden Messzeitpunkten weisen nach Einschätzung der Lehrperson (identisch zur Vorgehensweise in Krull et al., 2014b) insgesamt 18 % der Schülerinnen und Schüler einen SFB auf. Die Quote der Lernenden mit schulischen Lern- oder Verhaltensproblemen lag zu T1 bei jeweils 7 % und zu T2 bei jeweils 8 %. Mit allen Mitgliedern einer Klasse

wurde eine soziometrische Befragung (Moreno, 1996) zum Kriterium der sozialen Akzeptanz (Wahl als favorisierte/r Sitznachbar/in) und zum Kriterium der sozialen Ablehnung (Ablehnung als favorisierte/r Sitznachbar/in) durchgeführt. Alle Erstklässlerinnen und Erstklässler wurden aufgrund unzureichender Fähigkeiten im Lesen und Schreiben im Eins-zu-eins-Kontakt befragt. Die Erhebung in den zweiten Klassen erfolgte zumeist als Gruppentestung im Klassenverband. Die Untersuchung der Wirkrichtungen basiert auf einem cross-lagged-panel-Design mit zwei Messzeitpunkten, analysiert mittels Strukturgleichungsmodell.

Ergebnisse

Das Gesamtmodell weist eine gute bis akzeptable Passung auf. Die erklärte Varianz liegt je nach Untersuchungsvariable zwischen 24,1 % und 33,9 %. Im Hinblick auf die erste Forschungsfrage zeigen die Ergebnisse einen kleinen negativen Zusammenhang zwischen schulischen Lern- und Verhaltensproblemen und der Wahl als Sitznachbar/in. Schulische Verhaltensprobleme und die Ablehnung als Sitznachbar/in korrelieren positiv mit einem hohen Effekt. Demgegenüber ist der positive Zusammenhang zwischen schulischen Lernproblemen und der Ablehnung als Sitznachbar/in vergleichsweise gering ausgeprägt.

Die Ausprägungen aller vier Untersuchungsvariablen bleiben über die Zeit hinweg stabil. Kinder mit schulischen Lern- oder Verhaltensproblemen zu T1 werden im Vergleich zu Schülerinnen und Schülern ohne schulische Lern- und Verhaltensprobleme im Folgejahr signifikant seltener von ihren Peers gewählt, aber nicht signifikant stärker aktiv abgelehnt. Der direkte Vergleich beider Subgruppen offenbart eine deutlich ungünstigere soziale Situation für Lernende mit schulischen Verhaltensproblemen. Darüber hinaus ergaben die Analysen keinen signifikanten Effekt der sozialen Position auf die schulischen Probleme im Folgejahr. Hinsichtlich der moderierenden Rolle von Geschlecht und Migrationshintergrund erhalten Mädchen gegenüber ihren männlichen Klassenkameraden sowie Kinder ohne Migrationshintergrund einen signifikanten Zuwachs an Wahlen als Sitzpartner/in und einen signifikanten Rückgang an Ablehnungen als Sitzpartner/in im zeitlichen Verlauf.

Diskussion

Die Studie diente dem Zweck der Überprüfung, (1) inwieweit sich ein Zusammenhang zwischen sozialer Ausgrenzung und schulischen Problemen im Bereich Lernen und/oder Verhalten feststellen lässt sowie (2) in welchem Ausmaß schulische Lernprobleme und schulische Verhaltensprobleme einen Einfluss auf die soziale Position von Schülerinnen und Schülern haben. Ebenso wurde untersucht, ob die soziale Position einen Effekt auf die Entwicklung von schulischen Lernproblemen und schulischen

Verhaltensproblemen im Folgejahr hat. Die vorliegenden Ergebnisse bestätigen bisherige Forschungsergebnisse zur sozialen Ausgrenzung und geringen sozialen Akzeptanz von Kindern mit Lern- und Verhaltensproblemen (Jia & Mikami, 2015; Pijl & Frostad, 2010). Zudem stützen sie die Befunde aus unserer vorherigen Studie (Krull et al., 2014b), nach denen Schülerinnen und Schüler mit schulischen Lernproblemen von ihren Peers eher toleriert werden als ihre Klassenmitglieder mit schulischen Verhaltensproblemen, die erheblich expliziter (bzw. aktiver) soziale Ausgrenzung erfahren. Darüber hinaus zeigen sich hohe Stabilitäten aller vier gemessenen Merkmale im zeitlichen Verlauf.

Die ermittelten Befunde stützen die Hypothese, dass schulische Lernprobleme wie auch schulische Verhaltensprobleme ein Risiko für eine geringere soziale Akzeptanz im Folgejahr darstellen. Dies geht einher mit aktuellen Ergebnissen von Garrote (2016, 2017) und kann nach Blatchford et al. (2016) mit einem Rückgang von Gleichgültigkeit und Beliebigkeit der Gleichaltrigen untereinander erklärt werden. Die Beziehungen zwischen den Kindern werden innerhalb eines Jahres komplexer und intensiver. Für die entgegengesetzte Wirkrichtung, dass eine geringe soziale Akzeptanz oder hohe soziale Ablehnung bei Erstklässlerinnen und Erstklässlern zur Entwicklung von schulischen Lern- oder Verhaltensproblemen ein Jahr später führen kann, können keine signifikanten Ergebnisse ermittelt werden. Dies steht im Widerspruch zu vorherigen Annahmen (Dodge et al., 2003; Wentzel & Muenks, 2016).

Wenngleich die Befunde einen relevanten Beitrag zum aktuellen wissenschaftlichen Diskurs liefern und außerdem die Wichtigkeit unterstreichen, soziale Interaktionen im inklusiven Setting zu fokussieren, ist abschließend auf drei grundlegende Limitationen der vorliegenden Studie hinzuweisen: (1) die unterschiedlichen Vorgehensweisen bei der Datenerhebung zum ersten und zweiten Messzeitpunkt, (2) die hohe Dropoutrate nach einem Jahr sowie (3) die Erfassung der schulischen Lern- und Verhaltensprobleme anhand des subjektiven Lehrkrafturteils. Weiterführende Informationen zur Studie finden sich bei Krull et al. (2018b).

Fazit, weiterführende Gedanken und Ausblick auf die nächste Studie

Das gewählte Design und das Vorgehen bei der Datenauswertung ermöglichen einen ersten Schritt zur Erforschung der Wirkung von schulischen Lern- und Verhaltensproblemen auf die soziale Situation von Schülerinnen und Schülern der Schuleingangsphase im Laufe eines Jahres und umgekehrt. Dabei zeigt sich zunächst eine erhöhte soziale Ausgrenzung durch die Peers sowohl für Kinder der ersten als auch für Kinder der zweiten Klasse. Ferner bestätigen die Ergebnisse die Vermutung eines negativen Einflusses von Lernproblemen und Verhaltensproblemen auf die Anzahl der erhaltenen sozialen Wahlen als Sitznachbar/in. Aufgrund der benannten Limitationen

sollte es Ziel weiterer Forschungsbemühungen sein, die Befunde mit einem vergleichbaren Design, einer größeren Stichprobe und einer aussagekräftigeren Einschätzung über einen vorliegenden SFB zu replizieren. Hierdurch könnte die Wichtigkeit des Themas für den (inklusive) Unterrichts- und Schulalltag und damit einhergehend die Notwendigkeit von Maßnahmen der Prävention und Intervention weiter betont werden.

Zusätzlich zur Betrachtung der sozialen Dimension schulischer Integration im Längsschnitt, stellt sich die Frage, wie sich die sozial-emotionalen Schulerfahrungen von Schülerinnen und Schülern im zeitlichen Verlauf entwickeln. Daher wird eine weitere Längsschnittuntersuchung durchgeführt, die eine größere Zeitspanne umfasst (gesamte Grundschulzeit).

4.4.4 Zusammenfassung Fachbeitrag 4

Krull, J., Urton, K., Wilbert, J. & Hennemann, T. (2018a). Der Kreis Mettmann auf dem Weg zum inklusiven Schulsystem - zentrale Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 69, 17-39.

Einleitende Informationen

Die Zusammenfassung des vierten Fachbeitrags wird entgegen der Darstellung der vorangegangenen Publikationen in einer anderen Form präsentiert, da es sich hierbei um ein Resümee zentraler Forschungsergebnisse einer breit angelegten wissenschaftlichen Begleitstudie zur Umsetzung und Entwicklung schulischer Inklusion auf mehreren Ebenen handelt (Konzeption der Gesamtstudie siehe Hennemann et al., 2014, 2018). In der Gesamtstudie werden sowohl die Schulleitungen und Lehrkräfte, die Erziehungsberechtigten sowie die Schülerinnen und Schüler in den Blick genommen. Die Betrachtung mehrerer Ebenen ist bedeutsam, da der Wandel hin zu einem inklusiven Schulsystem als Aufgabe aller Beteiligten betrachtet werden sollte, um das Ziel eines von Wertschätzung geprägten und Vielfalt anerkennenden Klimas zu erreichen (UNESCO, 2001). Bedingt durch die Schwerpunktsetzung dieser Arbeit, bleiben nachfolgend die Ebenen der pädagogischen Fachkräfte und der Erziehungsberechtigten unberücksichtigt. Informationen zu den Ergebnissen finden sich zum einen in der Publikation von Krull et al. (2018a) sowie in den Originalarbeiten von Urton et al. (2014a, 2014b, 2015). Ein großer Teil der Befunde auf Ebene der Schülerinnen und Schüler ist den Publikationen Krull et al. (2014a, 2014b, 2018b) zu entnehmen. Aus diesem Grund werden die bereits oben angeführten Forschungsfragen sowie der theoretische

Hintergrund nicht erneut aufgegriffen. Der Fokus liegt hier auf der Diskussion der achten Forschungsfrage, die zuvor noch keine Berücksichtigung fand.

Fragestellungen

- (1) Wie entwickeln sich die soziale Integration und die sozial-emotionalen Schulerfahrungen von Schülerinnen und Schülern mit Lern- bzw. Verhaltensproblemen während der Grundschulzeit?

Methode

Die Stichprobe umfasst 791 Schülerinnen (47,2 %) und Schüler aus 43 Klassen in 19 Grundschulen, von denen Daten zu je vier Messzeitpunkten (erste bis vierte Klasse) vorliegen. Im ersten Schuljahr besteht bei 19,1 % der Lernenden ein SFB. 5,4 % davon weisen einen SFB im Bereich Verhalten und 5,0 % einen SFB im Bereich Lernen auf. Das Vorhandensein eines SFBs zum ersten Messzeitpunkt war ausschlaggebend für die Gruppenzuordnung. Die Durchführung und die eingesetzten Erhebungsinstrumente stimmen mit dem in den vorherigen drei Fachbeiträgen (Krull et al. 2014a, 2014b, 2018b) gewählten Vorgehen überein und werden daher nicht erneut beschrieben. Zur Ermittlung der Ergebnisse erfolgte ein deskriptiver Vergleich der Gruppen auf den Ebenen Klassenklima, akademisches Selbstkonzept, Gefühl des Angenommenseins durch die Lehrkraft sowie soziale Integration über alle vier Erhebungszeitpunkte.

Ergebnisse

Insgesamt verdeutlichen die Mittelwerte eine geringere soziale Integration und eine zunehmend schlechtere Beurteilung des Klassenklimas, des akademischen Selbstkonzepts und des Gefühls des Angenommenseins bei Kindern mit SFB im Vergleich zu ihren Peers ohne SFB über den Verlauf der Grundschulzeit hinweg. Schülerinnen und Schüler mit Verhaltensproblemen fühlen sich in ihrer schulischen Umgebung gegenüber Lernenden ohne SFB besonders unwohl sowie teilweise ebenfalls im Vergleich zu lernschwachen Kindern. Im akademischen Selbstkonzept zeigt sich eine hohe zeitliche Stabilität in allen Subgruppen. Hier erreichen die Mädchen und Jungen mit schulischen Lernproblemen durchgängig schlechtere Werte als ihre Mitschülerinnen und Mitschüler. Überdies können ebenso für den sozialen Integrationsstatus konstante Werte über alle Messzeitpunkte und Subgruppen hinweg beobachtet werden (mit Ausnahme von Kindern mit Lernproblemen in Klasse 2). Im Hinblick auf die erhaltenen Wahlen und Ablehnungen als Sitznachbar/in lassen die Ergebnisse Parallelen zwischen den Gruppen erkennen. Sowohl die soziale Wahl als auch die soziale Ablehnung steigen zunächst jeweils stark an, im weiteren Verlauf setzt sich der positive Trend in erheblich geringerer Ausprägung fort.

Diskussion

Die Gesamtentwicklung der sozialen Integration (basierend auf dem sozialen Integrationsstatus) lässt auf ein stabiles Konstrukt schließen und steht damit im Einklang zu Befunden von Koster et al. (2010). Im Hinblick auf den Verlauf der sozial-emotionalen Schulerfahrungen sind die Ergebnisse leicht widersprüchlich: Während die gefühlte Akzeptanz durch die Lehrperson im zeitlichen Verlauf leicht ansteigt, zeigt sich auf den Dimensionen ‚Klassenklima‘ und ‚akademisches Selbstkonzept‘ ein gegenläufiger (negativer) Trend, was mit Forschungsergebnissen von Hascher, Hagenauer und Schaffer (2011) übereinstimmt. Abt Gürber (2012) begründet diesen Rückgang mit zunehmenden sozialen Vergleichsprozessen und abnehmenden optimistischen Selbsteinschätzungen mit steigendem Alter der Kinder (Krull et al., 2018a). Obwohl die gezeigten Entwicklungsverläufe lediglich auf einer deskriptiven Analyse basieren, wird die Relevanz einer präventiven Förderung deutlich, um schulischen Lern- und Verhaltensproblemen frühzeitig zu begegnen und der wachsenden Distanz zwischen Kindern mit und ohne SFB entgegenzuwirken.

5 Abschließende Diskussion

Das abschließende Oberkapitel dient der zusammenfassenden Darstellung der Ergebnisse der beschriebenen Fachbeiträge sowie der inhaltlichen und methodischen Reflexion verbindender Aspekte zwischen den Publikationen. Zudem werden fachbeitragsübergreifende Limitationen aufgeworfen. Diskussionsaspekte, die die Besonderheiten der jeweiligen Publikation berücksichtigen, sind den Fachbeiträgen 1 bis 4 zu entnehmen. Legitimiert durch die zentrale Erkenntnis dieser Arbeit, dass soziale Integrationsprozesse im Gemeinsamen Lernen gefördert werden sollten, werden in diesem letzten Hauptabschnitt mögliche geeignete pädagogische Handlungsstrategien basierend auf aktuellen Forschungsbefunden abgeleitet. Der Fokus liegt dabei insbesondere auf solchen Maßnahmen, die im schulischen Alltag auf Individuums- und Klassenebene sowie schulweit umgesetzt werden können. Die Mantelschrift schließt mit einem Fazit und Ausblick.

5.1 Zusammenfassende Darstellung und Diskussion der Ergebnisse

Das Ziel der vorliegenden Dissertation war die Überprüfung, inwiefern die soziale Integration von Schülerinnen und Schülern in die Klassengemeinschaft als eine zentrale Herausforderung beim Aufbau eines inklusiven Bildungssystems angesehen werden kann. Fokussiert wurden dabei Kinder mit SFB in der Primarstufe, insbesondere Mädchen und Jungen mit schulischen Lern- und Verhaltensproblemen. Neben der Betrachtung der sozialen Integration basierend auf einer soziometrischen Fremdbeurteilung nach Moreno (1996), wurden zusätzlich das akademische Selbstkonzept, die gefühlte Akzeptanz durch die Lehrkraft und die subjektive Wahrnehmung des Klassenklimas gemessen. Die gesamte Untersuchung erstreckte sich über einen Zeitraum von fünf Jahren (2011 bis 2015) mit jeweils einem Messzeitpunkt pro Jahr.

Die Ergebnisse der Studien zeigen übereinstimmend eine geringere soziale Integration und ungünstigere sozial-emotionale Schulerfahrungen von Erstklässlerinnen und Erstklässlern mit einem SFB im Vergleich zu ihren Peers ohne SFB (Krull et al., 2014a, 2018a). Ein ähnlich schlechtes Bild ergibt sich bei differenzierter Erfassung des SFBs für Kinder mit schulischen Lern- und/oder Verhaltensproblemen. Im Vergleich zu Schülerinnen und Schülern ohne SFB äußert sich dies konkret in einem geringeren sozialen Integrationsstatus, einer höheren Einflussnahme in die Klasse, einem negativeren akademischen Selbstkonzept, einer schlechteren Beurteilung des Klassenklimas und einer geringeren gefühlten Akzeptanz durch die Lehrkraft (Krull et al.,

2014a, 2014b, 2018a, 2018b). Zudem wurde in der Subgruppe der Kinder mit Lern- und/oder Verhaltensproblemen eine ungünstigere Verteilung der soziometrischen Statuspositionen beobachtet (Krull et al., 2014b).

Der Vergleich zwischen Schülerinnen und Schülern mit ausschließlich Lernproblemen und denen mit ausschließlich Verhaltensproblemen fällt deutlich erkennbar zu Ungunsten derer mit herausfordernden Verhaltensweisen aus. In den Befunden zeigt sich dies bspw. in einem geringeren sozialen Integrationsstatus, einer negativeren Wahrnehmung des Klassenklimas und einer häufigeren Ablehnung als Sitzpartner/in. Zudem erweist sich der soziale Einfluss bei Kindern mit Verhaltensproblemen als größer. Lernschwache Kinder beurteilen dagegen ihr schulisches Fähigkeitsselbstkonzept negativer. Bei Kindern mit sowohl Lern- als auch Verhaltensproblemen sind die Effekte noch massiver ausgeprägt (Krull et al., 2014b). Multilevelanalysen bestätigen die gefundenen Unterschiede zwischen Kindern mit und ohne Lern- und/oder Verhaltensproblemen klassen- und schulübergreifend, jedoch weist die deskriptive Verteilung der Effektstärken ebenfalls partielle Schwankungen zwischen einzelnen Klassen und Schulen nach. Somit gibt es Lerngruppen und Institutionen, in denen nur sehr geringe oder keine Unterschiede zwischen den Kindern mit und ohne SFB ermittelt werden konnten. Teilweise waren Schülerinnen und Schüler mit SFB sogar etwas besser sozial integriert als ihre Mitschülerinnen und Mitschüler.

In Ergänzung zu den querschnittlichen Analysen wurde im Längsschnitt überprüft, inwiefern sich schulische Probleme in den Bereichen Lernen und Verhalten und die soziale Situation von Schülerinnen und Schülern von der ersten zur zweiten Klasse verändern. Die Befunde zeigen eine hohe Stabilität aller Untersuchungsvariablen im zeitlichen Verlauf sowie einen signifikanten negativen Einfluss von schulischen Lern- und Verhaltensproblemen auf die soziale Position (Abnahme sozialer Wahlen). Die Analyse der umgekehrten Wirkrichtung lieferte kein signifikantes Ergebnis (Krull et al., 2018b).

Unter Einbezug von vier Messzeitpunkten geben erste deskriptive Daten Hinweise darauf, dass es sich beim sozialen Integrationsstatus um ein relativ stabiles Merkmal handelt, das sich im zeitlichen Verlauf kaum verändert. Mädchen und Jungen mit Verhaltensproblemen sind besonders schlecht sozial integriert. Auch ihre eigene sozial-emotionale Schulerfahrung beurteilen Kinder mit SFB schlechter. Das eigene akademische Selbstkonzept wird von den lernschwachen Kindern kontinuierlich am negativsten eingeschätzt (Krull et al., 2018a).

Die gefundenen Effekte einer ungünstigen sozial-emotionalen Schulsituation von inklusiv beschulten Kindern mit SFB, insbesondere mit Lern- und/oder Verhaltensproblemen, stützen die Ergebnisse vorangegangener Studien (Bless & Mohr, 2007; Goetze, 2008; Huber, 2006; Huber & Wilbert, 2012; Koster et al., 2010; Nepi et al.,

2015; Pijl, Koster, Hannink & Stratingh, 2011; Schwab, 2016). Sie verdeutlichen einen grundsätzlichen Handlungsbedarf, diesem negativen Befund entgegenzuwirken, um sozialer Partizipation als zentrales Ziel schulischer Inklusion gerecht zu werden. Aus den sich ergebenden Hinweisen, dass das erhöhte Risiko einer sozialen Ausgrenzung bereits schon zu Beginn der Schuleingangsphase auftritt, kann die Erfordernis einer frühzeitigen Erkennung schulischer Lern- und Verhaltensprobleme (Lösung des *WtFPS* und des *ERDs*), verbunden mit dem Einsatz effektiver Präventionsarbeit (Beelmann, Pfof & Schmitt, 2014; Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor & Schellinger, 2011; Sklad, Diekstra, De Ritter, Ben & Gravestijn, 2012), abgeleitet werden. Diese sollte bestenfalls nicht nur in schulischen, sondern auch in vorschulischen wie auch außerschulischen Bildungsbereichen etabliert werden. Da Lernende mit Verhaltensproblemen eher *aktiv* sozial zurückgewiesen werden, während lernschwache Kinder eher *passiv* sozial abgelehnt werden (Krull et al., 2014b), sollten erstere besonders fokussiert werden, wenn es um die Verringerung von Verhaltensproblemen und die Stärkung positiver sozial-emotionaler Kompetenzen zum grundsätzlichen Aufbau und zur Aufrechterhaltung positiver Interaktionen geht (Beelmann & Raabe, 2007; Bierman & Powers, 2011; Lemerise & Arsenio, 2000). Überdies tragen effektive Lernfördermethoden zur Steigerung des Lernfortschritts von lernschwachen Kindern bei (Grünke, 2006), was sich wiederum positiv auf ihre Akzeptanz (insbesondere die Steigerung der Anzahl positiver Wahlen) auswirken kann.

Klassen- und schulübergreifende Unterschiede in der Verteilung der soziometrischen Differenzen zwischen Schülerinnen und Schülern mit und ohne SFB (Krull et al., 2014a, 2014b) lassen Ausnahmen im Hinblick auf eine gelingende soziale Integration der Kinder mit SFB vermuten. Obwohl nur wenige positive Ausnahmen existieren, ist dieses Ergebnis erfreulich und bietet Ansatzpunkte für weitere Forschungsanstrebungen. Die Untersuchung von *good-practice* Lerngruppen und Institutionen kann besonders wirksame pädagogische Maßnahmen und Methoden identifizieren, die zu einer erfolgreichen schulischen sozialen Inklusion beitragen.

Die hohe Stabilität von Lern- sowie Verhaltensproblemen erscheint vor dem Hintergrund aktueller Persistenzraten nicht verwunderlich (siehe Kap. 3.3). Auch die soziale Ablehnung und die soziale Wahl durch die Peers sowie der Integrationsstatus erweisen sich als vergleichbar stabile Merkmale über die vierjährige Grundschulzeit. Wer in Klasse 1 sozial gewählt bzw. abgelehnt wird, besitzt eine hohe Wahrscheinlichkeit, später erneut gewählt bzw. abgelehnt zu werden (Krull et al., 2018a, 2018b). Der signifikant negative Einfluss schulischer Lern- oder Verhaltensprobleme auf die soziale Wahl geht einher mit den Forschungsbefunden von Ladd und Troop-Gordon (2003) sowie Schwab (2014). Warum der Einfluss auf die soziale Ablehnung und die entgegengesetzte Wirkrichtung statistisch nicht bedeutsam ist und damit konträr zu bisherigen Annahmen steht, bleibt ungeklärt.

Fest steht: Trotz erster inferenzstatistischer und deskriptiver Analysen geben die Befunde der beiden letzten Studien Hinweise auf einen zu berücksichtigenden zeitlichen Entwicklungsverlauf sozialer Ausgrenzungsprozesse bei Kindern mit SFB. Es konnte gezeigt werden, dass schulische Lern- und Verhaltensprobleme auch über die Zeit hinweg ein erhöhtes Risiko für eine (persistierende) soziale Ausgrenzung bedeuten, was den Handlungsbedarf im Bereich Prävention abermals dringend unterstreicht.

5.2 Methodenkritische Reflexion

Im Hinblick auf die dargestellten und diskutierten Ergebnisse werden nun mögliche Einschränkungen reflektiert, die sich aus den durchgeführten Untersuchungen ergeben. Dabei werden ausschließlich fachbeitragsübergreifende Kritikpunkte im Hinblick auf die zugrunde liegende Stichprobe und die eingesetzten Erhebungsinstrumente aufgegriffen. Weitere relevante Limitationen (bspw. hinsichtlich der verwendeten Auswertungsmethoden) sind den Originalstudien zu entnehmen.

Die Identifizierung der Kinder mit SFB erfolgte in sämtlichen Klassen und zu allen Messzeitpunkten basierend auf einem subjektiven Lehrkrafturteil. Alle Klassenlehrkräfte wurden kurz vor Beginn der Erhebungen gebeten, eine Einschätzung über einen möglichen vorliegenden SFB bei jeder Schülerin und jedem Schüler ihrer Klasse vorzunehmen. Folglich ist darauf hinzuweisen, dass es sich dabei weder um eine standardisierte diagnostische Klassifikation handelt, noch um einen nach AO-SF festgestellten ‚SFB Lernen‘ oder ‚SFB Emotionale und soziale Entwicklung‘. Es ist lediglich von einem vermuteten SFB auszugehen. Die von den Lehrkräften angelegten Kriterien, die der jeweiligen Entscheidung zugrunde lagen, sind der Arbeitsgruppe nicht bekannt. Es ist jedoch anzunehmen, dass sich Lehrpersonen aufgrund ihrer Profession in erster Linie an den bildungsrechtlichen Grundlagen orientieren, die durch das jeweilige Schulgesetz und den daraus resultierenden Verordnungen vorgegeben sind. In diesem Zusammenhang sei verwiesen auf die Beurteilungskompetenz von Lehrkräften, die Untersuchungsgegenstand in zwei Metaanalysen von Hoge und Coladarci (1989) sowie Südkamp, Kaiser und Möller (2012) war. Die Arbeitsgruppen ermittelten zwar insgesamt zufriedenstellende, aber dennoch ausbaufähige Fertigkeiten der Lehrkräfte, die Leistungen ihrer Schülerinnen und Schüler verlässlich anzugeben. Selbiges gilt für die Einschätzung herausfordernder Verhaltensweisen und sozial-emotionaler Probleme von Schülerinnen und Schülern (Dobbs & Arnold, 2009; Stang & Urhahne, 2016). Es handelt sich häufig um eine verzerrte Wahrnehmung (Bennett, Gottesman, Rock & Cerullo, 1993): In einigen Klassen der Untersuchungen variieren die Prävalenzraten für Lern- und/oder Verhaltensprobleme zwischen 40 % und 60 %, was auf

eine Überschätzung der tatsächlich vorliegenden Problembelastung hindeutet. Insofern bleibt fraglich, ob die in den vier Studien dieser Dissertation ausgewerteten Daten auf zuverlässigen Lehrkräfteeinschätzungen beruhen. Im Hinblick auf Folgestudien würde ein kriteriengeleitetes Vorgehen zur Identifizierung der Kinder mit schulischen Lern- oder Verhaltensproblemen eine Möglichkeit bieten, um die Vergleichbarkeit von einzelnen Schülerinnen und Schülern, Klassen und Schulen unter Berücksichtigung der Perspektive mehrerer Beurteilerinnen und Beurteiler zu erhöhen.

Weiterhin ist bei der Interpretation der Gesamtergebnisse die Art der Erfassung des SFBs zu berücksichtigen. Wenngleich im ersten Fachbeitrag (Krull et al., 2014a) keine differenzierte Zuordnung vorgenommen wurde, handelt es sich vermutlich hauptsächlich um Schülerinnen und Schüler mit Lern- und Entwicklungsstörungen (Art. 4, AO-SF). Demzufolge ist davon auszugehen, dass v. a. Schülerinnen und Schüler mit Problemen in den Bereichen Lernen, Verhalten und Sprache der Subgruppe der Kinder mit SFB zugeordnet wurden. Aufgrund der großen Unterschiede zwischen den verschiedenen Förderschwerpunkten und der damit verbundenen unterschiedlichen Bedürfnisse der betroffenen Kinder, wird jedoch eine spezifischere Betrachtung der Zielgruppe empfohlen (Stein & Ellinger, 2015). Die Publikationen 2, 3 und 4 zielten daher darauf ab, diesem Anliegen gerecht zu werden. In diesen Untersuchungen wurden schulische Lern- und/oder Verhaltensprobleme der Kinder differenziert erhoben.

Ergänzend ist anzumerken, dass internalisierendes Problemverhalten (bspw. sozialer Rückzug, depressive Verstimmung, Freudlosigkeit, Interessenlosigkeit) im Kindes- und Jugendalter im Vergleich zu externalisierenden Auffälligkeiten (bspw. Aggressivität und Impulsivität) häufiger auftritt, von Lehrkräften jedoch deutlich seltener im Unterrichtsalltag erkannt wird (Conley, Marchant & Caldarella, 2014). Folglich ist davon auszugehen, dass die Subgruppe der Kinder mit Verhaltensproblemen hauptsächlich aus Schülerinnen und Schülern mit externalisierendem Problemverhalten besteht. Für zukünftige Forschungsarbeiten empfiehlt sich daher eine noch differenziertere Erfassung und Untersuchung der kindlichen Problembereiche.

Über die bisher genannten Limitationen hinsichtlich der Stichprobe hinaus, stellt sich die Frage nach der Eignung der verwendeten Erhebungsinstrumente: Inwiefern kann durch den Einsatz einer soziometrischen Befragung und eines Selbstauskunftfragebogens eine zuverlässige Ermittlung der sozialen und emotionalen Situation von Schülerinnen und Schülern im Gemeinsamen Lernen in der Primarstufe gewährleistet werden?

Grundsätzlich handelt es sich bei einer Erhebung mittels standardisiertem Fragebogen (in allen Untersuchungen FEES), trotz leichter Durchführbarkeit, leichter Auswertbarkeit und hoher Effizienz der Datengewinnung, um eine unwirkliche, nicht alltägliche Situation für die Teilnehmerinnen und Teilnehmer. „Allein das Bewusstsein,

Teilnehmer einer wissenschaftlichen Untersuchung zu sein, hat Auswirkungen auf die Reaktion des Befragten“ (Bortz & Döring, 2006, S. 250, *Hawthorne-Effekt*). Darüber hinaus können die Befragungsergebnisse durch Selbstdarstellung, soziale Erwünschtheit oder schematische Antworttendenzen verfälscht werden (Hussy, Schreier & Echterhoff, 2013, S. 88). Um diesen Problemen zu begegnen, wurden die Erhebungen von einer den Kindern unbekannt Person durchgeführt. Zudem beinhaltet das eingesetzte Verfahren keine mittlere Antwortmöglichkeit und einige der Items sind negativ gepolt. Zwar wurde der FEES im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung des Hamburger Schulversuchs „Integrative Grundschule“ (Hinz, Katzenbach, Rauer, Schuck, Wocken & Wudtke, 1998a, 1998b) evaluiert und normiert, allerdings machen die Autorinnen und Autoren keine konkreten Angaben zu ihrer untersuchten Stichprobe (Migrationshintergrund, SFB). Evtl. aufgetretene Schwierigkeiten im Rahmen der Erhebung werden ebenfalls nicht erwähnt. Ergänzend ist im Hinblick auf die Erfassung der selbstwahrgenommen sozial-emotionalen Schulerfahrungen mittels FEES außerdem zu erwähnen, dass die Befragten bereits kurz nach der Einschulung dazu in der Lage sein müssen, „sich selbst überhaupt [zu] kennen und zu beobachten“ (Rost, 2005, S. 24), sowie über ein hohes Reflexionsvermögen verfügen müssen, um aussagekräftige Daten zu erhalten. Hinzu kommt, dass Kinder mit Lern- und Verhaltensproblemen aufgrund ihrer kognitiven und/oder sozial-emotionalen Entwicklung die von Rost formulierten Kriterien nicht unbedingt erreichen. Auffällig viele Erstklässlerinnen und Erstklässler hatten bspw. im Fragebogeninterview Verständnisprobleme bei dem Adjektiv ‚gerecht‘ aus der Skala ‚Gefühl des Angenommenseins‘. Verständnisfragen an die Testleitung blieben häufig aus und das Antwortverhalten wirkte unsicher. Die beobachteten Schwierigkeiten traten in den höheren Klassenstufen deutlich seltener auf.

Der Einsatz einer soziometrischen Erhebung mittels Peerbefragung zählt zu den etabliertesten Messverfahren zur Bestimmung der sozialen Beziehungen in Gruppen (Cillessen & Marks, 2017). Die Einschätzung aller Beteiligten fließt zu gleichen Teilen in die Auswertungen mit ein. Die Reliabilität des soziometrischen Status wurde in vielen Studien belegt und ist als hoch einzustufen (Underwood, Kupersmidt & Coie, 1996). Dies ergibt sich sowohl für kurze Zeiträume von ca. drei Monaten als auch für längere Phasen von über fünf Monaten (Cillessen, Bukowski & Haselager, 2000). Sie steigt mit dem Alter der Befragten und sinkt mit der Länge der Test-Retest-Intervalle (Asher & Hymel, 1981). Insbesondere vor dem Hintergrund der durchgeführten Befragung von jungen Schulkindern im Alter zwischen sechs und zehn Jahren über den langen Zeitraum von vier Jahren hinweg ist dieser Aspekt kritisch zu berücksichtigen. Zudem konnten einige Schülerinnen und Schüler aus unterschiedlichen Gründen nicht (vollständig) an den Erhebungen teilnehmen. Ursächlich waren bspw. Krankheit, Abbruch der Testung aufgrund von Konzentrationsproblemen oder unzureichende sprachliche Fertigkeiten. Noll, Zeller, Vannatta, Bukowski und Davies (1997) weisen

darauf hin, dass hiervon häufig Personen mit einem besonders problematischen sozialen Status betroffen sind. Zudem ist die Befragung aller Mitglieder einer Bezugsgruppe sinnvoll, um möglichst reliable und aussagekräftige soziometrische Daten zu erreichen (Marks, Babcock, Cillessen & Crick, 2013). Um die Verzerrungen der Ergebnisse möglichst gering zu halten (Cillessen & Marks, 2017), wurden die erhaltenen Wahlen und Ablehnungen der fehlenden Kinder daher stets in die Analysen einbezogen. Abschließend ist auf die verwendeten soziometrischen Auswertungsstrategien einzugehen. Sie entsprechen der international anerkannten Vorgehensweise nach Coie & Dodge (1988). Neuere Ansätze nutzen verstärkt Mehrebenenanalysen und konzentrieren sich auf eine grafische Darstellung von Netzwerkstrukturen (Kulawiak & Wilbert, 2015). Weitere aktuelle Befunde zu neuen soziometrischen Auswertungsstrategien sind einem aktuellen Themenheft „New Directions in Peer Nomination Methodology“ der Zeitschrift „New Directions for Child and Adolescent Development“ (Marks & Cillessen, 2017) zu entnehmen.

5.3 Pädagogische Handlungsmöglichkeiten zur Förderung der sozialen Integration

Die vorangegangenen Ausführungen dieser Arbeit zeigen deutlich, dass Schülerinnen und Schüler mit SFB im inklusiven Setting häufig soziale Ausgrenzung erfahren und ihre sozial-emotionalen Schulerfahrungen überwiegend negativ beurteilen. Bei vorliegenden Lern- und/oder Verhaltensproblemen ist das Ausgrenzungsrisiko besonders hoch.

Im weiteren Verlauf geht es darum, die Wichtigkeit einer erfolgreichen sozialen Integration dieser Kinder im inklusiven Setting zu betonen. Zukünftig wird es eine zentrale Aufgabe pädagogischen Handelns sein, dem beschriebenen negativen Trend entgegenzuwirken. Sowohl Lehrkräfte der Allgemeinen Schulen als auch Lehrkräfte für sonderpädagogische Förderung sollten demnach gleichermaßen für das Thema sensibilisiert werden sowie u. a. geeignete präventiv ausgerichtete Fördermaßnahmen kennen und anwenden können.

Die folgende exemplarische Auswahl pädagogischer Handlungsmöglichkeiten zur Förderung der sozialen Integration von Schülerinnen und Schülern basiert überwiegend auf dem internationalen Forschungsstand. Es handelt sich jeweils um evidenzbasierte Strategien und Ansatzpunkte, die im Handlungsfeld Schule realisierbar sind (Oxford Centre for Evidence-Based Medicine, 2011; siehe auch Hillenbrand, 2015; Wember, 2017). Im Hinblick auf die schulbasierte Förderung der sozialen Integration,

können verschiedene Arten von pädagogischen Maßnahmen unterschieden werden. Dazu gehören (1) Sozialtrainings zur Förderung sozialer Kompetenzen, (2) Methoden zur Förderung von Lernfortschritten bei lernschwachen Schülerinnen und Schülern, (3) peergestützte und tutorielle Verfahren zur Intensivierung von Kontaktaktivitäten und (4) die durch die Lehrkraft realisierte Beziehungsgestaltung. Diese Klassifikation dient in erster Linie zur Strukturierung der folgenden Ausführungen und erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit.

Sozialtrainings

Der in Kapitel 4.3 beschriebene Zusammenhang zwischen erhöhter sozialer Ausgrenzung und personenbezogenen Merkmalen von Schülerinnen und Schülern (geringe sozial-emotionale Kompetenzen, erhöhtes dissoziales Verhalten, schwache schulische Leistungen) legt nahe, dass bei einem Teil der Kinder Strategien zum Aufbau und zur Stärkung prosozialer und emotionaler Fähigkeiten (engl. *social emotional learning*: Reicher, 2010) erforderlich sind, denn um mit Gleichaltrigen positiv zu interagieren, ist ein gewisses Maß an sozial-emotionalen Kompetenzen erforderlich. Die hierdurch ermöglichten positiven Kontakte zu Mitschülerinnen und Mitschülern vergrößern wiederum die Chance auf eine bessere soziale Position in der Klasse.

Aktuelle Metaanalysen zur schulischen Prävention von Gefühls- und Verhaltensstörungen verdeutlichen die förderliche Wirkung von Trainingsprogrammen zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen (bspw. *social skills trainings*). Neben einem Zugewinn an sozial-emotionalen Kompetenzen werden positive Auswirkungen auf das Selbstkonzept, eine Verbesserung prosozialer Verhaltensweisen und schulischer Leistungen sowie eine Verringerung von dissozialem Verhalten und psychischen Störungen berichtet (Beelmann, 2008; Beelmann et al., 2014; Durlak et al., 2011; Sklad et al., 2012). Ein häufig genutzter und empirisch überprüfter Ansatz zur Erklärung der Wirkungsweise von solchen Trainingsprogrammen ist das Modell der *Sozial-kognitiven Informationsverarbeitung* (SKI, Crick & Dodge, 1994; Lemerise & Arsenio, 2000). Aus den genannten Metaanalysen sowie weiteren Sekundäranalysen (Brezinka, 2003; Casale, Hennemann & Hövel, 2014) lassen sich zentrale Indikatoren ableiten, die die Wirksamkeit von Präventionsprogrammen moderieren: (1) theoretische Fundierung, (2) Instruktion und Lebensweltbezug, (3) klare Zielformulierung, (4) Alltags-transfer, (5) fürsorgliches, unterstützendes, abwechslungsreiches Klassenklima, (6) früher Beginn und längerer Zeitraum, (7) Einbezug von Eltern/ multisystemische Ausrichtung, (8) Reflexion der Theorie durch die pädagogischen Fachkräfte, (9) begleitende Evaluation und (10) hohe Implementationsqualität (zusammenfassend siehe Hennemann et al., 2015). Wenn präventive Maßnahmen die genannten Kriterien erfüllen, können Effektstärken zwischen $d = 0,24$ und $d = 0,69$ erreicht werden (Durlak

et al., 2011). Insbesondere Kinder mit bereits bestehenden Schwierigkeiten in der emotionalen und sozialen Entwicklung profitieren besonders stark von einer entsprechenden Förderung (Beelmann et al., 2014). Ein umfassender Überblick über deutschsprachige evidenzbasierte Präventionsprogramme zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen in der Grundschule ist Hennemann et al. (2015) zu entnehmen.

Garrote, Sermier Dessemontet und Moser Opitz (2016) untersuchten in einem systematischen Review schulbasierte Interventionen, die die sozialen Interaktionsfähigkeiten von Schülerinnen und Schülern im Vor- und Grundschulalter unterstützen. Dabei konzentrierten sie sich u. a. auf *social interaction strategies*. Ihre Ergebnisse zeigen, dass die soziale Interaktionsfähigkeit der Kinder mit SFB in 18 von 19 Studien gefördert werden konnte. Drei der evaluierten Maßnahmen wirken sich zudem günstig auf die soziale Akzeptanz der Kinder aus (in 15 Studien wurde die soziale Akzeptanz nicht explizit erhoben). Einschränkend ist jedoch anzumerken, dass die Stichprobe hauptsächlich aus Schülerinnen und Schülern mit einer Autismus-Spektrum-Störung bestand.

In seinem Werk „What really Works in Special and Inclusive Education“ hebt der neuseeländische Inklusionsforscher David Mitchell (2014) die Bedeutung von Trainingsprogrammen zum sozialen Lernen explizit hervor. Seiner Argumentation folgend handelt es sich um evidenzbasierte Fördermethoden zum Aufbau von Konfliktlösestrategien und Freundschaften. Zudem werden die Fähigkeiten gestärkt, Unterhaltungen zu führen und im Team zu agieren. Der Autor stützt sich auf Hattie (2013), der acht Metaanalysen zur Effektivität von *social skills trainings* analysierte. Die mittlere Effektstärke lag bei $d = 0,40$. Die größten Effekte ergaben sich im Hinblick auf die Verbesserung der Peerbeziehungen ($d = 0,80$ bis $d = 0,90$), gefolgt von verbesserten sozialen Kompetenzen ($d = 0,50$ bis $d = 0,60$) und einer Steigerung der schulischen Leistungen ($d = 0,10$ bis $d = 0,20$). In der Folge kann daraus eine bessere soziale Einbindung der Schülerinnen und Schüler in die Lerngruppe resultieren. Mitchell (2014) gibt jedoch zu bedenken, dass es trotz Training nicht zwangsläufig zum Bilden von Freundschaften kommt. Vielmehr bieten solche Maßnahmen die Möglichkeit, das soziale Handlungsrepertoire der Teilnehmenden zu vergrößern, so dass sie eigenständiger entscheiden können, mit wem sie in bestimmten sozialen Kontexten wie interagieren möchten.

Methoden zur Förderung von Lernfortschritten

Die Befunde dieser Arbeit zeigen, dass insbesondere lernschwache Kinder eher von *passiver* sozialer Ausgrenzung betroffen sind (im Vergleich zu Kindern mit Verhaltensproblemen wenige positive Wahlen und wenige Ablehnungen). Diese Kinder benötigen eine effektive Lernförderung zur Initiierung von Lernfortschritten. Zudem ist davon auszugehen, dass der Beliebtheitsgrad dieser Schülerinnen und Schüler durch

eine entsprechende Förderung positiv beeinflusst werden kann. Eine positive Lernumgebung, in der sich die Kinder sicher fühlen, gilt in diesem Zusammenhang als grundlegende Voraussetzung (Evertson & Emmer, 2012; Stein & Müller, 2015). Die Merkmale guten Unterrichts nach Meyer (2013) und Helmke (2015) sind generell hinsichtlich der Förderung von Lernfortschritten zu berücksichtigen. Von besonderer Relevanz ist die Realisierung eines effektiven Classroom Managements (Evertson & Weinstein, 2006) als Schlüsselmerkmal guten Unterrichts (Helmke, 2015). Dies gilt insbesondere im Hinblick auf die Gestaltung eines lernförderlichen Klimas. Eine gute Klassenführung zeichnet sich bspw. durch einen hohen unterrichtlichen Aufforderungscharakter und die Etablierung verständlicher und transparenter Verhaltensregeln aus und trägt dazu bei, die aktive Lernzeit der Kinder zu erhöhen (Helmke, 2015). Hattie (2013) weist für Maßnahmen des Classroom Managements eine Effektstärke von $d = 0,52$ nach.

In seiner Synopse von 26 Metaanalysen geht Grünke (2006) der Frage nach, welche Fördermethoden bei lernschwachen Schülerinnen und Schülern besonders effektiv sind. Die Befunde zeigen, dass ein schrittweises, aufeinander aufbauendes Üben, regelmäßiges Feedback zum Lernprozess, der erhöhte Einsatz direkter Instruktionsphasen sowie die Vermittlung von (Lern-)Strategien besonders förderlich sind. Weitere hilfreiche Fördermaßnahmen und -methoden, speziell zur Stärkung von Lese- und Rechenfertigkeiten bei lernschwachen Schülerinnen und Schülern, sind seinem Beitrag (Grünke, 2006) sowie Mitchell (2014; einige Maßnahmen wurden bereits in Kap. 2.4 aufgegriffen) zu entnehmen. Effektive Methoden und Vorgehensweisen zur Förderung der Lernfortschritte aller Kinder finden sich bei Hattie (2013).

Peergestützte und tutorielle Verfahren

Im Zusammenhang mit der Intensivierung von Lernfortschritten und der gleichzeitigen Förderung (positiver) sozialer Interaktionen der Schülerinnen und Schüler untereinander wird die *Kontakthypothese* (Allport, 1954, modifiziert von Pettigrew, 1998) häufig als Argumentationsgrundlage genutzt. Die wesentliche Basis dieser Theorie bildet die Annahme, dass Vorurteile und eine negative Haltung einer Gruppe gegenüber einer anderen aufgrund von fehlenden oder kaum vorhandenen sozialen Kontakten zwischen den Gruppen entstehen. Unterschieden wird dabei zwischen einem *Primäreffekt* (ein Kontakt wirkt sich zunächst positiv auf das an der Interaktion beteiligte Individuum aus) und einem *sekundären Transfereffekt* (es braucht mehrere positive Sozialkontakte mit Vertreterinnen und Vertretern aus der Fremdgruppe, um Vorurteile zu reduzieren; Allport, 1954; Pettigrew & Tropp, 2006). Die förderliche Wirkung positiver Kontakte zwischen Kindern mit und ohne Lern- und Verhaltensprobleme ist bislang jedoch noch unzureichend erforscht (Mikami, Boucher & Humphreys, 2005).

Eine Unterrichtskonzeption, die den Kontakt der Schülerinnen und Schüler untereinander fördert und für den Einsatz in heterogenen Lerngruppen geeignet ist, ist das *Kooperative Lernen*. Methoden des Kooperativen Lernens ermöglichen den Lernenden das Erreichen von sowohl gemeinsamen als auch individuellen (Lern-)Zielen im wechselseitigen Austausch. Dabei sind die gleichberechtigte Beteiligung am Lerngeschehen und eine gemeinsam getragene Verantwortung für den Lernerfolg grundlegende Voraussetzungen (Brüning & Saum, 2009; Green & Green, 2005). Kooperatives Lernen zeichnet sich durch fünf Kernelemente aus: (1) positive Interdependenz aller Gruppenmitglieder, (2) individuelle Verantwortlichkeit für die eigenen Ziele und die der Gruppe, (3) direkte und unterstützende Interaktionen, (4) interpersonale Fähigkeiten für eine effektive Zusammenarbeit in der Gruppe sowie (5) Reflexion der Gruppenprozesse (Green & Green, 2005). Ein Grundprinzip ist die Methode *think-pair-share*, die sowohl zur Strukturierung der Lernumgebung als auch zur Rhythmisierung des Lernprozesses beiträgt (Brüning & Saum, 2009; Green & Green, 2005). Die förderliche Wirkung Kooperativen Lernens im Hinblick auf kognitive und motivationale Lernziele von Kindern mit und ohne SFB wurde vielfach belegt. Auch die soziale Integration von Schülerinnen und Schülern mit SFB kann durch kooperative Lernformen vermutlich positiv beeinflusst werden (Garrote et al., 2016; Hattie, 2013; Mitchell, 2014; Slavin, 1995).

Tutorielle Lernformen (engl. *peer tutoring*; Mitchell, 2014) stellen eine weitere Möglichkeit dar, den Herausforderungen einer inklusiven Klassengemeinschaft zu begegnen (Kochenderfer-Ladd & Ladd, 2016). Der Lernprozess findet in der Regel in Dyaden statt. Dabei übernimmt ein Kind die Rolle des Lehrenden (Tutorin bzw. Tutor) und das andere Kind die des Lernenden (Tutandin bzw. Tutand). Es sind sowohl feste Rollenzuschreibungen als auch Rollenwechsel möglich. Solche Methoden intensivieren die Kontaktaktivitäten der Schülerinnen und Schüler untereinander, wie dies auch beim Kooperativen Lernen der Fall ist. Zudem bieten tutorielle Verfahren den Vorteil, dass die unterschiedlichen Lernstände der Schülerinnen und Schüler berücksichtigt werden. Aus diesem Grund sind solche Methoden für den Einsatz in heterogenen Lerngruppen besonders gut geeignet. Diverse Untersuchungen belegen die positiven Effekte tutorieller Verfahren auf den akademischen Lernfortschritt (Bowman-Perrott, 2013; Fantuzzo, King & Heller, 1992; Oddo, Barnett, Hawkins & Musti-Rao, 2010). Auch lernschwache Kinder profitieren vom Einsatz entsprechender Methoden (Grünke, 2006). Ein Befund von Bowman-Perrott et al. (2013) zeigt darüber hinaus, dass Kinder mit herausfordernden Verhaltensweisen die größten Lernfortschritte erzielen. Positive moderate Effekte tutorieller Lernverfahren auf das Sozial- und Arbeitsverhalten (Regeleinhaltung, Kooperationsfähigkeit, Freundschaften etc.) berichten Ginsburg-Block, Rohrbeck und Fantuzzo (2006) in ihrer Metaanalyse. Überdies

konnte Spörer (2009) eine Verbesserung des Klassenklimas sowie eine verbesserte soziale Integration durch peergestützte Lernformen nachweisen. Zwei aktuelle Reviews von Spilles, Hagen und Hennemann (2018) sowie Garrote et al. (2016) kommen zu vergleichbaren Ergebnissen.

Beziehungsgestaltung bzw. Schüler-Lehrer-Interaktion

Die bisher genannten pädagogischen Handlungsstrategien lassen sich hauptsächlich der individuellen und der Klassenebene zuordnen. In diesem Zusammenhang ist die Rolle der Lehrkraft entscheidend, da sie für die Implementierung der Maßnahmen verantwortlich ist. Entsprechend den Annahmen aus Kapitel 4.3 steuert außerdem möglicherweise u. a. das Feedbackverhalten der Lehrperson die soziale Position der Schülerinnen und Schüler in der Klasse. Die Lehrkraft fungiert als soziale Referenz für die Kinder und beeinflusst damit die gruppendynamischen Prozesse in der Klasse (Huber, 2011). Ausgehend davon wird vermutet, dass die Intensivierung von positivem Feedback (verbal, mimisch sowie gestisch) und die Reduzierung von entsprechenden negativen Rückmeldungen das Klassenklima positiv beeinflussen könnte (Hendrickx et al., 2016, 2017a; Huber, 2011).

Schulweites Handlungskonzept

Damit die beschriebenen Maßnahmen zur Förderung sozialer Integrationsprozesse in inklusiven Lerngruppen noch wirksamer sind, sollten diese in ein schulweites Rahmenkonzept eingebettet werden. Der aus den USA stammende und dort weit verbreitete *School-wide Positive Behavior Support* (SW-PBS; Sugai & Horner, 2006) bietet in diesem Zusammenhang hilfreiche Ansatzpunkte. Die Basis bildet eine schulweit angelegte Mehrebenen-Prävention (ähnlich dem *RtI-Ansatz*, Huber & Grosche, 2012; für einen Vergleich der beiden Konzepte siehe McIntosh & Goodman, 2016). Es wird anerkannt, dass das schulische und das sozial-emotionale Lernen untrennbar miteinander verbunden sind und sozial-emotionale Kompetenzen eine wesentliche Grundlage für den Aufbau eines positiven Klassenklimas sowie einer fürsorglichen Schulkultur bilden (Algozzine & Algozzine, 2014; Opp & Puhr, 2003; Reicher, 2010; Sugai, Simonsen, Bradshaw, Horner & Lewis, 2014). Ferner zielt SW-PBS darauf ab, durch den proaktiven Aufbau positiver sozialer Verhaltensweisen und Interaktionen ein lernförderliches Klima zu schaffen. Jedes Kind sollte zudem die Unterstützung erhalten, die es für seinen persönlichen Lern- und Entwicklungserfolg benötigt. Neben einer präventiven Grundausrichtung gehören der konsequente Einsatz von evidenzbasierten Maßnahmen, eine datenbasierte Entscheidungsfindung und eine schulweite Teamarbeit zu den Hauptelementen einer erfolversprechenden Umsetzung des Konzepts (Mitchell, 2014). Einen detaillierten Überblick zum SW-PBS geben Horner, Sugai, Todd und Lewis-Palmer (2005), Lewis, Mitchell, Johnson und Richter (2014) sowie

Sugai und Horner (2009). Eine Übersicht zu konkreten Strategien, die ein positives und sicheres Schulklima unterstützen, bieten Osher, Kidron, DeCanadia, Kendziona und Weissberg (2016).

5.4 Fazit und Ausblick

Mit der Ratifizierung der VN-BRK im Jahr 2009 hat sich die Bundesrepublik Deutschland auf den Weg hin zu einem inklusiven Bildungssystem gemacht. Durch diesen Transformationsprozess gewann die Erforschung der Effekte einer gemeinsamen Beschulung von Kindern mit und ohne SFB in den letzten Jahren zunehmend an Bedeutung. Fokussiert wurde, neben akademischen Lernfortschritten der Schülerinnen und Schüler, insbesondere die soziale Einbindung in das Klassengefüge. Dieser Aspekt ist vor dem Hintergrund des inklusiven Grundgedankens von enormer Relevanz (Booth & Ainscow, 2011, UNESCO, 2001).

Das Ziel der vorliegenden Dissertation war die Untersuchung der sozialen Integration von Grundschülerinnen und -schülern mit Lern- und Verhaltensproblemen im inklusiven Setting. Der Originalitätscharakter liegt in der querschnittlichen Auswertung einer im internationalen Vergleich relativ großen Stichprobe von Erstklässlerinnen und Erstklässlern sowie einer längsschnittlichen Datenanalyse über die gesamte Grundschulzeit hinweg. Zusätzlich zur Erfassung der sozialen Integration wurden die kindlichen selbstwahrgenommenen sozial-emotionalen Schulerfahrungen einbezogen.

Angesichts der angestrebten Zielstellung schulischer Inklusion ergibt sich im Hinblick auf die soziale Integration der Kinder mit SFB sowie ihre subjektiv empfundene sozial-emotionale Situation resümierend ein überwiegend pessimistisches Bild (Krull et al., 2014a, 2014b, 2018a, 2018b). Lern- und/oder Verhaltensprobleme stellen ein erhöhtes Risiko für die soziale Zurückweisung durch Gleichaltrige dar. Folgerichtig kann die gleichberechtigte Partizipation aller Beteiligten – ein zentrales Ziel inklusiver Bemühungen – derzeit noch nicht als realisiert betrachtet werden.

Dennoch möchte diese Arbeit, die aus einem inklusionspositiven Grundverständnis heraus verfasst wurde, keineswegs dafür plädieren, die aktuell ungünstige Befundlage als Argument für segregierende und gegen inklusive Organisationsformen zu betonen. Ohne die Realisierung einer gemeinsamen Unterrichtung von Kindern mit und ohne SFB sind Freundschaftsbeziehungen und positive Interaktionen untereinander im schulischen Kontext schwer erreichbar. Insofern gilt es Wege zu finden, die sozialen Integrationsprozesse zu optimieren. Eine grundlegende Voraussetzung hierfür ist die möglichst frühzeitige Sensibilisierung der pädagogischen Fachkräfte für das Thema

und der damit einhergehende Aufbau von fachlichem Wissen über die Bedeutung, einflussnehmende Faktoren sowie Diagnostik und Fördermöglichkeiten. Hier empfiehlt sich der Einsatz evidenzbasierter pädagogischer Präventions- und Interventionsstrategien, die nicht ausschließlich auf individueller Ebene umgesetzt werden sollten, sondern ebenso auf Klassenebene. Der Lehrperson wird dabei eine entscheidende Rolle zugesprochen. Als besonders wirksam erweisen sich Maßnahmen, die in eine positive, präventiv ausgerichtete Schulkultur eingebettet sind (Sugai & Horner, 2006; Van Houtte, 2005).

Auch wenn grundsätzlich nachgewiesen wurde, dass ein großer Anteil der Kinder mit Lern- und/oder Verhaltensproblemen von sozialer Zurückweisung durch ihre Peers betroffen ist, gibt es Hinweise dafür, dass gelingende soziale Integrationsprozesse im inklusiven Setting möglich sind. Es konnte gezeigt werden, dass einige Klassen und Schulen von diesem Negativtrend abweichen (Krull et al., 2014a, 2014b). Folgestudien sollten daher diese Ausnahmeklassen und -schulen genauer in den Blick nehmen, um so Konsequenzen für die Zusammensetzung einer Lerngruppe, ein förderliches Lehrkraftverhalten sowie hilfreiche pädagogische Maßnahmen ableiten zu können.

Literaturverzeichnis

- Abt Gürber, N. (2012). *Selbstkonzepte bei Kindern in der Schuleingangsstufe. Zusammenhänge mit Leistungen und Wohlbefinden in der Schule*. Saarbrücken: Südwestdeutscher Verlag für Hochschulschriften.
- Ahrbeck, B. (2005). Entwicklungslinien und Zukunftsperspektiven im Fach Verhaltensgestörtenpädagogik. *Sonderpädagogische Förderung, 1*, 4-12.
- Ahrbeck, B. (2016). *Inklusion. Eine Kritik* (3. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Ahrbeck, B. & Willmann, M. (2010). *Pädagogik bei Verhaltensstörungen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Ainscow, M., Dyson, A. & Weiner, S. (2013). *The tasks of leadership: From exclusion to inclusion*. Manchester, UK: University of Manchester, Centre for Equity in Education. Verfügbar unter <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED546818.pdf>
- Algozzine, K. & Algozzine, B. (2014). Schoolwide Prevention and Practive Behavior Intervention that work. In P. Garner, J. Kauffman & J. Elliott (Eds.), *The Sage Handbook of Emotional and Behavioral Difficulties* (2nd. ed.) (pp. 373-384). London: Sage Publications.
- Allport, G. W. (1954). *The nature of prejudice*. Cambridge: Addison-Wesley.
- Almog, O. & Shechtman, Z. (2007). Teachers' democratic and efficacy beliefs and styles of coping with behavioural problems of pupils with special needs. *European Journal of Special Needs Education, 22*, 115-129.
- Aronson, E., Wilson, T. & Akert, R. (2014). *Sozialpsychologie*. (8. Aufl.). München: Pearson.
- Asher, S. R. & Hymel, S. (1981). Children's social competence in peer relations: Sociometric and behavioral assessment. In J. D. Wine & M. D. Smye (Eds.), *Social competence* (pp. 125- 157). New York: Guilford Press.
- Asher S. & McDonald, K. (2009). The behavioral basis of acceptance, rejection, and perceived popularity. In K. H. Rubin, W. Bukowski & B. Laursen (Eds.), *The Handbook of Peer Interactions, Relationships, and Groups* (pp. 232-248). New York, NY: Guilford.
- Ato, E., Galián, M. D. & Fernández-Vilar, M. A. (2014). Gender as predictor of social rejection: the mediating/moderating role of effortful control and parenting. *Anales des Psicología, 30*, 1069-1078.

- Avramidis, E. (2010). Social relationships of pupils with special educational needs in the mainstream primary class: peer group membership and peer-assessed social behavior. *European Journal of Special Needs Education*, 25, 413-429.
- Avramidis, E. (2012). Self-concept, social position and social participation of pupils with SEN in mainstream primary schools. *Research papers in Education*, 28, 421-442.
- Avramidis, E., Bayliss, P. & Burden, R. (2000). A Survey into Mainstream Teachers' Attitudes Towards the Inclusion of Children with Special Educational Needs in the Ordinary School in one Local Education Authority. *Educational Psychology*, 20, 191-211.
- Avramidis, E. & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration / inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17, 129-147.
- Bagwell, C. J., Newcomb, A. F. & Bukowski, W. M. (1998). Preadolescent friendship and peer rejection as predictors of adult adjustment. *Child Development*, 69, 140-153.
- Bakker, J. T. A. & Bosman, A. M. T. (2003). Self-image and peer acceptance of Dutch students in regular and special education. *Learning Disability Quarterly*, 26 (1), 5-14.
- Bakker, J. T. A., Denessen, E., Bosman, A. M. T., Krijger, E. & Bouts, L. (2007). Sociometric status and self-image of children with specific and general learning Difficulties in Dutch general and special education classes. *Learning Disability Quarterly*, 30 (4), 47-62.
- Bandura, A. (1997). *Self efficacy: The exercise of control*. New York, NY: Freeman.
- Barow, T., Persson, B. & Allan, J. (2016). Inclusive Education in Großbritannien und Skandinavien. In I. Hedderich, I., G. Biewer, J. Hollenweger & R. Markowetz (Hrsg.), *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik* (S. 189-193). Stuttgart: UTB.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9, 469--520.
- Beeler, S., Gentili, O. & Turkawka, G. (2007). *Drei Instrumente und ihre Wirkung auf das Klassenklima*. Verfügbar unter: http://portfolio.turkawka.ch/files/Arbeiten/Klassenklima_Instrumente.pdf
- Beelmann, A. (2008). Förderung sozialer Kompetenzen im Kindergartenalter: Programme, Methoden, Evaluation. *Empirische Pädagogik*, 22, 160-177.

- Beelmann, A., Pfost, M. & Schmitt, C. (2014). Prävention und Gesundheitsförderung bei Kindern und Jugendlichen. Eine Meta-Analyse der deutschsprachigen Wirksamkeitsforschung. *Zeitschrift für Gesundheitspsychologie*, 22, 1–14.
- Beelmann, A. & Raabe, T. (2007). *Dissoziales Verhalten von Kindern und Jugendlichen*. Göttingen: Hogrefe.
- Begert, T., Müller, C. M. & Bless, G. (2014). Zum Einfluss sozialer Strukturen von Schulklassen auf schulisches Problemverhalten, *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 83, 338-340.
- Benner, G. J., Nelson, J., Sanders, E. A. & Ralston, N. C. (2012). Behavior intervention for students with externalizing behavior problems: primary-level. *Exceptional Children*, 78, 181-198.
- Bennett, R. E., Gottesman, R. L., Rock, D. A. & Cerullo, F. (1993) Influence of Behavior Perceptions and Gender on Teachers' Judgments of Students' Academic Skill, *Journal of Educational Psychology*, 85, 347–356.
- Berk, L. (2011). *Entwicklungspsychologie* (5. Aufl.). Hallbergmos: Person.
- Betz, D. & Breuninger, H. (1998). *Teufelskreis Lernstörungen*. (5. Aufl). Weinheim: Beltz.
- Bierman, K. L. (2004). *Peer rejection. Developmental processes and intervention strategies*. New York, NY: The Guilford Press.
- Bierman, K. L. & Powers, C. J. (2011). Social Skills Training to Improve Peer Relations. In K. H. Rubin, W. M. Bukowski & B. Laursen (Eds.), *Handbook of Peer Interactions, Relationships, and Groups* (pp. 603-621). New York, NY: Guilford.
- Biermann, J. & Powell, J. J. W. (2014). Institutionelle Dimensionen inklusiver Schulbildung – Herausforderungen der UN-Behindertenrechtskonvention für Deutschland, Island und Schweden im Vergleich. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17, 679-700.
- Bierman, K. L., Smoot, D. L. & Aumiller, K. (1993). Characteristics of Aggressive, Rejected, Aggressive (Nonrejected), and Rejected (Nonaggressive) Boys. *Child Development*, 64, 139-151.
- Biewer, G. (2017). *Grundlagen der Heilpädagogik und Inklusiven Pädagogik* (3. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Billingsley, B. & McLeskey, J. (2014). Principal leadership for effective inclusive schools. In J. McLeskey, N. L. Waldron, F. Spooner & B. Algozzine (Eds.), *Handbook of Effective Inclusive Schools. Research and Practice* (pp. 67-79). New York, NY: Routledge.

- Blatchford, P., Bassett, P. & Brown, P. (2005). Teachers' and pupils' behaviour in large and small classes: a systematic observation study of pupils aged 10/11 years. *Journal of Educational Psychology*, 97, 454-467.
- Blatchford, P., Pellegrini, A. D. & Baines, E. (2016). *The Child at School: Interactions with Peers and Teachers*. (2nd. ed). New York, NY: Routledge.
- Bleidick, U. (1972). *Pädagogik der Behinderten. Grundzüge einer Theorie der Erziehung behinderter Kinder und Jugendlicher*. Berlin: Marhold.
- Bleidick, U. (Hrsg.) (1988). *Betrifft Integration: Behinderte Schüler in allgemeinen Schulen: Konzepte der Integration: Darstellung und Ideologiekritik (Beiträge zur Pädagogik der Behinderten)* (Bd. 8). Berlin: Marhold.
- Bleidick, U. (1999). Kann die Integration von Grundschulkindern mit Behinderungen im Lernen, mit Sprachproblemen und mit Verhaltensauffälligkeiten gelingen? *Die neue Sonderschule*, 44, 124-137.
- Bless, G. (2000). Schulische und außerschulische Integration behinderter Menschen unter psychologischen Aspekten: Lernbehinderungen. In J. Borchert (Hrsg.), *Handbuch der sonderpädagogischen Psychologie* (S. 440-453). Göttingen: Hogrefe.
- Bless, G. & Mohr, K. (2007). Die Effekte von Sonderunterricht und gemeinsamem Unterricht auf die Entwicklung von Kindern mit Lernbehinderungen. In J. Borchert, H. Goetze, J. Walter & F. B. Wember (Hrsg.), *Sonderpädagogik des Lernens* (S. 375-383). Göttingen: Hogrefe.
- Boban, I. & Hinz, A. (Hrsg.) (2003). *Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln*. Halle: Universität Halle.
- Boivin, M., Dodge, K. A. & Coie, J. D. (1995). Individual-group behavioral similarity and peer status in experimental play groups of boys: The social misfit revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69, 269-279.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2002). *Index for Inclusion. Developing Learning and Participation in Schools* (3rd. ed.). Bristol: CSIE.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2011). *Index for Inclusion. Developing Learning and Participation in Schools*. Bristol: CSIE.
- Booth-Laforce, C., Oh, W., Kennedy, A. E., Rubin, K. H., Rose-Krasnor, L. & Laursen, B. (2012). Parent and peer links to trajectories of anxious withdrawal from grades 5 to 8. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 41, 138-149.

- Bortz, J. & Döring, N. (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler* (4. Aufl.). Heidelberg: Springer.
- Bos, C. S. & Vaughn, S. (2006). *Strategies for teaching students with learning and behavior problems*. Boston, MA: Pearson.
- 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, 60-79.
- Bossaert, G., de Boer, A. A., Frostad, P., Pijl, S. J. & Petry, K. (2015). Social participation of Students with Special Educational Needs in Different Educational System. *Irish Educational Studies*, 34, 43-54.
- Bowman-Perrott, L., Davis, H., Vannest, K., Williams, L., Greenwood, C. & Parker, R. (2013). Academic benefits of peer tutoring: A meta-analytic review of single-case research. *School Psychology Review*, 42, 39-55.
- Brezinka, V. (2003). Zur Evaluation von Präventivinterventionen für Kinder mit Verhaltensstörungen. *Kindheit und Entwicklung*, 12, 71-83.
- Brüning, L. & Saum, T. (2009). Individuelle Förderung durch Kooperatives Lernen. In I. Kunze & C. Stolzbacher (Hrsg.), *Individuelle Förderung in der Sekundarstufe I und II* (S. 83-90). Baltmannsweiler: Schneider.
- Bundesarbeitsgemeinschaft Gemeinsam leben – gemeinsam lernen e.V., Deutscher Behindertenrat & Sozialverband Deutschland (2011). *Stellungnahme der Verbände zu den KMK-Empfehlungen „Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen“* vom 3.12.2010. Verfügbar unter <http://www.deutscher-behindertenrat.de/mime/00064313D1308307730.pdf>
- Bundesgesetzblatt (2008). *Gesetz zu dem Übereinkommen der Vereinten Nationen vom 13. Dezember 2006 über die Rechte von Menschen mit Behinderungen sowie zu dem Fakultativprotokoll. Vom 13. Dezember 2006 zum Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen vom 21. Dezember 2008.* (Teil II Nr. 35, 1419–1457). Bonn.
- Bundesministerium für Arbeit und Soziales [BMAS] (2011). *Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen*. Bonn. Verfügbar unter http://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/PDF-Publikationen/a729-un-konvention.pdf?__blob=publicationFile
- Bundesministerium für Justiz und Verbraucherschutz (1949). *Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland*. Verfügbar unter <http://www.gesetze-im-internet.de/gg/GG.pdf>

- Bundesministerium für Justiz und Verbraucherschutz (2002). *Gesetz zur Gleichstellung von Menschen mit Behinderungen*. Verfügbar unter <http://www.gesetze-im-internet.de/bgg/BGG.pdf>
- Bundesministerium für Justiz und Verbraucherschutz (2006). *Allgemeines Gleichbehandlungsgesetz*. Verfügbar unter <https://www.gesetze-im-internet.de/agg/AGG.pdf>
- Bürli, A. (1997). *Sonderpädagogik international. Vergleiche, Tendenzen, Perspektiven*. Luzern: Schweizerische Zentralstelle für Heilpädagogik.
- Bynner, J. & Parsons, S. (2006). *New Light on Literacy and Numeracy: Results of the literacy and numeracy assessment in the age 34 follow-up of the 1970 British Cohort Study (BCS70)*. London: NRDC.
- Casale, G. & Hennemann, T. (2016). Emotionale und soziale Entwicklung - Fachwissenschaftliche Grundlagen, effektive Gelingensbedingungen und Handlungsmöglichkeiten im Kontext inklusiver Prozesse. In Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.), *Sonderpädagogische Förderschwerpunkte in NRW. Ein Blick aus der Wissenschaft in die Praxis* (S. 33-40). Düsseldorf.
- Casale, G., Hennemann, T. & Hövel, D. (2014). Systematischer Überblick über deutschsprachige schulbasierte Maßnahmen zur Prävention von Verhaltensstörungen in der Sekundarstufe. *Empirische Sonderpädagogik, 1*, 33-58.
- Casale, G., Hennemann, T., Huber, C. & Grosche, M. (2015). Testgütekriterien der Verlaufsdiagnostik von Schülerverhalten im Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung. *Heilpädagogische Forschung, 41*, 37-54.
- Casale, G., Hennemann, T., Volpe, R. J., Briesch, A. M. & Grosche, M. (2015). Generalisierbarkeit und Zuverlässigkeit von Direkten Verhaltensbeurteilungen des Lern- und Arbeitsverhaltens in einer inklusiven Grundschulklasse. *Empirische Sonderpädagogik, 7*, 258-26.
- Chang, L. (2003). Variable effects of children's aggression, social withdrawal, and prosocial leadership as functions of teacher's beliefs and behaviors. *Child Development, 74*, 535-548.
- Chang, L. (2004). The Role of Classroom Norms in Contextualizing the Relations of Children's Social Behaviors to Peer Acceptance. *Developmental Psychology, 40* (5), 691-702.
- Cialdini, R. B., Kallgren, C. A. & Reno, R. R. (1991). A focus theory of normative conduct: a theoretical refinement and reevaluation of the role of norms in human behavior. *Advances in Experimental Social Psychology, 24*, 201-234.

- Cillessen, A. H. N. (2011). Sociometric Methods. In K. H. Rubin, W. M. Bukowski & B. Laursen (Eds.), *Handbook of Peer Interactions, Relationships, and Groups* (pp. 82-99). New York, NY: The Guilford Press.
- Cillessen, A. H. N., Bukowski, W.M. & Haselager, G. J. T. (2000). Stability of sociometric categories. In A. H. N. Cillessen & W. M. Bukowski (Eds.), *Recent advances in the measurement of acceptance and rejection in the peer system. New directions for child and adolescent development* (Vol. 88) (pp. 75-93). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Cillessen, A. H. N. & Marks, P. E. L. (2017). Methodological choices in peer nomination research. In P. E. L. Marks & A. H. N. Cillessen (Eds.), *New Directions in Peer Nomination Methodology. New Directions for Child and Adolescent Development* (Vol. 157) (pp. 21-44).
- Cillessen, A. H. N. & Mayeux, L. (2004). From censure to reinforcement: Developmental changes in the association between aggression and social status. *Child Development, 75*, 147–163.
- Cillessen, A. H., Van Ijzendoorn, H. W., Van Lieshout, C. F. & Hartup, W. W. (1992). Heterogeneity among peer-rejected boys: Subtypes and stabilities. *Child Development, 63*, 893–905.
- Cimeli, P., Neuenschwander, R., Röthlisberger, M. & Roebbers, C. M. (2013). Das Selbstkonzept von Kindern in der Schuleingangsphase. Ausprägung und Struktur sowie Zusammenhänge mit frühen kognitiven Leistungsindikatoren. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 45*, 1-13.
- Cloerkes, G. (2007). *Soziologie der Behinderten* (3. Aufl.). Heidelberg: Winter.
- Coie, J. D. & Cillessen, A. H. N. (1993). Peer rejection: Origins and effects on children's development. *Current Directions in Psychological Science, 2*, 89–92.
- Coie, J. D. & Dodge, K. A. (1988). Multiple sources of data on social behaviour and social status in school. *Child Development, 59*, 815-829.
- Coie, J. D., Dodge, K. A. & Coppotelli, H. (1982). Dimensions and types of social status: A cross-age perspective. *Developmental Psychology, 18*, 557–570.
- Coie, J. D. Dodge, K. A. & Kupersmidt, J. B. (1990). Peer group behavior and social status. In S. R. Asher & J. D. Coie (Eds.), *Peer rejection in childhood* (pp. 17–59). New York, NY: Cambridge University Press.
- Coie, J. D., Dodge, K. A., Terry, R. & Wright, V. (1991). The role of aggression in peer relations: An analysis of aggression episodes in boys' play groups. *Child Development, 62*, 812–826.

- Coie, J. D., Lochman, J. E., Terry, R. & Hyman, C. (1992). Predicting early adolescent disorder from childhood aggression and peer rejection. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 60*, 783–792.
- Coie, J. D., Terry, R., Lenox, K., Lochman, J. & Hyman C. (1995). Childhood peer rejection and aggression as predictors of stable patterns of adolescent disorder. *Development and Psychopathology, 7*, 697–713.
- Conley, L., Marchant, M. & Caldarella, P. (2014). A comparison of teacher perceptions and research-based categories of student behavior difficulties. *Education, 134*, 439–451.
- Costello, E., Egger, H. & Angold, A. (2005). 10-year research update review: the epidemiology of child and adolescent psychiatric disorders: I. Methods and public health burden. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 44*, 972-986.
- Cowlan, G., Deppe-Wolfinger, H., Kreie, G., Kron, M. & Reiser, H. (1994). *Soziale Beziehungen innerhalb der Klassen. Integrative Grundschulklassen in Hessen: wissenschaftliche Begleitung von Klassen mit behinderten und nichtbehinderten Kindern an Schulen des Primarbereichs in Hessen. Abschlussbericht*. Frankfurt: Reha-Verlag.
- Crick, N. R. & Dodge, K. A. (1994). A review and reformulation of social-information processing mechanisms in children's development. *Psychological Bulletin, 115*, 74–101.
- Crick, N. R., Murray-Close, D., Marks, P. E. L. & Mohajeri-Nelson, N. (2009). Aggression and peer relationships in school-age children. In K. H. Rubin, W. Bukowski & B. Laursen (Eds.), *Handbook of Peer Interactions, Relationships, and Groups* (pp. 287-302). New York/ London: Guilford.
- Cullinan, D., Sabornie, E. J. & Crossland, C. L. (1992) Social mainstreaming of mildly handicapped students. *Elementary School Journal, 92*, 339–351.
- Cusumano, D. L., Algozzine, K. & Algozzine, B. (2014). Multi- Tiered System of Supports for Effective Inclusion in Elementary Schools. In J. McLeskey, N. L. Waldron, F. Spooner, B. Algozzine (Eds.), *Handbook of Effective Inclusive Schools. Research and Practice* (pp. 197-209). New York, NY: Routeledge.
- de Boer, A., Pijl, S. J. & Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: A review of the literature. *International Journal of Inclusive Education, 15*, 331-353.

- de Boer, A., Pijl, S. J. & Minnaert, A. (2012). Students' Attitudes towards Peers with Disabilities: A review of the literature. *International Journal of Disability, Development and Education*, 59, 379-392.
- de Monchy, M., Pijl S. J. & Zandberg, T. (2004) Discrepancies in judging social inclusion and bullying of pupils with behaviour problems. *European Journal of Special Needs Education*, (19), 317-330.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York: Plenum.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The “What” and “Why” of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227–268.
- Deno, S. L. (1985). Curriculum-based measurement: The emerging alternative. *Exceptional Children*, 52, 219–232.
- Deno, S. L. (2003a). Developments in curriculum-based measurement. *The Journal of Special Education*, 37, 184–192.
- Deno, S. L. (2003b). Curriculum-based measures. Development and perspectives. *Assessment for Effective Intervention*, 28, 3–12.
- Deno, S. L. (2005). Problem Solving Assessment. In R. Brown-Chidsey (Ed.), *Assessment for intervention: A problem-solving approach* (pp. 10-42). New York: Guilford Press.
- DeRosier, M. E., Kupersmidt, J. B. & Patterson, C. J. (1994). Children’s academic and behavioral adjustment as a function of the chronicity and proximity of peer rejection. *Child Development*, 65, 1799–1813.
- Deutscher Bildungsrat (1973). *Empfehlungen der Bildungskommission. Zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher*. Bonn.
- Deutsche UNESCO-Kommission e.V. [DUK]. (2008). *Weltbericht „Bildung für alle“*. Kurzfassung. Bonn: Deutsche UNESCO-Kommission e.V. Verfügbar unter <https://www.unesco.de/fileadmin/medien/Dokumente/Bildung/efareport2008dt.pdf>
- Deutsche UNESCO-Kommission e.V. [DUK]. (2014). *Inklusion: Leitlinien für die Bildungspolitik* (3. Aufl.). Bonn: Deutsche UNESCO-Kommission e.V. Verfügbar unter https://www.unesco.de/fileadmin/medien/Dokumente/Bildung/2014_Leitlinien_inklusive_Bildung.pdf

- Diehl, K., Hartke, B. & Knopp, E. (2009). Curriculum-Based Measurement & Learning-derwijsvolg-systeem – Konzepte zur theoriegeleiteten Lernfortschrittsmessung im Anfangsunterricht Deutsch und Mathematik? *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 61, 122–130.
- Diers, M. (2014). Resilienzförderung in pädagogischen Beziehungen – Ein Projekt zur Verknüpfung von Biografie- und Resilienzforschung. In A. Prengel & U. Winklhofer (Hrsg.). *Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen. Band 2: Forschungszugänge* (S. 225-238). Opladen: Barbara Budrich.
- Dilling, H. & Freyberger, H. J. (Hrsg.) (2015). *Taschenführer zur ICD-10-Klassifikation psychischer Störungen nach dem Pocket Guide von J. E. Cooper* (8. Aufl.). Bern: Huber.
- Dirks, E., Spyer, G., van Lieshout, E. C. & de Sonnevile, L. (2008). Prevalence of combined reading and arithmetic disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 41, 460–473.
- Dobbs, J. & D. H. Arnold. (2009). The Relationship between Preschool Teachers' Reports of Children's Behavior and their Behavior toward those Children. *School Psychology Quarterly*, 24, 95-105.
- Dodge, K. A., Lansford, J. E., Burks, V. S., Bates, J. E., Pettit, G. S., Fontaine, R. & Price, J. M. (2003). Peer rejection and social information-processing factors in the development of aggressive behavior problems in children. *Child Development*, 74, 374-393.
- Dollase, R. & Koch, K.-C. (2010). Soziometrie. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (4. Aufl.) (S. 819-828). Weinheim: Beltz.
- Döpfner, M. (2013). Klassifikation und Epidemiologie psychischer Störungen. In F. Petermann (Hrsg.), *Lehrbuch der Klinischen Kinderpsychologie* (7. Aufl.) (S. 31-56). Göttingen: Hogrefe.
- Döpfner, M. & Lehmkuhl, G. (1997). Von der kategorialen zur dimensionalen Diagnostik. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 46, 519- 547.
- Dudenredaktion (2017). „Inklusion“. Verfügbar unter <https://www.duden.de/node/752396/revisions/1368099/view>
- Dudenredaktion (2017). „Integration“. Verfügbar unter <https://www.duden.de/node/648191/revisions/1621000/view>
- Dumke, D. & Schäfer, G. (1993). *Entwicklung behinderter und nichtbehinderter Schüler in Integrationsklassen: Einstellungen, soziale Beziehungen, Persönlichkeitsmerkmal und Schulleistungen*. Weinheim: Deutscher Studienverlag.

- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D. & Schellinger, K. B. (2011). The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. *Child Development*, 82, 405-432.
- Dyson, A. (2010). Die Entwicklung inklusiver Schulen: Drei Perspektiven aus England. *DDS*, 102, 115-129.
- Dyson, A., Farrell, P., Polat, F., Hutcheson, G. & Gallanaugh, F. (2004). *Inclusion and pupil achievement*. Department for Education.
- Eder, F. (1996). *Schul- und Klassenklima. Ausprägung, Determinanten und Wirkungen des Klimas an höheren Schulen*. Wien: Studien-Verlag.
- Eder, F. (2002). Unterrichtsklima und Unterrichtsqualität. *Unterrichtswissenschaft*, 30, 213-229.
- Eder, F. (2007). Das Befinden von Kindern und Jugendlichen in der österreichischen Schule. *Bildungsforschung des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur* (Bd. 20). Innsbruck: Studien-Verlag.
- Eder, F. (2010). Schul- und Klassenklima. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (4. Aufl.) (S. 694–703). Weinheim: Beltz.
- Eder, F. & Mayr, J. (2000). *Linzer Fragebogen zum Schul- und Klassenklima für die 4.-8. Klassenstufe (LFSK4-8)*. Göttingen: Hogrefe.
- Edyburn, D. L. (2010). Would You Recognize Universal Design for Learning if You Saw It? Ten Propositions for New Directions for the Second Decade of UDL. *Learning Disability Quarterly*, 33, 33–56.
- Ekins, A. (2013). Special Education within the Context of an Inclusive School. In G. Mac Ruairc, E. Ottesen & R. Precey (Eds.), *Leadership for Inclusive Education* (pp. 19-33). Rotterdam: Sense Publishers.
- Ellger-Rüttgardt, S. L. (2012). Geschichte der heil- und sonderpädagogischen Institutionen im schulischen Bereich. In U. Heimlich & J. Kahlert (Hrsg.), *Inklusion in Schule und Unterricht. Wege zur Bildung für alle. Values, Vision and Voices* (S. 27-79). Stuttgart: Kohlhammer.
- Ellger-Rüttgardt, S. L. (2016). *Inklusion. Vision und Wirklichkeit*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Ellinger, S. & Stein, R. (2012). Effekte inklusiver Beschulung: Forschungsstand im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. *Empirische Sonderpädagogik*, 4, 85-109.

- Endlich, D., Dummert, F., Schneider, W. & Schwenck, C. (2014). Verhaltensprobleme bei Kindern mit umschriebener und kombinierter schulischer Minderleistung. *Kindheit und Entwicklung*, 23, 61-69.
- Erhardt, M. (2015). Inklusion und ihre Umsetzung in Schulgesetzen und in der Lehrerbildung. *Pädagogische Rundschau*, 69, 267-278.
- Esser, G., Wyschkon, A. & Schmidt, M. H. (2002). Was wird aus Achtjährigen mit einer Lese- und Rechtschreibstörung. Ergebnisse im Alter von 25 Jahren. *Zeitschrift für klinische Psychologie und Psychotherapie*, 31, 235-242.
- Estell, D. B., Jones, M. H. Pearl, R. van Acker, R., Farmer, T. W. & Rodkin, P. C. (2008). Peer Groups, Popularity, and Social Preference. Trajectories of Social Functioning among Students with and without Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 41, 5-14.
- European Agency for Development in Special Needs Education (2012). *Special Needs Education. Country Data*. Odense, Denmark.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2014). *Five Key Messages for Inclusive Education. Putting Theory into Practice*. Odense, Denmark.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2017). *European Agency Statistics for Special Needs and Inclusive Education. 2014 Dataset Cross Country Report*. Odense, Denmark.
- Evertson, C. M. & Emmer, E. T. (2012). *Classroom management for elementary teachers* (9th. ed.). New York, NY: Addison Wesley.
- Evertson, C. M. & Weinstein, C. (Eds.) (2006). *Handbook of Classroom Management: Research, practice, and contemporary issues*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Falkai, P. & Wittchen, H.-U. (Hrsg.). (2015). *Diagnostisches und Statistisches Manual Psychischer Störungen DSM-5*. Göttingen: Hogrefe.
- Fantuzzo, J. W., King, J. A. & Heller, L. R. (1992). Effects of reciprocal peer tutoring on mathematics and school adjustment: A component analysis. *Journal of Educational Psychology*, 84, 331-339.
- Faraone, S., Biederman J. & Mick, E. (2006). The age dependent decline of attention-deficit/hyperactivity disorder: a meta-analysis of follow-up studies. *Psychological Medicine*, 36, 159–165.
- Farrell, P. (2000). The impact of research on developments in inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 4, 153–162.

- Feinman, S. (1992). Social referencing and theories of status and social interaction. In S. Feinman (Ed.), *Social referencing and the social construction of reality in infancy* (pp. 269-297). New York, NY: Plenum press.
- Festinger, L. (1954). A theory of social comparison processes. *Human Relations*, 7, 117–140.
- Feuser, G. & Meyer, H. (1986). *Integrativer Unterricht in der Grundschule*. Solms: Jarick Oberbiel.
- Fischbach, A., Schuchardt, K., Brandenburg, J., Kleszczewski, J., Balke-Melcher, C., Schmidt, C., Büttner, G., Grube, D., Mähler, C. & Hasselhorn, M. (2013). Prävalenz von Lernschwäche und Lernstörungen: Zur Bedeutung der Diagnosekriterien. *Lernen und Lernstörungen*, 2, 65–76.
- Fischbach, A., Schuchardt, K., Mähler, C. & Hasselhorn, M. (2010). Zeigen Kinder mit schulischen Minderleistungen sozio-emotionale Auffälligkeiten? *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 42, 201–210.
- Fletcher, J. M., Stuebing, K. K., Morris, R. D., Lyon, G. R. (2013). Classification and definition of learning disabilities: A hybrid model. In H. L. Swanson, K. Harris, (Eds.), *Handbook of learning disabilities* (2nd. ed) (pp. 33–50). New York, NY: Guilford Press.
- Forlin, C. & Cooper, P. (2013). Student behaviour and emotional challenges for teachers and parents in Hong Kong. *British Journal of Special Education*, 40 (2), 58-64.
- Forness, S. R., Kim, J. & Walker, H. M. (2012). Prevalence of students with EBD: Impact on general education. *Beyond Behavior*, 21, 3–10.
- Forness, S.R. & Knitzer, J. (1992). A new proposed definition and terminology to replace “serious emotional disturbance” in Individuals with Disabilities Education Act. *School Psychology Review*, 21, 12-20.
- Frederickson, N. L. & Furnham, A. F. (2001). The long-term stability of socio-metric 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.
- Frey, D., Dauheimer, D., Parge, O. & Haisch, J. (1993). Die Theorie sozialer Vergleichsprozesse. In D. Frey & M. Irle (Hrsg.), *Theorien der Sozialpsychologie. Bd. 1. Kognitive Theorien* (S. 81-122). Bern: Huber.
- Fröhlich-Gildhoff, K. & Hensel, T. (2013). *Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen*. Stuttgart: Kohlhammer.

- 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 regular education. *European Journal of Special Needs Education*, 22, 15-30.
- Fuchs, L. S. (2004). The past, present and future of curriculum-based measurement research. *School Psychology Review*, 33, 188-192.
- Fuchs, D. & Fuchs, L. S. (1998). Competing visions for educating students with disabilities: Inclusion versus full inclusion. *Childhood Education*, 74, 309–316.
- Füssel, H.-P. & Kretschmann, R. (1993). *Gemeinsamer Unterricht für behinderte und nichtbehinderte Kinder*. Bonn: Witterschlick.
- Gabriel, K., Mösko, E. & Lipowsky, F. (2011). Selbstkonzeptentwicklung von Jungen und Mädchen im Anfangsunterricht – Ergebnisse aus der PERLE-Studie. In F. Hellmich (Hrsg.), *Selbstkonzepte im Grundschulalter. Modelle – empirische Ergebnisse – pädagogische Konsequenzen* (S. 133-158). Stuttgart: Kohlhammer.
- Garner, P., Kauffman, J. & Elliott, J., (Eds.) (2014). *The Sage Handbook of Emotional and Behavioral Difficulties* (2nd. ed.). London: Sage Publications.
- Garrote, A. (2016). Soziale Teilhabe von Kindern in inklusiven Klassen. *Empirische Pädagogik*, 30, 67-80.
- Garrote, A. (2017). The Relationship between Social Participation and Social Skills of Pupils with an Intellectual Disability: A Study in Inclusive Classrooms. *Frontline Learning Research*, 5, 25-40.
- Garrote, A., Sermier Dessemontet, R. & Moser Opitz, E. (2017). Facilitating the social participation of pupils with special educational needs in mainstream schools: A review of school-based interventions. *Educational Research Review*, 20, 12–23.
- Gasteiger-Klicpera, B. & Klicpera, C. (1997a). Aggressivität und soziale Stellung in der Klassengemeinschaft. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie*, 25, 139-150.
- Gasteiger-Klicpera, B. & Klicpera, C. (1997b). Die Bedeutung der sozialen Stellung in der Gruppe der Gleichaltrigen für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie*, 25, 234-246.
- Gasteiger-Klicpera, B. & Klicpera, C. (2001). Der Zusammenhang zwischen Schulleistungen, dem sozialen Status in der Klasse und dem Sozialverhalten. *Heilpädagogische Forschung*, 1, 2-14.

- Gaupp, N., Zoelch, C. & Schumann-Hengsteler, R. (2004). Defizite numerischer Basiskompetenz bei rechenschwachen Kindern der 3. und 4. Klassenstufe. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 18, 31–42.
- Geary, D. C., Hamson, C. O. & Hoard, M. K. (2000). Numerical and arithmetical cognition: A longitudinal study of process and concept deficits in children with learning disability. *Journal of Experimental Child Psychology*, 77, 236–263.
- Gebhard, S., Wollenweber, K. U. & Castello, A. (2014). Rahmenbedingungen gemeinsamen Unterrichtens in inklusiven Unterrichtssettings. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 65, 60-65.
- Ginsburg-Block, M. D., Rohrbeck, C. A. & Fantuzzo, J. W. (2006). A meta-analytic review of social, self-concept, and behavioral outcomes of peer-assisted learning. *Journal of Educational Psychology*, 98, 732-749.
- Goetze, H. (1990). Verhaltensgestörte in Integrationsklassen - Fiktion und Fakten. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 41, 832-840.
- Goetze, H. (2008). Verhaltensgestörte in Integrationsklassen - Fiktion und Fakten. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 41, 832-840. Reprint mit neuen Vorbemerkungen. *Heilpädagogik online*, 2, 32-52. Verfügbar unter http://www.heilpaedagogik-online.com/2008/heilpaedagogik_online_0208.pdf
- Gold, A. (2011). *Lernschwierigkeiten. Ursachen, Diagnostik, Interventionen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Gooren, E., van Lier, M. J. C., Stegge, P. A. C., Terwogt, M. M. & Koot, H. M. (2011). The development of conduct problems and depressive symptoms in early elementary school children: The role of peer rejection. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 40, 245–253.
- Göransson, K. & Nilholm, C. (2014). Conceptual Diversities and Empirical Shortcomings—A Critical Analysis of Research on Inclusive Education. *European Journal of Special Needs Education*, 29, 265-280.
- Graham, S., Taylor, A. Z. & Ho, A. (2011). Race and Ethnicity in Peer Relations Research. In K. H. Rubin, W. M. Bukowski & B. Laursen (Eds.), *Handbook of Peer Interactions, Relationships, and Groups* (pp. 394-413). New York, NY: Guilford.
- Grasser, P.(2014). *Inklusion im Religionsunterricht. Vielfalt leben*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Green, N. & Green, K. (2005). *Kooperatives Lernen im Klassenraum und im Kollegium*. Seelze: Kallmeyer.

- Grewe, N. (2003). *Aktive Gestaltung des Klassenklimas. Eine empirische Interventionsstudie*. Münster: LIT.
- Grewe, N. (2017). Soziale Interaktion und Klassenklima. In M. K. W. Schweer (Hrsg.), *Lehrer-Schüler-Interaktion. Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge* (3. Aufl.) (S. 547-560). Wiesbaden: Springer.
- Grosche, M. (2015). Was ist Inklusion? In P. Kuhl, P. Stanat, B. Lütje-Klose, C. Gresch, H. A. Pant & M. Prenzel (Hrsg.), *Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen* (S. 17-39). Wiesbaden: Springer.
- Grünke, M. (2006). Zur Effektivität von Fördermethoden bei Kindern und Jugendlichen mit Lernstörungen. *Kindheit und Entwicklung*, 15, 239-254.
- Grütter, J., Meyer, B. & Glenz, A. (2015). Sozialer Ausschluss in Integrationsklassen: Ansichtssache? *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 62, 65-82,
- Haeblerlin, U. (1991). Die Integration von leistungsschwachen Schülern. *Zeitschrift für Pädagogik*, 2, 167-189.
- Haeblerlin, U.; Bless, G., Klaghofer, R. & Moser, U. (1991). *Die Integration von Lernbehinderten. Versuche, Theorien, Forschungen, Enttäuschungen, Hoffnungen* (2. Aufl.). Bern: Edition Haupt.
- Haeblerlin, U., Bless, G., Moser, U. & Klaghofer, R. (1999). *Die Integration von Lernbehinderten. Versuche, Theorien, Forschungen, Enttäuschungen, Hoffnungen* (3. Aufl.). Stuttgart: Haupt.
- Haffner, J., Zerahn-Hartung, C., Pfuller, U., Parzer, P., Strehlow, U. & Resch, F. (1998). Auswirkungen und Bedeutung spezifischer Rechtschreibprobleme bei jungen Erwachsenen – empirische Befunde in einer epidemiologischen Stichprobe. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie*, 26, 124 – 135.
- Hartup, W. W. (1996). The Company They Keep: Friendships and Their Developmental Significance. *Child Development*, 67, 1–13.
- Hascher, T. (2004). *Wohlbefinden in der Schule*. Münster: Waxmann.
- Hascher, T. (2010). Wellbeing. In P. E. Baker & B. McGaw (Eds.), *International Encyclopedia of Education* (3rd ed.) (pp. 732-738). Oxford: Elsevier.
- Hascher, T. & Edlinger, H. (2009). Positive Emotionen und Wohlbefinden in der Schule – ein Überblick über Forschungszugänge und Erkenntnisse. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 56, 105 – 122.
- Hascher, T. & Hagenauer, G. (2011). Wohlbefinden und Emotionen in der Schule als zentrale Elemente des Schulerfolgs unter der Perspektive geschlechtsspezifischer

- Ungleichheiten. In A. Hadjar (Hrsg.), *Geschlechtsspezifische Bildungsungleichheiten* (S. 285-308). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hascher, T., Hagenauer, G. & Schaffer, A. (2011). Wohlbefinden in der Grundschule. *Erziehung und Unterricht, 161*, 381-392.
- Häßler, F., Burgert, M., Fegert, J. M. & Chodan, W. (2015). Internationale Aspekte der Verankerung inklusiver Unterrichtskonzepte. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie, 43*, 243-253.
- Hasselhorn, M. & Schuchardt, K. (2006). Lernstörungen. Eine kritische Skizze zur Epidemiologie. *Kindheit und Entwicklung, 15*, 208-215.
- Hattie, J. A. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. New York, NY: Routledge.
- Hattie, J. A. (2012). *Visible Learning for Teachers. Maximizing Impact Learning*. Abingdon: Routledge.
- Hattie, J. A. (2013). *Lernen sichtbar machen*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Heimlich, U. (2012a). Einleitung: Inklusion und Sonderpädagogik. In U. Heimlich & J. Kahlert (Hrsg.), *Inklusion in Schule und Unterricht. Wege zur Bildung für alle* (S. 9-26). Stuttgart: Kohlhammer.
- Heimlich, U. (2012b). Schulische Organisationsformen sonderpädagogischer Förderung auf dem Weg zur Inklusion. In U. Heimlich & J. Kahlert (Hrsg.), *Inklusion in Schule und Unterricht. Wege zur Bildung für alle* (S. 80-116). Stuttgart: Kohlhammer.
- Heimlich, U. (2016). *Pädagogik bei Lernschwierigkeiten. Sonderpädagogische Förderung im Förderschwerpunkt Lernen* (2. Aufl.). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Heimlich, U., Hillenbrand, C. & Wember, F. (2016). Lernen. In Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.), *Sonderpädagogische Förderschwerpunkte in NRW. Ein Blick aus der Wissenschaft in die Praxis* (S. 9-19). Düsseldorf.
- Hellmich, F. & Görel, G. (2014). Erklärungsfaktoren für Einstellungen von Lehrerinnen und Lehrern zum inklusiven Unterricht in der Grundschule. *Zeitschrift für Bildungsforschung, 4*, 227-240.
- Hellmich, F. & Günther, F. (2011). Entwicklung von Selbstkonzepten bei Kindern im Grundschulalter – ein Überblick. In F. Hellmich (Hrsg.), *Selbstkonzepte im Grundschulalter; Modelle, empirische Ergebnisse, pädagogische Konsequenzen* (S. 19-46). Stuttgart: Kohlhammer.

- Heimlich, U. & Wember, F. (2014). Lernschwierigkeiten, Lernbeeinträchtigung, Lernbehinderung. In F. B. Wember, R. Stein & U. Heimlich (Hrsg.), *Handlexikon Lernschwierigkeiten und Verhaltensstörungen* (S. 51-54). Stuttgart: Kohlhammer.
- Helmke, A. (1998). Vom Optimisten zum Realisten? Zur Entwicklung des Fähigkeitsselbstkonzeptes vom Kindergarten bis zur 6. Klassenstufe. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Entwicklung im Kindesalter* (S. 115-132). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Helmke, A. (2015). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts* (6. Aufl.). Seelze: Klett-Kallmeyer.
- Hendrickx, M. M., Mainhard, M. T., Boor-Klip, H. J. & Brekelmans, M. (2017a). Our teacher likes you, so I like you: A social network approach to social referencing. *Journal of School Psychology, 63*, 35-48.
- Hendrickx, M. M., Mainhard, M. T., Boor-Klip, H. J. & Brekelmans, M. (2017b). Teacher liking as an affective filter for the association between student behavior and peer status. *Contemporary Educational Psychology, 49*, 250-262.
- Hendrickx, M. M., Mainhard, M. T., Boor-Klip, H. J., Cillessen, A. H. & Brekelmans, M. (2016). Social dynamics in the classroom: Teacher support and conflict and the peer ecology. *Teaching and Teacher Education, 53*, 30-40.
- Hennemann, T. & Casale, G. (2016). Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung. In I. Hedderich, G. Biewer, J. Hollenweger & R. Markowetz (Hrsg.), *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik* (S. 208-212). Stuttgart: utb.
- Hennemann, T., Hillenbrand, C. & Hövel, D. (2013). Präventionsforschung: Befunde und präventive Förderkonzepte. In T. Hennemann & C. Hillenbrand (Hrsg.), *Förderung emotionaler-sozialer Kompetenzen* (S. 9-19). Frankfurt am Main: Grundschulverband.
- Hennemann, T., Hillenbrand, C. & Ricking, H. (2009). Didaktik in der schulischen Erziehungshilfe: Wie arbeiten Lehrkräfte im Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung? *Zeitschrift für Heilpädagogik, 61*, 2009, 131-138.
- Hennemann, T., Hövel, D., Casale, G., Hagen, T. & Fitting-Dahlmann, K. (2015). *Schulische Prävention im Bereich Verhalten*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Hennemann, T., Ricking, H., Huber, C. (2015). Organisationsformen inklusiver Förderung im Bereich emotional-sozialer Entwicklung. In R. Stein und T. Müller (Hrsg.), *Inklusion im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung* (Bd. 5) (S. 100-143). Stuttgart: Kohlhammer.

- Hennemann, T., Wilbert, J. & Hillenbrand, C. (2014). *Wissenschaftliche Begleitung im Rahmen der Umsetzung zur inklusiven Schule im Kreis Mettmann (Mehrebenenanalyse 2010 – 2012). Abschlussbericht*. Köln. Verfügbar unter <https://www.hf.uni-koeln.de/data/e/File/Abschlussbericht%20Mettmann.pdf>
- Hennemann, T., Wilbert, J., Hillenbrand, C. & Urton, K. (2018). Auf dem Weg zum inklusiven Schulsystem im Kreis Mettmann – Konzeption der wissenschaftlichen Begleitevaluation. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 69, 4-16.
- Herz, B. (2014). Pädagogik bei Verhaltensstörungen: An den Rand gedrängt? *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 65, 4-14.
- Hillenbrand, C. (2008a). Begriffe und Theorien im Förderschwerpunkt soziale und emotionale Entwicklung – Versuch einer Standortbestimmung. In B. Gasteiger-Klicpera, H. Julius & C. Klicpera (Hrsg.), *Sonderpädagogik in der sozialen und emotionalen Entwicklung* (Bd. 3) (S. 5-24). Göttingen: Hogrefe.
- Hillenbrand, C. (2008b). *Einführung in die Verhaltensgestörtenpädagogik* (4. Aufl.). München: Ernst Reinhardt.
- Hillenbrand, C. (2015). Evidenzbasierung sonderpädagogischer Praxis : Widerspruch oder Gelingensbedingung?. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 66, 312-324.
- Hillenbrand, C. & Hennemann, T. (2005). Prävention von Verhaltensstörungen im Vorschulalter. Überblick und theoretische Grundlegung. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 74, 129-144.
- Hillenbrand, C. & Melzer, C. (im Druck). Zwischen Inklusion und Exklusion – Empirische Aspekte der schulischen Inklusion im Förderschwerpunkt Lernen. In R. Benkmann & U. Heimlich (Hrsg.), *Inklusion im Förderschwerpunkt Lernen* (Bd. 9). Stuttgart: Kohlhammer.
- Hintz, A. M., Paal, M., Urton, K., Krull, J., Wilbert, J. & Hennemann, T. (2015). Teachers' perceptions of opportunities and threats concerning inclusive schooling in Germany at an early stage of inclusion - Analyses of a Mixed Methodology Approach. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 14, 357-374.
- Hinz, A. (2002). Von der Integration zur Inklusion – terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung?. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 53, 354-361.
- Hinz, A. (2004). Vom sonderpädagogischen Verständnis der Integration zum integrationspädagogischen Verständnis der Inklusion!? In I. Schnell & A. Sander (Hrsg.), *Inklusive Pädagogik* (S. 41-74). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hinz, A. (2014). Inklusion im Bildungskontext: Begriffe und Ziele. In S. Kroworsch (Hrsg.), *Inklusion im Deutschen Schulsystem. Barrieren und Lösungswege* (S. 15-25). Freiburg: Lambertus.

- Hinz, A., Katzenbach, D., Rauer, W., Schuck, K. D., Wocken, H. & Wudtke, H. (1998a). *Die Entwicklung der Kinder in der Integrativen Grundschule*. Hamburg: Hamburger Buchwerkstatt
- Hinz, A., Katzenbach, D., Rauer, W., Schuck, K. D., Wocken, H. & Wudtke, H. (1998b). *Die Integrative Grundschule im sozialen Brennpunkt. Ergebnisse eines Hamburger Schulversuchs*. Hamburg: Hamburger Buchwerkstatt
- Hitti, A., Mulvey, K. L. & Killen, M. (2011). Social exclusion and culture: The role of group norms, group identity and fairness. *Anales de Psicología*, 27, 587–599.
- Hocutt, A. M. (1996). Effectiveness of special education: Is placement the critical factor? *The Future of Children*, 6, 77–102.
- Hoge, R. D. & Coladarci, T. (1989). Teacher-Based Judgements of Academic Achievement: A Review of Literature. *Review of Educational Research*, 59, 297-313.
- Hölling, H., Schlack, R., Petermann, F., Ravens-Sieberer, U., Mauz, E. & the KIGGS Study Group (2014). Psychische Auffälligkeiten und psychosoziale Beeinträchtigungen bei Kindern und Jugendlichen im Alter von 3 bis 17 Jahren in Deutschland – Prävalenz und zeitliche Trends zu 2 Erhebungszeitpunkten (2003 –2006 und 2009–2012). Ergebnisse der KiGGS-Studie – Erste Folgebefragung (KiGGS Welle 1). *Bundesgesundheitsblatt*, 57, 807–813
- Holtmann, M. & Schmidt, M. H. (2008). Dimensionale Klassifikationssysteme. In B. Gasteiger-Klicpera, H. Julius & C. Klicpera (Hrsg.), *Sonderpädagogik der sozialen und emotionalen Entwicklung* (Bd. 3) (S. 25 - 32). Göttingen: Hogrefe.
- Hoppey, D. & McLeskey, J. (2014). What are Qualities of Effective Inclusive Schools? In J. McLeskey, N. L. Waldron, F. Spooner & B. Algozzine (Eds.), *Handbook of Effective Inclusive Schools. Research and Practice* (pp. 17-29). New York, NY: Routeledge.
- Hornby, G. (2014). *Inclusive Special Education. Evidence-Based Practices for Children with Special Needs and Disabilities*. New York: Springer.
- Horner, R. H., Sugai, G., Todd, A. W. & Lewis-Palmer, T. (2005). School-wide positive behavior support. In L. Bambara & L. Kern (Eds.) *Individualized supports for students with problem behaviors: Designing positive behavior plans* (pp. 359-390) New York, NY: Guilford Press.
- Howe, C. (2010). *Peer Groups and Children's Development*. Oxford: Blackwell.
- Huang, C. J. (2011). Self-concept and academic achievement: A meta-analysis of longitudinal relations. *Journal of School Psychology*, 49, 505-528.

- Huber, C. (2006). *Soziale Integration in der Schule?! Marburg: Tectum.*
- Huber, C. (2008). Jenseits des Modellversuchs: Soziale Integration von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Gemeinsamen Unterricht – Eine Evaluationsstudie *Heilpädagogische Forschung, 34, 2-14.*
- Huber, C. (2009). Soziale Ausgrenzung in der Integration von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf: Zusammenhang von Persönlichkeit, Gruppenheterogenität und sozialer Ausgrenzung. *Empirische Pädagogik, 23, 170-190.*
- Huber, C. (2011). Soziale Referenzierungsprozesse und soziale Integration in der Schule. *Empirische Sonderpädagogik, 3, 20-36.*
- Huber, C. (2015). Verhaltensprobleme gemeinsam lösen! Wie sich multiprofessionelle Teams nach dem RTI-Modell effektiv organisieren lassen. *Lernen und Lernstörungen, 4, 283-291.*
- Huber, C., Gebhardt, M. & Schwab, S. (2015). Lehrkraftfeedback oder Spaß beim Spiel? Eine Experimentalstudie zum Einfluss von Lehrkraftfeedback auf die soziale Akzeptanz bei Grundschulkindern. *Psychologie in Erziehung und Unterricht, 62, 51–64.*
- Huber, C. & Grosche, M. (2012). Das response-to-intervention-Modell als Grundlage für einen inklusiven Paradigmenwechsel in der Sonderpädagogik. *Zeitschrift für Heilpädagogik, 63, 312-322.*
- Huber, C. & Hennemann, T. (2013). *Stellungnahme zum 9. Schulrechtsänderungsgesetz. Öffentliche Anhörung des Ausschusses für Schule und Weiterbildung.* Verfügbar unter <http://www.landtag.nrw.de/portal/WWW/dokumentenarchiv/Dokument/MMST16-794.pdf>
- Huber, C. & Rietz, C. (2015). Direct Behavior Rating (DBR) als Methode zur Verhaltensverlaufsdagnostik in der Schule: Ein systematisches Review von Methodenstudien. *Empirische Sonderpädagogik, 7, 75-98.*
- Huber, C. & Wilbert, J. (2012). Soziale Ausgrenzung von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf und niedrigen Schulleistungen im gemeinsamen Unterricht. *Empirische Sonderpädagogik, 2, 147-165.*
- Hughes, J. N. & Im, M. H. (2016). Teacher-Student Relationship and peer-disliking and liking across grades 1-4. *Child Development, 87, 593-611.*
- Hughes, J. N., Cavell, T. A. & Willson, V. (2001). Further support for the developmental significance of the quality of the teacher-student relationship. *Journal of School Psychology, 39, 289–301.*

- Hussy, W., Schreier, M. & Echterhoff, G. (2013). *Forschungsmethoden in Psychologie und Sozialwissenschaften für Bachelor* (2. Aufl.). Berlin: Springer.
- Hüther, G. (2004). Die Bedeutung sozialer Erfahrungen für die Strukturierung des menschlichen Gehirns. Welche sozialen Beziehungen brauchen Schüler und Lehrer? *Zeitschrift für Pädagogik*, 50, 487-495.
- Ihle, W. & Esser, G. (2002). Epidemiologie psychischer Störungen im Kindes- und Jugendalter: Prävalenz, Verlauf, Komorbidität und Geschlechterunterschiede. *Psychologische Rundschau*, 53, 159-169.
- Ihle, W. & Esser, G. (2008). Epidemiologie psychischer Störungen des Kindes- und Jugendalters. In B. Gasteiger-Klicpera, H. Julius & C. Klicpera (Hrsg.), *Sonderpädagogik der sozialen und emotionalen Entwicklung* (Bd. 3) (S. 49- 65). Göttingen: Hogrefe.
- Institut für Schulentwicklungsforschung der Technischen Universität Dortmund (2012). *IGLU 2011 und TIMMS 2011. Presseinformation*. Verfügbar unter http://www.ifs.tu-dortmund.de/cms/Medienpool/Projekte/IGLU-PIRLS-2011/IGLU_TIMSS_2011-Presseinformation.pdf
- Ise, E. & Schulte-Körne, G. (2013). Symptomatik, Diagnostik und Behandlung der Rechenstörung. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie*, 41, 271–282.
- Jerusalem, M. (1997). Gesundheitserziehung und Gesundheitsförderung in der Schule. In R. Schwarzer (Hrsg.), *Gesundheitspsychologie* (2. Aufl.) (S. 575-593). Göttingen: Hogrefe.
- Jia, M. & Mikami, A. Y. (2015). Peer preference and friendship in children with externalizing behavior: Distinct influences on bullying and peer victimization. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 43, 957-969.
- Jimerson, S. R., Oakland, T. D. & Farrell, P. T. (Eds.). (2007). *The handbook of international school psychology*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Jordan, A., Glenn, C. & McGhie-Richmond, D. (2010). The SET project: Effective teaching and its relationship to teachers' epistemological beliefs and inclusive teaching practices. *Teaching and Teacher Education*, 26, 259-266.
- Katzenbach, D. (2015). Zu den Theoriefundamenten der Inklusion. Eine Einladung zum Diskurs aus der Perspektive der kritischen Theorie. In I. Schnell (Hrsg.), *Herausforderung Inklusion. Theoriebildung und Praxis* (S. 19-32). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kauffman, J. M. (2013). Labeling and categorizing children and youth with emotional and behavioral disorders in the USA: Current practices and conceptual

- problems. In T. Cole, H. Daniels & J. Visser (Eds.), *The Routledge international companion to emotional and behavioural difficulties* (pp. 15-21). London: Routledge.
- Kavale, K. A. (2002). Mainstreaming to full inclusion: from orthogenesis to pathogenesis of an idea. *International Journal of Disability, Development and Education*, 49, 201–214.
- Kavale, K. A. & Forness, S. R. (1996). Social skill deficits and learning disabilities: A meta-analysis. *Journal of Learning Disabilities*, 29, 226-237.
- Kessels, U. & Hannover, B. (2015). Gleichaltrige. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 283-302). Berlin: Springer.
- Kivirauma, J. & Ruoho, K. (2007). Excellence through Special Education? Lessons from the Finnish School Reform. *International Review of Education*, 53, 283-302.
- Klasen, F., Meyrose, A.-K., Otto, C., Reiß, F. & Ravens-Sieberer, U. (2017). Psychische Auffälligkeiten von Kindern und Jugendlichen in Deutschland. Ergebnisse der BELLA-Studie. *Kinderheilkunde*, 165, 402-407.
- Klasen, F., Petermann, F., Meyrose, A.-K., Barkmann, C., Otto, C., Haller, A.-C., Schlack, R., Schulte-Markwort, M. & Ravens-Sieberer, U. (2016). Verlauf psychischer Auffälligkeiten von Kinder und Jugendlichen. Ergebnisse der BELLA-Kohortenstudie. *Kindheit und Entwicklung*, 25, 10-20.
- Klauer, K. & Lauth, G. W. (1997). Lernbehinderungen und Leistungsschwierigkeiten bei Schülern. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie. Themenbereich D, Serie I. Pädagogische Psychologie* (Bd. 3) (S. 701-738). Göttingen: Hogrefe.
- Klemm, K. (2010). *Gemeinsam lernen. Inklusion leben. Status Quo und Herausforderungen inklusiver Bildung in Deutschland*. Erstellt im Auftrag der Bertelsmann Stiftung. Gütersloh
- Klemm, K. (2014). Auf dem Weg zur schulischen Inklusion: Versuch einer bildungsstatistischen Zwischenbilanz. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 4, 625-637.
- Klemm, K. (2015). *Inklusion in Deutschland. Daten und Fakten*. Verfügbar unter https://www.bertelsmannstiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/Studie_IB_Klemm-Studie_Inklusion_2015.pdf
- Klemm, K. & Preuss-Lausitz, U. (2011). *Auf dem Weg zur schulischen Inklusion in Nordrhein-Westfalen. Empfehlungen zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention im Bereich der allgemeinen Schulen*. Berlin und Essen. Verfügbar unter <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Inklusion/Gutachten->

[_Auf-dem-Weg-zur-schulischen-Inklusion-in-Nordrhein Westfalen /NRW_Inklusionskonzept_2011__ - _neue_Version_08_07_11.pdf](#)

- Klemm, K., Preuss-Lausitz, U. & Volkholz, S. (2017). *Inklusion in progress -Analysen, Herausforderungen, Empfehlungen*. Berlin: Heinrich Böll Stiftung.
- Klicpera, C. & Gasteiger-Klicpera, B. (2008). Förderung sozialer Beziehungen im Unterricht. In B. Gasteiger-Klicpera, H. Julius & C. Klicpera (Hrsg.), *Sonderpädagogik in der sozialen und emotionalen Entwicklung (Bd. 3)* (S. 824-835). Göttingen: Hogrefe.
- Klicpera, C., Schabmann, A. & Gasteiger-Klicpera, B. (2006). Die mittelfristige Entwicklung von Schülern mit Teilleistungsschwierigkeiten im Bereich der Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten. *Kindheit und Entwicklung, 15*, 216–227.
- Knierim, B., Raufelder, D. & Wettstein, A. (2017). Die Lehrer-Schüler-Beziehung im Spannungsfeld verschiedener Theorieansätze. *Psychologie in Erziehung und Unterricht, 64*, 35–48.
- Kobi, E. (1999). Was bedeutet Integration? Analyse eines Begriffes. In H. Eberwein (Hrsg.), *Integrationspädagogik – Kinder mit und ohne Behinderung lernen gemeinsam* (S. 71-79). Weinheim: Beltz.
- Kochenderfer-Ladd, B. & Ladd, G. W. (2016). Integrating academic and social-emotional learning in classroom interactions. In K. Wentzel & G. Ramani (Eds), *Handbook of Social Influences in School Contexts: Social-Emotional, Motivation and Cognitive Outcomes* (pp. 349-366). New York, NY: Routledge.
- Koglin, U. & Petermann, F. (2013). Kindergarten- und Grundschulalter - Entwicklungsrisiken und Entwicklungsabweichungen. In F. Petermann (Hrsg.), *Lehrbuch der Klinischen Kinderpsychologie* (S. 101-118). Göttingen: Hogrefe.
- Kohn, J., Wyschkon, A., Ballaschk, K., Ihle, G. & Esser, G. (2013). Verlauf von Umschriebenen Entwicklungsstörungen: Eine 30-Monats-follow-up-Studie. *Lernen und Lernstörungen, 2*, 77–89.
- Koonce, D. A. (2007). Attention Deficit Hyperactivity Disorder Assessment Practices by Practicing School Psychologists. *Journal of Psychoeducational Assessment, 25*, 319-333.
- Köpfer, A. (2013). *Inclusion in Canada – Analyse inklusiver Unterrichtsprozesse, Unterstützungsstrukturen und Rollen am Beispiel kanadischer Schulen in den Provinzen New Brunswick, Prince Edward Island und Québec*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Kosko, K. W. & Wilkins, J. L. M. (2009). General educators' in-service training and their selfperceived ability to adapt instruction for students with IEPs. *Teacher Training and Inclusion*, 33 (2), 1-10.
- Koster, M., Nakken, H., Pijl, S. J., Van Houten, E. & Van Houten-van den Bosch, E. J. (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.
- Koster, M., Pijl, S. J., Nakken, H. & Van Houten, E. (2010). Social participation of students with special needs in regular primary education in the Netherlands. *International Journal of Disability, Development and Education*, 57, 59–75.
- Krawinkel, S., Südkamp, A., Lange, S. & Tröster, H. (2017). Soziale Partizipation in inklusiven Grundschulklassen: Bedeutung von Klassen- und Lehrkraftmerkmalen. *Empirische Sonderpädagogik*, 3, 277-295.
- Kretschmann, R. (2007). Lernschwierigkeiten, Lernstörungen und Lernbehinderung [Teil I Gegenstandsbereich]. In J. Walter & F. B. Wember (Hrsg.), *Sonderpädagogik des Lernens* (S. 4-32). Göttingen: Hogrefe..
- Kroworsch, S. (2014). Rechtliche Grundlagen der Umsetzung von Inklusion im deutschen Schulsystem. In S. Kroworsch (Hrsg.), *Inklusion im Deutschen Schulsystem. Barrieren und Lösungswege* (S. 26-38). Freiburg: Lambertus Verlag.
- Krull, J., Urton, K., Wilbert, J. & Hennemann, T. (2018a). Der Kreis Mettmann auf dem Weg zum inklusiven Schulsystem - zentrale Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 69, 17-39.
- Krull, J., Wilbert, J. & Hennemann, T. (2014a). Soziale Ausgrenzung von Erstklässlerinnen und Erstklässlern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Gemeinsamen Unterricht. *Empirische Sonderpädagogik*, 6, 59-75.
- Krull, J., Wilbert, J. & Hennemann, T. (2014b). The Social and Emotional Situation of First Graders with Classroom Behavior Problems and Classroom Learning Difficulties in Inclusive Classes. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 12, 169-190.
- Krull, J., Wilbert, J. & Hennemann, T. (2018b). Does social exclusion by classmates lead to behavior problems and learning difficulties? A cross-lagged panel analysis. *European Journal of Special Needs Education*, 33, 235-253.
- Kucuker, S. & Tekinarslan, I. C. (2015). Examination of the Psychometric Properties of the Children's Loneliness Scale for Students with and without Special Needs in Inclusive Classrooms. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 15, 709-721.

- Kulawiak, P. R. & Wilbert, J. (2015). Methoden zur Analyse der sozialen Integration von Schulkindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im gemeinsamen Unterricht. *Empirische Sonderpädagogik*, 7, 241–257.
- Kulik, C. C. & Kulik, J. A. (1982). Effects of ability grouping on secondary school students: A meta-analysis of evaluation findings. *American Educational Research Journal*, 19, 415-428.
- Kultusministerkonferenz [KMK] (1960). *Gutachten zur Ordnung des Sonderschulwesens*. Bonn.
- Kultusministerkonferenz [KMK] (1972). *Empfehlung zur Ordnung des Sonderschulwesens*. Nienburg.
- Kultusministerkonferenz [KMK] (1994). *Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen in der Bundesrepublik Deutschland vom 06.05.1994*. Bonn. Verfügbar unter http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1994/1994_05_06-Empfehl-Sonderpaedagogische-Foerderung.pdf
- Kultusministerkonferenz [KMK] (1999). *Empfehlungen zum Förderschwerpunkt Lernen*. Verfügbar unter <http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2000/sopale.pdf>
- Kultusministerkonferenz [KMK] (2000). *Empfehlungen zum Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung*. Verfügbar unter http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2000/2000_03_10-FS-Emotionale-soziale-Entw.pdf
- Kultusministerkonferenz [KMK] (2011). *Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen*. Verfügbar unter http://www.kmk.org/fileadmin/.../beschluesse/2011/2011_10_20-Inklusive-Bildung.pdf
- Kultusministerkonferenz [KMK] (2016a). *Sonderpädagogische Förderung in allgemeinen Schulen (ohne Förderschulen) 2015/2016*. Berlin. Verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Aus_SoPae_Int_2015.pdf
- Kultusministerkonferenz [KMK] (2016b). *Sonderpädagogische Förderung in Förderschulen (Sonderschulen) 2015/2016*. Berlin. Verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Aus_SoPae_2015.pdf
- Kultusministerkonferenz [KMK] (2016c). *Sonderpädagogische Förderung in Schulen 2005 bis 2014*. Berlin. Verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok_210_SoPae_2014.pdf

- Kultusministerkonferenz [KMK] (2017). *Schulgesetze der Länder in der Bundesrepublik Deutschland*. Verfügbar unter <https://www.kmk.org/dokumentation-statistik/rechtsvorschriften-lehrplaene/uebersicht-schulgesetze.html>
- Kupersmidt, J. B. & Coie, J. D. (1990). Preadolescent peer status, aggression, and school adjustment as predictors of externalizing problems in adolescence. *Child Development, 61*, 1350–1362.
- Ladd, G., Kochenderfer, B. & Coleman, C. (1997). Classroom Peer Acceptance, Friendship, and Victimization: Distinct Relational Systems That Contribute Uniquely to Children's School Adjustment? *Child Development, 68*, 1181-1197.
- Ladd, G. W. & Troop-Gordon, W. (2003). The Role of Chronic Peer Difficulties in the Development of Children's Psychological Adjustment Problems. *Child Development, 74*, 1344–1367.
- Landerl, K. & Moll., K. (2010). Comorbidity of learning disorders: prevalence and familial transmissions. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 51*, 287-294.
- Laucht, M., Esser, G. & Schmidt, M. (2000). Externalisierende und internalisierende Störungen in der Kindheit: Untersuchungen zur Entwicklungspsychopathologie. *Zeitschrift für klinische Psychologie und Psychotherapie, 4*, 284-292.
- Lauth, G. W., Brunstein, J. C. & Grünke, M. (2014). Lernstörungen im Überblick: Arten, Klassifikation und Entstehungsbedingungen. In G. W. Lauth, M. Grünke & J. C. Brunstein (Hrsg.), *Interventionen bei Lernstörungen. Förderung, Training und Therapie in der Praxis* (2. Aufl.) (S. 17-31). Göttingen: Hogrefe.
- Lemerise, E. A. & Arsenio W. (2000). An integrated model of emotion processes and cognition in social information processing. *Child Development, 71*, 107–118.
- Lewis, T. J., Mitchell, B. S., Johnson, N. W. & Richter, M. (2014). Supporting Children and Youth with Emotional/Behavioral Disorders Through School-Wide Systems of Positive Behavior. In P. Garner, J. Kauffman & J. Elliott (Eds.), *The Sage Handbook of Emotional and Behavioral Difficulties* (2nd. ed.) (pp. 385-398). London: Sage Publications.
- Linderkamp, F. & Grünke, M. (2007). Lern- und Verhaltensstörungen: Klassifikation, Prävalenz und Prognostik. In F. Linderkamp & M. Grünke (Hrsg.), *Lern- und Verhaltensstörungen – Genese, Diagnostik & Intervention* (S. 14-28). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Lindsay, G. (2007). Educational Psychology and the Effectiveness of Inclusive Education/Mainstreaming. *British Journal of Educational Psychology, 77*, 1-24.

- Lopes, J. (2014). International perspectives in EBD: Critical issues. In P. Garner, J. M. Kauffman & J. Elliott (Eds.), *Handbook of Emotional & Behavioral Difficulties* (pp. 1-20). London: SAGE.
- Loreman, T., Deppeler, J. & Harvey, D. (2010). *Inclusive Education: A Practical Guide to Supporting Diversity in the Classroom* (2nd. ed.). London: Routledge.
- Löser, J. M. & Werning, R. (2015). Inklusion—allgegenwärtig, kontrovers, diffus?. *Erziehungswissenschaft, 26*, 17-24.
- Lübke, L., Meyer, J. & Christiansen, H. (2016). Effekte von Einstellungen und subjektiven Erwartungen von Lehrkräften: Die Theorie des geplanten Verhaltens im Rahmen schulischer Inklusion. *Empirische Sonderpädagogik, 9*, 225-238.
- Lüdtke, O., Köller, O., Artelt, C., Stanat, P. & Baumert, J. (2002). Eine Überprüfung von Modellen zur Genese akademischer Selbstkonzepte: Ergebnisse aus der PISA-Studie. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 16*, 151-164.
- Lütje-Klose, B., Neumann, P. & Streese, B. (2017). Schulische Inklusion in Nordrhein-Westfalen (NRW) – sieben Jahre nach Ratifizierung der UN-BRK. *Zeitschrift für Inklusion, 11* (2), Verfügbar unter <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/416/321>
- MacMaster, C. (2015). “Where is ___?”: Culture and the process of change. *International Journal of Whole Schooling, 11*, 16-34.
- Maikowski, R. & Podlesch, R. (1988). Zur Sozialentwicklung behinderter und nicht-behinderter Kinder. In Projektgruppe Integrationsversuch (Hrsg.), *Das Fläming-Modell - Gemeinsamer Unterricht für behinderte und nichtbehinderte Kinder in der Grundschule* (S. 232-249). Weinheim: Beltz.
- Mand, J. (2004). Über den Zusammenhang von Lern- und Verhaltensproblemen. Ergebnisse einer Lehrerbefragung in Schulen für Lernbehinderte aus drei Städten. *Zeitschrift für Heilpädagogik, 55*, 319-324.
- Mand, J. (2007). Social Position of Special Needs Pupils in the Classroom: a Comparison between German Special Schools for Pupils with Learning Difficulties and Integrated Primary School Classes. *European Journal of Special Needs Education, 22*, 7-14.
- Manset, G. & Semmel, M. I. (1997). Are Inclusive Programs for Students with Mild Disabilities are Effective? A Comparative Review of Model Programs. *Journal of Special Education, 31*, 155-180.
- Marks, P. & Cillessen, A. H. N. (Eds.) (2017). New Directions in peer Nomination Methodology. Special Issue. *New Directions for Child and Adolescent Development, 157*.

- Marks, P. E. L., Babcock, B., Cillessen, A. H. N. & Crick, N. R. (2013). The effects of participation rate on the internal reliability of peer nomination measures. *Social Development, 22*, 609–622.
- Marsh, H. W. (1986). Verbal and math self-concepts: An internal/external frame of reference model. *American Educational Research Journal, 23*, 129-149.
- Marsh, H. W. (1987). The big-fish-little-pond effect on academic self-concept. *Journal of Educational Psychology, 79*, 280-295.
- Masten, A. S., Burt, K. B. & Coatsworth, J. D. (2006). Competence and psychopathology in development: Risk, disorder and psychopathology. In D. Cicchetti & D. Cohen (Eds.), *Developmental psychopathology: Risk, disorder and psychopathology*. Volume 3. (2. Ed.), (pp. 696-738). New York, NY: Wiley.
- Matthes, G. (2009). *Individuelle Lernförderung bei Lernstörungen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- McAuliffe, M., Hubbard, J. & Romano, J. (2009). The role of teacher cognition and behavior in children's peer relations. *Journal of Abnormal Child Psychology, 37*, 665-677.
- McDuffie, K. A., Landrum, T. J. & Gelman, J. A. (2008). Co-teaching and students with emotional and behavioral disorders. *Beyond Behavior, 17* (2), 11–16.
- McIntosh, K. & Goodman, S. (Eds.) (2016). *Integrated multi-tiered systems of support: Blending RTI and PBIS* (pp. 228-233). New York, NY: Guilford Press.
- McLeskey, J., Waldron, N., So, T. H., Swanson, K. & Loveland, T. (2001). Perspectives of teachers toward inclusive school programs. *Teacher Education and Special Education, 24*, 108–115.
- Meyer, H. (2013). *Was ist guter Unterricht?* (9. Aufl.). Berlin: Cornelsen.
- Mikami, A. Y., Boucher, M. A. & Huphreys, K. (2005). Prevention of peer rejection through a classroom-level intervention in middle school. *Journal of Primary Prevention, 26*, 5–23.
- Mikami, A. Y., Griggs, M. S., Reuland, M. M. & Gregory A. (2012). Teacher practices as predictors of children's classroom social preference. *Journal of School Psychology, 50*, 95–111.
- Ministerium des Innern des Landes Nordrhein-Westfalen (2013). *Erstes Gesetz zur Umsetzung der VN-Behindertenrechtskonvention in den Schulen (9. Schulrechtsänderungsgesetz)*. Verfügbar unter https://recht.nrw.de/lmi/owa/br_vbl_detail_text?anw_nr=6&vd_id=14080&ver=8&val=14080&sg=0&menu=1&vd_back=N

- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen [MSB NRW] (2016). *Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen*. Verfügbar unter <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/Schulrecht/Schulgesetz/Schulgesetz.pdf>
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen [MSB NRW] (2016). *Verordnung über die sonderpädagogische Förderung, den Hausunterricht und die Schule für Kranke (Ausbildungsordnung sonderpädagogische Förderung - AO-SF)*. Verfügbar unter https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/Schulrecht/APOen/SF/AO_SF.PDF
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen [MSB NRW] (2017). *Sonderpädagogische Förderung in Nordrhein-Westfalen. Statistische Daten und Kennziffern zu Inklusion – 2016/17*. Düsseldorf. Verfügbar unter https://www.schulministerium.nrw.de/docs/bp/Ministerium/Service/Schulstatistik/Amtliche-Schuldaten/Inklusion_2016.pdf
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen [MSW NRW] (2014). *Schule NRW. Amtsblatt des Ministeriums für Schule und Weiterbildung. Sonderausgabe Inklusion*. Düsseldorf. Verfügbar unter <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/bp/Ministerium/Service/Publikationen/Schule-NRW-Amtsblatt/Sonderausgabe-Inklusion.pdf>
- Mißling, S., Ückert, O. & Deutsches Institut für Menschenrechte (2014). *Inklusive Bildung: Schulgesetze auf dem Prüfstand*. Berlin. Verfügbar unter http://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/41400/ssoar-2014-missing_et_al-Inklusive_Bildung_Schulgesetze_auf_dem.pdf?sequence=1
- Mitchell, D. (2010). *Education that Fits: Review of international trends in the education of students with special educational needs*. Wellington: New Zealand Ministry of Education.
- Mitchell, D. (2014). *What really works in special and inclusive education: Using evidence-based teaching strategies* (2nd. ed.). New York, NY: Routledge.
- Moll, K., Bruder, J., Kunze, S., Neuhoff, N. & Schulte-Körne, G. (2014). Specific learning disorder: Prevalence and gender differences. *PLoS One*, 9 (7), 1-8.
- Moll, K. & Landerl, K. (2009). Double dissociation between reading and spelling deficits. *Scientific Studies of Reading*, 13, 359–382
- Möller, J. & Trautwein, U. (2009). Selbstkonzept. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 179- 204). Berlin: Springer.
- Moreno, J. L. (1967). *Die Grundlagen der Soziometrie. Wege zur Neuordnung der Gesellschaft* (3. Aufl.). Opladen: Westdeutscher Verlag.

- Moreno, J. L. (1996). *Die Grundlagen der Soziometrie. Wege zur Neuordnung der Gesellschaft* (4. Aufl.) Opladen: Leske & Budrich.
- Moser, V. & Dietze, T. (2015). Perspektiven sonderpädagogischer Unterstützung. In P. Kuhl, P. Stanat, B. Lütje-Klose, C. Gresch, H. A. Pant & M. Prenzel (Hrsg.), *Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen* (S. 75-99). Wiesbaden: Springer.
- Müller, C. M. (2008). Zur Frage einer Beeinflussung des Sozialverhaltens von Kindern und Jugendlichen durch verhaltensauffällige Mitschüler. *Heilpädagogik Online*, 7, 66-83. Verfügbar unter http://heilpaedagogik-online.com/2008/heilpaedagogik_online_0208.pdf
- Müller, C. (2010). Negative peer influence in special needs classes - A risk for students with problem behaviour? *European Journal of Special Needs Education*, 25, 431-444.
- Müller, C. M. & Bless, G. (2011). Zur Entwicklung von dissozialem Verhalten in Abhängigkeit der Schulklassenzusammensetzung - Die Studie FRI-PEERS. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbardisziplinen*, 80, 160-162.
- Müller, C. M., Begert, T., Hofmann, V. & Studer, F. (2013). Effekte der Klassenzusammensetzung auf individuelles schulisches Problemverhalten. Welche Rolle spielt das Verhalten der Gesamtklasse, der „Coolen“, der „Extremen“ und der persönlichen Freunde? *Zeitschrift für Pädagogik*, 59, 722–742.
- Müller, C. M. & Bless, G. (2017). Der Einfluss der Klassenkameraden auf Verhaltensprobleme. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 68, 580-591.
- Müller, C. M., Hofmann, V., Fleischli, J. & Studer, F. (2015). Effects of classroom composition on the development of antisocial behavior in lower secondary school. *Journal of Research on Adolescence*, 26, 345–359.
- Müller, C. M. & Zurbriggen, C. (2016). An overview of classroom composition research on social-emotional outcomes: Introduction to the Special Issue. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 15, 163-184.
- Mundschenk, D. & Simpson, R. (2014) Defining Emotional or Behavioral Disorders: The Quest for Affirmation. In P. Gardner, J. M. Kauffman & J. Elliott (Eds.), *The SAGE Handbook of Emotional and Behavioral Difficulties* (2nd. ed.) (pp. 43-54). London: SAGE.
- Murawski, W. M. (2012). 10 tips for using co-planning time more efficiently. *Teaching Exceptional Children*, 44 (4), 8–15.
- Muth, J. (1973). Möglichkeiten und Grenzen schulischer Integration behinderter Kinder. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 24, 262-272.

- Mutzeck, W. (2000). *Verhaltensgestörtenpädagogik und Erziehungshilfe*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Myschker, N. & Stein, R. (2014). *Verhaltensstörungen bei Kindern und Jugendlichen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Natriello, G. & Dornbusch, S. (1984). *Teacher evaluative standards and students effort*. New York, NY: Longmans.
- Nelson, L. J., Rubin, K. H. & Fox, N. A. (2005). Social withdrawal, observed peer acceptance, and the development of self-perceptions in children ages 4 to 7 years. *Early Childhood Research Quarterly*, 20, 185–200.
- Nepi, L. D., Fioravanti, J., Nannini, P. & Peru, A. (2015). Social Acceptance and the Choosing of Favourite Classmates: a Comparison between Students with Special Educational Needs and Typically Developing Students in a Context of Full Inclusion. *British Journal of Special Education*, 42, 319–337.
- Newcomb, A. F., Bukowski, W. M. & Pattee, L. (1993). Children's Peer Relations: A Meta-Analytic Review of Popular, Rejected, Neglected, Controversial, and Average Sociometric Status. *Psychological Bulletin*, 113, 99-128.
- Nijstad, B. A. & Van Knippenberg, D. (2014). Gruppendynamik. In K. Jonas, W. Stroebe & M. Hewstone (Hrsg.), *Sozialpsychologie* (S. 439-468). Berlin: Springer.
- Noll, R., Zeller, M., Vannatta, K., Bukowski, W. & Davies, W. (1997). Potential bias in classroom research: Comparison of children with permission and those who do not receive permission to participate. *Journal of Clinical Child Psychology*, 26, 36–42.
- Nowicki, E. A. (2003). A Meta-Analysis of the Social Competence of Children with Learning Disabilities Compared to Classmates of Low and Average to High Achievement. *Learning Disability Quarterly*, 26, 171-188.
- Nowicki, E. A., Brown, J. & Dare, L. (2018). Educators' Evaluation of Children's Ideas on the Social Exclusion of Classmates with Intellectual and Learning Disabilities. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 31, 154-163.
- Nuding, A. & Stanislawski, M. (2013). *Grundlagen und Grundfragen der Inklusion: Theorie und Praxis des inklusiven Unterrichts*. Hohengehren: Schneider.
- O' Rourke, J. (2015). Inclusive schooling: if it's so good – why it is so hard to sell? *International Journal on Inclusive Education*, 19, 550-546.

- Ochoa, S. H. & Olivarez, A. (1995). A Meta-Analysis of Peer Rating Sociometric Studies of Pupils with Learning Disabilities. *The Journal of Special Education*, 29, 1–19.
- Oddo, M., Barnett, D. W., Hawkins, R. O. & Musti-Rao, S. (2010). Reciprocal peer tutoring and repeated reading: Increasing practicality using student groups. *Psychology in the Schools*, 47, 842-858.
- Oh-Young, C. & Filler, J. (2015). A meta-analysis of the effects of placement on academic and social skill outcome measures of students with disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 47, 80-92.
- Opp, G. (1998). Gefühls- und Verhaltensstörungen. Begriffliche Problemstellungen und Lösungsversuche. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 49, 490- 496.
- Opp, G. & Puhr, K. (2003). Schule als fürsorgliche Gemeinschaft. In G. Opp (2003). *Arbeitsbuch schulische Erziehungshilfe* (S. 109-144). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Opp, G. & Unger, N. (2003). Begriffliche Grundlagen. In G. Opp (Hrsg.), *Arbeitsbuch schulische Erziehungshilfe* (S. 43-64). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Osher, D., Kidron, Y., Brackett, M., Dymnicki, A., Jones, S. & Weissberg, R. P. (2016). Advancing the science and practice of social and emotional learning: Looking back and moving forward. *Review of Research in Education*, 40, 644–681.
- Oxford Center for Evidence-Based medicine [OCEBM] & Levels of Evidence Working Working Group (2011). *The Oxford 2011 Levels of Evidence*. Oxford Centre for Evidence-Based Medicine. Verfügbar unter <http://www.cebm.net/index.aspx?o=5653https://www.cebm.net/wp-content/uploads/2014/06/CEBM-Levels-of-Evidence-2.1.pdf>
- Parker, J. G. & Asher, S. R. (1987). Peer relations and later personal adjustment: Are low-accepted children at risk? *Psychological Bulletin*, 102, 357–389.
- Peery, J. C. (1979). Popular, amiable, isolated, rejected: A reconceptualization of sociometric status in preschool children. *Child Development*, 50, 1231-1234.
- Pekrun, R. (1985). Schulischer Unterricht, schulische Bewertungsprozesse und Selbstkonzeptentwicklung. *Unterrichtswissenschaft*, 13, 220-248.
- Petermann, F. (2005). Zur Epidemiologie psychischer Störungen im Kindes- und Jugendalter. *Kindheit und Entwicklung*, 14, 48-57.
- Petermann, F. & Wiedebusch, S. (2008). *Emotionale Kompetenz bei Kindern*. Göttingen: Hogrefe.

- Peterson, D. R., Quay, H. C. & Tiffany, T. L. (1961). Personality factors related to delinquency. *Child Development*, 32, 355-372.
- Petillon, H. (1978). *Der unbeliebte Schüler, Theoretische Grundlagen, empirische Untersuchungen, pädagogische Möglichkeiten*. Braunschweig: Westermann.
- Petillon, H. (1980). *Soziale Beziehungen in Schulklassen. Theorie und Praxis der Schulpsychologie* (Bd. 26). Weinheim: Beltz
- Petillon, H. (1991). *Soziale Beziehungen in Schulklassen*. Weinheim: Beltz.
- Petillon, H. (1993). *Das Sozialleben des Schulanfängers. Die Schule aus Sicht des Kindes*. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Petillon, H. (2010). Soziale Beziehungen. In D. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (4. Aufl.) (S. 793-800). Weinheim: Beltz.
- Pettigrew, T. F. (1998). Intergroup contact theory. *Annual Review of Psychology*, 49, 65– 85.
- Pettigrew, T. F. & Tropp, L. R. (2006). A meta-analytic test of intergroup contact theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90, 751–783.
- Pfrang, A. & Viehweger, A. (2015). Wie erleben Grundschulkinder in einer inklusiven Klasse die Lehrer- Schüler-Beziehung? Eine qualitative Studie zur Kinderspektive. In C. Siedenbiedel, C. Theurer & K. Ziemer (Hrsg.), *Grundlagen inklusiver Bildung. Teil 1. Inklusive Unterrichtspraxis und Entwicklung*. Immenhausen: Prolog.
- Pijl, S. J. & Frostad, P. (2010). Peer Acceptance and Self-Concept of Students with Disabilities in Regular Education. *European Journal of Special Needs Education*, 25, 93-105.
- Pijl, S.J., Frostad, P. & Flem, A. (2008). Social position of pupils with special needs in regular schools. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52, 387–405.
- Pijl, S. J., Koster, M., Hannink, A. & Stratingh, A. (2011). Friends in the classroom: a comparison between two methods for the assessment of students' friendship networks. *Social Psychology of Education*, 14, 475-488.
- Place, M. & Elliott, J. G. (2014). The Importance of the E in EBD. In P. Garner, P. Kaufmann & J. G. Elliott (Eds.), *The Sage Handbook of Emotional and Behavioral Difficulties* (2nd. ed.) (pp. 83-94). New York, NY: Sage.
- Prengel, A. (2006). *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung an Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik* (3. Aufl.). Wiesbaden: VS.

- Prengel, A. (2013). *Inklusive Bildung in der Primarstufe*. Frankfurt am Main: Grundschulverband.
- Preuss-Lausitz, U. (1991). Erforschte Integration. Das wohnortnahe Modell der Uckermark- Grundschule auf dem Prüfstand. *Heilpädagogische Forschung*, 17, 50-60.
- Preuss-Lausitz, U. (2002). Integrationsforschung. Ansätze, Ergebnisse und Perspektiven. In H. Eberwein & S. Knauer (Hrsg.), *Integrationspädagogik* (6. Aufl.) (S. 485-470). Weinheim: Beltz.
- Preuss-Lausitz, U. (2005). Zur Dynamik der sozialen Beziehungen in der Schule. Das Verhältnis der „schwierigen“ Kinder zu den Gleichaltrigen. In U. Preuss-Lausitz (Hrsg.), *Verhaltensauffällige Kinder integrieren. Zur Förderung der emotionalen und sozialen Entwicklung* (S. 159-185). Weinheim: Beltz.
- Preuss-Lausitz, U. (2013). Die UN-Behindertenrechtskonvention und die Inklusion „schwieriger“ Kinder. In Preuss-Lausitz, U. (Hrsg.), *Schwierige Kinder – schwierige Schule? Inklusive Förderung verhaltensauffälliger Schülerinnen und Schüler* (2. Aufl.) (S. 204-220). Weinheim: Beltz.
- Preuss-Lausitz, U. & Textor, A. (2006). Verhaltensauffällige Kinder sinnvoll integrieren - eine Alternative zur Schule für Erziehungshilfe. Bericht über eine Evaluationsstudie. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 57, 2-8.
- Rauer, W. & Schuck, K. D. (2003). *FEESS 3-4. Fragebogen zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrungen von Grundschulkindern dritter und vierter Klassen*. Göttingen: Beltz.
- Rauer, W. & Schuck, K. D. (2004). *FEESS 1-2. Fragebogen zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrungen von Grundschulkindern erster und zweiter Klassen*. Göttingen: Beltz.
- Rauh, B. (2014). Komorbidität von Lern- und Verhaltensstörungen. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 3, 245-259.
- Ravens-Sieberer, U., Klasen, F., & Petermann, F. (2016). Psychische Kindergesundheit - Ergebnisse der BELLA-Kohortenstudie. *Kindheit und Entwicklung*, 25, 4-9.
- Reicher, H. (2010). Building inclusive education on social and emotional learning: Challenges and perspectives – A review. *International Journal of Inclusive Education*, 14, 213-246.
- Reicher, H. & Matischek-Jauk, M. (2018). Sozial-emotionales Lernen in der Schule. Konzepte – Potenziale – Evidenzbasierung. In M. Huber & S. Krause (Hrsg.), *Bildung und Emotion* (S. 249-268). Wiesbaden: Springer.

- Reisch, R. & Schwarz, G. (2002). *Klassenklima- Klassengemeinschaft. Soziale Kompetenz erwerben und vermitteln*. Wien: öbv & hpt.
- Remschmidt, H., Schmidt, M. & Poustka, F. (Hrsg.) (2017). *Multiaxiales Klassifikationsschema für psychische Störungen des Kindes- und Jugendalters* (7. Aufl.). Bern: Hogrefe
- Renneberg, B., Heidenreich, T. & Noyon, A. (2009). *Einführung Klinische Psychologie*. München: Ernst Reinhardt.
- Reschley, D. & Bergstrom, M. K. (2009). Response to intervention. In T. B. Gutkin & C. R. Reynolds (Eds.), *The handbook of school psychology* (4. Ed.) (pp. 434–460). Hoboken, N.J.: Wiley.
- Rheinberg, F. & Enstrup, B. (1977). Selbstkonzept der Begabung bei Normal- und Sonderschülern gleicher Intelligenz - ein Bezugsgruppen-Effekt. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 9, 171-180.
- Rick, G. (1961). Die soziale Stellung entwicklungsgehemmter Kinder in Volksschulklassen und ihre soziale Stellung nach der Überweisung in die Hilfsschule. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 72, 557-564.
- Ricking, H. (2005). Zum "Overlap" von Lern- und Verhaltensstörung. *Sonderpädagogik*, 35, 235–248.
- Rohrbach, L. A., Grana, R., Sussman, S. & Valente, T.W. (2006). Type II Translation: Transporting Prevention Interventions from Research to Real-World Settings. *Evaluation & the Health Professions*, 29, 302-333.
- Rose, D. & Meyer, A. (2002). *Teaching Every Student in the Digital Age*. Universal Design for Learning. Alexandria, VA: ASCD.
- Rost, D. H. (2005). *Interpretation und Bewertung pädagogisch-psychologischer Studien. Eine Einführung*. Weinheim: Beltz UTB.
- Rubin, K. H., Chen, X. & Hymel, S. (1993). The socioemotional characteristics of extremely aggressive and extremely withdrawn children. *Merrill-Palmer Quarterly*, 39, 518–534.
- Ruijs, N. M. & Peetsma, T. T. D. (2009). Effects of inclusion on students with and without special educational needs reviewed. *Educational Research Review*, 4, 67-79.
- Ryndak, D., Lehr, D., Ward, T. & DeBevoise, H. (2014). Collaboration and teaming in effective inclusive schools. In J. McLeskey, N. L. Waldron, F. Spooner & B. Algozzine (Eds.), *Handbook of effective inclusive schools* (pp. 395-409). New York, NY: Routledge.

- Saalfrank, W.-T. & Zierer, K. (2017). *Inklusion*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Salisch, M. v. (2008). Welchen Einfluss haben Peers auf Verhaltensauffälligkeiten im Kindes- und Jugendalter? In B. Gasteiger-Klicpera, H. Julius & C. Klicpera (Hrsg.), *Handbuch der Sonderpädagogik (Bd. 3). Sonderpädagogik der sozialen und emotionalen Entwicklung* (S. 98-111). Göttingen: Hogrefe.
- Sander, A. (2004). Inklusive Pädagogik verwirklichen - zur Begründung des Themas. In I. Schnell & A. Sander (Hrsg.), *Inklusive Pädagogik* (S. 11-22). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Savolainen, H., Engelbrecht, P., Nel, M. & Malinen, O. P. (2012). Understanding teachers' attitudes and self-efficacy in inclusive education: Implications for pre-service and in-service teacher education. *European Journal of Special Needs Education, 27*, 51-68.
- Scharenberg, K. (2014). Schule und Schulklasse als soziale Kontexte der Entwicklung im Jugendalter. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 66*, 317-348.
- Schlee, J. (1989). Zur Problematik der Terminologie in der Pädagogik der Verhaltensstörungen. In H. Goetze & H. Neukäter (Hrsg.), *Pädagogik bei Verhaltensstörungen. Handbuch der Sonderpädagogik (Bd. 6)* (S. 36- 46). Berlin: Marhold.
- Schöne, C. & Stiensmeier-Pelster, J. (2011). Fähigkeitsselbstkonzept in der Grundschule: Struktur, Erfassung und Determinanten. In F. Hellmich (Hrsg.), *Selbstkonzepte im Grundschulalter – Modelle, empirische Ergebnisse, pädagogische Konsequenzen* (S. 47-63). Stuttgart: Kohlhammer.
- Schröder, U. (2005). *Lernbehindertenpädagogik. Grundlagen und Perspektiven sonderpädagogischer Lernhilfe* (2. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Schuchardt, K., Brandenburg, J., Fischbach, A., Büttner, G., Grube, D., Mähler, C. & Hasselhorn, M. (2015). Die Entwicklung des akademischen Selbstkonzeptes bei Grundschulkindern mit Lernschwierigkeiten. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 18*, 513-526.
- Schulte-Körne, G., Deimel, W., Jungermann, M. & Remschmidt, H. (2003). Follow-up of a sample of children with readingspelling disorders in adulthood. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie, 31*, 267–276.
- Schwab, S. (2014). *Schulische Integration, soziale Partizipation und emotionales Wohlbefinden in der Schule. Ergebnisse einer empirischen Längsschnittstudie*. Wien: Lit.
- Schwab, S. (2015a). Evaluation of a Short-version of the Illinois Loneliness and Social Satisfaction Scale in a Sample of Students with Special Educational Needs –

- An Empirical Study with Primary and Secondary Students in Austria. *British Journal of Special Education*, 42, 257–278.
- Schwab, S. (2015b). Lehrersicht der sozialen Partizipation von Grundschulern – Ergebnisse einer Studie mit dem Lehrerfragebogen zur Erfassung der sozialen Partizipation. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 84, 234–245.
- Schwab, S. (2016). Erfassung von sozialer Partizipation – Übereinstimmung zwischen Selbst- und Fremdsicht von Schülern mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 30, 227–236.
- Schwab, Y. & Elias, M. J. (2014). From Compliance to Responsibility: Social-Emotional Learning and Classroom Management. In E. Emmer & E. J. Sabornie (Eds.), *Handbook of Classroom Management* (pp. 94–115). New York, NY: Routledge.
- Schwab, S., Gebhardt, M., Krammer, M. & Gasteiger-Klicpera, B. (2014). Linking Self-rated social inclusion to social behaviour. An empirical study of students with and without special education in secondary schools. *European Journal of Special Needs Education*, 30, 1–14.
- Schwarzer, R. & Warner, L. M. (2011). Forschung zur Selbstwirksamkeit bei Lehrerinnen und Lehrern. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 496–510). Münster: Waxmann.
- Scruggs, T. E., Mastropieri, M. A. & McDuffie, K. A. (2007). Co-teaching in inclusive classrooms: A meta-synthesis of qualitative research. *Exceptional Children*, 73, 392–416.
- Seel, N. M. & Hanke, U. (2015). *Erziehungswissenschaft. Lehrbuch für Bachelor-, Master- und Lehramtsstudierende*. Berlin: Springer.
- Seitz, W. (1982). Verhaltensstörungen und Erziehungsschwierigkeiten im Schulalter. In D. H. Rost (Hrsg.), *Erziehungspsychologie für die Grundschule* (S. 11–43). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Shapiro, E. S. & Heick, P. (2004). School psychologist assessment practices in the evaluation of students referred for social/behavioral/emotional problems. *Psychology in the Schools*, 4, 551–561.
- Sharma, U., Loreman, T. & Forlin, C. (2011). Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices: An international validation. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12, 12–21.
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J. & Stanton, G. C. (1976). *Self-concept: Validation of construct interpretations*. *Review of Educational Research*, 46, 407–441.

- Siegler, R., Eisenberg, N., DeLoache, J. & Saffran, J. (2016). Beziehungen zu Gleichaltrigen. In R. Siegler, N. Eisenberg, J. DeLoache & J. Saffran (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie im Kindes- und Jugendalter* (4. Aufl.) (S. 483-527). Berlin: Springer.
- Sklad, M., Diekstra, R., De Ritter, M., Ben, J. & C. Gravestijn. (2012). Effectiveness of school-based universal social, emotional, and behavioral programs: Do they enhance students' development in the area of skill, behavior, and adjustment? *Psychology in the Schools*, 49, 892-910.
- Slavin, R. E. (1995). *Cooperative learning: Theory, research, and practice* (2nd. ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Soodak, L. C. & McCarthy, M. R. (2006). Classroom management in inclusive settings. In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management. Research, practice, and contemporary issues* (pp. 461-489). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum
- Speck, O. (1991). *System Heilpädagogik. Eine ökologisch reflexive Grundlegung*. München: Ernst Reinhardt.
- Speck, O. (2010). *Schulische Inklusion aus heilpädagogischer Sicht. Rhetorik und Realität*. München: Ernst Reinhardt.
- Spiess, W. (2002). Lern- und Verhaltensstörungen bei ein- und demselben Kind: Koinzidenz oder Komorbidität? In M. Wittrock, U. Schröder, S. Rolus-Borgward & U. Tänzer (Hrsg.), *Lernbeeinträchtigungen und Verhaltensstörung. Konvergenzen in Theorie und Praxis* (S. 39-52). Stuttgart: Kohlhammer.
- Spilles, M., Hagen, T. & Hennemann, T. (2018). Tutorielle Leseverfahren mit Kindern unter erhöhten sozial-emotionalen Risikobedingungen in der Grundschule. *Empirische Sonderpädagogik*, 10, 39-71.
- Spörer, N. (2009). Festigung mathematischer Basiskompetenzen durch peer-gestütztes Lernen: Ergebnisse einer Trainingsstudie in der Grundschule. *Empirische Pädagogik*, 23, 95-114.
- Stadler, C. (Hrsg.) (2013). *Soziometrie. Messung, Darstellung, Analyse und Intervention in sozialen Beziehungen*. Wiesbaden: Springer.
- Stang, J. & Urhahne, D. (2016). Wie gut schätzen Lehrkräfte Leistung, Konzentration, Arbeits- und Sozialverhalten ihrer Schülerinnen und Schüler ein? Ein Beitrag zur diagnostischen Kompetenz von Lehrkräften. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 63, 204-219.
- Stein, R. (2012). Unlösbar oder gar kein Problem ...? Die inklusive Beschulung verhaltensauffälliger Kinder und Jugendlicher. In C. Breyer, G. Fohrer, W. Goschler,

- M. Heger, C. Kießling & C. Ratz (Hrsg.), *Sonderpädagogik und Inklusion* (S. 189-198). Oberhausen: Athena.
- Stein, R. (2015). *Grundwissen Verhaltensstörungen* (4. Aufl.). Hohengehren: Schneider.
- Stein, R. & Ellinger, S. (2015). Zwischen Separation und Inklusion: Zum Forschungsstand im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. In R. Stein & T. Müller (Hrsg.), *Inklusion im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung* (S. 76-109). Stuttgart: Kohlhammer.
- Stein, R. & Müller, T. (2015). Verhaltensstörungen und emotional-soziale Entwicklung: zum Gegenstand. In R. Stein & T. Müller (Hrsg.), *Inklusion im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung* (S. 22-47). Stuttgart: Kohlhammer.
- Stein, R. & Stein, A. (2014). *Unterricht bei Verhaltensstörungen. Ein integratives didaktisches Modell* (2. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Steinhausen, H.-C. (2016). *Psychische Störungen bei Kindern und Jugendlichen. Lehrbuch der Kinder- und Jugendpsychiatrie und -psychotherapie* (8. Aufl.). München: Elsevier.
- Stiensmeier-Pelster, J. & Schöne, C. (2008). Fähigkeitsselbstkonzept. In W. Schneider & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Handbuch der Pädagogischen Psychologie* (S. 62-73). Göttingen: Hogrefe.
- Stormshak, E. A., Bierman, K. L., Bruschi, C., Dodge, K. A. & Coie, J. D. (1999). The relation between behavior problems and peer preference in different classroom contexts. *Child Development*, 70, 169-182.
- Student, S., Gebhard, J. & Krappmann, L. (2014). Die Beziehung von Schülern und Lehrern in Kinderrechte-Schulen. In A. Prengel & U. Winklhofer (Hrsg.), *Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen. 1. Praxiszugänge* (S. 175-186). Opladen: Barbara Budrich.
- Sturaro, C., Van Lier, P. A. C., Cuijpers, P. & Koot, H. M. (2011). The role of peer relationships in the development of early school-age externalizing problems. *Child Development*, 82, 758-765.
- Südkamp, A., Kaiser, J. & J. Möller, J. (2012). Accuracy of Teachers' Judgments of Students' Academic Achievement: A Meta-Analysis. *Journal of Educational Psychology*, 104, 743-762.
- Sugai, G. & Horner, R. H. (2006). A promising approach for expanding and sustaining school-wide positive behavior support. *School Psychology Review*, 35, 245-259.

- Sugai, G. & Horner, R. H. (2009). Defining and describing schoolwide positive behavior support. In W. Sailor, G. Dunlap, G. Sugai, & R. Horner (Eds.), *Handbook of positive behavior support* (pp. 307-326). New York, NY: Springer.
- Sugai, G., Simonsen, B., Bradshaw, C., Horner, R. & Lewis, T. (2014). Delivering high quality school wide positive behavior support in inclusive schools. In J. McLeskey, N. L. Waldron, F. Spooner & B. Algozzine (Eds.), *Handbook of effective inclusive schools. Research and practice* (pp. 306-321). New York, NY: Routledge.
- Swanson, H. L. & Malone, S. (1992). Social Skills and Learning Disabilities: A Meta-Analysis of the Literature. *School Psychology Review*, 21, 427-443.
- Szumski, G. & Karwowski, M. (2015). Emotional and social integration and the big-fish-little-pond-effect among students with and without disabilities. *Learning and Individual Differences*, 43, 63-74.
- Tausch, R. (2008). Personzentriertes Verhalten von Lehrern in Unterricht und Erziehung. In M. K. W. Schweer (Hrsg.), *Lehrer-Schüler-Interaktion. Inhaltfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge* (S. 155-176). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Textor, A. (2015). *Einführung in die Inklusionspädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Thomas, D. E., Bierman, K. L., Powers, C. J. & The Conduct Problems Prevention Research Group (2011). The Influence of Classroom Aggression and Classroom Climate on Aggressive-Disruptive Behavior. *Child Development*, 82, 751-757.
- Thomas, K., Schulte-Körne, G. & Hasselhorn, M. (2015). Stichwort - Entwicklungsstörungen schulischer Fertigkeiten. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 18, 431-451.
- Tiedemann, J. & Billmann-Mahecha, E. (2004). Kontextfaktoren der Schulleistung im Grundschulalter. Ergebnisse aus der Hannoverschen Grundschulstudie. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 18, 113-124.
- Tobia, V., Riva P. & Caprin, C. (2017) Who Are the Children Most Vulnerable to Social Exclusion? The Moderating Role of Self-Esteem, Popularity, and Nonverbal Intelligence on Cognitive Performance Following Social Exclusion. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 45, 789-801.
- Trautwein, U. & Lüdtke, O. (2010). Referenzgruppeneffekte. In W. Bos, E. Klieme & O. Köller (Hrsg.), *Schulische Lerngelegenheiten und Kompetenzentwicklung: Festschrift für Jürgen Baumert* (S. 11-30). Münster: Waxmann.
- Ulich, K. (2001). *Einführung in die Sozialpsychologie der Schule*. Weinheim: Beltz.

- Underwood, M. K., Kupersmidt, J. B. & Coie, J. D. (1996). Childhood peer socio-metric status and aggression as predictors of adolescent childbearing. *Journal of Research on Adolescence*, 6, 201–223.
- UNESCO (1994a). *Die Salamanca Erklärung und der Aktionsrahmen zur Pädagogik für besondere Bedürfnisse*. Salamanca, Spain. Verfügbar unter <https://www.unesco.de/fileadmin/medien/Dokumente/Bibliothek/salamanca-erklaerung.pdf>
- UNESCO (1994b). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. Salamanca, Spain. Verfügbar unter http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF
- UNESCO (2001). *The open file on inclusive education*. Paris. Verfügbar unter <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001252/125237eo.pdf>
- Urton, K., Börnert-Ringleb, M., Krull, J., Wilbert, J. & Hennemann, T. (2018). Inklusives Schulklima: Konzeptionelle Darstellung eines Rahmenmodells. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 69, 40-52.
- Urton, K., Börnert- Ringleb & Wilbert, J. (im Druck). Gestaltung eines inklusiven Schulklimas als Schulentwicklungsaufgabe. In F. Hellmich, G. Görel & M. F. Löper (Hrsg.), *Inklusive Schul- und Unterrichtsentwicklung*. Stuttgart: Kohlhammer
- Urton, K., Wilbert, J. & Hennemann, T. (2014a). Der Zusammenhang zwischen der Einstellung zur Integration und der Selbstwirksamkeit von Schulleitungen und deren Kollegien. *Empirische Sonderpädagogik*, 6, 3-16.
- Urton, K., Wilbert, J. & Hennemann, T. (2014b). Attitudes towards inclusion and self-efficacy of principals and teachers. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 12, 151-168.
- Urton, K., Wilbert, J. & Hennemann, T. (2015). Die Einstellung zur Integration und die Selbstwirksamkeit von Lehrkräften. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 62, 147-157.
- Van den Hövel, W. (2015). *Schulen auf dem Weg zur Inklusion. Rechtliche Grundlagen der inklusiven Bildung und Erziehung in Nordrhein-Westfalen*. Köln: Carl Link.
- Van Houtte, M. (2005). Climate or culture? A plea for conceptual clarity in school effectiveness research. *School effectiveness and school improvement*, 16, 71-89.
- Vaughn, S., Linan-Thompson, S. & Hickman, P. (2003). Response to intervention as a means of identifying students with reading/learning disabilities. *Exceptional Children*, 69, 391–409.

- Venez, M. & Tarnutzer, R. (2012). Schulisches Integriertsein und Befinden im Unterricht. Vergleichende Analysen von lernenden mit und ohne besonderem Förderbedarf in inklusiven Schulen. In A. Lanfranchi & J. Steppacher (Hrsg.), *Schulische Integration gelingt. Gute Praxis wahrnehmen, Neues entwickeln* (S. 103-118). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Venez, M., Tarnutzer, R., Zurbriggen, C. & Sempert, W. (2012). *Emotionales Erleben im Unterrichtsalltag und schulbezogene Selbstbilder. Vergleichende Analysen von Lernenden in integrativen und separativen Schulformen*. Bern: SZH.
- Vernooij, M. A. (2007). *Einführung in die Heil- und Sonderpädagogik* (8. Aufl.). Wiebelsheim: Quelle & Meyer.
- Vojtová, V. (2006). Von der Integration zur Inklusion. In V. Vojtová, W. Bloemers & D. Johnstone (Hrsg.), *Pädagogische Wurzeln der Inklusion* (S. 65-100). Berlin: Frank Timme.
- Vrban, R. & Hintermair, M. (2015). Spezifische Entwicklungsbedürfnisse in den Förderschwerpunkten Lernen und Emotionale und soziale Entwicklung? Aufgezeigt am Beispiel exekutiver Funktionen, kommunikativer Kompetenz und Verhaltensauffälligkeiten. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 66, 56-70.
- Wachtel, P. (2014). Zum Stand der Umsetzung der inklusiven Schule in den Bundesländern. In S. Kroworsch (Hrsg.), *Inklusion im Deutschen Schulsystem. Barrieren und Lösungswege* (S. 39-55). Freiburg: Lambertus.
- Walter, J. (2014). Lernfortschrittsdiagnostik Lesen (LDL) und Verlaufsdiagnostik sinnerfassenden Lesens (VSL): Zwei Verfahren als Instrumente einer formativ orientierten Lesediagnostik. In M. Hasselhorn, W. Schneider & U. Trautwein (Hrsg.), *Lernverlaufsdiagnostik (Tests und Trends, Jahrbuch der pädagogisch-psychologischen Diagnostik* (Bd. 12) (S. 165-202). Göttingen: Hogrefe.
- Webster, M. & Foschi, M. (1992). Social referencing and theories of status and social interaction. In S. Feinman (Ed.), *Social referencing and the social construction of reality in infancy* (pp. 291-318). New York, NY: Plenum press.
- Weinert, F. E. & Helmke, A. (Hrsg.) (1997). *Entwicklung im Grundschulalter*. Weinheim: Psychologie Verlagsunion.
- Weisel, A. & Dror, O. (2006). School climate, sense of efficacy and Israeli teachers' attitudes toward inclusion of students with special needs. *Education, Citizenship and Social Justice*, 1, 157-174.
- Wember, F. (2017). Sonderpädagogische Förderung als evidenzbasierte Praxis. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 68, 444-459.

- Wentzel, K. R. (2005) Peer relationships, motivation, and academic performance at school. In A. J. Elliot & C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (pp. 279–296). New York, NY: Guilford.
- Wentzel, K. R. (2011). Peers and academic functioning at school. In K. H. Rubin, W. M. Bukowski & B. Laursen (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (pp. 531–547). New York, NY: Guilford.
- Wentzel, K. R. & Muenks, K. (2016). Peer influence on students' motivation, academic achievement and social behavior. In: K. R. Wentzel & G. B. Ramani (Eds.), *Handbook of Social Influences in School Contexts: SocialEmotional, Motivation, and Cognitive Outcomes* (pp. 13–30). New York, NY: Routledge.
- Werning, R. & Baumert, J. (2013). Inklusion entwickeln: Leitideen für Schulentwicklung und Lehrerbildung. In J. Baumert, V. Masuhr, J. Möller, T. Riecke-Baulecke, H.-E. Tenorth & R. Werning (Hrsg.), *Inklusion: Forschungsergebnisse und Perspektiven* (S. 38-55). München: Oldenbourg.
- White, K. & Jones, K. (2000). Effects of teacher's feedback on the reputations and peer perceptions of children with behavior problems. *Journal of Experimental Child Psychology*, 76, 302-326.
- Wiener, J. & Tardif, C. Y. (2004). Social and Emotional Functioning of Children with Learning Disabilities: Does Special Education Placement Make a Difference? *Learning Disabilities Research & Practice*, 19, 20-32.
- Wilbert, J. (2014). Instrumente zur Lernverlaufsmessung. Gütekriterien und Auswertungsherausforderungen. In M. Hasselhorn, W. Schneider & U. Trautwein (Hrsg.), *Lernverlaufsdagnostik* (S. 281–308). Weinheim: Hogrefe.
- Wild, K. P. & Krapp, A. (2006). Pädagogisch-psychologische Diagnostik. In A. Krapp & B. Weidenmann (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (5. Aufl.) (S. 525-574). Weinheim: Beltz.
- Wocken, H. (1987). Soziale Integration behinderter Kinder. In H. Wocken & G. Antor (Hrsg.), *Integrationsklassen in Hamburg. Erfahrungen, Untersuchungen, Anregungen* (S. 203-275). Solms: Jarick Oberbiel.
- Wocken, H. & Antor, G. (Hrsg.) (1987). *Integrationsklassen in Hamburg. Erfahrungen, Untersuchungen, Anregungen*. Solms: Jarick Oberbiel.
- Wocken, H. (1993). Bewältigung von Andersartigkeit, Untersuchungen zur Sozialen Distanz in verschiedenen Schulen. In P. Gehrman & B. Hüwe (Hrsg.), *Bochumer Symposium, Forschungsprofile der Integration von Behinderten* (S. 86-106). Essen: Neue deutsche Schule.

- Wocken, H. (2001). Integration. In G. Antor & U. Bleidick (Hrsg.), *Handlexikon der Behindertenpädagogik. Schlüsselbegriffe aus Theorie und Praxis* (S. 76-80). Stuttgart: Kohlhammer.
- Wocken, H. (2009). *Inklusion & Integration. Ein Versuch, die Integration vor der Abwertung und die Inklusion vor Träumereien zu bewahren*. Verfügbar unter www.inklusion20.de/material/inklusion/Inklusion%20vs%20Integration_Wocken.pdf
- Wocken, H. (2010). *Qualitätsstufen der Behindertenpolitik und -pädagogik*. Verfügbar unter www.ev-akademie-boll.de/fileadmin/res/otg/501909-Wocken.pdf
- World Health Organization & World Bank (2011). *World report on disability*. Malta. Verfügbar unter www.who.int/disabilities/world_report/2011/report.pdf
- Wright, J. C., Giammarino, M. & Parad, H. W. (1986). Social status in small groups: Individual-group similarity and the social "misfit". *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 523–536.
- Wyschkon, A., Kohn, J., Ballaschk, K. & Esser, G. (2009). Sind Rechenstörungen genau so häufig wie Lese-Rechtschreibstörungen? *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie*, 37, 499–512.
- Zee, M. & Koomen, H. M. Y. (2016). Teacher self-efficacy and its effects on classroom processes, student academic adjustment, and teacher well-being: a synthesis of 40 years of research. *Review of Educational Research*, 86, 981–1015.
- Zelege, S. (2004). Self-concept of students with learning disabilities and their normally achieving peers: a review. *European Journal of Special Needs Education*, 19, 145-170.
- Zielinski, W. (1995). *Lernschwierigkeiten* (2. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Zielinski, W. (1996). *Lernschwierigkeiten*. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie. Themenbereich D. Praxisgebiete. Serie I: Pädagogische Psychologie* (Bd. 2) (S. 369-402). Göttingen: Hogrefe.
- Zigahn, T. (2014). *Kanada- Ein Beispiel für schulischen Inklusion. Möglichkeiten und Probleme der Verwirklichung*. Hamburg: Diplomica.
- Zurbriggen, C. & Venetz, M. (2016). Soziale Partizipation und aktuelles Erleben im gemeinsamen Unterricht. In *Empirische Pädagogik*, 30, 98-112.

Anhang

Anteil der Eigenleistung an den zugrunde liegenden Fachbeiträgen

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

Beitrag der Erstautorin

Ideengenerierung (gemeinsam mit den Co-Autoren); Literatursuche & -auswertung; Datenerhebung; Datenauswertung und Dateninterpretation (gemeinsam mit den Co-Autoren); Schreiben der Publikation; Einreichen des Manuskripts; Revision und Wiedereinreichung des Manuskripts

Beitrag der Co-Autoren

Ideengenerierung (gemeinsam mit der Erstautorin); Forschungsdesign; Datenauswertung und Dateninterpretation (gemeinsam mit der Erstautorin); Gegenlesen und Kommentieren des Manuskripts; Hilfestellung bei der Verfassung der Revision

Fachbeitrag 2: Krull, J., Wilbert, J. & Hennemann, T. (2014). 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, 169-190.

Beitrag der Erstautorin

Ideengenerierung (gemeinsam mit den Co-Autoren); Literatursuche & -auswertung; Forschungsdesign (gemeinsam mit den Co-Autoren); Datenerhebung; Datenauswertung und Dateninterpretation (gemeinsam mit den Co-Autoren); Schreiben der Publikation; Einreichen des Manuskripts; Revision und Wiedereinreichung des Manuskripts (gemeinsam mit den Co-Autoren)

Beitrag der Co-Autoren

Ideengenerierung (gemeinsam mit der Erstautorin); Forschungsdesign (gemeinsam mit der Erstautorin); Datenauswertung und Dateninterpretation (gemeinsam mit der Erstautorin); Gegenlesen und Kommentieren des Manuskripts; Revision (gemeinsam mit der Erstautorin)

Fachbeitrag 3: Krull, J., Wilbert, J. & Hennemann, T. (2018). Does social exclusion by classmates lead to behavior problems and learning difficulties? A cross-lagged panel analysis. *European Journal of Special Needs Education*, 33, 235–253.

Beitrag der Erstautorin

Ideengenerierung (gemeinsam mit den Co-Autoren); Literatursuche & -auswertung; Forschungsdesign (gemeinsam mit den Co-Autoren); Datenerhebung; Datenauswertung und Dateninterpretation (gemeinsam mit den Co-Autoren); Schreiben der Publikation; Einreichen des Manuskripts; Revision und Wiedereinreichung des Manuskripts (gemeinsam mit den Co-Autoren)

Beitrag der Co-Autoren

Ideengenerierung (gemeinsam mit der Erstautorin); Forschungsdesign (gemeinsam mit der Erstautorin); Datenauswertung und Dateninterpretation (gemeinsam mit der Erstautorin); Unterstützung beim Schreiben des Auswertungsdesigns; Gegenlesen und Kommentieren des Manuskripts; Unterstützung bei der Verfassung der Revision

Fachbeitrag 4: Krull, J., Urton, K., Wilbert, J. & Hennemann, T. (2018). Der Kreis Mettmann auf dem Weg zum inklusiven Schulsystem - zentrale Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 69, 17-39.

Beitrag der Erstautorin

Für die Ebene der Schülerinnen und Schüler: Ideengenerierung, Literatursuche & -auswertung, Forschungsdesign, Datenerhebung, Datenauswertung und Dateninterpretation, Schreiben der Publikation

Für die Ebene der Schulleitungen und Lehrkräfte: Gegenlesen und Kommentieren des Manuskripts (gemeinsam mit den Co-Autoren)

Übergreifend: Ersteinreichung, Revision und Wiedereinreichung des Manuskripts

Beitrag der Co-Autorin und der Co-Autoren

Für die Ebene der Schülerinnen und Schüler: Gegenlesen und Kommentieren des Manuskripts

Für die Ebene der Schulleitungen und Lehrkräfte: Ideengenerierung, Literatursuche & -auswertung, Forschungsdesign, Datenerhebung, Datenauswertung und Dateninterpretation, Schreiben der Publikation; Gegenlesen und Kommentieren des Manuskripts (gemeinsam mit der Erstautorin)