

# Die soziale Position von Jugendlichen mit und ohne kognitive Beeinträchtigung in inklusiven Klassen

## Subjektive Theorien von Lehrkräften und Begründungen von Peers

Stefanie Köb, Frauke Janz  
Pädagogische Hochschule Heidelberg

**Zusammenfassung:** Die vorliegende Studie untersucht die soziale Position von Jugendlichen mit und ohne geistige Behinderung bzw. Lernbehinderung in inklusiven Schulklassen. Es wird angenommen, dass sich die soziale Position in Abhängigkeit vom Vorliegen eines sonderpädagogischen Förderbedarfs (SPF) unterscheidet. In der Studie wurden  $N=507$  Schülerinnen und Schüler (davon  $N=82$  mit SPF) der Sekundarstufe I mittels einer peer-rating-Methode befragt. Dabei wurden Sympathiepunkte vergeben, deren Höhe begründet wurde. In themenzentrierten Interviews wurden zudem Lehrkräfte ( $N=21$ ) zu ihren subjektiven Theorien in Bezug auf die jeweilige soziale Position ihrer Schülerinnen und Schüler befragt. Es zeigte sich, dass Jugendliche mit SPF signifikant weniger Sympathiepunkte erhielten als Jugendliche ohne SPF. Lehrkräfte begründeten dies mittels (a) individuumsbezogener und (b) interaktionsbezogener Merkmale sowie Merkmalen (c) auf Klassenebene. Die im Klassenkontext als förderlich angesehenen Maßnahmen zur Stärkung des sozialen Miteinanders bezogen sich auf die Kooperation der Lehrpersonen, die Förderung der Kooperation in der Klasse, die Thematisierung von Inklusion sowie die Ausstattung der Schule.

*Schlüsselbegriffe:* Soziale Partizipation, sonderpädagogischer Förderbedarf, Inklusion, subjektive Theorien, mixed-methods

### The Social Position of Young People with and without Intellectual Disability in Inclusive Classes – Subjective Theories of Teachers and Justifications of Peers

**Summary:** The present study examines the social position of adolescents related to their special educational need (SEN) in inclusive classrooms. It is assumed that the social position differs depending on the existence of SEN. In the present study, 507 pupils of secondary classes (82 of whom with SEN) were queried using a peer rating method. Sympathy points were awarded and their amount was justified. In addition, teachers ( $N=21$ ) were asked in topic-centered interviews about their subjective theories in relation to the respective social position of their pupils. It was found that young people with SEN received significantly fewer sympathy points than those without SEN. Teachers justified this by means of (a) individual-related and (b) interaction-related characteristics and characteristics (c) at class level. The measures that were considered to be conducive to strengthening social interaction in the classroom context related to teacher cooperation, promoting cooperation in the classroom, addressing inclusion, and school equipment.

*Keywords:* Social participation, special educational need, inclusion, beliefs, mixed-methods

## 1 Theoretischer Hintergrund

Zehn Jahre nach Inkrafttreten der UN-Behindertenrechtskonvention in Deutschland 2009 lassen sich unterschiedliche – teilweise beträchtliche – Umstrukturierungen im Bildungssektor verzeichnen. So wurde die Sonderschulpflicht in allen Bundesländern abgeschafft, gesetzliche Grundlagen zur Wahl einer inklusiven Beschulung wurden verankert und Konzepte für die didaktisch-methodische (Neu-)Ausrichtung eines gemeinsamen Unterrichts entwickelt. Neben der Erarbeitung, Durchführung und Evaluation didaktisch-methodischer Aspekte (z. B. Terfloth, 2017; Ziemen, 2018) sowie der Untersuchung von Einstellungen von Lehrkräften und Eltern zu Inklusion (z. B. Bosse & Spörer, 2014; Seifried & Heyl, 2016; siehe dazu auch das Review von Ruberg und Porsch, 2017), gibt es vermehrt Forschungsansätze, die den Fokus auf die Perspektive der Schülerinnen und Schüler legen und die Auswirkungen inklusiver Settings auf die beteiligten Kinder und Jugendlichen untersuchen.

Während inklusiver Unterricht in vielen Fällen in einem positiven Zusammenhang mit den Leistungen – sowohl der Schülerinnen und Schüler mit als auch ohne Behinderung – steht (z. B. Kocaj, Kuhl, Kroth, Pant & Stanat, 2014; Schuck, Rauer & Prinz, 2018), deuten viele Studien auf neutrale bis negative Folgen im Bereich der sozialen Partizipation von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf (SPF) hin (z. B. Bossaert, de Boer, Frostad, Pijl & Petry, 2015; Koller, Le Pouesard & Rummens, 2018; Krull, Wilbert & Henne- mann, 2018).

Der Partizipationsbegriff wird hier in Anlehnung an von Kardorff (2014) als ‚Teil sein‘ im Sinne einer sozialen, gesellschaftlichen Zugehörigkeit definiert und auf das soziale Miteinander im inklusiven schulischen Kontext hin präzisiert. Kennzeichnend für das multi-

dimensionale Konstrukt der sozialen Partizipation sind nach Koster, Timmerman, Nakken, Pijl und van Houten (2009) – in einer Konkretisierung von Kulawiak und Wilbert (2015) – die vier Bereiche (1) Gruppenakzeptanz/Gruppenablehnung, (2) Soziale Position, (3) Soziale Interaktionen sowie (4) Netzwerkbeteiligung. Der Grad der sozialen Partizipation von Kindern und Jugendlichen mit SPF bemisst sich demnach in der Anwesenheit von „positive social contact/interaction between them and their classmates; acceptance of them by their classmates; social relationships/friendships between them and their classmates, and the pupils' perception that they are accepted by their classmates“ (Koster et al., 2009, S. 214). Die sozialen Partizipationsmöglichkeiten der Lernenden können als Indikator für das schulische Wohlbefinden und das Sozialklima herangezogen werden – Konzepte, die „im Kontext von Inklusion sowohl Gelingensbedingungen als auch Zielkriterien sind und in einem reziproken Wechselverhältnis stehen“ (Scharenberg & Röhl, 2018, S. 302).

Legt man die oben erwähnte Definition der sozialen Partizipation nach Koster et al. (2009) zugrunde, so zeigen aktuelle Studien, dass Schülerinnen und Schüler mit SPF in inklusiven Settings ein erhöhtes Risiko aufweisen, ausgegrenzt zu werden, weniger akzeptiert zu sein, weniger positive Kontakte innerhalb der Klasse zu haben sowie ungünstigere sozial-emotionale Schulerfahrungen zu machen als ihre Mitschüler und Mitschülerinnen ohne Behinderung (Henke, Bosse, Lambrecht, Jäntsch, Jaeuthe & Spörer, 2017; Kulawiak & Wilbert, 2015; Krull et al., 2018). Als Gründe für den problematischen sozialen Status innerhalb der Klassen werden bis dato überwiegend Individualmerkmale der Kinder und Jugendlichen diskutiert (siehe z. B. das *social skills deficit model*, Asher, Renshaw & Hymel, 1982). So scheinen u. a. die sozialen Kompetenzen, das Erkennen von und das Verständnis für soziale Situationen sowie emotionale Regulations-

fähigkeiten der Kinder und Jugendlichen in Zusammenhang mit dem Ausmaß ihrer jeweiligen sozialen Partizipation zu stehen (Avramidis, 2010; Bukowski & Hoza, 1989; Garrote, 2017; Newcomb, Bukowski & Pattee, 1993; Sarimski, 2019; Schwab, 2015).

Erste Befunde deuten darauf hin, dass neben diesen Individualmerkmalen auch Merkmale auf Klassen-, Unterrichts- und Lehrkräfteebene eine bedeutsame Rolle spielen (z. B. Hymel, Wagner & Butler, 1990). So weisen einige internationale Publikationen auf die Möglichkeit einer Beeinflussung des sozialen Status der Schülerinnen und Schüler durch Lehrkräfte hin (siehe hierzu u. a. *social dynamics management*; Farmer, Hamm, Dawes, Barko-Alva & Cross, 2019; Juvonen, Lessard, Rastogi, Schacter & Smith, 2019). Auch im deutschsprachigen Raum konnten beispielsweise Krawinkel, Südkamp, Lange und Tröster (2017) in einer mehr Ebenenanalytischen Untersuchung an Grundschulen mit  $N=665$  Kindern zeigen, dass sowohl das Klassenklima als auch die jeweilige Bezugsnormorientierung der Lehrkraft in Zusammenhang mit der sozialen Partizipation der Kinder stehen. Weitere belastbare Aussagen und differenzierte Studien dazu fehlen jedoch bislang (Huber & Wilbert, 2012; Kulawiak & Wilbert, 2015; Südkamp, Krawinkel, Lange, Wolf & Tröster, 2018). In Bezug auf die Lehrkraft scheinen darüber hinaus die von ihr durchgeführten pädagogischen Maßnahmen für die jeweiligen Partizipationsmöglichkeiten der Schülerinnen und Schüler mit SPF bedeutsam zu sein; auch hier stehen weitere Analysen aus (Koller et al., 2018; Sarimski, 2019).

Ein Großteil der vorliegenden Studien bezieht überwiegend Kinder und Jugendliche mit Beeinträchtigungen des Lernens bzw. der sozial-emotionalen Entwicklung ein (Bossaert, Colpin, Pijl & Petry, 2013; de Boer, Pijl, Post & Minnaert, 2013; de Leeuw, de Boer, Bijstra & Minnaert, 2018; Henke et al., 2017; Krawinkel et al., 2017; Krull et al., 2018; Schwab, Sharma

& Loreman, 2018). Deutlich seltener wird demgegenüber die soziale Partizipation von Schülerinnen und Schülern mit einer geistigen Beeinträchtigung untersucht (Feldman, Carter, Asmus & Brock, 2016; Garrote, Dessementet & Moser Opitz, 2017), obwohl es, gerade im englischsprachigen Raum, deutliche Hinweise dafür gibt, dass die Chancen auf eine gelingende soziale Partizipation bei Vorliegen einer geistigen Beeinträchtigung abnehmen (Nowicki, Brown & Dare, 2018; Tobia, Riva & Caprin, 2017). Gerade im Hinblick auf die Stärkung der sozialen Teilhabechancen dieser Schülerschaft besteht daher großer Handlungsbedarf.

In Bezug auf die zugrunde liegenden Stichproben der vorhandenen Studien lässt sich eine eindeutige Überrepräsentanz von Studien identifizieren, die sich auf den Primarbereich fokussieren (z. B. Anderson, Locke, Kretzmann & Kasari, 2016; de Boer et al., 2013; de Leeuw et al., 2018; Garrote, 2017; Henke et al., 2017; Krawinkel et al., 2017; Krull et al., 2018; Kulawiak & Wilbert, 2015; Marten, Voß & Blumenthal, 2016). Da aber insbesondere soziale Beziehungen und damit auch die soziale Partizipation im Jugendalter an Bedeutsamkeit, nicht zuletzt für die Identitätsentwicklung, gewinnen (Bossaert et al., 2013), sind in Anlehnung an die Untersuchungen von Bossaert et al. (2015), DeVries, Voß und Gebhardt (2018) sowie Schwab et al. (2018) insbesondere solche Studien erforderlich, die den Sekundarbereich miteinbeziehen.

Aus methodischer Sicht weist die große Mehrheit aller Studien zur Untersuchung der sozialen Partizipation im schulischen Kontext einen vorrangig quantitativ orientierten Zugang zum Feld auf (z. B. Bossaert et al., 2015; de Boer et al., 2013; DeVries et al., 2018; Feldman et al., 2016; Garrote, 2017; Henke et al., 2017; Koster et al., 2009; Krawinkel et al., 2017; Krull et al., 2018; Scharenberg & Röhl, 2018; Schwab, 2016; siehe dazu auch das Review von Avramidis, Strogilos, Aroni & Kantarakis, 2017). Überwiegend

werden sogenannte Nominations- und Bewertungsverfahren aufgrund ihrer effizienten Einsatzmöglichkeiten als Mittel der Wahl verwendet. Bei der *peer-nomination*-Methode werden die Schülerinnen und Schüler gebeten, diejenigen unter ihren Mitschülerinnen und Mitschülern zu benennen, in Bezug auf die sie eine bestimmte Aussage treffen (Bsp.: „Nenne drei Mitschülerinnen/Mitschüler, neben denen du gerne sitzt/sitzen würdest“). Als nachteilig kann bei dieser Methode angesehen werden, dass insbesondere Schüler und Schülerinnen mit kognitiver Beeinträchtigung Schwierigkeiten damit haben könnten, sich alle ihre Mitschülerinnen und Mitschüler ins Gedächtnis zu rufen, um im Anschluss eine Auswahl zu treffen. Dieses Problem wird bei der *peer-rating*-Methode umgangen, indem die Schülerinnen und Schüler alle Mitschülerinnen und Mitschüler mithilfe einer Likert-Skala im Hinblick auf ein bestimmtes Kriterium bewerten sollen (Bsp.: „Wie sympathisch findest du XY?“, 0 Punkte = gar nicht sympathisch, 1 Punkt = eher nicht sympathisch, 2 Punkte = eher sympathisch, 3 Punkte = sehr sympathisch). Durch diese Bewertungsmethode wird ein vollständigeres Bild des jeweiligen sozialen Status der Kinder und Jugendlichen erarbeitet, gleichzeitig wirft die Methode jedoch die Frage auf, inwiefern ein bestehender niedriger Status eines Kindes durch das explizite Nachfragen bei dessen Klassenkameradinnen und -kameraden erst evident wird.

Auf der Grundlage der dargestellten, gut abgesicherten Forschungslage – insbesondere zur sozialen Partizipation von Grundschülerinnen und -schülern mit Beeinträchtigungen im Bereich des Lernens bzw. der sozial-emotionalen Entwicklung – sollten jedoch vermehrt Ansatzpunkte für eine gelingende Förderung der sozialen Partizipationsmöglichkeiten identifiziert werden, um positiv auf den problematischen Sozialstatus der betroffenen Kinder und Jugendlichen einwirken zu können (Huber, 2019). Neben dem Wissen um den jeweiligen

sozialen Status eines Schülers/einer Schülerin ist es daher unumgänglich, mehr darüber zu erfahren, wovon dieser Status abhängt (warum z. B. manche Schüler/Schülerinnen überwiegend als sympathisch, andere als unsympathisch eingeschätzt werden) und durch welche Faktoren dieser Status positiv beeinflusst werden kann. In diesem Zusammenhang scheinen insbesondere Lehrkräfte eine bedeutsame Rolle zu spielen, weil sie als unmittelbar am Klassengeschehen Beteiligte wichtige Einblicke in mögliche Konstitutionsfaktoren der sozialen Positionen ihrer Schülerinnen und Schüler erhalten und daraus eigene Überlegungen zu relevanten Ursachen für z. B. Beliebtheit und Unbeliebtheit ihrer Lernenden ableiten. Diese „Kognitionen, die sich aus individuellen Überzeugungen, Interpretationen, Schlussfolgerungen, Alltagswissen und Alltagskonzepten konstituieren“ (Przibilla, Linderkamp & Krämer 2018, S. 234), werden im wissenschaftlichen Diskurs als subjektive Theorien bezeichnet (Dann, 1990; Mandl & Huber, 1983). Nach Dann (1994) sind subjektive Theorien als (1) relativ stabile mentale Repräsentationen zu verstehen, die durch Erfahrung veränderbar sind, (2) implizit oder explizit vorliegen, (3) ähnliche strukturelle Eigenschaften wie wissenschaftliche Theorien aufweisen, (4) die Funktionen (a) der Realitätskonstituierung, (b) der Erklärung, (c) der Vorhersage und (d) der Generierung von Handlungsentwürfen übernehmen sowie (5) handlungsleitend sind (siehe auch Przibilla et al., 2018). In Bezug auf Lehrkräfte unterscheidet Dann (1994) subjektive Theorien in ihrer Relevanz für das Funktionswissen und für das Handlungswissen. Demnach sind für das *Funktionswissen* solche subjektiven Theoriebestände relevant, die sich auf mögliche Ursachen, Bedingungen oder Funktionen des Verhaltens von Schülerinnen und Schülern beziehen. Subjektive Theorien über konkrete Maßnahmen, die von der Lehrkraft ergriffen werden können, um ein bestimmtes Ziel zu erreichen, dienen im Bereich des *Handlungswissens* zur Regulation

ebenso wie zur Ausführung und Bewertung bestimmter Handlungen. Subjektive Theorien ermöglichen es Lehrkräften somit, sich an alltägliche Anforderungen anzupassen, zu denen bisher nur wenig gesichertes Funktions- und Handlungswissen existiert, und sind somit meist unbewusst relevant für Handlungsentscheidungen von Lehrkräften (Przibilla et al., 2018; Helmke, 2015). So konnten beispielsweise Przibilla et al. (2018) in einer sehr aufschlussreichen Studie zeigen, dass subjektive Theorien zur Definition des Inklusionsbegriffs äußerst uneinheitlich sind und teilweise aus sich widersprechenden Definitionselementen konstituiert werden (z. B. ‚Inklusion als uneingeschränkte Zugehörigkeit in Schule‘ in Kombination mit ‚Inklusion als Trennung der Lerngruppen in homogene Leistungsgruppen‘). Diese widersprüchlichen Wissensbestände im Bereich des Funktionswissens zum Inklusionsbegriff könnten somit auch zu diffusem Handlungswissen der Lehrkräfte führen.

Um mögliche Zusammenhänge auf der dargestellten tiefenstrukturellen Ebene adäquat untersuchen zu können, bietet sich – im Sinne eines mixed-methods-Ansatzes – die Kombination quantitativer und qualitativer Zugänge an. So könnten beispielsweise über die Arbeit mit themenzentrierten Interviews Zusammenhänge in den Blick genommen werden, die über die individuellen Merkmale der Schülerinnen und Schüler hinausgehen und dabei den Klassen- und Schulkontext miteinbeziehen.

## 2 Fragestellungen

Die vorliegende Studie leistet mithilfe eines mehrperspektivischen Forschungsdesigns einen Beitrag zur Schließung der beschriebenen Forschungslücken. Durch die Triangulation von soziometrischen Daten der Lernenden, individuellen Aussagen der teilnehmenden Schü-

lerinnen und Schüler und themenzentrierten Interviews mit Lehrkräften im Sinne eines mixed-methods-Ansatzes werden die folgenden Forschungsfragen bearbeitet:

- 1) Wie stellt sich die soziale Position von Schülerinnen und Schülern mit kognitiven Beeinträchtigungen in inklusiven Klassen im Vergleich zu Lernenden ohne Beeinträchtigung dar?
- 2) Welche Gründe nennen die befragten Schülerinnen und Schüler für Sympathie/Antipathie ihren Mitschülerinnen und Mitschülern gegenüber?
- 3) Welche subjektiven Theorien im Bereich des Funktionswissens ziehen die befragten Lehrkräfte heran als Begründung der jeweiligen sozialen Positionen ihrer Schülerinnen und Schüler in den Bereichen
  - a. Beliebtheit und
  - b. Unbeliebtheit?
- 4) Über welche subjektiven Theorien verfügen die befragten Lehrkräfte im Bereich des Handlungswissens zu pädagogischen Maßnahmen zur Verbesserung der sozialen Partizipationsprozesse?

## 3 Methode

### 3.1 Stichprobe

Insgesamt nahmen 507 Schülerinnen und Schüler aus 21 inklusiven Klassen der Sekundarstufe I in Baden-Württemberg teil. 82 davon wiesen eine kognitive Beeinträchtigung (geistige Behinderung: 41.5%; Lernbehinderung: 58.5%) auf. Mädchen waren zu 47.5% in der Studie vertreten. Da das Alter der Schülerinnen und Schüler nicht vollständig erhoben werden konnte, ist Tabelle 1 die jeweilige Klassenstufe zu entnehmen. Ferner wurden die Lehrkräfte ( $N=21$ , davon zehn [ca. 48%] Sonderschul- und 11 Re-

Tab. 1 Stichprobendarstellung

Schulform und Klassenstufe	Klassen (n)	SuS (n)	davon SPFGE (n)	davon SPFL (n)	davon weiblich (n)	Lehrkräfte RL (n)	Lehrkräfte SoL (n)
<b>Gemeinschaftsschulen</b>							
■ Klassenstufe 5	4	95	10	7	44	3	1
■ Klassenstufe 6	4	97	6	3	39	3	1
■ Klassenstufe 7	2	43	6	3	26	1	1
■ Klassenstufe 8	1	17	3	1	8	1	–
<b>Werkrealschulen</b>							
■ Klassenstufe 6	2	47	–	9	26	–	2
■ Klassenstufe 7	2	51	–	8	22	–	2
■ Klassenstufe 8	1	27	–	3	12	–	1
<b>Realschulen</b>							
■ Klassenstufe 5	2	45	2	11	19	1	1
■ Klassenstufe 8	1	28	–	3	12	1	–
■ Klassenstufe 9	2	57	7	–	24	1	1
<b>Gesamt</b>	21	507	34	48	232	11	10

Anmerkungen: SuS: Schülerinnen und Schüler; SPFGE: Sonderpädagogischer Förderbedarf im Bereich Geistige Entwicklung; SPFL: Sonderpädagogischer Förderbedarf im Bereich Lernen; RL: Regelschullehrkräfte; SoL: Sonderschullehrkräfte.

gelschullehrkräfte) der beteiligten Klassen einbezogen. Rund 81 % ( $N = 17$ ) der Lehrkräfte sind weiblich.

### 3.2 Erhebungsplanung

Die Erhebung fand im Rhein-Neckar-Raum (Baden-Württemberg) statt. Einbezogen wurden Schulklassen der Sekundarstufe I (Gemeinschafts-, Werkreal- und Realschulen), wenn diese von mindestens einer Schülerin bzw. einem Schüler mit festgestelltem sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich der Geistigen Entwicklung oder des Lernens besucht wurde. Laut den aktuell verfügbaren Daten des Statistischen Landesamts Baden-Württemberg besuchten im Schuljahr 2017/18 50,8 % der Schülerinnen und Schüler des Förderschwerpunkts Lernen und 12,3 % des Förderschwerpunkts Geistige Entwicklung eine allgemeine Schule.

### 3.3 Erhebungsdesign und -instrumente

Um gemäß der ersten Forschungsfrage die soziale Position der teilnehmenden Schülerinnen und Schüler bestimmen zu können, wurde der Klassenkompass (Hrabal, 2009) als peer-rating-Verfahren eingesetzt. Dabei vergaben alle Schülerinnen und Schüler Sympathiepunkte (vierstufig likert-skaliert, von 0 = „gar nicht sympathisch“ bis 3 = „sehr sympathisch“) an alle Klassenkameradinnen und Klassenkameraden. Die jeweilige Punktevergabe wurde zudem mit frei formulierten Angaben auf einer vorbereiteten Klassenliste begründet (siehe Forschungsfrage 2).

Damit auch Kinder und Jugendliche mit kognitiven Beeinträchtigungen an der Studie teilnehmen konnten, wurde der Klassenkompass adaptiert. Dazu wurden die Namen der Schü-



lerinnen und Schüler auf der Klassenliste größer gedruckt und für jeden Punktwert ein eigenes Kästchen zum Ankreuzen eingefügt. Die Punktwerte wurden von wenig („0“) bis hoch („3“) zusätzlich mit aus dem Schulalltag vertrauten ‚Smileys‘ und unterschiedlichen Farben visualisiert (vgl. Laßmann, Köb, Janz, Trumpa & Heyl, 2019). Darüber hinaus bestand die Möglichkeit, das Rating in Form eines Interviews mit eigens dafür geschulten Mitarbeiterinnen zu absolvieren, die – wenn nötig – auch die verbal geäußerten Begründungen für die Punktevergabe der Schülerinnen und Schüler notierten.

Um im Rahmen der dritten und vierten Forschungsfrage mehr über die *subjektiven Theorien* der Lehrkräfte zu erfahren, wurden mit allen Klassenlehrkräften themenzentrierte Interviews geführt. Entlang eines Interviewleitfadens wurden sowohl die lehrkraftspezifischen Erklärungsansätze für die sozialen Positionen ihrer Schülerinnen und Schüler (z. B. „Wie erklären Sie sich, dass Schüler XY die meisten Punkte erhalten hat?“) als auch darauf aufbauend deren Handlungsstrategien zur Verbesserung der sozialen Partizipationsprozesse thematisiert (z. B. „Welche Maßnahmen ergreifen Sie konkret, um das soziale Miteinander in Ihrer Klasse zu stärken?“). Um dabei konkret auf die subjektiven Theorien, die mit sozialer Beliebtheit und Unbeliebtheit zusammenhängen, eingehen zu können, wurden die Lehrkräfte jeweils nach ihren individuellen Erklärungsansätzen in Bezug auf diejenigen Schülerinnen und Schüler auf den ersten drei Rangplätzen sowie auf diejenigen auf den letzten drei Rangplätzen gefragt (unabhängig davon, ob diese Schülerinnen und Schüler einen sonderpädagogischen Förderbedarf aufwiesen oder nicht). Die Interviews wurden entlang der Qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet (Mayring, 2015; Mayring & Fenzl, 2019). Die Teilnahme an der Erhebung war freiwillig und durch Einverständniserklärung abgesichert.

### 3.4 Auswertungsstrategie

**Forschungsfrage 1:** Zunächst wurde in Anlehnung an Kulawiak und Wilbert (2015) aus den erhaltenen individuellen Werten des peer-rating-Verfahrens der individuelle Durchschnittswert für jede/n Jugendliche/n und dann der jeweilige Klassenmittelwert aller jener Klassen ermittelt, für die vollständige Datensätze vorlagen. Zur Operationalisierung der erhaltenen Werte wurde der Individualwert anhand der Standardabweichung (SD) in „beliebt“ (der Individualwert liegt mindestens eine SD über dem Klassenmittelwert), „durchschnittlich“ (der Individualwert liegt im Bereich einer SD um den jeweiligen Klassenmittelwert herum) und „unbeliebt“ (der Individualwert liegt mindestens eine SD unter dem Klassenmittelwert) eingeteilt. Um eine Vergleichbarkeit der Gesamtzahl aller teilnehmenden Schülerinnen und Schüler über die einzelne Klassenebene – bei unterschiedlichen Klassenmittelwerten – hinaus zu ermöglichen und weitere statistische Analysen durchführen zu können, wurden alle erhaltenen Werte in einem anschließenden Schritt z-standardisiert (Mittelwert = 0 und SD = 1).

**Forschungsfrage 2:** Um eine maximale Kontrastierung der *Begründungen* der Schülerinnen und Schüler für Beliebtheit und Unbeliebtheit herzustellen, wurde der Fokus der Analyse auf die jeweiligen frei formulierten Aussagen der Jugendlichen für die Vergabe von 3 Punkten und für die Vergabe von 0 Punkten gelegt. Im Rahmen eines induktiven Vorgehens wurden zunächst 20% (etwa 700 zufällig ausgewählte Aussagen) der insgesamt 3404 frei formulierten Begründungen (davon 2337 Aussagen zu Gründen der Beliebtheit und 1067 zu Gründen der Unbeliebtheit) von zwei Ratern unabhängig voneinander kategorisiert. Daraufhin wurden die so erhaltenen Kategorien theoriegeleitet überarbeitet, inhaltliche Überschneidungen wurden durch Integration der betreffenden

Kategorien oder durch Konstruktion neuer Kategorien aufgehoben. Im Anschluss daran wurden alle 3404 Begründungen von beiden Ratern unabhängig voneinander und ohne Informationsaustausch deduktiv unter Verwendung des finalen Kategoriensystems kodiert. Mehrfachzuordnungen waren nicht zulässig. Die Übereinstimmung der beiden Rater wurde für 20 % des Datenmaterials über die Berechnung des Kappa-Koeffizienten ( $\kappa$ ) nach Cohen bestimmt.

**Forschungsfragen 3 und 4:** Die *themenzentrierten Interviews* mit den Lehrkräften wurden mithilfe einer induktiven, zusammenfassenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) ausgewertet (zur konkreten Durchführung siehe auch Przibilla et al., 2018). Diese Analyseverfahren wurde gewählt, weil sie ermöglicht, große Datenmengen so zu reduzieren, dass die relevanten und wesentlichen Inhalte erhalten bleiben, durch Abstraktion jedoch ein überschaubares Corpus entwickelt wird, das das Grundmaterial in verdichteter Form durch intersubjektiv nachvollziehbare Kategorien abbildet (Mayring, 2015). Bei dieser Form der Analyse fallen Auswertungs- und Kontexteinheit zusammen, sodass im Rahmen der vorliegenden Untersuchung 63 Auswertungs- bzw. Kontexteinheiten mit insgesamt 422 Kodiereinheiten analysiert wurden. Die Kodiereinheit wurde hierbei als Texteinheit mit einem singulären, thematisch sinnhaften Gegenstand festgelegt.

Bei der Paraphrasierung (Z1) wurden alle nicht inhaltstragenden Textelemente (wie Ausschmückungen, Abweichungen vom Thema, usw.) gestrichen. Die auf diese Weise bereinigten Texteinheiten wurden paraphrasiert und in einem abschließenden Schritt auf einer einheitlichen Sprachebene als grammatikalische Kurzform formuliert (z. B. „Also er ist halt so ein leistungsstarker Schüler“ wurde zu „leistungsstarker Schüler“). Die paraphrasierten Einheiten wurden im Anschluss auf ein ein-

heitliches Abstraktionsniveau hin generalisiert (Z2). Das Abstraktionsniveau für den ersten Durchgang wurde so festgelegt, dass möglichst allgemeine, aber fallspezifische (pro Schülerin/Schüler) Äußerungen einer Lehrkraft zu Gründen der Beliebtheit, Unbeliebtheit und darüber hinaus zum Handlungswissen festgehalten werden. In einem ersten Durchgang wurden daher zunächst die jeweiligen Textbestandteile in Oberbegriffe und Verallgemeinerungen überführt und in einem Kodierhandbuch festgehalten. Diese Oberbegriffe wurden in einem zweiten Durchgang systematisiert, bevor eine theoriegeleitete Revision des Kodierhandbuchs erfolgte. Im Rahmen der ersten Reduktion (Z3) wurden alle bedeutungsgleichen Paraphrasen gestrichen, während alle zentral inhaltstragenden Paraphrasen unverändert erhalten blieben. Innerhalb der zweiten Reduktion (Z4) wurden alle Paraphrasen mit gleichen bzw. ähnlichen inhaltlichen Gegenständen gebündelt bzw. wurden bei Paraphrasen mit mehreren Aussagen zu einem Gegenstand neue übergreifende Paraphrasen konstruiert. Die so erhaltenen Kategorien wurden abschließend zu Dimensionen gruppiert. Die Gesamtanalyse erfolgte in zwei Reduktionsschleifen: Die erste Reduktionsschleife umfasste dabei die Schritte Z1 bis Z4; innerhalb der zweiten Reduktionsschleife fand eine erneute Selektion (Z3) und Konstruktion bzw. Integration (Z4) statt. Die Analyse der Interviews mit den Lehrkräften erfolgte somit systematisch und regelgeleitet. Alle Analyseschritte wurden anhand vorab festgelegter Regeln der Textanalyse unter Anwendung des oben beschriebenen konkreten Ablaufmodells der zusammenfassenden Inhaltsanalyse durchgeführt. Um das Analyseverfahren zu dokumentieren, wurden alle Regeln zur Konstruktion der Paraphrasierung und Generalisierung in Regelwerken festgehalten. Alle Analyseschritte in den Bereichen Z1 bis Z4 wurden dabei dokumentiert. Die Kodierungen wurden computergestützt über die QDA-Software QCAmap vorgenommen. Bei dieser Software handelt es sich um ein Pro-



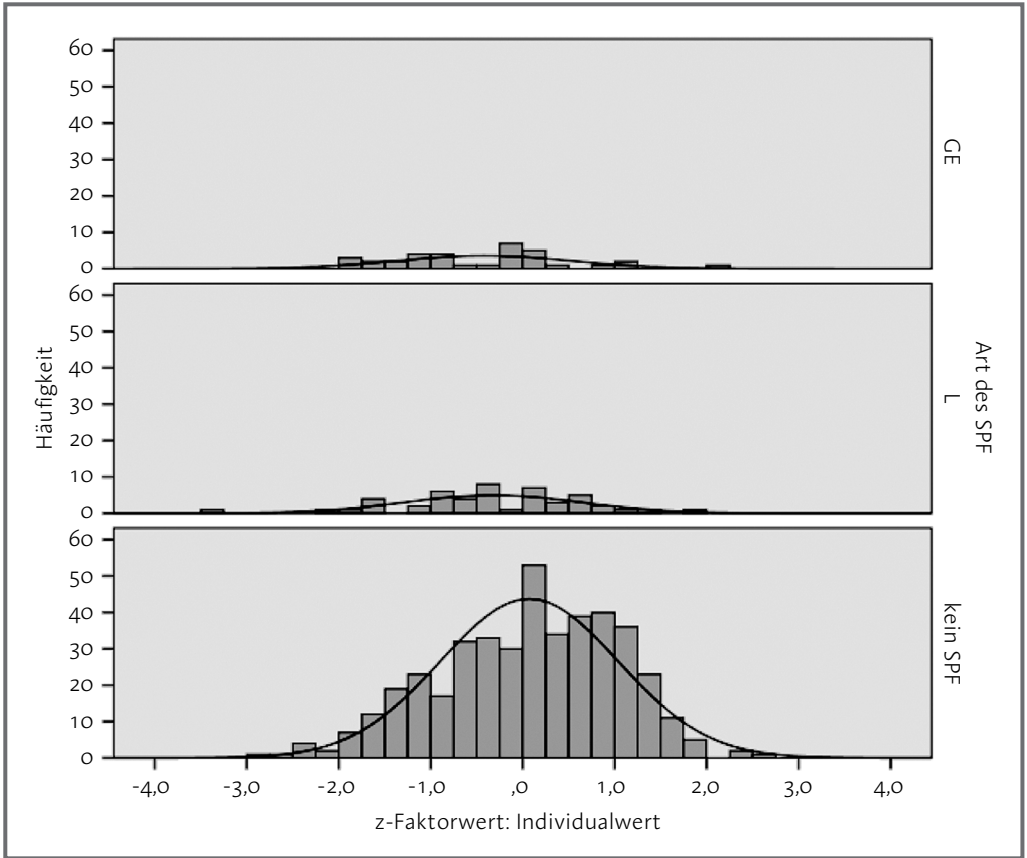
gramm, das spezifisch auf die Prozesse und Techniken der qualitativen Inhaltsanalyse bezogen ist und beispielsweise den Zeitpunkt einer Überarbeitungsschleife für das Kategoriensystem regelgeleitet anzeigt. Alle Lehrkräfte waren zum Zeitpunkt der Erhebung seit mindestens einem Schuljahr in einer inklusiven Sekundarstufenklasse tätig. Die Interpretationsabsicherung erfolgte durch die Bestimmung der Interraterreliabilität zu zwei Zeitpunkten. Jeweils im Anschluss an die beiden Reduktionschleifen wurden 28.5% des Gesamtmaterials von beiden Autorinnen unabhängig voneinander und ohne Informationsaustausch deduktiv unter Verwendung des Kategoriensystems kodiert, indem die Kodiereinheiten den Kategorien zugeordnet wurden. Wurden zur Begründung der (Un-)Beliebtheit eines Schülers oder einer Schülerin von einer Lehrkraft mehrere bedeutungsgleiche Erläuterungen formuliert, wurde die jeweilige Kategorie nur einmal vergeben, sodass Mehrfachzuordnungen und damit doppelte Nennungen ausgeschlossen waren. Es wurde jeweils die Übereinstimmung der beiden Raterinnen in Prozent und über die Berechnung des Kappa-Koeffizienten ( $\kappa$ ) nach Cohen bestimmt.

## 4 Ergebnisse

**Forschungsfrage 1:** Wie die soziale Position von Schülerinnen und Schülern mit kognitiven Beeinträchtigungen in inklusiven Klassen im Vergleich zu Lernenden ohne Beeinträchtigung einzuschätzen ist, wurde anhand der Auswertung des Klassenkompass untersucht. Die zu prüfende Hypothese lautete, dass sich Jugendliche mit und ohne kognitive Behinderung hinsichtlich ihrer sozialen Position signifikant voneinander unterscheiden. Die Auswertung der individuell erhaltenen, z-standardisierten Sympathiepunkte zeigt, dass Jugendliche mit SPF durchschnittlich signifikant weniger Punkte ( $M_{\text{SPF}} = -.36$ ;  $SD = .96$ ) erhalten, als ihre Mitschülerinnen und Mitschüler ohne

SPF ( $M_{\text{OSPF}} = .07$ ;  $SD = .97$ ;  $t_{\text{W}}(115,57) = -3.77$ ,  $p < .001$ ,  $d = -.46$ ). Unterscheidet man nach den beiden Förderschwerpunkten, so zeigt sich, dass der Mittelwert von Jugendlichen aus dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung ( $N = 34$ ) nochmals niedriger ausfällt ( $M_{\text{GE}} = -.42$ ;  $SD = .95$ ;  $t_{\text{W}}(38,73) = -2.91$ ,  $p < .01$ ,  $d = -.52$ ), während der von Jugendlichen im Förderschwerpunkt Lernen ( $N = 48$ ) etwas höher ist ( $M_{\text{L}} = -.32$ ;  $SD = .97$ ;  $t_{\text{W}}(58,19) = -2.67$ ,  $p < .01$ ,  $d = -.41$ ). Die Hypothese wird daher angenommen. Wie Abbildung 1 zu entnehmen ist, sind die Häufigkeiten der Sympathiewerte der Lernenden mit SPF im Bereich Geistige Entwicklung und im Bereich Lernen – orientiert an der Normalverteilungskurve – insgesamt nach links verschoben, während die Sympathiewerte der Jugendlichen ohne SPF nahezu normalverteilt sind. Jugendliche beider Förderschwerpunkte unterscheiden sich hinsichtlich ihres Mittelwerts nicht signifikant voneinander.

Mit 32.4% werden im Vergleich zu Jugendlichen ohne SPF (16.2%) signifikant mehr Jugendliche des Förderschwerpunkts Geistige Entwicklung als unbeliebt (Punktwert liegt unterhalb der 1. SD) angesehen. 18.8% der Jugendlichen des Förderschwerpunkts Lernen haben ebenfalls vergleichbar niedrige Werte (siehe Tabelle 2;  $\chi^2(2) = 6.52$ ,  $p = .038$ ;  $V = 0.12$ ), unterscheiden sich aber nicht signifikant von den anderen beiden Gruppen. Als durchschnittlich werden 58.9% der Schülerinnen und Schüler mit SPF Geistige Entwicklung und 75% mit SPF Lernen eingeordnet, bei den Lernenden ohne SPF macht diese Gruppe 65.4% aus. Nur 6.2% der Jugendlichen mit SPF Lernen erhalten Punktwerte oberhalb der ersten Standardabweichung und können demnach als beliebt beschrieben werden – weniger, als bei Schülerinnen und Schülern ohne SPF, aber nicht statistisch signifikant (18.4%;  $\chi^2(2) = 4.45$ ,  $p = .108$ , *n.s.*). 8.7% der Jugendlichen des Förderschwerpunkts Geistige Entwicklung werden ebenfalls als beliebt bewertet.



**Abb. 1** Verteilung der z-standardisierten Werte in Abhängigkeit vom Vorliegen eines SPF  
Anmerkungen: GE: Sonderpädagogischer Förderbedarf im Bereich Geistige Entwicklung; L: Sonderpädagogischer Förderbedarf im Bereich Lernen.

**Tab. 2** Soziale Position der in die Stichprobe einbezogenen Schülerinnen und Schüler in Abhängigkeit vom Vorliegen eines sonderpädagogischen Förderbedarfs

Soziale Position	Schülerinnen und Schüler ...					
	...ohne SPF		...mit SPFGE		...mit SPFL	
	(n)	(%)	(n)	(%)	(n)	(%)
unbeliebt	69	16.2% <sup>A</sup>	11	32.4% <sup>B</sup>	9	18.8% <sup>AB</sup>
durchschnittlich	278	65.4%	20	58.9%	36	75%
beliebt	78	18.4%	3	8.7%	3	6.2%

Anmerkungen: SPFGE: Sonderpädagogischer Förderbedarf im Bereich Geistige Entwicklung; SPFL: Sonderpädagogischer Förderbedarf im Bereich Lernen. Unterschiedliche Indices bedeuten signifikante Unterschiede (A unterscheidet sich signifikant von B, aber beide nicht von AB).

**Forschungsfrage 2:** In Bezug auf die Frage, wie die Schülerinnen und Schüler ihre Vergabe von Sympathiepunkten begründen, wurden die frei formulierten Begründungen der teilnehmenden Jugendlichen von zwei Personen unabhängig voneinander kodiert. Für 700 zufällig ausgewählte Kodierungen (etwa 20% der erhobenen Daten) wurde die Interrater-Reliabilität über Cohens Kappa berechnet. Hier ergab sich ein Wert von  $\kappa = .96$ , der als sehr gute Übereinstimmung angesehen werden kann (Bortz & Schuster, 2010).

Von allen befragten Schülerinnen und Schülern wurden insgesamt 3404 Begründungen formuliert (2337 Aussagen zur Vergabe von 3 Punkten und 1067 Aussagen zur Vergabe von 0 Punkten). In der Analyse wurde zwischen Gründen der Beliebtheit und der Unbeliebtheit unterschieden. Für beide Aspekte konnten jeweils sechs Kategorien herausgearbeitet werden, die in Tabelle 3 aufgeführt sind. Die befragten Jugendlichen begründen eine hohe Punktevergabe an ihre Klassenkameradinnen und -kameraden mit Aspekten der *sozialen Kompetenz* (z. B. „Sie setzt sich für alle ein“, „er ist immer freundlich zu allen

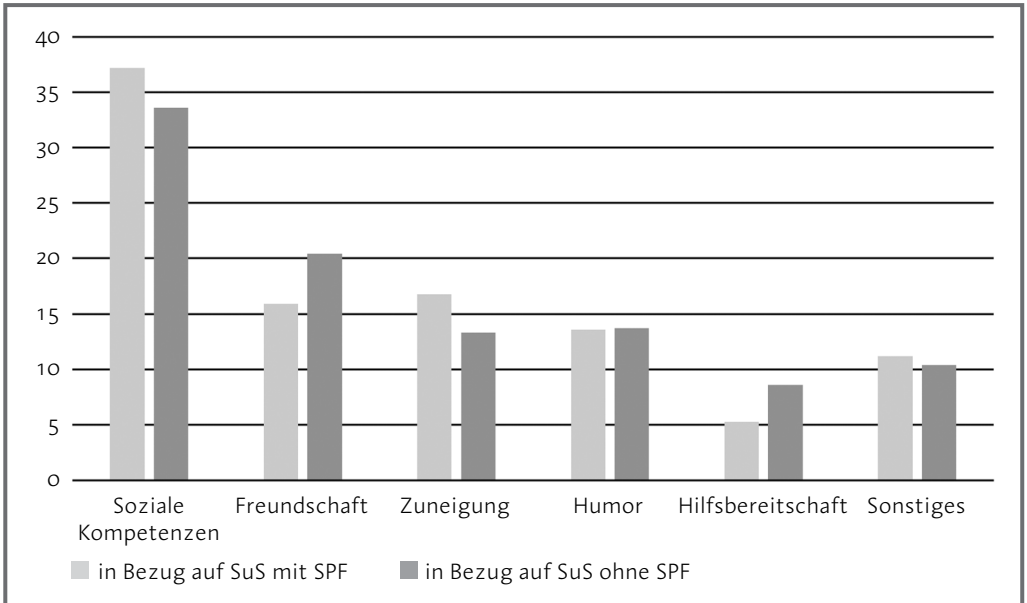
Leuten“), mit *freundschaftlicher Verbundenheit* (z. B. „meine beste Freundin“), mit nicht näher spezifizierten Gefühlen der *Zuneigung* (z. B. „Ich mag ihn einfach“), mit *Humor* (z. B. „total lustig“) und mit *Hilfsbereitschaft* (z. B. „Er hilft allen, wenn sie Hilfe brauchen“, „sie hilft mir bei Aufgaben“). Die sechste Kategorie (*Sonstiges*) vereinigt Nennungen, die jeweils nur in unter 2% aller Äußerungen thematisiert wurden (z. B. „er sieht so gut aus“, „schlau“, usw.).

Für die Vergabe von 0 Punkten wurden ebenfalls sechs Kategorien extrahiert. Diese beziehen sich auf Äußerungen einer nicht näher konkretisierten *Abneigung* (z. B. „mag ihn einfach nicht“), *fehlender sozialer Kompetenzen* (z. B. „Sie verpetzt immer alle“), mangelnder *Interaktion(s)-/Kommunikation(smöglichkeiten)* (z. B. „Er antwortet nie, wenn wir ihn etwas fragen“), *Aggressionen* (z. B. „sie schlägt andere und schreit rum“) und *Störungen* (z. B. „er stört immer im Unterricht“). Auch hier wurde eine Kategorie (*Sonstiges*) gebildet, die Nennungen umfasst, die lediglich in unter 2% aller Äußerungen vorkamen (z. B. „hat fettige Haare“, „Raucher“).

Tab. 3 Finales Kategoriensystem zu den Begründungen der befragten Schülerinnen und Schüler

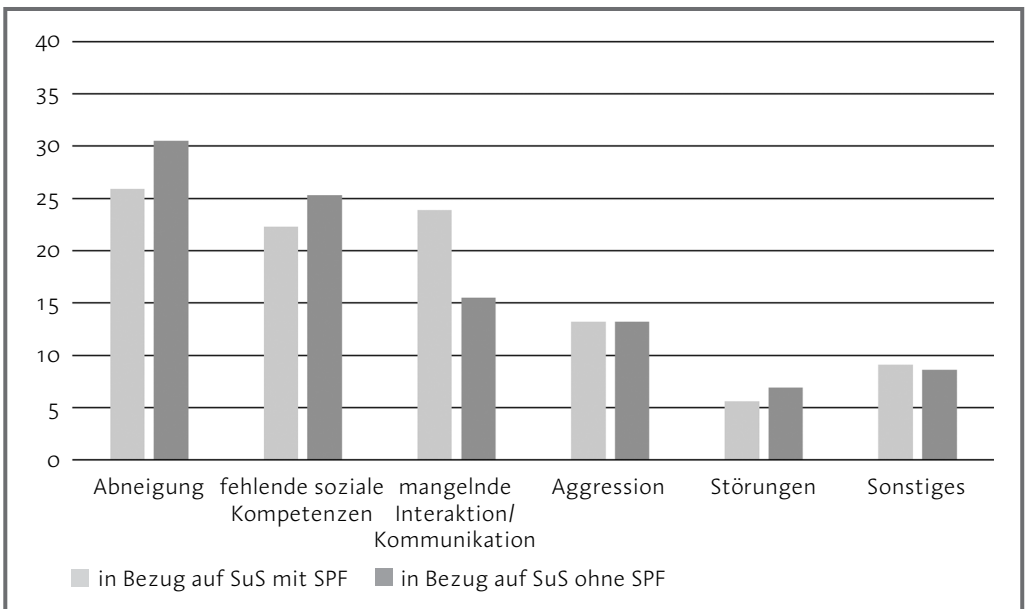
Nr.	Fragestellungen und Kategorien	N	Anteil in %
<b>Individuelle Begründungen der befragten Jugendlichen für Beliebtheit</b>		2337	100 %
1.1	Soziale Kompetenzen	797	34.1 %
1.2	Freundschaft	462	19.8 %
1.3	Zuneigung, nicht näher spezifiziert	323	13.8 %
1.4	Humor	319	13.6 %
1.5	Hilfsbereitschaft	189	8.1 %
1.6	Sonstiges	247	10.6 %
<b>Individuelle Begründungen der befragten Jugendlichen für Unbeliebtheit</b>		1067	100 %
2.1	Abneigung, nicht näher spezifiziert	316	29.6 %
2.2	Fehlende soziale Kompetenzen	264	24.7 %
2.3	keine Interaktion/Kommunikation	182	17.1 %
2.4	Aggression	141	13.2 %
2.5	Störungen	71	6.7 %
2.6	Sonstiges	93	8.7 %

Anmerkung: N: Anzahl der Analyseeinheiten, die zu den jeweils angegebenen Kategorien zusammengefasst wurden.



**Abb. 2** Begründungen der befragten Schülerinnen und Schüler für die Vergabe von 3 Punkten (Beliebtheit) in Prozent

Anmerkungen: SuS: Schülerinnen und Schüler; SPF: Sonderpädagogischer Förderbedarf



**Abb. 3** Begründungen der befragten Schülerinnen und Schüler für die Vergabe von 0 Punkten (Unbeliebtheit) in Prozent

Anmerkungen: SuS: Schülerinnen und Schüler; SPF: Sonderpädagogischer Förderbedarf

Unterscheidet man in der Auswertung die geäußerten Begründungen danach, ob sie sich auf Schülerinnen und Schüler mit oder ohne SPF beziehen, so zeigen sich für den Aspekt „Beliebtheit“ keine signifikanten Unterschiede zwischen den Gruppen ( $\chi^2(5) = 10.56, p = .06, n.s.$ ), wie Abbildung 2 zu entnehmen ist. Die Begründungen für die Beliebtheit von Schülerinnen und Schülern mit und ohne SPF sind demnach identisch, es zeigen sich keine statistisch bedeutsamen Unterschiede in den Kategorien. Wenn beispielweise jemand lustig ist, stellt dies eine mögliche Begründung für 3 Punkte dar – offenbar unabhängig davon, ob er oder sie einen SPF hat oder nicht.

Ein ähnliches Ergebnis ist für den Aspekt der „Unbeliebtheit“ zu verzeichnen. Auch hier können keine statistisch signifikanten Unterschiede in Abhängigkeit eines vorliegenden SPFs identifiziert werden ( $\chi^2(5) = 8.71, p = .121, n.s.$ , siehe Abbildung 3). Im Allgemeinen begründen Jugendliche die Vergabe von 0 Punkten somit ebenfalls mit den gleichen Kategorien, unabhängig davon, ob sich die Punkte auf einen Jugendlichen mit oder ohne SPF beziehen. Lediglich hinsichtlich der Kategorie *mangelnde Interaktions- bzw. Kommunikationsmöglichkeiten* scheint sich eine Tendenz abzuzeichnen: Während diese Kategorie nur in etwa 15 % der Fälle mit Bezug auf Jugendliche ohne SPF genannt wird, kommt sie bezogen auf Schülerinnen und Schüler mit SPF zu fast annähernd 24 % vor.

**Forschungsfragen 3 und 4:** Die Frage, welche subjektiven Theorien die befragten Lehrkräfte im Bereich des Funktionswissens für die jeweiligen sozialen Positionen ihrer Schülerinnen und Schüler heranziehen, wurde durch die Auswertung der leitfadengestützten, themenzentrierten Interviews untersucht. Durch die qualitative, zusammenfassende Inhaltsanalyse der Interviews mit  $N = 21$  Lehrkräften konnten aus den 62 Analyse- bzw. Kontexteinheiten und 422 Kodiereinheiten in zwei Reduktionsschleifen insgesamt zunächst 47, dann 34 Kategorien herausgearbeitet werden, die anschließend zu Dimensionen gebündelt wurden. Die jeweiligen Kategorienanzahlen, die prozentuale Übereinstimmung und die Angabe des Kappa-Koeffizienten sind Tabelle 4 zu entnehmen. Für das finale Kategoriensystem ergibt sich eine prozentuale Übereinstimmung von 97.3 % und ein Kappa-Wert von  $\kappa = .83$ , der als sehr gute Übereinstimmung angesehen werden kann (Bortz & Schuster, 2010).

Für Fragestellung 3 a (Subjektive Theorien im Bereich des Funktionswissens zu Gründen der Beliebtheit) und 3 b (Subjektive Theorien im Bereich des Funktionswissens zu Gründen der Unbeliebtheit) wurden jeweils drei Dimensionen extrahiert (siehe Tabelle 5), die sich unterteilen lassen in „auf das Individuum bezogene Gründe“, „auf die Interaktion bezogene Gründe“ und „auf den Klassenkontext bezogene Gründe“. In Dimension 1, „auf das Individuum bezogene Gründe“, werden entsprechend Kategorien gebündelt, bei denen die Gründe für

Tab. 4 Kategorienanzahl und Inter-Rater-Reliabilität am Ende der beiden Reduktionsschleifen

Reduktionsschleife	Kategoriensystem		
	Anzahl Kategorien	Übereinstimmung in %	$\kappa$
1.	47	92.7 %	.70
2.	34	97.3 %	.83

Anmerkung:  $\kappa$ : Cohen's Kappa berechnet auf der Grundlage der Ratings von zwei unabhängigen Ratern von  $N = 120$  zufällig ausgewählten Analyseeinheiten (28.5 % des Gesamtmaterials).

Tab. 5 Kategoriensystem zu Fragestellung (3 a), unterteilt in Dimensionen, und die jeweils zugeordneten Kategorien

Nr.	Fragestellung, Dimensionen und Kategorien	N	Rang
<b>3 a Subjektive Theorien im Bereich des Funktionswissens: Beliebtheit</b>		191	
<b>Dimension 1: Auf das Individuum bezogene Gründe</b>		83	
1.1	Zurückhaltung	23	2
1.2	Bewunderung	22	4
1.3	Leistungsstärke	15	6
1.4	Humor	12	9
1.5	Souveränität	11	10
<b>Dimension 2: Auf die Interaktion bezogene Gründe</b>		63	
2.1	Soziale Kompetenz	23	2
2.2	Konfliktfähigkeit	15	6
2.3	Hilfsbereitschaft	14	8
2.4	Kommunikative Kompetenzen	11	10
<b>Dimension 3: Auf den Klassenkontext bezogene Gründe</b>		45	
3.1	Soziales Engagement	24	1
3.2	Soziale Eingebundenheit	21	5

Anmerkungen: N: Anzahl an Analyseeinheiten, die im Rahmen der induktiven Inhaltsanalyse den dargestellten Kategorien und Dimensionen zugeordnet wurden. Rang: Rangplatz der Kategorie gemessen an der Anzahl zugeordneter Analyseeinheiten. Identische Zuordnungshäufigkeiten wurden durch Verbundränge berücksichtigt (Bortz & Döring, 2006; Przibilla et al., 2018).

Beliebtheit mit Eigenschaften der Person zu tun haben, wie *Zurückhaltung* („Er ist jemand der nicht auffällt, der aber so eine ganz angenehme Art hat“) oder *Humor* („witzig“). Die zweite Dimension bündelt Kategorien, die sich auf die Interaktion beziehen, wie *Konfliktfähigkeit* („Wenn sie etwas stört, kann sie das auch sagen“) oder *kommunikative Kompetenzen* („Es ist ihre Kommunikationsfähigkeit, die sie so sympathisch macht“). Die dritte Dimension vereinigt Kategorien, die sich auf Kompetenzen in Bezug auf die Klassengemeinschaft beziehen wie *soziales Engagement* („[...] ausgleichend in der Klasse wirkt. Auch so im Klassenrat sich oft einbringt“) und *soziale Eingebundenheit* („[...] der eigentlich in gutem Kontakt zu allen steht“). Die Rangreihung der Kategorien zu Gründen der Beliebtheit zeigt, dass das

*soziale Engagement*, die *sozialen Kompetenzen* und eine *zurückhaltende Art* die drei am häufigsten thematisierten subjektiven Theorien bei den befragten Lehrkräften sind.

Die Dimensionen in Bezug auf die Gründe für Unbeliebtheit der Schülerinnen und Schüler lassen sich ebenfalls in die eben genannten drei Aspekte unterteilen: In die erste Dimension „auf das Individuum bezogene Gründe“ fallen Kategorien wie *Hinterhältigkeit* („Also sie hat andere angeschwärzt, aber sie hatte gelogen“) oder *niedrige Frustrationstoleranz* („[...] ein Mädchen, das sofort oben heraus geht, wenn man sie nur anstupst“). Die zweite, auf die Interaktion bezogene Dimension umfasst Kategorien wie *fehlende soziale Kompetenzen* („[...] nicht so rücksichtsvoll in Bezug auf andere



Schüler“) oder *fehlende Kontaktmöglichkeiten* („Er ist einfach nur sporadisch in der Schule“). Die dritte Dimension bezieht sich auf das Klasesgeschehen und umfasst Kategorien wie *Störungen* („Er macht komische Geräusche“) und *fehlende soziale Eingebundenheit* („sehr einzelgängerisch“). Durch die Rangreihung der Kategorien können *fehlende soziale Kompetenzen*, *Störungen* und eine *fehlende soziale Eingebundenheit* als bedeutsamste Kategorien für die befragten Lehrkräfte identifiziert werden.

Im Rahmen der Bearbeitung der vierten Fragestellung (Subjektive Theorien im Bereich des Handlungswissens) wurden die Interviews ebenfalls mit der qualitativen Inhaltsanalyse (Vorgehen s. o.) daraufhin analysiert, welche Maßnahmen von den Lehrkräften als förder-

lich für ein gelingendes soziales Miteinander betrachtet und deshalb von ihnen umgesetzt werden. Die Aussagen lassen sich in vier Dimensionen bündeln. Die erste Dimension umfasst Kategorien, die sich auf Maßnahmen zur Förderung der Kooperation im Team beziehen. Hierzu gehören neben der allgemeinen Angabe *Teamkooperation* („feste Besprechungszeiten“) auch die Kategorien *Gemeinsame Zuständigkeit der Lehrkräfte* („Also ich als Inklusionslehrer fühle mich auch für die anderen verantwortlich“) und die *Kooperation mit der Schulleitung* bzw. *mit den Eltern*. Auf der zweiten Dimension werden Kategorien verortet, die sich auf Maßnahmen zur Förderung der Kooperation innerhalb der Klasse beziehen wie *Gemeinsame Aktivitäten* („außerunterrichtliche Veranstaltungen“) oder die Einrichtung eines *Klassen-*

Tab. 6 Kategoriensystem zu Fragestellung (3 b), unterteilt in Dimensionen, und die jeweils zugeordneten Kategorien

Nr.	Fragestellung, Dimensionen und Kategorien	N	Rang
<b>3 b Subjektive Theorien im Bereich des Funktionswissens: Unbeliebtheit</b>		140	
<b>Dimension 4: Auf das Individuum bezogene Gründe</b>		43	
4.1	Hinterhältigkeit	14	4
4.2	Aggression	12	6
4.3	Niedrige Frustrationstoleranz	7	8
4.4	Familiäre Situation	6	9
4.5	Psychische Probleme	4	11
<b>Dimension 5: Auf die Interaktion bezogene Gründe</b>		55	
5.1	Fehlende soziale Kompetenzen	27	1
5.2	Fehlende Konfliktfähigkeit	13	5
5.3	Fehlende kommunikative Kompetenzen	9	7
5.4	Fehlende Kontaktmöglichkeiten	6	9
<b>Dimension 6: Auf den Klassenkontext bezogene Gründe</b>		42	
6.1	Störungen	22	2
6.2	Fehlende soziale Eingebundenheit	20	3

Anmerkungen: N: Anzahl an Analyseeinheiten, die im Rahmen der induktiven Inhaltsanalyse den dargestellten Kategorien und Dimensionen zugeordnet wurden. Rang: Rangplatz der Kategorie gemessen an der Anzahl zugeordneter Analyseeinheiten. Identische Zuordnungshäufigkeiten wurden durch Verbundränge berücksichtigt (Bortz & Döring, 2006; Prizibilla et al., 2018).

Tab. 7 Kategoriensystem zu Fragestellung (4), unterteilt in Dimensionen, und die jeweils zugeordneten Kategorien

Nr.	Fragestellung, Dimensionen und Kategorien	N	Rang
<b>4 Subjektive Theorien im Bereich des Handlungswissens</b>		91	
<b>Dimension 1: Maßnahmen zur Kooperation im Team</b>			
1.1	Teamkooperation	8	4
1.2	Gemeinsame Zuständigkeit der Lehrkräfte	7	6
1.3	Kooperation mit Eltern	4	9
1.4	Kooperation mit der Schulleitung	2	12
<b>Dimension 2: Maßnahmen zur Förderung der Kooperation in der Klasse</b>			
2.1	Gemeinsame Aktivitäten	14	1
2.2	Offene Gesprächskultur in der Klasse	8	4
2.3	Klassenrat	7	6
2.4	Heterogene Gruppeneinteilung	3	11
<b>Dimension 3: Maßnahmen zum Thema Inklusion</b>			
3.1	Thematisierung von Inklusion/Behinderung	14	1
3.2	Inklusion als Selbstverständlichkeit	13	3
<b>Dimension 4: Ausstattung der Schule</b>			
4.1	Schulsozialarbeit	6	8
4.2	Ausstattung (räumlich/technisch)	4	9

Anmerkungen: N: Anzahl an Analyseeinheiten, die im Rahmen der induktiven Inhaltsanalyse den dargestellten Kategorien und Dimensionen zugeordnet wurden. Rang: Rangplatz der Kategorie gemessen an der Anzahl zugeordneter Analyseeinheiten. Identische Zuordnungshäufigkeiten wurden durch Verbundränge berücksichtigt (Bortz & Döring, 2006; Przibilla et al., 2018).

rates. Die Dimension 3 umfasst Maßnahmen mit Bezug auf Inklusion, hierunter fallen Kategorien wie die *Thematisierung von Inklusion/Behinderung* („[...] der Inklusionstag, bei dem Schüler ohne Behinderungen Fragen stellen durften“) und *Inklusion als Selbstverständlichkeit* („[...] durch die Sprache kenntlich zu machen, wir sind alle Schüler dieser Klasse“). Die vierte Dimension betrifft die Nutzung der jeweiligen Schulausstattung, die von den Lehrkräften als förderlich für Inklusion wahrgenommen wird. Diese Dimension lässt sich unterteilen in die Kategorien *Schulsozialarbeit* und *räumlich/sächliche Ausstattung* („Nutzung des Differenzierungsraums“).

## 5 Diskussion

In der vorliegenden Studie wurden mit einem mixed-methods-Ansatz verschiedene Forschungsfragen zur sozialen Position von Schülerinnen und Schülern mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf in inklusiven Klassen bearbeitet. Dabei wurden erstmals auch die Begründungen für die Vergabe von Sympathiepunkten der Schülerinnen und Schüler erhoben und analysiert und in diesem Zusammenhang die darauf bezogenen subjektiven Theorien der Lehrkräfte erfasst. Die soziale Position von Jugendlichen mit SPF stellt sich in der vorliegenden Stichprobe im Vergleich zu

der von Jugendlichen ohne SPF signifikant niedriger dar, dennoch gibt es auch Schülerinnen und Schüler mit SPF, die hohe Sympathiewerte haben – ebenso wie Schülerinnen und Schüler ohne SPF sehr niedrige Werte haben können. Die durchschnittlichen Sympathiewerte der Schülerinnen und Schüler mit geistiger Behinderung bzw. mit Lernbehinderung liegen signifikant unter denen der Schülerinnen und Schüler ohne SPF. Dieses Ergebnis bestätigt die Erkenntnisse aktueller Studien (z. B. Bossaert et al., 2015; Koller et al., 2018; Krull et al., 2018).

In der vorliegenden Studie wurden – wie sonst nur selten bei dieser Art Erhebungen – Schülerinnen und Schüler mit kognitiven Beeinträchtigungen, auch aus dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung, einbezogen. Das eingesetzte peer-rating-Verfahren wurde dafür durch Visualisierungen oder ggf. eine Interviewversion adaptiert. Eine Überprüfung der Validität für die so angepasste Version ist ausgesprochen schwierig (vgl. Laßmann et al., 2019). Die erhaltenen Antworten und Begründungen sind jedoch auch in dieser Teilstichprobe differenziert, was für eine gelungene Adaption spricht.

Bei der Betrachtung der Begründungen, die von den befragten Jugendlichen für die Vergabe von 0 und 3 Punkten abgegeben wurden, zeigen sich interessanterweise keine Unterschiede hinsichtlich der vergebenen Kategorien in Abhängigkeit vom Vorliegen eines sonderpädagogischen Förderbedarfs (Forschungsfrage 2). Es lässt sich daher annehmen, dass das Vorliegen eines SPFs aus Sicht von Schülerinnen und Schülern unerheblich dafür ist, ob sie jemanden sympathisch finden, sondern dass vielmehr anhand von individuellen Charakteristika geurteilt wird. Wenn Jugendliche z. B. als humorvoll oder hilfsbereit eingeschätzt werden, erhalten sie eher hohe Sympathiewerte – egal, ob sie einen Förderbedarf haben oder nicht. Auffällig ist auch, dass sich keine Kategorie finden ließ, die exklusiv nur für eine der beiden Gruppen galt.

Als Gründe für Unbeliebtheit und einen damit verbundenen niedrigen sozialen Status geben Jugendliche insbesondere fehlende soziale Kompetenzen, mangelnde Interaktion bzw. Kommunikation und Aggressionen an. Beliebte Schülerinnen und Schüler erhalten insbesondere wegen ihrer sozialen Kompetenzen viele Sympathiepunkte. Diese Erkenntnis unterstreicht die Bedeutung der Förderung von sozialen Kompetenzen (Huber, 2019; Sarimski, 2019), gerade auch bei Schülerinnen und Schülern mit einer kognitiven Beeinträchtigung, die signifikant seltener hohe Punktwerte erhalten als ihre Mitschülerinnen und Mitschüler ohne SPF. Es fällt zudem auf, dass für hohe Sympathie- und Antipathiewerte unterschiedliche Kategorien entstanden sind (im Gegensatz zur einfachen Umkehrung der gleichen Kategorien). Dies zeigt, dass die befragten Jugendlichen in der Lage sind, ihre Bewertungen differenziert zu begründen. Ein weiterer Aspekt zeigt sich bei der Analyse als möglicher Ansatzpunkt: Die Kategorie *mangelnde Interaktion bzw. Kommunikation* wurde in Bezug auf Schülerinnen und Schüler mit SPF mit 23.9 % häufiger genutzt als bei Jugendlichen ohne SPF (15.5 %). Wenngleich auch keine statistische Signifikanz nachgewiesen werden konnte, zeichnet sich an dieser Stelle eine Tendenz ab, die auf die Bedeutung der Unterstützung der Interaktions- und Kommunikationskompetenzen bei Jugendlichen mit kognitiver Beeinträchtigung hinweist (Sarimski, 2019).

Die Ergebnisse zu den Forschungsfragen 3 und 4, die sich auf die subjektiven Theorien der Lehrkräfte im Bereich des Funktions- und des Handlungswissens beziehen, zeigen zunächst, dass die Lehrkräfte über differenzierte Begründungsansätze zu den beiden Aspekten Beliebtheit und Unbeliebtheit in Bezug auf ihre Schülerinnen und Schüler verfügen. Ihre Erklärungen dafür lassen sich in drei Dimensionen unterteilen, die auf der Individuumsebene, auf der Interaktionsebene und auf der Ebene der Klasse zu verorten sind. Beliebte Schülerinnen und Schüler zeich-

nen sich aus Sicht der befragten Lehrkräfte am häufigsten durch soziales Engagement auf Klassenebene, soziale Kompetenzen auf Interaktionsebene und eine zurückhaltende Art auf Individuumsebene aus. Demgegenüber vermuten sie vor allem fehlende soziale Kompetenzen, Störungen und eine fehlende soziale Eingebundenheit als ursächlich für die Unbeliebtheit von Schülerinnen und Schülern.

Stellt man diese Kategorien den Begründungen der Jugendlichen gegenüber, wird deutlich, dass sie sich in vielen Punkten entsprechen und ähnliche Gründe angeführt werden – wenngleich die Jugendlichen dies aus ihrer subjektiven Sicht schildern und der Abstraktions- und Formulierungsgrad der Lehrkräfte ein anderer ist. So betonen die Lehrkräfte beispielsweise die „Souveränität“ als Grund für Beliebtheit, während die Schülerinnen und Schüler diesen Aspekt eher als „der ist einfach so cool“ benennen. Die Kategorien, die sich auf den Klassenkontext beziehen, wie das soziale Engagement im Klassenverband und auch die soziale Eingebundenheit, werden von den Schülerinnen und Schülern eher weniger genannt – das lässt sich u. U. damit erklären, dass die Lehrkräfte aus einer Außenperspektive argumentieren, während die Jugendlichen als Teil des Systems diese ‚systemimmanenten‘ Aspekte weniger deutlich analysieren (können).

Bei den subjektiven Theorien zu Gründen der Unbeliebtheit finden sich neben vielen identischen Kategorien (wie Aggression, kein Kontakt) einige Unterschiede zu den Begründungen der Schülerinnen und Schüler. Diese machen ebenfalls deutlich, dass die Lehrkräfte ihr Professionswissen einbringen. So finden sich die Kategorien „Familiäre Situation“ und „Psychische Probleme“ nicht bei den Begründungen der Schülerinnen und Schüler. Diese benennen das, was sie stört, direkter: „der ist komisch“, „der stinkt“ – vieles davon sammelt sich dort in der Kategorie „Sonstiges“, weil es nur selten benannt wurde. Die Lehrkräfte ha-

ben hier offenbar wiederum einen differenzierteren Blick durch ihre Außenperspektive und können die vermuteten Ursachen hinter den – auch von den Schülerinnen und Schülern bemerkten – Auffälligkeiten klarer benennen.

Darüber hinaus wurde erhoben, welche (pädagogischen) Maßnahmen von den Lehrkräften durchgeführt werden, die ihrer Meinung nach dazu geeignet sind, das soziale Miteinander zu stärken. Durch die Art der Frage werden – das muss berücksichtigt werden – nur Aspekte genannt, die aus der subjektiven Sicht der Lehrkräfte für ihre jeweilige Klasse geeignet sind, positiven Einfluss auf die Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit kognitiven Beeinträchtigungen zu nehmen. Die Maßnahmen lassen sich in vier Dimensionen abbilden. Die Einbeziehung der Schulsozialarbeit wird neben der Nutzung der vorhandenen räumlich-technischen Ausstattung von den hier befragten Lehrkräften als förderlich genannt. Interessanterweise ist aber der Großteil der genannten Maßnahmen unabhängig von Ausstattungsmerkmalen, sondern es geht vielmehr um die Kooperation im Team sowie mit Eltern und Schulleitung, um allgemeine Maßnahmen zur Stärkung des Klassenzusammenhalts (wie Klassenrat oder gemeinsame Aktivitäten) und besonders um Maßnahmen zum Umgang mit und zur Haltung gegenüber Inklusion. So wird in vielen Fällen genannt, dass Inklusion in der Klasse offen thematisiert wird, dass es Inklusionstage mit Selbsterfahrung gibt, dass die Schülerinnen und Schüler Fragen stellen können, dass Differenzierungsmaßnahmen offen besprochen werden und Inklusion in den Klassen als Selbstverständlichkeit angesehen wird.

In der vorliegenden Studie erwies sich der methodische Ansatz eines mixed-methods-Designs als sehr sinnvoll. So konnten Begründungen für die Vergabe von Sympathiepunkten aus einem peer-rating-Verfahren mit den subjektiven Theorien der Lehrkräfte einerseits und mit den in den jeweiligen Klassen eingesetzten

pädagogischen Methoden andererseits in Beziehung gesetzt werden. Dieses Vorgehen stellt eine wichtige Ergänzung zu den überwiegend quantitativen Forschungszugängen dar. Kritisch beleuchtet werden muss jedoch die Gefahr der Tendenz zu einem sozial erwünschten Antwortverhalten. Lehrkräfte und Jugendliche könnten aus diesem Grund gehemmt gewesen sein, mögliche Gründe der Unbeliebtheit, insbesondere mit Blick auf Schülerinnen und Schüler mit einer kognitiven Beeinträchtigung, zu thematisieren. Obgleich soziale Ablehnungstendenzen eine relativ hohe Stabilität aufweisen, gibt das eingesetzte soziometrische Verfahren des peer-ratings – wie alle soziometrischen Erhebungsinstrumente – zudem eine Momentaufnahme wieder, die möglicherweise durch akute Streitigkeiten oder andere Ereignisse in gewisser Weise ‚verzerrt‘ sein kann. Dieses Problem könnte beispielsweise in zukünftigen Studien durch den ergänzenden Einsatz von leitfadengestützten Interviews mit Schülerinnen und Schülern – sowohl mit als auch ohne SPF – relativiert werden, wenn auch auf einer tiefenstrukturellen Ebene Gründe für Sympathie und Antipathie erhoben werden. Ferner ist die Stichprobe der einbezogenen Schülerinnen und Schüler mit kognitiven Beeinträchtigungen relativ klein. Auch wenn dies der realen Verteilung durchaus entspricht, sollten zukünftige Studien die Stichprobe vergrößern, um die Ergebnisse noch stärker zu konturieren.

Die signifikant niedrigeren Sympathiewerte von Jugendlichen mit einer kognitiven Beeinträchtigung in inklusiven Klassen zeigen deutlich, dass pädagogische Maßnahmen notwendig sind, um diese Schülerinnen und Schüler darin zu unterstützen, Teil der Klassengemeinschaft zu sein. Erste Implikationen für die Praxis können durch die dargestellten Ergebnisse identifiziert werden. Die Kombination der extrahierten Dimensionen zu Gründen der Beliebtheit und Unbeliebtheit und zu pädagogischen Maßnahmen ermöglicht eine systematische Ableitung

von Ansatzpunkten auf verschiedenen Ebenen. Nach Einschätzung der befragten Lehrkräfte scheinen im Klassenkontext insbesondere gemeinsame Aktivitäten, eine wertschätzende Kommunikation, der offene Umgang mit Vielfalt und Inklusion sowie eine gute Kooperation im Team eine gute Grundlage zur Stärkung der sozialen Eingebundenheit aller Schülerinnen und Schüler zu sein.

## Literatur

- Anderson, A., Locke, J., Kretzmann, M. & Kasari, C. (2016). Social network analysis of children with autism spectrum disorder: predictors of fragmentation and connectivity in elementary school classrooms. *Autism*, 20(6), 700–709. <https://doi.org/10.1177/1362361315603568>
- Asher, S. R., Renshaw, P. D. & Hymel, S. (1982). Peer relations and the development of social skills. *The Young Child: Reviews of Research*, 3, 137–158.
- Avramidis, E. (2010). Social relationships of pupils with special educational needs in the mainstream primary class: peer group membership and peer-assessed social behaviour. *European Journal of Special Needs Education*, 25(4), 413–429. <https://doi.org/10.1080/08856257.2010.513550>
- Avramidis, E., Strogilos, V., Aroni, K. & Kantaraki, C. T. (2017). Using sociometric techniques to assess the social impacts of inclusion: Some methodological considerations. *Educational Research Review*, 20(1), 68–80. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2016.11.004>
- Bortz, J. & Schuster, Ch. (2010). *Statistik*. Berlin, Heidelberg: Springer-Verlag.
- Bossaert, G., Colpin, H., Pijl, S. J. & Petry, K. (2013). Truly included? A literature study focusing on the social dimension of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education*, 17(1), 60–79. <https://doi.org/10.1080/13603116.2011.580464>
- Bossaert, G., de Boer, A., Frostad, P., Pijl, S. J. & Petry, K. (2015). Social participation of students with special educational needs in different educational systems. *Irish Educational Studies*, 34(1), 43–54. <https://doi.org/10.1080/03323315.2015.1010703>

- Bosse, S. & Spörer, N. (2014). Erfassung der Einstellung und der Selbstwirksamkeit von Lehramtsstudierenden zum inklusiven Unterricht. *Empirische Sonderpädagogik*, 6(4), 279–299.
- Bukowski, W. M. & Hoza, B. (1989). Popularity and friendship: Issues in theory, measurement, and outcome. In T. J. Berndt & G. W. Ladd (eds.), *Wiley Series on Personality Processes. Peer Relationships in Child Development*, 15–45. Hoboken: John Wiley & Sons.
- Dann, H.-D. (1990). Subjective theories: A new approach to psychological research and educational practice. In G. R. Semin & K. J. Gergen (eds.), *Everyday Understanding*, 227–243. London: Sage.
- Dann, H.-D. (1994). Pädagogisches Verstehen: Subjektive Theorien und erfolgreiches Handeln von Lehrkräften. In K. Reusser & M. Reusser-Weyeneth (Hrsg.), *Verstehen. Psychologischer Prozess und didaktische Aufgabe*, 163–182. Bern: Huber.
- de Boer, A., Pijl, S. J., Post, W. & Minnaert, A. (2013). Peer acceptance and friendships of students with disabilities in general education: The role of child, peer, and classroom variables. *Social Development*, 22(4), 831–844. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2012.00670.x>
- de Leeuw, R. R., de Boer, A. A., Bijstra, J. & Minnaert, A. E. (2018). Teacher strategies to support the social participation of students with SEBD in the regular classroom. *European Journal of Special Needs Education*, 33(3), 412–426. <https://doi.org/10.1080/08856257.2017.1334433>
- DeVries, J. M., Voß, S. & Gebhardt, M. (2018). Do learners with special education needs really feel included? Evidence from the Perception of Inclusion Questionnaire and Strengths and Difficulties Questionnaire. *Research in Developmental Disabilities*, 83(1), 28–36. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2018.07.007>
- Farmer, T. W., Hamm, J. V., Dawes, M., Barko-Alva, K. & Cross, J. R. (2019). Promoting inclusive communities in diverse classrooms: Teacher attunement and social dynamics management. *Educational Psychologist*, 54(4), 286–305.
- Feldman, R., Carter, E. W., Asmus, J. & Brock, M. E. (2016). Presence, proximity, and peer interactions of adolescents with severe disabilities in general education classrooms. *Exceptional Children*, 82(2), 192–208. <https://doi.org/10.1177/0014402915585481>
- Garotte, 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(1), 1–15. <https://doi.org/10.14786/flr.v5i1.266>
- Garrote, A., Dessemontet, R. S. & 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(1), 12–23. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2016.11.001>
- Helmke, A. (2015). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität: Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Seelze: Klett Kallmeyer.
- Henke, T., Bosse, S., Lambrecht, J., Jäntsche, C., Jäeuthel, J. & Spörer, N. (2017). Mittendrin oder nur dabei? Zum Zusammenhang zwischen sonderpädagogischem Förderbedarf und sozialer Partizipation von Grundschülerinnen und Grundschulern. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 31(2), 111–123. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000196>
- Hrabal, V. (2009). *KK-1. Der Klassenkompass. Soziometrische Rating-Methode für die Diagnostik des Klassenklimas, Wahl der Klassenvertreter und Optimierung der Arbeit mit Schulklassen an Sekundarschulen – Version für Klassenlehrer*. Göttingen: Hogrefe.
- Huber, C. (2019). Ein integriertes Rahmenmodell zur Förderung sozialer Integration im inklusiven Unterricht. Sozialpsychologische Grundlagen, empirische Befunde und schulpraktische Ableitungen. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 88(1), 27–43. <http://dx.doi.org/10.2378/vhn2019.art06d>
- Huber, C. & Wilbert, J. (2012). Soziale Ausgrenzung von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf und niedrigen Schulleistungen im gemeinsamen Unterricht. *Empirische Sonderpädagogik*, 4(2), 147–165.
- Hymel, S., Wagner, E. & Butler, L. J. (1990). Reputational bias: View from the peer group. In S. R. Asher & J. D. Coie (eds.), *Cambridge Studies in Social and Emotional Development. Peer Rejection in Childhood*, 156–186. Cambridge: University Press.
- Juvonen, J., Lessard, L. M., Rastogi, R., Schacter, H. L. & Smith, D. S. (2019). Promoting social inclusion in educational settings: Challenges and opportunities. *Educational Psychologist*, 54(4), 250–270.



- Kardorff, E.v. (2014). Partizipation im aktuellen gesellschaftlichen Diskurs – Anmerkungen zur Vielfalt eines Konzepts und seiner Rolle in der Sozialarbeit. *Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit*, 2(1), 4–15.
- Kocaj, A., Kuhl, P., Kroth, A.J., Pant, H.A. & Stanat, P. (2014). Wo lernen Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf besser? Ein Vergleich schulischer Kompetenzen zwischen Regel- und Förderschulen in der Primarstufe. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 66(2), 165–191. <https://doi.org/10.1007/s11577-014-0253-x>
- Koller, D., Le Pouesard, M. & Rummens, J.A. (2018). Defining social inclusion for children with disabilities: A critical literature review. *Children & Society*, 32(1), 1–13. <https://doi.org/10.1111/chso.12223>
- Koster, M., Timmerman, M.E., Nakken, H., Pijl, S.J. & van Houten, E.J. (2009). Evaluating social participation of pupils with special needs in regular primary schools: Examination of a teacher questionnaire. *European Journal of Psychological Assessment*, 25(4), 213–222. <https://doi.org/10.1027/1015-5759.25.4.213>
- Krawinkel, S., Südkamp, A., Lange, S. & Tröster, H. (2017). Soziale Partizipation in inklusiven Grundschulklassen: Bedeutung von Klassen- und Lehrkraftmerkmalen. *Empirische Sonderpädagogik*, 9(3), 277–295.
- Krull, J., Wilbert, J. & Hennemann, T. (2018). Does social exclusion by classmates lead to behaviour problems and learning difficulties or vice versa? A cross-lagged panel analysis. *European Journal of Special Needs Education*, 33(2), 235–253. <https://doi.org/10.1080/08856257.2018.1424780>
- Kulawiak, P.R. & Wilbert, J. (2015). Methoden zur Analyse der sozialen Integration von Schulkindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im gemeinsamen Unterricht. *Empirische Sonderpädagogik*, 7(3), 241–257.
- Laßmann, S., Köb, S., Janz, F., Trumpa, S. & Heyl, V. (2019). Einstellungen von Kindern und Jugendlichen mit kognitiven Beeinträchtigungen zu Inklusion – Übersetzung eines Fragebogens in Leichte Sprache. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 70(9), 430–442.
- Mandl, H. & Huber, G.L. (1983). Theoretische Grundpositionen zum Verhältnis von Emotion und Kognition. In H. Mandl & G.L. Huber, *Emotion und Kognition*, 1–60. München: Urban & Schwarzenberg.
- Marten, K., Voß, S. & Blumenthal, Y. (2016). Zur Anwendung des Nominierungsverfahrens als Methode zur Erfassung sozialer Akzeptanz. *Empirische Pädagogik*, 30(1), 8–26.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse*. 12. Auflage. Weinheim: Beltz.
- Mayring P. & Fenzl T. (2019). Qualitative Inhaltsanalyse. In: N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*. Wiesbaden: Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-21308-4\\_42](https://doi.org/10.1007/978-3-658-21308-4_42)
- 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(1), 99–128. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0033-2909.113.1.99>
- 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(1), 154–163. <https://doi.org/10.1111/ljar.12356>
- Przibilla, B., Linderkamp, F. & Krämer, P. (2018). Subjektive Definitionen von Lehrkräften zu Inklusion – eine explorative Studie. *Empirische Sonderpädagogik*, 10(3), 232–247.
- Ruberg, C. & Porsch, R. (2017). Einstellungen von Lehramtsstudierenden und Lehrkräften zur schulischen Inklusion. Ein systematisches Review deutschsprachiger Forschungsarbeiten. *Zeitschrift für Pädagogik*, 63(4), 394–415.
- Sarimski, K. (2019). *Psychosoziale Entwicklung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung. Prävention, Intervention und Inklusion*. Göttingen: Hogrefe.
- Scharenberg, K. & Röhl, S. (2018). Klassenkomposition und soziale Integration in inklusiven Schulklassen. In K. Rathmann & K. Hurrelmann (Hrsg.), *Leistung und Wohlbefinden in der Schule: Herausforderung Inklusion*, 300–316. Weinheim: Beltz.
- Schuck, K.D., Rauer, W. & Prinz, D. (2018). *EiBiSch – Evaluation inklusiver Bildung in Hamburgs Schulen. Quantitative und qualitative Ergebnisse*. Münster: Waxmann.
- Schwab, S. (2015). Social dimensions of inclusion in education of 4th and 7th grade pupils in inclusive and regular classes: Outcomes from Austria. *Research in Developmental Disabilities*, 43(1), 72–79. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2015.06.005>

- Schwab, S. (2016). Erfassung von sozialer Partizipation – Übereinstimmung zwischen Selbst- und Fremdsicht von Schülern mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf. *Zeitschrift für pädagogische Psychologie*, 30(4), 227–236. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000187>
- Schwab, S., Sharma, U. & Loreman, T. (2018). Are we included? Secondary students' perception of inclusion climate in their schools. *Teaching and Teacher Education*, 75(1), 31–39. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.05.016>
- Seifried, S. & Heyl, V. (2016). Konstruktion und Validierung eines Einstellungsfragebogens zu Inklusion für Lehrkräfte (EFI-L). *Empirische Sonderpädagogik*, 8(1), 22–35.
- Südkamp, A., Krawinkel, S., Lange, S., Wolf, S.M. & Tröster, H. (2018). Lehrkrafteinschätzungen sozialer Akzeptanz und sozialer Kompetenz: Akkuratheit und systematische Verzerrung in inklusiv geführten Schulklassen. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 32(1), 39–51. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000212>
- Terfloth, K. (2017). Inklusive Didaktik. Zwischen Individualisierung und Kooperation. In T. Bernasconi & U. Böing (Hrsg.), *Inklusive Schulen entwickeln – Impulse für die Praxis*, 47–62. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- 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. <https://doi.org/10.1007/s10802-016-0191-3>
- Ziemen, K. (2018). *Didaktik und Inklusion*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

---

## Anschrift der Autorinnen

**Dr. Stefanie Köb**

**Dr. Frauke Janz**

Pädagogische Hochschule Heidelberg

Institut für Sonderpädagogik

Keplerstraße 87

D-69120 Heidelberg

E-Mail: [koeb@ph-heidelberg.de](mailto:koeb@ph-heidelberg.de)

[janz@ph-heidelberg.de](mailto:janz@ph-heidelberg.de)