

**Fach Erziehungswissenschaft**

**Der Einfluss von Gruppenkohäsion auf die soziale Partizipation individueller  
Schülerinnen und Schüler**

-

Eine Interventionsstudie an inklusiv unterrichtenden Grundschulen

Inaugural-Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades Dr. phil.  
im Fachbereich Erziehungswissenschaft und Sozialwissenschaften  
der Westfälischen Wilhelms-Universität in Münster

Vorgelegt von

Sina Schürer  
geboren in Bochum

-2019-

Erstgutachterin: Prof.in Dr. Stefanie van Ophuysen

Zweitgutachter: Prof. Dr. Christian Huber

Dekan:	Prof. Dr. Martin Bosen
Vorsitzende des Promotionsausschusses:	Prof.in Dr. Sabine Gruehn
Erste Gutachterin:	Prof.in Dr. Stefanie van Ophuysen
Zweiter Gutachter:	Prof. Dr. Christian Huber
Tag der Disputation:	23.05.2019
Tag der Promotion:	_____

<b>1</b>	<b>Zusammenfassung</b>	<b>7</b>
<b>2</b>	<b>Einleitung</b>	<b>8</b>
<b>3</b>	<b>Inklusive Bildung</b>	<b>11</b>
3.1	<i>Begriffsklärung</i>	12
3.2	<i>Zeitliche Meilensteine: Rechtliche Grundlagen und schulische Umsetzung</i>	16
3.2.1	Entwicklung nach 1950	16
3.2.2	Entwicklung nach der Unterzeichnung der UN-BRK, speziell in Nordrhein-Westfalen	19
3.3	<i>Zahlen und Fakten</i>	25
3.3.1	Entwicklung der Schüler_innenzahlen	25
3.3.2	Personalmangel an Schulen	29
3.4	<i>Ziele schulischer Inklusion in Anlehnung an die UN-BRK</i>	32
3.4.1	Optimale Lern- und Leistungsentwicklung	32
3.4.2	Partizipation	34
<b>4</b>	<b>Soziale Partizipation als Teilziel inklusiver Bildung</b>	<b>37</b>
4.1	<i>Bedeutsamkeit sozialer Partizipation</i>	37
4.1.1	Bedürfnis nach Zugehörigkeit	38
4.1.2	Empirische Studien im außerschulischen Kontext	39
4.1.3	Empirische Studien im schulischen Kontext	40
4.2	<i>Konstrukt der sozialen Partizipation</i>	44
4.2.1	Indikatoren sozialer Partizipation	44
4.2.2	Erhebungsverfahren zur Erfassung sozialer Partizipation	48
4.2.3	Schwierigkeiten im Zusammenhang mit Studien zur sozialen Partizipation	51
4.3	<i>Forschungsstand zur sozialen Partizipation von Kindern mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf</i>	55
4.3.1	Internationale Studien zur sozialen Partizipation von Kindern mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf	56
4.3.2	Nationale Studien zur sozialen Partizipation von Kindern mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf	61
4.3.3	Forschungsstand: Einfluss von Kontextfaktoren auf die soziale Partizipation	70
4.4	<i>Interventionen zur Verbesserung der sozialen Partizipation</i>	75
<b>5</b>	<b>Gruppenkohäsion</b>	<b>79</b>
5.1	<i>Was ist eine Gruppe?</i>	80
5.1.1	Definierende und beschreibende Gruppeneigenschaften	80
5.1.2	Besonderheiten der Schulklasse als Gruppe	83
5.2	<i>Was ist Gruppenkohäsion?</i>	85
5.2.1	Definition von Gruppenkohäsion	85
5.2.2	Verortung des Kohäsionskonstruktes in der Schulklimaforschung	92
5.3	<i>Erfassung von Kohäsion</i>	97
5.3.1	Erfassung von Kohäsion im Kontext Sport durch den Group Environment Questionnaire	97
5.3.2	Erfassung von Kohäsion im schulischen Kontext	99

5.3.3	Der GruKo <sup>4</sup>	102
5.3.4	Soziometrische Verfahren zur Erfassung von Gruppenkohäsion	102
5.4	<i>Interventionen zur Verbesserung der Gruppenkohäsion</i>	103
<b>6</b>	<b>Intervention „Starke Klasse“</b>	<b>106</b>
6.1	<i>Theoretische Grundlagen der Intervention „Starke Klasse“</i>	106
6.1.1	Entwicklung von Gruppen	107
6.1.2	Vorurteile und Kontakthypothese	108
6.1.3	Kooperatives Lernen	111
6.2	<i>Projekt „Starke Klasse“</i>	113
6.2.1	Aktivitäten in Dyaden	115
6.2.2	Aktivitäten in der Gruppe	126
6.2.3	Das Wochenabschlussgespräch	129
6.2.4	Verortung der Maßnahmen im Teambuildingmodell von Carron und Spink	131
6.2.5	Implementation des Projektes „Starke Klasse“	134
<b>7</b>	<b>Ableitung von Forschungsfragen</b>	<b>138</b>
<b>8</b>	<b>Untersuchung</b>	<b>144</b>
8.1	<i>Zeitlicher Projektablauf</i>	144
8.2	<i>Stichprobe</i>	147
8.2.1	Teilnehmende Schulen und Klassen	147
8.2.2	Lehrkräfte	148
8.2.3	Schüler_innen	148
8.3	<i>Übersicht über die Messinstrumente</i>	151
8.3.1	Schulleistungstests	151
8.3.2	Strengths and Difficulties Questionnaire, Lehrkräfteversion	153
8.3.3	Soziometrische Fragebögen für Schüler_innen	153
8.3.4	Psychometrische Fragebögen für Schüler_innen	154
8.3.5	Anonymisierung der Daten	156
8.4	<i>Durchführung</i>	156
8.5	<i>Güte der Instrumente</i>	157
8.5.1	Kohäsion: GruKo <sup>4</sup>	157
8.5.2	Selbstwahrnehmung der sozialen Partizipation	159
8.5.3	Strengths and Difficulties Questionnaire	161
8.6	<i>Auswertungsmethoden</i>	161
8.6.1	Leistungstests: ELFE II und DEMAT 1+, 2+	161
8.6.2	Strengths and Difficulties Questionnaire	162
8.6.3	Psychometrische Daten	162
8.6.4	Soziometrische Daten	163
8.6.5	Rückläufe der Erhebungen	168
8.6.6	Umgang mit fehlenden Werten	170
8.6.7	Auswertungsschritte	170

<b>9</b>	<b>Ergebnisse</b>	<b>178</b>
9.1	<i>Vorgeschaltete Analysen</i>	178
9.1.1	Vergleich der Leistungs- und Verhaltenswerte mit den Normstichproben	178
9.1.2	Vergleich der Leistungs- und Verhaltenswerte von Kindern mit und ohne sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf	179
9.1.3	Deskriptive Kennwerte für die Maße der sozialen Partizipation und der Kohäsion	180
9.1.4	Vergleich der sozialen Partizipation von Kindern mit und ohne sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf	181
9.1.5	Korrelationen der Prädiktor- und Kriteriumsvariablen	182
9.2	<i>Beschreibung der Ausgangssituation zum ersten Messzeitpunkt</i>	184
9.2.1	Nullmodell: Intraklassenkorrelationen und Design-Effekt	184
9.2.2	Mehrebenen-Regressionsanalysen zur Vorhersage der sozialen Partizipation zum ersten Messzeitpunkt	185
9.3	<i>Manipulationscheck</i>	196
9.3.1	Auswertung des Trainingstagebuchs	196
9.3.2	Überprüfung der Wirksamkeit der Intervention: Veränderung der Kohäsion	197
9.4	<i>Veränderung der sozialen Partizipation</i>	199
9.4.1	Nullmodell: Intraklassenkorrelationen und Design-Effekt	199
9.4.2	Mehrebenen-Regressionsanalysen zur Vorhersage der sozialen Partizipation zum zweiten Messzeitpunkt	200
9.4.3	Veränderung der sozialen Partizipation in der Gruppe der Kinder mit Unterstützungsbedarf	206
9.5	<i>Zusammenfassung der Ergebnisse</i>	211
9.5.1	Unterschiede in der Partizipation zwischen Kindern mit und ohne Unterstützungsbedarf	211
9.5.2	Einfluss der Kohäsion auf die soziale Partizipation	213
9.5.3	Wirkung der Intervention	214
9.5.4	Veränderung der sozialen Partizipation vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt	215
<b>10</b>	<b>Diskussion der Ergebnisse</b>	<b>216</b>
10.1	<i>Soziale Partizipation von Kindern mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf</i>	217
10.2	<i>Einfluss der Kohäsion auf die soziale Partizipation</i>	221
10.2.1	Verhältnis der soziometrischen und psychometrischen Kohäsionsmaße	222
10.2.2	Psychometrisches Maß für die Kohäsion: GruKo <sup>4</sup>	223
10.2.3	Soziometrische Maße für die Kohäsion	224
10.2.4	Zusammenhang Kohäsion und soziale Partizipation	228
10.3	<i>Wirkung der Intervention „Starke Klasse“ auf die Kohäsion</i>	232
10.3.1	Erklärungsansätze für die nicht nachweisbare Wirkung der Intervention auf die Kohäsion	232
10.3.2	Erklärungsansätze für die Wirkungslosigkeit der Intervention in der vorliegenden Stichprobe	238
10.3.3	Weiterentwicklung der Intervention	244
10.4	<i>Wirkung der Intervention „Starke Klasse“ auf die soziale Partizipation zum zweiten Messzeitpunkt</i>	247
10.4.1	Erklärungsansatz für die nicht nachweisbare Wirkung der Intervention auf die soziale Partizipation	248
10.4.2	Stabilität der sozialen Partizipation	251
10.4.3	Welche Konsequenzen sind aus den Ergebnissen für Kinder mit Unterstützungsbedarf zu ziehen?	253

10.5	<i>Imputation fehlender Daten</i>	256
11	<b>Ausblick &amp; Fazit</b>	<b>257</b>
12	<b>Literaturverzeichnis</b>	<b>262</b>
13	<b>Abbildungsverzeichnis</b>	<b>291</b>
14	<b>Tabellenverzeichnis</b>	<b>292</b>
15	<b>DANKE</b>	<b>294</b>
17	<b>Anhang</b>	<b>295</b>
18	<b>Eigenständigkeitserklärung</b>	<b>325</b>

# 1 Zusammenfassung

Soziale Partizipation von Kindern mit Beeinträchtigungen ist ein zentrales Ziel inklusiver Beschulung. Gelungene Partizipation im schulischen Kontext liegt vor, wenn Kinder mit und ohne Unterstützungsbedarf in gleicher Weise in schulische Lern- und Arbeitsprozesse sowie außerunterrichtliche Aktivitäten eingebunden sind. Die empirische Forschung zeigt jedoch, dass soziale Partizipation aller Kinder nicht allein durch inklusive Beschulung gesichert werden kann. Bisher entwickelte Interventionen zur Verbesserung der sozialen Partizipation von Kindern mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf streben häufig die Stärkung der sozialen Kompetenzen dieser Kinder an oder sie versuchen als unterstützungsbasierte Interventionen deren soziale Ressourcen zur Bewältigung fachlicher oder sozialer Probleme zu steigern. Insgesamt rücken sie stets das unterstützungsbedürftige Kind in den Fokus und nehmen damit das Risiko seiner Stigmatisierung in Kauf.

Die schulische Interventionsmaßnahme, die dieser Arbeit zu Grunde liegt, setzt ihren Fokus hingegen auf die Schulklasse als Ganze. Durch die Fokussierung auf die Gruppenkohäsion, den Zusammenhalt einer Gruppe, soll individuelle Stigmatisierung vermieden werden. Kohäsion unterstützt die instrumentellen Funktionen einer Gruppe – die Erfüllung der gemeinsamen Aufgabe und des Bedürfnisses nach Zugehörigkeit – und sollte damit auch die individuelle soziale Partizipation der Schüler\_innen fördern. Die Intervention wurde theoriegeleitet entwickelt und orientiert sich an empirischen Arbeiten zur Kontakthypothese, Ideen des kooperativen Lernens und basiert auf einem Teamentwicklungsmodell, das bereits erfolgreich zur Steigerung der Gruppenkohäsion in Sportgruppen eingesetzt wurde.

In einem Wartekontrollgruppendesign mit insgesamt 46 Grundschulklassen der Klassenstufen zwei und drei wurde überprüft, ob durch diese Intervention a) die Klassenkohäsion gestärkt und b) die individuelle soziale Partizipation aller Kinder, insbesondere aber derjenigen mit Schulleistungsschwäche und Verhaltensauffälligkeiten, gesteigert wird. Die Operationalisierung der Konstrukte Kohäsion und soziale Partizipation erfolgte über psycho- und soziometrische Schüler\_innenbefragungen mittels unterschiedlicher Maße, wobei jeweils der außerunterrichtliche und der aufgabenbezogene Inhaltsbereich einbezogen wurden.

Die Analyse der Daten erfolgte in einem ersten Schritt mittels Multilevelregressionsanalysen, die eine differenzierte Beschreibung der sozialen Partizipation unter Berücksichtigung der Leistung, einem Maß für die Verhaltensauffälligkeit sowie verschiedener Kohäsionsfacetten, erlauben. Die Überprüfung der Wirkung der Intervention wurde auf Klassenebene über zweifaktorielle Varianzanalysen mit Messwiederholung durchgeführt. Weitere Multilevelregressionsanalysen erfolgten zur Auswertung der längsschnittlichen Daten, wobei insbesondere die Schätzung des Interventionseffektes im Fokus stand.

Die Ergebnisse bestätigen Befunde anderer Autor\_innen, nach denen Kinder mit Unterstützungsbedarf eine Risikogruppe in Bezug auf die soziale Partizipation darstellen. Weiterhin zeigen die Ergebnisse, dass mit dem Konstrukt der Kohäsion eine Stellschraube zur Verbesserung der sozialen Partizipation gefunden wurde. Die Wirkung der entwickelten Intervention konnte statistisch nicht nachgewiesen werden. Mögliche Erklärungen und Ideen zur Veränderung der Intervention werden in der Diskussion herangezogen. Die Ergebnisse werden unter anderem mit Blick auf Implikationen für die schulische Praxis diskutiert.

## 2 Einleitung

Mit der Unterzeichnung der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) hat sich die Bundesrepublik Deutschland 2007 auf den Weg in eine inklusive Gesellschaft und somit auch zu einem inklusiven Schulsystem gemacht. Die gemeinsame Beschulung aller Kinder, insbesondere also auch der Schüler\_innen<sup>1</sup> mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf, ist ein wichtiger Schritt auf dem Weg zur gesellschaftlichen Teilhabe für alle. Soziale Partizipation wird als ein Hauptziel inklusiver Bildung verstanden. Insbesondere erhoffen sich Eltern von Kindern mit besonderem Unterstützungsbedarf durch die inklusive Beschulung neben besseren Lernleistungen auch eine stärkere soziale Partizipation, also die Einbindung in eine Gruppe von Mitschüler\_innen ohne besonderen Unterstützungsbedarf (Elkins, van Kraayenoord & Jobling, 2003; Hüwe & Roebke, 2006; Trumpp, Janz, Heyl & Seifried, 2014). Die Ermöglichung einer gleichberechtigten sozialen Partizipation aller Kinder ist bereits für sich genommen ein wichtiger Wert. Die Bedeutsamkeit dieser Einbindung wird aber zusätzlich deutlich, wenn die Konsequenzen betrachtet werden, die damit für das individuelle Kind einhergehen. Die Nicht-Befriedigung des Bedürfnisses nach Zugehörigkeit geht mit gravierenden negativen Konsequenzen einher (z.B. Gifford-Smith & Brownell, 2003). Insbesondere im schulischen Kontext ist die soziale Einbindung von zentraler Bedeutung, da Kinder einen Großteil des Tages in der Schule verbringen. Damit stellt die Schule einen zentralen Ort des Lernens und Leistens, aber auch einen Ort der sozialen Kontakte dar. Während in Bezug auf die Leistungsentwicklung gezeigt werden konnte, dass sich positive Effekte für Kinder mit besonderem Unterstützungsbedarf in inklusiven Settings ergeben (z.B. Kocaj, Kuhl, Kroth, Pant & Stanat, 2014), weisen nationale und internationale Studien darauf hin, dass Schüler\_innen mit Unterstützungsbedarf in Regelschulklassen eine Risikogruppe in Bezug auf die soziale Partizipation darstellen (z.B. Huber & Wilbert, 2012; Nowicki, 2003). In Diskussionen rund um das Thema Inklusion stand die soziale Partizipation lange nicht im Fokus und scheinbar wurde davon ausgegangen, dass sich diese allein durch die gemeinsame Beschulung einstellen wird. Dass das gemeinsame Lernen jedoch nur eine notwendige, jedoch keine hinreichende Bedingung zur sozialen Partizipation darstellt, wurde mittlerweile vielfach gezeigt.

Eine Hauptaufgabe, die Lehrkräfte zu bewältigen haben, ist neben der Vermittlung von fachlichem Wissen demnach auch, die soziale Partizipation aller Schüler\_innen zu ermöglichen. Eine nicht ganz einfache Aufgabe, insbesondere in Zeiten von akutem Lehrkräftemangel. Die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) fordert in einer Stellungnahme zum Thema Inklusion „die Entwicklung von Strategien und Angeboten, die Partizipationseinschränkungen abbauen“ (Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, 2017, S. 7).

Bisher gibt es aber nur wenige Befunde dazu, welche Faktoren die soziale Partizipation beeinflussen bzw. welche Bedingungen förderlich sind, um soziale Partizipation zu ermöglichen. Viele empirische Arbeiten konzentrierten sich auf die Bestimmung des Ausmaßes der sozialen Ausgrenzung von Kindern mit Unterstützungsbedarf oder das Auffinden von Zusammenhängen zu Persönlichkeitsmerkmalen. Studien konnten zeigen, dass leistungsstarke Kinder eine bessere soziale Position in der Klasse innehaben (z.B. Huber, 2009) oder, dass Kinder mit positivem

---

<sup>1</sup> In dieser Arbeit wird die Form des „Gender Gaps“ verwendet, wenn keine geschlechtsneutralen Formulierungen möglich sind. Zitate werden wortgetreu wiedergegeben.



Sozialverhalten und mit hoher sozialer Kompetenz eine höhere soziale Akzeptanz erfahren (z.B. Avramidis, 2010). Zusätzlich beschäftigen sich Studien mit der Wirkung von Interventionen, die das Kind mit Unterstützungsbedarf fokussieren. Verschiedene Interventionsansätze werden im Rahmen dieser Arbeit beleuchtet. Bei den meisten Ansätzen steht das Kind mit Unterstützungsbedarf im Fokus, sodass das Risiko einer Stigmatisierung in Kauf genommen wird. Obwohl sich in vielen Studien zwischen den Klassen Varianz in Bezug auf die soziale Partizipation zeigt und es Klassen gibt, in denen die soziale Partizipation besser gelingt, gibt es bisher wenige Studien, die sich mit der Bedeutung von Merkmalen beschäftigen, die außerhalb des Kindes liegen. Eine Arbeitsgruppe um Huber konzentriert sich in ihren Arbeiten auf das Lehrkraftfeedback. Ihre Befunde verdeutlichen die Bedeutung der Lehrkraft und zeigen Möglichkeiten auf, um Einfluss auf die soziale Partizipation zu nehmen (z.B. Huber, Gebhardt & Schwab, 2015).

Diese Arbeit legt den Fokus auf die Schulklasse als Ganze. Ein Konstrukt, das im schulischen Kontext bisher wenig elaboriert betrachtet wurde, stellt die Kohäsion der Klasse als ein Aspekt des Klassenklimas dar. Die Annahme, dass in Klassen, in denen ein starker Zusammenhalt herrscht, auch die soziale Partizipation erleichtert wird, ist jedoch naheliegend. Auch andere Autor\_innen gehen davon aus, dass ein Zusammenhang zwischen dem Klassenklima und der sozialen Partizipation in der Klasse zu erwarten ist. Bültner und Meyer (2004) nennen als Kennzeichen von Klassen mit einem lernförderlichen Klima gegenseitigen Respekt, Kooperationsbereitschaft und Verantwortungsübernahme. Krawinkel, Südkamp, Lange und Tröster (2017, S. 280) sehen diese Merkmale als positiv für „das Knüpfen und Aufrechterhalten von positiven Kontakten untereinander“. Die Autor\_innen selbst finden einen positiven Zusammenhang zwischen dem Klassenklima und der Selbstwahrnehmung der sozialen Partizipation. Bisher gibt es jedoch keine Studien, die sich explizit mit dem Konstrukt der Kohäsion im schulischen Kontext beschäftigt haben und daher auch keine Studien, die Kohäsion als Merkmal der Klasse im Zusammenhang mit der sozialen Partizipation individueller Schüler\_innen betrachten. Diese Forschungslücke wird im Rahmen dieser Arbeit geschlossen, in dem zunächst ein elaboriertes Kohäsionsmodell auf den schulischen Kontext übertragen wird. Des Weiteren wird eine Intervention präsentiert, die theoriegeleitet entwickelt wurde und die Kohäsion der Klasse verbessern soll. Die Intervention „Starke Klasse“ basiert auf den Annahmen der Kontakthypothese, den Ideen des kooperativen Lernens sowie einem Teambuildingmodell. Durch ein längsschnittliches Warte-Kontroll-Gruppendedesign erlaubt es diese Arbeit zu prüfen, ob über die Verbesserung der Kohäsion auch die soziale Partizipation individueller Schüler\_innen, insbesondere solcher mit besonderem Unterstützungsbedarf verbessert werden kann. Hierdurch können im Gegensatz zu vielen anderen Studien kausale Ableitungen über die Wirkrichtung getroffen werden. Bestätigen sich Vermutungen, dass die Kohäsion einer Klasse Einfluss auf die individuelle soziale Partizipation hat, so erhält man einen konkreten Ansatzpunkt zur Förderung ausgegrenzter Kinder.

Diese Arbeit beschäftigt sich mit inklusiver Bildung und in diesem Zusammenhang mit den Konstrukten soziale Partizipation und Kohäsion. Wie sich zeigen wird, handelt es sich bei allen drei Begrifflichkeiten - Inklusion, soziale Partizipation und Kohäsion - um diffuse Begriffe, die

zunächst für den Kontext dieser Arbeit definiert werden müssen. Insgesamt gliedert sich die Arbeit, nach der Zusammenfassung und der Einleitung, in neun weitere Kapitel.

**Kapitel 3** beschäftigt sich mit dem Thema *Inklusive Bildung*. Nach einer Begriffsklärung wird der Weg in Richtung eines inklusiven Bildungssystems für die Bundesrepublik Deutschland nachgezeichnet. Insbesondere für das Land Nordrhein-Westfalen werden die aktuellen rechtlichen Grundlagen und die damit verbundene schulische Umsetzung vorgestellt. Darüber hinaus wird die Entwicklung der Schüler\_innenzahlen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf in inklusiven Settings und der Lehrkräftemangel beleuchtet, um die Situation an Schulen zum Zeitpunkt der Intervention dieser Arbeit darzustellen.

**Kapitel 4** verdeutlicht die Bedeutsamkeit *sozialer Partizipation* im Zusammenhang mit dem Bedürfnis nach Zugehörigkeit. Empirische Studien werden angeführt, die die Konsequenzen einer Befriedigung bzw. Nicht-Befriedigung dieses zentralen, menschlichen Bedürfnisses erörtern. Weiterhin werden ein Konzept der sozialen Partizipation und damit verbundenen Indikatoren der sozialen Partizipation vorgestellt, welche die Grundlage dieser Arbeit darstellen. Es folgt eine Aufarbeitung des internationalen und nationalen Forschungsstandes zur sozialen Partizipation von Kindern mit und ohne sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf. Schließlich wird ein Blick auf verschiedene Interventionen zur Verbesserung der sozialen Partizipation von Kindern mit besonderen Unterstützungsbedarfen geworfen.

**Kapitel 5** ist der *Gruppenkohäsion* gewidmet. Nach einer Definition von Gruppen im sozialpsychologischen Sinne und der Verortung der Schulklasse als Gruppe wird das Konstrukt der Gruppenkohäsion vorgestellt, insbesondere das für diese Arbeit relevante Vierfacettenmodell der Kohäsion nach Carron, Widmeyer und Brawley (1985), welches im Kontext Sport entwickelt wurde. Dieses Modell wird auf den schulischen Kontext übertragen, wobei ein Exkurs zum schulischen Klimabegriff erfolgt. Weiterhin beschäftigt sich dieses Kapitel mit der Erfassung von Kohäsion. Instrumente aus dem schulischen Kontext werden gesichtet und in Bezug zum Vierfacettenmodell der Kohäsion gesetzt. In einem weiteren Schritt werden Interventionen vorgestellt, die darauf zielen, die Kohäsion zu verbessern.

Daran anknüpfend wird in **Kapitel 6** die *Intervention „Starke Klasse“* vorgestellt. Zunächst erfolgt eine Darstellung der theoretischen Grundlagen, die insbesondere in der Theorie zu Vorurteilen und dem kooperativen Lernen zu sehen sind. Die verschiedenen sozialen und aufgabenbezogenen Aktivitäten und Maßnahmen der Intervention sowie deren Implementation werden vorgestellt.

Hieran schließt sich in **Kapitel 7** die Ableitung des Forschungsdesiderates an. Die *Forschungsfragen* werden vorgestellt und Erwartungen formuliert.

**Kapitel 8** widmet sich der *Untersuchung*. Der zeitliche Projektablauf wird beschrieben, die Stichprobe vorgestellt, ebenso wie die genutzten Instrumente und deren Güte, die Datenerhebung sowie die Methoden der Datenauswertung werden geschildert.

In **Kapitel 9** werden die *Ergebnisse* dargestellt. Das Kapitel startet mit vorgeschalteten Analysen. Es werden erste deskriptive Befunde und korrelative Zusammenhänge der Konstrukte Kohäsion und sozialen Partizipation dargestellt. In Anlehnung an die Forschungsfragen wird zunächst die Ausgangssituation zum ersten Messzeitpunkt geschildert, um die grundsätzliche Frage zu prüfen, ob zum einen bisherige Befunde zur sozialen Partizipation von Kindern mit

sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf bestätigt werden können und zum anderen, ob die Kohäsion der Klasse Einfluss auf die individuelle soziale Partizipation einzelner Kinder hat. Daran anschließend wird die Wirksamkeit der Intervention geprüft. Dabei steht die Frage im Vordergrund, ob sich die Kohäsion der Klassen durch die Intervention erhöht hat. In einem letzten Schritt erfolgt die Auswertung der längsschnittlichen Daten und damit die Überprüfung der Frage, ob sich die soziale Partizipation individueller Schüler\_innen, insbesondere solcher mit Verhaltensauffälligkeiten und/oder Lernschwierigkeiten, verbessert hat.

Die Arbeit schließt mit einer *Zusammenfassung* der zentralen Befunde, welche im **10. Kapitel** im Hinblick auf Rückbezüge zum Theorieteil der Arbeit, Erklärungsansätze, Limitationen, einem Ausblick auf weitere Forschungsfragen sowie insbesondere Implikationen für die schulische Praxis *diskutiert* werden.

Abschließend wird im letzten **11. Kapitel** ein *Ausblick* vorgenommen sowie ein *Fazit* gezogen.

### 3 Inklusive Bildung

Inklusive Bildung ist seit der Unterzeichnung der UN-BRK in aller Munde. Was jedoch unter Inklusion oder inklusiver Bildung zu verstehen ist, darüber besteht keine Einigkeit. Wocken (2010, S. 205) stellt heraus, dass wir „von einem einheitlichen und einvernehmlichen Begriffsverständnis weit entfernt“ sind und auch Werning (2014, S. 602) formuliert: „Es gibt keine allgemein akzeptierte Definition [von Inklusion im Bildungsbereich] und die Argumentationsstränge unterscheiden sich stark“. Krämer, Przibilla und Grosche (2016) legen 108 Indikatoren vor, die 15 Dimensionen zugeordnet werden können, um den Begriff der schulischen Inklusion zu definieren. Die Autoren sprechen davon, dass über diese Indikatoren und Dimensionen der Inklusionsbegriff präzise und eindeutig definiert werden kann. Allein die Anzahl der Indikatoren macht jedoch deutlich, wie breit und vielschichtig der Begriff allein im schulischen Kontext ist. Ein breiter Inklusionsbegriff schließt dabei alle Facetten von Heterogenität ein, wie zum Beispiel Herkunft, Religion, Weltanschauung, Fähigkeiten, sozioökonomischer Status sowie auch Behinderung und erachtet diese als selbstverständlich (z.B. Ainscow & Miles, 2008). Ausgehend von solch einem breiten Inklusionsverständnis eröffnen sich Diskurse aus verschiedenen Perspektiven, wie der Soziologie, der Politik- oder der Erziehungswissenschaft. Aber selbst wenn der Diskurs auf die Perspektive der Erziehungswissenschaft verengt wird, so fließen auch hier wiederum unterschiedliche Strömungen ein, zum Beispiel die der Sonderpädagogik, der Inklusionspädagogik, der Schulpädagogik, der Historischen Bildungsforschung, der Interkulturellen Pädagogik und weiterer Teildisziplinen. Je nach Disziplin ist der Fokus auf das Konstrukt der Inklusion sehr unterschiedlich, Sichtweisen sind teilweise kontrovers und Zuständigkeiten werden von der jeweiligen Disziplin für sich reklamiert. Selbst innerhalb einer Disziplin, zum Beispiel der Sonderpädagogik, sind unterschiedliche Interessenlagen anzutreffen. Die DGfE hat aufgrund der verstärkten Diskussion um Inklusion eine Stellungnahme verfasst, in der Folgendes festgehalten wird:

Inklusion als Thema sollte nicht an einen oder wenige teildisziplinäre Diskursstränge innerhalb der Erziehungswissenschaft ‘delegiert’ werden, sondern als Reflexionsfolie *aller erziehungswissenschaftlich relevanten Fragestellungen und Zusammenhänge* – im Sinne ei-

ner Querschnittsaufgabe – aufgegriffen werden. [...] Die Vielfalt und Vielfältigkeit erziehungswissenschaftlicher Wissensbestände und Forschungszugänge stellt dabei eine Ressource dar, auf die die zukünftige Forschung und Lehre zum Themenfeld Inklusion zurückgreifen kann. (Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, 2017, S. 6)

Die unterschiedlichen Diskursstränge sollen an dieser Stelle nicht aufgearbeitet werden, es wird jedoch ein Versuch unternommen, herauszuarbeiten, was unter Inklusion und insbesondere inklusiver Bildung zu verstehen ist. Inklusion im Bereich der Bildung beginnt bereits bei der frühkindlichen Bildung und erstreckt sich bis hin zur Weiterbildung. Im Rahmen dieser Arbeit wird ein enger Inklusionsbegriff zugrunde gelegt, in dem der Fokus auf die Beschulung von Kindern mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung im Pflichtschulbereich gelegt wird, mit besonderem Blick auf den Primarbereich.

In einem ersten Schritt werden die verschiedenen Begrifflichkeiten von der Exklusion über die Separation, die Integration zur Inklusion voneinander abgegrenzt und beispielhaft anhand von bildungspolitischen Entwicklungen in Deutschland dargestellt. Insbesondere die Begriffe der Integration und Inklusion werden genauer betrachtet und die mit Inklusion angestrebten Ziele werden analysiert. Anschließend werden der aktuelle bildungspolitische Rahmen und die aktuelle schulische Umsetzung dargestellt, insbesondere mit Blick auf Nordrhein-Westfalen, dem Bundesland, in welchem das Projekt „Starke Klasse“ durchgeführt wurde. Die Entwicklung der Schüler\_innenzahlen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf in inklusiven schulischen Settings und die Situation der Besetzung von Lehrkraftstellen wird schließlich betrachtet, um den aktuellen Kontext dieser Arbeit vollständig darzustellen. Abschließend werden die Ziele schulischer Inklusion beleuchtet und hierbei das Hauptaugenmerk auf die Teilhabe bzw. Partizipation gelenkt.

### **3.1 Begriffsklärung**

Verschiedene Autoren nutzen ein Phasenmodell zur Darstellung der Entwicklung im Umgang mit Menschen mit Behinderung. In Anlehnung an Bürli (1997) ordnen Sander (2004) und Hinz (2004) die Begriffe Exklusion, Separation, Integration und Inklusion in ein Modell der historischen Entwicklungsphasen ein. Auch Wocken (2010) nutzt diese Begriffe, unterscheidet jedoch fünf Qualitätsstufen, die keine zeitlichen Entwicklungsphasen darstellen, sondern Stufen, die eine Werthierarchie entsprechend von immer höherwertigen Menschenrechten und Anerkennungsformen ausdrücken. Diese Qualitätsstufen verlaufen in der zeitlichen Entwicklung nicht linear und es kam in der Geschichte immer wieder zu Rückschritten auf niedrigere Qualitätsstufen oder Überlappungen. In einem ersten Schritt werden die fünf Phasen kurz erläutert, um anschließend eine Abgrenzung der beiden Begriffe Integration und Inklusion vorzunehmen.

Auf der untersten Stufe, der Stufe der *Extinktion* hatten Menschen mit Behinderung keinerlei Rechte. Beispielhaft sei die Zeit des Nationalsozialismus genannt, in der die Behindertenpolitik geprägt durch Zwangssterilisationen und Euthanasie war (Ellger-Rüttgardt, 2007). Auf der Stufe der *Exklusion* wurde Menschen mit Behinderung ein Recht auf Leben zugesprochen. Sie wurden jedoch weder als bildungsfähig noch bildungsberechtigt angesehen (Bleckmann, Saldern & Wolfangel, 2012; Böttinger, 2016) und aus dem Bildungssystem ausgeschlossen. Erst

Mitte des 19. Jahrhunderts entwickelten sich besondere Bildungsinstitutionen für Schüler\_innen mit verschiedenen Behinderungen (Textor, 2015a). Es entwickelten sich zunächst Hilfsschulen, um vor allem leistungsschwache Lernende zu beschulen (Bleckmann et al., 2012).<sup>2</sup> Dies entspricht der Qualitätsstufe der *Separation* oder *Segregation*. Nach Wocken (2010) umfasst diese Stufe das Recht auf Bildung für Kinder mit Behinderung. Gesetzlich festgeschrieben wurde dieses Recht allerdings erst deutlich später und durch den Bildungsföderalismus in den verschiedenen Bundesländern zu unterschiedlichen Zeitpunkten. Die Pflicht zum Besuch einer Sonderschule für Kinder, „die am Unterricht einer Volksschule nicht teilnehmen können oder durch ihn nicht hinreichend gefördert werden“ wurde in Nordrhein-Westfalen zum Beispiel erst 1966 in §8 des Schulpflichtgesetzes festgeschrieben (Landesregierung Nordrhein-Westfalen, 1966). Das darüber hinausgehende Recht auf Gemeinsamkeit und Teilhabe wird Menschen mit Behinderung auf der Qualitätsstufe der *Integration* zugeschrieben (Wocken, 2010). Nach Textor (2015c, S. 133) befasst sich die Integrationspädagogik „mit der Integration von Schülern mit Behinderungen in die Regelschule (Schule) bzw. der Integration von Menschen mit Behinderungen in die Gesellschaft“. Schüler\_innen mit Behinderungen erhalten also das Recht auf Teilhabe in der Regelschule. Auf den Begriff der Teilhabe als ein Ziel schulischer Inklusion, wird in Kapitel 3.4 detaillierter eingegangen. Auf der nach Wocken (2010) höchsten Qualitätsstufe, der Stufe der *Inklusion*, erhalten Menschen mit Behinderung keine besonderen Rechte, sondern sie verfügen über dieselben Rechte wie Menschen ohne Behinderung, also über das Recht auf Selbstbestimmung und Gleichheit. Hier steht nicht die einzelne Person im Fokus, die in die Schule zu integrieren ist, sondern die Lerngruppe als Ganze. Inklusiver Unterricht muss so gestaltet sein, „dass die speziellen Bedürfnisse aller Schüler, nicht nur der mit Behinderungen, berücksichtigt werden“ (Textor, 2015c, S. 134). In einem inklusiven Bildungssystem geht es nicht mehr um die Frage, ob ein Kind in eine Regelklasse zu integrieren ist. „Gefordert wird, das System an die Heterogenität der Schülerinnen und Schüler anzupassen, und nicht umgekehrt das Ausmaß der Heterogenität an die Anforderungen des Systems“ (Textor, 2015c, S. 27). Gerade um die letztgenannten Stufen, die Integration und die Inklusion, kommt es zu umfangreichen Kontroversen.

Am häufigsten trifft man auf die Zwei-Gruppen-Theorie als Unterscheidungselement der Begriffe Integration und Inklusion. In diesem Paradigma wird in den Kategorien förderbedürftig vs. nicht förderbedürftig gedacht. Kinder mit einem Unterstützungsbedarf werden in Regelklassen integriert, sind jedoch als Kinder mit diesem Unterstützungsbedarf „etikettiert“. In inklusiven Systemen geht es hingegen nicht darum, Kinder und Jugendliche mit einem Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung „[...] in ein bestehendes System zu integrieren. Vielmehr müssen die Systeme von Beginn an so gestaltet werden, dass sie sich den verschiedenen Bedürfnissen von Kindern flexibel anpassen können und jedem Kind die Möglichkeit geben, sein individuelles Potenzial zu entfalten“ (Wulff, 2011, S. 20). Setzt man diese Konzeptualisierung zugrunde, gelingt eine klare inhaltliche Unterscheidung zwischen den beiden Begriffen Integration und Inklusion. Vergleicht man jedoch die genannten Ansprüche, die mit Inklusion verbunden werden, mit älteren Integrationskonzepten (z.B. Feuser, 1993; Preuss-Lausitz, 1993),

---

<sup>2</sup> Einen Überblick über die Entwicklung der ersten Bildungsinstitutionen für Kinder mit verschiedenen Behinderungen geben Gringmann, Mundstock und Oltmann (2012).

kommt man, wie auch Hinz (2004), zu dem Schluss, dass viele Integrationskonzepte bereits inklusiv zu verstehen waren. So finden sich zum Beispiel in Prengels „Pädagogik der Vielfalt“ bereits 1993 viele inklusive Ideen:

Die schulische und gesellschaftliche Nichtaussonderung von Menschen mit Behinderungen ist das Ziel der Integrationspädagogik. Im Verständnis dieser Bewegung meint Integration das gemeinsame Lernen aller, von geistig behinderten bis hin zu sehr guten Schülerinnen und Schülern und schließt Kinder mit allen Arten von Behinderungen, also auch blinde, gehörlose, körperbehinderte und schwermehrfachbehinderte Kinder mit ein. (Prengel, 2006, S. 139)

In ihren Ausführungen macht sie weiterhin deutlich, dass es hierbei nicht allein um eine „Nichtaussonderung“ oder ein „gelegentliches Zusammensein“ (Prengel, 2006, S. 139) geht, also um die reine Teilhabe im Sinne des Rechts auf Bildung in einer gemeinsamen Schule, sondern vielmehr um „die Akzeptanz der Differenzen zwischen allen [...] Kindern“ (Prengel, 2006, S. 140). An dieser Stelle wird deutlich, dass eine trennscharfe Abgrenzung der Begriffe Integration und Inklusion tatsächlich schwer gelingt. Diese begriffliche Unschärfe führt im Forschungskontext dazu, dass Studien bzw. Ergebnisse nur schwer zu vergleichen sind, sodass Grosche (2015, S. 17) dafür plädiert in den „jeweiligen Studien das temporär, singulär und reduziert untersuchte Verständnis von Inklusion [...] explizit und konkret zu definieren.“ Dies soll auch für den Kontext dieser Arbeit geschehen. Zunächst ist festzuhalten, dass im Rahmen dieser Arbeit der Begriff der Inklusion genutzt wird, da dieser zum einen durch die bildungspolitischen Entwicklungen in Verordnungen und Gesetzestexten gängig ist, zum anderen, da er mittlerweile internationaler Standard ist. Es soll an dieser Stelle erläutert werden, was im Rahmen dieser Arbeit unter inklusiver Bildung zu verstehen ist, und welcher Teilaspekt von Inklusion beleuchtet wird.

Grosche (2015) erarbeitet Vorschläge zur Definition von verschiedenen Inklusionsfacetten, um empirische Untersuchungen leichter verorten zu können und die Einordnung der Ergebnisse zu ermöglichen. Er definiert Inklusion unter anderem als „[...] die Förderung von [...] anerkennenden Beziehungen zwischen Klassenkameradinnen und Klassenkameraden sowie zu den Lehrkräften“ (Grosche, 2015, S. 33). Damit einher geht das Ziel der „[...] Erreichung von wertvollen und tragfähigen Beziehungen in der Klassengemeinschaft“ (Grosche, 2015, S. 33). Eine weitere Definitionsfacette beschreibt Grosche (2015, S. 35) mit „Dekategorisierungsdefinition“, welche die oben genannte Zwei-Gruppen-Theorie aufgreift: „Inklusion ist die Förderung aller Schülerinnen und Schüler ohne Verwendung von Kategorisierungen zur Steuerung dieser Förderung“ (Grosche, 2015, S. 35). In einem späteren Schritt versucht Grosche gemeinsam mit Kolleg\_innen die verschiedenen Diskursstränge rund um die schulische Inklusion zu systematisieren. Piezunka, Schaffus und Grosche (2017) führten Expert\_inneninterviews mit elf Inklusionsforschenden und arbeiteten vier Definitionen schulischer Inklusion heraus, die als gemeinsamen Kern die Überwindung von Diskriminierung bezüglich verschiedener Bereiche aufweisen. Eine der vier herausgearbeiteten Definitionen greift die beiden oben genannten Definitionsversuche (Dekategorisierung und anerkennende Beziehungen) mit auf: „Schulische Inklusion ist die bestmögliche Leistungsförderung und die unbedingte Anerkennung aller Schülerin-

nen und Schüler unabhängig von jeglichen Voraussetzungen als vollständiger Teil der Gemeinschaft, um ihnen vollständige soziale Teilhabe an sämtlichen schulischen Handlungen zu ermöglichen.“ (Piezunka et al., 2017, S. 218).

Die von Grosche erarbeiteten Definitionsfacetten bilden den Begrifflichkeitsrahmen, der dieser Arbeit zugrunde liegt. Im Rahmen dieser Arbeit wird die schulische Inklusion im Bereich der Primarstufe betrachtet und der Schwerpunkt auf die Inklusion von Kindern mit einem Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung im Bereich des Lernens und der Emotionalen und sozialen Entwicklung gelegt. Dabei soll insbesondere der Versuch unternommen werden, Diskriminierung zu überwinden, sowohl durch die „Dekategorisierung“ der Kinder als auch durch die Art der Intervention, die in Kapitel 6 genauer beschrieben wird. Der Fokus wird nicht explizit auf diagnostizierte Unterstützungsbedarfe gelegt, sondern es geht in der vorliegenden Arbeit um die Partizipation aller Kinder, insbesondere derer mit Schulleistungsschwäche und Verhaltensauffälligkeiten, ohne die Kinder explizit in eine Gruppe von Kindern mit vs. ohne Unterstützungsbedarf zu kategorisieren. Die Konstrukte Verhaltensauffälligkeit und Leistungsstärke bzw. –schwäche werden als kontinuierliche Variablen betrachtet. Mit dem Ziel, eine Stärkung der Klassengemeinschaft zu erreichen, wurde der Fokus insbesondere auf die anerkennenden Beziehungen der Kinder untereinander und damit die Förderung der sozialen Partizipation im inklusiven schulischen Kontext gelegt. Bei der in Kapitel 6 vorgestellten Intervention liegt der Fokus demnach auch nicht auf dem einzelnen Kind, sondern auf der Gruppe als Ganze. Zu betonen bleibt, dass keinesfalls ein weiter Inklusionsbegriff, im Sinne einer „umfassenden Weiterentwicklung von *Gemeinschaften*, in denen die Vielfalt aller Menschen anerkannt und wertgeschätzt wird“ (Grosche & Vock, 2018, S. 260) negiert wird. Noch wird ein im schulischen Kontext weiter gefasster Inklusionsbegriff abgelehnt, der verschiedene Facetten der Heterogenität und weitere Zielsetzungen einschließt, wie etwa die der individuellen Förderung verbunden mit einer bestmöglichen Leistungsentwicklung. Im Rahmen von Forschungsprojekten können jedoch immer nur einzelne Facetten beleuchtet werden, um hier vertiefte Erkenntnisse zu generieren.

Schon anhand der Erläuterungen der in diesem Kapitel kurz umrissenen Entwicklung der Begrifflichkeiten und der anhaltenden Diskussionen um diese wird deutlich, wie weit der Weg zu einem inklusiven Schulsystem in der Bundesrepublik Deutschland noch ist. In einem ersten Schritt müsste Klarheit in Bezug auf das Konzept der schulischen Inklusion hergestellt werden, um daraufhin ein Schulsystem zu entwickeln, welches diesem Konzept entspricht. Um die generellen Probleme der Inklusion und insbesondere die aktuelle Situation in Grundschulen zum Zeitpunkt des Projektes zu verstehen, ist es notwendig, die rechtlichen und politischen Entwicklungen in Deutschland, die damit verbundenen Maßnahmen auf Ebene der Hochschulen, die schulische Umsetzung inklusiver Bildung, aber auch die Entwicklung der Schüler\_innenzahlen und die Statistik bezüglich der Besetzung der Stellen für Lehrkräfte, detaillierter zu betrachten.

## 3.2 Zeitliche Meilensteine: Rechtliche Grundlagen und schulische Umsetzung

### 3.2.1 Entwicklung nach 1950

Während in der Zeit des Nationalsozialismus das Sonderschulwesen zum Erliegen kam und die Behindertenpolitik geprägt war durch Zwangssterilisationen und Euthanasie (Ellger-Rüttgardt, 2007), kam es in der Folge zum Wiederaufbau. In den 1950er und 1960er Jahren kam es in Deutschland zu einer Expansion des Sonderschulbereichs (Graumann, 2011; Klemm, 2015), der zu Beginn der 1970er Jahre langsam zu einem Ende kam, obwohl die Kultusministerkonferenz (KMK) im Jahr 1972 in ihrer „Empfehlung zur Ordnung des Sonderschulwesens“ noch die Empfehlung zum Ausbau bestehender Sonderschulen sowie die Schaffung von neuen Einrichtungen aussprach. Deutschland befand sich zu diesem Zeitpunkt auf der Qualitätsstufe der *Separation*. Der Deutsche Bildungsrat<sup>3</sup> (1973) leitete mit seiner Empfehlung „Zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher“ einen grundsätzlichen Wandel ein, indem der schulischen Separation die *Integration* entgegengestellt wurde. Verfolgt werden sollte „eine Konzeption der weitmöglichen gemeinsamen Unterrichtung und Erziehung Behinderter und Nichtbehinderter und die stärkere Integrierung sonder-schulischer Einrichtungen in das gesamte Schulsystem“ (Deutscher Bildungsrat, 1973, S. 23). Ein Schwerpunkt wurde darin gesehen, der Aussonderungstendenz der allgemeinen Schule zu begegnen und „gemeinsame soziale Lernprozesse Behinderter und Nichtbehinderter“ zu ermöglichen (Deutscher Bildungsrat, 1973, S. 24). Erst 1994 kam es zu einer vollständigen Neu-fassung der „Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen in der Bun-desrepublik Deutschland“ (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, 1994).

Während noch 1972 die Eigenständigkeit des Sonderschulwesens das entscheidende Element und die Profilierung ihrer pädagogischen Aufgabe ausmacht, ist nunmehr gerade die Verbindung mit dem allgemeinen Schulwesen, bis hin zur Betonung der `gemeinsamen Aufgabe für grundsätzlich alle Schulen`, für behinderte Schülerinnen und Schüler ausschlaggebend. (Bleidick, Rath & Schuck, 1995, S. 252)

Neben den Begriff der Sonderschulbedürftigkeit wurde nun der Begriff des Sonderpädagogischen Förderbedarfs gestellt und festgestellt: „Die Erfüllung Sonderpädagogischen Förderbedarfs ist nicht an Sonderschulen gebunden; ihm kann auch in allgemeinen Schulen, zu denen auch berufliche Schulen zählen, vermehrt entsprochen werden“ (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, 1994, S. 2). In der schulischen Umsetzung blieben zum einen Förderschulen bestehen, jedoch erfolgte die Umsetzung auch im Rahmen des „Gemeinsamen Unterrichts“ in sogenannten Integrationsklassen. In Nordrhein-Westfalen wurde 1995 im Schulgesetz §12 dem Förderort der (damals) Sonderschule gleichberechtigt die allgemeine Schule gegenübergestellt, wobei die Einrichtung von Gemeinsamen Unterricht jedoch an „die erforderlichen personellen und sächlichen Voraussetzungen“ und die Zustimmung des Schulträgers gebunden war (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 1995). In solche Klassen des Gemeinsamen Unterrichts

---

<sup>3</sup> Der Deutsche Bildungsrat war ein Gremium, welches sich von 1966 bis 1975 mit der nationalen Bildungsplanung beschäftigte.



wurden mehrere Schüler\_innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf aufgenommen. Wenn möglich, wurde die Schüler\_innenzahl in diesen Klassen minimiert und neben der Lehrkraft der Regelschule wurde, zumindest stundenweise, eine Lehrkraft der Förderschule eingesetzt. Auf dieser Qualitätsstufe der *Integration* wurde Kindern mit Behinderung zwar das Recht auf Teilhabe zugesprochen, jedoch erfolgte in der schulischen Umsetzung lediglich eine institutionelle Zuordnung zu einer allgemeinen Schule. Dies entspricht dem oben beschriebenen Paradigma der Zwei-Gruppen-Theorie.

In der schulischen Praxis des Gemeinsamen Unterrichts waren mehrheitlich Konzepte anzutreffen, in denen Kinder mit und ohne sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf an unterschiedlichen Unterrichtsgegenständen arbeiteten und die Förderung von Kindern mit Unterstützungsbedarf häufig mit der Lehrkraft für sonderpädagogische Förderung im Nebenraum stattfand. In der Praxis war es Schulen, die „nicht gewillt waren, Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf zu beschulen“, möglich, diese „mit Verweis auf fehlende Fördermöglichkeiten oder räumliche Engpässe“ abzulehnen (Böttinger, 2016, S. 63). An dieser Stelle ist bereits festzuhalten, dass über politische Schritte Veränderungen empfohlen oder auch verordnet werden können, die Umsetzung aber von vielerlei Faktoren abhängig ist, wie zum Beispiel der Einstellung der Lehrkräfte und der Schulleitungen. Zusammenfassend gab es in dieser Zeit also die Möglichkeit, auf Antrag der Eltern Kinder mit Behinderungen in allgemeinen Schulen zu unterrichten, sodass einige Schulen in Nordrhein-Westfalen bereits auf eine längere Tradition der gemeinsamen Beschulung von Kindern mit und ohne sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf zurückblicken können. In jedem Fall waren die Kinder mit Unterstützungsbedarf jedoch als solche „etikettiert“.

Den ersten Schritt in Richtung eines inklusiven Bildungssystems hat die Bundesrepublik Deutschland unternommen, als sie als einer der ersten Staaten das „Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen“, die sogenannte UN-BRK, am 30. März 2007 unterzeichnet hat. Die UN-BRK stellt ein Menschenrechtsübereinkommen der Vereinten Nationen dar, das am 13. Dezember 2006 von der Generalversammlung der Vereinten Nationen beschlossen wurde. Mit der Ratifizierung durch den Bundestag im Dezember 2008 erhielten die Vorschriften der Konvention den Status eines Bundesgesetzes (Bundestag, 2008), welches im März 2009 in Kraft getreten ist (s. Bundesgesetzblatt, Auswärtiges Amt, 2009). Die UN-BRK beinhaltet – neben der Bekräftigung allgemeiner Menschenrechte auch für Menschen mit Behinderung – eine Vielzahl spezieller, auf die Lebenssituation von Menschen mit Behinderungen abgestimmte Regelungen. Festgehalten wird hier, dass „Behinderung aus der Wechselwirkung zwischen Menschen mit Beeinträchtigungen und einstellungs- und umweltbedingten Barrieren entsteht, die sie an der vollen, wirksamen und gleichberechtigten Teilhabe an der Gesellschaft hindern“ (Beauftragte der Bundesregierung für die Belange von Menschen mit Behinderungen, 2017, S. 5). Lag der Fokus in Definitionen des Behinderungsbegriffs lange Zeit auf dem Individuum selbst, ist hier, wie auch in der Definition der World Health Organization (WHO), eine

deutliche Abkehr von einer Defizitorientierung zu erkennen, hin zu einem veränderten Behinderungsbegriff, bei welchem Behinderung durch die Interaktion zwischen Individuum und Umwelt entsteht und nicht allein im Individuum veranlagt ist.<sup>4</sup>

§ 24 der UN-BRK regelt die Bildung. In Absatz 1 bis 3 heißt es (Beauftragte der Bundesregierung für die Belange von Menschen mit Behinderungen, 2017, S. 21):

(1) Die Vertragsstaaten anerkennen das Recht von Menschen mit Behinderungen auf Bildung. Um dieses Recht ohne Diskriminierung und auf der Grundlage der Chancengleichheit zu verwirklichen, gewährleisten die Vertragsstaaten ein integratives Bildungssystem auf allen Ebenen und lebenslanges Lernen mit dem Ziel, [...]

c) Menschen mit Behinderungen zur wirklichen Teilhabe an einer freien Gesellschaft zu befähigen.

(2) Bei der Verwirklichung dieses Rechts stellen die Vertragsstaaten sicher, dass [...]

b) Menschen mit Behinderungen gleichberechtigt mit anderen in der Gemeinschaft, in der sie leben, Zugang zu einem integrativen, hochwertigen und unentgeltlichen Unterricht an Grundschulen und weiterführenden Schulen haben; [...]

e) in Übereinstimmung mit dem Ziel der vollständigen Integration wirksame individuell angepasste Unterstützungsmaßnahmen in einem Umfeld, das die bestmögliche schulische und soziale Entwicklung gestattet, angeboten werden.

(3) Die Vertragsstaaten ermöglichen Menschen mit Behinderungen, lebenspraktische Fertigkeiten und soziale Kompetenzen zu erwerben, um ihre volle und gleichberechtigte Teilhabe an der Bildung und als Mitglieder der Gemeinschaft zu erleichtern. [...].

Auffallend ist, dass in der deutschen Übersetzung der UN-BRK von Integration die Rede ist, im Originaltext durchgehend von Inklusion (inclusion) gesprochen wird. Gleiches war auch bereits bei der Übersetzung der Salamanca-Erklärung zu beobachten, welche den Abschluss der Weltkonferenz "Pädagogik für besondere Bedürfnisse: Zugang und Qualität" darstellte und als ein besonderer Meilenstein in der Entwicklung hin zu einem inklusiven Bildungssystem, insbesondere für Kinder mit besonderem Unterstützungsbedarf angesehen wird. In der Salamanca-Erklärung wird von „inclusive education“ oder „principle of inclusion“ (UNESCO, 1994b, S. 1) gesprochen, in der deutschen Übersetzung hingegen von „Integrativer Pädagogik“ und dem „Prinzip der Integration“ (UNESCO, 1994a, S. 1).

Fraglich ist, ob, wie Grosche (2015) vermutet, eine Gleichsetzung der Begriffe Integration und Inklusion erfolgt oder aber bewusst die Begrifflichkeit gewählt wird, mit dem Wissen, dass es sehr wohl einen Unterschied macht, „wenn anstelle von `being included in the community` (UN-BRK-Artikel 19) [...] von `Einbeziehung in die Gemeinschaft` [...] gesprochen wird“

---

<sup>4</sup> Bleidick (1999, S. 15) definiert Menschen Ende der 1990er Jahre noch als behindert, die „in Folge einer Schädigung ihrer körperlichen, seelischen und geistigen Funktion so weit beeinträchtigt sind, dass ihre unmittelbaren Lebensverrichtungen oder ihre Teilnahme am Leben der Gesellschaft erschwert werden.“ Die WHO hat im Rahmen der ICF (International Classification of Functioning, Disability and Health) ein neueres Behinderungsverständnis vorgelegt, in welchem vermehrt soziale und gesellschaftliche Aspekte aufgenommen wurden. Das Klassifikationssystem besteht aus drei Dimensionen: Körperfunktionen und –strukturen, Aktivitäten, personenbezogene Faktoren und gesellschaftliche Teilhabe (participation). „Ein Kerngedanke dieses Modells lautet, dass Behinderung kein individueller Zustand ist, sondern eine kontextbedingte Lebens- und Handlungssituation“ (Derich, 2016, S. 108). Behinderung bezeichnet nach dem Deutschen Institut für Medizinische Dokumentation und Information (2005, S. 105) „die negativen Aspekte der Interaktion zwischen einer Person (mit einem Gesundheitsproblem) und ihren Kontextfaktoren (Umwelt- und personenbezogene Faktoren)“.

(Theunissen, 2010, S. 25). Inklusion bedeutet eine „unmittelbare gesellschaftliche Zugehörigkeit“, Einbeziehung hingegen ist abhängig von einer „handlungsbestimmenden Instanz“ (Theunissen, 2010, S. 25). Somit wären die mit der Umsetzung der UN-BRK verfolgten Ziele je nach Interpretation verschieden. Die Ziele schulischer Inklusion werden in Kapitel 3.4 ausführlicher dargestellt.

### 3.2.2 Entwicklung nach der Unterzeichnung der UN-BRK, speziell in Nordrhein-Westfalen

Durch die Ratifizierung der UN-BRK durch die Bundesrepublik Deutschland wurde Inklusion normativ gesetzt. Im Oktober 2011 gab die KMK die erste Empfehlung nach 1994 zur "Inklusive(n) Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen" heraus. Betont wird hier das Ziel von einem höchstmöglichen Maß an gleichberechtigter Teilhabe von Menschen mit Behinderungen an Bildung. Die Empfehlung beschreibt die Rahmenbedingungen, die benötigt werden, um zu einer zunehmend inklusiven pädagogischen Praxis in den allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulen zu gelangen und betont dabei die Bedeutung der engen Zusammenarbeit aller Beteiligten. Ausgehend von einem veränderten Verständnis von Behinderung, verbunden mit einem Abbau von Barrieren auf verschiedenen Ebenen (z.B. baulich, sachlich) und den Prinzipien der Teilhabe wird die Zuständigkeit der allgemeinen Schule für alle Kinder und Jugendlichen mit und ohne Behinderungen betont (Kultusministerkonferenz, 2011). Auch wenn die Empfehlungen der KMK einen hohen Stellenwert besitzen, so sind sie juristisch nicht bindend und stellen lediglich Richtlinien für die Bundesländer dar (Böttinger, 2016). Jedoch stießen diese Empfehlungen und natürlich in erster Linie die Unterzeichnung der UN-BRK in allen Bundesländern bildungs- und schulpolitische Maßnahmen an. Die rechtliche Umsetzung auf Länderebene dauerte jedoch erneut einige Zeit und fiel aufgrund der Kulturhoheit der Länder sehr unterschiedlich aus. Die Deutsche UNESCO-Kommission e.V. (2014, S. 15) stellte fest: „die Rahmenbedingungen, die gesetzlichen Regelungen und der Stand der Umsetzung gehen in den einzelnen Ländern in Deutschland aktuell noch weit auseinander“.<sup>5</sup>

#### 3.2.2.1 *Rechtliche Regelungen in Nordrhein-Westfalen: das 9. Schulrechtsänderungsgesetz*

In Nordrhein-Westfalen wurde in einem ersten Schritt ein Aktionsplan zur Umsetzung der UN-BRK erstellt (Ministerium für Arbeit, Integration und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen, 2012) mit dem Ziel einer Zusammenstellung von Maßnahmen aus verschiedenen Ministerien, welche die gleichberechtigte Teilhabe von Menschen mit Behinderung in verschiedenen Lebensbereichen ermöglichen. Dazu zählen auch Maßnahmen, die den Bildungsbereich betreffen. Angestrebt wurde in diesem Aktionsplan eine Schulgesetzesänderung zum 1. August 2013 (Ministerium für Arbeit, Integration und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen, 2012). Zu diesen rechtlichen Änderungen kam es ein Jahr später im August 2014 mit der Verabschiedung des neunten Schulrechtsänderungsgesetzes, wodurch das Gemeinsame Lernen aller Schüler\_innen den Regelfall darstellt. Schulgesetz §20, Absatz 2 und 3 besagen:

---

<sup>5</sup> Mißling und Ückert (2014) sowie Döttinger und Hollenbach-Biele (2015) geben einen Überblick zur gesetzlichen Verankerung inklusiver Bildung in den einzelnen Bundesländern.

(2) Sonderpädagogische Förderung findet in der Regel in der allgemeinen Schule statt. Die Eltern können abweichend hiervon die Förderschule wählen.

(3) In der allgemeinen Schule wird der Unterricht als Gemeinsames Lernen für Schülerinnen und Schüler mit und ohne Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung im Klassenverband oder in der Lerngruppe erteilt. Er erstreckt sich auf alle Unterrichtsvorgaben. [...] Hierbei sind Formen innerer und äußerer Differenzierung möglich. Dies gilt auch für die Schülerinnen und Schüler, die zieldifferent unterrichtet werden.

Die neuen Regelungen und veränderten Begrifflichkeiten sollen im Folgenden, insbesondere in Bezug auf die schulische Umsetzung und unter Hinzuziehen weiterer rechtlicher Vorgaben, genauer analysiert werden: Mit diesen Änderungen war es nun erstmals so, dass der Unterricht in einer allgemeinen Schule den Regelfall darstellen soll. Für die schulische Realität müssen hier jedoch direkt Einschränkungen getroffen werden. Die Aufnahme aller Schüler\_innen mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung in die Schule ihrer bzw. der Wahl der Erziehungsberechtigten ist bis heute noch nicht in allen Fällen sichergestellt. Ist eine Unterstützung in einem Förderschwerpunkt außerhalb der Lern- und Entwicklungsstörungen notwendig, so sind die personellen oder sächlichen Voraussetzungen nicht an jeder allgemeinen Schule gegeben. Schulträger können daher (mit Zustimmung der oberen Schulaufsichtsbehörde) einzelne allgemeine Schulen als sogenannte Schwerpunktschulen bestimmen, die neben den Förderschwerpunkten Lernen, Sprache sowie Emotionale und soziale Entwicklung auf mindestens einen weiteren Förderschwerpunkt spezialisiert sind. Dass dies notwendig ist, ist allein daher verständlich, da es bisher keine breiten Konzepte für eine jede Schule gibt, die sowohl einem Kind mit einer schwerstmehrfachen Behinderung gerecht werden kann als auch allen anderen Kindern. Diese Schulen wären nicht nur Schulen, sondern auch therapeutische Einrichtung (Schönig & Fuchs, 2016). Für die Kinder, die im Mittelpunkt dieser Arbeit stehen, nämlich Kinder mit zusätzlichem Unterstützungsbedarf im Bereich des Lernens oder der Emotionalen und sozialen Entwicklung, ist mit dem Eintreten des neuen Schulrechtsänderungsgesetzes jedoch die Aufnahme in jede allgemeine Schule möglich geworden.

Grundsätzlich ist es seit dem neunten Schulrechtsänderungsgesetz so, dass nun Eltern einen Antrag stellen müssen, wenn sie wünschen, dass ihr Kind in eine Förderschule aufgenommen wird. Wurde bisher der Antrag zur Eröffnung eines Verfahrens zur Feststellung eines sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs durch die Schule gestellt, so ist dieses Vorgehen nur noch in Ausnahmefällen möglich, nämlich, „1. wenn eine Schülerin oder ein Schüler nicht zielgleich unterrichtet werden kann oder 2. bei einem vermuteten Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung im Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung, der mit einer Selbst- oder Fremdgefährdung einhergeht.“ (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2016, Schulgesetz §19 (7)). Darüber hinaus kommt es nicht nur zu Veränderungen in der Frage danach, wer ein Feststellungsverfahren eröffnet, sondern auch danach, wann ein solches Verfahren eröffnet wird. Die Eröffnung eines Verfahrens zur Überprüfung des Bedarfs an sonderpädagogischer Unterstützung ist in der Grundschule für den Förderschwerpunkt Lernen zum Beispiel erst nach dem dritten Schulbesuchsjahr in der Schuleingangsphase möglich und nicht wie zuvor bereits mit Schuleintritt (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2005, AO-SF §12 (3)). Mit diesen Änderun-

gen geht auch eine veränderte Zuteilung von Ressourcen einher, die nicht mehr individuumsbezogen, sondern systembezogen erfolgt. Bisher war mit einem diagnostizierten sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf eine erhöhte Mittelzuweisung (z.B. in Form von Personal) an die allgemeinen Schulen verbunden. Die Schule erhielt also „umso mehr zusätzliche Ressourcen, je mehr Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf an der Schule unterrichtet wurden“, häufig bezeichnet als Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma (Böttinger, 2016, S. 61), denn allgemeine Schulen wurden animiert vermehrt sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf zu konstatieren, „zum Zwecke der Verbesserung ihrer Situation“ (Boban & Hinz, 2009, S. 31). Scheinbar wurde mit dieser Änderung ein Versuch unternommen, das Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma zu überwinden. Dies gelingt jedoch nur bedingt, denn um Kinder mit Unterstützungsbedarf im Bereich Lernen vor der Benotung ab der Jahrgangsstufe drei zu schützen, muss ein Verfahren zur Feststellung des sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs eröffnet werden, um ein zieldifferentes Lernen zu ermöglichen (s. Schulgesetz §20, Absatz 3). Somit ist aufgrund der Bewertung durch Noten ein Verzicht auf Kategorisierung bereits in der Grundschule nicht durchzuhalten und eine Etikettierung von Kindern mit Lernschwäche notwendig. Das Festhalten an der Tradition unseres selektiven Schulsystems ist für Werning (2010; Werning, 2014) und andere Autor\_innen (z.B. Carle, 2017; Sander, 2004) unvereinbar mit einem inklusiven Schulsystem. In einem inklusiven Bildungssystem sollte Etikettierung und damit verbunden kategoriale Zuordnung gänzlich wegfallen, da sie nicht konform mit dem Gleichheitsgrundsatz ist und als stigmatisierend bzw. diskriminierend wahrgenommen wird (Boban & Hinz, 2009; Hinz, 2009; Schwohl & Sturm, 2010, 2010).<sup>6</sup> Wie ein solches Ziel und ein damit verbundenes Schulsystem erreicht werden soll, bleibt jedoch unklar. Inklusion muss, wie Boban und Hinz (2003, S. 10) es tun, betrachtet werden als „nicht endender Prozess“ bzw. ein „Ideal, nach dem Schulen streben können, das aber nie vollständig erreicht wird.“

Eine weitere Änderung findet sich in der Wortwahl. An die Stelle des Begriffs „sonderpädagogischer Förderbedarf“ tritt nun der Begriff „Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung“. „Der Begriff ‚sonderpädagogische Unterstützung‘ wird gewählt, wenn es um den individuellen Bedarf einer Schülerin oder eines Schülers geht. Der Begriff ‚sonderpädagogische Förderung‘ beschreibt dagegen den Auftrag der Lehrkräfte und der Schule.“ (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2014a, S. 11). An die Stelle des bisherigen „Gemeinsamen Unterrichts“ oder die Integrativen Lerngruppen tritt nun das „Gemeinsame Lernen“. Integrative Formen des Unterrichts sollen durch das Gemeinsame Lernen in inklusive Formen umgewandelt werden.

---

<sup>6</sup> Zu einer kritischen Stellungnahme und einer Position, die mögliche Negativfolgen einer Dekategorisierung aufzeigt, siehe Ahrbeck (2014). Ahrbeck warnt vor einer Auflösung aller Förderschulen und die Abwertung sonderpädagogischer Expertise. Er verweist auf Probleme, die durch Dekategorisierung seines Erachtens entstehen, nämlich eine Vernachlässigung spezifischer Förderbedarfe, wodurch die notwendige Aufmerksamkeit und die notwendigen Ressourcen für Kinder mit besonderen Bedarfen nicht zur Verfügung gestellt werden, zumal sich die Forderung nach einer „Schule für alle“ aus der UN-BRK nicht ableiten lasse. Auch Herz (2010) verweist darauf, dass die Beschulung von Kindern, die zum Beispiel Gewalt oder Vernachlässigung erfahren haben, allein in Regelschulen nicht ausreichen kann, sondern dass „Kooperationsnetzwerke und hoch differenzierte Unterstützungsnetzwerke“ in den Regelschulen etabliert werden müssen (Herz, 2010, S. 37).

### 3.2.2.2 Unterstützungssysteme zur Umsetzung des 9. Schulrechtsänderungsgesetzes

Auf rechtlicher Seite wurden also erste, auch größere Veränderungen vorgenommen. Dass damit inklusive Bildung kein „Selbstläufer“ wird, ist jedoch unumstritten. Verschiedene Gremien (auf Ebene des Ministeriums, der Bezirksregierungen bis hin zu den Kommunen vor Ort) versuchen Lösungen für diverse Fragestellungen im Zusammenhang mit der Umsetzung inklusiver Bildung zu erarbeiten.

Im Februar 2017 hat der Fachbeirat inklusive schulische Bildung „Empfehlungen zu zentralen Fragestellungen bei der Umsetzung des 9. Schulrechtsänderungsgesetzes“ erarbeitet (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2017b), die der Landesregierung vorgelegt wurden, um diese umzusetzen bzw. auf die Umsetzung hinzuwirken. Dabei geht es vor allem um die Unterstützung des Gemeinsamen Lernens durch zusätzliche Stellen für Lehrkräfte und für Sozialpädagog\_innen, aber auch um das Treffen von Vereinbarungen, welche den Kommunen, der Schulaufsicht und den Schulen vor Ort Unterstützung bieten, zum Beispiel bei Fragen der Klassenbildung, der Einrichtung von Schwerpunktschulen etc.

Auf Ebene der Schulämter der Kreise oder kreisfreier Städte wurden ebenfalls Maßnahmen ergriffen: Zum Beispiel wurden verschiedene Stellen geschaffen, die schulische Inklusion unterstützen sollen. Dazu zählen Inklusionsfachberater\_innen, Inklusionskoordinator\_innen sowie Koordinator\_innen für das Gemeinsame Lernen, welche auf verschiedenen Ebenen den Prozess der Schulentwicklung in Richtung inklusiver Schulen unterstützen sollen (Kroworsch, 2019).<sup>7</sup> Beispielhaft soll der Ennepe-Ruhr-Kreis betrachtet werden aus dem fünf der teilnehmenden Projektschulen stammen. Der Ennepe-Ruhr-Kreis bietet Lehrkräften aus dem Kreis das INWERK (Inklusionswerkstatt) zum Austausch und zur Beratung bezüglich Fragen rund um das Gemeinsame Lernen an. Es handelt sich um eine schulübergreifende Anlaufstelle, die neben Thementagen und Workshops in ihren Räumlichkeiten zudem eine Bibliothek mit Unterrichtsmaterialien, Fachliteratur und Diagnoseinstrumenten zur Verfügung stellt (Ennepe-Ruhr-Kreis, ohne Jahr). Zusätzlich werden auf lokaler Ebene Preise ausgelobt. Der Ennepe-Ruhr-Kreis lobte im Jahr 2017 einen Förderpreis Inklusion aus, der aus dem Inklusionsfonds des Ministeriums für Schule und Weiterbildung Anfang 2018 an drei Schulen verliehen wurde.

Auch auf Bundesebene werden bereits seit 2009 Schulen, die inklusive Bildung beispielhaft umsetzen, mit dem Jakob Muth-Preis für inklusive Schulen ausgezeichnet. Projektträger sind die Beauftragten der Bundesregierung für die Belange von Menschen mit Behinderung, die Bertelsmann Stiftung sowie die Deutsche UNESCO-Kommission e.V. Seit Einführung des Preises gab es über 600 Bewerbungen und 25 Preisträger aus zwölf Bundesländern (Stand März 2018, <http://www.jakobmuthpreis.de/jakob-muth-preis/>). Ziel solcher Preisausschreibungen ist es sicherlich auch, Beispiele von „best practice“ in den Städten und Kreisen, aber auch auf Bundesebene, bekannt zu machen.

Zur weiteren Unterstützung wurden von Seiten des Landes Nordrhein-Westfalen neue Fortbildungsprogramme initiiert. In Nordrhein-Westfalen bieten 53 Kompetenzteams insbesondere über das Programm „Fortbildung für Schulen auf dem Weg zur Inklusion“ Unterstützung für Schulen an. Im Rahmen einer umfangreichen schulinternen Fortbildung (bis zu 80 Stunden in

---

<sup>7</sup> Zur Beschreibung der Stellen siehe: <https://www.bezreg-arnsberg.nrw.de/themen/i/inklusion/index.php>

bis zu zwei Jahren) wird die Steuergruppe der Schule, die Schulleitung oder aber das ganze Kollegium durch die Moderator\_innen des Kompetenzteams in fünf Modulen begleitet. Die Fortbildung zielt unter anderem auf die Entwicklung inklusiver Kulturen und Strukturen, die Entwicklung von Kompetenzen im Bereich der Diagnostik und Förderplanung sowie die Entwicklung von Kompetenzen für die Gestaltung inklusiven Unterrichts ab (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2014b).

### 3.2.2.3 *Veränderungen in der universitären Lehrkräfteausbildung in Nordrhein-Westfalen*

Auch auf Ebene der Ausbildung von Lehrkräften an Hochschulen wurden Änderungen vorgenommen. Dies betrifft zum einen neu geschaffene Stellen, zum anderen Veränderungen in den Studien- und Prüfungsordnungen. Das Lehrerausbildungsgesetz (LABG), welches die Ausbildung im Studium und im Rahmen des Vorbereitungsdienstes regelt, wurde im Jahr 2009 neu gefasst, mit weiteren Veränderungen in den Jahren 2016 und 2018. Neben gravierenden Änderungen in Bezug auf die Struktur des Studiums (Bachelor- und Masterstudium, verkürzter Vorbereitungsdienst), wird der Blick im LABG 2009 auch erstmal explizit auf das inklusive Schulsystem gelenkt (Rott, Zeuch, Fischer, Souvignier & Terhart, 2018). Als Ziel der Ausbildung wird in §2 formuliert: „Dabei sind die Befähigung zu einem professionellen Umgang mit Vielfalt insbesondere mit Blick auf ein inklusives Schulsystem sowie die Befähigung zur Kooperation [...] zu berücksichtigen.“ (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2009). Ergänzt wird durch die Gesetzesänderung von Juli 2018: „Die Ausbildung soll die Befähigung schaffen und die Bereitschaft stärken, die individuellen Potenziale und Fähigkeiten aller Schülerinnen und Schüler zu erkennen, zu fördern und zu entwickeln.“

Mit der Veränderung des LABGs gingen auch verschiedene Programmlinien einher, durch welche neue Stellen an Hochschulen geschaffen wurden. Ein Großteil der Mittel diente in erster Linie der Schaffung von Bedingungen, die auf die Verlängerung der Studienzeit der Lehrämter Grund-, Haupt-, Real- und Gesamtschule, ausgerichtet waren. Auf Anfrage teilte das Ministerium für Kultur und Wissenschaft des Landes Nordrhein-Westfalen mit, dass diese Mittel jährlich mehr als 7,5 Millionen Euro betragen. Sie wurden, wie die anderen Programmlinien in diesem Bereich auch, mit dem Haushalt 2018 in die Hochschulhaushalte verstetigt. Wie die Stellenplanung genau ausgestaltet ist, obliegt dabei der jeweiligen Universität. An vielen Universitäten wurden insbesondere Stellen mit Fokus auf die inklusive Bildung geschaffen. An der Universität Münster beispielsweise wurde eine neue Professur geschaffen mit der Denomination „Professur für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Schulpädagogik - Inklusive Bildung“. Zusätzlich wurde im Rahmen des Programms der Qualitätsoffensive Lehrerbildung das Projekt „Dealing with Diversity“ ins Leben gerufen. Die Weiterentwicklung der Lehrer\_innenbildung mit speziellem Fokus auf die Themen Heterogenität und Inklusion sind zentrales Anliegen des Projektes. Aktuell ist ein Herausgeberband erschienen, in dem innovative hochschuldidaktische Konzepte präsentiert werden (Rott et al., 2018).

Diese Stellen stehen in direktem Zusammenhang mit der Verbesserung der Lehre. Mit Veränderungen in den Lehrkonzeptionen der Lehrkräfteausbildung hat sich die KMK beschäftigt. Die KMK sowie die Hochschulrektorenkonferenz haben 2015 eine gemeinsame Empfehlung mit dem Titel „Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt“ herausgegeben. Diese Empfehlung sieht

„Inklusion als Leitbild in der Lehrerbildung“ vor (Kultusministerkonferenz & Hochschulrektorenkonferenz, 2015, S. 4). Empfohlen werden „integrative Konzepte (Integration in bildungswissenschaftliche, fachdidaktische und fachwissenschaftliche Module und Lehrveranstaltungen) für die Implementation inklusionsspezifischer Themen in die Curricula“ (Kultusministerkonferenz & Hochschulrektorenkonferenz, 2015, S. 4) bzw. die Ergänzung additiver Konzepte, sodass inklusive Themen zusätzlich in verschiedenen Lehrformaten verankert werden sollen. Insbesondere in den verschiedenen schulpraktischen Studien soll die Möglichkeit ergriffen werden, vertieft die inklusive Thematik aufzugreifen.

Beispielhaft wird im Folgenden ein Blick auf die Lehramtsausbildung für Grundschulen an der Westfälische Wilhelms-Universität Münster geworfen. Sowohl in den bildungswissenschaftlichen, als auch in den Prüfungsordnungen der Fachdidaktiken wurde eine Erweiterung in Bezug auf inklusive Bildung vorgenommen.

Mit den Änderungsordnungen zu den Prüfungsordnungen des bildungswissenschaftlichen Bachelorstudiums tauchen seit 2016 in den Modulen „Einführung in Grundfragen von Erziehung, Bildung und Schule“ und „Bildungsprozesse und gesellschaftlicher Wandel“ Themenbereiche der inklusiven Bildung auf (Westfälische Wilhelms-Universität Münster, 2018a).

Im Rahmen des bildungswissenschaftlichen Masterstudiums tauchen bereits in der Prüfungsordnung für den Master of Education Grundschule von 2008 in verschiedenen Modulen Bezüge zur inklusiven Bildung auf (Westfälische Wilhelms-Universität Münster, 2008). Jedoch wurden erst 2014 grundlegende Änderungen vorgenommen. Hervorzuheben ist das Modul „Sonderpädagogik“ als eines von zwei Pflichtmodulen im bildungswissenschaftlichen Masterstudium. Als Lehrinhalte werden in diesem Modul unter anderem „grundlegende Theorien und Konzepte der Integrativen und Inklusiven Pädagogik“ sowie „Möglichkeiten sonderpädagogischer Intervention, der integrativen Förderung im ‚gemeinsamen Grundschulunterricht‘ sowie des Umgangs mit Heterogenität in der Grundschule“ aufgeführt (Westfälische Wilhelms-Universität Münster, 2014, S. 564). Auch das zweite Pflichtmodul „Unterricht als Lehr-, Lern- und Interaktionsprozess“ beschreibt als zentralen Lerninhalt den Umgang mit unterschiedlichen Formen von Heterogenität (Westfälische Wilhelms-Universität Münster, 2014). Hier finden sich also sowohl additive als auch integrative Konzepte der Implementation inklusionsspezifischer Themen.

Blickt man jedoch in die Modulbeschreibungen der Ordnungen für die Prüfungen für die verschiedenen Praktika und Praxisphasen, fällt auf, dass hier in keiner Modulbeschreibung (Orientierungspraktikum, Berufsfeldpraktikum, Praxissemester) explizit ein Bezug zur Thematik der inklusiven Bildung hergestellt wird (Westfälische Wilhelms-Universität Münster, 2011, 2014).

In den Prüfungsordnungen der Fachdidaktiken hingegen finden sich ebenfalls inklusionsspezifische Themen, auch wenn diese nicht immer explizit so benannt werden. Betrachtet man beispielhaft den Bereich Natur- und Gesellschaftswissenschaften zeigt sich, dass der Umgang mit Heterogenität oder aber die Gestaltung von Lern- und Entwicklungsprozessen in heterogenen Lerngruppen in die neue Änderungsordnung der Prüfungsordnung Bachelor Grundschullehramt 2018 in die Modulbeschreibung „Gesellschaftlicher Lernbereich und didaktische Grundlagen des Sachunterrichts“ aufgenommen wurde (Westfälische Wilhelms-Universität Münster, 2018b). In den vorherigen Prüfungsordnungen waren diese Themen nicht enthalten. Auch in



der aktuellen Prüfungsordnung für das Masterstudium finden sich Bezüge zum Umgang mit Heterogenität, beispielsweise im Modul „Aktuelle Themen der Sachunterrichtsdidaktik“, die in den vorherigen Prüfungsordnungen nicht enthalten waren (Westfälische Wilhelms-Universität Münster, 2018c). Es lässt sich demnach festhalten, dass sich auch in den Modulen der Fachdidaktiken integrative Konzepte der Implementation inklusionsspezifischer Themen finden lassen.

Für den Bereich der universitären Lehrkräfteausbildung ist festzuhalten, dass auch hier in den letzten Jahren ein Schwerpunkt auf das Thema der inklusiven Bildung gelegt wurde. Dies zeigt sich in der Schaffung neuer Stellen, insbesondere neuer Professuren sowie der Erweiterung von Modulhalten bzw. der Ergänzung neuer Module in den Prüfungsordnungen. Es werden jedoch insbesondere im Bereich der schulpraktischen Studien Chancen vertan, die Studierenden in der schulischen Praxis mit Aspekten der inklusiven Bildung, im Rahmen von Beobachtungs- oder Reflexionsaufgaben zu konfrontieren. Zudem ist hervorzuheben, dass es Jahre dauern wird, bis die Expertise dieser Studierenden flächendeckend an den Schulen ankommt. Darüber hinaus ist fraglich, ob die geschaffenen Veränderungen für die zu bewältigenden Aufgaben ausreichend sind.

### **3.3 Zahlen und Fakten**

In diesem Kapitel wird die Entwicklung der Anzahl der Schüler\_innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf in Förderschulen und allgemeinen Schulen seit dem Schuljahr 2007/2008 genauer betrachtet. Demgegenüber gestellt wird der aktuelle Lehrkräftebedarf, um die Situation in Grundschulen zum Zeitpunkt der Projektdurchführung zu beschreiben.

#### 3.3.1 Entwicklung der Schüler\_innenzahlen

Wie sich die Schüler\_innenzahlen im zeitlichen Verlauf verändert haben und dabei insbesondere die inklusive Beschulung, wird durch die Dokumentation der statistischen Daten zur Sonderpädagogischen Förderung in Schulen regelmäßig von der KMK zusammengestellt. Die aktuellsten Zahlen liegen für das Schuljahr 2016/17 vor. Weitere Aufarbeitungen finden beauftragt durch die KMK und das Bundesministerium für Bildung und Forschung (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2018) sowie die Bertelsmann Stiftung statt. In den Veröffentlichungen der KMK und der Bertelsmann Stiftung werden Förder-, Exklusions- und Inklusionsquoten sowie der Inklusionsanteil berichtet. Die *Förderquote* gibt den Anteil der Kinder mit Unterstützungsbedarf an allen Kindern in allgemeinen Schulen an. Die *Exklusionsquote* hingegen betrachtet den Anteil der Kinder mit Unterstützungsbedarf, die in Förderschulen unterrichtet werden, an allen Kindern in allgemeinen Schulen. Die *Inklusionsquote* gibt den Anteil der Kinder mit Unterstützungsbedarf, die inklusiv in allgemeinen Schulen unterrichtet werden, an allen Kindern an. Der *Inklusionsanteil* schließlich, ist der Anteil der Kinder mit Unterstützungsbedarf, die inklusiv unterrichtet werden, an allen Kindern mit Unterstützungsbedarf.

Durch die veränderte Gesetzeslage, insbesondere durch den Verzicht auf „Etikettierungen“ in der Schuleingangsphase, kommt es auch zu Veränderungen in der Dokumentation der statistischen Daten zur Sonderpädagogischen Förderung in Schulen. In der Veröffentlichung der

KMK wird darauf verwiesen, dass Schüler\_innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf dann als solche erfasst werden, wenn sie

tatsächlich sonderpädagogisch gefördert werden, unabhängig davon, ob ein sonderpädagogischer Förderbedarf förmlich festgestellt wurde oder nicht [...]. Im ungünstigsten Fall kann es mit der zunehmenden Aussetzung von Feststellungsverfahren im Primarbereich vor allem für die Förderschwerpunkte Lernen, Sprache sowie emotionale und soziale Entwicklung (LSE), der (politisch gewollten) Vermeidung von Etikettierungen bzw. Stigmatisierungen von Kindern sowie mit der für Prävention und Inklusion vorgenommenen pauschalen Zuweisungen von Personal und Finanzen (wobei die Länder offensichtlich mit unterschiedlichen Prozentsätzen bei der pauschalen Zuweisung arbeiten) an Schulen zu Datenverlusten führen. (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, 2018, S. XI)

Diese Argumentation scheint nicht ganz schlüssig. Werden alle Schüler\_innen gemeldet, die tatsächlich sonderpädagogische Unterstützung erhalten und nicht nur die, die einen diagnostizieren Unterstützungsbedarf aufweisen, sollte die Problematik des Datenverlustes nicht bestehen. Kommt es jedoch tatsächlich zu der genannten Schwierigkeit, kann es hierdurch zu einer Unterschätzung der Förderquote und des Inklusionsanteils kommen, vor allem in Grundschulen. Klemm (2018, S. 8) verweist darauf, dass insbesondere „auf dem Weg zur inklusiven Schule weit fortgeschrittene Länder besonders niedrige Inklusionsanteile aufweisen“, da hier Kinder mit Unterstützungsbedarf zwar an allgemeinen Schulen unterrichtet werden, diese aber in der Statistik nicht aufgeführt werden. Somit ist der Inklusionsanteil als Maß für die Inklusion nicht aussagekräftig, sodass Klemm (2018) in seiner aktuellen Aufarbeitung der Bildungsstatistik lediglich die Exklusionsquote anführt.

Im Schuljahr 2016/2017 wurden bundesweit insgesamt 523.800 Schüler\_innen in den Jahrgangsstufen 1 bis 10 mit einem Unterstützungsbedarf unterrichtet, was einer Förderquote von 7,14% entspricht. 39,3% dieser Kinder wurden inklusiv beschult (Inklusionsanteil), was einer Inklusionsquote von 2,81% entspricht. Kinder mit Unterstützungsbedarf im Bereich Lernen, die an allgemeinen Schulen unterrichtet wurden, machen den größten Anteil an inklusiv unterrichteten Schüler\_innen aus (45,2%). Knapp 24% der in allgemeinen Schulen unterrichteten Kinder mit Unterstützungsbedarf entfallen auf den Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung. Insgesamt besuchten über die Hälfte der Kinder mit diesem Förderschwerpunkt (56%) eine allgemeine Schule (Klemm, 2018; Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, 2018). Betrachtet man die unterschiedlichen Schulstufen, zeigt sich, dass im Grundschulbereich mit 46,8% annähernd die Hälfte der Kinder mit diagnostiziertem Unterstützungsbedarf inklusiv beschult wurde. Der Inklusionsanteil in der Sekundarstufe I verringert sich deutlich (29,9%) und insbesondere an Gymnasien stellte inklusive Beschulung eher die Ausnahme als die Regel dar (Klemm, 2015).

Insgesamt betrachtet gibt es erhebliche Unterschiede sowohl zwischen den Schulstufen als auch zwischen den Bundesländern. Um beispielhaft diese Unterschiede zu verdeutlichen, sollen die Exklusionsquoten einzelner Länder betrachtet werden. Die Exklusionsquote für Gesamtdeutschland ist von 4,9 Prozent im Schuljahr 2008/2009 auf 4,3 Prozent im Schuljahr 2016/2017 gesunken. Betrachtet man die Exklusionsquoten im Schuljahr 2016/2017 im Bun-

desländervergleich, zeigen sich deutliche Unterschiede. Bremen wies mit 1,2 Prozent die geringste Exklusionsquote auf, Mecklenburg-Vorpommern mit 6,0% die höchste. Nordrhein-Westfalen lag mit einer Exklusionsquote von 4,6 Prozent leicht über dem bundesweiten Durchschnitt. Im Vergleich der Schuljahre 2008/2009 und 2016/2017 zeigen sich positive Entwicklungen, jedoch auch Stagnationen oder negative Entwicklungen der Exklusionsquote. Für die Bundesländer Bayern, Baden-Württemberg und Rheinland-Pfalz zeigt sich ein Ansteigen der Exklusionsquote, in Bayern zum Beispiel von 4,6 auf 4,8 Prozent. Hingegen kam es in vielen anderen Bundesländern zu einem deutlichen Sinken der Exklusionsquote, zum Beispiel in Thüringen von 7,5 auf 4,0 Prozent. Auch in Nordrhein-Westfalen ist die Exklusionsquote um 0,8 Prozentpunkte gesunken. Betrachtet man die Exklusionsquote differenzierter für die unterschiedlichen Förderschwerpunkte zeigt sich, dass der Rückgang lediglich auf dem Sinken der Exklusionsquoten für die Förderschwerpunkte Lernen und Sprache beruht. Für alle anderen Förderschwerpunkte blieb die Exklusionsquote unverändert (Klemm, 2018). Die großen Unterschiede zwischen den Ländern sind der förderalistischen Ausrichtung des Bildungssystems geschuldet und den damit verbundenen großen Unterschieden in der Art der Diagnostik des sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs (Böttinger, 2016). Für das Saarland zum Beispiel liegen seit dem Schuljahr 2016/2017 gar keine Zahlen mehr vor, da der sonderpädagogische Unterstützungsbedarf nur noch bei einer Umschulung in eine Förderschule erfasst wird (Klemm, 2018).

Wird die zeitliche Entwicklung genauer betrachtet, fällt auf, dass es in Deutschland zu einem stetigen Ansteigen der Förderquote kommt. Diese lag im Schuljahr 2007/08, noch vor der Ratifizierung der UN-BRK, bei 5,8% und ist bis zum Schuljahr 2016/2017 auf 7,0% angestiegen (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, 2018). Die Förderquote Nordrhein-Westfalens lag im Schuljahr 2016/2017 bei 7,67%.

Tabelle 1 gibt einen Überblick über die Veränderung der Schüler\_innenzahlen von 2007 bis 2016 in allgemeinen Schulen, Grundschulen und Förderschulen für die Bundesrepublik Deutschland insgesamt und insbesondere für Nordrhein-Westfalen (hier auch für das Jahr 2017). Dabei werden die Zahlen für die beiden für diese Arbeit relevanten Förderschwerpunkte Lernen und Emotionale und soziale Entwicklung berichtet.

Insgesamt kommt es zu einem deutlichen Anstieg an Schüler\_innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf in allgemeinen Schulen. Im Jahr 2007 wurden insgesamt 84.689 Schüler\_innen mit Unterstützungsbedarf an allgemeinen Schulen unterrichtet, im Jahr 2016 waren es 205.811. Auch in Nordrhein-Westfalen kam es zu einem deutlichen Anstieg von 12.868 Schüler\_innen im Jahr 2007 auf 58.452 Schüler\_innen im Jahr 2017. Allein innerhalb des einen Jahres von 2016 bis 2017 kam es zu einem Anstieg um knapp 8.000 Schüler\_innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf in allgemeinen Schulen.

Im Bereich der Grundschule veränderten sich die Schüler\_innenzahlen von 2007 bis 2016 folgendermaßen: Insgesamt wurden an Grundschulen im Jahr 2007 50.791 Kinder mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf unterrichtet. Diese Zahl stieg auf 77.215 im Jahr 2016 an. Für den Förderschwerpunkt Lernen kam es im Jahr 2016 zu einem Anstieg auf 31.634 Kinder, die an allgemeinen Grundschulen unterrichtet wurden, im Vergleich zu 24.615 Kindern im Jahr 2007. Ein ähnliches Bild zeigt sich für Kinder mit dem Förderschwerpunkt Emotionale und

soziale Entwicklung. Hier hat sich die Anzahl an Kindern von 8.896 im Jahr 2007 auf 16.262 im Jahr 2016 fast verdoppelt (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, 2018). Für den Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung kam es von 2007 bis 2016 zu einer Erhöhung des Anteils von 10,8% auf 16,6% an allen Kindern mit sonderpädagogischer Förderung (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, 2016a). In Nordrhein-Westfalen zeigt sich ein vergleichbares Bild. Betrachtet man die Veränderung der Schüler\_innenzahlen wird deutlich, dass es für Kinder mit dem Förderschwerpunkt Lernen zu einer „Umverteilung“ kommt, die Zahl der Kinder mit dem Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung hingegen steigt an. Die Zahl der Kinder mit dem Förderschwerpunkt Lernen an Förderschulen sinkt deutlich. Es ist naheliegend, dass Eltern für diese Kinder nun häufiger die allgemeine Grundschule wählen. Die Zahl der Kinder mit dem Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung steigt hingegen insgesamt an, sowohl in Förderschulen als auch in allgemeinen Schulen.

		Schüler_innen mit Unterstützungsbedarf in								
		allgemeinen Schulen (gesamt)			allgemeinen Grundschulen			Förderschulen		
		2007	2016	2017	2007	2016	2017	2007	2016	2017
Ges	BRD	84.689	205.811		50.791	77.215		400.399	318.002	
	NRW	12.868	50.900	58.452	8.365	19.366	18.998	102.691	77.238	73.991
L	BRD	38.831	92.973		24.615	31.634		179.554	98.196	
	NRW	6.038	21.154	26.127	3.785	6.534	6.714	44.349	17.844	
ESE	BRD	18.173	48.961		8.896	16.262		34.427	37.833	
	NRW	2.625	14.011	15.311	1.588	4.727	4.243	13.834	15.816	

Tabelle 1: Entwicklung der Schüler\_innenzahlen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf von 2007 bis 2017 in NRW und der BRD

Anmerkungen: Gesamt (Ges), Förderschwerpunkt Lernen (L), Emotionale und soziale Entwicklung (ESE)

In Anlehnung an Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2018) und im Jahr 2017 in NRW in Anlehnung an Ministerium für Schule und Bildung des Landes NRW (2018a)

Die Erklärung für die insgesamt steigenden Anzahlen von Kindern mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf ist naheliegend. Bereits durch die Entwicklung hin zum Gemeinsamen Unterricht (mit der KMK-Empfehlung von 1994) und somit der Unterrichtung von Kindern mit einem diagnostizierten sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf in allgemeinen Schulen, nutzten viele Eltern die Möglichkeit ihre Kinder an allgemeinen Schulen und nicht an Förderschulen anzumelden. Zudem kam es sicherlich auch zu einer häufigeren Eröffnung von Verfahren zur Feststellung des sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs an allgemeinen Schulen, da hiermit zusätzliche Ressourcen für die Schulen zur Verfügung gestellt wurden. Die Schule erhielt also „umso mehr zusätzliche Ressourcen, je mehr Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf an der Schule unterrichtet wurden“ (Böttiger, 2016, S. 61). Hier wird das eingangs beschriebene Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma deutlich. Insbesondere für den Förderschwerpunkt Emotionale und sozialen Entwicklung kam es von 2005 bis 2014 zu einem Anstieg „von nahezu 80% der Schülerinnen und Schüler bzw. eine Erhöhung des Anteils von

9,5% auf 16,1% an allen Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischer Förderung“ (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, 2016b, XIV).

Diese Entwicklung, der offiziellen Eröffnung von Verfahren zur Feststellung des sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf sollte seit der Einführung des neunten Schulrechtsänderungsgesetzes zum Schuljahr 2014/15 rückläufig werden (zumindest in der Schuleingangsphase für den Förderschwerpunkt Lernen und für den Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung), da mit dieser eine pauschale Zuweisung an Ressourcen an die Schulen erfolgt, unabhängig von der Anzahl der Kinder mit besonderen Bedarfen an der jeweiligen Einzelschule. Da jedoch aktuell nicht nur offiziell diagnostizierte Kinder in die Statistik eingehen, sondern alle Kinder, die tatsächlich sonderpädagogisch gefördert werden (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, 2018), kann dies gegebenenfalls in den Statistiken nicht abgelesen werden und es bleibt spannend die Veränderung der Zahlen weiterhin zu beobachten.

Mit dem Ansteigen der Anzahl der Kinder mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf, die an allgemeinen Schulen unterrichtet werden, zeigt sich gleichzeitig selbstverständlich ein Rückgang der Schüler\_innen, die in Förderschulen unterrichtet werden (abgesehen vom Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung). Wurden in Nordrhein-Westfalen im Jahr 2007 noch insgesamt 102.691 Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Förderschulen unterrichtet, sind es im Jahr 2016 nur noch 77.238 Kinder und im Jahr 2017 nochmals über 3.000 Schüler\_innen weniger, die eine Förderschule besuchten. Insbesondere für den Förderschwerpunkt Lernen ging die Zahl der in Förderschulen geförderten Kinder in Nordrhein-Westfalen deutlich zurück von 44.349 Kinder im Jahr 2007 auf 17.844 Kinder im Jahr 2016.

Mit dem Rückgang der Schüler\_innenzahlen an Förderschulen geht ebenfalls ein Rückgang der Förderschulen selbst einher. Waren es im Jahr 2008 noch 706 Förderschulen (G/H), so waren es im Jahr 2017 nur noch 485 Schulen, von denen einige den Status „auslaufend“ tragen (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2018b). Im aktuellen Schuljahr 2018/2019 gibt es in Nordrhein-Westfalen nur noch 478 Förderschulen, darunter weitere 13 Schulen, die mit dem Status „auslaufend“ geführt werden. Insbesondere die Zahl der Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt Lernen hat sich deutlich reduziert. Von 284 Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt Lernen im Schuljahr 2013/2014 sind es nun deutlich weniger als die Hälfte, nämlich 120 Schulen im Schuljahr 2017/2018, von denen 18 Schulen auslaufen (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2018a; Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2018b, Pressekonferenz 24.8.2018).

### 3.3.2 Personalmangel an Schulen

Die zuvor genannten Entwicklungen zur Veränderung der Schüler\_innenzahlen machen deutlich, dass Lehrkräfte, insbesondere in Grundschulen, aktuell mit deutlich gestiegenen Zahlen von Kindern mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf konfrontiert sind. Besonders problematisch erscheint an dieser Stelle der Lehrkräftemangel (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2017b). Entgegen des bisher prognostizierten

Sinkens der Schüler\_innenzahlen und der sich daraus ergebenden personellen Ressourcen, kommt es zu einem Ansteigen der Geburtenzahlen sowie zu einem Anwachsen der Anzahl von Schüler\_innen bedingt durch eine deutlich höhere Zuwanderung nach Deutschland im Vergleich zur Abwanderung (Klemm, 2018). Eine Studie von Klemm und Zorn (2018) macht deutlich, dass die Entwicklung der Schüler\_innenzahlen und der damit resultierende Bedarf an Stellen für Lehrkräfte vom Ministerium bisher deutlich unterschätzt wurden. In der Prognose zum Lehrkräftearbeitsmarkt in Nordrhein-Westfalen (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2018a, S. 10) wird deutlich, dass es voraussichtlich „erst zum Schuljahr 2032/33 zu einem auskömmlichen Lehrkräfteangebot“ kommen wird. Diese Prognosen müssen zwar mit Zurückhaltung betrachtet werden, da sie mit verschiedenen schwerprognostizierbaren Variablen rechnen, wie beispielsweise dem Studierverhalten oder der Anzahl an Stellen, die in Teilzeit besetzt sind, jedoch macht sie deutlich, dass zum jetzigen Zeitpunkt erschwerte Bedingungen zur Umsetzung inklusiver Bildung vorliegen, allein dadurch, dass zu wenig Personal in Schulen vorhanden ist, um dieser Aufgabe gerecht werden zu können. Insbesondere die Unterstützung durch sonderpädagogische Fachkräfte ist nicht in ausreichendem Maße in Grundschulen gewährleistet. Auch hier zeigt die Prognose, dass erst ab dem Schuljahr 2030/31 genügend Lehrkräfte vorhanden sein werden, um den Bedarf zu decken. Der Bedarf an Lehrkräften für den Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung ist besonders hoch (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2018a).

Um den akuten Lehrkräftemangel an Grundschulen zu beheben, hat das Ministerium verschiedene Maßnahmen eingeführt: Zum einen werden vermehrt Seiteneinsteiger\_innen eingestellt, zum anderen wurde Studienabsolvent\_innen mit der Lehrbefähigung für Gymnasien angeboten, für zwei Jahre an einer Grundschule zu unterrichten, um anschließend fest in den Dienst am Gymnasium übernommen zu werden. Dieses Angebot stößt auf wenig Interesse, zudem ist es fraglich, ob diese Maßnahme in geeigneter Weise zur Sicherung der fachlichen Qualität des Unterrichts beitragen kann. Ebenso fraglich sind die Maßnahmen, Vertretungsstellen mit Personen zu besetzen, die zum Beispiel keine lehramtsbezogene Ausbildung haben oder aber Studierende zu beschäftigen, die in Teilzeit parallel zu ihrem Studium eigenverantwortlich in der Schule unterrichten. Eine Entprofessionalisierung des Berufs Grundschullehrkraft ist zu befürchten (Klemm & Zorn, 2018). Auch die Kommission für Grundschulforschung und Pädagogik der Primarstufe (2018, S. 1-2) äußert in einer Stellungnahme ihr „großes Unverständnis“ sowie ihre „große Beunruhigung“ in Bezug auf die derzeitige Praxis und befürchtet, dass die „erreichten Qualitätsstandards [...] durch die Einstellung von nicht adäquat ausgebildeten Personen massiv konterkariert [werden]“. Nichts destotrotz werden diese Maßnahmen aktuell weiter ausgebaut, wie dem „Zweiten Maßnahmenpaket zur Verbesserung der Lehrerversorgung“ des Ministeriums für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen sowie einer Presseerklärung vom 24. August 2018 (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2018c) zu entnehmen ist. Eine weitere Maßnahme ist der Ausbau von Studienplätzen für Grundschullehrkräfte. Für das Wintersemester 2018/2019 wurde die Zahl der Bachelor-Studienplätze in Nordrhein-Westfalen um 18 % erhöht. Darüber hinaus hat das Ministerium für Schule und Bildung eine Lehrerwerbekampagne („Schlau machen – Lehrer werden“) gestartet, um auf den Lehrkräftemangel zu reagieren (Ministerium für Kultur und Wissenschaft des Landes Nordrhein-Westfalen, 2018).

Um den Mangel an sonderpädagogischen Fachkräften zu beheben, wurde zum einen auch die Studienkapazität im Lehramt für sonderpädagogische Förderung ausgeweitet, zum anderen wurde eine Sondermaßnahme zur berufsbegleitenden Ausbildung zum besonderen Erwerb des Lehramtes für sonderpädagogische Förderung (VOBASOF) geschaffen (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2013). Lehrkräfte mit allgemeiner Lehramtsbefähigung konnten über die Maßnahme in der Zeit von 2013 bis 2018 im Rahmen einer 18-monatigen berufsbegleitenden Ausbildung zusätzlich das Lehramt für sonderpädagogische Förderung erwerben. Weitere zu begrüßende Maßnahmen sind im Haushaltsentwurf für 2019 enthalten, die die Situation in Grundschulen verbessern sollen: 2800 Planstellen für Lehrkräfte der Sonderpädagogik werden in das Grundschulkapitel verlagert und 557 Stellen für sozialpädagogische Fachkräfte in der Schuleingangsphase werden bereitgestellt (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2018d).

Zum jetzigen Zeitpunkt jedoch greifen diese Maßnahmen nicht in ausreichender Weise. Im Schuljahr 2017/2018, in welchem das Projekt „Starke Klasse“ durchgeführt wurde, waren in Nordrhein-Westfalen mehr als 1500 Stellen im Bereich der allgemeinen Lehrbefähigung in Grundschulen unbesetzt und über 2000 Stellen für das Lehramt sonderpädagogische Förderung (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2018a). Konkret standen im Februar 2018 zum Zeitpunkt der Projektdurchführung 1074 Stellen an Grundschulen in Nordrhein-Westfalen zur Verfügung, von denen lediglich 274 Stellen besetzt wurden (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2018b).

So lässt sich festhalten, dass zum einen an Grundschulen aktuell ein deutlicher Lehrkräftemangel vorherrscht und zudem die benötigte sonderpädagogische Expertise in allgemeinen Schulen häufig fehlt oder nicht in ausreichendem Maße vorhanden ist. Um in Schulen qualitativ hochwertige inklusive Bildung umzusetzen, müssen zudem Schulentwicklungsprozesse angestoßen werden. In diesem Zusammenhang kommt der Mangel an Leitungspersonal erschwerend hinzu. In Nordrhein-Westfalen waren im Jahr 2018 10% der Schulleitungsstellen sowie knapp ein Viertel der stellvertretenden Leitungsstellen unbesetzt (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2018b). Insgesamt also eine äußerst schwierige Ausgangssituation, um einen guten Weg in ein inklusives Bildungssystem zu gestalten.

**Zusammenfassend** zeigt sich, dass die Inklusionsquote steigt, jedoch kommt es nur zu einem geringen Absinken der Exklusionsquote, da auch die Förderquote ansteigt. „Die Bestrebung, vermehrt Schüler aus Förderschulen an Regelschulen zu unterrichten und so die Zahl der separiert beschulten Kinder und Jugendlichen zu verringern, zeigen bisher also nur bedingt Wirkung“ (Böttinger, 2016, S. 105). Die für diese Arbeit relevante Schulstufe der Grundschule weist jedoch einen verhältnismäßig hohen Anteil an inklusiver Beschulung auf und es zeigt sich auch hier ein Ansteigen des Anteils an Kindern mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf. Insbesondere Kinder mit den Förderschwerpunkten Lernen und Emotionale und soziale Entwicklung werden an Grundschulen inklusiv beschult und sind mittlerweile sicherlich an jeder Grundschule anzutreffen. Die Frage danach, wie die Umsetzung der inklusiven Beschulung im schulischen Alltag erfolgt, bleibt jedoch offen. Eine notwendige, veränderte Qualifikation der Lehrkräfte hält zwar nach und nach Einzug in die Studiengänge und Fortbildungsangebote, jedoch dauert es Jahre bis diese Expertise in den Schulen flächendeckend ankommt. Auch wenn

die ersten rechtlichen Schritte unternommen wurden, hinkt die schulische Umsetzung noch hinterher und viele Schulen und Lehrkräfte scheinen nicht ausreichend vorbereitet zu sein (z.B. Werning & Baumert, 2013). Zudem erscheint es umso ernüchternder, dass jede Absicht zur Umsetzung inklusiver Bildung allein dadurch gefährdet ist, dass die personelle Ausstattung an Schulen nicht ausreichend ist, wie auch der Fachbeirat inklusive schulische Bildung festgestellt hat (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2017b). Vor dem Hintergrund der aktuell geschilderten Situation, insbesondere des vorherrschenden enormen Mangels an Regelschullehrkräften, Lehrkräften für das Lehramt für sonderpädagogische Förderung sowie an Leitungspersonal an Grundschulen stellt sich die Frage, ob es unter diesen Bedingungen möglich ist, die mit schulischer Inklusion verbundenen Ziele zu erreichen. Diese werden im folgenden Kapitel genauer betrachtet.

### **3.4 Ziele schulischer Inklusion in Anlehnung an die UN-BRK**

Ausgehend von der UN-BRK formulieren Seitz und Scheidt (2012, ohne Seitenangabe) folgende zwei Hauptziele schulischer Inklusion: das „Recht auf individuelle Herausforderung (achievement) und angemessene Unterstützung im Lern- bzw. Bildungsprozess“ sowie „Partizipation (participation) im Sinne des Rechtes auf soziale Zugehörigkeit und Mitgestaltung“. Auch Grosche (2015, S. 26) formuliert diese beiden Ziele: (1.) „effektive, passgenaue und individuelle Förderung eines jeden Kindes“ und (2.) „die Ermöglichung von sozialer Teilhabe, Freundschaft, Freiheit, Würde und Anerkennung“.

#### **3.4.1 Optimale Lern- und Leistungsentwicklung**

Das erst genannte Ziel, eine bestmögliche Entwicklung im Bereich des Lernens und der Leistung zu ermöglichen, geht mit individueller Herausforderung und einer optimalen Unterstützung im Lern- und Bildungsverlauf einher und lässt wenig interpretativen Spielraum. Es ist verbunden mit einer pädagogischen Diagnostik im Sinne der Bestimmung von Lernbedürfnissen, Lernständen und Entwicklungsverläufen aller Kinder (Grosche, 2015) und daran anschließend einer individuellen Förderung. Der Response-to-Intervention Ansatz, kurz RTI-Ansatz genannt, eignet sich insbesondere in inklusiven schulischen Settings zur Diagnostik und vermeidet Stigmatisierung (s. hierzu Huber & Grosche, 2012). RTI stellt einen Ansatz zur frühen Intervention und Prävention bei bzw. von Lern- und Verhaltensproblemen dar. Im Rahmen von verschiedenen (Screening-)Verfahren erfolgt eine regelmäßige Diagnostik. Hierauf aufbauend erfolgt die Förderung aller Schüler\_innen im regulären, qualitativ hochwertigen Unterricht (Stufe 1). Etwa 20% der Schülerschaft erreicht über diese Maßnahmen keine ausreichenden Lernfortschritte, sodass eine intensivere Förderung mit einer engmaschigeren Lernverlaufdiagnostik angezeigt ist (Stufe 2). Weitere 5% der Schülerschaft benötigt eine intensive Einzelhilfe mit einer umfassenderen Diagnostik und häufigeren, individualisierten Interventionen (Stufe 3). Ein ähnliches Vorgehen beschreiben van Ophuysen und Behrmann (2015): Sie unterscheiden zwischen Basis- und Förderdiagnostik. Basisdiagnostik entspricht dabei den im RTI-Ansatz beschriebenen Verfahren auf Stufe 1. Gemeint ist eine relativ unaufwändige, aber



regelmäßige Diagnostik, die grundlegende Informationen zu Leistung sowie Arbeits- und Sozialverhalten umfasst. Davon abzugrenzen ist eine spezifischere, individualisiertere Förderdiagnostik für die Schüler\_innen, die die (Mindest-)Standards einer Gruppe nicht erreichen (oder aber übertreffen). An diese Förderdiagnostik schließen sich entsprechende Maßnahmen/Interventionen an. Auch wenn die Autor\_innen den Blick auf pädagogische Diagnostik allgemein und nicht explizit auf den inklusiven schulischen Kontext richten, so scheint ein solches Vorgehen von regelmäßiger Basisdiagnostik und vereinzelter Förderdiagnostik gerade in inklusiven schulischen Settings angemessen.

In Bezug auf die Erreichung des Ziels einer optimalen Lern- und Leistungsentwicklung in inklusiven Settings kommen Studien übereinstimmend zu dem Ergebnis, dass Schüler\_innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf in allgemeinen Schulen ebenso gute oder sogar bessere Leistungen erbringen als Schüler\_innen, die eine Förderschule besuchen. Für den Förderschwerpunkt Lernen verweisen die Ergebnisse auf bessere Leistungen bei Unterrichtung in inklusiven Settings (z.B. Review von Bless & Mohr, 2007; Haeblerlin, Bless, Moser & Klanghofer, 1999; Kocaj et al., 2014; Wild et al., 2015). Insbesondere die Studie von Kocaj et al. (2014) sei hier hervorgehoben, da hier mit einem Datensatz des IQB<sup>8</sup>-Ländervergleichs verschiedene schulleistungsrelevante Merkmale durch das Propensity Score Matching-Verfahren kontrolliert wurden. Die Leistungen im Bereich Lesen, Zuhören und Mathematik von Grundschulkindern mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf (Förderschwerpunkte Lernen und Sprache) in allgemeinen Schulen waren signifikant höher als von vergleichbaren Schüler\_innen, die an Förderschulen unterrichtet wurden. Insbesondere Kinder mit dem Förderschwerpunkt Lernen profitierten von inklusiven Settings. Auch für die Förderschwerpunkte Geistige Entwicklung und Körperliche und motorische Entwicklung konnte dies bestätigt werden. Kinder mit geistiger Behinderung erreichten in inklusiven Settings mindestens gleich gute Ergebnisse bei inklusiver Beschulung im Vergleich zu „Sonderbeschulung“. Im sprachlichen Bereich waren ihre Lernfortschritte sogar etwas größer in inklusiven Settings (z.B. Sermier Dessemontet, Benoit & Bless, 2011). Walter-Klose (2012) berichtet in einer Reviewstudie mit 81 nationalen und internationalen Studien, dass Schüler\_innen mit Körperbehinderung im Gemeinsamen Unterricht gleiche oder bessere Leistungen erbrachten als Schüler\_innen, die eine Förderschule besuchten. In einer weiteren großen, internationalen Review-Studie finden Ruijs und Peetsma (2009) größtenteils neutrale und positive Effekte der inklusiven Beschulung, wobei hier keine genaue Differenzierung verschiedener Förderschwerpunkte erfolgte, sondern lediglich eine Eingrenzung dahingehend vorgenommen wurde, dass Studien „on children with severe special educational needs, including physical disabilities“ ausgeschlossen wurden (Ruijs & Peetsma, 2009, S. 68). Empirische Befunde, die sich explizit mit der Situation von Kinder mit dem Förderbedarf Emotionale und soziale Entwicklung im Hinblick auf die Leistungsentwicklung beschäftigen, sind rar. Ellinger und Stein (2012) verweisen in ihrem Review zudem auf die sehr heterogene Schülerschaft, die mit dem Label „Emotionale und soziale Entwicklung“ etikettiert werden, sodass eine Generalisierung von Ergebnissen schwierig erscheint. Insgesamt kommen die Autoren jedoch für die Leistungsentwicklung ebenfalls zu dem Ergebnis von „leicht günstigen Befunden“ für inklusive Settings (Ellinger & Stein, 2012, S. 104).

---

<sup>8</sup> Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen

Zusammenfassend kann für die Leistungsentwicklung in inklusiven Settings demnach festgehalten werden, dass Kinder mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf eher positive Entwicklungen erwarten können im Vergleich zu exklusiven Settings.

### 3.4.2 Partizipation

Das zweite Ziel, welches aus der UN-BRK abgeleitet werden kann, ist Partizipation. Im Zusammenhang mit Partizipation und auch in der deutschen Übersetzung der UN-BRK, trifft man auf den Begriff der Teilhabe. Das Konstrukt der Teilhabe bzw. der Partizipation ist jedoch vielfältig und kann je nach Kontext unterschiedlich ausgelegt werden – nicht immer ist eindeutig, was konkret darunter zu verstehen ist. Zudem stellt sich die Frage, ob Partizipation synonym zum Begriff der Teilhabe zu nutzen ist. Hirschberg (2010, S. 2) kritisiert an der deutschen Übersetzung der UN-BRK: "Bei dieser Übersetzung gehen [...] wesentliche Aspekte, die die Konvention mit dem Begriff 'Partizipation' verbindet, etwa der Aspekt der Mitbestimmung, verloren." Nach Hirschberg wären die beiden Begriffe demnach keineswegs synonym zu gebrauchen und der Begriff der Partizipation wäre umfassender. Im Folgenden soll die Nutzung der Begriffe Teilhabe und Partizipation in verschiedenen Kontexten bzw. bei verschiedenen Autor\_innen genauer betrachtet werden.

In Anlehnung an die Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit (ICF) bedeutet Partizipation bzw. Teilhabe das „Einbezogensein in eine Lebenssituation“ (Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information, 2005, S. 19). In der englischen Version wird von „participation“ gesprochen, in der deutschen Übersetzung wird der Begriff mit „Partizipation [Teilhabe]“ wiedergegeben“ (Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information, 2005, S. 4). Wie genau sich ein solches Einbezogensein konkret gestaltet, bleibt eher unspezifisch. Hier scheint jedoch eine inhaltliche Gleichsetzung der Begriffe zu erfolgen.

Im rechtlichen Bereich treffen wir ebenfalls auf den Begriff der Teilhabe. Über Gesetzestexte werden hier klare Regelungen getroffen. So ist im Gesetz zur Stärkung der Teilhabe und Selbstbestimmung von Menschen mit Behinderungen, kurz Bundesteilhabegesetz (BTHG) (2016), geregelt, welche Leistungen erbracht werden, um die Teilhabe am Leben in der Gesellschaft zu ermöglichen. Insbesondere geht es hier um die Teilhabe am Arbeitsleben, die Teilhabe an Bildung und die soziale Teilhabe. Das BTHG regelt den Anspruch auf Leistungen für eine individuelle Person, der Unterstützungsbedarf (aufgrund einer Beeinträchtigung) zugesprochen wird. Leistungen für die soziale Teilhabe beziehen sich zum Beispiel auf die Ermöglichung einer gleichberechtigten Teilhabe am Leben in der Gemeinschaft durch die Ermöglichung einer möglichst selbstbestimmten Lebensführung im eigenen Wohn- bzw. Sozialraum. Auch im Bildungsbereich regelt das BTHG die Vergabe von Leistungen zur Teilhabe an Bildung. Diese schließen zum Beispiel Leistungen zur Unterstützung schulischer Ganztagsangebote, Leistungen für heilpädagogische Maßnahmen, die leistungsberechtigten Personen den Schulbesuch ermöglichen oder erleichtern oder Leistungen für Hilfsmittel, die wegen gesundheitlicher Beeinträchtigungen zur Teilhabe an Bildung erforderlich sind, ein (BTHG, §112). Diese Leistungen ermöglichen das, was Wocken (2010, S. 220) auf der Qualitätsstufe der Integration „die Teilnahme behinderter Kinder und Jugendlicher unter dem gemeinsamen Dach der allgemeinen

Schule“ beschreibt. Sie zielen auf den individuellen Schüler bzw. die individuelle Schülerin ab und nicht auf das System Schule. Wenn Wocken (2010) in seinem Qualitätsstufenmodell auf der Stufe der Integration von einem Recht auf Gemeinsamkeit und Teilhabe spricht, so wird hier Teilhabe mit Teilnahme gleichgesetzt und kann verstanden werden als reine Platzierung in einem gemeinsamen Klassenverband, jedoch weiterhin verbunden mit einer Etikettierung als Kind mit besonderem Unterstützungsbedarf. So ist es zum Beispiel möglich und auch in der schulischen Praxis anzutreffen, dass ein Kind mit einem Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung im Bereich Lernen an einem Gymnasium unterrichtet wird. In diesem Fall kann von Teilhabe im Sinne von Teilnahme gesprochen werden, jedoch ist hier sicherlich im Einzelfall zu klären, welche Art oder auch Qualität der Teilhabe hier stattfindet und ob dies Teilhabe im Sinne der UN-BRK ist, wenn allein der formale Zugang zum allgemeinen Bildungssystem gewährt wird und somit eine rein physische Anwesenheit in einer Regelklasse ermöglicht wird. Teilhabe bzw. Partizipation ist ein Leitbegriff der UN-BRK, wobei der Begriff jedoch auch hier recht vage bleibt. Spezifiziert wird in § 24, Absatz 1 und 3: „wirkliche Teilhabe an einer freien Gesellschaft“ und „volle und gleichberechtigte Teilhabe an [...] Bildung und [...] Gemeinschaft“. Die Begriffe „wirkliche“ und „volle“ machen deutlich, dass es Abstufungen im Bereich Teilhabe bzw. Partizipation zu geben scheint. Waldschmidt (2015) beschreibt vier Stufen der Partizipation: (1.) Mitgliedschaft und Anerkennung, (2.) Information und Anhörung, (3.) Kooperation und Einflussnahme sowie (4.) Kontrolle und Macht. Erst auf dieser letzten Stufe sei laut Waldschmidt (2015) „full and effective participation in society on an equal basis with others“ erreicht, wie es in Artikel 1 der UN-BRK gefordert wird (United Nations, 2006). Allerdings nennt Waldschmidt (2015) bereits auf der ersten Stufe den Aspekt der Anerkennung. Auch in dem oben genannten Zitat von Grosche (2015) geht es um „Anerkennung“. Seitz und Scheidt (2012) sprechen von „sozialer Zugehörigkeit“ und auch andere Autor\_innen sprechen in diesem Zusammenhang zum Beispiel von „Freundschaften und sozialen Interaktionen“ im zwischenmenschlichen Bereich (Zurbriggen & Venetz, 2016). Ob es allein durch die „Mitgliedschaft“ oder die Teilnahme am Unterricht in der Klasse einer allgemeinen Schule auch zu Anerkennung kommt, ist fraglich. Partizipation meint auf jeden Fall jedoch mehr als eine „Platzierung“ oder „Teilnahme“ am Unterricht in einer Regelschule. Im Sinne der UN-BRK sollte unter „full and effective participation“ demnach auch die soziale Einbindung verstanden werden. Diese soziale Dimension schließen auch Boban und Hinz (2003, S. 10) ein, nutzen jedoch den Begriff der Teilhabe, nicht den der Partizipation. Für sie ist „die Steigerung der Teilhabe aller SchülerInnen an (und den Abbau ihres Ausschlusses von) Kultur, Unterrichtsgegenständen und Gemeinschaft ihrer Schule“ ein wichtiges Ziel von Inklusion in Erziehung und Bildung. Dazu führen sie weiter aus, dass „Teilhabe bedeutet, mit anderen gemeinsam zu lernen und mit ihnen bei gemeinsamen Lernprozessen zusammenzuarbeiten. Dies erfordert eine aktive Beteiligung am Lernprozess und das Gespräch über die Lernerfahrungen. Letztlich geht es um die Wahrnehmung, Akzeptanz und Wertschätzung eines jeden“. Die Autor\_innen haben den Index für Inklusion, der mittlerweile in einer Neuauflage erschienen ist (Booth & Ainscow, 2017) und welcher ursprünglich von Booth und Ainscow (2002) entwickelt wurde, ins Deutsche übersetzt. In diesem Index werden drei miteinander verbundene Dimensionen einer inklusiven Schulentwicklung genannt: 1) Inklusive Kulturen schaffen, 2) Inklusive Strukturen etablieren und 3) Inklusive Praktiken entwickeln (Boban & Hinz, 2003). Alle drei Dimensionen zielen

dabei auf die Förderung der Teilhabe. Die erste Dimension „zielt darauf, eine sichere, akzeptierende, zusammenarbeitende und anregende Gemeinschaft zu schaffen, in der jede(r) geschätzt und respektiert wird“ (Boban & Hinz, 2003, S. 15), also eine Gemeinschaft, die soziale Teilhabe oder Partizipation ermöglicht. Diese Dimension wird als Basis verstanden, denn über die Entwicklung gemeinsamer inklusiver Werte, können inklusive Praktiken entwickelt und inklusive Strukturen etabliert werden. Die inklusiven Strukturen zielen auf die Teilhabe, indem ein inklusives Schulleitbild „alle Strukturen einer Schule durchdringt“ (Boban & Hinz, 2003, S. 15). Die dritte Dimension bezieht sich auf den Bereich des Unterrichts, der so zu gestalten ist, dass auch in diesem Bereich die Teilhabe aller gefördert wird.

Als Fazit kann an dieser Stelle festgehalten werden, dass eine klare Differenzierung zwischen den Begriffen Teilhabe und Partizipation schwierig ist. Einigen Autor\_innen geht der Begriff der Teilhabe nicht weit genug (z.B. Hirschberg, 2010; Theunissen, 2010), andere (z.B. Boban & Hinz, 2003) nutzen den Begriff der Teilhabe und sehen diesen sicherlich synonym zur Partizipation. Grundsätzlich bedeutet Teilhabe bzw. Partizipation viel mehr als den rechtlichen Anspruch auf eine reine Platzierung in einer Klasse an einer allgemeinen Schule anstelle einer Förderschule. Genau wie Grosche (2015) eine klare Definition bzw. Darlegung des jeweiligen Inklusionsverständnisses fordert, so soll auch für das Konstrukt der Partizipation für diese Arbeit festgelegt werden, was darunter zu verstehen ist. Insbesondere die soziale Partizipation ist für diese Arbeit relevant. Für das Kind mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung, welches an einem Gymnasium unterrichtet wird, ist es fraglich, ob es allein durch die Teilhabe an Bildung im gleichen Klassenraum zu sozialer Partizipation im Sinne von sozialer Anerkennung, Akzeptanz, Freundschaft und Mitbestimmung kommt. Werning (2014) versteht unter sozialer Partizipation die Teilhabe an curricularen und außercurricularen Aktivitäten. Konkreter fragt er danach, wie viel Zeit Schüler\_innen gemeinsam in sozialen Kontexten interagieren und hinterfragt die Bedingungen dieses Kontaktes (z.B. in Bezug auf die Organisationsform des Unterrichts). So kann über die Partizipation an außercurricularen Aktivitäten auf ein tatsächliches Integriertsein (Inkludiertsein) geschlossen werden, wenn davon ausgegangen werden kann, dass es sich bei außercurricularen Aktivitäten um freiwillige Aktivitäten handelt. Aber auch die Frage Wernings nach der Art der Teilhabe an curricularen Aktivitäten ist in diesem Zusammenhang von Bedeutung. Denn nur das Arbeiten an einem gemeinsamen Gegenstand und das Einbeziehen aller in unterschiedliche Sozial- und Arbeitsformen ist Voraussetzung dafür in diesen Situationen echte soziale Partizipation zu erfahren. Betrachtet man die Definition Farrells (2000, S. 154) von Inklusion, verstanden als „take a full and active part in the life of mainstream school, [...] be a valued member of the school community and be seen to be integral members of it“, wird deutlich, dass Partizipation den Kern der Definition darstellt und auch hier verstanden wird als deutlich mehr als die reine Teilhabe durch Anwesenheit in einer bestimmten Gruppe.

Wird dieses Verständnis von Inklusion zugrunde gelegt, muss sicherlich festgestellt werden, dass auch noch vielfach aktuell praktizierte Umsetzungsformen im schulischen Alltag die hier beschriebene Zielsetzung der Partizipation nicht erreichen. Allein durch das Arbeiten von Kindern mit besonderen Unterstützungsbedarfen an anderen Unterrichtsgegenständen oder die häufige Beschulung in anderen Räumen, wodurch für diese Kinder weniger Gelegenheiten zu sozialen Interaktionen bestehen (z.B. Webster & Blatchford, 2015), wird das Ziel verfehlt.

Im Rahmen dieser Arbeit liegt der Fokus auf der sozialen Dimension der Teilhabe bzw. Partizipation, die über das bloße Recht des Teilhabens an Bildung hinausgeht und im Gegensatz zu Erlassen und Verordnungen nicht gesetzlich vorgeschrieben werden kann. Es geht um inklusive Werthaltungen, die bei allen an schulischer Bildung Beteiligten – Lehrkräfte, pädagogisches Personal, Schüler\_innen, Eltern – festverankert sein müssen. Sind solche Werthaltungen vorhanden, so kann auch soziale Partizipation, im Sinne von Akzeptanz, Anerkennung und dem Eingebundensein in aufgabenbezogene und soziale Aktivitäten gelingen.

Im folgenden Kapitel wird das Konstrukt der sozialen Partizipation genauer beleuchtet und die Bedeutsamkeit der Ermöglichung sozialer Partizipation herausgestellt.

## **4 Soziale Partizipation als Teilziel inklusiver Bildung**

Ein Hauptziel von inklusiver Bildung ist eine erfolgreiche Teilhabe bzw. Partizipation. Wie jedoch bereits deutlich wurde, ist der Begriff der Teilhabe bzw. Partizipation nicht eindeutig definiert. Zur begrifflichen Abgrenzung stellt Weisser (2016, S. 421) die Frage: „Wer kann auf welche Weise woran Teil haben und Einfluss nehmen?“ und fordert somit die Klärung der Fragen nach den Akteur\_innen, nach Form und Ausmaß sowie den Bereichen und Gütern der Beteiligung. Für die vorliegende Arbeit sind diese Fragen folgendermaßen zu beantworten: Schüler\_innen, insbesondere solche mit einem besonderen Unterstützungsbedarf (wer?), sollen in unterrichtlichen und außerunterrichtlichen, schulischen Kontexten (woran?) sozial (auf welche Weise?) partizipieren. Fokus ist die soziale Partizipation, welche von Henke, Bogda et al. (2017, S. 451) als “key issue on the agenda of inclusive education” beschrieben wird.

In einem ersten Schritt wird erörtert, welche Funktion die soziale Partizipation erfüllt, wodurch die Bedeutsamkeit des Konstruktes deutlich wird. Wie vielschichtig auch das Konstrukt der sozialen Partizipation ist und welche verschiedenen Indikatoren der sozialen Partizipation unterschieden werden, wird in einem nächsten Schritt ausgeführt. Welche Möglichkeiten der Operationalisierung dieser Indikatoren sich anbieten und welche Schwierigkeiten damit verbunden sind, wird anschließend erläutert. In einem weiteren Schritt wird schließlich der Forschungsstand zur sozialen Partizipation von Kindern mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf dargestellt und Interventionen zur Verbesserung der sozialen Partizipation vorgestellt.

### **4.1 Bedeutsamkeit sozialer Partizipation**

Evolutionär bedingt war das Leben in Gemeinschaften über tausende Jahre überlebenswichtig. Gruppen, deren Mitglieder kooperierten und die um das Wohlergehen der anderen bemüht waren, hatten bessere Überlebens- und Reproduktionschancen als Individuen, die auf sich gestellt waren (z.B. Aronson, Wilson & Akert, 2014). Heute ist dies in Bezug auf den Schutz vor Angreifern oder die Versorgung mit Nahrungsmittel nicht mehr gegeben, dennoch ist das Bedürfnis nach Zugehörigkeit ein zentrales menschliches Motiv geblieben (Forsyth, 2014), welches befriedigt wird, wenn Individuen sozial partizipieren. Auch wenn es für einige Menschen eine persönliche Bereicherung darstellt, Zeit völlig alleine zu verbringen – zum Beispiel im Rahmen von längeren Wanderungen, Pilgerfahrten oder längeren Aufenthalten in abgelegenen Ferienhäusern – so ist das Bedürfnis nach Zugehörigkeit (need to belong, Baumeister & Leary, 1995)

eines der zentralsten menschlichen Bedürfnisse. Theorien dazu, dass Menschen ein Bedürfnis nach Nähe und Zugehörigkeit haben, sind nicht neu (z.B. Maslow, 1943). In Theorien, wie der Selbstbestimmungstheorie (Deci & Ryan, 2000), wird das Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit, neben dem Bedürfnis nach Kompetenzerleben und Unabhängigkeit, als eines der drei psychologischen Grundbedürfnisse genannt, deren Nicht-Befriedigung mit Einbußen im Bereich des Wohlbefindens und der Gesundheit einhergehen.

Baumeister und Leary (1995) beschäftigten sich genauer mit dem Bedürfnis nach Zugehörigkeit. Ihre „need to belong“-Theorie wird im Folgenden beschrieben. Anschließend werden Konsequenzen aufgezeigt, die mit der Nicht-Befriedigung dieses zentralen Motivs einhergehen, wodurch die Bedeutung der Erfüllung des Bedürfnisses nach Zugehörigkeit allgemein herausgestellt wird. In einem zweiten Schritt wird der Fokus auf den Schulkontext gelenkt.

#### 4.1.1 Bedürfnis nach Zugehörigkeit

Das Zugehörigkeitsgefühl wird nach Baumeister und Leary (1995, S. 497) definiert als „a pervasive drive to form and maintain at least a minimum quantity of lasting, positive, and significant interpersonal relationships“. Zur Erfüllung dieses Bedürfnisses sind insbesondere stabile, soziale Beziehungen zu anderen Gruppenmitgliedern, die durch wechselseitiges Interesse am Wohlergehen des anderen gekennzeichnet sind, notwendig (Baumeister & Leary, 1995). Es ist naheliegend, dass soziale Partizipation, also soziale Interaktionen, Freundschaften und die Akzeptanz durch Gruppenmitglieder zur Befriedigung des Bedürfnisses nach Zugehörigkeit führt. Wird soziale Partizipation ermöglicht, so wird darüber auch das Bedürfnis nach Zugehörigkeit befriedigt. Soziale Partizipation ist somit psychologisch funktional, da sie die Erfüllung des Bedürfnisses nach Zugehörigkeit ermöglicht.

Baumeister und Leary (1995) gehen von der Annahme aus, dass es sich beim „need to belong“ um ein grundlegendes, angeborenes Motiv handelt, welches darauf zielt, von anderen akzeptiert zu werden und sozial zu partizipieren, also Gruppen anzugehören. Begründet wird dies durch die oben beschriebene evolutionäre Entwicklung, die dem Menschen durch soziale Beziehungen Vorteile für das Überleben gesichert hat (vgl. Buss, 2000). Die Autoren nennen insgesamt neun Bedingungen, die erfüllt sein müssen, damit von einer grundlegenden Motivation gesprochen werden kann. Diese sind für das Bedürfnis nach Zugehörigkeit mittlerweile größtenteils in zahlreichen Studien empirisch belegt worden, sollen an dieser Stelle aber nicht weiter aufgeführt werden (s. hierzu Baumeister & Leary, 1995). Herausgegriffen sei jedoch der Aspekt, dass eine „fundamental motivation should [...] (d) lead to ill effects (such as on health or adjustment) when thwarted, [...]“ (Baumeister & Leary, 1995, S. 498). Mit Nicht-Befriedigung des Zugehörigkeitsgefühls, also bei nicht vorhandener sozialer Partizipation, sollten negative Affekte und eine schlechtere emotionale Verfassung verbunden sein, mit sozialer Partizipation hingegen positive Affekte.

Dabei kann es verschiedene Gründe haben, wieso Personen nicht in Gruppen eingebunden sind bzw. wieso sie keine positiven, interpersonalen Beziehungen führen. Williams (2007) unterscheidet zum Beispiel Ostrazismus, sozialen Ausschluss und Ablehnung. Ostrazismus definiert Williams (2007, S. 427) als „ignoring and excluding individuals or groups by individuals or groups“, Ablehnung als „an explicit declaration that an individual or group is not wanted“ und

sozialen Ausschluss als "being kept apart from others". Hinzuzufügen wären noch weitere Formen, wie zum Beispiel Bullying. Auf die verschiedenen Arten bzw. Gründe für das nicht Eingebundensein in Gruppen soll hier nicht explizit eingegangen werden. Wesentlich ist jedoch die von Baumeister und Leary (1995) aufgestellte Hypothese, dass es bei Nicht-Befriedigung des Bedürfnisses nach Zugehörigkeit (aus welchen Gründen auch immer) zu negativen affektiven und gesundheitlichen Konsequenzen kommt. Beispielfhaft werden im Folgenden Studien angeführt, die im außerschulischen und insbesondere im schulischen Kontext die Bedeutung der sozialen Partizipation und somit der Befriedigung des Bedürfnisses nach Zugehörigkeit deutlich machen.

#### 4.1.2 Empirische Studien im außerschulischen Kontext

Williams (2007) sichtet Studien, die sich mit den kurz- und langfristigen Folgen von Ostrazismus, sozialem Ausschluss und Ablehnung beschäftigen, also Bedingungen, in denen soziale Partizipation nicht stattfindet und das Bedürfnis nach Zugehörigkeit nicht befriedigt wird. Die von Williams (2007) aufgeführten experimentellen Studien zeigen, dass gezielter Ausschluss von Versuchspersonen von bestimmten Aktionen (zum Beispiel ein „Cyber-Ballspiel“ im Internet), zum einen zu vermehrt aggressivem Verhalten führt, zum anderen auch, dass sich die Personen traurig, frustriert und wütend fühlen. Das dauerhafte Ignorieren einer Person bzw. der dauerhafte Ausschluss steht in Zusammenhang mit Depressionen und geht somit mit gesundheitlichen Konsequenzen einher (Williams, 2007). Auch Cacioppo, Hughes, Waite, Hawkley und Thisted (2006) zeigten für Personen mittleren und höheren Alters, dass Einsamkeit und depressive Symptome sich stark reziprok beeinflussen. Stroud, Tanofsky-Kraff, Wilfley und Salovey (2000) konnten in einem experimentellen Design zeigen, dass sozialer Ausschluss negativen Einfluss auf die Gesundheit hat: Blutdruck, Cortisol-Spiegel und auch das Essverhalten werden negativ beeinflusst. Experimentelle Studien zeigen weiterhin, dass Ausgrenzung mit reduzierter Selbstkontrolle zusammenhängt, wodurch zum Beispiel selbstschädigende Verhaltensweisen wahrscheinlicher werden (Baumeister, DeWall, Ciarocco & Twenge, 2005). In einem Review zeigen Hawkley und Cacioppo (2010) eine breite Vielfalt an mentalen, emotionalen, kognitiven und physischen gesundheitlichen Konsequenzen im Zusammenhang mit Einsamkeit: Persönlichkeitsstörungen, erhöhte Selbstmordrate, reduzierte exekutive Kontrollfunktionen, depressive Symptome, reduzierte Funktion der Selbstkontrolle (beispielsweise ein Absinken körperlicher Aktivität), schlechtere Schlafqualität, erhöhter Blutdruck, vermehrte kardiovaskuläre Erkrankungen etc. Andersherum zeigen sich positive gesundheitliche Effekte für Personen, deren Bedürfnis nach Zugehörigkeit erfüllt wird. In einem Literaturreview konnten Charuvastra und Cloitre (2008) zeigen, dass Menschen mit vielfältigen sozialen Beziehungen traumatische Erlebnisse effektiver verarbeiten.

Leary, Twenge und Quinlivan (2006) sichtet gezielt Studien zum Zusammenhang zwischen Ablehnung und Aggression. Es zeigte sich, dass in experimentellen Studien mit verschiedenen Arten der Manipulation (z.B. ignorieren, beleidigen, aus einer Gruppe ausschließen) Personen, die nicht wertgeschätzt bzw. abgelehnt wurden, vermehrt Gefühle von Ärger empfanden, negativere Einschätzungen gegenüber der Person vornahmen, die sie abgelehnt hatte, sie aggressiver handelten und ablehnten anderen zu helfen. So verabreichten zum Beispiel zurückgewiesene

Versuchsteilnehmer\_innen anderen Personen in erhöhtem Ausmaß aversive Reize wie unangenehme Geräusche (z.B. Buckley, Winkel & Leary, 2004; Twenge, Baumeister, Tice & Stucke, 2001) und waren bereit nach experimentell induzierter Ausgrenzung Interaktionspartner\_innen abzuwerten (Bourgeois & Leary, 2001; Buckley et al., 2004). Das Ausmaß der Ablehnung (moderate vs. starke Ablehnung) scheint dabei keinen Einfluss auf die negativen Gefühle zu haben (Buckley et al., 2004). Leary (2015) konnte zeigen, dass nicht nur mit reeller Ablehnung Gefühle wie Verletzung, Einsamkeit, Scham, Schuld oder soziale Angst einhergehen, sondern auch mit antizipierter oder erinnerter Ablehnung. Zudem konnte gezeigt werden, dass negative soziale Erfahrungen, wie sozialer Ausschluss bzw. soziale Zurückweisung dieselben Regionen im Gehirn ansprechen, wie physischer Schmerz (Eisenberger, Liberman & Williams, 2003). In einem weiteren Schritt analysierten Leary et al. (2006) Studien, die sich mit dem Zusammenhang zwischen Ablehnung und Aggression im täglichen Leben beschäftigen. Diese größtenteils deskriptiven und korrelativen Studien zeigen, dass wahrgenommene Ablehnung in einem Zusammenhang mit vielfältigem aggressiven Verhalten, wie Tötungsdelikten, Amokläufen an Schulen oder häuslicher Gewalt stehen. Leary, Kowalski, Smith und Phillips (2003) analysierten 15 Amokläufe nach 1995 und fanden immer eine Gemeinsamkeit: Die Täter gehörten nie irgendwelchen Gruppen an und wurden als Einzelgänger beschrieben. Auch wenn die Täter meist eine Geschichte psychologischer Probleme hatten und sie vorher Gefallen an Waffen gefunden haben, so spielt sozialer Ausschluss scheinbar eine Schlüsselrolle. Auch eine Meta-Analyse von Blackhart, Nelson, Knowles und Baumeister (2009), die 192 Studien analysierten, zeigt, dass Akzeptanz zu einem Ansteigen des Selbstwertes und positiven Emotionen führt. Abgelehnte Versuchspersonen in experimentellen Studien hingegen berichteten negativere Gefühle als Personen in einer Vergleichsgruppe. Auch die Analyse von Studien, die die Autor\_innen zur „real-world social rejection“ zusammenfassen, zeigte, dass Personen, die kontinuierlich ausgeschlossen werden oder die sich ausgeschlossen fühlen, durchschnittlich negativere Affekte berichten.

**Insgesamt** betrachtet geht soziale Partizipation und damit die Befriedigung des Bedürfnisses nach Zugehörigkeit mit positiven Konsequenzen einher, die Nicht-Befriedigung hingegen mit gravierenden negativen Konsequenzen.

#### 4.1.3 Empirische Studien im schulischen Kontext

Beziehen sich die bisherigen Befunde auf verschiedenste Bereiche und auch auf experimentelle Studien, soll nun der Blick auf den Kontext Schule gerichtet werden. Kinder verbringen einen erheblichen Teil ihrer Zeit im schulischen Umfeld, sodass hier die Möglichkeit besteht stabile Beziehungen aufzubauen, um das grundlegende Bedürfnis nach Zugehörigkeit zu befriedigen. Das Eingebundensein in Peerbeziehungen<sup>9</sup> erfüllt zahlreiche Aufgaben (zusammenfassend Hannover & Zander, 2016). Eine wesentliche Aufgabe ist dabei die Erfüllung affektiv-emotionaler Bedürfnisse, insbesondere die Erfüllung des Bedürfnisses nach Zugehörigkeit. Gelingt die

---

<sup>9</sup> Als Peers werden üblicherweise „Kinder und Jugendliche vergleichbaren Alters bezeichnet“ (Hannover & Zander, 2016, S. 92).



soziale Partizipation im Klassenverband, so geht damit zwangsläufig die Befriedigung des Bedürfnisses nach Zugehörigkeit einher. Gelingt diese nicht, so ist die soziale Zurückweisung nicht wie in experimentellen Studien nur temporär herbeigeführt. Im Schulkontext erleben Kinder Zurückweisung real und nicht nur zeitweise.

Für den Schulkontext liegen mittlerweile zahlreiche Studien und Reviews vor, die den Zusammenhang zwischen sozialer Partizipation (also der Befriedigung des Bedürfnisses nach Zugehörigkeit) und schulbezogenen Variablen bzw. der Entwicklung von Kindern untersuchen.

In einer älteren Meta-Analyse von Newcomb, Bukowski und Pattee (1993) untersuchten die Autor\_innen den Zusammenhang zwischen der Zugehörigkeit zu einer bestimmten Statusgruppe (in Anlehnung an Coie, Dodge & Coppotelli, 1982) und Verhaltensvariablen. Es zeigte sich in der Gruppe der abgelehnten Kinder eine höhere mangelnde Konfliktfähigkeit und eine höhere Aggressivität. Zudem wiesen diese Kinder eher geringere kognitive Fähigkeiten auf. Beliebte Kinder hingegen wiesen höhere Werte für die Variablen positive soziale Aktionen, Sozialverhalten, Freundschaftsbeziehungen und kognitive Fähigkeiten auf sowie eine geringere Aggressivität.

In einem aktuelleren Review analysierten Gifford-Smith und Brownell (2003) unter anderem den Zusammenhang zwischen schulischen Peerbeziehungen und der generellen Entwicklung von Kindern im Schulkontext. Für abgelehnte Kinder fanden die Autorinnen einen robusten Zusammenhang zu aggressivem Verhalten<sup>10</sup>. Darüber hinaus zeigte sich, dass abgelehnte Kinder ein höheres Risiko für Schulprobleme wie Schulversagen und Schulabbruch aufwiesen. Für sozial akzeptierte Kinder hingegen fanden sich Zusammenhänge zu kooperativem und hilfsbereitem Verhalten. Gifford-Smith und Brownell (2003) konnten weiterhin zeigen, dass Kinder, die in Freundschaften eingebunden waren, prosozialer und weniger einsam waren sowie einen höheren Selbstwert aufwiesen und Übergänge einfacher meisterten. Zudem zeigte sich ein Zusammenhang zwischen Freundschaften und der Schulleistung. Insgesamt konnten die Autor\_innen zeigen, dass „children`s peer acceptance, [...], and their participation in social networks each contribute to their development and overall well-being.“ (Gifford-Smith & Brownell, 2003, S. 270). Auch Rubin, Bukowski, Parker und Bowker (2006) verweisen in ihrem Review auf die Bedeutung der Akzeptanz durch Mitschüler\_innen und des Vorhandenseins von Freundschaften. Sie betonen Zusammenhänge mit externalisierenden und internalisierenden Problemen sowie der schulischen Leistung, wenn soziale Partizipation nicht gelingt. Im Zusammenhang mit der Bedeutung von Freundschaften sei auch auf die groß angelegte Studie von Vaquera und Kao (2008) mit 90.000 Jugendlichen zwischen sieben und zwölf Jahren verwiesen. Die Autorinnen fanden zum einen positive Zusammenhänge zwischen reziproken Freundschaften und der Variable „school belonging“ sowie in regressionsanalytischen Auswertungen Zusammenhänge zu schulischer Leistung.

Auf den Zusammenhang zu gesundheitlichen Konsequenzen verweisen Hawkley, Burleson, Berntson und Cacioppo (2003). Sie zeigten für Schüler\_innen im Alter von 19 Jahren, dass Einsamkeit mit negativen gesundheitlichen Folgen, wie höheren Stresswerten und schlechteren

---

<sup>10</sup> Dabei ist zu berücksichtigen, dass die Häufigkeit von aggressivem Verhalten weniger relevant ist, als die Qualität der Aggression und zudem eine Abhängigkeit von der Entwicklungsphase der Kinder besteht und vom Kontext der Interaktion (Gifford-Smith & Brownell, 2003).

Herz-Kreislauf-Funktionen verbunden ist. Auch für eine sehr große Stichprobe von Jugendlichen ( $N > 11.000$ ) konnte ein Zusammenhang zwischen depressiven Symptomen und dem Eingebundensein in Netzwerke gezeigt werden. Das Vorhandensein von Freundschaften, als ein Indikator der sozialen Partizipation, ist ein Prädiktor für depressive Symptome. Je mehr Freund\_innen innerhalb der Schule die Jugendlichen angeben, desto geringer die depressiven Symptome (Ueno, 2005). Peters, Riksen-Walraven, Cillessen und Weerth (2011) konnten in einer Stichprobe mit Neunjährigen ebenfalls gesundheitliche Konsequenzen im Zusammenhang mit sozialem Ausschluss zeigen. Sie fanden Zusammenhänge zwischen sozialem Ausschluss und erhöhtem Kortisollevel und somit, dass dauerhafte soziale Ablehnung durch Klassenkamerad\_innen Stress verursacht. Diese Effekte waren geringer für Kinder mit mehreren Freund\_innen oder besseren Freundschaften.

Für schulbezogene Variablen zeigt sich in aktuelleren Studien zusammenfassend, ein positiver Zusammenhang zwischen sozialer Partizipation, zum Beispiel in Form von Freundschaftsbeziehungen oder der sozialen Stellung in der Klasse, und der Beteiligung am Unterricht, der Schulfreude bzw. dem Wohlbefinden in der Klasse, dem Sozialverhalten und den schulischen Leistungen sowie dem Risiko eines Schulabbruchs (z.B. Danielsen, Wiium, Wilhelmsen & Wold, 2010; Martin & Dowson, 2009; Molloy, Gest & Rulison, 2010; Perdue, Manzeske & Estell, 2009; Ricard & Pelletier, 2016; für einen Überblick siehe Wentzel, Baker & Russell, 2014; Wentzel, Russell & Baker, 2016). Auch für die subjektiv wahrgenommene soziale Partizipation, also die individuelle Partizipation aus Sicht des Kindes selbst, wurden Beziehungen zu schulbezogenen Variablen gefunden. In einer Studie aus der Schweiz wurde mithilfe einer Erlebensstichprobe (innerhalb einer Woche, 14 Datenerhebungen) in der Grundschule in den Jahrgängen fünf und sechs gezeigt, dass mit zunehmender subjektiv wahrgenommener sozialer Partizipation eine erhöhte aktuelle Motivation einhergeht, weniger Stresserleben, erhöhte Konzentration und mehr Freude (Zurbriggen & Venetz, 2016).

Wird in diesen Studien indirekt der Blick von der sozialen Partizipation auf die damit verbundenen Konsequenzen gelegt, wechseln Huber und Wilbert (2012) die Blickrichtung und argumentieren ausgehend von den Schulleistungen, die damit verbundenen Effekte für die soziale Partizipation. Die Autoren berichten von einer Verringerung des Integrationsstatus` mit abnehmenden Schulleistungen. Es zeigte sich in ihrer Studie zudem, dass Kinder im unteren Schulleistungsniveau am häufigsten abgelehnt wurden (71% der sehr schwachen Kinder), hingegen sehr gute Kinder am häufigsten beliebt waren (55%). In einer anderen Studie analysierte Huber (2009) zehn von Lehrkräften als für die soziale Partizipation relevant erachtete Persönlichkeitseigenschaften auf ihren Einfluss auf die soziale Partizipation und kommt zu dem Ergebnis, dass aus Sicht der Lehrkräfte mit der Schulleistung und der Leistungsmotivation zwei (schul-)leistungsbezogene Variablen den größten Einfluss auf die soziale Partizipation in der Grundschule haben.

Auch wenn der Blickwinkel in diesen Studien ein anderer ist, kann nichts über die kausale Richtung des Zusammenhangs zwischen sozialer Partizipation und anderen schulbezogenen Variablen ausgesagt werden, da es sich nicht um Längsschnittstudien handelt. Führt schlechte Schulleistung oder Verhaltensauffälligkeit zu geringerer sozialer Partizipation oder führt andersherum die geringere soziale Partizipation zu geringerer Schulleistung bzw. zu Verhaltensauffälligkeiten. Diese Frage versucht eine aktuelle Studie von Krull, Wilbert und Hennemann

(2018) zu beantworten. In einem längsschnittlichen Design mit zwei Erhebungen in der ersten und zweiten Klasse konnten die Autor\_innen zeigen, dass „school-related problems regarding learning and behaviour pose a risk of social exclusion“ (Krull et al., 2018, S. 246). Verhaltensauffälligkeiten und Lernschwierigkeiten in Jahrgang eins stehen in Zusammenhang zu einer geringeren sozialen Akzeptanz und höheren Ablehnung in Klasse zwei. Andersherum steht weder soziale Akzeptanz noch soziale Ablehnung in Jahrgang eins in signifikantem Zusammenhang mit Verhaltensauffälligkeiten und Lernschwierigkeiten in Jahrgang zwei.

Jedoch gibt es auch Längsschnittstudien, die eindrücklich die Konsequenzen von Ablehnung zeigen. In einer längsschnittlichen Studie über fünf Jahre vom Kindergarten bis in die vierte Klasse konnten Ladd und Troop-Gordon (2003) zeigen, dass es zu späteren Anpassungsschwierigkeiten, zu einem verringerten sozialen Selbstkonzept und zu späteren internalisierten Problemen kommt, wenn dauerhaft keine Freundschaften vorhanden sind. Auch Buhs, Ladd und Herald (2006) verweisen darauf, dass frühe Ablehnung im Kindergarten zu Schulvermeidung und verminderter Schulleistung in späteren Jahren führen. In einem Längsschnitt über zwei Jahre zeigten Wentzel, Barry und Caldwell (2004), dass das Vorhandensein einer reziproken Freundschaft zu einer besseren sozialen und akademischen Anpassung führte. Sechstklässler\_innen ohne Freund\_innen zeigten geringeres prosoziales Verhalten, schlechtere Leistung und höheren emotionalen Stress zwei Jahre später. Auch eine aktuellere Längsschnittstudie konnte zeigen, dass Ablehnung (geringe soziale Präferenz) externalisiertes Problemverhalten begünstigt (Sturaro, van Lier, Cuijpers & Koot, 2011). In einem Längsschnitt über 18 Jahre konnten Bagwell, Schmidt, Newcomb und Bukowski (2001) zeigen, dass die Variablen Ablehnung und das Vorhandensein von Freundschaften in Klasse fünf prädiktiv für verschiedene Variablen im Erwachsenenalter sind. Das Nicht-Vorhandensein von Freundschaften in der Kindheit ist prädiktiv für spätere Fehlanpassungen, zum Beispiel in Form depressiver Symptome. Positive Interaktionen im Erwachsenenalter, zum Beispiel im Freundeskreis oder der Familie, stehen hingegen in Zusammenhang mit Freundschaftsbeziehungen in der Kindheit.

**Zusammenfassend** kann festgehalten werden, dass die mangelnde Befriedigung des Bedürfnisses nach Zugehörigkeit zu negativen Effekten für die psychische und physische Gesundheit führt und insbesondere auch im schulischen Kontext deutliche Zusammenhänge zwischen der Ablehnung durch Mitschüler\_innen oder der Abwesenheit von Freundschaften und der sozio-emotionale Entwicklung sowie schulbezogene Variablen bestehen. Kinder, deren Schulleistungen schwach sind bzw. die Verhaltensauffälligkeiten zeigen, laufen Gefahr, dass auch ihr Bedürfnis nach Zugehörigkeit nicht befriedigt wird, da sie nicht sozial partizipieren können. Andersherum zeigen sich positive Zusammenhänge für die Schulfreude, die Motivation sowie die schulischen Leistungen, wenn die soziale Einbindung gelingt, das Bedürfnis nach Zugehörigkeit also befriedigt wird.

Es kann festgehalten werden, dass schwache Schulleistungen und Verhaltensauffälligkeiten einen Risikofaktor für die soziale Partizipation darstellen und andersherum eine mangelnde Partizipation zu schlechten Schulleistungen und Verhaltensauffälligkeiten führen kann. In jedem Fall sollte das Ziel verfolgt werden, soziale Partizipation zu ermöglichen und insbesondere Kin-

der mit Schulleistungsschwäche und Verhaltensauffälligkeiten im Blick zu haben. Die Ermöglichung sozialer Partizipation für alle Schüler\_innen, insbesondere jedoch für diejenigen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf, sollte ein Hauptziel im schulischen Kontext sein. Wurden in diesem Kapitel bereits verschiedene Variablen betrachtet, die indikativ für soziale Partizipation sind, zum Beispiel das Vorhandensein von Freundschaften oder die soziale Akzeptanz, soll im folgenden Kapitel das Konstrukt der sozialen Partizipation systematischer betrachtet werden.

## 4.2 Konstrukt der sozialen Partizipation

Die Studien, die die Bedeutsamkeit der sozialen Partizipation im vorherigen Kapitel herausgestellt haben, nutzten verschiedene Variablen, die scheinbar indikativ für soziale Partizipation sind. Die Rede war von Ausschluss, Ablehnung oder Ausgrenzung, als Merkmale einer nicht vorhandenen sozialen Partizipation bzw. von Akzeptanz oder (reziproken) Freundschaften als Maß für eine gelungene soziale Partizipation. Wie vielschichtig das Konstrukt der sozialen Partizipation ist, welche Möglichkeiten der Operationalisierung es gibt und welche Schwierigkeiten damit verbunden sind, wird in den folgenden Unterkapiteln thematisiert.

### 4.2.1 Indikatoren sozialer Partizipation

Die bereits zuvor angeführte Definition Farrells von sozialer Partizipation im schulischen Kontext soll an dieser Stelle genauer analysiert werden. Nach Farrell (2000) meint soziale Partizipation voll und aktiv am täglichen Schulleben teilzuhaben, also ein geschätztes und integriertes Mitglied der Schulgemeinschaft zu sein. Betrachtet man zunächst die Teilhabe am täglichen Schulleben, so umfasst diese sowohl soziale als auch aufgabenbezogene Aspekte. Einen großen Teil des täglichen Schullebens verbringen Kinder in Unterrichtssituationen. Um in diesen sozial partizipieren zu können, müssen jeweils mehrere Schüler\_innen an gleichen Unterrichtsgegenständen arbeiten, in Unterrichtsgespräche und ebenso in Partner- und Gruppenarbeiten eingebunden sein. Zusätzlich geht es auch darum in außerunterrichtlichen Situationen, zum Beispiel in den Pausen zu partizipieren, sodass zwei Inhaltsbereiche der sozialen Partizipation im schulischen Kontext zentral sind: (1.) unterrichtliche, aufgabenbezogene Partizipation (task) und (2.) außerunterrichtliche Partizipation (social).

Für diese zwei Inhaltsbereiche der sozialen Partizipation sind verschiedene Aspekte indikativ. Generell sind *Beziehungen* und *Interaktionen* notwendig, um am täglichen Schulleben aktiv teilzunehmen. Um weiterhin ein „geschätztes Mitglied“ zu sein, wird die *Akzeptanz* durch die Mitschüler\_innen vorausgesetzt. Nicht angesprochen in der Definition Farrells wird die Wahrnehmung der Schüler\_innen selbst. Dieser Aspekt ist expliziter Bestandteil der Definition von Doubt und McColl (2003, S. 140). Sie definieren soziale Integration als „a sense of belonging achieved through acceptance by others and equal participation in mutually valued activities.“ Hier werden ebenfalls die Indikatoren Akzeptanz durch die Klassenkamerad\_innen sowie das Eingebundensein in Aktivitäten und damit Interaktionen angesprochen, aber darüber hinaus, als weiterer Aspekt der sozialen Partizipation, das *Gefühl der Zugehörigkeit*.

Diese beiden Definitionen sozialer Partizipation bzw. sozialer Integration gehen weit über den rechtlichen Aspekt der Teilhabe hinaus. Problematisch erscheint hier jedoch, dass im Zusammenhang mit dem Begriff der sozialen Partizipation häufig auch die Begriffe soziale Integration oder soziale Inklusion genutzt werden (z.B. Beal, Cohen, Burke & McLendon, 2003; Bossaert, Colpin, Pijl & Petry, 2013; Koster, Nakken, Pijl & van Houten, 2009), wie beispielsweise in der Definition von Doubt und McColl (2003) deutlich wird, sodass auch der Begriff der sozialen Partizipation schwammig ist.

Koster et al. (2009) haben in einem Review verschiedene Definitionen und Operationalisierungen der sozialen Partizipation, sozialen Integration und sozialen Inklusion in 62 empirischen Arbeiten in der Elementar- und Primarstufe analysiert und festgestellt, dass die Konzepte meist inakkurat beschrieben werden oder aber das zugrundeliegende Verständnis lediglich über die genutzten Erhebungsinstrumente erschlossen werden kann. Zudem zeigte sich, dass die drei Konstrukte „hardly seem to differ in practice with respect to content, if at all“ (Koster et al., 2009, S. 131), sodass sie synonym genutzt werden können. Die Autor\_innen erachten den Begriff der sozialen Partizipation als am geeignetsten, sodass dieser auch im Rahmen dieser Arbeit genutzt wird. Folgende vier Indikatoren<sup>11</sup> für soziale Partizipation haben Koster et al. (2009) herausgearbeitet, die auch in den oben angeführten Definitionen Farrells (2000) und Doubt und McColls (2003) bereits angesprochen wurden: die Teilnahme an Interaktionen/Kontakte, die Akzeptanz durch Klassenkamerad\_innen, das Vorhandensein von Freundschaften/Beziehungen und die entsprechenden Selbstwahrnehmungen (z.B. wahrgenommene Akzeptanz).

Social participation of pupils with special needs in regular education is the presence of positive social 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)

Abbildung 1 gibt einen Überblick der von Koster et al. gefundenen Indikatoren, die unter den drei von Bossaert et al. (2013) „umbrella terms“ genannten Begriffe soziale Inklusion, Integration und Partizipation, gefasst werden. Bossaert et al. (2013) kommen zu einer nahezu deckungsgleichen Übersicht bei einem systematischen Review internationaler Forschung im Bereich der Sekundarstufe, welches 19 wissenschaftliche Artikel einschließt. Diese Übersicht ergibt sich aus den Operationalisierungen der sozialen Partizipation in den verschiedenen empirischen Arbeiten. Soziale Beziehungen wurden beispielsweise über Freundschaften oder darüber, Teil eines Freundschaftsnetzwerks zu sein, operationalisiert. Interaktionen wurden operationalisiert über das gemeinsame Arbeiten an Aufgaben, gemeinsames Spielen, die Teilnahme an Gruppenaktivitäten oder auch darüber, sozial isoliert zu sein, also keine Interaktionen zu pflegen. Die Selbstwahrnehmungen wurden in den analysierten Studien beispielsweise über das soziale Selbstkonzept, die wahrgenommene soziale Akzeptanz durch die Peers oder Gefühle von Einsamkeit operationalisiert. Der vierte Indikator der sozialen Partizipation wurde operationalisiert über die soziale Akzeptanz oder Ablehnung in Ratingverfahren, aber auch über unterstützendes Verhalten oder Bullying.

---

<sup>11</sup> Koster et al. (2009) sprechen von Themen.

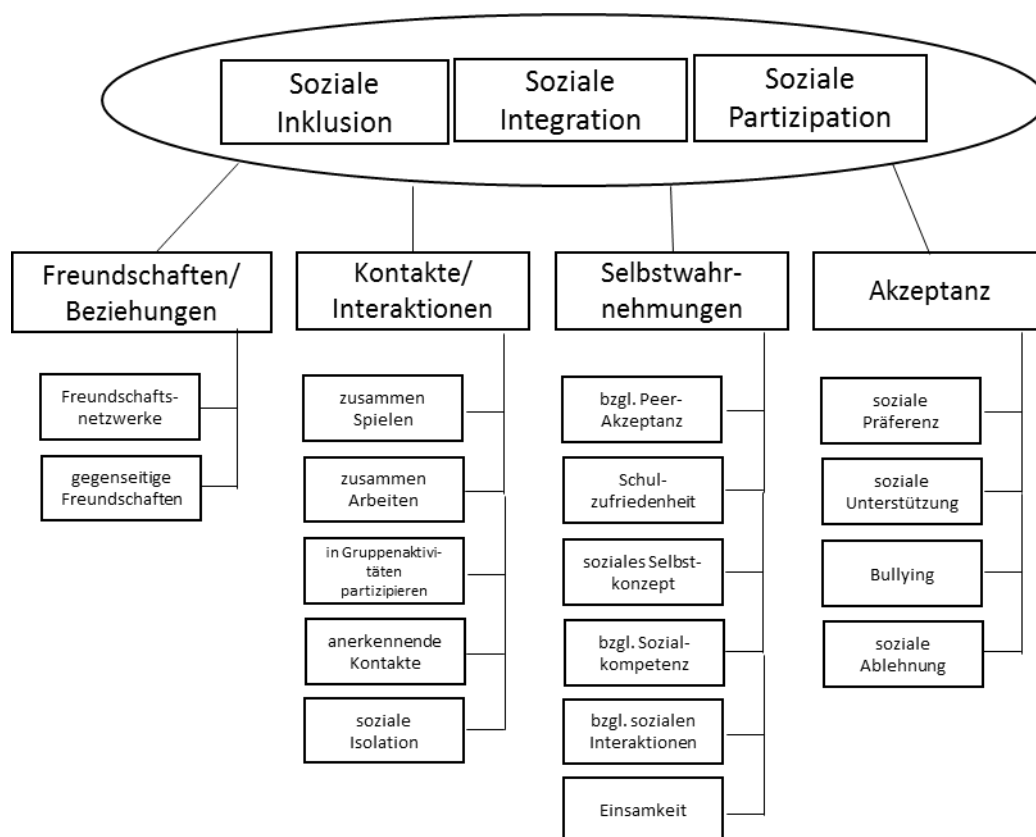


Abbildung 1: Überblick über Schlüsselthemen und ihre Subthemen innerhalb der Konstrukte soziale Integration, soziale Inklusion und soziale Partizipation in Anlehnung an Koster et al. (2009)

Diese Übersicht stellt seither eine Grundlage dar, die viele empirische Studien nutzen, um die erhobenen Konstrukte hierin zu verorten. Ergibt sich diese Übersicht zwar aus den in den gesichteten Studien vorkommenden Themen rund um die drei Konstrukte oder die Operationalisierungen, so erscheint dies inhaltlich gesehen jedoch nur bedingt vollständig. So wird im Bereich Kontakte/Interaktionen zwischen „Spielen“ und „Arbeiten“ unterschieden, dies ist nicht der Fall für die drei anderen Indikatoren der sozialen Partizipation. Es ist jedoch ebenso plausibel anzunehmen, dass sich die Akzeptanz bzw. Ablehnung eines Kindes mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf im Bereich des gemeinsamen Spielens von der Akzeptanz bzw. Ablehnung im Rahmen des Unterrichts unterscheidet. Insbesondere im Grundschulbereich wird ein Kind mit Bedarf an Unterstützung im Bereich des Lernens in außerunterrichtlichen Aktivitäten möglicherweise akzeptiert, im Kontext des Unterrichts ist jedoch weniger Akzeptanz vorhanden. Gleiches kann für die Beziehungen angenommen werden. Ein Kind mit Unterstützungsbedarf im Bereich des Lernens kann ein beliebter Spielpartner bzw. eine beliebte Spielpartnerin sein, jedoch bei Partner- oder Gruppenarbeiten abgelehnt werden. Die oben bereits angesprochenen zwei Hauptinhaltsbereiche sozialer Partizipation (task vs. social) finden in dieser Darstellung nur unzureichend Berücksichtigung.

Weiterhin stellt sich die Frage nach der Trennschärfe der vier Indikatoren. Werden beispielsweise Interaktionen im Bereich des gemeinsamen Spielens erfasst, so sollten gegenseitige Nominierungen, also gegenseitige Nennungen als Spielpartner\_in, gleichzusetzen sein mit Beziehungen. In dem Modell von Koster et al. werden hingegen Beziehungen und Interaktionen getrennt aufgeführt.

Es ist davon auszugehen, dass soziale Interaktionen bzw. Kontakte eine Grundvoraussetzung für das Vorhandensein von Beziehungen und Freundschaften, aber auch für Akzeptanz und Ablehnung darstellen. Bukowski, Sippola, Hoza und Newcomb (2000, S. 12) beschreiben Akzeptanz als „basic property of friendship“. Akzeptanz wiederum ist eine Grundvoraussetzung für Freundschaft. Legt man die Definition von Vaquera und Kao (2008, S. 56) zu Grunde, die reziproke Freundschaften als „more emotionally supportive as well as a superior resource compared to friendships that are not reciprocal“ beschreiben, kann die Darstellung eines einseitigen Netzwerkes demnach streng genommen nicht als Freundschaftsnetzwerk betitelt werden. Eine Unterscheidung zwischen „Freundschaftsnetzwerken“ und „gegenseitige Freundschaften“ ist inhaltlich unsinnig, da Freundschaften üblicherweise über reziproke Nominierungen operationalisiert werden.

Inhaltlich naheliegend wäre nicht nur von Indikatoren sozialer Partizipation zu sprechen, sondern die Qualität dieser Indikatoren genauer zu beleuchten. Das Vorhandensein von Interaktionen stellt eine Grundvoraussetzung dar und einen ersten Schritt, um soziale Partizipation anzubahnen. Aus den Interaktionen kann sich Akzeptanz ergeben, die wiederum als Basis von Freundschaften gelten kann. Ablehnung hingegen kann zu Isolation führen, sodass ein hierarchisches Modell ggf. geeigneter erscheint.

Das Problem der trennscharfen Verwendung dieser Begriffe ist maßgeblich auch bedingt durch die erfragte inhaltliche Relation eines Netzwerks in Rating- oder Nominationsverfahren. Eine Nomination oder auch ein Rating kann sich beispielsweise auf die Frage nach der Beliebtheit eines Kindes als Sitznachbar\_in, Spiel- oder Arbeitspartner\_in beziehen. Neben der Frage nach der Beliebtheit kann aber auch nach der Häufigkeit gefragt werden, beispielsweise nach der Häufigkeit, mit der mit einem bestimmten Kind gespielt wird. Wird nach der Beliebtheit als Spielpartner\_in gefragt, so bildet dies in erster Linie Akzeptanz (bei einem Rating zusätzlich ggf. Ablehnung) ab. Wird hingegen nach der Häufigkeit des gemeinsamen Spielens gefragt, so bildet dies eher das Eingebundensein in Interaktionen ab.

Dass die einzelnen Indikatoren zudem in Zusammenhang stehen, ergibt sich aus der Operationalisierung der Konstrukte über verschiedene Maße. So können über eine Art der Operationalisierung (z.B. positive und negative Nomination Beliebtheit Spielpartner\_in) verschiedene Maße gebildet werden, wie beispielsweise reziproke Spielpartnerschaften, die Akzeptanz bzw. Ablehnung als Spielpartner\_in oder soziale Isolation, die dann verschiedenen Indikatoren der sozialen Partizipation zugeordnet werden können. Abbildung 2 stellt eine andere Art des Überblicks dar, wie man sich dem Konstrukt der sozialen Partizipation nähern kann.

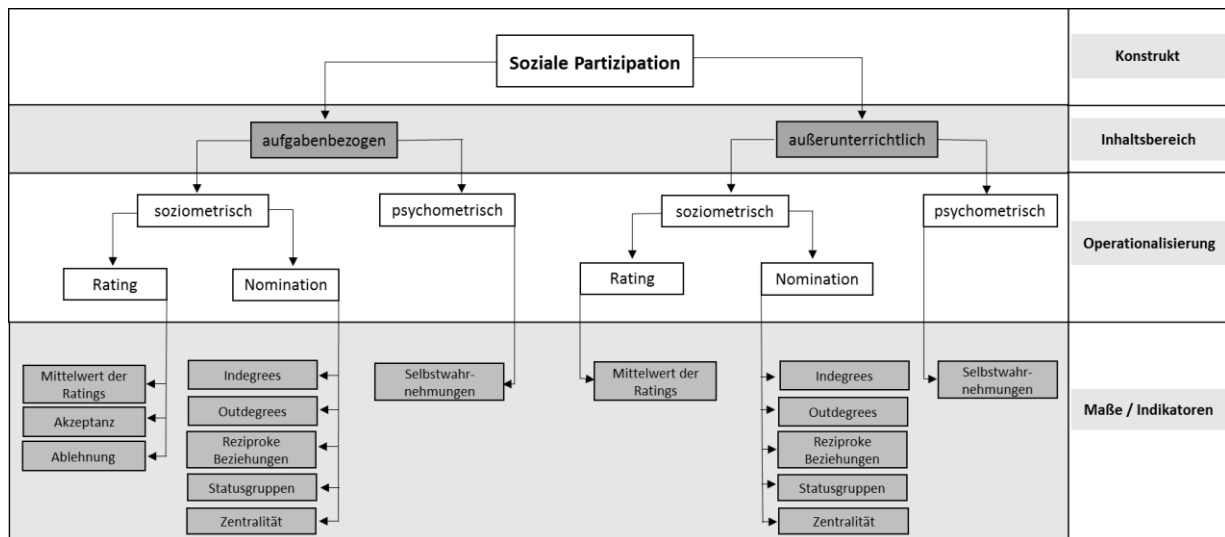


Abbildung 2: Konstrukt der sozialen Partizipation (Eigenentwicklung)

In einem ersten Schritt werden zwei zentrale Inhaltsbereiche sozialer Partizipation unterschieden: aufgabenbezogene (task) vs. außerunterrichtliche (social) Partizipation. Diese Inhaltsbereiche lassen sich über verschiedene Verfahren operationalisieren, welche im folgenden Kapitel genauer beschrieben werden. Neben sozio- und psychometrischen Verfahren stehen sicherlich auch noch weitere Methoden, wie beispielsweise Beobachtungsverfahren oder das Social Cognitive Mapping, zur Verfügung. Relevant für diese Arbeit sind jedoch nur die in der Abbildung genannten Verfahren. Je nach Art der Operationalisierung ergeben sich vielfältige Maße, die indikativ für die soziale Partizipation sind. In der Abbildung sind beispielhaft einige dieser Maße angeführt. Denkbar sind noch viele weitere, die sich insbesondere über die soziometrischen Daten berechnen lassen. Welcher Indikator dabei am besten geeignet ist, um soziale Partizipation abzubilden oder welche verschiedenen Indikatoren zusammen das beste Gesamtbild der sozialen Partizipation abbilden, ist dabei schwer festzulegen. Ein Überblick über die verschiedenen Erhebungsverfahren zur Erfassung der sozialen Partizipation wird im Folgenden gegeben. Eine genaue Beschreibung der Berechnung der in dieser Arbeit genutzten Maße erfolgt in Kapitel 8.6.4.

#### 4.2.2 Erhebungsverfahren zur Erfassung sozialer Partizipation

Um soziale Partizipation umfangreich abzubilden, müssen, wie oben beschrieben, verschiedene Indikatoren herangezogen werden. Ein Blick in die vorhandenen Studien macht deutlich, dass meist nur einzelne Indikatoren der sozialen Partizipation operationalisiert werden. Nur wenige Studien (z.B. Koster, Pijl, Nakken & van Houten, 2010; Schwab, 2015b) bemühen sich, alle vier von Koster et al. (2009) genannten Indikatoren zu operationalisieren, um ein umfassendes Bild über die soziale Partizipation von Kindern mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf zu erhalten. Besonders häufig betrachtet wird die soziale Akzeptanz dieser Kinder, die sozialen Interaktionen werden hingegen in empirischen Studien häufig vernachlässigt (Garrote et al., 2017). Sicherlich ist es aufwändig Interaktionen über Beobachtungsstudien zu operationalisieren (z.B. Koster et al., 2010), jedoch ist dies ebenso über Ratingverfahren möglich ("Wie



häufig verbringst du deine Pausen mit xy?, vgl. Schwab, 2015b). Auf die Möglichkeit der Operationalisierung sozialer Partizipation über Beobachtungsverfahren soll an dieser Stelle nicht eingegangen werden, da dies im Rahmen der vorliegenden Arbeit nicht relevant ist. Der Fokus soll auf die Operationalisierung durch soziometrische Methoden gelegt werden sowie die Operationalisierung durch psychometrische Verfahren, über die die Selbstwahrnehmung der Schüler\_innen erfasst werden kann. Im Folgenden wird die Erfassung verschiedener Indikatoren der sozialen Partizipation im Einzelnen betrachtet.

### Soziometrische Verfahren zur Erfassung sozialer Partizipation

Die soziale Partizipation kann in Anlehnung an die Arbeiten von Moreno (1967) durch eine soziometrische Befragung operationalisiert werden. Es stehen unterschiedliche Erhebungsverfahren zur Verfügung. Häufig kommen Nominations- oder Ratingverfahren zum Einsatz, die verschiedene Kriterien erfassen können: Wahrnehmungen, Beurteilungen, Präferenzen, Erwartungen, Einstellungen etc. (Koch & Dollase, 2018).

Bei der **Ratingmethode** beantworten die Kinder einer Schulklasse zum Beispiel für jedes Kind ihrer Klasse die Frage „Wie gerne spielst du mit XY?“ auf einer mehrstufigen Antwortskala von „sehr gerne“ bis „gar nicht gerne“. Hierüber kann beispielsweise die *durchschnittliche Akzeptanz bzw. Beliebtheit* pro Kind berechnet werden. Es ist aber auch möglich hierüber einen *Akzeptanz- bzw. Ablehnungsscore* über die Bildung der Summen der Extremwerte zu berechnen.

Bei der **Nominationsmethode** wird die *Akzeptanz* bzw. *Ablehnung* über separate Fragen erhoben. Nominationen können positiv („Neben wem möchtest du gerne sitzen?“) oder auch negativ („Neben wem möchtest du gar nicht sitzen?“) erfolgen. Werden beide Aspekte erfasst, so kann über die Anzahl der Nennungen die Akzeptanz bzw. Ablehnung eines Kindes angegeben werden. Über die Verrechnung der Anzahl der Nennungen auf beide Fragen, kann zudem der *soziale Status* (akzeptiert, abgelehnt oder auch indifferent oder ambivalent) des individuellen Kindes ermittelt werden (siehe z.B. Coie et al., 1982; Coie & Dodge, 1988). Über die Nominationsmethode können auch *soziale Beziehungen und Interaktionen* ermittelt werden. Kinder benennen hier beispielsweise ihre bevorzugten oder häufigsten Spiel- oder Arbeitspartner\_innen oder geben ihre besten Freunde bzw. Freundinnen an. Wird beispielsweise nach den häufigsten Spielpartner\_innen gefragt, können über Maße wie Indegree (Wie oft wird ein Kind genannt) oder Outdegree (Wie viele Kinder nennt das Kind selbst) Interaktionen dargestellt werden. Wird nach der besten Freundin bzw. dem besten Freund gefragt, können reziproke Beziehungen (gegenseitige Nennungen) dargestellt und hierüber die Facette der Freundschaft operationalisiert werden.

Es wäre noch eine Vielzahl weiterer Indizes zu nennen, die die soziale Partizipation abbilden können (z.B. Zentralität in der Gruppe, Mitglied in Subgruppen), welche im Rahmen dieser Arbeit aber nicht von Bedeutung sind. Für einen Überblick verschiedener Maße, die über soziometrische Daten berechnet werden können, um die soziale Partizipation darzustellen, siehe zum Beispiel Kulawiak und Wilbert (2015).

Auch soziometrische Verfahren sind fehleranfällig. Reziproke Freundschaften oder Spielpartnerschaften können beispielsweise unvollständig sein, da die Nennung eines Kindes einfach nur vergessen wurde. Bei Ratingverfahren wird jedoch jedes Kind durch alle anderen beurteilt,

sodass ein vielfältiger Blick auf ein Kind geworfen wird. Hymel, Vaillancourt, McDougall und Renshaw (2004, S. 266) nennen genau diesen Vorteil, wenn Mitschüler\_innen als Informant\_innen genannt werden, nämlich „peers evaluations are derived from multiple observers, who have different experiences and information about an individual child“.

Der Vollständigkeit halber sei noch das Verfahren des Social Cognitive Mapping zur Erfassung der sozialen Partizipation genannt. Neben Nominationsverfahren bei denen andere Kinder genannt werden sollen, mit denen beispielsweise gerne oder nicht gerne gespielt wird, gibt es auch Verfahren, in denen die Kinder Gruppen von Kindern nennen sollen, die gerne/viel miteinander spielen, das sogenannte Social Cognitive Mapping. Über dieses Verfahren ist es ebenfalls möglich verschiedene Maße, wie zum Beispiel die Zentralität von Gruppenmitgliedern innerhalb des Netzwerks zu bestimmen und hierüber die soziale Partizipation abzubilden (z.B. Avramidis, 2010).

### Psychometrische Verfahren zur Erfassung sozialer Partizipation

Neben der Erfassung der Partizipation über soziometrische Befragungen werden Selbstauskünfte der Schüler\_innen im Rahmen von Fragebogenerhebungen genutzt, um den von Koster et al. (2009) genannten vierten Indikator der sozialen Partizipation, die *Selbstwahrnehmungen der Kinder* zu erfassen. Darüber ist es beispielsweise möglich die subjektiv wahrgenommene Akzeptanz oder das Zugehörigkeitsgefühl zur Klasse zu erheben. Eine Subskala des „Fragebogens zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrungen“ (FEESS, Rauer & Schuck, 2004) von Grundschulkindern, die auch in dieser Arbeit genutzt wurde, erlaubt zum Beispiel die Erfassung der subjektiv wahrgenommenen sozialen Partizipation.

Ebenfalls subjektiv, jedoch nicht aus der persönlichen Sicht der Schüler\_innen, kann die Erfassung der sozialen Partizipation über die Fremdeinschätzung durch die Lehrkräfte erfolgen. Der „Social Participation Questionnaire“ (SPQ, Koster, Nakken, Pijl, van Houten & Lutje Spelberg, 2008) erfasst alle vier von Koster et al. (2009) aufgeführten Indikatoren der sozialen Partizipation und wurde von Schwab (2015a) ins Deutsche übersetzt. Schwab und Gebhardt (2016) prüften den Fragebogen auf Raschskalierung und legten eine gekürzte Version vor, die die Einordnung der sozialen Partizipation in ein Drei-Stufen-Modell (Außenseiter, Akzeptanz, Freundschaft) ermöglicht<sup>12</sup>.

In diesem Kapitel wurden verschiedene Möglichkeiten der Operationalisierung der sozialen Partizipation angerissen. Es wurde bereits deutlich, dass die Operationalisierung über verschiedene Erhebungsverfahren möglich ist und zudem verschiedene Auswertungsverfahren zur Verfügung stehen. Dies macht eine Vergleichbarkeit der vorliegenden Untersuchungen schwierig. Diese Problematik wird im Folgenden genauer beschrieben.

---

<sup>12</sup> Für die Fremdeinschätzung aus Lehrersicht zeigen sich Nachteile für Kinder mit Unterstützungsbedarf, auch wenn die Mehrheit aller Schüler\_innen eine zufriedenstellende soziale Partizipation aufweist. Die Wahrscheinlichkeit für Kinder ohne Unterstützungsbedarf in Stufe 3 (Freundschaft) zu sein, ist mit 81-85% deutlich höher als für Kinder mit Unterstützungsbedarf (60-61%). Hingegen fallen Kinder mit Unterstützungsbedarf 2-3-mal häufiger in Stufe 1 (Außenseiter). Interessant wären Studien, die die Ergebnisse des SPQ mit soziometrischen Schülerbefragungen und Schülerbefragungen zur subjektiv wahrgenommenen sozialen Partizipation in Zusammenhang bringen.

#### 4.2.3 Schwierigkeiten im Zusammenhang mit Studien zur sozialen Partizipation

Weisen Studien aus den 1980er Jahren ein positives Bild in Bezug auf die Partizipation von Kindern mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf, so ist die Forschungslage heute weniger positiv, teilweise uneinheitlich und schwer miteinander zu vergleichen. Hierfür gibt es verschiedene Gründe, die in der Operationalisierung des Unterstützungsbedarfs, der Operationalisierung der sozialen Partizipation und der verschiedenen Auswertungsverfahren liegen. Auf diese Aspekte soll an dieser Stelle ein Blick geworfen werden, um anschließend den Forschungsstand zur sozialen Partizipation von Kindern mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf aufzuarbeiten.

##### Operationalisierung des Unterstützungsbedarfs

Problematisch ist zum einen die Vergleichbarkeit der Studien im Hinblick auf die Operationalisierung des sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs. Einige Studien klassifizieren Schüler\_innen als förderbedürftig, indem Lehrkräfte den Förderbedarf einschätzen. Hierzu wird zum Beispiel eine dreistufige Skala (gering, mittel, hoch) genutzt (z.B. Huber & Wilbert, 2012) oder generell die Vermutung der Lehrkraft über einen vorhandenen sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf (vorhanden vs. nicht vorhanden) (z.B. Krull et al., 2018, 2014a). Dies ist sicherlich dann legitim, wenn es um Studien im Primarbereich geht und hier insbesondere in der Schuleingangsphase, da es für den Bereich Lernen keine „offizielle“ Diagnose vor dem Ende des dritten Schulbesuchsjahres gibt. Zudem ist die Durchführung von Intelligenztests, Schulleistungstests oder Fragebögen zur Erfassung von Verhaltensauffälligkeiten sehr aufwändig und im Rahmen von Forschungsprojekten somit kostspielig, sodass hierauf häufig verzichtet wird. Aber auch wenn der diagnostizierte Unterstützungsbedarf genutzt wird, so ist allein für Deutschland festzuhalten, dass es von Bundesland zu Bundesland bisher keine einheitlichen Verfahren zur Feststellung dieses Bedarfs gibt, was sich auch in den unterschiedlichen Förderquoten widerspiegelt (s. Kapitel 3.3.1). Erschwerend kommt hinzu, dass es in vielen Studien keine Differenzierung zwischen verschiedenen Förderschwerpunkten gibt, sodass häufig sehr breit alle Kinder, die in irgendeiner Art gefördert werden, als Schüler\_innen mit Unterstützungsbedarf klassifiziert werden. Häufig werden die Schüler\_innen mit Lern- und Entwicklungsstörungen, das heißt Kinder mit Förderbedarfen im Bereich Lernen, Sprache und Emotionale und soziale Entwicklung, gemeinsam betrachtet, da sie den größten Teil der Kinder mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf in Allgemeinen Schulen ausmachen. In anderen, wenigen Studien hingegen wird sehr spezifisch der Fokus auf einen bestimmten, diagnostizierten Förderbedarf gelegt, wie zum Beispiel den Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung (z.B. Garrote, 2016).

##### Operationalisierung der sozialen Partizipation

Hinzu kommt als weitere Problematik die Art der Erfassung der sozialen Partizipation. Zur Erfassung von sozialen Beziehungen und Interaktionen, der Akzeptanz und Ablehnung sowie von Freundschaften werden größtenteils soziometrische Verfahren genutzt. Hier kommen, wie oben beschrieben, Nominations- oder Ratingverfahren zum Einsatz. Für diese gibt es jedoch

nicht das eine standardisierte Verfahren, sondern beide Verfahren eröffnen eine Vielzahl unterschiedlicher Möglichkeiten (für einen Überblick siehe z.B. Jansen, 2006), welche hier in Ansätzen dargestellt werden sollen. Nominationen können unbegrenzt sein vs. beschränkt auf drei oder zum Beispiel fünf Nennungen (free vs. fixed choice). Dem Probanden bzw. der Probandin kann eine Liste mit allen Kindern der Klasse zur Verfügung gestellt werden oder aber die Nomination erfolgt frei aus dem Gedächtnis. Insbesondere muss jeweils geklärt werden, welche Relationen eines Klassennetzwerkes beleuchtet werden sollen. Wie oben dargestellt, erscheint es sinnvoll im schulischen Kontext zwei Hauptinhaltsbereiche der sozialen Partizipation zu unterscheiden, nämlich die aufgabenbezogene und die außerunterrichtliche soziale Partizipation. Jedoch können auch diese beiden Inhaltsbereiche weiter ausdifferenziert werden. Geht es im außerunterrichtlichen Inhaltsbereich um den besten Freund oder die beste Freundin, die häufigsten Spielpartner\_innen, die Personen, denen ein Geheimnis anvertraut würde oder aber um die Spielpartner\_innen, mit denen am liebsten gespielt wird? Diese Auswahl an Möglichkeiten macht deutlich, wie vielfältig die Möglichkeiten sind. Hier werden ähnliche Inhaltsbereiche abgefragt, aber nicht zwangsläufig die gleichen. Idealerweise werden direkt mehrere Aspekte eines Inhaltsbereichs operationalisiert, um diesen umfassend abzubilden. Werden mehrere Inhaltsbereiche erfasst, können diese später separat betrachtet werden oder zu einem Index verrechnet werden, was jedoch nur bei inhaltlich ähnlichen Aspekten sinnvoll ist. Studien sind jedoch wenig vergleichbar, wenn sich die Nomination auf unterschiedliche Inhaltsbereiche bezieht (z.B. Nomination von Spielpartner\_in, Arbeitspartner\_in, Sitznachbar\_in etc.). Die Nominationen können weiterhin rein positiver Natur sein (positive Wahlen: z.B. Sitznachbar\_in), können jedoch auch um negative Wahlen (z.B. „Neben wem möchtest du gar nicht gerne sitzen?“) ergänzt werden.

Ein ähnliches Bild ergibt sich bei Ratingverfahren. Hier kann das Antwortformat drei-, vier- oder auch fünfstufig sein und die erfassten Aspekte oder Inhaltsbereiche, von welchen dann auf die soziale Partizipation geschlossen wird, sind ebenfalls vielseitig (Sitznachbar\_in, Arbeitspartner\_in, Spielpartner\_in etc.). So wird zwar in Studien immer allgemein von sozialer Partizipation gesprochen, jedoch ist es sinnvoll explizit die Operationalisierung des Konstruktes zu betrachten. Studien sind trotz Nutzung der gleichen soziometrischen Methoden häufig trotzdem nicht vergleichbar, weil inhaltlich andere Konstrukte operationalisiert wurden. So kann in der einen Studie die Akzeptanz als Sitznachbar\_in, in einer anderen Studie die Akzeptanz als Spielpartner\_in und wieder in einer anderen Studie die Akzeptanz als Arbeitspartner\_in erfragt worden sein. Zudem werden Begriffe teilweise synonym genutzt, die Operationalisierung ist jedoch unterschiedlich, denn es werden zwar ähnliche, aber nicht gleiche Konstrukte erfasst. Bei der Nutzung eines Rating-Fragebogens kann zudem eine Totalerhebung der gesamten Klasse erfolgen, oder aber eine Auswahl getroffen werden. Bei letzterem ratet jedes Kind nur eine bestimmte Anzahl, zufällig ausgewählter anderer Kinder (z.B. Garrote, 2017, Erhebung sozialer Fähigkeiten im Zusammenhang mit sozialer Partizipation), was aus Zeit- und Kostengründen naheliegt.

### Auswertungsverfahren

Nach der Entscheidung für ein Erhebungsverfahren, stehen anschließend verschiedene Möglichkeiten der Datenauswertung zur Verfügung, sodass die Berechnung einer Vielzahl unterschiedlicher Maße möglich ist. Über Nominationsverfahren können Degreeindizes (z.B. In-, Outdegrees, Freundschaften), Cliquenanalysen, die Zentralität und vieles mehr berechnet werden. Die Berechnung des Wahl- und Ablehnungsstatus über die erhaltenen Wahlen bzw. Ablehnungen (Indegrees, ggf. relativiert an den möglichen Wahlen) gibt Auskunft für die Akzeptanz oder Ablehnung eines Kindes. Zusätzlich kann eine Verrechnung zur Bildung von Statusgruppen von beliebten, abgelehnten, kontroversen, vernachlässigten und durchschnittlich integrierten Kindern erfolgen (siehe z.B. Coie et al., 1982)<sup>13</sup>. Auch die Verrechnung zu einem intervallskalierten Integrationsstatus kann vorgenommen werden, in dem, vereinfacht ausgedrückt, Wahl- und Ablehnungsstatus miteinander zu einem Wert verrechnet werden (siehe z.B. Huber & Wilbert, 2012).

Ein ähnliches Bild ergibt sich bei der Nutzung von Ratingverfahren. Hier kann beispielsweise ebenfalls die Akzeptanz sowie die Ablehnung betrachtet werden, indem die Netzwerke dichotomisiert werden und die Extremantwortpole als Wahlen bzw. Ablehnungen betrachtet und ggf. noch an der Anzahl der möglichen Extremwerte relativiert werden.

An dieser Stelle wird deutlich, dass die Akzeptanz oder Ablehnung sowohl über die Nominations- als auch die Ratingmethode erfasst werden kann. „Generally, peer ratings are used to ascertain the level of acceptance pupils enjoy within their class network and peer nominations are used to determine pupils' social status“ (Avramidis et al., 2017, S. 69). Problematisch ist jedoch, dass dies in empirischen Studien nicht einheitlich gehandhabt wird und allein über die Nutzung der Begrifflichkeiten nicht erschlossen werden kann, wie das Konstrukt erhoben wurde. So verbergen sich hinter den Begriffen Wahlstatus, Beliebtheit, Akzeptanz oder Status eines Kindes teilweise identische, teilweise aber auch unterschiedliche Datenerhebungs- und/oder Auswertungsmethoden.

So nutzt beispielsweise Huber mal Nominationsverfahren ohne Begrenzung mit sozialen Wahlen und sozialen Ablehnungen (z.B. Sitznachbar, Huber, 2008, 2009) und in anderen Studien nutzt er Ratingverfahren (Huber, 2011) mit einem dreistufigen Antwortformat („Wie gerne möchtest du neben XY sitzen?“). In beiden Fällen bildet er als Maß für die soziale Partizipation den Integrationsstatus aus der Verrechnung des Wahl- und Ablehnungsstatus`.

Auch Henke und Bogda et al. (2017) nutzen zum Beispiel ein Ratingverfahren (Angabe wer aus der Klasse ein Freund/eine Freundin ist, 4-stufig: „friends“, „a little bit friends“, „no friends“, „I don't know“). Anschließend erfolgt eine Dichotomisierung und die Daten werden wie Nominationsdaten behandelt und Maße wie Indegrees und Outdegrees angegeben.

Diese Ausführungen verdeutlichen, dass die häufig vorgenommene Verortung der genutzten Konstrukte in der Übersicht von Koster et al. (2009) nur bedingt hilfreich ist, da gleiche Begriffe genutzt werden, sich jedoch unterschiedliche Konstrukte hinter diesen verbergen. So subsumieren beispielsweise Kulawiak und Wilbert (2015) Freundschaften unter soziale Interaktionen. Die Autoren sprechen auch von reziproker Akzeptanz bzw. Ablehnung. Diese reziproke

---

<sup>13</sup> Eine Erweiterung dieser Statusgruppen und Anpassung für den deutschsprachigen Raum liefern Marten, Voß und Blumenthal (2016). Sie schlagen eine weitere Unterteilung der beiden Gruppen „beliebt“ und „abgelehnt“ vor.

Akzeptanz wird als besonders intensive soziale Interaktion beschrieben. Wenn also die Übersicht von Koster und Kolleg\_innen auf den ersten Blick vielversprechend scheint, um Orientierung rund um das Konstrukt der sozialen Partizipation zu geben, so bietet sie jedoch leider noch keinen Standard und keine Vereinheitlichung in der Sprache und ein detaillierter Blick in den Methodenteil einer jeden Arbeit ist gefordert, um die Art der Operationalisierung der sozialen Partizipation einordnen zu können.

Die Problematik wird weiter verdeutlicht, wenn die Studie von Grütter, Meyer und Glenz (2015) betrachtet wird. Hier wird eindrücklich deutlich, dass je nach Indikator der sozialen Partizipation die Befunde unterschiedlich ausfallen. Die Autor\_innen berechnen für ihre soziometrisch erhobenen Daten unterschiedliche Kennwerte, nämlich reziproke Freundschaften und die Beliebtheit, operationalisiert über die Anzahl der Indegrees und über die Zugehörigkeit zu und die Zentralität in Cliques. Alle berechneten Maße sind nach der Einteilung von Koster et al. (2009) den beiden Indikatoren „Freundschaften/Beziehungen“ und „Akzeptanz“ zuzuordnen, jedoch zeigen die Ergebnisse, dass sich Kinder mit und ohne sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf nicht in der Anzahl ihrer Freundschaften unterscheiden, jedoch in der Beliebtheit und der Zugehörigkeit zu Cliques. Je nach Operationalisierung und je nach Art der Auswertung, erhalten wir demnach unterschiedliche Ergebnisse und somit Aussagen in Bezug auf die soziale Partizipation.

**Insgesamt** wird deutlich, dass die Vergleichbarkeit von Studien bedingt durch die unterschiedlichen Arten der Operationalisierung des sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs, die Nutzung verschiedener Instrumente zur Operationalisierung der sozialen Partizipation sowie die unterschiedlichen Möglichkeiten der Auswertung der Daten schwierig ist. Koch und Dollase (2018, S. 804) konstatieren, „dass kaum zwei soziometrische Untersuchungen exakt miteinander vergleichbar sind“. Internationale Vergleiche sind zudem bedingt durch die unterschiedlichen Schulsysteme zusätzlich problematisch. Soll das Konstrukt der sozialen Partizipation in seiner Komplexität umfassend abgebildet werden, so müssten verschiedene Erhebungsinstrumente zum Einsatz kommen. In den meisten Studien wird jedoch die soziale Partizipation nur durch eines der genannten Verfahren operationalisiert und hierzu wird häufig nur ein Maß berechnet und berichtet. Nur wenige Studien versuchen verschiedene Indikatoren der sozialen Partizipation zu erfassen. Eine der wenigen Ausnahmen stellt die Studie von Koster et al. (2010) dar, in der alle vier Indikatoren der sozialen Partizipation nach Koster und Kolleg\_innen operationalisiert wurden. Jedoch wurden hierzu zwei Stichproben genutzt, da die Autor\_innen selbst auf das Problem verweisen, welches alle Studien haben, die sich mit der Erfassung sozialer Partizipation beschäftigen: Jedes Kind hätte insgesamt vier Instrumente bearbeiten müssen, was einerseits vom zeitlichen Aufwand zu umfangreich gewesen wäre und zum anderen die Teilnahmequote der Schulen reduziert hätte. So können auch in der Studie von Koster et al. (2010) nur deskriptive Befunde berichtet und keine Zusammenhänge zwischen den vier Indikatoren der sozialen Partizipation dargestellt werden.

Wie die soziale Partizipation von Kindern mit besonderem Unterstützungsbedarf in inklusiven Settings gelingt und ob eines der Hauptziele inklusiver Bildung, die soziale Partizipation, erreicht wird, wird im folgenden Kapitel betrachtet.

### **4.3 Forschungsstand zur sozialen Partizipation von Kindern mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf**

Frühe Schulversuche zum Gemeinsamen Unterricht in den 1980er und 1990er Jahren zeigen für Deutschland auf den ersten Blick insgesamt positive Ergebnisse, wobei der Fokus dieser Studien nicht explizit auf der sozialen Partizipation lag. Beispielhaft sollen hier die Ergebnisse aus drei Modellprojekten auszugsweise beschrieben werden.

Wocken (1987) beschreibt positive Erfahrungen aus dem Hamburger Modellversuch in Bezug auf die Lebens- und Lernfreude, das persönliche Wohlbefinden sowie die Lern- und Leistungsentwicklung der Kinder mit und ohne Behinderung. Insbesondere in Bezug auf das soziale Miteinander schreibt Wocken (1987, S. 81):

In Integrationsklassen haben die Kinder vielmehr einen unkomplizierten, alltäglichen Umgang miteinander, so wie dies unter Kindern gemeinhin üblich ist. Es geht hier zu wie in anderen Klassen auch. Da gibt es Freundlichkeiten und Freundschaften, Boshaftigkeiten und Gegnerschaften, da gibt es gedeihliche Zusammenarbeit und Glückserlebnisse und da gibt es leidvolle Konflikte und bittere Tränen – kurzum ein 'normales' Gruppenleben, an dem aber – und eben das ist wichtig – alle teilhaben.

An diesem Zitat wird bereits deutlich, dass es sich hier um die Beschreibung von Erfahrungen handelt und keine systematischen Analysen. Gleiches trifft auf den Bremer Modellversuch zu, in dem lediglich zwei Grundschulklassen untersucht wurden (Feuser & Meyer, 1987). Zur Überprüfung der sozialen Beziehungen der Kinder untereinander wurden hier in erster Linie Beobachtungen durchgeführt, um die Häufigkeit und Qualität der Interaktionen zu erfassen. Berichtet werden Einzelfallanalysen, nämlich exemplarische Analysen der Beobachtungsdaten einzelner Schüler\_innen. Dumke und Schäfer (1993) berichten von der wissenschaftlichen Begleitforschung des nordrheinwestfälischen Modellversuchs „Gemeinsame Unterrichtung von Behinderten und Nichtbehinderten in der Grundschule und in der Sekundarstufe I“. In diesem Projekt wurden unter anderem soziometrische Methoden genutzt, genauer kamen Ratingverfahren (Sitznachbar\_in, Zusammenarbeit, Freizeit) zum Einsatz. Die Auswertungen basieren jedoch auf Clusteranalysen, in denen Schüler\_innen zusammengefasst wurden, die entweder ähnliche Urteile über ihre Mitschüler\_innen abgegeben haben oder aber ähnliche Urteile erhalten haben. Hierüber wurde die Einbindung der Kinder mit Behinderungen in die Cluster bzw. Gruppen geprüft, mit dem Ergebnis, dass keine systematische Konzentration oder Isolierung der Kinder mit Behinderung in gesonderten Clustern vorlag. Zusätzlich wurde die soziale Position über die Berechnung des Wahl- und Ablehnungsstatus (nach Petillon, 1978) berechnet. Es zeigte sich, dass die Statuswerte der Kinder mit Behinderungen signifikant niedriger waren. Eine Betrachtung nach Förderschwerpunkten ergab, dass vor allem Kinder mit Lernschwierigkeiten und Verhaltensauffälligkeiten ungünstigere Statuswerte aufwiesen. Eine Zuordnung in Statusgruppen zeigte, dass Kinder mit Behinderungen zwar in allen Statusgruppen vorkamen, sie jedoch häufiger in negativen und seltener in positiven Typisierungen vertreten waren. Insgesamt ziehen die Autor\_innen jedoch erstaunlicherweise das Fazit, dass es keine systematische Ausgrenzung der Kinder mit Behinderungen in den Klassen gibt und lediglich für die heutigen Förderschwerpunkte Lernen und Emotionale und soziale Entwicklung ungünstige Ergebnisse vorliegen.

Zu berücksichtigen ist weiterhin, dass es sich bei diesen Studien um die wissenschaftliche Begleitung von Modellversuchen gehandelt hat. Damit einher gehen besondere schulische Rahmenbedingungen, zum Beispiel in Bezug auf besonders geschultes, pädagogisches Personal oder die materielle Ausstattung der Schulen sowie einer wissenschaftlichen Begleitung, die die Schulentwicklung unterstützt.

Der Blick soll in den folgenden Kapiteln auf die aktuelle Situation geworfen werden und auf Studien, die dem aktuellen, wissenschaftlichen Standard entsprechen. Die zuvor beschriebenen Schwierigkeiten machen deutlich, dass eine systematische Darstellung des Forschungsstandes zur sozialen Partizipation von Schüler\_innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf mit Herausforderungen verbunden ist. Bei der Aufarbeitung des Forschungsstandes werden an dieser Stelle nur Arbeiten berichtet, die soziometrische Methoden, Rating- oder Nominationsverfahren genutzt haben, oder psychometrische Verfahren, um die subjektive Selbsteinschätzung aus Sicht der Schülerschaft zu erfassen, da diese Verfahren auch die Grundlage der vorliegenden Arbeit darstellen und somit ein Versuch unternommen werden kann, die eigenen Ergebnisse einzuordnen. Um den Forschungsstand strukturiert darzustellen, erfolgt die Darstellung entlang verschiedener Indikatoren der sozialen Partizipation. Dabei werden zum einen Befunde zu Interaktionen sowie der sozialen Akzeptanz und Ablehnung berichtet und zum anderen Befunde zu Freundschaften und das Eingebundensein in Peernetzwerke. Diese beiden Aspekte werden getrennt betrachtet, da sie qualitativ unterschiedliche Aspekte der sozialen Partizipation darstellen. Als weiterer Indikator der sozialen Partizipation wird die Selbsteinschätzung der Kinder betrachtet. Zum einen wird der Blick beispielhaft auf internationale Forschungsergebnisse geworfen, zum anderen liegt ein besonderer Fokus auf der Aufarbeitung des Forschungsstands zur sozialen Partizipation von Kindern mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf in Deutschland nach der Unterzeichnung der UN-BRK. Dazu wurde ein systematisches Literaturreview durchgeführt. In einem ersten Schritt werden nun die Befunde aus dem internationalen Bereich dargestellt.

#### 4.3.1 Internationale Studien zur sozialen Partizipation von Kindern mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf

##### 4.3.1.1 *Studien mit soziometrischer Erfassung der sozialen Partizipation*

###### *Soziale Akzeptanz/Ablehnung & Interaktionen*

Zunächst sollen Studien betrachtet werden, die gezielt die soziale Partizipation von Kindern mit den Förderschwerpunkten Lernen und Emotionale und soziale Entwicklung untersucht haben. Die international vergleichende Metaanalyse von Kavale und Forness (1996) findet bei der Analyse von über 152 Studien einen starken Zusammenhang zwischen Lernbehinderung und sozialer Ausgrenzung bei Schüler\_innen aller Altersstufen. Acht von zehn Schüler\_innen mit einer Lernbehinderung wurden durch ihre Mitschüler\_innen abgelehnt. Auch eine aktuellere Meta-Analyse von Nowicki (2003), in der 32 Studien analysiert wurden, zeigt, dass leistungsschwache Kinder und solche mit einer Lernbehinderung ein höheres Risiko für sozialen Ausschluss aufweisen. Gleiches bestätigen die Ergebnisse von Bless (2000) und Bless und Mohr (2007), die ebenfalls empirische Studien sichteten, die die soziale Stellung von Kindern mit



Lernbehinderung untersuchten. Es zeigten sich deutliche Nachteile für Kinder mit Lernbehinderung im Vergleich zu ihren Mitschüler\_innen ohne Lernbehinderung. Wie bereits in dem älteren Review von 2000, in welches 58 Studien eingingen, kamen auch Bless und Mohr (2007) in der Analyse von 41 weiteren Studien und zwei Meta-Analysen zu dem Ergebnis, dass Kinder mit Lernbehinderung im Vergleich zu ihren Mitschüler\_innen ohne Lernbehinderung eine niedrigere soziale Stellung aufweisen.

Auch für Kinder mit dem Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung konnte gezeigt werden, dass diese Kinder eine eher ungünstige soziale Position in der Klasse innehaben. Monchy, Pijl und Zandberg (2004) kamen zu dem Ergebnis, dass Kinder mit dem Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung, genauso wie Kinder mit dem Förderschwerpunkt Lernen ein höheres Risiko für soziale Ausgrenzung aufweisen. In einer niederländischen Stichprobe mit Kindern mit Verhaltensauffälligkeiten zeigte sich sowohl für eine soziale (gemeinsam Spielen), als auch für eine aufgabenbezogene Nomination (gemeinsam Arbeiten), dass die Kinder mit Unterstützungsbedarf eher abgelehnt werden. Kein Kind mit Unterstützungsbedarf gehörte zur Gruppe der beliebten Kinder, weder für das gemeinsame Spielen, noch für das gemeinsame Arbeiten. In einer aktuelleren Studie fand Avramidis (2013), dass Kinder in Nordengland mit dem Förderschwerpunkt „cognition and learning needs“ signifikant mehr Indegrees erhalten als solche mit dem Förderschwerpunkt „behaviour, emotional and social needs“. Zudem gehörten Kinder mit „behaviour, emotional and social needs“ eher den geringen Statusgruppen an, während Kinder mit „cognitive und learning needs“ sowie „physical und sensory needs“ in der Statusgruppe „durchschnittlich“ zu finden waren.

Im Gegensatz zu den zuvor genannten Studien, findet sich in vielen Studien keine explizite Differenzierung nach verschiedenen Förderschwerpunkten. Im Folgenden sollen beispielhaft aktuelle, internationale Studien angeführt werden, die das Bild von Schüler\_innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf als Risikogruppe im Bereich der sozialen Partizipation bestätigen, ohne jedoch Aussagen für Kinder mit spezifischen Unterstützungsbedarfen treffen zu können.

Pijl, Frostad und Flem (2008) berechneten bei einer Nominationsstudie verschiedene Indizes und kommen in einer *norwegischen* Stichprobe unter anderem zu dem Ergebnis, dass Kinder (4. und 7. Klasse) mit Unterstützungsbedarf weniger beliebt sind. Im Vergleich zu ihren Mitschüler\_innen ohne Unterstützungsbedarf sind sie in den „at-risk categories“ mit einem Faktor von zwei bis drei überrepräsentiert. Auch hier sind insbesondere Schüler\_innen mit Verhaltensproblemen, aber auch Kinder mit Kommunikationsproblemen isoliert.

Nepi, Facondini, Nucci und Peru (2013) führten mit *italienischen* Kinder im Alter von acht bis elf Jahren eine Ratingstudie durch, wobei die beiden Bereiche „like to work“ und „like to play“ bewertet wurden. Kinder mit Unterstützungsbedarf hatten insgesamt geringere Akzeptanz- und höhere Ablehnungswerte als ihre Klassenkamerd\_innen ohne Unterstützungsbedarf. Ähnliche Befunde fanden Nepi, Fioravanti, Nannini und Peru (2015) auch in einer aktuelleren Rating-Studie mit dem gleichen Instrument mit Kindern im Alter von sieben bis 14 Jahren. Zusätzlich wurde hier das Nominationsverfahren genutzt. Kinder mit Unterstützungsbedarf wiesen insgesamt wieder geringere Akzeptanz- und höhere Ablehnungswerte auf. Zudem erhielten sie weniger Indegrees als Spiel- bzw. Arbeitspartner\_in. In der Sekundarstufe waren die Effekte dabei stärker als in der Primarstufe.

Die Ergebnisse der Nominationsstudie von Cambra und Silvestre (2003) zeigen, dass *spanische* Kinder mit Unterstützungsbedarf zwar auch als beliebte Arbeits- und Spielpartner\_in nominiert wurden, jedoch insgesamt weniger als ihre Mitschüler\_innen ohne Unterstützungsbedarf. Zudem wurden sie häufiger abgelehnt im Vergleich zu ihren Mitschüler\_innen ohne sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf.

In den *Niederlanden* nutzten Koster et al. (2010) in einer Stichprobe von Erst- bis Drittklässlern ein Rating- (like to play) und ein Nominationsverfahren (best friends) sowie Beobachtungen der Art und Weise von Interaktionen (positiv/negativ) und deren Anzahl durch die time-sampling Methode. Es zeigte sich, dass Kinder mit Unterstützungsbedarf weniger akzeptiert wurden und dass sie weniger Interaktionen mit ihren Klassenkamerad\_innen aufwiesen.

Auch in einer *österreichischen* Stichprobe zeigten sich Unterschiede mit hohen Effektstärken für die Beliebtheit und die Interaktionen zwischen Kindern der Jahrgangsstufen vier und sieben mit und ohne Unterstützungsbedarf (Schwab, 2015b).

Avramidis (2013) operationalisierte die soziale Partizipation von Kindern in *England* über deren Akzeptanz. Auch hier wurde bestätigt, dass Kinder mit Unterstützungsbedarf weniger In-degrees erhalten.

Für eine Studie in der *Schweiz* sei beispielhaft die Studie von Garrote (2016) genannt. Sie bestätigte ebenfalls, dass Grundschulkinder aus Jahrgang zwei mit einem Unterstützungsbedarf im Bereich der Geistigen Entwicklung weniger beliebt sind und häufiger abgelehnt werden als ihre Klassenkamerad\_innen ohne Unterstützungsbedarf. In einer Nominationsstudie wurden die Kinder mit einer geistigen Behinderung nur halb so oft als Spielpartner\_innen genannt (Indegree). In einer Ratingstudie (Wie gerne spielst du mit XY?) erhielten die Kinder mit Unterstützungsbedarf weniger positive Ratings (Akzeptanz) und zwei Drittel mehr negative Ratings (Ablehnung). Auch Grütter et al. (2015) fanden in einer Nominationsstudie in der Schweiz in den Jahrgängen eins bis sechs, dass die Beliebtheit von Kindern mit Unterstützungsbedarf geringer ist. Zudem analysierten sie die Zentralität in Cliquen und zeigten auch hier eine schlechtere Partizipation der Kinder mit Unterstützungsbedarf.

Abschließend sei auf ein aktuelles Review von Avramidis, Strogilos, Aroni und Kantaraki (2017) verwiesen, in welchem 32 Studien der letzten 15 Jahre gesichtet wurden, die soziometrische Methoden nutzten, um Indikatoren der sozialen Partizipation im Bereich der Grundschule (Jahrgang 1 bis 6) zu erheben. Ein Großteil dieser Studien, insgesamt 17, nutzten die Nominationsmethode, weitere neun Studien nutzten Ratingverfahren<sup>14</sup>. Nominations- und Ratingverfahren erfassten in diesen Studien den sozialen Status der Schüler\_innen sowie deren Akzeptanz in ihrem Klassennetzwerk und kamen mehrheitlich zu negativen Ergebnissen für die Kinder mit Unterstützungsbedarf.

In einem nächsten Schritt soll der Blick auf die Einbindung in reziproke Beziehungen, insbesondere in Freundschaften als ein weiterer Indikator der sozialen Partizipation gelenkt werden.

---

<sup>14</sup> Die weiteren sechs Studien nutzten das Social Cognitive Mapping. Hier fanden die Autor\_innen positive Ergebnisse in Bezug auf die soziale Partizipation von Kindern mit Unterstützungsbedarf. Hierauf wird in der Diskussion eingegangen.

### *Freundschaften/Reziproke Beziehungen/Einbindung in Subgruppen*

Für den Bereich der Freundschaften zeigen sich im internationalen Kontext widersprüchliche Befunde.

In der älteren Meta-Analyse von Kavale und Forness (1996) kommen die Autoren zu dem Schluss, dass Schüler\_innen mit einer Lernbehinderung seltener als Freund\_in gewählt werden. Sieben von zehn Kindern mit einer Lernbehinderung wurden nicht als Freund\_in genannt.

Dieses Ergebnis wird in der Studie von Koster et al. (2010) bestätigt, in der Kinder mit Unterstützungsbedarf ebenfalls signifikant weniger Freund\_innen hatten und auch signifikant seltener Mitglieder in kohäsiven Subgruppen waren. Pijl et al. (2008) kommen ebenfalls zu dem Ergebnis, dass Kinder mit Unterstützungsbedarf weniger Freund\_innen haben und weniger als Mitglieder einer Subgruppe partizipieren. Auch aktuellere Studien bestätigen dies. In der Längsschnittstudie ATIS-SI (Attitudes Towards Inclusion of Students with disabilities related to Social Inclusion) in Österreich in den Jahrgängen vier und sieben kommt Schwab (2016) zu dem Befund, dass sich Kindern mit und ohne Unterstützungsbedarf in den In- und Outdegrees unterscheiden. Diese Unterschiede resultieren wiederum in Unterschieden in den reziproken Beziehungen, sprich Freundschaften. Kinder mit Unterstützungsbedarf gaben insgesamt durchschnittlich knapp vier andere Kinder als beste Freund\_innen an. Sie selbst erhielten jedoch nur 2,6 Nennungen. Kinder ohne Unterstützungsbedarf hingegen nannten durchschnittlich 4,45 andere Kinder als beste Freund\_innen und wurden von 4,51 Kindern als Freund\_innen genannt. Schwab (2015b) berichtet, dass der Anteil der Kinder mit Unterstützungsbedarf ohne reziproke Freundschaftsbeziehungen 3-4 mal größer ist im Vergleich zu den Klassenkamerad\_innen ohne Unterstützungsbedarf. Kinder mit Unterstützungsbedarf haben signifikant weniger Freund\_innen als Kinder ohne Unterstützungsbedarf. In einem aktuellen Beitrag analysierte Schwab (2018) die Freundschaftsbeziehungen noch eingehender. Auch hier bestätigt sie erneut, dass Kinder mit Unterstützungsbedarf weniger reziproke Freundschaften haben (1,87 vs. 3,19), ihr Anteil an Schüler\_innen mit wenigstens einer reziproken Beziehung deutlich geringer war (1-4% vs. 15-20%) und die Freundschaften der Kinder mit Unterstützungsbedarf über ein Jahr weniger stabil waren.

Ein uneinheitliches Bild ergibt sich in den Studien von Avramidis (2010, 2013). Er operationalisierte soziale Partizipation zusätzlich über die Zugehörigkeit zu einer Clique, bestehend aus mindestens zwei reziproken Verbindungen. In der aktuelleren Studie bestätigte Avramidis (2013), dass Kinder mit Unterstützungsbedarf weniger Freund\_innen haben als ihre Mitschüler\_innen ohne sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf. Jedoch ist der Anteil der Kinder in kohäsiven Subgruppe (mindestens zwei reziproke Verbindungen) ähnlich bei Kindern mit und ohne Unterstützungsbedarf. In der älteren Studie hingegen ließen sich keine Unterschiede in der Anzahl der Freund\_innen bei britischen Grundschüler\_innen mit und ohne Unterstützungsbedarf feststellen (Avramidis, 2010).

Auch in der Studie von Grütter et al. (2015) fanden sich keine Unterschiede in der Anzahl der Freund\_innen von Kindern mit und ohne sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf. Garrote (2016) fand zwar deskriptiv einen Unterschied zwischen Kindern mit und ohne geistiger Behinderung, mit mehr Freundschaften für Kinder ohne geistige Behinderung, welcher jedoch statistisch nicht signifikant war. Jedoch berichtet Garrote (2017), dass die Mehrzahl der Kinder

mit einer geistigen Behinderung (1.-4. Klasse), auch die abgelehnten Kinder, reziproke Freundschaften haben.

Es liegt die Vermutung nahe, dass Unterschiede in den Ergebnissen zur Anzahl der Freund\_innen mit dem Alter der Kinder zu erklären sind, da jüngere Kinder ggf. weniger Erwartungen an Freundschaftsbeziehungen haben (Gifford-Smith & Brownell, 2003). Dieses Bild lässt sich durch die dargestellten Befunde jedoch nicht durchgängig bestätigen.

#### 4.3.1.2 Studien mit psychometrischer Erfassung der sozialen Partizipation

Für die Selbsteinschätzung der sozialen Partizipation zeigt sich ebenfalls kein einheitliches Bild. Zum einen gibt es Studien, die eine geringere selbsteingeschätzte soziale Partizipation der Kinder mit Unterstützungsbedarf zeigen konnten, zum anderen gibt es auch Studien, die keine Unterschiede zwischen Kindern mit und ohne Unterstützungsbedarf fanden.

Für die subjektiv wahrgenommene soziale Partizipation finden sich Effekte in Abhängigkeit des Alters. Bei jüngeren Kindern mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf unterscheidet sich die Wahrnehmung der sozialen Akzeptanz nicht von der ihrer Mitschüler\_innen ohne Unterstützungsbedarf: Dies konnte sowohl in der Studie von Garrote (2016), als auch in den Studien von Koster et al. (2010) und Avramidis (2013) gezeigt werden. Jüngere Kinder erleben scheinbar noch kein Gefühl der Ausgrenzung, auch wenn die soziometrischen Daten für eine deutliche Isolierung dieser Kinder im Klassenkontext sprechen (z.B. Garrote, 2016).

Häufig konnte jedoch auch gezeigt werden, dass Kinder mit Unterstützungsbedarf ein deutlich geringeres Zugehörigkeitsgefühl im Vergleich zu den Klassenkamerad\_innen ohne Unterstützungsbedarf erleben und dass sie sich schlechter integriert fühlen. Schwab, Gebhardt, Krammer und Gasteiger-Klicpera (2014) fanden für Kinder mit Unterstützungsbedarf des fünften Jahrgangs Unterschiede in der selbstwahrgenommenen sozialen Partizipation. Kinder ohne sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf schätzten ihre soziale Partizipation durchschnittlich signifikant höher ein.

Gleiches bestätigte Schwab (2016) in einer Studie in Österreich für Kinder der Jahrgänge vier und sieben. Schüler\_innen ohne Unterstützungsbedarf fühlten sich signifikant besser sozial integriert. Es fanden sich hier aber keine Unterschiede zwischen den Kindern der unterschiedlichen Jahrgänge.

Zurbriggen und Venetz (2016) fanden nur einen Zusammenhang zwischen Verhaltensauffälligkeiten und der subjektiv wahrgenommenen sozialen Partizipation, jedoch nicht zwischen Schulleistungen und der wahrgenommenen sozialen Partizipation. Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten beschrieben sich durchschnittlich knapp eine Viertel Standardabweichung weniger gut sozial integriert. Die Autor\_innen überprüften zudem, ob das Etikett „sonderpädagogischer Unterstützungsbedarf“, operationalisiert über eine explizite Förderung durch eine Lehrkraft für Sonderpädagogik einen Einfluss auf die subjektiv wahrgenommene soziale Partizipation hat. Es wurde kein Zusammenhang gefunden.

Auch für ein ähnliches Konstrukt, nämlich „sense of school belonging“ (Frederickson, Simmonds, Evans & Soulsby, 2007) fanden Nepi et al. (2013) höhere Werte für Kinder ohne Unterstützungsbedarf zwischen acht und elf Jahren im Vergleich zu ihren Mitschüler\_innen mit

Unterstützungsbedarf (im Bereich des Lernens). Kinder ohne sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf schätzten ihr Gefühl der Zugehörigkeit zur eigenen Schule mehr als zweimal höher ein als ihre Mitschüler\_innen mit Unterstützungsbedarf.

Betrachtet man die Ergebnisse internationaler Studien **zusammenfassend**, zeigt sich für die Akzeptanz bzw. Ablehnung von Kindern mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf übereinstimmend, dass diese über verschiedene europäische Länder und damit unterschiedliche Schulsysteme hinweg geringeren sozialen Statusgruppen angehören und sie weniger beliebt sind. In Bezug auf Freundschaften und die Einbindung in reziproke Beziehungen zeigen sich widersprüchliche Befunde. Studien konnten zum einen zeigen, dass auch Kinder mit Unterstützungsbedarf in Freundschaften oder Cliques eingebunden sind, jedoch zeigt sich mehrheitlich, dass Kinder mit Unterstützungsbedarf häufig signifikant weniger Freund\_innen haben. Für die Facette der subjektiv wahrgenommenen sozialen Partizipation sind die Befunde ebenfalls uneindeutig. Hier scheint die Art des Unterstützungsbedarfs einen Einfluss auf die soziale Partizipation zu haben. Vor allem Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten geben eine geringere soziale Partizipation an. Insgesamt kann nach Sichtung des internationalen Forschungsstandes festgehalten werden, dass Kinder mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf eine Risikogruppe darstellen in Bezug auf die soziale Partizipation.

#### 4.3.2 Nationale Studien zur sozialen Partizipation von Kindern mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf

Zur Darstellung des Forschungsstandes zur sozialen Partizipation von Kindern mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf in der Bundesrepublik Deutschland wurde ein systematisches Literaturreview in den Datenbanken von EBSCOhost (z.B. PsycINFO, PSYINDEX) und FIS Bildung durchgeführt. Der aktuelle Forschungsstand seit der Unterzeichnung der UN-BRK soll hier aufgearbeitet werden, um ein Bild der aktuellen Situation in der Bundesrepublik zeichnen zu können.

Dabei wurden folgenden Kriterien zugrunde gelegt:

- Erscheinungsjahr ab 2010
- Stichprobe: Grundschulbereich (6-12 Jahre), Bundesrepublik Deutschland
- Empirische Studie
- Operationalisierung soziale Partizipation:
  - über Nominations- oder Ratingverfahren
  - über Fragebogenverfahren, die die subjektiv wahrgenommene soziale Partizipation erfassen
  - Nutzung von Auswertungsverfahren, die dem aktuellen methodischen Standard entsprechen
- Operationalisierung sonderpädagogischer Unterstützungsbedarf:
  - offiziell festgestellter Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung im Bereich Lernen oder Emotionale und soziale Entwicklung
  - Kompetenztest (Mathematik, Deutsch): Kinder mit Lern- und Leistungsschwäche oder Verhaltensauffälligkeiten

- Urteil der Lehrkraft zu einem Förderbedarf im Bereich Lernen oder Emotionale und soziale Entwicklung

Ausgeschlossen werden Studien mit explizitem Fokus auf andere Förderschwerpunkte (z.B. Hören, Sehen oder Geistige Entwicklung), experimentelle Studien sowie Arbeiten, die einen Vergleich von Kindern in verschiedenen schulischen Settings vornehmen.

In einem ersten Durchlauf wurde mit englischen Schlagwörter gesucht. Nicht alle deutschsprachigen Artikel liefern zusätzlich einen englischsprachigen Titel oder ein englischsprachiges Abstract, sodass ein zweiter Durchlauf mit deutschen Schlagwörter durchgeführt wurde. Die Suchbegriffe sowie das Vorgehen sind Abbildung 3 zu entnehmen. Über die Datenbanken konnte das Erscheinungsjahr direkt gefiltert werden. Der englischsprachige Suchlauf führte zu insgesamt 793 Treffern (719 EBSCOhost + 74 FIS Bildung), der deutschsprachige Suchlauf führte zu insgesamt 237 Treffern (124 + 113), sodass insgesamt 1030 Studien in die Analysen eingingen. Ein Teil der Studien konnte direkt ausgeschlossen werden, weil über die verschiedenen Suchläufe (englisch/deutsch, EBSCOhost/FIS Bildung) identische Treffer erzielt wurden. Zudem konnten durch ein Screening des Titels oder Abstracts Artikel direkt ausgeschlossen werden, da sie augenscheinlich nicht den oben genannten Kriterien entsprachen. Ein Hauptgrund war die Beschränkung auf Studien, die in Deutschland durchgeführt wurden. Weitere Gründe für den Ausschluss der Studien lagen in der Operationalisierung der sozialen Partizipation oder der Analyse von Zusammenhängen zwischen sozialer Partizipation und anderen Merkmalen, zum Beispiel Personenmerkmalen von Kindern mit Unterstützungsbedarf statt des Vergleichs von Kindern mit vs. ohne sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf.

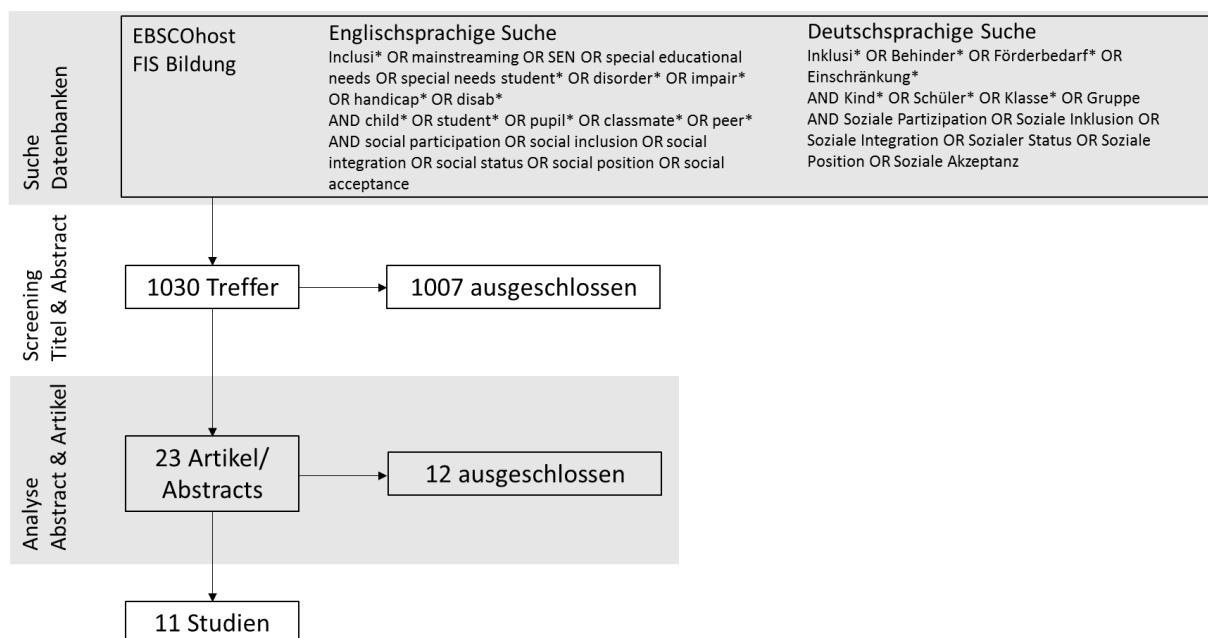


Abbildung 3: Vorgehen Review zur sozialen Partizipation (eigene Darstellung)

23 Studien wurden genauer betrachtet, in dem das Abstract gründlicher bzw. meist der gesamte Artikel gelesen wurde. Folgend wurden zwölf weitere Studien ausgeschlossen, da sie sich auf Stichproben in Österreich oder der Schweiz bezogen, es sich um einen Vergleich der sozialen

Partizipation in verschiedenen Schulsystemen handelte, aber nicht um den Vergleich von Kindern mit und ohne Unterstützungsbedarf oder der Schwerpunkt auf einem anderen Förderschwerpunkt lag. Eine Übersicht über die zwölf ausgeschlossenen Studien findet sich im Anhang A.

Schließlich blieben nur elf Studien übrig, die den genannten Kriterien entsprechen. Bedenkt man die oben angeführten Problematiken beispielsweise in Bezug auf die Verschiedenheit der Operationalisierungen des Konstruktes der sozialen Partizipation, kann bereits an dieser Stelle festgestellt werden, dass die Forschungslage in Deutschland in Bezug auf das aktuelle Schulsystem sehr dünn ist. Wenn hier von aktuellem Schulsystem gesprochen wird, bleibt selbstverständlich zu berücksichtigen, dass die Studien auch in diesem Sinne nicht vergleichbar sind, da die Schulen sich hinsichtlich der Umsetzung des Gemeinsamen Lernens massiv unterscheiden. In den letzten Jahren hat sich in Bezug auf die Umsetzung der UN-BRK im schulischen Kontext zwar viel getan, der Prozess ist jedoch noch immer in vollem Gange und die Umsetzung in den verschiedenen Bundesländern und in den Schulen selbst ist sehr vielfältig. Die Rahmenbedingungen der Umsetzung von Inklusion, beispielsweise in Bezug auf verschiedene Modelle inklusiven Unterrichts (z.B. Pull-out-Modelle, Co-Teaching), sind in ihrer Wirkung auf die soziale Partizipation bisher nicht systematisch untersucht worden (Grosche & Vock, 2018).

Eine Übersicht der verschiedenen Studien im deutschsprachigen Raum ist Tabelle 2 zu entnehmen. Die Ergebnisse dieser Studien wurden für die Indikatoren Freundschaft, Akzeptanz und Selbstwahrnehmung der Kinder als positiv oder negativ eingeordnet. „Negativ“ bedeutet, dass Kinder mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf im Vergleich zu ihren Mitschüler\_innen zum Beispiel weniger akzeptiert sind, sie geringeren Statusgruppen angehören, sie weniger Freund\_innen haben oder ihre Selbstauskunft zur sozialen Partizipation schlechter ausfällt. „Positiv“ hingegen bedeutet beispielsweise, dass Kinder mit Unterstützungsbedarf im gleichen Maße akzeptiert sind, sie ebenso viele Freund\_innen aufweisen und die Verteilung auf die verschiedenen Statusgruppen unabhängig vom Unterstützungsbedarf ist. Die Tabelle gibt zusätzlich einen Überblick über die Art der Operationalisierung des Unterstützungsbedarfs, sowie die Operationalisierung der sozialen Partizipation. Wenn eine eindeutige Zuordnung zu einem der beiden Inhaltsbereiche „aufgabenbezogen“ (task) bzw. „außerunterrichtlich“ (social) möglich ist, wird dies in der Spalte „Konstrukte/Operationalisierung“ angegeben. Erfolgt die Operationalisierung der sozialen Partizipation über die Wahl des Sitznachbarn bzw. der Sitznachbarin ist keine eindeutige Zuordnung zu einem der beiden Inhaltsbereiche möglich, da diese Wahl aus Aspekten des guten gemeinsamen Arbeitens (task) getroffen werden kann, aber auch auf den besten Freund bzw. die beste Freundin fallen kann (social).

Tabelle 2: Übersicht über Studien des Reviews zur sozialen Partizipation in der Bundesrepublik Deutschland

Anmerkung: +: keine Unterschiede in der sozialen Partizipation von Kinder mit und ohne Unterstützungsbedarf / -: soziale Partizipation von Kinder mit Unterstützungsbedarf ist schlechter als die der Kinder ohne Unterstützungsbedarf / N (Stichprobengröße), Jg. (Jahrgang), FSP (Förderschwerpunkt), ESE (Emotional-soziale Entwicklung), L (Lernen) / \* Freundschaft bzw. reziproke Beziehung

	Stichprobe (N, Jg., FSP)	Konstrukte/Operationalisierung	Ergebnis	Freundschaft*	Akzeptanz	Wahrgen. soz. Part.
Henke und Bogda (2017)	N=1241, Jg. 2/3 Unterstützungsbedarf: diagnostiziert (L, ESE, Sprache - gemeinsam betrachtet)	Social: <i>Freundschaft / Akzeptanz</i> Rating: Liste aller Klassenkamerad_innen, Angabe von Freund (1), kleines bisschen Freunde (0), keine Freunde (0) – (hinterher 0/1 Kodierung)  Weitere Instrumente: Schüler-Lehrer-Verhältnis (Rauer & Schuck, 2003) Leistung (Deutsch: ELFE, Mathematik: HRT) Arbeits- & Sozialverhalten: Lehrkraftfragebogen	Kinder mit Unterstützungsbedarf unterscheiden sich nicht im Out-degree von Kindern ohne Unterstützungsbedarf (beide ca. 32%), jedoch im Indegree (32% vs. 22%) und den reziproken Nennungen (19% vs. 13%) ➔ Kinder mit Unterstützungsbedarf haben weniger Freundschaften Weitere Ergebnisse: Kontrolle von Variablen auf Individual- & Klassenebene: Sozialverhalten, aber nicht Leistung, hat Einfluss auf Nominationen (Individualebene), auf Klassenebene hat Lehrer-Schüler-Interaktion Einfluss auf Nominationen ➔ Hinweise in Richtung Labeling-Effekt	-	-	
Henke, Bosse (2017)	N=1436, Jg. 2/3 Unterstützungsbedarf: diagnostiziert (L, ESE, Sprache - gemeinsam betrachtet) Kompetenztests (Mathematische, Lese- und Rechtschreibkompetenz)	Social: <i>Freundschaften</i> Rating: s. Henke et al. (2017)  Social: <i>Selbstwahrnehmung</i> Subskalen des FEES (soziale Integration, Gefühl durch Lehrkraft angenommen zu sein) Methode: Propensity Score Matching (Unterstützungsbedarf diagnostiziert + Kind ohne Etikett) – dadurch Reduzierung der Stichprobe	Es zeigen sich keine Unterschiede zwischen Kinder mit und ohne „Etikett“ für die subjektiv wahrgenommene soziale Partizipation, das Gefühl durch die Lehrkraft angenommen zu sein und die Anzahl an Freundschaften ➔ Keine Unterschiede in der Anzahl der Freundschaften und der subjektiv wahrgenommenen sozialen Partizipation	+		+
Huber und Wilbert (2012)	N=463, Jg. 3/4 Unterstützungsbedarf: Einschätzung durch Lehrkraft (3-stufig: gering, mittel, hoch; L, ESE, Sprache - gemeinsam betrachtet) Schulleistung (Lehrkrafturteil, 5-stufig)	<i>Akzeptanz</i> Nomination ohne Beschränkung, Sitznachbar_in, soziale Wahl und soziale Ablehnung ➔ Berechnung des Integrationsstatus aus Wahl- und Ablehnungsstatus (Statusgruppen nach Coie & Dodge, 1988)  Social: <i>Selbstwahrnehmung</i> Subskala des FEES (soziale Integration)	Getrennte Analysen für Unterstützungsbedarf und Leistung. Mit höherem Unterstützungsbedarf sinken der Integrationsstatus und die subjektiv wahrgenommene soziale Partizipation. Kinder mit Unterstützungsbedarf und schulleistungsschwache Kinder sind vermehrt in der Gruppe der abgelehnten Kinder zu finden. ➔ Geringere soziale Akzeptanz und geringere Selbstwahrnehmung sozialer Partizipation der Kinder mit Unterstützungsbedarf		-	-
Huber (2011)	N=296, Jg. 2-4 Unterstützungsbedarf: operationalisiert über Schulleistung (Einschätzung der allgemeinen Schulleistung durch Lehrkraft (5-stufig))	<i>Akzeptanz</i> Rating: Sitznachbar (3-stufig: gerne, egal, nicht gerne) ➔ Berechnung Integrationsstatus (s. Huber & Wilbert, 2012)  Weitere Instrumente: Lehrkraft- & Schüler_innen-Fragebogen (Sympathie der Lehrkraft)  Methode: regressionsanalytische Vorhersage der sozialen Partizipation (Integrationsstatus) durch Schulleistung & Sympathie der Lehrkraft	Alle drei Prädiktoren sind signifikante Prädiktoren des Integrationsstatus. Größten Einfluss hat die von Kindern eingeschätzte Sympathie der Lehrkraft. Schulleistung hat Einfluss auf die Akzeptanz		-	



	Stichprobe (N, Jg., FSP)	Konstrukte/Operationalisierung	Ergebnis	Freundschaft	Akzeptanz	Wahrgen. soz. Part.
Krawinkel et al. (2017)	N=637, Jg. 3/4 Unterstützungsbedarf: diagnostiziert (gemeinsam betrachtet)	Social/Task (verrechnet): <i>Akzeptanz</i> Nomination ohne Begrenzung (je sechs Wahl-/ Ablehnungsfragen: z.B. Sitznachbar, Spielpartner) → Berechnung des Wahl- und Ablehnungsstatus (Summe der erhaltenen Wahlen über alle sechs Wahlfragen, dividiert durch die Anzahl möglicher Wahlen) [keine Verrechnung zu Integrationsstatus]  Social: <i>Selbstwahrnehmung</i> Subskala des FEES (soziale Integration)  Weitere Instrumente: Subskala des FEES (Klassenklima, Schüler-Lehrer-Verhältnis) Lehrkraftfragebogen: Bezugsnormorientierung (BZNO)	→ Geringere soziale Akzeptanz und höhere Ablehnung der Kinder mit Unterstützungsbedarf → Geringere subjektiv wahrgenommene soziale Partizipation der Kinder mit Unterstützungsbedarf Jungen werden häufiger abgelehnt und weisen geringere subjektiv wahrgenommene soziale Partizipation auf Klassenvariablen: Klassenklima & Beziehung zur Lehrkraft sind auf Individualebene prädiktiv für Wahl- und Ablehnungsstatus sowie wahrgenommene soziale Partizipation, nicht auf Klassenebene Individuelle BZNO ist prädiktiv für Wahlstatus. Signifikante Interaktionen: Unterstützungsbedarf & Klassenklima / Unterstützungsbedarf & individuelle BZNO bei Vorhersage des Ablehnungsstatus und der wahrgenommenen sozialen Partizipation Von einem guten Klassenklima profitierten insbesondere Kinder mit Unterstützungsbedarf.		-	-
Krull et al. (2014a)	N=448, Jg. 1 Unterstützungsbedarf: Subjektives Urteil der Lehrkraft zu einem Förderbedarf im Lern- und Entwicklungsbereich (ohne Angabe des FSP)	Social & Task: <i>Akzeptanz</i> Nomination ohne Begrenzung (Wahl-/ Ablehnungsfragen: Sitznachbar_in, Arbeitspartner_in, Teilnahme am Unterricht, Hilfe) → z-standardisiert auf Klassenebene  Social: <i>Selbstwahrnehmung</i> Subskala des FEES 1-2 (akademisches Selbstkonzept, Akzeptanz durch Lehrkraft, Klassenklima)	Getrennte Analysen für alle vier Wahl-/Ablehnungsfragen ergeben signifikante Mittelwertunterschiede für jedes soziometrische Item und teilweise für die Skalen der Selbstwahrnehmung: → Geringere soziale Akzeptanz und höhere Ablehnung der Kinder mit Unterstützungsbedarf → Keine signifikanten Unterschiede für die Wahrnehmung des Klassenklimas & das Gefühl des Angenommenseins, aber für das Selbstkonzept Weiteres Ergebnis: Ausreißerwerte in Richtung höherer sozialer Akzeptanz der Kinder mit Unterstützungsbedarf		-	+ (Klassenklima, Gefühl Angenommensein) - (Selbstkonzept)
Krull, Wilbert und Hennemann (2014b)	N=2839, Jg. 1 Unterstützungsbedarf: Subjektives Urteil der Lehrkraft (FSP: ESE, L)	<i>Akzeptanz</i> Nomination ohne Begrenzung (4 Fragen: „choice as seatmate“, „reject as seatmate“, „choice as mean“, „choice as helpful“) → z-standardisiert auf Klassenebene  Social: <i>Selbstwahrnehmung</i> Subskalen FEES 1-2 (akademisches Selbstkonzept, Akzeptanz durch Lehrkraft, Klassenklima)	Getrennte Analysen für alle soziometrischen Items und die Selbstwahrnehmung ergeben signifikante Unterschiede zwischen den Gruppen. Kinder mit Unterstützungsbedarf → weisen geringere soziale Akzeptanz/Beliebtheit auf → weisen geringere Werte für alle Skalen der subjektiv wahrgenommenen sozialen und emotionalen Schulerfahrung auf → gehören seltener der Gruppe der beliebten, aber häufiger der Gruppe der abgelehnten Kinder an. Risiko für soziale Ablehnung ist deutlich höher. Vor allem Kinder mit FSP ESE sind weniger beliebt & unterscheiden sich sign. Von Kinder mit FSP L. Weiteres Ergebnis: Es gibt Unterschiede zwischen Klassen.		-	-

	Stichprobe (N, Jg., FSP)	Konstrukte/Operationalisierung	Ergebnis	Freundschaft	Akzeptanz	Wahrgen. soz. Part.
Krull et al. (2018)	N=1244, Jg. 1/2 Unterstützungsbedarf: Subjektives Urteil der Lehrkraft (FSP: ESE, L)	<i>Akzeptanz</i> Nomination ohne Begrenzung (Wahl-/Ablehnungsfrage: Sitznachbar_in) → absolute Häufigkeit der Nomination Ziel: Richtung der Zusammenhänge - Führen Lernschwierigkeiten bzw. Verhaltensauffälligkeiten zu Ablehnung oder vice versa? Längsschnitt	→ Kinder mit Unterstützungsbedarf werden häufiger sozial ausgeschlossen, wobei dies in stärkerem Maße auf Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten zutrifft. Weitere Ergebnisse: Alle Variablen haben hohe Stabilität über die Zeit. Insbesondere Ablehnung, Migrationshintergrund und Geschlecht haben Einfluss auf soziale Akzeptanz. Hinweise zur Richtung der Zusammenhänge: Verhaltensauffälligkeiten und Lernschwierigkeiten stellen ein Risiko für geringere soziale Akzeptanz dar.		L - ESE - -	
Kulawiak und Wilbert (2015)	N=1027, Jg. 3 Unterstützungsbedarf: Subjektives Urteil der Lehrkraft (FSP: größtenteils ESE, L, aber auch andere, gemeinsam betrachtet)	<i>Akzeptanz/Ablehnung, sozialer Status</i> Nomination ohne Begrenzung (Wahl-/Ablehnungsfrage: Sitznachbar_in) → Indegree, Zuordnung zu Statusgruppen, Outdegree, reziproke Akzeptanz/Ablehnung (Freundschaften/wechselseitige Ablehnung), Netzwerketeiligung (Cliquen/Triaden) Regression: Prädiktor Unterstützungsbedarf (ja/nein), Geschlecht	Kinder mit Unterstützungsbedarf → erhalten signifikant weniger Akzeptanznennungen und mehr Ablehnungsnennungen (Indegrees) → zählen weniger zu den beliebten und häufiger zu den unbeliebten Kindern, insgesamt nehmen sie seltener günstige und häufiger ungünstige Positionen ein (unbeliebt, unbeachtet, kontrovers) → unterscheiden sich in den Outdegrees von den Mitschüler_innen → haben signifikant weniger reziproke Beziehungen und mehr reziproke Ablehnungen → sind signifikant seltener Mitglied in Akzeptanztriaden Weitere Ergebnisse: Geschlecht ist für Ablehnungsnennungen signifikanter Prädiktor, Jungen erfahren mehr Ablehnung (Indegrees), zudem verteilen Mädchen mehr Ablehnungen als Jungen (Outdegrees)	-	-	
Spörer et al. (2015)	N=1280, Jg. 2/3 Unterstützungsbedarf: In der Stichprobe sind Kinder mit & ohne diagnostizierten Unterstützungsbedarf (Eltern durften dies entscheiden), Kompetenztests (Mathematische, Lese- & Rechtschreibkompetenz)	Social: <i>Soziales Selbstkonzept</i> Subskala FEES 3-4 (Soziales Selbstkonzept: z.B. Meine Mitschüler mögen mich, so wie ich bin)	Einfluss Förderstatus (diagnostizierter Unterstützungsbedarf: ja/nein) auf Selbstkonzepte wurde geprüft, indem soziodemografische und leistungsbezogene Merkmale konstant gehalten wurden. Kinder, die sich nur im Förderstatus, nicht in den anderen Merkmalen unterscheiden, weisen keine Unterschiede in den Selbstkonzepten auf. → Keine Unterschiede zwischen Kinder mit und ohne diagnostizierten Unterstützungsbedarf (kein Labelingeffekt)			+
Gronostaj et al. (2015)(2015)	Kohorte 1: Jg. 2/3 (N=705) Kohorte 2: Jg. 3/4 (N=730) Unterstützungsbedarf: diagnostiziert und vermutet durch Lehrkraft	Social: Selbstwahrnehmung Soziales Selbstkonzept (Meine Mitschüler mögen mich, so wie ich bin) Subskalen FEES 3-4 (soziale Integration, Akzeptanz durch Lehrkraft, Klassenklima)	Keine Unterschiede zwischen Kindern mit und ohne Unterstützungsbedarf in Kohorte 1 (Jg. 2/3) für soziales Selbstkonzept, soziale Integration und Klassenklima. In Kohorte 2 (Jg. 3/4) geringere Mittelwerte für Kinder mit Unterstützungsbedarf. Für die Akzeptanz durch die Lehrkraft weisen Kinder mit Unterstützungsbedarf in beiden Kohorten geringere Werte auf.			+ (Kohorte 1: Jg. 2/3) - (Kohorte 2: Jg. 3/4)

#### 4.3.2.1 Studien mit soziometrischer Erfassung der sozialen Partizipation

##### *Soziale Akzeptanz/Ablehnung & Interaktionen*

Werden die recherchierten, aktuellen Forschungsergebnisse aus dem Grundschulbereich für den deutschsprachigen Raum betrachtet, bestätigt sich das oben skizzierte Bild aus internationalen Studien weitgehend auch für die Bundesrepublik Deutschland.

Huber und Wilbert (2012) zeigten für Grundschul Kinder mit einem von der Lehrkraft eingeschätzten erhöhten Unterstützungsbedarf ein um 1,7- bis 2,4-fach erhöhtes Ausgrenzungsrisiko. Über die Hälfte der Kinder mit hohem Unterstützungsbedarf gehörten zu den abgelehnten Kindern, während der Anteil für Kinder mit geringem oder mittlerem Unterstützungsbedarf nur bei 22% bzw. 32% lag. Entsprechend waren die Anteile der Kinder mit hohem Unterstützungsbedarf in der Gruppe der beliebten Kinder deutlich geringer (17%) im Vergleich zu den Kindern mit geringem (41%) oder mittlerem (29%) Unterstützungsbedarf. Sie waren also deutlich weniger beliebt. Diese Studie ist von besonderer Relevanz, weil die untersuchten Klassen an einem Pilotprojekt „Kompetenzzentrum sonderpädagogische Förderung“ teilnahmen und auch „unter scheinbar inklusionsfreundlichen Rahmenbedingungen besonderer Förderbedarf zu sozialer Ausgrenzung führen kann“ (Huber & Wilbert, 2012, S. 161). Henke und Bogda et al. (2017) bestätigten ebenfalls, dass Zweit- und Drittklässler\_innen mit einem diagnostizierten Unterstützungsbedarf weniger Indegrees erhielten (32% vs. 22%), die Zahl der Outdegrees unterschied sich jedoch nicht (beide ca. 32%). Krawinkel et al. (2017) nutzten in einer Nominationsstudie sechs verschiedene Themen (z.B. Sitznachbar\_in, Spielpartner\_in) zu denen die Kinder jeweils positiv und negativ Nominationen abgeben sollten. Es erfolgte eine Aufsummierung über alle erhaltenen Wahlen über die sechs Wahlfragen, dividiert durch die Anzahl möglicher Wahlen. Auch hier zeigte sich, dass Kinder mit Unterstützungsbedarf weniger beliebt sind und häufiger abgelehnt werden. Auch in der Nominationsstudie (Sitznachbar\_in) von Kulawiak und Wilbert (2015) zeigte sich, dass Kinder mit Unterstützungsbedarf weniger Akzeptanz- und mehr Ablehnungsnennungen erhielten. Zudem nahmen sie seltener günstige (beliebt, beachtet) und häufiger ungünstige (unbeliebt, unbeachtet, kontrovers) Statuspositionen ein.

Krull et al. (2014a, 2014b) konnten zudem zeigen, dass bereits Erstklässler\_innen aus Nordrhein-Westfalen mit einem durch die Lehrkraft vermuteten sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf signifikant stärker auf Ablehnung stoßen und sie weniger akzeptiert werden als ihre Mitschüler\_innen ohne Unterstützungsbedarf. Die Autor\_innen operationalisierten vier verschiedene, vor allem aufgabenbezogene Inhaltsbereiche (Sitznachbar\_in, Arbeitspartner\_in, Teilnahme am Unterricht, Hilfe) und fanden für alle vier Aspekte signifikante Unterschiede für die soziale Akzeptanz und Ablehnung zwischen den Gruppen. Sie können in dieser Studie jedoch keine Angaben dazu machen, ob es Unterschiede in Abhängigkeit vom Förderschwerpunkt gibt. In einer Studie mit einer größeren Stichprobe (N=2839) stellten Krull et al. (2014b) ein ähnliches Bild für Erstklässler\_innen mit Lern- und Verhaltensproblemen fest. Diese waren weniger beliebt (3% vs. 16%) und wurden häufiger abgelehnt (31% vs. 9%) als ihre Klassenkamerad\_innen ohne Unterstützungsbedarf. Das Risiko abgelehnt zu werden war für die Kinder mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf 2,9 bis 3,4 mal höher im Vergleich zu den Kindern ohne Unterstützungsbedarf. Insbesondere Kinder mit einem Unterstützungsbedarf im Bereich Emotionale und soziale Entwicklung waren im Vergleich zu ihren Mitschüler\_innen weniger beliebt. Ein direkter Vergleich von Kindern mit Lernproblemen und solchen mit Verhaltensproblemen zeigte signifikante Unterschiede zwischen den Gruppen für die Ablehnung als Sitznachbar\_in und den Integrationsstatus. Kinder

mit Verhaltensproblemen wurden signifikant häufiger als Sitznachbar\_in abgelehnt als Kinder mit Lernschwierigkeiten und wiesen einen signifikant geringeren Integrationsstatus auf. Gleiches zeigte sich ebenfalls in einer aktuellen Studie von Krull et al. (2018). In der Nominationsstudie (Sitznachbar\_in: like to sit most/least) zeigte sich, dass Kinder mit Unterstützungsbedarf häufiger sozial ausgeschlossen wurden, wobei dies erneut in stärkerem Maße auf Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten zutraf.

### *Freundschaften/ Reziproke Beziehungen*

Gegenseitige Freundschaften wurden in drei der recherchierten Studien untersucht.

Kulawiak und Wilbert (2015) berichten über signifikant weniger reziproke Beziehungen für Kinder mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf. Zudem waren Kinder mit Unterstützungsbedarf auch seltener Mitglied in Akzeptanztriaten.

In der Studie von Henke und Bogda et al. (2017), in der Unterschiede im Indegree, 32% vs. 22% zwischen Kindern mit und ohne Unterstützungsbedarf gefunden wurden, jedoch nicht im Outdegree, ergeben sich natürlich auch Unterschiede in den reziproken Beziehungen, 19% vs. 13%. Kinder mit Unterstützungsbedarf überschätzten also ihre soziale Situation in der Klasse, weil sie durchschnittlich zu viele Mitschüler\_innen nominierten. Auch unter Kontrolle individueller Merkmale wie der Leistung im Lesen und der Mathematik, dem Sozialverhalten oder dem Interesse an akademischen Aufgaben, dyadischer Variablen (z.B. ähnliche Interessen) und Variablen des Kontextes (Klassenklima, Differenzierung im Unterricht durch die Lehrkraft) war die Wahrscheinlichkeit Freundschaften zu schließen für Kinder mit Unterstützungsbedarf geringer (Henke, Bogda et al., 2017). Die Autor\_innen interessierten sich zudem für den Effekt des Status „Diagnostizierter sonderpädagogischer Unterstützungsbedarf“ auf die soziale Partizipation, hier die reziproken Freundschaften. Unter Berücksichtigung verschiedener Variablen auf Individual- und Klassenebene, wie dem Sozialverhalten und dem Lehrkraft-Schüler\_innen-Verhältnis, blieb der Effekt der Diagnostik (Unterstützungsbedarf ja/nein) bestehen, sodass die Autor\_innen zwar das Vorhandensein anderer, nicht erfasster, aber relevanter Variablen nicht ausschließen können, jedoch einen „Labeling-Effekt“ vermuten.

In einer methodisch anderen Studie überprüften Henke und Bosse et al. (2017) ebenfalls den Effekt der „Etikettierung“ auf die Anzahl der Freundschaften und kommen zu einem entgegengesetzten Befund. Über das Propensity Score Matching Verfahren bildeten sie statistische Zwillinge von Schüler\_innen der Jahrgänge zwei und drei mit einem diagnostizierten sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf und solchen, die diesen Kindern in Bezug auf familiäre, leistungs- und verhaltensbezogene Merkmale ähnelten, jedoch keinen diagnostizierten Unterstützungsbedarf aufwiesen. Durch dieses Verfahren ist es möglich den Effekt der „Etikettierung“ vom Effekt der anderen Merkmale zu trennen. In dieser Studie fanden sich keine Unterschiede zwischen den beiden Gruppen hinsichtlich der Anzahl an Freundschaften, sodass hier ein Etikettierungseffekt unwahrscheinlich erscheint. Die schlechtere soziale Partizipation von Kindern mit Unterstützungsbedarf im Vergleich zu ihren Klassenkamerad\_innen kann in dieser Studie also auf die sozialen und kognitiven Merkmale attribuiert werden, jedoch nicht auf das Etikett „diagnostizierter sonderpädagogischer Unterstützungsbedarf“.

Auch wenn die Ergebnisse der beiden Studien widersprüchlich sind und es hier weiterer Forschungsbedarf, so scheint zumindest in der Grundschule plausibel, dass ein „Labeling-Effekt“ noch nicht vorhanden ist. Insbesondere für die Förderschwerpunkte Lernen und Emotionale und soziale Entwicklung wissen in der Grundschule vermutlich die Mitschüler\_innen noch nichts von einem diagnostizierten Unterstützungsbedarf. Möglicherweise findet sich eher ein „Etikettierungseffekt“ bei Förderbedarfen, die offensichtlicher sind, wie zum Beispiel bei Kindern im Rollstuhl oder Kindern mit Downsyndrom. Henke

und Bogda et al. (2017) vermuten ebenfalls, dass im Bereich der Grundschule, wo die Mitschüler\_innen häufig gar nicht über den Unterstützungsbedarf einzelner Kinder informiert werden, indirekte Mechanismen wirken, wie zum Beispiel das Verhalten der Lehrkraft gegenüber dem Kind. Auf diese Effekte wird in Kapitel 4.3.3 genauer eingegangen.

#### 4.3.2.2 Studien mit psychometrischer Erfassung der sozialen Partizipation

Auch in deutschen Studien finden sich widersprüchliche Befunde in Bezug auf die subjektiv wahrgenommene soziale Partizipation.

Krawinkel et al. (2017) haben neben soziometrischen Verfahren auch die subjektiv wahrgenommene soziale Partizipation über eine Subskala des FEES (Rauer & Schuck, 2004) erhoben und fanden hier keine Unterschiede zwischen Kindern mit und ohne sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf.

Huber und Wilbert (2012) hingegen stellten in ihrer Studie zusätzlich zur geringen Akzeptanz der Kinder mit Unterstützungsbedarf, die sich durch soziometrische Daten zeigte, auch mit zunehmendem Förderbedarf eine ungünstige Wahrnehmung der eigenen sozialen Partizipation fest sowie absinkende Werte für das Gefühl des Angenommenseins durch die Lehrkraft (beides Subskalen des FEES). Auch Krull et al. (2014b) erhoben über FEES-Subskalen die subjektiv wahrgenommene soziale und emotionale Situation von Erstklässler\_innen. Für das akademische Selbstkonzept, das Gefühl sich durch die Lehrkraft angenommen zu fühlen sowie die Einschätzung des Klassenklimas fanden sie ebenfalls signifikante Unterschiede zwischen Kindern mit und ohne sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf. In einer anderen Studie von Krull et al. (2014a) zeigten sich hingegen keine Unterschiede für das soziale Selbstkonzept, hingegen ebenfalls für das Gefühl sich durch die Lehrkraft angenommen zu fühlen sowie die Einschätzung des Klassenklimas mit Nachteilen für die Erstklässler\_innen mit Unterstützungsbedarf.

In der Begleitforschung des Brandenburger Projektes PING (Pilotprojekt Inklusive Grundschule) wurde das soziale Selbstkonzept, die subjektiv wahrgenommene soziale Partizipation sowie ebenfalls das Gefühl sich durch die Lehrkraft angenommen zu fühlen in zwei Kohorten über zwei Messzeitpunkte erhoben. Es zeigten sich widersprüchliche Befunde. In der ersten Kohorte (Jahrgang 2/3) ergaben sich keine Unterschiede zwischen Kindern mit und ohne Unterstützungsbedarf für das soziale Selbstkonzept und die wahrgenommene soziale Partizipation. In der zweiten Kohorte (Jahrgang 3/4) hingegen zeigten sich Nachteile zu beiden Messzeitpunkten für Kinder mit Unterstützungsbedarf. Für das Gefühl des Angenommenseins durch die Lehrkraft zeigten sich für Kinder mit Unterstützungsbedarf in beiden Kohorten und somit für Kinder der Jahrgänge zwei bis vier geringere Werte im Vergleich zu Kindern ohne Unterstützungsbedarf (Gronostaj et al., 2015).

Diese unterschiedlichen Befunden können hier nicht durchgängig durch Unterschiede im Alter der Schüler\_innen erklärt werden. Die jüngeren Kinder, in der Studie von Krull et al. (2014b) erlebten bereits ein Gefühl der Ausgrenzung, was konform mit den soziometrischen Daten ist, die eine deutliche Isolierung der Kinder mit Unterstützungsbedarf im Klassenkontext anzeigen. Jedoch erlebten die Dritt- und Viertklässler\_innen in der Studie von Krawinkel et al. (2017) kein Gefühl der Ausgrenzung, hingegen die Dritt- und Viertklässler\_innen in der Studie von Huber und Wilbert (2012) sehr wohl.

In Bezug auf den Einfluss der „Etikettierung“ fanden Henke und Bosse et al. (2017), wie bereits schon für die Anzahl der Freundschaften, keinen Effekt für die selbst eingeschätzte soziale Partizipation. Zu einem ähnlichen Befund kamen auch Spörer et al. (2015). Sie überprüften den Einfluss des Förderstatus` (diagnostizierter sonderpädagogischer Unterstützungsbedarf: ja vs. nein) auf das fachliche und soziale

Selbstkonzept. Schüler\_innen, die sich nur im Förderstatus, nicht aber in soziodemografischen und leistungsbezogenen Merkmalen unterschieden, wiesen keine Unterschiede in den Selbstkonzepten auf. Beim sozialen Selbstkonzept handelt es sich zwar nicht direkt um die wahrgenommene soziale Partizipation, jedoch wird das soziale Selbstkonzept von Koster et al. (2009) unter den Bereich der „Selbstwahrnehmung“ subsummiert. Das Beispielitem der von Spörer et al. (2015) genutzten Skala „Meine Mitschüler mögen mich so wie ich bin“ zeigt die inhaltliche Nähe zum Konstrukt der subjektiv wahrgenommenen sozialen Partizipation und hier findet daher Erwähnung.

**Insgesamt** kann für die aktuelle Situation der sozialen Partizipation von Kindern mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf in der Bundesrepublik Deutschland festgehalten werden, dass die Datenbasis noch sehr dünn ist. Insgesamt konnten nur elf Studien gefunden werden, die größtenteils nicht zwischen verschiedenen Förderschwerpunkten differenzieren und unterschiedliche Indikatoren der sozialen Partizipation operationalisieren. Übereinstimmend mit internationalen Befunden zeigt sich, dass Kinder mit Unterstützungsbedarf häufiger abgelehnt werden. Dies trifft insbesondere auf Kinder mit Unterstützungsbedarf im Bereich Emotionale und soziale Entwicklung bzw. Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten zu. Für die subjektiv wahrgenommene soziale Partizipation ergibt sich, wie in internationalen Studien auch, ein uneinheitliches Bild. In Bezug auf Freundschaften wurden in zwei Studien ebenfalls Nachteile für Kinder mit Unterstützungsbedarf gefunden. Wird die Wirkung des Etiketts „sonderpädagogischer Unterstützungsbedarf“ berücksichtigt, so ergeben sich hier ebenfalls widersprüchliche Befunde. Vermutlich ergeben sich in der Grundschule noch keine Auswirkung auf die soziale Partizipation durch einen offiziell diagnostizierten Unterstützungsbedarf.

In einem nächsten Schritt sollen einige der aufgeführten Studien noch einmal genauer betrachtet werden, da sich zum Beispiel einzelne Klassen fanden, in denen die Problematik der Ausgrenzung und Ablehnung nicht vorzufinden war. Hier stellt sich die spannende Frage: Was ist das besondere an diesen Klassen?

#### 4.3.3 Forschungsstand: Einfluss von Kontextfaktoren auf die soziale Partizipation

Insgesamt können Kinder mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf als Risikogruppe bezeichnet werden in Bezug auf ihre soziale Partizipation. Jedoch gibt es Klassen, in denen soziale Partizipation besser gelingt als in anderen.

Krull et al. (2014a) zeigten in ihrer Studie zwar Nachteile in Bezug auf die soziale Partizipation bereits für Kinder aus Jahrgang eins, doch fanden sie auch Ausreißerwerte in Richtung einer höheren sozialen Akzeptanz der Kinder mit Unterstützungsbedarf im Vergleich zu den Mitschüler\_innen. Die Autor\_innen fordern diese Schulen bzw. Klassen als Positivbeispiele anzusehen und in Bezug auf ihre Klassenzusammensetzung, Regeln und Umgangsformen zu analysieren, um Handlungsempfehlungen für die Praxis im Gemeinsamen Lernen abzuleiten. Auch in der Studie mit der größeren Stichprobe finden die Forschenden über Multilevelanalysen Unterschiede zwischen Klassen, sodass sie schlussfolgern:

[...] it is possible to minimize social exclusion of students within classes and schools. Further research will have to focus on these best practice examples regarding everyday life at school, composition of classes, classroom management, the social integration of students with different classroom problems and/or disabilities, and the attitudes towards inclusion of teachers and children. (Krull et al., 2014b, S. 186)

Auch Huber und Wilbert (2012) stellten eine große Varianz zwischen den Klassen fest und somit Hinweise, dass in manchen Klassen soziale Partizipation besser gelingt als in anderen. Bei etwa der Hälfte der Klassen der Stichprobe fanden die Autoren einen starken Zusammenhang zwischen Unterstützungsbedarf bzw. Schulleistung und der sozialen Partizipation. Bei der anderen Hälfte der Klassen war dieser Zusammenhang nicht nachweisbar.

An dieser Stelle ergibt sich die Frage, wie soziale Partizipation am besten gelingen kann. Welche Merkmale müssen Klassen aufweisen, in denen soziale Partizipation gelingen kann? Gibt es bereits Studien, die Hinweise geben? Es geht darum Kontextfaktoren auf Klassenebene zu identifizieren, die die soziale Partizipation beeinflussen. Einige wenige Studien beschränken sich nicht nur darauf den Status, die Beliebtheit, das Vorhandensein von Freundschaften oder die Selbstwahrnehmungen der Kinder mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf zu beschreiben, sondern ziehen sinnvollerweise kontextuelle Bedingungen hinzu, die erklärend genutzt werden können.

Huber legt den Fokus in seiner Forschung auf das Lehrkraftfeedback. Grundlage dieser Forschung ist die soziale Referenzierungstheorie, welche von der Annahme ausgeht, dass sich insbesondere Kinder in unbekanntem Situationen an erwachsenen Bezugspersonen orientieren. Im Kontext Schule nutzen Kinder das Verhalten ihrer Lehrkraft gegenüber den Mitschüler\_innen als soziale Referenz für ihr eigenes Verhalten (Webster & Foschi, 1992). In einer Studie zur Vorhersage der sozialen Partizipation ist die Schulleistung der Kinder zwar prädiktiv für die soziale Partizipation, jedoch hat die von den Schüler\_innen eingeschätzte Sympathie der Lehrkraft für die einzelnen Kinder den größten Einfluss (Huber, 2011). In mehreren computerbasierten Studien konnte gezeigt werden, dass die Art des Lehrkraftfeedbacks (positiv oder negativ), welches Kinder zu einem fiktiven Kind erhalten, Einfluss auf dessen soziale Akzeptanz hat. Huber et al. (2015), Schwab, Huber und Gebhardt (2015) sowie Huber, Gerullis, Gebhardt und Schwab (2018) zeigten Kindern aus Deutschland, Österreich und in der letztgenannten Studie aus der Schweiz der Jahrgänge drei und vier bzw. drei bis sechs Fotos von Kindern und ließen deren soziale Akzeptanz bewerten (Rating Sitznachbar\_in).<sup>15</sup> In der Studie erhielten die Kinder anschließend zwei zusätzliche Informationen über die potentiell neuen Klassenkamerad\_innen. Zum einen die Information darüber, dass die Lehrkraft diesem Kind positives vs. negatives Feedback gibt und die Information darüber, wie viel Spaß es macht mit dem Kind, in den Studien eins und zwei, Uno zu spielen bzw. in Studie drei, generell mit dem Kind zu spielen (jeweils positiv/negativ). Anschließend wurden die fiktiven Kinder erneut bewertet. Es zeigte sich, dass beide Informationen (Lehrkraftfeedback und (Uno-)Spielen) Einfluss auf die soziale Akzeptanz haben. Positives und negatives Lehrkraftfeedback beeinflussen die soziale Akzeptanz der Kinder jeweils in die entsprechende positive bzw. negative Richtung, wobei vor allem Informationen über negatives Lehrkraftfeedback die soziale Akzeptanz beeinflusste (Huber et al., 2015; Huber et al., 2018).

Ebenfalls im Einflussbereich der Lehrkraft liegt das Schüler\_innen-Lehrkraft-Verhältnis. Henke und Bogda et al. (2017) fanden in ihren Analysen positive Zusammenhänge zwischen dem Lehrkraft-Schüler\_innen-Verhältnis und der Wahrscheinlichkeit von Freundschaften. Hieraus folgern die Autor\_innen,

---

<sup>15</sup> Dabei handelte es sich um ein Kind im Rollstuhl, ein Kind mit Down Syndrom, ein Kind mit Migrationshintergrund und ein „neutrales“ Kind. Es zeigte sich, dass die soziale Akzeptanz gegenüber dem Kind ohne Unterstützungsbedarf am höchsten ist. Zudem hat die Art des Unterstützungsbedarfs Einfluss auf die soziale Akzeptanz. Diese ist größer gegenüber dem Kind mit einem Unterstützungsbedarf im Bereich Körperliche Entwicklung im Vergleich zu dem Kind mit einem Unterstützungsbedarf im Bereich Geistige Entwicklung (Huber et al., 2015; Huber et al., 2018). In der Studie von Schwab et al. (2015) zeigte sich zudem, dass die Ablehnung in inklusiven Klassen ebenso hoch ist, wie in Klassen, in denen keine Kinder mit Unterstützungsbedarf unterrichtet werden.

dass „the teacher is a cornerstone for the social participation of students with a SEN diagnosis” (Henke, Bogda et al., 2017, S. 470).

Auch Krawinkel et al. (2017) analysierten Variablen auf Ebene der Klasse bzw. der Lehrkraft. Sie betrachteten die Bezugsnormorientierung der Lehrkraft sowie das Klassenklima. Bei der Vorhersage des Wahl- bzw. Ablehnungsstatus sowie der wahrgenommenen sozialen Partizipation gingen die beiden Prädiktoren zum einen auf Individualebene als auch auf Klassenebene in die Analysen ein. Für alle drei Indikatoren der sozialen Partizipation waren die genannten Variablen auf Individualebene prädiktiv. Zudem zeigten sich signifikante Interaktionen zwischen den Variablen und dem Unterstützungsbedarf. Von einem guten Klassenklima und einer individuellen Bezugsnormorientierung der Lehrkraft profitierten insbesondere Kinder mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf. Krawinkel et al. (2017) schlussfolgern daher: „Das erhöhte Ausgrenzungsrisiko von Kindern mit SPF [Sonderpädagogischer Förderbedarf] lässt sich durch ein gutes Klassenklima und eine starke individuelle Bezugsnorm der Lehrkraft mindern.“ (Krawinkel et al., 2017, S. 291). Dass die Effekte auf Individualebene deutlich größer sind, erklären die Autor\_innen durch die geringere Varianz zwischen den Klassen im Vergleich zur Varianz innerhalb der Klassen. Diese Studie ist für die vorliegende Arbeit besonders interessant, da hier der Blick auf das Klassenklima gerichtet wird. Die Operationalisierung erfolgte über die Subskala „Klassenklima“ des FEES 3-4 (Rauer & Schuck, 2003). Ein Beispielitem lautet „Alle Kinder dürfen mitspielen“. Eine Nähe zum Konstrukt der Kohäsion, der Zielvariable in dieser Arbeit, ist offensichtlich.

Auch in einer älteren Studie zeigten Gasteiger-Klicpera und Klicpera (1999), dass sich abgelehnte Schüler\_innen in einer Klasse mit einer guten Klassengemeinschaft (hoher Zusammenhalt und wenig aggressive Auseinandersetzung, Extremgruppenvergleich von Klassen) trotz der erfahrenen Ablehnung wohler fühlen, was ebenfalls für die gezieltere Betrachtung der Variable Klassenzusammenhalt spricht.

Ebenfalls den Fokus auf die Kohäsion der Klasse richteten Neuenschwander und Hascher (2003). In ihrer Studie mit Jugendlichen der Klassenstufen sieben bis zwölf betrachteten sie verschiedene Facetten der Zufriedenheit, unter anderem auch die wahrgenommene Klassen- und Schulzufriedenheit, nach Koster et al. (2009) Indikatoren der sozialen Partizipation. Neuenschwander und Hascher (2003) fanden große Unterschiede in Bezug auf die Zufriedenheit zwischen den Klassen, welche sie zu erklären versuchten. Hierzu zogen sie eine Kohäsionsskala heran, sowie weitere Indikatoren der sozialen Partizipation. Zum einen erfassten sie soziometrisch die Akzeptanz und Beliebtheit der Jugendlichen (Bildung von Statusgruppen nach Nomination Sitznachbar\_in), bezeichnet als ‚objektiver Klassenstatus‘ und zum anderen die subjektiv wahrgenommene soziale Partizipation, bezeichnet als ‚subjektiver Status‘. Diese Variablen gingen als Prädiktoren für die Zufriedenheit in die Analysen ein. Es zeigten sich signifikante Zusammenhänge zwischen der Kohäsion und der Klassen- und Schulzufriedenheit sowie der subjektiv wahrgenommenen sozialen Partizipation. Die wahrgenommene Klassenkohäsion und die subjektiv wahrgenommene soziale Partizipation (subjektiver Status) erklärten einen großen Varianzanteil der Schulzufriedenheit.

Die drei letztgenannten Studien sind für die vorliegende Arbeit von besonderer Bedeutung. Sie betrachten das Klassenklima und insbesondere den Zusammenhalt bzw. die Kohäsion als mögliche Einflussvariable auf Aspekte der sozialen Partizipation. Dabei liegt diesen Studien jedoch kein elaboriertes Kohäsionskonstrukt zugrunde und in den Studien von Krawinkel et al. (2017) und Neuenschwander und Hascher (2003) werden mit Blick in die genannten Beispielitems unterschiedliche Aspekte der Kohäsion betrachtet. Auf die verschiedenen Facetten der Kohäsion wird in Kapitel 5 genauer eingegangen. Insgesamt scheint es jedoch sinnvoll die Kohäsion der Klasse genauer in den Blick zu nehmen.



Einen anderen Ansatz verfolgen Studien, die sich mit Gruppennormen beschäftigen. In experimentellen Studien untersuchte Nesdale (2011) den Einfluss sozialer Gruppennormen auf Vorurteile gegenüber anderen Gruppen.

Social group norms are the attitudes, beliefs, and behaviours considered appropriate to be displayed by the members of a particular group. [...] individuals who identify with a particular group are motivated to conform to their group's norms because they wish to continue to be accepted by, and belong to, that group [...]. (Nesdale, 2011, S. 602)

Bei diesen Studien handelt es sich um Laborstudien mit dem „intergroup simulation paradigm“. Kinder werden aufgefordert etwas zu malen und werden angeblich danach in Gruppen eingeteilt. Es wird ihnen gesagt, dass die anderen Mitglieder ihrer Gruppe eine Outgroup mögen vs. nicht mögen. Für Kinder bis neun Jahre zeigte Nesdale, dass eine ausschließende Norm zur Ablehnung der Outgroup-Mitglieder führt, eine inklusive Norm hingegen zur Akzeptanz der Outgroup. Es erscheint plausibel, dass auch im schulischen Kontext soziale Normen Einfluss auf die soziale Partizipation haben. Herrscht in Klassen eine Norm des Zusammenhalts, in der niemand ausgeschlossen wird und gegenseitiger Respekt und Hilfsbereitschaft favorisiert werden, hingegen Konkurrenz und Aggressivität abgelehnt, so sollte in einer solchen Klasse soziale Partizipation besser gelingen. Die Schaffung solcher Normen liegt wiederum in der Hand der Lehrkraft.

Auch Garrote (2016) prüfte den Einfluss von Klassennormen auf die soziale Partizipation. Konkret bildete sie in ihrer Studie je Klasse aus den Mittelwerten der Beliebtheit/Akzeptanz und Ablehnung (Rating) sowie der Anzahl der Freund\_innen die Variablen Beliebtheitsnorm, Ablehnungsnorm und Beziehungsnetz. Inwiefern es sich hierbei tatsächlich um Klassennormen handelt, bleibt zu diskutieren. Die Annahme besteht beispielsweise darin, dass in Klassen, in denen viele Kinder abgelehnt werden, eine Ablehnungsnorm herrscht und in Klassen, in denen viele Kinder miteinander befreundet sind, eine positive Ausprägung des Beziehungsnetzes vorliegt. In Klassen mit einer hohen Beliebtheitsnorm bzw. einer geringen Ablehnungsnorm sollte die Partizipation höher ausfallen. Zur Überprüfung der Frage des Einflusses des Kontextes, konkret der Normen, auf die soziale Partizipation berechnete Garrote die Korrelationen zwischen den „Normen“ und den Variablen zur sozialen Partizipation (Freundschaften, Beliebtheit, Ablehnung) getrennt für die Gruppen der Kinder mit vs. ohne Unterstützungsbedarf. Methodisch ist dieses Vorgehen zu hinterfragen. Zum einen besteht eine Konfundierung der genutzten Variablen. Zum anderen ist die Berechnung der Korrelationen für die Kinder ohne Unterstützungsbedarf genauer zu betrachten: Es werden Variablen auf Individualebene mit Variablen auf Gruppenebene korreliert. Für die Gruppenvariablen ist der Wert für alle Kinder, die eine Klasse besuchen, identisch. Dieses Vorgehen erscheint für die Kinder mit Unterstützungsbedarf angemessen, da sich diese Kinder (N=26) auf 20 verschiedene Klasse mit unterschiedlichen Ausprägungen in den drei „Normen-Variablen“ verteilen. Für die anderen Kinder erscheint die gewählte Auswertungsstrategie hingegen nicht angemessen. Interessant sind jedoch in erster Linie die Analysen für die Kinder mit Unterstützungsbedarf. Die Zusammenhangsanalysen geben Hinweise darauf, dass „Kinder mit CI [Cognitive Impairment] deutlich mehr Freunde haben, wenn das Beziehungsnetz in der Klasse dichter ist bzw. mehr Freundschaftsbeziehungen vorhanden sind ( $r=.52$ )“ (Garrote, 2016, S. 75).

In diesen Analysen wird der Blick auf die Beziehungen auf Gruppenebene geworfen. Die Betrachtung des Beziehungsnetzes kann mit dem Konstrukt der Kohäsion in Verbindung gebracht werden. Eine Klasse kann auch netzwerkanalytisch als kohäsiv bzw. weniger kohäsiv beschrieben werden. Klassen, mit dichten Beziehungsnetzen bzw. Klassen, in denen viele Spielpartnerschaften vorliegen, können als

kohäsive Klassen beschrieben werden. In solchen Klassen scheint die soziale Partizipation, operationalisiert über die Facette der Freundschaften, höher auszufallen.

Einen Blick auf den Zusammenhang zwischen der Heterogenität der Lerngruppe und der sozialen Partizipation werfen Grütter et al. (2015). Die Autor\_innen berechnen den Diversitätsindex nach Simpson (1949), indem die Anzahl der Kinder mit Unterstützungsbedarf sowie die Anzahl der Kinder ohne Unterstützungsbedarf pro Klasse jeweils an der Klassengröße standardisiert wird. Die quadrierte Summe dieses Produkts ergibt den Index für Diversität, der anzeigt, wie heterogen die Klasse in Bezug auf die Anzahl an Kindern mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf ist. Sie fanden, dass die Heterogenität der Lerngruppe, Einfluss auf die soziale Partizipation hat. Je größer die Heterogenität der Lernenden, desto höher die soziale Partizipation. In der Studie von Grütter et al. (2015) konnten 5,5% der Varianz der sozialen Partizipation durch die Klassenzugehörigkeit erklärt werden. Davon konnten 17% durch die Heterogenität in den Klassen erklärt werden.

**Zusammenfassend** kann über verschiedene Länder und damit unterschiedliche Schulsysteme hinweg das Fazit gezogen werden, dass das Arbeiten und Lernen in einem gemeinsamen Klassenkontext, zwar eine notwendige, jedoch keinesfalls eine hinreichende Bedingung darstellt, um die soziale Partizipation von Kindern mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf zu sichern. Die Befunde verdeutlichen, dass Kinder mit Unterstützungsbedarf eine Risikogruppe in Bezug auf die soziale Partizipation darstellen. Sie gehören geringeren sozialen Statusgruppen an und sind weniger beliebt. Diese entsprechenden Nachteile ergeben sich bereits vom Beginn der Schulzeit an (z.B. Krull et al., 2014). Problematisch erscheint, dass in aktuellen Studien häufig nicht zwischen verschiedenen Förderschwerpunkten differenziert wird. Kinder mit dem Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung scheinen jedoch noch einmal eine besondere Risikogruppe darzustellen, da diese im Vergleich zu Kindern mit anderen Förderschwerpunkten am wenigsten beliebt sind und sie sich auch weniger akzeptiert fühlen (z.B. Zurbriggen & Venetz, 2016).<sup>16</sup> Einige wenige Studien richten den Blick auf Faktoren außerhalb des Kindes, die die soziale Partizipation beeinflussen. Empirische Studien legen die Forderung nahe, dass bei der Förderung der sozialen Partizipation nicht nur Wert auf die Stärkung individueller Kompetenzen des Kindes mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf zu legen ist, sondern gezielt auf der Ebene der Klasse bzw. der Lehrkraft angesetzt werden sollte. Die Blickwinkel verschiedener Interventionen werden im nächsten Kapitel genauer beleuchtet.

---

<sup>16</sup> Zu diesem Befund kommen auch ältere Studien, die im Rahmen des Reviews nicht aufgeführt wurden. So berichtet Mand (2007), dass Verhaltensauffälligkeiten ein besonderes Risiko für Ausgrenzung mit sich bringen. In einer Vergleichsstudie über die soziale Akzeptanz von Kindern mit Verhaltensauffälligkeiten in allgemeinen Schulen vs. in Förderschulen über eine Nomination kam er zu dem Ergebnis, dass Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten (egal ob externalisierte oder internalisierte Probleme) insgesamt häufiger abgelehnt wurden. Die Ablehnung erfolgte dabei in beiden Systemen zu einem vergleichbarem Grad, was die Schlussfolgerung nahelegt, dass die Förderschule als Ort der Beschulung das Problem der sozialen Akzeptanz nicht löst. Auch Preuss-Lausitz (2005) berichtete für Kinder mit dem Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung, dass diese Kinder eine eher ungünstige soziale Position in der Klasse inne und durchschnittlich etwas weniger Freund\_innen haben, für das Wohlfühlen in der Klasse fand er keine Unterschiede zwischen den Kindern.

#### 4.4 Interventionen zur Verbesserung der sozialen Partizipation

Maßnahmen und Interventionen zur Förderung der sozialen Partizipation von Kindern mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf unterscheiden sich einerseits hinsichtlich ihrer Zielvariablen (Fähigkeiten vs. Unterstützung) und andererseits hinsichtlich ihrer Zielgruppe (universell vs. selektiv). Maßnahmen auf universeller Ebene wenden sich an alle Schüler\_innen einer Klasse, selektive Maßnahmen hingegen an Kinder mit einem diagnostizierten (oder lehrerseitig wahrgenommenen) Unterstützungsbedarf (Beelmann & Raabe, 2007).

##### Förderung sozialer Fähigkeiten

Ein allgemeiner Risikofaktor für soziale Ausgrenzung stellt eine geringe soziale Kompetenz dar (z.B. Gooren, van Lier, Stegge, Terwogt & Koot, 2011). Aus diesem Grunde zielen viele Interventionen zur Verbesserung der sozialen Partizipation auf diesen Bereich. In ihrer *selektiven Form* richten sich Interventionen zur Förderung sozialer Kompetenzen explizit an Kinder mit diagnostiziertem Unterstützungsbedarf bzw. an einzelne Kinder, die von den Lehrkräften als förderbedürftig eingeschätzt werden. Diese Art der Intervention wird insbesondere für Kinder mit dem Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung als notwendig erachtet (Camargo et al., 2014; Quinn, Kavale, Mathur, Rutherford & Forness, 1999), aber auch die sozialen Kompetenzen von Kinder mit dem Förderschwerpunkt Lernen werden häufig als förderbedürftig angesehen (Nowicki, 2003).

Derartige Interventionen finden teilweise in außerunterrichtlichen Trainings, häufig aber auch im täglichen Schulalltag statt, indem auf individuelle Ziele ausgerichtete Förderpläne erstellt werden. Selektive fähigkeitsbasierte Interventionen richten ihren Fokus also auf die Stärkung individueller, defizitärer sozialer Kompetenzen, sodass hierüber die Integrierbarkeit der Kinder gesteigert wird. Eine Meta-Analyse von Quinn et al. (1999) ergab jedoch nur mäßige Effekte solcher Interventionen auf die soziale Kompetenz von Kindern mit dem Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung und nur geringe Effekte auf die soziale Akzeptanz durch die Mitschüler\_innen. Ähnliches zeigte sich in der Meta-Analyse von Kavale und Forness (1996). Insgesamt ergab sich nur ein moderater Effekt auf die sozialen Fähigkeiten von Kindern mit Lernbehinderung und ein geringer Effekt auf deren Partizipation. Positivere Ergebnisse zeigten sich bei einer Meta-Analyse, die Einzelfallstudien analysierte, welche explizit Interventionen zur Steigerung sozialer Fähigkeiten in Schulsettings durchführten. Hier ergaben sich mäßige bis starke Effekte auf die sozialen Interaktionen, wobei hier jedoch explizit Kinder mit Autismus im Zentrum des Interesses standen (Whalon, Conroy, Martinez & Werch, 2015).

Als problematisch kann an diesen selektiven Maßnahmen gelten, dass sie a) die aus Sicht der Lehrkraft förderbedürftigen Kinder gezielt herausheben und damit deren Defizite auch für die Mitschüler\_innen salient machen, b) mögliche Defizite bei anderen, unauffälligeren Kindern der Klasse nicht bearbeitet werden und c) die Gruppe/Klasse nicht als soziale Lerngelegenheit genutzt wird.

Diese Nachteile werden durch *universelle kompetenzorientierte Trainings* aufgefangen, die sich auf die gesamte Klasse beziehen. Diese tragen auch dem Gedanken Rechnung, dass es in den vergangenen Jahren zu einem „Wechsel von einem „Wait-to-fail“-Ansatz, also dem Abwarten bis eine Störung manifest geworden ist, zu einer präventiven, proaktiven Organisation der sonderpädagogischen Unterstützung“ (Hillenbrand, 2015, S. 195) gekommen ist. Die Förderung der sozialen Kompetenzen soll demnach nicht erst einsetzen, wenn sich eine Störung manifestiert hat, sondern sie erfolgt präventiv im gesamten Klassenverband für alle Kinder. Für den Einsatz in der Primarstufe liegen im deutschsprachigen Raum mehrere evaluierte und als wirksam beschriebene Programme vor, die mit der gesamten Klasse durchgeführt

werden (vgl. Hövel, Hennemann & Casale, 2014). Hierzu zählt zum Beispiel das Training „Lubo aus dem All“ (Hillenbrand, Hennemann, Hens & Hövel, 2015). Entsprechende Meta-Analysen belegen insgesamt kleine bis mittlere Effekte hinsichtlich der Verbesserung sozialer Kompetenzen durch solche Trainings (Beelmann, 2006; zusammenfassend Hillenbrand, 2015). Befunde zum Einfluss dieser Interventionen auf die soziale Partizipation sind bisher nicht bekannt.

### Förderung sozialer/fachlicher Unterstützung

*Selektive Unterstützungsinterventionen* fokussieren auf die spezifische Unterstützung eines Kindes mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf durch seine Klassenkamerad\_innen. Beispielsweise lernen Kinder ohne Unterstützungsbedarf Strategien im Umgang mit ihren Klassenkamerad\_innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf, da es ihnen schwer fällt Interaktionen zu diesen Kindern aufzubauen oder zu erhalten. Whalon et al. (2015) konnten in ihrer Meta-Analyse zeigen, dass diese sogenannten ‚peer-mediated interventions‘ einen starken Effekt auf die sozialen Interaktionen mit den Mitschüler\_innen haben. Ein weiteres Beispiel ist der „Circle of Friends“, eine Unterstützerguppe, die aus einer kleinen Zahl von Klassenkamerad\_innen für das Kind mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf gebildet wird (z.B. Frederickson & Turner, 2003; Kayva & Avramidis, 2005). Auch diese Maßnahme führt zu einem Ansteigen der sozialen Interaktionen zwischen Kindern mit und ohne sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf. Ebenso wie die auf das einzelne Kind bezogenen kompetenzorientierten Interventionen ergibt sich bei diesen Maßnahmen das Risiko einer Stigmatisierung der Kinder mit Beeinträchtigung.

*Universelle Unterstützungsstrategien* unterscheiden hingegen nicht zwischen Kindern mit und ohne Beeinträchtigung. Sie fokussieren meist auf den Einsatz kooperativer Lernformen. Speziell das Peer Tutoring erscheint durch sein stark strukturiertes Vorgehen und das Arbeiten in Dyaden, statt in Kleingruppen, als geeignet in inklusiven Lernarrangements (Büttner, Warwas & Adl-Amini, 2012). Da diese Lernformen für die gesamte Klasse gleichermaßen eingesetzt werden, ist das Stigmatisierungsrisiko zunächst gering. Speziell beim Peer Tutoring muss aber auf die gewünschte reziproke Rollenübernahme oft verzichtet werden, wenn die Besetzung der Tutor\_innenrolle für Kinder mit sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf ein zu hohes Maß an kognitiven und metakognitiven Fähigkeiten voraussetzt (Büttner et al., 2012). Einige wenige Befunde belegen eine verbesserte soziale Partizipation durch Peer Tutoring (z.B. Fuchs, Fuchs, Mathes & Martinez, 2002).

Garrote und Sermier Dessemontet (2015) kritisieren an den bisher genannten Interventionen, dass sie das Kind mit Unterstützungsbedarf fokussieren, Kinder die jedoch nicht mit dem Label „sonderpädagogischer Unterstützungsbedarf“ kategorisiert sind, vernachlässigt werden. Interventionen müssen die soziale Partizipation aller Kinder verbessern, wenn präventive Förderung an erster Stelle stehen soll. Die Autorinnen argumentieren weiter, dass solche Interventionsprogramme in der Schule besser umzusetzen seien, von denen alle Kinder der Klasse profitieren. In ihrem Review zur Wirksamkeit verschiedener Arten von Interventionen nennen Garrote et al. (2017) zusätzlich zu Interventionen die allein auf die Verbesserung sozialer Fähigkeiten des Kindes mit Unterstützungsbedarf aus sind (skill-based) und Interventionen, die dem Kind mit Beeinträchtigung Unterstützung anbieten (support-based) die Kombination dieser beiden Arten von Intervention, die sogenannten ‚multicomponent interventions‘. Whalon et al. (2015) bescheinigen diesen Interventionen in ihrer Meta-Analyse starke positive Effekte für die sozialen Interaktionen zwischen Kindern mit Autismus und den Mitschüler\_innen.

Das vom Schweizerischen Nationalfond geförderte und am Lehrstuhl für Sonderpädagogik des Instituts für Erziehungswissenschaft der Uni Zürich angesiedelte Projekt SirIus (Soutenir l'intégration – Integration unterstützen) greift die Idee einer universellen, auf Unterstützung abzielenden Intervention auf und wird von Garrote und Sermier Dessemontet (2015) genauer beschrieben. Das Projekt zielt auf die Steigerung der sozialen Partizipation in Klassen der Jahrgangsstufe zwei ab, in denen Kinder mit geistiger Behinderung inkludiert sind. Die Intervention verbindet Maßnahmen auf Ebene von Schüler\_innendya-den mit solchen, die die Gesamtgruppe betreffen.

- 1) Dyaden: Die Schüler\_innen arbeiten und lernen in wöchentlich zufällig wechselnden Dyaden mehrmals in der Woche miteinander. Dieser Teil der Intervention basiert auf Annahmen der Intergruppenkontakt-Theorie (Allport, 1954; Pettigrew & Tropp, 2006). Um positive Kontakte zu fördern, sollte die Intervention die Kooperation der Schüler\_innen fokussieren. Durch den Kontakt von Kindern mit und ohne sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf werden wechselseitige Vorurteile abgebaut. Die Lehrkräfte sind angehalten, explizit darauf zu achten, dass auch die Kinder mit Unterstützungsbedarf explizit in die Lage versetzt werden, in bestimmten Situationen die Rolle des Helfenden einzunehmen. Dazu werden neben unterrichtlichen Aktivitäten auch „Klassendienste“ (Tafelwischen, Botengänge etc.) einbezogen, die von den Dyaden gemeinsam zu erledigen sind. Kinder mit und ohne Unterstützungsbedarf erhalten so Gelegenheiten, ihre sozialen Fähigkeiten zu erweitern, sie erleben soziale und aufgabenbezogene Eingebundenheit.
- 2) Gesamte Klasse: Im Rahmen eines wöchentlichen Klassengesprächs werden Aspekte des sozialen Miteinanders in der Klasse thematisiert. Die Klasse verfolgt gemeinschaftlich das Ziel, dass sich alle Kinder in der Klasse möglichst wohl fühlen. Dieser Teil der Intervention verfolgt das Ziel, eine gemeinsame Gruppenidentität zu schaffen.

Ein dritter Aspekt der Intervention setzt auf der Ebene der Lehrkraft an. Im Rahmen der Intervention wurden Lehrkräfte in zwei Fortbildungseinheiten in Bezug auf die Wirkung von Lehrkraftfeedback geschult sowie der Zusammenhang zwischen Lehrkraftfeedback und sozialer Akzeptanz thematisiert.

Eine Besonderheit dieses Interventionsansatzes ist darin zu sehen, dass nicht das Kind mit Unterstützungsbedarf in den Fokus gerückt wird, indem es entweder selbst in seinen Kompetenzen gestärkt wird, oder durch die Stärkung der Kompetenzen der anderen indirekt unterstützt wird. Vielmehr wird die Aufmerksamkeit auf die gesamte Gruppe gerichtet. Wenngleich der Interventionsfokus auf der Gruppe liegt, werden im Projekt SirIus Merkmale auf Klassenebene nicht explizit als mögliche, gezielt veränderbare Einflussfaktoren auf die soziale Partizipation in den Blick genommen.

Diese Fokussierung auf die gesamte Klassengemeinschaft erscheint sinnvoll, wie der Forschungsüberblick zu Kontextfaktoren der sozialen Partizipation (s. Kapitel 4.3.3) gezeigt hat. Ein weiteres Argument für eine universelle Intervention sind die Ergebnisse von Avramidis (2013), der einen gleich hohen Anteil von Kindern mit und ohne Unterstützungsbedarf im Anteil der isolierten Schüler\_innen fand. Auch Schwab (2018) äußert sich auf Basis ihrer Studie besorgt über einen vergleichbaren Anteil von Kindern mit und ohne sonderpädagogische Unterstützungsbedarf in der Gruppe der Kinder ohne einen einzigen Freund (ohne Unterstützungsbedarf: 1-2 von 10 Kindern, mit Unterstützungsbedarf: 3 von 10 Kindern). Daher fordert Avramidis (2013, S. 439) „any social intervention undertaken in schools ought to address the entirety of the pupil population rather than the narrowly-defined SEN group or even those that stand out as marginalised.“ Vielmehr sollten Lehrkräfte ermutigt werden Aktivitäten in ihrem Unterricht zu nutzen, die für alle Kinder förderlich sind. Dieser Forderung schließt sich auch Schwab (2018, S. 9) an und betont die Notwendigkeit „for schools to promote the social participation of all their students“.

**Zusammenfassend** kann soziale Partizipation auf der Ebene der Schulklasse dann als gelungen angesehen werden, wenn sich die Qualität und Quantität der Beziehungen und Interaktionen von Kindern mit und ohne sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf nicht systematisch negativ voneinander unterscheidet. Es kann jedoch davon ausgegangen werden, dass Kinder mit Unterstützungsbedarf zwar im Bereich der Leistungsentwicklung Vorteile in inklusiven Settings vorfinden, sie jedoch im Vergleich zu Kindern ohne Unterstützungsbedarf in inklusiven Klassen häufig weniger sozial akzeptiert sind und ein höheres Ausgrenzungsrisiko aufweisen, insgesamt also weniger soziale Partizipation erfahren und damit die Gefahr besteht, dass ihr Bedürfnis nach Zugehörigkeit unbefriedigt bleibt. Damit einhergehen können verschiedene negative Konsequenzen. Um die soziale Partizipation benachteiligter Kinder zu sichern und damit eines der Kernziele schulischer Inklusion zu erreichen, ist der inklusive Unterricht allein nicht hinreichend. Der Forschungsstand macht deutlich, dass explizite Maßnahmen zur Förderung der sozialen Partizipation in inklusiven Klassenzimmern unumgänglich sind. Dabei stellt die Durchführung solcher Maßnahmen eine für Lehrkräfte zusätzliche, anspruchsvolle Aufgabe dar, die bisher nicht explizit Bestandteil der Ausbildung ist. In einer qualitativen Studie führten von Leeuw, Boer, Bijstra und Minnaert (2018) Gruppendiskussionen mit 41 Grundschullehrkräften aus den Niederlanden zu ihren Strategien und Interventionen zur Förderung der sozialen Partizipation von Kindern mit internalisierten und externalisierten Verhaltensauffälligkeiten. Sie kamen zu dem Ergebnis, dass die Lehrkräfte „struggle to translate the theoretical knowledge into practice in order to cope with the needs and differences of socially excluded students with SEBD in the regular classroom.“ (Leeuw, Boer, Bijstra et al., 2018, S. 422). Lehrkräfte sind scheinbar nicht dafür ausgebildet oder nicht in der Lage, differenzierte Maßnahmen zu ergreifen, um Kinder mit verschiedenen Problemlagen in Bezug auf ihre soziale Partizipation zu fördern. Dies spricht für die Idee, eine Intervention auf Ebene der gesamten Klassen durchzuführen, um über diesen Weg die soziale Partizipation der Kinder zu verbessern. Bisherige Interventionen legen jedoch den Fokus hauptsächlich auf die Förderung sozialer Kompetenzen der Kinder mit Unterstützungsbedarf und nehmen damit das Risiko einer Stigmatisierung in Kauf. Alternative Konzepte betonen in jüngster Zeit auch die Rolle des sozialen Kontextes. Krawinkel et al. (2017) haben als einzige Autor\_innen den Zusammenhang zwischen sozialer Partizipation und dem Klassenklima betrachtet und zeigten, dass insbesondere Kinder mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf von einem guten Klassenklima profitieren. Dabei liegen jedoch noch keine systematischen Analysen des Einflusses verschiedener Klimafacetten auf die soziale Partizipation vor. Insbesondere die Kohäsion der Klassen wurde bisher als Einflussfaktor nicht berücksichtigt.

Ein Wechsel der Betrachtungsebene – weg vom Individuum, hin zur Gruppe – ermöglicht einen veränderten Blick auf die Problematik der sozialen Partizipation. Wie im Folgenden näher begründet wird, kann die soziale Partizipation aller Kinder einer Schulklasse als eine Eigenschaft von hoch kohäsiven Gruppen gelten. In einer Gruppe, in der umgangssprachlich ein großer Zusammenhalt herrscht, sollte es für jedes Gruppenmitglied möglich sein, sozial zu partizipieren. Demnach sollte auch in jeder Klasse, in der eine Norm des Zusammenhalts, der Anerkennung und der Freundschaft herrscht, soziale Partizipation besser ermöglicht werden. Basierend auf sozialpsychologischen Überlegungen wurden im Kontext der Organisations- oder Sportpsychologie bereits Interventionen zur Teamentwicklung erarbeitet, die die Stärkung der Gruppenkohäsion in den Mittelpunkt stellen. Diese Maßnahmen dienen implizit auch der Verbesserung der individuellen sozialen Partizipation. Da die Zielvariable jedoch auf Gruppenebene angesiedelt ist und nicht das Verhalten oder die individuellen Stärken und Schwächen einzelner Personen im Zentrum der Aufmerksamkeit liegen, ist dieser Ansatz nicht stigmatisierend und erscheint somit besonders gut mit der Idee der Inklusion ohne Etikettierung einzelner Kinder vereinbar.

Im Folgenden wird zunächst der Begriff der Kohäsion als Merkmal von Gruppen verortet. Es folgt die Vorstellung eines theoretischen Modells von Kohäsion sowie die Beschreibung, in welcher Relation dieses zur (individuellen) sozialen Partizipation steht. Es wird begründet, warum dieses Modell für den Transfer in den schulischen Kontext geeignet erscheint, wie es im Rahmen der Klassenklimaforschung zu verorten ist und wie eine Operationalisierung erfolgen kann. Im Anschluss wird ein praxisorientiertes Modell für Teamentwicklungsmaßnahmen, die auf die Förderung der Kohäsion abzielen, präsentiert.

## 5 Gruppenkohäsion

Kohäsion ist eine der zentralen Eigenschaften von Gruppen und ihre Bedeutung für die Effektivität von Gruppen ist unumstritten. Mehrere Metaanalysen bestätigen den Einfluss von Gruppenkohäsion auf die Leistung der Gruppe (z.B. Beal et al., 2003), aber auch der Zusammenhang zu anderen Variablen wie dem „commitment“ (Pillai & Williams, 2004) oder der Zufriedenheit (Forrester & Tashchian, 2004) konnte gezeigt werden.

In den 1980er Jahren fanden sich jedoch in Veröffentlichungen zum Konzept der Gruppenkohäsion mehrheitlich Hinweise wie „little cohesion in the cohesion research“ (Piper et al., 1983, S. 94), „lack of clarity surrounds both its definition and its measurement“ (Evans & Jarvis, 1980, S. 359) und auch Mudrack (1989, S. 45) kommt bei der Sichtung der Literatur und zum Stand der Forschung zum Konzept der Kohäsion zu dem Schluss, der Umgang mit dem Kohäsionskonzept „had been dominated by confusion, inconsistency, and almost inexcusable sloppiness with regard to defining the construct.“ Diese Unklarheit in Bezug auf das Konstrukt der Kohäsion scheint auch aktuell noch nicht behoben, denn Casey-Campbell und Martens (2009, S. 224) vermuten, dass es ungefähr so viele Methoden zur Messung des Konstruktes gibt, wie es Forscher\_innen gibt, die sich mit diesem beschäftigen. Salas, Grossman, Hughes und Coultas (2015) kommen in einem Literaturreview von 70 Artikeln ebenfalls zu dem Ergebnis, dass es eine Vielzahl unterschiedlicher Konzeptualisierungen des Konstrukts der Gruppenkohäsion gibt, mit uni- vs. multidimensionalen Ansätzen, der Betrachtung verschiedenster Dimensionen (z.B. aufgabenbezogen, sozial, Zugehörigkeit, Stolz, Moral) sowie unterschiedlichster Operationalisierungen (bezogen auf das Verhalten oder die Einstellung) und auch in Bezug auf die Auswertung (Gruppen- vs. Individualebene) bestehe noch kein Konsens. Geschuldet ist dies der Tatsache, dass Gruppenkohäsion seit Jahrzehnten ein Forschungsthema in verschiedenen Disziplinen, von der Soziologie (z.B. Portes & Vickstrom, 2011), der Sozial- und Sportpsychologie (z.B. Carron et al., 1985) über die Militär- (Griffith, 1988), Arbeits- und Organisationspsychologie (Bliese & Halverson, 1996) bis hin zur Klinischen Psychologie (z.B. Schnur & Montgomery, 2010), ist. Einigkeit besteht jedoch darin, dass Kohäsion ein zentrales Merkmal von Gruppen darstellt.

Daher soll in einem ersten Schritt ein Blick in die Kleingruppenforschung geworfen werden und die Gruppe definiert sowie die Schulklasse als Gruppe analysiert werden. Anschließend wird das Konstrukt der Gruppenkohäsion näher beleuchtet und vor allem dargelegt, was im Rahmen der vorliegenden Arbeit unter Kohäsion, insbesondere im schulischen Kontext, verstanden wird. Hierzu erfolgt eine Verortung in der Klassenklimaforschung.

## 5.1 Was ist eine Gruppe?

Diese Frage ist gar nicht so einfach zu beantworten in Anbetracht der vielfältigen Gruppen, denen wir angehören bzw. die wir kennen. Angefangen bei der eigenen Familie über Vereinsgruppen, Sportgruppen, Arbeitsgruppen etc. „Some of your groups have focused on decision making and problem solving; others have focused on social activities or entertainment“ (Keyton, 2006, S. 1). Eine Unterscheidung liegt augenscheinlich in der Differenzierung von Gruppen, in denen soziale Aktivitäten im Fokus stehen im Gegensatz zu Gruppen aus dem Arbeitskontext. In der Literatur findet sich eine Vielzahl unterschiedlicher Definitionen mit verschiedenen Schwerpunktsetzungen, je nach Forschungskontext. Aronson et al. (2014, S. 311) definieren: „Eine Gruppe besteht aus zwei oder mehr Personen, die miteinander interagieren und insofern interdependent sind, als ihre Bedürfnisse und Ziele eine gegenseitige Beeinflussung bewirken.“ Neben diesen definierenden Eigenschaften einer Gruppe, die sich aus der Anzahl der Gruppenmitglieder, deren Interaktion, der Interdependenz und den gemeinsamen Zielen ergeben, werden häufig weitere beschreibende Merkmale von Gruppen herangezogen, in denen sich diese unterscheiden, zum Beispiel die Kohäsion der Gruppe. Betrachtet man die Definition Forsyths (2014, S. 4), so stellt er die Verbundenheit der Gruppenmitglieder und die sozialen Beziehungen in den Fokus, wenn er Gruppen definiert als „two or more individuals who are connected by and within social relationships“. Im Kontext dieser Arbeit stellt sich die Frage, ob auch die Schulklasse eine Gruppe darstellt. Sicherlich ist die Schulklasse mehr als die Summe von Einzelschüler\_innen, aber ist die Schulklasse ebenfalls eine Gruppe? In einem ersten Schritt soll auf definierende und weitere beschreibende Eigenschaften einer Gruppe eingegangen werden, um anschließend zu prüfen, ob diese Eigenschaften auf die Schulklasse als Gruppe übertragbar sind.

### 5.1.1 Definierende und beschreibende Gruppeneigenschaften

Zur Beantwortung der Frage, was eine (sozialpsychologische) Gruppe ausmacht, werden definierende Merkmale einer solchen benötigt. Hierzu soll zunächst die Definition von Aronson et al. (2014) herangezogen und die darin genannten Merkmale, nämlich die Gruppengröße, Interaktionen, Interdependenz und die Ziele, genauer betrachtet werden.

*Gruppengröße:* Es finden sich unterschiedliche Vorstellungen davon, ob zwei Personen bereits eine Gruppe sind, oder aber ob Dyaden noch nicht als Gruppe zu bezeichnen sind, so wie es zum Beispiel Keyton (2006) oder von Saldern (1987) vorschlagen. Andere Autor\_innen (z.B. Forsyth, 2014; Mills, 1967; VandenBos, 2007) sprechen bei der Definition der Gruppe von „two or more persons“ (Shaw, 1976, S. 359). Da in einer Dyade jedoch bei Verlassen eines Mitglieds dieser Gruppe die Existenz der Gruppe aufgelöst wird und der Zusammenschluss häufig aufgrund besonderer Beziehungen zueinander (z.B. Liebesbeziehungen) entsteht, ist die Dyade ein Sonderfall, dem zum Beispiel Levine und Moreland (2012) eine eigene Kategorie zuordnen möchten. In Bezug auf die Gruppengröße unterscheidet Sader (2002) zwischen Dyaden (2 Personen), Kleinstgruppen (bis 6 Personen), Gruppen (bis ca. 30 Personen) und Großgruppen (über 25 Personen), wobei andere Autor\_innen auch davon verschiedene Zuordnungen vornehmen. Abzugrenzen ist der Begriff der Gruppe in jedem Fall von Begriffen wie Menge oder Masse.

Unter einer Menge versteht man eine Gesamtheit von Personen, die sich ohne Verabredung und daher in der Regel auch ohne intensivere Kommunikation und Interaktion am gleichen Ort aufhalten. Zur



Masse wird eine solche Menge, wenn sich die beteiligten Personen im Hinblick auf ein eingegrenztes Ziel zusammenschließen. (König & Schattenhofer, 2016, S. 16)

Dies kann beispielsweise eine Demonstration oder ein Fußballspiel sein. Schneider (1975) spricht zusätzlich von Ansammlung und Aggregat und meint damit ebenfalls den Begriff Menge. Forsyth (2014) unterscheidet vier Typen von Gruppen: 'Primary Groups', 'Social Groups', 'Collectives' und 'Categories', welche sich ebenfalls auch in ihrer Größe unterscheiden. 'Categories' umfassen Personen, die sich in einem Merkmal ähnlich sind. Dies kann zum Beispiel die Hautfarbe sein oder aber die Stadt, in der die Personen leben. Offensichtlich wird hier keine der weiteren definierenden Gruppenmerkmale erfüllt. Unter 'Collectives' fasst Forsyth Mengen, die sich spontan und nur für eine kurze Zeit bilden, wie das Publikum einer Veranstaltung oder Ansammlungen (mobs). Wie sich später zeigt, erfüllen diese Beispiele ebenfalls nicht die definierenden Merkmale einer Gruppe. 'Social groups' dagegen bestehen aus nur wenigen Personen, welche über einen längeren Zeitraum miteinander interagieren, hierzu zählen zum Beispiel Arbeitsgruppen (Forsyth, 2014). Auch 'Primary Groups' zeichnen sich durch einen besonders hohen Anteil an Interaktion aus, wobei in diesen Gruppen die Interdependenz der Mitglieder besonders hoch ist, wie zum Beispiel bei sehr engen Freunden oder der Familie (Forsyth, 2014).

*Interaktion:* Wie aus der Abgrenzung von Gruppen zu Mengen oder Massen deutlich wird, spielt die Interaktion der Gruppenmitglieder eine zentrale Rolle und ist Bestandteil fast aller Definitionen (z.B. Libo, 1953; Rehtien, 2007; Saldern, 1987; Shaw, 1976; VandenBos, 2007). Interaktion ist nur möglich, wenn eine Gruppe über einen bestimmten Zeitraum Bestand hat (Rehtien, 2007; Libo, 1953) und die Anzahl der Gruppenmitglieder überschaubar ist. So sind alle Studierenden an einer Hochschule keine Gruppe, da diese nicht alle miteinander in Interaktion treten können. Die Teilnehmer\_innen eines Seminars können dagegen sehr wohl eine Gruppe darstellen. Forsyth (2014, S. 7) unterscheidet zwischen aufgabenbezogener (task interaction) und sozialer Interaktion (relationship interaction oder socioemotional interaction) und definiert aufgabenbezogene Interaktion als „all group behavior that is focused principally on the group's work, projects, plans, and goals.“ Sozioemotionale Interaktion hingegen dient der Erhaltung der emotionalen Bindung der Gruppenmitglieder aneinander.

*Gemeinsame Ziele / Interdependenz:* Vor allem das Verfolgen einer gemeinsamen Aufgabe bzw. eines gemeinsamen Zieles ist für alle Gruppen von Bedeutung und wird in vielen Definitionen betont. Keyton (2006, S. 5) legt den Fokus ihrer Definition ebenfalls auf dieses Merkmal der Gruppe und definiert Gruppen als „three or more people who work together interdependently on an agreed-upon activity or goal.“ Dieses Ziel kann in einer Rehasportgruppe das Verfolgen der gesundheitlichen Fitness sein, in einer Arbeitsgruppe das Erreichen eines bestimmten Umsatzes oder in einer Laufgruppe der Spaß an gemeinsamer Bewegung. Diese Beispiele verdeutlichen, dass die Arten der Ziele von Gruppen ganz unterschiedlicher Natur sein können, je nach Art der Gruppe. Libo (1953) betont dabei die instrumentelle Funktion der Gruppe, welche die Grundbedürfnisse des Individuums befriedigen soll. In einer Gruppe, die soziale Ziele verfolgt, kann dies das Bedürfnisse nach Zugehörigkeit sein, im beruflichen Kontext kann es das Bedürfnis nach Macht oder Einfluss sein, im sportlichen Kontext das Bedürfnis nach Verbesserung der individuellen Leistung. In der Literatur finden sich verschiedene Kategorisierungen von Gruppenzielen, welche jedoch in erster Linie aufgabenbezogene Ziele beinhalten und die soziale Dimension vernachlässigen (z.B. McGrath, 1984).

Die Verfolgung der Ziele setzt jedoch in jedem Falle *Interdependenz* der Gruppenmitglieder voraus. Auch Cartwright und Zander (1970, S. 48) definieren eine Gruppe als „any collection of interdependent people“ und legen damit den Fokus ihrer Definition, wie auch Keyton (2006) und Aronson et al. (2014),

auf das Merkmal der Interdependenz. Stürmer\_innen beim Fußball sind abhängig von guten Passgeber\_innen. Spielen elf Fußballspieler\_innen jede\_r für sich, so wird diese Mannschaft/Gruppe nicht erfolgreich sein. Zu unterscheiden sind verschiedene Arten der Interdependenz, die zum Beispiel von der Hierarchie in der Gruppe abhängig sind (Forsyth, 2014). In hierarchisch aufgebauten Gruppen sind die Mitglieder in besonderer Weise von einem Mitglied abhängig, um ein Ziel zu erreichen. Sind alle Mitglieder gleichgestellt, ist der Einfluss der Mitglieder aufeinander gleich (symmetrisch).

Durch die Interaktion und das gemeinsame Verfolgen von Zielen entwickeln sich Gruppen und sie bilden eine bestimmte Struktur aus. Je nach Art der Gruppe herrschen verschiedene Normen vor, es existieren unterschiedliche Rollen und die Gruppen unterscheiden sich im Ausmaß der Kohäsion. Diese Merkmale sind aber nicht definierend für die Gruppe, sondern es handelt sich um weitere Merkmale, die zur Beschreibung der Gruppe herangezogen werden können. Im Gegensatz zu den definierenden Merkmalen einer Gruppe, die jede Gruppe zu erfüllen hat, um überhaupt als eine solche betrachtet werden zu können, geben die beschreibenden Merkmale eher einen Hinweis auf die „Qualität“ der Gruppe.

*Normen und Rollen:* In jeder Gruppe kommt es zur Herausbildung von *Normen*, deren Einhaltung von den Gruppenmitgliedern erwartet wird (Aronson et al., 2014). Normen sind Erwartungen an das Verhalten der Gruppenmitglieder (König & Schattenhofer, 2016) und sie beschreiben “the socially appropriate way to respond in the situation – the normal course of action” (Forsyth, 2014, S. 167). Im Gegensatz zu Normen, die für alle Mitglieder gelten, „definieren *Rollen*, wie sich Personen, die innerhalb der Gruppe bestimmte Positionen einnehmen, zu verhalten haben“ (Aronson et al., 2014, S. 312). Auch hier bilden die Gruppenmitglieder bestimmte Erwartungen an das Verhalten einzelner Personen aus, die eine Rolle einnimmt (Aronson et al., 2014). Diese Rollen sind veränderbar und entwickeln sich durch die Interessen und das Verhalten der Gruppenmitglieder (König & Schattenhofer, 2016). Je nach Gruppe unterscheiden sich die Anzahl und die Art der Rollen. Dabei scheint insbesondere die Differenzierung zwischen Rollen, die aufgabengezogen sind und solchen, die sich auf die sozialen Beziehungen in der Gruppe beziehen, plausibel (Forsyth, 2014). Personen, die aufgabenbezogene Rollen in einer Gruppe einnehmen, sind auf die Ziele der Gruppe fokussiert und darauf, sich bezogen auf ihre Aufgaben und Ziele gegenseitig zu unterstützen. Personen, die soziale Rollen einnehmen, sehen sich für die Qualität der Beziehungen der Gruppenmitglieder verantwortlich. Sie versuchen Konflikte zu reduzieren und zu vermitteln, bemühen sich um Gefühle von Zufriedenheit und Vertrauen innerhalb der Gruppe (Forsyth, 2014). Je nach Art der Gruppe können diese aufgabenbezogenen und sozialen Rollen noch weiter ausdifferenziert werden. Benne und Sheats (1948) legten eine Typologie verschiedenster Rollen in Gruppen vor, die sie drei Oberkategorien zuordneten. Insgesamt 19 spezifische Rollen ordneten sie den Oberkategorien „task roles“, „relationship roles“ und „individual roles“ zu, wobei Personen, die „individual roles“ einnehmen, vermehrt mit sich selbst und ihren Belangen beschäftigt sind und weniger mit denen der Gruppe.

*Kohäsion:* Gruppen sind gekennzeichnet durch die Beziehungen, die zwischen den Gruppenmitgliedern untereinander herrschen. Diese können zum Beispiel bedingt sein durch die entsprechenden Normen und Rollen in einer Gruppe. Hiervon beeinflusst wird die Gruppenkohäsion, wobei diese vorerst allgemein definiert werden soll als der Zusammenhalt einer Gruppe (Bierhoff, 2000). Bei Kohäsion handelt es sich demnach, wie bei den Normen, um das Ergebnis der Interaktionen der Gruppenmitglieder und von daher nicht um eine konstituierende Eigenschaft der Gruppe. Gruppen unterscheiden sich im Grad ihrer Kohäsion. Das Besondere dieses Gruppenmerkmals besteht darin, eines der „most basic human motivations“ (Severt & Estrada, 2015, S. 9) zu befriedigen, das in Kapitel 4.1.1 bereits angesprochene

Zugehörigkeitsgefühl (Baumeister & Leary, 1995). In kohäsiven Gruppen erhalten die Gruppenmitglieder die Möglichkeit der sozialen Partizipation, wodurch das Bedürfnis nach Zugehörigkeit befriedigt werden kann. Bevor das Konstrukt der Kohäsion detaillierter betrachtet wird, soll nun ein Blick auf die Schulklasse als Gruppe geworfen werden.

### 5.1.2 Besonderheiten der Schulklasse als Gruppe

Schulklassen sind „relativ dauerhafte soziale Formationen [...], in denen wechselseitige Interaktion stattfindet und in denen die Handlungen der Mitglieder auf gemeinsame Ziele ausgerichtet sind“ (Ophardt & Thiel, 2013, S. 18). Legt man diese Definition der Schulklasse zugrunde, werden direkt einige definierende Merkmale einer Gruppe genannt. Die im vorherigen Kapitel aufgeführten definierenden und beschreibenden Merkmale einer Gruppe werden im Folgenden auf den Kontext der Schulklasse übertragen, um zu prüfen, ob die Schulklasse als eine Gruppe im sozialpsychologischen Sinne betrachtet werden kann.

*Gruppengröße:* Das Merkmal der Gruppengröße wird von Ophardt und Thiel (2013) nicht explizit genannt, jedoch können Schulklassen hinsichtlich dieses Merkmals in jedem Fall als „Gruppe“ betitelt werden (vgl. Sader, 2002, bis ca. 30 Personen).

*Interaktion:* Übertragen auf den Kontext der Schulklasse ist das Merkmal der Interaktion sehr wohl erfüllt und wird in der eingangs zitierten Definition ebenfalls angesprochen. Interaktionen finden in vielfältiger Weise in Schulklassen statt. In formellen Situationen, zum Beispiel in Form eines Unterrichtsgesprächs, aber auch in informellen Situationen, zum Beispiel in den Pausen. Während des Unterrichts liegt der Fokus auf der aufgabenbezogenen Interaktion. In den Pausen hingegen auf der sozialen Interaktion (vgl. Forsyth, 2014).

*Gemeinsame Ziele / Interdependenz:* Auch die Ausrichtung der Handlungen der Mitglieder auf gemeinsame Ziele wird in der eingangs zitierten Definition der Schulklasse angeführt. Welche Ziele verfolgt aber eine Schulklasse? Laut Schulgesetz §1 (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2016) hat jeder „junge Mensch [...] ein Recht auf schulische Bildung, Erziehung und individuelle Förderung“. In den Richtlinien für die Grundschule (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2008, S. 11) werden die Aufgaben und Ziele konkretisiert. „Die Schülerinnen und Schüler sollen insbesondere lernen [...] für sich und gemeinsam mit anderen zu lernen und Leistungen zu erbringen [...]“. In der Schulklasse wird somit unter anderem das Ziel verfolgt, gemeinsam zu lernen und zu arbeiten. Als eine Besonderheit für die Schulklasse als Gruppe kann festgehalten werden, dass die Ziele durch Richtlinien und Lehrpläne geregelt und vorgegeben sind und die Schüler\_innen nur wenig Einfluss nehmen können. Es geht hier also vor allem in Bezug auf das gemeinsame Lernen und Arbeiten nicht um die Bedürfnisse der Gruppenmitglieder, sondern um die Aufgaben der Organisation Schule. Genauso ist es aber auch in vielen anderen Gruppen, zum Beispiel im Arbeitskontext. Auch in Arbeitsgruppen sind die Gruppenmitglieder häufig nicht frei in der Verfolgung ihrer Ziele, sondern diese sind meist fremdgesetzt. Neben der Verfolgung aufgabenbezogener Ziele sollte in Schulklassen die Verfolgung sozialer Ziele nicht vernachlässigt werden. Dieser Aspekt rückt in Schulklassen immer stärker in den Fokus. Viele Schulen setzen sich zum Beispiel ein „Sozialziel der Woche“ (Weidner, 2016). Gerade mit Blick auf die Inklusionsdebatte wird neben einer positiven Lern- und Leistungsentwicklung die soziale Teilhabe bzw. Partizipation als Hauptziel formuliert (s. Kapitel 3.4). Dass sich dies nicht allein durch die Anwesenheit von Kindern mit besonderen Unterstützungsbedarfen in

Regelklassen ergibt, hat Kapitel 4.3 deutlich gemacht. Hier müssen Schulklassen also soziale Ziele formulieren und anstreben. Zur Erreichung dieser unterschiedlichen Ziele spielt auch in der Schulklasse Interdependenz eine Rolle. Bezogen auf das Ziel des gemeinsamen Lernens und Arbeitens ist zum Beispiel jedes Kind in einer Stillarbeitsphase dafür verantwortlich eine Lernatmosphäre herzustellen, in der gut und konzentriert gearbeitet werden kann. Stören einzelne Kinder die Arbeitsruhe, so ist es auch für die anderen Kinder nicht möglich gut zu lernen und zu arbeiten. Insbesondere in Gruppenarbeitsphasen bzw. speziell beim kooperativen Lernen ist Interdependenz ein definierendes Merkmal dieser Methode.

Nach der Betrachtung der definierenden Merkmale werden nun die weiteren beschreibenden Merkmale für die Schulklasse als Gruppe betrachtet.

*Normen und Rollen:* Im Schulkontext sind *Normen* zum einen abhängig von der äußeren Umwelt, also teilweise durch bestehende Schulregeln vorgegeben und ggf. auch schriftlich fixiert (sie gelten möglicherweise nur in einzelnen Klassen), und zum anderen abhängig von den beteiligten Personen, die ihre Bedürfnisse nach Macht und Einfluss in die Gruppe einbringen und Gruppennormen damit beeinflussen. In diesem Fall können Normen auch nur latent vorhanden sein (Saldern, 1987). Je nach Klasse können unterschiedliche Normen vorherrschen und in unterschiedlich starkem Ausmaß vorhanden sein. So kann eine Norm der Achtsamkeit, eine Norm der Leistungsorientierung oder eine Norm des Wettbewerbs für die Gruppe kennzeichnend sein, wobei in erster Linie die Lehrkraft Einfluss auf die Normen der Klasse nimmt.

In einem Klassenverband existieren ebenfalls unterschiedliche *Rollen* und es lassen sich auch hier formelle und informelle Rollen voneinander abgrenzen. Formelle Rollen sind nur in bestimmten Unterrichtssituationen von Bedeutung. Zum Beispiel die Rolle als „Zeitwächter\_in“ oder „Protokollant\_in“ bei der Durchführung eines Klassenrats. Informelle Rollen sind etwa die als „Außenseiter\_in“, „Mitläufer\_in“ oder als „Streber\_in“ (Hofer & Köpke, 1987). In der Schulklasse sind weiterhin soziale und aufgabenbezogene Rollen zu unterscheiden (vgl. Forsyth, 2014). Kinder, die soziale Rollen einnehmen, bekleiden zum Beispiel das Amt als Klassensprecher\_in, sie vermitteln, klären Streitigkeiten etc. Leistungsstarke Kinder nehmen häufig die aufgabenbezogene Rolle als „Helfer\_in“ ein, wenn sie beispielsweise andere Kinder beim Lernen unterstützen.

*Kohäsion:* Auch Schulklassen unterscheiden sich darin, wie kohäsiv sie sind. Ganz augenscheinlich gibt es Klassen, die gekennzeichnet sind durch einen guten Zusammenhalt und eine tolle Klassengemeinschaft. Es finden sich aber auch Klassen, die von Eltern oder Lehrkräften als wenig kohäsiv beschrieben werden. Kohäsion ist die Zielvariable der Intervention „Starke Klasse“, die darauf zielt, den sozialen und aufgabenbezogenen Zusammenhalt zu stärken. Im folgenden Kapitel wird ein mehrdimensionales Kohäsionsmodell beschrieben, welches für diese Arbeit grundlegend ist und welches auf den Kontext der Schulklasse übertragen wird.

Viele Charakteristika von Gruppen sind demnach auf die Schulklasse übertragbar. Ulich (2001, S. 51) nennt die Schulklasse jedoch „eine Zwangsgruppierung“, weil wichtige Charakterisierungsmerkmale von Gruppen nicht auf die Schulklasse zutreffen. Für ihn problematisch erscheint in erster Linie die institutionalisierte Zuordnung der Kinder in eine bestimmte Klasse, sodass die Mitgliedschaft nicht freiwillig ist und nicht durch die Interessen bzw. Ziele der Mitglieder bestimmt wird. Die Zuordnung zu einer Klasse erfolgt auf Grundlage gesetzlicher Bestimmungen und ist in erster Linie bedingt durch das Alter. Bei der Klassenbildung haben Kinder bzw. deren Eltern kaum ein Mitspracherecht. Zwar können Eltern in Nordrhein-Westfalen die Schule ihres Kindes frei wählen, die Einteilung der Klassen erfolgt jedoch auf Grundlage verschiedener Kriterien, die teilweise durch das Schulgesetz vorgegeben werden.

Schulleitungen müssen sich hinsichtlich der Größe der Klasse an Klassenbildungswerten (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2016) orientieren und weiterhin spielen bei der Zusammensetzung einer Klasse weitere Kriterien wie der Wohnort (Kinder einer Straße kommen in eine Klasse), das Verhältnis der Geschlechter, der Besuch einer bestimmten Kindertagesstätte o.ä. eine Rolle. Zu beachten ist jedoch, dass die freie Wahl der Mitgliedschaft kein definierendes Merkmal von Gruppen ist. Dennoch beeinflusst es das Erleben und Verhalten der Gruppenmitglieder und hat Einfluss auf verschiedene Merkmale der Gruppe, wie zum Beispiel die Kohäsion.

Schulklassen als Gruppen weisen zwar einige Besonderheiten auf, erfüllen jedoch alle definierenden Merkmale einer Gruppe. Den mit diesen Besonderheiten verbundenen Aspekten soll jedoch besondere Beachtung geschenkt werden. Betrachtet man die Klasse als Zwangsgemeinschaft, so muss aus vielen Individuen, die sich nicht ausgesucht haben in dieser Gruppe zu sein und die auch (so gut wie) keine Möglichkeit haben die Gruppe zu verlassen, eine Klassengemeinschaft werden. Schubert und Friedrichs (2012, S. 84) erachten es als wichtig, „dass jedes Kind immer wieder erlebt, dass es dazugehört und einen Platz in der Gemeinschaft hat“. Weiterhin beschreiben sie es als Aufgabe der Lehrkraft, „ihre Klasse darin zu unterstützen, dass sie sich zu einer sozialen Gruppe entwickelt“ (Schubert & Friedrichs, 2012, S. 86), womit auch gemeint ist, dass jedes einzelne Kind respektiert und integriert wird. Dass dies für einige Kinder mit besonderen Herausforderungen verbunden ist, hat die Aufarbeitung des Forschungsstandes zur sozialen Partizipation gezeigt. Da für Kinder, die nicht gut in die Klasse integriert sind, jedoch nicht die Möglichkeit besteht, die Klasse zu verlassen, ist es wichtig, dass sich jedes Kind für die Gemeinschaft verantwortlich fühlt und dafür, dass alle eingebunden werden.

Idealerweise weist eine Klasse einen besonders hohen Grad an Kohäsion auf. Dies zu erreichen, benötigt Zeit und es stellt einen Entwicklungsprozess der Gruppe dar. Keine Gruppe und auch keine Klasse entspricht vom ersten Tag an der Idealvorstellung einer kohäsiven Gemeinschaft. Gruppenkohäsion als ein wesentliches Merkmal aller Gruppen soll im folgenden Kapitel zunächst genauer betrachtet werden, um anschließend ein Modell der Gruppenkohäsion näher vorzustellen, welches im Rahmen der vorgestellten Studie wesentlich ist.

## **5.2 Was ist Gruppenkohäsion?**

### **5.2.1 Definition von Gruppenkohäsion**

In den bisherigen Ausführungen wurde das Konstrukt der Gruppenkohäsion noch sehr allgemein als Zusammenhalt der Gruppe betrachtet. Wie die einleitenden Zitate zu Beginn des Kapitels zeigen, gibt es keine allgemein anerkannte Definition des Konstruktes der Kohäsion und ebenfalls besteht keine Einigkeit in der Frage nach einer adäquaten Operationalisierung. Dies liegt vor allem daran, dass es sich um ein schwer fassbares Konstrukt handelt. „You can sense when it exists within a group, but you cannot see it or touch it“ (Keyton, 2006, S. 133). Schaut man sich die historische Entwicklung des Konstrukts genauer an, so finden sich schon früh Auseinandersetzungen mit diesem, wobei sich jedoch vor 1950 keine systematischen Arbeiten zum Konzept der Kohäsion finden (Evans & Jarvis, 1980). Erst die Arbeitsgruppe um Festinger führte in den 1950er Jahren gezielte Studien am Research Center for Group Dynamics an der Universität Michigan durch, wobei Gruppenkohäsion im Zusammenhang mit anderen Variablen, wie zum Beispiel der physischen Distanz der Gruppenmitglieder in Bezug auf ihre Häuser, untersucht wurde (z.B. Festinger, Schachter & Back, 1950). Festinger et al. (1950, S. 164) definieren

Kohäsion als „the total field of forces which act on members to remain in the group“. Dabei konkretisieren sie, welche Merkmale im Kräftefeld der Gruppe wirken und unterscheiden zwei Typen: (1.) die Attraktivität, nämlich die positive Valenz einer Gruppe (wobei der Wert der Gruppe zum Beispiel abhängig von den Beziehungen und Freundschaften in der Gruppe ist) und (2.) die Absichten und Ziele der Gruppe (zum Beispiel das Ausmaß, in dem die Gruppe Ziele der Mitglieder umsetzen kann). Festinger (1950, S. 274) nimmt später eine nur scheinbar geringe Veränderung in der Definition vor, in dem er nicht mehr über „the total field of forces“, sondern über „the resultant of all forces“ spricht und damit aber einen Wechsel der Betrachtungsebene, weg von den Bedingungen hin zu den Konsequenzen der Kräfte, vornimmt. Er führt weiter aus, dass diese Kräfte „may depend on the attractiveness or unattractiveness of either the prestige of the group, members in the group, or the activities in which the group engages“.<sup>17</sup> Hier wird die spätere Unterscheidung zwischen aufgabenbezogenen und sozialen Aspekten der Kohäsion bereits deutlich, wie sie auch anschließend zum Beispiel bei Fiedler (1967) im Rahmen von aufgaben- und sozialbezogenen Belangen einer Gruppe im Zusammenhang mit dem Führungsstil zu finden ist oder auch in anderen Konzepten von Gruppendynamiktheorien (z.B. Hersey & Blanchard, 1969; Tuckman, 1965). Diese Differenzierung zwischen aufgabenbezogener und sozialer Kohäsion wird später auch von anderen Autor\_innen (Dion, 2000; Dion & Evans, 1992) als eine der wichtigsten angesehen. Auch Salas et al. (2015) kommen nach der Sichtung von 70 Studien, die sich mit Gruppenkohäsion und Leistung in verschiedensten Gruppen beschäftigt haben zu dem Schluss, dass die Erfassung der beiden Dimensionen ‚aufgabenbezogen‘ und ‚sozial‘ am wichtigsten erscheinen, wenn man sich mit der Kohäsion von Gruppen beschäftigt.

Gross und Martin (1952, S. 549) kritisieren Festinger und sehen ein „lack of sufficient correspondence between the conceptual and operational definitions of cohesiveness“. Dabei beziehen sich die Autoren auf die erste Definition Festingers („total field of forces“), welche ihres Erachtens in Studien über die Nominationsmethode nur unzureichend operationalisiert wurde.<sup>18</sup> Konkret wurden zum Beispiel in der Westgate-Studie Veteranen des zweiten Weltkriegs, die nach dem Krieg mit ihren Familien in zwei verschiedenen, nahegelegenen Neubausiedlungen (Westgate und Westgate West) untergebracht wurden, gebeten, auf die Frage „What three people in Westgate or Westgate West do you see most of socially?“ drei Personen zu benennen (Festinger et al., 1950, S. 37). Berechnet wurde das Verhältnis der In- zu den Outgroup-Wahlen, womit lediglich eine der vielen Kräfte operationalisiert wurde (Gross & Martin, 1952). Eine adäquate Operationalisierung der anerkannten Definition Festingers erscheint selbstverständlich auch schwierig, denn dazu müssten zunächst alle Kräfte identifiziert werden, messbar gemacht und miteinander kombiniert werden, zumindest, wenn man Kohäsion als „total field of forces [...] to remain in the group“ definiert. Gross und Martin (1952, S. 553) operationalisieren Kohäsion über zwei weitere Indizes: (1.) Anteil der unbeliebten Gruppenmitglieder, (2.) Anteil der Isolierten. Sie selbst definieren Kohäsion als „the resistance of a group to disruptive forces“, schlagen jedoch ebenfalls keine adäquate Operationalisierung hierfür vor, welche verständlicherweise schwierig zu finden ist. Diese Idee wird dennoch viel später von Brawley, Carron und Widmeyer (1988) aufgegriffen, die in einer Studie die Teilnehmer\_innen Aktionen oder Situationen auflisten ließen, die für eine Gruppe auflösend oder spaltend wären. Sie betrachten damit hypothetische Kräfte, die dazu führen, dass die Gruppe „zerbricht“.

---

<sup>17</sup> Auch aktuelle Meta-Analysen (Mullen & Copper, 1994, Beal et al., 2003) zum Zusammenhang von Leistung und Kohäsion betrachten genau diese drei Facetten (Gruppenstolz, Gruppenmitglieder, Aktivitäten) in Anlehnung an Festinger.

<sup>18</sup> Auch bezogen auf die spätere Definition von Kohäsion als „resultant of forces [...] to remain in the group“ scheint die Operationalisierung allein über Nominationen nicht ausreichend.

Auch andere Autor\_innen üben Kritik an Festinger und seiner Art der Operationalisierung. Eisman Lott (1959) zum Beispiel befragte Studierendengruppen und nutzte verschiedene Kohäsionsmaße: durchschnittliche Anzahl an Gründen für die Gruppenzugehörigkeit, die von Mitgliedern gegeben wird (aus einer Liste von 21 Items); Anzahl gleicher Gründe bei der Hälfte oder mehr der Gruppenmitglieder; Frage: „Wie attraktiv ist diese Gruppe für dich?“ (5-stufig); Nominationsmethode (Wahl der besten Freund\_innen auf dem Campus). Bei anschließenden Korrelationsanalysen fanden sich keine bedeutsamen Korrelationen zwischen den unterschiedlichen Maßen.<sup>19</sup> So kommt auch Eisman zu dem Schluss, dass Kohäsion als „total field of forces“ nicht ein eindimensionales Konstrukt ist und daher über ein zusammengesetztes Instrument erfasst werden muss, welches die Hauptkräfte erhebt. Geht es jedoch lediglich um das „resultant of forces“ so müsste die einfache Frage „How much do you like this group?“ bzw. „Do you want to continue being member of this group?“ zur Operationalisierung genügen, so Eisman Lott (1959, S. 187).

Weitere Autor\_innen kritisieren insbesondere die Operationalisierung in experimentellen Studien, in denen Gruppenkohäsion manipuliert werden sollte (z.B. Libo, 1953; Lott & Lott, 1965). So zum Beispiel in der Studie von Schachter, Ellertson, McBride und Gregory (1951), in welcher der Einfluss von Kohäsion auf die Produktivität getestet wurde. Den Teilnehmer\_innen eines Experimentes wurde entweder gesagt, dass sie erwarten können, dass die Gruppe, auf die sie gleich treffen, sie mögen würde (auf Grund von Ähnlichkeiten zum Beispiel in Bezug auf ihre Interessen) oder dass sie weder davon ausgehen können, dass sie die anderen Gruppenmitglieder mögen werden, noch, dass die anderen sich für sie interessieren. Anschließend wurde mit einem Fragebogen die Kohäsion erhoben (drei Items, z.B. „How did you like your team?“). Kritisiert wurde hier sowohl die Manipulation als auch die Operationalisierung, denn es wurde weder Kohäsion (auf Gruppenebene) manipuliert noch gemessen. Der Fokus dieser Studie liegt lediglich auf einer Kraft, nämlich „intermember attraction“ (Lott & Lott, 1965, S. 259), also einem Konstrukt auf Individual- nicht auf Gruppenebene. Auch Libo (1953) betont bereits, dass eine klare Differenzierung zwischen der Individual- und der Gruppenebene vorgenommen werden muss. „Most research studies only dealt with attraction-to-group in individuals and with experimental manipulations designed to induce varying degrees of attraction-to-group in these persons“ (Libo, 1953, 3f). Libo nimmt damit als einer der ersten die Unterscheidung zwischen ‚attraction‘ und ‚cohesiveness‘ vor. „The resultant force acting on a member to remain in his group“ (Libo, 1953, S. 6) nennt Libo ‚attraction‘, welche abhängig vom Grad der Bedürfnisbefriedigung durch die Gruppe ist. „The resultant force acting on the group“ (Libo, 1953, S. 6) hingegen nennt Libo ‚cohesiveness‘, welche abhängig ist vom Grad der Übereinstimmung zwischen den Bedürfnissen der Gruppenmitglieder und dem Potential der Gruppe, diese zu befriedigen. Dabei kann sich die Attraktivität einer Gruppe nach Libo (1953) aus verschiedenen Merkmalen der Gruppe ergeben, wie zum Beispiel den Zielen, den Aktivitäten, dem Ansehen oder dem Schutz, den die Gruppe bietet. Darüber hinaus nennt Libo auch andere Möglichkeiten, die zum Verbleib in einer Gruppe führen, die nicht durch den Wert der Gruppe bedingt sind. Dies ist zum Beispiel in Arbeitsgruppen der Fall, die nicht ohne weiteres verlassen werden können, aber insbesondere auch in Schulklassen. Als Art der Operationalisierung für die Attraktivität der Gruppe (ATG) schlägt Libo (1953, S. 14) anstelle von bzw. zusätzlich zu Fragebögen, die zum Beispiel den Wunsch erheben, weiterhin zur Gruppe zu gehören, eine verhaltensnähere Operationalisierung über das „locomotion criterion“ vor. Dieses ist am einfachsten über die Wahl „stay or leave“ mit einer simplen Frage zu erheben:

---

<sup>19</sup> Für eine Analyse dieser Maße und eine Übersicht über erwartbaren Zusammenhänge siehe van Bergen und Koekebakker (1959).

Bleibt eine Person in der Gruppe oder geht sie, wenn sie die freie Wahl hat? In einer experimentellen Studie wurden die Versuchspersonen (Studierende) einer für sie attraktiven bzw. unattraktiven Diskussionsgruppe zugeordnet. Sie wurden darüber informiert, dass dieses erste Treffen auch einem Forschungszweck diene, aber darüber hinaus diese Gruppe auf freiwilliger Basis weiterbestehen könne. Nach dem ersten Treffen, bei welchem die Attraktivität der Gruppe für die Mitglieder in Anlehnung an frühere Studien von Schachter et al. (1951) zum einen über Fragebögen erhoben wurde, wurden die Studierenden zum anderen zum Ende der Diskussionsrunde gefragt, ob sie gehen wollen oder ob sie die Möglichkeit nutzen möchten, sich weiterhin mit Mitgliedern dieser Gruppe zu treffen (Libo, 1953). Beide Methoden (Fragebogen und „locomotion criterion“) waren gleichermaßen geeignet zu zeigen, dass die experimentelle Manipulation der Gruppenattraktivität gelungen war. Studierende der unattraktiven Gruppe nutzen häufiger die Möglichkeit die Gruppe zu verlassen und der Fragebogen differenzierte in erwarteter Richtung zwischen Mitgliedern der beiden Gruppen, ebenso wie zwischen Studierenden, die die Gruppe verließen und solchen die blieben.

Diesen Blick Libos auf das Konstrukt der Kohäsion teilen auch van Bergen und Koekebakker (1959). Die Autor\_innen kritisieren ebenfalls, dass bisherige Studien nicht Kohäsion als Konzept auf Gruppenebene, sondern die individuelle Attraktivität der Gruppe erfassen, sodass sie ebenfalls eine klare Unterscheidung zwischen Kohäsion auf Ebene der Gruppe als Ganze vornehmen und der Betrachtung der Gruppe aus Sicht des Individuums. Dabei ist für sie das ATG-Konstrukt auf einem niedrigeren Abstraktionslevel angesiedelt und betrachtet die Motive des einzelnen Gruppenmitglieds, die in ihrer Interaktion dazu führen, dass das Individuum in der Gruppe bleibt oder diese verlässt (van Bergen & Koekebakker, 1959). Diese Motive können vielfältig sein. Die Autor\_innen führen beispielhaft eine Rudermannschaft an, in der ein Mitglied verbleibt, weil es entweder das Rudern mag oder aber die Mannschaftsmitglieder oder beides, sodass auch hier eine Differenzierung in eine aufgabenbezogene und eine soziale Facette deutlich wird. Zur Erfassung des ATG-Konzeptes erachten van Bergen und Koekebakker die Art der Operationalisierung Libos durch das „locomotion criterion“ als die gelungenste. Wenn dies durch Beobachtung in Studien nicht möglich ist, fordern sie eine Übersetzung auf die sprachliche Ebene (zum Beispiel: „Do you want to remain in this group?“).

Evans und Jarvis (1980, S. 366) formulieren diese Unterscheidung der Betrachtungsweisen (Individual- vs. Gruppenebene) folgendermaßen und postulieren, dass eine kohäsive Gruppe dadurch gekennzeichnet ist, dass die Gruppenmitglieder zum einen Teil dieser Gruppe sein möchten (= ATG) und dass andererseits „a ‚closeness‘ among members, similarity in perception of events, and [...] a bonding together in response to the outside world“ besteht. Diese letztgenannte Betrachtungsebene wird im Folgenden mit „Group Integration“ (GI) bezeichnet. Bei der Betrachtung der Kohäsion auf Gruppenebene (GI) liegt der Fokus auf dem Grad der „unification of the groupfield“ (van Bergen & Koekebakker, 1959, S. 85).

Bezieht man sich erneut auf Festingers (1950) Definition von Kohäsion als „resultant of forces“ und bezieht die bisherigen Ausführungen und Überlegungen mit ein, so entsteht Kohäsion aus zwei Arten von Kräften: (1.) der Anziehungskraft (ATG) der Gruppe und (2.) der Haltekraft der Gruppe durch die Verbundenheit der Gruppenmitglieder (GI). Es gibt also Gründe, warum Personen Mitglied einer Gruppe sind oder es sein möchten, warum die Gruppe für sie also attraktiv ist (ATG), was der Anziehungskraft der Gruppe entspricht. Und es gibt Kräfte, die dazu führen, dass die Gruppe zusammenhält (GI). Schachter et al. (1951, S. 229) sprechen von „‘cement‘ binding together group members“.

Diese Unterscheidung von ATG und GI wird in einer aktuelleren Konzeption von Kohäsion von Carron et al. (1985) aufgegriffen und mit den beiden inhaltlichen Facetten „aufgabenbezogen“ und „sozial“ zusammengebracht, die auch mehrere andere Autor\_innen (z.B. Cota, Evans, Dion, Kilik & Longman,



1995; Severt & Estrada, 2015) als am wichtigsten erachten. Daraus ergibt sich ein Vierfacettenmodell, welches im Bereich des Sports entwickelt wurde. Dieses Modell stellt die Grundlage des Kohäsionskonstruktes dieser Arbeit dar und soll daher im Folgenden genauer betrachtet werden. Auch Grossman, Rosch, Mazer und Salas (2015, S. 155) kommen in ihrer Analyse von insgesamt 210 Artikeln zu dem Ergebnis, dass zum einen „*task cohesion and social cohesion* [...] emerged as the most relevant cohesion dimensions“ und zum anderen „*assessing both the individual- and the team-level matters for cohesion measurement*.“

#### 5.2.1.1 Vierfacettenmodell der Gruppenkohäsion

Carron, Brawley und Widmeyer (1998, S. 213) beschreiben Kohäsion als “the tendency for a group to stick together and remain united in the pursuit of its instrumental objectives and/or for the satisfaction of member affective needs” und lenken die Aufmerksamkeit damit auf die instrumentelle Funktion der Gruppe. Dies kann einerseits die Erfüllung einer gemeinsamen Aufgabe oder die Erreichung eines gemeinsamen Ziels sein und/oder die Erfüllung des (affektiven) Bedürfnisses nach sozialer Einbindung und Zugehörigkeit. Somit kann Kohäsion verschiedene Gründe haben. Bei Arbeitsgruppen steht die Erbringung einer gemeinsamen Leistung im Fokus, bei Freizeitgruppen dagegen Aspekte des sozialen Miteinanders. Somit hat Kohäsion immer ein Ziel, gleich ob Sport-, Arbeits- oder Musikgruppen betrachtet werden. Dieses kann aufgabenbezogen und/oder auch stärker sozial geprägt sein. Carron et al. (1985) verbinden in ihrer Konzeptualisierung von Kohäsion die inhaltlichen Komponenten der sozialen Beziehungen und der gemeinsamen Aufgabe mit den beiden Blickwinkel GI und ATG. Kohäsion resultiert demnach aus der individuellen Wahrnehmung der Attraktivität der Gruppe für das Individuum selbst (d.h. in welchem Ausmaß die individuellen Bedürfnisse und Wünsche von der Gruppe befriedigt werden) und zum anderen aus der Wahrnehmung des Gruppenzusammenhalts bezogen auf die Gruppe als Ganzes, unabhängig davon, ob das Individuum in die Gruppe attraktiv findet. In dem hierarchischen Modell von Carron et al. (1985) ist Gruppenkohäsion demnach ein Konstrukt, welches sich zunächst aufteilt in eine individuelle (ATG) und eine gruppenbezogene (GI) Facette. Jede dieser beiden Facetten (GI und ATG) teilt sich weiter auf in eine aufgabenbezogene oder soziale Subfacette. Es resultieren vier separate, in Zusammenhang stehende Facetten von Kohäsion, die sich hinsichtlich des Fokus` (attraction to the group (ATG) vs. group integration (GI)) und der Inhaltsdomäne (social vs. task) unterscheiden lassen:

*Attraction to the group* (ATG): Die individuellen ATG-Einschätzungen in diesem Bereich zeigen die individuelle Motivation in der Gruppe zu verbleiben, so wie die persönlichen Gefühle gegenüber der Gruppe (Carron & Brawley, 2000). Die Attraktivität der Gruppe für das einzelne Gruppenmitglied kann (1.) durch die Attraktivität der Gruppenmitglieder gegeben sein (*ATG\_social*). In diesem Fall resultiert der Wunsch zur Gruppe dazu zu gehören, aufgrund der anderen Gruppenmitglieder (es bestehen zum Beispiel freundschaftliche Strukturen). Zudem kann die Attraktivität der Gruppe (2.) durch die Attraktivität der Gruppenaufgabe gegeben sein (*ATG\_task*). Hier übt die Gruppe eine Anziehungskraft auf den Einzelnen aus aufgrund gemeinsam verfolgter Ziele oder einer gemeinsamen Gruppenaufgabe.

*Group integration* (GI): Die GI-Einschätzungen beziehen sich auf den Zusammenhalt der Gruppe, die Ähnlichkeit und die Bindung innerhalb der Gruppe als Ganze und den Grad der Einigkeit (Carron & Brawley, 2000). Sie lassen sich ebenfalls in eine soziale und eine aufgabenbezogene Domäne differenzieren, sodass zwei weitere Facetten resultieren. Der (3.) soziale Zusammenhalt (*GI\_social*) meint die

Wahrnehmung, dass enge soziale Beziehungen zwischen den Gruppenmitgliedern bestehen, wohingegen (4.) der aufgabenbezogene Zusammenhalt (*GI\_task*) die Wahrnehmung meint, dass die Gruppe im Rahmen der gemeinsamen Aufgabe gut zusammenarbeitet (s. Abbildung 4).

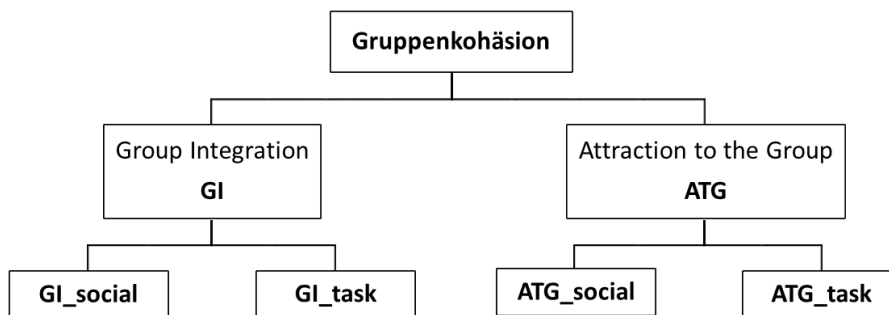


Abbildung 4: Vier Facetten der Gruppenkohäsion nach Carron et al. (1985)

Dabei sind diese vier Facetten nicht in allen Gruppen im gleichen Ausmaße ausgeprägt (Carron & Brawley, 2000). Auch in ähnlichen, zum Beispiel berufsbezogenen Gruppen kann das Ausmaß an Kohäsion in der sozialen und aufgabenbezogenen Facette unterschiedlich ausfallen. Eine Arbeitsgruppe kann keinerlei soziale Kontakte pflegen, also wenig sozial kohäsiv sein, aber im Bereich der Aufgabenerfüllung hervorragende Leistung erbringen, wegen einer hohen aufgabenbezogenen Kohäsion in dieser Gruppe. Andersherum kann eine andere Arbeitsgruppe sich im sozialen Bereich gut verstehen, also eine hohe soziale Kohäsion aufweisen, jedoch im Bereich der Erfüllung der gemeinsamen Aufgabe nur eine sehr geringe aufgabenbezogene Kohäsion zeigen. Bei neu zusammengesetzten Arbeitsgruppen ist der Fokus häufig zunächst auf die Aufgabe gerichtet. Die Mitglieder der Arbeitsgruppe können im Laufe der Zeit jedoch auch in sozialer Hinsicht verstärkt miteinander interagieren, sodass es zu einer Zunahme der sozialen Kohäsion kommen wird. An diesem Beispiel wird deutlich, dass sich Kohäsion insgesamt verändern kann und insbesondere die verschiedenen Facetten der Kohäsion über die Entwicklung der Gruppe hinweg nicht konstant bleiben. Gezielte Interventionen können die Kohäsion verändern, wie in Kapitel 5.4 gezeigt wird.

Da der Transfer eines elaborierten Kohäsionskonzepts zur Beschreibung von Schulklassen bislang nicht erfolgt ist, erscheint dies innovativ und gewinnbringend. Dass eine Übertragung dieses Vierfacettenmodells der Kohäsion auf den schulischen Kontext sinnvoll möglich ist, wird im folgenden Kapitel gezeigt.

#### 5.2.1.2 Übertragung des Vierfacettenmodells der Kohäsion auf den schulischen Kontext

Nimmt man die obigen Ausführungen zu Merkmalen von Gruppen und die Analyse von Schulklassen als Gruppe, sowie insbesondere die Vorgaben von Carron und Hausenblas (1998) für die Voraussetzungen, die Gruppen zu erfüllen haben, auf welche ihr Modell übertragen werden kann, wird deutlich, dass eine Übertragung auf den Schulkontext sinnvoll erscheint. Schulklassen bestehen aus zwei oder mehr Personen, welche gemeinsame Ziele verfolgen (zum Beispiel gemeinsames Lernen und Arbeiten), gemeinsame Erfahrungen teilen, strukturierte Interaktions- und Kommunikationsmuster aufweisen, eine gemeinsame Wahrnehmung bezüglich der Gruppenstruktur haben, in gewisser Weise voneinander abhängig sind, sich wechselseitig zwischenmenschlich „attraktiv“ finden können und sich sicherlich auch selbst als Gruppe bezeichnen. Letzteres ist allein durch äußere Rahmenbedingungen gegeben (z.B. Bezeichnung der Klasse (2b, Bärenklasse)).

Beleuchtet man im schulischen Kontext zunächst die Inhaltsdomäne und damit die Unterscheidung einer aufgabenbezogenen und einer sozialen Facette genauer, so können Schulklassen sowohl als sozialorientierte als auch als aufgabenorientierte Gruppen betrachtet werden. Zander, Kreutzmann und Hannover (2017) sprechen in diesem Zusammenhang von affektiven und kognitiv-instrumentellen Peerbeziehungen in den Klassen. Unter affektiven Beziehungen verstehen Zander et al. (2017, S. 356) „zum einen lockere, auf Sympathie beruhende Beziehungen sowie gute und enge (beste) Freundschaften“. Natürlich können genauso gut negativ-konnotierte affektive Beziehungen bestehen, da in Schulklassen, wie auch in einigen anderen Gruppe, nicht unbedingt eine Freiwilligkeit der Gruppenteilnahme gegeben ist. Dagegen richten sich kognitiv-instrumentelle Beziehungen auf den „adaptiven, lernorientierten Austausch schul- und fachbezogenen Wissens“ (Zander et al., 2017, S. 357), womit Teile einer aufgabenbezogenen Facette beschrieben werden. Je nach Klasse können die beiden inhaltlichen Kohäsionsfacetten (sozial und aufgabenbezogen) unterschiedlich stark ausgeprägt sein. Dies kann unter anderem abhängig von der Lehrkraft sein, die möglicherweise viel Zeit in die Entwicklung eines starken Gemeinschaftsgefühls und eines guten sozialen Miteinanders durch gemeinsame Wandertage, pädagogische Sporterlebnistage, Klassenfahrten etc. investiert. Eine andere Lehrkraft legt dagegen ihren Fokus vermehrt auf den Bereich der Leistungsentwicklung. Hier steht die Schaffung einer guten Lern- und Arbeitsatmosphäre im Vordergrund und die Kinder sind eingeschworen, darauf zu achten, dass jeder gut arbeiten kann. Hier steht die aufgabenbezogene Facette der Kohäsion im Vordergrund.

Tabelle 3 zeigt, wie die Ausgestaltung der Kohäsionsfacetten nach Carron et al. (1985) für den Kontext Schule inhaltlich sinnvoll möglich ist und bezieht die beiden Foki ATG und GI mit ein.

Fokus	Inhaltsdomäne	
	sozial	aufgabenbezogen
Attraktivität (ATG)	Attraktivität der Gruppenmitglieder: Wunsch nach sozialer außerunterrichtlicher Interaktion (z.B. in Pausen, Freizeit), Wunsch in soziale Aktivitäten eingebunden / Teil der Gruppe zu sein	Attraktivität der Gruppenaufgabe: Wunsch nach Teilhabe an der gemeinsamen Aufgabe, Wunsch in unterrichtliche Aktivitäten eingebunden zu sein
Zusammenhalt (GI)	Sozialer Zusammenhalt: Wahrnehmung von Gemeinsamkeit und Verbundenheit zwischen den Kindern der Klasse, bezogen auf soziale, außerunterrichtliche Aktivitäten	Aufgabenbezogener Zusammenhalt: Wahrnehmung von Gemeinsamkeit und Verbundenheit zwischen den Kindern der Klasse, bezogen auf die gemeinsam zu erfüllende Aufgabe und unterrichtliche Aktivitäten

Tabelle 3: Konzeption der Kohäsionsfacetten für den Kontext Schule

Betrachten wir die einzelnen Facetten im schulischen Kontext genauer. Aus Sicht des einzelnen Kindes kann sich die Attraktivität der Klasse auf soziale oder aufgabenbezogene Aspekte im schulischen Kontext beziehen.

*ATG\_social*: Die erste Facette bezieht sich insbesondere auf soziale Situationen im Umgang mit den Klassenkamerad\_innen. Hierunter fallen vor allem außerunterrichtliche Aktivitäten mit den Mitschüler\_innen, zum Beispiel Interaktionen oder das gemeinsame Spielen in den Pausen, die für die Kinder mehr oder weniger attraktiv sein können. Es geht um die Frage, ob die anderen Kinder in der eigenen Klasse bzw. die Aktivitäten mit diesen Kindern attraktiv für das Kind sind und ob es gerne an außerunterrichtlichen Aktivitäten mit den Kindern partizipieren möchte. Je nach Ausprägung der affektiven Peerbeziehungen (Zander et al., 2017), ist die Klasse für ein Kind attraktiv oder unattraktiv.

*ATG\_task*: Die Aufgabe einer Schulklasse kann grob beschrieben werden als „das gemeinsame Lernen und Arbeiten“. Die Attraktivität bezogen auf die aufgabebezogene Facette spricht demnach die Unterrichtssituationen an. Ziel der Klasse ist es, dass alle Kinder optimal ihre Leistung entwickeln können. Die Frage für diese Facette lautet: Wie attraktiv sind die unterrichtlichen Situationen für das Kind? Die aufgabenbezogene Attraktivität ist hoch, wenn das Kind die Aktivitäten in Unterrichtssituationen positiv einschätzt und den Wunsch hat in die unterrichtlichen Aktivitäten eingebunden zu werden (zum Beispiel in die gemeinsame Bearbeitung von Aufgaben, in Projektarbeiten, in die Vorbereitung eines Referats). Weiterhin könnte eine Klasse in diesem Bereich dann attraktiv sein, wenn man als Schüler\_in seine Leistung verbessern kann, viel lernt, in positiver Atmosphäre lernen kann, im Unterricht Unterstützung oder Anerkennung erhält. In Anlehnung an Zander et al. (2017) kann hier formuliert werden: Je nach kognitiv-instrumentellen Beziehungen, ist die Klasse attraktiv oder unattraktiv.

Wird der Fokus auf die Gesamtgruppe, also die Schulklasse als Ganze gelenkt, kann zum einen der soziale, zum anderen den aufgabenbezogenen Zusammenhalt beschrieben werden.

*GI\_social*: Für die soziale Facette geht es um die Wahrnehmung von Gemeinsamkeiten der Klasse und die Wahrnehmung von Verbundenheit der einzelnen Kinder in sozialen, außerunterrichtlichen Situationen. Gemeint ist im Kontext Schule das „soziale Miteinander“ der Kinder, enge soziale Beziehungen zwischen den Kindern, das Achten aufeinander etc. und drückt sich umgangssprachlich in einem Gemeinschaftsgefühl aus. Die Kinder nehmen sich als verbunden mit den anderen wahr, haben Ähnlichkeiten, Gemeinsamkeiten und halten gut zusammen.

*GI\_task*: Hingegen bezieht sich der aufgabenbezogene Zusammenhalt darauf, eine gute Lern- und Arbeitsgemeinschaft zu sein. Wie gut arbeitet die Klasse zusammen? Schafft sie eine gute Lern- und Arbeitsatmosphäre? Herrscht ein unterstützendes Arbeitsklima? Stören sich die Kinder gegenseitig beim Erledigen ihrer Aufgaben? Der Blick wird auf die Klassengemeinschaft in unterrichtsbezogenen Aktivitäten gelenkt. Eine hohe Ausprägung von *GI\_task* zeigt sich in einer guten Verbundenheit, wenn es darum geht, gemeinsam zu lernen und zu arbeiten, beispielsweise sich gegenseitig zu helfen und zu unterstützen.

Die Ausführungen machen deutlich, dass eine Übertragung dieses Kohäsionsmodells auf den schulischen Kontext sinnvoll möglich ist. Eine Verortung des Kohäsionskonstruktes in der Schulklimaforschung soll nun vorgenommen werden.

### 5.2.2 Verortung des Kohäsionskonstruktes in der Schulklimaforschung

Im Folgenden soll eine Einordnung des Begriffs der Kohäsion in die Klimaforschung erfolgen. Um sich dem Klimabegriff zu nähern, wird kurz die historische Entwicklung angerissen und eine anerkannte Definition angeführt. Anschließend wird der Begriff aus verschiedenen Blickwinkeln beleuchtet. Es wird eine Unterscheidung (1.) verschiedener Klimatypen (individuell, kollektiv, aggregiert), (2.) verschiedener institutioneller Ebenen (Makro-, Meso-, Mikroebene) sowie (3.) verschiedener Inhaltsbereiche vorgenommen, um anschließend diese Ausführungen in einem umfassenden Strukturierungsversuch zusammen zu bringen.

Im Bereich der Unterrichtsforschung fanden erste empirische Untersuchungen zum schulischen Klima in den 50er Jahren des letzten Jahrhunderts zunächst in den USA statt und nahmen in den 1960er und

1970er Jahren stark zu (Götz, Frenzel & Pekrun, 2008; Gruehn, 2000; Janke, 2006). Im deutschsprachigen Raum wurden erst in den 1970er Jahren erste Untersuchungen zum Thema Schulklima durchgeführt (z.B. Fend, 1972, 1982). Seit Ende der 1980er Jahre ist dem Thema Klima deutlich weniger Beachtung geschenkt worden, obwohl das Interesse in der schulischen Praxis am Thema Schulklima anhaltend hoch ist (Janke, 2006). Dreesmann et al. (1992, S. 660) erklären dies zum einen dadurch, „daß manche Hoffnungen auf rasche explikative Fundierung und pädagogisch-technologische Anwendbarkeit sich nicht unmittelbar erfüllen ließ“ und zum anderen dadurch, dass es zu einer Hinwendung zu leistungsorientierten Messkriterien kam. Seit den 2000er Jahren ist wieder ein deutliches Interesse an der Schulklimaforschung zu beobachten (Götz et al., 2008). In früheren Studien wurde das Klima als erklärende Variable mit verschiedenen Aspekten, wie der Leistung(sentwicklung), Einstellungen zu Schule und Lernen, dem Selbstkonzept etc. in Verbindung gebracht (vgl. Übersichten von Arbinger & Saldern, 1984; Eder, 1996; Grewe, 2017; Gruehn, 2000 für Leistung). Auch Hattie (2009, S. 103) nimmt das Klassenklima mit in seine Studie auf und identifiziert die Kohäsion, durch ihn definiert als „the sense that all (teachers and students) are working towards positive learning gains“, als „key factor“ mit einer Effektstärke von  $d=.53$ . Augenmerk dieser Definition liegt auf der task-Facette.

Das Klima wurde aber auch zunehmend als Outputvariable betrachtet (vgl. Modell von Scheerens & Bosker, 1997) und als ein Zeichen der Qualität von Schule (Eder, 2002). Konkreter wird zum Beispiel ein lernförderliches Klima als ein Qualitätsmerkmal guten Unterrichts betrachtet (z.B. Helmke, 2017; Meyer, 2017).

Innerhalb des Schulklimas sind für die `school-effectiveness`-Forschung vor allem zwei Aspekte von Bedeutung: Leistungsorientierung und Disziplin. Als dritter Aspekt des Schulklimas wird die Qualität aller Arten von internen Beziehungen gesehen und die Zufriedenheit, die diese für Lehrer und Schüler mit sich bringen. Gute Beziehungen und Zufriedenheit werden dabei als bedeutend für die Wirksamkeit von Schulen und nicht nur als für generell wichtige Ziele angesehen. (Janke, 2006, S. 11)

Problematisch erscheint, dass in empirischen Arbeiten der Begriff des „Klimas“ immer unterschiedlich definiert wird und eine systematische theoretische Zuordnung bislang nicht erfolgte, sodass wir es mit einer Fülle von isolierten Ergebnissen im Bereich der Klimaforschung zu tun haben (Eder, 2002; Götz et al., 2008). Zumeist werden punktuell einzelne Ausschnitte des Schulklimas empirisch untersucht. Anderson (1982, S. 376) fragt sehr treffend: „Are we all hunting the same beast“.

Heute wird Klima allgemein als „*erlebte* Lernumwelt“ bezeichnet (Satow, 2002, S. 178). Da das Klima ein Resultat von Wahrnehmungen und kognitiven Verarbeitungsprozessen ist, spricht Pekrun (1985) von Klimakognitionen. Es besteht Einigkeit darin, dass „Klima als *wahrgenommene Lernumwelt* in einem umschriebenen Bereich definiert (wird) und entspricht damit der subjektiven Repräsentation objektiver Gegebenheiten (Eder, 1996, S. 22).<sup>20</sup> Insgesamt betrachtet ist der Begriff des Klimas im schulischen Kontext facettenreich (Eder, 2002). Eder (2002) zufolge handelt es sich beim Klimabegriff zum einen um ein „subjektives Konstrukt“ bedingt durch die Wahrnehmungen der Betroffenen, zum anderen um ein „kollektives Konstrukt“, denn es geht nicht vorrangig um die individuellen, sondern um die sozial geteilten Wahrnehmungen. Diese beziehen sich auf „potentiell alle Ereignisse, Merkmale oder Zustände in einer Lernumwelt (z.B. Schule, Klasse, Unterrichtsstunde)“ (Eder, 2002, S. 214). Weiterhin betont

---

<sup>20</sup> Frühere Klima-Konzeptionen, beispielsweise das Modell von Murray (1938), unterscheidet objektive Umweltgegebenheiten, alpha press genannt, und die Wahrnehmungen dieser objektiven Umwelt, beta press genannt. Ausdifferenzierungen von Stern (1970) unterteilen die beta press weiterhin in private beta press und consensual beta press und beziehen sich hiermit auf die später angeführte Unterscheidung zwischen individuellem und kollektivem Klima, also die von mehreren Mitgliedern geteilte Klimawahrnehmung.

Eder, dass es sich bei der Erfassung des Klimakonstruktes um eine Verschränkung von Wahrnehmung und Evaluation handelt, denn es geht stets um einen Abgleich zwischen Erwartungen an ein Merkmal und dessen Erfüllung. Wichtig ist dabei, dass es sich nicht um zufällige, sondern typische oder dauerhafte Umweltmerkmale handelt, auf die sich die Beschreibungen beziehen (Dreesmann et al., 1992).

In einem ersten Schritt ist in Anlehnung an Eder (1996; 2010) eine Differenzierung in *drei Klimatypen* vorzunehmen:

- (1.) *Individuelles oder psychologisches Klima*: Hierbei geht es um die Wahrnehmung der Umwelt durch das Individuum, die zum einen sehr individuell durch die Vorerfahrungen, subjektiven Theorien etc. des Individuums geprägt ist, zum anderen aber auch durch geteilte Erfahrungen bestimmt ist, sodass im individuellen Klima zwangsläufig auch Anteile des kollektiven Klimas enthalten sind.
- (2.) *Kollektives Klima*: Der Anteil der gemeinsam, geteilten Wahrnehmung der Umwelt wird als kollektives Klima bezeichnet.
- (3.) *Aggregiertes Klima*: Durch Mittelwertbildung über einzelne Mitglieder einer Gruppe (Klasse) erhält man die durchschnittliche Wahrnehmung der Mitglieder. Besteht in Gruppen/Klassen eine große Varianz in der Wahrnehmung, so ist es möglich, dass der aggregierte Wert für kein Mitglied der Gruppe stellvertretend steht.

Diese Unterscheidung zwischen individuellem und kollektivem Klima geht bereits zurück auf ältere Modelle (Dreesmann, 1982; Pekrun, 1985). Dreesmann (1982) zum Beispiel geht davon aus, dass Schüler\_innen Unterricht, also die objektive Umwelt, zunächst individuell erleben. Durch das Entstehen einer Klassengemeinschaft mit gemeinsamen Erlebnissen, Erfahrungen, Interaktion etc. entwickelt sich ein Unterrichtsklima, welches zum Teil ähnliche Wahrnehmungen oder kognitive Verarbeitungen bedingt. Das kollektive Erleben einer Klasse, also der Anteil, der für alle Schüler\_innen gleich wahrgenommen wird, ist für Dreesmann das Klima (s. Abbildung 5). Der Kreis, der die Ellipsen umfasst, beschreibt den sozialen Prozess, durch den die Kinder zu einer Gruppe zusammengefasst werden. Dreesmann (1982) geht davon aus, dass dieser Kreis flexibel ist und dieser die Ellipsen verschieben kann, sodass der Überlappungsbereich, also das Klima, unterschiedlich groß ausfallen kann. Bei einer neu zusammengesetzten Klasse, in der sich die Kinder noch nicht gut kennen, würde Dreesmann davon ausgehen, dass die Ellipsen sich kaum überlagern und er würde sogar gegebenenfalls davon sprechen, dass es kein Klima gibt. Dreesmann zufolge muss das Erleben der Umwelt von allen Gruppenmitgliedern also weitestgehend geteilt werden, um von Klima zu sprechen. Dem widerspricht Gruehn (2000) deutlich und weist auf methodische und inhaltliche Probleme dieser Sichtweise hin. Auch Satow (1999) bezweifelt diese Annahme, denn eine fehlende Übereinstimmung in der Wahrnehmung des Klimas stellt ein Merkmal des Klassenklimas dar. Zwangsläufig werden Kinder in Außenseiterpositionen das Klima in der Klasse, im speziellen die Schüler\_innen-Beziehungen, negativer beschreiben als besonders beliebte Kinder.

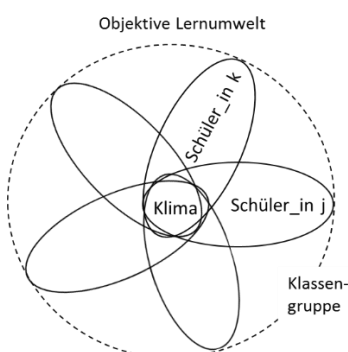


Abbildung 5: Sozial-kognitives Modell zum Unterrichtsklima nach Dreesmann (1979)

Neben verschiedenen Klimatypen kann der Klimabegriff auf verschiedenen *institutionellen Ebenen* verortet werden, auf denen ebenfalls Interventionsmaßnahmen zur Verbesserung des Klimas ansetzen können. Götz et al. (2008) nutzen hierzu die Kategorisierung Bronfenbrenners (1979):

Auf der *Makroebene* beschreibt das Bildungsklima die Wahrnehmung in der betreffenden Gesellschaft und beschreibt zum Beispiel die Wertschätzung von Bildung in verschiedenen Ländern oder Kulturen (Götz et al., 2008).

Auf der *Mesoebene* beschreibt das Schulklima die Einschätzung des Klimas auf Ebene der gesamten Schule (Eder, 2002). Nach Schreiner (1973, S. 110) beschreibt das Schulklima „die Gesamtheit der sozialen Erfahrungen von Schülern und Lehrern in der Schule.“ In der Forschungspraxis erfolgt hier meist eine Aggregation der Klassenklimawerte als Indikator für das Schulklima (Götz et al., 2008), es gibt jedoch auch Instrumente, die direkt das Schulklima erfassen.

Auf *Mikroebene* ist nach Götz et al. (2008) das Klassen- und Unterrichtsklima anzusiedeln, welches in der Regel als subjektive Wahrnehmung einzelner Personen erfasst wird. Dabei umfasst das Klassenklima neben Unterrichtssituationen vor allem Situationen, in denen kein Unterricht stattfindet (z.B. Pausen, Ausflüge etc.), hingegen das Unterrichtsklima den Bereich des Klassenklimas, der sich explizit auf Unterrichtssituationen bezieht (Götz et al., 2008)<sup>21</sup>. Eder (2002) unterscheidet im Bereich des Unterrichtsklimas grob Aspekte der Lehr-/Lernerfahrung einer Klasse aus allen Fächern und mit allen Lehrkräften sowie Erfahrungen mit bestimmten Lehrpersonen und Erfahrungen in bestimmten Fächern.

Wie die Ausführungen zur Mikroebene zeigen, lässt sich unabhängig von der institutionellen Ebene, eine weitere Ausdifferenzierung des Klimabegriffs in *verschiedene Inhaltsbereiche* vornehmen. Neben Götz et al. (2008) haben zuvor auch andere Autor\_innen ähnliche bzw. weitere Ausdifferenzierungen vorgenommen, wobei die Anzahl der Inhaltsbereiche des Klimas meist von den eingesetzten Verfahren abhängt. Grewe (2003, S. 16) erklärt die unterschiedlichen Inhaltsbereiche bei verschiedenen Autor\_innen dadurch, dass „die meisten Instrumente zur Erfassung des Klassenklimas nicht theoriegeleitet entwickelt wurden“ (Grewe, 2003, S. 16). In den USA basierten frühere Studien auf dem Ansatz von Moss (1979), der drei Inhaltsbereiche unterscheidet: (1.) relationship, (2.) personal growth (goal orientation) und (3.) system maintenance and change. Dieser Ansatz wurde von ersten Studien in psychiatrischen Einrichtungen auf den schulischen Kontext übertragen, soll hier aber nicht weiter vertieft, sondern nur der Vollständigkeit halber erwähnt werden. Von Saldern (1987) unterscheidet hingegen (1.) Merkmale der Lehrkraft-Schüler\_innen-Beziehung, (2.) Merkmale der Beziehungen der Schüler\_innen untereinander und (3.) Unterrichtsmerkmale. Diese drei Merkmale bilden die Grundlage der Landauer Skalen zum Sozialklima (LASSO, von Saldern & Littig, 1985). Eder (1996; 2002), Gruehn (2000) und Grewe (2003) sichten jeweils verschiedene Messinstrumente und erstellen Übersichten zur Verortung der einzelnen Subskalen. Diese Übersichten ähneln sich stark und enthalten, wie bei von Saldern (1987), Dimensionen bezogen auf den Unterricht, auf das Lehrkraft-Schüler\_innen-Verhältnis und bezogen auf die Schüler\_innen untereinander.<sup>22</sup> Ein Blick in die Übersichten der oben genannten Autor\_innen zeigt schnell, dass es zu einer weiten Auffächerung in den genannten Bereichen kommt. Unter den Inhaltsbereich

---

<sup>21</sup> Hier findet sich die Unterscheidung zwischen sozialen und aufgabenbezogenen Belangen einer Gruppe wieder.

<sup>22</sup> Der Vollständigkeit halber sei an dieser Stelle noch das Mastery-Klima erwähnt, welches eine positive Ausprägung der verschiedenen o.g. Dimensionen meint. Satow (2002) fasst hierunter positive Beziehungen zwischen Lehrkräften und Schüler\_innen im Sinne von Fürsorglichkeit, Offenheit und beispielsweise der Anwendung einer individuellen Bezugsnorm, positive Beziehungen zwischen den Schüler\_innen sowie förderliche Rahmenbedingungen, im Sinne einer guten Unterrichtsgestaltung.

Unterrichtsmerkmale fallen weitere Subdimensionen wie „Lerntempo“, „Regelklarheit“ oder „Leistungsdruck“. Unter den Inhaltsbereich der Beziehungen der Schüler\_innen untereinander fallen beispielsweise Subskalen wie „Konkurrenz“, „Cliquesbildung“, „Diskriminierung“ oder „Aggression“. Auch die „Kohäsion“ gehört zu diesem Inhaltsbereich.

Eder (1996; 2010) unternimmt einen Strukturierungsversuch, der die verschiedenen Klimabegriffe fünf Facetten zuordnet bzw. fünf Aspekte des Klimabegriffs aufmacht und damit die bisherigen Ausführungen zusammenbringt:

- (1.) *Inhalt*: Wie bereits deutlich wurde, werden in der Klimaforschung verschiedene Inhaltsbereiche unterschieden (z.B. Streit- und Konfliktkultur, Konkurrenz, Lern- und Arbeitsatmosphäre).
- (2.) *Organisationsbezug*: Betrachtet werden können unterschiedliche vertikale oder horizontale Ausschnitte im Kontext Schule (z.B. Kollegium der Lehrkräfte untereinander, Lehrkräfte-Schulleitung) oder aber das Klima in der Schule allgemein.
- (3.) *Subjektbezug*: Dieser Aspekt zielt auf die Unterscheidung zwischen individuellem und kollektivem Klima ab. Klimaaussagen können die subjektiv erlebte Umwelt beschreiben oder „zwischen den Mitgliedern kommunizierte und konsensuell abgesicherte Aussagen über Merkmale der Organisation sein“ (Eder, 2010, S. 695).
- (4.) *Beschreibungsbasis/Aggregierungsebene*: Dieser Aspekt setzt an der Analyseebene an und fragt danach, ob die Messwerte auf individueller oder aggregierter Ebene betrachtet werden. Hier spiegelt sich zum einen ebenfalls die Unterscheidung zwischen individuellem und diesmal aggregiertem Klima wieder, zum anderen führt zum Beispiel Jahnke (2006, S. 80) weiter aus, dass für die Auswertung zwischen „der Beobachtungs-, Analyse-, und Interpretationsebene zu unterscheiden“ ist. Gerade im Bereich der Klimastudien werden Daten häufig auf Individualebene erhoben, aber auf aggregierter Ebene, also auf Klassenebene ausgewertet. So gehen individuelle Messwerte verloren und es bleiben Abweichungen vom „durchschnittlichen Kind der Klasse“, also vom Mittelwert unberücksichtigt. Dies würde unterstellen, dass alle Kinder die gleichen Wahrnehmungen haben, also Situationen gleich interpretieren. Durch die Mittelwertbildung steht ein Wert für die Gruppe, der „im Extremfall für keine einzige Person [...] zutrifft“ (Götz et al., 2008, S. 508). Andererseits kommt es bei einer reinen Betrachtung auf Individualebene ohne Berücksichtigung der hierarchischen Struktur dazu, dass vernachlässigt wird, dass sich Kinder einer Klasse in ihrer Wahrnehmung wahrscheinlich ähnlicher sind (vgl. Idee des kollektiven Klimas) als Kinder unterschiedlicher Klassen (Jahnke, 2006).
- (5.) *Datenquelle*: Hier geht es um die Fragen (1.) Wer wird befragt? und (2.) Geht es um Fremd- oder Selbstbeschreibungen?

Die bisherigen Ausführungen sollen nun mit dem Konstrukt der Kohäsion und insbesondere den vier Kohäsionsfacetten in Zusammenhang gebracht und in Eders Strukturierungsversuch verortet werden:

- (1.) *Inhalt*: Kohäsion kann sich auf verschiedene inhaltliche Bereiche beziehen, wobei der sozialen und aufgabenbezogenen Kohäsion die größte Bedeutung beigemessen wird.
- (2.) *Organisationsbezug*: Auch verschiedene Kohäsionsmodelle unterscheiden die Kohäsionsrichtung und somit zwischen vertikaler und horizontaler Kohäsion. In der Militärpsychologie führte Griffith (1988) Studien durch und unterschied zwei Dimensionen der Kohäsion: (1) die Kohäsionsrichtung (vertikale vs. horizontale Kohäsion) und (2) die Funktionen der Kohäsion (aufgabenbezogene vs. affektive Dimensionen der Kohäsion). Diese Unterscheidung von vertikaler und horizontaler Kohäsion wurde im Arbeitskontext zum Beispiel von Bliese und Halverson (1996) weitergeführt. Die



Autoren entwickelten zwei Skalen zur Operationalisierung. Die vertikale Kohäsion entspricht dabei der Wahrnehmung der Führungsqualitäten durch die Unterebenen, die horizontale Kohäsion entspricht der sozialen Dimension der Kohäsion. Bezogen auf das hier vorgestellte Modell ist allein der horizontale Blick auf das Verhältnis der Schüler\_innen untereinander im Unterricht und in außerunterrichtlichen Situationen von Bedeutung.

- (3.) *Subjektbezug*: Die Unterscheidung zwischen individuellem und kollektivem Klima wird in dem Modell von Carron et al. (1985) durch die Unterscheidung zwischen ATG und GI berücksichtigt. Zum einen bewertet das Individuum Aussagen zur subjektiv erlebten Umwelt und somit die Facette der Attraktivität (ATG): Wie attraktiv ist die Gruppe bezüglich sozialer oder aufgabenbezogener Belange für das Individuum persönlich? Zum anderen wird die Gruppe „von außen“ betrachtet, wobei Aussagen über die Gruppe als Ganze getroffen werden.
- (4.) *Beschreibungsbasis/Aggregierungsebene*: Die Problematik der Analyseebene wird auch für die Gruppenkohäsion immer wieder diskutiert. Die Operationalisierung der Gruppenkohäsion als Gruppenphänomen über die Attraktivität auf Ebene des einzelnen Gruppenmitglieds (ATG) würde davon ausgehen, dass das Ganze nicht mehr als die Summe seiner Teile ist, lässt aber außer Acht „both variability in attraction among group members and the differential influence of group members“ (Evans & Jarvis, 1980). Einen Ausweg auf Analyseebene bietet die Mehrebenenanalyse, welche im Methodenteil dieser Arbeit ausführlicher vorgestellt wird.
- (5.) *Datenquelle*: Bezogen auf das hier beschriebene Kohäsionsmodell geben Schüler\_innen Auskunft über ihre persönlich wahrgenommene Attraktivität der Gruppe und zum anderen über den wahrgenommenen Zusammenhalt in der Gruppe. Befragt werden demnach die Kinder zu ihrer individuellen Bewertung der Attraktivität (ATG) und zum anderen sollen sie im Sinne einer Fremdbeschreibung einen Blick auf die Gruppe als Ganze (GI) werfen.

Im folgenden Kapitel wird die Operationalisierung von Kohäsion thematisiert.

### **5.3 Erfassung von Kohäsion**

Vergleichbar mit der Operationalisierung der sozialen Partizipation ist auch die Messung der Kohäsion über soziometrische und psychometrische Verfahren möglich. Bedeutsam für diese Arbeit ist insbesondere die Erfassung der vier Kohäsionsfacetten in Anlehnung an das Modell von Carron und Kollegen. Daher wird zunächst der Group Environment Questionnaire, kurz GEQ, vorgestellt, ein Instrument, welches im Kontext des Sports genutzt wird und eben diese vier Facetten abbildet. Im folgenden Schritt werden Kohäsionsskalen aus dem schulischen Kontext betrachtet und in Bezug zum Vierfacettenmodell der Kohäsion gesetzt. Daran anschließend wird der GruKo<sup>4</sup> präsentiert, ein Instrument welches die Erfassung der vier Kohäsionsfacetten im Schulkontext ermöglicht. Abschließend wird ein Blick auf die Operationalisierung der Kohäsion über soziometrische Maße gelenkt.

#### **5.3.1 Erfassung von Kohäsion im Kontext Sport durch den Group Environment Questionnaire**

Der Group Environment Questionnaire (GEQ, Carron et al., 1985) wurde für den Sportkontext entwickelt und bildet alle vier genannten Facetten der Gruppenkohäsion in Anlehnung an das oben vorgestellte Modell von Carron und Kollegen mit insgesamt 18 Items ab. Jede der vier Facetten wird durch mehrere Items abgebildet. Folgende Items sollen beispielhaft die vier operationalisierten Facetten des GEQ verdeutlichen:

- ATG\_task: This team does not give me enough opportunities to improve my personal performance.
- ATG\_social: Some of my best friends are on this team.
- GI\_task: Our team is united in trying to reach its goals for performance.
- GI\_social: Members of our team do not stick together outside of practice and games.

Betrachtet man erneut das Review von Salas et al. (2015), welches die Erfassung der beiden Dimensionen „task“ und „social“ am wichtigsten erachtet, und dabei eine Erhebung über die Gruppen- und Individualebene verlangt, wobei die Einstellungs- und Verhaltensebene Berücksichtigung finden soll, so erfüllt die Operationalisierung über den GEQ genau diese Forderungen. Der Schwerpunkt wird auf eine soziale und eine aufgabenbezogene Facette gelegt. Über die Foki GI und ATG werden die individuelle sowie die Gruppenebene beleuchtet. Dabei sind die GI-Items verhaltensnah formuliert, die ATG-Items hingegen bezogen auf die Einstellung gegenüber der Gruppe.

Die Validität des Instrumentes wurde in mehreren Studien im Sportkontext bestätigt. Eine Übersicht ist in Dion (2000) zu finden. Auch wenn dieser Fragebogen in vielfältigen Studien zum Einsatz kam (vgl. Wilhelm, 2001), bleibt zu erwähnen, dass die Gütekriterien, insbesondere die Reliabilitäten der Subskalen in der Originalversion des GEQ nicht immer als zufriedenstellend bewertet werden können. Die Cronbach's Alpha Werte der Originalskalen liegen zwischen .64 (ATG\_social) und .76 (GI\_social) (Carron et al., 1998) und auch in anderen Studien konnten nur ähnliche oder teilweise noch schlechtere Werte für einzelne Subskalen festgestellt werden (z.B. Courneya & McAuley, 1995; Prapavassis, Carron & Spink, 1996; Schutz, Eom, Smoll & Smith, 1994). Mittlerweile liegen Adaptionen des Originalinstrumentes für andere Kontexte bzw. Zielgruppen vor, wie zum Beispiel der Physical Activity Group Environment Questionnaire (PAGEQ), der für ältere Erwachsene im Bereich des Übungs- bzw. Gesundheitssports konzipiert wurde (Estabrooks & Carron, 2000) oder der Youth Sport Environment Questionnaire (YSEQ) für Jugendsportgruppen (Eys, Loughead, Bray & Carron, 2009), welche durchweg bessere Cronbach's Alpha Werte aufweisen. Auch die deutsche Übersetzung des PAGEQ, der KIT-FG (Kohäsion im Team von Freizeit- und Gesundheitssportgruppen, Kleinknecht, Kleinert & Ohlert, 2014), weist für alle vier Subskalen in Studien mit präventiv ausgerichteten Sportgruppen sowie Rehabilitationssportgruppen gute interne Konsistenzen auf. Höhere Cronbach's Alpha Werte scheinen durch durchgängig positive Itemformulierungen erreicht zu werden (vgl. Eys, Carron, Bray & Brawley, 2007). In Bezug auf die vierfaktorielle Struktur liegen widersprüchliche Befunde vor. Für den PAGEQ und den KIT-FG kann die vierdimensionale Struktur entsprechend des konzeptuellen Modells bestätigt werden (Estabrooks & Carron, 2000; Kleinknecht et al., 2014). Ansonsten konnte die Trennung der beiden Inhaltsdomänen (social vs. task) in unterschiedlichen Kontexten (Gruppen von Musikern (Dyce & Cornell, 1996), Arbeitsgruppen (Carless & Paola, 2000)) und in unterschiedlichen Altersgruppen nachgewiesen werden (Eys et al., 2009; Martin, Carron, Eys & Loughead, 2012). Mit dem YSEQ gelingt zum Beispiel die Trennung der beiden Inhaltsdomänen (social vs. task) bei Jugendlichen zwischen 13 und 18 Jahren (Eys et al., 2009) und Martin et al. (2012) bestätigen, dass auch Kinder im Alter zwischen 9 und 12 Jahren zwischen der aufgabenbezogenen und sozialen Dimension der Kohäsion unterscheiden können, wenn letztere Studie auch einen qualitativen Ansatz zugrunde legt. Insbesondere bei Kindern und Jugendlichen ist die Differenzierung zwischen Attraktivität und Zusammenhalt jedoch schwierig und daher bisher faktoriell nicht geglückt (Eys et al., 2009; Martin et al., 2012).

Für den schulischen Kontext liegt bisher kein Instrument zur Erfassung von Kohäsion vor, welchem ein elaboriertes Kohäsionskonstrukt zugrunde liegt. Im Folgenden werden bisherige Instrumente zur Erfassung von Kohäsion im schulischen Kontext beleuchtet.

### 5.3.2 Erfassung von Kohäsion im schulischen Kontext

Die Entwicklung von Instrumenten zur Erfassung des schulischen Klimas begann in den USA (z.B. Learning Environment Inventory & My Class Inventory, Fraser, Anderson & Walberg, 1982). Daran anknüpfend wurden im deutschsprachigen Raum bestehende Instrumente adaptiert (z.B. deutsche Fassung des High School Characteristics Index (Stern, 1970) durch Schreiner, 1973) oder neue Instrumente entwickelt (z.B. Dreesmann, 1979; Lange, Kuffner & Schwarzer, 1983; Saldern & Littig, 1987).

Operationalisiert wird das Klima in der Regel über schriftliche Befragungen. „Die geringe Spezifiziertheit des Konstrukts lässt erhebliche Variationsmöglichkeiten in Hinblick auf eine dem Konzept adäquate Formulierung der einzelnen Items zu“ (Eder, 2002, S. 219). Eder (2002) unterscheidet Items nach ihrem evaluativen Gehalt (beschreibend vs. bewertend), ihrem Inferenzgrad (hoch vs. niedrig) und der Wahrnehmungsperspektive. Hier unterscheidet Eder (2002, 2010) drei Perspektiven und damit Aussagen in der Form „Ich-über-mich“- , ‘Wir-über-uns‘- und ‘Wir-über-sie‘“ (Eder, 2010, S. 695). Im oben beschriebenen Kohäsionsmodell wird die Facette ATG über Itemformulierungen aus der Perspektive „Ich über mich“ und die GI-Facette über Formulierungen aus der Perspektive „Wir über uns“ beschrieben. Wie sich zeigen wird, sind Items der gesichteten Instrumente größtenteils aus der Perspektive „Wir über uns“ formuliert.

Betrachtet man die Übersichten von Eder (2002), Gruehn (2000) oder Grewe (2003) genauer, in denen jeweils die Instrumente/Subskalen verschiedenen Subdimensionen des Klimas zugeordnet werden, finden sich nur wenige Subskalen, die mit dem Begriff „Kohäsion“ betitelt sind. Diese sind im Bereich „Beziehung der Schüler\_innen untereinander“ verortet. Wenngleich entsprechende englisch- und deutschsprachige Instrumente zur Erfassung der „Kohäsion“ für verschiedene Altersstufen existieren, so stellen sie lediglich eine Subskala unter vielen der entsprechenden Instrumente dar und eine theoretische, elaborierte Auseinandersetzung mit dem Konstrukt der Kohäsion scheint zu fehlen. Bei genauer Betrachtung der Items der unterschiedlichen Klimainstrumente wird deutlich, dass sich teilweise ähnliche Konstrukte hinter Skalen mit dem Titel „Konkurrenz“ oder „Gemeinschaft“ verbergen.

In einem ersten Schritt wurden Skalen genauer analysiert, die den Titel „Kohäsion“ oder „Gemeinschaft“ tragen. Betrachtet man diese genauer, wird deutlich, dass größtenteils die soziale Facette der Kohäsion erfasst wird und die aufgabenbezogene Facette der Klassenkohäsion unberücksichtigt bleibt. Alle gesichteten Instrumente beziehen sich auf die Facette GI. Die Dimension der Attraktivität bleibt weitestgehend unbeleuchtet.

Ein häufig genutztes Instrument ist das Learning Environment Inventory (LEI, Fraser et al., 1982). Insgesamt erfasst das LEI die Wahrnehmung der Schüler\_innen zu 15 Dimensionen des sozialen Klimas mit insgesamt 105 Items. Das My Classroom Inventory (MCI) ist eine vereinfachte Version des LEI, welches fünf Dimensionen mit 38 Items erfasst und für jüngere Kinder im Alter von acht bis zwölf Jahren gedacht ist. Beide Instrumente beinhalten eine Subskala „Kohäsion“. Die Kohäsionskala des LEIs erfasst nach Fraser et al. (1982, S. 5) das Ausmaß, in dem „students, know, help and are friendly toward each other“ und besteht aus sieben Items. Dabei wird allein die Facette GI\_social berücksichtigt. Die Kohäsions-Subskala des MCI besteht aus sechs Items, von denen vier ebenfalls der Subfacette GI\_social zugeordnet werden können, zwei Items erfassen jedoch die individuell wahrgenommene soziale Partizipation (z.B. „In my class everybody is my friend“) und somit ein völlig anderes Konstrukt. Auch in der überarbeiteten, gekürzten Version des MCI, in dem die Kohäsion mit fünf Items erfasst wird (MCI-SF, Fraser & Fisher, 1983) beziehen sich drei Items auf den Aspekt GI\_social (z.B. „All students

are close friends“), zwei weitere Items dagegen erfassen weiterhin die wahrgenommene soziale Partizipation (z.B. „Some students are not my friends“). Eine Weiterentwicklung des LEI ist das Science Laboratory Environment Inventory (SLEI, Fraser, McRobbie & Giddings, 1993), welches ebenfalls eine Subskala „Kohäsion“ enthält, hier aber spezifischer das Ausmaß des einander Kennens, Helfens und Unterstützens in naturwissenschaftlichen Kursen erfasst (z.B. „Members of this laboratory class help one another“) und somit eher die aufgabenbezogene als die soziale Kohäsion.

Im deutschsprachigen Raum wird häufig der Linzer Fragebogen zum Schul- und Klassenklima genutzt. Dieses Instrument liegt ebenfalls in zwei Versionen vor, für Kinder der Klassenstufen vier bis acht (LFSK 4-8, Eder & Mayr, 2000) und für Schüler\_innen der Klassenstufen acht bis dreizehn (LFSK 8-13, Eder, 1998). Auch hierbei handelt es sich um umfangreiche Verfahren zur Erfassung des Klimas aus Sicht der Schüler\_innen, die verschiedene Subskalen umfassen, die das Klima auf Ebene der Schulklasse und der Schule als Ganze erheben. Die Subskala „Gemeinschaft“ besteht aus drei Items und erhebt das „Ausmaß des Zusammenhalts und der wechselseitigen Sympathie zwischen den Schülern der Klasse“ (Eder & Mayr, 2000, S. 6). Die drei Items der Skala beziehen sich ebenfalls auf die Perspektive GI, wobei hier interessanter Weise nur ein Item klar die soziale Facette beleuchtet („Wenn jemand etwas gegen unsere Klasse sagt, halten alle zusammen“), die beiden anderen Items hingegen beziehen sich eher auf die aufgabenbezogene Kohäsionsfacette (z.B. „Bei uns helfen die Schüler einander gerne“). Nach faktorenanalytischen Berechnungen fassen Eder und Mayr (2000) die 14 Subskalen zu vier Dimensionen zusammen, wobei die Subskala „Gemeinschaft“ gemeinsam mit der Subskala „Lernbereitschaft“ zur Dimension „Lerngemeinschaft“ gehört. Diese wird beschrieben als das Ausmaß, in welchem „in einer Klasse eine gute und am Lernen orientierte Klassengemeinschaft existiert“ (Eder & Mayr, 2000, S. 14), sodass hier der Fokus scheinbar inhaltlich auf der aufgabenbezogenen Facette liegt, auch wenn die Items soziale und aufgabenbezogene Aspekte vermischen.

Auch in einem Instrument von Oswald (1989, S. 82) findet sich eine Subskala „Kohäsion“, welche „Aspekte der Zugehörigkeit, der gegenseitigen Hilfe, des Vertrauens und der Gemeinschaft“ abdeckt und der Desintegration gegenüber gestellt wird. Die Skala besteht aus insgesamt 13 Items, von denen elf eine soziale Facette von Kohäsion erfassen (z.B. „Wenn es darauf ankommt, halten alle Schüler unserer Klasse zusammen“) und zwei Items eine aufgabenbezogene Facette (z.B. „Ich glaube, daß ich mit einigen meiner Klassenkameraden gar nicht zusammenarbeiten könnte.“). Das zuletzt genannte Beispielitem erhebt die Kohäsion aus dem Fokus ATG. Die weiteren zwölf Items sind dagegen aus dem GI-Fokus formuliert.

Schließlich sei noch ein weiteres Instrument genannt, das acht Subskalen des Klassenklimas umfasst, unter anderem die Kohäsion bzw. den Klassenzusammenhalt. Das Instrument wurde vom Institut für Qualitätsentwicklung in Hessen entwickelt (Diel & Nieder, 2010). Kohäsion wird hier definiert als „Zusammenhalt von Gruppen und auch das von allen geteilte Gefühl der Zusammengehörigkeit“ (Diel & Nieder, 2010, S. 12). Die Skala besteht aus fünf Items, von denen vier Items aus der Perspektive „Wir über uns“ formuliert wurden und somit dem Konstrukt GI\_social entsprechen (z.B. „In meiner Klasse halten alle gut zusammen“). Ein Item ist jedoch aus der Sicht „Ich über mich“ formuliert und eher dem Konstrukt der sozialen Partizipation zuzuordnen („In meiner Klasse habe ich mehrere gute Freunde oder Freundinnen“).

Betrachten alle bisher genannten Instrumente die Kohäsion vermehrt aus der Perspektive GI und legen den Schwerpunkt auf die soziale Kohäsion, stellt die von Neuenschwander und Hascher (2003) in ihrer Studie zum Zusammenhang zwischen der Zufriedenheit und der sozialen Integration genutzte Skala „Kohäsion“ eine Ausnahme dar. Die Skala besteht aus acht Items, die den Fokus auf die Attraktivität

der Gruppe legen. Ein Beispielitem lautet „Schätzt Du die Ziele, die Ihr in der Klasse habt, als wichtig ein?“. In den anderen Items geht es um Stolz in Bezug auf die eigene Klasse. Die Autor\_innen berichten von zwei resultierenden, aber hoch korrelierten Faktoren bei einer Faktorenanalyse. Hier ist nicht klar, ob es möglicherweise eine Unterscheidung zwischen einer aufgabenbezogenen und einer sozialen Komponente gibt oder weitere Items die Perspektive GI abdecken.

Die Ausführungen machen bereits deutlich, dass diese Kohäsionsskalen größtenteils eine soziale Facette der Kohäsion beleuchten bzw. keine klare Trennung der beiden inhaltlichen Facetten vorgenommen wird. Darüber hinaus legen die Instrumente den Fokus auf GI, nach Eder (2010) auf die Formulierung „Wir über uns“, sodass das zuvor vorgestellte Kohäsionskonstrukt in seinen vier Facetten von keinem bisherigen Instrument abgedeckt wird bzw. die Facetten nicht klar getrennt werden, sondern in den Instrumenten eine Mischung der Facetten vorgenommen wird.

In einem zweiten Schritt wurden allgemein „Klimaskalen“ genauer betrachtet und daraufhin geprüft, ob sich hier Items verbergen, die das Konstrukt der Kohäsion erfassen, obwohl sie nicht explizit als „Kohäsionsskala“ betitelt werden. Sichtet man alle 105 Items des LEI finden sich weitere Items, die der Kohäsionsfacette GI\_social zugeordnet werden können (z.B. „The members look forward to coming to class meetings“), jedoch anderen Subskalen zugeordnet wurden (in diesem Fall „Satisfaction“). Teilweise erfassen Skalen sehr spezifische Konstrukte, werden aber sehr allgemein mit „Klassenklima“ betitelt. Zudem kommt es auch bei diesen Skalen dazu, dass soziale und aufgabenbezogene Aspekte vermischt werden. So haben zum Beispiel Schwarzer und Jerusalem (1999) im Modellversuch Selbstwirksame Schulen die Skala „Schüler-Sozialklima“ eingesetzt, welche aus vier Items besteht, die dem LASSO-Instrument (Saldern & Littig, 1985) entnommen wurden. Diese Items erfassen inhaltlich Aspekte der Kohäsion aus dem Fokus GI, beziehen sich dabei aber zum einen auf die aufgabenbezogene Facette der Kohäsion („Diejenigen, die ihre Aufgaben verstanden haben, warten, bis die anderen auch soweit sind“), zum anderen beziehen sich Items der gleichen Skala auf die soziale Facette („Wenn jemand in der Klemme ist, kann er sich auf seine Mitschüler verlassen“). Ein weiteres Item dieser Skala ist nicht trennscharf und kann sich entweder auf die soziale oder aber auf die aufgabenbezogene Facette beziehen („Wenn jemand Schwierigkeiten hat, helfen ihm die Mitschüler“).

Beispielhaft sei hier weiterhin auf die Skala „Positives Klassenklima“ aus der Studie „Persönliche Ziele von SchülerInnen – Studie 3-P“ verwiesen (Stöber, 2002). Diese Skala besteht aus zehn Items und fasst verschiedene Subdimensionen des Klassenklimas zusammen. Unter anderem wird die Kohäsion der Klasse erfragt, wobei der Fokus ebenfalls auf der GI-Facette liegt (z.B. „Bei uns in der Klasse ist keine/r von der Klassengemeinschaft ausgeschlossen“). Ein Großteil der Items beleuchtet hier eine soziale Facette, wobei wiederum einige Items unscharf formuliert sind (z.B. „Bei uns in der Klasse helfen einem die MitschülerInnen, wenn man Hilfe braucht“) und sowohl sozial- als auch aufgabenbezogen interpretiert werden können. Diese Items werden hier jedoch zusammengefasst und erfassen das übergeordnete Konstrukt „Klassenklima“.

Wie bisher deutlich wurde, finden sich in den gesichteten Skalen kaum Items, die die aufgabenbezogene Kohäsion abbilden. Bei genauerer Analyse der Instrumente in den Übersichten von Gruehn (2000) oder Eder (2002) finden sich solche Items aber in Subskalen der Bereiche „Merkmale des Unterrichts“ bzw. „Lernhaltungen der Schülerinnen und Schüler“. Im LEI finden sich beispielsweise Items, die den Bereich GI\_task abdecken (z.B. „Students share a common concern for the success of the class“), jedoch von den Autor\_innen der Skala „cliqueness“ zugeordnet wurden.

**Insgesamt** führt die Durchsicht der Instrumente teilweise zu einer gewissen Verwunderung in Bezug auf die Zuordnung der Items zu den Skalen. Die Beispiele bestätigen Andersons (1982, S. 376) berechnete Frage „Are we all hunting the same beast?“ in Bezug auf die Klimaforschung allgemein und sie verdeutlichen vor allem, dass eine elaborierte Auseinandersetzung mit dem Konzept der Kohäsion im schulischen Bereich bislang nicht erfolgt ist, jedoch durchaus sinnvoll erscheint.

### 5.3.3 Der GruKo<sup>4</sup>

Im Vorfeld dieser Arbeit wurde ein Instrument entwickelt, welches in Anlehnung an Instrumente aus dem Sportkontext (GEQ (Carron et al., 1985) und CSCQ (Martin et al., 2012) bzw. in Anlehnung an das Modell von Carron und Kollegen die vier Facetten der Kohäsion im schulischen Kontext erhebt. Der sogenannte GruKo<sup>4</sup> (Gruppenkohäsion in vier Facetten, Schürer, Behrmann & van Ophuysen, 2017) besteht aus vier Subskalen, welche die vier Kohäsionsfacetten operationalisieren (s. Anhang B). Die ATG-Subskalen bestehen jeweils aus fünf Items, die GI-Subskala aus jeweils vier Items, welche auf einem vierstufigen Antwortformat („stimmt genau“ bis „stimmt gar nicht“) beantwortet werden. Die faktorielle Struktur des Instruments wurde mittels konfirmatorischer Faktorenanalysen in einer Stichprobe der Grundschule (Jahrgang zwei bis vier, N=678) sowie einer Stichprobe der Erprobungsstufe (Jahrgang fünf/sechs, N=689) geprüft. Die Vierfaktorenlösung erwies sich in der konfirmatorischen Faktorenanalyse als das optimale Modell. Zudem zeigte sich Messinvarianz für die beiden Stichproben der Primar- und Sekundarstufe, sodass ein geeignetes Instrument zur Erfassung von Gruppenkohäsion im schulischen Kontext vorliegt (Schürer et al., 2017).

### 5.3.4 Soziometrische Verfahren zur Erfassung von Gruppenkohäsion

Neben der Operationalisierung von Kohäsion über psychometrische Verfahren ist eine Operationalisierung des Konstruktes auch über soziometrische Methoden möglich. Häufig wird in Studien die Dichte genutzt, um Kohäsion abzubilden (z.B. Wise, 2014). Das Maß der Dichte betrachtet die Anzahl der bestehenden Beziehungen zu den insgesamt möglichen Beziehungen (Jansen, 2006). Softwareprogramme wie Ucinet (Borgatti, Everett & Freeman, 2002) schlagen unter dem Reiter „cohesion measures“ jedoch auch verschiedene weitere Indizes vor, wie beispielsweise den Component Ratio, um die Kohäsion einer Gruppe zu beschreiben. Vereinfacht ausgedrückt, betrachtet der Component Ratio die Zergliederung einer Gruppe in Subgruppen. Je mehr einzelne Subgruppen vorzufinden sind, desto weniger kohäsiv ist die Gruppe (Jansen, 2006). Beide Indizes stellen plausible Maße zur Operationalisierung der Kohäsion dar. Bisher gibt es jedoch noch keine Konzeptionen, die verschiedene soziometrische Kohäsionsmaße theoretisch einbinden. Einen Ansatz bietet ein früher Aufsatz von Eisman Lott (1961). Sie definiert Kohäsion als „that group property which is inferred from the number and strength of mutual positive attitudes among the members of a group“ (Eisman Lott, 1961, S. 279). Eisman Lott geht mit einer Zunahme an reziproken positiven Einstellungen der Gruppenmitglieder untereinander von höherer Kohäsion in der Gruppe aus. Auch aktuellere Modelle aus der Soziologie fokussieren auf netzwerkanalytische Konzeptionen von Kohäsion. Moody und White (2003) legen ein Konzept der strukturellen Kohäsion vor, welches auf „network node connectivity“ basiert. Die Forschenden definieren strukturell kohäsive Gruppen über das Ausmaß, zu welchem die sozialen Beziehungen der Mitglieder die Gruppe zusammenhalten. Hoch kohäsive Gruppen sind demnach jene, in denen jede Person direkt mit jeder anderen Person verbunden ist. In ihren Analysen nutzen die Autor\_innen das soziometrische Maß der

„Connectivity“ zur Operationalisierung der Kohäsion, umgangssprachlich ausgedrückt also die Verbundenheit der Knoten eines Netzwerkes untereinander.

Auch in weiteren Bereichen wird sich dem Konstrukt der Kohäsion über soziometrische Verfahren genähert. Beispielsweise versuchte Salo (2006) soziometrische und psychometrische Verfahren der Erfassung von Kohäsion im militärischen Kontext zusammenzubringen. Der Autor operationalisierte Kohäsion über die Anzahl der Ingroup-Wahlen und fand signifikante Korrelationen zwischen Fragebogendaten zur wahrgenommenen Kohäsion und dem soziometrischen Maß.

Eine fundierte Verortung der verschiedenen Maße in einem theoretischen Modell steht jedoch noch aus. Insbesondere für den schulischen Kontext ist die Nutzung soziometrischer Verfahren zur Abbildung der Kohäsion sowie die Einbindung in ein Rahmenmodell gänzlich neu und erfolgt erstmals im Rahmen dieser Arbeit.

#### **5.4 Interventionen zur Verbesserung der Gruppenkohäsion**

Das von Carron und Kollegen vorgeschlagene Kohäsionsmodell betrachtet die verschiedenen Dimensionen von Gruppenkohäsion als veränderbar (Carron & Brawley, 2000), sodass es möglich ist, die Gruppenkohäsion zu stärken. Hierzu werden vor allem in Arbeits- und Sportgruppen Maßnahmen der Teamentwicklung, des Teamtrainings bzw. Teambuildings eingesetzt. Dabei werden die Begriffe teilweise synonym genutzt. Die Idee der Teamentwicklung stammt ursprünglich aus der Organisationsentwicklung und kann definiert werden als eine Methode „to promote a greater sense of unity and cohesiveness, and to enable the team to function together more smoothly and effectively“ (Newman, 1984, S. 27). Zentrale Idee der Teamentwicklung ist „die Verknüpfung von Individuum, Aufgabe und Gruppe zur Realisierung eines Optimums an Synergien“ (Morgenstern & Landes, 2013, S. 405). Die Förderung von Gruppenkohäsion ist damit definierender Bestandteil der Teamentwicklung. Vielfach konnte die Effektivität von Teambuildingmaßnahmen im Kontext von Arbeitsteams auf kognitive, affektive, prozess- und leistungsbezogene Outcomes bestätigt werden (zusammenfassend siehe Klein et al., 2009). In einer Meta-Analyse konnten Martin, Carron und Burke (2009) kleine bis mittlere Effekte von Teambuildingmaßnahmen auf die aufgabenbezogene und soziale Kohäsion zeigen, wobei sich signifikante Effekte nur für die soziale Kohäsion zeigten. Die Dauer des Teambuildingprogramms beeinflusste dabei die Effektivität.

Der Fokus der Maßnahmen liegt dabei häufig auf vier Komponenten: (1.) Zielsetzung, (2.) Interpersonale Beziehungen, (3.) Rollenklarheit, (4.) Problemlösung (siehe z.B. Klein et al., 2009). Ein konkretes Modell für eine Teamentwicklungsmaßnahme, das im Bereich des Gesundheitssports erarbeitet wurde und explizit auf die Verbesserung der Gruppenkohäsion zielt, beinhaltet ebenfalls unter anderen diese vier Komponenten. Das Teambuildingmodell von Carron und Spink (1993) unterscheidet zunächst zwischen Inputs, Throughputs und Outputs (s. Abbildung 6). Zielvariable (Output) ist die Kohäsion, wobei die Maßnahmen auf die aufgabenbezogenen und sozialen, sowie die ATG- und GI-Facetten der Kohäsion wirken sollen. Weiterhin werden drei breite Kategorien unterschieden: die Gruppenumgebung, die Gruppenstrukturen sowie der Prozess. Diese Kategorien werden weiter ausdifferenziert. Im ursprünglichen Modell von Carron und Spink werden fünf Unterkategorien aufgeführt, in denen Elemente einer Intervention ansetzen können, um hierüber die Kohäsion der Gruppe zu steigern: (1.) Besonderheit/Unterscheidbarkeit der Gruppe, (2.) Gruppennormen und -strukturen, (3.) Individuelle Positionen, (4.) Kommunikation/Interaktionen/Kooperation, (5.) Persönliche „Opfer“. In einer späteren Veröffentlichung nehmen die Autoren eine Erweiterung vor und ergänzen zusätzliche Kategorien, die in Abbildung

6 ebenfalls aufgenommen wurden: (6.) Führung, (7.) Zusammensein sowie (8.) Ziele (Prapavessis et al., 1996).

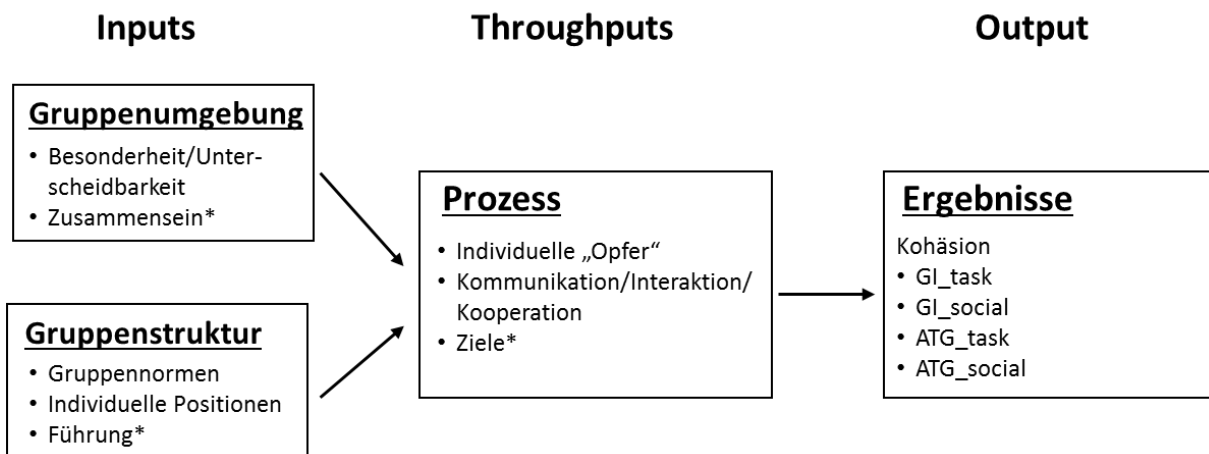


Abbildung 6: Teamentwicklungsmodell in Anlehnung an Carron & Spink (1993)  
Anmerkung: \* Ergänzungen von Prapavessis et al. (1996)

Unter Gruppenumgebung fallen Maßnahmen, die den Kategorien Besonderheit und Unterscheidbarkeit der Gruppe sowie Zusammensein zugeordnet werden können.

*Besonderheit und Unterscheidbarkeit der Gruppe:* Maßnahmen dieser Kategorie zielen darauf, die Eigengruppe von anderen Gruppen abzugrenzen. Im sportlichen Kontext kann dies zum Beispiel durch das Tragen gleicher Sportkleidung erfolgen.

*Zusammensein:* Im sportlichen Kontext beziehen sich Maßnahmen dieser Kategorie auf gemeinsame Fahrten zu Auswärtsspielen, generell gemeinsame Aktivitäten auch außerhalb von Trainingszeiten, zum Beispiel bei gemeinsamen Ausflügen, aber auch auf die physische Nähe in Umkleidekabinen (Paradis & Martin, 2012). Durch das regelmäßige Zusammensein und auch die physische Nähe soll das Gefühl der Kohäsion in Gruppen gesteigert werden.

Zu den Voraussetzungen zur Verbesserung der Kohäsion einer Gruppe zählen Carron und Spink (1993) weiterhin Maßnahmen, die an der Gruppenstruktur ansetzen. Hierunter fallen die Kategorien Gruppennormen, Individuelle Positionen und Führung.

*Gruppennormen:* Paradis und Martin (2012) beschreiben Normen als ungeschriebene Regeln und berichten von einem starken Einfluss von Gruppennormen auf die Kohäsion. Durch Diskussionen und Vereinbarungen in Bezug auf erwünschtes und unerwünschtes Verhalten gemeinsam mit allen Gruppenmitgliedern sollen Verhaltensregeln festgelegt werden. Dies können in Sportgruppen zum Beispiel Vereinbarungen zum pünktlichen Erscheinen zu Trainingsbeginn sein.

*Individuellen Positionen:* Im sportlichen Kontext ist es relevant, dass jeder Athlet bzw. jede Athletin seine bzw. ihre persönliche Rolle oder Position in der Mannschaft findet, akzeptiert und sich in dieser wertgeschätzt fühlt (Martin, Paradis, Eys & Evans, 2013).

*Führung:* Die Kohäsion der Gruppe wird durch das Führungsverhalten beeinflusst. Hier nennen die Autoren zum Beispiel einen partizipativen Führungsstil als besonders wirksam zu Steigerung der Kohäsion. Diese von Carron und Spink (1993) als „Inputs“ bezeichneten Kategorien beeinflussen die „Throughputs“, den Gruppenprozess. Auf dieser Ebene können weitere Maßnahmen ansetzen, die in die Kategorien „Persönliche Opfer“, Kommunikation/Interaktion, Ziele und Kooperation fallen.



*Persönliche Opfer:* Im sportlichen Kontext sind unter „Persönlichen Opfern“ alle Aktivitäten zu sehen, in denen ein Gruppenmitglied zum Wohle der anderen agiert, wenn es zum Beispiel auf den Einsatz bei einem Spiel verzichtet und einem anderen Spieler oder einer anderen Spielerin den Vorzug gibt.

*Kommunikation/Interaktion/Kooperation:* Über Maßnahmen, die in diese Kategorie fallen, soll ebenfalls die Kohäsion gestärkt werden. Kooperatives im Vergleich zu kompetitivem Verhalten bzw. individualistischem Verhalten sollte zu einer verbesserten Kohäsion führen.

*Ziele:* Gemeinsame Ziele im Vergleich zu individuellen Zielen erhöhen die Gruppenkohäsion. Zudem ist die Partizipation aller Beteiligten bei der Zielformulierung von Bedeutung.

In Interventionsstudien, die das Teambuildingmodell von Carron und Spink (1993) zugrunde legen, erfolgt die Intervention der verschiedenen Maßnahmen in vier Phasen: einer Einführungs-, Konzept-, Praxis- und Interventionsphase. Die ersten drei Phasen werden im Rahmen eines Workshops durchlaufen. In der Einführungsphase erhalten die Teilnehmer\_innen, zumeist die Trainer\_innen einer Sportmannschaft oder -gruppe Informationen zu der bevorstehenden Intervention, den konkreten Zielen (z.B. Verbesserung der Kohäsion) und Erläuterungen zu den damit verbundenen Vorteilen (Dauer ca. 20 Minuten). In der konzeptuellen Phase wird den Teilnehmer\_innen das konzeptuelle Rahmenmodell und somit die Ansatzpunkte der Aktivitäten zur Verbesserung der Gruppenkohäsion vorgestellt. In der Praxisphase erarbeiten die Teilnehmer\_innen selbstständig Ideen, Aktivitäten und Übungen und füllen so das Rahmenmodell mit Inhalt. Hieran schließt sich die Interventionsphase an, in welcher das Programm in den jeweiligen Trainingsgruppen durchgeführt wird (Carron & Spink, 1993). Nach diesem Modell generierte Interventionen – so die Erwartung – stärken die Gemeinschaft und Kohäsion der Gruppe (Bruner & Spink, 2010). Diese Erwartung konnte durch Evaluationen mit Sportgruppen für Erwachsene und Jugendliche bestätigt werden. In Gruppen mit Teamentwicklungsintervention war insbesondere die aufgabenbezogene Attraktivität der Gruppe höher ausgeprägt als in Gruppen ohne entsprechende Intervention (Bruner & Spink, 2010, 2011; Carron & Spink, 1993).

Für den schulischen Bereich finden sich verschiedenste Ansätze, die über Interventionsmaßnahmen versuchen Einfluss auf Aspekte des Klassenklimas zu nehmen. Beispielsweise wird versucht über Aktionen aus der Erlebnispädagogik die Team- und Kooperationsfähigkeit zu verbessern und Ratgeber oder Praxisbücher hierzu finden sich zur Genüge (z.B. Reiners, 2013). Ebenso finden sich etliche Ratgeber und Methodensammlungen, die zum Beispiel über Ideen der Klassenführung, das Aufstellen von Regeln und Rituale etc. auf die Verbesserung des sozialen Miteinanders zielen (z.B. Hatto, 2003; Thomas, Grewe & Connemann, 2018), wobei meist eine theoriegeleitete Fundierung fehlt. Die explizite Entwicklung und Nutzung einer Intervention, die auf Ideen der Teamentwicklung zurückgreift und die ihren primären Fokus auf die Stärkung der Gruppenkohäsion richtet, gibt es im Kontext von (inklusive) Schule bislang nicht. Im folgenden Kapitel wird die Intervention „Starke Klasse“ ausführlich dargestellt und es erfolgt eine Verortung der Maßnahmen dieser Intervention im Teamentwicklungsmodell von Carron und Spink (1993).

**Zusammenfassend** wird Kohäsion definiert über das Ausmaß des Zusammenhalts in Bezug auf das soziale Miteinander und die Aufgaben und Ziele, die eine Gruppe verfolgt sowie die Attraktivität, die die Gruppe für einzelne Gruppenmitglieder bietet. Ist eine Gruppe sowohl sozial als auch aufgabenbezogen für ihre Mitglieder attraktiv und herrscht in der Gruppe ein hoher Zusammenhalt, so handelt es sich um eine kohäsive Gruppe. In einer solchen sollte die Einbindung und aktive Beteiligung des einzel-

nen Gruppenmitglieds an Gruppeninteraktionen und –aktivitäten besonders gut gelingen. Die Schnittstelle zur sozialen Partizipation wird damit offensichtlich. Auch Schulklassen unterscheiden sich im Grad ihrer Kohäsion. Es erscheint naheliegend, durch die Förderung des Gruppenmerkmals Kohäsion auch das Individualmerkmal soziale Partizipation stärken zu können, ohne dass dabei im schulischen Kontext eine individuumsbezogene und damit potentiell stigmatisierende Intervention erforderlich ist. Die Stärkung von Gruppenkohäsion erfolgt in Arbeits- und Sportgruppen über Teamentwicklungsmaßnahmen. Interventionen, die die Ideen des Modells von Carron und Spink berücksichtigen, scheinen erfolgversprechend (Bruner & Spink, 2010, 2011; Carron & Spink, 1993), sodass diese Ideen, neben anderen, auch eine Grundlage dieser Arbeit darstellen.

Wie die Förderung der Kohäsion konkret durch die Intervention „Starke Klasse“ erfolgt, wird im folgenden sechsten Kapitel vorgestellt.

## **6 Intervention „Starke Klasse“**

Wie die Ausführungen in Kapitel 3.1 deutlich gemacht haben, muss sich in einem inklusiven Schulsystem die Schule an die Bedürfnisse der Kinder anpassen (z.B. Textor, 2015c). Es steht nicht die Person im Fokus, sondern das System, welches sich verändern muss. Diesen Blick versucht auch die Intervention „Starke Klasse“ aufzugreifen, in dem die Verbesserung der sozialen Partizipation einzelner Kinder nicht durch den Fokus auf das individuelle Kind erfolgen soll, sondern durch den Blick auf die Klasse als Ganze. Viele Interventionen richten das Augenmerk auf ein Kind mit Unterstützungsbedarf, sodass es hier leicht zu einer Stigmatisierung kommen kann. Die Intervention „Starke Klasse“ strebt eine Änderung des Systems Klasse an, in welcher die Kohäsion erhöht werden soll, um darüber die individuelle soziale Partizipation zu verbessern.

Generell sollten Interventionen theoriebasiert sein und bestehende Forschungsbefunde berücksichtigen, um ihre Wirksamkeit zu verbessern. Die Intervention „Starke Klasse“ basiert auf verschiedenen Theorien und Modellen, die im Folgenden beschrieben werden.

### **6.1 Theoretische Grundlagen der Intervention „Starke Klasse“**

Grundvoraussetzung der Intervention „Starke Klasse“ ist die Annahme, dass Kohäsion als veränderbares Merkmal angesehen wird (z.B. Drescher, Burlingame & Fuhrman, 2016). In einem ersten Schritt wird ein Phasenmodell herangezogen, welches die Entwicklungsprozesse von Gruppen betrachtet und diese in Zusammenhang zur Entwicklung der Kohäsion stellt. An welchen Stellen die Intervention „Starke Klasse“ ansetzt, wird herausgestellt.

In seiner Grundstruktur orientiert sich die Intervention am Projekt SirIus (Soutenir l'intégration – Integration unterstützen), das am Lehrstuhl für Sonderpädagogik des Instituts für Erziehungswissenschaft der Universität Zürich unter Leitung von Frau Prof. Dr. Elisabeth Moser-Opitz im Zeitraum von 2013 bis 2017 durchgeführt und vom Schweizerischen Nationalfonds zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung gefördert wurde (Projektnummer 100014\_146086; siehe <http://www.ife.uzh.ch/de/research/sbi/forschung/siriusinfo.html>, Stand: Februar 2019). Ziel von SirIus war die Verbesserung der sozialen Partizipation von Zweitklässler\_innen mit Förderbedarf im Bereich der geistigen Entwicklung (vgl. Garrote & Sermier Dessemontet, 2015). Ein expliziter Fokus des Projektes lag dabei jedoch nicht auf der Klassenebene oder gar dem Konstrukt der Kohäsion.

Theoretische Basis der Intervention „Starke Klasse“ ist die Forschung zum Thema Vorurteile und insbesondere zur Kontakthypothese. Eng damit verknüpft sind Ideen des kooperativen Lernens. Weiteren Einfluss auf die Entwicklung der Intervention haben die Kriterien des Teambuildingmodells von Carron und Spink (1993) genommen, welches im Kontext des Gesundheitssports nachgewiesenermaßen die Kohäsion der Gruppe gesteigert hat. Insgesamt besteht die Intervention „Starke Klasse“ aus teambildenden Elementen und aus Maßnahmen, die auf Ideen der Kontakthypothese beruhen. Diese Maßnahmen sollen (1.) die Klasse für das einzelne Kind attraktiv machen (sozial und aufgabenbezogen) und (2.) den Zusammenhalt in der gesamten Klasse (sozial und aufgabenbezogen) stärken, also alle Facetten der Kohäsion ansprechen.

### 6.1.1 Entwicklung von Gruppen

Entwicklungsprozesse verlaufen zwar in jeder Gruppe und auch in jeder Klasse anders, doch lassen sich auch Gemeinsamkeiten finden. Theorien der Gruppendynamik unterscheiden dabei zwischen linearen Phasenmodellen der Gruppenentwicklung und Lebenszyklusmodellen (Forsyth, 2014). Zyklusmodelle der Gruppenentwicklung gehen davon aus, dass Gruppen verschiedene Entwicklungsphasen durchlaufen, es jedoch keine lineare Abfolge gibt. Einige Gruppen überspringen Phasen, andere kehren immer wieder zu bestimmten Phasen zurück, sodass es zum Beispiel immer wieder zu Konfliktphasen kommen kann, die später wieder in andere Phasen übergehen. Betrachtet man die Phasenmodelle genauer, wird deutlich, dass verschiedene Autor\_innen unterschiedliche Anzahlen von Phasen und Namen für diese Phasen generiert haben. Ein bekanntes Modell geht auf Tuckman (1965; Tuckman & Jensen, 1977) zurück, welches für die Analyse von Therapie- und Trainingsgruppen entwickelt wurde. Tuckman (1965) betrachtete dabei zunächst interpersonelle und aufgabenbezogene Phasen der Gruppenentwicklung getrennt voneinander, welche er aber schließlich in einem Modell integrierte. Dieses Modell besteht aus vier Phasen, die nacheinander von allen Gruppen durchlaufen werden. Das Modell wurde in modifizierter Form in schulpädagogischen Publikationen aufgegriffen und auf den Schulkontext übertragen (z.B. Grewe, 2003, 2017; Kaletsch, 2003).

Im Folgenden werden die vier Phasen dargestellt und verdeutlicht, wie sich die Kohäsion einer Klasse entwickelt und wo die Intervention „Starke Klasse“ ansetzt.

*Phase 1 - Ankommen und Orientierung (forming):* In dieser Phase geht es um erste Gruppenbildungsprozesse, das Ausprobieren von Verhaltensweisen. Die Gruppenmitglieder orientieren sich stark an den anderen Mitgliedern. In formellen Gruppen, wie in Schulklassen, erfolgt eine starke Orientierung an der Lehrkraft. Im Grundschulkontext entspricht diese Phase dem Beginn von Klasse 1, tritt aber auch immer wieder ein, wenn ein neues Kind in die Klasse kommt. Es herrscht ein Gefühl der Unsicherheit und Fragen wie: „Wer sind die anderen Kinder? Wie ist meine Lehrkraft? Wo ist mein Platz in der Gruppe? Mögen mich die anderen?“ sind relevant für die Kinder. In dieser Phase ist die Kohäsion der Klasse noch gering ausgeprägt.

*Phase 2 - Gärung und Klärung (storming):* In dieser Phase findet eine intensivere Auseinandersetzung mit den anderen Gruppenmitgliedern statt und es kommt zu einem Kampf um Macht und Einfluss. Schubert und Friedrichs (2012) erachten es in dieser Phase im Kontext Schule als wichtig, der Ausbildung fester Kleingruppen entgegen zu wirken, indem Kinder zum Beispiel in wechselnden Gruppen arbeiten oder indem die Sitzordnung in relativ kurzen Abständen geändert wird. Eine Idee, die in der hier vorgestellten Intervention ebenfalls aufgegriffen wird und sehr zentral ist. Aufgabe der Lehrkraft in dieser

Phase ist es nach Schubert und Friedrichs (2012), die Klasse darauf einzuschwören, dass sich alle wohlfühlen und keiner ausgeschlossen wird. Ebenfalls ein zentrales Ziel der Intervention „Starke Klasse“.

*Phase 3 - Regelungs- und Übereinkommensphase (norming):* Diese Phase wurde von Tuckman (1965, S. 386) bezogen auf die interpersonellen Aufgaben der Gruppe mit „development of group cohesion“ benannt. In dieser Phase kommt es zur Normenbildung und zur Entwicklung von Gruppenzusammenhalt, also Kohäsion. Im Kontext der Schulklasse geht es darum, dass alle Gruppenmitglieder einander akzeptieren und Kooperation gefördert wird. Auch in dieser Phase tauchen Konflikte auf, mit denen eine konstruktive Auseinandersetzung gefordert wird. Reflektierende Wochenabschlussgespräche, wie sie in Kapitel 6.2.3 als Teil der Intervention „Starke Klasse“ beschrieben werden, können hier der Schlüssel sein. Es können gemeinsam Bedingungen guten Zusammenarbeitens und allgemein im Umgang miteinander festgelegt werden (Regeln und Normen werden etabliert). Eine Identifikation mit der eigenen Klasse wird in dieser Phase angestrebt, um die Kohäsion zu erhöhen. Die Experimente von Sherif und Sherif (1977) zeigen, dass auch willkürlich zusammengesetzte Gruppen ein Wir-Gefühl, also eine Gruppenidentität und somit Kohäsion entwickeln, wenn sie im Wettbewerb zu anderen Gruppen stehen. Dies muss nicht zwangsläufig durch den Wettbewerb mit einer Parallelklasse erfolgen. Auf Basis von Gemeinschaftserfahrungen ist es ebenso gut möglich eine Klassenidentität zu entwickeln (Ophardt & Thiel, 2013), worauf die Aktivitäten der Intervention „Starke Klasse“ abzielen.

*Phase 4 - Arbeits- und Leistungsphase (performing):* In der vierten Phase handeln die Gruppenmitglieder geschlossen und fokussiert auf ein gemeinsames Ziel. Die Atmosphäre in der Schulklasse ist im Idealfall in Phase 4 geprägt von Anerkennung, Akzeptanz, gegenseitiger Hilfe und Wertschätzung. Das gemeinsame Lernen und Arbeiten verläuft erfolgreich und es herrscht ein positives soziales Miteinander. Am Ende der Intervention „Starke Klasse“ ist es angestrebt, dass sich alle Klassen in Phase 4 befinden.

Im Rahmen der hier beschriebenen Interventionsstudie treffen wir auf die Schulklasse als eine Gruppe, die nicht am Anfang ihrer Entwicklung steht, da Klassen der Jahrgänge zwei und drei untersucht werden. Wir beginnen also nicht in Phase 1, sondern die Intervention setzt erst ein, wenn die Klassen bereits ein bzw. zwei Jahre zusammengesetzt sind. In welcher Phase sich die einzelnen Klassen zum Startpunkt der Intervention befinden, kann variieren. Möglicherweise finden wir einzelne Klassen vor, die sich bereits in Phase 4 befinden, es ist jedoch davon auszugehen, dass sich ein Großteil der Klassen in den Phasen 2 oder 3 befindet, da sich alle Klassen für die Teilnahme am Projekt „Starke Klasse“ beworben haben, sodass ein gewisser Bedarf zur Unterstützung im Bereich der Förderung des Klassenzusammenhalts gegeben sein wird. Zudem startet das Projekt direkt nach den Sommerferien. Zum neuen Schuljahr startet ein Großteil der Klassen mit veränderten Klassenzusammensetzungen durch Rücktritte oder Umzüge. Auch wenn Tuckman (1965) von einem linearen Phasenmodell ausgeht, so wird in dieser Arbeit davon ausgegangen, dass in dieser speziellen Phase erneut angesetzt werden kann, um die Gruppe zu verändern und kohäsiver zu gestalten.

### 6.1.2 Vorurteile und Kontakthypothese

Betrachtet man Gründe für Ausgrenzung und Ablehnung, so stößt man häufig auf *Vorurteile*. Personen werden abgelehnt, weil ihnen gegenüber Vorurteile bestehen. Vorurteile werden definiert als „feindselige oder negative Einstellung gegenüber den Mitgliedern einer klar unterscheidbaren Gruppe, und zwar *allein* aufgrund ihrer Zugehörigkeit zu dieser Gruppe“ (Aronson et al., 2014, S. 475). Zu unterscheiden sind drei Komponenten: eine kognitive, eine affektive und eine Verhaltenskomponente. Die kognitive Komponente beinhaltet die Überzeugungen gegenüber dem Einstellungsobjekt. Es handelt sich hierbei

um Stereotype, also die „verallgemeinernde Annahme über eine Gruppe von Menschen, die praktisch all ihren Mitgliedern, unabhängig von tatsächlichen Unterschieden zwischen ihnen, dieselben charakteristischen Merkmale zuschreibt“ (Aronson et al., 2014, S. 476). Die Verhaltenskomponente zeigt sich in Form von Diskriminierung, einer ungerechtfertigten negativen oder schädlichen Verhaltensweise gegenüber einem Gruppenmitglied allein aufgrund dessen Gruppenzugehörigkeit. Eine solche Verhaltensweise kann Ausgrenzung oder Ablehnung sein. Ein großer Forschungszweig beschäftigt sich mit Vorurteilen gegenüber ethnischen Minderheiten. In Bezug auf Vorurteile gegenüber ethnischen Minderheiten können Kinder ab einem Alter von drei Jahren eine Unterscheidung in Bezug auf Eigen- und Fremdgruppe vornehmen und eine Präferenz der eigenen ethnischen Gruppe besteht ab einem Alter von ca. fünf bis sechs Jahren (Nesdale, 2011). Eine Verknüpfung mit negativen Affekten erfolgt erst später, etwa zum Ende der Grundschulzeit. Ob es zur Ausbildung solcher Vorurteile kommt, hängt von verschiedenen Variablen ab. Allport (1954) formuliert vier Bedingungen, die in Kontaktsituationen zwischen In- und Outgroup, zu einer Reduktion von Vorurteilen führen: (1.) Gleicher Status, (2.) Gemeinsame Ziele, (3.) Positive Interdependenz, (4.) Institutionelle Unterstützung. Die dahinterliegende Theorie, die sogenannte *Intergruppenkontakttheorie* (Kontakthypothese), geht vereinfacht ausgedrückt davon aus, dass durch regelmäßigen Kontakt zu Personen anderer Gruppen, gegenseitige Vorurteile abgebaut werden. In einer Meta-Analyse konnten Pettigrew und Tropp (2006) nachweisen, dass mit einer Zunahme an Kontakt die gegenseitigen Abneigungen reduziert werden und dies umso mehr, wenn die oben genannten Bedingungen erfüllt werden. Dabei wirken die genannten Bedingungen weniger als unabhängige Faktoren, sondern vielmehr als „interrelated bundle“ (Pettigrew & Tropp, 2006, S. 751). In einer weiteren Meta-Analyse prüften Pettigrew und Tropp (2008) den Einfluss von drei Mediatoren: Wissensvermittlung über die Outgroup, Angstreduzierung und Erhöhung der Empathie sowie Perspektivübernahme. Für alle drei Variablen konnten Mediationseffekte nachgewiesen werden. Ursprünglich beziehen sich die Ideen auf die Reduzierung von Vorurteilen gegenüber ethnischen Minderheiten. Pettigrew und Tropp (2006) konnten jedoch auch für andere Gruppen die Wirkung von Intergruppenkontakt nachweisen. Hierzu zählten unter anderem Gruppen von Personen mit körperlicher und geistiger Behinderung. Die Kontakthypothese wird auch im Rahmen der Diskussion um die bessere soziale Partizipation von Kindern mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf angeführt. So beschreibt Avramidis (2010) als Ziel schulischer Inklusion die Reduzierung von Vorurteilen basierend auf der Kontakthypothese. Die Einstellung einer Mehrheit, in diesem Fall Kinder ohne sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf, gegenüber einer Minderheit, in diesem Fall Kinder mit Unterstützungsbedarf, sollte sich im positiven Sinne durch erhöhten direkten Kontakt ändern. Wie die Forschungsbefunde verdeutlichen, ist jedoch der alleinige Kontakt durch Anwesenheit im gleichen Klassenraum nicht ausreichend (s. Kapitel 4.3) und die von Allport formulierten Bedingungen des Kontaktes müssen Berücksichtigung finden. Die Übertragung der Kontakthypothese auf den schulischen Kontext und auf die Ablehnung von Kindern mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf ist jedoch problematisch. Im Sinne der Theorie zu Vorurteilen und der Kontakthypothese, werden Schüler\_innen stigmatisiert, weil sie als Angehörige einer bestimmten Gruppe wahrgenommen werden, gegenüber welcher Vorurteile bestehen. Kinder mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf können durch diesen „etikettiert“ sein, sodass sie aufgrund dieser Etikettierung der Gruppe der Kinder mit Unterstützungsbedarf angehören, wodurch es zu Vorurteilen kommen kann. Die Vorurteile bestehen in diesem Fall gegenüber einer Outgroup von Kindern mit Unterstützungsbedarf. In der Grundschule findet diese Etikettierung jedoch zu einem großen Teil gar nicht mehr statt (s. Kapitel 3.2.2.1) und ein diagnostizierter Unterstützungsbedarf ist den Mitschüler\_innen

größtenteils gar nicht bekannt. Kinder nehmen vermutlich ein lernschwaches Kind noch nicht als Vertreter einer bestimmten Gruppe, nämlich der Gruppe der Kinder mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf im Bereich Lernen, wahr. Ein Kind im Rollstuhl hingegen oder ein Kind mit Down Syndrom, wird von den Mitschüler\_innen vermutlich eher in eine bestimmte Gruppe kategorisiert. Fokus dieser Arbeit liegt auf Kindern mit den Förderschwerpunkten Emotionale und soziale Entwicklung sowie Lernen. Ein Förderbedarf Lernen liegt diagnostiziert erst ab Jahrgang drei vor und wird dann gegebenenfalls auch im Klassenverband bekannt gemacht, da dieses Kind keine Noten erhält. Jedoch ist fraglich, ob somit dieses Kind von den anderen Kindern zu einem Mitglied einer Outgroup gezählt wird. Unterschieden wird zwischen einer direkten und einer indirekten Wirkung des Etiketts (vgl. Henke, Bosse et al., 2017). Wenn die Schüler\_innen wissen, dass ein Kind einen sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf hat und sie das Kind aufgrund dessen ausgrenzen, so wäre dies ein direkter Effekt, welcher in weiterführenden Schulen vermutlich anzunehmen ist. In der Grundschule kann jedoch möglicherweise eher der indirekte Effekt zum Tragen kommen. Dies könnte begründet sein durch die soziale Referenzierungstheorie. Kinder orientieren sich am Verhalten der Lehrkraft, insbesondere in den ersten Jahren der Grundschule. Verhält sich die Lehrkraft, zum Beispiel aufgrund von eigenen Vorurteilen, negativ gegenüber einem Kind mit Förderbedarf, so übernehmen die Mitschüler\_innen dieses Verhalten indirekt. Weiterhin kann ein indirekter Effekt begründet sein durch die Tatsache, dass Kinder mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf mehr Unterstützung erhalten, zum einen durch die Klassen- oder Fachlehrkraft, zum anderen aber auch durch die sonderpädagogische Fachkraft. Diese Förderung erfolgt häufig auch in anderen Räumlichkeiten. Webster und Blatchford (2013, 2015) stellten in ihren Studien fest, dass die intensivere Einzelbetreuung der Kinder mit Unterstützungsbedarf deren Kontakt zu den Mitschüler\_innen und zur Klassenlehrkraft deutlich reduzierte. Sie verbrachten über ein Viertel ihrer Schulzeit separiert von den Klassenkamerad\_innen. Durch diese „Sonderbehandlung“ kann die Zugehörigkeit zu einer besonderen (Out)Gruppe indirekt wirksam werden.

Die Kontakthypothese verfolgt die Idee, Vorurteile gegenüber Personen, die Mitglieder einer Outgroup sind, abzubauen. Kinder mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf sind im Grundschulkontext vermutlich nicht direkt als Mitglieder einer Outgroup zu sehen. Sie werden nicht aufgrund ihrer Gruppenzugehörigkeit zu einer Gruppe mit dem Label „Sonderpädagogischer Unterstützungsbedarf“ ausgegrenzt, sondern vielmehr aufgrund ihrer Zugehörigkeit zu einer Gruppe von Kindern, die durch unangenehmes Sozialverhalten auffallen, die von der Lehrkraft häufig ermahnt werden oder weil sie gegebenenfalls einfach eine „Sonderbehandlung“ erhalten.

Die Nutzung der Ideen der Kontakthypothese zum Abbau von Vorurteilen und für eine Intervention zur Stärkung der Kohäsion scheint also plausibel, sodass die Kontakthypothese (Allport, 1954) eine Grundlage der Intervention „Starke Klasse“ darstellt. Die Aktivitäten der Intervention zielen auf Kontakt zwischen allen Kindern der Klasse – und somit selbstverständlich auch zwischen Kindern mit und ohne Unterstützungsbedarf – unter den von Allport genannten optimalen Bedingungen eines gleichen Status, gemeinsamer Ziele, institutioneller Unterstützung und Kooperation. Hiermit wird das Ziel verfolgt, eine positive Einstellung aller Kinder zueinander zu erreichen und eventuell existierende Vorurteile abzubauen, um die gegenseitige Attraktivität, als eine Facette der Kohäsion zu erhöhen.

Aus der Forschung zu Vorurteilen ist weiterhin bekannt, dass das Vorherrschen einer *sozialen Norm von Vorurteilsfreiheit* vorurteilsreduzierend wirkt (auch bereits bei Grundschulkindern, Nesdale, Maass, Durkin & Griffiths, 2005). Geht man davon aus, dass im Grundschulkontext noch nicht von Vorurteilen gegenüber Kinder mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf als Mitglieder einer Outgroup ausgegangen werden kann, dann jedoch sicherlich von Vorurteilen gegenüber einzelnen Kindern, die einer

Gruppe von Kindern mit oben beschriebenen Verhaltensweisen angehören. Die Schaffung einer sozialen Norm, in welcher Vorurteile nicht toleriert werden, ist somit ein weiteres Ziel der Intervention „Starke Klasse“.

### 6.1.3 Kooperatives Lernen

In inklusivem Unterricht sollte gemeinsames Lernen von Kindern mit und ohne sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf an einem gemeinsamen Unterrichtsgegenstand ermöglicht werden. „Durch das Prinzip des sozialen Lernens wird [...] beabsichtigt, mittels unterschiedlicher Sozialformen wie Partner- oder Gruppenarbeit oder Gesprächskreise im Klassenverband, die Möglichkeit zur Partizipation an gemeinsamen Lernsituationen für alle Schüler zu gewährleisten“ (Zurbriggen & Venetz, 2016, S. 100). Wie die Studien von Webster und Blatchford (2013, 2015) zeigen, sieht dies jedoch in der Realität häufig anders aus, da Kinder mit Unterstützungsbedarf einen Großteil der Zeit separiert von ihren Klassenkamerad\_innen außerhalb des Klassenraums verbringen. Daher legt die Intervention „Starke Klasse“ gezielt den Fokus darauf, häufig solche gemeinsamen Lernsituationen zu schaffen. Insbesondere kooperatives Lernen wird von vielen Autor\_innen als geeignete Unterrichtsmethode in inklusiven Settings beschrieben (z.B. Avci-Werning & Lanphen, 2013; Benkmann, 2009; Boban & Hinz, 2007). Auch nach den Ergebnissen empirischer Studien zum Einfluss des Klassenkontextes auf die soziale Partizipation wird die Forderung nach kooperativen Lernmethoden laut (z.B. Grütter et al., 2015). Hauptaugenmerk dieser Studien sind soziale Beziehungen der Schüler\_innen untereinander. Hannover und Zander (2016) beschreiben drei Wege, über die Lehrkräfte Einfluss auf Peer-Netzwerke nehmen können. Neben der Förderung eines lern- statt leistungszielorientierten Lernklimas und des Vorhandenseins einer diagnostischen Kompetenz in Bezug auf die Wahrnehmung von Peer-Netzwerken, messen die Autorinnen vorstrukturierten peer-zentrierten Instruktions- und Lernformen einen bedeutsamen Anteil zu. Insbesondere das Kooperative Lernen bietet Möglichkeiten Peer-Interaktionen anzuregen.

Kooperatives Lernen [...] kennzeichnet Gruppen, deren Mitglieder die Lernziele nur gemeinsam (*interdependent*) erreichen. Um erfolgreich zu sein sind sie darauf angewiesen, intensiv zu interagieren und sich gegenseitig zu unterstützen. Das Ergebnis der Gruppenarbeit und damit auch aller Mitglieder [...] hängt vom Beitrag jedes Einzelnen ab. (Neber, 2018, S. 354)

Anhand dieser Definition wird deutlich, dass eine solche kooperative Lernphase über eine rein organisatorisch definierte Partner- oder Gruppenarbeit hinaus geht (Martschinke & Kopp, 2011).

Es lassen sich verschiedene Methoden kooperativen Lernens unterscheiden. Eine systematische Einteilung kann nach der Dauer, der Intensität und der Komplexität der Kooperation erfolgen. Schüler\_innen können sich

- längerfristig für eine festgelegte Zeitspanne mit einem bestimmten Thema in einer bestimmten Gruppenzusammensetzung bzw. mit einem bestimmten Partner oder einer bestimmten Partnerin beschäftigen,
- sie können regelmäßig in einer sogenannten Stammgruppe zu verschiedenen Themen kooperieren oder
- sie können nur kurzfristig und gegebenenfalls informell für wenige Minuten miteinander arbeiten (Johnson & Johnson, 2005; Johnson, Johnson & Holubec, 2005; Martschinke & Kopp, 2011).

Fünf Basiselemente werden für kooperatives Lernen als notwendig erachtet (z.B. Johnson et al., 2005):

- (1.) *Positive Interdependenz*: meint die gegenseitige Abhängigkeit der Gruppenmitglieder voneinander, um die Aufgabe erfolgreich zu bearbeiten bzw. das gemeinsame Ziel zu erreichen. Positive Interdependenz kann durch die Zuweisung von spezifischen Rollen, die Bereitstellung der Ressourcen (z.B. Material teilen) oder eine gemeinsame Gruppenidentität (z.B. Gruppenname, Flagge) unterstützt werden. Hier wird die Nähe zu teambildenden Maßnahmen deutlich, die ebenfalls auf die Stärkung der Gruppenidentität beispielsweise über ein gemeinsames Logo oder entsprechende Kleidung abzielen.
- (2.) *Individuelle Verantwortlichkeit*: beschreibt die persönliche Verantwortung eines jeden Gruppenmitglieds für das Ergebnis der Arbeit. Hier besteht ein Zusammenhang zur positiven Interdependenz: Je höher die Interdependenz, desto eher fühlen sich die Gruppenmitglieder persönlich verantwortlich.
- (3.) *Unterstützende Interaktion*: meint, dass die Gruppenmitglieder in einen kooperativen Austausch miteinander kommen. Sie informieren sich über ihren Wissensstand, stellen sich gegenseitig Fragen, erklären, loben und helfen einander.<sup>23</sup>
- (4.) *Soziale Kompetenzen*: sind sowohl Voraussetzung, aber auch gleichzeitig Ziel des kooperativen Lernens. Je nach Art des kooperativen Lernens sind die Anforderungen an die sozialen Kompetenzen unterschiedlich hoch.
- (5.) *Prozessevaluation*: erfolgt nach einer Phase des kooperativen Lernens. Die Prozesse und der Wissenserwerb sollen reflektiert werden, um Folgerungen für zukünftige kooperative Arbeitsphasen abzuleiten.

Unterricht oder Unterrichtssequenzen, die diese Basiselemente berücksichtigen, sollten „ein weitaus intensiveres Kennenlernen der ‚anderen‘ über Gruppengrenzen (z.B. zwischen Kindern mit und ohne Behinderung) hinweg“ ermöglichen (Avci-Werning & Lanphen, 2013, S. 153). Hier wird ein direkter Zusammenhang zur Kontakthypothese deutlich. Kooperatives Lernen wird daher häufig als wesentliche Maßnahme zur „Verbesserung von Intergruppenbeziehungen, also dem Abbau von gegenseitigen Vorurteilen und Diskriminierung gehandelt“ (Avci-Werning & Lanphen, 2013, S. 155). Einen systematischen Zusammenhang zwischen den Ideen des kooperativen Lernens und der Kontakthypothese stellen Ewald und Huber (2017) her und zeigen Parallelen zwischen den beiden Konzepten auf. Sie stellen die Hypothese auf, dass sich die Ideen der Kontakthypothese durch Methoden des kooperativen Lernens operationalisieren bzw. praktisch umsetzen lassen und leiten in diesem Zusammenhang Schlussfolgerungen für die Umsetzung kooperativen Lernens zur Verbesserung der sozialen Partizipation von Kindern mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf ab.

Insgesamt kann die Wirksamkeit kooperativen Lernens auf verschiedene abhängige Variablen bestätigt werden. Hattie (2009) zeigt in seiner Meta-Analyse zum Beispiel, dass Kinder in kooperativen Lernformen besser lernen als Kinder in Vergleichsgruppen, die kompetitiv oder individualistisch lernen. Paluck und Green (2009) erachten das kooperative Lernen in ihrem Review über Maßnahmen zur Vorurteilsreduktion als einen der vielversprechendsten Ansätze. Roseth, Johnson und Johnson (2008) zeigen in ihrer Metaanalyse, dass Gruppenarbeit mit kooperativen Zielen, verbunden mit Interaktionsmustern, die auf gegenseitiges Helfen und das Teilen von Ressourcen und Informationen ausgelegt sind, im Vergleich zu kompetitiven oder individuellen Zielen zu positiveren Peerbeziehungen führen. Slavin und Cooper

---

<sup>23</sup> Es ist zu erwarten, dass bei häufiger Nutzung kooperativer Lernformen, Einfluss auf die Klassennormen genommen wird. Die in kooperativen Lernformen übernommene individuelle Verantwortung sollte sich generell auf eine individuelle Verantwortlichkeit gegenüber der Gruppe auswirken (jeder bzw. jede ist verantwortlich, dass in der Gruppe gut gelernt werden kann und dass sich alle wohlfühlen). Auch die Art der Interaktion, auf die beim kooperativen Lernen besonders geachtet wird (helfen, loben), kann als Klassennorm verinnerlicht werden.



(1999) stellen eine Übersicht über Studien zusammen, in denen die Effekte von acht verschiedenen Methoden des kooperativen Lernens in Bezug auf Peerinteraktionen überprüft wurden. Sie kamen insgesamt zu positiven Ergebnissen für das kooperative Lernen. In einem aktuelleren Review, in welches 27 Studien im schulischen Kontext zu den Effekten kooperativen Lernens in Bezug auf Intergruppenbeziehungen eingeschlossen wurden, kam Lanphen (2011) zu dem Ergebnis, dass kooperatives Lernen zur Förderung positiver Beziehungen zwischen Klassenkamerad\_innen geeignet scheint. Insbesondere Studien, die die Beziehungen über soziometrische Maße operationalisierten, fanden größtenteils positive Effekte des kooperativen Lernens (14 von 20 Studien), jedoch grundsätzlich nie negative Effekte. Mit Blick auf Kinder mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf, ist die Forschungslage noch sehr dünn. Studien belegen jedoch, dass kooperatives Lernen einen positiven Effekt auf die Akzeptanz von Schüler\_innen mit Lernbehinderungen haben (z.B. Piercy, Wilton & Townsend, 2002; Putnam, Markovchick, Johnson & Johnson, 1996).

**Zusammenfassend** kann festgehalten werden, dass die Methode des kooperativen Lernens eine Möglichkeit darstellt, die Ideen der Kontakthypothese, insbesondere die genannten begünstigenden Faktoren, in Unterrichtssituationen umzusetzen. Damit sind die Methoden des kooperativen Lernens geeignet zur Reduzierung von Vorurteilen und somit zur Verbesserung der sozialen Partizipation. Dabei ist neben der Regelmäßigkeit des Kontaktes insbesondere die Qualität des Kontaktes von besonderer Bedeutung. Über die Förderung positiven Kontaktes und positiver Intergruppenbeziehungen wird die Attraktivität der Gruppenmitglieder, eine Facette der Kohäsion, erhöht.

In wieweit das kooperative Lernen und die Ideen der Kontakthypothese im Rahmen der Intervention „Starke Klasse“ genutzt werden, wird in den folgenden Kapiteln genauer beschrieben.

## **6.2 Projekt „Starke Klasse“**

Im schulischen Kontext trägt das Projekt SoPaKo den Namen „Starke Klasse“ und macht für Schüler\_innen und Lehrkräfte direkt das Ziel der Intervention deutlich: Eine „starke Klasse“ werden, das bedeutet eine kohäsive Klasse werden. Dies soll bzw. kann im schulischen Kontext nicht durch eine Einzelmaßnahme geschehen, sondern durch ein gesamtes Maßnahmenpaket, welches in den verschiedenen Klassen unterschiedlich und flexibel genutzt werden kann. Die Idee ist, dass Kohäsion dann erhöht wird, wenn der einzelne Schüler bzw. die Schülerin die Mitschüler\_innen attraktiv findet, ebenso wie die Aufgabe, also das gemeinsame Lernen. Vor allem Kinder, die bisher als unattraktiv bewertet wurden, zum Beispiel aufgrund von Vorurteilen oder dadurch, dass man diese bisher gar nicht richtig kannte, müssen besser kennengelernt werden. Positive Erfahrungen im Rahmen von gemeinsamen Interaktionen sollen dazu führen, die einzelnen Kinder der Klasse attraktiver wahrzunehmen. Der Fokus auf kooperative statt kompetitiver Aktivitäten macht das gemeinsame Lernen und Arbeiten attraktiver.

Die Intervention „Starke Klasse“ ist sehr komplex und besteht aus verschiedensten Maßnahmen, die im Rahmen dieses Kapitels genauer vorgestellt werden. Durch das Zusammenspiel der verschiedenen Aktivitäten wird ein Effekt auf die Kohäsion der Klasse angenommen. Die Wirksamkeit einzelner Aktivitäten lässt sich später nicht überprüfen.

Basis der Intervention stellt eine Fortbildung der Lehrkräfte dar, sodass die Intervention anschließend selbstständig durch die Lehrkräfte der Klassen für ein Halbjahr im täglichen Unterricht durchgeführt werden kann. Die Intervention findet innerhalb der regulären Unterrichtszeit im Klassenverband unter Leitung der Klassenlehrkraft oder aber auch im Fachunterricht (z.B. Englisch-, Sportunterricht) statt.

Die durchzuführenden Aktivitäten sind im Unterricht vergleichsweise leicht und zeitökonomisch umsetzbar. Viele Ideen können zum Einstieg in oder als Ausklang aus einer Stunde genutzt werden oder zwischendurch, wenn die Konzentration der Kinder nachlässt, um für etwas Abwechslung zu sorgen. Für 14 Wochen werden von den Kindern wöchentlich bestimmte, recht niederschwellige Aktivitäten durchgeführt, wobei es Vorgaben gibt, wie oft bzw. in welchem Umfang diese im Laufe der Woche mindestens umgesetzt werden sollen. Es wurde bewusst der Zeitraum eines Halbjahres gewählt, da Martin et al. (2009) in ihrer Meta-Analyse zur Teambuilding-Interventionen im Sportkontext zeigen konnten, dass die Wirkung einer Maßnahme mit deren Dauer zusammenhing. Mit steigender Durchführungsdauer stieg die Wirksamkeit. Für alle Bereiche war es den Lehrkräften freigestellt eigene Ideen zu nutzen oder aber auf eine erstellte Ideen- und Aufgabensammlung zurückzugreifen. Interventionsprogramme erwiesen sich dann als besonders wirksam, wenn sie Individualisierung ermöglichten und an die alltäglichen Bedingungen angepasst werden konnten (Lösel, 2012). Die Entscheidung für die Erstellung dieser Ideen- und Aufgabensammlungen basiert auf den Auswertungen der Autorin dieser Arbeit der Rückmeldungen der Lehrkräfte aus dem Sirlus-Projekt. Im Rahmen dieses Projektes sollten die Kinder des Jahrgangs zwei in zufällig wechselnden Paaren im Rahmen von sogenannten Wochenaufgaben miteinander kooperieren und einander helfen. Einige Lehrkräfte äußerten in der Rückmeldung die Schwierigkeit geeignete Anlässe für die Kooperation bzw. das gegenseitige Helfen zu finden. Der Fokus des Projektes „Starke Klasse“ liegt zwar nicht im Bereich des Helfens, um diesem Problem jedoch vorzubeugen, wurden Ideen und Aktivitäten zusammengestellt, die den jeweils gewünschten Kriterien, zum Beispiel dem kooperativen Lernen, entsprechen. Die Ideensammlungen und alle benötigten Materialien wurden den Lehrkräften komplett ausgearbeitet in einem Ordner zur Verfügung gestellt. Wirksame Programme im schulischen Kontext zeichnen sich durch die Bereitstellung hochwertiger und gut ausgearbeiteter Materialien aus, die den Arbeitsaufwand der Lehrkräfte reduzieren und durch entsprechende Durchführungshinweise oder Manuale zu einer korrekten Durchführung führen (Lösel, 2012).

Wie aus Abbildung 7 ersichtlich wird, beziehen sich die Aktivitäten teilweise auf per Zufall eingeteilte Dyaden und teilweise auf größere Gruppen bis hin zur gesamten Klasse. Sowohl auf Dyaden- als auch auf Gruppenebene lassen sich diese Aktivitäten noch einmal als lern- und aufgabenbezogene bzw. soziale Aktivitäten differenzieren. Lernbezogene Aktivitäten stellen gemeinsames Arbeiten und Lernen in den Mittelpunkt, soziale Aktivitäten jenseits des Fachunterrichts fokussieren hingegen auf positive zwischenmenschliche Beziehungen. Die Reflexion über die Aktivitäten erfolgt wöchentlich im Rahmen eines Wochenabschlussgespräches, in dem thematisiert wird, wie wohl sich die Kinder mit ihren Mitschüler\_innen gefühlt haben und/oder wie gut sie in der Klasse lernen und arbeiten konnten. Die Erfahrungen, die die Kinder durch die Aktivitäten im Laufe einer Woche gemacht haben, werden dann unter Bezugnahme auf das Wohlbefinden bzw. das Lern- und Arbeitsklima im Rahmen des Wochenabschlussgespräches gemeinsam reflektiert.

Die Aktivitäten lenken die Aufmerksamkeit stets auf alle Kinder der Klasse beziehungsweise auf die Klassengemeinschaft. Damit wird die Gefahr einer Stigmatisierung schulleistungsschwacher oder verhaltensauffälliger Schüler\_innen vermieden.

Grundidee der Intervention ist demnach, dass durch eine Reihe regelmäßig durchgeführter Aktivitäten die vier verschiedenen Facetten von Kohäsion (Attraktivität der Gruppenmitglieder bzw. der Gruppenaufgabe; sozialer bzw. aufgabenbezogener Zusammenhalt) gefördert werden. Die einzelnen Aktivitäten zielen jeweils insbesondere auf die Stärkung einer Kohäsionsfacette. In ihrer Gesamtheit sollen diese Aktivitäten die Kohäsion der Klasse insgesamt erhöhen.

Die einzelnen Elemente der Interventionen werden im Folgenden genauer beschrieben.

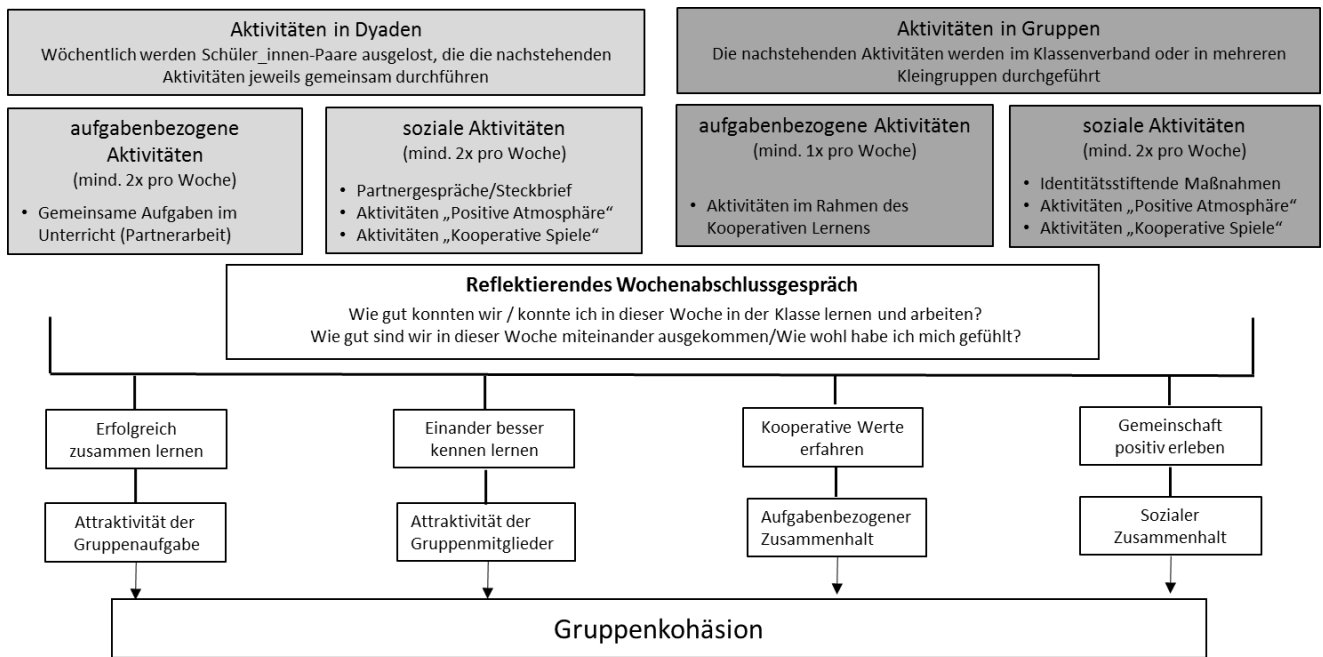


Abbildung 7: Übersicht Projekt "Starke Klasse"

### 6.2.1 Aktivitäten in Dyaden

Zur Erweiterung der Kontakte zwischen den Kindern werden wöchentlich Dyaden ausgelost, sodass in der Regel jede Woche zwei unterschiedliche Kinder als Paar zusammenarbeiten. Zu Beginn der Woche werden mit Hilfe von jeweils wechselnden Memory-Karten diese Schülerdyaden ausgelost. Im Optimalfall wird eine wöchentliche Anpassung der Sitzordnung an die Dyaden von der Lehrkraft vorgenommen. Eine Studie von van den Berg und Cillessen (2015) unterstreicht den Nutzen dieser wechselnden Sitzplätze. Die Autor\_innen haben den Zusammenhang zwischen physischer Distanz und Beliebtheit im Klassenzimmer untersucht. Schüler\_innen, die zu Beginn des Schuljahres von der Lehrperson an einen Randplatz im Klassenzimmer gesetzt wurden, waren zu diesem Zeitpunkt, aber auch ein halbes Jahr später weniger beliebt. Kinder die beieinander saßen, mochten sich am Ende des Schuljahres hingegen mehr. Auch in einem experimentellen Design konnte der Einfluss der Sitzordnung auf die Beliebtheit gezeigt werden. Im Anschluss an eine soziometrische Befragung wurden Kinder, die einander nicht mochten für mehrere Wochen näher zueinander gesetzt. Mit einer Abnahme der physischen Distanz zeigte sich auch ein Anstieg der Akzeptanzratings (van den Berg, Segers & Cillessen, 2012). Zander et al. (2017) stellen heraus, dass die Wahrscheinlichkeit steigt, dass Kinder Sympathie füreinander entwickeln, mit steigender Häufigkeit und Dauer, in der sie positiv miteinander agieren. „Entsprechend sollten Lehrpersonen zum Beispiel durch Sitzarrangements vielfältige Gelegenheiten zur Interaktion mit wechselnden Peers schaffen, um alle Kinder in das soziale Netzwerk der Klasse einzubinden“ (Zander et al., 2017, S. 368). Dabei sollte explizit versucht werden, gezielt positive Kontakte zu gestalten. Denn dieser Kontakt führt dazu, dass das andere Kind nicht mehr als Repräsentant einer anderen Gruppe (z.B. anderes Geschlecht, andere Staatsangehörigkeit, ständig störendes Kind) gesehen wird, sondern als einzigartiges Individuum. Vorurteile können so abgebaut werden (Pettigrew, Tropp, Wagner & Christ, 2011). Erfolgt keine wöchentliche Anpassung der Sitzordnung, sollten die Kinder jedoch in mehreren Unterrichtsstunden neben ihren Dyadenpartner\_innen sitzen oder für gemeinsame Arbeitsphasen ihre Plätze wechseln. Die gemeinsamen Aktivitäten können sowohl aufgabenbezogen sein, als auch sozial. Jede

anstehende Partnerarbeit sollte im Optimalfall mit dem Dyadenpartner bzw. der Dyadenpartnerin durchgeführt werden.

Diese Gruppenbildung nach dem Zufallsprinzip (gelöst über Memorykarten) und die regelmäßige Zusammenarbeit mit einem festen Partner bzw. einer festen Partnerin bei möglichst allen anstehenden Partnerarbeiten hat den Vorteil, dass jedes Kind immer einen Arbeitspartner bzw. eine -partnerin hat. Einige Kinder haben bei Gruppen- oder Partnerarbeiten häufig das Problem, dass niemand mit ihnen gemeinsam arbeiten möchte. Meyer (1987, S. 259) spricht von Kindern, „die niemand haben will und die dann in einem peinlichen Bittgang von der Lehrerin in bereits gebildete Gruppen geschubst werden.“ Während der Projektdurchführung kann sich jedes Kind sicher sein, dass es immer einen Partner oder eine Partnerin hat und niemand übrigbleibt. Durch die Dyaden erleben die Kinder soziale und aufgabenbezogene Eingebundenheit.

Von Lehrkräften geäußerte Bedenken gegenüber diesen wöchentlichen Wechseln können ausgeräumt werden. Gruppenbildung per Zufall ist unproblematischer als erwartet wird, da der Zufall meist „recht klaglos akzeptiert“ wird. „Diese Akzeptanz ist dann, wenn die zufallsbedingte Gruppenzusammensetzung nur für einen überschaubaren Zeitraum gilt, umso größer“ (Klippert, 2009, S. 51).

Die Erwartung von Vorteilen durch regelmäßig wechselnde, positive Kontakte sehen auch viele Autor\_innen. Hascher und Baillod (2004, S. 155) schreiben hierzu:

Auf Ebene der Klasse ist es wichtig, festgefahrene soziale Strukturen aufzubrechen. Es ist unabdingbar, dass AußenseiterInnen eine (neue) positive Rolle entwickeln können. Dies kann beispielsweise geschehen, [...] indem bewusst gemeinsame Lernsituationen und –erfolge geschaffen werden. Werden vielfältige Kontakte und Begegnungen innerhalb der Klasse ermöglicht [...], können einzelne SchülerInnen lernen, dass das Zusammensein mit einer zuvor abgelehnten Person durchaus angenehm sein kann.

Ähnlich formulieren es auch Avci-Werning und Lanphen (2013, S. 155): „Die damit verbundene Chance ist, dass sich die betreffenden SchülerInnen nicht nur kennenlernen-, sondern vielleicht auch schätzen lernen und etwaige bestehende Vorurteile überwinden.“ Weiter formulieren sie, es geht darum „sich gegenseitig kennenzulernen [...], um Ängste ab- und Vertrauen aufzubauen und um ein unverzerrtes Bild des „Anderen“ zu entwickeln.“ Und auch Ewald und Huber (2017, S. 74f.) konstatieren:

Im Sinne der Kontakthypothese scheint es für die Förderung der sozialen Integration von ausgegrenzten Schülern hilfreich, dass die Kontakte in der Klasse vielfältig sind und es keine festgefahrene Cliquenbildung gibt. Je häufiger Mitglieder verschiedener Teilgruppen miteinander in einen (positiven) Kontakt kommen, desto günstiger sollte der Effekt auf die soziale Integration sein.

Ebenfalls auf den Rückgang der Cliquenbildung fokussieren Hannover und Zander (2016, S. 100):

Auch Cliquenbildungen [...] sollten in dem Maße zurückgehen oder an Bedeutung verlieren, wie die Schülerinnen und Schüler gemeinsame positive Lernerfahrungen in variierend zusammengesetzten kooperativen Lerngruppen machen. [...] Denn auf der Grundlage gemeinsamer positiver Lernerfahrungen (instrumentell) verbessern sich schlussendlich auch die affektiven Beziehungen zwischen den beteiligten Schülerinnen und Schülern.

Sicherlich wird es zwischen manchen Dyaden auch immer wieder zu Konflikten kommen, jedoch bietet diese Art der Zusammenarbeit auch die Gelegenheit, soziale Fähigkeiten zu erweitern. Im unten näher beschriebenen Wochenabschlussgespräch können diese Schwierigkeiten thematisiert und Ziele für die zukünftige Zusammenarbeit festgelegt werden. Genau genommen durchläuft jede Dyade ebenfalls verschiedene Entwicklungsphasen, ähnlich denen, die Gruppen durchlaufen. Bei jeder neuen Zusammensetzung der Dyaden bringt der jeweilige Partner bzw. die Partnerin seine bzw. ihre persönlichen guten

oder schlechten Erfahrungen mit ein und es geht in einem ersten Schritt um ein gegenseitiges Kennenlernen. Damit dies möglichst strukturiert abläuft, verläuft diese Phase immer gleich, wie weiter unten beschrieben. Dies gibt insbesondere Kindern mit besonderem Unterstützungsbedarf die benötigte Sicherheit.

In Übereinstimmung mit anderen Autor\_innen wird davon ausgegangen, dass die Arbeit in regelmäßig wechselnden Dyaden positive Auswirkungen auf die Peerbeziehungen hat. Konkret wird angenommen, dass regelmäßige Aktivitäten der Dyaden die Attraktivität der einzelnen Schüler\_innen und die Attraktivität der gemeinsamen Aufgaben erhöht.

Wie die aufgabenbezogenen und sozialen Aktivitäten, die die Dyaden gemeinsam durchführen konkret aussehen, wird im Folgenden vorgestellt.

#### 6.2.1.1 *Lernbezogene Aktivitäten für Dyaden*

Lehrkräfte, die in ihrem Unterricht häufig Partnerarbeiten nutzen, sollten dies im Rahmen des Projektes genauso fortführen, jedoch bei der Partnerwahl die wöchentlichen Dyaden berücksichtigen. Im Optimalfall soll im Rahmen der Unterrichtsvorbereitung berücksichtigt werden, dass die Bedingungen der Partnerarbeit möglichst den Kriterien Allports bzw. den Basiselementen des kooperativen Lernens entsprechen. Die Kinder sollten in der Kontaktsituation beide den gleichen Status aufweisen. Egal um welche Aktivität es sich handelt, kein Kind sollte dem anderen überlegen sein. In den Dyaden sollte positive Interdependenz vorherrschen. Das heißt, dass ein Dyadenmitglied das Ziel der Aufgabe nicht allein erreichen kann. Die Dyade sollte nur Erfolg haben, wenn beide gemeinsam arbeiten. So entsteht das Gefühl der Verpflichtung und somit der individuellen Verantwortlichkeit, einem weiteren Basiselement des kooperativen Lernens. Weiterhin sollte die Partnerarbeit so strukturiert sein, dass direkte, positive Interaktionen unumgänglich sind. Wesentlichste Bedingung der Durchführung der Partnerarbeiten ist, dass auf Wettbewerbscharakter komplett verzichtet wird. Kooperative Aufgaben sind im schulischen Alltag häufig rar und es liegt „eine negative Interdependenz der Schülerinnen und Schüler untereinander vor, etwa durch soziale Vergleichsprozesse oder den Wettbewerb um Anerkennung und gute Noten“ (Avci-Werning & Lanphen, 2013, S. 158). Kompetitive Situationen sind jedoch nicht geeignet, um positive Beziehungen zu erreichen (Lanphen, 2011). Im besten Fall findet jeweils im Abschluss an eine gemeinsame Arbeitsphase eine Reflexion über die gemeinsame Arbeit statt.

Lehrkräfte, die selten Partnerarbeiten nutzen, können zur Unterstützung eine Sammlung mit verschiedenen aufgabenbezogenen Aktivitäten für die Fächer Mathematik, Deutsch und Sport nutzen. Die Ideensammlungen für die Fächer Mathematik (Dirking, 2018), Deutsch (Lubos, 2017) und Sport (Fiene, 2018) sind im Rahmen von Masterarbeiten entstanden, welche die Autorin dieser Arbeit als Erstgutachterin betreut hat. Die Erstellung der aufgabenbezogenen Ideensammlungen orientierte sich an verschiedenen Kriterien: Die Aktivitäten

- sind durchgängig orientiert an den Prinzipien des kooperativen Lernens, sodass möglichst alle fünf Basiselemente erfüllt sind (z.B. Johnson et al., 2005),
- lassen sich in den jeweiligen Lehrplänen für die Grundschule verorten,
- enthalten Möglichkeiten der Differenzierung, sodass leistungsstarke und –schwache Schüler\_innen miteinander arbeiten können.

Das Fach Sport nimmt dabei eine besondere Rolle ein. Für das Fach Sport gibt es Aktivitäten für Dyaden, aber auch Aktivitäten für die Großgruppe. Fokussiert wird hier auf kooperative Verhaltensweisen, aber auch auf motorische Lernziele, sodass diese Aktivitäten zum einen als aufgabenbezogen zu bewerten

sind, da sie sich am Lehrplan Sport orientieren, insbesondere aber auch den sozialen Aktivitäten zuzuordnen sind. Mit dieser Sammlung wird demnach sowohl auf die soziale als auch auf die aufgabenbezogene Attraktivität abgezielt. Schwerpunktmäßig ist diese Ideensammlung den sozialen Aktivitäten zuzuordnen. Sie wird im folgenden Kapitel genauer beschrieben.

Wie oben bereits erwähnt, besteht ein Hauptproblem darin, dass Kinder mit Unterstützungsbedarf häufig nicht am gleichen Unterrichtsgegenstand arbeiten. Insbesondere die Einbindung von Kindern mit Lernschwierigkeit stellt Lehrkräfte vor Herausforderungen. Ein besonderer Schwerpunkt wurde auf die Auswahl von Aufgaben bzw. Aktivitäten gelegt, welche eine innere Differenzierung erlauben. Insbesondere für die Aufgaben im Bereich der Mathematik wurden zusätzlich Aufgaben in die Sammlung integriert, die den Merkmalen der natürlichen Differenzierung entsprechen (vgl. Krauthausen & Scherer, 2014).

Die Ideensammlungen werden den Lehrkräften in einem Materialordner zur Verfügung gestellt. Für jede Ideensammlung wurde zum einen eine Übersicht über die verschiedenen Ideen mit einer Zuordnung zu den verschiedenen Bereichen des Lehrplans erstellt (s. Abbildung 8), zum anderen aber auch Anleitungskarten zur Durchführung dieser Ideen (s. Abbildung 9). Zusätzlich enthält der Materialordner ggf. benötigte Kopiervorlagen und Lösungsblätter zur Selbstkontrolle für die Kinderhand. Die Bereitstellung der benötigten Kopiervorlagen soll die Nutzung des Materials möglichst niederschwellig und ohne größeren Aufwand für die Lehrkräfte gestalten. Beispielhaft sind in den folgenden Abbildungen die Ideenübersicht für das Fach Deutsch sowie ein konkretes Beispiel dargestellt.

## Ideenübersicht Deutsch → Paare



Nr	Name der Aufgabe	Zuordnung im Lehrplan			
		Sprechen & Zuhören	Schreiben	Lesen	Sprache untersuchen
01	Bauen und Planen (PD 01)	x			
02	Gegenseitiges erzählen (PD 02)	x		x	
03	Fantasiegeschichte erzählen (PD 03)	x			
04	Vorstellen und Umdrehen (PD 04)	x	x		
05	Wundertaler (PD 05)	x			
06	Beschreibung von Personen (PD 06)	x			
07	Bingo (PD 07)	x			x
08	Zungenbrecher aufsagen (PD 08)	x		x	
09	Fantasiegeschichte schreiben (PD 09)	(x)	x	(x)	
10	Partnerdiktat/Lernwörter üben (PD 10)	(x)	x	x	(x)
11	ABC – Geschichte schreiben (PD 11)	(x)	x		
12	Schreibkonferenz (PD 12)	(x)	x	x	
13	Stadt, Land, Fluss (PD 13)		x		(x)
14	Fühlst du es? (PD 14)	(x)	x		
15	Paarlesen (PD 15)	(x)		x	
16	Fragen stellen & Fragen beantworten (PD 16)	(x)	x	x	
17	Mit dem Wörterbuch arbeiten (PD 17)		x	x	
18	Pantomime (PD 18)			x	
19	Fehlersuche (PD 19)				x
20	Teekesselchen (PD 20)	x		(x)	x
21	Der längste Satz (PD 21)	(x)	(x)		x

Abbildung 8: Ideenübersicht „Aufgabenbezogene Aktivitäten für Paare“ für das Fach Deutsch

## 3) Fantasiegeschichte erzählen



<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Material:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Zettel</li> <li>❖ Stifte</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Durchführung:</b> Kind A und Kind B schreiben jeweils getrennt voneinander 5-10 Wörter auf einen Zettel. Hierbei kann es sich um Nomen, Verben oder Adjektive handeln. Anschließend lesen sich Kind A und Kind B ihre notierten Wörter gegenseitig vor. Gemeinsam soll nun eine Fantasiegeschichte mündlich ausgedacht werden, in denen alle vorher notierten Wörter mindestens einmal vorkommen.</li> </ul>
--	--

**Differenzierung**  
In leistungsstärkeren Dyaden können Kind A und Kind B die ausgedachten Wörter auf einzelne Zettel schreiben, die gemischt und verdeckt auf dem Tisch ausgebreitet werden. Kind A beginnt und zieht als Erster ein Wort, das im ersten Satz der Fantasiegeschichte vorkommen muss. Anschließend zieht Kind B einen verdeckten Zettel und das darauf notierte Wort muss sinnvoll in die Erzählung der Fantasiegeschichte eingebaut werden. So geht es nun abwechselnd weiter bis keine verdeckten Zettel mehr auf dem Tisch liegen und eine gemeinsame Fantasiegeschichte entstanden ist. Ebenso besteht die Möglichkeit, dass die Lehrperson den einzelnen Dyaden (je nach Leistungsstand) Wörter vorgibt, die in die Fantasiegeschichte eingebaut werden müssen oder Kind A zunächst der Ideengeber und Kind B der Erzähler ist. Danach werden die Rollen gewechselt.

Abbildung 9: Beispielhafte Anleitungskarte aus der Ideensammlung „Aufgabenbezogene Aktivitäten für Paare – Deutsch“ (Fantasiegeschichte erzählen)

### 6.2.1.2 Soziale Aktivitäten für Dyaden

Auch jenseits des (Fach)Unterrichts wird der Fokus auf die wöchentlich wechselnden Dyaden gelegt. Es geht einerseits darum, die anderen Kinder besser kennen zu lernen, und andererseits, ihnen Aufmerksamkeit und Achtsamkeit entgegen zu bringen. Häufig wird vor allem im Schulkontext der Fokus auf die Prävention von unsozialem Verhalten gelegt. Hier steht jedoch die gezielte Etablierung von prosozialem Verhalten im Fokus (Binfet, 2015). Die in diesem Zusammenhang gewählten Maßnahmen haben das vorrangige Ziel ein positives Klassenklima zu schaffen, in dem sich alle wohlfühlen. Der Fokus liegt nicht auf Leistung und Konkurrenz, sondern auf der Etablierung einer Kultur der Achtsamkeit sowie der Förderung von empathischem Verhalten. Unter diesen Punkt werden verschiedene Aktivitäten subsummiert, die teilweise verpflichtender Bestandteil der Intervention, teilweise aber auch als Angebot für zusätzliche Aktivitäten zu sehen sind. Für diese Aktivitäten stehen ebenfalls Ideensammlungen im Materialordner zur Verfügung. Hierzu gehört die Ideensammlung für kooperative Spiele (oder auch Ideensammlung für den Sportunterricht) und die Ideensammlung zur Schaffung einer positiven Atmosphäre. Für die Zusammenstellung dieser Ideensammlungen für die sozialen Aktivitäten – sowohl für Dyaden als auch für die Gruppe – wurden unterschiedliche Programme und Materialien gesichtet. Dazu zählen unter anderem die Programme Teamgeister (Wilms, Willms, Schulte & Schulte, 2009; Wilms, Wilms, Schulte & Schulte, 2010), Lubo aus dem All (Hillenbrand et al., 2015; Hövel, Hennemann, Casale & Hillenbrand, 2015) oder die Ideen von Kaletsch (2003) zur Konstruktiven Konfliktkultur. Zusätzlich wurden die Materialien des Programms „Hilfe bevor es brennt“ genutzt. „Hilfe bevor es brennt“ ist ein Verein, der auf Basis eines spiel- und erlebnispädagogischen Ansatzes soziale Kompetenztrainings an Dortmunder Schulen initiiert (<http://www.hilfe-bevor-es-brennt.de>, Stand Februar 2019). Für die Erstellung der kooperativen Spiele, die für den Sportunterricht vorgesehen sind, wurden weiterhin Ideen von Q.Uni genutzt. Q.Uni ist angegliedert an die Westfälische Wilhelms-Universität Münster und bietet Kindern und Jugendlichen verschiedene Aktivitäten an, von der Kinder-Uni, über Workshops zu verschiedenen Themen bis hin zu sportlichen Aktivitäten im Q.Uni Camp. Bei letzterem geht es um interaktive Spiele, bei denen Kooperation im Vordergrund steht, um gestellte Rätsel zu lösen (<https://www.uni-muenster.de/quni/qunicamp/seminare/hochschul-sport.html>, Stand Februar 2019).

Verpflichtender Bestandteil in diesem Bereich sind die wöchentlichen Partnergespräche und das Verfassen von Steckbriefen.

#### *Partnergespräche und Steckbriefe*

Die wöchentliche Auslosung der neuen Dyaden über wechselnde Memorykarten wird systematisch genutzt, um einen ersten Gesprächsanlass zwischen den Dyadenpartner\_innen zu initiieren. Die Memory-Karten beziehen sich wöchentlich auf neue Themen (z.B. Tiere, Sport, Essen etc.). Insgesamt liegen vorbereitete Memorykarten zu 14 verschiedenen Themen im Materialordner vor. Idealerweise werden montags in der ersten Stunde neue Dyaden ausgelost. Haben sich die Dyaden über ihre identischen Memorykarten gefunden, reden die Kinder mit ihrem jeweiligen Partner bzw. ihrer Partnerin über das aktuelle Thema und erfahren dabei etwas über das andere Kind (z.B. Haustier, sportliche Aktivität, Lieblingsessen etc.). Im Materialordner



erhalten die Lehrkräfte mögliche Leitfragen (z.B. Was weißt Du über das Tier auf unserer Karte? Was ist dein Lieblingstier? Hast du selbst ein Haustier?), die den Kindern zum Einstieg in die Kontaktsituationen an die Hand gegeben werden können. Zusätzlich enthalten diese Informationskarten Hinweise zum Umgang mit möglichen Konflikten, die entstehen können, wenn zwei Kinder nicht miteinander arbeiten möchten. Bei einer ungeraden Anzahl von Kindern in der Klasse wird eine Dreiergruppe gebildet. Es ist jeweils ein Motiv pro Memoryset dreifach vorhanden.

Zu den Themen der Memorykarten wurden Steckbriefe erstellt. Diese liegen gesammelt in einem separaten Ordner vor und wurden den Lehrkräften zu Beginn des Projektes zur Verfügung gestellt (s. Abbildung 10). Im Anschluss an ein erstes Gespräch mit dem Dyadenpartner bzw. der -partnerin zu dem Thema der Memorykarte, bearbeiten die Kinder ihren Steckbrief. Sukzessive wird dieser erweitert, indem neue Informationen durch den jeweiligen Partner oder die Partnerin ergänzt werden. Dabei soll darauf geachtet werden, dass die Kinder den Steckbrief für das jeweils andere Kind ausfüllen. Der Steckbrief wächst von Woche zu Woche an und die Dyaden können sich zusätzlich über die anderen Bereiche austauschen, die bereits ausgefüllt sind. So entsteht die Möglichkeit für eine intensive und nicht nur oberflächliche Kontaktsituation. Das Vorgehen mit diesem Material wurde im Rahmen der Lehrerfortbildung erklärt. Der Materialordner enthält jedoch zusätzlich für die Partnergespräche und das Verfassen der Steckbriefe Informationskarten für die Lehrkräfte.

# Mein Steckbrief

Name: \_\_\_\_\_

Meine Augenfarbe

Meine Haarfarbe



Mein liebster Sport:



Welche der Sachen isst du am liebsten? Wähle drei aus.



Mein Lieblingsessen: \_\_\_\_\_

Meine Lieblingsfarbe ist:

Das sind meine Hobbies:



Verbinde!

Das esse ich oft ☺

Das esse ich manchmal

Das esse ich nie ☹



Mein Lieblingsort:



Das ist mein Lieblingstier:





Dieses Land möchte ich unbedingt besuchen:



Welche Frucht magst du lieber? Kreuze an:



oder






oder





Ich spiele das Instrument/ich würde gerne das Instrument spielen:





Das möchte ich später mal werden:



Wie gern magst du Mathe?







Wie gern magst du Deutsch?







Was ist dein Lieblingsfach?



Meine Unterschriftenliste:

Abbildung 10: Steckbrief

Anmerkung: Originalformat A3

## Ideensammlung zur Schaffung einer positiven Atmosphäre (Dyaden)

Zusätzlich zu diesem verpflichtenden Bestandteil der Intervention sollen weitere soziale Aktivitäten in Dyaden im Laufe der Schulwoche durchgeführt werden. Dies können Aktivitäten sein, die die Lehrkräfte selbst bereits kennen und nutzen, die nun jedoch systematisch im Rahmen der Intervention genutzt werden. Lehrkräfte, die bisher wenig Ideen für diesen Bereich haben, können auf die Ideensammlung im Materialordner zurückgreifen. Diese Ideen zielen in erster Linie auf gemeinsame positive Erlebnisse, auf gegenseitige Achtsamkeit und den respektvollen Umgang miteinander. Um einen Eindruck zu diesen Ideen zu erhalten, sollen hier beispielhaft einige genannt werden.

**Übernahme schulischer Dienste:** Viele Lehrkräfte organisieren eine größere Anzahl schulischer Dienste, die von den Kindern in den Dyaden übernommen werden können. Dies kann vom Blumengießen über die Übernahme von Botengängen bis zum Tafelputzen reichen. Gemeinsam mit der Auslosung der Dyaden werden den Paaren wöchentlich neue Dienste zugewiesen, die gemeinsam für die Gemeinschaft erledigt werden.

**Dem Anderen eine Freude machen:** Die Kinder werden aufgefordert, sich Gedanken zu machen, wie sie ihrem Dyadenpartner oder ihrer –partnerin im Laufe der Wochen eine Freude machen können. Dies kann die Übernahme einer unliebsamen Aufgabe für den anderen sein, dem Anderen helfen, wenn etwas nicht klappt, ihm ein kleines Geschenk machen. Diese Aufgabe wird vorbereitet, indem die Kinder zuvor darüber sprechen, welche Möglichkeiten es gibt, dem Anderen etwas Gutes zu tun.

Wie bei den fachlichen Aufgabensammlungen auch, werden den Lehrkräften für diese Ideensammlung ebenfalls Übersichten und Anleitungskarten für die Durchführung zur Verfügung gestellt. Zwei weitere Beispiele aus diesem Bereich finden sich in den Anleitungskarten in Abbildung 11 und Abbildung 12.

### 11) Wettermassage



<b>• Material:</b> ❖ ggf. Decken zum Drauflegen	<b>• Durchführung:</b> Ein Kind legt sich auf den Bauch, das andere Kind kniet daneben, so dass es mit den Händen gut den Rücken des Partners/der Partnerin erreichen kann. Nun stellen sich alle vor, dass der Rücken vor ihnen eine Landschaft ist, über die die verschiedenen Wetter der vier Jahreszeiten hinwegziehen: So streicht zunächst ein leichter Wind über die Landschaft (mit den flachen Händen), ein leichter Regen mit einzelnen Tropfen (Fingerspitzen) wandelt sich in einen Starkregen, der schwer auf die Landschaft fällt (Handflächen). Nebel (auflegen der Handflächen) wandelt sich in zuerst einfachen Sonnenschein (leichtes Aneinanderreiben der Hände und dann auflegen) und dann in eine Tropensonne (intensives Aneinanderreiben der Hände). Nach ca. drei Minuten wird gewechselt.
<b>Varianten:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>❖ Nieselregen: Die Fingerspitzen spielen auf dem Körper des Liegenden wie auf einem Klavier</li><li>❖ Dicke Regentropfen: Zeigen- und Mittelfinger „platschen“ zusammen auf den Körper des Liegenden</li><li>❖ Landregen: Die Geschwindigkeiten der Platschbewegung wird erhöht</li><li>❖ Platzregen: Mit der ganzen Hand wird auf den Körper geklopft</li><li>❖ Wind: Vom Kopf in Richtung Füße den Regen vom Körper streifen</li><li>❖ Sturm: Der Körper wird auf der Decke hin und her geschaukelt</li></ul> <small>Quelle: Hanke, O. (2005). Erziehen: Handlungsrezepte für den Schullaiktag in der Sekundarstufe. Die Kraft der Klasse fördern. Berlin: Cornelsen. Gilsdorf, R. &amp; Kistner, G. (2004). Kooperative Abenteuerspiele 1. Praxishilfe für Schule, Jugendarbeit und Erwachsenenbildung. Seelze-Velber: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung GmbH.</small>	

Abbildung 11: Beispielhafte Anleitungskarte aus der Ideensammlung „Positive Atmosphäre für Paare“ (Wettermassage)

## 4) Blind nach Diktat malen



<ul style="list-style-type: none"><li>• <b>Material:</b><ul style="list-style-type: none"><li>❖ Papier</li><li>❖ Stift</li><li>❖ ggf. Augenbinde</li></ul></li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• <b>Durchführung:</b><p>Ein Kind diktiert seinem blinden Partner/seiner blinden Partnerin, was, wo und wie gemalt werden soll („Jetzt oben links einen Strich etwa 10 cm... Stopp! Nach rechts unten ziehen...“).</p><p>Der zu malende Begriff darf nicht genannt werden. Nachfragen des Blinden/der Blinden sind nicht erlaubt, er/sie kann nur eine Wiederholung der Anweisung verlangen. Zum Schluss soll er/sie raten, was er/sie gemalt hat.</p></li></ul>
<p><b>Varianten:</b> Der Sehende/Die Sehende sitzt hinter dem Blinden/der Blinden und führt dessen Hand.</p> <p>Quelle: Spielesammlung „Hilfe bevor es brennt e.V.“, Dortmund</p>	



Abbildung 12: Beispielhafte Anleitungskarte aus der Ideensammlung „Positive Atmosphäre für Paare“ (Blind nach Diktat)

Die hier vorgestellten Aktivitäten können als regelmäßiger Bestandteil wöchentlich im Rahmen der Intervention genutzt werden, sodass zum Beispiel jede Woche die Aufgabe für die Paare besteht am Ende der Woche dem anderen Kind eine Freude zu bereiten. Es können jedoch auch wechselnde Ideen aus der Ideensammlung genutzt werden, je nach Vorliebe der Lehrkraft.

### *Ideensammlung kooperative Spiele für Dyaden (Ideensammlung Sport für Dyaden)*

Im Rahmen des Sportunterrichts lassen sich besonders gut durch kooperative Spiele Erfolgserlebnisse für beide Dyadenpartner\_innen ermöglichen. Im Gegensatz zu anderen Sport- oder Mannschaftsspielen, die häufig im Sportunterricht genutzt werden, steht bei diesen Spielen Teamfähigkeit und Kooperation im Vordergrund und nicht das Gewinnen oder Verlieren. Die Ideensammlung für Dyaden für den Sportunterricht besteht aus zwölf Ideen. Diese Ideen können im Sportunterricht durchgeführt werden, sind teilweise aber auch geeignet um im Klassenraum genutzt zu werden oder aber auf dem Schulhof. In der vorhandenen Übersicht zu diesen Ideen ist vermerkt, ob eine Eignung im Rahmen des Klassenraums oder des Schulhofs gegeben ist oder nicht. Zudem ist die Dauer der Aktivität sowie die Verortung im Lehrplan Sport vermerkt (s. Abbildung 13). Bei der Entwicklung dieser Ideensammlung wurde darauf geachtet, dass sich die Durchführung der Spiele unkompliziert gestaltet. Es wurden durchweg Ideen mit einfachen Spielgeräten gewählt, die schnell und kostengünstig zur Verfügung stehen. Zudem haben die Aktivitäten nur einen geringen zeitlichen Umfang und eignen sich im Rahmen einer Sportdoppelstunde zum Beispiel als Einstieg in oder Ausklang aus der Stunde, sodass die von der Sportfachkraft geplanten Unterrichtsreihen, die im Rahmen des schulinternen Curriculums vorgesehen sind, nicht geändert werden müssen. Genauere Informationen zur Durchführung der Aktivitäten finden sich ebenfalls im Materialordner. Eine Ausnahme stellt eine besonders ausgearbeitete Unterrichtsstunde für eine Sport-Doppelstunde dar, in welcher die Zweiergruppen einen Geräteparcours gemeinsam durchlaufen müssen. Diese Stunde legt den Schwerpunkt

auf die Themen „Helfen und Sichern“ sowie „Wagens und Verantworten“ (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2008). In Anlehnung an Gaschler (2010) wurden Vorschläge für den Aufbau von Geräteparcoursen mit verschiedenen Schwierigkeitsgraden ausgearbeitet. Die Schwierigkeit kann zum Beispiel zusätzlich dadurch erhöht werden, dass sich die Kinder ohne Berührung, nur durch verbale Anweisungen durch den Parcours leiten müssen. Diese Stunde kann im Rahmen des Halbjahres mehrfach mit den wechselnden Dyaden durchgeführt werden.



## Ideenübersicht

### Sport und darüber hinaus

(kooperative Spiele ohne Wettbewerbscharakter)

## → Paare



Nr.	Name der Aufgabe	Verortung im Lehrplan	Auch geeignet für		Dauer in Min.
			Klasse	Schulhof	
1	Aufstand (PS 01)	Den Körper wahrnehmen & Bewegungsfähigkeiten ausprägen Das Spielen entdecken & Spielräume nutzen	(x)	x	~10
2	Blinden-Chauffeur (PS 02)	Den Körper wahrnehmen & Bewegungsfähigkeiten ausprägen (Sinne üben): sich im Raum bewegen unter Ausschaltung optischer Reize, dem Partner vertrauen	(x)	x	~10
3	Buchstabensalat (PS 03)	Den Körper wahrnehmen & Bewegungsfähigkeiten ausprägen (sich des eigenen Körpers bewusstwerden): Körperdimensionen einschätzen, Rechts-Links-Orientierung, Bewegungsmöglichkeiten der Körpergelenke erkennen		x	~10
4	Detektiv (PS 04)	Abschlusspiel zur Entspannung am Ende einer Sportstunde, die Sinne schärfen	x		~10
5	Fliesenlauf (PS 05)	Gleiten, Fahren, Rollen: mit verschiedenen Materialien gleiten, Kunststück mit dem Partner üben, verantwortungsbewusst mit der Geschwindigkeit & dem Partner umgehen			10-20
6	Stand-Schaukel (PS 06)	Den Körper wahrnehmen & Bewegungsfähigkeiten ausprägen: kinästhetische Wahrnehmung, Körperspannung erfahren, die Körperdimension des Gewichts einschätzen lernen	(x)	x	~ 10
7	Lass dich fallen (PS 07)	Den Körper wahrnehmen & Bewegungsfähigkeiten ausprägen: Erfahrung von Körperspannung, dem Partner vertrauen, etwas wagen & verantworten		x	~ 15
8	Menschliche Maschine (PS 08)	Gestalten, Tanzen, Darstellen (Rhythmus & Bewegung aufeinander beziehen): Bewegungen einem vorgegebenen Rhythmus anpassen & in Bewegung umsetzen, Entwicklung einer kleinen Spielszene		x	~ 15
9	Partnerruf (PS 09)	Das Spielen entdecken & Spielräume nutzen		x	~ 15
10	Pedalo (PS 10)	Gleiten, Fahren, Rollen: Fahreigenschaften des Geräts kennenlernen & dabei grundlegende Sicherheitsaspekte beachten & erforderliche Maßnahmen des Helfens & Sicherns anwenden			~15-45
11	Rollbrett (PS 11)	Gleiten, Fahren, Rollen			~15-45
12	Softball-Sandwich (PS 12)	Das Spielen entdecken & Spielräume nutzen			~15

Abbildung 13: Ideenübersicht „Kooperative Spiele für Dyaden“ (Sportunterricht)

**Insgesamt** verfolgen die Aktivitäten in Dyaden das Ziel die ATG-Facette der Kohäsion zu erhöhen, indem

- die Kinder die Erfahrung machen, erfolgreich mit allen anderen Kindern in der Klasse zusammenarbeiten zu können,
- sie alle anderen Kinder besser kennenlernen,
- sie bei kooperativen Spielen, positive Erfahrungen mit den anderen Kindern der Klasse machen.

Die im folgenden dargestellten Aktivitäten auf (Klein-)Gruppenebene zielen hingegen vermehrt auf die GI-Facette der Kohäsion.

### 6.2.2 Aktivitäten in der Gruppe

Neben die Aktivitäten in Dyaden treten Aktivitäten, die von Schüler\_innengruppen durchgeführt werden. Dies können Kleingruppen mit ca. vier oder fünf Kindern sein, aber auch die Gesamtgruppe (Klasse) soll immer wieder als Gemeinschaft aktiv werden. Auch bei den Aktivitäten in Gruppen wird zwischen sozialen und aufgabenbezogenen Aktivitäten unterschieden. Das positive Erleben der Gemeinschaft durch gemeinsame soziale Aktivitäten und das erfolgreiche Lernen und Arbeiten in der Gruppe soll die Kohäsionsfacette GI stärken. Insgesamt dienen diese Aktivitäten also der Förderung des Gruppenzusammenhalts.

#### 6.2.2.1 *Lernbezogene Aktivitäten auf Gruppenebene*

Genauso wie es auf Dyadenebene darum geht, direkten, positiven, sozialen Kontakt zwischen zwei Kindern herzustellen, soll dies auch auf Ebene der Gruppe erfolgen. Besonders geeignet, um positive gemeinsame Interaktionen herzustellen, sind kooperative Lernformen, die die Zusammenarbeit der Kinder fordern (vgl. Johnson et al., 2005). Die lernbezogenen Aktivitäten auf Gruppenebene beziehen sich demnach auf Aktivitäten oder Methoden des kooperativen Lernens, die sich auf mehr als zwei Personen beziehen. In der schulischen Umsetzung können hier Maßnahmen genutzt werden, die in vielen Grundschulen bereits im schulinternen Curriculum verankert sind. Für Grundschulen oder Klassen ohne entsprechende Vorüberlegungen werden auch hier im Rahmen der Handreichung für Lehrkräfte (Materialordner) Ideen angeboten. Konkret werden in der Ideensammlung zum kooperativen Lernen zum Beispiel die Methoden „Think-Pair-Share“, das „Gruppenpuzzle“ oder die „Placemat-Methode“ vorgestellt, welche die Lehrkräfte im Rahmen ihres jeweiligen Unterrichts nutzen können (siehe zum Beispiel Miehe & Miehe, 2005). Diese Methoden sind in allen Fächern einsetzbar, sodass sie vielfältig durch die Klassenlehrkraft aber auch durch Fachlehrkräfte genutzt werden können.

Diese Aktivitäten versuchen in erster Linie den aufgabenbezogenen Zusammenhalt (GI) zu stärken, beeinflussen jedoch vermutlich ebenfalls die Facette der Attraktivität. Zum einen wird das gemeinsame Lernen attraktiv, zum anderen wird sicherlich auch die soziale ATG-Facette beeinflusst. „Quasi beiläufig dürften sich auch die Sympathiebeziehungen zwischen ihnen [den Kindern] erhöhen, wenn es gelingt, dass alle Mitglieder einen engagierten Beitrag zum Gesamtergebnis leisten“ (Zander et al., 2017, S. 374).

### 6.2.2.2 Soziale Aktivitäten auf Gruppenebene

In weiteren sozialen Situationen jenseits des Fachunterrichts kann das positive Erleben der Gemeinschaft unterstützt werden. An die Stelle des häufig kompetitiven Schulalltags treten Aktivitäten, die auf Spaß und Freude sowie auf wechselseitige Achtsamkeit fokussieren. Verschiedene Aktivitäten sind unter den Bereich „Soziale Aktivitäten auf Gruppenebene“ zu subsumieren: Neben der Ideensammlung zur Schaffung einer positiven Atmosphäre und der Ideensammlung für den Bereich Sport sollen identitätsstiftende Maßnahmen (z.B. Klassenname, spezielles Klassenlied) das Gemeinschaftsgefühl der Gruppe stärken.

#### *Identitätsstiftende Maßnahmen: Klassenlied & Klassenname*

Studien konnten mit Blick auf die Kontakthypothese zeigen, dass es zu einem Abbau von Vorurteilen kommt, wenn die Unterteilung in Eigen- und Fremdgruppe zu Gunsten einer übergeordneten Kategorie, die beide Gruppen umfasst, wegfällt, sodass eine sogenannte „Common Ingroup Identity“ entsteht (Gaertner, Dovidio, Anastasio, Bachman & Rust, 1993). Gleiches findet sich auch in Teambuildingmodellen, in denen ebenfalls der Fokus auf eine gemeinsame Gruppenidentität gelegt wird. Übertragen auf den Schulkontext sollen sich die Kinder einer Klasse nicht als Mitglieder verschiedener Subgruppen sehen, sondern in erster Linie als eine Gesamtgruppe. Um dies zu erreichen wurde ein „Starke Klasse“-Song entwickelt, welcher den Lehrkräften als Instrumental- und Textversion auf einer CD mit entsprechendem Noten- und Textmaterial im Materialordner zur Verfügung steht. Die Kinder lernen dieses Lied, das sie als „Klassenhymne“ regelmäßig gemeinsam singen sollen. Zudem werden die Klassen im Rahmen der „Idee des Monats“ (s. Kapitel 6.2.5.1) dazu aufgefordert, weitere klassenspezifische Strophen zu der einfachen Melodie hinzuzudichten. Das „eigene“ Lied und das gemeinsame Singen verstärken das Gefühl der Besonderheit der Gruppe und ihres Zusammenhalts.

Eine weitere einfache Möglichkeit die Gruppenidentität zu stärken besteht darin, der Klasse einen besonderen Namen zu geben. Einige Projektklassen hatten bereits im Vorfeld zusätzlich zu der gewöhnlichen Klassenbezeichnung bestehend aus dem Jahrgang und einem folgenden Buchstaben (z.B. 2b) einen besonderen Namen, häufig der eines Tieres. Allen anderen Klassen wurde geraten einen solchen Namen gemeinsam mit den Kindern der Klasse festzulegen und sich zusätzlich ggf. noch ein Maskottchen zuzulegen.

Die Maßnahmen zielen auf die Stärkung der Kohäsionsfacette GI\_social.

#### *Ideensammlung positive Atmosphäre für die Gruppe*

Die Ideensammlung mit Aktivitäten, die Einfluss auf die Klassenatmosphäre nehmen sollen, besteht aus insgesamt 20 Anregungen. Viele Ideen gehören bereits zum Grundrepertoire einer jeden Grundschullehrkraft. Beispielhaft sei hier die „Warme Dusche“ genannt, welche auch im Kontext von Sportteams im Rahmen von Teambuildingmaßnahmen in ähnlicher Form genutzt wird (vgl. Paradis & Martin, 2012, "hot seat"). Ein Kind erhält eine sogenannten „Warme Dusche“. Dazu sitzt es mit dem Rücken zur Klasse auf einem Stuhl und die Mitschüler\_innen legen diesem Kind eine Hand auf die Schulter und flüstern ihm bzw. ihr etwas Nettes ins Ohr (warum sie das Kind mögen, was das Kind gut kann, etc.).

Eine Idee, die noch unbekannter ist, aber bei der es sich mittlerweile um ein elaboriertes und strukturiertes Vorgehen handelt, um emotional positives Feedback in den Unterrichtsalltag einzubauen, ist das sogenannte „tootling“ (Hintz et al., 2014b; Skinner, Neddenriep, Robinson, Ervin & Jones, 2002). Dabei beobachten und notieren Kinder im Laufe des Tages bewusst positive Verhaltensweisen ihrer Mitschüler\_innen. Am Ende des Tages oder zum Beispiel erst zum Wochenabschluss werden die Notizen (Wer hat wem etwas Gutes getan?) vorgestellt und die prosozial agierenden Kinder erhalten Lob und Anerkennung. Der Blick wird bewusst auf positives Verhalten gelenkt, das viel zu häufig für selbstverständlich angenommen wird. Ein weiteres Beispiel nennt sich „Rücken stärken“ und ist in Abbildung 14 dargestellt.

## 15) Rücken stärken



<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Material:</b></li> <li>❖ Nicht-durchschreibende Stifte</li> <li>❖ Kreppband</li> <li>❖ Papier</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Durchführung:</b></li> </ul> <p>Instruktion durch die Lehrkraft: „Heute wollen wir uns etwas Schönes mitteilen, wenn auch nicht mit gesprochenen, sondern mit geschriebenen Worten. Wir wollen uns so sinnbildlich gegenseitig den Rücken stärken.“ Jedes Kind bekommt ein Din-A4-Blatt mit Klebeband auf den Rücken geklebt. Die Kinder teilen sich das mit, indem sie es der jeweiligen Person auf den Rücken schreiben und sich so gegenseitig den „Rücken stärken“. Die Blätter werden mit nach Hause genommen.</p>
<p><b>Varianten</b> Gestalten Sie einen Wandaushang für jedes Kind mit der Überschrift „Das kann ich gut“.</p> <p><b>Auswertungsfragen:</b> „Wie oft oder in welchen Situationen bekommt ihr gesagt, was anderen an euch gefällt?“ und „Wie oft oder in welchen Situationen sagt ihr anderen, was euch an ihnen gefällt?“</p> <p><small>Quellen: Hanke, O. (2005). Erziehen: Handlungsrezepte für den Schullalltag in der Sekundarstufe. Die Kraft der Klasse fördern. Berlin: Cornelsen. Mosley, J. &amp; Sonnet, H. (2007). 101 Spiele für ein positives Lernklima. Ein Praxisbuch für die Grundschule. Horneburg: Persen Verlag.</small></p>	

Abbildung 14: Beispielhafte Anleitungskarte aus der Ideensammlung „Positive Atmosphäre für die Gruppe“ (Rücken stärken)

Die Aktivitäten aus diesem Bereich können entweder regelmäßig in den Tages- oder Wochenablauf integriert werden oder aber nur einmalig bzw. unregelmäßig im Rahmen der Intervention durchgeführt werden. Die „Warme Dusche“ kann beispielsweise im Rahmen des Wochenabschlussgesprächs jede Woche für ein Kind durchgeführt werden oder als Teil eines Geburtstagsrituals für das Geburtstagskind etabliert werden. Insgesamt dienen auch diese Aktivitäten in erster Linie der Stärkung der Kohäsionsfacette GI\_social. Verschiedene Aktivitäten verbessern sicherlich auch die Kohäsionsfacette ATG\_social, wenn zum Beispiel bei der warmen Dusche der Blick auf einzelne Kinder gerichtet wird und bewusst positive Verhaltensweise dieser Kinder in den Mittelpunkt gestellt werden.

### *Ideensammlung kooperative Spiele für Gruppen (Ideensammlung Sport für Gruppen)*

Wie auch für Dyaden lassen sich im Rahmen des Sportunterrichts ebenfalls vielfältige kurze Spiele für Kleingruppen oder die Gruppe als Ganze integrieren, die neben motorischen Zielen, auf Kooperation und wechselseitige Aufmerksamkeit abzielen. Die Lehrkräfte erhalten auch



hierzu Ideen und Vorschläge im Rahmen einer Ideensammlung im Materialordner. Die Ideensammlung für kooperative Spiele für Gruppen, insbesondere für den Sportunterricht, besteht aus 27 Ideen. Auch diese Ideen sind teilweise geeignet zur Durchführung im Klassenraum oder auf dem Schulhof. Dies ist entsprechend auf der Übersicht kenntlich gemacht, genauso wie die Verortung im Lehrplan Sport sowie die zeitliche Dauer der jeweiligen Aktivität. Im Klassenkontext können unaufwändige kooperative Spiele regelmäßig als Stunden- (Tages-)Einstieg oder -abschluss eingebunden werden. Auch im Sportunterricht sind diese Aktivitäten hauptsächlich gedacht zum Einstieg in die oder Ausklang aus der Sportstunde. Zusätzlich befindet sich in dieser Ideensammlung ebenfalls eine ausgearbeitete Sport-Doppelstunde, welche auf Ideen des Bewegungsseminars der Kinder- und Jugenduni Q.Uni basiert und den Fokus auf Kooperation statt Wettbewerb legt. Eingebettet in eine Detektivgeschichte müssen verschiedene Kleingruppen ihre Team- und Problemlösekompetenz in vier Aufgaben unter Beweis stellen. Die Lösung der Aufgabe gelingt nur, wenn anschließend die Klasse als Ganze zusammenarbeitet.

Auch die Aktivitäten dieser Ideensammlung zielen vorrangig auf die Kohäsionsfacette GI\_social.

### 6.2.3 Das Wochenabschlussgespräch

Zentraler und verpflichtender Bestandteil der Intervention ist das Wochenabschlussgespräch, in dem die Erfahrungen der vergangenen Woche reflektiert werden. Dieses Gespräch kann in den Klassenrat integriert werden, wenn dieser als Wochenabschluss in den Klassen etabliert ist. Im Rahmen des Gesprächs stehen die Fragen nach der Qualität des gemeinsamen Lernens und Arbeitens und/oder des Wohlbefindens der einzelnen Kinder im Klassenverband im Mittelpunkt. Die Klasse verfolgt gemeinschaftlich die Ziele, dass sich (1.) alle Kinder in der Klasse möglichst wohl fühlen (sozial) und (2.) alle gut lernen und arbeiten können (aufgabenbezogen). Es soll ein ausgeprägtes Gemeinschaftsgefühl entstehen, welches sich sowohl auf unterrichtliche Situationen und das gemeinsame Arbeiten bezieht als auch auf außerunterrichtliche, soziale Situationen. Für die Erreichung dieser Ziele soll sich jedes einzelne Kind verantwortlich fühlen. Wöchentlich wird überprüft, inwieweit die Ziele erreicht sind bzw. was nötig ist, um dem jeweiligen Ziel näher zu kommen. Ein Hauptbestandteil des Wochenabschlussgesprächs ist die Klassenwolke (vgl. Garrote & Sermier Dessemontet, 2015). Jedes Kind markiert auf einer Skala seine Einschätzung hinsichtlich seiner Lern- und Arbeitsqualität oder seines Wohlbefindens (Wie gut konnte ich in dieser Woche in der Klasse lernen und arbeiten? Wie wohl habe ich mich in dieser Woche in der Klasse gefühlt?). Dabei wird wöchentlich nur eines der beiden Ziele intensiv reflektiert. Um die Methode kennenzulernen, reflektieren die Klassen in den ersten vier Wochen der Intervention das „gemeinsame Lernen und Arbeiten“. Es kann ein Blick auf die gesamte Arbeitswoche geworfen werden oder aber einzelne kooperative Arbeitsphasen in den Blick genommen werden (Basismerkmal Prozessevaluation im Sinne des kooperativen Lernens), je nachdem, inwieweit die Kinder mit der Methode der Reflexion bereits vertraut sind. Anschließend soll möglichst im wöchentlichen Wechsel das „Wohlfühlen“ und das „Lernen und Arbeiten“ reflektiert werden.

Die individuellen Einschätzungen (Klebspunkte) werden durch eine Wolke umkreist, die als Symbol für die Gemeinschaft steht, die alle Kinder umfasst (s. Abbildung 15).

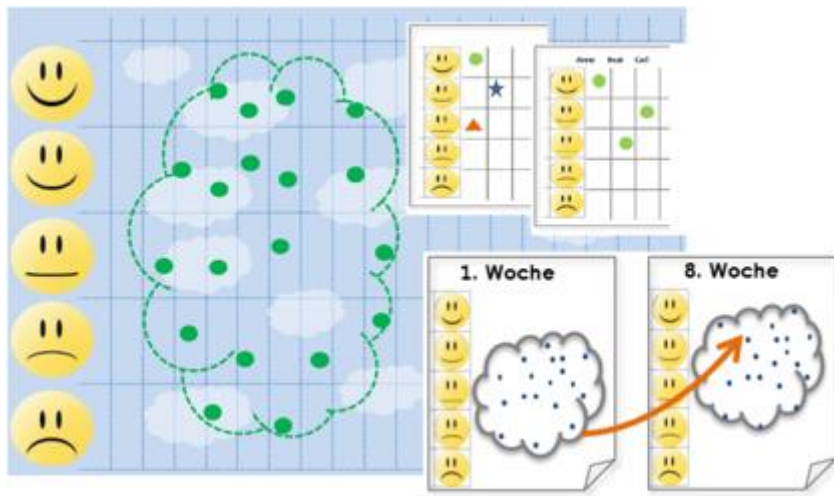


Abbildung 15: Klassenwolke (in Anlehnung an das Projekt Sirlus)

Verschiedene Kinder erläutern ihre individuellen Einschätzungen, aber auch die Gesamtwolke wird im Gesprächskreis analysiert: Wo stehen *wir* in dieser Woche? Was hat sich wie verändert? Wie kam es ggf. zu der Veränderung? Gibt es Ziele für die nächste Woche? Über die Visualisierung und das Gespräch wird es jeder Schülerin und jedem Schüler ermöglicht, sich selbst als Teil der Gemeinschaft zu erkennen und darüber hinaus die Bedeutsamkeit des individuellen Beitrages für die Förderung der Gemeinschaft zu erkennen. Die Differenzierung der Wolken bzgl. der Facetten Arbeiten/Lernen (aufgabenbezogen) sowie Wohlbefinden (sozial) verdeutlicht den Kindern ihre gemeinsame Aufgabe bzgl. des gemeinsamen Lernens und des Schaffens einer Atmosphäre, in der sich alle zugehörig fühlen. Der Vergleich der Wolken, die über die Zeit entstehen, ermöglicht es Veränderungen für die Kinder auf einen Blick sichtbar zu machen.

Auf Ebene der einzelnen Kinder erhalten die Mitschüler\_innen die Gelegenheit sich in die Situation der jeweils vortragenden Kinder, bei deren (freiwilligen) Erläuterungen zu ihrem Klebspunkt, hineinzusetzen. Kinder, die ihren Klebspunkt relativ weit nach unten geklebt haben (sie fühlen sich z.B. nicht wohl) können ausführen, warum sie sich in der Klasse unwohl fühlen. Möglicherweise möchten sich die Kinder aber nicht äußern. Die Lehrkräfte können dies dennoch zum Anlass nehmen, die Mitschüler\_innen aufzufordern, über die Situation des Kindes nachzudenken: Wieso klebt der Punkt an dieser Stelle? Wie geht es diesem Kind? Was kann jede/r Einzelne tun, damit es dem Kind besser geht? Durch die Reflexion in der Gruppe sollen alle Kinder angeregt werden, sich in die Perspektive der Mitschüler\_innen hineinzusetzen. In den Wochenabschlussgesprächen lernen die Kinder Empathiefähigkeit und Perspektivübernahme, wodurch nachweislich Vorurteile reduziert werden können. Pettigrew und Tropp (2008) zeigten in ihrer Meta-Analyse, dass diese Variablen bedeutsame Mediatoren in der Reduzierung von Vorurteilen durch Kontakt sind.

Darüber hinaus können in diesen Reflexionsgesprächen wöchentlich Ziele oder Regeln abgeleitet werden, an denen die Klasse und jedes einzelne Kind in der nächsten Woche arbeiten soll. Im Idealfall soll das Ziel bzw. die Regel mit den Kindern mit Hilfe von T-Charts erarbeitet werden, um möglichst konkrete und verbindliche Indikatoren für die Zielerreichung bzw. die Einhaltung der Regel aufzustellen. Beispielsweise können für eines der Hauptziele „Alle fühlen sich in der Klasse wohl“ Teilziele oder Regeln formuliert werden (z.B. Jeder darf in der Pause mitspielen). Für diese werden wiederum Indikatoren gefunden, wobei differenziert wird zwischen Aspekten, die man „sehen“ und Aspekten, die man „hören“ kann (z.B. Niemand steht alleine auf dem Schulhof; Kinder werden gefragt, ob sie mitspielen möchten). Über diese Gespräche und die gesetzten Ziele soll eine soziale Norm des Zusammenhalts, der Akzeptanz, Hilfsbereitschaft, Kooperation und Vorurteilsfreiheit gefestigt werden. Theoretische Basis hierfür bilden zum Beispiel die Studien von Nesdale (2011) zum Einfluss von Gruppennormen auf Vorurteile (s. Kapitel 4.3.3).

Ein weiterer Effekt, der von den Gesprächen mit Hilfe der Klassenwolke erwartet wird (auch wenn dies im Rahmen dieser Arbeit nicht überprüft wird), ist eine zusätzliche Sensibilisierung der Lehrkräfte für die sozialen Beziehungen in ihren Klassen. Harks und Hannover (2017) konnten zeigen, dass Lehrkräfte durchschnittlich etwa 30% der von Schüler\_innen angegebenen Daten zu Klassennetzwerken reproduzieren konnten. Andere Studien kamen zu geringeren Werten (z.B. Hoffman, Hamm & Farmer, 2015). Das Wissen darüber, welche Kinder nicht in die Gruppe integriert sind, ist jedoch enorm wichtig, um Unterricht entsprechend zu gestalten. Dazu gehört selbstverständlich in einem ersten Schritt, dass Lehrkräfte überhaupt die Gestaltung positiver sozialer Beziehungen in ihren Klassen als eine ihrer Aufgaben ansehen, was durch die Teilnahme am Projekt „Starke Klasse“ vorausgesetzt werden kann. Harks und Hannover (2017) konnten zeigen, dass Lehrkräfte, die sich in der Verantwortung sehen positive affektive Beziehungen herzustellen, bessere Angaben zu den Peernetzwerken ihrer Klassen machen konnten. So dient das Wochenabschlussgespräch, insbesondere die Reflexion zum „Wohlfühlen“ zusätzlich indirekt der Sensibilisierung der Lehrkräfte für die soziale Partizipation. Für die Durchführung des Wochenabschlussgesprächs stehen den Lehrkräften im Materialordner 14 Wolkenplakate und Klebepunkte zur Verfügung. Zusätzlich beinhaltet der Ordner eine Kopiervorlage für einen T-Chart und Informationskarten mit genauen Hinweisen zur Durchführung.

Das Gespräch über die Wahrnehmungen der Schüler\_innen kann zusätzlich gerahmt werden durch einen spielerischen oder musikalischen Einstieg (Klassenlied, kooperatives Spiel) und einen abschließenden Ausblick auf die kommende Woche. Die neuen Dyaden können eventuell bereits ausgelost und ggf. neue Dienste verteilt werden.

#### 6.2.4 Verortung der Maßnahmen im Teambuildingmodell von Carron und Spink

Die beschriebenen Aktivitäten der Intervention „Starke Klasse“ lassen sich vollständig in dem Modell für Teamentwicklung von Carron und Spink (1993) verorten. Im Folgenden werden die von den Autoren genannten Kategorien, in welche Maßnahmen zur Verbesserung der Kohäsion ansetzen können, aufgegriffen, um beispielhaft Aktivitäten des Projektes „Starke Klasse“ zu zuordnen.

*Besonderheit und Unterscheidbarkeit der Gruppe:* Im Rahmen des Projektes „Starke Klasse“ zielen die „Identitätsstiftenden Maßnahmen“ der „sozialen Aktivitäten für die Gruppe“ auf diese Kategorie ab. Im Klassenkontext kann eine Unterscheidbarkeit der Klasse durch einen besonderen Gruppennamen, ein Klassen-T-Shirt oder eine eigene Klassenhymne („Starke Klasse-Song“) erfolgen.

*Zusammensein:* Die Auslosung wöchentlich wechselnder Dyaden, die möglichst für den Zeitraum dieser Woche auch nebeneinander sitzen, ist dieser Kategorie zu zuordnen. Studien zur Sitzordnung konnten zeigen, dass die physische Nähe zu einer verbesserten Akzeptanz führt (van den Berg & Cillessen, 2015). Wird die Sitzordnung nicht an die Dyaden angepasst, so dienen die gemeinsam bearbeiteten Aktivitäten, insbesondere aus dem sozialen Bereich, einer Stärkung der Kategorie „Zusammensein“.

*Gruppennormen:* Regelmäßig werden während der Intervention Methoden des kooperativen Lernens genutzt. Ein Basismerkmal des kooperativen Lernens ist die Reflexion. Sowohl das gemeinsame Arbeiten mit dem bzw. der Dyadenpartner\_in als auch kooperative Gruppenarbeiten und die Umsetzung der kooperativen Spiele sollen regelmäßig reflektiert werden, wobei ein Schwerpunkt auf die Einhaltung aufgestellter Regeln gelegt werden kann. Ein Blick auf die Zusammenarbeit kann auch im Wochenabschlussgespräch erfolgen, einem festen Bestandteil der Intervention. Im Rahmen dieser Gespräche erarbeiten die Kinder Ziele und legen Regeln fest, die das soziale Miteinander in der Klasse (sozial) betreffen, ebenso wie das gemeinsame Lernen und Arbeiten (aufgabenbezogen). So wird nach und nach unter anderem eine Norm der Achtsamkeit, des Respekts und der Vorurteilsfreiheit für die Klasse gefestigt.

*Individuelle Positionen:* Im sportlichen Kontext wie auch im Klassenverband soll sich jedes Mitglied wertgeschätzt fühlen. Zur Unterstreichung der Bedeutung eines jeden in der Gruppe schlagen Martin et al. (2013, S. 22) folgende Übung vor: Jedes Gruppenmitglied schreibt die Gründe für die Wichtigkeit eines jeden Mitglieds im Team auf („I want [player name] on my team because ...“). Der Coach sammelt die Begründungen ein und leitet sie an die Gruppenmitglieder weiter. Ähnliche Aktivitäten sieht die Ideensammlung „Positive Atmosphäre“ vor und hier insbesondere die Ideen „Rückenstärken“ und „Warme Dusche“. Im Gegensatz zu einer Sportmannschaft sollen im Klassenverband alle Kinder den gleichen Status aufweisen. Trotzdem hat jedes Kind in der Klasse eine feste Position bzw. Rolle. Durch die Aktivitäten in den Dyaden lernen sich die Kinder besser kennen und sie können ihre individuelle Position in dem jeweiligen Zweiergefüge erproben. So lernen sie Stärken und Schwächen des jeweils anderen kennen und die bisher nicht gekannte, besondere Hilfsbereitschaft eines eher lernschwachen Kindes, kann beispielsweise dessen soziale Position in der Klasse stärken.

*Führung:* Im schulischen Kontext kommt der Lehrkraft eine entscheidende Rolle zu. Im Rahmen des Wochenabschlussgesprächs liegt es zum Beispiel an ihr, die Kinder mit in die Verantwortung zu nehmen, Ziele nicht vorzugeben, sondern gemeinsam zu entwickeln. Sie hat aber auch eine Vorbildfunktion. Lebt sie die im Klassenverband vereinbarten Normen und Werte von Zusammenhalt, Akzeptanz und Anerkennung, in dem sie zum Beispiel alle Kinder gleichermaßen wertschätzt, trägt sie einen großen Teil zur Entwicklung einer kohäsiven Klasse bei.

*Persönliche Opfer:* Maßnahmen in diesem Bereich lassen sich im Rahmen des Projektes „Starke Klasse“ in der Ideensammlung zur Schaffung einer positiven Atmosphäre verorten. Beispielhaft sei hier auf Dyadenebene Idee 12, „Dem anderen eine Freude machen“, genannt.

Die Kinder müssen gegenüber ihrem Partner oder ihrer Partnerin während der Woche achtsam und aufmerksam sein, um ihn oder sie am Ende der Woche mit einem kleinen Geschenk überraschen zu können (z.B. Sticker, Sammelbild). Auf Gruppenebene ist das Übernehmen gemeinsamer Dienste, die der gesamten Klasse zu Gute kommen, zu nennen.

*Kommunikation/Interaktion/Kooperation:* Für den sportlichen Kontext nennen Martin et al. (2013) beispielhaft die Übung „midnight tent“. Alle Gruppenmitglieder versuchen mit verbundenen Augen auf Anweisung eines sehenden Gruppenmitgliedes ein Zelt aufzubauen. Ziel ist es, Interaktion, Kommunikation und Vertrauen in der Gruppe zu fördern und hierüber die Kohäsion. Ähnliche Übungen sind in der Ideensammlung „Kooperative Spiele für den Sportunterricht“ zusammengestellt. Beispielsweise ist die erarbeitete Doppelstunde für Paare in dieser Kategorie anzusiedeln. Zwei Kinder müssen gemeinsam einen Parcours bewältigen. Hierbei kann die Schwierigkeit dadurch erhöht werden, dass ein Kind (mit verbundenen Augen) von seinem Partner oder seiner Partnerin geführt werden muss. Weiterhin sind die sozialen Aktivitäten in Dyaden und insbesondere die regelmäßigen, verpflichtenden Partnergespräche im Rahmen des Findens neuer Dyaden und das anschließende Verfassen der Steckbriefe Teil dieser Kategorie. Diese Aktivität kann wöchentlich in den Unterricht eingebaut werden und bietet damit eine sehr strukturierte Möglichkeit der Interaktion mit dem Partner bzw. der Partnerin. Aber auch Aktivitäten im Rahmen des kooperativen Lernens lassen sich dieser Kategorie zuordnen, denn face-to-face-Interaktion stellt ein Basiselement des kooperativen Lernens dar.

*Ziele:* Im Rahmen des Wochenabschlussgesprächs ist die Formulierung eines Ziels für die folgende Woche gemeinsam mit den Schüler\_innen vorzunehmen.

In Tabelle 4 sind beispielhaft und übersichtlich verschiedene Aktivitäten der Intervention „Starke Klasse“ den Kategorien des Modells von Carron und Spink zugeordnet. Dabei ist die Zuordnung der Aktivitäten zu den Kategorien nicht immer überschneidungsfrei. Wird in einer Klasse zum Beispiel regelmäßig das sogenannte „tootling“, eine Aktivität aus der Ideensammlung „Positive Atmosphäre für die Gruppe“, genutzt, so kann das Erbringen einer „guten Tat“, das Aufheben eines Bleistiftes, der dem Tischbarn oder der Tischbarin hinuntergefallen ist beispielsweise, als „Persönliches Opfer“ gesehen werden. Gleichzeitig verdeutlicht ein kurzes Reflexionsgespräch zu den gesammelten „Nettigkeiten“ des Tages oder der Woche, die gemeinsam geteilte Norm der Achtsamkeit (Gruppennormen) und zeigt gleichzeitig jedem Kind, wenn es am Ende des Tages positiv Erwähnung findet, wie wichtig es für die Klassengemeinschaft ist (Individuelle Position).

	Kategorie	Beispielhafte Aktivitäten im Rahmen des Projektes „Starke Klasse“
Gruppenkontext	Besonderheit / Unterscheidbarkeit	Identitätsstiftende Maßnahmen (z.B. „Starke Klasse“-Song)
	Togetherness	Wechselnde Sitzordnung Aktivitäten in wöchentlich, wechselnden Dyaden
Gruppenstruktur	Gruppennormen	Wochenabschlussgespräch mit Zielsetzungen/ Regelfestlegung Reflexionsphasen zu Aktivitäten des kooperativen Lernens
	Individuelle Position	Ideensammlung Positive Atmosphäre für Dyaden und die Gruppe (z.B. Rücken stärken) / Partnerarbeit im Unterricht
	Führung	Wochenabschlussgespräch (Beteiligung der Kinder durch die Lehrkraft)
Gruppenprozesse	Kommunikation/ Interaktion/ Kooperation	Wochenabschlussgespräch Aktivitäten in Dyaden: Partnergespräche/Steckbriefe Aktivitäten im Rahmen des kooperativen Lernens Aktivitäten der Ideensammlung „Positive Atmosphäre“ für die Gruppe (z.B. tootling)
	Persönliche „Opfer“	Aktivitäten aus den Ideensammlungen „Positive Atmosphäre“ für Dyaden (z.B. Dem anderen eine Freude machen) und für die Gruppe (z.B. Gemeinsame Dienste für die Klasse)
	Ziele	Wochenabschlussgespräch

Tabelle 4: Verortung der Interventionsaktivitäten im Teambuildingmodell von Carron und Spink (1993)

### 6.2.5 Implementation des Projektes „Starke Klasse“

Damit eine Intervention erfolgreich ist, kommt der Implementation ein hoher Stellenwert zu (Desimone, 2002). Im Folgenden wird die einleitende Fortbildung beschrieben, der zeitliche Ablauf der Einführung der Aktivitäten sowie Maßnahmen, die die Durchführungstreue sowie das Commitment der Lehrkräfte sichern sollen.

#### 6.2.5.1 *Fortbildung*

Die Qualität der Durchführung des Projektes „Starke Klasse“ wurde gesichert, indem die Klassenlehrkräfte durch eine intensive, schulinterne Schulung auf die Durchführung der Intervention vorbereitet wurden. Jede Schule erhielt eine vierstündige Fortbildung vor Beginn der Intervention, um das Kollegium mit dem theoretischen Hintergrund, den Bausteinen der Intervention sowie dem konkreten Material vertraut zu machen. Die drei ersten von Carron und Spink (1993) genannten Phasen wurden im Rahmen dieser Lehrerfortbildung abgedeckt. Bestandteil der Einführungs- und Konzeptphase war ein theoretischer Input, im Rahmen einer PowerPoint-Präsentation, in der zum Beispiel Informationen zur Bedeutsamkeit der sozialen Partizipation und negative Konsequenzen bei nicht Erfüllung des Bedürfnisses nach Zugehörigkeit sowie Hintergrundinformationen zu den verschiedenen Elementen des Trainings gegeben wurden. So wurde beispielsweise der Hintergrund der wöchentlich wechselnden Paarbildung thematisiert, die Ideen der Kontakthypothese vorgestellt und insbesondere die Allport'schen Bedingungen für guten Kontakt betont, um zu verdeutlichen, dass von den Methoden des kooperativen Lernens nur eine Wirkung auf die soziale Partizipation zu erwarten ist, wenn von einer hohen Qualität des kooperativen Lernens ausgegangen werden kann.

Das umfangreiche Material (Handreichungen, Kopiervorlagen, Ideensammlungen) wurde jeder Klassenlehrkraft nach dem theoretischen Input im Plenum für die Praxisphase zur Verfügung gestellt. Die Lehrkräfte erhielten Gelegenheit in Jahrgangsteams Überlegungen für die praktische Umsetzung anzustellen, Ziele zu formulieren und konkrete Durchführungsideen für die ersten Wochen zu notieren, welche im Anschluss im Plenum präsentiert wurden. Als grundlegend wurde erachtet, den Lehrkräften nicht zu viele Vorgaben zu machen. Jede Lehrkraft hat ihre individuellen Rituale und fühlt sich mit einigen Methoden oder Aktivitäten wohler als mit anderen. Um die Durchführungstreue der Intervention sicher zu stellen, wurden den Lehrkräften genügend Freiräume eingeräumt eigene Ideen einzubringen, aber gleichzeitig ausreichend Material zur Verfügung gestellt, um eine Auswahl nach eigenen Vorlieben treffen zu können. Durch das Ermöglichen von Mitbestimmung, die selbstständige Erarbeitung sowie das Zusammentragen von Ideen, die bereits im Kollegium vorhanden sind, wurde Commitment für die Intervention geschaffen. Diese Maßnahmen, sowie die Teilnahme des gesamten Kollegiums an der Fortbildung und das Bereitstellen des ausgearbeiteten Materials sind wichtig, um den Erfolg der Umsetzung im Sinne einer Schulentwicklungsaufgabe zu sichern (vgl. Garte, Porter, Desimone, Birman & Yoon, 2001; Smith & Gillespie, 2009). Bis auf zwei Schulen, an denen lediglich die Klassenlehrkräfte an der Fortbildung teilnahmen, war jeweils das Gesamtkollegium anwesend und wurde in die Fortbildung eingebunden, da auch im Fachunterricht die Durchführung der Aktivitäten sinnvoll und erwünscht ist. Darüber hinaus wurden teilweise Mitarbeiter\_innen aus dem pädagogischen Ganztage in die Fortbildung eingebunden, an der Schule tätige Sozialpädagog\_innen sowie selbstverständlich die sonderpädagogischen Fachkräfte. An einigen Schulen wurde das Projekt, mit leichten Abwandlungen an die jeweiligen Jahrgänge, auch in den Klassenstufen eins und vier eingeführt.

Am Ende der Fortbildung fand eine Kurzevaluation statt (s. Anhang C). Die Lehrkräfte beurteilten in einem standardisierten Fragebogen mit einem vierstufigen Antwortformat die Organisation der Fortbildung, die Vermittlung der Inhalte (z.B. abwechslungsreiche Gestaltung, verständliche Präsentation, Nachvollziehbarkeit der Intervention) und gaben der Fortbildung eine Note (Punktesystem von 0 (ungenügend) bis 15 (sehr gut+)). Daten hierzu liegen von sieben der teilnehmenden Schulen und insgesamt 83 Lehrkräften<sup>24</sup> vor. Tabelle 5 verdeutlicht, dass die Lehrkräfte die Fortbildung insgesamt gut bis sehr gut beurteilten.

	<b>N</b>	<b>M</b>	<b>SD</b>
Die Fortbildung war gut organisiert.	83	1.04	0.19
Die Fortbildung war abwechslungsreich gestaltet.	83	1.46	0.59
Die Elemente der Fortbildung waren gut zur Vermittlung der jeweiligen Inhalte geeignet.	83	1.22	0.41
Die Hintergründe des Trainings wurden verständlich präsentiert.	83	1.20	0.44
Der Ablauf des Trainings nachvollziehbar.	82	1.22	0.41
Schulnote für die Veranstaltung	77	12.01	1.38

*Tabelle 5: Evaluation der Lehrkräftefortbildung*

*Anmerkungen: Antwortformat vierstufig: (1) trifft zu bis (4) trifft nicht zu / Schulnote: Punktesystem 0 (ungenügend) bis 15 (sehr gut +) / N (Stichprobengröße), Mittelwert (M), Standardabweichung (SD)*

<sup>24</sup> Größtenteils hat das gesamte Kollegium an der Fortbildung teilgenommen.

### 6.2.5.2 Zeitlicher Ablauf der Intervention

Die Aktivitäten werden schrittweise eingeführt, um die Kinder nicht mit zu vielen, unvertrauten Aktivitäten zu überfordern. Die Lehrkräfte erhielten im Rahmen der Fortbildung Informationen zur schrittweisen Einführung des Trainings, haben darüber hinaus jedoch im Materialordner zusätzliche Informationskarten, in denen sie detaillierte Hinweise zur Durchführung erhalten. Zusätzlich enthält der Ordner eine Übersicht, in der festgehalten ist, welche Aktivitäten wie häufig genutzt werden sollen (s. Abbildung 16). Dabei handelt es sich um die Minimalvorgaben. Je häufiger Aktivitäten genutzt werden, desto positivere Effekte sind zu erwarten.



## Zeitliche Übersicht

	Aktivität	1. Woche	2. Woche	3. Woche	4. Woche	5.-14. Woche
Paare	lernbezogen		2x	2x	2x	2x
	sozial		2x	2x	2x	2x
Gruppe	lernbezogen	1 Unt. std.				1x
	sozial					2x
<b>Wochenabschluss-reflexion: Klassenwolke</b>		Lernen & Arbeiten	Lernen & Arbeiten	Lernen & Arbeiten	Wohlfühlen	Lernen & Arbeiten / Wohlfühlen

Abbildung 16: Zeitliche Übersicht zur Einführung und zum Umfang der Aktivitäten im Rahmen des Projektes "Starke Klasse"

### Woche 1:

In der ersten Woche wird den Kindern das Projekt „Starke Klasse“ im Rahmen einer Unterrichtsstunde vorgestellt. Die gemeinsamen Ziele – alle Kinder in der Klasse sollen sich wohlfühlen und alle können gut arbeiten und lernen – werden thematisiert. Augenmerk in dieser Stunde liegt auf dem gemeinsamen Lernen und Arbeiten. Als Einstieg in das Projekt sollen Indikatoren für dieses Ziel gesucht werden. Hierbei wird in der Regel differenziert zwischen Indikatoren, die man sehen und hören kann, wenn das gewünschte Verhalten gegeben ist. Die Indikatoren können durch T-Charts visualisiert werden. Auf diese Darstellungen, die im Klassenraum ausgehängt werden sollen, kann während der folgenden Wochenabschlussgespräche regelmäßig Bezug genommen werden. Die Kinder werden ebenfalls mit der Klassenwolke vertraut gemacht, die in den folgenden Wochen immer im Wochenabschlussgespräch eingesetzt wird. Dabei wird der Fokus auch hier auf das gemeinsame Lernen und Arbeiten gelegt. Auch zum Umgang mit der Klassenwolke finden die Lehrkräfte im Materialordner Informationskarten. Schließlich können die Kinder im Rahmen dieser ersten Stunde bereits das Klassenlied kennenlernen, welches fortan regelmäßig gemeinsam gesungen wird.



### Woche 2 & 3:

Zu Beginn der zweiten Woche werden die ersten Dyaden ausgelost. Immer im Anschluss an die Dyadenauslosung über die Memorykarten, welche vorbereitet im Materialordner zu finden sind, finden auf sozialer Ebene Partnergespräche und das Verfassen der Steckbriefe statt. Auch hierzu finden die Lehrkräfte Informationskarten in der Materialsammlung. Ab der zweiten Woche können die ersten sozialen und lernbezogenen Aktivitäten in den Dyaden ausgeführt werden, es sollten noch keine Aktivitäten auf Gruppenebene stattfinden. Am Ende der Woche wird im Rahmen des Wochenabschlussgespräches erneut über das gemeinsame Lernen und Arbeiten in der Klasse reflektiert. In der dritten Woche gibt es keine Veränderungen und auch im Wochenabschluss wird erneut über das gemeinsame Lernen reflektiert, um die Kinder mit dem Ablauf vertraut zu machen und ihnen Sicherheit zu geben. Es können jeweils neue Ziele formuliert werden und mithilfe der T-Charts Indikatoren für diese gesucht werden.

### Woche 4:

Auch in der vierten Woche werden aufgabenbezogene und soziale Aktivitäten auf Ebene der Dyaden durchgeführt. Am Ende dieser Woche sollte erstmalig die Reflexion zum Thema „Wohlfühlen in der Klasse“ stattfinden.

### Woche 5 - 14:

Ab der fünften Woche werden gezielt die Aktivitäten auf Gruppenebene hinzugenommen, sodass das gesamte Maßnahmenrepertoire eingeführt ist. Die Reflexionen zum Wochenabschluss erfolgen von da an entweder zu beiden Wolken (Arbeiten und Wohlfühlen) oder aber im wöchentlichen Wechsel. Es ist auch möglich die Themen je nach aktuellem Schwerpunkt in der Klasse selbst zu bestimmen, sodass zum Beispiel drei Wochen hintereinander das Wochenabschlussgespräch zum Thema „Wohlfühlen“ stattfindet und anschließend drei Wochen zum Thema „Arbeiten“.

Erscheinen die Anforderungen an die Lehrkräfte im ersten Moment hoch (sieben Aktivitäten pro Woche werden gefordert), so lässt sich dies schnell relativieren. Die in Abbildung 16 genannten minimalen Anforderungen ab Woche fünf lassen sich durch die Lehrkräfte beispielsweise folgendermaßen umsetzen:

<b>Ebene</b>	<b>Aktivität</b>	<b>Häufigkeit (pro Woche)</b>	<b>Beispiel</b>
Dyade	task	2x	2x Partnerarbeit im Fachunterricht
	social	2x	Gespräch nach Dyadenauslosung* / Steckbrief*
Gruppe	task	1x	Gruppenpuzzle im Sachunterricht
	social	2x	Wochenabschlussgespräch* / „Starke Klasse“-Song

*Tabelle 6: Beispielhafte Umsetzungsmöglichkeit der Intervention*

*Anmerkung: \* verpflichtende Bestandteile der Intervention*

Verpflichtender Bestandteil der Intervention ist die Auslosung der Dyaden verbunden mit einem ersten Gespräch und dem Ausfüllen des Steckbriefes sowie das Wochenabschlussgespräch. Mit der Durchführung dieser Aktivitäten sind bereits drei Aktivitäten umgesetzt wor-

den. Alle weiteren Aktivitäten können die Lehrkräfte frei wählen. Durch die mögliche Umsetzung der Aktivitäten in allen Fächern liegt die Verantwortung nicht allein auf Seiten der Klassenlehrkraft und eröffnet zusätzlich Möglichkeiten im Fachunterricht.

Die Lehrkräfte können sich bei Problemen und Unklarheiten durch die wissenschaftlichen Projektmitarbeiter\_innen jeder Zeit beraten lassen. In der Fortbildung wurden die Lehrkräften auf die verschiedenen Möglichkeiten der Kontaktaufnahme hingewiesen (Telefon, Email) sowie auf die Projekthomepage aufmerksam gemacht. Hier steht das gesamte Material in einem internen Bereich zur Verfügung.

#### 6.2.5.1 *Sicherung der Durchführungstreue*

Um während der Interventionsphase den Kontakt zu den Projektschulen zu halten, wurde monatlich ein *Projekt-Newsletter* verfasst. Während der Fortbildung konnten interessierte Lehrkräfte sich für diesen Newsletter anmelden und wurden in den Emailverteiler aufgenommen. Die Schulleitung erhielt den Newsletter in jedem Fall und hierin Informationen zu verschiedenen Aspekten, wie der aktuellen Situation der wissenschaftlichen Begleitforschung, erste Ergebnisse zu den Analysen der Daten der jeweiligen Messzeitpunkte, aber auch regelmäßig ein bis zwei *Ideen des Monats*, welche im internen Bereich der Homepage zur Verfügung gestellt wurden. Zur Umsetzung der verschiedenen Trainingselemente wurden sukzessive neue Ideen und Anregungen generiert (z.B. kooperative Spiele), die an die jeweilige Jahreszeit oder ein bevorstehendes Fest (Ostern, Weihnachten) angepasst waren. Die kontinuierliche und enge Begleitung sollte das Commitment der Lehrkräfte und dadurch auch die Umsetzungsqualität der Intervention fördern. Auf der *Homepage* selbst wurden zudem Informationen für die Lehrkräfte zum Projektablauf, aber auch Hinweise für interessierte Eltern zur Verfügung gestellt (<http://go.wwu.de/starkeklasse>, Stand: Februar 2019).

Um die Verbindlichkeit der Durchführung der verschiedenen Elemente des Trainings zu verdeutlichen, wurden die Lehrkräfte gebeten, regelmäßig ein *Trainingstagebuch* auszufüllen (s. Anhang D). Dieses war ökonomisch auszufüllen und ebenfalls Bestandteil des Materialordners. Wöchentlich wurde darin in einem Kurzfragebogen abgefragt, welche Elemente des Trainings genutzt wurden und wie häufig diese durchgeführt wurden. Über dieses Trainingstagebuch ist die Überprüfung der Durchführungstreue möglich und die Einbeziehung der Qualität der Umsetzung des Trainings als mögliche Einflussvariable bei der Betrachtung von Veränderungen über die Zeit wird ermöglicht.

## **7 Ableitung von Forschungsfragen**

Die Darstellung des Forschungsstandes macht deutlich, dass Schüler\_innen mit schwachen Schulleistungen und solche mit Schwierigkeiten im Bereich des Verhaltens zu einer Risikogruppe gehören, wenn es um die soziale Partizipation geht. Soziale Partizipation ist jedoch von besonderer Bedeutung, da sie zur Befriedigung des Bedürfnisses nach Zugehörigkeit führt. Wird dieses fundamentale, menschliche Bedürfnis nicht befriedigt, ergeben sich gravierende

negative Konsequenzen. Insbesondere für Kinder, die einen Großteil des Tages in der Schule verbringen, sind positive Peerbeziehungen in diesem Kontext zentral.

Auch wenn vermehrt Forschungsarbeiten im Bereich der inklusiven Bildung angesiedelt wurden und werden, so besteht national und international weiterhin Forschungsbedarf. Betrachtet man die vorliegenden Forschungsarbeiten zur sozialen Partizipation von Kindern mit besonderem Unterstützungsbedarf, kann als gesichert gelten, dass ihre Akzeptanz geringer und die Ablehnung ihnen gegenüber höher ist im Vergleich zu ihren Mitschüler\_innen ohne Unterstützungsbedarf. Jedoch zeigt das Review zur sozialen Partizipation für den Raum Deutschland, dass zwar internationale Befunde bestätigt werden können in Bezug auf die Akzeptanz und die Ablehnung von Kinder mit Unterstützungsbedarf, jedoch ist die Befundlage für andere Indizes der sozialen Partizipation noch recht dünn. Auch eine Vergleichbarkeit mehrerer Studien in Bezug auf einheitliche Erhebungs- und Auswertungsmethoden ist bisher nicht gegeben. Dies betrifft zum einen die Operationalisierung des Förderbedarfs, zum anderen die Operationalisierung der sozialen Partizipation.

Differentielle Befunde für die aktuelle Situation von Kindern mit spezifischen Unterstützungsbedarfen sind rar. Die Operationalisierung des Förderbedarfs erfolgt aus zeit- und kostenökonomischen Gründen häufig über das subjektive Urteil der Lehrkraft, teilweise über ein einzelnes Item zum vorhandenen Unterstützungsbedarf ohne weitere Differenzierung. Insbesondere Kinder mit Unterstützungsbedarf im Bereich der Emotionalen und sozialen Entwicklung wurden in aktuellen Studien kaum explizit in den Blick genommen, sodass sich keine verlässlichen Aussagen für diese Kinder treffen lassen.

Auch in Bezug auf die Operationalisierung der sozialen Partizipation in den gesichteten Studien der letzten Jahre ist zu konstatieren, dass zwar Ergebnisse für verschiedene Indikatoren der sozialen Partizipation vorliegen, jedoch noch kein umfassendes Bild für die aktuelle schulische Situation gezeichnet werden kann. Dies ist durch das sehr komplexe Konstrukt der sozialen Partizipation zu erklären. Zum einen erscheint es sinnvoll, die soziale Partizipation im schulischen Kontext für zwei inhaltliche Hauptbereiche zu betrachten: (1.) aufgabenbezogene Partizipation im unterrichtlichen Kontext (Ebene des gemeinsamen Lernens und Arbeitens, task), (2.) soziale Partizipation im außerunterrichtlichen Kontext (soziales Miteinander, social). Zum anderen sind verschiedene Maße indikativ für die soziale Partizipation, die über unterschiedliche Erhebungsverfahren operationalisiert werden können (soziometrische und psychometrische Verfahren), wodurch eine umfassende Abbildung des Konstruktes sehr zeit-, personal- und kostenaufwändig ist. Werden in Studien verschiedene inhaltliche Aspekte erhoben (z.B. Sitznachbar\_in, Spielpartner\_in, Arbeitspartner\_in), so werden diese in weiteren Datenaufbereitungen häufig nicht mehr separat betrachtet, sondern die Daten werden zu einem gemeinsamen Wert der sozialen Partizipation verrechnet. Für die subjektive Wahrnehmung der Kinder selbst zu ihrer sozialen Partizipation, wurde bisher immer der Fokus allein auf den außerunterrichtlichen Bereich gelegt, die Selbstwahrnehmungen zur aufgabenbezogenen Partizipation bleiben bisher gänzlich unberücksichtigt.

Insgesamt liegen aktuell keine gesicherten Erkenntnisse dazu vor, inwieweit es Unterschiede in der sozialen Partizipation von Kinder mit Unterstützungsbedarf für die beiden im schulischen Kontext wesentlichen Inhaltsbereiche „Lernen und Arbeiten“ und „soziales Miteinander“ gibt.

Eine solche Unterscheidung erscheint allerdings sinnvoll, um zwischen kognitiv-instrumentellen Beziehungen (Arbeiten) und affektiven Peerbeziehungen (soziales Miteinander) zu unterscheiden (Zander et al., 2017). So kann ein Kind in positive affektive Peerbeziehungen eingebunden sein, jedoch nicht in positive kognitiv-instrumentelle Peerbeziehungen. Es erscheint plausibel, dass das Ausgrenzungsrisiko je nach Förderschwerpunkt (Lernen vs. Emotionale und soziale Entwicklung) in den beiden Inhaltsbereichen unterschiedlich ausfallen kann. So ist anzunehmen, dass zum Beispiel Kinder mit Schwierigkeiten im Bereich des Lernens als Arbeitspartner\_innen abgelehnt werden, gleichwohl in den Pausen im Grundschulkontext noch keine Ablehnung gegenüber diesen Kindern besteht und sie beliebte Spielpartner\_innen sind.

Eine entsprechende Differenzierung erscheint wünschenswert und sinnvoll und wird in dieser Arbeit berücksichtigt. Damit wird eine Forschungslücke geschlossen, da bisherige Studien keine derart differenzierten Aussagen erlauben. Die Daten dieses Projektes sind zusätzlich gewinnbringend, da es bisher wenige Studien gibt, die im Längsschnitt bei relativ großer Stichprobe, Daten zu beiden Inhaltsbereichen der sozialen Partizipation (Lernen und Arbeiten / soziales Miteinander) erheben, verschiedene Indikatoren der sozialen Partizipation operationalisieren und die Konstrukte Leistung und Verhalten über standardisierte Instrumente erfassen. Hieraus ergeben sich folgende Forschungsfragen, die im Rahmen dieser Arbeit beantwortet werden können:

1. Unterscheidet sich die soziale (aufgabenbezogene und außerunterrichtliche) Partizipation von Kindern mit und ohne Unterstützungsbedarf?
  - 1.1. Gibt es Unterschiede in Bezug auf die aufgabenbezogene und außerunterrichtliche soziale Partizipation?
  - 1.2. Gibt es Unterschiede für verschiedene Indikatoren der sozialen Partizipation (z.B. Indegrees, reziproke Beziehungen, Selbstwahrnehmung)?
  - 1.3. Gibt es Unterschiede zwischen Kindern mit Unterstützungsbedarf im Bereich des Lernens vs. der Emotionalen und sozialen Entwicklung?

In den Studien, die in den letzten zehn Jahren in Deutschland durchgeführt wurden (siehe Kapitel 4.3.2), konnte durchweg gezeigt werden, dass Kinder mit Unterstützungsbedarf weniger akzeptiert werden als ihre Klassenkamerad\_innen ohne Unterstützungsbedarf. Mit Ausnahme der Studie von Krull et al. (2014a) wurde in der Operationalisierung bzw. in der Auswertung nie eine Differenzierung zwischen dem sozialen und aufgabenbezogenen Inhaltsbereich der Partizipation vorgenommen. Häufig erfolgte die Operationalisierung der sozialen Partizipation über die Frage nach dem liebsten Sitznachbarn bzw. der liebsten Sitznachbarin. Eine eindeutige Zuordnung zum sozialen bzw. aufgabenbezogenen Inhaltsbereich der sozialen Partizipation ist für diese Frage nicht möglich. Eine Formulierung von konkreten Hypothesen erfolgt aufgrund des bisherigen Forschungsstandes in Bezug auf Unterschiede in der sozialen Partizipation für den aufgabenbezogenen und außerunterrichtlichen Inhaltsbereich daher nicht. Rückschlüsse auf differentielle Effekte für Kinder mit unterschiedlichen Unterstützungsbedarfen in Bezug auf die beiden Inhaltsbereiche der sozialen Partizipation können aus den bisherigen Befunden ebenfalls nicht abgeleitet werden, sodass Erwartungen nicht empirisch gestützt, sondern nur theoretisch hergeleitet werden können. Erwartet wird, dass die in einer Klasse leistungsschwachen Kinder und solche mit Verhaltensauffälligkeiten im Bereich des gemeinsamen Lernens und Arbeitens

weniger akzeptiert werden als Kinder ohne Unterstützungsbedarf. Für die außerunterrichtliche soziale Akzeptanz werden diese Effekte nur bzw. in höherem Maße für Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten erwartet. Aufgrund der widersprüchlichen Befunde im Review zur subjektiv wahrgenommenen sozialen Partizipation von Kindern mit Unterstützungsbedarf in den letzten zehn Jahren, werden an dieser Stelle keine gerichteten Hypothesen formuliert. Leistungsschwache Kinder weisen ggf. geringere Werte in der Selbstwahrnehmung der aufgabenbezogenen Partizipation auf, weil sie merken, dass andere Kinder nicht gerne mit ihnen zusammenarbeiten möchten, jedoch zeigen sich keine Unterschiede in der außerunterrichtlichen sozialen Partizipation, weil sie an Spielsituationen in den Pausen gleichermaßen teilhaben.

Der Forschungsstand macht weiterhin deutlich, dass in bisherigen Studien nicht nach der konkreten pädagogischen Umsetzung von inklusiver Bildung gefragt wird. Wird Inklusion als Prozess verstanden, so kann von einem noch andauernden Umbruch in der Gestaltung inklusiven Unterrichts ausgegangen werden. Erst seit kurzer Zeit sind Schulen mit einer geänderten Gesetzeslage konfrontiert und viele Schulen befinden sich noch mitten in Schulentwicklungsmaßnahmen in Bezug auf die Gestaltung inklusiver Schul- und Unterrichtsstrukturen. Einige Schulen sind auf diesem Weg oder stehen in diesem Prozess noch ganz am Anfang und Inklusion heißt hier lediglich die „Platzierung“ von Kindern mit besonderem Unterstützungsbedarf an der allgemeinen Schule. Andere Schulen haben bereits eine längere Tradition der gemeinsamen Beschulung von Kindern mit und ohne Unterstützungsbedarf im Rahmen des Gemeinsamen Unterrichts, sodass inklusive Strukturen bereits „gelebt“ werden. Bezüglich des Einflusses verschiedener inklusiver Settings auf die soziale Partizipation ist bisher wenig bekannt, sodass auch an dieser Stelle dringend Forschungsbedarf besteht. Vielfach wurde in Studien gezeigt, dass es eine erhebliche Varianz auf Ebene der Klassen gibt, dennoch ist bisher wenig über den Einfluss des Klassenkontextes auf die soziale Partizipation bekannt. Einzelne Ansatzpunkte, zum Beispiel mit Blick auf das Lehrkraftfeedback oder aber auch auf die Bezugsnormorientierung der Lehrkraft sind hier vielversprechend, aber auch in diesem Bereich besteht noch deutlicher Nachholbedarf und es erscheint lohnenswert nicht nur zu schauen, inwieweit sich ein Kind mit Unterstützungsbedarf ändern muss, um besser eingebunden zu werden, sondern inwiefern dies auch im Einflussbereich der Lehrkraft liegt. Diese hat direkt über ihr eigenes Verhalten Einfluss auf die soziale Partizipation einzelner Kinder, aber ggf. auch über die Mitwirkung an der Gestaltung des Klassenklimas.

Dem Konstrukt der Kohäsion wurde bislang im schulischen Kontext insgesamt wenig Aufmerksamkeit geschenkt. Kohäsion wurde vereinzelt als eine Subdimension des Klassenklimas betrachtet, jedoch erfolgte bisher eine wenig elaborierte Auseinandersetzung mit diesem Konstrukt. Dies hat zur Folge, dass bisher kein theoretisch fundiertes Kohäsionskonzept im schulischen Kontext vorlag und ein solches erst entwickelt werden musste. Weiterhin standen keine standardisierten Instrumente zur Operationalisierung der verschiedenen Facetten der Kohäsion im schulischen Kontext zur Verfügung. Im Rahmen dieser Arbeit wird erstmals ein psychometrisches Instrument genutzt, welches theoriegeleitet entwickelt wurde und die verschiedenen Facetten der Kohäsion erfasst. Zudem ist auch die Operationalisierung von Kohäsion über soziometrische Methoden im schulischen Kontext neu und innovativ und erfolgt im Rahmen dieser Arbeit erstmalig mit einer Verortung der Maße im theoretischen Kohäsionsmodell.

Die Herstellung eines Zusammenhangs zwischen der sozialen Partizipation individueller Schüler\_innen sowie der Kohäsion der Klasse erscheint plausibel, wurde bisher jedoch nicht vorgenommen. Dass eine kohäsive Klassengemeinschaft jedoch ein förderliches Kontextmerkmal für die Ermöglichung sozialer Partizipation der einzelnen Schüler\_innen darstellt, scheint naheliegend. Insbesondere Kinder mit besonderem Unterstützungsbedarf könnten von kohäsiven Klassen profitieren, so die Erwartung. Die zweite Fragestellung bezieht sich auf den Zusammenhang zwischen individueller sozialer Partizipation und Kohäsion.

2. Gelingt die soziale (aufgabenbezogene und außerunterrichtliche) Partizipation in kohäsiven Klassen besser als in Klassen mit geringer Kohäsion?
  - 2.1. Ist die aufgabenbezogene Kohäsion prädiktiv für die aufgabenbezogene Partizipation bzw. die soziale Kohäsion prädiktiv für die außerunterrichtliche Partizipation?
  - 2.2. Profitieren insbesondere Kinder mit Unterstützungsbedarf von kohäsiven Klassen?

Es wird erwartet, dass sich Zusammenhänge zwischen der sozialen Partizipation und der Kohäsion zeigen. Herrscht in einer Klasse ein hoher sozialer Zusammenhalt, also eine hohe soziale Kohäsion, so sollte damit zwangsläufig auch eine hohe außerunterrichtliche Partizipation einhergehen. Gleiches ist zu erwarten, wenn in Klassen eine hohe aufgabenbezogene Kohäsion vorherrscht. In solchen Klassen, so die Erwartung, gelingt auch die aufgabenbezogene Partizipation besser. Dabei werden die verschiedenen Facetten der Kohäsion auf Individual- und Gruppenebene betrachtet. Es wird vermutet, dass sowohl die Kohäsionsfacette der Attraktivität (der Mitschüler\_innen bzw. des gemeinsamen Lernens und Arbeitens) als auch die Facette des Zusammenhalts der Gruppe positiv mit der sozialen Partizipation zusammenhängen. Insbesondere Kinder mit besonderem Unterstützungsbedarf könnten von kohäsiven Klassen profitieren, da diese das Potential aufweisen, auch schwierige Kinder zu integrieren. Herrscht eine hohe Kohäsion, so gelingt die soziale Partizipation zum Beispiel von Kindern mit Verhaltensauffälligkeiten besser, als in Klassen, in denen die Kohäsion nur schwach ausgeprägt ist.

Um die Kohäsion von Gruppen zu verbessern, werden Teamentwicklungsmaßnahmen genutzt. Eine gezielte Intervention zur Verbesserung der Kohäsion einer Schulklasse liegt bislang nicht vor. Daher wurde eine Intervention entwickelt, welche gezielt Maßnahmen der Teamentwicklung mit theoretischen und empirischen Befunden, zum Beispiel aus der Vorurteilsforschung, verbindet. Innovativ an diesem Ansatz ist der Transfer eines elaborierten Konzepts von Kohäsion (Carron & Brawley, 2000) und eines Modells für Teamentwicklungsmaßnahmen (Carron & Spink, 1993) auf den inklusiven Schulkontext. Die Intervention zielt explizit auf die Stärkung der verschiedenen Facetten der Kohäsion. Zum einen auf die beiden Inhaltsbereiche (sozial und aufgabenbezogen), zum anderen auf die beiden Foki (Attraktivität auf Individualebene und Zusammenhalt als Merkmal auf Klassenebene).

Durch die systematische Manipulation der Kohäsion – so die Hypothese – kann die soziale Partizipation der individuellen Schüler\_innen positiv beeinflusst werden. Hervorzuheben ist, dass durch diese, die gesamte Schulklasse fokussierende Maßnahme keine Stigmatisierung von Kindern mit Beeinträchtigung erfolgt, wenngleich gerade für diese Kinder positive Effekte hin-

sichtlich der sozialen Partizipation erwartet werden. Zur Klärung der Wirksamkeit der Intervention (Stärkung der Gruppenkohäsion) und zur Überprüfung der weiteren vorhergesagten Effekte (Steigerung der sozialen Partizipation, insbesondere von Kindern mit Schulleistungsschwäche und/oder Verhaltensauffälligkeiten) wurde eine Interventionsstudie mit einem Wartekontrollgruppendesign durchgeführt.

Hieraus ergeben sich folgende Fragestellungen:

3. Gelingt es durch die Intervention „Starke Klasse“ die Kohäsion zu verbessern?
  - 3.1. Verbessert sich die Kohäsion, operationalisiert über den GruKo<sup>4</sup>?
  - 3.2. Verbessert sich die Kohäsion, operationalisiert über die soziometrischen Daten?

Im Rahmen dieser Arbeit soll überprüft werden, ob durch diese speziell entwickelte Intervention („Starke Klasse“) die Klassenkohäsion gestärkt werden kann. Die entwickelten Maßnahmen zielen dabei zum einen auf die Attraktivität der Mitschüler\_innen und der gemeinsamen unterrichtlichen Aktivitäten, zum anderen auf den sozialen und aufgabenbezogenen Zusammenhalt der Klasse. Insgesamt wird erwartet, dass die Intervention die verschiedenen Facetten der Kohäsion der Klasse verbessert. Weil die Maßnahmen auf beiden Ebenen ansetzen, wird, bei einer hohen Qualität der Durchführung der Intervention „Starke Klasse“, erwartet, dass es sowohl für die Variablen auf Individual- als auch für die Variablen auf Gruppenebene zu einem Anstieg kommt. Zudem werden gezielt unterrichtsbezogene sowie soziale Aktivitäten regelmäßig genutzt, sodass auch für diese beiden Inhaltsbereiche gleichermaßen mit einer Steigerung der Kohäsion gerechnet wird. Zusätzlich werden Effekte für beide Arten der Operationalisierung (psychometrisch und soziometrisch) erwartet.

Nach der Prüfung der Wirkung der Intervention auf die Kohäsion schließt sich die Frage an, ob die individuelle soziale Partizipation gesteigert werden kann. Insbesondere für Kinder mit besonderem Unterstützungsbedarf wird erwartet, dass sich ihre soziale Partizipation verbessert. Hieraus ergibt sich die letzte Forschungsfrage:

4. Gelingt es durch die Intervention die individuelle soziale (aufgabenbezogene und außerunterrichtliche) Partizipation zu verbessern?
  - 4.1. Profitieren insbesondere Kinder mit schwachen Schulleistungen und/oder auffälligem Verhalten von der Intervention in Bezug auf ihre soziale Partizipation?
  - 4.2. Gibt es Unterschiede in der Wirkung der Intervention für Kinder mit unterschiedlichen Unterstützungsbedarfen (lernschwach vs. verhaltensauffällig)?

Erwartet wird, dass die soziale Partizipation zwar relativ stabil über die Zeit und die Partizipation zum ersten Messzeitpunkt prädiktiv für die Partizipation zum zweiten Messzeitpunkt ist, jedoch zusätzlich, dass Kinder der Experimentalgruppe zum zweiten Messzeitpunkt eine bessere soziale Partizipation aufweisen als Kinder der Kontrollgruppe. Insbesondere Kinder mit schwachen Schulleistungen und solche mit Verhaltensauffälligkeiten sollten von der Intervention profitieren.

Insgesamt werden über diese Arbeit verschiedene Forschungslücken geschlossen und zusätzlich einem Mangel an Längsschnittstudien im Bereich der inklusiven Bildung Rechnung getragen. Dabei ist die Betrachtung der Entwicklung sozialer Partizipation über die Zeit ohne eine

Intervention weniger zentral, können wir doch nicht von einer Verbesserung der sozialen Partizipation von sogenannten Risikokinder ohne spezielle Maßnahmen ausgehen. Bisher liegt kaum gesichertes Wissen über geeigneten Maßnahmen zur Verbesserung der sozialen vor, insbesondere nicht für Maßnahmen, die den Fokus auf den Klassenkontext legen. Die Entwicklung und Prüfung der Wirksamkeit von Interventionen mit dem Ziel der Verbesserung der sozialen Partizipation steht im Fokus des Forschungsinteresses.

## **8 Untersuchung**

Zur Beantwortung der Forschungsfragen wurde eine (quasi)experimentelle Interventionsstudie mit 54 Schulklassen durchgeführt. Die weiteren Angaben beziehen sich jedoch nur auf 46 Klassen, da im Rahmen dieser Arbeit eine jahrgangsübergreifende Schule mit acht Schulklassen für die Analysen ausgeschlossen wurde. Alle Daten wurden im Rahmen des DFG-Projektes „So-PaKo – Soziale Partizipation durch Kohäsion. Eine Interventionsstudie an Grundschulen“ (OP 158/4-1) erhoben.

### **8.1 Zeitlicher Projektablauf**

Der Projektverlauf des DFG-Projektes ist grob in verschiedene Phasen einzuteilen, die im Folgenden näher beschrieben werden.

#### Vorbereitungsphase (10/2016 – 08/2017)

Die Vorbereitungsphase diente der Rekrutierung der Schulen, der Erstellung der Testinstrumente sowie der Vorbereitung der Schulungs- und Trainingsmaterialien.

#### Rekrutierung

Die Schulen wurden aus forschungspraktischen Erwägungen im Raum Dortmund, Bochum und dem Ennepe-Ruhr-Kreis akquiriert. In dieser Region des östlichen Ruhrgebiets gibt es auf engem Raum insgesamt 192 Grundschulen. Aus beruflichen und wissenschaftlichen Kontexten bestanden zu zahlreichen dieser Schulen bereits gute Kontakt, ebenso teilweise zu den Schulleitern, sodass der Erfolg der Akquise als gesichert gelten konnte. Vor allem bei mehrzügigen Grundschulen wurde versucht möglichst alle Klassen eines Jahrgangs zur Teilnahme an der Studie zu gewinnen, da positive Implementationseffekte sowohl hinsichtlich der Unterstützung durch die Schulleitung als auch mit Blick auf die wechselseitige Kooperation und Absprache der beteiligten Lehrkräfte erwartet werden (Desimone, 2002). Ende 2016 wurden die Grundschulen per Email angeschrieben und erhielten ein erstes Informationsblatt zugesandt. Ein Großteil der Projektschulen hat allein aufgrund dieser ersten Informationen die Teilnahme an der Studie zugesagt. In einem zweiten Schritt wurden die Schulen telefonisch kontaktiert. Dabei stellte sich heraus, dass einige die Mail gar nicht gelesen hatte, sodass diese erneut zugesandt wurde oder aber, dass die Schulen noch konkrete Nachfragen hatten. Diese wurden entweder telefonisch geklärt oder aber im Rahmen einer kurzen Informationsveranstaltung in den Schulen. Dieses Angebot nahmen fünf der teilnehmenden Schulen in Anspruch. Mit einer PowerPoint-Präsentation wurde das Projekt in Grundzügen vorgestellt, wobei das „Training“



präsentiert wurden, der zeitliche Ablauf und der „Arbeitsaufwand“ für die teilnehmenden Lehrkräfte. Die Erstellung eines umfangreichen Rückmeldeberichtes diente als zusätzlicher Anreiz zur Teilnahme. Anfang 2017 hatten sich 15 Schulen für das Projekt beworben.

#### Fragebogen für die Schulleitung

Im März 2017 erhielten die Schulleitungen einen Fragebogen (s. Anhang E), in dem allgemeine Angaben zur Schule abgefragt wurden, die sich zum Beispiel auf die Größe der Schule und den Vera-Standorttypen<sup>25</sup> bezogen. Nach Auswertung der Fragebögen wurden die endgültigen Schulen für die Teilnahme am Projekt „Starke Klasse“ ausgewählt. Schlussendlich fiel die Auswahl auf zwölf Grundschulen mit 54 Klassen. Dieser Fragebogen diente der Aufteilung der Schulen in die Experimental- (Gruppe A) und die Wartekontrollgruppe (Gruppe B). Eine Vergleichbarkeit der beiden Gruppen wurde versucht über ein paarweises Matchingverfahren per Zufall auf die beiden Gruppen zu gewährleisten. Jede Schule erhielt einen „Zwilling“, der der eigenen Schule in Bezug auf die oben angeführten Merkmale ähnelte (s. Kapitel 8.2.1).

#### Erstellung der Materialien

Die Vorbereitungsphase diente auch der Erstellung der Schulungs- und Informationsunterlagen sowie der benötigten Messinstrumente für die Schüler\_innen- und Lehrkräftebefragungen. Neben bereits etablierten Skalen wurden auch neu entwickelte Instrumente eingesetzt. Ein Pretest dieser Befragungsinstrumente – insbesondere zur Erfassung der Gruppenkohäsion – wurde in diesem Zeitraum durchgeführt. Daneben wurden Instruktionen und Manuale für die Durchführung der Befragungen und Schulleistungstests erstellt und die Schulung der Testleiter\_innen erfolgte. Schließlich wurden in der Vorbereitungsphase die für das Programm benötigten Trainingsmaterialien erstellt (Ordner mit Ideen- und Aufgabensammlungen, Anleitungskarten etc.).

#### Lehrkräftefortbildung

Lehrkräfte der Schulen aus Gruppe A wurden vor oder in den Sommerferien 2017 im Rahmen einer vierstündigen Fortbildung geschult (s. Kapitel 6.2.5.1). Die Schulung der Lehrkräfte aus Schulen der Gruppe B fand zwischen November 2017 und Februar 2018 statt.

#### *Projektdurchführungsphase (09/2017 – 07/2018): Datenerhebung zu drei Messzeitpunkten*

Um die unmittelbare Wirkung der Intervention und deren Effekte abbilden zu können, wurden in beiden Versuchsgruppen Daten zu drei Messzeitpunkten erhoben. Die Phase der Projektdurchführung begann mit der Durchführung der ersten Erhebungen. Die erste Befragung fand direkt nach Beginn des Schuljahres 2017/2018 im September statt. Es wurden Schüler\_innen sowie Lehrkräfte der Experimental- und der Kontroll-Schulen befragt. Die Schüler\_innen bearbeiteten zu diesem ersten Messzeitpunkt den Test zur Erfassung der mathematischen Kompetenzen (DEMAT 1+, 2+, Krajewski, Küspert & Schneider, 2002; Krajewski, Liehm & Schneider, 2002), einen psychometrischen sowie einen soziometrischen Fragebogen. Die Lehrkräfte bearbeiteten zwei Fragebögen, von denen einer allgemeine Informationen zur Zusammensetzung der Klasse sowie persönliche Angaben zur Lehrkraft enthielt, in dem anderen Fra-

---

<sup>25</sup> Schulen werden bei Lernstandserhebungen fünf verschiedenen Standorttypen zu gewiesen, die einen fairen Vergleich der Ergebnisse ermöglichen sollen. Dabei werden Schulen mit ähnlichen Rahmenbedingungen, beispielsweise mit Blick auf Zusammensetzung der Schülerschaft sowie die regionale Struktur im Umfeld der Schule, einem gemeinsamen Standorttyp zugewiesen (s. <https://www.schulentwicklung.nrw.de/e/vera3/informationen-fuer-lehrerinnen-und-lehrer/standorttypenkonzept/index.html>, Stand: Februar 2019, Isaac (2011)).

gebogen sollten die Klassenlehrkräfte Angaben zu Stärken und Schwächen der einzelnen Kinder angeben (Strengths and Difficulties Questionnaire, Goodman, 1997). Die Lehrkräfte wurden gebeten den Fragebogen zu ihrer Person und zur Zusammensetzung ihrer Klasse direkt am Tag der Schüler\_innen-Erhebung auszufüllen, um einen möglichst hohen Rücklauf zu erzielen. Die Fragebögen zu den Stärken und Schwächen der einzelnen Kinder sollten gesammelt über die Schulsekretariate innerhalb von zwei Wochen an die Universität zurückgeschickt werden. Die Instrumente der Datenerhebungen werden in Kapitel 8.3 genauer vorgestellt.

Direkt im Anschluss an den ersten Messzeitpunkt begann die Intervention für die Experimentalklassen, die bis zum Ende des Schulhalbjahres dauerte (s. Kapitel 6.2).

Es folgte der zweite Messzeitpunkt im Februar 2018. Die Schüler\_innen bearbeiteten zu diesem Erhebungszeitpunkt den ELFE-Lesetest (Lenhard, Lenhard & Schneider, 2017) sowie dieselben Fragebögen, die bereits zum ersten Messzeitpunkt genutzt wurden.

Mit Beginn des zweiten Halbjahrs begann die Intervention in der Wartekontrollgruppe. Die Lehrkräfte der Experimentalschulen entschieden im zweiten Halbjahr, welche Aktivitäten sie kontinuierlich im Unterricht weiterführen wollten (Transferphase).

Die dritte Befragung fand schließlich vor Beginn der Sommerferien im Juni/Juli 2018 statt und diente der Überprüfung des Interventionseffektes in der Kontrollgruppe sowie als Follow-up-Messung zur Erfassung der langfristigen Effekte in der Experimentalgruppe. Die Schüler\_innen bearbeiteten dieselben Fragebögen wie zu den beiden vorherigen Messzeitpunkten. Für die Beantwortung der Forschungsfragen dieser Arbeit werden die Daten des ersten und zweiten Messzeitpunktes herangezogen. Abbildung 17 gibt eine Übersicht über den Projektverlauf.

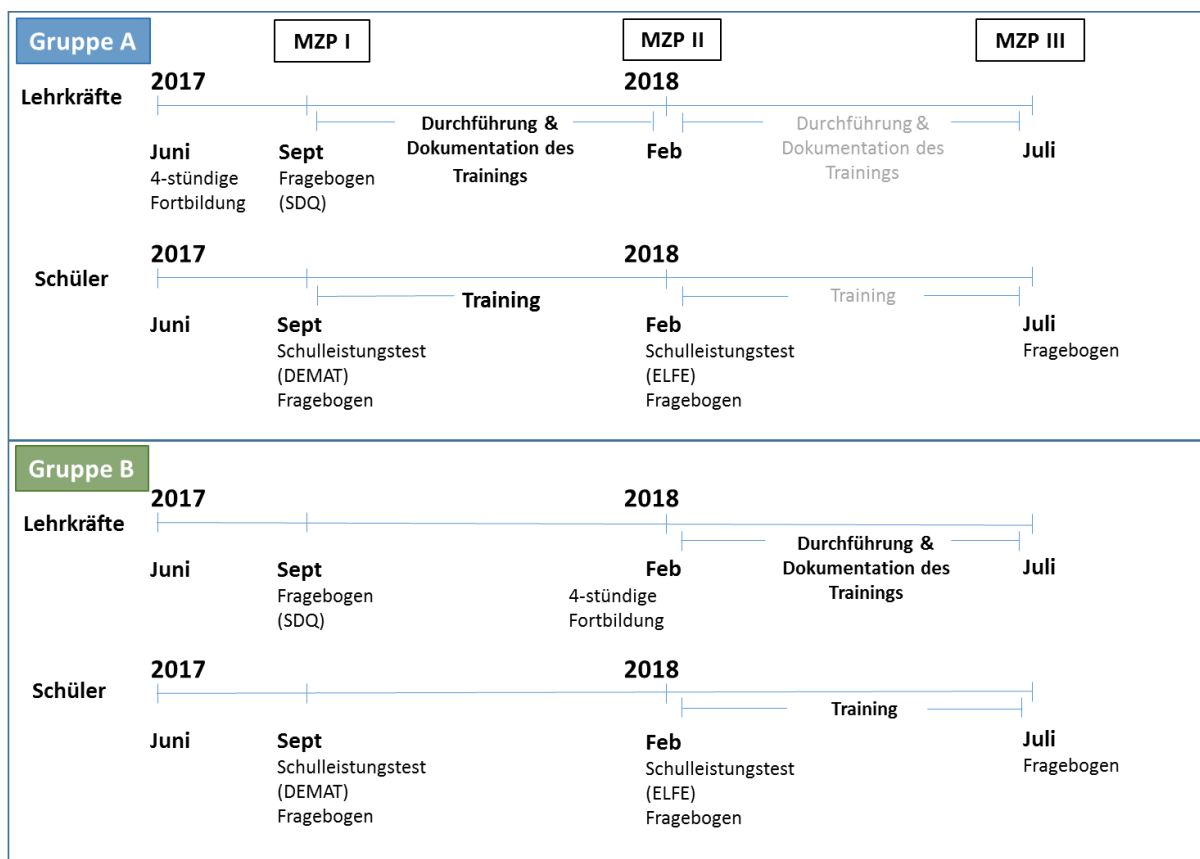


Abbildung 17: Zeitlicher Ablauf der Intervention  
Anmerkungen: Messzeitpunkt (MZP)

## 8.2 Stichprobe

Zielgruppe der Untersuchung sind Kinder aus Grundschulklassen der Jahrgangsstufen zwei und drei. Kinder der Jahrgangsstufen eins und vier nahmen an der wissenschaftlichen Begleitung nicht teil, da bei den Erstklässler\_innen die schriftlichen Erhebungsinstrumente nicht sinnvoll einsetzbar sind. Zudem besteht sowohl bei den Erst- als auch bei den Viertklässler\_innen eine besondere Situation für die Klassengemeinschaft. Die Klassen in Jahrgang eins haben sich zum Zeitpunkt der ersten Datenerhebung gerade erst zusammengesetzt und die Kinder haben nur wenige Tage in ihrem Klassenverband miteinander verbracht. Bei den Viertklässler\_innen besteht mit der bevorstehenden Trennung im Rahmen des Übergangs auf die weiterführenden Schulen ebenfalls eine besondere Situation, deren Effekte die Befunde verzerren könnten. In beiden Jahrgängen können Analysen zur Entwicklung der Klassenkohäsion mit spannenden Forschungsfragen verbunden werden, aber diese sind nicht Thema dieser Arbeit.

### 8.2.1 Teilnehmende Schulen und Klassen

Insgesamt gehen die Daten von elf Schulen aus 46 Klassen in die Analysen dieser Arbeit ein. Davon sind fünf Schulen mit 25 Klassen der Gruppe A zuzuordnen, sechs Schulen mit 21 Klassen der Gruppe B. Die Zuordnung nach dem oben beschriebenen Matching-Verfahren ist größtenteils gelungen. Lediglich für die Schulen 9, 10 und 11 gelang die Zuordnung zu Experimental- bzw. Kontrollgruppe mit einem passenden Matchingpartner, zum Beispiel bedingt durch Terminwünsche der Schulen, nicht in Bezug auf alle relevanten Kriterien (s. Tabelle 7).

Schule	Gruppe	Zügigkeit	Anzahl Schüler_innen <sup>26</sup>	Vera-Standorttyp
1	A	2	198	4
2	B	2	212	3
3	A	2-3	256	5
4	B	2-3	250	5
5	A	3	285	2
6	B	3	226	1
7	A	2	207	5
8	B	2	189	5
9	B	1	116	4
10	B	1	110	1
11	A	3	256	4

*Tabelle 7: Stichprobenbeschreibung Projektschulen*

*Anmerkung: A=Experimentalgruppe, B=Kontrollgruppe*

Die Klassengröße variiert zum ersten Messzeitpunkt zwischen 18 und 28 Schüler\_innen, mit einer durchschnittlichen Klassengröße von 23.65 Kindern pro Klasse.

<sup>26</sup> Zum Zeitpunkt der Befragung der Schulleitungen (März 2017).

### 8.2.2 Lehrkräfte

Die Gesamtstichprobe der Lehrkräfte liegt bei N= 46. Es liegen Daten von 43 Klassenlehrkräften vor. Die Daten zur Beschreibung der Lehrkräfte dieser Stichprobe stammen aus dem Fragebogen für die Lehrkräfte zum ersten Messzeitpunkt (s. Anhang F).

Die Lehrkräfte der Stichprobe sind größtenteils weiblich (N=38) und durchschnittlich 43 Jahre alt (SD: 10.11, Min: 26 Jahre, Max: 63 Jahre)<sup>27</sup>. Die durchschnittliche Berufserfahrung der Lehrkräfte liegt bei 14 Jahren, wobei hier eine große Streuung zu beobachten ist (SD: 9.03, Min: 0.5 Jahre, Max: 30 Jahre). Der Großteil der Lehrkräfte unterrichtet die eigene Klasse zu Beginn des Projektes bereits seit einem (Jahrgang 2) bzw. zwei Schuljahren (Jahrgang 3). Zwei Lehrkräfte geben an, die Klasse erst seit einem Halbjahr zu unterrichten. Eine Lehrkraft hat die Klasse zu Projektbeginn ganz neu übernommen. Insgesamt unterrichten die Klassenlehrkräfte einen Großteil der Stunden in ihren Klassen (M: ~18 Stunden, SD: 2.59, Min: 12 Stunden, Max: 22 Stunden). Tabelle 8 gibt einen Überblick zur Beschreibung der Stichprobe der Lehrkräfte getrennt für die Experimental- und die Kontrollgruppe. Die Berechnung von t-Tests für unabhängige Stichproben zeigt, dass sich die beiden Gruppen in keiner der Variablen unterscheiden (Alter:  $t(41)=-.824$ ,  $p=.415$ ; Erfahrung als Lehrkraft:  $t(38)=-1.307$ ,  $p=.199$ ; Schulhalbjahre in der Klasse:  $t(41)=-.094$ ,  $p=.926$ ; Unterrichtsstunden in der Klasse:  $t(41)=-.041$ ,  $p=.968$ ).

	<b>Gruppe</b>	<b>N</b>	<b>M</b>	<b>SD</b>
<b>Alter</b>	EG	22	41.59	10.81
	KG	21	44.14	9.40
<b>Erfahrung als Lehrkraft (in Jahren)</b>	EG	20	12.30	9.03
	KG	20	16.00	8.87
<b>Schulhalbjahre in der Klasse</b>	EG	22	2.68	1.04
	KG	21	2.71	1.23
<b>Unterrichtsstunden in der Klasse (pro Woche)</b>	EG	22	17.68	2.77
	KG	21	17.71	2.45

*Tabelle 8: Stichprobenbeschreibung Lehrkräfte*

*Anmerkungen: Stichprobengröße (N), Mittelwert (M), Standardabweichung (SD), Experimental- (EG), Kontrollgruppe (KG)*

### 8.2.3 Schüler\_innen

Insgesamt haben 1117 Schüler\_innen (MZP I + MZP II) aus 46 jahrgangshomogenen Klassen am Projekt „Starke Klasse“ teilgenommen. Insgesamt N=43 Eltern widersprachen der Nutzung der Daten ihres Kindes. Tabelle 9 gibt eine Übersicht über die Verteilung des Geschlechts, den Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund sowie den sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf in der Stichprobe insgesamt bzw. getrennt für die Experimental- und die Kontrollgruppe. Das Durchschnittsalter der Kinder zum Zeitpunkt der ersten Befragung lag bei 7.63 (SD=0.74).

<sup>27</sup> Standardabweichung (SD), Minimum (Min), Maximum (Max), Mittelwert (M)

	Gesamt	EG	KG
<b>Geschlecht</b> [Häufigkeit Jungen (%)]	521 (48.5%)	252 (49.4%)	269 (47.5%)
<b>Migrationshintergrund</b> [Häufigkeit deutsch (%)]	557 (52.3%)	262 (48.3%)	295 (56.5%)
<b>Sonderpädagogischer Unterstützungsbedarf</b>	55 (5.4%)	28 (5.5%)	27 (5.2%)

*Tabelle 9: Stichprobenbeschreibung der Schüler\_innen (N=1074)*

*Anmerkungen: Migrationshintergrund (Verkehrssprache ist ‚nicht Deutsch‘ oder ‚Deutsch und eine andere Sprache‘)*

*Unterstützungsbedarf (diagnostizierter oder von der Lehrkraft vermuteter Unterstützungsbedarf ohne Differenzierung nach Förderschwerpunkten)*

*Experimental- (EG), Kontrollgruppe (KG)*

### *Migrationshintergrund*

In einem Beschluss der KMK wird ein Migrationshintergrund definiert darüber, dass „mindestens eines der folgenden Merkmale zutrifft: 1. Keine deutsche Staatsangehörigkeit, 2. Nicht-deutsches Geburtsland, 3. Nichtdeutsche Verkehrssprache in der Familie bzw. im häuslichen Umfeld (auch wenn der Schüler / die Schülerin die deutsche Sprache beherrscht)“ (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, 2015, S. 30-31). Im Rahmen dieser Arbeit wurde der Migrationshintergrund operationalisiert über die Verkehrssprache (gesprochene Sprache) im Elternhaus. Hierzu haben zum einen die Kinder Angaben gemacht, zum anderen wurden auch die Klassenlehrkräfte für jedes Kind nach Angaben zum Migrationshintergrund gefragt, sodass sehr vollständige Daten zum Migrationshintergrund vorliegen. In der vorliegenden Stichprobe sprechen 52.3% der Kinder (N=557) mit den Eltern ausschließlich Deutsch, 39% (N=415) sprechen zu Hause Deutsch und eine andere Sprache und 8.4% sprechen zu Hause nur eine andere Sprache (N=89). Es zeigen sich große Abweichungen von Schule zu Schule.

In Nordrhein-Westfalen erfolgt die Operationalisierung der Zuwanderungsgeschichte für offizielle Statistiken über die Verkehrssprache und die Zuwanderung des Kindes selbst bzw. mindestens eines Elternteils nach Deutschland (Kemper, 2017), sodass ein Vergleich mit der vorliegenden Stichprobe über die Verkehrssprache möglich ist. Der Anteil an Kindern mit nicht deutscher Verkehrssprache lag im Jahr 2017 in Grundschulen in Nordrhein-Westfalen bei 27% (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2018b). Der Anteil der Kinder in der vorliegenden Stichprobe, die ausschließlich eine nichtdeutsche Verkehrssprache sprechen, ist deutlich geringer (8.4%). Werden die Kinder hinzugenommen, die zu Hause „deutsch und eine andere Sprache“ sprechen, so erhöht sich der Anteil der Kinder mit Migrationshintergrund insgesamt auf 47.7%. Der Anteil von Kindern mit Zuwanderungsgeschichte in Nordrhein-Westfalen liegt bei 42.8% (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2018b).

### *Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung*

Besonderes Augenmerk wird im Rahmen dieser Arbeit auf Kinder mit Schulleistungsschwäche und/oder Verhaltensauffälligkeiten gerichtet. Durch das neunte Schulrechtsänderungsgesetz werden in Nordrhein-Westfalen Verfahren zur Feststellung eines sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs im Bereich Lernen erst nach dem dritten Schulbesuchsjahr in der Schuleingangsphase eingeleitet, sodass in den Klassen der Jahrgangsstufe zwei voraussichtlich keine

Kinder mit „diagnostiziertem“ Unterstützungsbedarf zu finden sind. Auch Verfahren zur Feststellung eines sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs im Bereich Emotionale und soziale Entwicklung werden nur noch auf besonderen Wunsch der Eltern durchgeführt oder wenn der vermutete Unterstützungsbedarf mit einer Selbst- oder Fremdgefährdung einhergeht. Angaben zu einem diagnostizierten oder von der Lehrkraft vermuteten Unterstützungsbedarf wurden zwar von den Lehrkräften erfragt und dienen der Beschreibung der Stichprobe. Für die Analysen zur Beantwortung der Fragestellungen dieser Arbeit werden jedoch aus Gründen der Vollständigkeit der Informationen, aber auch auf Grund der dekategorisierenden Betrachtung der Maße, Schulleistungstests und Instrumente zur Erfassung emotional-sozialer Probleme genutzt. Insgesamt liegen Angaben zu einem diagnostizierten oder vermuteten Unterstützungsbedarf von den Lehrkräften zu einem Großteil der Stichprobe vor. Für 30 Schüler\_innen liegen keine Informationen vor. Der Anteil der Kinder mit einem besonderen Unterstützungsbedarf liegt in der Gesamtstichprobe bei 5.2%. Insgesamt sind 22 Kinder mit einem diagnostizierten sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf in der Stichprobe, welche größtenteils Unterstützungsbedarf im Bereich des Lernens und/oder der Emotionalen und sozialen Entwicklung aufweisen. Einen zusätzlichen Verdacht in Bezug auf einen sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf haben die Lehrkräfte bei N=36 Kindern angegeben. Hier liegt der Schwerpunkt im Bereich Lernen. Einen Überblick über die Verteilung der Kinder im Hinblick auf einen Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung gibt Tabelle 10.

<b>Förderschwerpunkt</b>	<b>Sonderpädagogischer Unterstützungsbedarf</b>		
	<b>diagnostiziert</b>	<b>vermutet</b>	<b>gesamt</b>
Lernen	8	19	27
Emotional-soziale Entwicklung	9	10	19
Geistige Entwicklung	0	3	3
Körperlich-motorische Entwicklung	2	0	2
Sonstige	3	4	7
<b>Gesamt</b>	<b>22</b>	<b>36</b>	<b>58</b>

*Tabelle 10: Häufigkeiten des sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs in Bezug auf die Förderschwerpunkte*

Bei dieser Darstellung ist zu berücksichtigen, dass einige Schüler\_innen doppelt in die Tabelle eingehen. So liegt für zwei Kinder ein diagnostizierter Unterstützungsbedarf im Bereich Emotionale und soziale Entwicklung vor und die Lehrkraft vermutet zusätzlich einen Unterstützungsbedarf im Bereich Lernen. Bei einem weiteren Kind liegt keine offizielle Diagnostik vor, aber die Lehrkraft vermutet sowohl einen Unterstützungsbedarf im Bereich des Lernens als auch der Emotionalen und sozialen Entwicklung. Insgesamt sind demnach 55 Kinder mit diagnostiziertem oder vermutetem Unterstützungsbedarf in der Stichprobe.

Betrachtet man die Verteilung der Häufigkeit eines sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs getrennt für die Geschlechter zeigt sich, dass insgesamt bei neun Mädchen ein diagnostizierter Unterstützungsbedarf vorliegt und bei weiteren 15 Mädchen ein Unterstützungsbedarf vermutet wird. Die Zahl der Jungen mit diagnostiziertem (N=13) und vermutetem (N=21) sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf liegt höher. Betrachtet man die Verteilung auf die Förderschwerpunkte Lernen und Emotionale und soziale Entwicklung genauer, zeigen sich hier nur geringfügige Unterschiede zwischen den Geschlechtern (siehe Tabelle 11). Der Anteil

der Jungen mit einem diagnostizierten oder vermuteten Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung liegt bei 55% für den Förderschwerpunkt Lernen und bei 58% für den Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung.

Förderschwerpunkt	Geschlecht	Sonderpädagogischer Unterstützungsbedarf		
		diagnostiziert	vermutet	gesamt
Lernen	weiblich	4	8	12
	männlich	4	11	15
Emotional-soziale Entwicklung	weiblich	4	4	8
	männlich	5	6	11

Tabella 11: Häufigkeit des sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs nach Geschlecht für die Förderschwerpunkte Lernen und Emotional und soziale Entwicklung

Vergleicht man dieses Bild mit den Werten für das Land Nordrhein-Westfalen, so findet sich auch in dieser Stichprobe ein höherer Anteil an Jungen mit Unterstützungsbedarf. Für den Förderschwerpunkt Lernen zeigen sich in Nordrhein-Westfalen dabei nur geringe Unterschiede in der Verteilung der Geschlechter (Jungen: 54%, Mädchen: 46%), für den Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung hingegen deutliche Unterschiede (Jungen: 81%, Mädchen, 19%) (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2017a). Diese sind in dieser Stichprobe weniger stark ausgeprägt.

Ein Blick in die Verteilung der Kinder mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf auf die einzelnen Klassen zeigt, dass in insgesamt 21 Klassen kein Kind mit einem diagnostizierten oder vermuteten sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf unterrichtet wird. In weiteren zwei Klassen werden zwar Kinder mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf unterrichtet, jedoch keine Kinder mit den für diese Arbeit relevanten Förderschwerpunkten Lernen oder Emotionale und soziale Entwicklung. Insgesamt sind also in der Hälfte der Klassen keine Kinder mit den für diese Arbeit relevanten Förderschwerpunkten vertreten. Eine detaillierte Darstellung der Anzahlen der Kinder mit Unterstützungsbedarf in den Klassen, ist Anhang G zu entnehmen. Diese Tatsache und der Fakt, dass nicht von allen Kindern Informationen zum Bedarf an zusätzlicher Unterstützung vorliegen, ist ein zusätzlicher Grund (neben der Stigmatisierung durch kategoriale Betrachtung), die Leistung und das Maß an Verhaltensauffälligkeit über kontinuierliche Variablen zu operationalisieren. Hierüber kann für jede Klasse abgebildet werden, welche Kinder im Vergleich zu den Mitschüler\_innen leistungsschwach sind bzw. ein höheres Maß an Verhaltensauffälligkeit aufweisen.

### 8.3 Übersicht über die Messinstrumente

Im Rahmen des SoPaKo-Projektes kam eine Vielzahl standardisierter Instrumente zum Einsatz, die von Schüler\_innen und Lehrkräften bearbeitet wurden. Die Schüler\_innen haben zum einen Schulleistungstests, zum anderen soziometrische und psychometrische Fragebögen bearbeitet.

#### 8.3.1 Schulleistungstests

Diese Arbeit legt einen besonderen Fokus auf Kinder mit Schulleistungsschwäche. Da die Verfahren zur Feststellung eines sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs inzwischen seltener

bzw. im Förderschwerpunkt Lernen erst bei älteren Kindern (ab Klasse 3) eingeleitet werden, erfolgt die Diagnostik einer Schulleistungsschwäche über Schulleistungstests.

#### *ELFE II:*

Der ELFE II Lesetest (Lenhard et al., 2017) dient der Erfassung der Leseflüssigkeit, -genauigkeit sowie des –textverständnisses und ist geeignet für den Einsatz in den Jahrgängen eins bis sieben. Der Test kann im Klassenverband innerhalb einer relativ kurzen Zeit (reine Bearbeitungszeit 13 Minuten) durchgeführt werden. Beim ELFE II handelt sich um eine Überarbeitung des bereits etablierten ELFE 1-6 Lesetests und auch in dieser neuen Version um ein standardisiertes und normiertes Verfahren. Der Test besteht aus drei Subtests. Der Test zum Wortverständnis besteht aus 75 Items. Die Kinder müssen zu einem vorgegebenen Bild aus vier schriftlich dargebotenen Wörtern das passende auswählen. Der Subtest zur Messung des Satzverständnisses besteht aus 36 Items. Hier werden Sätze präsentiert, bei denen an einer bestimmten Stelle aus fünf vorgegebenen Wörtern das passende Wort ausgewählt werden muss. Schließlich besteht der Subtest Textverständnis aus 26 Items. In diesem Subtest werden kurze Texte vorgegeben, zu denen eine oder mehrere Fragen beantwortet werden müssen. Aus jeweils vier Antwortalternativen muss die korrekte Antwort ausgewählt werden. Für die Testdurchführung enthält das Manual konkrete Angaben zur Durchführungsdauer sowie Instruktionen für die einzelnen Subtests, welche im Rahmen der Durchführung dieser Studie genauso genutzt wurden.

#### *DEMAT 1+, 2+:*

Die beiden DEMAT-Tests dienen der Überprüfung mathematischer Kompetenzen. Der DEMAT 1+ (Krajewski, Küspert et al., 2002) wird eingesetzt bei Grundschüler\_innen am Ende des Jahrgangs eins sowie zu Beginn des Jahrgangs zwei. Der DEMAT 2+ (Krajewski, Liehm et al., 2002) wird genutzt am Ende der Jahrgangsstufe zwei sowie zu Beginn der Jahrgangsstufe drei. In der hier beschriebenen Studie wurde der DEMAT 1+ zur Überprüfung der mathematischen Kompetenzen der Zweitklässler\_innen kurz nach den Sommerferien zu Beginn des Schuljahres genutzt, der DEMAT 2+ zur Überprüfung der Kompetenzen der Drittklässler\_innen. Beide Tests sind ebenfalls im Klassenverband als Gruppentests durchführbar. Die Autor\_innen beschreiben die Tests als geeignet „zur Erstellung von Förderdiagnosen im Sonderschulbereich [und] im Bereich der Forschung zur ökonomischen Testung großer Stichproben“ (Krajewski, Liehm et al., 2002, S. 7), sodass diese Tests insbesondere für die Zwecke dieser Studie geeignet sind, da sie im unteren Bereich zu differenzieren scheinen. Insgesamt bestehen beide DEMAT-Tests aus je 36 Aufgaben, die neun (DEMAT 1+) bzw. zehn (DEMAT 2+) Subtests zugeordnet werden. Die Subtests umfassen verschiedene mathematische Bereiche, wie Addition, Subtraktion, Sachaufgaben oder Geometrie, die insgesamt eine reine Bearbeitungsdauer von 18 Minuten (DEMAT 1+) bzw. 23 Minuten und 30 Sekunden (DEMAT 2+) beanspruchen. Die Manuale zu den beiden Tests enthalten ebenfalls genaue Hinweise zur Durchführung, die im Rahmen dieser Studie befolgt wurden.



### 8.3.2 Strengths and Difficulties Questionnaire, Lehrkräfteversion

Neben Kindern mit schwachen Schulleistungen liegt ein besonderes Augenmerk dieser Studie auf Kinder mit emotional-sozialen Schwierigkeiten. Zur Diagnostik von Kindern mit Verhaltensauffälligkeiten wurde zum ersten Messzeitpunkt der Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ) von Goodman (1997) genutzt, der sich in vielen Studien bewährt hat. Der SDQ besteht aus fünf Skalen mit je fünf Items, die sowohl die Verhaltensauffälligkeiten als auch das prosoziale Verhalten von Schüler\_innen erfassen:

- (1) Emotionale Probleme (Beispielitem: „Hat viele Ängste, fürchtet sich leicht“)
- (2) Externalisierende Verhaltensauffälligkeiten (Beispielitem: „Hat oft Wutanfälle“)
- (3) Hyperaktivitäts- und Aufmerksamkeitsprobleme (Beispielitem: „Ständig zappelig“)
- (4) Probleme mit Gleichaltrigen (Beispielitem: „Einzelgänger, spielt meist alleine“)
- (5) Prosoziales Verhalten (Beispielitem: „Rücksichtsvoll“)

Das Instrument liegt als Selbstbeurteilungsversion, aber auch als Eltern- und Lehrkraftversion vor. In diesem Projekt wird die Lehrkraftversion genutzt, welcher in einem Review gute psychometrische Eigenschaften attestiert wurden (Stone, Otten, Engels, Vermulst & Janssens, 2010). Die insgesamt 25 Items werden auf einer dreistufigen Likertskala beantwortet (0=„nicht zutreffend“, 1= „teilweise zutreffend“, 2= „eindeutig zutreffend“).

### 8.3.3 Soziometrische Fragebögen für Schüler\_innen

Über die soziometrischen Fragebögen (s. Anhang I) kann zum einen die soziale Partizipation, zum anderen aber auch die Kohäsion der Klasse operationalisiert werden. Wird bei der Operationalisierung der sozialen Partizipation über soziometrische Verfahren der Blick auf die Ebene des Individuums gerichtet, so gerät zusätzlich die Ebene der Gruppe ins Blickfeld, wenn es um die Operationalisierung der Kohäsion über soziometrische Methoden geht.

#### *Ratingverfahren:*

In Anlehnung an die in der Theorie geschilderte wichtige Unterscheidung der außerunterrichtlichen und aufgabenbezogenen Facette der Kohäsion, aber auch die Unterscheidung dieser beiden Inhaltsbereiche in Bezug auf die soziale Partizipation, wurden die Schüler\_innen gefragt, wie gut sie mit den Kindern ihrer Klasse arbeiten können und wie gerne sie mit den Kindern ihrer Klasse spielen. Dazu wurde ihnen eine Liste mit den Namen aller Mitschüler\_innen vorgelegt. Es wurden bewusst zwei verhaltensnahe Aspekte gewählt, die wenig interpretativen Spielraum bieten. Bei Begriffen wie Freundschaft ist unklar, was die einzelnen Kinder darunter verstehen (z.B. Fuhse, 2016). Das Antwortformat ist fünfstufig von „sehr gut“ bis „gar nicht gut“ (Arbeiten) bzw. „sehr gerne“ bis „gar nicht gerne“ (Spielen).

#### *Nominationsverfahren:*

Nach der Durchführung des Ratingverfahrens, wurden die Schüler\_innen aufgefordert Nominationen vorzunehmen. Ihnen lag durch die zuvor bearbeiteten Ratings eine Liste mit den Namen aller Kinder der Klasse vor, auf welcher sie mit einem gelben Stift die Namen der von ihnen nominierten Kinder markieren sollten. In einem ersten Schritt wurde nach dem Kind bzw. den Kindern gefragt, mit dem bzw. denen man „am besten arbeiten“ kann und in einem zweiten Schritt nach dem Kind bzw. den Kindern, mit dem bzw. denen „am häufigsten gespielt“ wird.

Es wurde eine Nomination ohne Begrenzung (free-choice) gewählt, da hier weniger die Gefahr besteht, dass einzelne Kinder ignoriert werden können. Mit einer Vorgabe der Anzahl von Nennungen besteht die Gefahr die Struktur des Netzwerks zu verzerren (Jansen, 2006), da einige Schüler\_innen bei einer Vorgabe von beispielsweise fünf Spielpartner\_innen, gar keine fünf Kinder benennen können, jedoch dazu gedrängt werden dies zu tun. Gleichzeitig können Kinder mit mehr als fünf regelmäßigen Spielpartner\_innen nicht alle nennen. Auf negative Nominationen wurde aus pädagogischen Gründen bewusst verzichtet, um gegebenenfalls negative Gefühle bzw. Abneigungen zwischen Kindern nicht zu verstärken. Zudem stehen Schulen solchen Verfahren häufig ablehnend gegenüber. Gerade bei einer Intervention, die sich zum Ziel setzt die Kohäsion einer Klasse zu stärken, ist es nur schwer nachvollziehbar, wieso explizit Ablehnung erfasst werden sollen. Die Abbildung von Antipathien bzw. Ablehnung als Indikator der sozialen Partizipation ist jedoch über das Rating über die Antwortkategorie „gar nicht gerne“ (Spielen) bzw. „gar nicht gut“ (Arbeiten) gewährleistet.

Um ein möglichst umfassendes Bild zur sozialen Partizipation der Kinder zu erhalten, wurden bewusst sowohl das Rating- als auch das Nominationsverfahren genutzt und verschiedene Maße berechnet. Jansen (2006) empfiehlt die Kombination verschiedener Verfahren zur Absicherung der Validität der Ergebnisse.

#### 8.3.4 Psychometrische Fragebögen für Schüler\_innen

Zu jedem Messzeitpunkt erhielten die Schüler\_innen einen Fragebogen, der Fragen zu ihrer Person, nach Alter, Geschlecht und Jahrgang enthielt und über welchen die Kohäsion in der Klasse aus Sicht des individuellen Kindes und die subjektiv wahrgenommen soziale Partizipation erfasst wird (s. Anhang I).

##### *Kohäsion - GruKo<sup>4</sup>:*

Wie bereits in Kapitel 5.3.3 beschrieben, stellt der GruKo<sup>4</sup> eine Eigenentwicklung dar (Schürer et al., 2017), da es bisher keine standardisierten Instrumente gibt, um Gruppenkohäsion im schulischen Kontext elaboriert zu erfassen. Das Instrument besteht aus insgesamt 18 Items, die vier Subskalen zugeordnet werden können. Die Subskalen operationalisieren die vier Kohäsionsfacetten :

- (1) Sozialer Zusammenhalt (Beispielitem GI\_social (Group Integration): „In meiner Klasse halten wir alle gut zusammen“)
- (2) Aufgabenbezogener Zusammenhalt (Beispielitem GI\_task: „Meine Klasse ist eine richtig gute Lerngemeinschaft“)
- (3) Soziale Attraktivität (Beispielitem ATG\_social (Attraction to the Group): „Ich mag die Kinder meiner Klasse“)
- (4) Aufgabenbezogene Attraktivität (Beispielitem ATG\_task: „Ich gehe gerne in den Unterricht“).

Die Items werden über ein vierstufiges Antwortformat beantwortet ((1) „stimmt gar nicht“ bis (4) „stimmt genau“).

*Soziale Partizipation:*

Zusätzlich zu den soziometrischen Verfahren zur Operationalisierung der sozialen Partizipation, wird die Selbstwahrnehmung der Kinder erfasst, die nach Koster et al. (2009) ebenfalls indikativ für die soziale Partizipation ist. Auch hier wird differenziert zwischen der wahrgenommenen sozialen Partizipation im Bereich des gemeinsamen Lernens und Arbeitens sowie im Bereich des sozialen Miteinanders, also bezogen auf außerunterrichtliche Aktivitäten. Die Selbstwahrnehmung der außerunterrichtlichen sozialen Partizipation wird in Anlehnung an die Subskala „Soziale Integration“ des FEES 1-2 (Rauer & Schuck, 2004) operationalisiert. Diese Subskala besteht aus sieben Items und erfasst, wie sehr sich ein Kind durch seine Mitschüler\_innen im Klassenverband angenommen fühlt. Ein Beispielitem lautet: „Andere Kinder meiner Klasse lassen mich beim Spielen auf dem Schulhof mitspielen“.

Um neben diesem sozialen Inhaltsbereich auch die Selbstwahrnehmung in Bezug auf die aufgabenbezogene Partizipation zu erfassen, wurde eine Skala entwickelt, die aus drei Items besteht. Ein Beispielitem lautet: „Andere Kinder meiner Klasse arbeiten gerne mit mir zusammen“. Das Antwortformat dieser Skalen ist ebenfalls vierstufig ((1) „stimmt gar nicht“ bis (4) „stimmt genau“). Die Pilotierung dieser Skala erfolgte im Rahmen eines Pretests.

Die nachstehende tabellarische Übersicht (Tabelle 12) fasst die verwendeten Erhebungsinstrumente zusammen. Diese sind zunächst nach ihrer Funktion im Untersuchungsdesign angeordnet (→ Funktion). Entsprechend der Forschungsfrage wird unterschieden zwischen Variablen, die Merkmale der Klasse oder des individuellen Kindes sind (→ Fokus). Die Daten werden entweder von Schüler\_innen oder von den Lehrkräften geliefert (→ Informant). Teilweise werden zur Erfassung eines → Konstrukts unterschiedliche → Operationalisierungen genutzt.

<b>Funktion</b>	<b>Fokus</b>	<b>Informant</b>	<b>Konstrukt</b>	<b>Operationalisierung</b>
<b>Interventionseffekt</b>	Klasse	Kinder	Kohäsion	GuKo <sup>4</sup> (Eigene Entwicklung)
				Nominations- & Ratingverfahren (Spielen/Arbeiten)
<b>Zielvariablen</b>	Individuum	Kinder	Soziale Partizipation	Rating- & Nominationsverfahren (Spielen/Arbeiten)
				Selbstwahrnehmung: Aufgabenbezogen (Eigene Entwicklung) / Außerunterrichtlich (in Anlehnung an Rauer und Schuck (2004))
<b>Diagnose Unterstützungsbedarf</b>	Individuum	Kinder	Schulleistung	Deutsch: ELFE II (Lenhard et al., 2017) Mathematik: DEMAT 1+, DEMAT 2+ (Krajewski, Küspert et al., 2002; Krajewski, Liehm et al., 2002)
		Lehrkraft	Verhaltensauffälligkeit	SDQ (Goodman, 1997)
<b>Kontrollvariablen</b>	Individuum	Kinder	Individualmerkmale	z.B. Geschlecht, Alter, Familiensprache

Tabelle 12: Übersicht über die Erhebungsinstrumente

### 8.3.5 Anonymisierung der Daten

Zur Gewährleistung der Anonymität und gleichzeitig der Zuordnung der verschiedenen Instrumente zu einem Messzeitpunkt, aber auch über die Messzeitpunkte hinweg zu einem individuellen Kind, wurden die Daten mit einem speziellen Codesystem versehen. Jedes Kind erhielt einen individuellen sechsstelligen Code, der sich aus einer Schul- und einer Klassennummer, sowie einer individuellen zweistelligen Ziffer ergibt. In der Testsituation notierten die Schüler\_innen ihren Vornamen (und ggf. Nachnamen bei doppelten Vornamen in einer Klasse) auf den Testheften bzw. Fragebögen in einem dafür vorgesehenen Feld. Im Anschluss an die Testungen übertrugen die Testleiter\_innen auf jedem Bogen den individuellen sechsstelligen Code des Kindes. Das Feld mit dem Namen wurde abgeschnitten, sodass keine Rückschlüsse auf das individuelle Kind möglich sind. Vor der Testung wurden auch die Schüler\_innen über dieses Verfahren informiert, sodass sie sich sicher sein konnten, dass ihre Angaben vertraulich behandelt werden und ehrliche Antworten wahrscheinlicher werden. Die Codelisten mit der Zuordnung von Code und Name verblieben in den Schulsekretariaten, um eine Auswertung der Rückmeldeberichte zu ermöglichen.

## 8.4 Durchführung

Die Befragung der Schüler\_innen erfolgte zu allen Messzeitpunkten über geschulte Testleiter\_innen (wissenschaftliche Mitarbeiter\_innen, studentische Hilfskräfte). In einer dreistündigen Schulung erhielten die Testleiter\_innen Hintergrundinformationen zum Projekt SoPaKo, wurden mit den Instrumenten und dem Testleitungsmanual vertraut gemacht und erhielten Gelegenheit die Testsituation im Rahmen von Rollenspielen zu erproben. Die Testungen mit standardisierten Testleitungsmanualen gewährleisteten einen einheitlichen Ablauf.

Die Schulleistungstests wurden in den Jahrgängen zwei und drei im Klassenverband und jeweils in der ersten Schulstunde durchgeführt. Bei Schwierigkeiten erhielten die Kinder während der Mathematik- und Deutschtests gemäß Durchführungsinstruktion keine Hilfestellungen („Ich darf dir nicht mehr verraten. Schau einfach mal, welche Aufgaben du lösen kannst.“). Die Schüler\_innenbefragungen wurden im Anschluss durchgeführt, in Jahrgang drei ebenfalls im Klassenverband, in Jahrgang zwei erfolgte die standardisierte Befragung der Kinder in Kleingruppen. Nach Einschätzung der Lehrkräfte erfolgte die Befragung gegebenenfalls auch in Zweiergruppen oder in Einzelbefragung. Die Items der Schüler\_innenfragebögen wurden von den Testleiter\_innen laut vorgelesen, die Kinder erhielten eine Lesehilfe (Lineal), lasen gegebenenfalls leise mit und kreuzten ihre entsprechenden Antworten an. Während bei den Leistungstests strikte Vorgaben bestanden was die Hilfestellung betraf, gingen die Testleiter\_innen bei den Fragebögen auf Rückfragen der Kinder ein.

Vor der soziometrischen Befragung wurden die Kinder auf verschiedenes hingewiesen. Für das „Spielrating“ wurde darauf verwiesen, dass sich die Angaben nicht auf ein gemeinsames Spielen in der letzten Pause beziehen, sondern die letzten Tage bzw. Wochen berücksichtigt werden sollen. Besonders im Grundschulalter hören Lehrkräfte oder Eltern häufig „XY ist nicht mehr meine Freundin“, „XY ist jetzt mein Freund“ oder „Mit XY spiele ich nie wieder“. Grundlage dieser Formulierungen ist häufig eine einmalige Aktion in der Pause. In der Instruktion wurde bewusst betont, dass die Kinder nicht nur Vorfälle in der letzten Pause berücksichtigen sollen,

sondern sich bewusst daran erinnern sollen, mit wem sie gerne spielen, wenn sie an die letzten Wochen zurückdenken.

Für das „Arbeitsrating“ wurde zum ersten Messzeitpunkt (in der Kontrollgruppe auch zu Messzeitpunkt zwei) darauf hingewiesen, dass die Kinder möglicherweise noch gar nicht mit allen Kindern im Rahmen einer Gruppen- oder Partnerarbeit gearbeitet haben. In diesem Fall soll in die Bewertung des entsprechenden Kindes eingegangen werden, welchen generellen Eindruck man von dem Arbeitsverhalten des Kindes hat (Arbeitet es gut mit? Stört es den Unterricht viel? etc.) und welche Erwartungen man an eine Zusammenarbeit mit diesem Kind hat. Zusätzlich wurde betont, dass in dieses Rating allein die Bewertung des gemeinsamen Arbeitens im Unterricht einfließen sollte und nicht die Frage, ob man das Kind mag, ob man gerne mit diesem Kind spielt oder, ob das Kind ein Freund oder eine Freundin ist. Beispielfähig wurde angeführt, dass man mit dem besten Freund bzw. der besten Freundin möglicherweise nicht gut arbeiten kann, weil man mit diesem bzw. dieser eher „quatscht“ als arbeitet.

Vor der Durchführung der Nominierungen wurde Kindern, die Probleme beim Lesen hatten, angeboten den Namen der gewählten Kinder der Testleiterin oder dem Testleiter ins Ohr zu flüsteren, welche bzw. welcher die entsprechenden Namen dann für die Kinder markiert hat. Hiervon machten nur sehr wenige Kinder Gebrauch, da die Schreibweise der Namen der Klassenkamerad\_innen bereits in Klasse zwei fast allen Kindern geläufig ist.

## 8.5 Güte der Instrumente

Für das neu entwickelte Instrument GruKo<sup>4</sup> und die beiden Skalen zur Erfassung der subjektiv wahrgenommenen sozialen Partizipation wurden konfirmatorische Faktorenanalysen mit Mplus (Muthén & Muthén, 1998-2018) gerechnet. Die Ergebnisse dieser Analysen sowie die Reliabilitäten werden im Folgenden berichtet. Um mit einem möglichst vollständigen Datensatz zu arbeiten, wurden die Daten für die konfirmatorischen Faktorenanalysen nicht listenweise bei fehlenden Werten ausgeschlossen, sondern die sogenannte FIML-Prozedur (Full Information Maximum Likelihood) genutzt. Die Mehrebenenstruktur der Daten wurde berücksichtigt (type=complex).

Der SDQ sowie die Leistungstests sind standardisierte Instrumente. Lediglich für den SDQ werden ebenfalls die Reliabilitäten für die Subskalen berichtet.

### 8.5.1 Kohäsion: GruKo<sup>4</sup>

Da es sich beim GruKo<sup>4</sup> noch nicht um ein etabliertes Instrument handelt, erfolgt an dieser Stelle für die Daten des ersten Messzeitpunktes, eine intensivere Analyse zur Überprüfung der Güte. In einem ersten Schritt wurde geprüft, ob sich die vierfaktorielle Struktur der Kohäsionssubskalen konfirmatorisch abbilden lässt. Die Berechnung der konfirmatorischen Faktorenanalyse bestätigt die theoretisch angenommenen vier Facetten der Kohäsion. Im Vergleich zu einem Modell mit einem Gesamtfaktor „Kohäsion“ ist der Modellfit für das Modell mit vier Subfacetten deutlich besser (s. Tabelle 13). Das Modell mit einem Gesamtfaktor weist eine inadäquate Anpassung der Daten zum Modell auf. Die fit-Werte für die vierfaktorielle Lösung hingegen weisen einen guten Modellfit auf. Werte  $\geq 0,95$  für den TLI (Tucker Lewis Index) und CFI

(Comparative Fit Index), sowie Werte  $\leq .05$  für den RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation) und den SRMR (Standardized Root Mean Square Residual) werden als gut bezeichnet (Geiser, 2011). Zum Vergleich verschiedener Modelle können zudem die Informationskriterien AIC (Akaike Information Criterion) und BIC (Bayes Information Criterion) herangezogen werden. Das Modell mit den geringeren Werten sollte bevorzugt werden (Geiser, 2011). Auch der  $\chi^2$ -Differenzentest zeigt, dass das Vier-Faktorenmodell signifikant besser auf die Daten passt. Da die Werte nicht normalverteilt sind, wurde eine Santorra-Bentler Korrektur vorgenommen (Santorra-Bentler skalierte  $\chi^2$ -Differenz=492.07,  $df=6$ ,  $p<.0001$ ).

	TLI	CFI	RMSEA	SRMR	AIC	BIC	Chi <sup>2</sup>
<b>Gesamtmodell, 1 Faktor</b>	.750	.779	.077	.073	42948.208	43214.030	941.218
<b>4 Faktorenmodell</b>	.953	.961	.033	.035	41905.114	42200.473	272.986

Tabelle 13: Ergebnisse der konfirmatorischen Faktorenanalyse des GuKo<sup>4</sup>

Anmerkungen: TLI: Tucker Lewis Index; CFI: Comparative Fit Index; RMSEA: Root Mean Square Error of Approximation; SRMR: Standardized Root Mean Square Residual; AIC: Akaike Information Criterion; BIC: Bayes Information Criterion

Abbildung 18 veranschaulicht die vierfaktorielle Lösung samt Korrelationen zwischen den Subskalen und Faktorladungen für das Vier-Faktorenmodell.

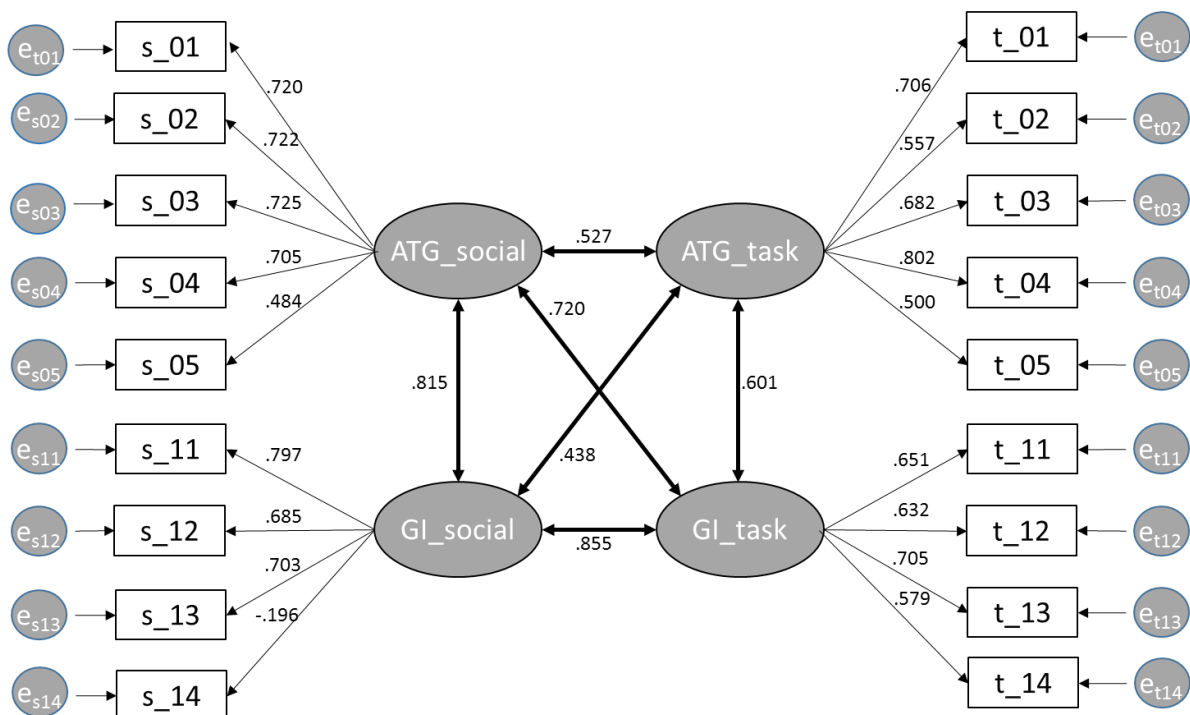


Abbildung 18: GruKo<sup>4</sup>, Vier-Faktorenlösung der konfirmatorischen Faktorenanalyse mit Faktorladungen und Korrelationen zwischen den vier Facetten

Erwartungsgemäß sind die vier Subfacetten der Kohäsion nicht völlig unabhängig voneinander. Insbesondere die hohe Korrelation der beiden sozialen Facetten ( $r=.815$ ) sowie der beiden Group Integration Facetten fällt ins Auge ( $r=.855$ ). Die hohen Korrelationen sind an späterer Stelle sicherlich zu diskutieren. Aufgrund der guten fit-Werte und der theoretischen Annahmen einer getrennten Betrachtung der beiden Inhaltsbereiche (sozial, aufgabenbezogen) sowie der

beiden Betrachtungsebenen (Individuum, Gruppe), werden die Subskalen in den folgenden Analysen dennoch in dieser Form genutzt.

Auffallend ist die geringe und negative Faktorladung des Items s\_14 („In meiner Klasse haben wir oft Streit miteinander.“). Auch bei der Analyse der Trennschärfe der einzelnen Items zeigte sich, dass diese für das Item s\_14 nicht zufriedenstellend ist (= -.162). Die Ergebnisse der Trennschärfeanalysen sind im Anhang B aufgeführt. Durch die negative Formulierung scheinen die Kinder der Jahrgänge zwei und drei mit diesem Item Schwierigkeiten zu haben, sodass es für die weiteren Analysen ausgeschlossen wird.

Tabelle 14 gibt einen Überblick über die Reliabilitäten sowie die Mittelwerte und Standardabweichungen zu beiden Messzeitpunkten für die vier Subskalen. Alle Werte für Cronbachs  $\alpha$  liegen in einem guten Bereich. Ein Blick in die Mittelwerte zeigt, dass bereits zum ersten Messzeitpunkt sehr hohe Werte für die Kohäsionsfacetten vorliegen.

Skala	Itemanzahl	MZP I		MZP II	
		Cronbachs $\alpha$	M (SD)	Cronbachs $\alpha$	M (SD)
<b>GI_social</b>	3	.768	3.33 (0.75)	.826	3.23 (0.77)
<b>GI_task</b>	4	.733	3.35 (0.69)	.773	3.30 (0.66)
<b>ATG_social</b>	5	.796	3.50 (0.60)	.799	3.48 (0.57)
<b>ATG_task</b>	5	.770	3.25 (0.73)	.776	3.25 (0.68)

Tabelle 14: Skalendokumentation "GruKo4"

Anmerkung: Messzeitpunkt (MZP), Mittelwert (M), Standardabweichung (SD)

### 8.5.2 Selbstwahrnehmung der sozialen Partizipation

In Anlehnung an die Subskala „Soziale Integration“ des FEES 1-2 (Rauer & Schuck, 2004) wurde die Skala „Selbstwahrnehmung außerunterrichtliche Partizipation“ mit insgesamt sieben Items erstellt. Für die subjektiv wahrgenommene aufgabenbezogene Partizipation (kurz: „Selbstwahrnehmung aufgabenbezogene Partizipation“) während des Unterrichts liegt bisher kein Instrument vor, sodass dieses Instrument eine Eigenentwicklung darstellt. Aus diesem Grund wurde für dieses Instrument ebenfalls über konfirmatorische Faktorenanalysen die Qualität geprüft. Ein Modell mit einem Gesamtfaktor, der die Selbstwahrnehmung zur sozialen und aufgabenbezogenen Partizipation beinhaltet wurde mit einer Zwei-Faktorenlösung ((1)sozial, (2) aufgabenbezogen) verglichen. Die Berechnung der konfirmatorischen Faktorenanalyse weist für das Einfaktorenmodell bereits akzeptable Fitwerte auf. Die Fitwerte für das Zwei-Faktorenmodell sind noch etwas besser (siehe Tabelle 15).

Ob sich die beiden Modelle signifikant voneinander unterscheiden, wurde mit Hilfe des Chi<sup>2</sup>-Differenzentests geprüft. Da die Werte nicht normalverteilt sind, wurde auch hier eine Santorra-Bentler Korrektur vorgenommen. Es zeigt sich ein signifikanter Unterschied zwischen den Modellen (Santorra-Bentler skalierte Chi<sup>2</sup>-Differenz=20.67, df = 1, p<.0001), sodass aufgrund dieser Analysen und der theoretischen Annahmen im Folgenden mit den zwei inhaltlichen Facetten der wahrgenommenen Partizipation gerechnet wird.

	TLI	CFI	RMSEA	SRMR	AIC	BIC	Chi <sup>2</sup>
<b>Gesamtmodell, 1 Faktor</b>	.953	.964	.040	.029	25293.318	25440.968	91.333
<b>2-Faktorenmodell</b>	.971	.978	.031	.025	25258.903	25411.474	68.034

Tabelle 15: Ergebnisse der konfirmatorischen Faktorenanalyse „Selbstwahrnehmung soziale Partizipation“

Anmerkungen: TLI: Tucker Lewis Index; CFI: Comparative Fit Index; RMSEA: Root Mean Square Error of Approximation; SRMR: Standardized Root Mean Square Residual; AIC: Akaike Information Criterion; BIC: Bayes Information Criterion

In Abbildung 19 ist die Zwei-Faktorenlösung samt Korrelation zwischen den beiden Subskalen und Faktorladungen dargestellt. Die beiden Subskalen korrelieren mit  $r = .844$  miteinander, was ebenfalls an späterer Stelle diskutiert wird.

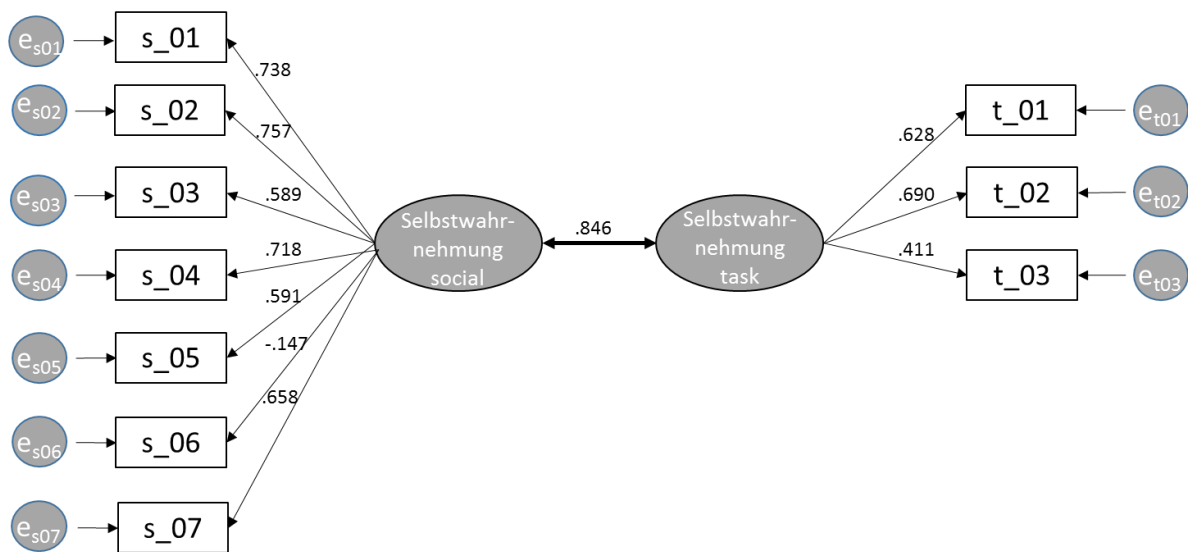


Abbildung 19: Zwei-Faktorenlösung, Selbstwahrnehmung soziale und aufgabenbezogene Partizipation

Ein Blick in die Faktorladungen zeigt, dass es für die Subskala „Selbstwahrnehmung außerunterrichtliche Partizipation“ (social) sinnvoll erscheint, das Item s\_06 („Andere Kinder in meiner Klasse suchen Streit mit mir“) aus der Skala auszuschließen. Auch die Trennschärfe für dieses Item (-.136) spricht dafür (s. Anhang J).

Tabelle 16 stellt die Reliabilitäten und Mittelwerte zu den beiden Messzeitpunkten dar. Es zeigt sich, dass die Reliabilität der Subskala „Soziale Selbstwahrnehmung“ als gut zu bezeichnen ist, die der Subskala „aufgabenbezogene Selbstwahrnehmung“ jedoch als fragwürdig einzustufen ist. Field (2013) verweist jedoch auf die Abhängigkeit des Cronbach’s Alphawertes von der Anzahl der Items. Die Mittelwerte liegen ebenfalls bereits zum ersten Messzeitpunkt bei Werten  $>3.20$ .

Skala	Itemanzahl	MZP I		MZP II	
		Cronbachs $\alpha$	M (SD)	Cronbachs $\alpha$	M (SD)
<b>Soziale Selbstwahrnehmung</b>	6	.829	3.31 (0.70)	.843	3.31 (0.68)
<b>Aufgabenbezogene Selbstwahrnehmung</b>	3	.584	3.23 (0.73)	.655	3.19 (0.72)

Tabelle 16: Skaldokumentation "Selbstwahrnehmung Partizipation"

Anmerkung: Messzeitpunkt (MZP), Mittelwert (M), Standardabweichung (SD)



### 8.5.3 Strengths and Difficulties Questionnaire

Beim SDQ handelt es sich um ein standardisiertes Instrument, welches bereits in einer Vielzahl von Studien zum Einsatz kam. Die Berechnung der Reliabilität für die Subskalen ergab auch für diese Stichprobe gute Ergebnisse (siehe Tabelle 17). Die Mittelwerte können zwischen 0 und 2 liegen. Je höher der Wert, desto höher das Problemverhalten. In dieser Stichprobe liegen die Mittelwerte zwischen 0.31 und 0.67.

Skala	Itemanzahl	Cronbachs $\alpha$	M (SD)
<b>Emotionale Probleme</b>	5	.795	0.31 (0.41)
<b>Verhaltensauffälligkeiten</b>	5	.789	0.34 (0.48)
<b>Hyperaktivitätsprobleme</b>	5	.874	0.67 (0.58)
<b>Probleme mit Peers</b>	5	.741	0.33 (0.38)

Table 17: Skalendokumentation "SDQ"

## 8.6 Auswertungsmethoden

In einem ersten Schritt erfolgte eine Eingabe der Daten. Die Daten der psychometrischen Instrumente wurden mit dem Softwarepaket SPSS 25 (Statistical Package for the Social Science, IBM®) erfasst. Nach einem Datencleaning erfolgte eine weitere Aufbereitung der Daten. Das Vorgehen für die einzelnen Instrumente wird im Folgenden beschrieben. Je nach Analysemethode wurden entsprechende statistische Softwareprodukte (SPSS, Ucinet, Mplus) eingesetzt, die an späterer Stelle beschrieben werden.

### 8.6.1 Leistungstests: ELFE II und DEMAT 1+, 2+

Im Rahmen der Datenauswertung wurden für den ELFE II-Test zunächst die richtig gelösten Aufgaben bestimmt. Diese wurden in eine spezielle Auswertungs-Software eingespeist und hierüber automatisiert ausgewertet. So erhält jedes Kind einen Rohwert für den jeweiligen Untertest. Die Daten wurden in SPSS importiert und dort weiterverarbeitet. Die Rohwerte wurden anschließend für die jeweiligen Subtests anhand des klasseneigenen Mittelwerts z-standardisiert. Schließlich erfolgte eine Aufsummierung dieser drei Werte zu einem Gesamtwert „Leseleistung“, welcher wiederum am klasseneigenen Mittelwert z-standardisiert wurde, sodass der Mittelwert bei 0 und die Standardabweichung bei 1 liegt. Die z-Standardisierung der Variablen erfolgte, um eine inhaltlich sinnvolle Interpretation der Werte zu ermöglichen. Ein Kind mit einem Wert von 0 auf der klassenweise zentrierten Variable „Leseleistung“ weist eine durchschnittliche Leseleistung in seiner Klasse auf. Negative Werte bedeuten eine unterdurchschnittliche Leistung in dieser Klasse, positive Werte bedeuten eine überdurchschnittliche Leistung in dieser Klasse. Durch dieses Verfahren besteht die Möglichkeit auf eine kategoriale Zuweisung des Unterstützungsbedarfs auch im Rahmen der statistischen Analysen zu verzichten. Zudem haben die vorherigen Ausführungen gezeigt, dass nicht in jeder Klasse Kinder mit einem diagnostizierten oder vermuteten Förderbedarf anzutreffen sind. Trotzdem gibt es sicherlich in jeder Klasse leistungsstärkere und leistungsschwächere Kinder. Ein in einer sehr leistungsstarken Klasse eher schwaches Kind, würde in einer andere Bezugsgruppe möglicherweise im Mittelfeld liegen. Trotzdem ist dieses Kind in dieser Klasse leistungsschwach, wird von anderen nicht

um Hilfe gebeten und in Leistungsüberprüfungen liegt es im unteren Bereich. Überprüft wird also nicht der Einfluss der tatsächlichen Leistung (verglichen mit Normtabellen, Rohwerten oder Prozenträngen) auf die soziale Partizipation, sondern die Abweichung des individuellen Kindes vom Klassendurchschnitt.

Die DEMAT-Tests wurden mit Hilfe der Auswertungsschablone des Manuals korrigiert. Anschließend wurden die Werte der Kinder in SPSS übertragen, für jeden Subtest die Rohwerte ermittelt und zu einem Gesamtrohwert aufsummiert. Der Gesamtrohwert „Mathematikleistung“ wurde für die weiteren Analysen ebenfalls am klasseneigenen Mittelwert z-standardisiert.

Abschließend wurde für jedes Kind ein Wert „Leistung“ berechnet, der sich aus den Ergebnissen im Mathematik- und im Lesetest zusammensetzt. Dazu wurde der Mittelwert der beiden z-standardisierten Variablen „Leseleistung“ und „Matheleistung“ gebildet, welcher wiederum am klasseneigenen Mittelwert z-standardisiert wurde. Für Kinder, von denen nicht beide Leistungstests vorliegen, wurde nur der jeweils vorliegende Test genutzt. Hierdurch liegen für 92% der Kinder der Stichprobe „Leistungswerte“ vor.<sup>28</sup>

### 8.6.2 Strengths and Difficulties Questionnaire

Die Datenaufbereitung des SDQs erfolgte in SPSS. Nach einer Umkodierung negativ formulierter Items, wurden die Items der vier „Problemskalen“ (Emotionale Probleme, Verhaltensprobleme, Hyperaktivität, Probleme im Umgang mit Gleichaltrigen) zunächst pro Skala aufsummiert, um schließlich zu einem Gesamtproblemwert aufsummiert zu werden. Bei vier Skalen à fünf Items, die mit den Werten 0 (= nicht zutreffend) bis 2 (= eindeutig zutreffend) kodiert wurden, beträgt der Maximalwert 40. Je höher der Wert eines individuellen Kindes, desto auffälliger ist dieses Kind. Auch der SDQ-Wert wurde am klasseneigenen Mittelwert z-standardisiert. Je positiver der Wert, desto mehr Problemverhalten zeigt ein Kind im Vergleich zu den Klassenkamerad\_innen.

### 8.6.3 Psychometrische Daten

#### 8.6.3.1 *Kohäsion*

Über den GruKo<sup>4</sup> wurden die vier Subfacetten der Kohäsion operationalisiert.

Für die beiden ATG-Facetten wurden auf *Individualebene* die Mittelwerte über die Items der jeweiligen Subskalen gebildet. Auch diese Skalen wurden am klasseneigenen Mittelwert z-standardisiert. Positive Werte sprechen dafür, dass ein Kind seine Mitschüler\_innen bzw. das gemeinsame Lernen und Arbeiten attraktiv einschätzt, negative Werte hingegen für die Wahrnehmung der Mitschüler\_innen und des Unterrichts als unattraktiv. Die Skalen gehen als „ATG\_task“ und „ATG\_social“ in die Analysen ein.

Für die beiden GI-Facetten hingegen wurde der Mittelwert auf *Klassenebene* aggregiert und die Standardisierung erfolgte am Gesamtgruppenmittelwert. Die Skalen gehen als „GI\_task“ und „GI\_social“ in die Analysen auf Gruppenebene ein. Positive Werte stehen für Klassen, die im

---

<sup>28</sup> Zu berücksichtigen ist, dass vereinzelt Verzerrungen auftreten können dadurch, dass eine Leistungsschwäche angenommen wird, jedoch lediglich eine Lese-Rechtschreib-Schwäche oder Dyskalkulie vorliegt.

Vergleich mit den anderen Klassen der Stichprobe einen guten sozialen und aufgabenbezogenen Zusammenhalt aufweisen, negative Werte für einen schlechten Zusammenhalt im Vergleich mit den anderen Klassen der Stichprobe.

#### 8.6.3.2 *Soziale Partizipation*

Über die psychometrischen Skalen kann die subjektiv wahrgenommene soziale Partizipation operationalisiert werden. Hierzu erfolgte die Mittelwertbildung auf Individualebene jeweils für die beiden Subskalen „Selbstwahrnehmung\_social“ und „Selbstwahrnehmung\_task“. Die Werte liegen zwischen 1 und 4. Je höher der Wert, desto positiver wird die eigene soziale Partizipation eingeschätzt.

#### 8.6.4 Soziometrische Daten

Die soziometrischen Daten wurden zunächst in Microsoft Office Excel erfasst, teilweise mit Excel weiter ausgewertet oder später mit dem Programm Ucinet 6.666 for Windows (Borgatti et al., 2002) weiter analysiert. Anschließend wurden die Daten in SPSS importiert. Über die soziometrischen Daten kann sowohl die Kohäsion, als auch die soziale Partizipation operationalisiert werden. „Dichtemaßzahlen und Maßzahlen zur Messung des Grades der Einbettung einzelner Akteure stellen [...] wichtige Strukturmerkmale des Netzwerkes und seiner Akteure dar“ (Jansen, 2006, S. 94).

##### 8.6.4.1 *Kohäsion*

Die Erfassung der Kohäsion über soziometrische Verfahren hat eine lange Tradition (vgl. Festinger, 1950) und mit der Zeit haben sich durch die Veränderung der statistischen Analysemöglichkeiten immer neue Möglichkeiten ergeben. Äquivalent zur Unterscheidung der beiden Facetten „ATG“ und „GI“ über den GruKo<sup>4</sup>, kann über die soziometrischen Daten ebenfalls ein Kohäsionsmaß auf Gruppen- sowie ein Maß auf Individualebene betrachtet werden. Die Dichte stellt die Kohäsion auf Gruppenebene dar, genutzt werden die Nominationsdaten. Die durchschnittliche Beliebtheit der Mitschüler\_innen aus Sicht des einzelnen Kindes in Bezug auf das gemeinsame Spielen bzw. Arbeiten hingegen ist ein Maß für die Attraktivität der Gruppe aus Sicht des Individuums. Zur Berechnung dieses Maßes werden die Ratings genutzt.

##### *Maß auf Individualebene*

Entsprechend der ATG-Facette des GruKo<sup>4</sup> kann auch über die soziometrischen Daten die soziale und aufgabenbezogene Attraktivität der Gruppe abgebildet werden. Hierzu wird über die Ratings für jedes Kind berechnet, wie gerne es durchschnittlich mit den Mitschüler\_innen spielt bzw. arbeitet. Die Daten aus dem Ratingverfahren können folgendermaßen dargestellt werden (s. Tabelle 18):

	Kind 1	Kind 2	Kind 3	Kind 4	SNA_ATG
Kind 1		3	4	5	4
Kind 2	1		2	4	2.33
Kind 3	3	1		4	2.67
Kind 4	1	2	1		1.33

Tabelle 18: Beispielhafte Darstellung des Maßes der Attraktivität (SNA\_ATG) auf Basis der Ratings

Anmerkung: SNA\_ATG bezieht sich auf die Herkunft der Daten, nämlich die Methode der Sozialen Netzwerkanalyse

Wird beispielhaft das „Spielrating“ betrachtet, so hat jedes Kind seine Mitschüler\_innen in Bezug auf die Frage „Wie gerne spielst du mit XY?“ bewertet, wobei der Wert fünf für eine positive Bewertung (sehr gerne) und der Wert eins für eine negative Bewertung (gar nicht gerne) steht. Der zeilenweise Mittelwert über die abgegebenen Ratings eines Kindes für jedes andere Kind stellt das entsprechende Maß dar. Der Wert kann zwischen eins und fünf liegen. Je höher der zeilenweise Mittelwert über die Ratings ausfällt, desto lieber spielt bzw. besser arbeitet ein Kind durchschnittlich mit allen anderen Kindern der Klasse. Kind 1 schätzt seine Mitschüler\_innen beispielsweise in Bezug auf das gemeinsame Spielen eher attraktiv ein (M=4). Kind 4 hingegen schätzt die Mitschüler\_innen mit einem Mittelwert von 1.33 eher unattraktiv ein, es spielt mit keinem anderen Kind gerne.

Für die soziale Facette der Kohäsion mit dem Fokus „Attraktivität“ ist über die soziometrischen Daten ein direktes Pendant zur Subskala „ATG\_social“ des GruKo<sup>4</sup> erkennbar. Inhaltlich erfasst die Subskala „ATG\_social“ die Attraktivität der Mitschüler\_innen in außerunterrichtlichen Situationen, die sich durch die soziometrische Operationalisierung über die Frage „Wie gerne spielst du mit XY?“ äquivalent abbilden lässt. Für die Facette der aufgabenbezogenen Attraktivität wird durch die soziometrischen Daten sicherlich nur ein inhaltlicher Teilbereich des Konstruktes abgebildet. Die Subskala „ATG\_task“ des GruKo<sup>4</sup> erfasst die Attraktivität der Klasse in Bezug auf das gemeinsame Lernen und Arbeiten. Die soziometrische Operationalisierung der Attraktivität der Mitschüler\_innen („Wie gut kannst du mit XY arbeiten?“) stellt lediglich einen Teilbereich der Facette der aufgabenbezogenen Aktivitäten dar, jedoch einen wesentlichen Aspekt. Die Variablen gehen als „SNA\_ATG\_task“ und „SNA\_ATG\_social“ in die Analysen ein.

#### Maß auf Gruppenebene: Dichte

Ucinet bietet verschiedene Maße unter dem Bereich „Multiple Cohesion Measures“ an. Im Rahmen dieser Arbeit wird die Dichte genutzt. Die Netzwerkdichte beschreibt, wie stark die Schüler\_innen einer Klasse vernetzt sind und stellt die Anzahl der realisierten Nominierungen im Netzwerk zu den insgesamt möglichen Nominierungen in diesem Netzwerk dar (z.B. Jansen, 2006). Die sich daraus ergebende Formel lautet nach Jansen (2006):

$$\Delta = \frac{\sum_{i=1}^n \sum_{j=1}^n x_{ijk}}{n(n-1)}$$

Wobei

- i die Zeilen und j die Spalten bezeichnet,
- k einen Index für die betrachtete Relation der Beziehungen darstellt, also Spiel- oder Arbeitsbeziehungen,
- n die Gruppengröße angibt und
- $i \neq j$  ist.

Die Berechnung der Dichte erfolgt demnach über die Summation der vorhandenen Nominatio-  
nen. In einer Vierer-Gruppe wären insgesamt  $4 \times 3$ , also zwölf Beziehungen möglich. Wenn  
alle vier Personen sich wechselseitig nominieren, beträgt die Dichte=1. Wenn aber beispiels-  
weise nur acht Nominationen vorhanden sind, beträgt die Dichte  $8/12=.67$ .

Je mehr Beziehungen in einer Klasse vorhanden sind, je höher also die Dichte, desto eher ist  
davon auszugehen, dass es sich um eine kohäsive Klasse handelt. Je mehr Kinder in einer  
Klasse angeben häufig mit vielen anderen zu spielen, desto höher der soziale Zusammenhalt.  
Für die aufgabenbezogene Dichte ist die Annahmen die Folgende: Werden viele Kinder in der  
Klasse als gute Arbeitspartner\_innen befunden, so ist es nicht nur möglich mit einem oder zwei  
Kindern in der Klasse gut zusammenzuarbeiten, sondern es besteht die Möglichkeit mit vielen  
Kindern in der Klasse zu arbeiten. Dies spricht für einen hohen Zusammenhalt in Bezug auf  
das gemeinsame Lernen und Arbeiten.

Die Variablen werden in den Analysen mit „Dichte\_social“ bzw. „Dichte\_task“ bezeichnet.

Abbildung 20 gibt einen Überblick über die Verortung der genutzten Instrumente bzw. Maße  
im Vierfacettenmodell der Kohäsion.

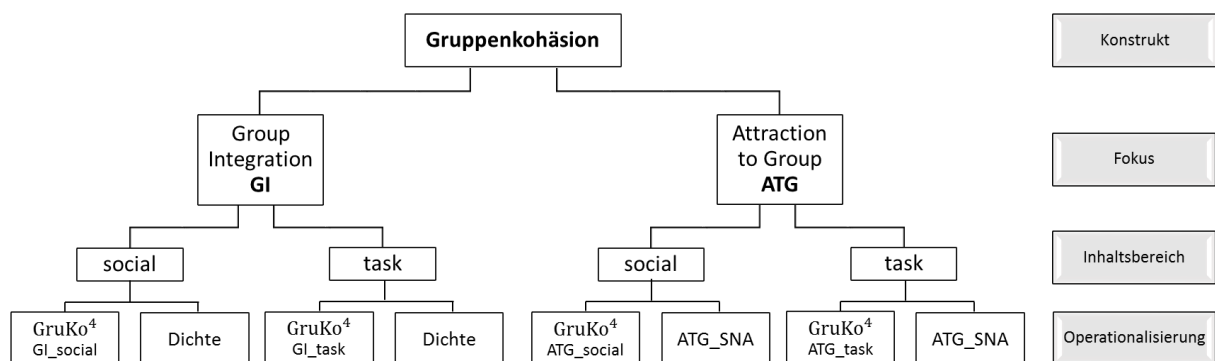


Abbildung 20: Verortung der genutzten Instrumente/Maße im Vierfacettenmodell der Kohäsion

#### 8.6.4.2 Soziale Partizipation

Aus den vorliegenden soziometrischen Daten lassen sich eine Vielzahl verschiedener Indizes  
bilden, die indikativ für die soziale Partizipation des individuellen Kindes sein können. Im Rah-  
men dieser Arbeit werden über die Nominationsdaten die Indegrees sowie reziproke Beziehun-  
gen betrachtet, über die Daten der Ratings wird die durchschnittliche Beliebtheit des individu-  
ellen Kindes herangezogen. Berücksichtigt werden jeweils die beiden inhaltlichen Bereiche der  
aufgabenbezogenen sowie der außerunterrichtlichen sozialen Partizipation.

##### *Normalized Indegrees*

In Anlehnung an Kulawiak und Wilbert (2015) wird über die aus den Nominationsdaten gebil-  
dete Anzahl der Indegrees die Akzeptanz bzw. das Eingebundensein eines Kindes abgebildet.  
Die Autoren sprechen von einem Indikator für die soziale Stellung des Kindes innerhalb der  
Peergruppe. Grütter et al. (2015) nutzen das Maß der Indegrees und sprechen von der „Belieb-  
theit“, Krawinkel et al. (2017) nutzen die Indegrees und sprechen vom „Wahlstatus“ eines Kin-  
des und Jansen (2006) spricht von einem „Prestigemaß“. Im Rahmen dieser Arbeit wird von

erhaltenen „sozialen Wahlen“ bzw. „aufgabenbezogenen Wahlen“ gesprochen. Dieses Maß wird als Indikator der sozialen Partizipation herangezogen, weil „ein hoher Degree auf eine starke Eingebundenheit in das Netzwerk“ hindeutet (Jansen, 2006, S. 104).

Für den außerunterrichtlichen Inhaltsbereich (Spielen: „Mit wem spielst du am häufigsten?“) bilden die erhaltenen sozialen Wahlen ab, wie häufig ein Kind als Spielpartner\_in genannt wird. Möglicherweise erhält ein Kind aber auch von einem anderen Kind Wahlen, ohne, dass dies mit der Beliebtheit des Kindes zu tun hat, denn die Kinder spielen miteinander, weil kein anderes Kind mit ihnen spielt. Wenn jedoch viele Kinder angeben, mit einem Kind häufig zu spielen, ein Kind also viele soziale Wahlen erhält, so ist daraus zu schließen, dass dieses Kind beliebt und damit gut eingebunden ist.

Für den aufgabenbezogenen Inhaltsbereich (Arbeiten: „Mit wem arbeitest du am besten?“) wird im Gegensatz zum erst genannten Bereich nicht nach der Häufigkeit, sondern der Qualität der Zusammenarbeit gefragt. Hier wurde bewusst auf eine Frage nach der Häufigkeit (äquivalent zu „Mit wem spielst du am häufigsten?“) verzichtet, da dies häufig nicht im Einflussbereich der Kinder liegt und im Rahmen der Intervention die Arbeitspartner\_innen über die ausgelosten Dyaden vorgegeben werden. Kinder, die häufig als „beste\_r Arbeitspartner\_in“ gewählt werden, die also viele Indegrees aufweisen, werden als beliebte Arbeitspartner\_innen empfunden. Das Maß der sozialen und aufgabenbezogenen Indegrees stellt demnach ein Maß für die Akzeptanz oder Beliebtheit eines Kindes dar.

Die Berechnung der erhaltenen sozialen und aufgabenbezogenen Wahlen, also der Indegrees eines Kindes  $i$ , erfolgt über die Bildung der Summe der erhaltenen Wahlen. Um einen standardisierten Wert für die Analysen zu nutzen, der unabhängig von der Klassengröße ist, erfolgt eine Normierung (z.B. Jansen, 2006). Die Summe der erhaltenen Wahlen wird durch die Anzahl möglicher Wahlen  $(n-1)$  dividiert<sup>29</sup>:

$$\text{Indegrees: } id_{ik} = \sum_{j=1}^n x_{ijk}$$

$$\text{Normalized Indegrees} = \frac{id_{ik}}{(n-1)}$$

Wobei erneut

- $i$  die Zeilen und  $j$  die Spalten bezeichnet,
- $k$  einen Index für die betrachtete Relation der Beziehungen darstellt, also Spiel- oder Arbeitsbeziehungen,
- $n$  die Gruppengröße angibt und
- $i \neq j$  ist.

Die sogenannten normalized Indegrees beschreiben die Ausschöpfungsquote der erhaltenen Wahlen im Verhältnis zu den möglichen Wahlen. Der Wertebereich liegt zwischen 0 und 1. Ein Wert von 1 bedeutet ein Maximum an erhaltenen Wahlen durch alle Klassenkamerad\_innen,

---

<sup>29</sup> Kinder ohne Einverständniserklärung werden abgezogen (N verringert sich um diese Kinder).

ein Wert von 0 bedeutet den minimalen Wahlstatus, also keine erhaltenen Wahlen als Spiel- oder Arbeitspartner\_in.

Die Variablen, die in die Analysen eingehen, werden mit „Indegree\_social“ und „Indegree\_task“ bezeichnet.

### *Reziproke Spiel-/Arbeitspartnerschaften*

Zur Operationalisierung der reziproken Spiel- und Arbeitspartnerschaften werden ebenfalls die Nominationsdaten genutzt. Im Gegensatz zu den Indegrees, werden gegenseitige Wahlen betrachtet, die entweder gegenseitige Spielpartnerschaften abbilden oder aber abbilden, dass sich zwei Kinder gegenseitig für gute Arbeitspartner\_innen befinden.

Für die Spielpartnerschaften stellt dieses Maß der sozialen Partizipation vorhandene Beziehungen, Kontakte und Interaktionen dar. Die Schüler\_innen geben wechselseitig an, häufig miteinander zu spielen. Kinder, die viele reziproke Spielpartnerschaften aufweisen, sind in vielfältige Interaktionen eingebunden. Sie haben demnach vielfältige Kontakte und Beziehungen zu anderen Kindern.

Die Arbeitspartnerschaften stellen hingegen kein Maß für häufige Interaktionen oder Kontakte dar, sondern vielmehr eine Information darüber, ob sich Kinder gegenseitig als gute\_r Arbeitspartner\_in befinden. Kann ein Kind viele reziproke Arbeitspartnerschaften aufweisen, so ist darauf zu schließen, dass positive Beziehungen vorhanden sind. Die Anzahl der reziproken Arbeitspartnerschaften gibt jedoch keine Hinweise auf die Quantität, mit der Interaktionen im Bereich des gemeinsamen Arbeitens stattfinden, sondern vielmehr auf die Qualität der Interaktionen. Kinder, die keine reziproken Arbeitspartnerschaften aufweisen, können als unbeliebte Arbeitspartner\_innen betrachtet werden, sodass hier ein weiteres Maß für die Beliebtheit bzw. Akzeptanz vorliegt.

Auch dieses Maß ist abhängig von der Klassengröße, sodass die Anzahl der reziproken Nennungen anhand der maximal möglichen Beziehungen des einzelnen Kindes in der Klasse standardisiert wird. Der Wert kann zwischen 0 und 1 liegen. Je höher der Wert, desto mehr reziproke Beziehungen hat ein Kind.

$$\text{Partnerschaften: } p_{ik} = \frac{\sum_{j=1}^n x_{jik} * x_{ijk}}{(n-1)}$$

Wobei auch hier

- i die Zeilen und j die Spalten bezeichnet,
- k einen Index für die betrachtete Relation der Beziehungen darstellt, also Spiel- oder Arbeitsbeziehungen,
- n die Gruppengröße angibt und
- $i \neq j$  ist.

### *Mittelwert der Ratings (Beliebtheit)*

Einige der bisher beschriebenen Maße sind Indikatoren der Akzeptanz oder Beliebtheit eines Kindes. Auch über die Ratings („Wie gerne spielst du mit XY?“ / „Wie gut kannst du mit XY arbeiten?“) kann ein Maß für die soziale Akzeptanz oder auch die Beliebtheit eines Kindes

gebildet werden. Über die Ratings können die Schüler\_innen aber nicht nur die Akzeptanz eines Kindes angeben (Antwortformat: „sehr gerne“, „sehr gut“), sondern auch die Ablehnung (Antwortformat: „gar nicht gerne“, „gar nicht gut“). Der Mittelwert der Bewertungen, die ein Kind von allen anderen Mitschüler\_innen erhalten hat, stellt eine Verrechnung der Akzeptanz- und Ablehnungswerte dar. Wird erneut die tabellarische Darstellung der Ratingdaten betrachtet (s. Tabelle 19) werden für dieses Maß die Mittelwerte spaltenweise gebildet. Dieser durchschnittliche Wert wird im Rahmen dieser Arbeit als Beliebtheit bezeichnet. Die Werte liegen zwischen eins und fünf, wobei ein geringer Wert für eine starke Ablehnung oder Unbeliebtheit als Spiel- bzw. Arbeitspartner\_in spricht, ein hoher Wert hingegen für die Akzeptanz oder Beliebtheit des Kindes. Im aufgeführten Beispiel stellt Kind 4 einen beliebten Arbeitspartner bzw. eine beliebte Arbeitspartnerin dar, Kind 1 hingegen wird als Arbeitspartner\_in abgelehnt. In die Analysen gehen die Variablen „Beliebtheit\_task“ und „Beliebtheit\_social“ ein.

	Kind 1	Kind 2	Kind 3	Kind 4
Kind 1		3	4	5
Kind 2	1		2	4
Kind 3	3	1		4
Kind 4	1	2	1	
Beliebtheit	<b>1.67</b>	<b>2</b>	<b>2.33</b>	<b>4.33</b>

Tabelle 19: Beispielhafte Darstellung des Maßes der Beliebtheit auf Basis der Ratings

### 8.6.5 Rückläufe der Erhebungen

Im Folgenden werden die Rückläufe für die genutzten Instrumente zu den beiden Messzeitpunkten betrachtet. Für die Schüler\_innenfragebögen (Teil 1 (psychometrisch) und Teil 2 (soziometrisch) sowie die Leistungstests (ELFE und DEMAT) kann der Rücklauf aus zwei verschiedenen Gründen unvollständig sein: Die Erziehungsberechtigten haben der Auswertung der Daten ihrer Kinder im Rahmen wissenschaftlicher Untersuchungen widersprochen (N=38) oder die Kinder waren zum Zeitpunkt der Datenerhebung nicht anwesend. Tabelle 22 erhält eine Übersicht über die Rückläufe der beiden Schüler\_innenfragebögen zum ersten und zweiten Messzeitpunkt.

	MZP I			MZP II		
	N gesamt	N absolut	relativ	N gesamt	N absolut	relativ
S-FB Teil 1	1088	1014	93%	1099	1007	91%
S-FB Teil 2	1088	1006	92%	1099	967	88%

Tabelle 20: Rückläufe der Schüler\_innenfragebögen (S-FB)

Anmerkung: S-FB Teil 1 (psychometrisch), Teil 2 (soziometrisch), 46 Klassen

N gesamt: bezieht sich auf die Anzahl der Kinder, die zu diesem Messzeitpunkt (MZP) insgesamt in den Klassen waren

N absolut: bezieht sich auf die Daten, die zur Auswertung zur Verfügung stehen

Für die Schülerfragebögen Teil 1 und Teil 2 zeigt sich insgesamt ein zufriedenstellender Rücklauf, der zwischen 88% und 93% liegt. Obwohl die Instrumente (Teil 1 und Teil 2) zum gleichen Zeitpunkt bzw. am gleichen Tag eingesetzt wurden, zeigen sich hier geringe Abweichungen, weil einzelne Kinder verspätet zur Testung erschienen sind oder die Testung eher verlassen mussten. Betrachtet man den Rücklauf für die einzelnen Klassen, gibt es teilweise erhebliche



Schwankungen (s. Anhang K). Ein hoher Anteil fehlender Daten ist insbesondere für die soziometrischen Daten problematisch.

Für die soziometrischen Daten liegt zum ersten Messzeitpunkt von zehn Klassen ein vollständiger Rücklauf vor, für weitere 22 Klassen liegt der Rücklauf bei  $\geq 90\%$ . Die Anzahl der fehlenden Werte schwankt in den Klassen zwischen 1 und 5 ( $M=1.78$ ,  $SD=1.58$ ), was einem typischen Wert bedingt durch Krankheit entspricht. In einer Klasse (EG) fehlen sieben Kinder, was in dieser Klasse einem Anteil fehlender Werte von 37% entspricht. Die Berechnung der soziometrischen Maße ist für diese Klasse nicht sinnvoll möglich, sodass diese Klasse aus den Analysen des ersten Messzeitpunktes ausgeschlossen wird.

Zum zweiten Messzeitpunkt liegen vollständige soziometrische Daten aus sechs Klassen vor. Der Rücklauf von weiteren 18 Klassen liegt bei  $\geq 90\%$ . Zu diesem Messzeitpunkt variiert die Anzahl fehlender Werte pro Klasse deutlich stärker als beim ersten Messzeitpunkt und liegt zwischen 1 und 10 ( $M=2.87$ ,  $SD=2.45$ ). In drei Klassen liegt der Rücklauf der Daten unter 70%. Diese drei Klassen<sup>30</sup> werden bei den Analysen zur Veränderung der sozialen Partizipation vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt ausgeschlossen, sodass die Daten aus 43 Klassen genutzt werden können.

Daraus ergibt sich folgender Rücklauf:

	MZP I			MZP II		
	N gesamt	N absolut	relativ	N gesamt	N absolut	relativ
<b>S-FB Teil 1</b>	1021	958	94%	1034	964	93%
<b>S-FB Teil 2</b>	1021	950	93%	1034	928	90%

Tabelle 21: Rückläufe der Schüler\_innenfragebögen (S-FB) bezogen auf die reduzierte Stichprobe von 43 Klassen

Der Rücklauf für die Leistungstests und den SDQ wird nur bezogen auf die verbleibenden 43 Klassen betrachtet. Über die zwei Messzeitpunkte betrachtet, beziehen sich die Angaben auf  $N=1049$  Schüler\_innen. Tabelle 22 gibt eine Übersicht zu den Rückläufen.

Der SDQ wurde den Lehrkräften zum ersten Messzeitpunkt mit der Bitte gegeben, diesen innerhalb der nächsten zwei Wochen für jedes Kind auszufüllen. Zu jedem weiteren Messzeitpunkt wurden die Lehrkräfte gebeten den SDQ für Kinder auszufüllen, die neu in die Klasse gekommen sind. Insgesamt liegen Informationen auf Basis des SDQs für 93% der Kinder vor. Die Daten des DEMAT und ELFE-Tests wurden zu einem Gesamt-Leistungswert verrechnet, welcher in die folgenden Analysen eingeht. Hierdurch liegen Leistungsdaten für 92% der Schüler\_innen vor. Eine detaillierte Übersicht über den Rücklauf der verschiedenen Instrumente pro Klasse ist im Anhang K zu finden.

	N absolut	relativ
<b>DEMAT</b>	940	89%
<b>ELFE</b>	854	81%
<b>Leistungsscore</b>	968	92%
<b>SDQ</b>	974	93%

Tabelle 22: Rückläufe der Leistungstests und des SDQs

Anmerkung: Berichtet wird der relative Anteil bezogen auf die 43 Klassen ( $N=1049$ )

<sup>30</sup> Eine der Klassen ist identisch mit der Klasse, die bereits zum ersten Messzeitpunkt aus den Analysen ausgeschlossen wurde. Zwei Klassen stammen aus der EG, eine Klasse aus der KG.

### 8.6.6 Umgang mit fehlenden Werten

Für die Auswertung der ersten beiden Forschungsfragen, in die nur die Daten des ersten Messzeitpunktes eingehen, liegen Daten von N=1013 Kindern vor. Vollständige Datensätze (beide Schüler\_innenfragebögen, SDQ- und Leistungswerte) stehen von 96.7% (N=980) der Schüler\_innen zur Verfügung. Die Fallzahlen der einzelnen Analysen können aufgrund einzelner fehlender Werte für die verschiedenen Instrumente variieren.

Für die Auswertung der letzten Forschungsfrage, die sich auf die Daten des ersten und zweiten Messzeitpunktes bezieht, liegen Daten von N=1008 Schüler\_innen vor. Vollständige Datensätze (beide Schüler\_innenfragebögen zu beiden Messzeitpunkten, SDQ- und Leistungswerte) liegen von 86.4% (N=871) der Schüler\_innen vor. Auch hier variieren die Fallzahlen der Analysen aufgrund fehlender Werte für einzelne Instrumente.

Zusätzlich zu den bisher beschriebenen fehlenden Daten ist es möglich, dass Schüler\_innen bestimmte Instrumente bearbeitet haben, jedoch vereinzelt Items übersehen bzw. übersprungen haben. Zum Umgang mit fehlenden Werten stehen verschiedene Verfahren zur Verfügung: Neben einem fallweisen Ausschluss von Fällen mit fehlenden Daten, stehen Imputationsverfahren zum Ersetzen der fehlenden Werte oder modellbasierte Verfahren, wie die FIML-Methode zur Verfügung (Enders, 2010). Beim fallweisen Ausschluss bei einzelnen fehlenden Werten reduziert sich häufig die Stichprobengröße enorm, was mit einer geringeren Effizienz bei der Schätzung der Modellparameter einhergeht (Lüdtke, Robitzsch, Trautwein & Köller, 2007), sodass hierauf verzichtet wurde. Bei den vorliegenden Analysen dieser Arbeit wurde in Mplus die sogenannte FIML-Methode genutzt, die von der Annahme des Vorliegens fehlender Werte „at random“ ausgeht. Im Gegensatz zu imputationsbasierten Verfahren, bei denen zunächst die fehlenden Werte imputiert und anschließend die Modelle geschätzt werden, wird bei modellbasierten Verfahren die „Behandlung der fehlenden Werte und die Schätzung des Modells in einem gemeinsamen Schritt“ vorgenommen (Lüdtke et al., 2007, S. 111). Mplus verwendet standardmäßig bei Type=twolevel-Analysen Maximum-Likelihood-Schätzer mit robusten Standardfehlern (Kleinke, Schlüter & Christ, 2017).

### 8.6.7 Auswertungsschritte

Vor der Beantwortung der eigentlichen Fragestellungen werden einige Analysen vorangestellt. Es werden verschiedene Kennwerte für die vorliegende Stichprobe genauer betrachtet. Die Leistungs- und SDQ-Werte der vorliegenden Stichprobe werden mit den jeweiligen Normstichproben verglichen sowie Unterschiede zwischen Kinder mit und ohne sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf betrachtet. Bevor die Maße der sozialen Partizipation und der Kohäsion in den Analysen genutzt werden, werden deskriptive Kennwerte angeführt sowie erste Analysen vorgestellt, die die Werte der Indikatoren sozialer Partizipation vergleichend für Kinder mit und ohne sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf gegenüberstellen. Schließlich wird ein Blick auf die Interkorrelationen der unterschiedlichen Variablen geworfen. Insbesondere werden die Interkorrelationen der Indikatoren der sozialen Partizipation (Kriteriumsvariablen) betrachtet sowie die Interkorrelationen der unterschiedlichen Kohäsionsmaße (Prädiktorvariablen). Das konkrete Vorgehen bei diesen vorgeschalteten Analysen wird direkt im Ergebniskapitel beschrieben.

Im Folgenden werden die Auswertungsmethoden für die Hauptfragestellungen dieser Arbeit detailliert dargelegt.

#### 8.6.7.1 *Beschreibung der Ausgangssituation in den Klassen zum ersten Messzeitpunkt*

Zur Beantwortung der ersten beiden Forschungsfragen werden die Daten des ersten Messzeitpunktes analysiert, sodass gleichzeitig eine Beschreibung der Ausgangssituation vor Beginn der Intervention gegeben ist. Aufgrund der hierarchischen Struktur der Daten (Schüler\_innen in Klassen) erfolgt die Auswertung mehrebenenanalytisch mit der Software Mplus 7 (Muthén & Muthén, 1998-2018).

Um zu überprüfen, ob (1.) Kinder mit schwachen Schulleistungen und Verhaltensauffälligkeiten sich in ihrer sozialen Partizipation von Kindern ohne Verhaltensauffälligkeiten und ohne Lernschwäche unterscheiden, es (2.) Unterschiede in der sozialen Partizipation für die verschiedenen Inhaltsbereiche (Spielen vs. Arbeiten) und die verschiedenen Indikatoren der sozialen Partizipation (Beliebtheit, reziproke Beziehungen, Selbstwahrnehmung, Indgrees) gibt und (3.) die Kohäsion der Klasse (mit ihren unterschiedlichen Facetten) einen Einfluss auf die soziale Partizipation hat, werden Regressionsanalysen unter Berücksichtigung der Mehrebenenstruktur der Daten berechnet. Vorhergesagt werden die verschiedenen Indikatoren der sozialen Partizipation, die in Kapitel 8.6.4 vorgestellt wurden. Es erfolgen insgesamt acht Analysen für die Variablen Indegree, Beliebtheit (spaltenweiser Mittelwert der Ratings), reziproke Beziehungen und die Selbstwahrnehmung der sozialen Partizipation, jeweils in ihrer sozialen und ihrer aufgabenbezogenen Ausprägung.

Zunächst wird jeweils ein Nullmodell geschätzt, um den Intraklassenkorrelationskoeffizienten (ICC) der verschiedenen abhängigen Variablen zu bestimmen. In diesen sogenannten Intercept-Only-Modellen werden für die jeweiligen abhängigen Variablen keine Prädiktoren eingeführt. Das Modell liefert Schätzungen für die Varianz der individuellen Messwerte um den Clustermittelwert, also die Varianz auf Individualebene und die Varianz der Clustermittelwerte um den Gesamtmittelwert, also die Varianz auf Gruppenebene. Hierüber kann der ICC berechnet werden. Dieser gibt den Anteil der Varianz der Gruppenebene an der Gesamtvarianz wieder (Hox, 2010) und berechnet sich wie folgt:

$$\rho = \frac{\sigma_{u_0}^2}{\sigma_{u_0}^2 + \sigma_e^2}$$

Wobei

- $\sigma_{u_0}^2$  die Varianz auf Gruppen- und
- $\sigma_e^2$  die Varianz auf Individualebene darstellt.

Neben der Berechnung der ICCs wurde zusätzlich der Design-Effekt berechnet, welcher ebenfalls ein Maß für die Abhängigkeiten der Daten darstellt (Hox, 2010) und eine weitere Abschätzung von Einflüssen der Klassenebene ermöglicht. Hierbei handelt es sich um ein Maß, das zusätzlich zur Intraklassenkorrelation die durchschnittliche Klassengröße betrachtet (z.B. Snijders & Bosker, 1999). Der Design-Effekt berechnet sich nach Muthén und Satorra (1995) als

$$\text{deff} = 1 + (n - 1) \cdot \rho,$$

wobei

- $n$  die mittlere Klassengröße darstellt und
- $\rho$  den ICC.

Als Daumenregel wird der Wert 2 angegeben, ab welchem die Cluster der Stichprobe Berücksichtigung finden sollten, um verzerrte Schätzergebnisse zu vermeiden. Diese Daumenregel beruht auf Monte-Carlo-Simulationsstudien von Muthén und Satorra (1995), die zeigten, dass ein Designeffekt von 2 zu einem um den Faktor 1,414 erhöhten Standardfehler führt.

Auf eine weitere, sukzessive Modellanpassung (Nullmodell, dann Level 1-Prädiktoren, dann Level 2-Prädiktoren, dann Cross-Level-Interaktionen) wurde verzichtet, da das Modell nicht explorativ entwickelt, sondern theoretisch hergeleitet wurde. Nach der Berechnung der Null-Modelle wird direkt das Gesamtmodell spezifiziert.

Als Prädiktoren der individuellen sozialen Partizipation werden auf Level 1 das Maß an Verhaltensauffälligkeit (SDQ) sowie die Leistung (Mittelwert über DEMAT, ELFE) genutzt. Ebenfalls gehen die jeweilige ATG-Facette der Kohäsion (psychometrisch (GruKo<sup>4</sup>): task oder social) sowie die durchschnittliche Beliebtheit der Mitschüler\_innen (soziometrisch (SNA\_ATG): task oder social) auf Level 1 als Prädiktoren der sozialen Partizipation in die Modelle ein. Alle kontinuierlichen Variablen wurden am klasseneigenen Mittelwert z-standardisiert.

Als Kontrollvariablen gehen das Geschlecht und der Migrationshintergrund ebenfalls auf Level 1 als feste Faktoren in die Modelle ein. Studien konnten zeigen, dass Beziehungsnetze von Mädchen eine andere Qualität aufweisen als die von Jungen (z.B. Baerveldt, van de Bunt & Vermande, 2014; Benenson, Apostoleris & Parnass, 1997). Zudem ist der Anteil an Jungen in der Gruppe der Kinder mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf generell deutlich größer und auch in dieser Stichprobe gehören mehr Jungen der Gruppe von Kindern mit diagnostiziertem und vermutetem sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf an. Für den Migrationshintergrund hat sich gezeigt, dass Kinder mit Migrationshintergrund ebenfalls eine Risikogruppe für die soziale Partizipation darstellen (z.B. Huber et al., 2018; Krull et al., 2018).

Zur besseren Interpretation der Ergebnisse wurden kategoriale Variablen dummy kodiert (0=weiblich, 1=männlich; Migrationshintergrund: 0=ohne, 1=mit). Das Regressionsgewicht gibt für die dummy-kodierten-Variablen demnach an, inwiefern sich Jungen bzw. Kinder mit Migrationshintergrund in ihrer sozialen Partizipation von Mädchen bzw. Kindern ohne Migrationshintergrund unterscheiden.

Zur Überprüfung des Einflusses der Kohäsion auf die soziale Partizipation wird die Kohäsion zusätzlich als Level 2 Prädiktor in das Modell aufgenommen. Auf Level 2 gehen die jeweiligen GI-Skalen (GruKo<sup>4</sup>: task oder social) in das Modell ein sowie die Dichte (task oder social), als Maß welches aus den soziometrischen Daten gebildet wurde. GI\_social und Dichte\_social werden zur Vorhersage der sozialen außerunterrichtlichen Partizipation und GI\_task und Dichte\_task werden zur Vorhersage der aufgabenbezogenen Partizipation genutzt. Die Variablen, die auf Level 2 in die Analysen eingehen, wurden am Gesamtmittelwert zentriert.

Zusätzlich wurden zwei Cross-Level-Interaktionen in das Modell aufgenommen. Zur Überprüfung dieser Cross-Level-Interaktionen können die Regressionsgewichte für Verhalten und Leistung zwischen den Klassen zufällig variieren. Dabei variiert a) der Intercept, also die Partizipation auf Klassenebene um einen Gesamtmittelwert und auf Individualebene um den jeweiligen

Klassenmittelwert; und b) der Einfluss (also die Regressionsgewichte) von Leistung und Verhalten zwischen den Klassen. Gerade die Möglichkeit, kontinuierlich erfasste Daten zu Schulleistung und Verhaltensauffälligkeit als Prädiktor des als Zufallsvariable modellierten Kohäsionseffektes einzubinden, ist hier bedeutsam. Dadurch wird es möglich zu überprüfen, ob sich gerade für Kinder mit einem potentiellen Ausgrenzungsrisiko die Klassenkohäsion als förderlich erweist, ohne dass eine kategoriale Zuordnung (Kinder mit vs. ohne Unterstützungsbedarf) erforderlich wird. Es werden lediglich diese beiden Variablen als variable Faktoren aufgenommen, da bei einer Anzahl von  $N=46$  Klassen sparsame Modelle bevorzugt werden und theoretische Überlegungen leitend sein sollten, um im Vorhinein festzulegen, welche Variablen mit festen und welche mit zufälligen Effekten in das Modell eingehen. Insbesondere für die beiden Variablen Verhaltensauffälligkeit und Leistung ist anzunehmen, dass deren Einfluss auf die soziale Partizipation in den Klassen unterschiedlich stark sein. Es wird demnach davon ausgegangen, dass der Zusammenhang zwischen Verhaltensauffälligkeit bzw. Leistung und der sozialen Partizipation abhängig ist von der Kohäsion auf Klassenebene. So wird vermutet, dass in einer kohäsiven Klasse das Maß der Verhaltensauffälligkeit bzw. die Leistung der Kinder keinen bzw. weniger Einfluss auf die soziale Partizipation hat. Alle Kinder, egal ob leistungsstark oder -schwach bzw. verhaltensauffällig oder nicht, sollten in gleicher Weise in der Klasse partizipieren. In nicht kohäsiven Klassen hingegen wird vermutet, dass das Ausmaß der sozialen Partizipation zum einen geringer ist als in kohäsiven Klassen. Zum anderen wird vermutet, dass zusätzlich die Leistung und das Verhalten Einfluss auf die soziale Partizipation haben. Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten und solche, die leistungsschwach sind, partizipieren in nicht kohäsiven Klassen weniger.

Abbildung 21 veranschaulicht beispielhaft das entsprechende Modell, hier für die soziale außerunterrichtliche Partizipation.

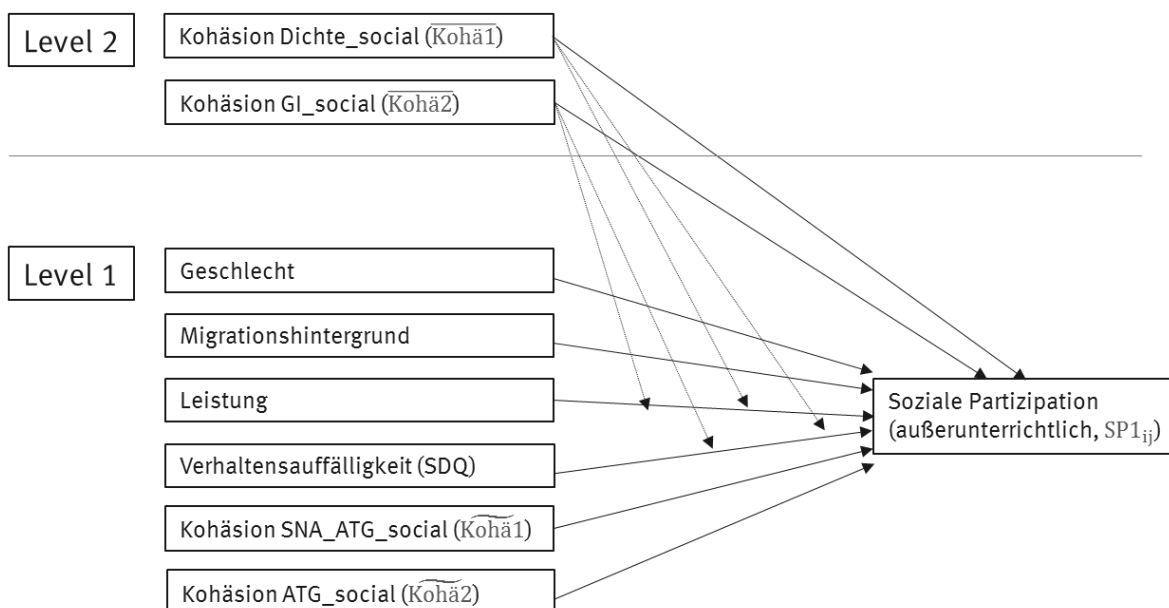


Abbildung 21: Modell zur Vorhersage der sozialen Partizipation zum ersten Messzeitpunkt

Neben einer grafischen Darstellung ist auch die mathematische Notation hinzuzuziehen, um zu verdeutlichen, welche Prädiktoren auf den verschiedenen Ebenen in die Modelle eingehen. Zur Vorhersage der sozialen Partizipation gehen auf Level 1 neben den Kontrollvariablen der Leistungs-, der SDQ-Wert sowie die beiden Kohäsionsvariablen ein. Die Kontrollvariablen bleiben in der Notation der Modellgleichung unberücksichtigt. Daraus ergibt sich auf Individualebene:

$$\text{Level 1: } SP1_{ij} = \beta_{0j} + \beta_{1j} \cdot \text{Leistung} + \beta_{2j} \cdot \text{SDQ} + \beta_{3j} \cdot \overline{\text{Koh}\ddot{a}1} + \beta_{4j} \cdot \overline{\text{Koh}\ddot{a}2} + e_{ij}$$

Wobei

- $SP1_{ij}$  die individuelle soziale Partizipation zum ersten Messzeitpunkt darstellt,
- $\overline{\text{Koh}\ddot{a}1}$  das Kohäsionsmaß ist, welches über die ATG-Subskala des GruKo<sup>4</sup> gebildet wurde,
- $\overline{\text{Koh}\ddot{a}2}$  das Kohäsionsmaß ist, welches über den zeilenweisen Mittelwert der Ratings gebildet wurde (SNA\_ATG),
- $\beta_{0j}$  der y-Achsenabschnitt der sozialen Partizipation zum ersten Messzeitpunkt ist,
- $\beta_{1j}, \beta_{2j}, \beta_{3j}$  und  $\beta_{4j}$  die zugehörigen Level-1-Koeffizienten sind, welche die Richtung und Stärke des Zusammenhangs angeben und
- $e_{ij}$  den zufälligen Fehler angibt, das heißt die Abweichung der sozialen Partizipation zu Messzeitpunkt eins nach Berücksichtigung der Prädiktoren.

Die  $\beta$ -Gewichte für die Leistung und den SDQ werden als zufällige Parameter betrachtet, die sich je nach Klasse  $j$  unterscheiden. Unterschiede in  $\beta_{0j}, \beta_{1j}$  und  $\beta_{2j}$  werden vorhergesagt durch die Kohäsionsvariablen auf Level 2. Dies wird durch die Gleichungen auf Level 2 modelliert:

$$\text{Level 2: } \beta_{0j} = \gamma_{00} + \gamma_{01} \cdot \overline{\text{Koh}\ddot{a}1} + \gamma_{02} \cdot \overline{\text{Koh}\ddot{a}2} + u_{0j}$$

$$\beta_{1j} = \gamma_{10} + \gamma_{11} \cdot \overline{\text{Koh}\ddot{a}1} + \gamma_{12} \cdot \overline{\text{Koh}\ddot{a}2} + u_{1j}$$

$$\beta_{2j} = \gamma_{20} + \gamma_{21} \cdot \overline{\text{Koh}\ddot{a}1} + \gamma_{22} \cdot \overline{\text{Koh}\ddot{a}2} + u_{2j}$$

Wobei

- $\gamma_{00}, \gamma_{01}$  und  $\gamma_{02}$  der jeweilige y-Achsenabschnitt der Klasse  $j$  ist,
- $\gamma_{01}, \gamma_{11}$  und  $\gamma_{21}$  die zugehörigen Regressionskoeffizienten sind, die die Richtung und Stärke des Zusammenhangs der Koeffizienten auf Level 1 angeben,
- $\overline{\text{Koh}\ddot{a}1}$  das Kohäsionsmaß ist, welches über die GI-Subskala des GruKo<sup>4</sup> gebildet wurde,
- $\overline{\text{Koh}\ddot{a}2}$  die Dichte darstellt und
- $u_{0j}, u_{1j}$  und  $u_{2j}$  die zufälligen Fehler sind, die Abweichungen des Klassenwertes der Klasse  $j$  von dem durch das Modell vorhergesagten Wert darstellen.

### 8.6.7.2 Überprüfung der Wirksamkeit der Intervention (Manipulationscheck)

Bevor ein Blick auf die Zielvariablen, die Kohäsionsfacetten geworfen wird, wird in einem ersten Schritt die Durchführungstreue in Klassen der Experimentalgruppe überprüft. Hierzu werden die Trainingstagebücher in Bezug auf die Umsetzung der Intervention analysiert.

Daran anschließend, werden zur Überprüfung der Wirksamkeit des Projektes „Starke Klasse“ mit Blick auf die Verbesserung der Kohäsion in den Klassen, die vier Subskalen des GruKo<sup>4</sup>

(GI\_task, GI\_social, ATG\_task und ATG\_social) sowie die zwei Kohäsionsmaße, die aus den soziometrischen Daten gebildet wurden in ihren sozialen und aufgabenbezogenen Ausprägungen (Dichte\_task, Dichte\_social, SNA\_ATG\_task, SNA\_ATG\_social) betrachtet.

Alle Variablen werden für die Berechnungen auf Gruppenebene aggregiert, sodass die Analysen mit einem Datensatz mit N=43 Fällen gerechnet werden. Zur Analyse der Daten auf Klassenebene werden zweifaktorielle Varianzanalysen mit Messwiederholung berechnet. Varianzanalysen prüfen „den Einfluss einer oder mehrerer unabhängiger Variablen auf eine (oder auch mehrere) abhängige Variablen“ (Bühner & Ziegler, 2009, S. 328). Abhängige Variablen in den durchgeführten Analysen sind die Kohäsionsfacetten, unabhängige Variablen sind die Zeit (MZP I und II) sowie die experimentelle Bedingung (Experimental-/Kontrollgruppe). Analysiert wird der Einfluss jeder unabhängigen Variable auf die abhängige Variable (Haupteffekte). Es wird geprüft, ob sich die Mittelwerte der Gruppen in Bezug auf die abhängigen Variablen, also die Kohäsion, unterscheiden. Zusätzlich wird die Wechselwirkung der beiden Faktoren (Zeit und Gruppe) überprüft. Varianzanalysen setzen intervallskalierte, normalverteilte und varianzhomogene Variablen voraus (Bühner & Ziegler, 2009). Zudem muss zusätzlich eine Balanciertheit des Designs vorliegen (Bühner & Ziegler, 2009). Für jedes Kind muss ein Messwert zu beiden Messzeitpunkten vorliegen, ansonsten wird der Fall aus den Analysen ausgeschlossen. Für alle Kohäsionsvariablen auf Gruppenebene ist Varianzhomogenität sowie Normalverteilung gegeben.

Es wird angenommen, dass die Kohäsion insgesamt steigt (*Haupteffekt Zeit*). In Klassen der Experimentalgruppe wird der Kohäsionsanstieg aufgrund der Intervention erwartet. In Klassen der Kontrollgruppe wird ein leichter Anstieg der Kohäsion erwartet, da die Klassen nach den langen Sommerferien gegebenenfalls mit einer geringeren Kohäsion starten, die sich im Laufe des ersten Halbjahres leicht steigern kann. Die Wirksamkeit der Intervention würde über eine signifikante Wechselwirkung (Zeit x Experimentelle Bedingung) bestätigt. Es wird angenommen, dass sich Klassen der Experimental- und der Kontrollgruppe zum ersten Messzeitpunkt nicht in ihrer Kohäsion unterscheiden. Zum zweiten Messzeitpunkt sollte die Experimentalgruppe jedoch eine deutlich höhere Kohäsion als die Kontrollgruppe aufweisen. Der Anstieg der Kohäsion vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt ist in der Experimentalgruppe deutlich stärker als in der Kontrollgruppe (*Wechselwirkung*).

#### 8.6.7.3 *Veränderung der sozialen Partizipation im Längsschnitt*

Zur Überprüfung der Veränderung der sozialen Partizipation über die beiden Messzeitpunkte wird ebenfalls eine Mehrebenenregressionsanalyse berechnet, um die hierarchische Strukturierung durch den Klassenkontext zu berücksichtigen. Auch hier werden in einem ersten Schritt die Intraklassenkorrelationen aller Variablen der sozialen Partizipation bestimmt, um anschließend Random-Coeffizient-Regressionsanalysen zu berechnen, in welchen Unterschiede zwischen den Klassen sowohl bezogen auf den Achsenabschnitt als auch die Steigung der Regression zugelassen werden.

Um die Wirkung der Intervention auf die soziale Partizipation zu überprüfen, geht die experimentelle Bedingung als Dummyvariable auf Level 2 in die Modelle ein. Auf Individualebene

gehen erneut die Leistung und der SDQ-Wert sowie die Variablen Geschlecht und Migrationshintergrund in die Modelle ein. Zusätzlich wird die soziale Partizipation zum ersten Messzeitpunkt als Prädiktor auf Level 1 und Level 2 aufgenommen. Die mittlere soziale Partizipation der Klasse zum ersten Messzeitpunkt geht auf Gruppenebene und die Abweichung des individuellen Kindes vom klasseneigenen Mittelwert geht auf Individualebene in die Modelle ein. Die Einbindung von Cross-Level-Interaktionen ermöglicht darüber hinaus die Überprüfung, ob der Interventionseffekt systematisch im Zusammenhang mit bestimmten Variablen auf Individualebene (Schulleistung oder Verhaltensauffälligkeit) steht. Auch in diesen Modellen kann so überprüft werden, ob sich gerade für Kinder mit einem Ausgrenzungsrisiko (schwache Leistung, hoher SDQ-Wert) die experimentelle Manipulation als förderlich für die soziale Partizipation zum zweiten Messzeitpunkt erweist. Abbildung 22 visualisiert die Regressionsmodelle.

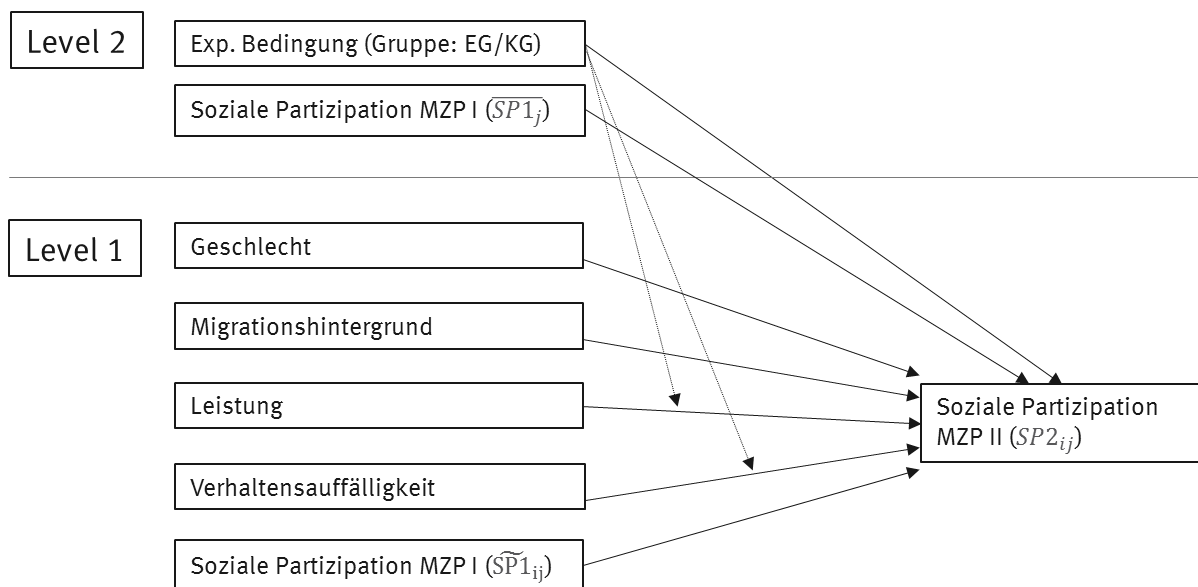


Abbildung 22: Modell zur Vorhersage der sozialen Partizipation zum zweiten Messzeitpunkt

Anmerkungen:  $\overline{SP1}_j$  = mittlere soziale Partizipation in Klasse j zu MZP I /  $\widetilde{SP1}_{ij}$  = Abweichung von Kind i vom klassenweisen Mittelwert  $\overline{SP1}_j$

Neben der grafischen Darstellung soll an dieser Stelle ebenfalls die mathematische Notation dargestellt werden. Außeracht gelassen werden auch hier die Kontrollvariablen. Betrachtet man zunächst die soziale Partizipation zum ersten Messzeitpunkt als Prädiktor ( $SP1_{ij}$ ), so wird diese aufgeteilt in die mittlere soziale Partizipation in Klasse j ( $\overline{SP1}_j$ , Gruppenebene) sowie die Abweichung von Kind i vom klassenweisen Mittelwert  $SP1_j$  ( $\widetilde{SP1}_{ij}$ , Individualebene):

$$\overline{SP1}_j = \frac{1}{n_j} \sum_{L=1}^{n_j} SP1_{ij} \triangleq \text{mittlere soziale Partizipation in Klasse j}$$

$$\widetilde{SP1}_{ij} = SP1_{ij} - \overline{SP1}_j \triangleq \text{Abweichung von Kind i vom klassenweisen Mittelwert } \overline{SP1}_j$$

Daraus ergibt sich für die soziale Partizipation zum zweiten Messzeitpunkt ( $SP2_{ij}$ ) auf Schü-  
lerebene:

$$\text{Level 1: } SP2_{ij} = \beta_{0j} + \beta_{1j} \cdot \widetilde{SP1}_{ij} + e_{ij}$$



Wobei

- $SP2_{ij}$  die soziale Partizipation von Kind  $i$  in Klasse  $j$  zum zweiten Messzeitpunkt darstellt,
- $\beta_{0j}$  der  $y$ -Achsenabschnitt der sozialen Partizipation zum zweiten Messzeitpunkt ist,
- $\beta_{1j}$  der zugehörige Level-1-Koeffizient ist, der die Richtung und Stärke des Zusammenhangs angibt und
- $e_{ij}$  den zufälligen Fehler angibt, das heißt die Abweichung der sozialen Partizipation zu Messzeitpunkt zwei nach Berücksichtigung der Hinzunahme des Prädiktors  $\widehat{SP1}_{ij}$ .

$\beta_{0j}$  und  $\beta_{1j}$  werden als zufällige Parameter betrachtet, die sich je nach Klasse  $j$  unterscheiden. Dies wird durch die Gleichungen auf Level 2 modelliert, in welche nun die mittlere soziale Partizipation der Klasse sowie die Gruppenzugehörigkeit (Experimental-, Kontrollgruppe) als Prädiktoren aufgenommen werden:

$$\text{Level 2: } \beta_{0j} = \gamma_{00} + \gamma_{01}\overline{SP1_j} + \gamma_{02}GRUPPE_j + u_{0j}$$

$$\beta_{1j} = \gamma_{10} + \gamma_{11}GRUPPE_j + u_{1j}$$

Wobei

- $\gamma_{00}$  der  $y$ -Achsenabschnitt der Klasse  $j$  ist,
- $\gamma_{01}$  und  $\gamma_{02}$  die zugehörigen Regressionskoeffizienten sind, die die Richtung und Stärke des Zusammenhangs zwischen Individual- und Klassenmerkmalen angeben und
- $u_o$  der zufällige Fehler ist, der die Abweichung des Klassenwertes der Klasse  $j$  von dem durch das Modell vorhergesagten Wert darstellt.

Unterschiede in  $\beta_{0j}$  werden vorhergesagt durch die mittlere soziale Partizipation in Klasse  $j$  und durch die Zugehörigkeit zu Experimental- oder Kontrollgruppe. Unterschiede in  $\beta_{1j}$  werden nur durch die Gruppenzugehörigkeit vorhergesagt. Daraus resultiert:

$$SP2_{ij} = \gamma_{00} + \gamma_{01}\overline{SP1_j} + \gamma_{02}GRUPPE_j + \underbrace{+\gamma_{10}\widehat{SP1}_{ij} + \gamma_{11}GRUPPE_j \cdot \widehat{SP1}_{ij} + u_{0j} + u_{1j} \cdot \widehat{SP1}_{ij} + e_{ij}}_{\text{zufälliger Fehler}}$$

} erwartete  $\emptyset$  soziale Partizipation in Klasse  $j$   
} erwartete Abweichung von Kind  $i$  von  $\emptyset$  sozialer Partizipation in Klasse  $j$

Werden die weiteren Prädiktoren auf Level 1 (Leistung, SDQ) sowie die Cross-Level-Interaktionen hinzugezogen ergibt sich:

$$\text{Level 1: } SP2_{ij} = \beta_{0j} + \beta_{1j}\widehat{SP1}_{ij} + \beta_{2j}ZLeist_{ij} + \beta_{3j}ZSDQ + e_{ij}$$

$$\text{Level 2: } \beta_{0j} = \gamma_{00} + \gamma_{01}GRUPPE_j + \gamma_{02}\overline{SP1_j} + u_{0j}$$

$$\beta_{1j} = \gamma_{10} + \gamma_{11}GRUPPE_j + u_{1j}$$

$$\beta_{2j} = \gamma_{20} + \gamma_{21}GRUPPE_j + u_{2j}$$

$$\beta_{3j} = \gamma_{30} + \gamma_{31}GRUPPE_j + u_{3j}$$

## 9 Ergebnisse

### 9.1 Vorgeschaltete Analysen

#### 9.1.1 Vergleich der Leistungs- und Verhaltenswerte mit den Normstichproben

Im Folgenden erfolgt eine Einordnung der Ergebnisse der Leistungstests sowie des SDQs in dieser Stichprobe im Vergleich zu den Normstichproben. Betrachtet man die Werte der Mathematiktests der Kinder dieser Stichprobe mit der Normstichprobe fällt auf, dass die Stichprobe dieser Arbeit leistungsschwächer ist. Die mittleren 50% des Leistungsbereichs der Normstichprobe des DEMAT 1+ liegen zwischen den Rohwerten 21 und 30, für die vorliegende Stichprobe liegt der Wertebereich der Rohwerte der mittleren 50% zwischen 16 und 28. Ein Blick in die Prozenträge bestätigt dieses Bild (siehe Tabelle 23). Das leistungsschwächste Viertel der Stichprobe dieser Arbeit erreicht lediglich einen Prozentrang von 9. Andersherum erreichen 75% der Stichprobe lediglich einen Prozentrang von  $\leq 47$ .

Für den DEMAT 2+ liegen die mittleren 50% des Leistungsbereichs in der Normstichprobe zwischen einem Rohwert von 16 und einem Wert von 28. Auch hier zeigt sich, dass die vorliegende Stichprobe leistungsschwächer ist. Der Wertebereich der mittleren 50% dieser Stichprobe liegt bei Rohwerten zwischen 11 und 25. Insbesondere die unteren 25% der Stichprobe weisen sehr geringe Rohwerte auf. Dies zeigt auch hier ein Blick in die Prozenträge (siehe Tabelle 23). Das leistungsschwächste Viertel der Stichprobe erreicht nur einen Prozentrang von 14, 75% der Stichprobe erreichen nur einen Prozentrang von  $\leq 58$ .

Für den ELFE-Leseverständnistest ergibt sich ein vergleichbares Bild. Die Leseleistungen der Stichprobe liegen deutlich unter den Werten der Normstichproben. Von den Zweitklässler\_innen erreichen 25% der Stichprobe lediglich einen Prozentrang von  $\leq 9.7$ . Die Drittklässler\_innen sind im untere Bereich etwas leistungsstärker und erreichen einen Prozentrang von  $\leq 18.4$ . Aber auch ein Blick auf den mittleren Leistungsbereich zeigt, dass die Leseleistung der Kinder in der vorliegenden Stichprobe deutlich unter den Vergleichsnormen liegt.

	Erreichte Prozenträge für die Perzentile		
	25	50	75
<b>DEMAT 1+ (Jg. 2)</b>	9	27	47
<b>DEMAT 2+ (Jg. 3)</b>	14	32	58
<b>ELFE II (Jg. 2)</b>	9.7	27.4	61.8
<b>ELFE II (Jg. 3)</b>	18.4	38.2	62.7

Tabelle 23: Vergleich der Prozenträge der Leistungstests mit den Normstichproben

Anmerkung: Vergleichswerte für DEMAT 1+, 2+ sind die Normen für die ersten drei Schulmonate (Krajewski et al., 2004, Krajewski et al., 2002), für den ELFE II wurden als Vergleichsbasis die Normen im 7.-8. Schulmonat genutzt (Lenhard et al., 2017)

Die Einteilung für den SDQ erfolgt nach Goodman (1997) in die Bereiche „normal“, „grenzwertig“ und „auffällig“. Werte zwischen 0 und 13 werden als „normal“, Werte zwischen 14 und 16 als „grenzwertig“ und Werte zwischen 17 und 40 als „auffällig“ bezeichnet. Die Verteilung ist von Goodman (1997) so gewählt, dass 80% der Kinder seiner Stichprobe in den Bereich „normal“ fallen, und jeweils 10% als „grenzwertig“ oder „auffällig“ eingestuft werden. Für die vorliegende Stichprobe zeigt sich ein vergleichbares Bild. 81.1% der Schüler\_innen liegen im

Wertebereich von 0 bis 13, 8% im Bereich zwischen 14 und 16 und 10.9% der Kinder weisen Werte >16 auf.

### 9.1.2 Vergleich der Leistungs- und Verhaltenswerte von Kindern mit und ohne sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf

Tabelle 24 gibt eine Übersicht über die SDQ-, ELFE- und DEMAT-Werte der Kinder ohne sowie mit diagnostiziertem oder von der Lehrkraft vermutetem sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf. Diese werden rein deskriptiv dargestellt, da die Fallzahlen für die Kinder mit Unterstützungsbedarf sehr gering sind. Es zeigen sich jedoch deutliche Unterschiede zwischen Kindern mit und ohne Unterstützungsbedarf. Kinder mit einem Unterstützungsbedarf im Bereich Emotionale und soziale Entwicklung weisen durchschnittlich einen SDQ-Wert von 23.2 auf, nach der Einteilung von Goodman (1997) liegt dieser Wert im auffälligen Bereich. Auch Kinder mit einem Unterstützungsbedarf im Bereich Lernen weisen deutlich höhere Werte auf als Kinder, die keinen Unterstützungsbedarf haben, was konform mit Befunden von Nowicki (2003) ist. Für die Leistungstests zeigt ein Blick in die Mittelwerte, dass Kinder ohne Unterstützungsbedarf durchschnittlich deutlich höhere Prozentränge im ELFE- und DEMAT-Test aufweisen. Im Leseverständnistest weisen Kinder mit Unterstützungsbedarf im Bereich Lernen mit Abstand die geringste Leseleistung auf. Kinder mit dem Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung liegen im Bereich zwischen den Kindern ohne und denen mit Unterstützungsbedarf im Bereich Lernen. Für die Mathematikleistung hingegen zeigen sich keine Unterschiede zwischen Kindern mit Unterstützungsbedarf im Bereich Lernen und im Bereich Emotionale und soziale Entwicklung.

Die Minimal- und Maximalwerte zeigen jedoch auch, dass es Kinder ohne diagnostizierten oder vermuteten Unterstützungsbedarf gibt, die sehr schwache Leistungen aufweisen bzw. auffällige SDQ-Werte. Andererseits gibt es auch Kinder, die der Kategorie „Förderschwerpunkt Lernen“ angehören, jedoch Prozentränge im ELFE- und DEMAT-Test aufweisen, die im durchschnittlichen bzw. sogar überdurchschnittlichen Bereich liegen. Diese Hinweise sprechen erneut dafür in den folgenden Analysen nicht über die kategoriale Zuordnung eines Unterstützungsbedarfs zu gehen, sondern die Merkmale als kontinuierliche Variablen zu betrachten.

		SDQ	ELFE	DEMAT
<b>Kein Unterstützungsbedarf</b>	M (SD)	7.35 (6.06), N=935	40.55 (28.49), N=815	35.93 (27.67), N=899
	Min	0	0.8	0
	Max	28	98.9	97
<b>FSP Lernen</b>	M (SD)	13.43 (5.79), N=21	8.79 (10.60), N=14	18.00 (23.99), N=20
	Min	3	1.1	0
	Max	23	30.9	92
<b>FSP Emotional-soziale Entwicklung</b>	M (SD)	23.17 (4.86), N=12	21.42 (23.11), N=10	18.75 (21.76), N=12
	Min	16	2.3	0
	Max	32	72.6	68

*Tabelle 24: Deskriptive Kennwerte für den SDQ und die Leistungstests für Kinder mit und ohne sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf in den Bereichen Lernen und Emotionale und soziale Entwicklung*  
*Anmerkungen: Förderschwerpunkt (FSP), Mittelwerte (M), Standardabweichung (SD), Minimal- (Min) & Maximalwerte (Max)*  
*Für den SDQ sind die Rohwerte, für die Leistungstests die Prozentränge angegeben*

### 9.1.3 Deskriptive Kennwerte für die Maße der sozialen Partizipation und der Kohäsion

Tabelle 25 gibt eine Übersicht über die deskriptiven Kennwerte der Kriteriumsvariablen der folgenden Analysen. Insbesondere für die Selbstwahrnehmung der sozialen Partizipation zeigen sich bereits vor dem Start der Intervention durchschnittlich hohe Werte ( $M > 3.20$ ). Dies deutet daraufhin, dass die Kinder ihre soziale Partizipation subjektiv als positiv wahrnehmen. Die eher objektiven Maße, die aus den soziometrischen Verfahren gebildet wurden, relativieren dieses Bild. Die durchschnittlich erhaltenen Wahlen der Kinder betragen .21 (Spielen) bzw. .24 (Arbeiten). Ein Kind erhält also im Mittel 21% bzw. 24% der möglichen Wahlen. Der Anteil reziprok verlaufender Wahlen liegt deutlich geringer bei 10% (Spielen) bzw. 12% (Arbeiten). Auch für die Mittelwerte der Ratings, die die durchschnittliche Beliebtheit der Kinder als Spiel- oder Arbeitspartner\_in abbilden, liegen auf der fünfstufigen Skala zwar in einem positiven, jedoch nicht im oberen Bereich der Skala. Es zeigt sich weiterhin, dass die Werte für die Variablen, die den aufgabenbezogenen Inhaltsbereich abdecken, immer über den Werten der Variablen liegen, die den sozialen Inhaltsbereich abdecken (bezogen auf die soziometrischen Variablen). Dies spricht auf den ersten Blick für die Annahme, dass Grundschul Kinder sehr wohl zwischen der Beliebtheit als Spiel- vs. Arbeitspartner\_in differenzieren. Sie scheinen bereit zu sein mit mehreren Kindern zusammenzuarbeiten, diese sind jedoch nicht automatisch alle auch Spielpartner\_innen. Hier scheinen sie deutlicher zu selektieren.

	Minimum	Maximum	Mittelwert	SD
<b>Selbstwahrnehmung_social</b>	1	4	3.30	0.70
<b>Selbstwahrnehmung_task</b>	1	4	3.22	0.73
<b>Indegrees_social</b>	0	0.90	0.21	0.13
<b>Indegree_task</b>	0	0.82	0.24	0.15
<b>Beliebtheit_social</b>	1	4.74	2.96	0.70
<b>Beliebtheit_task</b>	1.05	4.85	3.19	0.74
<b>Spielpartnerschaften</b>	0.00	0.50	0.10	0.09
<b>Arbeitspartnerschaften</b>	0.00	0.54	0.12	0.10

Tabelle 25: Deskriptive Lage- und Streuungsmaße der Indikatoren der sozialen Partizipation zum ersten Messzeitpunkt  
Anmerkung: Antwortbereich Selbstwahrnehmung (1-4), Beliebtheit (1-5), Standardabweichung (SD)

Für die Kohäsionsmaße sind die deskriptiven Lage- und Streuungsmaße Tabelle 26 zu entnehmen. In die Regressionsanalysen zur Vorhersage der sozialen Partizipation zum ersten Messzeitpunkt gehen die GI-Skalen des GruKo<sup>4</sup> sowie die Dichte auf Gruppenebene ein, die ATG-Skalen des GruKo<sup>4</sup> sowie die durchschnittliche Beliebtheit der Klassenkamerad\_innen, berechnet über die zeilenweisen Mittelwerte der Ratings, auf Individualebene. Diese Werte (ATG und ATG\_SNA) gehen in aggregierter Form in die Analysen zur Prüfung der Wirksamkeit der Intervention in die Varianzanalysen ein, sodass die Kennwerte in Tabelle 26 zum einen auf Individual- zum anderen auf Gruppenebene angegeben werden.

Für die Skalen des GruKo<sup>4</sup>, ist ebenso wie für die Selbstwahrnehmung der sozialen Partizipation zu konstatieren, dass die Mittelwerte bereits im oberen Bereich der vierstufigen Skala liegen. Die Betrachtung der Maximalwerte auf Gruppenebene für die GruKo<sup>4</sup>-Skalen zeigt, dass für einige Klassen so gut wie keine Verbesserung der Kohäsion möglich ist, sodass eine positive Wirkung der Intervention hier nur schwierig abbildbar wird. Für die soziometrischen Maße

liegt diese Problematik nicht vor. Sowohl auf Individualebene als auch auf Gruppenebene sind für beide Maße Entwicklungen nach oben möglich.

		Minimum	Maximum	Mittelwert	SD
Individualebene	ATG_social	1	4	3.50	0.60
	ATG_task	1	4	3.25	0.73
	ATG_SNA_social	1	5	2.98	0.81
	ATG_SNA_task	1	5	3.20	0.76
Gruppenebene N=45	ATG_social	2.86	3.88	3.50	0.23
	ATG_task	2.69	3.73	3.26	0.23
	ATG_SNA_social	2.35	3.77	2.99	0.35
	ATG_SNA_task	2.57	3.99	3.20	0.35
	GI_social	2.51	3.83	3.32	0.27
	GI_task	2.51	3.80	3.34	0.28
	Dichte_social	0.08	0.32	0.19	0.56
	Dichte_task	0.08	0.39	0.22	0.06

Tabelle 26: Deskriptive Lage- und Streuungsmaße der Kohäsionsmaße zum ersten Messzeitpunkt  
Anmerkung: Antwortbereich GruKo<sup>4</sup>-Skalen (ATG, GI, 1-4), ATG\_SNA (1-5), Standardabweichung (SD)

#### 9.1.4 Vergleich der sozialen Partizipation von Kindern mit und ohne sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf

Ein Vergleich der sozialen Partizipation von Kindern mit und ohne sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf gibt erste Hinweise darauf, ob auch in der vorliegenden Stichprobe Kinder mit Unterstützungsbedarf eine Risikogruppe in Bezug auf die soziale Partizipation darstellen. Aufgrund der geringen Fallzahlen für die unterschiedlichen Förderbedarfe bei kategorialer Betrachtung, werden zunächst alle Schüler\_innen undifferenziert ohne Beachtung der Art des Unterstützungsbedarfs in ihrer sozialen Partizipation zum ersten Messzeitpunkt mit Kindern ohne Unterstützungsbedarf verglichen. Hierzu werden t-Tests für unabhängige Stichproben berechnet. Der t-Test prüft, ob sich die beiden Gruppen von Kindern hinsichtlich ihrer Mittelwerte der Indikatoren sozialer Partizipation signifikant unterscheiden. Das Verfahren setzt intervallskalierte, normalverteilte und varianzhomogene Variablen voraus, ist jedoch auch gegenüber der Verletzung der Normalverteilungsannahme robust (Bühner & Ziegler, 2009). Die vorliegenden Variablen sind nicht normalverteilt. Die Varianzhomogenität ist nicht für alle Variablen gegeben. Bei Verletzung der Varianzhomogenität werden die jeweils korrigierten Freiheitsgrade und t-Werte berichtet. Aufgrund der ungleichen Stichprobengrößen von Kindern mit und ohne sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf, die zu möglichen Verzerrungen der Ergebnisse führen können, wurde das Bootstrap-Verfahren, als eine Methode des Resamplings, mit 1000 Wiederholungen angewandt (Field, 2013). Berichtet wird zusätzlich die Effektstärke, wobei aufgrund der ungleichen Gruppengrößen die gepoolte Standardabweichung berücksichtigt wurde (Bühner & Ziegler, 2009). Zur Interpretation der Effektstärke wird folgende Klassifikation zugrunde gelegt:

- $d=0.20$  → kleiner Effekt
- $d=0.50$  → mittlerer Effekt
- $d=0.80$  → großer Effekt (Bühner & Ziegler, 2009)

Der t-Test für unabhängige Stichproben zeigt für alle soziometrischen Indikatoren der sozialen Partizipation einen Nachteil zu Lasten der Kinder mit Unterstützungsbedarf (siehe Tabelle 27). Sie erhalten signifikant weniger Wahlen (Indegree), weisen weniger reziproke Beziehungen und geringere Beliebtheitswerte (Mittelwert der Ratings) auf. In der Selbstwahrnehmung zeigen sich hingegen keine Unterschiede zwischen den Gruppen. Ein Blick in die Mittelwerte zeigt, dass für die Selbstwahrnehmung der außerunterrichtlichen Partizipation der Mittelwert der Kinder mit Unterstützungsbedarf sogar höher liegt als der der Kinder ohne Unterstützungsbedarf. Kinder mit Unterstützungsbedarf schätzen ihre soziale Partizipation demnach zumindest ebenso positiv ein, wie die Kinder ohne Unterstützungsbedarf. Die „objektiveren“ Kennwerte zeigen jedoch, dass die soziale außerunterrichtliche sowie aufgabenbezogene Partizipation schlechter gelingt.

Differenzierte Analysen für die Art des Unterstützungsbedarfs erfolgen unter Nutzung der kontinuierlichen Maße für die Leistung und die Verhaltensauffälligkeit in den folgenden Kapiteln.

	Sonderpädagogischer Unterstützungsbedarf		
	nicht vorhanden M (SD), N=946	vorhanden M (SD), N=42	
<b>Selbstwahrnehmung social</b>	3.30 (0.70)	3.41 (0.77)	t(986, 44.04)=-.979, p=.390, d= 0.16 BCa 95% CI [-0.34, 0.14]
<b>Selbstwahrnehmung task</b>	3.23 (0.72)	3.17 (0.90)	t(986, 43.38)= .365, p=.702, d= -0.08 BCa 95% CI [-0.23, 0.31]
<b>Indegree_social</b>	0.21 (0.12)	0.12 (0.08)	t(986, 49.12)=7.217, p=.001, d= -0.76 BCa 95% CI [0.54, 0.12]
<b>Indegree_task</b>	0.25 (0.15)	0.12 (0.11)	t(986, 47.43)=7.273, p=.001, d= -0.87 BCa 95% CI [0.09, 0.16]
<b>Spielpartnerschaften</b>	0.11 (0.09)	0.05 (0.06)	t(986, 48.71)=5.941, p=.001, d= -0.67 BCa 95% CI [0.26, 0.75]
<b>Arbeitspartnerschaften</b>	0.12 (0.10)	0.04 (0.06)	t(986, 52.61)=8.473, p=.001, d= -0.81 BCa 95% CI [0.54, 0.92]
<b>Beliebtheit_social</b>	3.01 (0.68)	2.20 (0.58)	t(986, 46.08)=8.816, p=.001, d= -1.19 BCa 95% CI [-0.58, 0.97]
<b>Beliebtheit_task</b>	3.25 (0.71)	2.34 (0.65)	t(986, 45.47)=8.839, p=.001, d= -1.26 BCa 95% CI [0.67, 1.09]

Tabelle 27: Mittelwertvergleiche der Indikatoren sozialer Partizipation zum ersten Messzeitpunkt für Kinder mit und ohne Unterstützungsbedarf

Anmerkung: Zusätzlich zu den statistischen Kennwerten des t-Tests sind die Mittelwertsdifferenzen für ein 95% Konfidenzintervall (CI) nach dem Bootstrapverfahren angegeben (BCa: Bias-corrected and accelerated)

### 9.1.5 Korrelationen der Prädiktor- und Kriteriumsvariablen

Schließlich wird ein Blick auf die Interkorrelationen der unterschiedlichen Variablen geworfen. Insbesondere werden die Interkorrelationen der Indikatoren der sozialen Partizipation (Kriteriumsvariablen) betrachtet sowie die Interkorrelationen der unterschiedlichen Kohäsionsmaße (Prädiktorvariablen).

Tabelle 28 gibt die Korrelationen zwischen den Indikatoren der sozialen Partizipation wieder. In der oberen Dreiecksmatrix sind die Korrelationen zwischen den Indikatoren der außerunterrichtlichen Partizipation (Spielen, grün) dargestellt, in der unteren Matrix zwischen den Indi-

katoren der aufgabenbezogenen Partizipation (Arbeiten, grau) und in der Diagonale die Korrelationen der jeweiligen sozialen und aufgabenbezogenen Indikatoren. Wie ein Blick in Tabelle 28 zeigt, sind zwar alle Korrelationen signifikant, jedoch sind insbesondere die Korrelationen zwischen der Selbstwahrnehmung der sozialen Partizipation und den drei anderen Indikatoren der sozialen Partizipation gering ( $r \leq .214$ ). Die „Arbeiten-Korrelationen“ zwischen der Selbstwahrnehmung und den soziometrischen Indizes fallen dabei geringer aus als die „Spielen-Korrelationen“. Ansonsten zeigt sich für die sozialen (Spielen) und die aufgabenbezogenen (Arbeiten) Korrelationen der soziometrischen Indizes ein vergleichbares Bild. Die Zusammenhänge zwischen den Partnerschaften (reziproke Beziehungen) und der Beliebtheit fallen geringer aus (Spielen:  $r = .422$ , Arbeiten:  $r = .434$ ), als die Zusammenhänge zwischen der Beliebtheit und den Indegrees sowie den Indegrees und den Partnerschaften, wobei diese jedoch alle unter  $r \leq .703$  liegen. Ein Blick in die Diagonale zeigt, dass auch die außerunterrichtlichen und aufgabenbezogenen Indikatoren zusammenhängen. Die Korrelation der beiden Partnerschaftsvariablen sind dabei am geringsten ( $r = .477$ ), die der Beliebtheit hingegen am höchsten ( $r = .894$ ). Je beliebter ein Kind als Arbeitspartner\_in ist, desto beliebter ist es auch als Spielpartner\_in.

	Selbstwahrnehmung	Indegree	Beliebtheit	Partnerschaften
Selbstwahrnehmung	.608	.138	.214	.135
Indegree	.112	.681	.646	.671
Beliebtheit	.193	.703	.894	.422
Partnerschaften	.132	.645	.434	.477

Tabelle 28: Korrelationen der Kriteriumsvariablen (Indikatoren der sozialen Partizipation)

Anmerkung: Obere Dreiecksmatrix: Korrelationen „Spielen“, Untere Dreiecksmatrix: Korrelationen „Arbeiten“, Hauptdiagonale: Korrelationen „Spielen-Arbeiten“. Alle Korrelationen sind auf dem Niveau von 0.01 signifikant.

Für die beiden unterschiedlichen Level-1-Kohäsionsprädiktoren, die aus den soziometrischen (Rating) und psychometrischen (GruKo<sup>4</sup>) Instrumenten gebildet wurden, zeigen sich geringe Korrelationen ( $r < .290$ ) (s. Tabelle 29). Die Korrelation der aufgabenbezogenen und außerunterrichtlichen ATG-Facette (GruKo<sup>4</sup> Subskalen ATG\_task, ATG\_social) liegt mit  $r = .429$  im mittleren Bereich, die Korrelation der durchschnittlichen Beliebtheit der Mitschüler\_innen in Bezug auf das gemeinsame Spielen und Arbeiten liegt hingegen mit  $r = .735$  deutlich höher. Je attraktiver ein Kind seine Klassenkamerad\_innen durchschnittlich als Arbeitspartner\_innen einschätzt, desto attraktiver empfindet es diese auch durchschnittlich als Spielpartner\_innen.

	ATG	SNA_ATG
ATG	.429	.289
SNA_ATG	.215	.735

Tabelle 29: Korrelationen der Level-1-Kohäsions-Prädiktoren

Anmerkung: Korrelationen „Spielen“, Korrelationen „Arbeiten“, Hauptdiagonale: Korrelationen „Spielen-Arbeiten“  
Alle Korrelationen sind auf dem Niveau von 0.01 signifikant.

Auch die Korrelationen der Level-2-Kohäsions-Prädiktoren wurden überprüft. Dies erfolgte auf aggregierter Ebene der Klasse. Es zeigen sich keine Zusammenhänge zwischen den GI-Subskalen des GruKo<sup>4</sup> und der Dichte (s. Tabelle 30). Die beiden GI-Skalen (GI\_task, GI\_social)

und auch die beiden Variablen der Dichte (Dichte\_task, Dichte\_social) korrelieren hingegen noch miteinander ( $r > .700$ ).

	GI	Dichte
GI	.726	.152 (n.s.)
Dichte	.126 (n.s.)	.707

Tabelle 30: Korrelationen der Level-2-Kohäsions-Prädiktoren

Anmerkung: Korrelationen „Spielen“, Korrelationen „Arbeiten“, Hauptdiagonale: Korrelationen „Spielen-Arbeiten“  
Korrelationen sind auf dem Niveau von 0.01 signifikant. n.s.=nicht signifikant

**Zusammenfassend** lässt sich für die Indikatoren der sozialen Partizipation festhalten, dass die zum Teil geringen Korrelationen bestätigen, dass durch die unterschiedlichen Operationalisierungen verschiedene Aspekte der sozialen Partizipation beleuchtet werden. Ebenso weisen die geringen Korrelationen zwischen den psychometrischen und den soziometrischen Kohäsionsfacetten darauf hin, dass hier scheinbar unterschiedliche Gruppenmerkmale erfasst werden, deren Ausprägungen kaum systematisch miteinander kovariieren. Die Einbindung dieser unterschiedlichen Variablen in die Modelle erscheint demnach sinnvoll. Inwieweit es sich um unterschiedliche Facetten desselben Grundkonstrukts handelt, wird später diskutiert.

Die hohen Zusammenhänge zwischen den jeweiligen aufgabenbezogenen und sozialen Facetten der Kohäsion und auch den aufgabenbezogenen und außerunterrichtlichen Indikatoren der sozialen Partizipation, die bereits bei der Darstellung der Güte der Instrumente (s. Kapitel 8.5) deutlich wurden, sind ebenfalls an späterer Stelle zu diskutieren. Aufgrund der theoretischen Annahmen werden die Kriteriums- und Prädiktorvariablen in ihren sozialen und aufgabenbezogenen Ausprägungen separat betrachtet.

## 9.2 Beschreibung der Ausgangssituation zum ersten Messzeitpunkt

Zunächst wird ein Blick auf die Ausgangssituation zum ersten Messzeitpunkt geworfen. Es wird auf Basis von Regressionsanalysen unter Berücksichtigung der Mehrebenenstruktur der Daten zum einen geprüft, ob das Ausmaß der sozialen Partizipation von der Leistung der Schüler\_innen und dem Wert des SDQs abhängt, und zum anderen, ob die Kohäsion als Klassen- (Zusammenhalt) und Individualmerkmal (Attraktivität) einen Einfluss auf die individuelle soziale Partizipation sowie auf Gruppenebene auf den Zusammenhang von Partizipation und Leistung respektive Verhalten hat (vgl. Forschungsfragen in Kapitel 7).

### 9.2.1 Nullmodell: Intraklassenkorrelationen und Design-Effekt

Tabelle 31 gibt eine Übersicht über die Intraklassenkorrelationen (ICC) der verschiedenen abhängigen Variablen. Insgesamt zeigen sich deutlich größere Anteile der Varianz auf Individual-ebene, was konform mit anderen Studien ist, in denen sich häufig deutlich größere Varianzanteile auf Individual- im Vergleich zur Klassenebene zeigen (z.B. Textor, 2015c). Auch wenn die Werte der Varianz auf Klassenebene teilweise sehr gering erscheinen, insbesondere für die Indegrees und die Spiel- und Arbeitspartnerschaften, so ist dies dadurch zu erklären, dass es sich bei diesen Werten um Anteilswerte handelt, die ohnehin schon sehr gering sind. Durchschnittlich haben die Kinder der Stichprobe beispielsweise 10% reziproke Spielpartnerschaften,



was einem Wert von 0.10 entspricht. Die Standardabweichung für die Spielpartnerschaften beträgt 0.09, die Varianz als quadrierte Standardabweichung liegt somit bei 0.008.

Abhängige Variablen 'Soziale Partizipation'	N	ICC	Varianz auf		Design-Effekt
			Individualebene	Gruppenebene	
Selbstwahrnehmung social	1001	.036	0.470	0.017	1.765
Selbstwahrnehmung_task	999	.064	0.499	0.034	2.357
Indegree_social	1013	.184	0.013	0.003	4.958
Indegree_task	1013	.176	0.018	0.004	4.786
Beliebtheit_social	1013	.194	0.392	0.095	5.173
Beliebtheit_task	1013	.184	0.445	0.100	4.958
Spielpartnerschaften	999	.191	0.006	0.001	5.049
Arbeitspartnerschaften	999	.186	0.008	0.002	4.943

Tabelle 31: Schätzung der "Nullmodelle" zur Bestimmung der ebenenspezifischen Varianzanteile für die Indikatoren der sozialen Partizipation zum ersten Messzeitpunkt

Die ICCs fallen für die Selbstwahrnehmung der sozialen Partizipation mit .036 und .064 deutlich geringer aus als für die soziometrischen Indizes, die zwischen .184 und .194 liegen. Je nach Indikator der sozialen Partizipation liegen somit zwischen knapp 4% und knapp 20% der Varianz auf Ebene der Gruppe. Nach Geiser (2011) sollte bereits bei sehr geringen ICCs von .05 oder .01 die Mehrebenenstruktur der Daten berücksichtigt werden, um eine Verzerrung der Ergebnisse, die in Regressionsanalysen ohne Berücksichtigung der Abhängigkeiten in den Daten entstehen würde, nämlich eine Unterschätzung der Standardfehler und damit eine Überschätzung von signifikanten Ergebnissen, zu vermeiden.

In Tabelle 31 wird zusätzlich der Design-Effekt dargestellt. "Nennenswerte" Effekte auf Klassenebene liegen bei Werten >2 vor, sodass es für alle Indikatoren der sozialen Partizipation, bis auf die außerunterrichtliche Selbstwahrnehmung, angezeigt erscheint, die Gruppenebene zu berücksichtigen.

Neben der theoretischen Herleitung des Modells, welches die Betrachtung der Gruppenebene miteinbezieht, sprechen auch größtenteils die ICCs und der Designeffekt für die Anpassung eines Zweiebenen-Modells.

### 9.2.2 Mehrebenen-Regressionsanalysen zur Vorhersage der sozialen Partizipation zum ersten Messzeitpunkt

In den folgenden Kapiteln werden die Mehrebenenmodelle jeweils für die acht Indikatoren der sozialen Partizipation dargestellt. Dabei werden die ersten beiden Modelle sehr ausführlich mit allen relevanten Kennwerten beschrieben, um die Ergebnisse der tabellarischen Übersichten nachvollziehbar zu machen. Neben der Konstante (mittlerer Achsenabschnitt) werden Schätzungen für folgende Parameter dargestellt: Level-1-Prädiktoren, Level-2-Prädiktoren, Cross-Level-Interaktionen. Zusätzlich wird die Residualvarianz auf Level 1 und Level 2 aufgeführt, die jeweils in Bezug zu den Nullmodellen gesetzt wird. Die weiteren Modelle werden nur noch in Bezug auf die relevanten Befunde präsentiert.

### 9.2.2.1 Selbstwahrnehmung der sozialen Partizipation

#### *Selbstwahrnehmung der sozialen Partizipation (außerunterrichtlich):*

Die Varianz für die Selbstwahrnehmung der außerunterrichtlichen Partizipation beträgt auf Gruppenebene 0.017, auf Individualebene 0.470. Demnach liegt der ICC bei 0.036. Für die Selbstwahrnehmung der sozialen Partizipation können somit knapp 4% der Gesamtvarianz auf Unterschiede innerhalb der Klassen zurückgeführt werden.

Die Konstante ( $M=3.356$ ) stellt den Wert der sozialen Partizipation für Mädchen ohne Migrationshintergrund mit durchschnittlichen Werten für die Kohäsionsvariablen auf Level 1 dar. Die berichteten Regressionskoeffizienten in Tabelle 32 stellen die erwarteten Veränderungen der Konstante zu den jeweiligen Bedingungen dar.

Für die Individualebene zeigt sich folgendes Bild: Beide Kohäsionsvariablen haben signifikanten Einfluss auf die Selbstwahrnehmung der sozialen Partizipation. Bei einem um eine Standardabweichung höheren ATG\_social-Wert, ist eine um +0.378 höhere wahrgenommene soziale Partizipation zu erwarten ( $\beta=0.378$ ,  $t=13.178$ ,  $p<.001$ ). Schätzen Kinder ihre Klassenkamerad\_innen und das soziale Miteinander in der Klasse in außerunterrichtlichen Situationen attraktiver ein, geht dies mit einer höheren Selbstwahrnehmung der sozialen Partizipation einher. Gleiches zeigt sich für die durchschnittliche Beliebtheit der Mitschüler\_innen, die über die Ratings gebildet wurde (SNA\_ATG\_social). Werden die Klassenkamerad\_innen beliebter eingeschätzt, im Sinne, dass gerne mit ihnen gespielt wird, so steigt auch die wahrgenommene soziale Partizipation ( $\beta=0.083$ ,  $t=4.445$ ,  $p<.001$ ). Hingegen geben Kinder, die einen um eine Standardabweichung erhöhten Wert in Bereich der Verhaltensauffälligkeiten (SDQ) aufweisen im Vergleich zu den Mitschüler\_innen, ihre empfundene soziale Partizipation signifikant geringer an ( $\beta=-0.065$ ,  $t=-3.295$ ,  $p=.001$ ). Wie erwartet, hat die Leistung keinen Einfluss auf die wahrgenommene soziale Partizipation in außerunterrichtlichen Situationen.

	<b>beta</b>	<b>S.E.</b>
<b>Konstante</b>	<b>3.356</b>	0.028
<b>Individuallevel</b>		
Geschlecht	-0.067	0.037
Migrationshintergrund	-0.056	0.045
<b>ATG_social</b>	<b>0.378***</b>	0.029
<b>SNA_ATG_social</b>	<b>0.083***</b>	0.019
<b>SDQ</b>	<b>-0.065**</b>	0.020
Leistung	-0.004	0.019
<b>Klassenlevel</b>		
<b>GI_social</b>	<b>0.142***</b>	0.016
Dichte_social	0.001	0.018
<b>Cross-Level-Interaktion</b>		
GI_social*SDQ	0.014	0.025
GI_social*Leistung	0.003	0.014
Dichte_social*SDQ	-0.025	0.017
Dichte_social*Leistung	-0.029	0.017
<b>Varianzanteile</b>		
Individualebene	0.281	0.021
Klassenebene	0.008	0.006

Tabelle 32: Random Intercept- and Slope-Modell - Selbstwahrnehmung der sozialen Partizipation (social)

Anmerkung: \*\*\*signifikant ( $p<.001$ ), \*\* signifikant ( $p<.01$ ), \* signifikant ( $p<.05$ ),  $N=975$

Auf Ebene der Gruppe ist lediglich die Variable  $GI\_social$  prädiktiv für die Selbstwahrnehmung der sozialen Partizipation. In Klassen, in denen der soziale Zusammenhalt ( $GI\_social$ ) um eine Standardabweichung positiver eingeschätzt wird, schätzen individuelle Schüler\_innen ihre soziale Partizipation um +0.142 höher ein ( $\beta=0.142$ ,  $t=8.962$ ,  $p<.001$ ).

Für die Selbstwahrnehmung der außerunterrichtlichen Partizipation zeigen sich wider Erwarten keine Cross-Level-Interaktionen.

Beispielhaft verdeutlicht Abbildung 23 den Zusammenhang zwischen der Selbstwahrnehmung der sozialen Partizipation, der Variable Kohäsion ( $GI\_social$ ) sowie dem Maß an Verhaltensauffälligkeit (SDQ). Steigt die Kohäsion auf Ebene der Klasse um eine Standardabweichung, so erhöht sich auch die Selbstwahrnehmung der sozialen Partizipation. Sinkt die Kohäsion um eine Standardabweichung, so sinkt auch die soziale Partizipation. Je kohäsiver eine Klasse, desto höher die Selbstwahrnehmung der sozialen Partizipation. Vergleichbar zeigt sich für die Zunahme des SDQs um eine Standardabweichung, also bei einem stärkeren Problemverhalten im Vergleich zu den Klassenkamerad\_innen, dass der Wert der sozialen Partizipation sinkt. Verringert sich der SDQ-Wert, steigt hingegen die soziale Partizipation. Die Steigung ist jedoch in kohäsiven (-0.053) und weniger kohäsiven (-0.081) Klassen vergleichbar. Die Idee, dass in kohäsiven Klassen der Effekt des Unterstützungsbedarfs auf die soziale Partizipation geringer ist als in nicht kohäsiven Klassen, bestätigt sich in diesem Modell nicht.

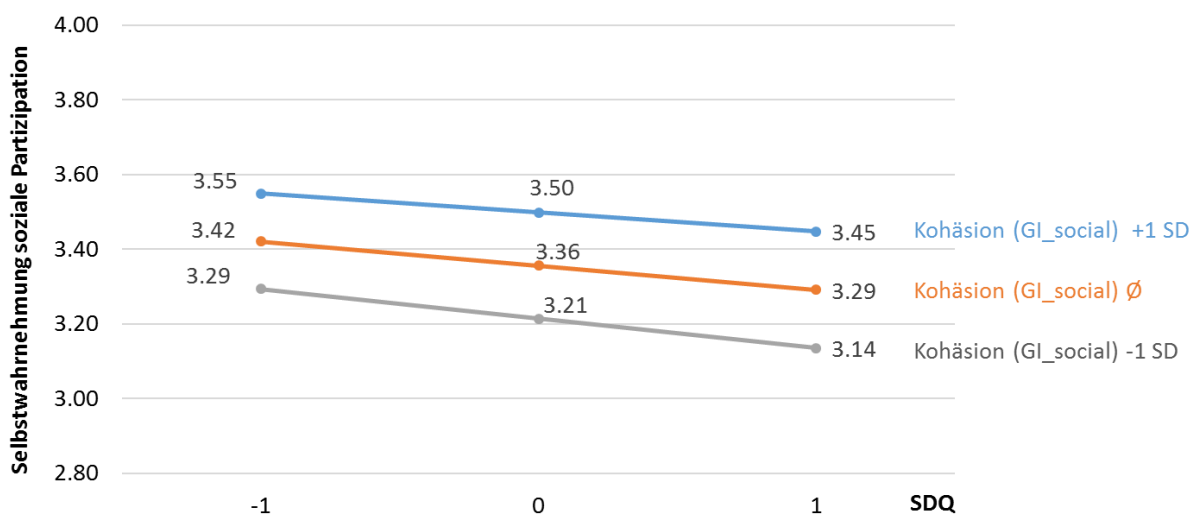


Abbildung 23: Einfluss der Kohäsion ( $GI\_social$ ) und des SDQs auf die Selbstwahrnehmung der sozialen Partizipation  
Anmerkung: Standardabweichung (SD), Durchschnitt ( $\emptyset$ )

Betrachtet man die Varianz auf Individual- (0.281) und Gruppenebene (0.008) und vergleicht diese mit dem Nullmodell, zeigt sich, dass durch die Hinzunahme der Prädiktoren die Varianz auf beiden Ebenen reduziert werden konnte. Es können 40% der Varianz auf Individual- und knapp 53% der Varianz auf Gruppenebene in diesem Modell erklärt werden.

*Selbstwahrnehmung der aufgabenbezogenen Partizipation:*

Für die Selbstwahrnehmung der aufgabenbezogenen Partizipation beträgt die Varianz auf Gruppenebene 0.034, auf Individualebene 0.499. Demnach liegt der ICC für die Selbstwahrnehmung der aufgabenbezogenen Partizipation bei  $\rho=0.064$ , sodass knapp 7% der Gesamtvarianz auf Unterschiede innerhalb der Klassen zurückgeführt werden können.

Der Durchschnittswert der Selbstwahrnehmung der aufgabenbezogenen Partizipation liegt mit  $M=3.293$  nur geringfügig unter dem Wert für die Selbstwahrnehmung der sozialen Partizipation.

Insgesamt zeigt sich für die aufgabenbezogene Selbstwahrnehmung ein vergleichbares Bild zur Selbstwahrnehmung der außerunterrichtlichen, sozialen Partizipation (s. Tabelle 33). Auf Individualebene sind ebenfalls beide Kohäsionsvariablen prädiktiv. Je attraktiver das gemeinsame Lernen und Arbeiten in der Klasse eingeschätzt wird (ATG\_task) und je attraktiver die Mitschüler\_innen durchschnittlich als Arbeitspartner\_innen eingeschätzt werden (SNA\_ATG\_task), desto höher die Selbstwahrnehmung der aufgabenbezogenen Partizipation. Zusätzlich zum erwarteten Einfluss des SDQs zeigt sich in diesem Modell jedoch wider Erwarten ein negativer, wenn auch schwacher Effekt der Leistung auf die selbstwahrgenommene aufgabenbezogene Partizipation: Je besser die Leistung der Kinder, desto geringer wird die aufgabenbezogene Partizipation eingeschätzt. Steigt der Wert der Leistung um eine Standardabweichung, so sinkt die individuell wahrgenommene aufgabenbezogene Partizipation (-0.048).

Von den beiden Kohäsionsvariablen auf Gruppenebene ist ebenfalls nur die Variable GI\_task prädiktiv, jedoch nicht die Dichte. Steigt die aufgabenbezogene Kohäsion auf Klassenebene um eine Standardabweichung, so steigt die Selbstwahrnehmung der aufgabenbezogenen Partizipation (+0.178). Das bedeutet, dass der erwartete Mittelwertunterschied in der aufgabenbezogenen Partizipation zwischen Klassen, die sich um eine Standardabweichung in der Variable GI\_task unterscheiden, bei 0.178 liegt.

	<b>beta</b>	<b>S.E.</b>
<b>Konstante</b>	<b>3.293</b>	0.037
<b>Individuallevel</b>		
Geschlecht	-0.067	0.052
Migrationshintergrund	-0.085	0.044
<b>ATG_task</b>	<b>0.143***</b>	0.024
<b>SNA_ATG_task</b>	<b>0.171***</b>	0.021
<b>SDQ</b>	<b>-0.095***</b>	0.024
<b>Leistung</b>	<b>-0.048*</b>	0.022
<b>Klassenlevel</b>		
<b>GI_task</b>	<b>0.178***</b>	0.024
Dichte_task	0.016	0.017
<b>Cross-Level-Interaktion</b>		
GI_task*SDQ	0.025	0.027
<b>GI_task*Leistung</b>	<b>0.047**</b>	0.018
Dichte_task*SDQ	-0.031	0.024
Dichte_task*Leistung	-0.015	0.020
<b>Varianzanteile</b>		
Individualebene	0.404	0.030
Klassenebene	0.007	0.006

Table 33: Random Intercept- and Slope-Modell - Selbstwahrnehmung der sozialen Partizipation (task)

Anmerkung: \*\*\*signifikant ( $p<.001$ ), \*\* signifikant ( $p<.01$ ), \* signifikant ( $p<.05$ ),  $N=976$

Zusätzlich zeigt sich in diesem Modell eine signifikante Cross-Level-Interaktion: Je höher der aufgabenbezogene Zusammenhalt (GI\_task), desto geringer der Effekt der Leistung auf die Selbstwahrnehmung der aufgabenbezogenen Partizipation. In kohäsiven Klassen wird demnach der negative Effekt der Leistung auf die aufgabenbezogene Selbstwahrnehmung der Partizipation aufgehoben. Abbildung 24 verdeutlicht diesen Zusammenhang.

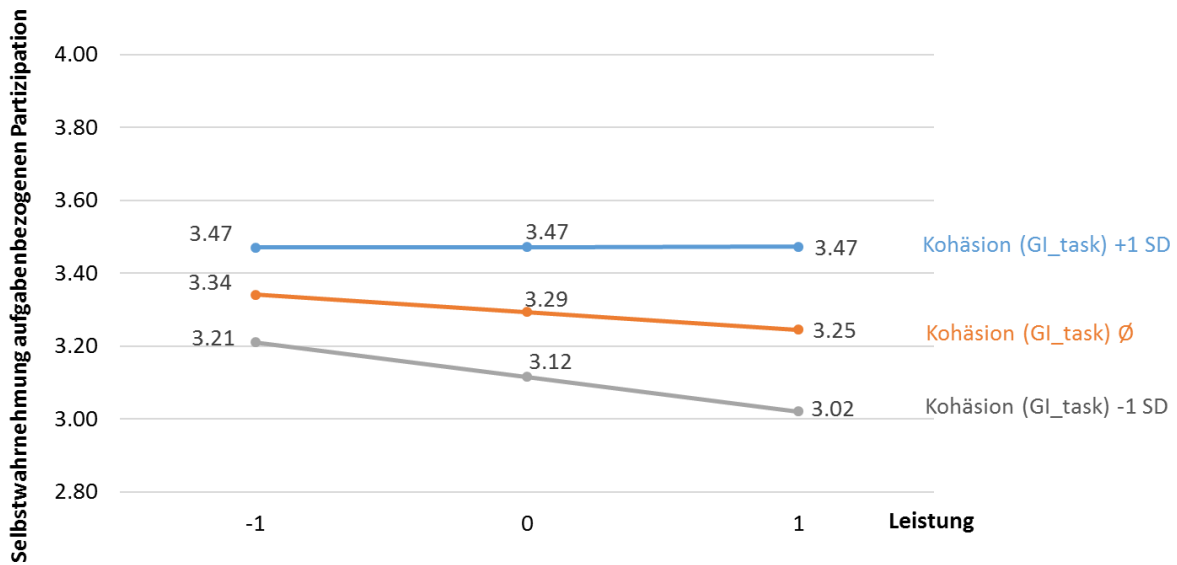


Abbildung 24:: Einfluss der Kohäsion (GI\_task) und der Leistung auf die Selbstwahrnehmung der aufgabenbezogene Partizipation

Die Level-1-Residualvarianz für dieses Modell fällt mit 0.404 etwas geringer aus als im Nullmodell (0.499). 19% der Individualvarianz werden erklärt. Die Varianz auf Gruppenebene kann durch die Hinzunahme der Prädiktoren in diesem Modell auf 0.007 reduziert werden und somit kann ein beträchtlicher Varianzanteil (80%) durch dieses Modell erklärt werden.

### 9.2.2.2 Normalized Indegree

#### *Indegree social:*

Die durchschnittliche Anzahl der erhaltenen sozialen Wahlen liegt bei  $M=0.214$ . Für die Kohäsionsvariablen zeigt sich, dass auf Individual- und Gruppenebene nur die beiden Maße, die über die soziometrischen Daten gebildet wurden, prädiktiv für die soziale Partizipation sind (SNA\_ATG\_social, Dichte\_social). Je attraktiver die Mitschüler\_innen der Klasse durchschnittlich über die Ratings eingeschätzt werden und je höher die Dichte in der Klasse, desto höher die soziale Partizipation, im Sinne der Anzahl der erhaltenen Wahlen. Auf Individual-ebene zeigen sich weiterhin sowohl für die Leistung, also auch für das Maß an Verhaltensauffälligkeit signifikante Effekte. Erwartungskonform erhalten Kinder mit höherem SDQ, also stärkeren Verhaltensauffälligkeiten, weniger soziale Wahlen. Mit besserer Leistung gehen mehr Indegrees einher. Im Gegensatz zur Selbstwahrnehmung der sozialen Partizipation zeigt sich für diese Partizipationsvariable zusätzlich ein signifikanter Effekt für den Migrationshintergrund. Kinder mit Migrationshintergrund erhalten weniger soziale Wahlen als Kinder ohne Migrationshintergrund. Für die Dichte zeigen sich zudem zwei Cross-Level-Interaktionen. Das Ausmaß der Kohäsion, operationalisiert über die Dichte, beeinflusst sowohl den Zusammenhang zwischen der Leistung und der sozialen Partizipation als auch zwischen dem SDQ\_Wert und der sozialen Partizipation. Der Effekt der Leistung auf die soziale Partizipation (0.010) wird in kohäsiven Klassen weitestgehend aufgehoben (-0.009). Der Effekt des SDQs verstärkt sich hingegen in kohäsiven Klassen. Schüler\_innen mit Verhaltensauffälligkeiten erhalten in kohäsiven Klassen weniger soziale Wahlen. Zu berücksichtigen ist, dass diese Effekte sehr schwach sind. Dieses Modell erklärt auf Individualebene knapp ein Viertel (23%) der Varianz, auf Gruppenebene ist in diesem Modell so gut wie keine Varianz mehr vorhanden. 98% der Varianz konnten durch die Hinzunahmen der Prädiktoren erklärt werden.

	beta	S.E.
<b>Konstante</b>	<b>0.214</b>	0.008
<b>Individuallevel</b>		
Geschlecht	0.023	0.010
<b>Migrationshintergrund</b>	<b>-0.033***</b>	0.009
ATG_social	0.005	0.004
<b>SNA_ATG_social</b>	<b>0.012***</b>	0.003
<b>SDQ</b>	<b>-0.044***</b>	0.004
<b>Leistung</b>	<b>0.010**</b>	0.004
<b>Klassenlevel</b>		
GI_social	0.002	0.002
<b>Dichte_social</b>	<b>0.055***</b>	0.003
<b>Cross-Level-Interaktion</b>		
GI_social*SDQ	0.005	0.004
GI_social *Leistung	0.001	0.003
<b>Dichte_social *SDQ</b>	<b>-0.009*</b>	0.004
<b>Dichte_social *Leistung</b>	<b>-0.006*</b>	0.003
<b>Varianzanteile</b>		
Individualebene	0.010	0.001
Klassenebene	$5 \times 10^{-5}$	0.0002

Tabelle 34: Random Intercept- and Slope-Modell - Indegree\_social

Anmerkung: \*\*\*signifikant ( $p < .001$ ), \*\* signifikant ( $p < .01$ ), \* signifikant ( $p < .05$ ),  $N=975$

### *Indegree task:*

Die durchschnittliche Anzahl der erhaltenen aufgabenbezogenen Wahlen fällt im Vergleich zu den „Spiel-Indegrees“ mit  $M=0.274$  höher aus. Ansonsten zeigt sich ein weitgehend vergleichbares Bild. Auf Individualebene sind erneut das Maß für die Verhaltensauffälligkeit und die Leistung prädiktiv für diesen Indikator der sozialen Partizipation. Je höher der SDQ-Wert und je schlechter die Leistung, desto geringer die Anzahl der erhaltenen aufgabenbezogenen Wahlen. Prädiktiv auf Level 1 ist zudem ebenfalls lediglich die Kohäsionsfacette, die über die Ratings gebildet wurde, also die durchschnittliche Attraktivität der Mitschüler\_innen als Arbeitspartner\_innen (SNA\_ATG\_task). Je mehr Kinder in der Klasse attraktiv gefunden werden in Bezug auf das gemeinsame Arbeiten, desto höher die Anzahl erhaltener aufgabenbezogener Wahlen. Weiterhin zeigt sich auch in diesem Modell ein Effekt des Migrationshintergrundes: Schüler\_innen mit Migrationshintergrund erhalten weniger Wahlen.

Auf Gruppenebene ist wie bei den sozialen Wahlen ebenfalls lediglich die Kohäsionsvariable prädiktiv, die über die soziometrischen Daten gebildet wurde. Je höher die aufgabenbezogene Dichte in einer Klasse, desto höher die Anzahl der erhaltenen aufgabenbezogenen Wahlen des individuellen Kindes. Für die Dichte zeigt sich aber auch in diesem Modell die Tendenz, dass mit zunehmender Dichte weniger aufgabenbezogenen Wahlen für Kinder mit vermehrten Verhaltensauffälligkeiten erwartet werden.

39% der Varianz der aufgabenbezogenen Indegrees auf Individualebene kann durch dieses Modell erklärt werden. Im Nullmodell lag die Varianz auf Gruppenebene bei 0.004. Es zeigt sich durch die Hinzunahme der Prädiktoren auch für dieses Modell eine deutliche Varianzreduzierung. Knapp 93% der Gruppenvarianz können erklärt werden.

	<b>beta</b>	<b>S.E.</b>
<b>Konstante</b>	<b>0.269</b>	0.008
<b>Individuallevel</b>		
Geschlecht	-0.015	0.010
<b>Migrationshintergrund</b>	<b>-0.035</b>	0.008
ATG_task	-0.004	0.004
<b>SNA_ATG_task</b>	<b>0.015***</b>	0.004
<b>SDQ</b>	<b>-0.065***</b>	0.004
<b>Leistung</b>	<b>0.020***</b>	0.004
<b>Klassenlevel</b>		
Gl_task	$3 \times 10^{-4}$	0.004
<b>Dichte_task</b>	<b>0.064***</b>	0.003
<b>Cross-Level-Interaktion</b>		
Gl_task*SDQ	-0.001	0.003
Gl_task*Leistung	0.001	0.006
<b>Dichte_task*SDQ</b>	<b>-0.009*</b>	0.004
Dichte_task*Leistung	-0.001	0.005
<b>Varianzanteile</b>		
Individualebene	0.011	0.001
Klassenebene	$-3 \times 10^{-4}$	0.0002

Tabelle 35: Random Intercept- and Slope-Modell - Indegree\_task

Anmerkung: \*\*\*signifikant ( $p < .001$ ), \*\* signifikant ( $p < .01$ ), \* signifikant ( $p < .05$ ),  $N = 978$

### 9.2.2.3 Beliebtheit

#### *Beliebtheit social:*

Der Mittelwert der Ratings, also die durchschnittliche Beliebtheit der individuellen Kinder in Bezug auf das gemeinsame Spielen liegt bei  $M=3.115$  bei gleichzeitiger Berücksichtigung der anderen Modellvariablen.

Prädiktiv für die soziale Beliebtheit sind auf Level 1 insbesondere der Migrationshintergrund und der SDQ-Wert, als Maß für die Verhaltensauffälligkeit. Ein vorhandener Migrationshintergrund sowie ein steigender SDQ-Wert reduzieren die Beliebtheit der Schüler\_innen als Spielpartner\_innen. Auch für die Leistung zeigt sich erneut ein schwacher Effekt: Leistungsstarke Kinder sind in der Tendenz eher beliebtere Spielpartner\_innen.

Für die Kohäsionsfacetten auf Level 1 findet sich nur ein schwacher Effekt. Lediglich die Variable *ATG\_social* ist prädiktiv für die soziale Beliebtheit. Je attraktiver die Mitschüler\_innen wahrgenommen werden, desto höher die eigene soziale Beliebtheit.

Auf Gruppenebene sind hingegen beide Kohäsionsvariablen prädiktiv für die Beliebtheit. Je kohäsiver eine Klasse ist, im Sinne einer hohen Dichte und eines hohen sozialen Zusammenhalts (*GI\_social*), desto höher die Beliebtheit der Kinder.

In diesem Modell zeigen sich keine bedeutsamen Cross-Level-Interaktionen.

Insgesamt reduziert sich sowohl die Individual- als auch die Gruppenvarianz; es können 44% der Individual- und knapp 32% der Varianz auf Gruppenebene erklärt werden.

	<b>beta</b>	<b>S.E.</b>
<b>Konstante</b>	<b>3.115</b>	0.050
<b>Individuallevel</b>		
Geschlecht	-0.023	0.043
<b>Migrationshintergrund</b>	<b>-0.266***</b>	0.041
<b>ATG_social</b>	<b>0.044*</b>	0.017
SNA_ATG_social	0.035	0.018
<b>SDQ</b>	<b>-0.337***</b>	0.017
<b>Leistung</b>	<b>0.041*</b>	0.018
<b>Klassenlevel</b>		
<b>GI_social</b>	<b>0.142**</b>	0.050
<b>Dichte_social</b>	<b>0.118**</b>	0.040
<b>Cross-Level-Interaktion</b>		
GI_social*SDQ	0.021	0.020
GI_social*Leistung	0.016	0.019
Dichte_social*SDQ	0.020	0.021
Dichte_social*Leistung	-0.028	0.015
<b>Varianzanteile</b>		
Individualebene	0.220	0.014
Klassenebene	0.065	0.019

*Tabelle 36: Random Intercept- and Slope-Modell - Beliebtheit\_social*

Anmerkung: \*\*\*signifikant ( $p<.001$ ), \*\* signifikant ( $p<.01$ ), \* signifikant ( $p<.05$ ),  $N=975$



### *Beliebtheit task:*

Der Mittelwert für die durchschnittliche Beliebtheit als Arbeitspartner\_in liegt höher als die durchschnittliche Beliebtheit als Spielpartner\_in (M=3.348).

In diesem Modell sind beide Kohäsionsvariablen auf Level 1 nicht prädiktiv für die Beliebtheit. Erwartungskonform ist hingegen der Einfluss der Leistung und des SDQs auf die Partizipation: Je stärker das Ausmaß an Verhaltensauffälligkeit und je geringer die Leistung im Vergleich zu den Klassenkamerad\_innen, desto geringer die Beliebtheit als Arbeitspartner\_in. In diesem Modell zeigt sich erstmals ein schwacher, aber signifikanter Effekt für das Geschlecht. Die Beliebtheit der Jungen als Arbeitspartner ist signifikant geringer.

Die beiden Level-2-Kohäsionsvariablen haben hingegen erwartungskonform Einfluss auf die Beliebtheit. In kohäsiveren Klassen (operationalisiert über die Dichte und über die Subskala GI\_task) wird eine höhere Beliebtheit erwartet.

In Bezug auf die Cross-Level-Interaktionen zeigt sich ein signifikanter Effekt: In Klassen mit einem hohen aufgabenbezogenen Zusammenhalt (GI\_task) wird der Einfluss der Verhaltensauffälligkeit auf die Beliebtheit reduziert. Je kohäsiver die Klasse, desto weniger negativ ist der Einfluss des SDQs auf die Beliebtheit eines Kindes als Spielpartner\_in.

Die Level-1-Residualvarianz fällt mit 0.216 deutlich geringer aus als im Nullmodell. Es können knapp über die Hälfte (51%) der Varianz erklärt werden. Auch die Level-2-Residualvarianz kann durch die Aufnahme der Prädiktoren in das Modell um ein Drittel (34%) reduziert werden.

	<b>beta</b>	<b>S.E.</b>
<b>Konstante</b>	<b>3.348</b>	0.051
<b>Individuallevel</b>		
<b>Geschlecht</b>	<b>-0.099*</b>	0.040
<b>Migrationshintergrund</b>	<b>-0.214***</b>	0.031
ATG_task	-0.009	0.019
SNA_ATG_task	0.034	0.020
<b>SDQ</b>	<b>-0.401***</b>	0.019
<b>Leistung</b>	<b>0.067***</b>	0.019
<b>Klassenlevel</b>		
<b>GI_task</b>	<b>0.094**</b>	0.036
<b>Dichte_task</b>	<b>0.172***</b>	0.038
<b>Cross-Level-Interaktion</b>		
<b>GI_task*SDQ</b>	<b>0.047***</b>	0.013
GI_task*Leistung	0.013	0.023
Dichte_task*SDQ	0.012	0.016
Dichte_task*Leistung	0.002	0.021
<b>Varianzanteile</b>		
Individualebene	0.216	0.016
Klassenebene	0.066	0.019

Tabelle 37: Random Intercept- and Slope-Modell – Beliebtheit-task

Anmerkung: \*\*\*signifikant (p<.001), \*\* signifikant (p<.01), \* signifikant (p<.05), N=978

#### 9.2.2.4 Reziproke Beziehungen: Spiel- und Arbeitspartnerschaften

##### *Spielpartnerschaften:*

Die Konstante weist einen Wert von 0.102 auf. Durchschnittlich weisen die Schüler\_innen demnach 10.2% reziproke Spielpartnerschaften auf. Signifikanten Einfluss auf diese hat erwartungskonform das Ausmaß an Verhaltensauffälligkeit. Je höher der SDQ, desto weniger Spielpartnerschaften hat ein Kind. In diesem Modell haben lediglich die soziometrischen Kohäsionsvariablen Einfluss auf die Anzahl der Spielpartnerschaften. Auf Individualebene ist die durchschnittliche Beliebtheit der Mitschüler\_innen als Maß der Attraktivität (SNA\_ATG\_social) prädiktiv für die Spielpartnerschaften. Auf Gruppenebene ist die Dichte der Klasse, als Maß der Kohäsion auf Gruppenebene, prädiktiv für die Spielpartnerschaften. Mit zunehmender Dichte des Klassennetzwerks werden mehr Spielpartnerschaften des individuellen Kindes erwartet.

Weiterhin zeigen sich zwei Cross-Level-Interaktionen: Erwartungskonform verringert sich in kohäsiven Klassen (hohe Dichte) der Einfluss der Leistung auf die soziale Partizipation. Aber auch in diesem Modell zeigt sich, dass in kohäsiven Klassen (hohe Dichte) der negative Einfluss des SDQs auf die soziale Partizipation verstärkt wird. Kohäsivere Klassen erhöhen für Kinder mit hohen SDQ-Werten das Risiko nicht in Spielpartnerschaften eingebunden zu sein.

Insgesamt erklärt dieses Modell knapp 17% der Varianz der Spielpartnerschaften auf Individualebene. Auf Gruppenebene zeigt sich nach Hinzunahme der Prädiktoren erneut eine deutliche Reduktion der Varianz um 70%.

	<b>beta</b>	<b>S.E.</b>
<b>Konstante</b>	<b>0.102</b>	0.005
<b>Individuallevel</b>		
Geschlecht	0.012	0.007
Migrationshintergrund	-0.007	0.005
ATG_social	-2x10 <sup>-4</sup>	0.003
<b>SNA_ATG_social</b>	<b>0.015***</b>	0.003
<b>SDQ</b>	<b>-0.021***</b>	0.003
Leistung	0.006	0.003
<b>Klassenlevel</b>		
GI_social	-2x10 <sup>-4</sup>	0.003
<b>Dichte_social</b>	<b>0.033***</b>	0.003
<b>Cross-Level-Interaktion</b>		
GI_social*SDQ	0.003	0.002
GI_social*Leistung	0.001	0.002
<b>Dichte_social*SDQ</b>	<b>-0.009**</b>	0.003
<b>Dichte_social*Leistung</b>	<b>-0.009**</b>	0.003
<b>Varianzanteile</b>		
Individualebene	0.005	0.0004
Klassenebene	3x10 <sup>-4</sup>	1x10 <sup>-4</sup>

Tabelle 38: Random Intercept- and Slope-Modell - Spielpartnerschaften

Anmerkung: \*\*\*signifikant (p<.001), \*\* signifikant (p<.01), \* signifikant (p<.05), N=974

### *Arbeitspartnerschaften:*

Auch für die Arbeitspartnerschaften ist die Konstante mit einem Wert von 0.134 im Vergleich zu den Spielpartnerschaften höher.

Im Gegensatz zu den Spielpartnerschaften sind für die Arbeitspartnerschaften neben der durchschnittlichen Attraktivität der Mitschüler\_innen in Bezug auf das gemeinsame Arbeiten (SNA\_ATG\_task) und dem SDQ, auch die Leistung, das Geschlecht und der Migrationshintergrund prädiktiv. Für Jungen, Schüler\_innen mit Migrationshintergrund und leistungsschwache Kinder werden weniger reziproke Arbeitspartnerschaften erwartet.

Auf Gruppenebene ist wiederum nur die Dichte prädiktiv für die Arbeitspartnerschaften. Je kohäsiver eine Klasse ist, im Sinne einer hohen Dichte, desto mehr Arbeitspartnerschaften sind auf Ebene des individuellen Kindes vorhanden.

Auch in diesem Modell zeigt sich die schwache, aber signifikante Cross-Level-Interaktion: In Klassen mit hoher aufgabenbezogener Dichte verstärkt sich der Effekt des SDQs auf die soziale Partizipation. Die Idee, dass in kohäsiven Klassen der Effekt der Verhaltensauffälligkeit auf die soziale Partizipation geringer ist als in nicht kohäsiven Klassen, bestätigt sich somit auch in diesem Modell nicht.

Unter Hinzunahme der Prädiktoren können 25% der Individualvarianz sowie 85% der Varianz auf Ebene der Gruppe erklärt werden.

	<b>beta</b>	<b>S.E.</b>
<b>Konstante</b>	<b>0.134</b>	0.006
<b>Individuallevel</b>		
<b>Geschlecht</b>	<b>-0.020*</b>	0.008
<b>Migrationshintergrund</b>	<b>-0.017**</b>	0.006
ATG_task	0.001	0.003
<b>SNA_ATG_task</b>	<b>0.017***</b>	0.003
<b>SDQ</b>	<b>-0.027***</b>	0.003
<b>Leistung</b>	<b>0.008**</b>	0.003
<b>Klassenlevel</b>		
GI_task	0.006	0.004
<b>Dichte_task</b>	<b>0.038***</b>	0.003
<b>Cross-Level-Interaktion</b>		
GI_task*SDQ	0.0002	0.002
GI_task*Leistung	-0.001	0.003
<b>Dichte_task*SDQ</b>	<b>-0.006**</b>	0.002
Dichte_task*Leistung	-0.0002	0.003
<b>Varianzanteile</b>		
Individualebene	0.006	0.0004
Klassenebene	$3 \times 10^{-4}$	$1 \times 10^{-4}$

*Tabelle 39: Random Intercept- and Slope-Modell - Arbeitspartnerschaften*

Anmerkung: \*\*\*signifikant ( $p < .001$ ), \*\* signifikant ( $p < .01$ ), \* signifikant ( $p < .05$ ),  $N=977$

### 9.3 Manipulationscheck

Zur Überprüfung der Wirkung der Intervention wurden in einem ersten Schritt die Trainingstagebücher ausgewertet, um die Durchführungstreue in den Klassen der Experimentalgruppe zu kontrollieren. Anschließend erfolgt die Überprüfung der Wirkung der Intervention auf die Kohäsionsvariablen.

#### 9.3.1 Auswertung des Trainingstagebuchs

Insgesamt liegen Trainingstagebücher von N=22 Klassen der 25 Klassen der Experimentalgruppe vor. Die Lehrkräfte haben im Trainingstagebuch wöchentlich Angaben dazu gemacht, inwiefern sie die Hauptelemente des Trainings genutzt haben. Dabei ging es insbesondere um die wöchentliche Auslosung neuer Dyaden, die regelmäßige Aktivitäten miteinander durchführen, die Anpassung der Sitzordnung sowie die Durchführung des Wochenabschlussgesprächs. Tabelle 40 stellt die Häufigkeit der Bildung neuer Paare sowie der Anpassung der Sitzordnung dar. Es zeigt sich, dass die Mehrheit der Lehrkräfte regelmäßig neue, wechselnde Dyaden gebildet hat und viele haben zudem die Sitzordnung entsprechend angepasst.

	<b>Neue Paarbildung</b>	<b>Anpassung Sitzordnung</b>
Sehr oft genutzt	14	12
Oft genutzt	17	7
Selten genutzt	1	3
Sehr selten genutzt	0	0

*Tabelle 40: Häufigkeiten der Bildung neuer Paare sowie der Anpassung der Sitzordnung*

Wöchentlich mussten die Lehrkräfte angeben, ob sie ein reflektierendes Wochenabschlussgespräch mit der Klassenwolke durchgeführt haben. Durchschnittlich wurde in den 14 Interventionswochen in jeder Klasse 6.90 mal (SD: 2.88, Min: 1, Max: 14) zum Thema „Lernen und Arbeiten“ reflektiert und 5.55 mal (SD: 2.65, Min: 0, Max: 13) zum Thema „Wohlfühlen und soziales Miteinander“, sodass auch dieses Element der Intervention sehr regelmäßig von den Lehrkräften genutzt wurde. In einzelnen Klassen wurde regelmäßig in den Abschlussgesprächen zu beiden Inhalten reflektiert, sodass Maximalwerte von 13 oder 14 möglich sind. Klassen, die das reflektierende Abschlussgespräch nur sehr selten durchgeführt haben, haben jedoch in den Trainingstagebüchern angegeben, dass sie regelmäßig neue Paare gebildet haben, welche häufig miteinander soziale oder aufgabenbezogene Aktivitäten durchgeführt haben. Zudem haben sie die Sitzordnung an die neuen Paare angepasst. Andersherum haben Lehrkräfte, die selten die Sitzordnung angepasst haben, angegeben, regelmäßig das Wochenabschlussgespräch durchgeführt zu haben. Alle Klassen haben demnach wesentliche Aktivitäten der Intervention regelmäßig durchgeführt, sodass aufgrund dieser Auswertung alle Klassen in die Analysen eingehen. Insgesamt zeigt die Auswertung, dass die Lehrkräfte die vorgegebenen Aktivitäten regelmäßig genutzt haben, sodass von einer hohen Durchführungstreue ausgegangen werden kann.

### 9.3.2 Überprüfung der Wirksamkeit der Intervention: Veränderung der Kohäsion

Die Berechnung der Varianzanalysen mit Messwiederholung für die Skalen des GruKo<sup>4</sup> zeigt, dass es nicht zu einer Veränderung der Kohäsion in den Klassen in erwünschter Richtung gekommen ist (siehe Tabelle 41).

	Gruppe	MZP	M	SD		
ATG social	EG	I	3.49	0.20	Gruppe: F(1, 41)=0.716, p=.402, Eta <sup>2</sup> <sub>partial</sub> =.017 Zeit: F(1, 41)=1.484, p=.230, Eta <sup>2</sup> <sub>partial</sub> =.035 WW: F(1, 41)=0.009, p=.927, Eta <sup>2</sup> <sub>partial</sub> =.000	
		II	3.45	0.23		
	KG	I	3.54	0.23		
		II	3.50	0.20		
ATG task	EG	I	3.29	0.21	Gruppe: F(1, 41)=0.952, p=.335, Eta <sup>2</sup> <sub>partial</sub> =.023 Zeit: F(1, 41)=0.638, p=.429, Eta <sup>2</sup> <sub>partial</sub> =.015 WW: F(1, 41)=0.673, p=.417, Eta <sup>2</sup> <sub>partial</sub> =.016	
		II	3.29	0.21		
	KG	I	3.26	0.26		
		II	3.20	0.22		
GI social	EG	I	3.34	0.26	Gruppe: F(1, 41)=0.557, p=.460, Eta <sup>2</sup> <sub>partial</sub> =.013 Zeit: <b>F(1, 41)=7.194, p=.010, Eta<sup>2</sup><sub>partial</sub>=.149</b> WW: F(1, 41)=1.417, p=.241, Eta <sup>2</sup> <sub>partial</sub> =.033	
		II	3.28	0.30		
	KG	I	3.33	0.29		
		II	3.11	0.37		
GI task	EG	I	3.38	0.22	Gruppe: F(1, 41)=0.003, p=.954, Eta <sup>2</sup> <sub>partial</sub> =.000 Zeit: F(1, 41)=2.535, p=.119, Eta <sup>2</sup> <sub>partial</sub> =.058 WW: F(1, 41)=0.104, p=.749, Eta <sup>2</sup> <sub>partial</sub> =.003	
		II	3.31	0.27		
	KG	I	3.36	0.26		
		II	3.32	0.24		

Tabelle 41: Ergebnisse der Analyse zur Überprüfung der Wirksamkeit der Intervention für die Skalen des GruKo<sup>4</sup>

Anmerkungen: Mittelwerte (M), Standardabweichungen (SD), Experimental- (EG), Kontrollgruppe (KG), Messzeitpunkte (MZP), Wechselwirkung (WW)

Insgesamt gibt es nur einen signifikanten Haupteffekt für die Zeit für die Variable GI\_social. Es kommt zu einer signifikanten Abnahme des sozialen Zusammenhalts vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt. Ein Blick in die Mittelwerte zeigt, dass diese Abnahme für die Kontrollgruppe stärker ausfällt als für die Experimentalgruppe. Für die anderen Skalen ergeben sich keine signifikanten Veränderungen vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt.

Tabelle 42 gibt eine Übersicht für die Veränderung der Kohäsionsmaße, die über die soziometrischen Daten gebildet wurden. Für die aufgabenbezogene und soziale Dichte zeigt sich jeweils ein signifikanter Haupteffekt für die Zeit. Es kommt zu einem signifikanten Anstieg der Dichte vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt, jedoch in vergleichbarer Weise für die Experimental- und die Kontrollgruppe. In beiden Gruppen nimmt die Dichte zu. Für die aufgabenbezogene Dichte findet sich zusätzlich ein signifikanter Unterschied zwischen der Experimental- und der Kontrollgruppe (Haupteffekt Gruppe). Die Dichte in Klassen der Experimentalgruppe ist höher als in Klassen der Kontrollgruppe. Für das soziometrische Kohäsionsmaß auf Individualebene (SNA\_ATG) zeigt sich für die aufgabenbezogene Attraktivität ebenfalls eine signifikante Zunahme über die Zeit. Diese ist jedoch in beiden Gruppen vergleichbar. Für die Attraktivität der Mitschüler\_innen zeigen sich keine signifikanten Effekte.

	Gruppe	MZP	M	SD	
Dichte social	EG	I	.20	0.05	Gruppe: F(1, 41)=1.938, p=.171, Eta <sup>2</sup> =.045 Zeit: <b>F(1, 41)=28.797, p&lt;.001, Eta<sup>2</sup>=.413</b> WW: F(1, 41)=0.448, p=.507, Eta <sup>2</sup> =.011
		II	.25	0.07	
	KG	I	.18	0.07	
		II	.23	0.05	
Dichte task	EG	I	.25	0.05	Gruppe: <b>F(1, 44)=4.536 p=.039, Eta<sup>2</sup>=.100</b> Zeit: <b>F(1, 44)=12.828, p=.001, Eta<sup>2</sup>=.238</b> WW: F(1, 44)=2.985, p=.092, Eta <sup>2</sup> =.068
		II	.26	0.06	
	KG	I	.20	0.07	
		II	.25	0.06	
SNA_ATG social	EG	I	3.03	0.38	Gruppe: F(1, 41)=0.348, p=.558, Eta <sup>2</sup> =.008 Zeit: F(1, 41)=2.884, p=.097, Eta <sup>2</sup> =.066 WW: F(1, 41)=0.247, p=.622, Eta <sup>2</sup> =.006
		II	3.12	0.33	
	KG	I	3.00	0.31	
		II	3.05	0.28	
SNA_ATG Task	EG	I	3.22	0.35	Gruppe: F(1, 41)=0.378, p=.542, Eta <sup>2</sup> =.009 Zeit: <b>F(1, 41)=4.970, p=.031, Eta<sup>2</sup>=.108</b> WW: F(1, 41)=1.017, p=.319, Eta <sup>2</sup> =.009
		II	3.35	0.32	
	KG	I	3.20	0.34	
		II	3.25	0.34	

Tabelle 42: Ergebnisse der Analyse zur Überprüfung der Wirksamkeit der Intervention für die soziometrischen Kohäsionskennwerte

Anmerkungen: Mittelwerte (M), Standardabweichungen (SD), Experimental- (EG), Kontrollgruppe (KG), Messzeitpunkten (MZP), Wechselwirkung (WW)

**Insgesamt** kommt es nicht zu einer erhöhten Kohäsion in Klassen der Experimentalgruppe im Vergleich zu Klassen der Kontrollgruppe.

## 9.4 Veränderung der sozialen Partizipation

Die Intervention „Starke Klasse“ konnte die Kohäsion in den Klassen nicht (messbar) verändern. Möglicherweise ist es jedoch möglich eine direkte Wirkung der Intervention auf die soziale Partizipation zu zeigen, die nicht vermittelt über die Kohäsion erfolgt. Um dies zu prüfen, werden die Indikatoren der sozialen Partizipation zum zweiten Messzeitpunkt durch den jeweiligen Ausgangswert der sozialen Partizipation sowie die Gruppenzugehörigkeit (Experimental-/Kontrollgruppe) vorhergesagt.

### 9.4.1 Nullmodell: Intraklassenkorrelationen und Design-Effekt

Auch für die Indikatoren der sozialen Partizipation zum zweiten Messzeitpunkt wurde in einem ersten Schritt ebenfalls ein Nullmodell geschätzt, um die ICCs der abhängigen Variablen zu erhalten. Tabelle 43 gibt eine Übersicht über die Varianzanteile auf Individual- und Klassenebene, die ICCs der verschiedenen abhängigen Variablen und den Designeffekt.

Abhängige Variablen ,Soziale Partizipation‘	N	ICC	Varianz auf		Design- Effekt
			Individualebene	Gruppenebene	
Selbstwahrnehmung_social	932	.078	0.412	0.035	2.537
Selbstwahrnehmung_task	932	.061	0.476	0.031	2.202
Indegree_social	980	.194	0.018	0.004	5.031
Indegree_task	980	.116	0.024	0.003	3.410
Beliebtheit_social	980	.132	0.403	0.061	3.743
Beliebtheit_task	980	.191	0.458	0.108	4.968
Spielpartnerschaften	931	.234	0.009	0.003	4.607
Arbeitspartnerschaften	931	.190	0.010	0.002	3.741

*Tabelle 43: Schätzung der "Nullmodelle" zur Bestimmung der ebenenspezifischen Varianzanteile für die Indikatoren der sozialen Partizipation zum zweiten Messzeitpunkt*

Die ICCs für die verschiedenen Indikatoren der sozialen Partizipation zum zweiten Messzeitpunkt liegen zwischen .061 und .234. Für die beiden Variablen der Selbstwahrnehmung liegen die Varianzanteile auf Gruppenebene erneut deutlich unter den Varianzanteilen auf Gruppenebene für die soziometrischen Variablen. Für die soziometrischen Indizes zum zweiten Messzeitpunkt variieren die Varianzanteile jedoch deutlicher als beim ersten Messzeitpunkt und liegen zwischen .116 (Indegree\_task) und .234 (Spielpartnerschaften). Insgesamt liegen die Varianzanteile auf Klassenebene zwischen 6% und 23%. Der Designeffekt liegt für alle Variablen bei Werten >2.

## 9.4.2 Mehrebenen-Regressionsanalysen zur Vorhersage der sozialen Partizipation zum zweiten Messzeitpunkt

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Regressionsanalysen erneut für die acht verschiedenen Indikatoren der sozialen Partizipation dargestellt. Die Konstante stellt in diesen Modellen den um den klasseneigenen Mittelwert bereinigten Wert dar.

### 9.4.2.1 *Selbstwahrnehmung der sozialen Partizipation*

#### *Selbstwahrnehmung der sozialen Partizipation (außerunterrichtlich):*

Für die Selbstwahrnehmung der sozialen Partizipation beträgt der Varianzanteil auf Gruppenebene knapp 8%. Die einzigen signifikanten Prädiktoren in diesem Modell sind der SDQ-Wert, die Selbstwahrnehmung der sozialen Partizipation auf Individualebene sowie die durchschnittliche Selbstwahrnehmung der sozialen Partizipation auf Klassenebene zum ersten Messzeitpunkt. Je höher die individuelle Selbstwahrnehmung der sozialen Partizipation und je höher die durchschnittliche Selbstwahrnehmung der sozialen Partizipation auf Ebene der Klasse zum ersten Messzeitpunkt war, desto höher ist die subjektiv wahrgenommene soziale Partizipation zum zweiten Messzeitpunkt. Mit steigendem SDQ-Wert wird zudem eine Zunahme der wahrgenommenen sozialen Partizipation erwartet. Die Hinzunahmen der Prädiktoren führt zu einer Varianzaufklärung von 28% auf Individual- und 40% auf Klassenebene.

Die experimentelle Bedingung ist nicht prädiktiv. Es zeigen sich keine signifikanten Cross-Level-Interaktionen. Die wahrgenommene soziale Partizipation zum zweiten Messzeitpunkt fällt – unter Kontrolle des Ausgangswertes – in Experimental- und Kontrollgruppe ähnlich hoch aus.

	<b>beta</b>	<b>S.E.</b>
<b>Konstante</b>	<b>1.079</b>	0.453
<b>Individuallevel</b>		
Geschlecht	0.025	0.039
Migrationshintergrund	-0.054	0.032
<b>Selbstwahrnehmung soc. t1</b>	<b>0.431***</b>	0.037
<b>SDQ</b>	<b>-0.108***</b>	0.031
Leistung	-0.045	0.026
<b>Klassenlevel</b>		
EG/KG	$2 \times 10^{-4}$	0.061
<b>Selbstwahrnehmung soc. t1_mean</b>	<b>0.677***</b>	0.130
<b>Cross-Level-Interaktion</b>		
EG/KG*SDQ	0.023	0.058
EG/KG*Leistung	0.069	0.054
<b>Varianzanteile</b>		
Individualebene	0.295	0.029
Gruppenebene	0.021	0.007

Tabelle 44: Random Intercept- and Slope-Modell - Selbstwahrnehmung der sozialen Partizipation (social) MZP II

Anmerkung: \*\*\*signifikant ( $p < .001$ ), \*\* signifikant ( $p < .01$ ), \* signifikant ( $p < .05$ ),  $N=875$



*Selbstwahrnehmung der aufgabenbezogenen Partizipation:*

Für die wahrgenommene aufgabenbezogene Partizipation zum zweiten Messzeitpunkt sind neben der Selbstwahrnehmung zum ersten Messzeitpunkt auf Individual- und Gruppenebene sowie dem SDQ-Wert in diesem Modell zusätzlich das Geschlecht und der Migrationshintergrund signifikante Prädiktoren. Jungen weisen eine höhere subjektiv wahrgenommene aufgabenbezogene Partizipation auf; Schüler\_innen mit Migrationshintergrund hingegen tendenziell eine geringere. Auch in diesem Modell sind weder die experimentelle Bedingung noch die Leistung bedeutsame Prädiktoren. Es zeigen sich zudem auch hier keine signifikanten Cross-Level-Interaktionen. In diesem Modell werden knapp 28% der Level-1-Varianz und 39% der Level-2-Varianz aufgeklärt.

	<b>Beta</b>	<b>S.E.</b>
<b>Konstante</b>	<b>1.426</b>	0.367
<b>Individuallevel</b>		
<b>Geschlecht</b>	<b>0.097**</b>	0.033
<b>Migrationshintergrund</b>	<b>-0.103*</b>	0.043
<b>Selbstwahrnehmung task t1</b>	<b>0.399***</b>	0.036
<b>SDQ</b>	<b>-0.115***</b>	0.033
Leistung	-0.047	0.034
<b>Klassenlevel</b>		
EG/KG	-0.078	0.058
<b>Selbstwahrnehmung task t1_mean</b>	<b>0.557***</b>	0.109
<b>Cross-Level-Interaktion</b>		
EG/KG*SDQ	0.024	0.055
EG/KG*Leistung	0.066	0.061
<b>Varianzanteile</b>		
Individualebene	0.345	0.023
Gruppenebene	0.019	0.007

*Tabelle 45: Random Intercept- and Slope-Modell - Selbstwahrnehmung der sozialen Partizipation (task) MZP II*

Anmerkung: \*\*\*signifikant ( $p < .001$ ), \*\* signifikant ( $p < .01$ ), \* signifikant ( $p < .05$ ),  $N=875$

### 9.4.2.2 Normalized Indegree

#### *Indegree social:*

Betrachtet man Tabelle 46 zeigt sich, dass für die erhaltenen sozialen Wahlen zum zweiten Messzeitpunkt ebenfalls zum einen die Anzahl der sozialen Wahlen zum ersten Messzeitpunkt (Level 1) als auch die durchschnittlichen sozialen Wahlen auf Ebene der Klasse (Level 2) zum ersten Messzeitpunkt prädiktiv sind. Je mehr soziale Wahlen ein Kind zum ersten Messzeitpunkt erhält und je höher die durchschnittliche Anzahl der sozialen Wahlen zum ersten Messzeitpunkt auf Klassenebene, desto höher die Anzahl der erhaltenen Wahlen zum zweiten Messzeitpunkt. Auch für den SDQ zeigt sich in diesem Modell erneut ein signifikanter Effekt. Für Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten werden zum zweiten Messzeitpunkt weniger soziale Wahlen erwartet.

Für die Anzahl der Indegrees zum zweiten Messzeitpunkt ist auf Klassenebene zusätzlich die experimentelle Bedingung prädiktiv: Schüler\_innen der Experimentalgruppe erhalten erwartungskonform zum zweiten Messzeitpunkt mehr soziale Wahlen.

Der ICC lag im Nullmodell bei .194. Von dem Varianzanteil von 19% auf Klassenebene konnte ein Viertel (25%) erklärt werden. Von der Varianz auf Individualebene konnten 44% unter Hinzunahme der Prädiktoren erklärt werden.

	<b>beta</b>	<b>S.E.</b>
<b>Konstante</b>	<b>0.117</b>	0.028
<b>Individuallevel</b>		
Geschlecht	0.013	0.009
Migrationshintergrund	-0.002	0.007
<b>Indegree soc. t1</b>	<b>0.562***</b>	0.050
<b>SDQ</b>	<b>-0.023***</b>	0.004
Leistung	-0.001	0.004
<b>Klassenlevel</b>		
<b>EG/KG</b>	<b>0.046**</b>	0.018
<b>Indegree soc. t1_mean</b>	<b>0.606***</b>	0.142
<b>Cross-Level-Interaktion</b>		
<b>EG/KG*SDQ</b>	<b>-0.019*</b>	0.009
EG/KG*Leistung	0.004	0.009
<b>Varianzanteile</b>		
Individualebene	0.010	0.001
Gruppenebene	0.003	0.001

*Tabelle 46: Random Intercept- and Slope-Modell - Indegree (social) MZP II*

Anmerkung: \*\*\*signifikant (p<.001), \*\* signifikant (p<.01), \* signifikant (p<.05), N=949

*Indegree task:*

In diesem Modell ist neben den erhaltenen aufgabenbezogenen Wahlen zum ersten Messzeitpunkt auf Individual- und Gruppenebene und dem SDQ zusätzlich die Leistung prädiktiv für die Wahlen zum zweiten Messzeitpunkt. Je mehr aufgabenbezogene Wahlen ein Kind zum ersten Messzeitpunkt erhält und je höher die durchschnittliche Anzahl der aufgabenbezogenen Wahlen auf Klassenebene ist, desto höher die Indegrees zum zweiten Messzeitpunkt. Mit einem höheren Maß an Verhaltensauffälligkeit geht wie auch in den vorherigen Modellen eine geringere Partizipation einher. Zusätzlich zeigt sich für die aufgabenbezogenen Wahlen ein schwacher Effekt der Leistung. Mit einer besseren Leistung geht eine höhere aufgabenbezogene Partizipation, im Sinne von mehr aufgabenbezogenen Wahlen einher. Die experimentelle Manipulation hat keinen Einfluss auf die aufgabenbezogenen Wahlen.

Mit diesem Modell wird auf Gruppenebene ein Drittel (33%), auf Individualebene die Hälfte (50%) der Varianz erklärt.

	<b>beta</b>	<b>S.E.</b>
<b>Konstante</b>	<b>0.162</b>	0.034
<b>Individuallevel</b>		
Geschlecht	0.016	0.011
Migrationshintergrund	-0.007	0.007
<b>Indegree task t1</b>	<b>0.603***</b>	0.040
<b>SDQ</b>	<b>-0.030***</b>	0.006
<b>Leistung</b>	<b>0.009*</b>	0.004
<b>Klassenlevel</b>		
EG/KG	0.016	0.022
<b>Indegree task t1_mean</b>	<b>0.476**</b>	0.167
<b>Cross-Level-Interaktion</b>		
EG/KG*SDQ	-0.009	0.008
EG/KG*Leistung	-0.006	0.008
<b>Varianzanteile</b>		
Individualebene	0.012	0.001
Gruppenebene	0.002	0.001

Tabelle 47: Random Intercept- and Slope-Modell - Indegree (task) MZP II

Anmerkung: \*\*\*signifikant ( $p < .001$ ), \*\* signifikant ( $p < .01$ ), \* signifikant ( $p < .05$ ),  $N=949$

### 9.4.2.3 Beliebtheit

Für die beiden Variablen der Beliebtheit (*task* und *social*) zeigt sich ein ähnliches Bild. Für die Beliebtheit zum zweiten Messzeitpunkt ist, wie in den bisherigen Modellen, ebenfalls die individuelle sowie die durchschnittliche Beliebtheit auf Klassenebene zum ersten Messzeitpunkt prädiktiv. Zusätzlich ist sowohl für die soziale als auch für die aufgabenbezogene Beliebtheit der SDQ-Wert prädiktiv. Je höher die Verhaltensauffälligkeit, desto geringer der Mittelwert der Spiel- und Arbeitsratings, das heißt desto unbeliebter ist ein Kind als Spiel- und als Arbeitspartner\_in zum zweiten Messzeitpunkt. Auch für diese beiden Indikatoren der sozialen Partizipation zeigt sich kein Effekt der Intervention.

In beiden Modell kann jeweils ein relativ hoher Anteil der Varianz sowohl auf Individual- (social: 67%, task: 69%), als auch auf Klassenebene (social: 55%, task: 43%) erklärt werden.

	<b>beta</b>	<b>S.E.</b>
<b>Konstante</b>	<b>1.022</b>	0.258
<b>Individuallevel</b>		
Geschlecht	0.053	0.040
Migrationshintergrund	0.004	0.029
<b>Beliebtheit soc. t1</b>	<b>0.717***</b>	0.033
<b>SDQ</b>	<b>-0.092**</b>	0.027
Leistung	0.009	0.015
<b>Klassenlevel</b>		
EG/KG	0.070	0.054
<b>Beliebtheit soc. t1_mean</b>	<b>0.669***</b>	0.086
<b>Cross-Level-Interaktion</b>		
EG/KG*SDQ	-0.017	0.032
EG/KG*Leistung	-0.024	0.023
<b>Varianzanteile</b>		
Individualebene	0.134	0.011
Gruppenebene	0.027	0.007

Tabelle 48: Random Intercept- and Slope-Modell - Beliebtheit (social) MZP II

Anmerkung: \*\*\*signifikant (p<.001), \*\* signifikant (p<.01), \* signifikant (p<.05), N=949

	<b>beta</b>	<b>S.E.</b>
<b>Konstante</b>	<b>0.930</b>	0.288
<b>Individuallevel</b>		
Geschlecht	0.033	0.030
Migrationshintergrund	-0.013	0.029
<b>Beliebtheit task t1</b>	<b>0.743***</b>	0.029
<b>SDQ</b>	<b>-0.093***</b>	0.024
Leistung	0.012	0.007
<b>Klassenlevel</b>		
EG/KG	0.056	0.079
<b>Beliebtheit task t1_mean</b>	<b>0.723***</b>	0.094
<b>Cross-Level-Interaktion</b>		
EG/KG*SDQ	0.011	0.040
EG/KG*Leistung	-0.027	0.023
<b>Varianzanteile</b>		
Individualebene	0.142	0.012
Gruppenebene	0.062	0.028

Tabelle 49: Random Intercept- and Slope-Modell - Beliebtheit (task) MZP II

Anmerkung: \*\*\*signifikant (p<.001), \*\* signifikant (p<.01), \* signifikant (p<.05), N=949

#### 9.4.2.4 Reziproke Beziehungen: Spiel- und Arbeitspartnerschaften

##### *Spielpartnerschaften:*

Für die Spielpartnerschaften zum zweiten Messzeitpunkt sind, wie in den bisherigen Modellen auch, die reziproken Beziehungen zum ersten Messzeitpunkt auf Individual- und Klassenlevel prädiktiv. Zusätzlich sind der SDQ-Wert sowie die experimentelle Bedingung prädiktiv. Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten haben weniger reziproke Spielpartnerschaften. Schüler\_innen der Experimentalgruppe weisen zum zweiten Messzeitpunkt tendenziell mehr Spielpartnerschaften auf.

Unter Hinzunahmen der Prädiktoren reduziert sich in diesem Modell die Individualvarianz um 22%, die Varianz auf Gruppenebene um zwei Drittel (knapp 67%).

	<b>beta</b>	<b>S.E.</b>
<b>Konstante</b>	<b>0.036</b>	0.018
<b>Individuallevel</b>		
Geschlecht	$2 \times 10^{-4}$	0.009
Migrationshintergrund	0.009	0.006
<b>Spielpartnerschaften t1</b>	<b>0.422***</b>	0.050
<b>SDQ</b>	<b>-0.014***</b>	0.004
Leistung	$3 \times 10^{-4}$	0.003
<b>Klassenlevel</b>		
<b>EG/KG</b>	<b>0.030*</b>	0.012
<b>Spielpartnerschaften t1_mean</b>	<b>0.842***</b>	0.164
<b>Cross-Level-Interaktion</b>		
EG/KG*SDQ	-0.007	0.007
EG/KG*Leistung	0.004	0.007
<b>Varianzanteile</b>		
Individualebene	0.007	0.001
Gruppenebene	0.001	$4 \times 10^{-4}$

*Tabelle 50: Random Intercept- and Slope-Modell –Spielpartnerschaften MZP II*

Anmerkung: \*\*\*signifikant ( $p < .001$ ), \*\* signifikant ( $p < .01$ ), \* signifikant ( $p < .05$ ), N=884

### *Arbeitspartnerschaften:*

Wie sich bisher durchgängig gezeigt hat, sind auch für die Arbeitspartnerschaften zum zweiten Messzeitpunkt die reziproken Beziehungen zum ersten Messzeitpunkt auf beiden Ebenen prädiktiv. Im Vergleich zu den Spielpartnerschaften fällt das Regressionsgewicht der durchschnittlichen Arbeitspartnerschaften als Level 2-Prädiktor deutlich geringer aus und der Effekt ist weniger stark. Auch der Effekt des SDQs ist für die Arbeitspartnerschaften deutlich geringer im Vergleich zu den Spielpartnerschaften. Zusätzlich zeigt sich in diesem Modell, wie auch im Modell zur Vorhersage der erhaltenen aufgabenbezogenen Wahlen (Indegrees), ein schwacher Effekt für die Leistung: Leistungsstarke Kinder weisen tendenziell mehr Arbeitspartnerschaften auf. Die experimentelle Bedingung erweist sich für die Arbeitspartnerschaften nicht als signifikanter Prädiktor.

Die Individualvarianz der Arbeitspartnerschaften kann um 20% reduziert werden. Die Gruppenvarianz hingegen reduziert sich nicht.

	<b>beta</b>	<b>S.E.</b>
<b>Konstante</b>	<b>0.071</b>	0.023
<b>Individuallevel</b>		
Geschlecht	-0.003	0.009
Migrationshintergrund	0.006	0.007
<b>Arbeitspartnerschaften t1</b>	<b>0.377***</b>	0.058
<b>SDQ</b>	<b>-0.010*</b>	0.005
<b>Leistung</b>	<b>0.010*</b>	0.004
<b>Klassenlevel</b>		
EG/KG	0.014	0.018
<b>Arbeitspartnerschaften t1_mean</b>	<b>0.525*</b>	0.228
<b>Cross-Level-Interaktion</b>		
EG/KG*SDQ	-0.012	0.007
EG/KG*Leistung	-0.001	0.006
<b>Varianzanteile</b>		
Individualebene	0.008	0.001
Gruppenebene	0.002	0.001

*Tabelle 51: Random Intercept- and Slope-Modell –Arbeitspartnerschaften MZP II*

Anmerkung: \*\*\*signifikant (p<.001), \*\* signifikant (p<.01), \* signifikant (p<.05), N=884

### 9.4.3 Veränderung der sozialen Partizipation in der Gruppe der Kinder mit Unterstützungsbedarf

Wie die vorangegangenen Analysen zeigten, ist ein Interventionseffekt nur für die Spielpartnerschaften und die sozialen Wahlen (Indegree\_social) statistisch nachweisbar. Kinder der Experimentalgruppe weisen zum zweiten Messzeitpunkt mehr reziproke Spielpartnerschaften auf und erhalten mehr Spielnominations im Vergleich zu Schüler\_innen der Kontrollgruppe. Für die anderen Indikatoren der sozialen Partizipation zeigt sich kein Effekt der experimentellen Manipulation. Ein besonderer Effekt für Kinder mit Unterstützungsbedarf zeigt sich ebenfalls nicht. Bei der Intervention „Starke Klasse“ handelt es sich um eine universelle Maßnahme, die Einfluss auf die soziale Partizipation aller Schüler\_innen nehmen, insbesondere jedoch die Partizipation sogenannter Risikoschüler\_innen positiv beeinflussen sollte. Ein Großteil der Kinder wies jedoch zu Beginn der Intervention keine bedenklichen Werte in Bezug auf die soziale

Partizipation auf. Für diese Kinder war keine besondere Erhöhung der Werte zu erwarten bzw. ist eine Verbesserung der Werte gegebenenfalls aufgrund von Deckeneffekten schwierig nachzuweisen. Der erhoffte Effekt für Kinder mit besonderem Unterstützungsbedarf ist durch die Analysen nicht nachweisbar, was durch die kleine Gruppe von Kindern mit Unterstützungsbedarf zu erklären sein könnte. Um zu prüfen, ob die Effekte der Intervention im „Rauschen“ der Daten untergehen, wird im Folgenden geprüft, ob insbesondere Kinder mit besonderem Unterstützungsbedarf von der Intervention profitieren. Hierzu werden Kinder identifiziert, welche in ihren Klassen besonders schwache Schulleistungen oder auffällige SDQ-Werte aufweisen, also in ihren Klassen in besonderem Maße Verhaltensauffälligkeiten zeigen. Hierzu werden Kinder ausgewählt, die 1.5 Standardabweichungen über (SDQ) bzw. unter (Leistung) dem klasseneigenen Mittelwert liegen. Insgesamt beziehen sich die folgenden Analysen auf 131 Schüler\_innen, welche relativ ausgeglichen auf die Experimental- und die Kontrollgruppe verteilt sind (siehe Tabelle 52).

	leistungsschwach	emotional-sozial auffällig	leistungsschwach & emotional-sozial auffällig	Gesamt
<b>KG</b>	23	37	5	65
<b>EG</b>	18	34	7	60
<b>Gesamt</b>	41	71	13	125

*Tabelle 52: Übersicht über die Häufigkeit von Kindern mit "auffälligen" SDQ- oder Leistungswerten*

*Anmerkung: Ausgeschlossen in diesen Analysen sind erneut die drei Klassen, bei denen der Rücklauf der soziometrischen Instrumente bei <70% lag.*

Zur Prüfung der Annahme, dass die Intervention insbesondere positive Effekte auf die soziale Partizipation von leistungsschwachen oder Kindern mit Verhaltensauffälligkeiten hat, wird eine Varianzanalyse mit Messwiederholung mit den Faktoren Zeit, Gruppe (Experimental-/Kontrollgruppe) und Art des Unterstützungsbedarfs (leistungsschwach/emotional-sozial auffällig) gerechnet. Kinder, welche sowohl auffällige Leistungs- als auch SDQ-Werte aufweisen, werden aus den Analysen ausgeschlossen (N=13), um die Wirkung der Intervention auf Kinder mit besonderen Auffälligkeiten im Verhalten in ihrer Klasse bzw. mit besonders schwachen Schulleistungen im Vergleich zu den Klassenkamerad\_innen zu prüfen. So wird es möglich zu testen, ob die Intervention möglicherweise nur für eine der beiden Gruppe geeignet ist, um die soziale Partizipation zu verbessern. In die folgenden Analysen gehen demnach 112 Fälle ein. In Tabelle 53 sind die Mittelwerte und Standardabweichungen zu beiden Messzeitpunkten für die acht Indikatoren der sozialen Partizipation für Kinder mit schwachen Schulleistungen oder hohen SDQ-Werten in der Experimental- und der Kontrollgruppe dargestellt. Erwartet wird eine signifikante Interaktion zwischen dem Faktor Zeit und der Gruppe. Konkret würde ein Ansteigen der Werte der sozialen Partizipation in der Experimental- bei gleichbleibenden Werten in der Kontrollgruppe vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt für eine positive Wirkung der Intervention sprechen.

		Selbstwahrnehmung		Indegrees		Beliebtheit		Partnerschaften		
		social	task	social	task	social	task	social	task	
MZP I	KG	L	3.39 (0.66)	3.44 (0.54)	.16 (0.09)	.16 (0.12)	2.85 (0.61)	3.11 (0.63)	.06 (0.05)	.06 (0.07)
		ESE	3.26 (0.78)	3.13 (0.71)	.10 (0.09)	.09 (0.10)	2.27 (0.60)	2.36 (0.63)	.06 (0.07)	.04 (0.06)
		Gesamt	3.31 (0.73)	3.24 (0.67)	.12 (0.09)	.12 (0.11)	2.48 (0.67)	2.64 (0.72)	.06 (0.06)	.05 (0.06)
	EG	L	3.07 (0.93)	3.27 (0.73)	.11 (0.11)	.15 (0.12)	2.30 (0.80)	2.56 (0.83)	.05 (0.07)	.08 (0.08)
		ESE	2.97 (0.91)	2.86 (0.89)	.16 (0.11)	.17 (0.11)	2.31 (0.63)	2.48 (0.64)	.09 (0.08)	.09 (0.08)
		Gesamt	3.00 (0.91)	2.97 (0.86)	.14 (0.11)	.16 (0.11)	2.30 (0.69)	2.51 (0.71)	.08 (0.08)	.09 (0.08)
	Gesamt	L	3.26 (0.78)	3.38 (0.61)	.13 (0.10)	.16 (0.12)	2.59 (0.75)	2.86 (0.77)	.05 (0.06)	.07 (0.08)
		ESE	3.12 (0.85)	3.00 (0.80)	.13 (0.10)	.13 (0.11)	2.29 (0.61)	2.42 (0.63)	.07 (0.08)	.06 (0.07)
		Gesamt	3.17 (0.82)	3.13 (0.76)	.13 (0.10)	.14 (0.11)	2.40 (0.68)	2.58 (0.71)	.07 (0.07)	.07 (0.07)
MZP II	KG	L	3.40 (0.68)	3.16 (0.88)	.21 (0.10)	.23 (0.11)	2.91 (0.63)	3.13 (0.68)	.11 (0.10)	.13 (0.11)
		ESE	3.09 (0.77)	2.99 (0.81)	.14 (0.10)	.17 (0.12)	2.41 (0.68)	2.53 (0.69)	.07 (0.07)	.08 (0.07)
		Gesamt	3.20 (0.72)	3.05 (0.83)	.17 (0.10)	.19 (0.12)	2.60 (0.70)	2.75 (0.73)	.09 (0.08)	.10 (0.09)
	EG	LB	3.45 (0.68)	3.33 (0.76)	.22 (0.13)	.22 (0.18)	2.69 (0.67)	2.91 (0.76)	.09 (0.07)	.08 (0.10)
		ESE	2.89 (1.07)	2.95 (0.92)	.20 (0.13)	.18 (0.12)	2.45 (0.66)	2.58 (0.68)	.15 (0.12)	.11 (0.11)
		Gesamt	3.06 (0.99)	3.06 (0.88)	.21 (0.13)	.20 (0.14)	2.54 (0.67)	2.70 (0.72)	.13 (0.11)	.10 (0.11)
	Gesamt	L	3.42 (0.62)	3.22 (0.82)	.22 (0.11)	.23 (0.14)	2.81 (0.65)	3.03 (0.72)	.10 (0.09)	.11 (0.11)
		ESE	3.00 (0.92)	2.97 (0.85)	.17 (0.12)	.17 (0.12)	2.43 (0.67)	2.56 (0.67)	.11 (0.10)	.09 (0.09)
		Gesamt	3.14 (0.85)	3.05 (0.85)	.19 (0.12)	.19 (0.13)	2.57 (0.68)	2.73 (0.73)	.11 (0.10)	.10 (0.10)

Tabelle 53: Übersicht über die Veränderung der sozialen Partizipation für die Teilgruppe der Kinder mit Unterstützungsbedarf

Anmerkungen: Mittelwerte (M), Standardabweichung (SD), Messzeitpunkt (MZP), Schwachen Schulleistungen (L), Verhaltensauffälligkeiten (ESE), Experimental- (EG), Kontrollgruppe (KG)

Für die *Selbstwahrnehmung der außerunterrichtlichen, sozialen Partizipation* finden sich keine signifikanten Haupt- oder Interaktionseffekte. Ein Blick in die Mittelwerte zeigt jedoch, dass Kinder mit unterdurchschnittlichen Schulleistungen in der Experimentalgruppe scheinbar deutlich von der Intervention profitieren. Die Selbstwahrnehmung ihrer sozialen Partizipation steigt von M=3.07 zum ersten Messzeitpunkt deutlich auf M=3.45 zum zweiten Messzeitpunkt. Für die anderen Gruppen kommt es zu keinen bedeutsamen Veränderungen.



Auch für die *Selbstwahrnehmung der aufgabenbezogenen Partizipation* findet sich kein signifikanter Interaktionseffekt. Es zeigt sich jedoch, dass die subjektiv wahrgenommene aufgabenbezogene Partizipation sowohl für Kinder mit schwachen Leistungen (MZP I: M=3.44, MZP II: M=3.16) als auch für solche mit Verhaltensauffälligkeiten (MZP I: M=3.13, MZP II: M=2.99) in der Kontrollgruppe (deutlich) abnimmt, in der Experimentalgruppe jedoch unverändert bleibt bzw. leicht zunimmt.

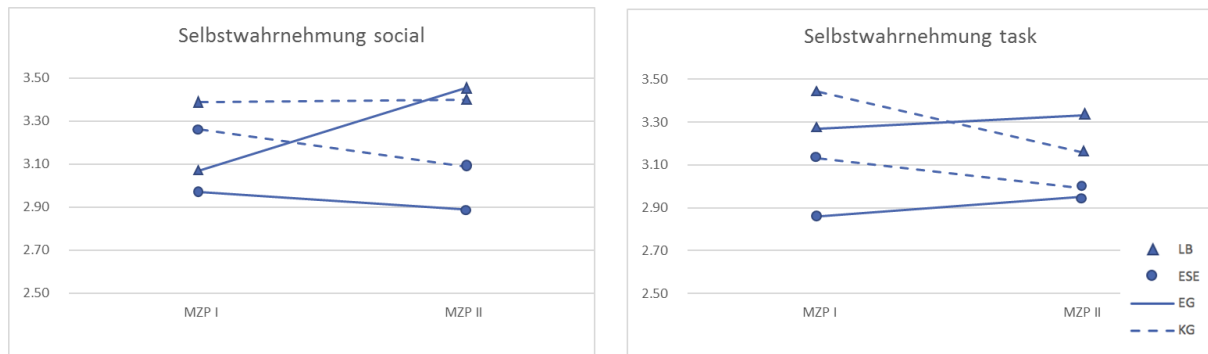


Abbildung 25: Veränderung der Selbstwahrnehmung der Partizipation in der Subgruppe der Kinder mit Unterstützungsbedarf  
Anmerkung:  $\leq -1.5$  SD unter klasseneigenem Leistungswert (LB),  $\geq 1.5$  SD über klasseneigenem SDQ-Wert (ESE), Kontroll- (KG), Experimentalgruppe (EG), Antwortformat 1-4

Für die erhaltenen *sozialen Wahlen* (Indegrees) zeigt sich eine signifikante Interaktion zwischen der Zeit und der Art des Förderbedarfs ( $F(103, 1)=4.539, p=.036$ ). Insgesamt kommt es zu einer Zunahme sozialer Wahlen, wobei Kinder mit schwachen Schulleistungen zum zweiten Messzeitpunkt deutlich mehr Indegrees erhalten (MZP I: M=0.13, MZP II: M=0.22). Ein Blick in die Mittelwerte zeigt, dass insbesondere Kinder mit schwachen Schulleistungen in der Experimentalgruppe profitieren. Sie verzeichnen den größten Zuwachs an erhaltenen sozialen Wahlen (MZP I: M=0.11, MZP II: M=0.22).

Dieses Bild zeigt sich nicht für die *aufgabenbezogenen Wahlen*. Hier ergibt sich ein signifikanter Haupteffekt für die Zeit ( $F(103, 1)=20.355, p<.001$ ), bedingt durch eine deutliche Zunahme der Indegrees vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt. Kinder der Experimentalgruppe profitieren hier jedoch nicht in besonderem Maße.

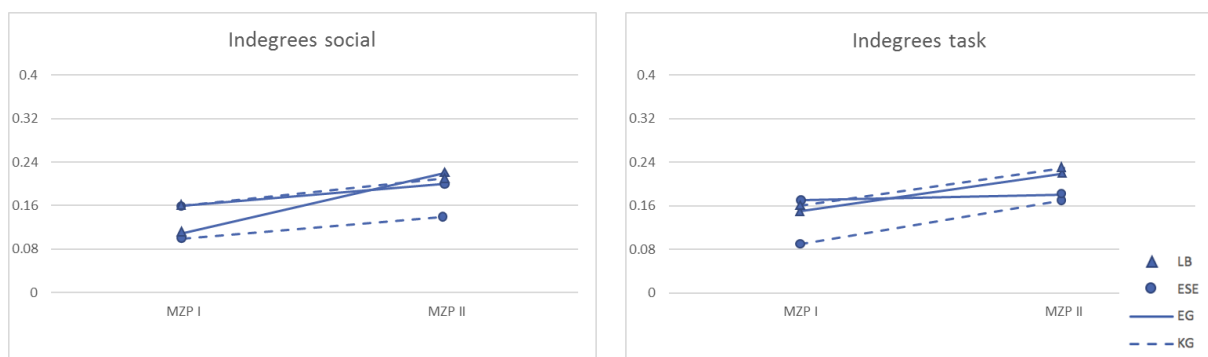


Abbildung 26: Veränderung der Indegrees in der Subgruppe der Kinder mit Unterstützungsbedarf  
Anmerkung:  $\leq -1.5$  SD unter klasseneigenem Leistungswert (LB),  $\geq 1.5$  SD über klasseneigenem SDQ-Wert (ESE), Kontroll- (KG), Experimentalgruppe (EG), Wertebereich 0-1

Auch für die *soziale Beliebtheit*, das über die Mittelwerte der Ratings gebildete Maß der sozialen Partizipation, zeigt sich ein Haupteffekt für die Zeit ( $F(103, 1)=12.270, p=.001$ ). Zusätzlich zu der signifikant steigenden sozialen Beliebtheit vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt, zeigt sich ein signifikanter Haupteffekt für die Art des Unterstützungsbedarfs ( $F(103, 1)=7.285, p<.008$ ). Kinder mit schwachen Schulleistungen sind signifikant beliebter als Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten. Die erwartete Wechselwirkung bleibt auch hier aus, wenngleich sich für Kinder mit schwachen Schulleistungen in der Experimentalgruppe ein deutlicher Anstieg der Beliebtheit beim gemeinsamen Spielen zeigt (MZP I:  $M=2.30$ , MZP II:  $M=2.70$ ), wohingegen es zu keiner Veränderung in der Kontrollgruppe kommt.

Ein vergleichbares Bild zeigt sich für die *Beliebtheit in Bezug auf das gemeinsame Arbeiten*. Es ergibt sich auch hier ein signifikanter Haupteffekt für die Zeit ( $F(103, 1)=9.211, p=.003$ ) und ein Haupteffekt für die Art des Unterstützungsbedarfs ( $F(103, 1)=12.118, p=.001$ ). Auch als Arbeitspartner\_in sind Kinder mit schwachen Schulleistungen beliebter als Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten. Zudem zeigt sich auch hier, dass Kinder mit schwachen Schulleistungen in der Experimentalgruppe einen deutlichen Anstieg der Beliebtheit verzeichnen können (MZP I:  $M=2.56$ , MZP II:  $M=2.91$ ), in der Kontrollgruppe kommt es hingegen zu keiner Veränderung (MZP I:  $M=3.11$ , MZP II:  $M=3.13$ ).

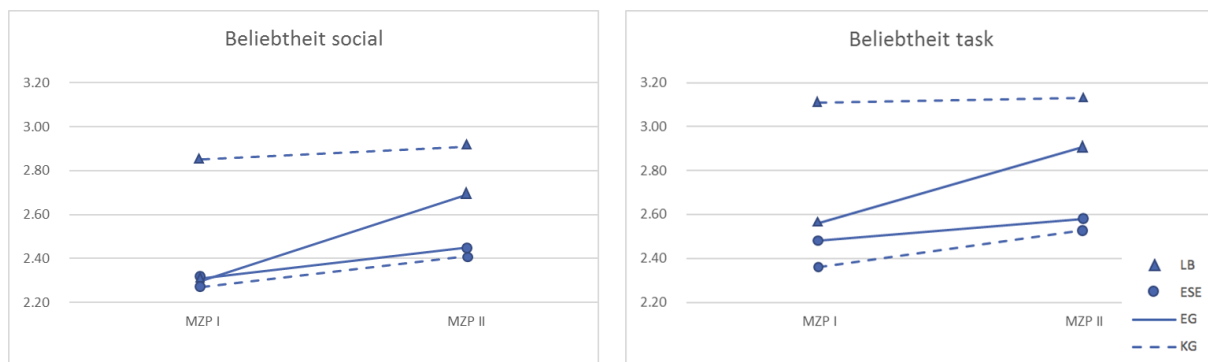


Abbildung 27: Veränderung der Beliebtheit in der Subgruppe der Kinder mit Unterstützungsbedarf  
Anmerkung:  $\leq -1.5$  SD unter klasseneigenem Leistungswert (LB),  $\geq 1.5$  SD über klasseneigenem SDQ-Wert (ESE), Kontrollgruppe (KG), Experimentalgruppe (EG), Antwortformat 1-5

Für die *Spielpartnerschaften* zeigt sich ebenfalls ein signifikanter Haupteffekt für die Zeit ( $F(88, 1)=15.555, p<.001$ ) bedingt durch eine Zunahme an Spielpartnerschaften vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt. Zusätzlich ergibt sich eine signifikante Interaktion zwischen dem Faktor Zeit und der Art des Unterstützungsbedarfs ( $F(88, 1)=4.278, p=.042$ ). Kinder mit schwachen Schulleistungen erhöhen die Anzahl der reziproken Spielpartnerschaften über die Zeit insgesamt etwas mehr als Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten. Ein Blick in die Mittelwerte zeigt weiterhin, dass es durch die Intervention scheinbar positive Effekte für Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten gibt. Im Vergleich zu Kindern mit hohen SDQ-Werten in der Kontrollgruppe erhöhen sich ihre Spielpartnerschaften zum zweiten Messzeitpunkt deutlich (EG: MZP I:  $M=.09$ , MZP II:  $M=.15$  / KG: MZP I:  $M=.06$ , MZP II:  $M=.07$ ).

Wie auch für die Spielpartnerschaften kommt es auch für die *Arbeitspartnerschaften* zu einer signifikanten Erhöhung der reziproken Beziehungen vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt

( $F(88, 1)=7.357, p=.008$ ). Signifikante Wechselwirkungen zeigen sich nicht. Entgegen der Erwartung zeigt sich hier jedoch, dass es für Kinder mit schwachen Schulleistungen der Kontrollgruppe zu einem deutlichen Anstieg der Arbeitspartnerschaften kommt, jedoch nicht für die Kinder der Experimentalgruppe.

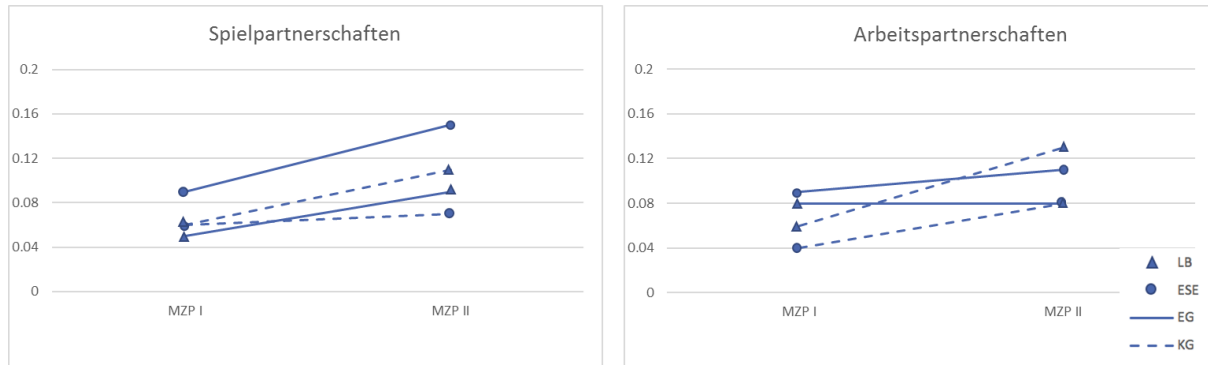


Abbildung 28: Veränderung der Spiel- und Arbeitspartnerschaften in der Subgruppe der Kinder mit Unterstützungsbedarf  
Anmerkung:  $\leq -1.5$  SD unter klasseneigenem Leistungswert (LB),  $\geq 1.5$  SD über klasseneigenem SDQ-Wert (ESE), Kontroll- (KG), Experimentalgruppe (EG), Wertebereich 0-1

## 9.5 Zusammenfassung der Ergebnisse

Um einen Gesamtüberblick über die vorangegangenen Analysen zu geben, werden die Ergebnisse im Zusammenhang mit den Fragestellungen zusammenfassend betrachtet.

### 9.5.1 Unterschiede in der Partizipation zwischen Kindern mit und ohne Unterstützungsbedarf

Wie die vorangestellten Analysen mittels t-Test zeigen, unterscheiden sich Kinder mit diagnostiziertem bzw. von der Lehrkraft vermutetem sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf in allen Variablen der sozialen Partizipation, außer in ihrer Selbstwahrnehmung, nachteilig von Kindern ohne Unterstützungsbedarf. Diese ersten Analysen ohne eine Differenzierung nach der Art des Unterstützungsbedarfs haben in einem ersten Schritt Befunde anderer Autor\_innen bestätigt.

Auch die weiteren Analysen mittels Regressionsanalysen unter Berücksichtigung der Mehrebenenstruktur der Daten, bestätigen, dass Kinder mit zusätzlichem Unterstützungsbedarf eine Risikogruppe in Bezug auf die soziale Partizipation darstellen.

Der SDQ als Maß für die Verhaltensauffälligkeiten ist ein starker Prädiktor für alle Indikatoren der sozialen Partizipation. Je stärker das Ausmaß an Verhaltensauffälligkeit eines Kindes ist, desto seltener wird es als Spiel- oder Arbeitspartner\_in gewählt und umso weniger reziproke Beziehungen hat es zu anderen Kindern. Auch die wahrgenommene soziale Partizipation fällt geringer aus. Es zeigt sich dabei kein Unterschied zwischen aufgabenbezogener und außerunterrichtlicher Partizipation. Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten stellen insgesamt eine Risikogruppe dar. Sie werden weder als Spiel- noch als Arbeitspartner\_innen akzeptiert und empfinden eine vergleichsweise schwache Einbindung in ihre Klasse.

Die Schulleistung stellt ebenfalls einen Prädiktor für die Partizipation dar, die Befunde sind hier jedoch differenzierter zu betrachten. Erwartet wurde insbesondere ein Einfluss der Leistung auf

die aufgabenbezogenen Indikatoren der Partizipation, hingegen nicht für die außerunterrichtliche soziale Partizipation. Dieses Bild bestätigt sich nicht durchgängig. Erwartungskonform ist die Schulleistung nicht prädiktiv für die Selbstwahrnehmung der außerunterrichtlichen Partizipation sowie für die reziproken Spielpartnerschaften. Schulleistungsschwache Schüler\_innen schätzen ihre außerunterrichtliche Partizipation nicht anders ein als schulleistungsstarke Schüler\_innen und sie unterscheiden sich nicht in der Anzahl reziproker Spielpartnerschaften. Auch der Effekt der Leistung auf die soziale Beliebtheit ist nur gering; hingegen zeigt sich für die erhaltenen sozialen Wahlen ein negativer Effekt. Für die soziometrischen Indizes, die die aufgabenbezogene Partizipation abbilden, zeigt sich hingegen durchgängig erwartungskonform, dass in einer Klasse schulleistungsschwache Kinder weniger beliebte Arbeitspartner\_innen sind: Sie erhalten weniger Nominationen und negativere Ratings, ihre Anzahl an reziproken Arbeitspartnerschaften ist geringer. Erwartungsnonkonform ist jedoch der Befund für die Selbstwahrnehmung der aufgabenbezogenen Partizipation. Je stärker die Schulleistung, desto geringer die subjektiv wahrgenommene aufgabenbezogene Partizipation.

**Zusammenfassend** kann zur Beantwortung der ersten Fragestellung festgehalten werden, dass die Leistung und die Verhaltensauffälligkeit bedeutsame Prädiktoren für die Akzeptanz der Kinder und deren Beliebtheit als Spiel- und Arbeitspartner\_innen darstellen sowie für die Anzahl der reziproken Spiel- und Arbeitspartnerschaften. Die Idee, dass die Leistungsstärke lediglich einen Einfluss auf die aufgabenbezogene Partizipation hat, kann nur bedingt bestätigt werden. Es zeigt sich jedoch, dass die Befunde je nach Indikator der sozialen Partizipation, sowohl in Abhängigkeit vom Inhaltsbereich (task vs. social), als auch in Abhängigkeit von der Art der Operationalisierung des gewählten Maßes (soziometrisch vs. psychometrisch) variieren. Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten stellen in besonderem Maße eine Risikogruppe dar. Die Werte des SDQs sind für alle Indikatoren der sozialen Partizipation, sowohl sozial als auch aufgabenbezogen, prädiktiv.

Erwähnt sei weiterhin der Effekt des Migrationshintergrundes, auch wenn dies nicht explizit Bestandteil der Fragestellung dieser Arbeit ist. Wie die Übersicht (Tabelle 54) zeigt, stellen auch Kinder mit Migrationshintergrund eine Risikogruppe dar, wenn die soziale Partizipation betrachtet wird. In ihrer Selbstwahrnehmung unterscheiden sich Kinder mit und ohne Migrationshintergrund nicht voneinander. Die soziometrischen Maße zeigen jedoch, dass Kinder mit Migrationshintergrund seltener als Spiel- bzw. Arbeitspartner\_in gewählt werden, sie weniger reziproke Arbeitspartnerschaften haben und sie weniger beliebt sind.

social/task	Individualebene						Gruppenebene					
	Kohäsion		Unterstützungsbedarf		Kontrollvariablen		Kohäsion		Cross-Level-Interaktionen			
	ATG	SNA_ATG	SDQ	L	Mig	Sex	GI	D	GI*SDQ	GI*L	D*SDQ	D*L
Selbstwahrnehmung	S	+++	+++	--					+++			
	T	+++	+++	---	-				+++		++	
Indegrees	S		+++	---	++	---				+++		-
	T		+++	---	+++	-				+++		-
Partnerschaften	S		+++	---						+++		--
	T		+++	---	++	--	-		+++	+++		--
Beliebtheit	S	+		---	+	---			++	++		
	T			---	+++	---	-		++	+++	+++	

Tabelle 54: Zusammenfassende Darstellung der Ergebnisse der Regressionsanalysen zur Vorhersage der sozialen Partizipation zum ersten Messzeitpunkt

Anmerkungen: Die Anzahl der +/- gibt die Größe sowie die Richtung des Effektes an. Grüne Markierungen kennzeichnen erwartungskonforme, orangene Markierungen erwartungsnonkonforme Effekte  
 Migrationshintergrund (Mig), Geschlecht (Sex), Leistung (L), Dichte (D)

### 9.5.2 Einfluss der Kohäsion auf die soziale Partizipation

Die zweite Forschungsfrage beschäftigt sich mit dem Einfluss der Kohäsion auf die individuelle soziale Partizipation. Wird die Kohäsion als Prädiktor der sozialen Partizipation betrachtet, lässt sich zusammenfassend feststellen, dass in kohäsiven Klassen die soziale Partizipation besser gelingt. Für jeden Indikator der sozialen Partizipation ist zumindest eine Kohäsionsfacette prädiktiv. Dabei zeigen sich Unterschiede bezüglich der Zusammenhänge zwischen Kohäsion und sozialer Partizipation, wobei insbesondere die Art der Operationalisierung (psychometrisch vs. soziometrisch) der beiden Konstrukte bedeutsam scheint.

Für die Selbstwahrnehmung der sozialen Partizipation sind beide Kohäsionsprädiktoren auf Level 1 prädiktiv und zusätzlich auf Ebene der Gruppe die GI-Skalen des GruKo<sup>4</sup>, also der Zusammenhalt der Gruppe.

Für die soziometrischen Indizes der sozialen Partizipation, die Indegrees und die Partnerschaften, hingegen ist auf Individualebene auch nur das soziometrische Maß für die Kohäsion, die durchschnittliche Beliebtheit der Mitschüler\_innen (SNA\_ATG) prädiktiv, nicht die ATG-Facette. Kinder, die ihre Mitschüler\_innen als gute Spiel- und Arbeitspartner\_innen einschätzen, werden von diesen vergleichsweise oft als Spiel- oder Arbeitspartner\_in nominiert.

Dieses Bild bestätigt sich hingegen nicht durchgängig auf Gruppenebene. Die Dichte ist für alle soziometrischen Indikatoren der sozialen Partizipation prädiktiv. Jedoch ist ebenfalls die GI-Subskala des GruKo<sup>4</sup> für die beiden Indikatoren, die über die Ratings gebildet wurden sowie für die Arbeitspartnerschaften prädiktiv. Obwohl für die über die Ratings gebildete Beliebtheit die GruKo<sup>4</sup>-Skalen auf Gruppenebene prädiktiv für die Partizipation sind, hat keine der beiden Attraktivitäts-Variablen (Level 1) einen bedeutenden Einfluss auf die Beliebtheit der Kinder als Spiel- oder Arbeitspartner\_in. Schätzt ein Kind selbst also viele Mitschüler\_innen als beliebte Spiel- oder Partner\_innen ein, bedeutet dies nicht, dass das Kind selbst ein beliebter Spiel- oder Arbeitspartner ist.

**Zusammenfassend** kann für das Konstrukt der Kohäsion festgehalten werden, dass ein positiver Einfluss auf die individuelle soziale Partizipation besteht. Dabei scheint durchgängig die

Dichte als soziometrisches Maß der Kohäsion auf Gruppenebene prädiktiv für die soziometrischen Indizes der sozialen Partizipation zu sein und auch auf Individualebene hat das soziometrische Maß stärkeren Einfluss auf die Partizipation als das psychometrische Maß. Hingegen zeigt sich für die Selbstwahrnehmung der sozialen Partizipation als psychometrisches Maß, dass hier auch insbesondere die psychometrischen Maße der Kohäsion, operationalisiert über den GruKo<sup>4</sup>, prädiktiv sind.

Für die Frage nach dem Profit kohäsiver Klassen insbesondere für Kinder mit Unterstützungsbedarf sind die Befunde uneindeutig. Für die meisten Indikatoren sozialer Partizipation zeigen sich keine Cross-Level-Interaktionen. Für die aufgabenbezogene Selbstwahrnehmung der sozialen Partizipation zeigt sich, dass der negative Effekt der Leistung auf die Partizipation in kohäsiven Klassen (GI-Facette) aufgehoben wird. Gleiches zeigt sich für den negativen Effekt der Verhaltensauffälligkeit auf die aufgabenbezogene Beliebtheit. Dieser wird ebenfalls in kohäsiven Klassen (GI-Facette) aufgehoben.

Darüber hinaus reduziert sich in kohäsiven Klassen der Effekt der Leistung auf die erhaltenen sozialen Wahlen bzw. die Anzahl der Spielpartnerschaften. In kohäsiven Klassen erweist sich die soziale Partizipation in außerunterrichtlichen Situationen als weitgehend unabhängig von der Leistungsstärke. Im Klassenverband vergleichsweise leistungsschwache Schüler\_innen haben in kohäsiven Klassen weniger Nachteile als in nicht kohäsiven Klassen in Bezug darauf Wahlen als Spielpartner\_in zu erhalten. Dieser Effekt ist nicht für die Wahlen als Arbeitspartner\_in zu finden. Dies bestätigt die Idee, das Konstrukt der Partizipation getrennt für die Inhaltsbereiche „aufgabenbezogen“ und „außerunterrichtlich“ zu betrachten, auch wenn die Effekte gering sind.

Andererseits zeigen sich erwartungsnonkonforme Effekte hinsichtlich der Verhaltensauffälligkeit. In Klassen mit einer hohen Dichte verstärkt sich der negative Effekt der Verhaltensauffälligkeit auf die soziale Partizipation: In diesen Klassen erhalten Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten somit weniger soziale und aufgabenbezogene Wahlen und weisen auch weniger reziproke Spiel- und Arbeitspartnerschaften auf.

An dieser Stelle ist **zusammenfassend** festzuhalten, dass die Annahme, dass insbesondere Kinder mit Unterstützungsbedarf von kohäsiven Klassen profitieren nur bedingt bestätigt werden kann. Für leistungsschwache Kinder gibt es Hinweise auf Vorteile in kohäsiven Klassen. Für Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten scheint die soziale Partizipation in kohäsiven Klassen hingegen erschwert zu werden. Dabei zeigen sich je nach Maß der Kohäsion (GI-Skala vs. Dichte) unterschiedliche Befunde.

### 9.5.3 Wirkung der Intervention

Wider Erwarten ist es nicht gelungen in den Klassen der Experimentalgruppe die Kohäsion zu verbessern. Lediglich für die aufgabenbezogene und soziale Dichte kommt es zu einer signifikanten Erhöhung, jedoch gleichermaßen für die Experimental- als auch die Kontrollgruppe. Für die GI\_social-Facette kommt es sogar zu einer signifikanten Abnahme über die Zeit, jedoch ebenfalls gleichermaßen für die Experimental- und die Kontrollgruppe. Für alle anderen Kohäsionsfacetten kommt es zu keinerlei Veränderung.

#### 9.5.4 Veränderung der sozialen Partizipation vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt

Auch wenn über die Intervention die Verbesserung der Kohäsion nicht gelungen ist, bleibt die Frage offen, ob sich die soziale Partizipation in Klassen der Experimentalgruppe verbessert hat. Ein Effekt der experimentellen Bedingung zeigt sich lediglich für die Nominationen als Spielpartner\_in sowie die Spielpartnerschaften. Kinder in der Experimentalgruppe weisen zum zweiten Messzeitpunkt mehr soziale Wahlen und mehr Spielpartnerschaften auf als Kinder der Kontrollgruppe. In allen anderen Indikatoren der sozialen Partizipation unterscheiden sich Schüler\_innen der Experimental- und der Kontrollgruppe nicht.

Durchgängig stellt die soziale Partizipation zum ersten Messzeitpunkt, sowohl auf Individual- als auch auf Klassenebene, einen signifikanten Prädiktor für alle Indikatoren der sozialen Partizipation zum zweiten Messzeitpunkt dar. Je positiver ein Kind zum ersten Messzeitpunkt im Vergleich zu den Klassenkamerad\_innen sozial und aufgabenbezogen eingebunden ist, desto positiver die soziale Partizipation zum zweiten Messzeitpunkt. Zudem zeigt sich, dass die individuelle soziale Partizipation zum zweiten Messzeitpunkt umso höher ist, je positiver zum ersten Messzeitpunkt die durchschnittliche soziale Partizipation der Klasse war. Ein bedeutender Prädiktor ist weiterhin der SDQ-Wert: Je höher das Maß an Verhaltensauffälligkeit eines Kindes, desto geringer dessen soziale Partizipation. Für die Leistung zeigen sich nur noch zwei kleine Effekte: Je positiver die Leistung, desto mehr aufgabenbezogene Wahlen erhält ein Kind und desto mehr reziproke Arbeitspartnerschaften sind vorhanden. Die besondere Benachteiligung der Kinder mit hohen SDQ-Werten wird an dieser Stelle deutlich. Bereits in den Modellen zur Vorhersage der sozialen Partizipation zum ersten Messzeitpunkt, stand der SDQ-Wert in negativem Zusammenhang mit der Partizipation. In die Modelle zur Vorhersage der Partizipation zum zweiten Messzeitpunkt gingen die Werte der sozialen Partizipation des ersten Messzeitpunktes mit ein. Also auch bei gleicher Startposition zum ersten Messzeitpunkt fallen die Werte zum zweiten Messzeitpunkt für Kinder mit hohem SDQ schlechter aus. Kinder mit und ohne Verhaltensauffälligkeiten entwickeln sich also auseinander.

	social/task	Individualebene					Gruppenebene		Cross-Level-Interaktion	
		Soz. Part. MZP I	SDQ	Leistung	Mig	Sex	EG/KG	Ø Soz. Part. MZP I	EG/KG* SDQ	EG/KG*L
<b>Selbstwahrnehmung</b>	s	+++	---					+++		
	t	+++	---		-	++		+++		
<b>Indegrees</b>	s	+++	---				++	+++	-	
	t	+++	---	+				++		
<b>Partnerschaften</b>	s	+++	---				+	+++		
	t	+++	-	+				+		
<b>Beliebtheit</b>	s	+++	--					+++		
	t	+++	---					+++		

Tabelle 55: Zusammenfassende Darstellung der Ergebnisse der Regressionsanalysen zur Vorhersage der sozialen Partizipation zum zweiten Messzeitpunkt

Anmerkungen: Die Anzahl der +/- gibt die Größe sowie die Richtung des Effektes an. Grüne Markierungen kennzeichnen erwartungskonforme Effekte

Migrationshintergrund (Mig), Geschlecht (Sex), Leistung (L), Soziale Partizipation (Soz. Part.)

**Zusammenfassend** ist festzuhalten, dass eine verbesserte soziale Partizipation in Klassen der Experimentalgruppe nur sehr eingeschränkt gelungen ist. Festzustellen ist, dass die soziale Par-

tizipation ein recht stabiles Konstrukt ist. Ein starker Prädiktor für die Partizipation zum zweiten Messzeitpunkt ist die Partizipation zum ersten Messzeitpunkt. Auch wenn sich das Niveau ändern kann, so weisen Kinder, die zum ersten Messzeitpunkt hohe bzw. niedrige Werte aufweisen auch zum zweiten Messzeitpunkt hohe bzw. niedrige Werte auf. Cross-Level-Interaktionen treten nicht auf.

#### *Ein gesonderter Blick auf Kinder mit besonderem Unterstützungsbedarf*

Auf die Risikogruppe von Kindern, die in ihren Klassen besonders leistungsschwach sind oder ein besonderes Maß an Verhaltensauffälligkeit zeigen und somit zusätzlichen Unterstützungsbedarf benötigen, wurde ein gesonderter Blick geworfen. Über mehrfaktorielle Varianzanalysen mit Messwiederholung wurde geprüft, ob die Intervention für diese Risikogruppe positive Effekte bringt und ob diese Effekte sich möglicherweise nur auf Kinder mit schwachen Schulleistungen oder aber auf Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten beziehen.

Insgesamt kann jedoch auch innerhalb der Teilgruppe der Kinder mit besonderem Unterstützungsbedarf kein statistisch bedeutsamer Effekt der Intervention gezeigt werden. Zu berücksichtigen bleibt jedoch, dass möglicherweise die nötige Teststärke aufgrund zu geringer Fallzahlen fehlt, um Interaktionseffekte nachzuweisen. Die rein deskriptive Analyse der Mittelwerte spricht dafür, dass Kinder mit schwachen Schulleistungen von der Intervention profitieren. Ihre subjektive Wahrnehmung der sozialen Partizipation verbessert sich, sie erhalten mehr soziale Wahlen und die Mittelwerte der Ratings (Beliebtheit) steigt sowohl für den sozialen als auch den aufgabenbezogenen Inhaltsbereich. Lediglich für die Anzahl der Spielpartnerschaften scheinen in der Tendenz Kinder mit Verhaltensauffälligkeit von der Intervention zu profitieren.

## **10 Diskussion der Ergebnisse**

Ziel der vorliegenden Arbeit war es zu prüfen, inwieweit die Kohäsion der Klasse Einfluss auf die individuelle soziale Partizipation der Schüler\_innen, insbesondere derjenigen mit Verhaltensauffälligkeiten und Schulleistungsschwäche, hat und ob durch eine Teamentwicklungsmaßnahme die Kohäsion sowie die soziale Partizipation verbessert werden können. Im Rahmen dieser Arbeit wurde sowohl ein aufgabenbezogener als auch ein sozialer Inhaltsbereich der Partizipation operationalisiert. Im Gegensatz zu bisherigen Studien wurden Nominations-, Rating- und psychometrische Verfahren genutzt, um verschiedene Indikatoren der sozialen Partizipation abbilden zu können. Die Ergebnisse werden entlang der Forschungsfragen zunächst kurz zusammengefasst, mit dem bisherigen Forschungsstand in Beziehung gesetzt und anschließend diskutiert. Die vorliegende Arbeit bietet an vielen Stellen Anknüpfungspunkte für weiterführende Forschungsfragen, welche an den jeweiligen Stellen aufgezeigt werden. Zum einen bietet das Projekt SoPaKo selbst noch vielfältige Möglichkeiten, Fragestellungen im Zusammenhang mit den Konstrukten der sozialen Partizipation und der Kohäsion zu beantworten, aber auch den Zusammenhang zwischen beiden Konstrukten genauer zu hinterfragen. Zum anderen werden aber auch über das SoPaKo-Projekt hinausgehende Forschungsdesiderate aufgezeigt. Zusätzlich werden Perspektiven und Konsequenzen für die schulische Praxis diskutiert.



## 10.1 Soziale Partizipation von Kindern mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf

Wie auch in bisherigen Studien, bestätigen ebenso die Befunde der vorliegenden Arbeit, dass Kinder mit Unterstützungsbedarf zu einer Risikogruppe in Bezug auf die soziale Partizipation zählen. Vornehmlich Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten sind besonders benachteiligt. Sie fühlen sich weniger eingebunden und auch die soziometrischen Maße zeigen, dass diese Kinder weniger Indegrees erhalten und ihre Mittelwerte der Spiel- und Arbeitsratings geringer ausfallen. Zudem weisen sie weniger Spiel- und Arbeitspartnerschaften auf. Leistungsschwache Kinder hingegen fühlen sich bei sozialen, außerunterrichtlichen Aktivitäten ebenso gut in die Gruppe eingebunden wie ihre Klassenkamerad\_innen. Für die aufgabenbezogenen Aktivitäten zeigt sich sogar ein, wenn auch kleiner, negativer Effekt: Leistungsschwächere Schüler\_innen fühlen sich besser in aufgabenbezogene Aktivitäten eingebunden.

Diese Unterschiede zwischen Kindern mit unterschiedlichen Unterstützungsbedarfen bestätigen die Befunde von Zurbruggen und Venetz (2016), welche lediglich einen negativen Zusammenhang zwischen Verhaltensauffälligkeiten und der subjektiv wahrgenommenen sozialen Partizipation, jedoch nicht zwischen Schulleistungen und der wahrgenommenen sozialen Partizipation fanden.

In Bezug auf den negativen Effekt zwischen Leistungsstärke und Selbstwahrnehmung der aufgabenbezogenen Partizipation ist jedoch auch die Umkehrung zu betrachten: Mit zunehmender Leistungsstärke geben die Kinder an, sich nicht gut in aufgabenbezogene Aktivitäten eingebunden zu fühlen. Betrachtet man das erfasste Konstrukt noch einmal genauer, so ist dieser Befund gar nicht verwunderlich. Ein Beispielitem lautet: „Andere Kinder meiner Klasse helfen mir, wenn ich Probleme bei meinen Aufgaben habe“. Besonders leistungsstarke Kinder verneinen dieses Item, weil sie vermutlich nie in die Situation kommen, von anderen Kindern Hilfe einzufordern. Möglicherweise sehen sie in der Unterstützung durch andere Kinder oder in der Zusammenarbeit mit diesen keinerlei Nutzen. Leistungsschwache Kinder hingegen können häufiger in die Situation kommen, Hilfe zu benötigen. Insgesamt besteht die Skala nur aus drei Items und in Kapitel 8.5.2 wurde bereits auf die nur mäßige Güte der Skala verwiesen. Da es sich nur um einen sehr kleinen Effekt handelt, dem vor dem Hintergrund der Qualität dieser Skala nicht zu viel Gewicht beigemessen werden sollte, sollte eine Überprüfung dieses Effektes mit einem verbesserten Instrument vorgenommen werden.

Diese zunächst positiven Ergebnisse für die Selbstwahrnehmung der sozialen Partizipation von Kindern mit schwachen Schulleistungen werden durch die soziometrischen Maße relativiert. Es zeigt sich auch für Kinder mit schwachen Schulleistungen, dass diese zu einer Risikogruppe bezüglich der sozialen Partizipation gehören, jedoch ist das Bild im Vergleich zu Kindern mit Verhaltensauffälligkeiten differenzierter zu betrachten. Für den aufgabenbezogenen Bereich der Partizipation zeigt sich durchgängig ein Nachteil für Kinder mit schwachen Schulleistungen. Sie erhalten weniger aufgabenbezogene Wahlen, weisen weniger reziproke Arbeitspartnerschaften und einen geringeren Mittelwert in den Arbeitsratings auf. Sie sind demnach weniger beliebte und akzeptierte Arbeitspartner\_innen.

Auch für die erhaltenen sozialen Wahlen zeigen sich Nachteile in Abhängigkeit von der Leistungsstärke. Dieses abweichende Bild zwischen Selbst- und Fremdwahrnehmung zeigte sich

auch in anderen Studien, in denen die Schüler\_innen scheinbar noch kein Gefühl der Ausgrenzung erleben, die soziometrischen Daten jedoch für eine Ausgrenzung der Kinder mit Unterstützungsbedarf sprechen (z.B. Garrote, 2016; Krull et al., 2014a, 2014b). Wie ist zu erklären, dass Kinder mit schwachen Schulleistungen ihre Partizipation positiv einschätzen, soziometrische Maße jedoch teilweise dagegensprechen? Sind diese Kinder weniger gut in der Lage ihre eigene Partizipation adäquat einzuschätzen? Überschätzen sie sich oder handelt es sich dabei um den Schutz des eigenen Selbstwerts? Auf diese Fragen gibt es bisher keine Antworten. Es wäre in weiteren Studien interessant sich mit der Frage zu beschäftigen, ob es sich um Fehleinschätzungen der Kinder mit schwachen Schulleistungen handelt, weil sie gegebenenfalls die Ablehnung der Mitschüler\_innen in Bezug auf das gemeinsame Arbeiten noch nicht so stark wahrnehmen oder aber um Wahrnehmungsverzerrungen, da sie sich die Ablehnung nicht eingestehen.

Werden die anderen soziometrischen Indikatoren der sozialen, außerunterrichtlichen Partizipation betrachtet, zeigen sich erwartungskonform keine oder schwächere Effekte der Leistung auf die soziale Partizipation. Für die „Spielratings“, also die Beliebtheit der Kinder als Spielpartner\_innen, ergibt sich nur ein kleiner Effekt zu Ungunsten der Kinder mit schwachen Schulleistungen. In Bezug auf die Spielpartnerschaften zeigt sich kein Effekt: Kinder mit schwachen Schulleistungen weisen genauso viele Spielpartnerschaften auf wie ihre Mitschüler\_innen ohne Unterstützungsbedarf. Dies deckt sich mit Studien aus dem internationalen Bereich, in denen für reziproke Spielpartnerschaften oder Freundschaften keine Unterschiede zwischen Kindern mit und ohne Unterstützungsbedarf gefunden wurden (Avramidis, 2010; Garrote, 2016; Garrote, 2017; Grütter et al., 2015), widerspricht aber den Befunden von Henke und Bogda et al. (2017) sowie Kulawiak und Wilbert (2015), die für reziproke Freundschaften bzw. reziproke Wahlen als Sitznachbar\_in signifikante Nachteile für Kinder mit Unterstützungsbedarf zeigen konnten. Eine direkte Vergleichbarkeit der Befunde ist aufgrund der erfragten unterschiedlichen inhaltlichen Relationen (Spielpartner\_in, Freund\_in, Sitznachbar\_in) jedoch schwierig.

Insgesamt zeigen die Ergebnisse, dass eine differenzierte Betrachtung der Gruppe von Kindern mit unterschiedlichen Unterstützungsbedarfen notwendig ist. Zudem finden sich Hinweise darauf, die verschiedenen Inhaltsbereiche der sozialen Partizipation getrennt zu betrachten. Auch andere Autor\_innen haben die Unterscheidung von Spiel- und Arbeitsratings vorgenommen (Frederickson & Furnham, 2001), kommen jedoch zu dem Schluss, dass die Nutzung von beiden Inhaltsbereichen nicht notwendig ist: „[...] the use of a single sociometric criterion may well be sufficient in many cases in evaluation the outcomes of intervention programs“ (Frederickson & Furnham, 2001, S. 589). Dies begründen sie zum einen mit den generell hohen Korrelationen, zum anderen mit den noch höheren Zusammenhängen der beiden Inhaltsbereiche für die Teilstichprobe der Schüler\_innen mit Unterstützungsbedarf. Die hohen Interkorrelationen zwischen den Spiel- und Arbeitsratings bzw. -nominierungen zeigen sich auch in der vorliegenden Stichprobe (s. Kapitel 9.1.5) und auch die Korrelationen in der Teilstichprobe der Kinder mit vermutetem oder diagnostiziertem sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf sind für drei der vier Indikatoren sozialer Partizipation höher (Selbstwahrnehmung  $r=.645$ , Degrees  $r=.727$ , Beliebtheit:  $r=.901$ , reziproke Beziehungen  $r=.640$ ) im Vergleich zur Gesamt-

stichprobe. Zu berücksichtigen ist immer das Ziel der jeweiligen Arbeit: Geht es um einen oberflächlichen Blick auf die soziale Partizipation, so genügt sicherlich die Erfassung des Unterstützungsbedarfs über den unaufwändigen Weg der Befragung der Lehrkräfte und die Erfassung lediglich eines Inhaltsbereiches der sozialen Partizipation. Dies ist aus Zeit- und Kostengründen nachvollziehbar. Um den Forschungsstand jedoch zu bereichern, ist es notwendig genauer hinzuschauen. Dies betrifft zum einen die Zielgruppe und zum anderen die Indikatoren für die soziale Partizipation. Im Rahmen dieser Arbeit wurde die Zielgruppe der Kinder mit Leistungsschwäche und auffälligem Verhalten betrachtet, also Kinder mit Unterstützungsbedarf im Bereich Lernen sowie im Bereich Emotionale und soziale Entwicklung.

Die vorliegenden Befunde zeigen nachdrücklich, dass insbesondere *Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten* für beide Bereiche der sozialen Partizipation (Spielen und Arbeiten) Nachteile aufweisen. Dies deckt sich mit Befunden von Monchy et al. (2004) und Avramidis (2013), die ebenfalls Nachteile für Kinder mit Unterstützungsbedarf im Bereich Emotionale und soziale Entwicklung im Vergleich zu Kindern mit dem Förderschwerpunkt Lernen gefunden haben. Für Kinder mit schwacher Schulleistung hingegen zeigt sich, dass die Akzeptanz im sozialen, außerunterrichtlichen Bereich deutlich höher ist als im Bereich des gemeinsamen Lernens und Arbeitens, sodass hier die differenzierte Betrachtung der beiden Inhaltsbereiche sinnvoll erscheint. Dabei ist jedoch zu berücksichtigen, dass in den Analysen dieser Arbeit die Leistung und die Verhaltensauffälligkeit zwar als kontinuierliche Variablen in die Modelle eingegangen sind, jedoch viele Schüler\_innen mit Lernschwäche zusätzlich Verhaltensauffälligkeiten zeigen (Nowicki, 2003). Auch in der vorliegenden Stichprobe zeigt sich (siehe Kapitel 9.4.3), dass einige Schüler\_innen mit in ihrer Klasse vergleichsweise schwachen Schulleistungen auch zu den Kindern mit vergleichsweise hohen Werten im SDQ zählen, sodass auch für sie Nachteile in der sozialen Partizipation zu erwarten sind.

Einschränkend ist zu betonen, dass insbesondere die Gruppe der Kinder mit Förderbedarf im Bereich der Emotionalen und sozialen Entwicklung sehr heterogen ist. Grob können Kinder mit internalisierendem und externalisierendem Problemverhalten unterschieden werden (z.B. Casale & Hennemann, 2016). Diese Differenzierung ist im Rahmen dieser Arbeit nicht vorgenommen worden und es wurde lediglich ein allgemeiner „Problemwert“ über den SDQ berechnet. Weitere Analysen mit Blick auf die einzelnen Subskalen des SDQs können gewinnbringend sein und versprechen neue Erkenntnisse zur sozialen Partizipation für Teilgruppen von Kindern mit sogenannten Gefühls- und Verhaltensstörungen. Hier liegt ein Forschungsdesiderat vor, welches mit den Daten des SoPaKo-Projektes in folgenden Analysen in Angriff genommen werden kann.

Zu berücksichtigen ist jedoch auch, dass die Einschätzung von Problemverhalten durch die Lehrkraft keine standardisierte Diagnostik ersetzt. Bei Lehrkräfteeinschätzungen bleibt unklar, nach welchen Kriterien die Bewertungen vorgenommen wurden. Möglicherweise gibt es individuelle Unterschiede in der Bewertung der Verhaltensauffälligkeiten auf einer dreistufigen Antwortskala. Studien konnten zeigen, dass Lehrkräfte zwar die Leistung ihrer Schüler\_innen relativ akkurat einschätzen können (Südkamp et al., 2012), die Urteilsakkuratheit in Bezug auf nichtkognitive Merkmale jedoch geringer ausfällt (van Ophuysen & Behrmann, 2015).

Nicht zu überprüfen ist weiterhin die Frage danach, ob die Kinder, die starke externalisierende Verhaltensprobleme zeigen, möglicherweise deutlich weniger Möglichkeiten hatten im außerunterrichtlichen Bereich zu partizipieren, weil sie möglicherweise weniger Zeit in den Pausen verbringen konnten und allein dadurch die Pauseninteraktionen eingeschränkt waren. Durchaus möglich und zur gängigen Praxis gehört, störendes Verhalten zu bestrafen, indem durch Störungen versäumte Unterrichtsinhalte in den Pausen nachgearbeitet werden. Dadurch kommen diese Kinder möglicherweise verspätet oder gar nicht in die Pausen. Dieser Aspekt ist durch die vorliegenden Daten nicht zu prüfen, sollte aber nicht gänzlich von der Hand gewiesen werden.

#### *Alternative Möglichkeiten der Operationalisierung bzw. alternative Maße*

Die Operationalisierung der sozialen Partizipation wurde in dieser Arbeit für einen sozialen und einen aufgabenbezogenen Inhaltsbereich vorgenommen. Zudem wurden jeweils vier verschiedene Indikatoren der sozialen Partizipation betrachtet. Wie auch bereits Grütter et al. (2015) betont haben, scheint das Maß, mit welchem die soziale Partizipation operationalisiert wird, Einfluss darauf zu haben, wie die soziale Partizipation schließlich beurteilt wird. Als Indikatoren der sozialen Partizipation wurden in dieser Arbeit die Selbstwahrnehmung, die erhaltenen Wahlen (Indegrees), die reziproken Beziehungen sowie die Mittelwerte über die Ratings genutzt. Die Analysen geben Hinweise darauf, dass es insbesondere mit Blick auf die Art des Förderbedarfs Unterschiede zwischen den Maßen gibt. Es sind jedoch noch viele weitere Maße denkbar, die sich aus den vorliegenden Daten als Indikatoren der sozialen Partizipation bilden lassen. In Bezug auf die Nominationsdaten kann limitierend für diese Studie angeführt werden, dass sich diese allein auf positive Nominationen beschränkt haben. Dies wurde zwar gut begründet so gewählt (s. Kapitel 8.3.3), jedoch ist aus anderen Studien bekannt, dass sich größere Effekte zeigen, wenn auch negative Nominationen erfolgen. So könnte in Zukunft mit Verweis auf Hayvren und Hymel (1984) und Bell-Dolan, Foster und Sikora (1989), die zeigen konnten, dass negative Nominationen keine negativen Auswirkungen auf die Interaktionen von Vorschulkindern (Beobachtung) bzw. Fünftklässler\_innen hatten, eine Ergänzung um negative Nominationen vorgenommen werden. Hieraus würden sich weitere interessante Fragestellungen für die Akzeptanz und Ablehnung für die beiden Inhaltsbereiche (sozial und aufgabenbezogen) ergeben und Analysen beispielsweise bezüglich der Zugehörigkeit zu den verschiedenen Statusgruppen ermöglicht werden. Da keine negativen Nominationen erhoben wurden, könnten alternativ über die vorliegenden Ratings getrennte Maße für die Akzeptanz und die Ablehnung gebildet werden, in dem jeweils die Summe der erhaltenen Ablehnungen (Antwortformat „gar nicht gerne“ / „gar nicht gut“) bzw. die Summe über die uneingeschränkte Akzeptanz (Antwortformat „sehr gerne“ / „sehr gut“) gebildet wird. Insbesondere die Betrachtung der Ablehnungen wäre ein inhaltlich qualitativ neuer Aspekt, der über die in dieser Arbeit genutzten Indikatoren der sozialen Partizipation hinausgeht.

Aber auch die Nominationsdaten bieten noch weitere Möglichkeiten, andere Maße als Indikatoren der sozialen Partizipation zu betrachten. Neben der Einbindung in reziproke Beziehungen ist beispielsweise die Einbindung in Cliques bestehend aus mindestens drei Personen oder die Zentralität in der Gruppe interessant und zu prüfen wäre, inwiefern sich die Partizipation der Kinder mit und ohne Unterstützungsbedarf bzw. für die Kinder mit verschiedenen Förderbe-

darfen für diese Maße unterscheidet. Auch hier besteht das Potential mit den vorliegenden Daten weitere Erkenntnisse zu gewinnen. In Kapitel 10.4.1.2 wird genauer auf diese alternativen Maße eingegangen.

Diese Vielzahl an verschiedenen Maßen eröffnet jedoch die Frage, wie diese in ein theoretisches Modell von sozialer Partizipation eingebettet werden können. Wann kann von gelungener Partizipation gesprochen werden? Welche Indikatoren sozialer Partizipation müssen herangezogen werden? Gemäß der Theorie des Bedürfnisses nach Zugehörigkeit dienen nur stabile Beziehungen, die durch wechselseitige Sorge um das Wohlergehen gekennzeichnet sind, zur Befriedigung des Motivs (Baumeister & Leary, 1995). Welche Indikatoren wären heranzuziehen, die diese Forderung erfüllen? Die Frage danach, die Qualität von Beziehungen adäquat zu operationalisieren, ist ein weiteres offenes Forschungsfeld.

**Insgesamt** ist mit Blick auf diese erste Fragestellung zu sagen, dass der bisherige Kenntnisstand zur sozialen Partizipation von Kindern mit Unterstützungsbedarf erweitert wurde, indem das Konstrukt der sozialen Partizipation über zwei Inhaltsbereiche und jeweils vier verschiedene Maße operationalisiert wurde und der Blick dabei gezielt auf die Gruppe von Kindern gelenkt wurde, welche in inklusiven Settings besonders häufig anzutreffen sind, nämlich Kinder mit schwachen Schulleistungen und solche mit Verhaltensauffälligkeiten.

Inwiefern die soziale Partizipation dieser Kinder in kohäsiven Klassen positiv beeinflusst wird, soll im folgenden Kapitel geklärt werden.

## **10.2 Einfluss der Kohäsion auf die soziale Partizipation**

In Bezug auf die Hauptfragestellung der Arbeit, ob die Kohäsion der Klasse Einfluss auf die individuelle soziale Partizipation nimmt, ist durch die Analysen zur Vorhersage der sozialen Partizipation zum ersten Messzeitpunkt durch die Kohäsionsvariablen ein erster deutlicher Hinweis zur Bedeutsamkeit des Konstruktes der Kohäsion im Zusammenhang mit der sozialen Partizipation gefunden worden. Diese Analysen lassen zwar noch keine kausalen Schlüsse zu, jedoch scheint mit der Klassenkohäsion eine Stellschraube gefunden worden zu sein, die in Zusammenhang mit der sozialen Partizipation steht.

In der vorliegenden Arbeit wurde erstmalig ein elaboriertes Kohäsionsmodell für den schulischen Kontext zugrunde gelegt. Verschiedene Kohäsionsfacetten wurden in ihrer Wirkung auf die soziale Partizipation betrachtet. Dabei wurden zwei Foki der Kohäsion unterschieden: (1.) Die Attraktivität der Klasse aus Sicht des individuellen Kindes in Bezug auf die Mitschüler\_innen und in Bezug auf das gemeinsame Lernen. (2.) Der Blick auf den Zusammenhalt der Klasse als Ganze bezüglich des sozialen Miteinanders und des gemeinsamen Lernens und Arbeitens. In den Analysen wurde somit der Forderung, die multidimensionale Struktur des Konstrukts der Kohäsion in statistischen Analysen sowohl auf der Individual- als auch der Gruppenebene zu berücksichtigen, Rechnung getragen (z.B. Salas et al., 2015).

Kohäsion wurde, wie auch die soziale Partizipation, über soziometrische und psychometrische Verfahren operationalisiert, sodass auf Individual- als auch auf Gruppenebene je ein psychometrisches und ein soziometrisches Maß zur Verfügung stand. Für alle Indikatoren der sozialen

Partizipation sind Maße der Kohäsion sowohl auf Individual- als auch auf Gruppenebene prädiktiv. Es zeigen sich Unterschiede je nach Indikator der sozialen Partizipation. Zusammengefasst wird deutlich, dass die soziometrischen Prädiktorvariablen der Kohäsion insbesondere die soziometrischen Kriteriumsvariablen der sozialen Partizipation und andersherum die psychometrischen Prädiktorvariablen der Kohäsion (GruKo<sup>4</sup>-Skalen), die psychometrischen Kriteriumsvariablen (Selbstwahrnehmung) vorhersagen. Für einzelne Indikatoren der sozialen Partizipation sind jedoch auch sozio- und psychometrische Prädiktorvariablen bedeutsam.

Eine Ausnahme stellt die über die Ratings operationalisierte Beliebtheit dar. Es zeigt sich kein Effekt der soziometrischen Prädiktorvariable auf die individuelle Beliebtheit als Spiel- oder Arbeitspartner\_in. Werden die Mitschüler\_innen von einem Kind durchschnittlich als sehr beliebte Spielpartner\_innen bewertet, so hängt dies nicht mit der eigenen Beliebtheit des Kindes als Spielpartner\_in zusammen. Gleiches gilt für die Beliebtheit als Arbeitspartner\_in.

Das Konstrukt der Kohäsion soll an dieser Stelle aus inhaltlicher und methodischer Sicht genauer hinterfragt werden: Welches Maß (psychometrisch oder soziometrisch) bildet die Kohäsion am besten ab? Stellen die unterschiedlichen Operationalisierungen auch unterschiedliche Facetten der Kohäsion dar? Wie stehen soziale Partizipation und Kohäsion zueinander?

#### 10.2.1 Verhältnis der soziometrischen und psychometrischen Kohäsionsmaße

Aus der theoretischen Herleitung abgeleitet, scheinen die genutzten sozio- und psychometrischen Variablen inhaltlich gleichermaßen das Konstrukt der Kohäsion abzubilden. Auf Gruppenebene stellt die Dichte ein Maß dar, das die Anzahl der Beziehungen (Nominationen) betrachtet, die in einer Klasse vorhanden sind und diese ins Verhältnis zu den möglichen Beziehungen setzt. Je mehr Nominationen in einer Klasse realisiert werden, desto dichter ist das Klassennetzwerk und umso höher die Kohäsion. Mit der Dichte liegt ein „objektives“ Maß zur Operationalisierung der Kohäsion auf Gruppenebene vor. Die GI-Subskalen des GruKo<sup>4</sup> hingegen stellen ein „subjektiveres“ Maß dar, weil sie sich auf die Wahrnehmungen der Schüler\_innen beziehen. Aggregiert auf Klassenebene sollten jedoch auch diese Angaben ein Maß für die Kohäsion darstellen. Die Korrelationsanalysen zeigen aber, dass es zwischen sozio- und psychometrischen Maßen auf Gruppenebene nur sehr geringe Zusammenhänge gibt (s. Kapitel 9.1.5).

Gleiches zeigt sich für die Zusammenhänge zwischen den Kohäsionsvariablen auf Individual-ebene: Auch hier fallen die Korrelationen gering aus. Die Items der Subskala ATG\_social beziehen sich auf die Mitschüler\_innen und deren Attraktivität – die Sympathie, die man ihnen entgegenbringt. Die soziometrische Erfassung über ein Rating mit der Frage nach der Beliebtheit als Spielpartner\_in, erscheint hier inhaltlich sehr nah. Es ist plausibel anzunehmen, dass Kinder, die einen hohen Wert auf der ATG\_social Subskala aufweisen, demnach die Kinder in ihrer Klasse attraktiv finden und gerne mit ihnen zusammen sind, ebenfalls über das Rating angeben, gerne mit vielen Mitschüler\_innen zu spielen. Dies zeigt sich in der Korrelation jedoch nicht.

Für die aufgabenbezogene Facette ist einzuräumen, dass sich Rating und ATG\_Subskala inhaltlich unterscheiden. Das Rating bezieht sich lediglich auf die Beliebtheit als Arbeitspartner\_in, die ATG\_task-Subskala hingegen ist breiter gefasst und bezieht sich allgemeiner

auf den Bereich des Unterrichts (Beispielitem: Nach den Ferien freue ich mich auf den Unterricht). Eine gemeinsame, inhaltliche Schnittmenge ist sicherlich anzunehmen, jedoch zeigt die Korrelation der Maße, dass auch hier scheinbar unterschiedliche Facetten der Kohäsion erfasst werden. Bezogen auf das Kohäsionskonstrukt ist die ATG\_task-Skala inhaltlich sinnvoll, bildet sie doch die Attraktivität der gemeinsamen Aufgabe der Schüler\_innen ab. Im Kontext Schule stellt der Unterricht die zentrale Aufgabe der Schüler\_innen dar. In einer überarbeiteten Version der Skala könnte der Fokus jedoch vermehrt auf das gemeinsame Lernen und Arbeiten gelegt werden. Beispielitems wären:

- Ich arbeite gerne mit meinen Mitschüler\_innen zusammen.
- Ich nehme gerne an Gruppenarbeiten teil.

Die geringe Korrelation der ATG\_task-Subskala des GruKo<sup>4</sup> mit dem soziometrischen Kohäsionsmaß auf Individualebene ist somit zu erklären. Was bedeuten aber die geringen Korrelationen zwischen den anderen sozio- und psychometrischen Maßen? Werden inhaltlich unterschiedliche Facetten der Kohäsion erfasst?

Da diese Arbeit die erste ist, die sich mit dem Konstrukt der Kohäsion im schulischen Kontext elaboriert beschäftigt, sind Studien zu fordern, die das Kohäsionskonstrukt im schulischen Kontext genauer beleuchten. Anknüpfungspunkte bietet die vorliegende Arbeit. Methodisch gesehen sind die in dieser Studie genutzten Instrumente zu hinterfragen und Limitationen aufzuzeigen. Dies erfolgt zunächst für den GruKo<sup>4</sup> und anschließend für die Dichte.

#### 10.2.2 Psychometrisches Maß für die Kohäsion: GruKo<sup>4</sup>

Die Modellfitwerte der konfirmatorischen Faktorenanalyse sprechen dafür, über den GruKo<sup>4</sup> ein Instrument entwickelt zu haben, mit dem die Operationalisierung aller vier Kohäsionsfacetten im schulischen Kontext möglich ist. Die hohen Interkorrelationen der GruKo<sup>4</sup>-Skalen werfen jedoch die Frage auf, ob wirklich einerseits eine trennscharfe Abgrenzung der GI- und der ATG-Skalen – also Individual- und Gruppenebene – und andererseits der sozialen und aufgabenbezogenen-Skalen im Grundschulkontext gelingt. Auch in anderen Studien wurde die vierfaktorielle Struktur teilweise in Frage gestellt und die Befundlage ist uneindeutig. Carron et al. (1985) gelangten mittels explorativer Faktorenanalysen zu den vier genannten Faktoren und auch spätere Studien konnten mittels konfirmatorischer Faktorenanalysen belegen, dass die vierfaktorielle Struktur im Vergleich zu ein- oder zweifaktoriellen Modellen den besten Modellfit hatte (z.B. Li & Harmer, 1996). In anderen Studien gelang die klare Trennung der vier Facetten hingegen nicht. Schutz et al. (1994) fanden in einer Stichprobe mit Highschool-Athleten aus Mannschafts- und Individualsportarten zwar mit einer explorativen Faktorenanalyse eine Vierfaktorenlösung, jedoch mit großen Abweichungen in den Faktorladungen von dem theoretischen Modell. Auch mithilfe von konfirmatorischen Faktorenanalysen erzielten die Autoren keine gute Passung der Daten auf das Modell. Im Kontext von Musikern fanden Dyce und Cornell (1996) eine dreifaktorielle Lösung. Erzwungene Vierfaktorenlösungen waren nicht zu interpretieren und bestätigten die theoretische Struktur nicht. Carless und Paola (2000) adaptierten den GEQ für den Arbeitskontext und untersuchten 120 Angestellte aus insgesamt 59 Arbeitsgruppen. Ihre Daten passten weder auf eine Einfaktorenlösung, noch auf eine zweifak-

torielle Lösung (GI und ATG bzw. task und social) und ebenso wenig auf eine Vierfaktorenlösung. Wie bereits in Kapitel 5.3.1 ausgeführt, ist die Differenzierung zwischen Attraktivität und Zusammenhalt in anderen Studien mit Kinder- und Jugendsportgruppen bisher faktoriell nicht geglückt (Eys et al., 2009; Martin et al., 2012).

Mit dem GruKo<sup>4</sup> liegt ein erstes Instrument vor, mit welchem differenziertere Einblicke in das Konstrukt der Kohäsion im schulischen Kontext gewonnen werden können. Dabei ist die theoretische Herleitung der Kohäsionsfacetten gegenüber anderen Instrumenten besonders zu betonen. Die Weiterentwicklung des GruKo<sup>4</sup>, um eine trennscharfe Erfassung aller vier Subfacetten zu ermöglichen, ist anzustreben. Um die Erkenntnisse mit Blick auf das Konstrukt der Kohäsion zu erweitern, wäre die Anwendung eines adaptierten Instrumentes auch in Klassen der Sekundarstufe bereichernd. Zu erwarten wäre eine klarere Trennung der beiden Inhaltsbereiche, aber auch eine bessere Differenzierung zwischen den beiden Foki bei älteren Schüler\_innen.

In Bezug auf die Operationalisierung taucht im Rahmen von psychometrischen Methoden die bekannte Problematik auf, dass ein multidimensionales Konstrukt, welches große Anteile auf Gruppenebene besitzt, durch individuelle Wahrnehmungen einzelner Personen erfasst wird. Mit der Nutzung des GruKo<sup>4</sup> beschreiben die GI-Skalen zwar die Perspektive auf die Gruppe als Ganze, jedoch erfolgt die Erfassung auf Ebene des Individuums und ist somit sehr subjektiv. Methoden der sozialen Netzwerkanalyse versprechen hier alternative Zugänge und wurden ebenfalls im Rahmen dieser Arbeit genutzt.

### 10.2.3 Soziometrische Maße für die Kohäsion

Die Operationalisierung der Kohäsion im schulischen Kontext über soziometrische Maße ist ein neuer, innovativer Gedanke. Der häufigen Kritik in der Klimaforschung daran, ein Gruppenphänomen über individuelle Wahrnehmungen zu operationalisieren, welche dann in einem aggregierten Wert möglicherweise für kein einzelnes Kind stehen, kann durch diesen methodischen Zugang begegnet werden.

Kohäsion über soziometrische Maße abzubilden, ist in anderen Kontexten nicht neu (z.B. Wise, 2014). Allerdings gibt es für diesen Zugang zum Kohäsionskonstrukt keine theoretische Verankerung, sodass die Einbettung der soziometrischen Maße in das Vierfacettenmodell der Kohäsion einen ersten Schritt in eine solche Richtung darstellt, welcher in dieser Arbeit vorgenommen wurde. Zum einen wurden über die Spiel- und Arbeitsratings sowie -nominations die beiden Inhaltsbereiche (social, task) abgebildet und zum anderen wurden Maße gewählt, die die beiden Foki (Individuum, Gruppe) abbilden. Auf Ebene der Gruppe wurde die Dichte gewählt, welche auch in anderen Studien zur Operationalisierung der Kohäsion genutzt wurde (z.B. Wise, 2014). Auf Individualebene wurde mit der durchschnittlichen Beliebtheit der Mitschüler\_innen (zeilenweiser Mittelwert der Ratings) ein erster Versuch unternommen, ein Maß zu finden, welches geeignet scheint, die Attraktivität der Gruppe aus Sicht des Individuums soziometrisch abzubilden. Alternativ würden die Outdegrees der Nominationsdaten ein weiteres Maß darstellen, welches die Attraktivität der Mitschüler\_innen mit Blick auf das gemeinsame Arbeiten abbildet. Je mehr Mitschüler\_innen von einem Kind als beliebte Arbeitspartner\_innen nominiert werden, desto attraktiver findet das Kind in der Summe die Klasse. Für die soziale Facette der Kohäsion ist das Maß der Outdegrees nur bedingt geeignet, da nicht nach der



Beliebtheit, sondern nach der Häufigkeit der sozialen Kontakte gefragt wurde. Aus diesem Grunde erscheint das gewählte Maß und die Operationalisierung über die Ratings plausibler. Genauer soll an dieser Stelle über die Angemessenheit der Operationalisierung der Kohäsion über die Dichte diskutiert werden.

Zunächst soll die *Trennung zwischen sozialer und aufgabenbezogener Kohäsion* auch für die soziometrischen Maße genauer analysiert werden. Die Korrelation der beiden Dichtevariablen ist mit  $r > .70$  als hoch zu bezeichnen. In die Analysen zur Vorhersage der aufgabenbezogenen Partizipation gingen aus inhaltlichen Gründen jeweils die aufgabenbezogenen Kohäsionsfacetten ein, in die Analysen zur Vorhersage der sozialen, außerunterrichtlichen Partizipation hingegen die sozialen Kohäsionsfacetten. Theoretisch ist anzunehmen, dass eine Klasse eine hohe Kohäsion in Bezug auf das soziale Miteinander aufweist, jedoch keine gute Lern- und Arbeitsgemeinschaft darstellt, also eine geringe aufgabenbezogene Kohäsion vorhanden ist. Es stellt sich jedoch die Frage, ob beispielsweise eine hohe soziale Kohäsion prädiktiv für die aufgabenbezogene Partizipation ist. In die Analysen<sup>31</sup> aufgenommen wurden, aufgrund zu bevorzugender sparsamer Modelle, die jeweiligen inhaltlich adäquaten Prädiktoren (task oder social) und nicht beide inhaltlichen Kohäsionsvariablen. Zu prüfen wäre jedoch, ob sich tatsächlich Unterschiede ergeben je nach sozialer vs. aufgabenbezogener Kohäsionsfacette. Denkbar wäre, dass die hohen Korrelationen dafürsprechen, dass hier keine trennscharfe Differenzierung der beiden Inhaltsbereiche gelungen ist. Verschiedene Maße stehen zur Überprüfung der Ähnlichkeit zweier Netzwerke zur Verfügung. So ist beispielsweise die Qap Korrelation heranzuziehen (Jansen, 2006) oder der sogenannte Jaccard-Index. Dabei wird der Anteil übereinstimmender Nominierungen zwischen zwei Netzwerken betrachtet (z.B. Harks & Hannover, 2017). So kann die Frage beantwortet werden, ob die separate Betrachtung der sozialen und aufgabenbezogenen Kohäsion gerechtfertigt ist oder ob ein globales Kohäsionsmaß ausreichend erscheint. Interessant ist auch an dieser Stelle die Frage, ob sich die Spiel- und Arbeitsnetzwerke in Klassen der Sekundarstufe von denen in Grundschulklassen unterscheiden. Zu vermuten wäre, dass es in Grundschulklassen weniger gut gelingt, die verschiedenen Kohäsionsfacetten trennscharf abzubilden.

Im Folgenden soll das Maß der Dichte in seiner Problematik in Bezug auf die *Abhängigkeit von der Gruppengröße* betrachtet werden. Die Dichte stellt das Verhältnis der möglichen Nominierungen zu den vorhandenen Nominierungen dar. Eine Limitation ist darin zu sehen, dass es sich bei der Dichte zwar um einen standardisierten Wert handelt, dieser jedoch in Abhängigkeit von der Klassengröße unterschiedlich zu interpretieren ist. Die Möglichkeit in kleinen Gruppen mit möglichst vielen Gruppenmitgliedern Beziehungen zu führen, ist größer als in größeren Gruppen. Mit steigender Gruppengröße sinkt zwangsläufig die Dichte (Jansen, 2006). Die Schüler\_innenzahlen pro Klasse in der vorliegenden Stichprobe variieren erheblich (Min: 18, Max: 28). Die durchschnittliche Klassengröße beträgt in Klassen der Experimentalgruppe 22.46 Schüler\_innen, in Klassen der Kontrollgruppe 25.24 Kinder. Durchschnittlich sind in Klassen der Kontrollgruppe demnach drei Kinder mehr. Die durchschnittliche Dichte in den Klassen

---

<sup>31</sup> Dies gilt selbstverständlich gleichermaßen für die GruKo<sup>4</sup>-Skalen.

der vorliegenden Stichprobe liegt bei 0.19. In einem fiktiven Rechenbeispiel werden die Dichtewerte in Klassen mit 22 vs. 25 Schüler\_innen verglichen sowie zusätzlich in zwei Klassen mit den Minimal- und Maximalwerten von 18 bzw. 28 Schüler\_innen. Ausgehend davon, dass alle vier Klassen zum ersten Messzeitpunkt eine Dichte von 0.19 aufweisen, wird die Anzahl der benötigten Degrees für diesen Dichtewert betrachtet.

	<b>Anzahl Kinder pro Klasse</b>			
	<b>18</b>	<b>22</b>	<b>25</b>	<b>28</b>
Degrees (Dichte 0.19)	58.14	87.78	114	143.64

*Tabelle 56: Beispielhafte Anzahl an Degrees bei einer Dichte von 0.19 in unterschiedlich großen Klassen*

Diese Rechnungen sind rein fiktiv, zeigen jedoch deutlich die Abhängigkeit der Dichte von der Klassengröße. Um einen Dichtewert von 0.19 zu erhalten, sind in einer Klasse mit 18 Kindern 58 Degrees erforderlich. In einer Klasse mit 28 Kindern hingegen weit mehr als doppelt so viele, nämlich 144 Degrees. Bei gleicher Dichte müssen in einer Klasse mit 28 Kindern deutlich mehr Nominationsen vorhanden sein. Natürlich gibt es in größeren Gruppen auch mehr Möglichkeiten der Nomination, jedoch ist es jeder Person und somit auch jedem Kind in einer Klasse nur möglich eine bestimmte Anzahl an Beziehungen zu pflegen. Es wird deutlich, dass ein gleicher Dichtewert in unterschiedlich großen Klassen ganz anders zu interpretieren ist. Diese Problematik wird an späterer Stelle noch einmal detaillierter aufgegriffen, wenn es um die Abbildung der Veränderung der Kohäsion (Dichte) über die Zeit geht.

Das Maß der Dichte stellt augenscheinlich einen ersten Ansatzpunkt dar, um über soziometrische Daten die Kohäsion zu operationalisieren, ist jedoch auch verbunden mit Limitationen. Zu prüfen ist, ob *andere soziometrische Indizes* hinzuzuziehen sind, welche ebenfalls die Möglichkeit einer adäquaten Operationalisierung der Kohäsion bieten. Bei der Berechnung der Dichte, werden einseitige Beziehungen betrachtet. Eine mögliche Alternative zur Darstellung der Kohäsion wäre das Maß der Reziprozität, welches den Anteil an reziproken Beziehungen zu den einseitig verlaufenden Beziehungen darstellt (Fuhse, 2016). Die Reziprozität berücksichtigt jedoch nicht die Netzwerkgröße, also die Anzahl möglicher Beziehungen in einer Gruppe. Eine hohe Reziprozität in einer Klasse kann auch bedeuten, dass nur ein geringer Teil der Kinder sehr eng befreundet ist und sich gegenseitig nominieren, alle anderen Kinder jedoch isoliert sind. Jansen (2006) stellt das Maß der Kohäsion vor, bei welchem symmetrische Matrizen betrachtet werden, also rein reziprok verlaufende Beziehungen. Es wird die Zahl gegenseitiger Wahlen mit der Zahl möglicher gegenseitiger Wahlen in Beziehung gesetzt.

Für eine beispielhafte Gruppe werden diese drei Maße vergleichend dargestellt. Angenommen wird eine Kleingruppe mit vier Akteur\_innen, in welcher ein Spielpartnernetzwerk betrachtet wird. Insgesamt wurden fünf Nominationsen abgegeben, von denen vier beidseitig verlaufen und eine einseitig. Die Dichte in einem solchen Netzwerk beträgt 0.42, die Reziprozität 0.67, Jansens Maß der Kohäsion liegt für dieses Netzwerk bei 0.33. Erhöht sich die Anzahl der Akteur\_innen in diesem Netzwerk um eine Person auf fünf, die Anzahl der Nominationsen insgesamt bei gleichbleibenden einseitig und beidseitig verlaufenden Beziehungen bleibt jedoch be-

stehen, so weist dieses Netzwerk eine reduzierte Dichte von 0.25 sowie eine reduzierte Kohäsion von 0.2 auf, bei gleichbleibender Reziprozität von 0.67. Welches dieser drei Maße nun am besten die Kohäsion abbildet, bleibt offen.

<b>Maß der Kohäsion</b>	<b>N=4</b>	<b>N=5</b>
<b>Dichte</b>	0.42	0.25
<b>Reziprozität</b>	0.67	0.67
<b>Kohäsion</b>	0.33	0.2

*Tabelle 57: Veränderung verschiedener Kohäsionsmaße in Abhängigkeit von der Netzwerkgröße*

*Anmerkung: Zugrunde gelegt werden für beide Netzwerke fünf Nominationen, von denen eine Beziehung einseitig verläuft und zwei Beziehungen reziprok verlaufen*

Eine andere Herangehensweise zu möglichen Kohäsionsmaßen auf Basis der Nominationsdaten, ist beispielsweise die Betrachtung von Cliquen bzw. Komponenten, die Zentralisierung des Netzwerkes oder Maße der Distanzen der Akteur\_innen untereinander. Beispielhaft werden im Folgenden einige Maße und auch Theorien überblicksartig vorgestellt und in Zusammenhang mit der Kohäsion gebracht:

- **Pfaddistanzen:** Pfade stellen Beziehungen zwischen zwei Knoten (Akteur\_innen) eines Netzwerkes dar. Die Nähe zwischen zwei Personen kann über die kürzeste Pfaddistanz beschrieben werden (Fuhse, 2016). Je kürzer die Distanz, desto „direkter“ bzw. schneller kann einer Person A eine andere Person B erreichen. Besteht zwischen den beiden Personen A und B eine direkte Beziehung, so ergibt sich eine Pfaddistanz von 1. Kann Person A Person B nur dadurch „erreichen“, weil Person A eine Beziehung zu Person C hat und Person C eine Beziehung zu Person B, so hat Person A eine Pfaddistanz von 2 zu Person B. Ein Netzwerk mit im Mittel geringen Pfaddistanzen (vielen direkten Verbindungen; also vielen Pfaddistanzen von 1), spricht demnach für eine hohe Vernetzung unter allen Akteur\_innen und damit für eine hohe Kohäsion.
- **Zentralisierung:** In einem nicht zentralisierten Netzwerk haben alle Schüler\_innen ähnlich viele Relationen. Bei einem zentralisierten Netzwerk hingegen verteilen sich die Nominationen auf einzelne, wenige Kinder besonders stark (Zander et al., 2017). Ein vollständig zentralisiertes Netzwerk hat eine „Sternform“ – in der Mitte gibt es eine Person, die alle Beziehungen zu allen anderen Akteur\_innen des Netzwerkes innehält, wobei gleichzeitig die Akteur\_innen darum keine Beziehungen untereinander haben. Ein dezentralisiertes Klassennetzwerk könnte demnach für eine hohe Kohäsion sprechen.
- **Komponentenanalyse:** Der Component Ratio erfasst vereinfacht ausgedrückt, inwiefern ein Netzwerk in Komponenten unterteilt ist. Von Komponenten wird gesprochen, wenn Personen direkt oder indirekt über andere Personen miteinander verbunden sind. Zwischen zwei Komponenten besteht hingegen keine Verbindungen (Fuhse, 2016). Je mehr Komponenten in einem Netzwerk vorhanden sind, desto geringer könnte die Kohäsion sein, da das Netzwerk sich in Teilgruppen aufteilt und nicht alle miteinander verbunden sind.
- **Triadenanalyse:** Eine Triade besteht aus den Beziehungen zwischen drei Knoten. Die Analyse von Triaden geht zurück auf die Ideen zur Ausbalanciertheit eines Netzwerkes nach Fritz Heider. Eine Gruppe wird als ausbalanciert beschrieben, wenn alle Beziehungen positiv sind oder eine gerade Anzahl an negativen Beziehungen vorhanden ist. Angestrebt wird

ein Gleichgewicht herzustellen, indem die Beziehungen im Netzwerk angepasst werden. Die Annahme ist, wenn zwischen Person A und Person B eine positive Beziehung besteht, sich aber Person B und Person C nicht mögen bzw. es keine Beziehung gibt, wohl aber Person C und Person A eine Beziehung aufweisen, dann sollte es Tendenzen dazu geben, diese Unbalanciertheit aufzulösen: Entweder einer gibt seine Beziehung auf oder Person B und Person C gehen auch eine Beziehung ein. Es wird in diesem Zusammenhang auch von Transitivität gesprochen (Jansen, 2006). Je mehr positive transitive Triaden in einer Gruppe vorhanden sind, desto höher die Kohäsion. Viele negative transitive Dyaden (also keine Beziehungen) stehen zwar auch für eine hohe Transitivität, jedoch nicht für eine hohe Kohäsion.

Mit dieser überblicksartigen Darstellung weiterer Indizes, die für die Operationalisierung der Kohäsion einer Klasse herangezogen werden könnten, werden verschiedene Frage aufgeworfen: Zunächst stellt sich die Frage danach, ob es das eine adäquate Maß gibt, welches Kohäsion am besten abbildet. Daran anschließend ist zu klären, in welchem Zusammenhang die unterschiedlichen soziometrischen Kohäsionsmaße stehen. Besteht beispielsweise die Möglichkeit der Verrechnung verschiedener Maße zu einem Kohäsionsindex? Weiterhin wird die Frage nach dem Zusammenhang der beiden Konstrukte Kohäsion und soziale Partizipation aufgeworfen. So stellt beispielsweise die Zentralität eines Kindes in einer Gruppe ein Merkmal auf Individualebene dar. Dieses könnte als Indikator sozialer Partizipation herangezogen werden: Je zentraler ein Kind in seiner Klasse, desto besser ist es eingebunden. Auch die Einbindung in Triaden wird als Maß für die soziale Partizipation genutzt (Kulawiak & Wilbert, 2015). Auf die Verwobenheit der beiden Konstrukte wird im Folgenden genauer eingegangen.

#### 10.2.4 Zusammenhang Kohäsion und soziale Partizipation

Der Zusammenhang des Konstruktes der Kohäsion mit dem Konstrukt der sozialen Partizipation ist weiter zu hinterfragen. Dabei ist zum einen die gewählte methodische Herangehensweise zu überprüfen, zum anderen ist die inhaltliche Nähe der beiden Konstrukte nicht von der Hand zu weisen und zu diskutieren.

##### 10.2.4.1 *Methodische Überlegungen zum Zusammenhang der Maße*

Betrachtet man die Operationalisierung der Konstrukte Kohäsion und soziale Partizipation, wurden beide über die gleichen soziometrischen Instrumente messbar gemacht. Insbesondere die Operationalisierung der Kriteriums- und der Prädiktorvariablen über das Nominationsverfahren ist zu hinterfragen. Über die Nominationen wurden als Indikatoren der sozialen Partizipation die Indegrees und die reziproken Beziehungen betrachtet. Als Prädiktorvariable ging die Dichte, ebenfalls über die Nominationen gebildet, in die Analysen ein. Augenscheinlich stehen Dichte und Indegrees in Zusammenhang miteinander, denn mit einer Zunahme der Indegrees steigt die Dichte. Daraus folgt für das Modell, welches die Indegrees als Indikator der sozialen Partizipation betrachtet, dass es sich bei dem Zusammenhang zwischen Dichte und Indegrees um ein methodisches Artefakt handelt. Die Schlussfolgerung, dass in kohäsiven Klassen (hohe Dichte) die soziale Partizipation, im Sinne vieler erhaltener sozialer Wahlen, positiver ist, ist

methodisch nur eingeschränkt haltbar, da Prädiktor- und Kriteriumsvariable miteinander verwoben sind.

Ebenfalls problematisch ist der Zusammenhang zwischen reziproken Beziehungen (Spiel- und Arbeitspartnerschaften) und der Dichte zu sehen. Wenn die Dichte steigt, nimmt die Wahrscheinlichkeit zu, dass unter den realisierten Nominationen zunehmend Beziehungen reziprok verlaufen. Ab einer Dichte von 50%, wenn also mehr als die Hälfte der insgesamt möglichen Nominationen realisiert wurden, müssen Nominationen reziprok verlaufen. Abbildung 29 veranschaulicht diesen Zusammenhang. In einem Netzwerk von vier Personen sind zwölf Beziehungen möglich. Im dargestellten Netzwerk sind sechs Beziehungen realisiert, welche alle einseitig verlaufen. Die Dichte dieses Netzwerkes beträgt 0.50. Kommt nun eine weitere Nomination hinzu, ist die Dichte also größer 50%, muss eine reziproke Beziehung entstehen. Mit steigender Dichte steigt demnach die Wahrscheinlichkeit, dass eine Nomination reziprok verläuft.

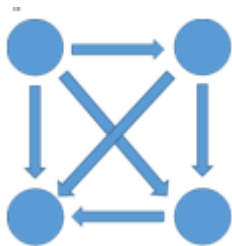


Abbildung 29: Beispielnetzwerk zur Visualisierung des Zusammenhangs zwischen Dichte und reziproken Beziehungen

Die durchschnittliche Dichte in der vorliegenden Stichprobe liegt für das Spielnetzwerk bei 0.19, für das Arbeitsnetzwerk bei 0.22. Eine Konfundierung von Prädiktor- und Kriteriumsvariable ist zwar nicht von der Hand zu weisen und die Befunde sind mit Vorsicht zu interpretieren, jedoch sollte bei derart geringen Dichtewerten die Aussage eines Zusammenhangs von Kohäsion und sozialer Partizipation nicht gänzlich negiert werden.

Insbesondere ist für die beiden Modelle, die als Indikatoren der sozialen Partizipation die Indegrees und die Partnerschaften heranziehen, der Blick auf die weiteren Prädiktorvariablen der Kohäsion interessant. Für die Arbeitspartnerschaften zeigt sich neben der Dichte ein signifikanter Effekt auf Gruppenebene für die GI-Skala des GruKo<sup>4</sup>. Wenn also die Schlussfolgerung eines Zusammenhangs von Kohäsion und sozialer Partizipation auf Basis der Dichte nur eingeschränkt möglich ist, so kann ohne Einschränkung konstatiert werden, dass der aufgabenbezogene Zusammenhalt einer Klasse prädiktiv für die Anzahl der Arbeitspartnerschaften ist. Zudem ist für die Indegrees und die Partnerschaften (sowohl sozial als auch aufgabenbezogen) durchgängig das Kohäsionsmaß auf Individualebene, nämlich die durchschnittliche Beliebtheit der Mitschüler\_innen (SNA\_ATG), prädiktiv. Die Operationalisierung der Kohäsion auf Individualebene über die Ratings erscheint methodisch unproblematisch. Die Aussage, dass es einen positiven Zusammenhang zwischen der Kohäsion der Klassen und der sozialen Partizipation (Indegrees und Partnerschaften) gibt, ist demnach gerechtfertigt.

Dieser Zusammenhang zwischen der durchschnittlichen Beliebtheit der Mitschüler\_innen in Bezug auf das gemeinsame Spielen bzw. Arbeiten (SNA\_ATG) und der sozialen Partizipation zeigt sich nicht für alle Indikatoren. Die Analysen zeigen, dass beispielsweise SNA\_ATG nicht prädiktiv für die eigene Beliebtheit (Mittelwert Rating Spiel-/Arbeitspartner\_in) ist. Auch wenn

die Klassenkamerad\_innen als attraktive Spielpartner\_innen bewertet werden, so bedeutet dies nicht zwangsläufig, dass man selbst ein beliebter Spielpartner bzw. eine beliebte Spielpartnerin ist. Dieser Befund unterstreicht die Unabhängigkeit der beiden Konstrukte (Kohäsion auf Individualebene und soziale Partizipation). Der Blickwinkel ist jeweils ein anderer: Zum einen wird die Attraktivität der Mitschüler\_innen und zum anderen die eigene Eingebundenheit betrachtet. Die Mitglieder einer Gruppe können als attraktiv bewertet werden, jedoch ist man selbst für die Gruppe unattraktiv. Auf den inhaltlichen Zusammenhang zwischen den beiden Kohäsionsfacetten (Individual- (ATG) / Gruppenebene (GI)) einerseits und der sozialen Partizipation andererseits wird im Folgenden genauer eingegangen.

#### 10.2.4.2 *Theoretische Abgrenzung der Konstrukte Kohäsion und soziale Partizipation*

Eine klare Abgrenzung der Konstrukte Kohäsion und soziale Partizipation ist darin zu sehen, dass soziale Partizipation ein Konstrukt auf Individualebene, Kohäsion insgesamt auf Gruppenebene zu verorten ist. Wird Kohäsion jedoch als multifaktorielles Konstrukt verstanden, welches sich aus einer GI- und einer ATG-Facette zusammensetzt, so ist zumindest die ATG-Facette ebenfalls auf Individualebene zu verorten. Wird die psychometrische Erfassung von Kohäsion und sozialer Partizipation betrachtet, so erfasst die ATG-Subskala die Attraktivität der Gruppe aus der Außenperspektive, die Skala zur Selbstwahrnehmung der sozialen Partizipation hingegen die eigene Einbindung in die Gruppe. Eine Gruppe kann in Bezug auf die Mitglieder als sehr attraktiv bewertet werden, die Mitschüler\_innen werden als nett und freundlich wahrgenommen, aber trotzdem ist es möglich, dass man persönlich nicht gut in diese Gemeinschaft eingebunden ist. An dieser Stelle kann die Frage aufgeworfen werden, ob soziale Partizipation damit nicht als eine weitere Facette der Kohäsion einer Gruppe zu verstehen ist. Eine hoch kohäsive Gruppe würde sich demnach durch eine hohe soziale Partizipation ihrer Gruppenmitglieder auszeichnen. Für eine kohäsive Gruppe spricht demnach nicht nur, dass die Gruppenmitglieder die Gruppe in Bezug auf ihre Mitglieder sowie die Ziele und Aufgaben der Gruppe attraktiv finden und dass die Gruppe einen hohen sozialen und aufgabenbezogenen Zusammenhalt aufweist, sondern auch, dass alle Gruppenmitglieder in soziale und aufgabenbezogene Aktivitäten eingebunden werden, sprich sozial partizipieren.

Zieht man das Konstrukt der „Perceived Cohesion“ von Bollen und Hoyle (1990) hinzu, werden weitere Zusammenhänge deutlich. Bollen und Hoyle (1990, S. 482) definieren die wahrgenommene Kohäsion als einen Kohäsionsaspekt neben anderen und definieren diesen über „the extent to which individual group members feel ‚stuck to‘, or a part of, particular social groups“. Sie definieren weiter: „Perceived cohesion encompasses an individual’s sense of belonging to a particular group [...]“. Die Schnittstelle zur sozialen Partizipation ist offensichtlich. Die subjektive Wahrnehmung, als ein Indikator der sozialen Partizipation, entspricht der wahrgenommenen Kohäsion, nach Bollen und Hoyle ein Aspekt der Kohäsion.

Betrachtet man ein Zitat von Carron, drängt sich dieser Gedanke weiter auf, denn für Kohäsion erweist sich das Zusammenspiel „of the individual members’ feelings about the group, their personal role involvement, and involvement with other group members“ (Carron et al., 1985, S. 248) als entscheidend. Das individuell wahrgenommene Involvement und die Einbindung

und aktive Beteiligung des einzelnen Gruppenmitglieds an Gruppeninteraktionen und -aktivitäten, stellt somit ein definierendes Element dieser Konzeption der Kohäsion dar. Die Schnittstelle zur wahrgenommenen sozialen Partizipation, aber auch zu anderen Indikatoren der sozialen Partizipation (z.B. Interaktionen) wird damit offensichtlich.

Eine Weiterentwicklung des Kohäsionskonstruktes würde weiterhin multidimensional angelegt sein: Kohäsion umfasst zum einen eine soziale und eine aufgabenbezogene Facette und zum anderen hat es Anteile auf Individual- sowie auf Gruppenebene. Auf Individualebene kommt eine weitere Ausdifferenzierung hinzu, indem zusätzlich zur Attraktivität der Gruppe die Einbindung in die Gruppe, sprich die soziale Partizipation, ergänzt wird. Es würde sich ein Sechsfacettenmodell der Kohäsion ergeben.

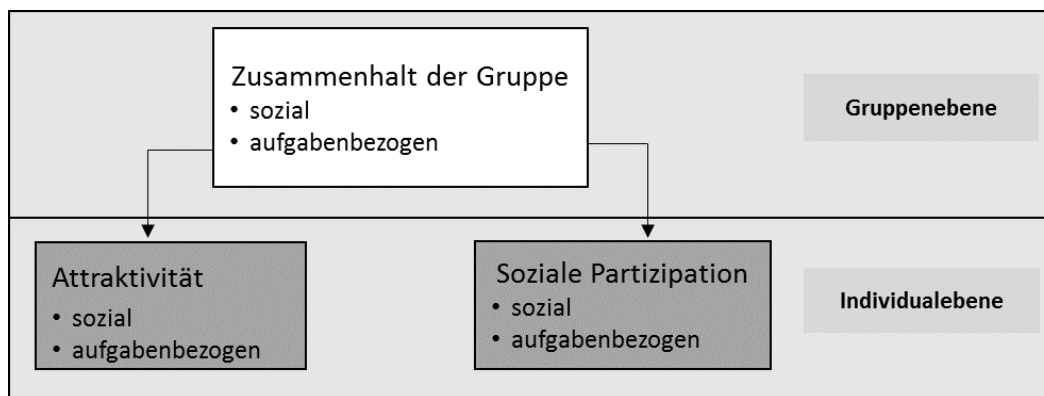


Abbildung 30: Weiterentwicklung des Kohäsionskonstrukts (Eigenentwicklung)

Es erscheint naheliegend, durch die Förderung des Gruppenmerkmals „Zusammenhalt“ auch das Individualmerkmal soziale Partizipation stärken zu können, jedoch bleiben im schulischen Kontext noch vielfältige Forschungsdesiderate bestehen. Aus den verschiedenen Möglichkeiten der Operationalisierung ein Gesamtbild zum Konstrukt der Kohäsion zu bilden, bleibt beispielsweise noch eine offene Aufgabe. Auch weitere, bisher nicht angesprochene Möglichkeiten der Operationalisierung heranzuziehen, verspricht neue Erkenntnisse. Zusätzlich zu psychometrischen oder soziometrischen Verfahren, stellt die Beobachtung einen Ansatz dar, sich dem Konstrukt zu nähern. Die Idee im schulischen Kontext beispielsweise Videoaufzeichnungen zu nutzen und diese im Hinblick auf die Klassenkohäsion zu analysieren, wäre eine gänzlich neue Herangehensweise. Diese und weitere alternative Ideen zur Operationalisierung der Kohäsion werden im folgenden Kapitel erneut aufgegriffen, wenn es um die Erfassung der Veränderung von Kohäsion geht.

**Insgesamt** ist festzuhalten, dass unter Berücksichtigung methodischer Konfundierungen in einzelnen Analysen, die Kohäsion - sowohl die Facette, die die Attraktivität der Gruppe aus Sicht des individuellen Kindes betrachtet, als auch die Facette, die den Blick auf den Zusammenhalt der Klasse als Ganze wirft - einen wichtigen Einflussfaktor für die individuelle soziale Partizipation darstellt. Je attraktiver ein Kind die Klasse empfindet und je höher der Zusammenhalt der Klasse, desto wahrscheinlicher die soziale Partizipation. Die erhoffte Wirkung insbesondere für Kinder mit schwachen Schulleistungen und Verhaltensauffälligkeiten konnte jedoch nicht gezeigt werden. Für zukünftige Studien zur sozialen Partizipation von Kindern mit sonderpä-

dagogischem Unterstützungsbedarf ist dem Konstrukt der Kohäsion jedoch vermehrt Beachtung zu schenken. Es bleibt zu betonen, dass diese Arbeit einen Beitrag geleistet hat, theoriegeleitet verschiedene Möglichkeiten der Operationalisierung der Kohäsion aufzuzeigen. Für zukünftige Arbeiten ist jedoch zu fordern, sich intensiver mit theoretischen Überlegungen sowie methodisch mit der Entwicklung von Instrumenten zu beschäftigen, die das Konstrukt der Kohäsion erfassen und die Beziehung zur sozialen Partizipation deutlich machen. Vertiefte Kenntnisse zu den konkreten Beziehungen der beiden methodischen Zugänge – soziometrisch vs. psychometrisch – sowie der beiden theoretischen Konstrukte stehen noch aus.

Konnten die bisherigen Aussagen sich immer nur auf Zusammenhänge zwischen den beiden Konstrukten beziehen, so war es das Ziel dieser Untersuchung, durch ein experimentelles Design, kausale Ableitungen der Wirkrichtung von Kohäsion auf die soziale Partizipation treffen zu können. Im nächsten Kapitel folgt eine Diskussion zur Wirkung der Intervention „Starke Klasse“.

### **10.3 Wirkung der Intervention „Starke Klasse“ auf die Kohäsion**

Die vorliegenden Ergebnisse zeigen, dass es scheinbar nicht gelungen ist, die Kohäsion der Klassen der Experimentalgruppe durch die Intervention zu verbessern. Für die Skalen des GruKo<sup>4</sup> zeigen sich über die zwei Messzeitpunkte keine Veränderung, bzw. für den sozialen Zusammenhalt eine signifikante Abnahme über die Zeit. Für die soziometrischen Daten zeigen sich positive Veränderungen, im Sinne einer Zunahme der Dichte sowie einer Zunahme der durchschnittlichen Beliebtheit der Mitschüler\_innen, jedoch gleichermaßen für die Experimental- und die Kontrollgruppe. Es stellt sich die Frage, ob die Intervention „Starke Klasse“ ungeeignet ist, um Einfluss auf die Kohäsion der Klasse zu nehmen. Jedoch können auch Erklärungsansätze herangezogen werden, die dafürsprechen, dass die Intervention die Klassenkohäsion grundsätzlich verbessern kann bzw. die Kohäsion in den Klassen der Experimentalgruppe sogar verbessert hat, dies jedoch nicht abbildbar ist. In den folgenden Unterkapiteln werden Erklärungsansätze vorgestellt, die

- (1.) dafürsprechen, dass es gelungen ist, die Kohäsion in den Klassen durch die Intervention zu verbessern und
- (2.) die Wirkungslosigkeit speziell in der vorliegenden Stichprobe erklären, jedoch die grundsätzliche Wirkung der Intervention „Starke Klasse“ nicht in Frage stellen.

Schließlich werden Veränderungsvorschläge für die Intervention abgeleitet.

#### **10.3.1 Erklärungsansätze für die nicht nachweisbare Wirkung der Intervention auf die Kohäsion**

Ausgehend von der Annahme, dass die Intervention „Starke Klasse“ zu einer Erhöhung der Kohäsion geführt hat, muss die Frage beantwortet werden, was mögliche Ursachen dafür sind, dass die Verbesserung der Kohäsion nicht abbildbar ist. Zunächst wird ein Blick auf die Messinstrumente und die genutzten Indizes zur Operationalisierung der Kohäsion geworfen. Alternative Maße sowie Erhebungsmethoden zur Operationalisierung der Kohäsion werden beleuch-



tet. Anschließend werden zwei weiterer Erklärungsansätze herangezogen: Der sogenannte Control Crossover sowie die Problematik, die Wirkung des Projektes nicht von weiteren Maßnahmen in den Klassen trennen zu können.

#### 10.3.1.1 *Messinstrumente als Erklärung für die nicht abbildbare Wirkung der Intervention*

Eine mögliche Erklärung ist eine *Sensibilisierung* der Experimentalgruppe für die im Fokus der Intervention stehenden Themen: Zusammenhalt, soziales Miteinander, gute Lern- und Arbeitsgemeinschaft etc. Es kann vermutet werden, dass Kinder der Experimentalgruppe ihre Mitschüler\_innen allgemein, bzw. insbesondere mit Blick auf den Zusammenhalt, das soziale Miteinander sowie das gemeinsame Lernen und Arbeiten zum zweiten Messzeitpunkt kritischer betrachten, da sie durch die regelmäßigen, reflektierenden Wochenabschlussgespräche für diese Themen sensibilisiert wurden. Die Fragen des GruKo<sup>4</sup> danach, ob in der Klasse alle gut zusammenhalten oder die Klasse eine gute Lerngemeinschaft ist, werden möglicherweise zum ersten Messzeitpunkt unkritisch und unreflektiert beantwortet. Zum zweiten Messzeitpunkt jedoch werden vermehrt Situationen bewusster wahrgenommen oder im Wochenabschlussgespräch explizit thematisiert, sodass diese Fragen kritischer beantwortet werden. Die deutlich kritischere Einschätzung bei der Beantwortung der Items führt dazu, dass die wahren Merkmalsausprägungen nicht abgebildet werden können bzw. ein Vergleich mit dem ersten Messzeitpunkt schwierig wird. Der sogenannte *Response-Shift-Bias* gilt als Einflussfaktor bei Veränderungsmessungen und meint die Verschiebung des Bezugssystems von der Prä- zur Post-Messung (Howard, 1980). So ist möglicherweise der Befund von unveränderten Werten der GruKo<sup>4</sup>-Skalen in der Experimentalgruppe positiv zu betrachten, da es nicht zu einer Verschlechterung der Werte aufgrund einer Sensibilisierung und kritischeren Bewertung gekommen ist. Für die Subskala GI\_social kommt es zu einer signifikanten Abnahme vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt. Ein Blick in die Mittelwerte zeigt, dass diese Abnahme in der Kontrollgruppe deutlicher ausfällt, als in der Experimentalgruppe. Allein durch das mehrfache Ausfüllen eines Fragebogens kann es zu solchen Sensibilisierungseffekten kommen. Eine Sensibilisierung und somit das Richten der Aufmerksamkeit auf die Themen der sozialen Partizipation und des Klassenzusammenhalts könnte allein durch das Ausfüllen der Instrumente bewirkt worden sein (sowohl in der Experimental- als auch in der Kontrollgruppe). Jedoch ist zum einen anzunehmen, dass im Grundschulalter eine Spanne von fünf Monaten zwischen den beiden Erhebungen weit genug entfernt sein sollte, sodass diese Effekte eher unwahrscheinlich wirken. Zum anderen sollten die zusätzlichen wöchentlichen Reflexionsgespräche zu einer deutlicheren Sensibilisierung führen als das einmalige Ausfüllen eines Fragebogens in der Kontrollgruppe. Eine deutlich geringere Abnahme der Werte in der Experimentalgruppe wäre hier ein weiterer Hinweis auf die positive Wirkung der Intervention, die jedoch durch das Instrument nicht abbildbar ist.

Betrachtet man die Mittelwerte der GruKo<sup>4</sup>-Skalen zum ersten Messzeitpunkt, fällt zudem auf, dass diese alle  $\geq 3.29$  und somit im oberen Antwortbereich liegen. *Deckeneffekte* sind demnach wahrscheinlich. Mit dem GruKo<sup>4</sup> liegt ein Instrument vor, welches für eine querschnittliche Nutzung geeignet scheint, welches jedoch nicht sensibel genug ist, Veränderungen abzubilden. Auch dieses Ergebnis spricht dafür, Verbesserungen am Instrument vorzunehmen.

Werden zusätzlich die soziometrischen Maße der Kohäsion betrachtet, zeigt sich ein ähnliches Bild. Hier kommt es zwar zu einer Erhöhung der Dichte über die Zeit, jedoch gleichermaßen für Experimental- und Kontrollgruppe. Auch für die durchschnittliche Beliebtheit der Mitschüler\_innen (SNA\_ATG) kommt es zu positiveren Werten zum zweiten Messzeitpunkt. Diese Erhöhung ist jedoch nur für die Beliebtheit der Mitschüler\_innen als Arbeitspartner\_innen signifikant. Es stellt sich die Frage, wieso es zu einer Erhöhung der Kohäsionswerte in der Kontrollgruppe kommt. Möglicherweise ist dies durch den *Zeitpunkt der Erhebung* direkt nach den Sommerferien zu erklären. Der erste Messzeitpunkt hat direkt nach den Sommerferien stattgefunden. Die Schüler\_innen haben sich mehrere Wochen nicht gesehen, teilweise kam es zu Veränderungen in den Klassenzusammensetzungen durch Kinder, die die Klasse verlassen haben oder neu hinzugekommen sind, sodass unbekannte Schüler\_innen nicht nominiert bzw. nicht positiv geratet wurden. Nach dieser mehr als sechswöchigen Pause und häufig auch Änderungen in der Klassenzusammensetzung müssen Beziehungen neu aufgebaut und Spiel- und Arbeitspartnerschaften neu gefestigt werden. Im Verlaufe des ersten Halbjahres bieten sich hier vielfältige Möglichkeiten, sodass es generell zu einer positiven Entwicklung kommen kann. Die Entwicklung der Kohäsion im Laufe eines Schuljahres unabhängig von einer Intervention zu analysieren – unter Berücksichtigung von Veränderungen in der Klassendynamik im Laufe des Schuljahres – wäre eine Fragestellung, die in anschließenden Studien geprüft werden könnte und den Forschungsstand zum Thema Kohäsion bereichern würde.

Unter der Annahme, dass die Kinder der Experimentalgruppe durch die Intervention jedoch kritischer in ihren Nominationen und in den Ratings geworden sind und genauer hinterfragen, mit wem sie gerne spielen bzw. mit wem sie gut arbeiten können (Response-Shift-Bias), kann die Erhöhung der Werte als eine positive Wirkung der Intervention betrachtet werden.

#### 10.3.1.2 *Gewählte Maße als Erklärung für die nicht abbildbare Wirkung der Intervention:*

##### *Das Maße der Dichte*

Insgesamt kann in Anknüpfung an das vorherige Kapitel aber auch die Frage aufgeworfen werden, ob die genutzten Indizes geeignet sind, Veränderungen der Kohäsion abzubilden. Insbesondere für die Dichte kann mit Blick auf die Darstellung der Veränderung erneut die Abhängigkeit von der Gruppengröße angeführt werden. Wie bereits berichtet, sind durchschnittlich drei Kinder mehr in Klassen der Kontrollgruppe. Zu berücksichtigen ist, dass zusätzliche Nominationen in kleinen Gruppen zu größeren Veränderungen der Dichtewerte führen als in größeren Gruppen. In einem Rechenbeispiel werden erneut die Dichtewerte in unterschiedlich großen Klassen verglichen (Tabelle 58). Diesmal wird der Blick auf die Veränderung der Dichtewerte geworfen, wenn zusätzliche Nominationen hinzukommen. Ausgehend davon, dass alle vier Klassen zum ersten Messzeitpunkt eine Dichte von 0.19 aufweisen, was der durchschnittlichen Dichte in dieser Stichprobe entspricht, wird die Veränderung des Dichtewertes zum zweiten Messzeitpunkt betrachtet. Durchschnittlich hat sich die Anzahl der Degrees in der vorliegenden Stichprobe um 28.9 pro Klasse erhöht. Beispielhaft wird dargestellt, wie sich die Dichte in den vier Klassen verändert, wenn 29 zusätzliche Nominationen hinzukommen. In einer kleinen Klasse mit 18 Schüler\_innen würde sich die Dichte um knapp zehn Prozentpunkte

erhöhen, in einer großen Klasse mit 28 Kindern hingegen nur um vier Prozentpunkte. Bei einzelner Betrachtung von Klassen mit extrem unterschiedlicher Größe (18 vs. 28), ist der Dichtewerte als Maß für die Kohäsion daher nur bedingt geeignet. Betrachtet man jedoch die durchschnittlichen Klassengrößen in der Kontroll- und Experimentalgruppe (22 vs. 25 Kinder), so zeigen sich nur geringe Unterschiede in der Veränderung der Dichte in Abhängigkeit von der Klassengröße (0.25 vs. 0.24), sodass dieses Maß sicherlich einen ersten Eindruck vermitteln kann, wenn der Blick durchschnittlich auf die Klassen geworfen wird.

	Anzahl Kinder pro Klasse			
	18	22	25	28
Degree Startwert (Dichte 0.19)	58.14	87.78	114	143.64
<b>Degrees (+29)</b>	87.14	116.78	143	172.64
<b>Dichte</b>	0.28	0.25	0.24	0.23

Tabelle 58: Beispielhafte Veränderung der Dichte in unterschiedlich großen Klassen

Anmerkung: Angenommen wird, dass alle Klassen zum ersten Messzeitpunkt eine Dichte von 0.19 aufweisen. Zum zweiten Messzeitpunkt kommen 29 Nominierungen auf Klassenebene hinzu.

Es stellt sich trotzdem die Frage, ob auf soziometrischer Ebene andere Indizes herangezogen werden sollten, um über diese Veränderungen der Kohäsion abzubilden. Ein tieferer Blick in die Struktur der Netzwerke erscheint sinnvoll. Möglicherweise ist die Betrachtung der Veränderung von transitiven Triplets, wie im vorherigen Kapitel angesprochen, zielführender. Es sind aber auch gänzlich andere Erhebungsmethoden in Betracht zu ziehen.

### 10.3.1.3 Alternative Erhebungsmethoden zur Erfassung der Kohäsion

Betrachtet man die Kohäsionsforschung insgesamt, zeigt sich, dass auch in anderen Kontexten in Bezug auf die Veränderung der Kohäsion über die Zeit bisher wenig bekannt ist.

Given that team cohesion has been studied for 65 years and is known to contribute to team effectiveness, one might wonder why there is so little knowledge regarding its antecedents, stability, and dynamic interactions with other team processes and critical outcomes. (Santoro, Dixon, Chang & Kozlowski, 2015, S. 116)

Möglicherweise verläuft die Veränderung der Kohäsion nicht linear. Erwartet wurde ein linearer Anstieg der Kohäsion durch die Maßnahmen der Intervention. Durch Veränderungen in der Gruppenstruktur ist es jedoch möglich, dass zentrale Personen des Netzwerkes die Klasse – ggf. kurz vor dem zweiten Erhebungszeitpunkt – verlassen haben. Dies könnte zu Veränderungen, konkret zu einem Absinken der Kohäsion geführt haben. In diesem Falle wären weitere Erhebungszeitpunkte im Laufe der Intervention notwendig, um nicht lineare Veränderungen abzubilden und ein genaueres Bild zu erlangen. Santoro et al. (2015) schlagen verschiedene alternative Erhebungsmethoden vor:

Die *Experience Sampling Method* (ESM) stellt das Verfahren der Wahl dar, wenn mehrfache Erhebungen notwendig sind. Die Probanden werden zu verschiedenen Zeitpunkten aufgefordert, ihr aktuelles Befinden und die momentane Tätigkeit zu bewerten. Diese Methode bietet sich insbesondere zur psychometrischen Erfassung der Kohäsion an. „ESM captures a wide range of team member experiences with intensive repeated assessment over the course of hours,

days, weeks, or even months” (Santoro et al., 2015, S. 123). ESM Verfahren weisen verschiedene Vorteile auf. Hervorzuheben ist der in den vorangegangenen Passagen als nachteilig beschriebene retrospektive Bias, der durch das direkte Ausfüllen der Fragebögen entfällt und dem Einbeziehen von Erinnerungen über einen längeren Zeitraum und damit verbundenen Verzerrungen entgegenwirkt. Die Befragungen sollten sich dabei auf relativ kurze Instrumente beziehen, dafür finden die Erhebungen jedoch regelmäßiger statt.

Weitere alternative Operationalisierungen der Kohäsion könnten in der Analyse von *Video- oder Audioaufnahmen* bestehen (Salas et al., 2015; Santoro et al., 2015). Diese Möglichkeit ist zum einen denkbar für den Einsatz in speziell konzipierten Szenarien – beispielsweise Problemlöseszenarien wie die „Sumpfüberquerung“<sup>32</sup> – oder aber in alltäglichen, offenen Unterrichtssituationen. Die Analyse von Problemlöseszenarien, die die Gruppe gemeinsam zu verschiedenen Messzeitpunkten im Laufe der Intervention lösen muss, könnte Einblicke in die Kohäsion geben. Mithilfe standardisierter Auswertungsmethoden könnten Aspekte wie die Kommunikation, Entfernungen der Kinder zueinander, Gestik, Mimik etc. ausgewertet werden, wobei die Entwicklung solcher Szenarien sowie entsprechender Kodierregeln methodische Herausforderungen mit sich bringen. Insbesondere die Analyse nicht standardisierter Situationen ist herausfordernd, da die Bandbreite von möglichen Verhaltensweisen vielfältiger ist und reliable Messungen schwieriger werden (Santoro et al., 2015).

Die Analyse von Kommunikation bietet die Möglichkeit nicht beobachtbare Beziehungen genauer zu untersuchen (Santoro et al., 2015), beispielsweise mit Blick auf einen achtsamen Umgang miteinander oder auch konkret durch die Analyse des Anteils an überlappendender Kommunikation, des Redeanteils einzelner Personen, des Anteils von Schweigen in Zusammenhang mit anderen Aspekten der Kohäsion der Gruppe (Salas et al., 2015). Nach einer Eingewöhnungsphase wird die Anwesenheit von Aufnahmegeräten für Schüler\_innen zur Gewohnheit, sodass beispielsweise die Kommunikation während Gruppenarbeitsphasen Datenmaterial zur Analyse der Kohäsion bieten könnte.

Eine der innovativsten Möglichkeiten der Datengewinnung stellen sogenannte *Sociometric Badges* dar (Salas et al., 2015; Santoro et al., 2015). Insbesondere in der Wirtschaft im Bereich der Human Resources, Arbeitsplatzanalysen und Personalentscheidungen wird der Einsatz solcher Geräte aktuell (sicherlich auch kritisch) diskutiert. Im schulischen Kontext können über kleine Geräte mit Sensoren, die die Schüler\_innen bei sich tragen und die über GPS, Bluetooth und Sprachaufnahmefunktion fortlaufend alle stattfindenden Interaktionen in Bezug auf Gesprächsdauer, Redeanteil, Stimmlage, Nähe und Distanz unterschiedlicher Akteur\_innen etc. aufzeichnen, verschiedene gruppenspezifische Prozesse analysiert werden. Zur Analyse der Kohäsion in Klassen wären Studien mit Sociometric Badges gewinnbringend. Jedoch ist nicht nur der Umgang mit Datenmengen solchen Ausmaßes mit großen Herausforderungen verbunden. Auch Fragen des Datenschutzes sind zu berücksichtigen.

---

<sup>32</sup> Beliebte Übung zur Förderung von Kooperation und Zusammenarbeit. Die Klasse erhält die Aufgabe einen Sumpf mit Hilfe von einer bestimmten Anzahl zur Verfügung stehender Bretter oder Teppichfliesen zu überqueren.

Insbesondere aber nicht nur die Operationalisierung der Kohäsion über Sociometric Badges oder ESM, sondern auch der sozialen Partizipation eröffnet vielfältige weitere Möglichkeiten, die in Kapitel 10.4 erneut aufgegriffen werden.

Aufgrund der komplexen und dynamischen Natur von Gruppenprozessen und damit auch der Kohäsion sind Grundlagenstudien notwendig, die sich mit der adäquaten Operationalisierung beschäftigen. Studien, die verschiedene Methoden und Maße kombinieren und die Ergebnisse miteinander vergleichen, sind ein erster Schritt, um hierüber auch theoretische Kohäsionsmodelle im schulischen Kontext weiterzuentwickeln.

Stellen diese Ausführungen Perspektiven für zukünftige Forschungsprojekte dar, so bietet das SoPaKo-Projekt zusätzliches, qualitatives Material zur Überprüfung des Interventionseffektes. Im Anschluss an die Projektdurchführung wurden mit den Lehrkräften der Experimentalgruppe leitfadengestützte *Interviews* geführt. Insgesamt wurden Interviews mit neun Lehrkräften aus fünf Schulen der Experimentalgruppe geführt. Meist konnten die Lehrkräfte stellvertretend für die anderen am Projekt teilnehmenden Klassen sprechen, da im Vorfeld im Rahmen einer Konferenz ein Feedback aller Lehrkräfte zur Vorbereitung der Interviews eingeholt wurde. Die Transkripte der Interviews sind vollständig in der Masterarbeit von Zajac (2018) abgedruckt. Ein Schwerpunkt der Interviews lag auf der Sichtweise der Lehrkräfte in Bezug auf die Entwicklung der Klassengemeinschaft. Das Interviewmaterial bietet daher die Möglichkeit, beispielsweise über die strukturierende und skalierende Inhaltsanalyse nach Mayring (2010), Wirkeffekte der Intervention aus Lehrkräftesicht zu überprüfen. Anzunehmen wäre beispielsweise, dass die Lehrkräfte weniger Angaben zur Quantität von Beziehungen auf Gruppenebene, sondern vielmehr zur Qualität der Beziehungen machen können.

#### 10.3.1.4 *Controll Crossover*

Wenn nicht die Messinstrumente oder die gewählten Maße verantwortlich sind, die die Wirkung der verbesserten Kohäsion nicht abbilden konnten, so stellt sich die Frage nach anderen Erklärungsansätzen, die die grundsätzliche Wirkung der Intervention nicht in Frage stellen. Eine mögliche Erklärung für die vergleichbaren Werte zwischen Experimental- und Kontrollgruppe könnte eine sogenannte „control contamination“, auch „controll crossover“ genannt, sein (Greenberg & Barnow, 2014, S. 367). Diese läge dann vor, wenn Klassen aus der Kontrollgruppe bereits vor dem eigentlichen Start ihrer Intervention im Februar 2017 Aktivitäten des Projektes genutzt hätten. Lehrkräfte der Kontrollgruppe waren möglicherweise mit Beginn des Schuljahres 2017/2018, als die Projektteilnahme feststand und die ersten Erhebungen durchgeführt wurden, ebenfalls sensibilisiert für die Thematik der Stärkung des Klassenzusammenhalts. Dies kann zum einen bedingt durch die Projektteilnahme an sich sein, zum anderen haben einige Schulen der Kontrollgruppe jedoch auch bereits vor Projektbeginn im Rahmen einer halbstündigen Informationsveranstaltung erste Hinweise zum Projekt bekommen und auch erste Ideen für Unterrichtsaktivitäten. Weiterhin gibt es Schulen der Kontrollgruppe, die aus terminlichen Gründen die vierstündige Fortbildung bereits im November bzw. Dezember erhalten haben, aber erst drei Monate später mit der Intervention beginnen sollten. Allen Schulen der Kontrollgruppe wurde der eindringliche Hinweis gegeben, nicht vor Projektstart mit der Intervention zu beginnen. Es bleibt jedoch unklar, ob nicht auch in Klassen der Kontrollgruppe

Maßnahmen des Projektes zur Stärkung der Gemeinschaft bereits im ersten Halbjahr durchgeführt wurden. In Folgeprojekten sollte darauf geachtet werden, die Fortbildungsmaßnahme möglichst erst nach der ersten Datenerhebung durchzuführen und im Anschluss an diese direkt mit der Intervention zu beginnen.

#### 10.3.1.5 *Trennung der Wirkung des Projektes von weiteren Maßnahmen*

Eine weitere Vermutung besteht in der Annahme, dass unabhängig vom Projekt „Starke Klasse“ Maßnahmen durchgeführt wurden, die auf einen guten Klassenzusammenhalt zielen. Erste Analysen der Lehrkräfteinterviews geben Hinweise darauf, dass in einigen Klassen bereits ähnliche Aktivitäten zur Förderung der Gemeinschaft regelmäßig im Unterricht durchgeführt wurden. In einem Interview mit zwei Lehrerinnen zeigte sich in Textpassagen, dass sich das Material des Projektes „Starke Klasse“ mit dem Material der Schule gedeckt hat:

Also sehr, sehr viel war eigentlich ähnlich, doppelt. Und deswegen haben wir dann einfach (...) ausgewählt, was ist gut, das haben wir gemacht und alles andere was doppelt oder überflüssig war, haben wir dann auch gelassen. (Interview A, B1, Absatz 71)

Es handelt sich demnach um eine Schule, in der bereits viele Aktivitäten zur Stärkung der Gemeinschaft etabliert waren, wie auch die folgende Aussage zeigt:

Ist ja egal, wie ich das mache. Ist ja egal, wie ich, ob ich das mit `ner Wolke mache oder ob ich das mit dem Smileyrennen oder in meinem Logbuch mache. Das sind ja alles Sachen, die sind ja schon instrumentalisiert hier an der Schule. (Interview A, B2, Absatz 73)

Es ist daher nicht klar zu beurteilen, welchen Effekt die Intervention „Starke Klasse“ hat und welche Wirkung die weiteren Maßnahmen haben, die in den Klassen durchgeführt werden. So gaben einige Lehrkräfte an, Programme wie „Teamgeister“ durchzuführen: „[...] und dadurch, dass wir Teamgeister machen hat sich ganz viel gedeckelt, also nicht gedeckelt, gedeckt“ (Interview A, B1, Absatz 41). Führen Klassen bereits Maßnahmen wie Teamgeister (Wilms et al., 2009) durch, ist der Nachweis der Wirksamkeit der Intervention „Starke Klasse“ unabhängig von den weiteren durchgeführten Maßnahmen schwierig, wenn nicht sogar unmöglich.

#### 10.3.2 Erklärungsansätze für die Wirkungslosigkeit der Intervention in der vorliegenden Stichprobe

Es gibt weitere Erklärungsansätze, die die grundsätzliche Wirkung der Intervention nicht in Frage stellen, sondern die speziellen Bedingungen der Umsetzung bzw. die Stichprobe genauer betrachten. Basis dieser Analysen stellen unter anderem die Lehrkräfteinterviews im Anschluss an die Projektdurchführung dar. Ein weiterer Schwerpunkt der Interviews lag in der Beschreibung der Implementationsbedingungen. Bei den folgenden Darstellungen handelt es sich um erste Einblicke in das Interviewmaterial. Vertiefte und systematische Analysen stehen noch aus.

### 10.3.2.1 Implementationsbedingungen

Die Auswertung der Trainingstagebücher ist auf den ersten Blick als positiv zu beurteilen. Alle Klassen der Experimentalgruppe haben regelmäßig Aktivitäten im Rahmen des Projektes „Starke Klasse“ durchgeführt (siehe Kapitel 9.3.1). Betrachtet man jedoch das Projekt „Starke Klasse“ als Innovation, die an einer Schule neu implementiert wird, so sind für eine solche Implementation bestimmte Bedingungen förderlich und andere hinderlich. Diese Einflussfaktoren lassen sich auf verschiedenen Ebenen verorten: Ebene der Innovation, Ebene der Lehrkräfte, Ebene der Schule, Ebene des Schulsystems (z.B. Altrichter & Wiesinger, 2005; Goldenbaum, 2013). Auf einige Einflussfaktoren soll an dieser Stelle genauer eingegangen werden. Insbesondere wird auf Ebene der Innovation die Frage danach gestellt, ob die Innovation ein Lösungsangebot für einen akuten pädagogischen Bedarf bietet und wie die Innovation selbst bewertet wird mit Blick auf die Klarheit über Zielstellungen und Vorgehensweise. Auf Ebene der Lehrkräfte soll geklärt werden, wie die Einstellung der Lehrkräfte zur Innovation ist, auch mit Blick auf die Partizipation bei der Entscheidungsfindung.

Insgesamt kann nach ersten Auswertungen der Lehrkräfteinterviews für viele Klassen konstatiert werden, dass von guten Implementationsbedingungen ausgegangen werden kann. Es gibt jedoch auch Hinweise, die als Erklärungsansätze für die Wirkungslosigkeit des Projektes herangezogen werden können. An dieser Stelle werden insbesondere die Hinweise beispielhaft dargestellt, die kritische Aspekte beleuchten.

(1.) Bedarf: Für den Implementationserfolg ist es wichtig, dass auf Ebene der Schule oder zumindest Ebene der teilnehmenden Klassen ein Bedarf nach Innovation, konkret nach einer Stärkung der Klassengemeinschaft, gesehen wird. Ausgehend von der Annahme, dass sich nur Schulen für die Projektteilnahme bewerben, die einen solchen Bedarf haben, war eine zusätzliche Abfrage der aktuellen Situation in Bezug auf das Klassenklima und den Zusammenhalt in den Klassen für die Schulauswahl zur Projektteilnahme nicht vorgesehen. Wie sich später jedoch zeigte und wie durch die folgenden Zitate deutlich wird, sehen einige Lehrkräfte zum Projektstart keinerlei Bedarf den Zusammenhalt ihrer Klassen zu stärken. Eine Lehrkraft gibt an, dass sich zum Start des Projektes „[alle] Kinder innerhalb der Klasse wohlfühlen“ (Interview A B2, Absatz 10). Eine andere Lehrkraft beschreibt ihre Klasse als „sehr positive Klassengemeinschaft“ (Interview A B1, Absatz 6). Auch die folgenden Zitate lassen über die Bewerbung zur Projektteilnahme verwundern:

„Ich finde das ist eine ganz gute soziale Gruppe. Natürlich sind es Kinder, natürlich gibt es Streit und natürlich können die das nicht immer lösen ohne Hilfe, aber keine großartigen Dramen“ (Interview D, B2, Absatz 12).

„Ja, also ich hab `ne zweite Klasse und ähm (...) hielt meine Klasse eigentlich zu Beginn des Projekts schon für eine Klasse, die einen relativ guten Zusammenhalt hat, weil ich das ähm unter den Kindern eigentlich so empfunden habe“ (Interview E, B1, Absatz 4).

„Ich hab ein drittes Schuljahr und fand sie auch sehr sozial stark“ (Interview E, B2, Absatz 9).

Diese Hinweise auf einen geringen Bedarf werden durch die Analyse der Lehrkräfte-Fragebögen zum ersten Messzeitpunkt gestützt (s. Anhang F, Frage 11). Dieser Fragebogen enthält eine Skala, welche den Klassenzusammenhalt aus Lehrkräftesicht erfragt. Dabei

wird der Fokus sowohl auf soziale als auch auf aufgabenbezogene Inhaltsbereiche gelegt, sodass ein grober Blick auf die Kohäsion geworfen wird (Beispielitem: In dieser Klasse gibt es einen sehr guten Klassenzusammenhalt). Die Skala enthält fünf Items und weist eine zufriedenstellende Reliabilität auf (Cronbach's  $\alpha = .761$ ). Der Mittelwert der Skala, mit einem vierstufigen Antwortformat, liegt zum ersten Messzeitpunkt bei 3.12 (Min: 2.6, Max: 4) und somit im positiven Bereich. Nur in sechs Klassen der Experimentalgruppe liegt der Wert  $< 3.0$ . Die Lehrkräfte der Experimentalgruppe bewerten den Zusammenhalt in ihren Klassen demnach bereits zum Start der Intervention sehr positiv, was einen konkreten Bedarf in Bezug auf die Intervention fraglich macht.

- (2.) Klarheit über Zielstellungen und Vorgehensweise: Probleme der Implementationsvorbereitung und -begleitung können ebenfalls mit Schwierigkeiten in der Umsetzung der Innovation zusammenhängen. Trotz einer intensiven Fortbildung vor Projektstart zeigen die Interviews, dass teilweise zum Beginn des Projektes noch Fragen offen waren.

Aber das war so `n bisschen ungenau, man wusste nicht, wann soll ich jetzt mit der Wolke anfangen, wann soll ich kleben, weil am Anfang sollte man ja erstmal nur Partnerarbeit machen und das andere also, dass man da vielleicht nochmal so `n genaueren Plan hätte oder so. So für Doofe. (Interview B, B1, Absatz 127)

Zudem haben sich einige Lehrkräfte eine intensivere Begleitung gewünscht bzw. haben eine solche erwartet:

Am Anfang war mir nicht so klar, dass das ein Projekt ist, was wir quasi komplett selbst durchführen. Ich hatte an am Anfang gedacht, das würd` intensiver begleitet, also es kommt auch jemand in die Klassen und macht was mit den Kindern. (Interview E, B2, Absatz 29)

- (3.) Einstellung/Partizipation der Lehrkräfte: Für den Erfolg der Implementation einer Innovation ist weiterhin die Partizipation des Kollegiums an der Entscheidung zur Teilnahme an einem solchen Projekt entscheidend. Aus der Analyse der Lehrkräfteinterviews geht hervor, dass vereinzelt an den Schulen über die Köpfe des Kollegiums hinweg durch die Schulleitung die Entscheidung für die Teilnahme am Projekt „Starke Klasse“ getroffen wurde. Folgendes Zitat verdeutlicht dies: „[...] weil es mehr oder weniger beschlossen wurde, sag ich jetzt mal, dass es schön wäre, wenn es an der Schule gemacht würde und dass man der Uni das doch bitte an der Schule ermöglicht“ (Interview A, B2 Absatz 18). Das Projekt „Starke Klasse“ wurde demnach über eine top-down-Strategie von der Schulleitung „angeordnet“. Dies erscheint problematisch, denn die Projektdurchführung ist nicht aufgrund eines aktuellen Problems in der pädagogischen Praxis angestrebt worden.

Anhand dieser beispielhaften Zitate und weiterführenden Analysen wird deutlich, dass die Implementationsbedingungen nicht in allen Klassen optimal waren. Dies kann Einfluss auf die Umsetzung des Projektes haben, worauf im Folgenden genauer eingegangen wird.



### 10.3.2.2 *Umsetzung der Intervention*

Die Analyse der Trainingstagebücher gibt Hinweise darauf, dass in den meisten Klassen die „Pflichtbestandteile“ der Intervention – die regelmäßige Bildung neuer Dyaden, die gemeinsame soziale oder aufgabenbezogene Aktivitäten durchführen, die Anpassung der Sitzordnung sowie die wöchentlichen Abschlussreflexionen – durchgeführt wurden. Auch aus den Lehrkräfteinterviews geht hervor, dass größtenteils positive Einstellungen zum Projekt und vielfach gute Implementationsbedingungen vorherrschten. Die Textpassagen, die sich auf die konkrete Umsetzung beziehen, lassen darauf schließen, dass diese meist entsprechend der Vorgaben verlief. Genauere Analysen stehen jedoch noch aus.

Die oben angeführten kritischen Stimmen geben jedoch auch Hinweise darauf, dass die Umsetzung in einigen Klassen möglicherweise weniger optimal durchgeführt wurde, als erhofft. Unabhängig von einer negativen Einstellung zum Projekt, die beispielsweise zu einer schlechteren Umsetzung führt, sind weitere Faktoren zu nennen, die die Umsetzungsqualität reduzieren. Auch dies kann mit Zitaten aus den Interviews belegt werden. Lehrkräfte berichten beispielsweise über *Zeitknappheit*, die dazu führte, dem Projekt nicht immer gerecht werden zu können: „ähm es ist ein bisschen schwierig sowohl von der Stundenmenge, die man zur Verfügung hat - ich hatte einen sehr knappen Stundenplan - ich war am Minimum an Stunden“ (Interview B, B1, Absatz 32).

Insgesamt ist festzuhalten, dass nur bedingt zuverlässige Daten zur Umsetzungsqualität der Intervention vorliegen. Eine engere Begleitung der Lehrkräfte, regelmäßige Feedbackgespräche, beispielsweise nach Unterrichtshospitationen oder insbesondere nach der Beobachtung der Wochenabschlussgespräche, könnten zu einer verbesserten Umsetzungsqualität und zu einer besseren Beurteilung der Umsetzungsqualität führen. Diese könnte beispielsweise auch durch Videomitschnitte der Wochenabschlussgespräche verbessert werden, um die Qualität dieser Gespräche analysieren zu können.

### 10.3.2.3 *Weitere nicht kontrollierte Einflussvariablen*

Neben den bisher angeführten Möglichkeiten, die Einfluss auf die Wirkung der Intervention genommen haben könnten, sind weitere, in den Analysen nicht kontrollierte Variablen, heranzuziehen.

Aus den Studien von Huber (z.B. 2011, 2013) ist bekannt, dass negatives *Lehrkraftfeedback* in Zusammenhang mit der sozialen Akzeptanz der Kinder steht. Damit liegt eine bedeutende Variable vor, die im täglichen Unterricht Einfluss auf die soziale Partizipation einzelner Kinder nimmt. Über die Art des Lehrkraftfeedbacks liegen keine Daten vor. Möglicherweise kann auch bei optimal durchgeführter Intervention die Wirkung eines regelmäßig negativen Feedbacks, insbesondere an Kinder, die einer Risikogruppe angehören, die Wirkung der Intervention aushebeln.

Weiteren Einfluss auf die soziale Partizipation kann die Art der *Umsetzung inklusiven Unterrichts* nehmen. Webster und Blatchford (2013) berichten von einer größtenteils separaten Unterrichtung von Kindern mit zusätzlichem Unterstützungsbedarf. Auch im deutschen Schulsystem ist die Förderung von Kindern mit Unterstützungsbedarf im Nebenraum oder in sogenannten Lernbüros gängige Praxis, sodass die Möglichkeit zum Kontakt mit den Mitschüler\_innen

deutlich reduziert wird. Möglicherweise wurden zwar viele Aktivitäten der Intervention durchgeführt, jedoch fand in vielen weiteren Unterrichtsstunden eine Separierung von Kindern mit besonderem Unterstützungsbedarf statt. Arbeiten nicht alle gemeinsam (sowohl räumlich als auch inhaltlich) ist es schwierig, die Kohäsion der Klasse zu fördern. Informationen zur Art der Unterrichtsgestaltung in den Projektschulen liegen nur bedingt vor und wurden für die Analysen dieser Arbeit nicht berücksichtigt. Im Rahmen des SoPaKo-Projektes wurde in Lehrkraftfragebögen die Art der Zusammenarbeit mit der Lehrkraft für sonderpädagogische Förderung abgefragt. Die Analysen dieser Daten versprechen weitere interessante Erkenntnisse. Die Aufbereitung dieser Daten und damit die Analyse dieser offenen Antworten steht noch aus.

Insgesamt besteht Konsens darüber, dass die *Einstellung* der Lehrkräfte ein bedeutender Schlüssel im Prozess einer gelingenden Umsetzung schulischer Inklusion darstellt. Die Einstellung kann das Verhalten gegenüber Schüler\_innen, die Gestaltung des Unterrichts und darüber auch den Zusammenhalt in der Klasse beeinflussen. Überzeugungen und Einstellungen stellen einen Faktor der professionellen Handlungskompetenz dar (Baumert & Kunter, 2006). Auch wenn Modelle zur Vorhersage des Verhaltens komplexer sind (vgl. Ajzen, 1991), so ist ein Zusammenhang zwischen Einstellungen und Verhalten allgemein und insbesondere auch in Bezug auf die Umsetzung schulischer Inklusion, anzunehmen. Schwab und Seifert (2014, S. 74) beschreiben inklusive Einstellungen „als Fundament der gelingenden Inklusion“ und auch die Kultusministerkonferenz (2011) sieht die notwendigen Einstellungen aller an Schule Mitwirkenden als eine Grundvoraussetzung gelingender inklusiver Bildung. Die Einstellung der Lehrkräfte zu inklusiver Bildung könnte ebenfalls Einfluss auf die soziale Partizipation allgemein, aber auch auf die Art der Umsetzung der Intervention genommen haben. Im Rahmen des SoPaKo-Projektes wurde die Einstellung der Lehrkräfte zu inklusiver Bildung erhoben, sodass auch hier weitere interessante Analysen ausstehen, wenn die entsprechenden Daten aufbereitet wurden.

Im schulischen Kontext ist bisher wenig über das Konstrukt der Kohäsion und Variablen, die Einfluss auf die Kohäsion nehmen, bekannt. Eine naheliegende Vermutung besteht in der Annahme, dass die *Dynamik einer Klasse*, im Sinne der Veränderung der Klassenzusammensetzung, Einfluss auf die Kohäsion nimmt. Zusätzliche Analysen der vorliegenden Daten zeigen, dass durchschnittlich 0.37 Schüler\_innen die Klasse vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt verlassen haben (Max: 2) und 0.59 Kinder (Max: 3) neu hinzukamen. In 20 Klassen kam es zu keinerlei Veränderung der Klassenzusammensetzung. Insgesamt zeigt sich hierbei ein vergleichbares Bild zwischen Klassen der Experimental- und der Kontrollgruppe: Die durchschnittlichen Zugänge in der Experimentalgruppe liegen bei 0.60 und bei 0.57 in der Kontrollgruppe. Durchschnittlich haben 0.40 Kinder ihre Klassen in der Experimentalgruppe verlassen, 0.33 Kinder in der Kontrollgruppe. Eine detaillierte Darstellung der sogenannten „Joiners und Leavers“ ist im Anhang L zu finden. Es ist zu vermuten, dass die Kohäsion durch die Anzahl der Veränderungen in der Klasse beeinflusst wird. So gibt es Klassen in denen innerhalb des einen Halbjahres der Projektdurchführung vier Veränderungen stattgefunden haben (3 Joiners, 1 Leaver). Sicherlich ist die Entwicklung der Kohäsion hier eine andere, als in Klassen, in denen die Schüler\_innenstruktur unverändert geblieben ist. Aber nicht nur der Blick auf die Anzahl der Veränderungen in der Klassenzusammensetzung ist von Bedeutung. Vielmehr nimmt auch die Stellung des Kindes, welches die Klasse verlässt, Einfluss auf das Klassennetzwerk und

somit die Kohäsion. Mit Blick auf die Netzwerkanalyse kommt es zu großen Veränderungen, wenn beispielsweise ein Mädchen die Klasse verlässt, welches die einzige Verbindung zwischen der Gruppe der Jungen und der Gruppe der Mädchen war. Auch ein Kind, welches eine zentrale Rolle gespielt hat, weil es ein sehr beliebter Spiel- und Arbeitspartner war, nimmt ggf. anders Einfluss auf die Struktur der Gruppe als ein Kind, welches eine Außenseiterposition innehatte. Betrachtet man die oben geschilderte Idee eines zentralisierten Netzwerks (sternförmige Struktur), so würde das Verlassen des zentralen Akteurs zur völligen Isolation der anderen Akteur\_innen führen. Die Analyse des Einflusses dieser Aspekte der Klassendynamik eröffnet weitere Einblicke in das Konstrukt der Kohäsion allgemein, aber auch mit Blick auf die Wirkung der Intervention, können mit dem vorhandenen Datenmaterial aus dem SoPaKo-Projekt weitere Erkenntnisse gewonnen werden.

Zusätzlich ist auch der Ausgangspunkt zum Start des Projektes zu berücksichtigen. Leider liegen keine Daten dazu vor, wie viele und welche Kinder zu Beginn des Schuljahres neu in die Klassen gekommen sind. In einigen Klassen ist die Situation vorzufinden, dass eine Klassengemeinschaft sich nach sechs Wochen Pause, unverändert in ihrer Zusammensetzung, wiederfindet. In anderen Klassen haben möglicherweise Kinder die Klasse verlassen und andere sind neu hinzugekommen, sodass sich die Gemeinschaft neu finden muss. In einem Folgeprojekt sollte diesem Aspekt mehr Beachtung geschenkt werden und eine Erhebung solcher Daten erfolgen.

Es stellt sich die Frage, ob der Einfluss der genannten Variablen zu vernachlässigen ist. Im Rahmen des quasi-experimentellen Designs dieser Arbeit könnten sie als irrelevant bezeichnet werden, da sich beispielsweise die positiven oder negativen Einstellungen der Lehrkräfte oder die Umsetzung inklusiven Unterrichts in den Klassen gleichmäßig auf die Experimental- und Kontrollgruppe verteilen. Gänzlich zu vernachlässigen sind diese Aspekte jedoch nicht, denn lediglich 43 Klassen aus elf Schulen gehen in die Analysen ein. Insbesondere die Umsetzung inklusiven Unterrichts ist nicht allein in Verantwortung der einzelnen Lehrkraft, sondern in Konzepten der Schule geregelt. Erfolgt die sonderpädagogische Förderung grundsätzlich in sogenannten „Lernbüros“, also außerhalb des Klassenzimmers, so ist dies in allen Klassen einer Schule die Regel, sodass sich hieraus möglicherweise verzerrte Ergebnisse ergeben könnten, da bei einer zwei- oder dreizügigen Schule direkt vier bzw. sechs Klassen davon betroffen sind. Auch für die Einstellung ist anzunehmen, dass in einer Schule größtenteils ähnliche Lehrkräfteeinstellungen und Überzeugungen vorliegen. Die Basis für die Einstellungen geht sicherlich auf die Einstellungen und Haltungen der Schulleitung zurück, die Einfluss auf die Ausrichtung der Schulkultur nimmt.

Die Analysen weiterer im Rahmen des SoPaKo-Projektes erhobener Daten, beispielsweise zur Einstellung der Lehrkräfte zu inklusiver Bildung, zur Lern- bzw. Leistungszielorientierung oder zur Zusammenarbeit mit der Lehrkraft für sonderpädagogische Förderung, stehen noch aus und versprechen weitere interessante Ergebnisse.

Insbesondere die Auswertung der Daten des dritten Messzeitpunktes verspricht zudem weitere Erkenntnisse. Diese Daten bieten die Möglichkeit, die Wirksamkeit des Projektes erneut zu überprüfen, in dem der Blick auf die Kontrollgruppe geworfen wird. Auch hier steht zusätzliches qualitatives Interviewmaterial zur Verfügung, welches Hinweise zu möglicherweise anderen Implementationsbedingungen bietet. Auch für die Klassen der Experimentalgruppe hat ein

Follow-up-Erhebungstermin stattgefunden. Geprüft werden sollte ursprünglich die Nachhaltigkeit der Wirkung der Intervention. Möglicherweise war jedoch der Interventionszeitraum nicht lang genug, um eine Wirkung abbilden zu können. Es liegen weitere Informationen dazu vor, welche Klassen die Interventionsmaßnahmen im zweiten Halbjahr fortgeführt haben. Die Aufbereitung und Analyse dieser Daten steht noch aus und verspricht weitere Erkenntnisse. Im Folgenden wird der Blick auf die Möglichkeiten der Weiterentwicklung der Intervention „Starke Klasse“ geworfen.

### 10.3.3 Weiterentwicklung der Intervention

Unter der Annahme einer optimalen Durchführungstreue in Klassen der Experimentalgruppe sowie einem Start mit der Intervention in Klassen der Kontrollgruppe erst nach der zweiten Datenerhebung (kein Controll-Crossover), sowie reliablen und validen Messinstrumenten, muss die Frage nach der Qualität der Intervention gestellt werden. Für keine Kohäsionsfacette zeigt sich eine positive Veränderung, die statistisch gesehen auf die Intervention zurückgeführt werden kann. Die Analysen der Daten des ersten Messzeitpunktes zeigen jedoch sehr deutlich einen Zusammenhang zwischen der Kohäsion und der sozialen Partizipation, sodass weiterhin das Ziel verfolgt werden sollte, die Kohäsion der Klassen zu stärken. Die verschiedenen Aktivitäten der Intervention zielen auf die unterschiedlichen Facetten der Kohäsion. Aktivitäten auf Dyadenebene fokussieren auf die Attraktivität der Gruppenmitglieder und der gemeinsamen Aufgaben, Aktivitäten auf Gruppenebene zielen, ebenso wie das reflektierende Wochenabschlussgespräch, auf den Zusammenhalt der Gruppe. Auf diese beiden Ebenen – die Attraktivität der Gruppenmitglieder und der gemeinsamen Aufgaben sowie der Zusammenhalt der Gruppe als Ganze – soll nun ein genauerer Blick geworfen werden.

#### *Aktivitäten auf Dyadenebene:*

Die theoretische Basis der wechselnden Dyaden ist mit den Ideen der Kontakthypothese begründet. Je mehr positive Erfahrungen mit möglichst vielen Schüler\_innen der Klasse in sozialen und aufgabenbezogenen Aktivitäten gemacht werden, desto attraktiver werden die Mitschüler\_innen sowie die gemeinsamen Aufgaben für das einzelne Kind. Die ATG-Facetten der Kohäsion sollen hier angesprochen und verbessert werden. Diese Grundidee sollte zunächst nicht angezweifelt werden. Vielmehr sollte möglicherweise die Idee der zufälligen Paarbildung in Frage gestellt werden. In zukünftigen Projekten könnte über die Erhebung von Pretest-Daten eine bewusstere Entscheidung für die Bildung von Dyaden erfolgen. In der Studie von van den Berg et al. (2012) wurde in einer experimentellen Manipulation die Sitzordnung nach Auswertung von Rating- und Nominationsdaten derart angepasst, dass die räumliche Distanz zwischen Schüler\_innen, die einander am wenigsten mochten, um mindestens 50% reduziert wurde. Die verringerte Distanz über mehrere Schulwochen führte zu positiveren Bewertungen der jeweiligen Partner\_innen in der Post-Messung. Allein dieses Ergebnis spricht dafür, die regelmäßig wechselnden Sitzordnungen in einem Folgeprojekt beizubehalten, zumal in allen Lehrkräfteinterviews dieser Aspekt durchweg als sehr positiv bewertet wurde, wie die folgenden Beispiele zeigen:

„Ok also letztendlich fanden die Kinder das gut, dass es regelmäßig passierte, dass es immer von Woche zu Woche auch wieder neu aufgenommen habe, die haben auch immer schon danach gefragt: wir müssten jetzt neue Paare bilden“ (Interview A, B1, Abschnitt 45).

„Und die Kinder haben auch ab Woche zwei sofort gefragt, wann ist es soweit [...] Wann ziehen wir die Kärtchen, wann kommt unser neuer Sitzplan?“ (Interview B, Absatz 14-16).

„Okay, ähm, grundsätzlich war diese ähm Partnerbildung in allen drei dritten Klassen äh hat das - hat viel gebracht und die Kinder fanden das gut, [...]. Seitdem fordern die Kinder auch immer noch wöchentlich neue Sitzpartner ein“ (Interview D, B2, Absatz 53 & 58).

Mit Blick auf die Studie von van den Berg et al. (2012) könnte in einem Folgeprojekt die Bildung von Dyaden über die Auswertung von Rating- oder Nominationsdaten eines Pretests erfolgen. Solche Kinder, die einander wenig mögen, werden einander als Dyadenpartner\_innen „zugelost“. Möglicherweise muss auch die Dauer der Durchführung regelmäßiger gemeinsamer Aktivitäten ausgeweitet werden, sodass erst nach einer Phase von drei bis vier Wochen neue Dyaden „ausgelost“ werden. Dies erfolgt wieder auf Basis gegenseitiger Abneigungen im Pretest. Auf diese Weise arbeiten immer solche Kinder intensiv miteinander, die zuvor wenig miteinander zu tun hatten bzw. einander ablehnend gegenüberstanden. In der bisher genutzten Vorgehensweise haben Schüler\_innen innerhalb der 14-wöchigen Projektlaufzeit vermutlich mindestens die Hälfte der Zeit mit Kindern als Partner\_in verbracht, welche sie bereits attraktiv fanden. Wichtig ist jedoch solche Kinder besser kennen zu lernen, zu denen bisher kein oder nur wenig Kontakt bestand oder solche, die bisher abgelehnt wurden. Es geht darum, mit diesen Kindern gemeinsam positive Erfahrungen zu machen und diese bestenfalls schätzen zu lernen. Die Art der Aktivitäten sollte weiterhin so gewählt werden, dass sie gemeinsame Erfolgserlebnisse ermöglichen, mit Spaß und Freude, jedoch nicht mit Wettbewerb verbunden sind.

#### *Aktivitäten auf Gruppenebene:*

Auf Ebene der Gruppen sind ebenfalls soziale und aufgabenbezogene Aktivitäten fest verankert im Rahmen des Projektes „Starke Klasse“. Diese Aktivitäten zielen auf die Verbesserung der Kohäsionsfacette „Group Integration“, also den Zusammenhalt der Klasse, ab.

Als aufgabenbezogene Aktivität auf Ebene der (Klein-)Gruppe ist die regelmäßige Durchführung kooperativen Lernens Bestandteil des Projektes „Starke Klasse“. Kooperatives Lernen führt nachgewiesenermaßen zu Vorurteilsreduktion und positiveren Peerbeziehungen (z.B. Lanphen, 2011; Paluck & Green, 2009; Roseth et al., 2008), sodass auf diese Aktivitäten im Rahmen des Projektes nicht verzichtet werden sollte. Möglicherweise benötigen jedoch einige Schulen in diesem Bereich eine engere Begleitung, da die Methoden des kooperativen Lernens noch nicht zu ihrem Unterrichtsrepertoire gehören. Damit kooperatives Lernen aber eine positive Wirkung auf die Kohäsion und die soziale Partizipation hat, ist eine gute Vorbereitung der Lehrkraft notwendig. Die Art der Umsetzung des kooperativen Lernens und die Regelmäßigkeit der Durchführung kooperativen Lernens – und nicht einer einfachen Partnerarbeit – wurde in diesem Projekt nicht überprüft, sodass unklar ist, welche Qualität die Aktivitäten im Rahmen des kooperativen Lernens in den einzelnen Klassen hatten. Um eine vergleichbare Basis für alle Klassen zu schaffen, erscheint eine Ausweitung der Fortbildungsmaßnahme sinnvoll, beispielsweise auf eine Ganztagesfortbildung, die im Rahmen einer sogenannten SchiLf (schulinternen Lehrerfortbildung) durchgeführt werden könnte.

Für die Durchführung sozialer Aktivitäten auf Gruppenebene steht den Lehrkräften im Materialordner eine Sammlung von Ideen zur Verfügung. Neben identitätsstiftenden Maßnahmen werden 20 Ideen zur Schaffung einer positiven Lern- und Klassenatmosphäre angeführt. Diese große Auswahlmöglichkeit sollte den Lehrkräften Freiräume eröffnen. Einige Lehrkräfte fühlten sich jedoch von der Menge an zur Verfügung gestelltem Material regelrecht „erschlagen“, wie in einigen Interviews deutlich wurde. Hieraus könnte die Konsequenz gezogen werden, nur einige wenige, aber verpflichtende Maßnahmen im Rahmen des Projektes einzuführen. Hierzu könnte beispielsweise das „tootling“ gehören. Diese Maßnahme zielt darauf, die Aufmerksamkeit der Mitschüler\_innen, aber auch die der Lehrkraft auf die Anerkennung positiver Verhaltensweisen zu lenken und vermehrt positive Rückmeldung zu geben, anstelle, wie so oft im schulischen Alltag, seinen Blick lediglich auf Störungen des Unterrichtsgeschehens zu richten. Mit Blick auf die Studien von Huber zum Effekt negativen Feedbacks auf die soziale Partizipation, erscheint eine solche Maßnahme in einem Projekt zur Stärkung der Kohäsion sowie zur Verbesserung der sozialen Partizipation in besonderer Weise gewinnbringend. Für das „tootling“ spricht zudem die nachgewiesenermaßen hohe Akzeptanz in der Durchführung bei den beteiligten Lehrkräften sowie die zahlreichen Untersuchungen, die zeigen konnten, dass das Verfahren geeignet ist, um Kinder im Grundschulalter zu fördern, prosoziales Verhalten der Mitschüler\_innen zu beobachten (für einen Überblick siehe Hintz et al., 2014a). Ein solches Vorgehen würde zudem zu einer standardisierteren Intervention führen, wodurch die Wirksamkeit ggf. besser nachweisbar, aber zumindest nachvollziehbarer wäre. Trotzdem bleibt es weiterhin eine universelle Intervention mit einer Vielzahl an Maßnahmen auf verschiedenen Ebenen (Dyade, Gruppe) und mit verschiedenen inhaltlichen Schwerpunkten (sozial, aufgabenbezogen) von welcher in ihrer Gesamtheit ein Effekt erwartet wird.

Auf Gruppenebene sollte das reflektierende Wochenabschlussgespräch weiterhin einen Hauptbestandteil der Intervention darstellen. Über die Nutzung der Klassenwolke, mittels derer die Kinder unter anderem auch ihre Partizipation verorten können, können Lehrkräfte auf negative Entwicklungen im Klassengefüge aufmerksam gemacht werden. So können sie frühzeitig gegensteuern. Zudem wird der Blick regelmäßig auf die sozialen Beziehungen in der Klasse gelenkt, was möglicherweise zu einer verbesserten Kompetenz der Lehrkräfte führt, die Peerbeziehungen angemessen zu beurteilen. Harks und Hannover (2017) konnten zeigen, dass ein großer Teil der Lehrkräfte die Beziehungen innerhalb der Klassen nicht korrekt einschätzen kann. Die bisherige Intervention sah vor, im wöchentlichen Wechsel zu den Hauptthemen „Wohlfühlen in der Klasse“ und „Gemeinsames Lernen und Arbeiten“ zu reflektieren. Um die Lehrkräfte nicht einzuschränken, wurde ihnen freigestellt auch mehrere Wochen in Folge einen Schwerpunkt zu setzen oder Unterziele zu thematisieren (z.B. „Wir lassen jeden mitspielen“), je nach Bedarf in der eigenen Klasse. In den Lehrkräfteinterviews wurde an einigen Stellen deutlich, dass sich einige Lehrkräfte mehr Anleitung gewünscht hätten, beispielsweise bezüglich einer Vorstrukturierung von Wochenzielen: „Ach so, die eine Kollegin hätte sich gewünscht, eine Vorstufung bzw. Vorstrukturierung der Wochenziele. Auf welches Ziel wollen wir uns in dieser Woche konzentrieren?“ (Interview D, B2, Absatz 63). Diese Vorstrukturierung wurde bewusst nicht vorgenommen. Den Lehrkräften wurden Informationskarten mit Beispielen zur Verfügung gestellt, jedoch sollten sie nicht in ihren gewohnten Freiheiten eingeschränkt werden.

Diese Art der Rückmeldung macht jedoch deutlich, dass eine engere Begleitung einiger Lehrkräfte in einem Folgeprojekt notwendig erscheint. Über regelmäßige Emails an die Schulen wurde ein solches Angebot zwar gemacht, jedoch von keiner Lehrkraft genutzt. Möglicherweise ist das Medium der Email der falsche Weg und regelmäßige Begleittreffen sollten fester Bestandteil in einem Folgeprojekt sein. Über eine individuellere Begleitung der Schulen bzw. der Lehrkräfte im Rahmen des Projektes könnten die Lehrkräfte je nach Bedarf unterstützt werden. Lehrkräfte, die sich kompetent fühlen und ihre Freiräume benötigen, werden weniger eng begleitet, Lehrkräfte, die jedoch Unterstützung einfordern, erhalten diese und somit eine engere Begleitung. Das Angebot von schulübergreifenden Treffen der Projektschulen zum Erfahrungsaustausch stellt hier eine weitere Idee dar.

Nachgedacht werden kann weiterhin über den inhaltlichen Schwerpunkt der Abschlussgespräche und damit verbunden die Ziele, die die Klasse verfolgt. Ein möglicher weiterer Schwerpunkt könnte explizit auf den Bereich der gemeinsamen Werte und Normen gelegt werden. Über verbindliche Normen, die auf Akzeptanz, Wertschätzung, Achtsamkeit etc. zielen, kann vermutlich ebenfalls Einfluss auf die Kohäsion der Klasse genommen werden. Indirekt wurden diese Werte und Normen „mitgedacht“, jedoch besteht die Möglichkeit diese in einem Folgeprojekt prominenter in den Fokus zu stellen, um hierüber Einfluss auf die Kohäsion zu nehmen. Auch hier bieten sich interessante Fragestellungen an, die im Zusammenhang mit dem Kohäsionskonstrukt stehen und insbesondere im schulischen Kontext bisher unbeleuchtet sind.

Neben den bisherigen Ausführungen zu einer Weiterentwicklung der Intervention, versprechen weiterführende Analysen des Interviewmaterials weitere Erkenntnisse, um zusätzlich Verbesserungsvorschläge für die Intervention abzuleiten. Außerdem bietet es sich an, auf Ebene von Einzelfallanalysen Klassen zu identifizieren, in denen die Kohäsion deutlich gestiegen ist. Die Analysen solcher sogenannter best practice Klassen, können ebenfalls Ideen zur Verbesserung der Intervention liefern. Was genau haben diese Klasse gemacht? Lagen hier besonders gute Implementationsbedingungen vor? Ist es in diesen Klassen über den Anstieg der Kohäsion auch zu einem Anstieg der sozialen Partizipation gekommen? Konnten hier möglicherweise insbesondere Kinder mit Unterstützungsbedarf profitieren?

#### **10.4 Wirkung der Intervention „Starke Klasse“ auf die soziale Partizipation zum zweiten Messzeitpunkt**

Ob die Intervention die Kohäsion in den Klassen der Experimentalgruppe verbessert hat oder nicht, ist nicht endgültig zu klären. Die Hauptfragestellung dieser Arbeit beschäftigt sich mit der Verbesserung der sozialen Partizipation. Die direkte Wirkung der Intervention auf die soziale Partizipation der Kinder wurde in einem ersten Schritt über Regressionsanalysen geprüft, in denen die soziale Partizipation zum zweiten Messzeitpunkt vorhergesagt wurde. Die experimentelle Bedingung (Experimental- vs. Kontrollgruppe) ging als Prädiktorvariable in die Analysen ein. Lediglich für die Anzahl der erhaltenen sozialen Wahlen und die Spielpartnerschaften zeigten sich (geringe) Effekte für die experimentelle Manipulation. Schüler\_innen der Experimentalgruppe erhielten zum zweiten Messzeitpunkt mehr soziale Wahlen und wiesen mehr Spielpartnerschaften auf. Ein zusätzlicher Cross-Level-Interaktionseffekt für Kinder mit schwachen Schulleistungen oder Verhaltensauffälligkeiten ergab sich nicht. Konsequenterweise stellte

sich die soziale Partizipation zum ersten Messzeitpunkt prädiktiv für die Partizipation zum zweiten Messzeitpunkt dar. Zudem war insbesondere das Maß des SDQs prädiktiv.

In einem zweiten Schritt wurde die Veränderung der sozialen Partizipation über Varianzanalysen für Kinder, die zur sogenannten Risikogruppe zählen, in der Experimental- und der Kontrollgruppe verglichen. Auch diese Analysen zeigten keinen statistisch bedeutsamen Effekt der experimentellen Manipulation. Es ergaben sich jedoch deskriptive Unterschiede, die einen Hinweis darauf geben, dass Kinder mit schwachen Schulleistungen von der Intervention profitieren, jedoch nicht Kinder, die Verhaltensauffälligkeiten zeigen.

An dieser Stelle ergeben sich verschiedene Fragen:

- (1.) Ist es nicht gelungen über die Intervention die soziale Partizipation individueller Schüler\_innen, insbesondere solcher, die als Risikogruppe zu bezeichnen sind, zu verbessern? Oder ergibt sich die gleiche Problematik wie bei der Verbesserung der Kohäsion, nämlich, dass eine verbesserte soziale Partizipation nicht durch die Messinstrumente bzw. die gewählten Maße abbildbar ist? Welche Instrumente bieten sich alternativ zur Erfassung der sozialen Partizipation an?
- (2.) Wie ist die Stabilität des Konstruktes der sozialen Partizipation über die Zeit zu bewerten?
- (3.) Welche Konsequenzen sind aus den Ergebnissen für Kinder mit Unterstützungsbedarf, insbesondere für Kinder mit hohen SDQ-Werten zu ziehen?
- (4.) Welche Konsequenzen sind aus den Analysen für die Weiterentwicklung der Intervention „Starke Klasse“ zu ziehen?

#### 10.4.1 Erklärungsansatz für die nicht nachweisbare Wirkung der Intervention auf die soziale Partizipation

Zunächst ergibt sich auch an dieser Stelle die Frage nach der Wirksamkeit der Intervention. Wird die Wirksamkeit der Intervention auf die soziale Partizipation individueller Kinder nicht angezweifelt, so müssen erneut Erklärungen herangezogen werden. Diese können sich auf die gewählten Messinstrumente beziehen.

##### 10.4.1.1 *Messinstrumente als Erklärung für die nicht abbildbare Wirkung der Intervention*

Prinzipiell können ähnliche Argumente für eine Wirksamkeit der Intervention mit Blick auf die soziale Partizipation herangezogen werden, wie bereits in Kapitel 10.3.1 angeführt wurden. Eine Erklärung ist erneut im *Response-Shift-Bias* zu sehen. Die Operationalisierung der sozialen Partizipation erfolgte teilweise über die gleichen Instrumente, mit denen auch die Kohäsion operationalisiert wurde, nämlich die Nominations- und Ratingverfahren. Es kann demnach die gleiche Argumentation herangezogen werden: Durch eine häufige Thematisierung der sozialen Einbindung aller Kinder in den Klassenverband im Rahmen der Wochenabschlussgespräche sowie Gespräche über Bedingungen guten gemeinsamen Lernens kann eine Sensibilisierung der Kinder stattgefunden haben. Dies kann dazu geführt haben, dass die Kinder in der zweiten Erhebung kritischer urteilten, wenn sie beispielsweise einschätzten, ob andere Kinder gute Lernpartner\_innen sind. Die Grundlage der Bewertung einzelner Kinder als Spiel- oder Arbeitspartner\_in hat sich möglicherweise durch die Intervention verändert. Wurden Mitschü-



ler\_innen vor dem Projektstart noch unreflektiert als gute Spiel- oder Arbeitspartner\_innen bewertet, so haben häufige Gesprächsanlässe im Klassenverband zu einer veränderten Bewertungsgrundlage zum zweiten Messzeitpunkt geführt. Auch mit Blick auf die Selbstwahrnehmung ihrer sozialen Partizipation könnte durch die Wochenabschlussgespräche eine gewisse Problematik möglicherweise erst bewusstgemacht worden sein, sodass sowohl für die soziometrischen als auch die psychometrischen Instrumente ein Response-Shift-Bias vorliegen kann. Zudem können, insbesondere für die psychometrischen Instrumente, *Deckeneffekte* aufgetreten sein, denn auch die Selbstwahrnehmung der sozialen Partizipation lag zum ersten Messzeitpunkt bereits bei Werten  $>3.2$ .

Werden in dieser Logik die Instrumente und Maße zur Erfassung der sozialen Partizipation angezweifelt, stellt sich die Frage nach alternativen Möglichkeiten der Operationalisierung.

#### 10.4.1.2 *Alternative Maße und Erhebungsmethoden zur Erfassung der sozialen Partizipation*

Diese Studie ging zwar über bisherige Studien hinaus, da soziale Partizipation bereits für zwei Inhaltsbereiche und über verschiedene Maße operationalisiert wurde. Es stellt sich trotzdem die Frage, ob sich alternative Erhebungsmethoden bzw. -maße über die bereits genutzten Verfahren hinaus, zur Erfassung der sozialen Partizipation anbieten, insbesondere solche, die unabhängig gegenüber Deckeneffekten und Verzerrungen sind.

Grundsätzlich ist mit Blick auf die soziometrischen Maße das Problem der Deckeneffekte nicht gegeben. Die Intervention zielte durch Maßnahmen, die positive wechselnde Kontakte zwischen allen Kindern ermöglichen, darauf, dass die Attraktivität der einzelnen Kinder verbessert wird. Dies sollte durch das Maß der Indegrees abbildbar sein. Wenn mehr Kinder als attraktiv befunden werden, sollte die Anzahl der Nominationen steigen. Gleiches gilt für die reziproken Partnerschaften. Die steigende Anzahl an Nominationen in Zusammenhang mit der Intervention zu bringen, ist jedoch nicht gelungen. Es bleibt jedoch unklar, ob es durch die Intervention zu einer Abnahme *negativer Nominationen* gekommen wäre. Diese wurden im Rahmen des Projektes nicht erfasst. Eine Vermutung besteht darin, dass durch die Maßnahmen der Intervention, Schüler\_innen, die bisher abgelehnt wurden, positiver beurteilt werden. Das muss nicht bedeuten, dass diese jetzt im Rahmen einer Nomination als beliebte Arbeitspartner\_innen genannt werden, jedoch ist es möglich, dass sie nicht mehr abgelehnt werden, sodass die Anzahl negativer Nominationen möglicherweise durch die Intervention geringer würden. Negative Nominationen liegen im Rahmen des SoPaKo-Projektes zwar nicht vor, jedoch könnte über die Ratings über das Antwortformat "gar nicht gerne" (Spielen) bzw. „gar nicht gut“ (Arbeiten) ein Blick auf die spaltenweisen Summen der „Ablehnungen“ („1en“) geworfen werden. Kind 1 erhält in der Beispielmatrix zwei Ablehnungen, Kind 4 hingegen keine Ablehnung. Zu prüfen ist, ob sich die Anzahl dieser Negativbewertungen durch die Intervention reduziert hat. Eine Abnahme der extrem negativen Bewertungen würde für eine positive Wirkung des Projektes sprechen.

	Kind 1	Kind 2	Kind 3	Kind 4
Kind 1		1	4	5
Kind 2	1		2	4
Kind 3	2	2		4
Kind 4	1	2	1	
Ablehnungen	2	1	1	0

Tabelle 59: Beispielmatrix zur Darstellung des Maßes der "Ablehnungen"

Noch genauer könnte über ein dichotomisierendes Negativnetzwerk geprüft werden, ob die Anzahl reziprok verlaufender Ablehnungen abgenommen hat. Hierzu würden nur die Nominierungen im Netzwerk erhalten bleiben, die beidseitig negativ verlaufen. Eine Reduzierung dieser reziproken negativen Beziehungen zum zweiten Messzeitpunkt würde ebenfalls für eine positive Wirkung des Projektes sprechen. Dies bleibt zu prüfen.

Als gänzlich andere Methode zur Erfassung der sozialen Partizipation ist ebenfalls *ESM* zu nennen. Erste Studien im Zusammenhang mit der Selbstwahrnehmung der sozialen Partizipation von Kindern mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf liegen hierzu bereits vor (s. Zurbriggen & Venetz, 2016). Dabei sind verschiedene Verfahren denkbar (Santoro et al., 2015):

- (1.) Event-contingent ESM: Die Fragebögen werden im Anschluss an sogenannte "key events" ausgefüllt. Mit Blick auf die Intervention „Starke Klasse“ wäre die Frage nach Interaktionen sowie die Selbstwahrnehmung der sozialen Partizipation direkt im Anschluss an Aktivitäten des Projektes sinnvoll. Dies könnte im Anschluss an Phasen des kooperativen Lernens geschehen, aber auch im Anschluss an die Auslösung neuer Dyaden, verbunden mit dem Verfassen der Steckbriefe, die Wochenabschlussgespräche oder andere Projektaktivitäten. Dies würde nicht nur Einblicke in die soziale Partizipation erlauben, sondern auch die Wirkung der verschiedenen Aktivitäten der Intervention evaluieren.
- (2.) Signal-contingent ESM: Die Fragebögen werden in festen oder zufälligen Intervallen ausgefüllt. Diese Methode erlaubt Einblicke in den alltäglichen Unterrichtsablauf und die soziale Partizipation in zufälligen Situationen im Schulalltag. Je nach Alter der Kinder und Art der Umsetzung (Erhebung über Smartphones) wäre auch die Analyse der sozialen Partizipation in außerunterrichtlichen Situationen, beispielsweise in den Pausen denkbar.

Alternativ wäre die Einbindung von *Fremdbeurteilungen* sinnvoll. Mit der deutschen Übersetzung des Social Participation Questionnaires (Schwab, 2015a) liegt ein geeignetes Instrument zur Erfassung der sozialen Partizipation aus Sicht der Lehrkräfte vor. Auch die Beurteilung der sozialen Partizipation mit Hilfe von Rating- oder Nominationsverfahren aus Sicht der Lehrkräfte stellt eine weitere Möglichkeit dar, ebenso die Einbindung der Sichtweise der Eltern.

Einen ähnlichen Ansatzpunkt verfolgen Studien, die das *Social Cognitive Mapping* nutzen, um die soziale Partizipation zu erfassen. Bei diesem Ansatz werden die Schüler\_innen nach bestehenden Cliquen gefragt und aus den individuellen Aussagen wird ein Gesamtklassennetzwerk erstellt. Avramidis et al. (2017, S. 68) bescheinigen dieser Methode Vorteile im Vergleich zu Rating- und Nominationsverfahren: „Social Cognitive Mapping could be viewed as a more robust approach that addresses more thoroughly the complexities of young children's social relations [...]“.

Neben aufwändigen Beobachtungsverfahren stellt die Methode der *Sociometric Badges* sicherlich eine Möglichkeit dar, die umfassendsten Einblicke in die soziale Partizipation individueller Kinder zu gewinnen. In Zusammenhang mit den weiteren Daten, die über diese Methode generiert werden, könnten Maße der Kohäsion direkt in Zusammenhang mit individuellen Maßen der sozialen Partizipation gebracht werden. Neben Indikatoren wie der Anzahl an Interaktionen kann auch die Qualität der Interaktionen beleuchtet werden und mit Gruppenmerkmalen in Beziehung gesetzt werden.

Einen ersten Schritt in diese Richtung geht das Verbundprojekt E-CIR „Measuring and supporting students’ social participation: Innovating the field with behavioral data” (<https://www.unipotsdam.de/de/psych-grundschulpaed/forschung/e-cir.html>, Stand: Februar 2019). Über das Zusammenbringen einer Vielzahl verschiedener Maße erhoffen sich die Forschenden tiefere Einblicke in die Mechanismen, Bedingungen und Konsequenzen sozialer Partizipation und hierüber empirische Belege für theoretische Annahmen, beispielsweise mit Blick auf die Kontakthypothese, zu erhalten (Spörer et al., 2018):

Damit hat sich eine Gruppe von Forscher\_innen auf den Weg gemacht, das Konstrukt der sozialen Partizipation besser zu verstehen und vor allem Ansatzpunkte zur Verbesserung individueller sozialer Partizipation ausfindig zu machen. Insgesamt ist noch offen, wann von gelungener Partizipation gesprochen werden kann. Welche Maße sind heranzuziehen und können diese ggf. auch, wie im vorangestellten Kapitel zur Kohäsion, zu einem Index verrechnet werden?

Häufig werden in Studien über die Anzahl der Beziehungen implizit Rückschlüsse auf die Qualität der sozialen Partizipation gezogen. Je mehr Beziehungen vorhanden sind, desto positiver die soziale Partizipation. Dieser Rückschluss ist jedoch nur bedingt zulässig, denn die Daten erlauben häufig keine Aussagen über die Qualität der Beziehung. Gemäß der Theorie des Bedürfnisses nach Zugehörigkeit dienen nur stabile Beziehungen, die durch wechselseitige Sorge um das Wohlergehen gekennzeichnet sind, zur Befriedigung des Motivs (Baumeister & Leary, 1995). Viele oberflächliche Beziehungen sind weniger befriedigend als einige wenige, aber dafür sehr enge, tiefgehende Beziehungen, die gekennzeichnet sind durch soziale Unterstützung und gegenseitige Akzeptanz (Forsyth, 2014). Diese Qualität der Beziehungen zu operationalisieren, stellt große Herausforderungen an die Forschung, gelingt jedoch möglicherweise über Verfahren wie die *Sociometric Badges*.

#### 10.4.2 Stabilität der sozialen Partizipation

Auch wenn die Frage nach der Wirksamkeit der Intervention auf die soziale Partizipation zum zweiten Messzeitpunkt nicht abschließend geklärt werden kann, ergeben sich aus den Analysen weitere interessante Befunde, die an dieser Stelle diskutiert werden sollen.

Die Ergebnisse der Regressionsanalysen zur Vorhersage der sozialen Partizipation zeigen, dass die soziale Partizipation ein recht stabiles Konstrukt ist. Ein starker Prädiktor für die Partizipation zum zweiten Messzeitpunkt ist die individuelle Partizipation zum ersten Messzeitpunkt. Über alle Indikatoren der sozialen Partizipation hinweg zeigt sich: Je geringer die soziale Partizipation zum ersten Messzeitpunkt im Vergleich zu den Mitschüler\_innen, desto geringer die soziale Partizipation zum zweiten Messzeitpunkt. Dies bestätigt Befunde anderer Autor\_innen, die beispielsweise die Stabilität der Zugehörigkeit zu Statusgruppen im Längsschnitt untersucht

haben. Marten, Voß und Blumenthal (2016) untersuchten die Stabilität der sozialen Akzeptanz, operationalisiert über die Zugehörigkeit zu verschiedenen Statusgruppen in Anlehnung an das Klassifikationssystem von Coie und Dodge (1988), über drei Messzeitpunkte von Klasse drei bis Klasse vier. Sie fanden Übereinstimmungsquoten vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt von durchschnittlich 63%. Die Quote variierte jedoch vom ersten zum dritten Messzeitpunkt deutlich und lag zwischen 30 und 49%. In dieser Studie lag der Fokus zwar nicht auf der Partizipation von Kindern mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf, jedoch zeigt sich eine Beständigkeit sozialer Positionen und damit, dass die soziale Partizipation als recht stabiles Konstrukt angesehen werden kann. Die Daten zeigen jedoch auch, dass Veränderungen möglich sind. Interessant ist die Frage nach der Stabilität der Zugehörigkeit zu der Statusgruppe der „unbeliebten“ Kinder. Frederickson und Furnham (2001) untersuchten über einen Zeitraum von zwei Jahren Kinder mit und ohne Lernschwierigkeiten im Alter von acht bis zehn Jahren. Sie operationalisierten die soziale Partizipation ebenfalls über die Zugehörigkeit zu Statusgruppen. Kinder mit Lernschwierigkeiten waren zu beiden Messzeitpunkten signifikant häufiger in der Statusgruppe der abgelehnten und seltener in der Gruppe der beliebten Schüler\_innen klassifiziert. In ihrer Studie lag die Übereinstimmungsquote der Statusgruppen für die Gesamtstichprobe nach einem Jahr bei 54%. Insgesamt zeigten sich in der Stabilität der Statusgruppenzuordnung keine Unterschiede zwischen Kindern mit und ohne Unterstützungsbedarf. Bei genauerer Betrachtung waren die Stabilitätskoeffizienten für die Statusgruppen der abgelehnten und beliebten Schüler\_innen für die Teilgruppe der Kinder mit Lernschwierigkeiten jedoch deutlich höher im Vergleich zu den Kindern ohne Unterstützungsbedarf. Bedenkt man, dass Kinder mit Lernschwierigkeiten vermehrt in der Gruppe der abgelehnten Kinder vertreten sind, so ist die Frage nach wirksamen Interventionen zur Verbesserung deren sozialer Partizipation von besonderer Bedeutung. Betrachten diese beiden Studien insbesondere die Zugehörigkeit zu Statusgruppen als Maß für die soziale Partizipation, wirft Schwab (2018) einen Blick auf die Stabilität von Freundschaften von Kindern mit und ohne sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf und kommt zu dem Ergebnis, dass Kinder mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf weniger reziproke Freundschaften aufweisen und ihr Anteil an Schüler\_innen mit wenigstens einem reziproken Freund oder einer Freundin deutlich geringer ist. Für beide Gruppen zeigte sich in ihrer Studie eine hohe Stabilität über ein Jahr.

Diese Befunde sind konform mit den Ergebnissen der vorliegenden Arbeit. Diese liefert zusätzliche Erkenntnisse zur Stabilität für weitere Indikatoren der sozialen Partizipation. Auch für reziproke Spiel- und Arbeitspartnerschaften, die Indegrees, die Beliebtheit, operationalisiert über den Mittelwert der Ratings sowie die Selbstwahrnehmung der sozialen Partizipation kann konstatiert werden, dass insbesondere die jeweiligen Ausprägungen dieser Variablen im Vergleich zum Klassendurchschnitt zum ersten Messzeitpunkt prädiktiv für den Wert ein halbes Jahr später sind.

Bisher wurde immer die Annahme vorausgesetzt, dass die ausgeschlossenen Kinder gerne in ihrer Gruppe partizipieren möchten. Ursprünglich ist es sicherlich das Ziel eines jeden Kindes in der Klassengemeinschaft zu partizipieren, um das Bedürfnis nach Zugehörigkeit zu befriedigen. Wurde jedoch Ausgrenzung erfahren, reagieren Personen unterschiedlich. Forsyth (2014) spricht von „Fight-or-Flight-Response“: Entweder versuchen die Personen sich den Weg in die

Gemeinschaft zurück zu erkämpfen (fight) oder aber sie versuchen weitere Ablehnung zu vermeiden (flight). Studien zur Reaktion auf Ausschluss zeigen, dass zwar immer der Wunsch vorhanden ist, wieder Partizipation zu erfahren, jedoch nicht in der Gruppe, in der der Ausschluss erfahren wurde (Maner, DeWall, Baumeister & Schaller, 2007). Dies eröffnet zwei Perspektiven: Zum einen muss der Blick auch auf den außerschulischen Kontext gerichtet werden und zum anderen ist die Perspektive des individuellen, ausgegrenzten Kindes vermehrt in den Blick zu nehmen.

Studien, die sich mit der außerschulischen Situation von Kindern mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf mit Blick auf die soziale Partizipation beschäftigen sind rar. Zurbriggen, Venetz und Hinni (2018) analysierten die Qualität der Erfahrungen, die Jugendliche mit und ohne Unterstützungsbedarf in ihrer Freizeit machen. Die Analysen zeigen, dass Schüler\_innen mit Unterstützungsbedarf mehr Zeit mit der Familie verbringen und weniger mit ihren Peers im Vergleich zu den Mitschüler\_innen ohne Unterstützungsbedarf.

Bezieht man die zweite Perspektive ein, so erscheint es notwendig, den Blick individueller auf das Kind zu richten, welches eine Außenseiterposition innehat. Möglicherweise verlaufen viele Aktivitäten (auch der Intervention „Starke Klasse“), die darauf zielen ein Kind einzubinden, ins Leere, weil sie von dem ausgeschlossenen Kind selbst abgelehnt werden. Der Wunsch nach Partizipation ist möglicherweise nicht mehr vorhanden, weil Verletzungen zu tief liegen.

Die Studie von de Leeuw, Boer und Minnaert (2018) stellt hier einen ersten Ansatzpunkt dar, zielt sie darauf die Schüler\_innen selbst zu Wort kommen zu lassen. Es wurden Interviews mit 28 ausgeschlossenen Fünft- und Sechsklässler\_innen geführt mit dem Ziel, die Erfahrungen der sozial ausgeschlossenen Schüler\_innen sowie das von ihnen gewünschte Verhalten der Peers und Lehrkräfte zu erheben. Die Analysen zeigen, dass die Kinder häufig Distanzierungsansätze im Umgang mit Ausschluss wählen, was die oben genannten Befunde stärkt. Sie wünschen sich jedoch insgesamt mehr Initiative durch die Peers. Der Ansatz, die Sichtweisen der Schüler\_innen selbst vermehrt in den Fokus zu stellen, verspricht weitere Erkenntnisse, die Grundlage einer Weiterentwicklung von Interventionen darstellen können.

Mit dem Wissen um die Schwierigkeit, die soziale Partizipation zu verändern bzw. zu verbessern, ist es umso wichtiger, im schulischen Kontext von Schulbeginn an sensibel für diese Problematik zu sein und früh negativen Entwicklungen entgegen zu steuern. Welche Implikationen sich für die schulische Praxis insbesondere mit Blick auf Kinder mit hohen SDQ-Werten aus diesen Befunde ergeben und was dies für mögliche Interventionsstudien bedeutet, wird im folgenden Kapitel diskutiert.

#### 10.4.3 Welche Konsequenzen sind aus den Ergebnissen für Kinder mit Unterstützungsbedarf zu ziehen?

Für Kinder mit schwachen Schulleistungen haben die Analysen der Daten des ersten Messzeitpunktes gezeigt, dass diese Kinder insbesondere mit geringer Akzeptanz in Bezug auf aufgabenbezogene Aktivitäten konfrontiert sind. Für die schulische Praxis impliziert dieser Befund, dass hier Handlungsbedarf auf Seiten der Lehrkräfte besteht. Aus Sicht der Mitschüler\_innen ist es nachvollziehbar, dass Kinder, die den Lernprozess nicht voranbringen, als Arbeits-

partner\_innen abgelehnt werden. Dies bedeutet jedoch für die Unterrichtspraxis die Notwendigkeit, häufig Lehr- und Lernsituationen zu schaffen, in denen sich die Leistungsstärke eines Kindes nicht negativ auf die Klassenkamerad\_innen auswirkt. In Phasen des kooperativen Lernens oder in Projektarbeitsphasen ist es möglich, die Arbeitsteilung an einem gemeinsamen Lerngegenstand so zu arrangieren, dass sich jedes Kind entsprechend seiner Fähigkeiten einbringen und somit partizipieren kann. Es geht darum regelmäßig gezielt Situationen und Aktivitäten zu schaffen, in die alle eingebunden werden, unabhängig von der Leistungsstärke. Voraussetzung hierfür ist, dass alle Schüler\_innen am gleichen Lerngegenstand arbeiten und insbesondere keine Ausgrenzung dadurch erfolgt, dass die Förderung der Kinder mit Unterstützungsbedarf in anderen Räumen stattfindet oder offensichtlich die Lehrkraft für Sonderpädagogik allein für ein spezielles Kind zuständig ist.

Aus den zusätzlichen Analysen zur Wirksamkeit der Intervention speziell für Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten und schwachen Leistungen geht hervor, dass insbesondere Kinder mit schwachen Schulleistungen von der Intervention zu profitieren scheinen. Deskriptiv zeigt sich, dass sich die Selbstwahrnehmung der Partizipation, die Anzahl der erhaltenen Wahlen sowie die Werte der Beliebtheit erhöhen, sowohl für den sozialen als auch den aufgabenbezogenen Inhaltsbereich. Diese Werte sind zwar in erster Linie als Tendenzen zu interpretieren, jedoch scheinen Maßnahmen zur Förderung der Kohäsion die soziale Partizipation von Kindern mit geringen Schulleistungen zu verbessern, sodass hier ein weiterer Ansatzpunkt in der schulischen Praxis gegeben ist.

Im Gegensatz zu Schüler\_innen mit schwachen Schulleistungen bezieht sich die Ablehnung gegenüber Kindern mit Verhaltensauffälligkeiten nicht nur auf den aufgabenbezogenen Bereich. Diese Kinder erfahren weder in aufgabenbezogenen, noch in außerunterrichtlichen Situationen Partizipation. Insbesondere Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten stellen zum zweiten Messzeitpunkt eine besondere Risikogruppe dar. Für das Maß des SDQs findet sich für alle Indikatoren der sozialen Partizipation ein starker negativer Effekt. Unter Kontrolle der anderen Prädiktoren fällt der Einfluss der Leistung auf die soziale Partizipation nicht mehr ins Gewicht, das Maß des SDQs behält jedoch seine Bedeutung. Diese Befunde sprechen für einen Schereneffekt: Für Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten wird es im Verlauf der Schulzeit schwieriger sozial zu partizipieren.

Die Analysen zur Wirksamkeit der Intervention speziell für diese Kinder zeigen, dass diese in geringerem Maße profitieren im Vergleich zu Kindern mit Lernschwierigkeiten. Es stellt sich die Frage, warum die Maßnahmen nicht in gleicher Weise für Kinder mit Verhaltensauffälligkeit wirken und welche Art der Intervention notwendig ist, um auch diese Zielgruppe besser zu adressieren.

Implikationen für diese Zielgruppe abzuleiten, ist jedoch ungleich schwieriger, was insbesondere durch die verschiedenen Störungsbildern bedingt ist, die sich hinter der Kategorie „Verhaltensauffälligkeit“ verbergen. Es muss demnach ein genauerer Blick auf die Gruppe der Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten bzw. hohen SDQ-Werten geworfen werden.

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. (§4, Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2005)

Hinter dem Störungsbild von Kindern mit dem Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung können sich demnach „externalisierende, also nach außen gerichtete (z.B. Störungen des Sozialverhaltens) und internalisierende, also nach innen gerichtete (z.B. Angststörungen, Depressionen) Störungen“ verbergen (Casale & Hennemann, 2016, S. 33). Das gewählte Maß des SDQs wird aus der Summation vier verschiedener Subskalen gebildet, sodass ein „Gesamt-Problemwert“ in die Analysen eingegangen ist. Eine differenzierte Analyse, in welcher die unterschiedlichen Subskalen genutzt werden, erscheint erforderlich, um der Vielfalt der verschiedenen Störungsbilder gerecht zu werden, die sich hinter der Kategorie „Gefühls- und Verhaltensstörung“ verbirgt. Die vier genutzten Subskalen des SDQs ermöglichen einen differenzierteren Blick auf diese Gruppe von Kindern. So ist beispielsweise anzunehmen, dass die Maßnahmen der Intervention „Starke Klasse“ für Kinder mit internalisierenden Störungen besser wirken als für Kinder mit externalisierenden Störungen. Dies bleibt zu prüfen.

Insbesondere für Kinder mit externalisierenden Störungen ist es möglich, dass die Unruhe in der Klasse durch die wechselnden Dyaden, der veränderte wöchentliche Ablauf, die dadurch bedingte weniger feste Struktur, negative Wirkungen haben. Die Idee, dass über die Zusammenarbeit in Dyaden positive Kontaktanlässe geschaffen werden, geht selbstverständlich von einer Optimalannahme aus. Sind jedoch die Erfahrungen, die mit einem Kind gemacht werden negativ, weil das andere Kind bei der Zusammenarbeit nicht kooperativ ist, ärgert, stört etc., so wird sich dies nicht positiv auf die „Attraktivität“ des Kindes auswirken und die erhofften positiven Effekte, die sich daraus auch für die Gruppenebene, nämlich den Zusammenhalt ergeben sollten, treffen nicht ein.

Es ist zu vermuten, dass die Intervention „Starke Klasse“ für einige, wenige Kinder nicht geeignet ist bzw. müssten die Maßnahmen von der Lehrkraft so ausgewählt werden, dass sie an die entsprechenden Kinder bzw. die Gruppe angepasst werden. Für Kinder mit massiven Verhaltensstörungen ist nicht zu erwarten, dass allein durch die Verbesserung der Klassenkohäsion die soziale Partizipation dieser Kinder besser gelingt. Im Gegenteil, die Befunde deuten darauf hin, dass in kohäsiven Klassen diese Risikogruppe von Kindern weiterhin ausgeschlossen wird. Es bildet sich eher eine kohäsive Teilgruppe, die Kinder mit massiv störendem Verhalten aus ihren Reihen ausgrenzt.

Die Förderung der Klassenkohäsion sollte daher als ein Baustein in einem multimodalen Präventionskonzept verstanden werden. Insbesondere für Kinder mit externalisierenden Störungsbildern werden zusätzliche Maßnahmen benötigt, wie beispielweise Sozialkompetenztrainings, sodass Multikomponentenansätze (vgl. Garrote & Sermier Dessemontet, 2015) angemessen erscheinen. Die Befunde zur Stabilität der sozialen Partizipation bedeuten, dass insbesondere für Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten eine frühzeitige Intervention erforderlich ist. Es ist wichtig, diese Kinder gar nicht erst in die Position eines Außenseiters rutschen zu lassen. Die Aktivitäten der Intervention „Starke Klasse“ zielen auf den positiven Kontakt der Schüler\_innen untereinander. Diese positiven Kontaktsituationen von Beginn an immer wieder, insbesondere mit sogenannten „schwierigen“ Kindern zu ermöglichen, wäre eine Möglichkeit der Prävention. Um diese Kinder jedoch in Unterrichtsprozesse zu integrieren, sind Individuallösungen zu tref-

fen. Hier ist die Lehrkraft gefragt, Situationen zu schaffen und mit den Schüler\_innen individuelle Vereinbarungen zu treffen, die die Erfahrung positiver Zusammenarbeit ermöglichen. Im Sinne der Kontakthypothese stellen diese positiven, angeleiteten Erfahrungen guter Zusammenarbeit die Basis zum Abbau von Vorurteilen dar.

Zusätzlich ist jedoch die Förderung sozialer Kompetenz (präventiv) erforderlich, möglichst im Klassenverband, um das Risiko von Stigmatisierung zu vermeiden, beispielsweise durch Trainings wie „Lubo aus dem All“ (Hillenbrand et al., 2015).

Die Implementation von Maßnahmen auf Individualebene ist jedoch, je nach Schweregrad der Verhaltensstörungen, unumgänglich. Im Rahmen einer individuellen Förderdiagnostik sollten individuelle Maßnahmen festgelegt werden und häufig sind sicher auch zusätzliche therapeutische, außerschulische Maßnahmen erforderlich.

## **10.5 Imputation fehlender Daten**

Im Rahmen dieser Arbeit wurde im Umgang mit fehlenden Daten in Mplus ein modellbasiertes Verfahren, konkret die FIML-Methode, genutzt (siehe z.B. Enders, 2010). Diese hat den Vorteil, dass es nicht zum fallweisen Ausschluss bei einzelnen fehlenden Werten kommt, sodass es nicht zu einer deutlichen Reduzierung der Stichprobengröße gekommen ist. Jedoch ist auch dieser Ansatz aus methodischer Sicht kritisch zu hinterfragen, insbesondere bei der Betrachtung längsschnittlicher Daten. Werden mehrere Messzeitpunkte betrachtet, kommt es häufig zu einem erheblichen Verlust an Daten.

Eine alternative Herangehensweise bieten Verfahren der multiplen Imputation, bei der fehlende Werte vor der Schätzung der Modellparameter mehrfach durch sogenannte „plausible values“ ersetzt werden. Eine Übersicht für Verfahren zur Imputation psychometrischer Daten geben Lüdtke, Robitzsch, Trautwein und Köller (2007). Diese Imputationsverfahren benötigen jedoch ein komplexes Imputationsmodell, das möglichst viele Informationen einbindet. Da im vorliegenden Fall kaum zusätzlichen Hilfsvariablen – also über die im Analysemodell hinausreichende Variablen – vorliegen, wäre jedoch nicht mit einem deutlichen statistischen Gewinn durch Imputationsverfahren zu rechnen (Baltes-Götz, 2013; Enders, 2010). Dies bleibt aber zu prüfen.

Weiterhin ist zu beachten, dass es für soziometrische Daten noch keine hinreichend etablierten Imputationsverfahren gibt, die in entsprechenden Software-Programmen umgesetzt sind. Imputationsverfahren für soziometrische Längsschnittdaten sind aktuell in Entwicklung, sodass zukünftig verbesserte Möglichkeiten des Umgangs mit fehlenden Werten zu erwarten sind. Krause, Huisman und Snijders (2018) stellen beispielsweise eine neue Methode mit zwei verschiedenen Varianten im Umgang mit fehlenden Werten vor. Diese vergleichen die Autoren mit bisherigen Methoden. Die Nutzung imputationsbasierter Verfahren, in denen fehlende Werte ersetzt werden, steht für die vorliegenden Daten noch aus.



## 11 Ausblick & Fazit

Nachdem im Verlauf dieser Arbeit, ausgehend von einem ersten Blick auf den Inklusionsbegriff allgemein, der Fokus immer enger geführt wurde, soll der Blick an dieser Stelle noch einmal geweitet werden.

Im Januar 2019 ist von der Monitoring-Stelle UN-BRK des Deutschen Instituts für Menschenrechte eine Analyse zur Umsetzung der UN-BRK in Nordrhein-Westfalen erschienen (Kroworsch, 2019). Für den Bereich der Bildung werden dem Land mit dem Wechsel der Landesregierung im Jahr 2017 Rückschritte bescheinigt. Durch den Erlass eines Moratoriums zum Erhalt der Förderschulen sieht die Monitoring-Stelle eine klare Verletzung der Verpflichtung ein inklusives Schulsystem zu schaffen und fordert den Weg in Richtung eines inklusiven Schulsystems fortzusetzen. Wie kann jedoch ein solches Schulsystem aussehen bzw. wie kann der Weg in Richtung eines solchen Schulsystems aussehen?

Um ein wirklich inklusives Schulsystem zu schaffen, ist ein radikaler Wandel erforderlich. Das geforderte inklusive Schulsystem ohne Sonderstrukturen wie Förderschulen in Angriff zu nehmen, bedeutet die größte Schulreform überhaupt. Ein inklusives Schulsystem würde einen komplett neuen Umgang mit Lerninhalten, -zielen und -bewertungen bedeuten (Carle, 2017). Zusätzlich gehört nach Carle (2017) neben der Neugestaltung des Unterrichts und einer veränderten Art der Zusammenarbeit, zum Beispiel in multiprofessionellen Teams, auch der schwierige Wandel der eigenen pädagogischen Überzeugungen zu diesem Prozess. Gleiches beschreibt auch Ziemer (2013, S. 81): „Die inklusive Idee wird sich nur durch eine grundlegend positive Einstellung, Haltung bzw. Überzeugung aller Beteiligten umsetzen lassen [...].“ Wichtig scheint vor allem eine „inklusive Grundhaltung“. Ziemer (2013) charakterisiert diese unter anderem dadurch, dass Lehrkräfte überzeugt davon sind, dass jedes Kind bereichernd für alle sein kann. Von einer solchen Haltung sprechen auch andere Autor\_innen. Textor (2015b) sieht eine inklusive Grundhaltung als Grundlage eines inklusiven Unterrichts und zählt zu einer solchen (1.) eine bedingungslose Akzeptanz und damit verbundene positive Wertschätzung, (2.) Empathie und (3.) Kongruenz, verstanden als Übereinstimmung von Erfahrung und Handlungen einer Person. Auch in dem Modell von Fischer, Kopmann, Rott, Veber und Zeinz (2014) wird für den Umgang mit Vielfalt neben fachlichen, diagnostischen, didaktischen und kommunikativen Lehrkraft-Kompetenzen eine „Pädagogische Haltung“ gefordert, die aus Beziehungs- und Potenzialorientierung besteht.

Diese Haltung stellt auf Seiten aller Beteiligten sicherlich eine Grundbedingung dar, wenn das seit Jahren auf Separation ausgerichtete deutsche Schulsystem von Grund auf neu gedacht würde. Es wäre eine Illusion gewesen zu erwarten, dass innerhalb von zehn Jahren nach der Unterzeichnung der UN-BRK die gewachsene Struktur des Schulsystems gänzlich neu formiert worden wäre. In Nordrhein-Westfalen wurde mit dem neunten Schulrechtsänderungsgesetz ein erster rechtlicher Schritt unternommen. Eine „inklusive Grundhaltung“ kann jedoch nicht per Gesetz verordnet werden.

Benötigt werden vor allem Zeit und eine grundlegende Änderung tief verwurzelter Einstellungen. Der Abbau von Unsicherheit und das Ermöglichen positiver Kontakte zwischen Menschen mit und ohne Behinderung, eine Verringerung von Vorurteilen und das Erleben

von bereits bestehenden positiven Inklusionsbeispielen sind erste Schritte in die richtige Richtung. (Böttinger, 2016, S. 37)

Böttinger nennt Möglichkeiten, die zu einer veränderten Grundhaltung beitragen können: Positive Kontakte zwischen Personen mit und ohne Behinderungen sowie das Erleben von best practice Beispielen. Zu fragen ist jedoch, ob nicht allein der Mangel an Lehrkräften jeglichem guten Willen hindernd im Wege steht. Hier ist ein Hauptproblem zu sehen, welches in den nächsten zehn Jahren unverändert bestehen bleiben wird. Daher ist kritisch zu hinterfragen, ob, bei aller Befürwortung inklusiver Ideen, in der aktuellen Situation das Ziel „eine Schule für Alle“ sein sollte. Ob schwerstmehrfachbehinderte Kinder unter aktuellen Bedingungen in allgemeinen Schulen bestmöglich gefördert werden können, ist zu bezweifeln. Sicherlich ist aus Sicht dieser Kinder und auch deren Eltern der folgende Gedanke nachvollziehbar: „Je schwerer die Behinderung ist, umso nötiger braucht das Kind die vielfältigen Anregungen der nichtbehinderten Kinder“ (Schöler, 1996, S. 10). Jedoch stellt sich die Frage, ob eine unbedingte Teilhabe in inklusiven Settings im Einzelfall ausnahmslos anzustreben ist (Fegert & Schepker, 2014). Partizipation allgemein, aber auch im schulischen Kontext zu ermöglichen, ist eine normative Verantwortung der Gesellschaft. Trotzdem sollten Art und Umfang der Teilhabe im Einzelfall abgewogen werden. So zeigen die Ergebnisse dieser und vieler anderer Studien die Problematik sozialer Partizipation in allgemeinen Schulen auf. Nachgewiesenermaßen gelingt soziale Partizipation zurzeit in vielen Fällen nur unzureichend. Daher sollte es Eltern freigestellt bleiben, die möglichst beste Wahl für ihre Kinder zu treffen. Insbesondere für spezielle Unterstützungsbedarfe sollte auch mit Blick auf die soziale Partizipation eine Abwägung stattfinden, um für jeden Einzelfall die richtige Entscheidung zu treffen. Dabei kann gut begründet die Wahl auch auf die Förderschule fallen, wenn die Annahme naheliegt, dass für das individuelle Kind, die soziale Partizipation „in [...] geschützten Sondersettings höher“ (Fegert & Schepker, 2014, S. 298) ist, als in großen Klassen, in denen eine Lehrkraft alleine den Großteil des Tages für eine heterogene Gruppe von Kindern verantwortlich ist. Über die aktuelle räumliche Situation vieler Schulen, die gar nicht dafür ausgelegt sind, den Forderungen schulischer Inklusion gerecht zu werden, soll an dieser Stelle gar nicht erst gesprochen werden. Es sollte sich immer um eine Einzelfallentscheidung handeln, bei der das individuelle Kind und auch die individuellen schulischen Möglichkeiten in den Blick genommen werden. Schwierig ist sicherlich, dass diese Beurteilung viele Eltern überfordert.

Nichtsdestotrotz sollte weiterhin das Ziel verfolgt werden, inklusive schulische Settings zu gestalten und hier insbesondere das Ziel der sozialen Partizipation nicht zu vernachlässigen. Dabei muss Inklusion als wirklich langfristiger Prozess verstanden werden. Die KMK hat dies 2011 deutlich gemacht: „Die inklusive Schule ist eine Zielvorstellung, die in einem längerfristigen Prozess zu verwirklichen ist“ (Kultusministerkonferenz, 2011, S. 16). Eine Beschreibung dessen, wie genau dieser Prozess ablaufen sollte, steht jedoch noch aus. Auch andere Autoren betonen, dass Inklusion einen Idealzustand darstellt oder ein Leitbild (Boban & Hinz, 2003). Inklusion wird von Boban und Hinz (2003, S. 10) als „Veränderung und einen nicht endenden Prozess von gesteigertem Lernen und zunehmender Teilhabe aller SchülerInnen (beschrieben). Es ist ein Ideal, nach dem Schulen streben können, das aber nie vollständig erreicht wird.“ Aktuell scheint der einzige Weg darin zu liegen, dass sich engagierte Lehrkräfte und engagierte Schulen trotz aller Widrigkeiten auf den Weg machen und eine Vorbildfunktion übernehmen.

Ziemen (2013, 80f) schreibt, dass positive Entwicklungen dort zu beobachten sind, „wo Lehrkräfte, Teams und Schulen motiviert, engagiert und emotional positiv eingestellt einen Weg finden (wollen).“ Wenn vermehrt mit best practice Beispielen gezeigt wird, dass die inklusive Idee gelingen kann und die Inklusion von Kindern mit Behinderungen schrittweise zur Normalität wird, die Umsetzung inklusiver Bildung nicht mehr abhängig von der Einstellung der Beteiligten ist, so kann nach und nach auch die soziale Partizipation gelingen. Aktuell ist das Schulsystem jedoch von der Erreichung dieses Hauptzieles schulischer Inklusion weit entfernt. Nach der Schulgesetzesänderung müssen viele weitere, kleine Schritten folgen, sodass auch die Schüler\_innen selbst sowie die Lehrkräfte mitgenommen werden. Dazu gehört es zum Beispiel Fortbildungen verbindlich zu machen und die entsprechenden Ressourcen (finanziell, personell, zeitlich) zur Verfügung zu stellen (Kroworsch, 2019). Kern dieser Fortbildungen muss auch das Basiswissen rund um die Thematik der sozialen Partizipation sein: Konsequenzen, Bedingungen, Interventionen. Dies gilt nicht nur für die Weiterbildung. Das Thema soziale Partizipation sollte bereits Bestandteil eines Kerncurriculums in der Lehrkräfteausbildung sein.

Unter Berücksichtigung der Bedeutung sozialer Partizipation für die Befriedigung des Bedürfnisses nach Zugehörigkeit muss die Forderung im schulischen Kontext laut werden, Lehramtsstudierende und Lehrkräfte für die Thematik der sozialen Partizipation zu sensibilisieren. Die Problematik, dass in der schulischen Praxis die Beziehungsebene häufig noch hinter der Sachebene zurücksteht, muss überwunden werden. Bereits Dreesmann et al. (1992) bemängeln diese Situation: Es muss Zeit gespart werden, um Inhalte zu vermitteln und Curricula zu erfüllen. Diese Situation ist durch die verstärkte Outputorientierung im Zusammenhang mit landesweiten Vergleichsarbeiten in letzten Jahren eher verstärkt worden als zurückgegangen. Dies wird durch Befunde bestätigt, die sich mit der diagnostischen Kompetenz von Lehrkräften in Bezug auf soziale Beziehungen einer Klasse beschäftigen. Harks und Hannover (2017) konnten beispielsweise zeigen, dass Lehrkräfte durchschnittlich nur etwa 30% der von Schüler\_innen angegebenen Daten zu Klassennetzwerken reproduzieren konnten. Andere Studien kamen zu geringeren Werten (z.B. Hoffman et al., 2015). Monchy et al. (2004) zeigten, dass etwa die Hälfte der Lehrkräfte die soziale Position von Kindern mit Unterstützungsbedarf im Bereich Emotionale und soziale Entwicklung positiver einschätzte, als die soziometrischen Ergebnisse dies zeigen.

Mit dem Dilemma der Fokussierung auf den Leistungsbereich geht auch die Problematik einher, dass Lehrpersonen sich nicht für die Qualität der Peer-Beziehungen verantwortlich fühlen. Harks und Hannover (2017) konnten weiterhin zeigen, dass Lehrkräfte sich in ihrer Einstellung unterscheiden, ob die Qualität der Peerbeziehung in ihrer Verantwortung oder allein in der Verantwortung der Schüler\_innen liegt. Um die diagnostische Kompetenz der Lehrkräfte vorherzusagen, erwies sich deren Einstellung, sich für die Qualität der Peer-Beziehungen verantwortlich zu fühlen, als bedeutsam. Je mehr sich die Lehrkräfte verantwortlich fühlen, desto besser die Übereinstimmung der Sympathienetzwerke zwischen Lehrkräfteeinschätzung und Schüler\_innen. Dabei zeigten sich deutlich Unterschiede zwischen den Schulformen. Lehrkräfte der Grundschule sahen sich deutlicher in der Verantwortung als beispielsweise Lehrkräfte an Gymnasien. Auch dieser Aspekt ist bedeutsam für die Aus-, Fort- und Weiterbildung, denn die Einstellung ist, wenn auch nicht ganz einfach, beeinflussbar.

Es sollte daher zweierlei angestrebt werden: (1.) Eine Sensibilisierung der Lehrkräfte für die Thematik der sozialen Partizipation und (2.) eine Verbesserung der diagnostischen Kompetenz der Lehrkräfte in Bezug auf die sozialen Beziehungen.

Die Befunde dieser Arbeit verdeutlichen erneut, dass Kinder mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung zu einer Risikogruppe gehören, mit Blick auf ihre soziale Partizipation. Die Ergebnisse zeigen jedoch auch für Kinder mit Migrationshintergrund Nachteile auf. Der Blick muss auf alle Kinder gerichtet sein. In dieser Arbeit wurde der Fokus lediglich auf zwei Förderschwerpunkte gelegt. Wie die Ergebnisse dieser Arbeit zeigen, stellen neben Kindern mit schwachen Schulleistungen und solchen mit Verhaltensauffälligkeiten eben auch Kinder mit Migrationshintergrund eine bedeutsame Risikogruppe dar. Speziell diese Kinder und ebenfalls Kinder mit anderen Förderbedarfen nicht aus dem Blick zu verlieren, spricht für die Nutzung eines weiten Inklusionsbegriffes, der verschiedene Facetten betrachtet.

Dies impliziert Interventionen, die auf Ebene der Klasse ansetzen und nicht solche, die den Fokus auf eine bestimmte Zielgruppe legen. Von Interventionen auf Gruppenebene sollten alle Schüler\_innen profitieren, da sie nicht das einzelne Kind fokussieren, und somit keine andere benachteiligte Gruppe aus dem Blick verlieren.

Abschließend sollen die mit dieser Arbeit verfolgten Ziele noch einmal herausgestellt werden und der damit verbundene Erkenntnisgewinn hervorgehoben werden:

Ziel der vorliegenden Arbeit war es, weitere Einblicke in die soziale Partizipation von Kindern mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf im Grundschulkontext zu geben. Insbesondere Kinder mit besonderem Unterstützungsbedarf im Bereich des Lernens und der Emotionalen und sozialen Entwicklung standen im Fokus dieser Untersuchung. Insgesamt bestätigen die Ergebnisse dieser Arbeit erneut, die Benachteiligung dieser Kindergruppe. Über das Projekt „Starke Klasse“ wurde das Ziel verfolgt, die Kohäsion der Klasse zu verbessern, um hierüber die soziale Partizipation einzelner Kinder zu stärken.

Dem Konstrukt der Kohäsion wurde im schulischen Kontext bisher wenig Interesse entgegengebracht. Diese Arbeit stellt als eine der ersten eine elaborierte Konzeption von Kohäsion im schulischen Kontext vor. Aufgrund der bisherigen mangelnden Aufmerksamkeit dem Kohäsionskonstrukt im Schulkontext gegenüber, liegt ein erhebliches Forschungsdesiderat vor, was zum einen Fragen der adäquaten Operationalisierung, aber auch Fragen von möglichen Einflussvariablen und Zusammenhängen zu anderen Konstrukten betrifft, wie die vorhergehenden Ausführungen in der Diskussion gezeigt haben.

Durch ein längsschnittliches Warte-Kontroll-Gruppendedesign wurde geprüft, ob über die Intervention Einfluss auf die Kohäsion genommen und eine bessere soziale Partizipation individueller Schüler\_innen, insbesondere solcher mit besonderem Unterstützungsbedarf, erreicht werden kann. Hierdurch sollten, im Gegensatz zu vielen anderen Studien, kausale Ableitungen über die Wirkrichtung getroffen werden. Leider gelang es statistisch nicht, die Wirkung der Intervention nachzuweisen, sodass der Nachweis der Kausalität der Zusammenhänge weiterhin aussteht.

Die querschnittlichen Analysen bekräftigen jedoch die Vermutungen, dass die Kohäsion einer Klasse in Zusammenhang mit der individuellen sozialen Partizipation steht. Damit liefert diese Arbeit mit der Fokussierung auf das Konstrukt der Kohäsion einen konkreten Ansatzpunkt zur

Verbesserung der sozialen Partizipation ausgegrenzter Kinder ohne das Risiko einer Stigmatisierung einzugehen.

Die Bedingungen von gelungener sozialer Partizipation im schulischen Kontext müssen jedoch weiter herausgearbeitet werden. Eine erneute experimentelle Studie mit einer veränderten Interventionsmaßnahme sollte angestrebt werden. Hierzu können die zuvor genannten Ideen zur Veränderung der Intervention „Starke Klasse“ aufgegriffen werden. Den Blick dabei weiterhin auf das Konstrukt der Kohäsion zu lenken, erscheint gewinnbringend. Dass soziale Partizipation insbesondere in Grundschulsettings möglich ist, scheint wahrscheinlich. Der Blick muss aber auch darüber hinaus auf weiterführende Schulen und schließlich auf die Fortführung der Partizipation im beruflichen Kontext gelenkt werden. Das Deutsche Institut für Menschenrechte sieht zwar positive Entwicklungen in der Beschäftigung von Menschen mit Behinderungen durch Programme, die beispielsweise Inklusionsbetriebe oder -abteilungen fördern, jedoch liegen die Arbeitslosenzahlen von Menschen mit Behinderungen in Nordrhein-Westfalen über dem bundesweiten Durchschnitt und die Anzahl der in Werkstätten Beschäftigten steigt (Kroworsch, 2019), was eine zunehmende Separierung nach sich zieht. Ganzheitlich betrachtet sind noch viele Schritte zurückzulegen auf dem Weg zu einem inklusiven Schulsystem und einer inklusiven Gesellschaft.

## 12 Literaturverzeichnis

- Ahrbeck, B. (2014). Schulische Inklusion – Möglichkeiten, Dilemmata und Widersprüche. *Soziale Passagen*, 6 (1), 5-19.
- Ainscow, M. & Miles, S. (2008). Making education for all inclusive. Where next? *Prospects*, 38 (1), 15-34.
- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50 (2), 179-211.
- Allport, G. W. (1954). *The nature of prejudice*. Massachusetts: Addison-Wesley Publishing Company.
- Altrichter, H. & Wiesinger, S. (2005). Implementation von Schulinnovationen - aktuelle Hoffnungen und Forschungswissen. *Journal für Schulentwicklung*, 9 (4), 28-36.
- Anderson, C. S. (1982). The search for school climate. A review of the research. *Review of Educational Research*, 52 (3), 368-420.
- Arbinger, R. & Saldern, M. von. (1984). Schulische Umwelt und soziales Klima in Schulklassen. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 31, 81-99.
- Aronson, E., Wilson, T. D. & Akert, R. M. (2014). *Sozialpsychologie*. München: Pearson Studium.
- Auswärtiges Amt. (2009). Bekanntmachung über das Inkrafttreten des Übereinkommens der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen, 812-817. Verfügbar unter [http://www.bgbl.de/xaver/bgbl/start.xav?startbk=Bundesanzeiger\\_BGBI&jumpTo=bgbl209s0812.pdf](http://www.bgbl.de/xaver/bgbl/start.xav?startbk=Bundesanzeiger_BGBI&jumpTo=bgbl209s0812.pdf)
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung. (2018). *Bildung in Deutschland 2018. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Wirkungen und Erträgen von Bildung*. Bielefeld: wbv Publikation.
- Avci-Werning, M. & Lanphen, J. (2013). Inklusion und kooperatives Lernen. In R. Werning & A.-K. Arndt (Hrsg.), *Inklusion. Kooperation und Unterricht entwickeln* (S. 150-175). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- 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.
- Avramidis, E. (2013). Self-concept, social position and social participation of pupils with SEN in mainstream primary schools. *Research Papers in Education*, 28 (4), 421-442.
- 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, 68-80.
- Baerveldt, C., van de Bunt, G. G. & Vermande, M. M. (2014). Selection patterns, gender and friendship aim in classroom networks. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17 (5), 171-188.
- Bagwell, C. L., Schmidt, M. E., Newcomb, A. F. & Bukowski, W. M. (2001). Friendship and peer rejection as predictors of adult adjustment. *New Directions for Child and Adolescent Development* (91), 25-49.
- Baltes-Götz, B. (2013). *Behandlung fehlender Werte in SPSS und Amos* (Universität Trier. Zentrum für Informations-, Medien- und Kommunikationstechnologie, Hrsg.).

- Baumeister, R. F., DeWall, C. N., Ciarocco, N. J. & Twenge, J. M. (2005). Social exclusion impairs self-regulation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 88 (4), 589-604.
- Baumeister, R. F. & Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117 (3), 497-529.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (4), 469-520.
- Beal, D. J., Cohen, R. R., Burke, M. J. & McLendon, C. L. (2003). Cohesion and performance in groups. A meta-analytic clarification of construct relations. *The Journal of Applied Psychology*, 88 (6), 989-1004.
- Beauftragte der Bundesregierung für die Belange von Menschen mit Behinderungen. (2017). *Die UN-Behindertenrechtskonvention. Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen*. Verfügbar unter [https://www.behindertenbeauftragte.de/SharedDocs/Publikationen/UN\\_Konvention\\_deutsch.pdf](https://www.behindertenbeauftragte.de/SharedDocs/Publikationen/UN_Konvention_deutsch.pdf)
- Beelmann, A. (2006). Wirksamkeit von Präventionsmaßnahmen bei Kindern und Jugendlichen. *Zeitschrift für Klinische Psychologie und Psychotherapie*, 35 (2), 151-162.
- Beelmann, A. & Raabe, T. (2007). *Dissoziales Verhalten von Kindern und Jugendlichen. Erscheinungsformen, Entwicklung, Prävention und Intervention*. Göttingen [u.a.]: Hogrefe.
- Bell-Dolan, D. J., Foster, S. L. & Sikora, D. M. (1989). Effects of sociometric testing on children's behavior and loneliness in school. *Developmental Psychology*, 25 (2), 306-311.
- Benenson, J. F., Apostoleris, N. H. & Parnass, J. (1997). Age and sex differences in dyadic and group interaction. *Developmental Psychology*, 33 (3), 538-543.
- Benkmann, R. (2009). Individuelle Förderung und kooperatives Lernen im Gemeinsamen Unterricht. *Empirische Sonderpädagogik*, 1, 143-156. Verfügbar unter <https://www.fachportal-paedagogik.de/literatur/vollanzeige.html?Fid=1049586#vollanzeige>
- Benne, K. D. & Sheats, P. (1948). Functional roles of group members. *Journal of Social Issues*, 4 (2), 41-49.
- Bierhoff, H.-W. (2000). *Sozialpsychologie. Ein Lehrbuch* (5., überarbeitete und erweiterte Auflage). Stuttgart: Kohlhammer.
- Binfet, J.-T. (2015). Not-so random acts of kindness. A guide to intentional kindness in the classroom. *The International Journal of Emotional Education*, 7 (2), 49-62.
- Blackhart, G. C., Nelson, B. C., Knowles, M. L. & Baumeister, R. F. (2009). Rejection elicits emotional reactions but neither causes immediate distress nor lowers self-esteem. A meta-analytic review of 192 studies on social exclusion. *Personality and Social Psychology Review*, 13 (4), 269-309.
- Bleckmann, C., Saldern, M. von & Wolfangel, L. (2012). Einleitung - Was ist Inklusion? In M. von Saldern (Hrsg.), *Inklusion. Deutschland zwischen Gewohnheit und Menschenrecht* (Schule in Deutschland, Bd. 6, S. 7-30). Norderstedt: Books on Demand.
- Bleidick, U. (1999). *Behinderung als pädagogische Aufgabe. Behinderungsbegriff und behindertenpädagogische Theorie* (Kohlhammer-Taschenbücher, Bd. 472). Stuttgart: Kohlhammer.

- Bleidick, U., Rath, W. & Schuck, K. D. (1995). Die Empfehlungen der Kultusministerkonferenz zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen der Bundesrepublik Deutschland. *Zeitschrift für Pädagogik*, 41 (2), 247-264. Verfügbar unter [https://www.pedocs.de/volltexte/2015/10452/pdf/ZfPaed\\_1995\\_2\\_Bleidick\\_Rath\\_Schuck\\_Empfehlungen\\_der\\_KMK.pdf](https://www.pedocs.de/volltexte/2015/10452/pdf/ZfPaed_1995_2_Bleidick_Rath_Schuck_Empfehlungen_der_KMK.pdf)
- Bless, G. (2000). 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. Walter & F. B. Wember (Hrsg.), *Sonderpädagogik des Lernens* (S. 375-383). Göttingen: Hogrefe.
- Bliese, P. D. & Halverson, R. R. (1996). Individual and nomothetic models of job stress. An examination of work hours, cohesion, and well-being. *Journal of Applied Social Psychology*, 26 (13), 1171-1189.
- Boban, I. & Hinz, A. (2003). *Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln*. Halle-Wittenberg: Martin-Luther-Universität.
- Boban, I. & Hinz, A. (2007). Orchestrating learning!?! Der Index für Inklusion fragt - Kooperatives Lernen hat Antworten. In I. Demmer-Dieckmann & A. Textor (Hrsg.), *Integrationsforschung und Bildungspolitik im Dialog* (S. 117-126). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Boban, I. & Hinz, A. (2009). Integration und Inklusion als Leitbegriffe der schulischen Sonderpädagogik. In G. Opp & G. Theunissen (Hrsg.), *Handbuch schulische Sonderpädagogik* (UTB Erziehungswissenschaften, Sonderpädagogik, Bd. 8426, S. 29-35). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bollen, K. A. & Hoyle, R. H. (1990). Perceived cohesion. A conceptual and empirical examination. *Social Forces*, 69 (2), 479-504.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion. Developing learning and participation in schools*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2017). *Index für Inklusion. Ein Leitfaden für Schulentwicklung*. Weinheim & Basel: Beltz.
- Borgatti, S. P., Everett, M. G. & Freeman, L. C. (2002) Ucinet for Windows: Software for social network analysis [Computer software]. Harvard, MA: Analytic Technologies.
- 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.
- Böttinger, T. (2016). *Inklusion. Gesellschaftliche Leitidee und schulische Aufgabe*. Stuttgart: W. Kohlhammer Verlag.
- Bourgeois, K. S. & Leary, M. R. (2001). Coping with rejection. Derogating those who choose us last. *Motivation and Emotion*, 25 (2), 101-111.
- Brawley, L. R., Carron, A. V. & Widmeyer, W. N. (1988). Exploring the relationship between cohesion and group resistance to disruption. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 10 (2), 199-213.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development. Experiments by nature and design*. Cambridge, London: Harvard University Press.



- Bruner, M. W. & Spink, K. S. (2010). Evaluating a team building intervention in a youth exercise setting. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*, 14 (4), 304-317.
- Bruner, M. W. & Spink, K. S. (2011). Effects of team building on exercise adherence and group task satisfaction in a youth activity setting. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*, 15 (2), 161-172.
- Buckley, K. E., Winkel, R. E. & Leary, M. R. (2004). Reactions to acceptance and rejection. Effects of level and sequence of relational evaluation. *Journal of Experimental Social Psychology*, 40 (1), 14-28.
- Bühner, M. & Ziegler, M. (2009). *Statistik für Psychologen und Sozialwissenschaftler*. München: Pearson Studium.
- Buhs, E. S., Ladd, G. W. & Herald, S. L. (2006). Peer exclusion and victimization. Processes that mediate the relation between peer group rejection and children's classroom engagement and achievement? *Journal of Educational Psychology*, 98 (1), 1-13.
- Bukowski, W. M., Sippola, L., Hoza, B. & Newcomb, A. F. (2000). Pages from a sociometric notebook. An analysis of nomination and rating scale measures of acceptance, rejection, and social preference. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 2000 (88), 11-26.
- Bülter, H. & Meyer, H. (2004). Was ist ein lernförderliches Klima? Voraussetzungen und Wirkungen. *Pädagogik* (11), 31-36.
- Bundestag. (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. Verfügbar unter <http://www.un.org/depts/german/uebereinkommen/ar61106-dbgbl.pdf>
- Bürli, A. (1997). *Internationale Tendenzen in der Sonderpädagogik - Vergleichende Betrachtung mit Schwerpunkt auf den europäischen Raum*. Hagen: Fernuniversität (Hagen).
- Buss, D. M. (2000). The evolution of happiness. *American Psychologist*, 55 (1), 15-23.
- Büttner, G., Warwas, J. & Adl-Amini, K. (2012). Kooperatives Lernen und Peer Tutoring im inklusiven Unterricht. *Zeitschrift für Inklusion* (1-2). Verfügbar unter <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/61/61>
- Cacioppo, J. T., Hughes, M. E., Waite, L. J., Hawkey, L. C. & Thisted, R. A. (2006). Loneliness as a specific risk factor for depressive symptoms. Cross-sectional and longitudinal analyses. *Psychology and Aging*, 21 (1), 140-151.
- Camargo, S. P. H., Rispoli, M., Ganz, J., Hong, E. R., Davis, H. & Mason, R. (2014). A review of the quality of behaviorally-based intervention research to improve social interaction skills of children with ASD in inclusive settings. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 44 (9), 2096-2116.
- Cambra, C. & Silvestre, N. (2003). Students with special educational needs in the inclusive classroom. Social integration and self-concept. *European Journal of Special Needs Education*, 18 (2), 197-208.

- Carle, U. (2017). Eckpunkte für die Entwicklung inklusiven Unterrichts. In F. Hellmich & E. Blumberg (Hrsg.), *Inklusiver Unterricht in der Grundschule* (1. Auflage, S. 15-33). Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Carless, S. A. & Paola, D. C. (2000). The measurement of cohesion in work teams. *Small Group Research*, 31 (1), 71-88.
- Carron, A. V. & Brawley, L. R. (2000). Cohesion. Conceptual and measurement issues. *Small Group Research*, 31 (1), 89-106.
- Carron, A. V., Brawley, L. R. & Widmeyer, W. N. (1998). The measurement of cohesiveness in sport groups. In J. L. Duda (Ed.), *Advances in sport and exercise psychology measurement* (pp. 213-226). Morgantown, WV: Fitness Information Technology.
- Carron, A. V. & Hausenblas, H. A. (1998). *Group dynamics in sport* (2nd ed.). Morgantown, WV: Fitness Information Technology.
- Carron, A. V. & Spink, K. S. (1993). Team building in an exercise setting. *The Sport Psychologist*, 7 (1), 8-18.
- Carron, A. V., Widmeyer, W. N. & Brawley, L. R. (1985). The development of an instrument to assess cohesion in sport teams. The group environment questionnaire. *Journal of Sport Psychology*, 7 (3), 244-266.
- Cartwright, D. & Zander, A. (1970). Groups and group membership: Introduction. In D. Cartwright (Ed.), *Group dynamics. Research and Theory* (pp. 45-63). London: Tavistock Publications Limited.
- 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 NRW (Hrsg.), *Sonderpädagogische Förderschwerpunkte in NRW. Ein Blick aus der Wissenschaft für die Praxis* (S. 33-40).
- Casey-Campbell, M. & Martens, M. L. (2009). Sticking it all together. A critical assessment of the group cohesion-performance literature. *International Journal of Management Reviews*, 11 (2), 223-246.
- Charuvastra, A. & Cloitre, M. (2008). Social bonds and posttraumatic stress disorder. *Annual Review of Psychology*, 59, 301-328.
- Coie, J. D. & Dodge, K. A. (1988). Multiple sources of data on social behavior and social status in the school: A cross-age comparison. *Child Development*, 59 (3), 815-829.
- Coie, J. D., Dodge, K. A. & Coppotelli, H. (1982). Dimensions and types of social status. A cross-age perspective. *Developmental Psychology*, 18 (4), 557-570.
- Cota, A. A., Evans, C. R., Dion, K. L., Kilik, L. & Longman, S. R. (1995). The structure of group cohesion. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 21 (6), 572-580.
- Courneya, K. S. & McAuley, E. (1995). Reliability and discriminant validity of subjective norm, social support, and cohesion in an exercise setting. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 17 (3), 325-337.
- Danielsen, A. G., Wiiium, N., Wilhelmsen, B. U. & Wold, B. (2010). Perceived support provided by teachers and classmates and students' self-reported academic initiative. *Journal of School Psychology*, 48 (3), 247-267.

- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuit: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11 (4), 227-268.
- Dederich, M. (2016). Behinderung. In M. Dederich, I. Beck, U. Bleidick & G. Antor (Hrsg.), *Handlexikon der Behindertenpädagogik. Schlüsselbegriffe aus Theorie und Praxis* (3., erweiterte und völlig überarbeitete Auflage, S. 107-110). Stuttgart: Kohlhammer.
- Desimone, L. (2002). How can comprehensive school reform models be successfully implemented? *Review of Educational Research*, 72 (3), 433-479.
- Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. (2017). *Stellungnahme der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Inklusion: Bedeutung und Aufgabe für die Erziehungswissenschaft*. Verfügbar unter [https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Stellungnahmen/2017.01\\_Inklusion\\_Stellungnahme.pdf](https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Stellungnahmen/2017.01_Inklusion_Stellungnahme.pdf)
- Deutsche UNESCO-Kommission e.V. (2014). *Inklusion: Leitlinien für die Bildungspolitik* (3. Auflage). Bonn: DUK.
- Deutscher Bildungsrat. (1973). *Zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher. Verabschiedet auf der 34. Sitzung der Bildungskommission am 12./13. Oktober 1973 in Bonn* (Empfehlungen der Bildungskommission / Deutscher Bildungsrat, Bd. 34, 3. Auflage). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Deutscher Bundestag. (2016). Gesetz zur Stärkung der Teilhabe und Selbstbestimmung von Menschen mit Behinderungen (Bundesteilhabegesetz – BTHG), 3234-3340. Verfügbar unter <https://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/PDF-Meldungen/2016/bundesteilhabegesetz.pdf>
- Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information (Hrsg.). (2005). *ICF - Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit* (Unveränderter Nachdruck). Köln: DIMDI.
- Diel, E. & Nieder, T. (2010). *Fragebögen zum Klassenklima. Hessischer Referenzrahmen Schulqualität (HRS)*. Verfügbar unter [https://kultusministerium.hessen.de/sites/default/files/media/frageboegen\\_klassenklima.pdf](https://kultusministerium.hessen.de/sites/default/files/media/frageboegen_klassenklima.pdf)
- Dion, K. L. (2000). Group cohesion. From "field of forces" to multidimensional construct. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*, 4 (1), 7-26.
- Dion, K. L. & Evans, C. R. (1992). On cohesiveness. *Small Group Research*, 23 (2), 242-250.
- Dirking, J. (2018). *Arbeiten in Dyaden – Kooperative und differenzierende Aufgaben für das Fach Mathematik für die Jahrgängen 2/3* (Unveröffentlichte Masterarbeit). Münster: Westfälische Wilhelms-Universität Münster.
- Döttinger, I. & Hollenbach-Biele, N. (2015). *Auf dem Weg zum gemeinsamen Unterricht? Aktuelle Entwicklungen zur Inklusion in Deutschland* (1. Auflage). Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.
- Doubt, L. & McColl, M. A. (2003). A secondary guy: Physically disabled teenagers in secondary schools. *Canadian Journal of Occupational Therapy*, 70 (3), 139-151.
- Dreesmann, H. (1979). Zusammenhänge zwischen Unterrichtsklima, kognitiven Prozessen bei Schülern und deren Leistungsverhalten. *Zeitschrift für Empirische Pädagogik*, 3, 121-133.
- Dreesmann, H. (1982). *Unterrichtsklima. Wie Schüler den Unterricht wahrnehmen*. Weinheim, Basel: Beltz.

- Dreesmann, H., Eder, F., Fend, H., Pekrun, R., Saldern, M. v. & Wolf, B. (1992). Schulklima. In K. e. a. Ingenkamp (Hrsg.), *Empirische Pädagogik 1970-1990. Eine Bestandsaufnahme der Forschung in der Bundesrepublik Deutschland* (S. 655-682). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Drescher, S., Burlingame, G. & Fuhrman, A. (2016). Cohesion. *Small Group Behavior*, 16 (1), 3-30.
- Dumke, D. & Schäfer, G. (1993). *Entwicklung behinderter und nichtbehinderter Schüler in Integrationsklassen. Einstellungen, soziale Beziehungen, Persönlichkeitsmerkmale und Schulleistungen*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Dyce, J. A. & Cornell, J. (1996). Factorial validity of the group environment questionnaire among musicians. *The Journal of Social Psychology*, 136 (2), 263-264.
- Eder, F. (1996). *Schul- und Klassenklima. Ausprägungen, Determinanten und Wirkungen des Klimas in höheren Schulen*. Innsbruck: Studien-Verlag.
- Eder, F. (1998). *Linzer Fragebogen zum Schul- und Klassenklima für die 8. - 13. Klasse. Handanweisung*. Göttingen [u.a.]: Hogrefe.
- Eder, F. (2002). Unterrichtsklima und Unterrichtsqualität. *Unterrichtswissenschaft*, 30 (3), 213-229.
- Eder, F. (2010). Schul- und Klassenklima. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (4. überarbeitete und erweiterte, S. 694-703). Weinheim, Basel: Beltz.
- Eder, F. & Mayr, J. (2000). *Linzer Fragebogen zum Schul- und Klassenklima für die 4.-8. Klassenstufe (LFSK4-8)*. Göttingen: Hogrefe.
- Eisenberger, N. I., Liberman, M. D. & Williams, K. D. (2003). Does rejection hurt? An fMRI study of social exclusion. *Science*, 302, 290-292.
- Eisman Lott, B. (1959). Some operational measures of cohesiveness and their interrelations. *Human Relations*, 12 (1), 183-189.
- Eisman Lott, B. (1961). Group cohesiveness: A learning phenomenon. *The Journal of Social Psychology*, 55 (2), 275-286.
- Elkins, J., van Kraayenoord, C. E. & Jobling, A. (2003). Parents' attitudes to inclusion of their children with special needs. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 3 (2), 122-129.
- Ellger-Rüttgardt, S. L. (2007). *Geschichte der Sonderpädagogik. Eine Einführung*. München: Reinhardt.
- Ellinger, S. & Stein, R. (2012). Effekte inklusiver Beschulung: Forschungsstand im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. *Empirische Sonderpädagogik* (2), 85-109.
- Enders, C. K. (2010). *Applied missing data analysis*. New York: Guilford Press.
- Ennepe-Ruhr-Kreis. (ohne Jahr). *INWERK. Inklusionswerkstatt Ennepe-Ruhr-Kreis*. Schwelm.
- Estabrooks, P. A. & Carron, A. V. (2000). The physical activity group environment questionnaire. An instrument for the assessment of cohesion in exercise classes. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*, 4 (3), 230-243.
- Evans, N. J. & Jarvis, P. A. (1980). Group cohesion. A review and reevaluation. *Small Group Behavior*, 11 (4), 359-370.
- Ewald, T.-M. & Huber, C. (2017). Kooperatives Lernen und soziale Akzeptanz?! - Wie das Konzept des kooperativen Lernens durch die Kontakthypothese geschärft werden könnte. In F. Hellmich &

- E. Blumberg (Hrsg.), *Inklusiver Unterricht in der Grundschule* (1. Auflage, S. 66-81). Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Eys, M. A., Carron, A. V., Bray, S. R. & Brawley, L. R. (2007). Item wording and internal consistency of a measure of cohesion. The group environment questionnaire. *Journal of Sport and Exercise Psychology* (29), 395-402.
- Eys, M. A., Loughead, T., Bray, S. R. & Carron, A. V. (2009). Development of a cohesion questionnaire for youth. The youth sport environment questionnaire. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 31 (2), 390-408.
- Farrell, P. (2000). The impact of research on developments in inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 4 (2), 153-162.
- Fegert, J. M. & Schepker, R. (2014). Ambivalenzen um die Inklusion. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie*, 42 (5), 297-299.
- Fend, H. (1972). *Sozialisierung und Erziehung. Eine Einführung in die Sozialisierungsforschung* (Studien zur Erziehungswissenschaft, Reihe: Allgemeine Erziehungswissenschaft ; Bd. 5, 8. Auflage). Weinheim: Beltz.
- Fend, H. (1982). *Gesamtschule im Vergleich. Bilanz der Ergebnisse des Gesamtschulversuchs*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Festinger, L. (1950). Informal social communication. *Psychological Review*, 57 (5), 271-282.
- Festinger, L., Schachter, S. & Back, K. (1950). *Social pressure in informal groups. A study of human factors in housing*. New York: Harper.
- Feuser, G. (1993). Integration und/oder Kooperation? Wohin mit der "Sonder"-Pädagogik? *Behindertenpädagogik*, 32 (1), 2-22.
- Feuser, G. & Meyer, H. (1987). *Integrativer Unterricht in der Grundschule. Ein Zwischenbericht*. Solms-Oberbiel: Jarick Oberbiel.
- Fiedler, F. E. (1967). *Theory of leadership effectiveness*. New York: McGraw- Hill.
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS Statistics*. London: Sage.
- Fiene, L. (2018). *Entwicklung kooperativer Aufgaben für Dyaden und Gruppen im Fach Sport der zweiten und dritten Jahrgangsstufe – ein Projekt zur Stärkung der Gruppenkohäsion durch Maßnahmen der Teamentwicklung (Unveröffentlichte Masterarbeit)*. Münster: Westfälische Wilhelms-Universität Münster.
- Fischer, C., Kopmann, H., Rott, D., Veber, M. & Zeinz, H. (2014). Adaptive Lehrkompetenz und pädagogische Haltung. Lehrerbildung für eine inklusive Schule. *Jahrbuch für allgemeine Didaktik*, 1-19.
- Forrester, W. R. & Tashchian, A. (2004). Characteristics of work groups and their relationship with social and task cohesion in student teams. *Psychological Reports* (95), 207-214.
- Forsyth, D. R. (2014). *Group Dynamics* (6. ed., internat. ed.). Belmont, California: Wadsworth/Cengage Learning.
- Fraser, B. J., Anderson, G. J. & Walberg, H. J. (1982). *Assessment of learning environments: Manual for Learning Environment Inventory (LEI) and My Class Inventory (MCI)*. Bentley, W.A.: Western Australian Institute of Technology.

- Fraser, B. J. & Fisher, D. L. (1983). Development and validation of short forms of some instruments measuring student perceptions of actual and preferred classroom learning environment. *Science Education*, 67 (1), 115-131.
- Fraser, B. J., McRobbie, C. J. & Giddings, G. J. (1993). Development and cross-national validation of a laboratory classroom environment instrument for senior high school science. *Science Education*, 77 (1), 1-24.
- Frederickson, N. & Furnham, A. F. (2001). The long-term stability of sociometric status classification. A longitudinal study of included pupils who have moderate learning difficulties and their mainstream peers. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 42 (5), 581-592.
- Frederickson, N., Simmonds, E., Evans, L. & Soulsby, C. (2007). Assessing the social and affective outcomes of inclusion. *British Journal of Special Education*, 34 (2), 105-115.
- Frederickson, N. & Turner, J. (2003). Utilizing the classroom peer group to address children's social needs. An evaluation of the circle of friends intervention approach. *The Journal of Special Education*, 36 (4), 234-245.
- Fuchs, D., Fuchs, L. S., Mathes, P. G. & Martinez, E. A. (2002). Preliminary evidence on the social standing of students with learning disabilities in PALS and no-PALS classrooms. *Learning Disabilities Research and Practice*, 17 (4), 205-215.
- Fuhse, J. (2016). *Soziale Netzwerke. Konzepte und Forschungsmethoden* (UTB Sozialwissenschaften, Bd. 4563). Konstanz, München: UVK Verlagsgesellschaft mbH.
- Gaertner, S. L., Dovidio, J. F., Anastasio, P. A., Bachman, B. A. & Rust, M. C. (1993). The common ingroup identity model. Recategorization and the reduction of intergroup bias. *European Review of Social Psychology*, 4 (1), 1-26.
- Garrote, A. (2016). Soziale Teilhabe von Kindern in inklusiven Klassen. *Empirische Pädagogik*, 30 (1), 67-80.
- Garrote, A. & Sermier Dessemontet, R. (2015). Social participation in inclusive classrooms. Empirical and theoretical foundations of an intervention program. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 14 (3), 375-388.
- 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.
- Garrote, G. (2017). Relationship between the social participation and social skills of pupils with an intellectual disability. A study in inclusive classrooms. *Frontline Learning Research*, 5 (1), 1-15.
- Garte, M. S., Porter, A. C., Desimone, L., Birman, B. F. & Yoon, K. S. (2001). What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers. *American Educational Research Journal*, 38 (4).
- Gaschler, P. (2010). *Kinder fördern durch Bewegung und Sport - Personale und soziale Kompetenzen* (Kinder fördern durch Bewegung und Sport, Bd. 4). Wiesbaden: BAG.
- Gasteiger-Klicpera, B. & Klicpera, C. (1999). Erfahrungen als Außenseiter. Die Bedeutung der sozialen Stellung von Kindern in der Klasse und des Klassenklimas. *Kindheit und Entwicklung*, 8 (4), 254-264.

- Geiser, C. (2011). *Datenanalyse mit Mplus. Eine anwendungsorientierte Einführung* (2. Auflage). Heidelberg: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gifford-Smith, M. E. & Brownell, C. A. (2003). Childhood peer relationships. Social acceptance, friendships, and peer networks. *Journal of School Psychology, 41* (4), 235-284.
- Goldenbaum, A. (2013). Implementation von Schulinnovationen. In M. Rürup & I. Bormann (Hrsg.), *Innovationen im Bildungswesen. Analytische Zugänge und empirische Befunde. Educational Governance* (S. 149-172). Wiesbaden: Springer.
- Goodman, R. (1997). The strengths and difficulties questionnaire: A research note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 28* (5), 581-586.
- Goodman, R. (2001). Psychometric properties of the strengths and difficulties questionnaire. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry, 40* (11), 1337-1345.
- Gooren, E.M.J.C., van Lier, P. A.C., Stegge, H., 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* (2), 245-253.
- Götz, T., Frenzel, A. C. & Pekrun, R. (2008). Sozialklima in der Schule. In W. Schneider (Hrsg.), *Handbuch der Pädagogischen Psychologie* (S. 503-514). Göttingen: Hogrefe.
- Graumann, O. (2011). Integration behinderter Kinder in der Grundschule. In W. e. a. Einsiedler (Hrsg.), *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik* (UTB, Bd. 8444, 3., vollständig überarbeitet Auflage, S. 98-102). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Greenberg, D. & Barnow, B. S. (2014). Flaws in evaluations of social programs. Illustrations from randomized controlled trials. *Evaluation Review, 38* (5), 359-387.
- Grewe, N. (2003). *Aktive Gestaltung des Klassenklimas. Eine empirische Interventionsstudie* (Hildesheimer Beiträge zur Pädagogischen Psychologie, Bd. 1). Zugl.: Braunschweig, Techn. Univ., Habil.-Schr., 2003. Münster: Lit-Verlag.
- Grewe, N. (2017). Soziale Interaktion und Klassenklima. In M. K.W. Schweer (Hrsg.), *Lehrer-Schüler-Interaktion* (S. 547-560). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Griffith, J. (1988). Measurement of group cohesion in U. S. Army Units. *Basic and Applied Social Psychology, 9* (2), 149-171.
- Gringmann, A., Mundstock, J. & Oltmann, C. (2012). Geschichte der Sonderpädagogik. In M. von Saldern (Hrsg.), *Inklusion. Deutschland zwischen Gewohnheit und Menschenrecht* (Schule in Deutschland, Bd. 6, S. 71-102). Norderstedt: Books on Demand.
- Gronostaj, A., Kretschmann, J., Westphal, A. & Vock, M. (2015). Motivationale Kompetenzen und soziale Integration von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in inklusiven Lernsettings. In S. Bosse, H. Dumont, K. Friedrich, A. Gronostaj, T. Henke, H. Koch et al. (Hrsg.), *Inklusives Lernen und Lehren im Land Brandenburg. Abschlussbericht zur Begleitforschung des Pilotprojekts „Inklusive Grundschule“* (S. 109-136). Potsdam: Universität Potsdam.
- 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. 17-40). Wiesbaden: Springer VS.
- Grosche, M. & Vock, M. (2018). Inklusion. In D. H. Rost, J. R. Sparfeldt & S. R. Buch (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S. 260-269). Weinheim: Beltz.

- Gross, N. & Martin, W. E. (1952). On group cohesiveness. *The American Journal of Sociology*, 57 (6), 546-564.
- Grossman, R., Rosch, Z., Mazer, D. & Salas, E. (2015). What matters for team cohesion measurement? A synthesis. In E. Salas, W. B. Vessey & A. X. Estrada (Hrsg.), *Team cohesion: Advances in psychological theory, methods and practice* (S. 147-180). Bingley: Emerald Group Publishing Limited.
- Gruehn, S. (2000). *Unterricht und schulisches Lernen. Schüler als Quellen der Unterrichtsbeschreibung* (Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie, Bd. 12). Münster: Waxmann.
- Grütter, J., Meyer, B. & Glenz, A. (2015). Sozialer Ausschluss in Integrationsklassen: Ansichtssache? *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 62 (1), 65-82.
- Haeberlin, U., Bless, G., Moser, U. & Klanghofer, R. (1999). *Die Integration von Lernbehinderten. Versuche, Theorien, Forschungen, Enttäuschungen, Hoffnungen*. Bern: Haupt.
- Hannover, B. & Zander, L. (2016). Die Bedeutung der Peers für die individuelle schulische Entwicklung. In J. Möller, M. Köller & T. Riecke-Baulecke (Hrsg.), *Basiswissen Lehrerbildung: Schule und Unterricht Lehren und Lernen* (S. 91-105). Seelze: Klett, Kallmeyer.
- Harks, M. & Hannover, B. (2017). Sympathiebeziehungen unter Peers im Klassenzimmer. Wie gut wissen Lehrpersonen Bescheid? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 20 (3), 425-448.
- Harm. Microsoft Word - 6-Punkte-Plan\_v4.docx.
- Hascher, T. & Baillod, J. (2004). Soziale Integration in der Schulklasse als Prädiktor für Wohlbefinden. In T. Hascher (Hrsg.), *Schule positiv erleben. Ergebnisse und Erkenntnisse zum Wohlbefinden von Schülerinnen und Schülern..* Bern: Haupt.
- Hattie, J. A. C. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement* (Reprinted.). London: Routledge.
- Hatto, C. (2003). *Das Klassenklima fördern. Ein Methoden-Handbuch* (1. Auflage). Berlin: Cornelsen-Scriptor-Verlag.
- Hawkley, L. C., Burleson, M. H., Berntson, G. G. & Cacioppo, J. T. (2003). Loneliness in everyday life. Cardiovascular activity, psychosocial context, and health behaviors. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85 (1), 105-120.
- Hawkley, L. C. & Cacioppo, J. T. (2010). Loneliness matters: A theoretical and empirical review of consequences and mechanisms. *Annals of Behavioral Medicine : A Publication of the Society of Behavioral Medicine*, 40 (2), 218-227.
- Hayvren, M. & Hymel, S. (1984). Ethical issues in sociometric testing. Impact of sociometric measures on interaction behavior. *Developmental Psychology*, 20 (5), 844-849.
- Helmke, A. (2017). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts* (Unterricht verbessern - Schule entwickeln, 7. Auflage). Seelze-Velber: Klett Kallmeyer.
- Henke, T., Bogda, K., Lambrecht, J., Bosse, S., Koch, H., Maaz, K. et al. (2017). Will you be my friend? A multilevel network analysis of friendships of students with and without special educational needs backgrounds in inclusive classrooms. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 20 (3), 449-474.



- Henke, T., Bosse, S., Lambrecht, J., Jäntsch, C., Jaeuthe, J. & Spörer, N. (2017). Mittendrin oder nur dabei? Zum Zusammenhang zwischen sonderpädagogischem Förderbedarf und sozialer Partizipation von Grundschülerinnen und Grundschulern. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 31 (2), 111-123.
- Hersey, P. & Blanchard, K. H. (1969). *Management of organizational behavior. Utilizing human resources*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Herz, B. (2010). Inklusion als erziehungs- und bildungswissenschaftliches Thema. In J. Schwohl & T. Sturm (Hrsg.), *Inklusion als Herausforderung schulischer Entwicklung. Widersprüche und Perspektiven eines erziehungswissenschaftlichen Diskurses* (Theorie Bilden, Bd. 20, S. 27-44). Bielefeld: transcript.
- Hillenbrand, C. (2015). Evidenzbasierte Praxis im Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung. In T. Müller & R. Stein (Hrsg.), *Inklusion im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung* (S. 170-215). Stuttgart: Kohlhammer.
- Hillenbrand, C., Hennemann, T., Hens, S. & Hövel, D. (2015). *"Lubo aus dem All!"- 1. und 2. Klasse. Programm zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen* (3., aktualisierte und erweiterte Auflage). München [u.a.]: Reinhardt.
- Hintz, A.-M. & Krull, J. (2015). Förderung emotional-sozialer Kompetenzen durch Tootling. Forschungsstand sowie Implementation und Evaluation in der schulischen Praxis. *Potsdamer Zentrum für empirische Inklusionsforschung* (7), 1-11.
- Hintz, A.-M., Krull, J., Paal, M., Schirmer, R., Boon, R. T. & Burke, M. D. (2014a). "Du wurdest bei einer guten Tat beobachtet!" – Förderung positiven Verhaltens durch Tootling. *Zeitschrift für Heilpädagogik* (12), 440-453.
- Hintz, A.-M., Krull, J., Paal, M., Schirmer, R., Boon, R. T. & Burke, M. D. (2014b). "Du wurdest bei einer guten Tat beobachtet!" – Förderung positiven Verhaltens durch Tootling. *Zeitschrift für Heilpädagogik* (12), 440-453.
- 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/Obb.: Verlag Julius Klinkhardt.
- Hinz, A. (2009). Inklusive Pädagogik in der Schule – veränderter Orientierungsrahmen für die schulische Sonderpädagogik!? Oder doch deren Ende?? *Zeitschrift für Heilpädagogik* (5), 171-179.
- Hirschberg, M. (Hrsg.). (2010). *Partizipation - ein Querschnittsanliegen der UN-Behindertenrechtskonvention* (Positionen, Bd. 3, 1. Auflage). Berlin: Deutsches Institut für Menschenrechte.
- Hofer, M. & Köpke, B. (1987). Die Kategorisierung von Schülern durch Lehrer: Eine Methodenstudie. *Unterrichtswissenschaft*, 315 (3), 285-294.
- Hoffman, A. S., Hamm, J. V. & Farmer, T. W. (2015). Teacher attunement. Supporting early elementary students' social integration and status. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 39, 14-23.
- Hövel, D., Hennemann, T. & Casale, G. (2014). Schulische Prävention von Gefühls- und Verhaltensstörungen. In D. Jahreis (Hrsg.), *Basiswissen Inklusion. Bausteine einer Schule für alle* (Perspektive Lehramt für Referendare und junge Lehrer, S. 43-158). Berlin [u.a.]: Raabe.

- Hövel, D., Hennemann, T., Casale, G. & Hillenbrand, C. (2015). Das erweiterte LUBO-Schultraining in der Förderschule. Evaluation einer indizierten Präventionsmaßnahme in der Primarstufe der Förderschule. *Empirische Sonderpädagogik* (2), 117-134.
- Howard, G. S. (1980). Response-Shift Bias. A problem in evaluation interventions with pre/pos self-reports. *Evaluation Review*, 5 (1), 93-106.
- Hox, J. J. (2010). *Multilevel analysis. Techniques and applications*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Huber, C. (2008). Jenseits des Modellversuchs: Soziale Integration von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Gemeinsamen Unterricht. Eine Evaluationsstudie. *Zeitschrift für Pädagogik und Psychologie bei Behinderungen*, 34 (4), 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 (2), 170-190.
- Huber, C. (2011). Lehrerfeedback und soziale Integration. Wie soziale Referenzierungsprozesse die soziale Integration in der Schule beeinflussen könnten. *Empirische Sonderpädagogik* (1), 20-36.
- Huber, C. (2013). Der Einfluss von Lehrkraftfeedback auf die soziale Akzeptanz bei Grundschulkindern - eine experimentelle Studie zur Wirkung von sozialen Referenzierungsprozessen in Lerngruppen. *Heilpädagogische Forschung*, 39 (1), 14-25.
- 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*, 51-64.
- Huber, C., Gerullis, A., Gebhardt, M. & Schwab, S. (2018). The impact of social referencing on social acceptance of children with disabilities and migrant background. An experimental study in primary school settings. *European Journal of Special Needs Education*, 33 (2), 269-285.
- Huber, C. & Grosche, M. (2012). Das response-to-intervention-Modell als Grundlage für einen inklusiven Paradigmenwechsel in der Sonderpädagogik. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 63 (8), 312-322.
- Huber, C. & Wilbert, J. (2012). Soziale Ausgrenzung von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf und niedrigen Schulleistungen im gemeinsamen Unterricht. *Empirische Sonderpädagogik*, 4 (2), 147-165.
- Hüwe, B. & Roebke, C. (2006). Elternbewegung gegen Aussonderung von Kindern mit Behinderungen: Motive, Weg und Ergebnisse. *Zeitschrift für Inklusion*, 1. Verfügbar unter <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/181/181>
- Hymel, S., Vaillancourt, T., McDougall, P. & Renshaw, P. D. (2004). Peer acceptance and rejection in childhood. In P. K. Smith & C. H. Hart (Eds.), *Blackwell Handbook of Childhood Social Development* (4<sup>th</sup> ed., pp. 265-284). Malden: Blackwell Publishing.
- Isaac, K. (2011). Neues Standorttypenkonzept. Faire Vergleiche bei Lernstandserhebungen. *Schule NRW. Amtsblatt des Ministerium für Schule und Weiterbildung*, 06, 300-301.
- Janke, N. (2006). *Soziales Klima an Schulen aus Lehrer-, Schulleiter- und Schülerperspektive. Eine Sekundäranalyse der Studie "Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern - Jahrgangsstufe 4 (KESS 4)"* (Empirische Erziehungswissenschaft, Bd. 3). Münster: Waxmann.
- Jansen, D. (2006). *Einführung in die Netzwerkanalyse. Grundlagen, Methoden, Forschungsbeispiele*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (2005). New developments in social interdependence theory. *Genetic, Social, and General Psychology Monographs*, 131 (4), 285-358.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. & Holubec, E. J. (2005). *Kooperatives Lernen, kooperative Schule. Tipps - Praxishilfen - Konzepte*. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.
- Kaletsch, C. (2003). *Konstruktive Konfliktkultur. Förderprogramm für die Klassen 5 und 6* (Beltz-Praxis). Weinheim: Beltz.
- Kavale, K. A. & Forness, S. R. (1996). Social skill deficits and learning disabilities. A meta-analysis. *Journal of Learning Disabilities*, 29 (3), 226-237.
- Kayva, E. & Avramidis, E. (2005). Improving communication between children with autism and their peers through the 'Circle of Friends'. A small-scale intervention study. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 18 (3), 253-261.
- Kemper, T. (2017). Die schulstatistische Erfassung des Migrationshintergrundes in Deutschland. *Journal for Educational Research Online*, 9 (1), 144-168.
- Keyton, J. (2006). *Communicating in groups. Building relationships for group effectiveness* (3. ed.). Oxford: Oxford University Press.
- Klein, C., DiazGranados, D., Salas, E., Le, H., Burke, C. S., Lyons, R. et al. (2009). Does team building work? *Small Group Research*, 40 (2), 181-222.
- Kleinke, K., Schlüter, E. & Christ, O. (2017). *Strukturgleichungsmodelle mit Mplus. Eine praktische Einführung* (2., aktualisierte und erweiterte Auflage). Berlin: de Gruyter Oldenbourg.
- Kleinknecht, C., Kleinert, J. & Ohlert, J. (2014). Erfassung von „Kohäsion im Team von Freizeit- und Gesundheitssportgruppen“ (KIT-FG). *Zeitschrift für Gesundheitspsychologie*, 22 (2), 68-78.
- Klemm, K. (2015). *Inklusion in Deutschland. Daten und Fakten* (Bertelsmann Stiftung, Hrsg.), Gütersloh.
- Klemm, K. (2018). *Unterwegs zur inklusiven Schule. Lagebericht 2018 aus bildungspolitischer Perspektive*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Klemm, K. & Zorn, D. (2018). *Lehrkräfte dringend gesucht. Bedarf und Angebot für die Primarstufe* (Bertelsmann Stiftung, Hrsg.), Gütersloh.
- Klippert, H. (2009). *Teamentwicklung im Klassenraum. Übungsbausteine für den Unterricht* (8., erweiterte und aktualisierte Auflage). Weinheim: Beltz.
- 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), 165-192.
- Koch, K.-C. & Dollase, R. (2018). Soziometrie. In D. H. Rost, J. R. Sparfeldt & S. R. Buch (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S. 800-809). Weinheim: Beltz.
- Kommission für Grundschulforschung und Pädagogik der Primarstufe. (2018). *Stellungnahme zur Einstellung von Personen ohne erforderliche Qualifikation als Lehrkräfte in Grundschule (Seiten- und Quereinsteiger)*. Verfügbar unter <http://dgl.de/wp-content/uploads/2017/10/Stellungnahme-Quereinsteiger.pdf>

- König, O. & Schattenhofer, K. (2016). *Einführung in die Gruppendynamik*. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme Verlag.
- Koster, M., Nakken, H., Pijl, S. J. & van Houten, E. (2009). Being part of the peer group. A literature study focusing on the social dimension of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education*, 13 (2), 117-140.
- Koster, M., Nakken, H., Pijl, S. J., van Houten, E. J. & Lutje Spelberg, H. C. (2008). Assessing social participation of pupils with special needs in inclusive education. The construction of a teacher questionnaire. *Educational Research and Evaluation*, 14 (5), 395-409.
- 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 (1), 59-75.
- Krajewski, W., Küspert, P. & Schneider, W. (2002). *Deutscher Mathematiktest für erste Klassen (DE-MAT 1+)*. Göttingen: Hogrefe.
- Krajewski, W., Liehm, S. & Schneider, W. (2002). *Deutscher Mathematiktest für zweite Klassen (DE-MAT 2+)*. Göttingen: Hogrefe.
- Krämer, P., Przibilla, B. & Grosche, M. (2016). Woran erkennt man schulische Inklusion? Indikatoren zur operationalen Definition von schulischer Inklusion. *Heilpädagogische Forschung*, 42 (2), 83-95.
- Krause, R., Huisman, M. & Snijders, T. (2018). Multiple imputation for longitudinal networkdata. *Italian Journal of Applied Statistics*, 30 (1), 33-57.
- Krauthausen, G. & Scherer, P. (2014). *Natürliche Differenzierung im Mathematikunterricht. Konzepte und Praxisbeispiele aus der Grundschule*. Seelze: Klett Kallmeyer.
- Krawinkel, S., Südkamp, A., Lange, S. & Tröster, H. (2017). Soziale Partizipation in inklusiven Grundschulklassen. Bedeutung von Klassen und Lehrkraftmerkmalen. *Empirische Sonderpädagogik* (3), 277-295.
- Kroworsch, S. (2019). *Analyse: Menschen mit Behinderungen in Nordrhein-Westfalen. Zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention in den Bereichen Wohnen, Mobilität, Bildung und Arbeit*. Berlin: Deutsches Institut für Menschenrechte.
- Krull, J., Wilbert, J. & Hennemann, T. (2014a). Soziale Ausgrenzung von Erstklässlerinnen und Erstklässlern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Gemeinsamen Unterricht. *Empirische Sonderpädagogik*, 6 (1), 59-75.
- Krull, J., Wilbert, J. & Hennemann, T. (2014b). The social and emotional situation of first graders with classroom behaviour problems and classroom learning difficulties in inclusive classes. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 12 (2), 169-190.
- Krull, J., Wilbert, J. & Hennemann, T. (2018). Does social exclusion by classmates lead to behaviour problems and learning difficulties or vice versa? A cross-lagged panel analysis. *European Journal of Special Needs Education*, 33 (2), 235-253.
- Kulawiak, P. R. & Wilbert, J. (2015). Methoden zur Analyse der sozialen Integration von Schulkindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im gemeinsamen Unterricht. *Empirische Sonderpädagogik*, 7 (3), 241-257.

- Kultusministerkonferenz. (2011). *Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 20.10.2011*. Verfügbar unter [https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2011/2011\\_10\\_20-Inklusive-Bildung.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_10_20-Inklusive-Bildung.pdf)
- Kultusministerkonferenz & Hochschulrektorenkonferenz. (2015). *Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt. Gemeinsame Empfehlung von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz*. Verfügbar unter [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2015/2015\\_03\\_12-Schule-der-Vielfalt.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_03_12-Schule-der-Vielfalt.pdf)
- 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 (5), 1344-1367.
- Landesregierung Nordrhein- Westfalen. (1966). Gesetz- und Verordnungsblatt für das Land Nordrhein-Westfalen. Gesetz über die Schulpflicht im Lande Nordrhein-Westfalen, 360-368. Verfügbar unter [https://recht.nrw.de/lmi/owa/br\\_gv\\_show\\_pdf?p\\_jahr=1966&p\\_nr=50](https://recht.nrw.de/lmi/owa/br_gv_show_pdf?p_jahr=1966&p_nr=50)
- Lange, B., Kuffner, H. & Schwarzer, R. (1983). *Schulangst und Schulverdrossenheit. Eine Längsschnittanalyse von schulischen Sozialisierungseffekten* (Forschungsberichte des Landes Nordrhein-Westfalen Fachgruppe Geisteswissenschaften, Bd. 3153). Opladen: Westdt. Verl.
- Lanphen, J. (2011). *Kooperatives Lernen und Integrationsförderung. Eine theoriebegleitete Intervention in ethnisch heterogenen Schulklassen*. Münster: Waxmann.
- Leary, M. R. (2015). Emotional responses to interpersonal rejection. *Dialogues in Clinical Neuroscience*, 17 (4), 435-441.
- Leary, M. R., Kowalski, R. M., Smith, L. & Phillips, S. (2003). Teasing, rejection, and violence. Case studies of the school shootings. *Aggressiv Behavior*, 29 (3), 202-214.
- Leary, M. R., Twenge, J. M. & Quinlivan, E. (2006). Interpersonal rejection as a determinant of anger and aggression. *Personality and Social Psychology Review*, 10 (2), 111-132.
- Leeuw, R. R. de, Boer, A. A. de, Bijstra, J. & Minnaert, A. E. M. G. (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.
- Leeuw, R. R. de, Boer, A. A. de & Minnaert, A. E. M. G. (2018). Student voices on social exclusion in general primary schools. *European Journal of Special Needs Education*, 33 (2), 166-186.
- Lenhard, W., Lenhard, A. & Schneider, W. (2017). *ELFE II. Ein Leseverständnistest für Erst- bis Siebtklässler - Version II*. Göttingen: Hogrefe.
- Levine, J. M. & Moreland, R. L. (2012). A history of small group research. In A. W. Kruglanski & W. Stroebe (Hrsg.), *Handbook of the history of social psychology* (S. 383-405). New York: Psychology Press.
- Li, F. & Harmer, P. (1996). Confirmatory factor analysis of the group environment questionnaire with an intercollegiate sample. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 18 (1), 49-63.
- Libo, L. M. (1953). *Measuring group cohesiveness*. Michigan: University of Michigan.
- Lösel, F. (2012). Entwicklungsbezogene Prävention von Gewalt und Kriminalität. *Forensische Psychiatrie, Psychologie, Kriminologie*, 6 (2), 71-84.

- Lott, A. J. & Lott, B. E. (1965). Group cohesiveness as interpersonal attraction. A review of relationships with antecedent and consequent variables. *Psychological Bulletin*, 64 (4), 259-309.
- Lubos, N. (2017). *Entwicklung von Aufgaben und Materialien für kooperative Dyaden im Deutschunterricht für die Intervention SoPaKo (Unveröffentlichte Masterarbeit)*. Münster: Westfälische Wilhelms-Universität Münster.
- Lüdtke, O., Robitzsch, A., Trautwein, U. & Köller, O. (2007). Umgang mit fehlenden Werten in der psychologischen Forschung. *Psychologische Rundschau*, 58 (2), 103-117.
- 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 (1), 7-14.
- Maner, J. K., DeWall, C. N., Baumeister, R. F. & Schaller, M. (2007). Does social exclusion motivate interpersonal reconnection? Resolving the "porcupine problem". *Journal of Personality and Social Psychology*, 92 (1), 42-55.
- Marten, K., Voß, S. & Blumenthal, Y. (2016). Zur Anwendung des Nominierungsverfahrens als Methode zur Erfassung der sozialen Akzeptanz. *Empirische Pädagogik*, 30 (1), 8-26.
- Martin, A. J. & Dowson, M. (2009). Interpersonal relationships, motivation, engagement, and achievement. Yields for theory, current issues, and educational practice. *Review of Educational Research*, 79 (1), 327-365.
- Martin, L. J., Carron, A. V. & Burke, S. M. (2009). Team building interventions in sport: A meta-analysis. *Sport & Exercise Psychology Review*, 5 (2), 3-18.
- Martin, L. J., Carron, A. V., Eys, M. A. & Loughhead, T. (2012). Development of a cohesion inventory for children's sport teams. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*, 16 (1), 68-79.
- Martin, L. J., Paradis, K. F., Eys, M. A. & Evans, B. (2013). Cohesion in sport. New directions for practitioners. *Journal of Sport Psychology in Action*, 4 (1), 14-25.
- Martschinke, S. & Kopp, B. (2011). Kooperatives Lernen. In W. e. a. Einsiedler (Hrsg.), *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik* (UTB, Bd. 8444, 3., vollständig überarbeitete Auflage, S. 380-383). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50 (4), 370-396.
- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (11., aktualisierte und überarbeitete Auflage). Weinheim u.a.: Beltz.
- McGrath, J. E. (1984). *Groups, interaction and performance*. Englewood Cliffs/N. J.: Prentice-Hall.
- Meyer, H. (1987). *Unterrichtsmethoden II: Praxisband*. Berlin: Cornelsen-Scriptor-Verlag.
- Meyer, H. (2017). *Was ist guter Unterricht?* (12. Auflage). Berlin: Cornelsen.
- Miehe, K. & Miehe, S.-O. (2005). *Praxishandbuch cooperative learning. Effektives Lernen im Team* (2. erweiterte und überarbeitete Auflage). Meezen: Dragonboard Publishers.
- Mills, T. M. (1967). *The sociology of small groups*. N. J.: Prentice-Hall.
- Ministerium für Arbeit, Integration und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.). (2012). *Aktionsplan der Landesregierung. Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention*. Düsseldorf: MAIS. Verfügbar unter [https://www.mags.nrw/sites/default/files/asset/document/121115\\_endfassung\\_nrw-inklusiv.pdf](https://www.mags.nrw/sites/default/files/asset/document/121115_endfassung_nrw-inklusiv.pdf)

- Ministerium für Kultur und Wissenschaft des Landes Nordrhein-Westfalen. (2018). *Presseinformation. Mehr Studienplätze für künftige Lehrerinnen und Lehrer an Grundschulen: Ein Plus von 18 Prozent. Zuwachs verteilt sich auf Universitäten in ganz Nordrhein-Westfalen - Bewerbungsfrist läuft bis zum 15. Juli.* Verfügbar unter <https://www.mkw.nrw/fileadmin/Medien/Dokumente/Presse/2018-06-18-pm-Anstieg-Studienpl%C3%A4tze-Bachelor-Lehramt.pdf>
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen. (1995). Verordnung über die Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs und die Entscheidung über den schulischen Förderort. VO-SF. Verfügbar unter [https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/Schulrecht/APOen/SF/AO\\_SF.PDF](https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/Schulrecht/APOen/SF/AO_SF.PDF)
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen. (2009). Gesetz über die Ausbildung für Lehrämter an öffentlichen Schulen. Lehrerausbildungsgesetz - LABG. Verfügbar unter <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/LAusbildung/LABG/LABGNeu.pdf>
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen. (2018a). *Das Schulwesen in Nordrhein-Westfalen aus quantitativer Sicht. 2017/18* (1. Auflage). Statistische Übersicht. Verfügbar unter [https://www.schulministerium.nrw.de/docs/bp/Ministerium/Service/.../Quantita\\_2017.pdf](https://www.schulministerium.nrw.de/docs/bp/Ministerium/Service/.../Quantita_2017.pdf)
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen. (2018b). *Pressekonferenz zum Beginn des Schuljahres 2018/19.* Verfügbar unter [https://www.schulministerium.nrw.de/docs/bp/Ministerium/Presse/Pressekonferenzen/2018/2018\\_08\\_24-Schuljahresbeginn/Statistikpaket-Schuljahresbeginn-2018\\_2019.pdf](https://www.schulministerium.nrw.de/docs/bp/Ministerium/Presse/Pressekonferenzen/2018/2018_08_24-Schuljahresbeginn/Statistikpaket-Schuljahresbeginn-2018_2019.pdf)
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen. (2018c). *Zweites Maßnahmenpaket zur Verbesserung der Lehrerversorgung.* Verfügbar unter [https://www.schulministerium.nrw.de/docs/bp/Ministerium/Presse/Pressemitteilungen/2018\\_17\\_LegPer/PM20180824\\_Schuljahresbeginn/pm\\_msb-24\\_08\\_2018.pdf](https://www.schulministerium.nrw.de/docs/bp/Ministerium/Presse/Pressemitteilungen/2018_17_LegPer/PM20180824_Schuljahresbeginn/pm_msb-24_08_2018.pdf)
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen. (2018d). *Ministerin Gebauer: Die Aufholjagd für beste Bildung geht weiter. Ausschuss für Schule und Bildung befasst sich mit dem Haushaltsentwurf 2019.* Verfügbar unter [https://www.schulministerium.nrw.de/docs/bp/Ministerium/Presse/Pressemitteilungen/2018\\_17\\_LegPer/PM20180926\\_Haushaltsentwurf-2019/index.html](https://www.schulministerium.nrw.de/docs/bp/Ministerium/Presse/Pressemitteilungen/2018_17_LegPer/PM20180926_Haushaltsentwurf-2019/index.html)
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen. (2005). Verordnung über die sonderpädagogische Förderung, den Hausunterricht und die Schule für Kranke. Verfügbar unter [https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/Schulrecht/APOen/SF/AO\\_SF.PDF](https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/Schulrecht/APOen/SF/AO_SF.PDF)
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen. (2008). Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen. Verfügbar unter <https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplannavigator-grundschule/index.html>
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.). (2013). *Berufsbegleitende Ausbildung zum besonderen Erwerb des Lehramtes für sonderpädagogische Förderung (VOBASOF).* Verfügbar unter <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/LAusbildung/Vorbereitungsdienst/Kontext/VOBASOF-Beilage.pdf>
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen. (2014a). *Amtsblatt des Ministeriums für Schule und Weiterbildung. Sonderausgabe Inklusion.* Verfügbar unter <https://broschueren.nordrheinwestfalendirekt.de/broschuerenservice/msb/sonderausgabe-von-schule-nrw-zum-thema-inklusion/1708>

- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen. (2014b). Runderlass zur Fort- und Weiterbildung; Strukturen und Inhalte der Fort- und Weiterbildung für das Schulpersonal. RdErl. d. Ministeriums für Schule und Weiterbildung. Verfügbar unter <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulentwicklung/Qualitaetsanalyse/Download/Qualitaetsanalyse-allgemein/Erlass-Fort-und-Weiterbildung.pdf>
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen. (2016). Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen. Verfügbar unter <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/Schulrecht/Schulgesetz/Schulgesetz.pdf>
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.). (2017a). *Das Schulwesen in Nordrhein- Westfalen aus quantitativer Sicht* (1. Auflage) (Statistische Übersicht). Verfügbar unter [https://www.schulministerium.nrw.de/docs/bp/Ministerium/Service/Schulstatistik/Amtliche-Schuldaten/Quantita\\_2016.pdf](https://www.schulministerium.nrw.de/docs/bp/Ministerium/Service/Schulstatistik/Amtliche-Schuldaten/Quantita_2016.pdf)
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.). (2017b). *Empfehlung zu zentralen Fragestellungen bei der Umsetzung des 9. Schulrechtsänderungsgesetzes*. Verfügbar unter <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Inklusion/Lehrkraefte/Kontext/Empfehlungen.pdf>
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.). (2018a). *Prognosen zum Lehrkräftearbeitsmarkt in Nordrhein-Westfalen. Einstellungschancen für Lehrkräfte bis zum Schuljahr 2039/2040*. Verfügbar unter <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/LehrkraftNRW/Arbeitsmarkt/Prognosen.pdf>
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.). (2018b). *Statistik- Telegramm 2017/18. Schuleckdaten 2017/18* (1. Auflage) (Statistische Übersicht). Verfügbar unter <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/bp/Ministerium/Service/Schulstatistik/Amtliche-Schuldaten/StatTelegramm2017.pdf>
- Mißling, S. & Ückert, O. (2014). *Vorabfassung der Studie Inklusive Bildung: Schulgesetze auf dem Prüfstand*. Berlin: Deutsches Institut für Menschenrechte.
- Molloy, L. E., Gest, S. D. & Rulison, K. L. (2010). Peer influences on academic motivation. Exploring multiple methods of assessing youths' most "influential" peer relationships. *The Journal of Early Adolescence*, 31 (1), 13-40.
- Monchy, M. d., 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 (3), 317-330.
- Moody, J. & White, D. R. (2003). Structural cohesion and embeddedness: A hierarchical concept of social groups. *American Sociology Review*, 68 (1), 103-127.
- Moreno, J. L. (1967). *Die Grundlagen der Soziometrie. Wege zur Neuordnung der Gesellschaft*. Wiesbaden: Vieweg + Teubner.
- Morgenstern, C. & Landes, M. (2013). Teamentwicklung. In M. Landes & E. Steiner (Hrsg.), *Psychologie der Wirtschaft* (S. 403-425). Heidelberg: Springer.
- Mudrack, P. (1989). Defining group cohesiveness: A legacy of confusion? *Small Group Research*, 20 (1), 37-49.
- Murray, H. (1938). *Explorations in personality*. New York: Oxford University Press.



- Muthén, B. & Satorra, A. (1995). Complex sample data in structural equation modeling. *Sociological Methodology*, 25, 267-316.
- Muthén, L. & Muthén, B. (1998-2018) Mplus [Computer software]. Los Angeles.
- Neber, H. (2018). Kooperatives Lernen. In D. H. Rost, J. R. Sparfeldt & S. R. Buch (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S. 354-362). Weinheim: Beltz.
- Nepi, L. D., Facondini, R., Nucci, F. & Peru, A. (2013). Evidence from full-inclusion model: the social position and sense of belonging of students with special educational needs and their peers in Italian primary school. *European Journal of Special Needs Education*, 28 (3), 319-332. Verfügbar unter <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/08856257.2013.777530>
- 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 (3), 319-337.
- Nesdale, D. (2011). Social groups and children's intergroup prejudice. Just how influential are social group norms? *Anales De Psicología*, 27 (3), 600-610.
- Nesdale, D., Maass, A., Durkin, K. & Griffiths, J. (2005). Group norms, threat, and children's racial prejudice. *Child Development*, 76 (3), 652-663.
- Neuenschwander, M. P. & Hascher, T. (2003). Zufriedenheit von Schülerinnen und Schülern und ihre soziale Integration. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 50, 270-280.
- 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.
- Newman, B. (1984). Expediency as benefactor. How team building saves time and gets the job done. *Training and Development Journal*, 27-30.
- 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 Disabilities Quarterly*, 26, 171-188.
- Ophardt, D. & Thiel, F. (2013). *Klassenmanagement. Ein Handbuch für Studium und Praxis*. Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Oswald, F. (1989). *Schulklima. Die Wirkungen der persönlichen Beziehungen in der Schule* (1. Auflage). Wien: Universitätsverlag.
- Paluck, E. L. & Green, D. P. (2009). Prejudice reduction: What works? A review and assessment of research and practice. *Annual Review of Psychology*, 60, 339-367.
- Paradis, K. F. & Martin, L. J. (2012). Team building in sport. Linking theory and research to practical application. *Journal of Sport Psychology in Action*, 3 (3), 159-170.
- Pekrun, R. (1985). Schulklima. In W. Twellmann (Hrsg.), *Handbuch Schule und Unterricht* (S. 524-547). Düsseldorf: Schwann.
- Perdue, N. H., Manzeske, D. P. & Estell, D. B. (2009). Early predictors of school engagement. Exploring the role of peer relationships. *Psychology in the Schools*, 46 (10), 1084-1097.

- Peters, E., Riksen-Walraven, J. M., Cillessen, A. H. N. & Weerth, C. de. (2011). Peer rejection and HPA activity in middle childhood. Friendship makes a difference. *Child Development*, 82 (6), 1906-1920.
- Petillon, H. (1978). *Der unbeliebte Schüler*. Braunschweig: Westermann.
- Pettigrew, T. F. & Tropp, L. R. (2006). A meta-analytic test of intergroup contact theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90 (5), 751-783.
- Pettigrew, T. F. & Tropp, L. R. (2008). How does intergroup contact reduce prejudice? Meta-analytic tests of three mediators. *European Journal of Social Psychology*, 38 (6), 922-934.
- Pettigrew, T. F., Tropp, L. R., Wagner, U. & Christ, O. (2011). Recent advances in intergroup contact theory. *International Journal of Intercultural Relations*, 35 (3), 271-280.
- Piercy, M., Wilton, K. & Townsend, M. (2002). Promoting the social acceptance of young children with moderate–severe intellectual disabilities using cooperative-learning techniques. *American Journal on Mental Retardation*, 107 (5), 352-360.
- Piezunka, A., Schaffus, T. & Grosche, M. (2017). Vier Definitionen von schulischer Inklusion und ihr konsensueller Kern. Ergebnisse von Experteninterviews mit Inklusionsforschenden. *Unterrichtswissenschaft*, 45 (4), 207-222.
- Pijl, S. J., Frostad, P. & Flem, A. (2008). The social position of pupils with special needs in regular schools. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52 (4), 387-405.
- Pillai, R. & Williams, E. A. (2004). Transformational leadership, self-efficacy, group cohesiveness, commitment, and performance. *Journal of Organizational Change Management*, 17 (2), 144-159.
- Piper et al. (1983). Cohesion as a basic bond in groups. *Human Relations* (2), 93-108.
- Portes, A. & Vickstrom, E. (2011). Diversity, social capital, and cohesion. *Annual Review of Sociology*, 37 (1), 461-479.
- Prapavessis, H., Carron, A. V. & Spink, K. S. (1996). Team building in sport. *International Journal of Sport Psychology*, 27, 269-285.
- Prenzel, A. (2006). *Pädagogik der Vielfalt*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Preuss-Lausitz, U. (1993). *Die Kinder des Jahrhunderts. Zur Pädagogik der Vielfalt im Jahr 2000*. Weinheim & Basel: 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, Basel: Beltz.
- Putnam, J., Markovchick, K., Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (1996). Cooperative learning and peer acceptance of students with learning disabilities. *The Journal of Social Psychology*, 136 (6), 741-752.
- Quinn, M. M., Kavale, K. A., Mathur, S. R., Rutherford, R. B. & Forness, S. R. (1999). A meta-analysis of social skill interventions for students with emotional or behavioral disorders. *Journal for Emotional and Behavioral Disorders*, 7 (1), 54-64.
- Rauer, W. & Schuck, K. D. (2004). *Fragebogen zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrungen von Grundschulkindern erster und zweiter Klassen*. Göttingen: Beltz.

- Rechtien, W. (2007). *Angewandte Gruppendynamik. Ein Lehrbuch für Studierende und Praktiker*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Reiners, A. (2013). *Praktische Erlebnispädagogik* (9., überarbeitete Auflage). Augsburg: ZIEL.
- Ricard, N. C. & Pelletier, L. G. (2016). Dropping out of high school. The role of parent and teacher self-determination support, reciprocal friendships and academic motivation. *Contemporary Educational Psychology, 44-45*, 32-40.
- Roseth, C. J., Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (2008). Promoting early adolescents' achievement and peer relationships. The effects of cooperative, competitive, and individualistic goal structures. *Psychological Bulletin, 134* (2), 223-246.
- Rott, D., Zeuch, N., Fischer, C., Souvignier, E. & Terhart, E. (Hrsg.). (2018). *Dealing with Diversity. Innovative Lehrkonzepte in der Lehrer\*innenbildung zum Umgang mit Heterogenität und Inklusion*. Münster: Waxmann.
- Rubin, K. H., Bukowski, W. M., Parker, J. & Bowker, J. C. (2006). Peer interactions, relationships, and groups. In W. Eisenberg, W. Damon & R. Lerner (Hrsg.), *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development* (S. 571-645). New York: Wiley.
- Ruijs, N. M. & Peetsma, T. T. D. (2009). Effects of inclusion on students with and without special educational needs reviewed. *Educational Research Review, 4* (2), 67-79.
- Sader, M. (2002). *Psychologie der Gruppe* (8. Auflage). Weinheim, München: Juventa.
- Salas, E., Grossman, R., Hughes, A. M. & Coultas, C. W. (2015). Measuring team cohesion. Observations from the science. *Human Factors, 57* (3), 365-374.
- Saldern, M. von. (1987). *Sozialklima von Schulklassen. Überlegungen und mehrebenenanalytische Untersuchungen zur subjektiven Wahrnehmung von Lernumwelten*. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Saldern, M. von & Littig, K. E. (1985). Die Konstruktion der Landauer Skalen zum Sozialklima. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie* (2), 138-149.
- Saldern, M. von & Littig, K. E. (1987). *Landauer Skalen zum Sozialklima. LASSO 4-13*. Weinheim: Beltz.
- Salo, M. (2006). *The relation between sociometric choices and group cohesion*. Fort Belvoir, VA: Defense Technical Information Center.
- Sander, A. (2004). Inklusive Pädagogik verwirklichen. Zur Begründung des Themas. In I. Schnell & A. Sander (Hrsg.), *Inklusive Pädagogik* (S. 11-22). Bad Heilbrunn/Obb.: Verlag Julius Klinkhardt.
- Santoro, J. M., Dixon, A. J., Chang, C.-H. & Kozlowski, S. W. J. (2015). Measuring and monitoring the dynamics of team cohesion: Methods, emerging tools, and advanced technologies. *Research on Managing Groups and Teams, 17*, 115-145.
- Satow, L. (1999). *Klassenklima und Selbstwirksamkeitsentwicklung. Eine Längsschnittstudie in der Sekundarstufe I*. Dissertation, Freie Universität Berlin. Berlin.
- Satow, L. (2002). Unterrichtsklima und Selbstwirksamkeitsdynamik. *Zeitschrift für Pädagogik, 44*, 174-191.
- Schachter, S., Ellertson, N., McBride, D. & Gregory, D. (1951). An experimental study of cohesiveness and productivity. *Human Relations, 4* (3), 229-238.

- Scheerens, J. & Bosker, R. J. (1997). *The foundations of educational effectiveness*. Oxford, New York: Elsevier Science Ltd.
- Schneider, H.-D. (1975). *Kleingruppenforschung*. Stuttgart: B. G. Teubner.
- Schnur, J. B. & Montgomery, G. H. (2010). A systematic review of therapeutic alliance, group cohesion, empathy, and goal consensus/collaboration in psychotherapeutic interventions in cancer: Uncommon factors? *Clinical Psychology Review*, 30 (2), 238-247.
- Schöler, J. (1996). Integration ist unteilbar. *Pädagogik und Schulalltag*, 51 (1), 5-16.
- Schönig, W. & Fuchs, J. A. (Hrsg.). (2016). *Inklusion: Gefordert! Gefördert? Schultheoretische, raumtheoretische und didaktische Zugänge*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Schreiner, G. (1973). *Schule als sozialer Erfahrungsraum* (Fischer-Athenäum-Taschenbücher, Bd. 3007). Frankfurt a. M.: Athenäum-Fischer-Taschenbuch-Verl.
- Schubert, N. & Friedrichs, B. (2012). *Das Klassenlehrer- Buch für die Grundschule*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Schürer, S., Behrmann, L. & van Ophuysen, S. (2017). *Differenzierte Erfassung der Gruppenkohäsion in Schulklassen der Grundschule und der Erprobungsstufe - Validierung eines standardisierten Erhebungsinstruments*, Vortrag auf der Tagung der PAEPSY, Münster.
- Schutz, R. W., Eom, H. J., Smoll, F. L. & Smith, R. E. (1994). Examination of the factorial validity of the group environment questionnaire. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 65 (3), 226-236.
- Schwab, S. (2015a). Lehrersicht der sozialen Partizipation von Grundschulern. Ergebnisse einer Studie mit dem Lehrerfragebogen zur Erfassung der sozialen Partizipation. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 84 (3), 234.
- Schwab, S. (2015b). Social dimensions of inclusion in education of 4th and 7th grade pupils in inclusive and regular classes. Outcomes from Austria. *Research in Developmental Disabilities*, 43-44, 72-79.
- 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.
- Schwab, S. (2018). Friendship stability among students with and without special educational needs. *Educational Studies*, 1-12.
- Schwab, S. & Gebhardt, M. (2016). Stufen der sozialen Partizipation nach Einschätzung von Regel- und Integrationslehrkräften. *Empirische Pädagogik*, 30 (1), 43-66.
- Schwab, S., Gebhardt, M., Krammer, M. & Gasteiger-Klicpera, B. (2014). Linking self-rated social inclusion to social behaviour. An empirical study of students with and without special education needs in secondary schools. *European Journal of Special Needs Education*, 30 (1), 1-14.
- Schwab, S., Huber, C. & Gebhardt, M. (2015). Social acceptance of students with down syndrome and students without disability. *Educational Psychology*, 36 (8), 1501-1515.
- Schwab, S. & Seifert, S. (2014). Einstellungen von Lehramtsstudierenden und Pädagogikstudierenden zur schulischen Inklusion – Ergebnisse einer quantitativen Untersuchung. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 5 (1), 73-87.

- Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (1999). *Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen. Dokumentation der psychometrischen Verfahren im Rahmen der Wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs Selbstwirksame Schule*. Berlin: R. Schwarzer.
- Schwohl, J. & Sturm, T. (2010). Inklusion als Herausforderung schulischer Entwicklung. Eine Einführung. In J. Schwohl & T. Sturm (Hrsg.), *Inklusion als Herausforderung schulischer Entwicklung. Widersprüche und Perspektiven eines erziehungswissenschaftlichen Diskurses* (Theorie Bilden, Bd. 20, S. 13-26). Bielefeld: transcript.
- Seitz, S. & Scheidt, K. (2012). Vom Reichtum inklusiven Unterrichts - Sechs Ressourcen zur Weiterentwicklung. *Zeitschrift für Inklusion* (1-2). Verfügbar unter <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/62/62>
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.). (1994). *Empfehlung zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen in der Bundesrepublik Deutschland. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.05.1994*. Verfügbar unter <https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2000/sopae94.pdf>
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. (2015). *Definitionenkatalog zur Schulstatistik 2015*. Verfügbar unter [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Defkat2015\\_2.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Defkat2015_2.pdf)
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.). (2016a). *Sonderpädagogische Förderung in allgemeinen Schulen (ohne Förderschulen) 2015 / 2016*. Verfügbar unter [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Aus\\_SoPae\\_Int\\_2015.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Aus_SoPae_Int_2015.pdf)
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.). (2016b). *Sonderpädagogische Förderung in Schulen 2005 bis 2014. Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz*. Verfügbar unter [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok\\_210\\_SoPae\\_2014.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok_210_SoPae_2014.pdf)
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.). (2018). *Sonderpädagogische Förderung in Schulen 2007 bis 2016*. Verfügbar unter [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok\\_214\\_SoPae-Foe\\_2016.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok_214_SoPae-Foe_2016.pdf)
- Sermier Dessemontet, R., Benoit, V. & Bless, G. (2011). Schulische Integration von Kindern mit einer geistigen Behinderung. Untersuchung der Entwicklung der Schulleistungen und der adaptiven Fähigkeiten, der Wirkung auf die Lernentwicklung der Mitschüler sowie der Lehrereinstellungen zur Integration. *Empirische Sonderpädagogik*, 3 (4), 291-307.
- Severt, J. & Estrada, A. X. (2015). On the function and structure of group cohesion. In A. X. Estrada, E. Salas & W. B. Vessey (Eds.), *Team cohesion. Advances in psychological theory, methods and practice* (Research on managing groups and teams, Volume 17, pp. 3-24). Bingley: Emerald Group Publishing Limited.
- Shaw, M. E. (1976). *Group dynamics. The psychology of small group behavior* (McGraw-Hill series in psychology, 2. ed.). New York: McGraw-Hill.
- Sherif, M. & Sherif, C. W. (1977). Experimentelle Untersuchungen zum Verhalten in Gruppen. In J.-J. Koch (Hrsg.), *Das Feldexperiment in der Sozialpsychologie* (Beltz-Studienbuch, S. 167-192). Weinheim: Beltz.

- Skinner, C. H., Neddienrip, C. E., Robinson, S. L., Ervin, R. & Jones, K. (2002). Altering educational environments through positive peer reporting. Prevention and remediation of social problems associated with behavior disorders. *Psychology in the Schools*, 39 (2), 191-202.
- Slavin, R. E. & Cooper, R. (1999). Improving intergroup relations: Lessons learned from cooperative learning programs. *Journal of Social Issues*, 55 (4), 647-663.
- Smith, C. & Gillespie, M. (2009). Research on professional development and teacher change: Implications for adult basic education. *Review of Adult Learning and Literacy*, 7, 205-244.
- Snijders, T. & Bosker, R. J. (1999). *Multilevel analysis. An introduction to basic and advanced multi-level modeling*. London: Sage.
- Spörer, N., Maaz, K., Vock, M., Schründer-Lenzen, A., Luka, T., Bosse, S. et al. (2015). Lernen in der inklusiven Grundschule. Zusammenhänge zwischen fachlichen Kompetenzen, Sozialklima und Facetten des Selbstkonzepts. *Unterrichtswissenschaft*, 43 (1), 22-35.
- Spörer, N., Minnaert, A., Zurbriggen, C., Huber, C., Stadtfeld, C., Eberle, J. et al. (2018, September). *Conception of the E-CIR. "Measuring and supporting students' social participation". The 2018 E-CIR Group (Poster)*, Potsdam.
- Stern, G. (1970). *People in context*. New York: Wiley.
- Stöber, J. (2002). *Skalendokumentation "Persönliche Ziele von SchülerInnen"* (Hallesche Berichte zur pädagogischen Psychologie, Bd. 3). Halle, Saale: Universitäts- und Landesbibliothek Sachsen-Anhalt; Halle-Wittenberg Martin-Luther-Universität.
- Stone, L. L., Otten, R., Engels, R. C. M. E., Vermulst, A. A. & Janssens, J. M. A. M. (2010). Psychometric properties of the parent and teacher versions of the strengths and difficulties questionnaire for 4- to 12-year-olds. A review. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 13 (3), 254-274.
- Stroud, L. R., Tanofsky-Kraff, M., Wilfley, D. E. & Salovey, P. (2000). The Yale Interpersonal Stressor (YIPS). Affective, physiological, and behavioral responses to a novel interpersonal rejection paradigm. *Annals of Behavioral Medicine : A Publication of the Society of Behavioral Medicine*, 22 (3), 204-213.
- 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 (3), 758-765.
- Textor, A. (2015a). Die Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung - Belastung oder Bereicherung? In C. Siedenbiedel & C. Theurer (Hrsg.), *Grundlagen inklusiver Bildung. Teil 1. Inklusive Unterrichtspraxis und -entwicklung* (S. 230-247). Immenhausen bei Kassel: Prolog- Verlag.
- Textor, A. (2015b). Die Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung aus Sicht von Mitschülern. In C. Siedenbiedel & C. Theurer (Hrsg.), *Grundlagen inklusiver Bildung. Teil 1. Inklusive Unterrichtspraxis und -entwicklung* (Theorie und Praxis der Schulpädagogik, Bd. 28, neue Ausg, S. 230-247). Immenhausen, Hess: Prolog-Verlag.
- Textor, A. (2015c). *Einführung in die Inklusionspädagogik* (1. Auflage). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Theunissen, G. (2010). Die UN-Konvention, Artikel 24 - ein Kommentar. In K. Metzger & E. Weigl (Hrsg.), *Inklusion - eine Schule für alle*. (S. 21-28). Berlin: Cornelsen-Scriptor-Verl.

- Thomas, L., Grewe, N. & Connemann, R. (2018). *Klasse Klima! Konzepte und Praxisbeispiele für ein soziales Klassenmanagement* (Handlungsfeld). Kronach, Oberfranken: Carl Link.
- Trumpa, S., Janz, F., Heyl, V. & Seifried, S. (2014). Einstellungen zu Inklusion bei Lehrkräften und Eltern. Eine schulartspezifische Analyse. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 4 (3), 241-256.
- Tuckman, B. W. (1965). Development sequence in small groups. *Psychological Bulletin*, 63 (6), 384-399.
- Tuckman, B. W. & Jensen, M. A. C. (1977). Stages of small-group development revisited. *Group & Organization Studies*, 2 (4), 419-427.
- Twenge, J. M., Baumeister, R. F., Tice, D. M. & Stucke, T. S. (2001). If you can't join them, beat them. Effects of social exclusion on aggressive behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 81 (6), 1058-1069.
- Ueno, K. (2005). The effects of friendship networks on adolescent depressive symptoms. *Social Science Research*, 34 (3), 484-510.
- Ulich, K. (2001). Soziale Beziehungen und Konflikte in der Schulklasse. In K. Ulich (Hrsg.), *Einführung in die Sozialpsychologie der Schule* (S. 49-75). Weinheim: Beltz.
- UNESCO (Hrsg.). (1994a). *Die Salamanca Erklärung und der Aktionsrahmen zur Pädagogik für besondere Bedürfnisse*. Verfügbar unter [https://www.unesco.de/sites/default/files/2018-03/1994\\_salamanca-erklaerung.pdf](https://www.unesco.de/sites/default/files/2018-03/1994_salamanca-erklaerung.pdf)
- UNESCO (Hrsg.). (1994b). *The salamanca statement and framework for action on special needs education*. Verfügbar unter <https://www.european-agency.org/sites/default/files/salamanca-statement-and-framework.pdf>
- United Nations. (2006). Convention on the rights of persons with disabilities. Verfügbar unter [www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-e.pdf](http://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-e.pdf)
- Van Bergen, A. & Koekebakker, J. (1959). "Group cohesiveness" in laboratory experiments. *Acta Psychologica*, 16, 81-98.
- Van den Berg, Y. H. M. & Cillessen, A. H. N. (2015). Peer status and classroom seating arrangements. A social relations analysis. *Journal of Experimental Child Psychology*, 130, 19-34.
- Van den Berg, Y. H. M., Segers, E. & Cillessen, A. H. N. (2012). Changing peer perceptions and victimization through classroom arrangements. A field experiment. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 40 (3), 403-412.
- Van Ophuysen, S. & Behrmann, L. (2015). Die Qualität pädagogischer Diagnostik im Lehrerberuf - Anmerkungen zum Themenheft "Diagnostische Kompetenzen von Lehrkräften und ihre Handlungsrelevanz". *Journal for Educational Research Online*, 7 (2), 82-98.
- VandenBos, G. R. (2007). *APA dictionary of psychology* (1. ed.). Washington: American Psychological Association.
- Vaquera, E. & Kao, G. (2008). Do you like me as much as I like you? Friendship reciprocity and its effects on school outcomes among adolescents. *Social Science Research*, 37 (1), 55-72.
- Waldschmidt, A. (2015). Grundlagen und Ziele der Teilhabeforschung. Lebenslage und Partizipation von Menschen mit Behinderungen. *Sozialrecht + Praxis*, 25 (11), 683-688.

- Walter-Klose, C. (2012). *Kinder und Jugendliche mit Körperbehinderung im gemeinsamen Unterricht. Befunde aus nationaler und internationaler Bildungsforschung und ihre Bedeutung für Inklusion und Schulentwicklung*. Oberhausen: Athena-Verlag.
- Webster, M. & Foschi, M. (1992). Social referencing and theories of status and social interaction. In S. Feinman (Hrsg.), *Social referencing and the social construction of reality in infancy* (S. 269-296). New York: Plenum Press.
- Webster, R. & Blatchford, P. (2013). The educational experiences of pupils with a statement for special educational needs in mainstream primary schools. Results from a systematic observation study. *European Journal of Special Needs Education*, 28 (4), 463-479.
- Webster, R. & Blatchford, P. (2015). Worlds apart? The nature and quality of the educational experiences of pupils with a statement for special educational needs in mainstream primary schools. *British Educational Research Journal*, 41 (2), 324-342.
- Weidner, M. (2016). *Kooperatives Lernen im Unterricht. Das Arbeitsbuch* (8. Auflage). Seelze-Verlber: Klett/Kallmeyer.
- Weisser, J. (2016). Partizipation. In M. Dederich, I. Beck, U. Bleidick & G. Antor (Hrsg.), *Handlexikon der Behindertenpädagogik. Schlüsselbegriffe aus Theorie und Praxis* (3., erweiterte und völlig überarbeitete Auflage, S. 421-423). Stuttgart: Kohlhammer.
- Wentzel, K. R., Baker, S. & Russell, S. (2014). Peer relationships and positive adjustment at school. In M. J. Furlong, R. Gilman & E. S. Huebner (Hrsg.), *Educational psychology handbook series. Handbook of Positive Psychology in Schools* (S. 260-277). New York: Routledge.
- Wentzel, K. R., Barry, C. M. & Caldwell, K. A. (2004). Friendships in middle school. Influences on motivation and school adjustment. *Journal of Educational Psychology*, 96 (2), 195-203.
- Wentzel, K. R., Russell, S. & Baker, S. (2016). Emotional support and expectations from parents, teachers, and peers predict adolescent competence at school. *Journal of Educational Psychology*, 108 (2), 242-255.
- Werning, R. (2010). Inklusion zwischen Innovation und Überforderung. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 8, 284-291.
- Werning, R. (2014). Stichwort. Schulische Inklusion. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17 (4), 601-623.
- 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. 38-50). München: Oldenbourg Schulbuchverlag GmbH.
- Westfälische Wilhelms-Universität Münster. (2008). Anhang zur Rahmenordnung für die Masterprüfungen im Studium an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster für das Lehramt an Grund-, Haupt-, Realschulen und den entsprechenden Jahrgangsstufen der Gesamtschule. Fächerspezifische Bestimmungen für den Master-Studiengang für das Lehramt an Grund-, Haupt-, Realschulen und den entsprechenden Jahrgangsstufen der Gesamtschule für das Fach Erziehungswissenschaft. Verfügbar unter [https://www.uni-muenster.de/imperia/md/content/wwu/ab\\_uni/ab2009/ausgabe02/beitrag12.pdf](https://www.uni-muenster.de/imperia/md/content/wwu/ab_uni/ab2009/ausgabe02/beitrag12.pdf)



- Westfälische Wilhelms-Universität Münster. (2011). Ordnung für die Prüfungen des bildungswissenschaftlichen Studiums zur Rahmenordnung für die Bachelorprüfungen an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster innerhalb des Studiums für das Lehramt an Grundschulen vom 31.10.2011. Verfügbar unter [https://www.uni-muenster.de/imperia/md/content/wwu/ab\\_uni/ab2011/ausgabe30/beitrag\\_04.pdf](https://www.uni-muenster.de/imperia/md/content/wwu/ab_uni/ab2011/ausgabe30/beitrag_04.pdf)
- Westfälische Wilhelms-Universität Münster. (2014). Ordnung für die Prüfungen des bildungswissenschaftlichen Studiums zur Rahmenordnung für die Prüfungen im Studium für das Lehramt an Grundschulen mit dem Abschluss "Master of Education" an der Westfälischen-Universität Münster vom 21.02.2014. Verfügbar unter [https://www.uni-muenster.de/imperia/md/content/wwu/ab\\_uni/ab2014/ausgabe10/beitrag\\_01.pdf](https://www.uni-muenster.de/imperia/md/content/wwu/ab_uni/ab2014/ausgabe10/beitrag_01.pdf)
- Westfälische Wilhelms-Universität Münster. (2018a). Prüfungsordnung für das bildungswissenschaftliche Studium zur Rahmenordnung für die Bachelorprüfungen innerhalb des Studiums für das Lehramt an Grundschulen an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster. Verfügbar unter [https://www.uni-muenster.de/imperia/md/content/wwu/ab\\_uni/ab2018/ausgabe30/beitrag02.pdf](https://www.uni-muenster.de/imperia/md/content/wwu/ab_uni/ab2018/ausgabe30/beitrag02.pdf)
- Westfälische Wilhelms-Universität Münster. (2018b). Prüfungsordnung für den Lernbereich Natur- und Gesellschaftswissenschaften zur Rahmenordnung für die Bachelorprüfungen innerhalb des Studiums für das Lehramt an Grundschulen an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster vom 5. Juni 2018. Verfügbar unter [https://www.uni-muenster.de/imperia/md/content/wwu/ab\\_uni/ab2018/ausgabe13/beitrag01.pdf](https://www.uni-muenster.de/imperia/md/content/wwu/ab_uni/ab2018/ausgabe13/beitrag01.pdf)
- Westfälische Wilhelms-Universität Münster. (2018c). Zweite Ordnung für das Praxissemester der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster vom 23.07.2018. Verfügbar unter [http://www.zfsl-muenster.nrw.de/Praxissemester/ordnung\\_fuer\\_das\\_praxissemester\\_2018-07-23.pdf](http://www.zfsl-muenster.nrw.de/Praxissemester/ordnung_fuer_das_praxissemester_2018-07-23.pdf)
- Whalon, K. J., Conroy, M. A., Martinez, J. R. & Werch, B. L. (2015). School-based peer-related social competence interventions for children with autism spectrum disorder. A meta-analysis and descriptive review of single case research design studies. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45 (6), 1513-1531.
- Wild, E., Schwinger, M., Lütje-Klose, B., Yotyodying, S., Gorges, J., Stranghöner, D. et al. (2015). Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt Lernen in inklusiven und exklusiven Förderarrangements. Erste Befunde des BiLieF-Projektes zu Leistung, sozialer Integration, Motivation und Wohlbefinden. *Zeitschrift für Lernforschung Unterrichtswissenschaft*, 43 (1), 7-21.
- Wilhelm, A. (2001). *Im Team zum Erfolg. Ein sozial-motivationales Verhaltensmodell zur Mannschaftsleistung*. Lengerich: Pabst Science Publishers.
- Williams, K. D. (2007). Ostracism. *Annual Review of Psychology*, 58, 425-452.
- Wilms, E., Willms, H., Schulte, J. & Schulte, N. (2009). *Teamgeist. Aktivitäten für ein respektvolles und gesundes Miteinander* (1. Auflage). Stuttgart: Klett.
- Wilms, E., Wilms, H., Schulte, J. & Schulte, N. (2010). *Teamgeist. Aktivitäten für ein respektvolles und gesundes Miteinander. Handreichung für Lehrerinnen und Lehrer* (1. Auflage). Stuttgart: Klett.
- Wise, S. (2014). Can a team have too much cohesion? The dark side to network density. *European Management Journal*, 32 (5), 703-711.

- Wocken, H. (1987). Integrationsklassen in Hamburg. In H. Wocken & G. Antor (Hrsg.), *Integrationsklassen in Hamburg. Erfahrungen, Untersuchungen, Anregungen* (S. 65-90). Solms-Oberbiel: Jarick Oberbiel.
- Wocken, H. (2010). Integration & Inklusion. Ein Versuch die Integration vor der Abwertung und die Inklusion vor Träumereien zu bewahren. In A.-D. Stein, S. Krach & I. Niediek (Hrsg.), *Integration und Inklusion auf dem Weg ins Gemeinwesen. Möglichkeitsräume und Perspektiven* (S. 204-235). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Wulff, C. (2011). Inklusive Bildung bei der UNESCO. In Bertelsmann Stiftung, Beauftragte der Bundesregierung für die Belange von Menschen mit Behinderungen & Deutsche UNESCO-Kommission (Hrsg.), *Gemeinsam lernen - Auf dem Weg zu einer inklusiven Schule* (S. 19-22). Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Zajac, F. (2018). *Die Implementation des Projektes "Starke Klasse - Darstellung und Analyse qualitativer ExpertInneninterviews (Unveröffentlichte Masterarbeit)*. Münster: Westfälische Wilhelms-Universität Münster.
- Zander, L., Kreutzmann, M. & Hannover, B. (2017). Peerbeziehungen im Klassenzimmer. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 20 (3), 353-386.
- Ziemen, K. (2013). *Kompetenz für Inklusion. Inklusive Ansätze in der Praxis umsetzen*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Zurbriggen, C. & Venetz, M. (2016). Soziale Partizipation und aktuelles Erleben im gemeinsamen Unterricht. *Empirische Pädagogik*, 30 (1), 98-112.
- Zurbriggen, C. L. A., Venetz, M. & Hinni, C. (2018). The quality of experience of students with and without special educational needs in everyday life and when relating to peers. *European Journal of Special Needs Education*, 33 (2), 205-220.

## 13 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Überblick über Schlüsselthemen und ihre Subthemen innerhalb der Konstrukte soziale Integration, soziale Inklusion und soziale Partizipation in Anlehnung an Koster et al. (2009)	46
Abbildung 2: Konstrukt der sozialen Partizipation (Eigenentwicklung)	48
Abbildung 3: Vorgehen Review zur sozialen Partizipation (eigene Darstellung)	62
Abbildung 4: Vier Facetten der Gruppenkohäsion nach Carron et al. (1985)	90
Abbildung 5: Sozial-kognitives Modell zum Unterrichtsklima nach Dreesmann (1979)	94
Abbildung 6: Teamentwicklungsmodell in Anlehnung an Carron & Spink (1993)	104
Abbildung 7: Übersicht Projekt "Starke Klasse"	115
Abbildung 8: Ideenübersicht „Aufgabenbezogene Aktivitäten für Paare“ für das Fach Deutsch	119
Abbildung 9: Beispielhafte Anleitungskarte aus der Ideensammlung „Aufgabenbezogene Aktivitäten für Paare – Deutsch“ (Fantasiegeschichte erzählen)	119
Abbildung 10: Steckbrief	122
Abbildung 11: Beispielhafte Anleitungskarte aus der Ideensammlung „Positive Atmosphäre für Paare“ (Wettermassage)	123
Abbildung 12: Beispielhafte Anleitungskarte aus der Ideensammlung „Positive Atmosphäre für Paare“ (Blind nach Diktat)	124
Abbildung 13: Ideenübersicht „Kooperative Spiele für Dyaden“ (Sportunterricht)	125
Abbildung 14: Beispielhafte Anleitungskarte aus der Ideensammlung „Positive Atmosphäre für die Gruppe“ (Rücken stärken)	128
Abbildung 15: Klassenwolke (in Anlehnung an das Projekt Sirlus)	130
Abbildung 16: Zeitliche Übersicht zur Einführung und zum Umfang der Aktivitäten im Rahmen des Projektes "Starke Klasse"	136
Abbildung 17: Zeitlicher Ablauf der Intervention	146
Abbildung 18: GruKo <sup>4</sup> , Vier-Faktorenlösung der konfirmatorischen Faktorenlösung mit Faktorladungen und Korrelationen zwischen den vier Facetten	158
Abbildung 19: Zwei-Faktorenlösung, Selbstwahrnehmung soziale und aufgabenbezogene Partizipation	160
Abbildung 20: Verortung der genutzten Instrumente/Maße im Vierfacettenmodell der Kohäsion	165
Abbildung 21: Modell zur Vorhersage der sozialen Partizipation zum ersten Messzeitpunkt	173
Abbildung 22: Modell zur Vorhersage der sozialen Partizipation zum zweiten Messzeitpunkt	176
Abbildung 23: Einfluss der Kohäsion (GI_social) und des SDQs auf die Selbstwahrnehmung der sozialen Partizipation	187
Abbildung 24:: Einfluss der Kohäsion (GI_task) und der Leistung auf die Selbstwahrnehmung der aufgabenbezogene Partizipation	189
Abbildung 25: Veränderung der Selbstwahrnehmung der Partizipation in der Subgruppe der Kinder mit Unterstützungsbedarf	209
Abbildung 26: Veränderung der Indegrees in der Subgruppe der Kinder mit Unterstützungsbedarf	209
Abbildung 27: Veränderung der Beliebtheit in der Subgruppe der Kinder mit Unterstützungsbedarf	210
Abbildung 28: Veränderung der Spiel- und Arbeitspartnerschaften in der Subgruppe der Kinder mit Unterstützungsbedarf	211
Abbildung 29: Beispielnetzwerk zur Visualisierung des Zusammenhangs zwischen Dichte und reziproken Beziehungen	229
Abbildung 30: Weiterentwicklung des Kohäsionskonstrukt (Eigenentwicklung)	231

## 14 Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Entwicklung der Schüler_innenzahlen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf von 2007 bis 2017 in NRW und der BRD	28
Tabelle 2: Übersicht über Studien des Reviews zur sozialen Partizipation in der Bundesrepublik Deutschland	64
Tabelle 3: Konzeption der Kohäsionsfacetten für den Kontext Schule	91
Tabelle 4: Verortung der Interventionsaktivitäten im Teambuildingmodell von Carron und Spink (1993)	134
Tabelle 5: Evaluation der Lehrkräftefortbildung	135
Tabelle 6: Beispielhafte Umsetzungsmöglichkeit der Intervention	137
Tabelle 7: Stichprobenbeschreibung Projektschulen	147
Tabelle 8: Stichprobenbeschreibung Lehrkräfte	148
Tabelle 9: Stichprobenbeschreibung der Schüler_innen (N=1074)	149
Tabelle 10: Häufigkeiten des sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs in Bezug auf die Förderschwerpunkte	150
Tabelle 11: Häufigkeit des sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs nach Geschlecht für die Förderschwerpunkte Lernen und Emotional und soziale Entwicklung	151
Tabelle 12: Übersicht über die Erhebungsinstrumente	155
Tabelle 13: Ergebnisse der konfirmatorischen Faktorenanalyse des GuKo <sup>4</sup>	158
Tabelle 14: Skalendokumentation "GruKo <sup>4</sup> "	159
Tabelle 15: Ergebnisse der konfirmatorischen Faktorenanalyse „Selbstwahrnehmung soziale Partizipation“	160
Tabelle 16: Skalendokumentation "Selbstwahrnehmung Partizipation"	160
Tabelle 17: Skalendokumentation "SDQ"	161
Tabelle 18: Beispielhafte Darstellung des Maßes der Attraktivität (SNA_ATG) auf Basis der Ratings	164
Tabelle 19: Beispielhafte Darstellung des Maßes der Beliebtheit auf Basis der Ratings	168
Tabelle 20: Rückläufe der Schüler_innenfragebögen (S-FB)	168
Tabelle 21: Rückläufe der Schüler_innenfragebögen (S-FB) bezogen auf die reduzierte Stichprobe von 43 Klassen	169
Tabelle 22: Rückläufe der Leistungstests und des SDQs	169
Tabelle 23: Vergleich der Prozentränge der Leistungstests mit den Normstichproben	178
Tabelle 24: Deskriptive Kennwerte für den SDQ und die Leistungstests für Kinder mit und ohne sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf in den Bereichen Lernen und Emotionale und soziale Entwicklung	179
Tabelle 25: Deskriptive Lage- und Streuungsmaße der Indikatoren der sozialen Partizipation zum ersten Messzeitpunkt	180
Tabelle 26: Deskriptive Lage- und Streuungsmaße der Kohäsionsmaße zum ersten Messzeitpunkt	181
Tabelle 27: Mittelwertvergleiche der Indikatoren sozialer Partizipation zum ersten Messzeitpunkt für Kinder mit und ohne Unterstützungsbedarf	182
Tabelle 28: Korrelationen der Kriteriumsvariablen (Indikatoren der sozialen Partizipation)	183
Tabelle 29: Korrelationen der Level-1-Kohäsions-Prädiktoren	183
Tabelle 30: Korrelationen der Level-2-Kohäsions-Prädiktoren	184
Tabelle 31: Schätzung der "Nullmodelle" zur Bestimmung der ebenspezifischen Varianzanteile für die Indikatoren der sozialen Partizipation zum ersten Messzeitpunkt	185
Tabelle 32: Random Intercept- and Slope-Modell - Selbstwahrnehmung der sozialen Partizipation (social)	186
Tabelle 33: Random Intercept- and Slope-Modell - Selbstwahrnehmung der sozialen Partizipation (task)	188
Tabelle 34: Random Intercept- and Slope-Modell - Indegree_social	190
Tabelle 35: Random Intercept- and Slope-Modell - Indegree_task	191
Tabelle 36: Random Intercept- and Slope-Modell - Beliebtheit_social	192
Tabelle 37: Random Intercept- and Slope-Modell – Beliebtheit-task	193
Tabelle 38: Random Intercept- and Slope-Modell - Spielpartnerschaften	194

Tabelle 39: Random Intercept- and Slope-Modell - Arbeitspartnerschaften	195
Tabelle 40: Häufigkeiten der Bildung neuer Paare sowie der Anpassung der Sitzordnung	196
Tabelle 41: Ergebnisse der Analyse zur Überprüfung der Wirksamkeit der Intervention für die Skalen des GruKo <sup>4</sup>	197
Tabelle 42: Ergebnisse der Analyse zur Überprüfung der Wirksamkeit der Intervention für die soziometrischen Kohäsionskennwerte	198
Tabelle 43: Schätzung der "Nullmodelle" zur Bestimmung der ebenspezifischen Varianzanteile für die Indikatoren der sozialen Partizipation zum zweiten Messzeitpunkt	199
Tabelle 44: Random Intercept- and Slope-Modell - Selbstwahrnehmung der sozialen Partizipation (social) MZP II	200
Tabelle 45: Random Intercept- and Slope-Modell - Selbstwahrnehmung der sozialen Partizipation (task) MZP II	201
Tabelle 46: Random Intercept- and Slope-Modell - Indegree (social) MZP II	202
Tabelle 47: Random Intercept- and Slope-Modell - Indegree (task) MZP II	203
Tabelle 48: Random Intercept- and Slope-Modell - Beliebtheit (social) MZP II	204
Tabelle 49: Random Intercept- and Slope-Modell - Beliebtheit (task) MZP II	204
Tabelle 50: Random Intercept- and Slope-Modell –Spielpartnerschaften MZP II	205
Tabelle 51: Random Intercept- and Slope-Modell –Arbeitspartnerschaften MZP II	206
Tabelle 52: Übersicht über die Häufigkeit von Kindern mit "auffälligen" SDQ- oder Leistungswerten	207
Tabelle 53: Übersicht über die Veränderung der sozialen Partizipation für die Teilgruppe der Kinder mit Unterstützungsbedarf	208
Tabelle 54: Zusammenfassende Darstellung der Ergebnisse der Regressionsanalysen zur Vorhersage der sozialen Partizipation zum ersten Messzeitpunkt	213
Tabelle 55: Zusammenfassende Darstellung der Ergebnisse der Regressionsanalysen zur Vorhersage der sozialen Partizipation zum zweiten Messzeitpunkt	215
Tabelle 56: Beispielhafte Anzahl an Degrees bei einer Dichte von 0.19 in unterschiedlich großen Klassen	226
Tabelle 57: Veränderung verschiedener Kohäsionsmaße in Abhängigkeit von der Netzwerkgröße	227
Tabelle 58: Beispielhafte Veränderung der Dichte in unterschiedlich großen Klassen	235
Tabelle 59: Beispielmatrix zur Darstellung des Maßes der "Ablehnungen"	250

## 15 DANKE

Vielen Personen gilt mein Dank:

Stefanie van Ophuysen, ohne Dich wäre diese Arbeit nicht entstanden. Danke, dass Du mich aus dem Schuldienst zurückgeholt hast. Danke für deine Unterstützung, dein konstruktives und wertschätzendes Feedback, das gute Arbeitsklima, die Möglichkeiten eigene Ideen einbringen und eigenen Interessen nachgehen zu können.

Christian Huber, danke für deine pragmatische, unkomplizierte Art.

Sophie Michalke, danke fürs Mitdenken, Aufmuntern, Ablenken beim Mittagessen und deine wertvollen Anregungen.

Den Kolleg\_innen der AG Forschungsmethoden möchte ich „Danke“ sagen für die gute Arbeitsatmosphäre, insbesondere im Forschungskolloquium, aber auch für Unterstützung und Rat und Tat bei diversen Fragen, die mir beispielsweise Zeit gespart haben, wenn es um die Vorbereitung der Lehre ging.

Mein Dank gilt den studentischen Hilfskräften, insbesondere Thomas, Laura, Ronja und Vanessa. Danke für all die vielen unterstützenden Tätigkeiten: Vom Daten eingeben, kontrollieren und aufbereiten über das Abholen, Einscannen und Wegbringen von Literatur, das Korrekturlesen bis hin zur Einarbeitung in die Tiefen von Excel zur Serienbriefgestaltung. Danke für Eure Zuverlässigkeit und Flexibilität.

Danke auch an alle Lehrkräfte sowie Schüler\_innen des SoPaKo-Projektes, die sich auf den Weg gemacht haben, eine kohäsivere Klasse zu werden.

Elisabeth Moser-Opitz und Ariana Garrote, danke für Eure Anregungen aus dem Sirius-Projekt. Katharina, danke fürs Zuhören, schlechte Laune ertragen und Ablenken, wenn alles mal etwas zu viel war.

Abschließend, aber insbesondere möchte ich meiner Familie „Danke“ sagen:

Thorsten, danke dafür, dass Du da bist und mich in meinem Weg unterstützt. Ohne Dich wäre der Kühlschrank das ein oder andere Mal leer geblieben und der Alltag zusammengebrochen. Danke fürs Aufmuntern, Verständnis haben, Rücksicht nehmen und vieles mehr in den letzten Monaten, aber vor allem auch den letzten 20 Jahren.

Nila und Leo, danke für Euer Verständnis. Ihr musstet mich oft entbehren und habt häufig gefragt: „Mama, musst Du schon wieder arbeiten?“ Jetzt bin ich nicht mehr so oft im Arbeitszimmer. Danke für Eure Geduld. Ihr seid großartig!

Und ein riesiges Dankeschön gebührt meinen Eltern, die mich immer unterstützt haben, die die Kinder betreut haben, mir den Rücken freigehalten haben und immer an mich geglaubt haben – und das die letzten 40 Jahre ;-)

## 17 Anhang

- A. Übersicht über die ausgeschlossenen Studien des Reviews zur sozialen Partizipation
- B. GruKo<sup>4</sup>: Instrument und Trennschärfeanalyse
- C. Kurzevaluation der Fortbildung
- D. Trainingstagebuch
- E. Schulleitungsfragebogen zur Einteilung in die Experimental- und Kontrollgruppe
- F. Lehrkräftefragebogen
- G. Übersicht über sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf pro Klasse
- H. Schüler\_innenfragebogen Teil 1
- I. Schüler\_innenfragebogen Teil 2
- J. Skala Selbstwahrnehmung soziale Partizipation: Trennschärfeanalysen
- K. Rückläufe der Erhebungsinstrumente
- L. Übersicht Joiners und Leavers

## A: Übersicht über die ausgeschlossenen Studien des Reviews zur sozialen Partizipation

Nr.	Autor_innen	Ausschluss, weil ...	Ergebnis der Studie
1	Grütter et al. (2015)	Schweiz	Nominationsstudie: Keine Unterschiede in Freundschaft, aber in Beliebtheit und Closeness. Unterschiede in Abhängigkeit des soziometrischen Maßes.
2	Hintermair und Lepold (2010)	Förderschwerpunkt Hören & Kommunikation Studie zur Güte und Validität der deutschen Version des Classroom Participation Questionnaires (CPQ) Stichprobe: N=213 Kinder mit Hörschädigungen	Mit der deutschen Version des CPQ-D liegt ein ökonomisches und zuverlässiges Instrument zur Erfassung von Aspekten sozialer Partizipation für Kinder mit dem Förderschwerpunkt Hören und Kommunikation vor
3	Huber (2013)	Computerbasierte, experimentelle Studie: Soziale Akzeptanz gegenüber Kindern in Abhängigkeit vom Lehrerfeedback (Leistungs- vs. Verhaltensfeedback)	Sowohl Leistungs- als auch Verhaltensfeedback haben Einfluss auf die soziale Akzeptanz.
4	Huber et al. (2018)	Computerbasierte Studie: Soziale Akzeptanz gegenüber Kindern mit den Förderschwerpunkten GB, KM sowie Kindern mit Migrationshintergrund in allgemeinen und Förderschulen	Insbesondere negatives Lehrkraftfeedback beeinflusst die soziale Akzeptanz. Kein Einfluss der Schulart.
5	Krull et al. (2018)	Kein Vergleich von Kindern mit vs. ohne Unterstützungsbedarf	Längsschnitt: Verhaltensauffälligkeit und Leistungsschwäche führt zu Ablehnung nicht andersrum
6	Külker und Lütje-Klose (2017)	Einzelfallbeschreibungen eines Schülers mit dem Förderschwerpunkt emotionale-soziale Entwicklung an der Laborschule Bielefeld	
7	Mahlau und Salzberg-Ludwig (2015)		Keine signifikanten Unterschiede in der Selbstwahrnehmung der sozialen Partizipation zwischen Kindern mit Sprachentwicklungsproblemen in verschiedenen Schulsettings, deskriptive Befunde verweisen jedoch auf günstigere Ergebnisse für Kinder in Sprachheilklassen.



Nr.	Autor_innen	Ausschluss, weil ...	Ergebnis der Studie
8	Martschinke, Kopp und Ratz (2012)	Einzelfallanalyse, nur 2 Klassen (integrierte Förderschule, an der Kinder mit und ohne Unterstützungsbedarf unterrichtet werden), Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung	Selbstkonzept der sozialen Integration: bei Kinder mit Unterstützungsbedarf höher als bei Kindern ohne, konstant über zwei Messzeitpunkte.  In Soziogrammen keine Unterschiede zwischen Kindern mit und ohne Unterstützungsbedarf. Kinder mit Unterstützungsbedarf belegen in der Rangreihe der Normierung nicht die unteren Rangplätze.
9	Rohgalf (2015)	Förderschwerpunkt Sprache Vergleich der Beschulungsformen „inklusive“ vs. „separiert“ in Bezug auf Selbstwahrnehmung der Sozialen Partizipation (FEES)	Selbstwahrnehmung sozialer Partizipation ist in inklusiven Settings positiver
10	Schwab et al. (2015)	Computerbasierte Studie: Soziale Akzeptanz gegenüber Kindern mit Downsyndrom von Kindern in allgemeinen und Inklusiven Klassen im Zusammenhang mit Lehrkraftfeedback, Österreich	Kind mit Downsyndrom wird weniger akzeptiert Keine Unterschiede in der Akzeptanz zwischen Kindern der allgemeinen Schulen und Kindern aus inklusiven Klassen Effekt des Lehrkraftfeedbacks
11	Schwab (2016)	Österreich	Rating (Häufigkeit Pausenkontakte), Nominationen (Freundschaften), FEES  Kinder mit Unterstützungsbedarf haben geringere Selbstwahrnehmung der sozialen Partizipation, weniger Freunde und geringere Werte in den Ratings. Übereinstimmung zwischen Selbst- und Fremdeinschätzung war bei Kindern mit Unterstützungsbedarf geringer.
12	Wild et al. (2015)	Vergleich verschiedene Settings (GU, Kompetenzzentrum, Förderschule), kein Vergleich zwischen Kinder mit und ohne Unterstützungsbedarf	Kompetenz in inklusiven Settings bei Kontrolle der Intelligenz in inklusiven Settings höher; keine Unterschiede bzgl. sozio-emotionaler Variablen

## B: GruKo4: Instrument und Trennschärfeanalysen

	<b>ATG_task</b>	<b>Trennschärfe</b>	<b><math>\alpha</math>, wenn Item weggelassen</b>
ATG_t_01	Ich mag die Sachen, die wir im Unterricht machen.	.588	.715
ATG_t_02	Ich mag es, im Unterricht neue Dinge zu lernen.	.478	.750
ATG_t_03	Nach den Ferien freue ich mich auf den Unterricht.	.576	.715
ATG_t_04	Ich gehe gerne in den Unterricht.	.676	.679
ATG_t_05	Ich wäre traurig, wenn ich nicht mehr in den Unterricht gehen könnte.	.440	.773
<b>GI_task</b>			
GI_t_11	In meiner Klasse arbeiten wir alle gut zusammen.	.541	.663
GI_t_12	In meiner Klasse achten wir alle darauf, dass jeder seine Aufgaben erledigen kann.	.537	.665
GI_t_13	Meine Klasse ist eine richtig gute Lerngemeinschaft.	.533	.667
GI_t_14	In meiner Klasse helfen wir einander bei den Aufgaben im Unterricht.	.485	.696
<b>ATG_social</b>			
ATG_s_01	Ich mag die Kinder meiner Klasse.	.617	.747
ATG_s_02	Ich finde die Kinder meiner Klasse nett.	.627	.741
ATG_s_03	Nach den Ferien freue ich mich auf die Kinder meiner Klasse.	.665	.728
ATG_s_04	Ich bin gerne mit den Kindern meiner Klasse zusammen.	.585	.755
ATG_s_05	Ich wäre traurig, wenn ich nicht mehr mit den Kindern meiner Klassen zusammen sein konnte.	.433	.813
<b>GI_social</b>			
GI_s_11	In meiner Klasse halten wir alle gut zusammen.	.457	.105
GI_s_12	In meiner Klasse achten wir alle gut aufeinander.	.419	.140
GI_s_13	In meiner Klasse passen wir alle richtig gut zueinander.	.413	.113
GI_s_14	In meiner Klasse haben wir oft Streit miteinander. (rekodiert)	-.162	.768

## Feedbackbogen

### Feedback zur Fortbildung

#### „Starke Klasse. Ein Weg Klassengemeinschaften zu stärken.“

Ich unterrichte in einer Klasse der Jahrgangsstufe 2 oder 3

	Ja	Nein
... als Klassenlehrkraft	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... als Fachlehrkraft	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

<b>1. Bewertung der Veranstaltung insgesamt</b>	trifft zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft gar nicht zu
Die Fortbildung war gut organisiert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Fortbildung war abwechslungsreich gestaltet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Elemente der Fortbildung waren gut zur Vermittlung der jeweiligen Inhalte geeignet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

<b>2. Elemente der Fortbildung</b>	trifft zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft gar nicht zu
Durch den Vortrag wurden die (theoretischen) Hintergründe des Trainings verständlich präsentiert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Durch den Vortrag wurde der Ablauf des Trainings nachvollziehbar vorgestellt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Durch die Arbeit in Kleingruppen konnte ich mich mit dem Material vertraut machen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Während der Arbeit in Kleingruppen habe ich mit meinen Kolleginnen/Kollegen Ideen zur Umsetzung des Trainings in meinem Unterricht entwickelt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Ergebnisse aus der Arbeitsphase in Kleingruppen kann ich ganz praktisch im Unterricht nutzen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Durch das Abschlussgespräch habe ich eine genaue Idee, wie ich das Wochenabschlussgespräch in meiner Klasse gestalten kann.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

<b>3. Vorgestellte Materialien</b>	trifft zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft gar nicht zu
Die Anregungen aus dem Materialordner erscheinen mir nützlich für die Umsetzung des Trainings.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Anregungen aus dem Materialordner werde ich gut in meinem Unterricht einsetzen können.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Viele Ideen aus dem Materialordner kannte ich bereits vorher.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

<b>3. Inhalte der Fortbildung</b>	trifft zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft gar nicht zu
Die Idee der Arbeit in „wechselnden Dyaden“ ... ist für mich ganz neu ... finde ich nützlich zur Stärkung der Gemeinschaft ... erscheint mir im täglichen Unterricht gut realisierbar	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Die Idee des Wochenabschlussgesprächs mit der „Klassenwolke“ ... ist für mich ganz neu ... finde ich nützlich zur Stärkung der Gemeinschaft ... erscheint mir im täglichen Unterricht gut realisierbar	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Die Ideen zur Schaffung einer positiven Atmosphäre und einer guten Gemeinschaft ... sind für mich ganz neu ... finde ich nützlich zur Stärkung der Gemeinschaft ... erscheinen mir im täglichen Unterricht gut realisierbar	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Die Ideen zur kooperativen Gruppenarbeit ... sind für mich ganz neu ... finde ich nützlich zur Stärkung der Gemeinschaft ... erscheinen mir im täglichen Unterricht gut realisierbar	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>

**Welche Schulnote geben Sie der Veranstaltung?**

**Mit welchen Erwartungen blicken Sie dem Training entgegen?**

- bei mir überwiegen die positiven Erwartungen
- positive und negative Erwartungen halten sich die Waage
- bei mir überwiegen die negativen Erwartungen

**Haben Sie noch weitere Anmerkungen/Anregungen/Wünsche?**

**Vielen Dank für Ihre Mitarbeit und Ihre Anregungen!**

## D: Trainingstagebuch

### Lehrtagebuch – Dokumentation des Trainings

Woche: 18.09.-22.09.2017

#### Haben Sie folgende Elemente des Trainings in dieser Woche genutzt?

	Ja	Nein	Kommentar		
<b>Neue Paarbildung</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>			
Neue Sitzordnung	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>			
Gemeinsame Dienste	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>			
	<b>Ja</b>	<b>Nein</b>			
<b>Paaraktivitäten</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>			
Falls ja:	mehrmals täglich	täglich	3-4x pro Woche	1-2x pro Woche	<b>Kommentar</b> (Was wurde gemacht?)
Aufgabenbezogene Akti- vitäten (z.B. Partnerarbeit im Fachunterricht)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
Soziale Aktivitäten (z.B. gemeinsam Steckbrief erstel- len)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
	<b>Ja</b>	<b>Nein</b>			
<b>Gruppenaktivitäten</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>			
Falls ja:	mehrmals täglich	täglich	3-4x pro Woche	1-2x pro Woche	<b>Kommentar</b> (Was wurde gemacht?)
Aufgabenbezogene Akti- vitäten (z.B. Elemente des ko- operativen Lernens)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
Soziale Aktivitäten (z.B. Warme Dusche)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
	<b>Ja</b>	<b>Nein</b>	<b>Falls ja:</b>	<b>Kommentar</b> (z.B. Festlegung von Zie- len/Regeln)	
<b>Wochenabschluss-ge- spräch</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Lernen & Arbeiten	<input type="radio"/>	
			Wohl-füh- len	<input type="radio"/>	

Hier können Sie gerne weitere Kommentare ergänzen (z.B. Besonderheiten in dieser Woche):

---



---



---



---



## Fragebogen Schulleitung



März 2017

Zur Ihrer Schule

1. Name der Schule
2. Ihr Name (Schulleitung)
3. Ansprechpartnerin/Ansprechpartner für das Projekt „Starke Klasse“

4. Anzahl der Schülerinnen und Schüler (insgesamt an der Schule)

5. Unterrichten Sie die Kinder jahrgangsgebunden oder jahrgangsgemischt?

jahrgangsgebunden

jahrgangsgemischt in der Schuleingangsphase, in  
Jg. 3 und 4 jahrgangsgebunden

Jahrgangsgemischt in Jg. 1/2 und in Jg. 3/4

Jahrgangsgemischt Jg. 1-4

6. Anzahl der Schülerinnen und Schüler mit nicht-deutscher Verkehrssprache

*Bitte nutzen Sie die Schild-Daten.*

7. Anzahl der Schülerinnen und Schüler mit nicht-deutscher Staatsangehörigkeit

*Bitte nutzen Sie die Schild-Daten.*

**8. Wie viel zügig ist Ihre Schule?**

1-zügig	<input type="checkbox"/>
2-zügig	<input type="checkbox"/>
3-zügig	<input type="checkbox"/>
4-zügig	<input type="checkbox"/>

**9. Welche Klassen der Jg. 2 und 3 nehmen an dem Projekt „Starke Klasse“ teil?**

*Bitte notieren Sie den Klassennamen (z.B. 2a) und den Namen der Klassenlehrkraft.*

Name der Klasse	Anzahl der Kinder	Name der Lehrkraft

**10. Standorttyp in der Vera-Untersuchung**

*Bitte kreuzen Sie an, welchem Standorttypen Sie in der Vera3-Untersuchung zugeordnet sind*

	Standorttyp – Stufe	Beschreibung		
		Anteil Migrationshintergrund in der Schule	Anteil SG BII- Empfänger_innen im Schulumfeld	Anteil Arbeitslose im Umfeld
<input type="checkbox"/>	1	Ø 12%	sehr gering	sehr gering
<input type="checkbox"/>	2	Ø 24%	gering	gering
<input type="checkbox"/>	3	Ø 33%	durchschnittlich	durchschnittlich
<input type="checkbox"/>	4	Ø 46%	hoch	hoch
<input type="checkbox"/>	5	Ø 67%	sehr hoch	sehr hoch

### 11. Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf

Bitte notieren Sie, wie viele Kinder der Klassenstufen 2 und 3 in Ihrer Schule einen diagnostizierten bzw. einen vermuteten sonderpädagogischen Förderbedarf aufweisen.

Anzahl der Kinder ...

Jahrgang	Förderschwerpunkt	mit diagnostiziertem Förderbedarf	mit vermutetem Förderbedarf (ohne die Kinder mit diagnostiziertem Förderbedarf)
2	Emotionale- & soziale Entwicklung		
	Lernen		
	Sprache		
	Andere		
3	Emotionale- & soziale Entwicklung		
	Lernen		
	Sprache		
	Andere		

### 12. Haben Sie noch Anmerkungen für uns?

---

---

---

---

**Herzlichen Dank für Ihre Mithilfe!**





# **Projekt Starke Klasse**

Erhebung September 2017

## **Fragebogen für Klassenlehrkräfte**

### **Teil 1**

Über Sie

1. Ihr Geschlecht:

- Weiblich
- Männlich
- Ich möchte/kann mich nicht zuordnen

2. Ich bin \_\_\_\_\_Jahre alt.

3. Nach Abschluss meiner Ausbildung bin ich bislang seit \_\_\_\_\_Jahren als Lehrkraft an einer Grundschule tätig.

4. Aktuell unterrichte ich an folgender Schule

## Über Ihre Klasse

5. Diesen Fragebogen fülle ich für die Klasse \_\_\_\_\_ (z.B. 3a) aus.

6. In dieser Klasse habe ich bisher  0  
 1  2  3  4

7. Schulhalbjahre unterrichtet.

8. Im aktuellen Schulhalbjahr unterrichte ich in dieser Klasse

\_\_\_\_\_ Wochenstunden.

9. Im aktuellen Schulhalbjahr unterrichten in dieser Klasse neben mir noch

\_\_\_\_\_ weitere Lehrkräfte.

10. In dieser Klasse gibt es insgesamt

\_\_\_\_\_ Jungen und \_\_\_\_\_ Mädchen.

11. In dieser Klasse gibt es

\_\_\_\_\_ Jungen und \_\_\_\_\_ Mädchen mit Migrationshintergrund.

12. Wie nehmen Sie die Beziehung der Schülerinnen und Schüler untereinander wahr?

	<i>In dieser Klasse ...</i>	trifft zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft nicht zu
01	arbeiten die Schüler/innen gut zusammen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
02	verstehen sich die meisten Schüler/innen richtig gut miteinander.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
03	werden Konflikte rasch und gut gelöst.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
04	unterstützen sich die Kinder gegenseitig beim Lernen und Arbeiten im Unterricht.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
05	gibt es insgesamt einen sehr guten Klassenzusammenhalt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

## Über Ihren Unterricht

### 13. Wie gestalten Sie den Unterricht?

	<i>In meinem Unterricht ...</i>	sehr selten	eher selten	eher oft	sehr oft
01	arbeiten die Kinder in Partnerarbeit.	0	0	0	0
02	arbeiten die Kinder in Gruppen zusammen.	0	0	0	0
03	bereiten die Kinder gemeinsam Vorträge vor.	0	0	0	0
04	arbeiten die Kinder an gemeinsamen Projekten.	0	0	0	0
05	findet ein Klassenrat statt.	0	0	0	0
06	reflektiere ich mit den Kindern das gemeinsame Lernen und Arbeiten.	0	0	0	0
07	übernehmen die Kinder Dienste (z.B. Austeil-, Blumendienst).	0	0	0	0
08	nehmen wir für uns Zeit, um Probleme zwischen den Kindern zu klären.	0	0	0	0
09	versuche ich bewusst, den Klassenzusammenhalt zu stärken.	0	0	0	0

### 14. Was ist Ihnen in Ihrem Unterricht wichtig?

	<i>In meinem Unterricht ...</i>	trifft zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft nicht zu
01	lege ich Wert darauf, dass die Schüler/innen so viel wie möglich lernen.	0	0	0	0
02	erwarte ich, dass sich die Schüler/innen sehr anstrengen.	0	0	0	0
03	achte ich darauf, dass die Schüler/innen immer gut mitarbeiten.	0	0	0	0
04	ist es mir wichtig, dass die Schüler/innen bestmögliche Leistungen bringen.	0	0	0	0
05	achte ich darauf, dass sich die Schüler/innen stets wohlfühlen.	0	0	0	0
06	erwarte ich, dass die Schüler/innen sehr respektvoll und achtsam miteinander umgehen.	0	0	0	0
07	ist es mir wichtig, dass sich die Schüler/innen gegenseitig unterstützen.	0	0	0	0
08	lege ich Wert darauf, dass im Unterricht ein positives soziales Klima herrscht.	0	0	0	0

## Über Ihre Meinung

15. In Schulklassen treffen ganz unterschiedliche Kinder aufeinander, die gemeinsam miteinander lernen und arbeiten sollen. Wie schätzen Sie persönlich die Konsequenzen verschiedener Heterogenitätsfaktoren für einen guten/gelingenden Unterricht ein?

<i>Für einen gelingenden Unterricht erachte ich ...</i>		sehr positiv	eher positiv	eher negativ	sehr negativ
01	sprachliche Vielfalt	0	0	0	0
02	Leistungsheterogenität	0	0	0	0
03	vielfältige kulturelle/ethnische Hintergründe	0	0	0	0
04	heterogene Interessen	0	0	0	0
05	unterschiedliche Meinungen/Einstellungen	0	0	0	0
06	vielfältige (Schüler-)Persönlichkeiten	0	0	0	0

16. In den letzten Jahren spielt das Thema Inklusion an Regelschulen eine wichtige Rolle. Dabei geht es zumeist um Kinder mit Lernbehinderung (Förderschwerpunkt Lernen) oder mit Verhaltensauffälligkeiten (Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung). Wie stehen Sie ganz generell zu diesem Thema?

		trifft zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft nicht zu
01	Die Idee schulischer Inklusion von Kindern <u>mit sonderpädagogischem Förderbedarf</u> finde ich insgesamt hervorragend.	0	0	0	0
02	Wenn ich an schulische Inklusion von Kindern <u>mit Verhaltensauffälligkeiten</u> denke, habe ich irgendwie ein schlechtes Gefühl.	0	0	0	0
03	Ich stehe voll hinter der Idee der schulischen Inklusion von Kindern <u>mit Lernbehinderung</u> .	0	0	0	0
04	Die Idee der Inklusion von Kindern <u>mit sonderpädagogischem Förderbedarf</u> finde ich insgesamt eher befremdlich.	0	0	0	0
05	Ich stehe der Idee schulischer Inklusion von Kindern <u>mit Lernbehinderung</u> eher ablehnend gegenüber.	0	0	0	0
06	Ich befürworte es, dass Kinder <u>mit Verhaltensauffälligkeiten</u> im Regelunterricht inklusiv beschult werden.	0	0	0	0

Herzlichen Dank für Ihre Angaben!

**G: Diagnostizierter oder durch die Lehrkraft vermuteter sonderpädagogischer Unterstützungsbedarf pro Klasse**

Klasse	Sonderpädagogischer Unterstützungsbedarf						Anzahl Schüler_innenzahl	
	kein	LB	ESE	KM	GB	Sonstiges	gesamt	mit Unterstützungsbedarf
101	16	1	2	0	0	0	19	3
102	16	0	0	0	0	2	18	2
103	19	0	1	0	0	0	20	1
104	25	0	0	0	0	0	25	0
105	22	2	1	0	0	0	25	3
301	26	2	0	0	0	0	28	2
302	26	0	0	0	0	0	26	0
304	23	1	1	0	0	1	26	3
305	24	0	1	0	0	1	26	2
401	19	1	0	0	0	0	20	1
402	16	0	0	0	0	0	16	0
403	13	3	0	0	0	0	16	3
404	21	1	1	0	0	0	23	2
405	21	0	0	0	0	0	21	0
406	18	1	1	0	0	0	20	2
501	19	2	0	0	0	0	21	2
502	19	0	0	0	0	0	19	0
504	23	0	0	0	0	0	23	0
505	24	0	0	0	0	0	24	0
601	18	0	0	0	1	0	19	1
602	17	0	1	0	0	0	18	1
603	14	5	0	0	0	0	19	5
604	20	0	0	0	0	0	20	0
605	17	0	0	0	0	0	17	0
606	16	0	0	0	1	0	17	1
801	19	2	3	1	0	1	26	7
804	24	2	1	0	0	0	27	3
901	26	1	0	0	0	1	28	2
904	26	0	0	0	0	0	26	0
1101	26	0	0	0	0	1	27	1
1104	24	1	1	0	0	0	26	2
1105	16	2	2	0	1	0	21	5
1201	28	0	0	0	0	0	28	0
1202	27	0	0	0	0	0	27	0
1204	26	0	0	0	0	0	26	0
1205	24	0	0	0	0	0	24	0
1301	25	0	0	0	0	0	25	0
1302	25	0	1	0	0	0	26	1
1304	22	0	0	0	0	0	22	0
1305	20	0	0	0	0	0	20	0
1306	17	0	0	0	0	0	17	0
1401	24	1	0	0	0	0	25	1
1402	23	0	0	0	0	0	23	0
1404	25	0	0	0	0	0	25	0
1405	20	1	2	1	0	0	24	4
1406	25	0	0	0	0	0	25	0
<b>Gesamt</b>	984	29	19	2	3	7	1044	60

Anmerkung: Von der Lehrkraft vermuteter/ diagnostizierter Sonderpädagogische Unterstützungsbedarf Förderschwerpunkte Lernen (LB), Emotionale-soziale Entwicklung (ESE), Körperliche-motorische Entwicklung (KM), Geistige Entwicklung(GB)

Code: \_ \_ \_ \_ \_

Name: \_\_\_\_\_







# Fragebogen für Schülerinnen und Schüler Teil 1

In diesem Fragebogen wirst du Fragen über dich und deine Meinung finden. Lies dir jede Frage aufmerksam durch und wähle die Antwort aus, die du für die beste hältst!

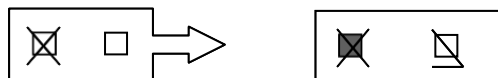
Hier ein Beispiel:

### Wie sehr treffen diese Aussagen auf dich zu?

Bitte kreuze in jeder Zeile nur ein Kästchen an!

	stimmt genau	stimmt eher	stimmt eher nicht	stimmt gar nicht
				
01 Mit dem Ball spielen macht mir Spaß.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
02 Ich male gerne.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Wenn du deine Antwort auf eine Frage ändern möchtest, male das Kästchen, das du zuerst angekreuzt hast, ganz aus und kreuze dann das Kästchen bei deiner neuen Antwort an.



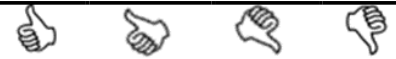
Bitte um Hilfe, wenn du etwas nicht verstehst oder unsicher bist, wie du antworten sollst!





**Und nun geht's los...**

## 1. Über den Unterricht ...

Bitte kreuze in jeder Zeile nur ein Kästchen an!

stimmt genau    stimmt eher    stimmt eher nicht    stimmt gar nicht

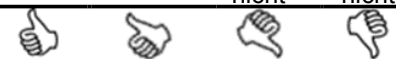


01	Ich mag die Sachen, die wir im Unterricht machen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
02	Ich mag es, im Unterricht neue Dinge zu lernen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
03	Nach den Ferien freue ich mich auf den Unterricht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
04	Ich gehe gerne in den Unterricht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
05	Ich wäre traurig, wenn ich nicht mehr in den Unterricht gehen könnte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
06	Andere Kinder meiner Klasse helfen mir, wenn ich Probleme bei meinen Aufgaben habe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
					
07	Andere Kinder meiner Klasse arbeiten gerne mit mir zusammen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
08	Andere Kinder meiner Klasse hören mir zu, wenn ich im Unterricht etwas sage.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
09	In meiner Klasse arbeiten wir alle gut zusammen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10	In meiner Klasse achten wir alle darauf, dass jeder seine Aufgaben erledigen kann.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11	Meine Klasse ist eine richtig gute Lerngemeinschaft.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12	In meiner Klasse helfen wir einander bei den Aufgaben im Unterricht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## 2. Wie gerne gehst du in die Schule?

Bitte kreuze in jeder Zeile nur ein Kästchen an!













stimmt genau    stimmt eher    stimmt eher nicht    stimmt gar nicht



01	Ich finde es gut, dass ich zur Schule gehen kann.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
02	Meistens freue ich mich auf die Schule.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
03	Es wäre schade, wenn ich nicht mehr in die Schule dürfte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
04	Ich bin gerne in der Schule.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
05	In der Schule habe ich oft gute Laune.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
06	In der Schule machen mir viele Dinge Spaß.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

### 3. Über die Kinder in deiner Klasse ...

Bitte kreuze in jeder Zeile nur ein Kästchen an!

	stimmt genau	stimmt eher	Stimmt eher nicht	stimmt gar nicht
				
01 Ich mag die Kinder meiner Klasse.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
02 Ich finde die Kinder meiner Klasse nett.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
03 Nach den Ferien freue ich mich auf die Kinder meiner Klasse.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
04 Ich bin gerne mit den Kindern meiner Klasse zusammen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
05 Ich wäre traurig, wenn ich nicht mehr mit den Kindern meiner Klassen zusammen sein könnte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
06 Andere Kinder meiner Klasse sind nett zu mir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
				
07 Andere Kinder meiner Klasse mögen mich.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
08 Andere Kinder meiner Klasse interessiert es, wie es mir geht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
09 Andere Kinder meiner Klasse finden es gut, dass ich in dieser Klasse bin.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10 Andere Kinder in meiner Klasse trösten mich, wenn ich traurig bin.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11 Andere Kinder in meiner Klasse suchen Streit mit mir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
				
12 Andere Kinder in meiner Klasse lassen mich auf dem Schulhof mitspielen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13 In meiner Klasse halten wir alle gut zusammen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14 In meiner Klasse achten wir alle gut aufeinander.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15 In meiner Klasse passen wir alle richtig gut zueinander.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16 In meiner Klasse haben wir oft Streit miteinander.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**STOPP noch nicht weitermachen!**




**Jetzt kommen ein paar Fragen über dich:**


**4. Bist du ein Mädchen oder ein Junge?**

*Bitte kreuze nur ein Kästchen an!*

---



**Junge**






**Mädchen**

---

**5. Wie alt bist du?**

*Schreibe dein Alter in das Kästchen!*

**6. Wie schätzt du deine Leistungen ein in...**

		sehr gut	gut	mittel	schlecht	Sehr schlecht
						
01	Deutsch	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
02	Mathematik	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>




**Vielen Dank!**

I: Schüler\_innenfragebogen Teil 2



Code: \_ \_ \_ \_ \_

1. Wie gut kannst du mit den Kindern aus deiner Klasse arbeiten?

		sehr gut	gut	mittel	nicht so gut	gar nicht gut
						
01	Mascha Zoe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
02	Gabriel	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
03	Melina Jolie	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
04	Thomas Johannes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
05	Eymen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
06	Paula	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
07	Lucie	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
08	Lina Sophie	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
09	Franziska	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10	Maximilian	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11	Rijad	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12	Morena	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13	Simon	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14	Jamila-Jolina	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15	Emma	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16	Yasmin	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17	Diyar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18	Hüseyin-Gani	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## 2. Mit welchen Kindern kannst du am besten arbeiten?

Markiere **diese Kinder** mit einem bunten Stift!



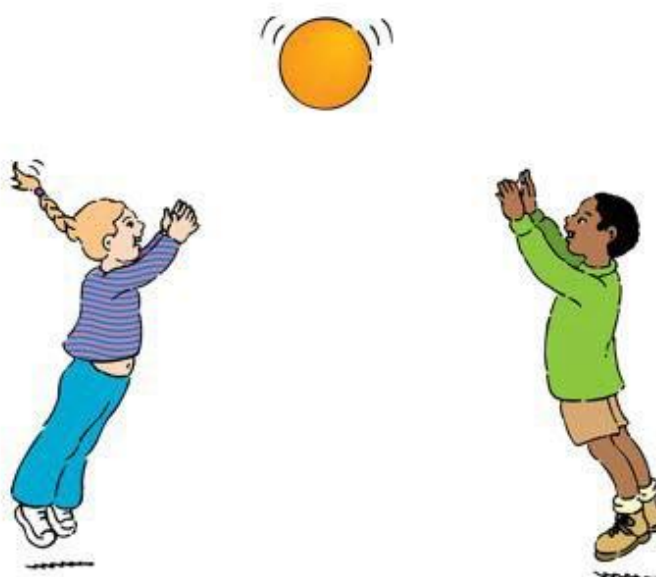
### 3. Wie gerne spielst du mit den Kindern aus deiner Klasse?

		sehr gerne	gerne	mittel	nicht so gerne	gar nicht gerne
						
01	Mascha Zoe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
02	Gabriel	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
03	Melina Jolie	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
04	Thomas Johannes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
05	Eymen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
06	Paula	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
07	Lucie	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
08	Lina Sophie	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
09	Franziska	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10	Maximilian	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11	Rijad	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12	Morena	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13	Simon	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14	Jamila-Jolina	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15	Emma	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16	Yasmin	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17	Diyar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18	Hüseyin-Gani	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

#### 4. Mit welchen Kindern spielst du am meisten?

Markiere *diese Kinder* mit einem bunten Stift!

Vielen Dank!



## J: Skala Selbstwahrnehmung soziale Partizipation: Trennschärfeanalysen

Selbstwahrnehmung soziale Partizipation		Trennschärfe	$\alpha$ , wenn Item weggelassen
sozPart_s_01	Andere Kinder meiner Klasse sind nett zu mir.	.571	.642
sozPart_s_02	Andere Kinder meiner Klasse mögen mich.	.607	.629
sozPart_s_03	Andere Kinder meiner Klasse interessiert es, wie es mir geht.	.515	.645
sozPart_s_04	Andere Kinder meiner Klasse finden es gut, dass ich in dieser Klasse bin.	.627	.623
sozPart_s_05	Andere Kinder in meiner Klasse trösten mich, wenn ich traurig bin.	.517	.646
sozPart_s_06	Andere Kinder in meiner Klasse suchen Streit mit mir.	-.136	.829
sozPart_s_07	Andere Kinder in meiner Klasse lassen mich auf dem Schulhof mitspielen.	.533	.643
Selbstwahrnehmung aufgabenbezogene Partizipation			
sozPart_t_01	Andere Kinder meiner Klasse helfen mir, wenn ich Probleme bei meinen Aufgaben habe.	.427	.430
sozPart_t_02	Andere Kinder meiner Klasse arbeiten gerne mit mir zusammen.	.463	.381
sozPart_t_03	Andere Kinder meiner Klasse hören mir zu, wenn ich im Unterricht etwas sage.	.299	.620

## K: Rückläufe der Erhebungsinstrumente

Schule	ELFE				DEMAT				Leistung			
	SuS gesamt	Rücklauf (absolut)	Differenz (absolut)	Rücklauf (relativ)	SuS gesamt	Rücklauf (absolut)	Differenz (absolut)	Rücklauf (relativ)	SuS gesamt	Rücklauf (absolut)	Differenz (absolut)	Rücklauf (relativ)
101	21	15	-6	0,71	21	17	-4	0,81	21	18	-3	0,86
102	20	17	-3	0,85	20	18	-2	0,90	20	18	-2	0,90
104	21	13	-8	0,62	21	19	-2	0,90	21	19	-2	0,90
105	26	20	-6	0,77	26	21	-5	0,81	26	23	-3	0,88
106	26	22	-4	0,85	26	23	-3	0,88	26	25	-1	0,96
301	28	25	-3	0,89	28	27	-1	0,96	28	27	-1	0,96
302	28	20	-8	0,71	28	25	-3	0,89	28	27	-1	0,96
304	27	18	-9	0,67	27	26	-1	0,96	27	26	-1	0,96
305	26	18	-8	0,69	26	22	-4	0,85	26	24	-2	0,92
401	24	19	-5	0,79	24	21	-3	0,88	24	21	-3	0,88
402	20	16	-4	0,80	20	17	-3	0,85	20	17	-3	0,85
404	23	19	-4	0,83	23	22	-1	0,96	23	23	0	1,00
405	24	20	-4	0,83	24	22	-2	0,92	24	22	-2	0,92
501	26	19	-7	0,73	26	21	-5	0,81	26	22	-4	0,85
502	23	16	-7	0,70	23	18	-5	0,78	23	18	-5	0,78
504	23	20	-3	0,87	23	22	-1	0,96	23	22	-1	0,96
505	28	25	-3	0,89	28	25	-3	0,89	28	25	-3	0,89
601	20	16	-4	0,80	20	18	-2	0,90	20	19	-1	0,95
602	20	16	-4	0,80	20	18	-2	0,90	20	18	-2	0,90
603	19	17	-2	0,89	19	17	-2	0,89	19	19	0	1,00
604	20	17	-3	0,85	20	18	-2	0,90	20	18	-2	0,90
605	20	15	-5	0,75	20	18	-2	0,90	20	18	-2	0,90
606	18	16	-2	0,89	18	17	-1	0,94	18	17	-1	0,94
801	27	23	-4	0,85	27	25	-2	0,93	27	25	-2	0,93

Klasse	ELFE				DEMAT				Leistung			
	SuS gesamt	Rücklauf (absolut)	Differenz (absolut)	Rücklauf (relativ)	SuS gesamt	Rücklauf (absolut)	Differenz (absolut)	Rücklauf (relativ)	SuS gesamt	Rücklauf (absolut)	Differenz (absolut)	Rücklauf (relativ)
804	28	17	-11	0,61	28	23	-5	0,82	28	25	-3	0,89
901	28	27	-1	0,96	28	26	-2	0,93	28	27	-1	0,96
904	27	21	-6	0,78	27	25	-2	0,93	27	26	-1	0,96
1101	29	19	-10	0,66	29	24	-5	0,83	29	24	-5	0,83
1104	26	23	-3	0,88	26	22	-4	0,85	26	25	-1	0,96
1105	21	17	-4	0,81	21	19	-2	0,90	21	19	-2	0,90
1201	28	28	0	1,00	28	28	0	1,00	28	28	0	1,00
1202	27	27	0	1,00	27	27	0	1,00	27	27	0	1,00
1204	26	25	-1	0,96	26	26	0	1,00	26	26	0	1,00
1205	24	21	-3	0,88	24	19	-5	0,79	24	22	-2	0,92
1301	28	21	-7	0,75	28	26	-2	0,93	28	27	-1	0,96
1302	28	26	-2	0,93	28	27	-1	0,96	28	27	-1	0,96
1304	22	19	-3	0,86	22	21	-1	0,95	22	21	-1	0,95
1305	22	19	-3	0,86	22	20	-2	0,91	22	20	-2	0,91
1306	22	15	-7	0,68	22	16	-6	0,73	22	17	-5	0,77
1401	27	23	-4	0,85	27	25	-2	0,93	27	25	-2	0,93
1404	27	22	-5	0,81	27	25	-2	0,93	27	26	-1	0,96
1405	25	18	-7	0,72	25	19	-6	0,76	25	19	-6	0,76
1406	26	24	-2	0,92	26	25	-1	0,96	26	26	0	1,00
<b>Summe</b>	1049	854			1049	940			1049	968		
<b>Mittelwert</b>			-4,53	0,81			-2,53	0,89			-1,88	0,92
<b>SD</b>			-2,59	0,10			1,62	0,07			-1,47	0,06

Anmerkung: Schüler\_innen (SuS), Standardabweichung (SD)



# Schüler\_innen Fragebogen 1

Klasse	MZP 1				MZP 2			
	SuS gesamt	Rücklauf (absolut)	Differenz (absolut)	Rücklauf (relativ)	SuS gesamt	Rücklauf (absolut)	Differenz (absolut)	Rücklauf (relativ)
101	20	20	0	1,00	20	15	-5	0,75
102	20	18	-2	0,90	20	17	-3	0,85
104	19	18	-1	0,95	21	14	-7	0,67
105	24	21	-3	0,88	26	24	-2	0,92
106	26	23	-3	0,88	26	23	-3	0,88
301	28	27	-1	0,96	28	27	-1	0,96
302	28	26	-2	0,93	26	25	-1	0,96
304	27	26	-1	0,96	25	21	-4	0,84
305	26	22	-4	0,85	26	19	-7	0,73
401	24	21	-3	0,88	24	22	-2	0,92
402	20	17	-3	0,85	20	18	-2	0,90
403	19	12	-7	0,63	20	14	-6	0,70
404	23	23	0	1,00	23	21	-2	0,91
405	23	21	-2	0,91	23	22	-1	0,96
406	23	22	-1	0,96	21	14	-7	0,67
501	25	21	-4	0,84	26	24	-2	0,92
502	20	18	-2	0,90	21	21	0	1,00
504	22	22	0	1,00	22	21	-1	0,95
505	28	25	-3	0,89	28	28	0	1,00
601	20	19	-1	0,95	20	19	-1	0,95
602	18	18	0	1,00	19	18	-1	0,95
603	19	19	0	1,00	19	17	-2	0,89
604	18	18	0	1,00	21	18	-3	0,86
605	20	18	-2	0,90	20	17	-3	0,85
606	18	17	-1	0,94	18	17	-1	0,94
801	26	25	-1	0,96	26	25	-1	0,96
804	25	22	-3	0,88	28	27	-1	0,96
901	27	26	-1	0,96	28	28	0	1,00
904	27	25	-2	0,93	27	27	0	1,00
1101	28	27	-1	0,96	28	25	-3	0,89
1104	26	24	-2	0,92	25	24	-1	0,96
1105	20	19	-1	0,95	21	20	-1	0,95
1201	28	28	0	1,00	28	28	0	1,00
1202	27	27	0	1,00	27	27	0	1,00
1204	26	26	0	1,00	26	25	-1	0,96
1205	23	23	0	1,00	24	24	0	1,00
1301	28	27	-1	0,96	26	25	-1	0,96
1302	27	27	0	1,00	28	28	0	1,00
1304	21	21	0	1,00	22	22	0	1,00
1305	22	20	-2	0,91	22	22	0	1,00
1306	22	16	-6	0,73	22	22	0	1,00
1401	27	26	-1	0,96	27	26	-1	0,96
1402	25	22	-3	0,88	24	15	-9	0,63
1404	26	25	-1	0,96	26	23	-3	0,88
1405	23	21	-2	0,91	25	24	-1	0,96
1406	26	25	-1	0,96	26	24	-2	0,92
<b>Summe</b>	1088	1014			1099	1007		
<b>Mittelwert</b>			-1,61	0,93			-2,00	0,91
<b>SD</b>			1,57	0,07			2,20	0,10

Anmerkung: Schüler\_innen (SuS), Standardabweichung (SD)

Schüler\_innen Fragebogen 2

Klasse	MZP 1				MZP 2			
	SuS gesamt	Rücklauf (absolut)	Differenz (absolut)	Rücklauf (relativ)	SuS gesamt	Rücklauf (absolut)	Differenz (absolut)	Rücklauf (relativ)
101	20	15	-5	0,75	20	15	-5	0,75
102	20	17	-3	0,85	20	18	-2	0,90
104	19	18	-1	0,95	21	19	-2	0,90
105	24	21	-3	0,88	26	23	-3	0,88
106	26	23	-3	0,88	26	21	-5	0,81
301	28	27	-1	0,96	28	27	-1	0,96
302	28	26	-2	0,93	26	25	-1	0,96
304	27	25	-2	0,93	25	21	-4	0,84
305	26	22	-4	0,85	26	19	-7	0,73
401	24	21	-3	0,88	24	19	-5	0,79
402	20	17	-3	0,85	20	16	-4	0,80
403	19	12	-7	0,63	20	11	-9	0,55
404	23	22	-1	0,96	23	22	-1	0,96
405	23	22	-1	0,96	23	20	-3	0,87
406	23	22	-1	0,96	21	14	-7	0,67
501	25	21	-4	0,84	26	20	-6	0,77
502	20	17	-3	0,85	21	20	-1	0,95
504	22	22	0	1,00	22	21	-1	0,95
505	28	25	-3	0,89	28	25	-3	0,89
601	20	18	-2	0,90	20	18	-2	0,90
602	18	18	0	1,00	19	18	-1	0,95
603	19	19	0	1,00	19	17	-2	0,89
604	18	18	0	1,00	21	18	-3	0,86
605	20	18	-2	0,90	20	15	-5	0,75
606	18	17	-1	0,94	18	16	-2	0,89
801	26	25	-1	0,96	26	24	-2	0,92
804	25	23	-2	0,92	28	27	-1	0,96
901	27	26	-1	0,96	28	28	0	1,00
904	27	25	-2	0,93	27	26	-1	0,96
1101	28	27	-1	0,96	28	21	-7	0,75
1104	26	23	-3	0,88	25	23	-2	0,92
1105	20	18	-2	0,90	21	19	-2	0,90
1201	28	28	0	1,00	28	28	0	1,00
1202	27	27	0	1,00	27	27	0	1,00
1204	26	26	0	1,00	26	25	-1	0,96
1205	23	23	0	1,00	24	24	0	1,00
1301	28	27	-1	0,96	26	25	-1	0,96
1302	27	27	0	1,00	28	28	0	1,00
1304	21	21	0	1,00	22	22	0	1,00
1305	22	20	-2	0,91	22	20	-2	0,91
1306	22	17	-5	0,77	22	17	-5	0,77
1401	27	26	-1	0,96	27	23	-4	0,85
1402	25	22	-3	0,88	24	14	-10	0,58
1404	26	25	-1	0,96	26	23	-3	0,88
1405	23	22	-1	0,96	25	21	-4	0,84
1406	26	25	-1	0,96	26	24	-2	0,92
<b>Summe</b>	1088	1006			1099	967		
<b>Mittelwert</b>			-1,78	0,92			-2,87	0,88
<b>SD</b>			1,58	0,08			2,45	0,11

Anmerkung: Schüler\_innen (SuS), Standardabweichung (SD)

SDQ

Klasse	SuS gesamt	Rücklauf (absolut)	Differenz (absolut)	Rücklauf (relativ)
101	21	18	-3	0,86
102	20	18	-2	0,90
104	21	19		0,90
105	26	23	-3	0,88
106	26	25	-1	0,96
301	28	28		1,00
302	28	28	0	1,00
304	27	27	0	1,00
305	26	25	-1	0,96
401	24	21	-3	0,88
402	20	17	-3	0,85
403	20	15	-5	0,75
404	23	23	0	1,00
405	24	22	-2	0,92
406	23	22	-1	0,96
501	26	22	-4	0,85
502	23	19	-4	0,83
504	23	22	-1	0,96
505	28	25	-3	0,89
601	20	19	-1	0,95
602	20	18	-2	0,90
603	19	19	0	1,00
604	20	18	-2	0,90
605	20	18	-2	0,90
606	18	17	-1	0,94
801	27	25	-2	0,93
804	28	25	-3	0,89
901	28	27	-1	0,96
904	27	26	-1	0,96
1101	29	24	-5	0,83
1104	26	25	-1	0,96
1105	21	19	-2	0,90
1201	28	28	0	1,00
1202	27	27	0	1,00
1204	26	26	0	1,00
1205	24	23	-1	0,96
1301	28	27	-1	0,96
1302	28	27	-1	0,96
1304	22	21	-1	0,95
1305	22	20	-2	0,91
1306	22	17	-5	0,77
1401	27	25	-2	0,93
1402	25	23	-2	0,92
1404	27	26	-1	0,96
1405	25	19	-6	0,76
1406	26	26	0	1,00
<b>Summe</b>	1117	1034		
<b>Mittelwert</b>			-1,80	0,92
<b>SD</b>			1,53	0,07

Anmerkung: Schüler\_innen (SuS), Standardabweichung (SD)

## L: Übersicht Joiners und Leavers

Klasse EG	Joiners	Leavers	Klassengröße MZP I
101	1	-2	20
102	0	0	20
103	2	0	19
104	2	0	24
105	0	0	26
301	0	0	28
302	0	-2	28
304	0	-2	27
305	0	0	26
401	0	0	24
402	0	0	20
403	1	0	19
404	0	0	23
405	1	1	23
406	0	-2	23
501	1	0	25
502	3	-1	20
504	1	-1	22
505	0	0	28
601	0	0	20
602	1	-1	18
603	0	0	19
604	2	0	18
605	0	0	20
606	0	0	18
<b>Mittelwert</b>	<b>0,60</b>	<b>-0,40</b>	<b>26</b>

Klasse KG	Joiners	Leavers	Klassengröße MZP I
801	1	-1	26
804	2	0	25
901	1	0	27
904	0	0	27
1101	1	-1	28
1104	0	-1	26
1105	1	0	20
1201	0	0	28
1202	0	0	27
1204	0	0	26
1205	1	0	23
1301	0	-2	28
1302	1	0	27
1304	1	0	21
1305	0	0	22
1306	0	0	22
1401	0	0	27
1402	0	-1	25
1404	1	-1	26
1405	2	0	23
1406	0	0	26
<b>Mittelwert</b>	<b>0,57</b>	<b>-0,33</b>	<b>25</b>

Anmerkung: Messzeitpunkt (MZP), Experimental- (EG), Kontrollgruppe (KG)

## 18 Eigenständigkeitserklärung

Hiermit versichere ich zur vorliegenden Dissertation (Monographie) mit dem Titel

**Der Einfluss von Gruppenkohäsion auf die soziale Partizipation individueller Schülerinnen und Schüler – Eine Interventionsstudie an inklusiv unterrichtenden Grundschulen**

- a) dass ich diese selbstständig verfasst habe, dass ich keine unerlaubte fremde Hilfe in Anspruch genommen habe und dass ich keine anderen als die in der Dissertation aufgeführten Quellen und Hilfsmittel benutzt habe und die Stellen der Dissertation, die anderen Werken – auch elektronischen Medien – dem Wortlaut oder Sinn nach entnommen wurden, auf jeden Fall unter Angabe der Quelle als Entlehnung kenntlich gemacht habe;
- b) dass ich mit dem Abgleich der Dissertation mit anderen Texten zwecks Auffindung von Übereinstimmungen sowie mit einer zu diesem Zweck vorzunehmenden Speicherung der Dissertation in einer Datenbank einverstanden bin;
- c) dass ich die eingereichte Arbeit noch in keinem anderen Prüfungsverfahren vorgelegt habe, die Arbeit also noch nicht Gegenstand einer staatlichen oder akademischen Prüfung gewesen ist.

Münster, 22.02.2019 \_\_\_\_\_