Empirische Pädagogik
2017, 31. Jahrgang, Heft 3, S. 284-302

© Verlag Empirische Pädagogik

Subjektiv wahrgenommenes Integriertsein von Kindern in Schulsystemen mit integrativen Maßnahmen

Caroline Sahli Lozano, Lena Greber und Sergej Wüthrich

Der vorliegende Beitrag analysiert die Auswirkungen der schulischen Maßnahmen „reduzierte individuelle Lernziele" (RILZ) und „integrative Förderung" (IF) auf die soziale, emotionale und leistungsmotivationale Dimension des subjektiv wahrgenommenen Integriertseins. Zur Beantwortung dieser Fragestellung werden Daten des Projekts „Selektivität und Effektivität des Chancenausgleichs an Berner Schulen" (SECABS) beigezogen, die Informationen zu 792 Schülern der fünften und sechsten Klassenstufe im Kanton Bern in der Schweiz liefern.

Die Ergebnisse zeigen, dass sich insbesondere die Maßnahme RILZ signifikant negativ auf das subjektiv wahrgenommene soziale und leistungsmotivationale Integriertsein auswirkt. Dies auch unter Kontrolle der Schulleistungen und des IQs. Auch Kinder mit der Maßnahme IF fühlen sich unter Kontrolle der Leistungen signifikant schlechter leistungsmotivational integriert als vergleichbare Kinder ohne IF. In Bezug auf das soziale Integriertsein hingegen, fühlen sich Kinder mit IF unter Kontrolle der Leistungs- und Begabungsvariablen nicht schlechter sozial integriert. Kinder mit und ohne Maßnahmen unterscheiden sich im Hinblick auf das emotionale Integriertsein nicht voneinander.

Schlagwörter: Akademisches Selbstkonzept – integrative Maßnahmen – soziale Integration – Wohlbefinden

1 Problem- und Fragestellung

Die von der Schweiz im April 2014 ratifizierte UN-Behindertenrechtskonvention verpflichtet alle Schweizer Kantone dazu, alle nötigen Anstrengungen zu unternehmen, um Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen und Benachteiligungen die gleichen Chancen auf Bildung zu ermöglichen (UNO, 2006, Art. 24). Um diesem Anspruch gerecht zu werden, empfehlen kantonale Lehrpläne, insbesondere im Zusammenhang mit der schulischen Integration von Schülern mit besonderem Förderbedarf, verschiedene integrativ umzusetzende Maßnahmen. Das Ziel der schulischen Integration besteht nicht lediglich darin, Kinder mit und ohne besonderen Förderbedarf gemeinsam zu unterrichten, sondern vielmehr wird angestrebt, dass sich alle Kinder in ihrer Schule und Schulklasse dazugehörig, also integriert, fühlen (Haeberlin, Bless, Moser & Klaghofer, 1999; Huber, 2006; Lindmeier, 2013).

In Bezug auf das subjektiv wahrgenommene Integriertsein konnte jedoch empirisch mehrfach nachgewiesen werden, dass sich leistungsschwache Schüler in

Regelklassen schlechter integriert fühlen als ihre Mitschüler (z.B. Bakker, Denessen, Bosman, Krijger & Bouts, 2007; Bless, 2000; Garrote, 2016; Huber & Wilbert, 2012).

Im vorliegenden Beitrag soll analysiert werden, ob integrative Maßnahmen im Sinne eines Labels einen eigenständigen Effekt auf das subjektiv wahrgenommene soziale, emotionale und leistungsmotivationale Integriertsein von Schülern ausüben.

2 Integrative Maßnahmen

Der Beitrag bezieht sich auf zwei zentrale Maßnahmen des Chancenausgleichs im Kanton Bern. Ähnliche Maßnahmen kommen in den meisten integrativen Schulen im In- und Ausland zur Anwendung. Im vorliegenden Beitrag sollen die Auswirkungen der Maßnahmen „reduzierte individuelle Lernziele" (RILZ) und „Integrative Förderung" (IF) auf das subjektiv wahrgenommene Integriertsein von Schülern untersucht werden. Beide Maßnahmen gehören im Kanton Bern zu den sogenannten „besonderen Maßnahmen", die zu mehr Chancengleichheit beitragen sollen (Erziehungsdirektion des Kantons Bern (ERZ), 2009).

Die Zielgruppe von RILZ sind Kinder, welche die Lernziele ständig nicht erreichen und von denen eine kognitive Beeinträchtigung angenommen wird. Zur Vergabe von RILZ wird keine Abklärung bzw. kein Attest benötigt und sie erfolgt unabhängig von bestehenden Ressourcen für die sonderpädagogische Förderung. Im Zeugnis wird die Vergabe von RILZ immer vermerkt und auf den individuellen Beurteilungsbericht verwiesen, der dem Zeugnis beiliegt. Zusätzlich zum Bericht können Noten mit angepasstem Maßstab gesetzt oder gänzlich auf Noten verzichtet werden. In vielen Fällen bearbeiten Kinder mit RILZ nicht dieselben Unterrichtsinhalte wie ihre Klassenkameraden, da mit RILZ explizit eine Anpassung der Lernziele und Lerninhalte einhergeht. Die Maßnahme ist nicht zwingend an eine heilpädagogische Förderung gekoppelt: „Schülerinnen und Schüler mit individuellen Lernzielen haben nicht 'automatisch' einen Anspruch auf weitere besondere Unterstützungsmaßnahmen" (ERZ, 2009, S. 17).

Die IF verfolgt die Ziele der Prävention von Lern-, Leistungs- oder Verhaltensstörungen, des frühzeitigen Erfassens eines Förderbedarfs sowie der Förderung des schulischen Lernens (ERZ, 2009). Die IF wird in der Regel von einer heilpädagogischen Fachkraft durchgeführt und wird im Gegensatz zur Maßnahme RILZ nicht im Zeugnis vermerkt.

Obwohl mit RILZ nicht per se eine IF einhergeht, ist es möglich, dass bei gewissen Kindern beide Maßnahmen gleichzeitig eingesetzt werden. Dies, da die Umsetzung je nach Schulstandort variiert und nicht alle Schulen ihre Ressourcen für die besondere Förderung gleich einsetzen.

3 Theorie und Forschungsstand

3.1 Auswirkungen von schulischer Integration auf Dimensionen des Integriertseins

Die Operationalisierung der Dimensionen des Integriertseins erfolgt in Anlehnung an Haeberlin, Moser, Bless und Klaghofer (1989, S. 12). Diese bezeichnen die drei Unterkategorien soziale Integration, leistungsmotivationale Integration und emotionale Integration als die drei wichtigsten Konstrukte zur Erfassung der pädagogischen Dimensionen der schulischen Integration von Schülern. Die leistungsmotivationale Integration wird im Folgenden auch als das akademische Selbstkonzept bezeichnet (vgl. 3.1.3).

Vorwegnehmend gilt es zu bemerken, dass die in den folgenden Kapiteln herbeigezogenen Studien nur bedingt vergleichbar sind, da sowohl die Konstrukte des Integriertseins als auch die Zielgruppe der Schüler mit Förderbedarf teilweise unterschiedlich operationalisiert wurden. Zudem scheinen Kontextfaktoren auf der Klassenebene einen Einfluss auf alle Dimensionen des Integriertseins zu haben (Garotte, 2016; Grütter, Meyer & Glenz, 2015; Huber & Wilbert, 2012; Kulawiak & Wilbert, 2015; Schwab, 2014; Zurbriggen, 2016).

3.1.1 Soziale Integration

Gelungene soziale Integration[1] bedeutet, dass alle Schüler in ihrer Klasse befriedigende soziale Kontakte pflegen und dass nach dem Prinzip der „egalitären Differenz" (Prengel, 1999, S. 238f.) aufgrund von Beeinträchtigungen keine sozialen Hierarchien innerhalb der Schulklassen entstehen (Haeberlin et al., 1989, S. 12). Mehrere Studien und Metaanalysen (Bakker et al., 2007; Bless, 2000; Garrote, 2016, 2016; Haeberlin et al., 1999; Huber, 2009; Huber & Wilbert, 2012; Schwab, 2014) zeigen jedoch relativ konsistent, dass Schüler mit niedrigen Schulleistungen schlechter sozial integriert und weniger beliebt sind als ihre Klassenkameraden, sich also in vielen Schulklassen eine soziale Hierarchie entlang der Leistungsfähigkeit bildet. Andere Autoren (Avramidis, 2013; Grütter, Meyer & Glenz, 2015) konstatieren, dass nebst Faktoren der Klassenkomposition insbesondere die Art der Beeinträchtigung eine zentrale Rolle spielt.

Studien, welche, wie der vorliegenden Beitrag, auf die Selbsteinschätzung der sozialen Integration fokussieren, ergeben ein uneinheitlicheres Bild. Avramidis (2013) und Koster, Pijl, Nakken und Van Houten (2010) zeigen, dass sich Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf als zufriedenstellend sozial integriert einschätzen und keine signifikanten Unterschiede zu den Mitschülern bestehen. Interessant ist hierbei, dass die Einschätzungen derselben Kinder durch Lehrpersonen und Mitschüler signifikant negativer ausfallen. Eine Untersuchung mit der Experience-Sampling-Method von Venetz, Tarnutzer, Zurbriggen und Sempert (2010) zeigt, dass Schüler mit Schulleistungsschwächen ihre sozialen Beziehungen schlechter einschätzen als ihre Mitschüler. Schwab et al. (2015) konnten zudem nachweisen, dass sich ein Label – die Etikettierung als „Kind mit sonderpädagogischem Förderbedarf" – negativ auf dessen subjektiv eingeschätzte soziale Integration auswirkt. Kinder mit diesem Label fühlen sich schlechter sozial integriert als Kinder mit einem vergleichbaren IQ ohne das Label.

[1] Die Begriffe soziale Integration und soziale Partizipation werden in Anlehnung an Bossaert, Colpin, Pijl & Petry (2013) synonym verwendet.

Als Erklärungsansatz für die schlechtere soziale Integration von Kindern mit Förderbedarf dient die Stigmatisierungstheorie (Goffman, 1963). Da die Maßnahmen RILZ und IF mit potentiell stigmatisierenden Konsequenzen, wie z. B. bei RILZ dem Bearbeiten von anderen Lerninhalten und dem Vermerk im Zeugnis, einhergehen, können sie als soziales Merkmal verstanden werden, durch welches die betroffenen Schüler sich von den übrigen Mitgliedern der Klasse negativ unterscheiden und sie von der vollständigen sozialen Anerkennung ausschließt. Dies entspricht einem Stigma (Cloerkes, 2007, S. 170; Schäfers, 1995, S. 354). Durch die individuellen Lernziele und damit verbundenen anderen Lerninhalten wird Differenz in der Schulklasse konstruiert (Eckhart, 2010). Zudem kann sich dieses negativ assoziierte Merkmal auf die ganze Person übertragen (Hohmeier, 1975). Das Stigma wird dadurch zum so genannten ‚masterstatus', der die Stellung der Person in der Gesellschaft, aber auch den Umgang anderer Menschen mit ihr massgeblich und vordergründig bestimmt und sich auch auf das Verhalten und die Persönlichkeit der Betroffenen selbst auswirkt (z. B. Crocker, Major & Steele, 1998). Nebst der Fremd- kommt es zur Selbststigmatisierung der Betroffenen, welche sich negativ auf Meinungen über sich selbst, ihren Selbstwert (vgl. Kap. 3.1.3) und ihre Selbstwirksamkeit auswirkt und zu Selbstdiskriminierung führen kann (Rüsch, Berger, Finzen & Angermeyer, 2004).

3.2 Emotionale Integration

Mit der emotionalen Integration wird das „gefühlsmäßige Befinden eines Schülers in seiner schulischen Umwelt" (Haeberlin et al., 1989, S. 13) beschrieben, ein Konstrukt, das hoch mit dem habituellen Befinden im Unterricht (r = .55) korreliert (Venetz, Zurbriggen & Eckhart, 2014). Hascher (2004, S. 245) zeigt, dass gute Noten zwar mit einer positiven Einstellung und dem schulischen Selbstwert signifikant positiv korrelieren, jedoch nicht signifikant mit der Freude in der Schule zusammenhängen. Sie spricht deshalb ebenfalls von einem habituellen schulischen Wohlbefinden, das eine subjektive emotional-kognitive Einschätzung darstellt.

Auch aus anderen Studien (Schwab, 2014; Schwab, Hessels, Gebhardt, Krammer & Gasteiger-Klicpera, 2015; Schwab et al., 2015; Venetz et al., 2010) aus dem deutschsprachigen Raum geht hervor, dass die schulische Leistung bzw. Schulleistungsschwäche kein signifikanter Prädiktor des schulischen Wohlbefindens darstellt, wobei wiederum Effekte der Klassenkomposition attestiert werden. Andere Studien kommen konträr zum Ergebnis, dass das Wohlbefinden mit den Schulleistungen korreliert (Dür & Mravlag, 2002; Schreiner, Breit & Haider, 2008) und dass sich schulleistungsschwache Kinder mit Förderbedarf in Schulklassen weniger wohl fühlen als ihre Mitschüler (McCoy, Banks & Shevlin, 2012).

3.3 Leistungsmotivationale Integration

Mit der leistungsmotivationalen Integration wird gemessen, wie gut sich ein Schüler, den in der Schule gestellten Aufgaben gewachsen fühlt und wie motiviert er ist, diese in Angriff zu nehmen (Haeberlin et al., 1989, S. 14). Venetz et al. (2014, S. 109) zeigen, dass dieses Konstrukt in erster Linie das akademische Selbstkonzept abbildet.

Der Forschungsstand zum akademischen Selbstkonzept zeigt, dass integriert beschulte schulleistungsschwache Kinder im Vergleich zu ihren Mitschülern sowie zu vergleichbaren Schülern an Sonderklassen ein niedrigeres Begabungskonzept aufweisen (Bear, Minke & Manning, 2002; Bless, 2000; Venetz, Tarnutzer, Zurbriggen & Sempert, 2012). Zu ähnlichen Ergebnissen kommt auch Chapman (1988), der in einer Studie nachweist, dass integrierte „lernbehinderte" Schüler, die keine sonderpädagogische Unterstützung erhalten, ein tieferes akademisches Selbstkonzept aufweisen als solche, die sonderpädagogischen Förderunterricht erhalten.

Dass leistungsschwache Schüler ein tieferes akademisches Selbstkonzept haben, kann insbesondere bezugsgruppentheoretisch erklärt werden. Der im Bildungsbereich bekannteste bezugsgruppentheoretische Erklärungsansatz ist der big-fish-little-pond effects (BFLPE) von Marsh (1987). Der BFLPE beschreibt das Phänomen, dass die subjektiven Sichtweisen von Schülern unter Kontrolle der schulischen Leistungen bezugsgruppenspezifisch variieren. Integrierte Lernbehinderte haben demzufolge ein niedrigeres akademisches Selbstkonzept, da sie sich stets an ihrer Bezugsgruppe – in diesem Fall an der Regelklasse und deren Leistungsdurchschnitt – orientieren und sich mit dieser vergleichen. Diese Annahme konnten Nusser und Wolter (2016) in ihrer Untersuchung bestätigen. So zeigte sich, dass in Integrationsklassen das mittlere Leistungsniveau einen negativen Einfluss auf das akademische Selbstkonzept von Kindern mit sonderpädagogischen Förderbedarf hatte, während in Förderklassen dieser Effekt nicht nachweisbar war. Aufgrund des Forschungsstandes und der herbeigezogenen theoretischen Erklärungen wird davon

ausgegangen, dass sich Kinder mit den Maßnahmen RILZ und IF nicht nur aufgrund ihrer tendenziell schwächeren Schulleistungen, sondern auch aufgrund des Labels an sich, als schlechter sozial integriert einschätzen. Somit wird angenommen, dass sich die betroffenen Kinder auch unter Kontrolle der Leistung schlechter sozial integriert fühlen als Kinder ohne eine der beiden Maßnahmen.

H1: Kinder mit RILZ fühlen sich sozial schlechter integriert als vergleichbare (Schulleistungen, IQ) Kinder ohne RILZ.

H2: Kinder mit IF fühlen sich sozial schlechter integriert als vergleichbare (Schulleistungen, IQ) Kinder ohne IF.

Aufgrund des unter 3.1.2 dargestellten widersprüchlichen Forschungsstandes wird davon ausgegangen, dass sich beide Maßnahmen nicht auf das emotionale Integriertsein auswirken:

H3: Kinder mit RILZ unterscheiden sich nicht signifikant von vergleichbaren (Schulleistungen, IQ) Kindern ohne RILZ in Bezug auf die emotionale Integration.

H4: Kinder mit IF unterscheiden sich nicht signifikant von vergleichbaren (Schulleistungen, IQ) Kindern ohne IF in Bezug auf die emotionale Integration.

In Bezug auf das akademische Selbstkonzept kann aufgrund der teils widersprüchlichen Forschungsergebnisse (vgl. Kap. 3.1.3) keine gerichtete Hypothese formuliert werden. Unter Beizug des Big-fish-little-pond Ansatzes wird jedoch vermutet, dass sich Schüler mit integrativen Maßnahmen in Bezug auf deren akademisches Selbstkonzept schlechter einschätzen als vergleichbare Schüler ohne integrative Maßnahme. Dies, da sie sich und ihre Fähigkeiten im Vergleich mit ihren Mitschülern ohne ein Label wie IF oder RILZ beurteilen und dabei leitungsmäßig schlecht abschneiden. Hier kann zudem mit der Stigmatisierungstheorie insbesondere mit den Auswirkungen eines Stigmas auf die Selbstwahrnehmung und den Selbstwert einer Person argumentiert werden (vgl. 3.1.1).

H5: Kinder mit RILZ haben ein geringeres akademisches Selbstkonzept als vergleichbare (Schulleistungen, IQ) Kinder ohne RILZ.

H6: Kinder mit IF haben ein geringeres akademisches Selbstkonzept als vergleichbare (Schulleistungen, IQ) Kinder ohne IF.

4 Daten und Methoden

Für die empirischen Analysen werden die Daten des Projekts SECABS genutzt. Die Stichprobe basiert auf einer stratifizierten Zufallsstichprobe (Regionen innerhalb des Kantons und Sozialindex) von 66 sechsten Klassen (inkl. Mischklassen 5./6.) an öffentlichen Schulen des Kantons Bern. Im Rahmen des Projektes wurden Schüler mit und ohne integrative Maßnahmen, Lehrpersonen und Eltern befragt.

Im Analysesample (N = 792) sind insgesamt 70 (8.8 %) Kinder mit der Maßnahme IF, 34 (4.3 %) Kinder mit RILZ und 688 (86.9 %) Kinder ohne eine der beiden Maßnahmen.

4.1 Instrumente

Bei der Konstruktion der Fragebogen wurde auf bewährte Instrumente und Skalen zurückgegriffen.

Die abhängigen Variablen, also das subjektiv wahrgenommene soziale, emotionale und leistungsmotivationale Integriertsein, wurden anhand des K-FDI (Venetz et al., 2014) gemessen. Der K-FDI stellt eine Kurzversion des „Fragebogen zur Erfassung der Dimensionen der Integration von Schülern" (FDI 4-6; Haeberlin et al., 1989) dar. Der gekürzte Fragebogen umfasst 12 sprachlich einfach formulierte Items und weist gute Gütekriterien auf (Venetz et al., 2014, S. 111). Die Kurzversion des FDI 4-6 wurde faktorenanalytisch ausgewertet, wobei sich die drei Faktoren emotionale Integration (z.B. „Ich gehe gern in die Schule"), soziale Integration (z.B. „Ich habe sehr viele Freundinnen oder Freunde in meiner Klasse") und leistungsmotivationale Integration/akademisches Selbstkonzept (z.B. „Ich lerne schnell") herauskristallisierten mit Faktorenladungen >.72 und guten internen Konsistenzen (Emotionale Integration, Cronbach's $\alpha = .85$, Soziale Integration, Cronbach's $\alpha = .81$, leistungsmotivationale Integration, Cronbach's $\alpha = .75$). Zur Bildung der Skalen wurden die jeweiligen Variablen z-standardisiert und nach ihren Faktorladungen gewichtet.

Zusätzlich wurden bei den drei Untersuchungsgruppen mit bewährten Instrumenten und Verfahren wichtige unabhängige Variablen erhoben. Deren Verteilungskennwerte finden sich in den Tabellen 1 und 2.

Mit allen Schülern wurden standardisierte Schulleistungstests durchgeführt. Diese Tests wurden aus dem Forschungsprogramm Integration Separation (INTSEP) der Universität Fribourg übernommen, in dessen Rahmen die Tests validiert wurden (Kronig, 2007, S. 140ff.). Die erreichten Punkte in den standardisierten Schulleistungstests in Deutsch und Mathematik wurden pro Klassenstufe z-standardisiert.

Weiter wurde im Klassenverband der Grundintelligenztest „Culture Fair Intelligence-Test" 20-R (Weiss, 2006) durchgeführt. Die Rohwerte wurden anhand Klassenstufennormen (ebd., S. 154-157) für die 5. und 6. Klassenstufe getrennt in IQ-Werte transformiert.

Integrative Maßnahmen wie RILZ und IF wurden in einer Online-Befragung der Klassenehrpersonen erhoben, in der diese über jeden Schüler differenzierte Angaben machten. Es wurde eine Dummy-Kodierung vorgenommen. Bei Kindern, die von beiden Maßnahmen betroffen sind, wurde dies als RILZ codiert, da IF ein eher

niederschwelliges Angebot ist, während RILZ mit der Herabsenkung der Lernziele sowie dem Vermerk im Zeugnis und entsprechenden formalen Konsequenzen die dominierende Maßnahme darstellt. Auch aufgrund der Fallzahlen wurde die Zuordnung so getätigt. Eine eigene Gruppe „Kinder mit beiden Maßnahmen" hätte zu geringen Zellbesetzungen geführt. Die Gruppe der Kinder mit IF umfasst Kinder, die nur die Maßnahme IF (und keine RILZ) erhalten.

Auch das Geschlecht und die Klassenstufe (5. oder 6. Klasse, da auch Mischklassen erhoben wurden) wurden über die Lehrpersonen erhoben.

Die soziale Herkunft der Schüler wurde mit dem höchsten International Socio-Economical Index (ISEI-08; Ganzeboom, 2010) gemessen, welcher anhand der Angaben zum (zuletzt ausgeübten) Beruf der Erziehungsberechtigten gebildet wurde. Diese Angabe wurde dem Elternfragebogen entnommen, den rund 72 % der Eltern ausgefüllt haben.

Der Migrationshintergrund wurde ebenfalls über Angaben der Eltern erhoben. Bei Kindern, die selbst oder eines ihrer beiden Elternteile im Ausland geboren wurden, wurde dies als Migrationshintergrund codiert.

4.2 Analysemethoden

Zur Prüfung der Hypothesen werden multiple lineare Regressionen mithilfe der Stata 14 Software (StataCorp, 2015) geschätzt. Hierbei wird überprüft, ob die interessierenden Labelvariablen RILZ und IF signifikante Prädiktoren der Dimensionen des subjektiv eingeschätzten Integriertseins darstellen, selbst wenn für relevante Drittvariablen kontrolliert wird. Als Prädiktoren gehen in die linearen Regressionen die beiden dummy-codierten Variablen ein, ob ein Kind RILZ bzw. IF hat oder nicht, während „keine der beiden Maßnahmen" als Referenzkategorie fungiert. Kontrolliert werden soziodemographische Variablen, wie das Geschlecht, die Klassenstufe, der sozioökonomische Status des Elternhauses und der Migrationshintergrund.

Auch die Leistungsvariablen werden in den Regressionsanalysen kontrolliert, um zu prüfen, ob das Label RILZ bzw. IF einen eigenständigen Effekt auf das wahrgenommene Integriertsein hat oder ob sich ein allfälliger Effekt aufgrund tieferer Schulleistungen der Kinder mit der jeweiligen Maßnahme erklären lässt. Der IQ, gemessen mit dem CFT20-R (Weiss, 2006), fließt ebenfalls in die Analysen mit ein. Bei der Regressionsberechnung wurde die Variante „Einschluss" gewählt, bei welcher alle Variablen gleichzeitig in das Modell eingefügt werden. Diese Methode wird angewendet, wenn das Modell auf theoretischen Überlegungen basiert. Aufgrund der Clusterstruktur (Zugehörigkeit der Kinder zu Schulklassen) ist die Unabhängigkeit der Daten nicht gewährleistet, was wiederum die Gefahr einer Unterschätzung der Varianz im Vergleich zu einer echten Zufallsstichprobe und damit

eine Alpha-Fehler-Inflation birgt. Entsprechend wird in den Berechnungen die Intragruppenkorrelation berücksichtigt und eine Korrektur der Standardfehler der Koeffizienten vorgenommen.

5 Ergebnisse

5.1 Deskription der Modellvariablen

Zunächst werden die in den hypothesenprüfenden, multivariaten Modellen verwendeten Variablen deskriptiv betrachtet. In den Tabellen 1 und 2 sind die Kennwerte der Dimensionen des Integriertseins für die Gesamtstichprobe sowie die Teilstichproben der Kinder mit RILZ bzw. IF aufgeführt. Es wird ersichtlich, dass die Teilstichprobe RILZ auf allen Dimensionen die tiefsten Werte aufweist. Auch die Werte der Teilstichprobe IF sind tiefer als die Werte der Gesamtstichprobe. Die Unterschiede zwischen den Subpopulationen sind am kleinsten bei der Dimension der emotionalen und erwartungsgemäß am größten bei der leistungsmotivationalen Integration. Kinder mit IF oder RILZ unterscheiden sich im Wesentlichen durch ihre Schulleistungen von der Gesamtpopulation, weshalb die großen Abweichungen zum Stichprobenmittel bei dieser Dimension nicht überraschen. Dasselbe Muster kann in hinsichtlich des elterlichen sozialen Status (HISEI), des IQ-Wertes, sowie den erreichten Punkten in den Schulleistungstests in Deutsch und Mathematik beobachtet werden. In Bezug auf das Geschlecht, den Migrationshintergrund und die besuchte Klassenstufe unterscheiden sich die Subpopulationen IF und RILZ nur marginal von der Gesamtpopulation.

Tabelle 1: Verteilungskennwerte der kontinuierlichen Modellvariablen

Variable	Gesamt (N = 792)			RILZ (N = 34)			IF (N = 70)		
	M (SD)	Min	Max	M (SD)	Min	Max	M (SD)	Min	Max
Soziale Integration	0.01 (0.97)	-3.95	0.88	-0.65 (1.11)	-3.04	0.88	-0.21 (0.97)	-2.97	0.88
Emotionale Integration	-0.01 (0.99)	-3.28	1.63	-0.16 (0.79)	-2.43	1.21	-0.04 (0.94)	-3.29	1.63
Leistungsmotivationale Integration	0.03 (1.00)	-3.48	1.67	-1.02 (0.92)	-3.48	1.67	-0.69 (0.90)	-3.48	1.06
HISEI	50.95 (17.43)	17	89	43.85 (16.44)	17	76	47.17 (17.38)	17	89
IQ	103.50 (13.36)	64	149	89.26 (13.81)	66	119	96.1 (12.60)	64	119
Matheleistung	0.06 (0.98)	-2.30	2.83	-1.20 (0.77)	-2.20	1.29	-0.59 (0.79)	-2.06	1.26
Deutschleistung	0.10 (0.95)	-3.59	2.24	-1.04 (0.97)	-2.49	1.47	-0.64 (0.71)	-2.44	0.86

Tabelle 2: Verteilungskennwerte der nominalskalierten Modellvariablen

Variable	Gesamt (N = 792)	RILZ (N = 34)	IF (N = 70)
Geschlecht	Weiblich: 387 (49%) Männlich: 405 (51%)	Weiblich: 16 (47%) Männlich: 18 (53%)	Weiblich: 32 (46%) Männlich: 38 (54%)
Migrations-hintergrund	Keiner: 579 (73%) Mig-Hg: 213 (27%)	Keiner: 26 (76.5%) Mig-Hg: 8 (23.5%)	Keiner: 47 (67 %) Mig-Hg: 23 (33%)
Klasse	5. Klasse: 197 (25%) 6. Klasse: 595 (75%)	5. Klasse: 10 (29%) 6. Klasse: 24 (71%)	5. Klasse: 16 (23%) 6. Klasse: 54 (77%)

5.2 Soziale Integration

Tabelle 3 zeigt die Ergebnisse der multiplen linearen Regressionen. Das erste Modell stellt die Ergebnisse für die abhängige Variable der sozialen Integration dar. Es zeigt, dass sich Kinder mit RILZ signifikant und um mehr als eine halbe Standardabweichung tiefer sozial integriert einschätzen als Kinder ohne eine der beiden Maßnahmen. Der Einfluss der Maßnahme IF hat zwar ebenfalls ein negatives Vorzeichen, fällt jedoch nicht signifikant aus. Die soziodemographischen Variablen HISEI, Geschlecht und Migrationshintergrund stellen keine signifikanten Determinanten des subjektiv erlebten sozialen Integriertseins dar. Die Klassenstufe hat einen signifikant positiven Effekt. Kinder der sechsten Klassenstufe fühlen sich besser sozial integriert als Kinder der fünften Klassenstufe. Wie aus Forschungsstand und Theorie zu erwarten war, hat die Schulleistung einen positiven Effekt auf das wahrgenommene soziale Integriertsein. Insbesondere die Mathematikleistung scheint hierbei von großer Bedeutung zu sein, wohingegen der Effekt der Deutschleistung nicht signifikant ausfällt und der Effekt des IQs gar ein negatives Vorzeichen aufweist. In Tabelle 3 wird des Weiteren ersichtlich, dass der Anteil der erklärten Varianz mit $R^2 = 0.047$ tief ausfällt. Aus Tabelle 4 ist der direkte Vergleich zwischen Kindern mit RILZ und Kindern mit IF ablesbar. Es wird dieselbe Regression mit denselben Kontrollvariablen (nicht ausgewiesen da redundant) dargestellt, jedoch fungiert in dieser Tabelle die Gruppe der Kinder mit IF als Referenzkategorie und nicht wie in Tabelle 3 die Gruppe der Kinder ohne Maßnahmen. Es zeigt sich, dass sich Kinder mit RILZ und Kinder mit IF unter Kontrolle soziodemographischer Variablen sowie der Leistung und des IQs nicht signifikant in Bezug auf ihre subjektiv wahrgenommene soziale Integration unterscheiden. Der Koeffizient von RILZ hat ein negatives Vorzeichen, was bedeutet, dass Kinder mit RILZ sich tendenziell schlechter sozial integriert fühlen als Kinder mit IF.

5.3 Emotionale Integration

Im nachfolgend ausgeführten Modell sind die Ergebnisse der multiplen Regression mit der abhängigen Variable der emotionalen Integration dargestellt. Damit wird im Wesentlichen das Konstrukt des schulischen Wohlbefindens abgebildet. Beide Maßnahmen, IF und RILZ, haben keinen signifikanten Einfluss auf die emotionale Integration. Die Koeffizienten sind für beide Maßnahmen nahe null. Kinder mit einer Maßnahme fühlen sich demzufolge nicht schlechter emotional integriert als Kinder ohne Maßnahmen. Dies wird auch durch den R^2 Koeffizienten ersichtlich, welcher tief liegt (0.038) und damit darauf hinweist, dass das Regressionsmodell einen geringen Anteil der Varianz zu erklären vermag. Bei den soziodemographischen Variablen weist nur das Geschlecht einen signifikanten Einfluss auf und zwar dahingehend, dass sich Mädchen emotional besser integriert fühlen als Jungen. Die Leistung in Mathematik hat einen signifikant positiven Effekt auf das wahrgenommene emotionale Integriertsein, während – ähnlich wie bei der sozialen Integration – die Werte der Deutschleistung und des IQs relativ unbedeutend sind. Vergleicht man die beiden Gruppen der Kinder mit RILZ bzw. IF direkt (s. Tabelle 4), zeigt sich, dass die Unterschiede zwischen den Gruppen gering und nicht signifikant sind.

5.4 Leistungsmotivationale Integration

Wie zuvor beschrieben, wird im K-FDI mit dem Konstrukt der leistungsmotivationalen Integration in erster Linie das akademische Selbstkonzept abgebildet. Die Ergebnisse sind im dritten Modell dargestellt. Wie bereits die deskriptive Statistik vermuten ließ, weisen beide Maßnahmen einen signifikant negativen Effekt auf. Beide Maßnahmen weisen demzufolge über die Leistung und den IQ hinaus einen eigenständigen Effekt auf. Kinder mit einer der beiden Maßnahmen schätzen ihr eigenes Selbstkonzept um mehr als einen Drittel einer Standardabweichung tiefer ein als Mitschüler ohne Maßnahme. Der Determinationskoeffizient R^2, welcher hier, im Gegensatz zu den beiden vorherigen Dimensionen der Integration, mit 0.324 höher ausfällt, zeigt auf, dass ein bedeutender Teil de Varianz über die verwendeten Variablen erklärt werden kann. Die soziodemographischen Variablen stellen keine signifikanten Prädiktoren des akademischen Selbstkonzepts dar. Jedoch sind nun alle drei Leistungsvariablen signifikant positiv, wobei die Mathematikleistung der stärkste dieser drei Prädiktoren darstellt. Betrachtet man Tabelle 4 zeigt sich, dass kaum ein Unterschied in Bezug auf das akademische Selbstkonzept zwischen Kindern mit RILZ und Kindern mit IF besteht. Der Koeffizient ist nahe null.

Tabelle 3: Dimensionen des subjektiv eingeschätzten Integriertseins - Lineare Regressionsmodelle

	Soziale Integration			Emotionale Integration			Leistungsmotivationale Integration		
	B	β	p	B	β	p	B	β	p
IF	-0.213 (0.132)	-0.062	.111	0.038 (0.115)	0.011	.745	-0.387 (0.121)	-0.110	.002
RILZ	-0.584 (0.166)	-0.122	.001	-0.020 (0.177)	-0.004	.915	-0.376 (0.172)	-0.077	.032
HISEI	0.001 (0.002)	-0.020	.599	-0.001 (0.002)	-0.010	.776	0.003 (0.002)	0.050	.125
Geschlecht weiblich	-0.023 (0.074)	-0.012	.757	0.393 (0.088)	0.199	<.001	-0.041 (0.067)	-0.020	.547
Stufe 6. Klasse	0.258 (0.077)	0.114	.001	0.075 (0.095)	0.033	.436	0.110 (0.087)	0.048	.213
Migra-tions-Hg. (nicht CH)	-0.034 (0.076)	-0.015	.658	0.096 (0.075)	0.043	.205	0.049 (0.060)	0.022	.417
IQ	-0.006 (0.003)	-0.076	.087	-0.001 (0.003)	-0.018	.660	0.009 (0.002)	0.116	.001
Mathe-leistung	0.132 (0.050)	0.133	.010	0.125 (0.055)	0.124	.028	0.339 (0.043)	0.335	<.001
Deutsch-leistung	0.017 (0.049)	0.017	.725	-0.015 (0.063)	-0.143	.812	0.137 (0.048)	0.130	.006
N	792			792			792		
adj. R2	0.046			0.038			0.324		

Anmerkungen: Unstandardisierte Regressionskoeffizienten (B) und standardisierte Regressionskoeffizienten (β). Robuste Standardfehler der unstandardisierten Koeffizienten in Klammern, geclustert nach Schulklasse. Exakte *p*-Werte sind in der Tabelle ersichtlich außer wenn $p < .001$. Referenzkategorien: IF / RILZ: Keine Maßnahme. Geschlecht: männlich. Stufe: 5. Klasse. Migrationshintergrund: Schweiz. Signifikanzniveaus der Beta-Koeffizienten sind zusätzlich gekennzeichnet: $^{*}p < 0.05$, $^{**}p < 0.01$, $^{***}p < 0.001$
Quelle: SECABS, eigene Berechnung und Darstellung

Tabelle 4: Dimensionen des subjektiv eingeschätzten Integriertseins - Gruppenvergleiche

	Soziale Integration			Emotionale Integration			Leistungsmotivationale Integration		
	B	β	p	B	β	p	B	β	p
RILZ	-0.372 (0.201)	-0.077	.070	-0.057 (0.199)	-0.012	.778	0.011 (0.209)	0.002	.958
Keine Mass-nahme	0.213 (0.132)	0.074	.111	-0.038 (0.115)	-0.012	.745	0.387 (0.121)	0.131	.002

Anmerkungen: Unstandardisierte Regressionskoeffizienten (B) und standardisierte Regressionskoeffizienten (β). Robuste Standardfehler der unstandardisierten Koeffizienten in Klammern, geclustert nach Schulklasse. Referenzkategorien: RILZ / Keine Maßnahme: IF. Exakte *p*-Werte sind in der Tabelle ersichtlich außer wenn $p < .001$. Signifikanzniveaus der Beta-Koeffizienten sind zusätzlich gekennzeichnet: $^{*}p < 0.05$, $^{**}p < 0.01$, $^{***}p < 0.001$
Quelle: SECABS, eigene Berechnung und Darstellung

6 Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse

Der vorliegende Beitrag ist der Frage des subjektiv wahrgenommenen Integriertseins von Kindern mit und ohne spezifische integrative Maßnahmen nachgegangen. Der Fokus lag dabei auf den Maßnahmen RILZ und IF.

In Bezug auf die soziale Integration hat sich gezeigt, dass sich insbesondere Kinder mit RILZ schlechter sozial integriert fühlen als Kinder ohne eine integrative Maßnahme – dies auch unter Kontrolle der Leistung und des IQs. Im Gegensatz dazu ist der Einfluss der Maßnahme IF unter Kontrolle der Leistung und des IQs nicht signifikant.

Die Maßnahme RILZ übt einen eigenständigen Effekt auf die soziale Integration aus. Eine mögliche Erklärung hierfür liefert die Stigmatisierungstheorie. Da Kinder mit RILZ in vielen Fällen nicht dieselben Unterrichtsinhalte bearbeiten und wenn, dann oft auf einem tieferen Niveau kann es zu Fremd- und schließlich auch zu Selbststigmatisierungen kommen. Obwohl auch von der Maßnahme IF potentiell stigmatisierende Auswirkungen angenommen werden können, scheint diese Maßnahme – zumindest unter Kontrolle der Schulleistungen – keinen negativen Effekt auf die soziale Zugehörigkeit im Klassenverband zu haben. Womöglich, da diese Kinder die regulären Klassenziele verfolgen und seltener von Themen und Inhalten des Unterrichts ausgeschlossen werden. Als interessanter Nebenbefund hat sich gezeigt, dass sich Kinder der 6. Klassenstufe sozial besser integriert fühlen als Kinder der 5. Klassenstufe. Dies könnte über die besseren Schulleistungen und die

bessere Schulkonformität (Huber, 2009) der älteren Schüler in den Mischklassen erklärt werden.

In Bezug auf die emotionale Integration konnten keine signifikanten Einflüsse von integrativen Maßnahmen nachgewiesen werden. Von den untersuchten Dimensionen des Integriertseins scheint die subjektive Einschätzung der emotionalen Integration am wenigsten stark von den untersuchten integrativen schulischen Maßnahmen und der schulischen Leistungsfähigkeit abhängig zu sein. Dies stimmt mit neueren Studien zur emotionalen Integration überein, obwohl der Forschungsstand nicht ganz einheitlich ist.

Schließlich wurde in Bezug auf den Einfluss der Maßnahmen auf das akademische Selbstkonzept bestätigt, dass beide Maßnahmen einen signifikant negativen Einfluss auf die leistungsmotivationale Integration ausüben. Ein Erklärungsansatz dafür bietet der BFLPE, da Schüler mit integrativen Maßnahmen in der Regel zu den Leistungsschwachen der Klasse gehören und sich mit leistungsstärkeren Mitschülern vergleichen. Da in der vorliegenden Studie ausschließlich Berechnungen auf Individuumsebene vorgenommen wurden, können keine Aussagen über Einflüsse des Leistungsniveaus der Bezugsklasse gemacht werden. Kombiniert mit bezugsgruppenorientierten sozialen Vergleichsprozessen spielen bei der Einschätzung des akademischen Selbstkonzepts ebenfalls Mechanismen der (Selbst-)Stigmatisierung eine Rolle, da Schüler mit integrativen Maßnahmen sich immer mit der größeren Gruppe ihrer Mitschüler ohne integrativer Maßnahmen vergleichen und bei diesem Vergleich schlecht abschneiden.

Bei den Ergebnissen gilt es zu beachten, dass insbesondere die Gruppe der Kinder mit RILZ relativ klein ist und die hier generierten Ergebnisse an einer größeren Stichprobe repliziert werden sollten. So wäre es auch möglich, die Gruppe der Kinder, die von beiden Maßnahmen betroffen sind, gesondert zu betrachten und zu untersuchen, ob diese Kinder von einer doppelten Stigmatisierung betroffen sind oder ob ggf. die inhaltliche Förderung, die bei der IF geschieht, die formale Stigmatisierung der RILZ abzuschwächen vermag. Zusätzlich müssten nach Möglichkeit weitere Variablen, die die soziale Integration beeinflussen, erhoben und kontrolliert werden. Tabelle 3 ist zu entnehmen, dass außer bei der leistungsmotivationalen Integration der Anteil der erklärten Varianz relativ klein ausfällt. Es ist vorstellbar, dass durch die Hinzunahme von persönlichkeitsrelevanten Merkmalen oder von Variablen auf Klassenebene, ein größerer Anteil der Varianz erklärt werden könnte.

Weiter wird darauf hingewiesen, dass der vorliegende Beitrag lediglich soziodemographische Variablen sowie die Leistungs- und Begabungsdimension auf Individuumsebene fokussiert. Somit können Aussagen über Unterschiede bezüglich

des subjektiv wahrgenommenen sozialen Integriertseins von Kindern mit unterschiedlichen integrativen Maßnahmen im Vergleich zu Schülern ohne Maßnahmen gemacht werden. Unterschiede in den Auswirkungen dieser auf die wahrgenommene soziale Integration auf höheren Ebenen (d. h. Unterschiede zwischen Klassen, Schulen, Gemeinden) wurden hierbei nicht miteinbezogen. Weiterführende Mehrebenenanalysen können vertieft erörtern, welche Variablen seitens Lehrperson, Leistungsniveau und Sozialstruktur der Klasse, Gemeinde etc. allenfalls einen Einfluss auf unterschiedliche Dimensionen des sozialen Integriertseins ausüben können (Kulawiak & Wilbert, 2015; Zurbriggen, 2016).

Die Ergebnisse sind insofern relevant, als dass das Gefühl des sozialen Integriertseins eine wichtige Komponente für das Lernen darstellt (Schwab et al., 2015). Daraus kann gefolgert werden, dass die untersuchten schulischen Maßnahmen IF und insbesondere RILZ nicht zwingend zielführend sind, da sich die von den Maßnahmen betroffenen Kinder grundsätzlich schlechter integriert fühlen als Kinder ohne Maßnahmen. Dabei ist aber vor dem Hintergrund aktueller Forschung (Huber, Gebhardt & Schwab, 2015; Kulawiak & Wilbert, 2015; Zurbriggen, 2016) die nicht zu unterschätzende Rolle der Lehrperson und damit verbundene Klasseneffekte im Umgang mit Kindern mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf zu berücksichtigen.

Abschließend soll festgehalten werden, dass im Bereich der Auswirkungen von integrativen schulischen Maßnahmen eine Forschungslücke zu konstatieren ist, die es zu schließen gilt. Fördermaßnahmen haben durchaus das Potential, effiziente Instrumente zu sein, um leistungsschwächeren Schülern die Unterstützung zu geben, die sie brauchen, jedoch müssen potentiell stigmatisierende und kontraintendierte Auswirkungen der Maßnahmen bedacht und weiter untersucht werden.

Literatur

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.

Bakker, J. T. A., Denessen, E., Bosman, A. M. T., Krijger, E.-M. & Bouts, L. (2007). Sociometric status and self-image of children with specific and general learning disabilities in Dutch general and special education classes. Learning Disability Quarterly, 30(1).

Bear, G. G., Minke, K. M. & Manning, M. A. (2002). Self-Concept of Students with Learning Disabilities: A Meta-Analysis. School Psychology Review, 31(3), 405.

Bless, G. (2000). Schulische und ausserschulische Integration behinderter Menschen unter psychologischen Aspekten: Lernbehinderungen. In J. Borchert (Hrsg.), Handbuch der sonderpädagogischen Psychologie (S. 440-453). Göttingen: Hogrefe.

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.

Chapman, J. W. (1988). Special education in the least restrictive environment: Mainstreaming or main-dumping? Australia and New Zealand Journal of Developmental Disabilities, 14(2), 123-134.

Cloerkes, G. (2007). Soziologie der Behinderten. Eine Einführung. Heidelberg: Universitätsverlag Winter.

Crocker, J. Major, B. & Steele, C. (1998): Social stigma. In D. T. Gilbert, S. T. Fiske & L. Gardner (Eds.), The Handbook of Social Psychology (4th Edition, pp. 504-553) Boston: McGraw-Hill.

Dür, W. & Mravlag, K. (2002). Gesundheit und Gesundheitsverhalten bei Kindern und Jugendlichen: Ergebnisse des 6. HBSC-Surveys 2001 und Trends von 1990 bis 2001. Wien: Bundesministerium für soziale Sicherheit und Generationen. Verfügbar unter: http://www.schule.at/dl/hbsc17.pdf [13.09.2017].

Eckhart, M. (2010). Umgang mit Heterogenität – Notwendigkeit einer mehrdimensionalen Didaktik. In H.-U. Grunder & A. Gut (Hrsg.), Zum Umgang mit Heterogenität in Schule und Gesellschaft. (Bd. 2, S. 33-150). Baltmannsweiler: Schneider Verlag.

Erziehungsdirektion des Kantons Bern (2009). Integration und besondere Massnahmen im Kindergarten und in der Volksschule. IBEM Leitfaden zur Umsetzung von Artikel 17 VSG für Schulleitungen Gemeinde- und Schulbehörden Lehrpersonen. Verfügbar unter: http://www.erz.be.ch/dam/documents/ERZ/AKVB/de/01_Besondere%20Massnahmen/bes_massnahmen_informationsmaterial_leitfaden_ibem_d.pdf [13.09.2017.]

Ganzeboom, H. B. G. (2010). A new international socio-economic index (ISEI) of occupational status for the international standard classification of occupation 2008 (ISCO-08) constructed with data from the ISSP 2002-2007. Paper presented at the Annual Conference of International Social Survey Programme, Lisbon.

Garrote, A. (2016). Soziale Teilhabe von Kindern in inklusiven Klassen. Empirische Pädagogik, 30(1), 67-80.

Goffman, E. (1963). Stigma: über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

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. & Klaghofer, R. (1999). Die Integration von Lernbehinderten (3. Auflage). Stuttgart: Paul Haupt.

Haeberlin, U., Moser, U., Bless, G. & Klaghofer, R. (1989). Integration in die Schulklasse. Fragebogen zur Erfassung von Dimensionen der Integration von Schülern FDI 4-6. Bern: Haupt.

Hascher, T. (2004). Wohlbefinden in der Schule. Münster: Waxmann.

Hohmeier, J. (1975). Stigmatisierung als sozialer Definitionsprozess. In M. Brusten & J. Hohmeier (Hrsg.), Stigmatisierung 1. Zur Produktion gesellschaftlicher Randgruppen (S. 5-25). Neuwied: Luchterhand.

Huber, C. (2006). Soziale Integration in der Schule?!: Eine empirische Untersuchung zur sozialen Integration von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Gemeinsamen Unterricht. Marburg: Tectum-Verlag.

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., 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, 61, 51–64.

Huber, C. & Wilbert, J. (2012). Soziale Ausgrenzung von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf und niedrigen Schulleistungen im gemeinsamen Unterricht. Empirische Sonderpädagogik, 4(2), 147–165.

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. Journal of Disability, 57(1), 59–75.

Kronig, W. (2007). Die systematische Zufälligkeit des Bildungserfolgs: theoretische Erklärungen und empirische Untersuchungen zur Lernentwicklung und zur Leistungsbewertung in unterschiedlichen Schulklassen (1. Aufl.). Bern: Haupt.

Kulawiak, P. & Wilbert, J. (2015). Methoden zur Analyse der sozialen Integration von Schulkindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im gemeinsamen Unterricht. Empirische Sonderpädagogik, 7(3), 241-257.

Lindmeier, C. (2013). Gesellschaftliche Zugehörigkeit und Teilhabe als soziologische Referenzkategorien einer inklusionsorientierten Pädagogik. Sonderpädagogische Förderung, 58(2), 170–186.

Marsh, H. W. (1987). The big-fish-little-pond effect on academic self-concept. Journal of Educational Psychology, 79(3), 280–295.

Nusser, L. & Wolter, I. (2016). There's plenty more fish in the sea: Das akademische Selbstkonzept von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Lernen in integrativen und segregierten Schulsettings. Empirische Sonderpädagogik, 30(1), 130-143.

McCoy, S., Banks, J. & Shevlin, M. (2012). School matters: How context influences the identification of different types of special educational needs. Irish Educational Studies, 31(2), 119–138.

Prengel, A. (1999). Zur Dialektik von Gleichheit und Differenz in der Integrationspädagogik. In H. Eberwein (Hrsg.), Integrationspädagogik - Kinder mit und ohne Behinderung lernen gemeinsam (S. 93-98). Weinheim: Beltz.

Rüsch, N., Berger, M., Finzen, A. & Angermeyer, M. C. (2004). Das Stigma psychischer Erkrankungen–Ursachen, Formen und therapeutische Konsequenzen. Psychische Erkrankungen–Klinik und Therapie, elektronisches Zusatzkapitel Stigma. München: Urban & Fischer/Elsevier GmbH.

Schäfers, B. (1995). Grundbegriffe der Soziologie. Wiesbaden: Springer.

Schreiner, C., Breit, S. & Haider, G. (2008). Zur Validität der Mathematiknoten. Ein Vergleich von Lehrerbeurteilung und Leistungsmessung bei PISA. In F. Hofmann, C. Schreiner & J. Thonhauser (Hrsg.), Qualitative und quantitative Aspekte. Zu ihrer Komplementarität in der erziehungswissenschaftlichen Forschung (S. 211-223). Münster: Waxmann.

Schwab, S. (2014). Schulische Integration, soziale Partizipation und emotionales Wohlbefinden in der Schule. Ergebnisse einer empirischen Längsschnittstudie. Wien: LIT Verlag. Verfügbar unter: https://pub.uni-bielefeld.de/publication/2733651 [13.09.2017].

Schwab, S., Hessels, M. G. P., Gebhardt, M., Krammer, M. & Gasteiger-Klicpera, B. (2015). The relationship between social and emotional integration and reading ability in students with and without special educational needs in inclusive classes. Journal of Cognitive Education and Psychology, 14(2), 180–198.

Schwab, S., Rossmann, P., Tanzer, N., Hagn, J., Oitzinger, S., Thurner, V. & Wimberger, T. (2015). Schulisches Wohlbefinden von SchülerInnen mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf. Zeitschrift fur Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie, 43(4), 265–274.

StataCorp (2015). Stata Statistical Software: Release 14. College Station, TX: StataCorp LP.

UNO (2006). UNO Behindertenrechtskonvention (UNO-BRK), FAQ. Verfügbar unter: http://www.procap.ch/fileadmin/user_upload/customers/procap/2_News/Magazin/Weiterfuehrende_Website/Weiterfuehrende_Website_2013/WebFAQ_UNO-BRK_d_2013.pdf [13.09.2017].

Venetz, M., Tarnutzer, R., Zurbriggen, C. & Sempert, W. (2010). Die Qualitat des Erlebens von Lernenden in integrativen und separativen Schulformen: Eine Untersuchung mit der Experience Sampling Method (ESM).Zürich: University of Applied Sciences of Special Needs Education (HfH).

Venetz, M., Tarnutzer, R., Zurbriggen, C. & Sempert, W. (2012). Emotionales Erleben im Unterrichtsalltag und schulbezogene Selbstbilder. Vergleichende Analysen von Lernenden in integrativen und separativen Schulformen. Bern: Edition SZH.

Venetz, M., Zurbriggen, C. & Eckhart, M. (2014). Entwicklung und erste Validierung einer Kurzversion des „Fragebogens zur Erfassung von Dimensionen der Integration von Schülern (FDI 4-6)" von Haeberlin, Moser, Bless und Klaghofer. Empirische Sonderpädagogik, 6(2), 99–113.

Weiss, R. H. (2006). Grundintelligenztest Skala 2 – Revision (CFT 20-R) mit Wortschatztest und Zahlenfolgentest – Revision (WS/ZF-R). Göttingen: Hogrefe.

Zurbriggen, C. (2016). Schulklasseneffekte. Schülerinnen und Schüler zwischen komparativen und normativen Einflüssen. Wiesbaden: Springer VS.