

ZEITSCHRIFT FÜR LERNFORSCHUNG

Unterrichtswissenschaft

Herausgeber: Jürgen Baumert (Berlin), Cornelia Gräsel (Wuppertal), Olaf Köller (Kiel) (geschäftsführend), Erno Lehtinen (Turku/Finnland), Kornelia Möller (Münster), Manfred Prenzel (München), Alexander Renkl (Freiburg), Kai Schnabel Cortina (Ann Arbor, Michigan, USA), Susanne Weber (München), Elke Wild (Bielefeld)
Beirat: Frank Achtenhagen (Göttingen), Horst Bayrhuber (Kiel), Klaus Beck (Mainz) Rolf Dubs (St. Gallen), Reinders Duit (Kiel), Wolfgang Einsiedler (Nürnberg), Günter Huber (Tübingen), Detlev Leutner (Essen), Heinz Mandl (München), Fritz Oser (Fribourg), Wolfgang Schnotz (Landau), Norbert Seel (Freiburg), Peter Strittmatter (Saarbrücken), Ewald Terhart (Münster), Renate Valtin (Berlin)
Redaktion: Dr. Nele Kampa, Fabian T. C. Schmidt, IPN an der Universität Kiel, Olshausenstraße 62, D-24118 Kiel, E-Mail: uw@ipn.uni-kiel.de

Manuskripte mit Datei werden jederzeit an die Schriftleitung erbeten. Es werden ausschließlich Originalbeiträge angenommen. Hinweise zur Erstellung von Beiträgen sind unter www.juventa.de zu finden oder bei der Redaktion anzufordern. Für unverlangte Einsendungen wird keine Haftung übernommen. Rücksendung erfolgt nur, wenn entsprechendes Rückporto beiliegt.
Jedes Manuskript wird anonym von drei qualifizierten Peer-Reviewern geprüft. Die Zeitschrift wird regelmäßig in nationalen und internationalen Informationsdiensten erfasst u. a. in PSYINDEX und dem Referatedienst Psychologischer Index der Zentralstelle für Psychologische Information und Dokumentation, Trier.

Verlag: Julius Beltz GmbH & Co. KG, Werderstraße 10, 69469 Weinheim, Tel.: +49(0)6201/6007-0
Unterrichtswissenschaft erscheint vierteljährlich, jeweils im Januar, April, Juli und Oktober.

Preise und Bezugsbedingungen:

Jahresabonnement Euro 75,00, für Studierende (bei Vorlage einer Studienbescheinigung) Euro 49,50; Einzelheft Euro 29,95 (jeweils zzgl. Versandkosten). Der Gesamtbezugspreis (Abonnementspreis plus Versand, Inland Euro 4,50) ist preisgebunden. Abbestellungen spätestens 6 Wochen vor Jahresabgabensende. Ein Probeabonnement umfasst 2 Hefte zum Preis von Euro 26,70 frei Haus.
Anzeigen: Claudia Klinger, Julius Beltz GmbH & Co. KG, Postfach 100154, D-69441 Weinheim, Tel.: 06201/6007-386, Fax: 06201/6007-9331, E-Mail: anzeigen@beltz.de
Fragen zum Abonnement: Beltz Medien-Service, Postfach 100565, D-69445 Weinheim, Tel.: 06201/6007-330, Fax: 06201/6007-9331, E-Mail: medienservice@beltz.de
Einzelheftbestellungen: Beltz Medien-Service bei Rhenus, D-86895 Landsberg, Tel.: 08191/97000-622, Fax: 08191/97000-405, E-Mail: bestellung@beltz.de

Die Zeitschrift und alle in ihr enthaltenen Beiträge und Abbildungen sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urhebergesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Printed in Germany
ISSN 0340-4099

Unterrichtswissenschaft

Zeitschrift für Lernforschung
43. Jahrgang / 2015 / Heft 1

Thema

Inklusive und exklusive Förderung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf

Verantwortliche Herausgeberinnen und Herausgeber:

Birgit Lütje-Klose, Malte Schwinger, Elke Wild

Birgit Lütje-Klose, Malte Schwinger, Elke Wild

Einleitung in den Thementeil 3

Elke Wild, Malte Schwinger, Birgit Lütje-Klose, Sittipan Yotyodying, Julia Gorges, Daniela Stranghöner, Phillip Neumann, Björn Serke, Sarah Kurnitzki

Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt Lernen in inklusiven und exklusiven Förderarrangements: Erste Befunde des BiLieF-Projektes zu Leistung, sozialer Integration, Motivation und Wohlbefinden 7

Nadine Spörer, Kai Maaz, Miriam Vock, Agi Schröder-Lenzen, Thorsten Luka, Stefanie Bosse, Jana Vogel, Christian Jäntsch

Lernen in der inklusiven Grundschule: Zusammenhänge zwischen fachlichen Kompetenzen, Sozialklima und Facetten des Selbstkonzepts 22

Désirée Laubenstein, Christian Lindmeier, Kirsten Seutter-Guthöhrlein, Stefan Belting

Die Schwerpunktschulen des Landes Rheinland-Pfalz auf dem Weg zum inklusiven Unterricht 36

Mirjam Pfister, Meret Stöckli, Elisabeth Moser Opitz, Christine Pauli

Inklusiven Mathematikunterricht erforschen: Herausforderungen und erste Ergebnisse aus einer Längsschnittstudie 53

Allgemeiner Teil

Rebecca Lazarides, Angela Ittel, Linda Juang

Wahrgenommene Unterrichtsgestaltung und Interesse im Fach Mathematik von Schülerinnen und Schülern 67

Anja Schiepe-Tiska, Alex Bertrams

Wirksamkeitsevaluation eines Unterrichtsprogramms zur Förderung des subjektiven Wohlbefindens, des Selbstwertgefühls und der Selbstwirksamkeitserwartung von Schülerinnen und Schülern 83

bungen kamen standardisierte Testverfahren und Fragebögen zum Einsatz, in den Interventionsklassen kamen weitere Methoden (Videografierung, Telefoninterviews, Protokolle) zum Einsatz. Entgegen den Erwartungen schneiden die Experimentalklassen unmittelbar nach der Intervention nicht besser ab als die Kontrollgruppe und später hebt sich lediglich die Gruppe ohne Begleittreffen von der Kontrollgruppe ab. Erste Einblicke in die Videodaten deuten darauf hin, dass die angestrebte adaptive Instruktion von rechenschwachen Kindern von der jeweiligen Lehr- oder auch Förderlehrkraft nicht immer angemessen umgesetzt wurde. Dies wirft bezüglich des in integrativen Klassen realisierten Team-Teachings weiterführende Fragen für die Implementationsforschung und für die Erfassung von Unterrichtsqualität auf.

In der Gesamtschau der Beiträge werden die enormen Reformanstrengungen deutlich, die von Seiten der Bildungspolitik, der Schulen und der einzelnen Lehrkräfte mit dem Ziel unternommen werden, im Sinne der UN-Behindertenkonvention allen Kindern eine inklusive Beschulung zu ermöglichen. Gleichzeitig unterstreichen die Beiträge, dass das gemeinsame Lernen von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Beeinträchtigungen per se keine Gewähr für ein intensiveres und besseres Miteinander bietet. Zwar scheint zumindest die Reduktion von Kompetenzdefiziten im inklusiven Unterricht leichter zu fallen. Doch letztlich kommt es (auch und erst recht) hier darauf an, dass nicht nur *mehr vom Gleichen* geboten wird, sondern Schulentwicklungsprozesse in Gang gesetzt werden, die über die (Weiter-)Entwicklung von Unterrichtsmaterialien und didaktischen Konzepten hinaus wesentlich auch auf die Schaffung von multidisziplinären Teamstrukturen und anderweitigen Kooperationsbeziehungen abzielen. „Inklusion ist das Ziel, wir sind erst die ersten Schritte gegangen“, konstatiert ein Teilnehmer des GeSchwind-Projekts. Technologisch gewendet bedeutet dies: (Nur) wenn das Gemeinsame Lernen als ein langfristiger Prozess verstanden wird, in dessen Zuge die Schulgemeinschaft fortlaufend ihr Inklusionsverständnis und ihre Schritte reflektiert, kann das Ziel erreicht werden. Aufgabe der empirischen Bildungsforschung wird es in den kommenden Jahren sein, diesen Prozess weiter kritisch-konstruktiv zu begleiten.

Elke Wild, Malte Schwinger, Birgit Lütje-Klose, Sittipan Yotyodying, Julia Gorges, Daniela Stranghoner, Phillip Neumann, Björn Serke, Sarah Kurnitzki

Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt Lernen in inklusiven und exklusiven Förderarrangements: Erste Befunde des BiLieF-Projektes zu Leistung, sozialer Integration, Motivation und Wohlbefinden*

Students With Learning Disabilities in Inclusive and Exclusive School Settings: First Results From the BiLieF Project on Achievement, Social Integration, Motivation and Well-being

Die derzeitige Ausweitung inklusiver Unterrichtung und Förderung von Schülerinnen und Schülern mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf in allen Schulformen gehört zu den großen bildungspolitischen Reformen der Bundesrepublik. Es mangelt jedoch an Untersuchungen, in denen die Kompetenz und die psychosoziale Entwicklung von Schülerinnen und Schülern in verschiedenen Formen sonderpädagogischer Förderung verglichen werden. In diesem Beitrag werden daher erstmalig Befunde zur Ausprägung schriftsprachlicher Kompetenzen sowie psychosozialer Merkmale (soziale Integration, schulisches Wohlbefinden und Selbstwirksamkeit) von Grundschulkindern mit Förderbedarf Lernen vorgestellt, die in einer Förderschule oder in einer von zwei Varianten inklusiver Unterrichtung beschult werden. Selbst bei Kontrolle der Intelligenz können Kinder aus exklusiven Förderschulen schlechter lesen und schreiben als Kinder in inklusiven Förderarrangements, wobei allerdings eine deutliche Überlappung der in den einzelnen Fördersettings beobachtbaren Wertebereiche festzustellen ist. Ferner zeigen sich keine bedeutsamen Unterschiede zwischen den drei Gruppen in den psychosozialen Merkmalen der Schülerinnen und Schüler. Die Befunde werden in ihren Implikationen für die aktuell intensiv geführte Debatte um das Für und Wider inklusiver Beschulung diskutiert.

Schlüsselwörter: Inklusion, Förderschwerpunkt Lernen, Stigmatisierung, Motivation, Wohlbefinden

* Autorenhinweis: Das diesem Artikel zu Grunde liegende, interdisziplinäre Projekt *Bielefelder Längsschnittsstudie zum Lernen in inklusiven und exklusiven Förderarrangements* (BiLieF) wird von Prof. Elke Wild, Prof. Birgit Lütje-Klose sowie Prof. Malte Schwinger geleitet und mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) unter dem Förderkennzeichen 01JC1101 in der Förderlinie *Chancengleichheit und Teilhabe* gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autorinnen und Autoren.

Although the enlargement of inclusive education is a major educational reform in Germany at present, empirical studies comparing competencies and psychosocial aspects of children with special educational needs in the area of learning difficulties (LD) in different models of inclusive and exclusive schooling are rare. Therefore, this article presents results that compare both school performance and affective/motivational characteristics of primary school children with LD who visit either a special school (*Förderschule*) or an inclusive school in one of two different models of special needs education. With respect to competencies in reading and writing, significant differences between students in inclusive and exclusive schools were found even when intelligence was controlled for. However, performance test scores vary substantially within groups and go along with overlapping ranges of values. Furthermore, affective/motivational characteristics do not differ as a function of form of special needs education. Results are discussed with reference to the current debate in Germany about the pro and cons of inclusive education.

Keywords: inclusion, learning disabilities, stigmatization, motivation, well-being

In Deutschland wird – auch forciert durch die Ratifizierung der UN-Behindertenkonvention (2009) – die sogenannte Inklusionsquote¹ fortlaufend gesteigert (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2014). Dieser *Umbau* des Bildungssystems wird nicht zuletzt deshalb als eines der größten Reformprojekte seit der Bildungsexpansion erachtet, weil seit über 100 Jahren ein ausgebautes Förderschulsystem existiert, in dem mehrheitlich Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Förderschwerpunkt Lernen (SFB-L) exklusiv unterrichtet werden (Bos, Müller & Stubbe, 2010). Dahinter steht die Idee, dass Schülerinnen und Schüler mit Lernbeeinträchtigungen in kleinen und leistungshomogenen Gruppen am besten zu fördern sind. Vorliegende Studien und Statistiken zeigen indes, dass Lerner mit SFB-L oftmals einen höheren Bildungserfolg erzielen, wenn sie inklusiv beschult werden (zusammenfassend: Schnell, Sander & Federolf, 2011). Beispielsweise erreichen etwa drei Viertel der Förderschulkinder trotz individueller Förderung in kleineren Lerngruppen keinen Regelschulabschluss und haben deutlich verringerte Chancen auf eine aktive Teilhabe am gesellschaftlichen Leben (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2014; Klemm, 2009).

Gleichwohl mangelt es an längsschnittlichen Studien, in denen die schulische Entwicklung von Kindern mit Förderbedarf unter Berücksichtigung der aktuellen, in den Bundesländern gleichwohl verschiedenen und z. T. wechselnden Modelle sonderpädagogischer Förderung (vgl. Heimlich, 2012) nachgezeichnet wird. Zudem ist mit Blick auf vorliegende Querschnittsstudien kritisch anzumerken, dass (1) Schülerinnen und Schüler unterschiedlichen Alters und mit divergierenden Förderbedarfen häufig zusammenfasst werden, (2) Unterschiede im Bildungserfolg von Lernern in verschiedenen Formen inklusiver bzw. integrativer Beschulung unberücksichtigt bleiben und (3) in vielen Arbeiten lediglich singuläre Zielgrößen schulischer Bildung adressiert werden.

Die vom BMBF geförderte *Bielefelder Längsschnittstudie zum Lernen in inklusiven und exklusiven Förderarrangements* (BiLieF) setzt an diesen Desiderata an. Sie fokussiert auf Schülerinnen und Schüler mit SFB-L, weil diese unter allen Kindern mit Förderbedarf die größte

¹ Als *inklusive* werden in diesem Artikel – in Übereinstimmung mit den amtlichen Statistiken – oberbegrifflich auch solche Beschulungsmodelle bezeichnet, in denen Schülerinnen und Schüler mit und ohne einem sonderpädagogischen Förderbedarf in *integrativen Modellen* gemeinsam mit Schülerinnen und Schülern ohne einem festgestellten Förderbedarf unterrichtet werden. Zur differenzierteren Unterscheidung der Begriffe *Integration* und *Inklusion* (vgl. Lütje-Klose, 2013).

Teilgruppe repräsentieren. Um deren psychosoziale und Kompetenzentwicklung unter Berücksichtigung der Spezifika des deutschen Bildungssystems erklären zu können, ist das Design auf eine Begleitung der teilnehmenden Kinder von der dritten Klasse an über den weichenstellenden Übergang am Ende der Grundschule hinweg bis in die ersten Jahre an der weiterführenden Schule angelegt. Die vergleichende Betrachtung von drei Grundmodellen sonderpädagogischer Förderung (s. u.) und die Erfassung zahlreicher schulischer wie familialer Bedingungen dient dazu, Unterschiede im breit gefassten Bildungserfolg von Kindern mit SFB-L sowohl zwischen als auch innerhalb verschiedener Settings perspektivisch besser erklären zu können.

In diesem Beitrag werden erste Befunde auf Basis der bislang vorliegenden Daten des ersten Messzeitpunkts zu der Frage vorgestellt, inwiefern sich die Kompetenzen und Befindlichkeiten von lernbeeinträchtigten Grundschulkindern in Abhängigkeit von drei Fördersettings – darunter zwei inklusive Varianten sonderpädagogischer Förderung – unterscheiden.

1 Bildungserfolge als Ergebnis von Angebot und Nutzen

In der gegenwärtigen deutschen *Inklusions-Debatte* entzünden sich Kontroversen vornehmlich an der Frage, welche Vor- und Nachteile mit einer inklusiven bzw. segregierten Beschulung einhergehen (können). Aus bildungswissenschaftlicher Perspektive wird somit vorrangig auf (ausgewählte) *distale*, für die Qualität von Lehr-Lern-Prozessen nur indirekt bedeutsame Bedingungen des Bildungserfolgs von Schülerinnen und Schülern abgehoben. Die Rolle *proximaler* Bedingungen, worunter wir beispielsweise multidisziplinäre Kooperationsformen und professionelle Selbstverständnisse fassen, die auch in inklusiven Fördersettings und/oder Schulen variieren können, bleiben hingegen unterbelichtet.

Um differenzielle Entwicklungsstände und – mittelfristig auch Entwicklungsverläufe – innerhalb und zwischen den Settings vorhersagen und besser verstehen zu können, greifen wir in BiLieF auf etablierte Angebot-Nutzungsmodelle (vgl. etwa Helmke, 2009) zurück, die distale wie proximale Faktoren berücksichtigen und deren heuristischer Stellenwert in der theoriegeleiteten Integration vorliegender empirischer Befunde begründet liegt. Inwieweit diese, vornehmlich auf Studien an Regelschülerinnen und Regelschülern ohne Förderbedarf gründenden Modelle auch auf den sonderpädagogischen Bereich übertragbar sind oder gegenstandsbezogen erweitert werden müssen, ist eine ultimative Fragestellung des Projekts (Wild, Schwinger & Lütje-Klose, 2011). Erkenntnisleitend für den vorliegenden Beitrag ist die Kernaussage vorliegender Angebot-Nutzen-Modelle, wonach allgemeinbildende Schulen Bildungsangebote bereitstellen, die ungeachtet ihres Pflichtcharakters unterschiedlich effektiv genutzt werden (können). Entscheidend für den Bildungserfolg der einzelnen Schülerinnen und Schüler (*Nutzen*) und damit letztlich auch für den Ertrag von Schulen sind daher im Lehr-Lern-Vollzug stattfindende *Aneignungsprozesse*. Diese werden als Funktion schulischer Kontextfaktoren und der Professionalität der Lehrenden konzipiert (vgl. auch Hattie, 2009), scheinen in ihrer Effektivität und Effizienz aber auch wesentlich von den Eingangsvoraussetzungen und Merkmalen der jeweiligen Schülerinnen und Schüler abzuhängen. Insofern gilt es letztlich, die bildungspolitisch relevante Systemebene, auf der neben den Effekten einer äußeren Differenzierung auch die verschiedenen integrativen Modelle interessieren, mit der Schulebene zu verknüpfen, auf der es um den Vorhersagewert von strukturellen, curricularen und didaktischen Bedingungen geht. Auf beiden Ebenen sind indes für den Bil-

derungserfolg nachweislich relevante *Eingangsmkmale* der Schülerinnen und Schüler in Rechnung zu stellen, zu denen neben den kognitiven Grundkompetenzen und fachlichen Eingangskompetenzen der Kinder auch deren sozio-kultureller und ethnischer Hintergrund zählt (Baumert, Stanat & Watermann, 2006). Familiäre Risikofaktoren in der frühen Kindheit wie Armutslagen und Sprachprobleme gelten als empirisch gut gesicherte Prädiktoren für langfristige Lern- und Entwicklungsbeeinträchtigungen (Grünke, 2003). Sie finden sich entsprechend in den Biographien vieler Kinder mit *Brüchen in der Schulbiographie* (Rückstellungen, Klassenwiederholungen), denen später ein SFB-L zugewiesen wird (Hoffmann, 2009; Laucht, Esser & Schmidt, 2000). Folglich sind Fehleinschätzungen auch hinsichtlich der Funktionalität verschiedener Fördersettings nur dann zu vermeiden, wenn bereits aufgrund der kognitiven Grundkompetenz und/oder des Lebensumfelds erwartbare Unterschiede im Lern- und Entwicklungspotential von Kindern mit SFB-L bei Vergleichsstudien ins Kalkül gezogen werden.

2 Ziele und Erträge von Bildung

Auch wenn in gegenwärtigen Diskursen stark auf Leistungsparameter (in Form von Schulabschlüssen, Noten und Kompetenzständen) abgehoben wird, zählt zu den Kernaufgaben schulischer Bildung doch nicht nur die Vermittlung akademischer Fähigkeiten, sondern auch die Förderung von lernaffinen (motivationalen, affektiven und sozialen) Merkmalen. Nachfolgend wird erläutert, mithilfe welcher Konstrukte diese Funktionsbereiche in der vorliegenden Arbeit abgedeckt werden.

2.1 Basale Lese- und Rechtschreibkompetenzen

Schriftsprache gilt als zentrale Kulturtechnik und elementare Voraussetzung für Bildungserfolg und spätere gesellschaftliche Teilhabe (Rammstedt, 2013). Defizite in diesem Bereich führen zu Misserfolgserlebnissen in fast allen Schulfächern und beeinträchtigen die emotionale und soziale Entwicklung der Betroffenen, wenn sie nicht frühzeitig durch effektive Unterstützungsangebote adressiert werden (vgl. Streblov, 2004).

Ergebnisse (inter-)nationaler Vergleichsstudien legen nahe, dass Kinder mit SFB-L in inklusiven Fördersettings höhere Kompetenzniveaus erreichen als exklusiv beschulte Gleichaltrige (z. B. Kocaj, Kuhl, Kroth, Pant & Stanat, 2014). Unklar ist jedoch, inwiefern diese Unterschiede primär differentiellen schulischen *Entwicklungsmilieus* geschuldet sind und/oder Divergenzen im durchschnittlich erwartbaren Leistungspotenzial der jeweiligen Klientel widerspiegeln (z. B. Kocaj et al., 2014). Kaum untersucht ist zudem, ob Gleichaltrige in verschiedenen inklusiven Fördermodellen vergleichbare Leistungen erzielen. Im vorliegenden Beitrag werden beide Fragen aufgegriffen.

2.2 Psychosoziale Merkmale

Einem breiten Bildungsverständnis folgend werden in BiLieF diverse, in den empirischen Bildungswissenschaften etablierte Facetten der Lernmotivation, des Selbstkonzepts und des Wohlbefindens von Schülerinnen und Schülern erfasst. Aus Platzgründen beschränken wir

uns in diesem Beitrag auf zwei *exemplarisch* ausgewählte Konstrukte, die einerseits an bereits Bewährtem und andererseits an innovative Forschungsfelder anknüpfen.

Selbstwirksamkeit. Die subjektive Erwartung, schwierige Situationen aus eigener Kraft bewältigen zu können, stellt eine für die Lernentwicklung wichtige motivationale Größe dar (Bandura, 1997; Schwarzer & Jerusalem, 1999). Eine hohe Selbstwirksamkeitserwartung geht nachweislich mit einem stärkeren Lernengagement, einer ausgeprägteren Anstrengungsbereitschaft und mit besseren Leistungen einher (Hampton & Mason, 2003). Für den vorliegenden Argumentationszusammenhang ist entscheidend, dass Selbstwirksamkeitserwartungen wesentlich auf der Grundlage von im sozialen Vergleich bewerteten Leistungsergebnissen und -rückmeldungen gebildet werden. Integrativ beschulte Kinder mit SFB-L sollten somit – bei sonst gleichen Bedingungen – ihre eigene Bewältigungskompetenz durchschnittlich niedriger einschätzen als exklusiv Beschulte, da im Regelschulkontext soziale Aufwärtsvergleiche wahrscheinlicher sind als selbstwertdienliche Abwärtsvergleiche (zum sogenannten Bezugsgruppeneffekt vgl. Marsh, 1987). Befunde, wonach inklusiv beschulte Kinder mit SFB-L ein geringeres leistungsbezogenes Selbstkonzept entwickeln als solche in Förderschulen (zusammenfassend Bless & Mohr 2007; Schnell et al., 2011), sprechen für diese Annahme. Allerdings könnten sich im (domainübergreifenden) Selbstwirksamkeitserleben auch gegengerichtete Stigmatisierungseffekte niederschlagen, die für den Binnenvergleich bedeutsam sind, weil sich Schülerinnen und Schüler in integrativen Settings durchschnittlich weniger stigmatisiert zu fühlen scheinen als Gleichaltrige an Förderschulen (z. B. Möller, 2013).

Schulisches Wohlbefinden. Mit Hascher und Hagenauer (2011) ist das (situative bzw. habituelle) schulische Wohlbefinden von Schülerinnen und Schülern als multidimensionales Konstrukt mit kognitiven, emotional-affektiven und physischen Anteilen zu konzeptualisieren. Als situationsübergreifendes Merkmal gefasst hebt es auf eine spezifische emotional-kognitive Grundhaltung gegenüber der Schule ab. Eine Reihe von Befunden weisen Wohlbefindensaspekte als generell lernrelevant aus (z. B. Hascher & Hagenauer, 2011). Umso erstaunlicher ist, dass insgesamt nur wenige Studien zum schulischen Wohlbefinden von Grundschulkindern und unseres Wissens nach keine publizierten Befunde zum Befinden von deutschen Kindern mit SFB-L existieren. Hier zeichnet sich somit ein Desiderat ab, das im vorliegenden Beitrag adressiert wird.

Soziale Integration. Die Förderung der sozialen Integration stellt seit jeher ein wichtiges Ziel sonderpädagogischer Förderung dar (Bless & Mohr, 2007; Klicpera & Gasteiger-Klicpera, 2003). Sie wird in vorliegenden Arbeiten meist mithilfe soziometrischer Verfahren erfasst. Entsprechende Studien kommen einheitlich zu dem Ergebnis, dass sich der soziale Status von gemeinsam beschulten Schülerinnen und Schülern mit und ohne SFB-L zugunsten letzterer unterscheidet (zusammenfassend: Bless & Mohr, 2007; Möller, 2013). Gleichzeitig zeichnet sich teilweise eine höhere Integrationskraft von segregierten vs. integrativen Settings ab (z. B. Haeberlin, Bless, Moser & Klaghofer, 1999), wenn auf das subjektive Erleben beeinträchtigter Kinder rekurriert wird. Jedoch wird die soziale Eingebundenheit in die Gemeinschaft und die damit verbundene Chance sozialer Partizipation nur selten als wahrgenommene soziale Unterstützung bzw. Stigmatisierung oder, wie im vorliegenden Beitrag, als Gefühl der Zugehörigkeit, Akzeptanz und gleichberechtigter Teilhabe im Sozialverbund erfasst (Doubt & McColl, 2003). Nachfolgend soll daher geprüft werden, ob sich die subjektiv erlebte Integration von lernbeeinträchtigten Grundschulkindern und Grundschulkindern in Abhängigkeit von der Art der schulischen Förderung unterscheidet.

2.3 Zusammenfassung und Hypothesen

Der Forschungsstand zur optimalen Beschulung von Kindern mit SFB-L ist nicht zuletzt deshalb unbefriedigend, weil in der Mehrzahl vorliegender Arbeiten entweder Schülerinnen und Schüler mit und ohne Förderbedarf oder aber Förderschulkinder mit – in irgendeiner Form – inklusiv beschulten Gleichaltrigen verglichen werden, oftmals ohne etwaige Unterschiede in den Eingangsvoraussetzungen der Kinder hierbei systematisch zu kontrollieren.

Der vorliegende Beitrag kontrastiert daher die Fähigkeiten und das Befinden von Drittklässlern mit SFB-L, die einem von drei Grundmodellen sonderpädagogischer Förderung zuzuordnen sind. Betrachtet wird

- (1) das nordrhein-westfälische Modell des Kompetenzzentrums für sonderpädagogische Förderung (KsF), das sonderpädagogische Unterstützung in der Grundschule vorrangig als Serviceleistung für Kinder mit ausgewiesenen Förder- oder Präventionsbedarfen in den Bereichen Diagnostik, individuelle Förderung und Beratung umsetzt;
- (2) das nordrhein-westfälische Modell des Gemeinsamen Unterrichts (GU), welches durch einen hohen Anteil an Doppelbesetzung von Grund- und Förderschullehrkräften bei gemeinsamer Verantwortungsübernahme für alle Kinder gekennzeichnet ist und
- (3) die Förderschule für Kinder mit Förderschwerpunkt Lernen als exklusive Form der Beschulung.

Aufgrund des skizzierten Forschungsstands erwarten wir statisch nachweisbare *Kompetenzvorteile* für Schülerinnen und Schüler an inklusiven vs. Förderschulen. Da diese nicht zuletzt in Divergenzen im durchschnittlichen Leistungsniveau der jeweiligen Bezugsgruppe begründet sein sollten, postulieren wir bezugnehmend auf Arbeiten zu sozialen Vergleichsprozessen zugleich gegengerichtete Mittelwertunterschiede in den *Selbstwirksamkeitserwartungen* von segregiert und integrativ beschulten Gleichaltrigen. Gerichtete Hypothesen bezüglich des *schulischen Wohlbefindens* und der *sozialen Integration* von lernbeeinträchtigten Schülerinnen und Schülern lassen sich aufgrund des äußerst schmalen Erkenntnisstands kaum mit vorliegenden Befunden begründen. Theoretisch gehen wir jedoch davon aus, dass sich Stigmatisierungs- und Ausgrenzungserfahrungen die Waage halten und beide (noch) nicht deutlich das Erleben von Grundschulkindern eintrüben. Tendenziell sollten erstere jedoch später (Mitte bis Ende Sekundarstufe) zum Tragen kommen als Vergleichsprozesse, die bei Kindern ohne Lernbeeinträchtigung z. T. schon am Ende der Grundschule einsetzen und zu einer negativen Selbstbewertungsbilanz führen können.

Im Binnenvergleich der inklusiv, d. h. an GU- und KsF-Schulen unterrichteten Lernenden erwarten wir marginale Unterschiede zugunsten der KsF-Kinder. Wir begründen dies mit typischen Reibungsverlusten, die am Anfang eines jeden Reformprozesses beobachtbar sind und damit auch bei der Umsetzung eines neu zu implementierenden Konzepts sonderpädagogischer Grundversorgung zu erwarten sind. Angesichts der Unwägbarkeiten bei der Entscheidung für eine *passende* Lernumgebung, die sich ja nicht zuletzt an der lokalen Versorgungslage und dem von allen Entscheidungsträgern beurteilten Unterstützungsbedarf orientiert, sollten sich bei vergleichender Betrachtung der beiden inklusiven Settings allerdings keine großen Setting-Effekte zeigen.

3 Methode

3.1 Rekrutierung

Basierend auf einer vom Schulministerium NRW bereitgestellten Aufstellung aller potenziell in Frage kommenden Grundschulen, die Kinder mit SFB-L gemeldet hatten (1036 Schulen), wurden im Verlauf der Rekrutierung insgesamt 441 Schulen (103 Förderschulen, 157 KsF-Schulen, 181 GU-Schulen) telefonisch kontaktiert. Im Rahmen dieser ersten Kontaktaufnahme wurde zunächst abgeklärt, ob an der jeweiligen Schule aktuell Kinder unterrichtet werden, die unseren Einschlusskriterien (Drittklässlerinnen und Drittklässler mit SFB-L) entsprechen. Die Teilnahmebereitschaft der ultimativ interessierenden Schulen lag bei 49 % für Förderschulen, 36 % für KsF-Schulen und 40 % für GU-Schulen. Von den vor Ort adressierten Schülerinnen bzw. Schülern und Eltern erklärten sich 43 % an Förderschulen, 55 % an KsF-Schulen und 46 % an GU-Schulen zur Teilnahme an BiLieF bereit. Diese Rücklaufquoten liegen im Bereich anderer einschlägiger Studien (vgl. z. B. Wocken, 2005: 35 % bei Förderschulen).

3.2 Stichprobe

Die Stichprobe umfasste $N = 423$ Schülerinnen und Schüler (56 % männlich) aus 202 Klassen und 159 Schulen, davon 49 Förderschulen, 84 GU-Schulen und 26 KsF-Schulen. Von den untersuchten Kindern besuchten $n = 183$ eine Förderschule mit Förderschwerpunkt Lernen (FS), $n = 181$ eine Integrationsklasse bzw. Gemeinsamen Unterricht (GU) und $n = 57$ eine Grundschule mit Unterstützung durch ein Kompetenzzentrum für sonderpädagogische Förderung (KsF). Das Alter der Kinder rangierte zwischen 8 und 11 Jahren ($M = 8.75$, $SD = .66$). Der Elternfragebogen, aus dem die hier verwendeten Angaben zum sozio-kulturellen Hintergrund der Kinder stammen, wurde von $N = 357$ Elternteilen (77 % Mütter) bearbeitet.

3.3 Ablauf der Erhebungen

Die erste Datenerhebung wurde nach sorgfältiger Pilotierung sämtlicher Instrumente im Herbst 2012 durchgeführt. Der Fragebogen wurde jeweils in Einzelsitzungen ausgefüllt, die standardisierten Testverfahren wurden meist an einem anderen Tag und in Gruppen von max. vier Kindern durchgeführt. Das Testmaterial und die Instruktionen waren kindgerecht gestaltet (näher dazu s. Schwinger et al., in Druck). Die Befragung der Eltern erfolgte überwiegend schriftlich durch einen Fragebogen, den die Kinder mit nach Hause nahmen und die Lehrkräfte wieder einsammelten, um ihn an das Forscherteam zurückzusenden. Nur wenige Eltern nahmen das Angebot einer telefonischen Befragung in Anspruch. Fragebogen und telefonische Befragung wurden auch auf Türkisch angeboten².

2 Trotz der hohen Teilnahmebereitschaft der Eltern lag die Rücklaufquote hier unter der der Kinder, für die die elterliche Einverständniserklärung vorlag. Um hierdurch möglicherweise Ergebnisverzerrungen zu vermeiden, wurde grundsätzlich auf gängige Verfahren der Imputation von fehlenden Werten zurückgegriffen.

3.4 Instrumente

Basale schriftsprachliche Kompetenzen. Zur Messung der Leseleistung wurde der *Leseverständnistest für Erst- bis Sechstklässler* (ELFE 1-6; Lenhart & Schneider, 2006) eingesetzt. Zur Feststellung des Leistungsniveaus für den Bereich Schreiben kam die *Hamburger Schreibprobe 2* (HSP 1-9; May, 2010) zum Einsatz. Die folgenden Analysen basieren auf den berechneten *T*-Werten.³

Psychosoziale Merkmale. Alle Merkmale wurden mit sprachlich angepassten Items auf einer 4-er Likert-Skala (von *stimmt nicht* bis *stimmt genau*) erfasst. Die vier Items zur Erfassung der schulischen *Selbstwirksamkeitserwartung* basieren auf einer Skala von Schwarzer und Jerusalem (1999, z. B. *Ich kann Probleme in der Schule immer lösen*; $\alpha = .70$). Zur Messung des aktuellen schulischen Wohlbefindens wurden analog zu Krause, Wiesmann und Harnich (2004) drei Subskalen verwendet. Das affektive Wohlbefinden wurde mit zwei Subskalen zu *positiven Affekten* (drei Items) und *negativen Affekten* (vier Items) erfasst (negativ z. B. *Warst du in der letzten Woche in der Schule oft traurig?*, $\alpha = .59$; positiv z. B. *Warst du in der letzten Woche in der Schule oft fröhlich?*, $\alpha = .71$). Das *körperliche Wohlbefinden* wurde mit vier Items erfasst (z. B. *Wie häufig hast du in der Schule Kopfschmerzen?*, $\alpha = .69$). Die *soziale Integration* wurde ebenfalls mit vier Items in Anlehnung an Haerberlin, Bless, Moser und Klaghofner (2003) und den *Fragebogen zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrungen* (Rauer & Schuck, 2004) erfasst (z. B. *Ich bin sehr gerne mit meinen Mitschülern zusammen*; $\alpha = .78$).

Kontrollvariablen. Als potenziell konfundierende Drittvariablen wurden in der vorliegenden Studie der sozio-ökonomische Status, die in der Familie vorherrschende Sprache sowie die kognitive Grundkompetenz der Kinder einbezogen. Da sich in vorgeschalteten univariaten Varianzanalysen jedoch nur für die kognitive Grundkompetenz signifikante Unterschiede zwischen den drei Schulsettings ergaben, wurde auch nur dieser Faktor als Kovariate in den späteren Analysen kontrolliert. Aus Platzgründen gehen wir im Folgenden nur auf diese Kontrollvariable näher ein. Zur Erfassung der *kognitiven Grundkompetenz* kamen zwei Untertests aus dem sprachfreien *Grundintelligenztest Skala 1* (CFT 1; Cattell, Weiß & Osterland, 1997) zum Einsatz. In die Analysen gingen auf diesen basierende *T*-Werte sowie die mittlere Punktzahl ein ($M = 45.52$, $SD = 13.10$). KsF-Schülerinnen und -Schüler ($M = 54.67$, $SD = 12.14$) erreichten signifikant höhere CFT-Werte als Kinder im GU-Setting ($M = 47.99$, $SD = 12.81$, $p < .01$), die Werte beider Teilgruppen wiederum fielen signifikant höher aus als die Werte der Förderschulkinder ($M = 40.03$, $SD = 11.34$, $p < .01$).

Statistische Analysen. Zunächst wurden fehlende Werte mithilfe multipler Imputation ($m = 10$ imputierte Datensätze) in SPSS ersetzt. In jedem der 10 Datensätze wurde zur Prüfung der Mittelwertsunterschiede in den untersuchten Variablen zwischen den drei Schulsettings eine *multivariate Kovarianzanalyse* (MANCOVA) unter Kontrolle der kognitiven Grundkompetenz berechnet. Im Rahmen der MANCOVAs wurden zudem univariate post-hoc Vergleiche für jedes einzelne Merkmal durchgeführt. Die *F*-Werte der jeweiligen Analysen aus den 10 imputierten Datensätzen wurden mithilfe des Softwarepakets *miceadds* in R (Robitzsch, 2014) zu einem Gesamtwert kombiniert.

³ Zur Berechnung der *T*-Werte diente bei der ELFE die Norm Mitte dritter Klasse als Referenz, während bei der HSP2 der Lernstand zum Ende der zweiten Klasse als Referenz herangezogen wurde.

4 Ergebnisse

4.1 Deskriptive Statistiken und Interkorrelationen

Bezüglich der Kompetenzwerte der Kinder ist rein deskriptiv festzuhalten, dass sich das Leistungsspektrum (bei Transformation der Rohwerte entlang der Normen für jüngere Schülerinnen und Schüler ohne SFB-L) durchgängig im durchschnittlichen bis unterdurchschnittlichen Bereich bewegt. Mit anderen Worten bleiben die schriftsprachlichen Kompetenzen

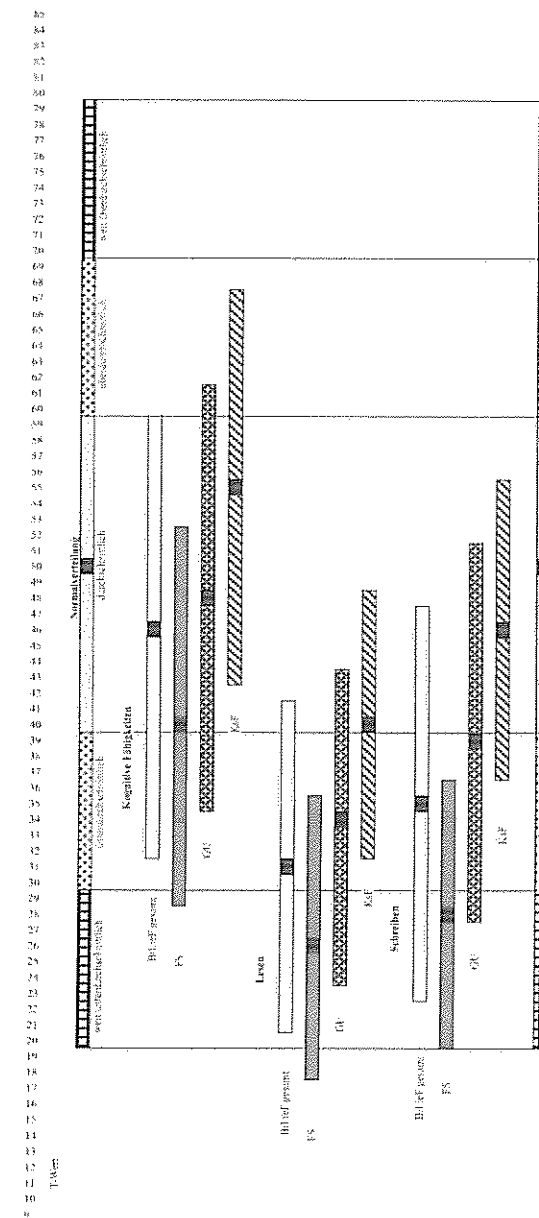


Abbildung 1: Verteilung der kognitiven Grundkompetenz sowie der Lese- und Rechtschreibleistungen für die Gesamtstichprobe und die Teilstichproben.

Anmerkungen: FS = Förderschule; GU = Gemeinsamer Unterricht; KsF = Grundschule mit Unterstützung durch ein Kompetenzzentrum sonderpädagogischer Förderung. Angaben in *T*-Werten ($M = 50$, $SD = 10$). Verwendete Normen: HSP: Ende zweiter Klasse; ELFE 1-6: Mitte dritter Klasse; CFT 1: dritte Klasse, Testzeit I.

der lernbeeinträchtigten Drittklässler auch dann, wenn die Testung auf eine Erfassung des Leistungsmaximums angelegt wird, hinter denen von Gleichaltrigen ohne Förderbedarf zurück. Hervorzuheben ist ferner, dass innerhalb der drei Settings große Leistungsschwankungen und entsprechend auch mehr oder weniger starke Überlappungen zwischen den Schulformen erkennbar sind (s. Abbildung 1).

Ungeachtet der deutlich sichtbaren Verzögerungen im Erwerb basaler schriftsprachlicher Kompetenzen von Drittklässlern mit SFB-L fallen deren Selbstwirksamkeitserwartungen und Urteile zum schulischen Wohlbefinden sowie zur sozialen Integration im Mittel durchgängig ausgesprochen positiv aus (siehe Tabelle 1). Zudem zeigen die in Tabelle 1 aufgeführten Interkorrelationen, dass das psychosoziale Erleben von lernbeeinträchtigten Grundschulkindern (mit Ausnahme der Selbstwirksamkeit) nicht signifikant mit den Leistungen im Lesen und Schreiben assoziiert ist. Dagegen korrelieren die Leistungen im Lesen und Rechtschreiben erwartungsgemäß hoch miteinander sowie moderat mit der kognitiven Grundkompetenz. Auch die Zusammenhänge zwischen den psychosozialen Merkmalen fallen moderat aus und sprechen dafür, dass hier theoretisch und empirisch unterscheidbare Konstrukte erfasst wurden.

Tabelle 1: Mittelwerte, Standardabweichungen und Korrelationen der betrachteten Variablen

	M	(SD)	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
(1) Lesen (T-Werte)	31.12	(10.21)	1						
(2) Rechtschreibung (T-Werte)	35.23	(11.92)	.77**	1					
(3) Soziale Integration	3.35	(0.76)	.05	.01	1				
(4) Selbstwirksamkeit	2.93	(0.75)	-.20**	-.18**	.26**	1			
(5) Positive schulische Affekte	3.24	(0.83)	.07	.07	.52**	.25**	1		
(6) Negative schulische Affekte	3.20	(0.82)	.03	.06	.25**	.08	.27**	1	
(7) Schulisches körperl. Wohlbefinden	3.30	(0.67)	.07	.07	.15**	.03	.21**	.48**	1
(8) Kognitive Grundkompetenz (T-Werte)	45.43	(13.13)	.27**	.31**	-.05	-.24**	-.01	.01	.06

Anmerkungen: T-Werte haben einen Mittelwert von 50 und eine Standardabweichung von 10 Punkten.
* $p < .05$. ** $p < .01$.

4.2 Mittelwertsunterschiede zwischen den Settings

Unter Kontrolle der kognitiven Grundkompetenz zeigte sich in der MANCOVA ein signifikanter Haupteffekt des Schulsettings auf die abhängigen Variablen, $F(14, 10053) = 9.79$, $p < .001$, $\eta^2 = .15$. Die Befunde der univariaten Post-hoc Analysen sind in Tabelle 2 dargestellt. Wie erwartet wiesen Kinder in inklusiven Settings im Mittel bessere Leistungen im Lesen und Schreiben auf als Kinder in exklusiven Settings, wobei Kinder im KsF wiederum höhere Werte erzielten als solche im GU. Angesichts der hohen Effektstärken sind weiterführende Analysen zur Zerlegung der pro Fördersetting ermittelten Varianz interessant. Hierfür wurden die Intraklassenkorrelationen herangezogen. Wie in Abbildung 2a und 2b zu sehen, gehen bei Förderschulen bis zu 83 % der Leistungsvarianz und bei GU-Schulen bis zu 92 % der Leistungsvarianz auf Unterschiede *innerhalb* der verschiedenen Schulen zurück. In KsF-Schulen hingegen geht ca. 50 % der Varianz in den schriftsprachlichen Kompetenzen auf Unterschiede *zwischen* den einzelnen Schulen zurück.

Tabelle 2: Post-hoc Mittelwertsunterschiede zwischen den Schulsettings (MANCOVA)

	FS n = 181		GU n = 189		KsF n = 53		Zwischen- subjekteffekte df1 = 2 df2 = 411		Effekt- stärke η^2
	M	(SD)	M	(SD)	M	(SD)	F	p	
Lesen	26.15 ^a	(8.18)	33.34 ^b	(9.53)	39.16 ^c	(8.18)	44.05	<.01	.18
Rechtschreibung	27.89 ^a	(7.45)	39.16 ^b	(11.49)	45.01 ^c	(9.51)	70.48	<.01	.25
Soziale Integration	3.29	(0.79)	3.40	(0.73)	3.38	(0.68)	1.27	.27	<.01
Selbstwirksamkeit	3.04 ^a	(0.75)	2.85 ^b	(0.76)	2.80 ^{a,b}	(0.67)	3.53	.03	.02
Pos. schul. Affekte	3.18	(0.89)	3.27	(0.79)	3.35	(0.66)	1.38	.25	<.01
Neg. schul. Affekte	3.13	(0.85)	3.27	(0.81)	3.20	(0.73)	1.05	.35	<.01
Körperl. Wohlbefinden	3.27	(0.70)	3.34	(0.63)	3.26	(0.68)	0.44	.64	<.01

Anmerkungen: FS = Förderschule; GU = Grundschule mit Gemeinsamem Unterricht; KsF = Grundschule mit Unterstützung durch ein Kompetenzzentrum sonderpädagogischer Förderung. Pos. schul. Affekte = positive schulische Affekte; Neg. schul. Affekte = negative schulische Affekte. Als Kovariate wurde die kognitive Grundkompetenz kontrolliert. Gruppen mit unterschiedlichen Buchstaben haben in dem jeweiligen Merkmal signifikant verschiedene Ausprägungen ($p < .05$).

Leseleistung

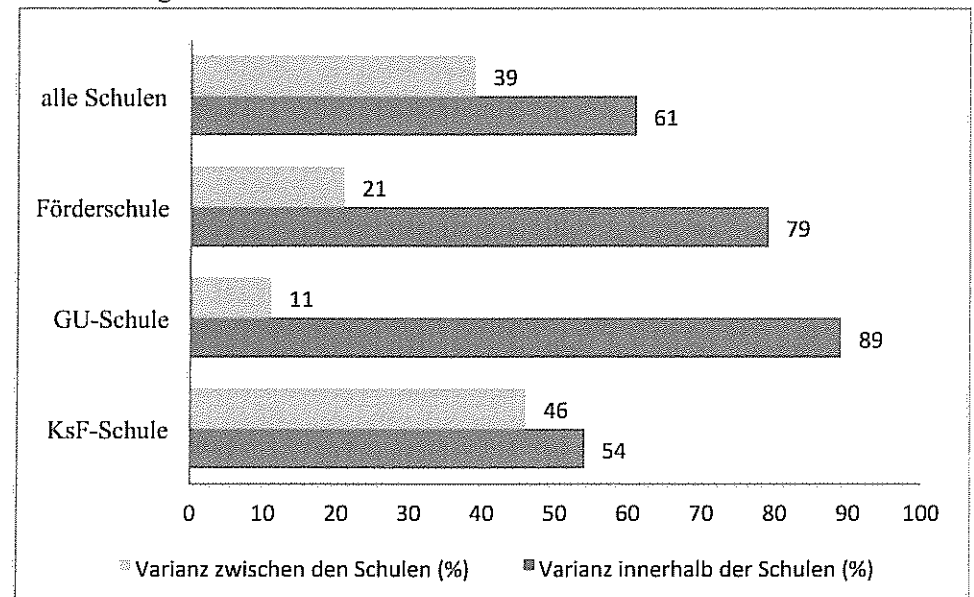


Abbildung 2a: Varianzanteile innerhalb und zwischen den Schulen für die Leseleistung.

Anmerkungen: GU = Gemeinsamer Unterricht; KsF = Kompetenzzentrum sonderpädagogischer Förderung.

Rechtschreibleistung

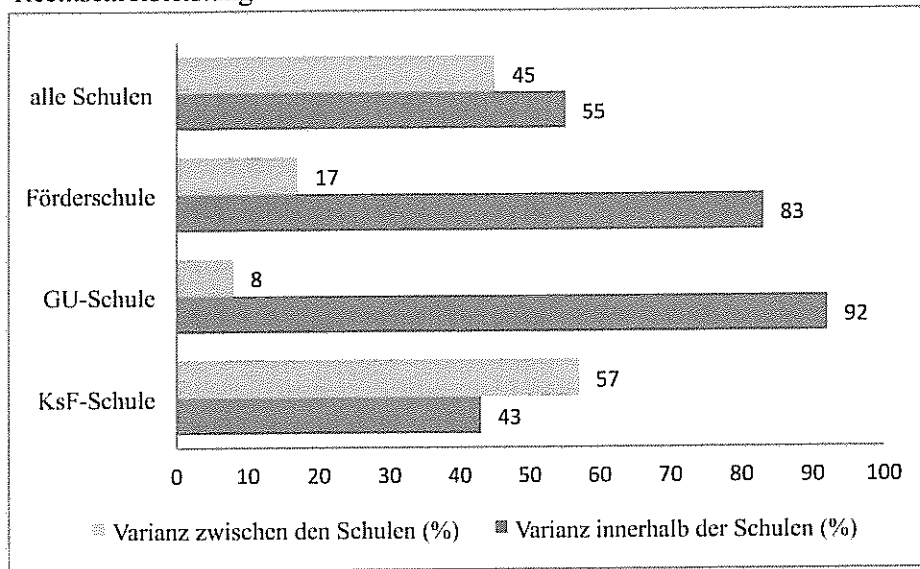


Abbildung 2b: Varianzanteile innerhalb und zwischen den Schulen für die Rechtschreibleistung.

Anmerkungen: GU= Gemeinsamer Unterricht; KsF = Kompetenzzentrum sonderpädagogischer Förderung.

In starkem Kontrast zu diesen leistungsbezogenen Ergebnissen stehen die Befunde zu den psychosozialen Merkmalen. Hier zeigen sich – mit einer Ausnahme – keine signifikanten Effekte, und selbst die zu Gunsten der Förderschülerinnen und Förderschüler ausfallenden Gruppenunterschiede in den Selbstwirksamkeitserwartungen sind angesichts der Effektstärke als praktisch wenig bedeutsam einzuschätzen.

5 Diskussion

In diesem Beitrag wurden erstmalig die schriftsprachlichen Kompetenzen und psychosozialen Befindlichkeiten von Grundschulkindern mit SFB-L kontrastiert, die nach einem von drei aktuell in NRW verfolgten Grundmodellen sonderpädagogischer Förderung beschult werden. Erwartungsgemäß zeigt sich ein signifikanter und praktisch bedeutsamer Leistungsvorsprung der inklusiv beschulten Kinder gegenüber den Gleichaltrigen in der Förderschule. Darüber hinaus finden sich Leistungsunterschiede zwischen inklusiv beschulten Drittklässlern mit SFB-L dahingehend, dass Schülerinnen und Schüler an KsF-Schulen höhere schriftsprachliche Kompetenzen zeigen als Gleichaltrige an GU-Schulen.

Diese querschnittlichen Befunde sind trotz der sorgfältigen Abklärung und Berücksichtigung von Drittvariablen mit Vorsicht zu interpretieren, da sie nur den momentanen Entwicklungsstand und nicht die *Leistungsentwicklung* von Schülerinnen und Schülern in den drei Settings abbilden. In diesem Zusammenhang sei betont, dass sich auch innerhalb der Settings eine breite Leistungsstreuung und – folgerichtig – eine mehr oder weniger starke Überlappung in den getrennt für die Schulsettings ermittelten Wertebereichen feststellen lässt.

Die ergänzend an dieser Beobachtung ansetzenden Analysen deuten weiterführend darauf hin, dass die Qualität von KsF-Schulen stärker streut als die von längerfristig etablierten GU- und Förderschulen. Zum anderen unterstreichen sie, dass letztlich innerhalb aller Schulsettings und Schulen bedeutsame interindividuelle Leistungsunterschiede zu beobachten sind, die auf differierende Eingangsmerkmale der Schülerinnen und Schüler und/oder Unterschiede in der Professionalität der einzelnen Lehrkräfte zurückzuführen sein dürften.

In Teilen unerwartet zeigen sich keine markanten Differenzen im psychosozialen Erleben von Schülerinnen und Schülern mit SFB-L in den drei Schulsettings. Vielmehr bekunden alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer einen hohen Grad an Wohlbefinden und sozialer Integration. Selbst die signifikanten Unterschiede in den kindlichen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen sind in Anbetracht der geringen Effektstärken für die Praxis von untergeordneter Bedeutung.

Wenngleich dieses Befundmuster unter Anwendungsgesichtspunkten außerordentlich erfreulich und entlastend ist, verlangt es aus wissenschaftlicher Sicht nach Erklärungen. Naheliegender ist, die ausbleibenden Gruppenunterschiede in den psychosozialen Skalen angesichts der durchgängig hohen Werte schlicht auf Deckeneffekte zurückzuführen. Damit wird wohl gemerkt nicht die Validität der erhobenen Selbstauskünfte in Frage gestellt, da die Interkorrelationen auf eine hinreichende Differenzierungsfähigkeit der von uns untersuchten Kinder hindeuten und auch Studien an unbeeinträchtigten Grundschulkindern und Grundschulkindern ein generell übersteigertes Selbstkonzept belegen (Helmke, 1998). Jedoch liegt die Vermutung nahe, dass sich soziale Vergleichsprozesse und Stigmatisierungserfahrungen bei Kindern mit SFB-L erst später in deren Selbsteinschätzung und im Befinden niederschlagen. Die in BiLieF avisierte längsschnittliche Verfolgung dieser Kinder verspricht an dieser Stelle auch für die Theoriebildung bedeutsame Aufschlüsse.

Abschließend sei noch einmal ausdrücklich darauf hingewiesen, dass BiLieF bewusst nur Kinder mit SFB-L berücksichtigt und daher keine Aussagen zu Gleichaltrigen mit anderen Förderbedarfen möglich sind. Zudem bringt es die Fokussierung auf Förderkinder – dazu noch in einem bestimmten Alter – mit sich, dass Mehrebenenanalysen, in denen u. a. Kompositionseffekte auf Schul- und Klassenebene bestimmt und bei der Vorhersage berücksichtigt werden, nicht durchzuführen sind, da stets nur wenige Kinder einer Klasse SFB-L aufweisen. Mit Blick auf die Generalisierbarkeit unserer Befunde ist des Weiteren zu betonen, dass die Erhebungen auf NRW beschränkt sind. Auch wenn die hier vorfindlichen Fördermodelle durchaus drei Grundmodelle sonderpädagogischer Förderung repräsentieren, unterscheiden sich doch die Inklusionsquoten sowie die rechtlichen Regelungen und Praxen etwa bezüglich des Verfahrens der Feststellung eines Förderbedarfs in den Bundesländern erheblich (Berkemeyer, Bos, Manitus, Hermstein & Khalatbari, 2013). Es ist daher nicht auszuschließen, dass beispielsweise die hier berichteten Differenzen zwischen den Settings in anderen Bundesländern größer oder auch kleiner ausfallen würden.

Im Hinblick auf Unterschiede in den affektiv-motivationalen Merkmalen ist schließlich anzumerken, dass im vorliegenden Beitrag auf Selbstberichte rekurriert wurde, die methodischen Einschränkungen wie z. B. systematischer Verzerrung aufgrund sozialer Erwünschtheit unterliegen (Kränzel-Nagl & Wilk, 2000). In weiterführenden Analysen gilt es daher diese Selbsteinschätzungen mit den Urteilen anderer Informanten – hier: den Eltern und Lehrkräften – abzugleichen. Trotz dieser Einschränkungen erweitern die dargestellten Ergebnisse den vorliegenden Forschungsstand und werfen eine Reihe von Fragen auf, denen im Längsschnitt nachzugehen sein wird.

Literatur

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2014). *Bildung in Deutschland 2014. Ein Indikatorenge-stützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderungen*. Bielefeld: Bertelsmann. Zugriff am 8.9.2014 unter http://www.bildungsbericht.de/daten2014/bb_2014.pdf
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, NY: W.H. Freeman.
- Baumert, J., Stanat, P., & Watermann, R. (2006). *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Berkemeyer, N., Bos, W., Manitiuss, V., Hermstein, B. & Khalatbari, J. (2013). *Chancenspiegel. Zur Chancengerechtigkeit und Leistungsfähigkeit der deutschen Schulsysteme mit einer Vertiefung zum schulischen Ganztags*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Bless, G. & Mohr, K. (2007). Die Effekte von Sonderschulunterricht und Gemeinsamen Unterricht auf die Entwicklung von Kindern mit Lernbehinderungen. In J. Walter & F. Wember (Hrsg.), *Sonderpädagogik des Lernens* (S. 385-392). Stuttgart: Hogrefe.
- Bos, W., Müller, S. & Stubbe, T. (2010). Abgehängte Bildungsinstitutionen: Hauptschulen und Förderschulen. In G. Quenzel & K. Hurrelmann (Hrsg.), *Bildungsverlierer* (S. 375-397). Wiesbaden: VS Verlag. doi:10.1007/978-3-531-92576-9_17
- Cattell, R. B., Weiß, R. H. & Osterland, J. (1997). *Grundintelligenztest-CFT. Skala 1*. Göttingen: Hogrefe.
- Doubt, L., & McColl, M. A. (2003). A secondary guy: Physically disabled teenagers in secondary schools. *Canadian Journal of Occupational Therapy*, 70, 139-151. doi:10.1177/000841740307000303
- Grünke, M. (2003). *Resilienzförderung bei Kindern und Jugendlichen in Schulen für Lernbehinderte*. Lengerich: Pabst Science Publishers.
- Haeblerlin, U., Bless, G., Moser, U. & Klaghofer, R. (1999). *Die Integration von Lernbehinderten. Versuche, Theorien, Forschungen, Enttäuschungen, Hoffnungen* (3. Aufl.). Bern: Haupt.
- Haeblerlin, U., Bless, G., Moser, U. & Klaghofer, R. (2003). *Die Integration von Lernbehinderten. Versuche, Theorien, Forschungen, Enttäuschungen, Hoffnungen* (4. Aufl.). Bern: Haupt.
- Hampton, N. Z. & Mason, E. (2003). Learning disabilities, gender, sources of efficacy beliefs, self-efficacy beliefs, and academic achievement in high school students. *Journal of School Psychology*, 41, 101-112.
- Hascher, T., & Hagenauer, G. (2011). Schulisches Wohlbefinden im Jugendalter – Verläufe und Einflussfaktoren. In A. Ittel, H. Merckens & L. Stecher (Hrsg.), *Jahrbuch Jugendforschung* (10. Aufl., S. 15-45). Wiesbaden: VS Verlag.
- Hattie, J. A. C. (2009). *Visible learning: A synthesis of 800+ meta-analyses on achievement*. Abingdon: Routledge.
- Heimlich, U. (2012). Schulische Organisationsformen sonderpädagogischer Förderung auf dem Weg zur Inklusion. In U. Heimlich & J. Kahlert (Hrsg.), *Inklusion in Schule und Unterricht. Wege zur Bildung für alle* (S. 80-117). Stuttgart: Kohlhammer.
- Helmke, A. (1998). Vom Optimisten zum Realisten? Zur Entwicklung des Fähigkeitsselbstkonzeptes vom Kindergarten bis zur 6. Klassenstufe. In F.E. Weinert (Hrsg.), *Entwicklung im Kindesalter* (S. 115-132). Weinheim: PVU.
- Helmke, A. (2009). *Unterrichtsqualität und Lehrprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Seelze: Kallmeyer.
- Hoffmann, C. (2009). *Disziplinschwierigkeiten in der Schule: Eine qualitative Einzelfallstudie mit einem gruppen- und bindungstheoretischen Schwerpunkt: Das Beispiel einer Auffangklasse des Vereins BAJ in Bielefeld* (1. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag.
- Klemm, K. (2009). *Sonderweg Förderschule: Hoher Einsatz, wenig Perspektiven. Eine Studie zu den Ausgaben und zur Wirksamkeit von Förderschulen in Deutschland*. Zugriff am 08.09.2014 unter http://www.bertelsmann-stiftung.de/bst/de/media/xcms_bst_dms_29959_29960_2.pdf
- Klicpera, C. & Gasteiger-Klicpera, B. (2003). Förderung der sozialen Integration von Schülern mit Behinderungen. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 54, 278-285.
- 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, 165-191.
- Kränzel-Nagl, R. & Wilk, L. (2000). Möglichkeiten und Grenzen standardisierter Befragungen unter besonderer Berücksichtigung der Faktoren soziale und personale Wünschbarkeit. In F. Heinzl (Hrsg.), *Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive* (2. Aufl., S. 59-75), Weinheim: Juventa.
- Krause, C., Wiesmann, U. & Hannich, H.-J. (2004). *Subjektive Befindlichkeit und Selbstwertgefühl von Grundschulkindern*. Lengerich: Pabst Science Publishers.
- Laucht, M., Esser, G. & Schmidt, M. H. (2000). Risiko- und Schutzfaktoren in der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen. *Frühförderung interdisziplinär*, 3, 97-108.
- Lenhard, W. & Schneider, W. (2006). *Leseverständnistest für Erst-Sechstklässler (ELFE 1-6)*. Göttingen: Hogrefe.
- Lütje-Klose, B. (2013). Inklusion – Herausforderung für Schul- und Unterrichtsentwicklung. In A. von der Groeben (Hrsg.), *Auf dem Weg zur Inklusion. Pädagogik* 9, S. 34-37.
- Marsh, H. W. (1987). The big-fish-little-pond effect on academic self-concept. *Journal of Educational Psychology*, 79, 280-295.
- May, P. (2010). *Hamburger Schreibprobe (HSP 1-9)*. Stuttgart: Ernst Klett.
- Möller, J. (2013). Effekte inklusiver Beschulung aus empirischer Sicht. In J. Baumert (Hrsg.), *Inklusion. Forschungsergebnisse und Perspektiven* (S. 15-37). München: Oldenbourg.
- Rammstedt, B. (Hrsg.). (2013). *Grundlegende Kompetenzen Erwachsener im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.
- Rauer, W. & Schuck, K. D. (2004). *Fragebogen zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrungen von Grundschulkindern erster und zweiter Klassen (FEES 1-2). Handanweisung*. Göttingen: Beltz.
- Robitzsch, A. (2014). *Package „miceadds“: Some additional multiple imputation functions, especially for mice*. Zugriff am 8.9.2014 unter <http://cran.r-project.org/web/packages/miceadds/miceadds.pdf>
- Schnell, I., Sander, A. & Federolf, C. (Hrsg.). (2011). *Zur Effizienz von Schulen für Lernbehinderte: Forschungsergebnisse aus vier Jahrzehnten*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (1999). *Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen. Dokumentation der psychometrischen Verfahren im Rahmen der Wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs Selbstwirksame Schulen*. Berlin: Freie Universität Berlin.
- Schwinger, M., Wild, E., Lütje-Klose, B., Grunschel, C., Stranghöner, D., Yotyodying, S., B., ... Stelling, S. (in Druck). Wie können motivationale und affektive Merkmale bei Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf valide erfasst werden? Erste Befunde der Bielefelder Längsschnittstudie BiLieF. In P. Stanat, H. A. Pant, C. Gresch, M. Prenzel, P. Kuhl & B. Lütje-Klose (Hrsg.), *Einbeziehung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen: Forschungsstand, Herausforderungen & Perspektiven*. Berlin: VS Verlag.
- Streblov, L. (2004). Zur Förderung von Lesekompetenz. In U. Schiefele, C. Artelt, W. Schneider & P. Stanat (Hrsg.), *Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz* (S. 275-306). Wiesbaden: VS Verlag.
- Wild, E., Schwinger, M. & Lütje-Klose, B. (2011). *Kinder mit Lernbeeinträchtigungen in inklusiven und exklusiven Modellen sonderpädagogischer Förderung – Eine Längsschnittstudie zur Entwicklung von Selbstwert, Motivation und Wohlbefinden*. Antrag auf BMBF Forschungsförderung, Universität Bielefeld.
- Wocken, H. (2005). *Andere Länder, andere Schüler? Vergleichende Untersuchungen von Förderschülern in den Bundesländern Brandenburg, Hamburg und Niedersachsen*. Zugriff am 4.2.2014 unter <http://bidok.uibk.ac.at/library/wocken-forschungsbericht.html>

Anschrift der Erstautorin

Prof. Dr. Elke Wild
Universität Bielefeld
Fakultät für Psychologie und Sportwissenschaft, Abteilung für Psychologie
D-33501 Bielefeld
E-Mail: elke.wild@uni-bielefeld.de

Beitrag eingegangen: 30.08.2014, revidiert: 12.09.2014, angenommen: 18.09.2014.