

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: <https://www.researchgate.net/publication/264238007>

# Sozialverhalten von SchülerInnen mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf in der Sekundarstufe I.

Article in *Heilpädagogische Forschung* · January 2013

CITATIONS

5

READS

348

3 authors:



**Susanne Schwab**

University of Vienna

169 PUBLICATIONS 1,074 CITATIONS

[SEE PROFILE](#)



**Markus Gebhardt**

Universität Regensburg

129 PUBLICATIONS 981 CITATIONS

[SEE PROFILE](#)



**Barbara Gasteiger-Klicpera**

Karl-Franzens-Universität Graz

128 PUBLICATIONS 782 CITATIONS

[SEE PROFILE](#)

Some of the authors of this publication are also working on these related projects:



Co-teaching [View project](#)



International Comparison of Inclusive education [View project](#)

## Preprint

Schwab, S, Gebhardt, M. & Gasteiger-Klicpera, B. (2013). Sozialverhalten von SchülerInnen mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf in der Sekundarstufe I. Heilpädagogische Forschung, 39(3), 140-147.

### **Sozialverhalten von SchülerInnen mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf in der Sekundarstufe**

von Susanne Schwab, Markus Gebhardt und Barbara Gasteiger-Klicpera

Der vorliegende Artikel untersucht das Sozialverhalten und die sozialen Kompetenzen in Beziehung zur sozialen Integration von SchülerInnen in Integrationsklassen. Dazu wurden 179 SchülerInnen mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf (SPF) aus acht Grazer Integrationsklassen am Ende der 5. Schulstufe untersucht. Die SchülerInnen mit SPF fühlten sich emotional ähnlich gut integriert als SchülerInnen ohne SPF, bei der sozialen Integration war dies jedoch nicht der Fall. SchülerInnen mit SPF haben einen signifikant niedrigeren Mittelwert als SchülerInnen ohne SPF in der sozialen Integration. Mittels Regressionsanalyse konnte jedoch gezeigt werden, dass nicht der SPF die erklärende Variable für diese Diskrepanz ist, sondern die soziale Integration durch die direkte Viktimisierung (Peereinschätzung), das prosoziale Verhalten der Peers (Peereinschätzung) und die Viktimisierung (LehrerInneneinschätzung) vorhergesagt werden kann.

Schlüsselwörter: Integration, sonderpädagogischer Förderbedarf, Sozialverhalten, soziale Integration;

### **Social behavior of secondary school students‘ with and without special education needs**

The present article discusses the social behavior and the social competences in relation to social integration of children in integrative classrooms. The sample was composed of 179 pupils with and without special education needs (SEN) from eight integration classes in Graz. Regarding the emotional integration, pupils with SEN felt as well integrated as pupils without SEN. However, they felt less socially integrated. A regression analysis showed it was not SEN status that predicted social integration, but the direct victimization as rated by the peers, the prosocial behavior of the peers (peer-rated) and the victimization as rated by the teachers.

Keywords: inclusion, special education needs, social behavior, social integration;

## Einleitung

Die Integration von Menschen mit Behinderungen ist sowohl aus gesellschaftlicher wie auch aus wissenschaftlicher Sicht ein immer noch aktuelles Thema, das infolge der UN-Konvention über die Rechte von Personen mit Behinderung (UN General Assembly, 2006) auch auf der Ebene der Politik kontrovers diskutiert wird. Ein Blick in europäische Länder zeigt, dass viele Länder bereits weitreichende Konzepte verankert haben (Boban & Hinz, 2009; Bürl, 2009; Meijer, 2010). Bezüglich der Integrationsquote liegt Österreich aktuell im Mittelfeld (European Agency, 2010), allerdings gibt es hier starke regionale Schwankungen (Buchner, Feyerer & Fliieger 2009; Feyerer, 2009). Als Ursache ist dabei unter anderem der hohe Gestaltungsspielraum der Schulgesetzgebung zu sehen (Feyerer & Prammer 2003). Während beispielsweise in der Steiermark etwa 77.3% der SchülerInnen mit sonderpädagogischen Förderbedarf (SPF) integriert werden, sind es in Niederösterreich lediglich 27.1% (vgl. Abb. 1; Statistik Austria, 2010; Buchner & Gebhardt, 2011).

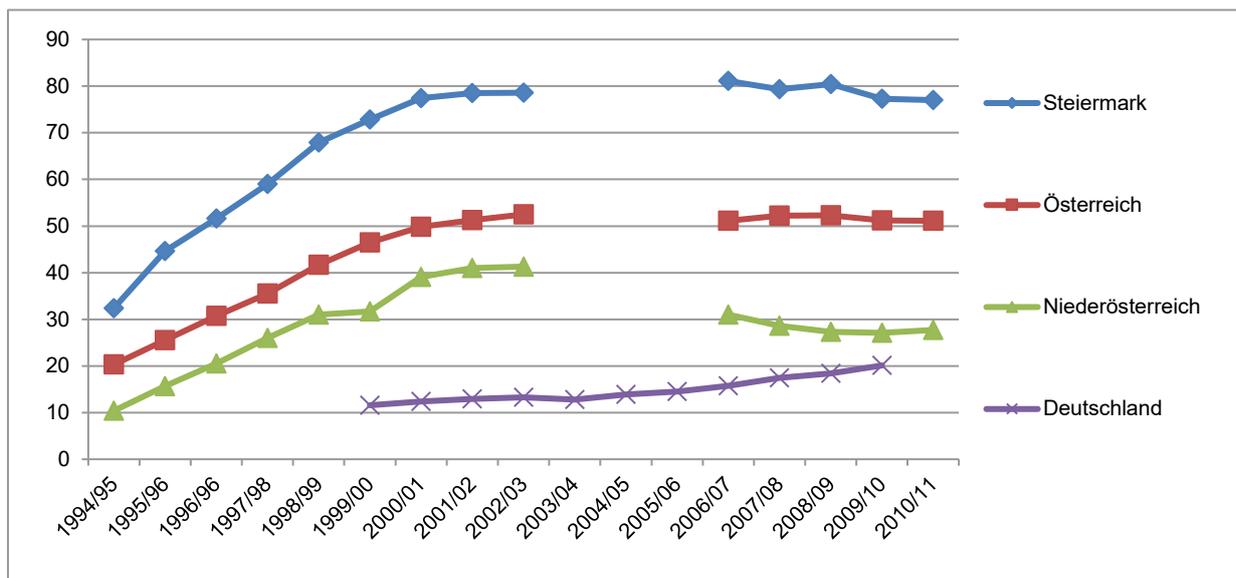


Abb. 1: Integrationsraten von Steiermark, Österreich, Niederösterreich und Deutschland

Zwar befindet sich in Österreich wie auch im gesamten europäischen Raum die schulische Integration von Kindern mit Behinderung auf dem Vormarsch (s. z. B. Meijer, 2010), jedoch zeigen die langsam steigenden Zahlen der europäischen Länder, dass das Ziel einer 100%ig integrativen Beschulung in den meisten Ländern wohl noch einige Jahre benötigen wird (European Agency, 2010). Da seit dem Jahr 1993 die Integration von Kindern mit Behinderung in den Regelschulunterricht in österreichischen Volksschulen gesetzlich verankert wurde, sollten sich der schulische Alltag und die didaktische Konzeption durch die Integration von SchülerInnen mit SPF verändert haben.

Das Thema der Inklusion von Menschen mit Behinderung ist somit sowohl in wissenschaftlicher als auch von gesellschaftlicher Perspektive von zentraler Bedeutung. Daher beschäftigen sich in neuerer Zeit viele Studien mit den Vorteilen und Grenzen von integrativer Beschulung (zur Übersicht vgl. Sassenroth, 2002). Während die Auswirkungen von Integration auf die *Schulleistungen* von SchülerInnen mit und ohne Behinderung in mehreren Studien positiv nachgewiesen wurden (Blackorby et al., 2007; Haerberlin et al., 1999; Merz, 1982; Myklebust, 2002, 2006; Tent et al., 1991; Wagner et al., 2006; Wocken, 2000, 2005), ist die Forschungslage in Bezug auf die *soziale Integration* noch nicht auf einen Konsens zu bringen. Dies liegt einerseits an der Vielzahl von Bedingungen und Möglichkeiten, die soziale Integration zu messen, und zum Anderen an unterschiedlichen Moderatorvariablen. Des Weiteren ist zu fragen, ob unter sozialer Integration überhaupt ein ähnliches Konstrukt in den verschiedenen Studien verstanden wird. So zählen nach Klicpera und Gasteiger-Klicpera (2003) neben der Toleranz die gemeinsame Entwicklung von Verantwortung, das Lernen, füreinander da zu sein, und das Verantwortungsgefühl zu den Eckpunkten einer gelungenen sozialen Integration. Hierbei steht das positive gemeinsame soziale Leben in der gesamten Klasse im Mittelpunkt. Bossaert, Colpin, Pijl und Petry (2013) stellten in einem systematischen Review internationaler Forschung fest, dass die Konzepte soziale Integration, soziale Inklusion sowie soziale Partizipation teilweise von AutorInnen synonym verwendet werden und folgende Themenpunkte umfassen: Beziehungen, Interaktionen, Wahrnehmungen von SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf und die Akzeptanz durch Klassenkameraden.

Nach dem Review von Bossaert et al. (2013) ist bei dem Aspekt *Beziehungen* der sozialen Partizipation insbesondere die wechselseitige Beziehung wichtig. Dabei kann zwischen gegenseitiger Freundschaft und sozialen Netzwerk unterschieden werden. Interaktion beinhaltet verbale oder auch nonverbale Kommunikation und ist anhand vier Subaspekten messbar: der gemeinsam verbrachten freien Zeit, der Zeit, welche für gemeinsames Aufgabearbeiten verwendet wird, der Teilnahme an Gruppenaktivitäten sowie der sozialen Isolation. Die Selbsteinschätzung bezieht sich auf die subjektiven Eindrücke und Gefühle von SchülerInnen in Bezug auf ihre eigene soziale Situation in der Schule. Dabei kann zwischen vier Aspekten unterschieden werden: der Selbsteinschätzung der Peer-Akzeptanz, der Selbsteinschätzung der sozialen Interaktionen, der Schulzufriedenheit (im Sinne eines Zugehörigkeitsgefühls) und des Gefühls von Einsamkeit (Bossaert et al., 2013). Bei der Peer-Akzeptanz geht es darum, wie sehr SchülerInnen in ihrer Peer-Group akzeptiert werden. Dies kann wiederum durch vier Erhebungsmöglichkeiten erfasst werden: der sozialen Präferenz, der sozialen Zurückweisung, der sozialen Unterstützung und dem Bullying (siehe dazu Bossaert et al., 2013).

Konsens in der Forschung ist, dass eine integrative Beschulung Auswirkungen auf die soziale Kompetenz, das Selbstkonzept, das Sozialverhalten sowie die Befindlichkeit der SchülerInnen hat. Bei den Auswirkungen der Integration auf das *Selbstkonzept* von SchülerInnen mit und ohne SPF stellt sich die Befundlage jedoch als äußerst heterogen dar (Rossmann et al., 2011). In einer Metaanalyse (Bear, Minke & Manning, 2002) zeigte sich, dass sich Kinder mit und ohne SPF im globalen Selbstkonzept nicht unterscheiden, während im akademischen Selbstkonzept die Werte von Kindern mit SPF unter jenen von Kindern ohne SPF liegen. Im deutschsprachigen Raum wurde dies ebenfalls in der Schweiz bestätigt, da Kinder mit SPF aus Sonderbeschulung ein positiveres emotionales Selbstkonzept aufwiesen als Kinder mit SPF in Integrationsklassen (Haerberlin et al., 1999). In Deutschland konnten Sauer, Ide und Borchert (2007) keinen Unterschied zwischen den SchülerInnen in Integrations- und Sonderschulklassen im emotionalen und sozialen Selbstkonzept feststellen, selbiges gilt für österreichische SchülerInnen (Rossmann et al., 2011). Jedoch besitzen die österreichischen IntegrationsschülerInnen im Schnitt ein höheres emotionales Selbstkonzept als SonderschülerInnen.

Die schulische Integration hat den Auftrag, zu einer bestmöglichen gesellschaftlichen Partizipation von Menschen mit und ohne Behinderung zu führen (Avramidis, 2010; Eberwein, 1999; Haerberlin et al., 1999; Huber, 2006; Rossmann, Gasteiger-Klicpera, Gebhardt, Roloff & Weindl, 2011). Hintergrund ist dabei die Annahme, dass infolge schulischer Integration alle SchülerInnen für Probleme von Menschen mit Behinderung sensibilisiert werden und soziales Lernen in der Klasse stattfindet (Reicher, 1988). Dabei kommt es zu einem vermehrten Kontakt zwischen Kindern mit und ohne Behinderung, bei dem sich auch die Einstellung der Kinder ohne Behinderung gegenüber den Kindern mit Behinderung verbessern und Freundschaft entstehen kann (Nakken & Pijl, 2002). Das Ziel ist, neben einer reinen Anwesenheit (placement) im Unterricht auch eine bestmögliche Partizipation von Menschen mit und ohne Behinderung zu erzielen (Haerberlin et al., 1999; Huber, 2006; Rossmann et al., 2011), wird jedoch kaum erreicht. Insgesamt werden in integrativen Settings zwar positive Erfahrungen mit Freundschaften zwischen behinderten und nicht behinderten Kindern gemacht (Cole, Vandercook & Rynders, 1988), dennoch haben Kinder mit SPF durchschnittlich weniger Freunde und gehören deutlich häufiger zu den abgelehnten SchülerInnen in Integrationsklassen (Huber, 2008; Pijl & Frostad, 2010). Die Forschung lässt darauf schließen, dass Kinder mit SPF weniger akzeptiert und häufiger ausgegrenzt werden als Kinder ohne SPF. Ein positiveres Bild fand Avramidis (2010). Bei 566 britischen GrundschülerInnen mit und ohne SPF ergaben sich keine signifikanten Unterschiede zwischen SchülerInnen mit und ohne SPF, Freunde innerhalb der Klasse zu haben. Anzumerken ist, dass viele Studien, welche sich mit der Beliebtheit von SchülerInnen mit und ohne SPF befassen, problematisches Sozialverhalten, insbesondere aggressives Verhalten, zumeist nicht kontrollierten (Rossmann et al., 2011). In der deutschen Forschung wurde die Frage nach Verhaltensmerkmalen der SchülerInnen mit SPF, welche zu Ausgrenzungen aus der Peer-Group führen können, bislang vernachlässigt (Gasteiger-Klicpera, Klicpera & Hippler, 2001; Huber, 2006). Eine Metaanalyse von Newcomb, Bukowski und Pattee (1993) konnte nachweisen, dass beliebte Kinder hilfsbereiter und kooperativer sowie unterdurchschnittlich aggressiv sind, während abgelehnte Kinder überzufällig häufig eine höhere Aggressivität aufweisen als die Gruppe der soziometrisch durchschnittlichen Kinder. Nabuzoka und Smith (1993) bestätigten, dass Außenseiterstellungen von Kindern mit Lernbehinderung insbesondere aus zurückgezogenem und wenig kooperativem Verhalten resultieren. Huber (2006) fasst für internationale Studien (im Allgemeinen und für SchülerInnen mit SPF) zusammen, dass die soziale Kompetenz, der soziale Rückzug, Aggressivität und kognitive Fähigkeiten wichtige Faktoren für die soziale Integration in Schulklassen waren. Auch für Kinder mit SPF konnten Studien bestätigen, dass aggressives Verhalten zu Ablehnung führt (Gasteiger-Klicpera et al., 2001; Haerberlin et al., 1999), wohingegen positives Sozialverhalten die Beliebtheit fördert (Randoll, 1991).

## Fragestellungen

Seit vielen Jahren findet in Österreich, insbesondere in der Steiermark, gemeinsamer Unterricht von SchülerInnen mit und ohne SPF statt. Offen ist, ob die soziale Integration ähnlich negativ ist wie in der internationalen Forschung vorgefunden wurde. Beachtet werden sollten dabei die beiden Konzepte zur Erfassung der sozialen und emotionalen Integration nach Haeblerin et al. (1991). Hierbei bedeutet soziale Integration, dass man nicht ausgegrenzt wird und über zufriedenstellende soziale Kontakte bei den MitschülerInnen berichtet. Emotionale Integration drückt hingegen das emotionale Wohlbefinden (oder die Schulunlust) in der Schule aus. Daraus ergeben sich folgende Forschungsfragen:

1. Fühlen sich die SchülerInnen mit und ohne SPF sozial und emotional integriert? Zeigen sich signifikante Unterschiede in sozialer und emotionaler Integration von SchülerInnen mit und ohne SPF?
2. Welchen Einfluss hat das Sozialverhalten auf die soziale Integration? Wie hoch ist der Einfluss der sozialen Kompetenzen und des Sozialverhaltens auf die soziale Integration aller SchülerInnen? Insbesondere ist zu fragen, ob der sonderpädagogische Förderbedarf einen eigenen Beitrag zur Aufklärung liefern kann, wenn er im Vergleich zu den anderen Variablen kontrolliert wird.

## Methoden

### Stichprobe

Im Zuge der Pilotierung der Studie „schulische Entwicklung im Längsschnitt – SILKE“ wurden insgesamt 179 Schulkinder (116 Jungen, 63 Mädchen) aus acht Grazer Schulklassen untersucht. Die durchschnittliche SchülerInnenanzahl pro Klasse lag bei 22 SchülerInnen; vier bis sechs SchülerInnen mit SPF wurden hier integriert unterrichtet. Während die 95 Schüler und 49 Schülerinnen ohne SPF im Durchschnitt 11.52 Jahre alt ( $SD=0.74$ ) waren, waren die SchülerInnen mit SPF (21 Schüler und 14 Schülerinnen) mit einem Alter von 11.84 Jahren ( $SD=0.84$ ) etwas älter. 85.7% der SchülerInnen mit SPF hatten gravierende Lernschwierigkeiten und können als SchülerInnen mit dem Förderbedarf Lernen bezeichnet werden. Diese Angaben fehlten bei zwei SchülerInnen. SchülerInnen mit einer geistigen Behinderung mussten dann aus der Analyse ausgeschlossen werden, wenn sie Antworten nicht mündlich, symbolisch oder schriftlich kommunizieren konnten. Dies war bei zwei SchülerInnen der Fall. Bei den Kindern ohne SPF gaben 50.7% an, dass sie aus Österreich stammen, 49.3% wiesen somit einen Migrationshintergrund auf. Bei den SchülerInnen mit SPF waren es 60%, welche angaben, dass sie nicht aus Österreich kommen.

Für jede Klasse erklärten sich zwei LehrerInnen bereit, einen Fragebogen für jene Schüler, die an der Untersuchung teilnahmen, auszufüllen. Die LehrerInnen wurden gebeten, jeweils gemeinsam alle SchülerInnen zu beurteilen. Die LehrerInnen hatten zwischen einem Jahr und 37 Jahren Unterrichtserfahrung sowie zwischen einem Jahr und 18 Jahren Erfahrung im Integrationsunterricht.

### Instrumentarium

#### Soziale und emotionale Integration

Zur Erfassung der sozialen und emotionalen Integration wurden die entsprechenden Subskala des Fragebogen zur Erfassung von Dimensionen der Integration von Schülern (FDI 4-6) von Haeblerin, Moser, Bless und Klaghofer (1989) verwendet. Die Skalen soziale Integration und emotionale Integration des FDI weisen zufriedenstellende interne Konsistenzen auf ( $\alpha = .89/\alpha = .93$ ), die beiden Skalen bestehen jeweils aus 15 Items.

#### Sozialverhalten und Soziale Kompetenz

Der Fragebogen „Leben in der Klasse“ (LiK) von Gasteiger-Klicpera et al. (2001) bestand aus sechs fünfstufigen Ratingskalen. Der erste Teil des Fragebogens beschäftigt sich mit dem eigenen Verhalten gegenüber den MitschülerInnen und wurde in Anlehnung an das *Children's Self-Experience Questionnaire* (Crick & Grotpeter, 1996) erstellt. Für den zweiten Fragebogenteil wurde die *Children's Peer Relationship Scale* (Crick & Grotpeter, 1995) übersetzt und adaptiert.

**Selbsteinschätzung.** Dieser Teil bezieht sich auf das Verhalten der MitschülerInnen einem selbst gegenüber, erfragt werden mit je vier Items die direkte Aggression (z. B. „Manche Schüler beginnen oft Raufereien. Wie oft machst du das?“;  $\alpha = .79$ ), die indirekte Aggression (z. B. „Manche Schüler reden nicht mehr mit ihren Mitschülern, wenn sie böse sind. Wie oft tust du das?“;  $\alpha = .71$ ) sowie die Prosozialität (z.B. „Manche Schüler sagen anderen oft etwas Nettes. Wie oft machst du das?“;  $\alpha = .82$ ).

**Einschätzung der Peers.** Dieser Teil erfasst mit je fünf Items die Viktimisierung durch direkte Aggression (z. B. „Wie oft wirst du von einem Mitschüler in der Schule getreten oder an den Haaren gezogen?“;  $\alpha = .77$ ), indirekte Aggression (z. B. „Wie oft hat man dich absichtlich ausgeschlossen, wenn es darum ging, gemeinsam zu spielen oder etwas zu unternehmen?“;  $\alpha = .57$ ) sowie das prosoziale Verhalten der MitschülerInnen (z. B. „Wie oft macht ein Mitschüler etwas, über das du dich sehr freust?“;  $\alpha = .76$ ).

**Einschätzung der LehrerInnen.** Beim LehrerInnenfragebogen wurden die jeweiligen KlassenlehrerInnen gebeten, für jede/n SchülerIn einen Fragebogen auszufüllen. Der erste Teil des LehrerInnenfragebogens ist ähnlich aufgebaut wie der SchülerInnenfragebogen mit den Skalen „prosoziales Verhalten“ (3 Items), „direkte Aggression“ (3 Items), „indirekte Aggression“ (2 Items), sowie „Viktimisierung“ (3 Items). Die interne Konsistenz nach Cronbachs Alpha liegt für die einzelnen Subskalen zwischen .79 und .93. Im zweiten Teil schätzten die LehrerInnen die soziale Kompetenz der SchülerInnen in Anlehnung an das *Interpersonal Competence Questionnaire* von Buhrmester, Furman, Wittenberg und Reis (1988) ein. Die Skalen „Anderen helfen und Konflikte lösen können“ (6 Items), „Andere kennenlernen und Einfluss nehmen können“ (6 Items), und „Sich anvertrauen können“ (3 Items) weisen zufriedenstellende Reliabilitäten auf ( $\alpha = .89$  bis  $.95$ ; Gasteiger-Klicpera & Klicpera, 1999).

#### *Auswertungsmodalitäten*

Für sämtliche Berechnungen gehen die jeweiligen gemittelten Summenscores der Skalen in die Analysen ein: selbsteingeschätztes direktes aggressives Verhalten, selbsteingeschätztes indirektes aggressives Verhalten, selbsteingeschätztes prosoziales Verhalten, Fremdeinschätzung der MitschülerInnen hinsichtlich direkter und indirekter Viktimisierung sowie Prosozialität; LehrerInneneinschätzung hinsichtlich direkter und indirekter Aggressivität sowie Prosozialität; LehrerInneneinschätzung hinsichtlich sozialer Kompetenzen („Anderen helfen und Konflikte lösen können“, „Andere kennenlernen und Einfluss nehmen können“ und „Sich anvertrauen können“).

Um zu prüfen, ob sich SchülerInnen mit und ohne SPF in der emotionalen und sozialen Integration unterscheiden, wird eine einfaktorielle Varianzanalyse berechnet. Die unabhängige Variable stellt hierbei der SPF dar (mit vs. ohne SPF), die abhängigen Variablen sind die jeweiligen Skalenwerte der emotionalen und sozialen Integration.

Um festzustellen, welche Aspekte signifikant zur Vorhersage der sozialen und der emotionalen Integration beitragen, wird in einem weiteren Schritt mit Regressionsanalysen berechnet. Als Prädiktoren wurden neben der Dummyvariable SPF das selbsteingeschätzte Sozialverhalten der SchülerInnen (direkte/indirekte Aggressivität, prosoziales Verhalten), das Sozialverhalten der Peers (direkte/indirekte Viktimisierung, prosoziales Verhalten) sowie das von den LehrerInnen eingeschätzte Sozialverhalten (direkte/indirekte Aggressivität, prosoziales Verhalten, Viktimisierung) und die von den LehrerInnen fremdeingeschätzten sozialen Kompetenzen („Anderen helfen und Konflikte lösen können“, „Andere kennenlernen und Einfluss nehmen können“ und „Sich anvertrauen können“) verwendet.

## **Ergebnisse**

### *Unterschiede zwischen SchülerInnen ohne und mit SPF in der sozialen und emotionalen Integration*

Die multivariate Varianzanalyse mit SPF als unabhängiger Variable und den Skalenmittelwerten der sozialen und emotionalen Integration als abhängigen Variablen ergab einen signifikanten Haupteffekt für die soziale Integration. SchülerInnen mit SPF ( $M=2.40$ ,  $SD=0.82$ ) fühlten sich weniger sozial integriert als SchülerInnen ohne SPF ( $M=2.72$ ,  $SD=0.71$ ,  $F_{1,155}=5.18$ ,  $p<.05$ , partielles  $\eta^2=.03$ ). Für die emotionale Integration ergab sich kein Unterschied zwischen SchülerInnen ohne SPF ( $M=1.90$ ,  $SD=1.04$ ) und SchülerInnen mit SPF ( $M=2.11$ ,  $SD=1.06$ ,  $F_{1,155}=1.04$ , n.s., partielles  $\eta^2=.01$ ).

### *Vorhersage der sozialen Integration über das Sozialverhalten*

Mit der Regressionsanalyse konnte gezeigt werden, dass die Prädiktorvariablen insgesamt 39% der Varianz aufklären können. Bei der sozialen Integration spielten zum einen das prosoziale Verhalten der Peers sowie die direkte Viktimisierung (aus eigener Sicht) eine entscheidende Rolle. Aber auch die LehrerInneneinschätzung bezüglich der Viktimisierung trägt signifikant zur Vorhersage der sozialen Integration bei. Je prosozialer SchülerInnen also ihre eigenen Peers einschätzen und je weniger sie von diesen viktimisiert werden, desto sozial integrierter fühlen sie sich. Auch SchülerInnen, welche nach den LehrerInnenangaben seltener zum Opfer von Viktimisierung werden, fühlen sich selbst sozial integrierter (s. Tab. 1). Die Einschätzung des eigenen Sozialverhaltens hingegen spielt keine Rolle für die selbstwahrgenommene soziale Integration. Auch das Label SPF trägt nicht signifikant zur Vorhersage der sozialen Integration bei.

Tab. 1: Regressionsanalyse mit der sozialen Integration (Selbsteinschätzung) als Kriterium und dem Sozialverhalten (selbst-, peer-, und lehrerInneneingeschätzt) sowie den sozialen Kompetenzen als Prädiktoren

Prädiktoren	SPF	direkte Aggressivität (SA)	indirekte Aggressivität (SA)	prosoziales Verhalten (SA)	direkte Viktimisierung (PA)	indirekte Viktimisierung (PA)	prosoziales Verhalten der Peers (PA)	direkte Aggressivität (TA)	indirekte Aggressivität (TA)	prosoziales Verhalten (TA)	Viktimisierung (TA)	Anderen helfen und Konflikte lösen können (TA)	Andere kennenlernen und Einfluss nehmen können (TA)	Sich anvertrauen können (TA)
Beta	-.09	.03	-.01	.05	-.36**	-.00	.37**	.22	-.06	.06	-.22*	-.04	-.06	.01
R <sup>2</sup>	.39													
F <sub>(14; 121)</sub>	5.54**													

\* $p < .05$ ; \*\*  $p < .01$ ; SA = selbsteingeschätzt, PA = Fremdeinschätzung durch Peers, TA = Fremdeinschätzung durch LehrerIn

## Diskussion

Die vorliegende Studie untersuchte das Sozialverhalten von SchülerInnen mit und ohne SPF. Die Frage nach der *sozialen und emotionalen Integration* wurde mittels Varianzanalysen geprüft. Hinsichtlich der sozialen Integration gaben SchülerInnen mit SPF etwas niedrigere Werte an, während die emotionale Integration in beiden Gruppen ähnlich ausfiel. Folglich fühlen sich SchülerInnen mit SPF genauso wohl in der Schule wie SchülerInnen ohne SPF. Die SchülerInnen mit SPF fühlen sich aber sozial weniger integriert als ihre MitschülerInnen ohne SPF. Dieses Ergebnis steht in Bezug auf die soziale Integration mit der bisherigen Forschungslage im Einklang. Auch in der Literatur zeigte sich mehrfach, dass sich SchülerInnen mit SPF in Integrationsklassen sozial weniger integriert fühlen als SchülerInnen ohne SPF (z.B. Haerberlin et al, 1999; Huber, 2006; Randoll, 1991). Eine Studie von Huber (2008) konnte bereits zeigen, dass SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf ein dreifach erhöhtes Risiko besitzen, zu AußenseiterInnen zu gehören. Auch hinsichtlich der emotionalen Integration fanden Haerberlin et al. (1999) keine signifikanten Unterschiede. Eine mögliche Erklärung für die geringere soziale Integration von SchülerInnen mit SPF ist das mangelnde prosoziale Verhalten und das häufige Vorkommen von negativen Verhaltensweisen (z.B. Aggressivität). Ein Zusammenhang zwischen der sozialen Integration von SchülerInnen und ihrem Sozialverhalten wurde in mehreren Studien bereits nachgewiesen (z. B. Haerberlin et al., 1999; Huber, 2006; Randoll, 1991). Insofern geht das positive Sozialverhalten mit einer höheren sozialen Partizipation einher, während negatives Sozialverhalten mit einer schlechteren sozialen Partizipation verbunden ist. Insofern ist es für zukünftige Interventionen sinnvoll, am Sozialverhalten der SchülerInnen anzusetzen. Die zweite Frage untersuchte deswegen, welche Variablen des Sozialverhaltens und der sozialen Kompetenz die soziale Integration vorhersagen können. Wichtig dabei war auch die Frage, ob das Labeling SPF im Sinne einer Stigmatisierung allein einen signifikanten Beitrag leistet. Hierbei konnten die Ergebnisse zeigen, dass das Sozialverhalten der Peers für das soziale Integriertsein die größte Rolle spielt. Für die Frage, wie sehr sich SchülerInnen integriert fühlen ist es entscheidend wie sich die Peers verhalten. Dies beinhaltet, dass SchülerInnen einem helfen, Dinge tun, über die man sich freuen kann, einen aufmuntern, wenn man beispielsweise niedergeschlagen ist oder einfach mal etwas Nettes zu einem sagen. Neben der Einschätzung des prosozialen Verhaltens der Peers trägt auch die Einschätzung der direkten Viktimisierung signifikant zur Vorhersage der sozialen Integration bei. Wiederum geht es als nicht um das eigene Sozialverhalten, sondern um jenes der Peers. Wie oft sieht man sich als Opfer von direkter Aggression? Wie oft wird man geschlagen, getreten, beschimpft oder angeschrien? Zudem zeigt sich, dass auch die Viktimisierung aus der Sicht der LehrerInnen Varianz aufklärt. Dieses Ergebnis betont, dass die Viktimisierung eine zentrale Variable für das Gefühl des sozialen Integriertseins ist und deutet darauf hin, dass sich weniger integrierte SchülerInnen nicht nur häufiger als Opfer von Viktimisierung sehen, sondern auch tatsächlich häufiger Opfer sind. Hingegen stellt das eigene Sozialverhalten weder aus Selbstsicht noch aus der LehrerInneneinschätzung einen signifikanten Prädiktor dar. Allerdings muss hier betont werden, dass das eigene Sozialverhalten nicht unabhängig davon gesehen werden kann, wie sich die Peers einem gegenüber verhalten. Eine weitere Variable, welche nicht zur Vorhersage beitrug, war das Labeling SPF. Dies deutet darauf hin, dass insgesamt die geringere soziale Integration von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf nicht auf ein Stigma zurückzuführen ist. Insofern ist es also nicht so, dass SchülerInnen mit SPF schlechter sozial integriert

werden, weil sie eine Behinderung haben. Die gefühlte schlechtere soziale Integration von SchülerInnen mit SPF ist eher auf das Sozialverhalten der MitschülerInnen zurückzuführen.

Als Fazit lässt sich festhalten: Das Sozialverhalten von SchülerInnen in Integrationsklassen ist von zentraler Bedeutung für eine gut funktionierende Integration. Zwar kann gesagt werden, dass durch die vorliegende Studie keine Hinweise auf eine schlechtere emotionale Integration von SchülerInnen mit SPF im Vergleich zu SchülerInnen ohne SPF gefunden werden konnten. Hinsichtlich der sozialen Integration weisen SchülerInnen mit SPF jedoch leicht niedrigere Werte auf.

Die Ergebnisse legen nahe, dass in Integrationsklassen ein größeres Augenmerk auf das Sozialverhalten aller SchülerInnen gelegt werden sollte, da dieses mit steigender Integration immer mehr an Bedeutung gewinnt. Anti-Aggressionstrainings wie z. B. das Friedenstag Training (Gasteiger-Klicpera & Klein, 2006) sollten forciert eingebracht werden, um die Viktimisierung der SchülerInnen mit SPF zu reduzieren.

Es wird in unseren künftigen Untersuchungen darum gehen, die SchülerInnen in Integrationsklassen in einem Längsschnitt-Design zu begleiten, deren Entwicklungen sowohl in schulischer als auch sozialer Hinsicht (Sozialverhalten, soziale Integration, emotionale Integration) zu beobachten und in weiterer Folge Maßnahmen für funktionierenden inklusiven Unterricht abzuleiten.

## Literatur

- Avramidis, E. (2010). Social relationships of pupils with special educational needs in the mainstream primary class: Peer group membership and peer-assessed social behavior. *European Journal of Special Needs Education, 25*, 413-429.
- 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), 405-427.
- Blackorby, J., Knokey, A. M., Wagner, M., Levine, P., Schiller, E. & Sumi, C. (2007). *SEELS What makes a difference? Influences on outcomes for students with disabilities*. U.S. Department of Education (SRI Project P10656). Abrufbar unter: [http://www.seels.net/designdocs/SEELS\\_W1W3\\_FINAL.pdf](http://www.seels.net/designdocs/SEELS_W1W3_FINAL.pdf) <29.05.2011>.
- Boban, I. & Hinz, A. (2009). Inklusive Pädagogik zwischen allgemeinpädagogischer Verortung und sonderpädagogischer Vereinnahmung: Anmerkungen zur internationalen und deutschen Debatte. In S. Börner, A. Glink, B. Jäpelt, D. Sanders & A. Sasse (Hrsg.), *Integration im vierten Jahrzehnt. Bilanz und Perspektiven* (S. 220-228). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bossaert, G., Colpin, H. Pijl, S.P. & Petry, K. (2011). Loneliness among students with special educational needs in mainstream seventh grade. *Research in Developmental Disabilities, 33*, 1888-1897.
- Bossaert, G., Colpin, H., Pijl, S. J. & Petry, K. (2013). Truly included? A literature study focusing on the social dimension of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education, 17*, 60-79.
- Buchner, T., Feyerer, E. & Flieger, P. (2009). *Report on the social inclusion and social protection of disabled people in European countries*. Abrufbar unter: <http://www.disabilityeurope.net/content/pdf/AT%20social%20inclusion%20report.pdf> <01.03.2011>.
- Buchner, T. & Gebhardt, M. (i. D.). *Zur schulischen Integration in Österreich - historische Entwicklung, Forschung und Status Quo*. Zeitschrift für Heilpädagogik.
- Bürli, A. (2009). Integration/Inklusion in Großbritannien. In A. Bürli (Hrsg.), *Integration und Inklusion aus internationaler Sicht* (S. 95-108). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Buhrmester, D., Furman, W., Wittenberg, M. & Reis, H. (1988). Five domains of interpersonal competence in peer relationships. *Journal of Personality and Social Psychology, 55*, 991-1008.
- Cole, A. D., Vandercook, T. & Rynders, J. (1988). Comparison of two peer interaction programs: Children with and without severe disabilities. *American Educational Research Journal, 25*, 415-439.
- Crick, N. R. & Grotpeter, J. K. (1995). Relational aggression, gender, and social-psychological adjustment. *Child Development, 66*, 710-722.
- Crick, N. R. & Grotpeter, J. K. (1996). Children's treatment by peers: Victims of relational and overt aggression. *Development and Psychopathology, 8*, 367-380.
- Eberwein, H. (1999). Integrationspädagogik als Weiterentwicklung (sonder-)pädagogischen Denkens und Handelns. In H. Eberwein (Hrsg.), *Integrationspädagogik – Kinder mit und ohne Behinderung lernen gemeinsam* (S. 55-68). Weinheim: Beltz Verlag.
- European Agency for Development in Special Needs Education (2010). Special needs education – Country data. Abrufbar unter: <http://www.european-agency.org/publications/ereports/special-needs-education-country-data-2010/SNE-Country-Data-2010.pdf> <13.06.2011>.

- Feyerer, E. (2009). Qualität in der Sonderpädagogik, Rahmenbedingungen für eine verbesserte Erziehung, Bildung und Unterrichtung von Schüler/inne/n mit sonderpädagogischem Förderbedarf. In *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009. Bd. 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen* (S. 73–97). Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur.
- Feyerer, E. & Prammer, W. (2003). *Gemeinsamer Unterricht in der Sekundarstufe I*. Weinheim: Beltz.
- Gasteiger-Klicpera, B. & Klein, G. (2006). *Das Friedensstifter Training. Grundschulprogramm zur Gewaltprävention*. München: Ernst Reinhardt.
- Gasteiger-Klicpera, B. & Klicpera, C. (1999). Soziale Kompetenz bei Kindern mit sozialen Anpassungsschwierigkeiten. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie*, 27(2), 93-102.
- Gasteiger-Klicpera, B. & Klicpera, C. (2003). Warum fühlen sich Schüler einsam? Einflussfaktoren und Folgen von Einsamkeit im schulischen Kontext. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 52, 1-16.
- Gasteiger-Klicpera, B., Klicpera, C. & Hippler, K. (2001). Soziale Anpassungsschwierigkeiten bei lernbehinderten Schülern und Schülern mit speziellen Lernbeeinträchtigungen: Eine Literaturübersicht. *Heilpädagogische Forschung*, 27, 72-87.
- Haeberlin, U., Bless, G., Moser, U. & Klaghofer, R. (1999). Integration in die Schulklasse: Fragebogen zur Erfassung von Dimensionen der Integration von Schülern: FDI 4-6. In U. Haeberlin (Hrsg.), *Beiträge zur Heil- und Sonderpädagogik*, 8. Beiheft zur Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete. Bern: Haupt.
- Haeberlin, U., Bless, G., Moser, U. & Klaghofer, R. (1999). *Die Integration von Lernbehinderten: Versuche, Theorien, Forschungen, Enttäuschungen, Hoffnungen*. Bern: Haupt.
- Huber, C. (2006). Soziale Integration in der Schule?!: Eine empirische Untersuchung zur sozialen Integration von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im gemeinsamen Unterricht. Marburg: Tectum.
- Huber, C. (2008). Jenseits des Modellversuchs: Soziale Integration von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Gemeinsamen Unterricht: Eine Evaluationsstudie. *Heilpädagogische Forschung* 34, 2-14.
- Meijer, J. W. (2010). Special needs education in Europe: Inclusive policies and practices, *Zeitschrift für Inklusion*, 2. Abrufbar unter: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/view/56/60> <18. 08. 2011>.
- Merz, K. (1982). Lernschwierigkeiten- Zur Effizienz von Fördermaßnahmen an Grund- und Lernbehindertenschulen. *Heilpädagogische Forschung*, 8(1), 53–69.
- Myklebust, J. O. (2002). Inclusion or exclusion?: Transition among special needs students in upper secondary education in Norway. *European Journal of Special Needs Education*, 17(3), 251-263.
- Myklebust, J. O. (2006). Class placement and competence attainment among students with special education needs. *British Journal of Special Education*, 3, 76-81.
- Nabuzoka, D. & Smith, P. K. (1993). Sociometric status and social behaviour of children with and without learning difficulties. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 34, 1435-1448.
- Nakken, H. & Pijl, S. J. (2002). Getting along with classmates in regular schools: A review of the effects of integration on the development of social relationships. *International Journal of Inclusive Education* 6(1), 47–61.
- Newcomb, A. F., Bukowski, W. M. & Pattee, L. (1993). Children's peer relations: A meta-analysis of popular, rejected, neglected, controversial and average sociometric status. *Psychological Bulletin*, 113, 99-128.
- Pijl, S. J. & Frostad, P. (2010). Peer acceptance and self-concept of students with disabilities in regular education. *European Journal of Special Needs Education*, 25, 93-105.
- Randoll, D. (1991). *Lernbehinderte in der Schule: Integration oder Segregation*. Köln, Wien: Böhlau.
- Reicher, H. (1988). *Gemeinsam Lernen - Gemeinsam Leben: Die Einstellung von Eltern und Lehrern zur Integration behinderter Kinder in der Regelschule*. Universität Wien: Master thesis..
- Rossmann, P., Gasteiger-Klicpera, B., Gebhardt, M., Roloff, C. & Weindl, A. (2011). Zum Selbstkonzept von SchülerInnen mit Sonderpädagogischem Förderbedarf in Sonderschulen und Integrationsklassen: Ein empirisch fundierter Diskussionsbeitrag. In R. Mikula & H. Kittl-Safran (Hrsg.), *Dimensionen der Erziehungs- und Bildungswissenschaft* (S. 107-120). Graz: Leykam.
- Sassenroth, M. (2002). Sonderpädagogische Aufgabenfelder: Integration/Separation. In R. Balgo, W. Palmowski, M. Sassenroth & R. Werning (Hrsg.), *Sonderpädagogik: Lernen, Verhalten, Sprache, Bewegung und Wahrnehmung* (S. 389-410). München: Oldenbourg.
- Sauer, S., Ide, S. & Borchert, J. (2007). Zum Selbstkonzept von Schülerinnen und Schülern an Förderschulen und integrativer Beschulung: Eine Vergleichsuntersuchung. *Heilpädagogische Forschung*, 33, 135-142.
- Statistik Austria (2010). *Außerordentliche Schülerinnen und Schüler und sonderpädagogischer Förderbedarf 2009/10*. Abrufbar unter: [http://www.statistik.at/web\\_de/static/ausserordentliche\\_schuelerinnen\\_und\\_schueler\\_und\\_sonderpaedagogischer\\_foer\\_029658.pdf](http://www.statistik.at/web_de/static/ausserordentliche_schuelerinnen_und_schueler_und_sonderpaedagogischer_foer_029658.pdf) <01. 03. 2011>.

- Tent, L., Witt, M., Bürger, W. & Zschoche-Lieberum, C. (1991). Ist die Schule für Lernbehinderte überholt? *Heilpädagogische Forschung*, 17(1), 289–320.
- United Nations (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. Verfügbar unter <http://www.un.org/disabilities/default.asp?id=259> <04.07.2012>.
- Venet, M., Tarnutzer, R., Zurbriggen, C. & Sempert, W. (2010). *Die Qualität des Erlebens von Lernenden in integrativen und separativen Schulformen: Eine Untersuchung mit der Experience Sampling Method (ESM)*. Zürich: Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik, Eigendruck.
- Wagner, M., Friend, M., Bursuck, W. D., Kutash, K., Duchnowski, A. J., Sumi, W. C. & Epstein, M. H. (2006). Educating students with emotional disturbances: A national perspective on school programs and services. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 14, 12-30.
- Wocken, H. (2000). Leistung, Intelligenz und Soziallage von Schülern mit Lernbehinderungen. Vergleichende Untersuchung an Förderschulen in Hamburg. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 51(12), 492-503.
- Wocken, H. (2005). Andere Länder, andere Schüler? Vergleichende Untersuchungen von Förderschülern in den Bundesländern Brandenburg, Hamburg und Niedersachsen, Potsdam. Abrufbar unter: <http://bidok.uibk.ac.at/library/wocken-forschungsbericht.html>. <04.07.2012>

Autorenanschrift:

Dr. Susanne Schwab

[susanne.schwab@uni-graz.at](mailto:susanne.schwab@uni-graz.at)

Institut für Erziehungs- und Bildungswissenschaft der KFU Graz im Arbeitsbereich Integrationspädagogik und Heilpädagogische Psychologie:

Merangasse 80/II

8010 Graz

Interessante Internetverweise:

Forschungsberichte über die Qualität in der Sonderpädagogik in Österreich

[http://qsp.or.at/index\\_a.html](http://qsp.or.at/index_a.html)

Hinweise zur Arbeitsweise und Praxis der Sonderpädagogische Zentren in Österreich

<http://www.sonderpaed.ksn.at>

Ausdrücke für das Glossar:

SPF: Der Sonderpädagogische Förderbedarf (SPF) wird in Österreich durch eine Sonderpädagogin bzw. einen Sonderpädagogen festgestellt. Dabei wird eine fachbezogene Einteilung der Förderstufe vorgenommen, welche den Lehrplan und die Ressourcen zur Unterstützung festlegt. Ob SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf integrativ beschult werden, oder eine Sonderschulklasse besuchen, entscheiden dabei die Eltern.

SI: Im Zusammenhang mit schulischer Integration beziehungsweise Inklusion werden häufig Begriffe wie soziale Integration oder soziale Inklusion synonym zum Begriff soziale Partizipation verwendet. Soziale Integration umfasst ein Gefühl der Zugehörigkeit. Dieses Gefühl wird durch die Akzeptanz, die gleichberechtigte Teilhabe bei Aktivitäten sowie positiven Beziehungen zu MitschülerInnen erzielt (siehe dazu auch Haerberlin et al., 1989).

EI: Unter emotionaler Integration ist das emotionale subjektive schulische Wohlbefinden zu verstehen, welches als ein wichtiger und zuverlässiger Indikator für eine gelingende Integration verstanden werden kann (siehe dazu auch Haerberlin et al., 1989).

Hochschuldidaktische Fragen:

1. Was sind relevante Forschungsfragen im Bereich der Inklusion und was sind die zentralen Ergebnisse?
2. Wie ist der aktuelle Forschungsstand in Bezug auf soziale Integration und Inklusion. Welche Befunde liegen bereits vor?
3. Warum beeinflusst das Sozialverhalten die soziale Integration?